

Evangelische Hochschule Dresden

**BACHELORARBEIT**

**SPEZIFIKA UND SCHWERPUNKTE  
PROFESSIONELLER SCHULSOZIALARBEIT  
AN GRUNDSCHULEN**

1. Gutachterin: Prof. Dr. Constanze Berndt

2. Gutachterin: Prof. Ivonne Zill-Sahm

vorgelegt von:

Christina Kayatz

Studiengang: Soziale Arbeit (BA)

Sommersemester 2021

Vorgelegt am: 05. Juli 2021

Matrikelnummer: 3720

christina.kayatz@gmx.net

## **Danksagung**

Ich möchte mich herzlich bei allen bedanken, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. An erster Stelle gilt der Dank Frau Prof. Dr. Berndt und Frau Eibig für die richtungsweisenden Gespräche zum Thema dieser Arbeit. Außerdem danke ich den Schulsozialarbeiter\*innen, die sich bereit erklärt haben an den Interviews teilzunehmen und ihr Erfahrungswissen mit mir zu teilen. Ein herzliches Danke an meine Kommilitoninnen für die Motivation und Inspiration, und an meine Mutter für ihr gewissenhaftes Korrekturlesen. Ganz besonders aber danke ich meinem Mann für seine stete Ermutigung und tatkräftige Unterstützung während des gesamten Studiums und besonders während der letzten Monate. Ohne dich wäre das ganze unmöglich gewesen!

# Inhalt

Abkürzungsverzeichnis .....	4
1 Einleitung.....	5
2 Schulsozialarbeit als Handlungsfeld Sozialer Arbeit.....	8
2.1 Rechtliche und strukturelle Grundlagen der Schulsozialarbeit.....	8
2.1.1 Kinder- und Jugendhilferecht .....	8
2.1.2 Schulrecht.....	8
2.1.3 Datenschutz und Schweigepflicht .....	9
2.1.4 Strukturelle Organisation und Finanzierung .....	10
2.2 Definition von Schulsozialarbeit allgemein – Ziele, Aufgaben und Handlungsgrundsätze ...	11
2.2.1 Begriffsbestimmung „Schulsozialarbeit“ .....	11
2.2.2 Ziele, Zielgruppe und Kooperationspartner*innen .....	12
2.2.3 Leistungsspektrum .....	13
2.2.4 Handlungsgrundsätze und Strukturmaximen.....	14
3 Schulsozialarbeit an Grundschulen .....	16
3.1 Spezifika von Schulsozialarbeit an Grundschulen .....	16
3.1.1 Entwicklungspsychologische Besonderheiten von Grundschulkindern .....	16
3.1.2 Lebenslagen von Grundschulkindern .....	18
3.1.3 Besonderheiten des Kontextes Grundschule .....	20
3.2 Aufgabenschwerpunkte der Schulsozialarbeit an Grundschulen .....	21
3.2.1 Beziehungsaufbau und Zugang zur Schulsozialarbeit .....	21
3.2.2 Beratung mit Kindern .....	22
3.2.3 Kooperation mit und Beratung von Erziehungsberechtigten und Lehrkräften.....	24
3.2.4 Sozialpädagogische Gruppenarbeit.....	26
3.2.5 Offene Angebote .....	28
3.2.6 Mitwirkung in schulischen Gremien.....	29
3.2.7 Vernetzung im Gemeinwesen .....	30
3.2.8 Kinderschutz .....	31
3.3 Notwendigkeit von Schulsozialarbeit an Grundschulen.....	33
3.4 Zusammenfassung der theoretischen Analyse .....	35
4 Empirische Untersuchung mittels Expert*innen-Interviews.....	37
4.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsziel .....	37
4.2 Forschungsdesign .....	37
4.2.1 Methodenbeschreibung .....	37
4.2.2 Erstellung des Interview-Leitfadens .....	39

4.2.3	Auswahl der Expert*innen .....	40
4.2.4	Durchführung der Interviews .....	41
4.2.5	Transkription .....	41
4.2.6	Auswertungsmethode .....	42
4.3	Inhaltsanalyse der Expert*innen-Interviews.....	42
5	Diskussion der empirischen Untersuchung auf Grundlage der theoretischen Analyse.....	54
6	Fazit und Ausblick.....	58
7	Literaturverzeichnis.....	61
Anhang	.....	70

## Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
AG	Arbeitsgemeinschaft
Anm.	Anmerkung
Anp.	Anpassung
Art.	Artikel
B.A.	Bachelor of Arts
BDSG	Bundesdatenschutzgesetz
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMJFFG	Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit
CK	die Autorin Christina Kayatz
DSGVO	Datenschutz-Grundverordnung
Ev.-Luth.	Evangelisch–Lutherisch
EVLKS	Evangelisch–Lutherische Landeskirche Sachsens
FRL Schulsozialarbeit	Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt zur Förderung von Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen
GG	Grundgesetz
gram. Anp.	grammatikalische Anpassung
GTA	Ganztagsangebote
InsoFa	Insoweit erfahrene Fachkraft
i.V.m.	in Verbindung mit
KJH	Kinder- und Jugendhilfe
KKG	Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz
KMK	Kultusministerkonferenz
KSV	Kommunaler Sozialverband
LaSuB	Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung
Nr.	Nummer
S.	Seite bzw. Satz (in Zusammenhang mit Rechtsvorschriften)
SächsGTAVO	Sächsische Ganztagsangebotsverordnung
SächsSchulG	Sächsisches Schulgesetz
SGB	Sozialgesetzbuch
SMK	Sächsisches Staatsministerium für Kultus
SMS	Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt
SOGS	Schulordnung Grundschulen
StGB	Strafgesetzbuch
UN(O)	United Nations Organization (deutsch: Vereinte Nationen)
VZÄ	Vollzeitäquivalent
Z.	Zeile

# 1 Einleitung

Die Schulsozialarbeit stellt laut dem 5. Sächsischen Kinder- und Jugendbericht „ein wesentliches und wichtiges Handlungsfeld im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe dar“ (SMS 2018, S. 33). Dabei findet Schulsozialarbeit an der Schnittstelle zwischen dem System Schule und der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) statt und ist laut Karsten Speck „die intensivste Form der Kooperation zwischen beiden Institutionen“ (2020, S. 46). Schulsozialarbeit soll mit vielfältigen Angeboten junge Menschen individuell in ihren sozialen und schulischen Entwicklungsprozessen unterstützen und begleiten (Landesjugendamt 2017, S. 6). Dabei liegt der Fokus nicht nur auf Intervention in Krisensituationen, sondern vor allem auf präventiven Tätigkeiten, um problematische Entwicklungen so früh wie möglich abzuwenden (Thimm 2017, S. 114).

2017 wurde Schulsozialarbeit im Sächsischen<sup>1</sup> im Schulgesetz (SächsSchulG) verankert, das Landesprogramm und die Richtlinie zur Förderung von Schulsozialarbeit (FRL Schulsozialarbeit) verabschiedet (Oschmiansky et al. 2020, S. 5). In der Folge hat ein flächenmäßiger Ausbau stattgefunden. Bis Ende 2019 waren ca. 86% der sächsischen Oberschulen mit Angeboten der Schulsozialarbeit ausgestattet (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2020; Köpping 2020, S. 3). Bereits im Dritten Sächsischen Kinder- und Jugendbericht hatte das Sächsische Staatsministerium für Soziales<sup>2</sup> (SMS 2009, S. 21) festgestellt, dass Schulsozialarbeit nicht nur in Krisensituationen vonnöten ist, sondern als ein Qualitätsmerkmal von Schulen verstanden werden soll. Mit dem Landesprogramm wird dieses Ziel nun auch strukturell umgesetzt.

Betrachtet man allerdings die Verteilung der Schulsozialarbeit an den unterschiedlichen Schulformen, ist festzustellen, dass bisher hauptsächlich Oberschulen von der gesetzlichen Verankerung profitieren konnten. An allen anderen allgemeinbildenden Schulen bietet sich ein anderes Bild: Nur an ca. 54% der Förderschulen, 34% der Gymnasien und 18% der Grundschulen in Sachsen werden (Stand 2019) Angebote der Schulsozialarbeit vorgehalten (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2020; Köpping 2020, S. 3). Zwar hat auch hier jeweils ein quantitativer Ausbau stattgefunden<sup>3</sup>, von einer flächenmäßigen Ausstattung mit Schulsozialarbeitsangeboten sind Sachsens Grundschulen jedoch weit entfernt. Dies entspricht dabei Karlheinz Thimm (2017, S. 108) zufolge dem Bild, was sich auch für

---

<sup>1</sup> Da sowohl Schulwesen als auch Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe, wie z.B. die Schulsozialarbeit, aufgrund des föderalistischen Systems in Deutschland Ländersache sind bzw. den Kommunen obliegen und sich dadurch sowohl eine große Vielfalt als auch teilweise eine gewisse Unübersichtlichkeit ergeben, wird in dieser Arbeit vor allem auf die Ausgestaltung der Schulsozialarbeit in **Sachsen** eingegangen.

<sup>2</sup> Nach mehrmaliger Umbenennung trägt das Ministerium seit 2019 die Bezeichnung „Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt“. Zur Vereinfachung wird in dieser Arbeit durchgängig die Abkürzung „SMS“ verwendet.

<sup>3</sup> Im Jahr 2016 gab es lediglich an ca. 41% der sächsischen Förderschulen, 19% der Gymnasien und 5,5% der Grundschulen Schulsozialarbeitsangebote (SMS o. J., S. 1).

das gesamte Bundesgebiet ergibt. Lediglich in Berlin verfügen mehr als ein Drittel der Grundschulen über Schulsozialarbeit (Thimm 2017, S. 108). Eine Ursache dafür liegt sicherlich in politischen Entscheidungen, die Jugendhilfeleistungen vor allem dort etablieren und finanzieren, wo die Probleme am größten oder drängendsten erscheinen (SMS 2009, S. 146). Aus präventiver Sicht ist es allerdings viel sinnvoller, niedrigschwellige Hilfen schon bereitzustellen, bevor sich Problemlagen verfestigt haben (Thimm 2017, S. 114).

In der vorhandenen Fachliteratur wird wenig auf den spezifischen Kontext von Grundschulen eingegangen. Auch die Bedarfe jüngerer Schulkinder spielen hier bisher eine geringe Rolle, obwohl aus entwicklungspsychologischer Sicht mit Kindern ganz anders gearbeitet werden kann (und muss) als mit Jugendlichen, um einen positiven Einfluss auf deren Entwicklung zu nehmen. Die vorliegende Arbeit soll deshalb einen Beitrag dazu leisten, diese Lücke im fachlichen Diskurs zu schließen. Sie beschäftigt sich mit folgender Fragestellung: **Durch welche kontext- und bedarfsspezifischen Besonderheiten zeichnet sich professionelle Schulsozialarbeit an Grundschulen aus und welche Aufgabenschwerpunkte ergeben sich daraus?**

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil stellt eine theoretische Betrachtung des Handlungsfeldes der Schulsozialarbeit dar. Dabei soll zunächst in Kapitel 2 dieses Handlungsfeld im Allgemeinen vorgestellt werden. Da die rechtlichen und strukturellen Grundlagen der Schulsozialarbeit für alle Schulformen gleich sind, wird darauf zuerst eingegangen. In einem zweiten Schritt wird eine definitorische Annäherung an den Begriff der Schulsozialarbeit erarbeitet. Anschließend sollen Ziele und Zielgruppen, Aufgabenbereiche und Handlungsgrundsätze der Schulsozialarbeit dargelegt werden. Kapitel 3 widmet sich anschließend den Besonderheiten und der Umsetzung von Schulsozialarbeit an Grundschulen. Dabei sollen entwicklungspsychologische Merkmale, Aspekte zu Lebenslagen von Grundschulkindern und Spezifika des Kontextes Grundschule herausgearbeitet werden. Daraus schlussfolgernd werden Aufgabenschwerpunkte der Schulsozialarbeit an Grundschulen dargestellt und erläutert. Als Grundlage dafür dienen die Kernleistungen der Schulsozialarbeit nach Karsten Speck, die durch die Aufgabenfelder „Beziehungsgestaltung“ und „Kinderschutz“ ergänzt werden. Anschließend soll eine Argumentation dargelegt werden, weshalb an Grundschulen ein dringender Bedarf an Schulsozialarbeit besteht. In einem abschließenden Schritt erfolgt eine Zusammenfassung der theoretischen Analyse.

Im zweiten Teil der Arbeit (Kapitel 4) wird eine empirische Untersuchung zum Thema vorgestellt. Die theoretischen Betrachtungen zu den Spezifika und Aufgabenschwerpunkten der Schulsozialarbeit an Grundschulen sollen durch Aussagen aus Expert\*innen-Interviews ergänzt werden. Dazu wurde eine exemplarische, nicht repräsentative Mikrostudie mit Fachkräften der Schulsozialarbeit an Grundschulen durchgeführt und ausgewertet. Zunächst wird das methodische Vorgehen der Forschung

beschrieben, dabei wird sowohl auf theoretische Vorüberlegungen als auch auf die Durchführung der Befragung eingegangen. Im Anschluss werden die Forschungsergebnisse ausgewertet und zu den theoretisch erarbeiteten Erkenntnissen aus dem ersten Teil in Beziehung gesetzt. Mit einem abschließenden Fazit und einem Ausblick wird die Arbeit abgeschlossen.

Zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit befindet sich Deutschland seit über einem Jahr in einer besonderen Situation durch die weltweite Coronavirus-Pandemie. Dadurch ergeben sich auch für die Schulsozialarbeit neue Herausforderungen. Schulen waren oder sind zeitweise ganz geschlossen, dürfen nur im Not- oder im eingeschränkten Regelbetrieb öffnen. Es gelten mehr oder weniger strenge Kontaktbeschränkungen und Hygieneregeln, die die gesamte bisher bekannte Schulkultur verändern. Auf diese Besonderheiten wird in dieser Arbeit nur am Rande eingegangen, da das Hauptaugenmerk auf der Ausgestaltung von Schulsozialarbeit an Grundschulen „im Normalfall“ liegt. Ob und inwieweit zu einer solchen Normalität zurückgekehrt werden kann oder neue Wege gefunden werden (müssen), soll hier nicht thematisiert werden. Mit den besonderen Herausforderungen der Schulsozialarbeit während der Pandemie beschäftigt sich ein Forschungsprojekt der Evangelischen Hochschule Dresden in Kooperation mit der Schulstiftung der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens (EVLKS), dem Diakonischen Werk der EVLKS, dem Ev.-Luth. Landesjugendpfarramt Sachsens und der Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen. Dazu wurde im Februar 2021 ein zweiter Zwischenbericht vorgelegt (vgl. Berndt et al. 2021). Aus Fachkreisen mehren sich bereits Hinweise darauf, dass sich durch die Pandemie und die damit verbundene hohe Belastung von Familien bereits vorhandene Problemlagen in nächster Zeit noch verschärfen und/oder sich neue Herausforderungen für Eltern und Kinder auftun werden (Meyer und Buschle 2020, S. 22; Peter et al. 2021, S. 8–9). Dies macht einmal mehr deutlich, wie dringend notwendig ein sozialpädagogisches Unterstützungsangebot an allen Schulen ist.



## **2 Schulsozialarbeit als Handlungsfeld Sozialer Arbeit**

### **2.1 Rechtliche und strukturelle Grundlagen der Schulsozialarbeit**

#### **2.1.1 Kinder- und Jugendhilferecht**

Als sozialpädagogische Fachkräfte am Ort Schule verfolgen Schulsozialarbeiter\*innen unabhängig von der Schulform das Ziel, „Kinder und Jugendliche zu bilden, sie in ihrem Heranwachsen zu begleiten und zu stärken“ (Lehmann et al. 2019, S. 6). Dies geschieht im Rahmen rechtlicher Grundlagen, aus denen sich verschiedene Aufträge und Handlungsfelder ergeben (ebd.). Da die Aufgaben der Schulsozialarbeit auf Kinder und Jugendliche ausgerichtet sind, ist Schulsozialarbeit verankert im SGB VIII – dem Sozialgesetzbuch der Kinder- und Jugendhilfe<sup>4</sup>. Das Handlungsfeld lässt sich aus § 1 Abs. 1 und 3 in Verbindung mit § 13 Abs. 1 und § 11 Abs. 3 Nr. 6 SGB VIII ableiten. Demnach hat „jeder junge Mensch [...] ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§ 1 Abs. 1 SGB VIII). Die Jugendhilfe hat die Aufgabe, die individuelle und soziale Entwicklung der Heranwachsenden zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermindern oder zu vermeiden (§ 1 Abs. 3 Nr. 1 SGB VIII). Junge Menschen, die Träger sozialer Benachteiligungen oder individueller Beeinträchtigungen sind, sollen dabei besonders berücksichtigt werden (§ 13 Abs. 1 SGB VIII).

Aufgabenbegründende Normen für die Schulsozialarbeit sind § 11 Abs. 3 Nr. 6 (Beratung der Kinder und Jugendlichen) und § 14 SGB VIII (erzieherischer Kinder- und Jugendschutz). Die Leistungen der Schulsozialarbeit stehen nicht in Konkurrenz zu Leistungen anderer Träger, die zur Umsetzung des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages verpflichtet sind (Landesjugendamt 2017, S. 4). Weiterhin sind Schulsozialarbeiter\*innen nach § 4 Abs. 1 Nr. 6 KKG verpflichtet, zur Erfüllung des Schutzauftrages bei Kindeswohlgefährdung mitzuwirken.

#### **2.1.2 Schulrecht**

Schulsozialarbeit ist ein Angebot, welches am Ort Schule i.d.R. durch Träger der Kinder- und Jugendhilfe erbracht wird. Dadurch ist es einerseits ein von Schule unabhängiges Handlungsfeld, andererseits nicht losgelöst von Schule umsetzbar. Mit der Neufassung des Sächsischen Schulgesetzes 2018 ist Schulsozialarbeit deshalb rechtlich auch hier verankert worden. Konkret heißt es in § 1 Abs. 4 S. 3 + 4

---

<sup>4</sup> Am 10. Juni 2021 ist das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) in Kraft getreten. Es sieht u.a. eine Reform des SGB VIII vor, die auch die Erweiterung um einen § 13a beinhaltet. Dieser Paragraph regelt das Angebot von Schulsozialarbeit mit folgendem Wortlaut:

„Schulsozialarbeit umfasst sozialpädagogische Angebote nach diesem Abschnitt, die jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt werden. Die Träger der Schulsozialarbeit arbeiten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Schulen zusammen. Das Nähere über Inhalt und Umfang der Aufgaben der Schulsozialarbeit wird durch Landesrecht geregelt. Dabei kann durch Landesrecht auch bestimmt werden, dass Aufgaben der Schulsozialarbeit durch andere Stellen nach anderen Rechtsvorschriften erbracht werden.“ (Bundesrat 2021, S. 5).

SächsSchulG: „Für alle Schularten und Schulstufen sollen in angemessenem Umfang Ressourcen der Schulsozialarbeit im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe nach dem Achten Buch Sozialgesetzbuch [...] zur Verfügung stehen. Der Freistaat Sachsen und die örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe arbeiten gemeinsam an der Finanzierung und Umsetzung dieser Aufgabe und wirken hierbei mit den Schulträgern zusammen.“

Obwohl hier im allgemeinen Teil alle Schularten und Schulstufen einbezogen werden, wird im weiteren Gesetzestext nur noch für Oberschulen und Gemeinschaftsschulen konkret aufgeführt, dass Schulsozialarbeit vorgehalten werden soll (§ 6 Abs. 5 S. 3 und § 7a Abs. 2 S. 4 SächsSchulG). Für alle anderen Schulformen (Grundschulen, Gymnasien, Förderschulen, ...) fehlt diese gesetzliche Vorgabe. Das SMS erklärt in seiner Pressemitteilung zur Gesetzesnovelle, dass „[e]in besonderer Fokus [...] auf den Oberschulen in öffentlicher Trägerschaft [liegt]“ (SMS 06.03.2018, gram. Anp. CK). Hintergrund hierfür ist laut SMS, dass „Oberschulen [...] wesentlicher Bestandteil des sächsischen Bildungssystems [sind] und [...] bei der Ausbildung von zukünftigen Fachkräften eine entscheidende Rolle [spielen]“ (ebd., gram. Anp. CK).

Eine Festlegung darüber, wie viele Vollzeitäquivalente (VZÄ) einen „angemessenen Umfang“ darstellen, findet sich in der Vorschrift nicht (Bertram et al. 2018, S. 23). Die Entscheidung darüber liegt im Ermessen des Trägers der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe (siehe dazu Abschnitt 2.1.4). Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015, S. 15) empfiehlt hier optimalerweise eine Fachkraft je 150 Schüler\*innen, mindestens jedoch eine VZÄ pro Schule. Weiterhin regelt die Vorschrift auch nicht die Ausgestaltung der Schulsozialarbeit. Zu individuellem Leistungsumfang und Aufgabenbereichen der Schulsozialarbeit wird zwischen Schule und Träger der Kinder- und Jugendhilfe eine Kooperationsvereinbarung geschlossen. Darin werden gemeinsame Zielstellungen vereinbart und Zuständigkeiten der Akteure festgelegt (Spies und Pötter 2011, S. 30).

### **2.1.3 Datenschutz und Schweigepflicht**

Da Schulsozialarbeit nicht nur an Schule stattfindet, sondern bestenfalls auch in Kooperation mit weiteren Akteuren, ist ein Informationsaustausch zwischen den verschiedenen Beteiligten in vielen Beratungsprozessen entscheidend für deren gewinnbringenden Verlauf. In einer Profession, die sich durch Vertraulichkeit und Transparenz auszeichnet, steht allerdings der Schutz der Privatsphäre der Adressat\*innen und damit die Wahrung des Datenschutzes und der Schweigepflicht durch Schulsozialarbeiter\*innen an erster Stelle. Der Vertrauensschutz ist die grundlegende Voraussetzung für das Gelingen von Hilfeprozessen und muss deshalb zwingend gewährleistet werden (Lehmann et al. 2019, S. 10).

Generell lässt sich aus dem Grundgesetz, genauer aus Art. 1 Abs. 1 (Menschenwürde) i.V.m. Art. 2 Abs. 1 GG (Allgemeines Persönlichkeitsrecht) das verfassungsrechtlich geschützte Grundrecht auf informelle Selbstbestimmung ableiten. Seit 2018 regelt deshalb die Datenschutz-Grundverordnung

(DSGVO) in Verbindung mit dem Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) die Umsetzung des Datenschutzes in Deutschland. Für die Kinder- und Jugendhilfe sind außerdem die Bestimmungen der SGB I, VIII und X relevant. Demnach hat jede Person das Recht auf die Wahrung des Sozialgeheimnisses, d.h. dass ihre Sozialdaten von Leistungsträgern nicht unbefugt verarbeitet werden dürfen (§ 35 Abs. 1 SGB I). Der Schutz von Sozialdaten, d.h. Datenerhebung, -speicherung, -nutzung und -übermittlung wird allgemein in den §§ 67-85a SGB X und speziell für die Kinder- und Jugendhilfe in den §§ 61-65 SGB VIII näher bestimmt. § 35b Abs. 1 S. 2 SächsSchulG regelt die Datenweitergabe zwischen der Schule und dem freien Träger der KJH, der Angebote der Schulsozialarbeit bereitstellt.

Schulsozialarbeiter\*innen unterliegen außerdem nach § 203 Abs. 1 Nr. 5 StGB der Schweigepflicht, wenn ihnen in ihrer Berufsausübung ein Geheimnis anvertraut wird. Die Schweigepflicht gilt generell gegenüber Dritten, also auch gegenüber Lehrkräften und Eltern, „sofern es sich nicht um Informationen handelt, die diese kennen müssen, um ihrer Elternverantwortung nachkommen zu können“ (Lehmann et al. 2019, S. 9). Sie kann allerdings durch eine Offenbarungsbefugnis – z.B. durch Einwilligung des Betroffenen, durch höherrangige gesetzliche Mitteilungspflichten oder im Falle eines rechtfertigenden Notstandes – aufgehoben werden.

#### **2.1.4 Strukturelle Organisation und Finanzierung**

Bundesweit betrachtet gibt es unterschiedliche Strukturvoraussetzungen in Hinblick auf die Trägerschaft von Schulsozialarbeit. Im Wesentlichen werden folgende Trägermodelle unterschieden: Schulsozialarbeit in schulischer Trägerschaft, in Trägerschaft der öffentlichen oder freien Kinder- und Jugendhilfe, in Trägerschaft von Elternvereinen (o. ä.) oder in Kooperationen mehrerer Träger (Spies und Pötter 2011, S. 63; Olk und Speck 2015, S. 25–26). Dabei ist die quantitative Verteilung der Modelle vor allem länderspezifisch (Zankl 2017, S. 21). In Fachdiskussionen wird überwiegend für eine (öffentliche oder freie) Trägerschaft der Kinder- und Jugendhilfe plädiert, um Interessenkonflikte zwischen schulischen und sozialpädagogischen Anforderungen und Zielen zu vermeiden (Speck 2020, S. 102). Von Vorteil sehen Anke Spies und Nicole Pötter (2011, S. 64) auch Kooperationen verschiedener Träger, da so Ressourcen gebündelt und Motivation verstärkt werden können.

In Sachsen werden die Aufgaben der Schulsozialarbeit in der Regel durch freie Träger der Jugendhilfe umgesetzt (Oschmiansky et al. 2020, S. 30). Mit dem Auflegen des Landesprogrammes „Schulsozialarbeit“ und der gleichnamigen Förderrichtlinie ist das Ziel verbunden, die Träger der öffentlichen Jugendhilfe bei der Umsetzung und Weiterentwicklung des Aufgabenfeldes zu unterstützen. So sollen möglichst viele Kinder und Jugendliche von einem niedrigschwelligen Unterstützungsangebot am Lern- und Lebensort Schule profitieren können. Schulsozialarbeit soll laut Förderkonzept des SMS dazu dienen, „Chancengerechtigkeit in Bildungsprozessen“ (SMS o. J., S. 1) zu schaffen und „gesellschaftliche [...] Teilhabe für Schüler\_innen“ (ebd.) zu ermöglichen.

Um dieses Ziel umzusetzen, sollen Angebote der Schulsozialarbeit an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen durch den Freistaat und die Träger der öffentlichen Jugendhilfe finanziert werden (Bertram et al. 2018, S. 23). Die Bewilligungsbehörde ist der Kommunale Sozialverband (KSV) Sachsen, zuwendungsberechtigt sind die Landkreise und kreisfreien Städte als Träger der öffentlichen KJH, die auf Antrag und unter der Voraussetzung der qualitativen und quantitativen Umsetzung von Fachempfehlungen die Fördergelder an die Leistungserbringer (i.d.R. freie Träger der KJH) weiterleiten. Die Planung der notwendigen VZÄ und die Anzahl des Personals je Schule obliegen dabei der öffentlichen Jugendhilfe (Köpping 2020).

## **2.2 Definition von Schulsozialarbeit allgemein – Ziele, Aufgaben und Handlungsgrundsätze**

### **2.2.1 Begriffsbestimmung „Schulsozialarbeit“**

Seit den 1970er Jahren gab es in Deutschland eine Vielzahl von Initiativen und Ansätzen, die letztendlich zur Schulsozialarbeit geführt haben, wie sie heute etabliert ist (Rademacker 2011, S. 17). Als „Arbeitsfeld an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule“ (Speck 2020, S. 11) gab es im Bundesgebiet im Laufe der Zeit unterschiedliche Entwicklungen, was Aufgabenschwerpunkte und Einsatzbereiche betrifft (Rademacker 2011, S. 25–32). Dementsprechend differenzierte Bezeichnungen gab (und gibt) es für dieses Handlungsfeld der Sozialen Arbeit: neben „Schulsozialarbeit“ existieren z.B. auch die Begriffe „Jugendarbeit an Schulen“, „Schoolworker“ oder „schulalltagsorientierte Sozialpädagogik“ (Speck 2020, S. 35). Dies ist laut Spies und Pötter (2011, S. 14) ein Ausdruck des jeweiligen Selbstverständnisses und Arbeitsprofils bzw. Tätigkeitsschwerpunktes. Karsten Speck (2006, S. 16) plädiert für den einheitlichen Gebrauch der Bezeichnung „Schulsozialarbeit“, einerseits aufgrund der historischen Entwicklung und internationalen Anschlussfähigkeit, andererseits um einen fachlichen Austausch sowohl in der Förderpolitik als auch in Fachdiskussionen zu erleichtern. Mittlerweile existiert fast bundesweit<sup>5</sup> ein Konsens über diese Bezeichnung.

Wenn in dieser Arbeit von Schulsozialarbeit die Rede ist, meint das immer – wie der Titel spezifiziert – die professionelle Schulsozialarbeit im Sinne eines kontinuierlichen, präventiven Angebotes durch sozialpädagogische Fachkräfte<sup>6</sup> am Lern- und Lebensort Schule. Dabei zeichnet sich professionelles Handeln nach Erich Hollenstein und Frank Nieslony durch „Wissen, Können, Haltung und berufliche Identität“ (2017, S. 65) aus.

---

<sup>5</sup> Eine Ausnahme bilden nur Bayern („Jugendsozialarbeit an Schulen“, vgl. Lerch-Wolfrum und Renges 2014) und Berlin („Schulbezogene Jugendsozialarbeit“, vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2019).

<sup>6</sup> Dies soll in Abgrenzung gesehen werden zu anderen sozialen Projekten und pädagogischen Angeboten an Schulen, wie z.B. Projekttagen und Angeboten der Ganztags- oder Hortbetreuung.

Als Grundlage für diese Arbeit dient die Definition der Schulsozialarbeit nach Speck (2006):

„Unter Schulsozialarbeit wird im Folgenden ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen.“ (Speck 2006, S. 23).

### **2.2.2 Ziele, Zielgruppe und Kooperationspartner\*innen**

Die Schulsozialarbeit als Profession verfolgt mit ihren Angeboten konkrete Ziele, aus denen sich Aufgabenbereiche ableiten. Die Leistungen der Schulsozialarbeit sind grundlegend darauf ausgerichtet, die Forderungen der §§ 1 und 13 SGB VIII zu erfüllen. Die primäre Zielgruppe der Schulsozialarbeit sind dabei alle Kinder und Jugendlichen der jeweiligen Schule, insbesondere aber jene, bei denen soziale Benachteiligungen oder individuelle Beeinträchtigungen vorliegen<sup>7</sup> (Landesjugendamt 2017, S. 6). Kinder und Jugendliche sollen durch Angebote der Schulsozialarbeit in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung gefördert und bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Konflikten unterstützt werden (Speck 2020, S. 65). Weiterhin sollen (Bildungs-) Benachteiligungen abgebaut, das Kindeswohl geschützt und – soweit es möglich ist – der Lern- und Lebensort Schule schülerfreundlich mitgestaltet werden (ebd., S. 84).

Dieser Förderungs- und Bildungsauftrag kann nur in Zusammenarbeit mit verschiedenen Kooperationspartner\*innen gelingen. Dies sind in erster Linie die Lehrkräfte und die Schulleitung der jeweiligen Schule. Um eine Basis der Kooperation zu schaffen, wird zu Beginn der Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Schule eine verbindliche Kooperationsvereinbarung geschlossen (siehe Abschnitt 2.1.2). Lehrer\*innen müssen laut Speck (2020, S. 65) über das Vorhandensein und die Unterstützungsmöglichkeiten von Schulsozialarbeit informiert sein. So können sie bspw. in gemeinsame Projekte und Angebote einbezogen werden und bei konkreten sozialpädagogischen Fragen fachliche Beratung in Anspruch nehmen. Voraussetzung ist eine Gleichberechtigung in dem Sinne, dass „gemeinsame Kommunikationsstrukturen [...] sowie abgesicherte Finanzierungsstrukturen und Rahmenbedingungen“ (ebd., S. 17) bestehen.

---

<sup>7</sup> Die Umsetzung dieser Forderung des Landesjugendamtes ist durchaus kritisch zu betrachten. Immerhin gibt es Schulsozialarbeit nur an etwa der Hälfte der sächsischen Förderschulen – also da, wo die meisten Kinder mit individuellem Förderbedarf vermutet werden können.

Auch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten<sup>8</sup> können als relevanter Teil der Lebenswelt von Kindern wichtige Kooperationspartner\*innen sein (Spies und Pötter 2011, S. 51). Eine gelingende Zusammenarbeit ist hier allerdings nur möglich (und sinnvoll), wenn die Heranwachsenden einer Kooperation zustimmen (Sacher 2013, S. 77).

Nicht zuletzt spielen auch Kooperationspartner\*innen im Gemeinwesen eine wichtige Rolle für die Schulsozialarbeit. Dies können Gremien zum fachlichen Austausch sein (Spies und Pötter 2011, S. 31), aber auch Institutionen und soziale Dienste zur weitergehenden Unterstützung von Adressat\*innen (Landesjugendamt 2017, S. 9).

### **2.2.3 Leistungsspektrum**

Aus den Zielvorgaben ergibt sich für die Schulsozialarbeit ein Leistungsspektrum, das Thimm (2012, S. 16–17) unter vier Kategorien zusammenfasst: Nach seiner Auffassung gibt es schülerbezogene, schulbezogene, elternbezogene und vernetzende Leistungen, die je nach Standortkonzept unterschiedlich ausgeprägt sind und fokussiert werden. Speck schlüsselt die „Kernleistungen der Schulsozialarbeit“ (2020, S. 83) etwas ausführlicher auf. Zu einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit gehören seines Erachtens die „Beratung und Begleitung von einzelnen SchülerInnen, die sozialpädagogische Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtigten, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien sowie die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen“ (Speck 2006, S. 23). Diese Leistungen möchte er als Pflichtaufgaben der Schulsozialarbeit verstanden wissen, die weitere bedarfsbezogene Leistungen aber nicht ausschließen (Speck 2020, S. 84).

Im 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung wird verdeutlicht, dass Schulsozialarbeit nicht mehr in erster Linie „als Unterstützungsangebot zur Erzielung eines Bildungsabschlusses aufgrund individueller und sozialer Benachteiligungen bzw. Beeinträchtigungen“ (BMFSFJ 2020, S. 193) verstanden oder gar auf die Aufgabe als „Krisenfeuerwehr“ (Speck 2006, S. 188) reduziert werden soll. Vielmehr soll damit an Schulen für alle Kinder und Jugendlichen ein sozialpädagogisches Angebot bereitgestellt werden (BMFSFJ 2020, S. 193), das sowohl intervenierende als auch präventive Aufgaben übernimmt. Dies erfordert nicht nur eine zuverlässige Präsenz der zuständigen Fachkräfte vor Ort, sondern

---

<sup>8</sup> Die §§ 1591 und 1592 BGB regeln die Definition von Elternschaft. Im Sinne des § 1626 Abs. 1 BGB obliegt den Eltern das Personensorgerecht für ihr/e Kind/er. Aus § 7 Abs. 1 Nr. 6 SGB VIII ergibt sich eine Erziehungsberechtigung der Personensorgeberechtigten, sofern diese nicht anderweitig gerichtlich geregelt wurde (bspw. durch den Einsatz eines Vormundes). Da sich die heutige Zeit durch eine Pluralisierung der Lebensformen auszeichnet, muss von der juristischen die soziale Elternschaft differenziert werden. Demnach ist für Elternschaft nicht zwingend die biologische Abstammung, sondern vielmehr „die langfristige Übernahme von Verantwortung, Zuwendung, Betreuung, Versorgung und Erziehung entscheidend“ (Oelkers 2018, S. 300).

In dieser Arbeit werden die Begriffe „Eltern“ und „Erziehungsberechtigte“ synonym gebraucht, gemeint sind damit diejenigen Personen, die für ein oder mehrere Kind/er die von Oelkers genannten Voraussetzungen erfüllen.

auch eine breite Angebotspalette (Speck 2020, S. 17), die je nach Schwerpunktsetzung, Schul- und Trägerform unterschiedlich aussehen kann. Deswegen wird auf konkrete Aufgabengebiete der Schulsozialarbeit an Grundschulen in Kapitel 3.2 näher eingegangen.

#### **2.2.4 Handlungsgrundsätze und Strukturmaximen**

Für die Kinder- und Jugendhilfe gibt es handlungsleitende Grundsätze, die die Qualität und Professionalität des Angebots sicherstellen sollen und die laut Speck „uneingeschränkt auch für die Schulsozialarbeit gelten“ (2020, S. 88). Folgende Grundsätze sind dem Autor zufolge zu berücksichtigen: Schulsozialarbeit soll präventiv ausgerichtet sein, sich als sozialpädagogisches Dienstleistungsangebot verstehen, eine Vielfalt an Methoden, Angeboten und Inhalten bereithalten und dabei in Kooperation mit der Schule arbeiten. Weiterhin ist es dem Autor zufolge wichtig, die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme ihrer Angebote ebenso wie das Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsberechtigten zu beachten und Kinder und Jugendliche bei allen Entscheidungen zu beteiligen, die sie betreffen. Die Schulsozialarbeit ist gebunden an Schweigepflicht und Datenschutz, muss dem Elternrecht Vorrang einräumen, ihren Schutzauftrag bei möglicher Kindeswohlgefährdung erfüllen und offensiv handeln. (ebd.). Das Landesjugendamt ergänzt diese Handlungsgrundsätze mit den Prinzipien der Beziehungsorientierung, des Vertrauens und der Transparenz, „damit Schulsozialarbeit wirksam werden und das Erarbeiten von individuellen Lösungsstrategien unterstützen kann“ (2017, S. 8).

Bereits im 8. Jugendbericht der Bundesregierung (BMJFFG 1990, S. 85–90) werden sogenannte Strukturmaximen der Jugendhilfe formuliert, die sich aus den eben aufgeführten Grundsätzen ergeben und am Konzept der Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch ausrichten. Folgende Maximen werden dort benannt: Alltagsorientierung, Dezentralisierung/Regionalisierung, Prävention, Integration/Normalisierung<sup>9</sup>, Partizipation und Lebensweltorientierung zwischen Hilfe und Kontrolle (ebd.). Diese gelten auch in der Schulsozialarbeit als gemeinhin anerkanntes Leitbild (Speck 2020, S. 88–89) und sollen deshalb hier kurz erläutert werden.

**Alltagsorientierung** bzw. -nähe heißt für die Schulsozialarbeit, dass für Kinder und Jugendliche am Lebensort Schule Gelegenheiten geschaffen werden, „in denen der Alltag der Adressat\*innen zur Sprache kommt“ (Thiersch 2017, S. 13). Dazu gehört laut Thiersch die niedrighwellige und zuverlässige Erreichbarkeit genauso wie die Einbeziehung der vorhandenen Ressourcen (ebd.). Im Sinne der **Regionalisierung** ist Schulsozialarbeit mit Angeboten des Sozialraums der Kinder und Jugendlichen vernetzt (ebd.). **Prävention** meint nicht nur das Handeln bei akut auftretenden Problemen oder das Veranstellen

---

<sup>9</sup> Spätestens mit Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 fand (u.a.) eine Debatte über die begriffliche Verwendung von Bezeichnungen wie Integration bzw. Inklusion statt. In dieser Arbeit soll im Folgenden der Begriff Inklusion verwendet werden, der von Systemen ausgeht, in denen kein Ausschluss bestimmter Personen (-gruppen) stattfindet.

von sogenannten „präventiven Projekten“, sondern vielmehr das Schaffen von Räumen und Strukturen, in denen sich die Heranwachsenden entfalten und zu Persönlichkeiten entwickeln können, die auch herausfordernde Lebenssituationen bewältigen können (Speck 2020, S. 89). Unter Inklusion versteht Thiersch (2017, S. 15) das Anerkennen von Unterschieden in Bedürfnissen und Voraussetzungen und das Recht aller auf gesellschaftliche Teilhabe. Dabei liegt für die Schulsozialarbeit die wichtigste Aufgabe darin, am Ort Schule zu inklusionsermöglichenden Strukturen beizutragen (Holtbrink 2017, S. 201). Partizipation beginnt bei der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit und setzt sich fort über reale Mitentscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten (Speck 2020, S. 91) bis hin zu der Frage, wie an Schule Teilhabemöglichkeiten durch die Kinder und Jugendlichen ausgeschöpft werden können (Thiersch 2017, S. 16). Die **Lebensweltorientierung zwischen Hilfe und Kontrolle** ist für die Soziale Arbeit wohl die kontroverseste Maxime, da sie Fachkräfte vor die Herausforderung stellt, Adressat\*innen wirksame Hilfen anzubieten und gleichzeitig den staatlichen Auftrag der sozialen Kontrolle wahrzunehmen. Laut Michael Bommers und Albert Scherr (2012, S. 71) besteht hierin allerdings kein Widerspruch. Stattdessen sehen sie Kontrolle als einen Bestandteil der Hilfe. Um diese Ambivalenz zwischen „dem Repressiven und dem Pädagogischen“ (Böhnisch 2012, S. 219) zu reflektieren, ist laut Speck (2020, S. 91) die Inanspruchnahme von professioneller Supervision für Sozialarbeiter\*innen unverzichtbar.



## 3 Schulsozialarbeit an Grundschulen

### 3.1 Spezifika von Schulsozialarbeit an Grundschulen

#### 3.1.1 Entwicklungspsychologische Besonderheiten von Grundschulkindern

Nachdem im letzten Kapitel die allgemeinen Grundlagen des Handlungsfeldes dargelegt wurden, sollen nun die Besonderheiten erarbeitet werden, die sich für die Schulsozialarbeit an Grundschulen ergeben. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei vordergründig die Adressat\*innen – also Kinder im Grundschulalter. In den meisten Bundesländern erstreckt sich die Primarstufe über die 1. bis 4. Klasse<sup>10</sup>, die Adressat\*innen befinden sich also etwa im Alter von 6-10 (bzw. 12) Jahren. Diese Lebensphase zeichnet sich durch besondere entwicklungspezifische Bedürfnisse und Aufgaben aus, was im folgenden Kapitel dargelegt werden soll.

Enderlein konstatiert, dass „Kinder im so genannten ‚Schulalter‘ [...] spezifische Bedürfnisse und Problemlagen [haben], die in unserer Gesellschaft nicht ausreichend wahrgenommen werden“ (Enderlein 2007, S. 51, gram. Anp. CK), und über die auch in der Fachliteratur noch recht wenig berichtet wurde (Enderlein 2010, S. 5). Dazu gehören neben den altersunabhängigen Grundbedürfnissen (physiologische, soziale und Sicherheitsbedürfnisse) auch entwicklungspezifische Lebensbedürfnisse, wie z.B. selbstbestimmte Bewegung, soziales Miteinander mit Gleichaltrigen, Wissenserwerb, Eigenständigkeit und verlässlicher Halt durch Erwachsene (Enderlein 2007, S. 50). Diese Lebensbedürfnisse müssen laut Enderlein erfüllt werden, damit Kinder sich physisch wie psychisch gesund entwickeln können (Enderlein et al. 2013, S. 3).

Gerd Mietzel beschreibt die Phase zwischen früher Kindheit und Adoleszenz als „mittlere Kindheit“, die aus entwicklungspsychologischer Sicht lange Zeit als Ruhephase betrachtet wurde, in der keine großen Veränderungen stattfinden (2019, S. 288). Sigmund Freud bezeichnete in seiner psychoanalytischen Konzeption das Alter zwischen dem 6. und 12. Lebensjahr als „Latenzperiode“, also „als eine auffallend unauffällige Lebensphase, in der nichts besonders Wichtiges für die Entwicklung der Persönlichkeit geschieht“ (Enderlein 2010, S. 9–10). Seiner Auffassung nach findet ein Stillstand in der Triebentwicklung statt, bis sich diese mit dem Beginn der Pubertät wieder fortsetzt (Mietzel 2019, S. 288). Diese These wurde mittlerweile revidiert, laut Enderlein „spricht [viel] dagegen, dass diese Zeit für die Entwicklung der Persönlichkeit weniger entscheidend sein soll als die frühe Kindheit und das Jugendalter“ (Enderlein 2010, S. 10).

Verschiedene Entwicklungskonzepte gehen inzwischen auf die – von Freud eher vernachlässigte – Lebensphase der mittleren Kindheit ein. Zu nennen wäre hier bspw. Jean Piaget. Seine kognitive

---

<sup>10</sup> Eine Ausnahme bilden Berlin und Brandenburg, hier gehören zur Primarstufe die Klassen 1-6.

Entwicklungstheorie geht davon aus, dass die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes in engem Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt steht (Bründel und Hurrelmann 2017, S. 17). Bereits gebildete Strukturen verändern sich dabei in Richtung immer höherer Komplexität und Differenzierung (ebd.). Dabei haben die Gleichaltrigen eine große Bedeutung für die Entwicklung von Autonomie (Baacke 2018, S. 332). Erik Erikson sieht in seiner psychoanalytischen Konzeption die Entwicklung als lebenslangen Prozess an, in dem immer wieder psychosoziale Krisen bewältigt werden müssen (Lohaus und Vierhaus 2015, S. 12–13). Relevant für Kinder im Grundschulalter ist der Konflikt zwischen Kompetenz und Minderwertigkeitsgefühl (ebd.). Weitere Theorien zur Persönlichkeitsentwicklung stammen z.B. von Albert Bandura (soziale Lerntheorie), Urie Bronfenbrenner (ökosystemische Entwicklungstheorie) oder Pierre Bourdieu (Milieutheorie) (Bründel und Hurrelmann 2017, S. 16–23). Allen gemeinsam ist, dass sie die kindliche Entwicklung nicht losgelöst von äußeren Faktoren, sondern immer im Zusammenhang mit der Umwelt, d.h. mit sozialen Systemen und Beziehungen, aber auch wirtschaftlichen, gesellschaftlichen oder kulturellen Bedingungen sehen. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass die Entwicklung des Kindes zwischen Kleinkind und Jugendlichem kein abgeschlossener, sondern ein kontinuierlicher Prozess ist und somit die Festlegung von bestimmten Phasen bzw. Stufen kritisch zu betrachten ist (Baacke 2018, S. 150–151).

Auch wenn die Entwicklung von Kindern im Grundschulalter unauffälliger erscheint als in den Lebensphasen zuvor und danach, müssen trotzdem wichtige altersspezifische Entwicklungsaufgaben gemeistert werden. Diese fasst Eva Dreher zusammen:

„Im Grundschulalter stehen motorische Fertigkeiten und kognitive Fähigkeiten im Vordergrund. Neben dem Erwerb der Kulturtechniken gewinnen die Gestaltung von sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen und die Entwicklung der Identität, insbesondere bereichsspezifischer Selbstkonzepte an Bedeutung. Im Zusammenhang mit der sozial-kognitiven Entwicklung nimmt das Verständnis für Regeln und moralische Normen sowie das bewusste Erleben von Emotionen und deren Regulation zu.“ (Dreher 2005, S. 148).

Diese Entwicklungsaufgaben unterteilen Heidrun Bründel und Klaus Hurrelmann in „Binden“, „Qualifizieren“, „Konsumieren“ und „Partizipieren“ (2017, S. 26). Etwa ab der Einschulung ist den Autor\*innen zufolge die wichtigste Sozialisationsinstanz für Kinder zwar noch die Familie, allerdings machen sie in dieser Phase neue Geschlechtsvorbilder (außer den Eltern) ausfindig und identifizieren sich mit ihnen (*Binden*). Grundschul Kinder bauen ihre kognitiven Kompetenzen aus und entwickeln neue Denkschemata, lernen Lesen, Schreiben und Rechnen, entwickeln eigene Werte- und Moralvorstellungen und passen sich an ihre institutionelle Umwelt an (*Qualifizieren*). Sie erlernen einen eigenverantwortlichen Umgang mit (analogen und digitalen) Medienangeboten und verarbeiten viele dahingehende Eindrücke. Hinzu kommen oftmals vielfältige Angebote im Freizeitbereich (*Konsumieren*). Mit dem Schuleintritt erleben viele Kinder eine größere kulturelle und soziale Vielfalt als bisher, gleichzeitig aber auch

dadurch bedingte Spannungsfelder. Allerdings sind die tatsächlichen Gestaltungsmöglichkeiten der Lebenswelt in den meisten Fällen eher gering (*Partizipieren*). (Bründel und Hurrelmann 2017, S. 26–29).

Mit dem Schulbeginn betreten Kinder ein neues, bisher unbekanntes Setting, das geprägt ist von festgelegten Rollenzuschreibungen, Regeln und Machtverhältnissen (Baacke 2018, S. 277). Der Übergang vom Elementar-<sup>11</sup> in den Primarbereich wird auch als Transition bezeichnet, d.h. als „kritisches Lebensereignis [...], das oft mit Belastungen, Stress und vielerlei Herausforderungen verbunden ist“ (Bründel und Hurrelmann 2017, S. 114). Diese Herausforderungen sind z.B. der Abschied von alten und das Kennenlernen von neuen Spiel- bzw. Klassenkamerad\*innen, eine zeitlich festgelegte und unabänderliche Tagesstruktur, ein neues räumliches Umfeld, das Entwickeln einer Identität als Schulkind und eines Zugehörigkeitsgefühls oder der Beziehungsaufbau zu neuen Bezugspersonen (Lehrkräfte, Hortpersonal) (ebd., S. 118). Dabei haben Kinder mitunter starke Emotionen zu bewältigen (Freude und Stolz, aber auch Ungewissheit und Angst) (Griebel und Niesel 2018, S. 119).

Bründel und Hurrelmann (2017, S. 116–118) weisen darauf hin, dass an diesem Prozess neben dem Schulkind auch die Erziehungsberechtigten, die Kindertageseinrichtung und die Schule beteiligt sind und dass der Erfolg dieses Anpassungsprozesses entscheidend davon abhängt, welche Kompetenzen Kinder bis zu diesem Zeitpunkt bereits erworben haben bzw. in der nächsten Zeit erwerben. Festzustellen ist, dass die sogenannte Schulfähigkeit keine Eigenschaft ist, die „durch biologische Gesetzmäßigkeiten und im Laufe der Zeit erreicht“ (Griebel und Niesel 2018, S. 124–125) wird, sondern eher durch den Prozess des Schuleintritts an sich und die damit verbundenen äußeren Faktoren. Deshalb ist Schule „in der Verantwortung, auf alle eingeschulten Kinder pädagogisch sinnvoll zu reagieren und ihnen eine Förderung zukommen zu lassen, die es ermöglicht, auch noch nach dem Schuleintritt zur Schulfähigkeit zu gelangen“ (Bründel und Hurrelmann 2017, S. 113). Ein weiterer Übergang muss bewältigt werden, wenn Kinder von der Grundschule auf eine weiterführende Schule wechseln. Da vor allem hier die Gefahr der sozialen Selektion besteht (Griebel und Niesel 2018, S. 195), ist eine Kooperation aller an der Transition Beteiligten (Grundschule, weiterführende Schule, Erziehungsberechtigte, Kind) sinnvoll. Dabei können „vor allem Kinder in erschwerten Lebenslagen“ (Dieners und Hemmesmann 2013, S. 21) von einer Übergangsbegleitung profitieren. Um all diese Herausforderungen von Kindern im Blick zu haben und sie in ihren Entwicklungsaufgaben bestmöglich zu unterstützen, braucht es laut Enderlein (2007, S. 50) eine interdisziplinäre Perspektive.

### **3.1.2 Lebenslagen von Grundschulkindern**

Da Kinder unabhängig von sozialem, kulturellem oder ökonomisch-materiellem Hintergrund eingeschult werden, findet sich an Grundschulen diesbezüglich eine große Heterogenität (LaSuB 2004, S. 2).

---

<sup>11</sup> Laut Statistischem Bundesamt (2020) besuchen bundesweit 92,5% der 3–6 jährigen eine Kindertageseinrichtung, der Anteil der Kinder, die bis zum Schuleintritt zuhause betreut werden, ist dementsprechend gering.

Fachkräfte der Schulsozialarbeit an Grundschulen sollten deshalb die unterschiedlichen Bedingungen der Herkunft und des Aufwachsens ihrer Adressat\*innen berücksichtigen (Steiner und Heeg 2018, S. 25).

Die sozialstrukturellen Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen, werden auch als „Lebenslage“ bezeichnet (ebd.). Die Lebenslage von Kindern ist vor allem geprägt durch soziale Ungleichheit, was besonders bei der Betrachtung des Problems der Kinderarmut deutlich wird (Struck und Schröer 2018, S. 761). Laut dem 5. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (BMAS 2017, S. 250) muss davon ausgegangen werden, dass das Armutsrisiko von Kindern deutlich über dem der Gesamtbevölkerung liegt. Verschärft wird dieses Risiko z.B. durch fehlende Erwerbstätigkeit eines oder beider Erziehungsberechtigten, bei alleinerziehenden Elternteilen, kinderreichen Familien oder Familien mit Migrationshintergrund (ebd., S. 265). Soziale Ungleichheit ergibt sich aber auch aus unterschiedlichen sozioökonomischen Ressourcen wie z.B. dem Bildungsgrad der Eltern, den Wohnverhältnissen, in denen Kinder aufwachsen oder dem Vorhandensein eines sozialen Netzwerks (Steiner und Heeg 2018, S. 32). Thimm stellt fest, dass „Bildungskarrieren [...] besonders gefährdet [sind], wenn die drei Risikofaktoren Finanz-, Bildungs- und Integrationsarmut zusammen treffen“ (2012, S. 46).

Die sozioökonomische Lage von Familien steht in direktem Zusammenhang mit der Freizeitgestaltung von Kindern. Laut Olivier Steiner und Rahel Heeg pflegen Kinder aus der sogenannten Oberschicht tendenziell vielfältigere, allerdings oft stark strukturierte und beaufsichtigte Freizeitaktivitäten. Kinder aus der Unterschicht konsumieren den Autor\*innen zufolge dagegen intensiver, aber weniger kreativ bzw. partizipativ digitale Medien. Allerdings ist ein genereller Trend zur Nutzung von digitalen Medien bereits im Grundschulalter zu erkennen. (Steiner und Heeg 2018, S. 35–39). Schon für die „Generation Z“<sup>12</sup> ist der Umgang mit digitalen Medien selbstverständlich (Bründel und Hurrelmann 2017, S. 35). Mittlerweile ist bereits die Rede von der Nachfolgeneration „Alpha“<sup>13</sup>, die von Beginn an mit technischen Geräten wie Smartphones, Tablets oder Smart Speakers aufwächst (McCrindle und Fell 2020, S. 8). Allerdings zeigt sich, dass die Ausstattung mit digitalen Medien in Abhängigkeit zum Familieneinkommen steht. Familien mit guter finanzieller Ausstattung verfügen auch über eine höhere Anzahl an technischen Geräten als Familien mit geringem Einkommen (Statistisches Bundesamt 29.07.2020). Vor allem in Hinblick auf die (wünschenswerterweise) zunehmende Digitalisierung von Schule muss diese Entwicklung den schulischen Akteuren bewusst sein.

Für die Schulsozialarbeit ist das Wissen um Lebenslagen von Grundschulkindern deshalb relevant, weil so der „Blick für strukturelle Unterschiede der Lebenslagen von Kindern und deren Auswirkungen auf

---

<sup>12</sup> Je nach Definition werden hierunter die zwischen 1996–2009 bzw. 1997–2013 oder die nach 2000 Geborenen gezählt (Meyer 2020, S. 1; Schnetzer 2017).

<sup>13</sup> Den Begriff prägte der australische Sozialforscher Mark McCrindle und bezeichnet damit alle, die zwischen 2010 und 2025 geboren sind bzw. noch werden (McCrindle und Fell 2020).

das individuelle Handeln“ (Steiner und Heeg 2018, S. 41) geschärft werden kann. Vor allem sogenanntes abweichendes Verhalten sollte dahingehend als „sinnhaftes Handeln in konkreten Lebensumständen bzw. Lebenslagen betrachtet werden“ (ebd., S. 42).

### 3.1.3 Besonderheiten des Kontextes Grundschule

Die Grundschule ist nicht nur Lernort der Kinder oder Arbeitsort für Pädagog\*innen, sie muss genauso auch als institutioneller Kontext gesehen werden, aus dem sich Besonderheiten ergeben. Anders als andere Schulformen gilt die Grundschule sowohl in ländlichen Gegenden als auch in Städten als „kommunales Zentrum“ (Thimm 2017, S. 110). Die Wahl der Grundschule ist in den meisten Bundesländern eingeschränkt auf Schulen im Schulbezirk (Stüwe et al. 2015, S. 76). Daraus ergibt sich nicht nur eine räumliche Nähe der Grundschule zum Wohnort, sondern auch eine gewisse Alltagsnähe. Wollen Erziehungsberechtigte, dass ihr Kind eine andere Schule (in einem anderen Bezirk oder in privater Trägerschaft) besucht, so muss dies in der Regel beantragt werden. Die Vermutung liegt nahe, dass aus diesem Grund ein Großteil der Kinder aus der Nachbarschaft „die Schule um die Ecke“ (Thimm 2017, S. 110) besucht. Das führt laut Thimm dazu, dass die Grundschule oftmals nicht nur „mit Vertrautheit assoziiert“ (ebd.) wird, sondern dass dort auch „Vertrauen entstehen“ (ebd.) kann. Andererseits stellt Schule auch immer einen „Zwangskontext“ dar. Da in Deutschland der Besuch einer Kindertageseinrichtung oder der Vorschule nicht obligatorisch ist, erleben Kinder mit dem Schuleintritt das erste Mal die Pflicht, eine bestimmte Institution zu besuchen und müssen im Zuge dessen diverse Anpassungsleistungen erbringen (siehe Abschnitt 3.1.1).

Grundschulen verstehen sich Thimm zufolge „überwiegend als soziale, pädagogisch ambitionierte und integrierende Schulen, mit Maximen wie Personenorientierung, Unterstützung, Förderung und Stärkung“ (Thimm 2017, S. 110), auch wenn die Sächsische Schulordnung für Grundschulen den Schluss nahe legt, dass nach wie vor die Leistungsorientierung an erster Stelle steht.<sup>14</sup> Ob sich diese Ambitionen mit der Realität decken und Grundschulen diesem hohen Anspruch immer gerecht werden (können), hängt sicherlich von vielen Faktoren ab (wie z.B. Motiviertheit der Lehrkräfte und Schulleitung, Größe der Schule und der Klassen, Einzugsgebiet bzw. Sozialraum, ...).

Weiterhin lässt sich feststellen, dass sich Grundschulen seit Beginn des 21. Jahrhunderts (unter anderem als Folge internationaler Bildungsvergleiche) immer mehr zu Ganztagschulen<sup>15</sup> entwickeln (Mack 2018, S. 189). Laut einer Pressemitteilung des Kultusministeriums werden an 82% der sächsischen

---

<sup>14</sup> siehe z.B. § 2 S. 2 SOGS: „Sie [die Grundschule, Anm. CK] arbeitet leistungs- und kindorientiert und beachtet die Verschiedenartigkeit der Kinder.“

<sup>15</sup> Ganztagschulen sind dadurch gekennzeichnet, dass es an mindestens drei Tagen pro Woche ein ganztägiges Angebot von mind. 7 Stunden gibt, dass ein Mittagessen für die Schüler\*innen bereitgestellt wird, die Schulleitung die Aufsicht und verantwortliche Organisation der Ganztagsangebote übernimmt und diese Angebote in konzeptionellem Zusammenhang mit dem Unterricht stehen (siehe § 2 S. 2 SächsGTAVO).

Grundschulen Ganztagsangebote (GTA) gefördert (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 31.01.2019). Diese Entwicklung führt dazu, dass Kinder zunehmend mehr Zeit am Ort Schule verbringen, was sich mit dem für 2026 geplanten Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkin-der (BMFSFJ 05.05.2021) wahrscheinlich noch verstärken wird.

Laut Spies zeichnet sich die Grundschule außerdem dadurch aus, dass es hier wie in keiner anderen Schulform fachliche Schnittmengen zwischen Schulsozialarbeit und Schulpädagogik gibt, da letztere „wesentlich expliziter den Erziehungsauftrag sowie die Fall- und Förderzuständigkeit, die Partnerschaft mit Eltern und die soziale Durchmischung für sich in Anspruch nimmt, als dies für Schulen der Sekun-darstufe I gelten kann“ (2013, S. 85). Dies macht deutlich, wie wichtig vor allem an Grundschulen eine gute Kooperationsbeziehung zwischen allen schulischen Akteuren ist.

## **3.2 Aufgabenschwerpunkte der Schulsozialarbeit an Grundschulen**

### **3.2.1 Beziehungsaufbau und Zugang zur Schulsozialarbeit**

Aus den entwicklungs-, bedarfs- und kontextspezifischen Besonderheiten von Kindern und Grund-schule ergeben sich für die Schulsozialarbeit verschiedene Aufgabenschwerpunkte. Wesentlich, wenn nicht gar grundlegend für das Gelingen von Schulsozialarbeit ist der Aufbau einer tragfähigen Bezie-hung der Fachkraft zu den Adressat\*innen. Thimm ist der Überzeugung, dass Beziehungsarbeit die „erste und eigentliche Tätigkeitsgrundlage“ (2012, S. 77) der Schulsozialarbeiter\*innen an Grundschu-len ist, denn nur dann existiert ihm zufolge eine Berechtigung, auch in Krisensituationen zu intervenie-ren. Voraussetzung für den Beziehungsaufbau ist eine professionelle Haltung, die von Vertrauenswür-digkeit, Wertschätzung und Respekt geprägt ist (Landesjugendamt 2017, S. 8). Hier wird bereits deut-lich, dass eine (gute) Beziehung zu Kindern keine Selbstverständlichkeit ist oder zufällig entsteht. Jo-hannes Herwig-Lempp (2002, S. 46) sieht es als Aufgabe aller Sozialarbeiter\*innen an, mithilfe metho-dischen und reflektierten Vorgehens die Voraussetzungen für einen gelingenden Beziehungsaufbau zu schaffen.

Sichere und verlässliche Beziehungen zu Bindungspersonen (auch) im Schulsystem fördern Julia Berkic und Daniela Mayer (2019, S. 11) zufolge außerdem die kindliche Gehirnentwicklung. In einem Alter, in dem die Selbstregulation in Stresssituationen für Kinder noch eine Herausforderung darstellt, ist „die emotionale Zuwendung einer vertrauten Betreuungsperson [notwendig], um wieder die rationalen Teile ihres Gehirns benutzen zu können“ (Beric und Mayer 2019, S. 12, Anp. CK). Anderenfalls bleibt das Alarmsystem des Gehirns über einen längeren Zeitraum aktiviert und das Lernen wird somit ein-geschränkt (ebd., S. 13). Nur wenn eine sichere Bindung und ein soziales Zugehörigkeitsgefühl beste-hen, kann das Kind „seinen Explorations-, Autonomie- und Kompetenzbedürfnissen“ (ebd., S. 17) nach-gehen. Neben Lehrkräften und ggf. pädagogischem Hortpersonal können Schulsozialarbeiter\*innen für

Kinder solche Bezugspersonen sein. Wichtig in dieser Hinsicht ist, dass die Fachkräfte der Schulsozialarbeit Kindern einen sicheren Rahmen bieten, ihnen mit Wertschätzung und Anerkennung gegenüber treten und die Verantwortung für den Aufbau und das Gelingen der Beziehung tragen (Berkic und Mayer 2019, S. 19).

Es besteht ein weitgehender Konsens darüber, dass Niedrigschwelligkeit, verlässliche und konstante Präsenz der Schulsozialarbeiter\*innen und vor allem verschiedene Zugangsmöglichkeiten wichtige Voraussetzungen für den Beziehungsaufbau sind (Iser 2017, S. 152; Spies und Pötter 2011, S. 114; Landesjugendamt 2017, S. 8; Speck 2006, S. 187). Hier wird besonders die Bedeutung von offenen Angeboten hervorgehoben (siehe Abschnitt 3.2.5), da „der Aufbau von Beziehung und Vertrauen [...] die Bekanntheit der Fachkraft voraus[setzt], die altersspezifisch so ermöglicht werden muss, dass Kinder und Jugendliche ein Gefühl dafür entwickeln können, ob und wie weit sie sich der Person anvertrauen wollen“ (Iser 2017, S. 153, gram. Anp. CK).

### **3.2.2 Beratung mit Kindern**

Wie die Definition von Schulsozialarbeit nach Speck (2006, S. 23) vermuten lässt und auch verschiedene Untersuchungen aus der Praxis (Zankl 2017, S. 29) zeigen, ist Beratung das wichtigste Angebot von Schulsozialarbeit<sup>16</sup>. Dabei kann diese sowohl mit einzelnen Kindern, mit Gruppen, aber auch mit erwachsenen schulischen und außerschulischen Akteuren stattfinden. In diesem Abschnitt soll zunächst die Einzelberatung mit Kindern im Vordergrund stehen. Auf die Beratung von Eltern und Lehrkräften wird in Abschnitt 3.2.3 näher eingegangen<sup>17</sup>.

Häufig haben Beratungsgespräche mit Kindern ihren Anfang in offenen Angeboten (Stüwe et al. 2015, S. 305) oder in niedrigschwelligen sogenannten „Tür-und-Angel-Gesprächen“, manchmal werden sie auch gezielt (terminlich) vereinbart, wenn von einem Kind selbst oder Dritten ein dahingehender Bedarf geäußert wird (Iser 2017, S. 150). Dabei gibt es nach Gerd Stüwe et al. (2015, S. 267) drei Kategorien, in die sich die Beratungsanlässe in der Regel einordnen lassen:

1. persönliche schulinterne Herausforderungen (z.B. durch Konflikte mit Mitschüler\*innen oder Lehrkräften);
2. persönliche entwicklungs- oder lebensbewältigungsbedingte Belastungen (z.B. Identitätsfindung, familiäre Schwierigkeiten) und
3. lern- und leistungsbedingte Anliegen (z.B. zur Gestaltung von Transitionsprozessen).

---

<sup>16</sup> Das am zweithäufigsten genannte Angebot ist die Einzelfallhilfe (Baier und Fischer 2018, S. 15), auf die in dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden soll. Die Übergänge sind hier fließend, häufig ergibt sich aus Einzel- oder auch Gruppenberatungen eine längerfristige Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeiter\*in und Kind, ggf. auch mit weiteren Kooperationspartner\*innen (Stüwe et al. 2015, S. 278).

<sup>17</sup> Die Beratung von Schüler\*innen und Erziehungsberechtigten in schulischen Belangen ist „eine wichtige schulische Aufgabe, die von jeder Lehrkraft realisiert werden muss“ (Stüwe et al. 2015, S. 318). Schulsozialarbeit stellt hierzu eine Ergänzung dar, die sich vor allem durch einen systemischen Blick auf das Kind auszeichnet.

Vertraulichkeit, Freiwilligkeit und Transparenz sind in diesem Setting (wie in allen anderen Bereichen der Sozialen Arbeit auch) fachliche Grundsätze für das methodische Handeln und eine selbstverständliche Voraussetzung (Stüwe et al. 2015, S. 268). Darüber hinaus müssen im Beratungssetting in der Grundschulsozialarbeit auch das (mentale)<sup>18</sup> Alter und der entwicklungspsychologische Kontext betrachtet werden, in dem sich die Kinder befinden. Jüngere Kinder verfügen nicht über die gleichen kognitiven und kommunikativen Kompetenzen wie Jugendliche oder Erwachsene, dementsprechend sind hier besondere, altersangemessene „Kommunikations- und Interaktionsformen erforderlich“ (Baier und Fischer 2018, S. 16). Zu nennen wären hier bspw. das Schaffen einer räumlichen Umgebung, in der sich Kinder wohlfühlen, die Begegnung auf Augenhöhe, das Anerkennen und Einbeziehen der kindlichen Expertise und ein spielerischer Zugang zur Kommunikation mit dem Kind (Fischer und Berger 2018, S. 87).

Martine F. Delfos führt weiterhin aus, dass aufgrund des sozialen Machtgefälles zwischen Erwachsenen und Kindern einer offenen Gesprächsführung besondere Bedeutung zukommt (2015, S. 89). Dabei ist es wichtig, „als Erwachsener eine andauernde Haltung der Verwunderung einzunehmen statt einer – ungerechtfertigten – Allwissenheit über das, was in einem Kind vor sich geht“ (ebd.). Dies impliziert ihr zufolge eine natürliche Empathie dem Kind gegenüber, möglichst wenig interpretierendes Ergänzen, stattdessen aktives Zuhören und das Kind zum Gespräch einzuladen. Suggestivfragen, um den Gesprächsverlauf zu beschleunigen, sind zu vermeiden, da Kinder erst ab einem Alter von ca. 8–10 Jahren eine derartige Art der Kommunikation decodieren können. (ebd., S. 76). Stattdessen geht es darum, „bei dem anzuschließen, was in dem Kind vorgeht, und nicht dem Kind das eigene Denken aufzudrängen“ (ebd., S. 91).

Angesichts dieser fachlichen Anforderungen plädiert Iser dafür, dass Schulsozialarbeiter\*innen „eine Grundausbildung in der sozialpädagogischen Beratung durchlaufen haben und vor dem Hintergrund von Beratungstheorien aktiv werden“ (Iser 2017, S. 149). Hilfreich können in dieser Hinsicht bspw. Ansätze systemischer Beratung sein, das Anwenden lösungsorientierter Ansätze (nach Steve de Shazer) oder Kenntnisse zu personenzentrierter Gesprächsführung (nach Carl R. Rogers).

Stüwe et. al weisen darauf hin, dass Beratungsangebote der Schulsozialarbeit vor allem dann angenommen werden, „wenn Fachkräfte in den verschiedensten Alltagskontexten wahrgenommen und angesprochen werden können“ (2015, S. 266). Eine Gelegenheit dafür können bspw. offene Angebote oder auch Projekte mit Kleingruppen oder ganzen Klassen sein.

---

<sup>18</sup> Das „mentale Alter“ stimmt nicht zwangsläufig mit dem tatsächlichen Alter eines Kindes überein. Vielmehr gibt der Begriff „das geistige Alter des Kindes im Vergleich mit einem Durchschnittskind dieses Kalenderalters an“ (Delfos 2015, S. 55).



### 3.2.3 Kooperation mit und Beratung von Erziehungsberechtigten und Lehrkräften

Bildung und Erziehung ist die gemeinsame Aufgabe der Erziehungsberechtigten und des Systems Schule – das ergibt sich aus dem Grundgesetz und wird in den Schulgesetzen der Bundesländer explizit geregelt<sup>19</sup>. Dabei wird der Bildungsbegriff weit gefasst und darunter nicht nur formale Wissensvermittlung verstanden, wie sie im Unterricht geschieht. Auch alle non-formalen und informellen Bildungsprozesse beeinflussen die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern. In der Grundschule treffen laut Katjuscha von Werthern diese drei Bildungsmodalitäten in Form von Unterricht, Schulsozialarbeit und Elternhaus in besonderer Weise zusammen und bilden somit die Voraussetzung für eine konstruktive Zusammenarbeit (2018, S. 99). Dabei hat Schulsozialarbeit die Möglichkeit, hier „eine Brückenfunktion einzunehmen, um die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule zu verbessern“ (Werthern 2018, S. 100).

Es gibt nach wie vor einen Diskurs darüber, ob Erziehungsberechtigte als Zielgruppe oder als Kooperationspartner\*innen für die Schulsozialarbeit gesehen werden sollten (Spies und Pötter 2011, S. 154). Bründel und Hurrelmann (2017, S. 132) weisen darauf hin, dass die elterliche Haltung einen maßgeblichen Teil dazu beiträgt, ob Kinder sich in der Schule wohlfühlen und Freude am Lernen entwickeln oder nicht. Auch wenn Gleichaltrige eine zunehmende Bedeutung für Kinder einnehmen und neue Beziehungen zu Peers und anderen Erwachsenen eingegangen werden (müssen), stellen die Eltern in diesem Alter nach wie vor die wichtigsten Bindungspartner\*innen und Bezugspersonen dar (Brisch 2016, S. 25). Von Werthern (2018, S. 103) plädiert deshalb dafür, Eltern von Grundschulkindern als direkte Zielgruppe der Schulsozialarbeit zu definieren und ihnen explizit (Beratungs-) Angebote zu unterbreiten. Inhalte solcher Beratungen können z.B. sowohl kindbezogene Themen (wie schulische oder entwicklungsbedingte Herausforderungen) als auch familiäre Belastungen sein (ebd.). Andere Zugänge für Eltern zur Schulsozialarbeit sind bspw. die Etablierung eines Elterncafés, das Angebot offener Elternsprechstunden oder gemeinsame Veranstaltungen.

Wenn ein Kind die Unterstützung der Schulsozialarbeit in Anspruch nimmt, kann es außerdem sinnvoll und hilfreich sein, die Erziehungsberechtigten als Kooperationspartner\*innen mit einzubeziehen. Vor allem, wenn sich ein längerer Hilfeprozess anbahnt, kann dieser aus systemischer Sicht kaum ohne die Eltern als die wichtigsten Bezugspersonen des Kindes stattfinden. Aufgrund der Schweigepflicht und des Rechtes des Kindes auf Vertraulichkeit ist es in einem solchen Fall allerdings notwendig, diesen Schritt vorab mit dem Kind abzusprechen und dessen Einwilligung einzuholen (Reinecke-Terner 2017, S. 183; Speck 2020, S. 65). Eine Ausnahme von diesem Handlungsprinzip kann nur im Sinne des

---

<sup>19</sup> Die Kultusministerkonferenz (KMK 2018) hat zu diesem Thema eine ausführliche Übersicht über die Regelungen der einzelnen Bundesländer veröffentlicht.

Kinderschutzes erfolgen, wenn „akute Gefährdungen [...] sofortiges Handeln zum Schutz des Kindes notwendig machen“ (Baier 2011a, S. 146).

Unabhängig davon, ob Erziehungsberechtigte als primäre oder sekundäre Zielgruppe oder ausschließlich als Kooperationspartner\*innen gesehen werden, sind sie laut Spies und Pötter aber in jedem Falle Nutzer der Schulsozialarbeit, „die Erwartungen haben, Prozesse einschätzen können und den Unterstützungsnutzen beurteilen“ (2011, S. 154). Außerdem ist für Eltern die Schulsozialarbeit oftmals besser und niedrighschwelliger erreichbar als Lehrkräfte, die i.d.R. kaum telefonisch und für Elterngespräche nur zu festen Terminen verfügbar sind (Reinecke-Terner 2017, S. 182). „Schulsozialarbeit öffnet somit eine Tür des Dialogs mit einer Personengruppe, die zwar als immens wichtig angesehen wird, aber dennoch keinen erkennbaren offiziellen Platz in der Schule hat.“ (ebd.).

Im Sinne der Multiprofessionalität ist es für die Schulsozialarbeit unabdingbar, neben den Eltern auch mit allen Akteuren des Systems Grundschule zusammenzuarbeiten. Volker Harmening, Fachberater für Schulsozialarbeit, weist in einem Interview darauf hin, dass Schulsozialarbeiter\*innen sich „nicht zu sehr von den eigenen Zielen leiten lassen, [sondern] auch in der multiprofessionellen Zusammenarbeit versuchen [sollten], so offen wie möglich zu kooperieren“ (Haude 2019, S. 77, gram. Anp. CK). Die wichtigsten Kooperationspartner\*innen in diesem Sinne sind die Lehrkräfte der Grundschule, die täglich mit den Kindern Kontakt haben. Ähnlich wie im Fall der Erziehungsberechtigten können mit dem Einverständnis des Kindes auch einzelne Lehrkräfte in einen Beratungs- oder Hilfeprozess einbezogen werden (Stüwe et al. 2015, S. 274). Auch hier steht allerdings das Handlungsprinzip der Vertraulichkeit an erster Stelle. Gelingt eine konstruktive Zusammenarbeit, können beide Seiten ganz im systemischen Sinne von einer Erweiterung der jeweiligen Blickwinkel auf das Kind profitieren (ebd.).

Allerdings können sich laut Stüwe et al. (2015, S. 275) in der schulischen Kooperation auch Spannungsfelder auftun, die eine Zusammenarbeit eher erschweren. Eine schultypische Herausforderung ist das Dilemma zwischen Zwangskontext und Freiwilligkeit (ebd.). Außerdem können verschiedene Zielsetzungen aufeinanderprallen: Während die Lehrkraft bspw. ein möglichst rasches Wiederherstellen der Unterrichtsfähigkeit anstrebt, ist das Ziel der Schulsozialarbeitsfachkraft eher die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes (ebd.). Damit Schulsozialarbeit nicht zum „verlängerte[n] Arm schulischer Sanktionen“ (ebd., S. 276, gram. Anp. CK) wird, ist es notwendig, Aufgabenbereiche und Arbeitsprinzipien von vornherein und immer wieder gegenüber Lehrkräften und Schulleitung zu verdeutlichen.

Für eine gelingende Kooperation ist es nötig, dass auf beiden Seiten die Bereitschaft zur Zusammenarbeit, eine gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung vorhanden sind (Volk et al. 2018, S. 115). Spies und Pötter (2011, S. 29) konstatieren, dass Kooperation auf ein gemeinsames Ziel hinarbeitet, das nur gemeinsam erreicht werden kann. Speck (2020, S. 108) verweist außerdem auf die Voraussetzung,

einen gegenseitigen Nutzen in der Kooperation zu sehen und die jeweils andere Profession mit ihren Strukturen, Arbeitsaufträgen und Sichtweisen anzuerkennen. Für einen wechselseitigen Austausch ist es deshalb unerlässlich, gemeinsame regelmäßige Teambesprechungen zu etablieren, „in denen ein kontinuierlicher Informationsaustausch stattfinden kann, gemeinsam Aufgaben und Ziele klar definiert und verteilt werden sowie die Arbeit immer wieder zusammengeführt werden kann“ (Volk et al. 2018, S. 119). In der Grundschule schließt das ggf. auch gemeinsame Besprechungen mit dem Hortpersonal ein, welches die Kinder vor allem in Spiel- und Hausaufgabensituationen nach dem Unterrichtschluss betreut und somit noch einmal einen anderen Blickwinkel als Lehrkräfte auf die Kinder hat.

Eine effektive Zusammenarbeit hängt aber auch von strukturellen Rahmenbedingungen ab, wie z.B. dem Vorhandensein einer Kooperationsvereinbarung zwischen dem Träger der Schulsozialarbeit und der Schule (Speck 2006, S. 174). Auch ein hohes Maß an Kontinuität durch sichere und angemessen bezahlte Arbeitsverträge in der Schulsozialarbeit ist förderlich (Olk und Speck 2015, S. 25). Weiterhin muss die Eigenständigkeit der Kooperationspartner\*innen gewährleistet sein; weder darf ein Part dem anderen weisungsbefugt sein noch ihn als „Klienten“ betrachten (Spies und Pötter 2011, S. 29). Hier müssen auf institutioneller Ebene Voraussetzungen für ein „gegenseitiges Informieren, Beraten und Unterstützen“ (Stüwe et al. 2015, S. 125) geschaffen werden.

Eine weitere schulische Kooperationspartnerin ist die Schulleitung. Schulsozialarbeit und Schulleitung sind zwar fachlich voneinander unabhängig und i.d.R. besteht auf hierarchischer Ebene auch keine Weisungsgebundenheit. Dennoch ist eine regelmäßige Verständigung über die jeweiligen Ziele und Erwartungen sinnvoll, da die Schulleitung die wichtigste schulische Instanz ist und großen Einfluss auf „eine gelingende Integration von Schulsozialarbeit in das schulische Setting“ (ebd., S. 124) hat.

Wenn die Kooperation im schulischen Bereich und mit Eltern gelingt, dann hat Schulsozialarbeit „die Chance, ein ‚Kommunikationsnetz‘ zwischen verschiedenen Akteuren [...] und deren jeweiligen Auffassungen zur Erziehung desselben Kindes zu spinnen“ (Reinecke-Terner 2017, S. 183).

### **3.2.4 Sozialpädagogische Gruppenarbeit**

Neben der Beratung gehört die sozialpädagogische Gruppenarbeit<sup>20</sup> zu den Kernaufgaben der Schulsozialarbeit. Hierunter zählen intervenierende Angebote aufgrund eines speziellen Anlasses (wie z.B. Mobbing, Streit, schlechtes Klassenklima) genauso wie präventive Angebote, bspw. zur Förderung von Sozialkompetenzen (Baier 2018, S. 18). Gruppenangebote können sowohl freizeitpädagogisch ausgerichtet als auch thematisch orientiert sein (Stüwe et al. 2015, S. 297). Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist die sozialpädagogische Gruppenarbeit in der Grundschule besonders relevant, da den Peers

---

<sup>20</sup> Die sozialpädagogische Gruppenarbeit als Teil der Schulsozialarbeit soll hier in Abgrenzung gesehen werden zur sozialen Gruppenarbeit gem. § 29 SGB VIII als Form der Hilfen zur Erziehung.

in diesem Alter eine große Bedeutung in der kindlichen Entwicklung zukommt (vgl. Abschnitt 3.1.1). Stüwe et al. (2015, S. 295) weisen darauf hin, dass in Gruppen<sup>21</sup> sowohl individuelle persönliche Entwicklung als auch Sozialisations- und Bildungsprozesse stattfinden. Die Tatsache, dass Kinder voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen können, sollte deshalb in Grundschulen besonders in den Fokus genommen werden (ebd., S. 78).

Sozialpädagogische Gruppenarbeit zielt einerseits auf die Förderung des sozialen Lernens, der Kommunikationsfähigkeit, der Kooperationsbereitschaft und des Eigenengagements der einzelnen Kinder im Gruppenkontext (Stüwe et al. 2015, S. 295; Spies und Pötter 2011, S. 77). In einem geschützten Rahmen erhalten diese die Möglichkeit, „ihre Entwicklungs- und Bewältigungsaufgaben fachlich begleitet anzugehen“ (Stüwe et al. 2015, S. 296). Andererseits werden durch sozialpädagogische Gruppenarbeit das Kennenlernen der Schulsozialarbeit und eine Kontaktaufnahme niedrigschwellig ermöglicht (Landesjugendamt 2017, S. 11). Sogenannte „Kennenlerntage“ zu Schuljahresbeginn für die neu eingeschulten Kinder dienen z.B. nicht nur der Transitionsbegleitung und dem Klassenzusammenhalt, sondern bieten Schulsozialarbeiter\*innen auch eine gute Gelegenheit, sich und ihr Angebot bekannt zu machen.

Konkrete Ziele von sozialpädagogischen Gruppenangeboten sollten im Sinne der Partizipation mit den Kindern ausgehandelt werden, um den Prozess möglichst günstig zu beeinflussen (Stüwe et al. 2015, S. 299). Dabei ist es laut Thimm besonders wichtig, die altersspezifische Lebenswelt und entwicklungsbedingten Bedürfnisse und Interessen der Kinder bei der Themenwahl zu beachten (Thimm 2012, S. 200). So beschäftigen sich Grundschul Kinder bspw. besonders mit Fragen der Gruppenzugehörigkeit und Gestaltung von Freundschaften (ebd.). Dahingehende Ziele könnten z.B. die Verbesserung des Klassenklimas, die Veränderung von Gruppendynamiken oder das Erlernen von gewaltfreien Konfliktlösungsstrategien sein<sup>22</sup> (Stüwe et al. 2015, S. 296). Auch die Wahrnehmung von und der Umgang mit verschiedensten Emotionen ist entwicklungsbedingt ein Thema, das mit Grundschulern gut in Projektgruppen bearbeitet werden kann.

Während die Ziele der sozialpädagogischen Gruppenarbeit partizipatorisch festgelegt werden können, obliegt es der Fachkraft der Schulsozialarbeit, die zu vermittelnden Inhalte und angewandten Methoden aufeinander abzustimmen (ebd., S. 299). Dafür sind laut Spies und Pötter „sowohl grundlegende Kenntnisse über Gruppenphasen und -dynamik nötig als auch darüber, mit welchen Mitteln diese

---

<sup>21</sup> Unter einer Gruppe wird laut Stüwe et al. (2015, S. 295) eine Ansammlung von mehr als zwei Personen verstanden, die in „face-to-face“-Situationen miteinander in Interaktion treten und deren Ziel die gemeinsame Bewältigung einer Aufgabe ist.

<sup>22</sup> Besonders bekannt und anerkannt ist an Grundschulen die Konfliktbewältigung durch Peermediation. Einzelne Kinder werden zu Mediator\*innen ausgebildet, deren Aufgabe es ist, Konflikte zwischen Mitschüler\*innen zu schlichten. Ziele sind einerseits die Gewaltreduktion unter den Kindern, andererseits aber auch die Förderung von sozialen Kompetenzen durch die Ausbildung und Ausübung der Mediation (Spies und Pötter 2011, S. 80).

kreativ, anregend und variantenreich zu verdeutlichen, zu steuern und für zufriedenstellende Aktivitäten zu mobilisieren sind“ (Spies und Pötter 2011, S. 78). Auch Stüwe et al. (2015, S. 301) machen deutlich, dass Gruppenprozesse, wenn sie wirkungsvoll durchgeführt werden sollen, von der Schulsozialarbeitsfachkraft initiiert, beobachtet, begleitet und zielgerichtet beeinflusst werden müssen. Neben der konzeptionellen Vorbereitung und Durchführung gehört zu sozialpädagogischer Gruppenarbeit auch eine abschließende Evaluation, um aus fachlicher Sicht und mit den Kindern gemeinsam den Erfolg bzw. das Ergebnis des Angebotes zu überprüfen (Thimm 2012, S. 200–201).

Gerade bei sozialpädagogischen Gruppenangeboten in der Grundschule bietet es sich außerdem an, im multiprofessionellen Kontext mit internen (z.B. Fach-/Klassenlehrkräften, Sonderpädagog\*innen) oder externen Kooperationspartner\*innen (z.B. Fachkräfte der Mädchen\*-/Jungen\*arbeit, Polizei) zusammen zu arbeiten (Oschmiansky et al. 2020, S. 78).

Im Grundschulalter, in dem entwicklungsbedingt das Spiel(en) noch eine große Rolle im Alltag der Kinder einnimmt, sind vor allem erlebnispädagogische Elemente in der Gruppenarbeit wichtig. Thomas Markert betont deshalb die Wichtigkeit eines spielerischen Zugangs. Wenn die Schulsozialarbeit an der Lebenswelt und den Bedürfnissen der Kinder orientiert arbeiten will, dann müssen laut ihm die Angebote „von deutlich spielerischem Charakter gekennzeichnet“ (Markert 2018, S. 182) sein. Und Kathrin Aghamiri konstatiert: „Sozialpädagogische Gruppenarbeit [...] soll Spaß machen“ (2018, S. 193).

### **3.2.5 Offene Angebote**

Im Gegensatz zu sozialpädagogischen Gruppenangeboten, die häufig eine bestimmte Gruppe oder ganze Klasse ansprechen sollen und thematisch festgelegt sind, geht es bei den offenen Angeboten der Schulsozialarbeit vor allem um Freiwilligkeit und die Möglichkeit zur Partizipation und Selbstorganisation (Stüwe et al. 2015, S. 307). Speck versteht unter diesem Aufgabenbereich alle offenen „Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote“ (2020, S. 83). Diese spielen für den Beziehungsaufbau zwischen Kindern und der Schulsozialarbeitsfachkraft eine bedeutende Rolle. Sie bieten Kindern die Möglichkeit einer zwanglosen Kontaktaufnahme und des Kennenlernens, so dass „bestenfalls eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut werden [kann], die Bezugspunkte für weitere Angebote der Schulsozialarbeit bietet“ (Stüwe et al. 2015, S. 305, gram. Anp. CK). Weiterhin dienen offene Angebote ebenso wie die sozialpädagogische Gruppenarbeit der individuellen Entwicklungs- und Persönlichkeitsförderung und dem sozialen Lernen (ebd., S. 306).

Dabei ist entscheidend, dass alle Kinder der Grundschule die Möglichkeit haben, diese Angebote der „sinnvolle[n] und kreative[n] Freizeitgestaltung“ (Spies und Pötter 2011, S. 111, gram. Anp. CK) in Anspruch zu nehmen. Das bedeutet bspw., dass offene Angebote nicht nur nach Unterrichtschluss, sondern auch in den Pausen stattfinden (Stüwe et al. 2015, S. 308). So können auch Kinder teilhaben, die keine Ganztagsangebote oder Hortbetreuung in Anspruch nehmen.

Zum Teil werden offene Angebote auch als „freizeitpädagogische Angebote“ (Thimm 2012, S. 71; Spies und Pötter 2011, S. 112) bezeichnet, wodurch besonders der außerunterrichtliche Charakter hervorgehoben wird. Dadurch bietet sich die Möglichkeit, offene Angebote nicht nur auf den Ort Schule zu begrenzen, sondern auf den außerschulischen Sozialraum auszuweiten (Stüwe et al. 2015, S. 308). Im Sinne einer Ressourcen- und Adressat\*innenorientierung ist hier bspw. eine Kooperation mit anderen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe möglich (Spies und Pötter 2011, S. 110). Offene Angebote für Grundschul Kinder können den Autorinnen zufolge neben geschlechtsbezogenen Angeboten für Jungen\* und Mädchen\* zum Beispiel erlebnispädagogische und bewegungsorientierte Angebote wie eine aktive Pausengestaltung, ein Ausflug zum Klettern, eine Kanufahrt oder ein Waldabenteuertag sein. (ebd., S. 113) Gesundheitsorientierte Angebote sind z.B. das Veranstellen eines Schulfrühstücks, gemeinsames Kochen/Backen, das Bewirtschaften des Schulgartens oder ein freiwilliger Erste-Hilfe-Kurs (ebd.). Außerdem können verschiedenste Angebote auch in den Ferien stattfinden, ggf. in Kooperation mit Eltern, Hortpersonal oder der offenen Kinder- und Jugendhilfe (ebd.).

Es ist festzuhalten, dass „Schulsozialarbeit mit freizeitpädagogischen Angeboten einen Beitrag zur Verbesserung der individuellen Bildungsprozesse und der gesellschaftlichen Teilhabe [leistet], indem sie vielfältige Impulse und niederschwellige Anregungen bietet“ (Spies und Pötter 2011, S. 113, gram. Anp. CK). Der ausgewogene Einsatz von freizeitpädagogischen und intervenierenden Angeboten ermöglicht der Schulsozialarbeit, ihr Wirkungspotenzial bestmöglich zu entfalten (Stüwe et al. 2015, S. 260).

### **3.2.6 Mitwirkung in schulischen Gremien**

Ein weiterer Bestandteil der Aufgaben der Schulsozialarbeit ist die Vernetzung und Kooperation mit den innerschulischen Handlungspartner\*innen (Stüwe et al. 2015, S. 123). Das umfasst Lehrkräfte (siehe dazu Abschnitt 3.2.3), Schulleitung und weitere pädagogische Fachkräfte (wie z.B. Horterzieher\*innen, Schulbegleiter\*innen etc.) genauso wie bspw. Reinigungspersonal oder den technischen Dienst. Laut Stüwe et al. (2015, S. 123) kann der Aufbau und die Stärkung von Vernetzungsstrukturen sowohl informell (durch alltägliche Kontakte oder gemeinsame Veranstaltungen) als auch formell (durch die Teilnahme an Gremien oder professionsübergreifenden Fortbildungen) erfolgen. Die Mitwirkung der Schulsozialarbeit in schulischen Gremien (wie z.B. Klassen-, Gesamtkonferenzen oder Gremien zur Schulentwicklung, vgl. Speck 2020, S. 83) schafft die Grundlage für eine gewinnbringende Kooperation. Statt dass sich jede Profession nur auf die jeweils eigenen Strukturen, Ziele und Aufgaben fixiert, wird so eine Offenheit für das jeweils andere System ermöglicht (Alicke 2013, S. 158–159).

Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009, S. 40) fordert deshalb in seinem Anforderungsprofil, dass Schulsozialarbeitsfachkräfte in schulischen Gremien mitwirken. Dadurch soll ein multiprofessionelles, ganzheitliches Bildungsverständnis entwickelt werden. Stüwe et al. (2015, S. 127) führen als weitere Ziele der Mitwirkung den Kontaktaufbau zu Kindern und deren Eltern, das Einbringen einer

sozialpädagogischen Expertise und Verbesserung der Transparenz der Schulsozialarbeit, die Verankerung der sozialarbeiterischen Beiträge im Schulprogramm und damit die strukturelle Absicherung ebendieser auf. Ein Beispiel für Gremienarbeit ist nach Stüwe et. al die Teilnahme an Klassenkonferenzen, in denen es um (massive) Regelbrüche einzelner Kinder und daraus zu ziehende mögliche schulische Konsequenzen geht. Schulsozialarbeit kann den Autor\*innen zufolge hier eine sozialpädagogisch beratende oder eine anwaltschaftliche Rolle übernehmen. Weiterhin können Schulsozialarbeiter\*innen stimmberechtigte oder beratende Teilnehmer\*innen der Lehrkräfte- bzw. Gesamtkonferenz oder Mitglieder in themenspezifischen schulischen Arbeitsgruppen sein. (Stüwe et al. 2015, S. 185).

Vor allem aber soll die Mitwirkung in schulischen Gremien darauf abzielen, dass sich die Schulsozialarbeit aktiv an der Schulentwicklung beteiligt (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009, S. 40). Schulische Entwicklungsziele können sowohl aus dem internen als auch dem externen Bereich kommen (z.B. vom Kultusministerium) (Stüwe et al. 2015, S. 182). Schulen stehen in der Verantwortung, sich den gesellschaftlichen Veränderungen und Anforderungen anzupassen (Holtbrink und Kastirke 2013, S. 101). Allgemein meint Schulentwicklung „eine systematische Veränderung und Weiterentwicklung von Schulen“ (Stüwe et al. 2015, S. 182). Dies beinhaltet laut Laura Holtbrink und Nicole Kastirke (2013, S. 103) Entwicklungen auf organisatorischer, personaler und unterrichtsspezifischer Ebene, wobei sich hier immer auch gegenseitige Wechselwirkungen ergeben. Die größten Herausforderungen stellen derzeit die Forderung nach Inklusion und die Ganztagschulentwicklung dar (Stüwe et al. 2015, S. 183). Der Einbezug der Schulsozialarbeit ist in Bezug darauf besonders wichtig, weil Schulentwicklung hier an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule stattfindet. Dadurch ergibt sich die Chance, dass Schulsozialarbeit ihre sozialpädagogische Expertise bspw. zur Umsetzung von Inklusionsaufgaben einbringt und durch einen Lebensweltbezug ergänzt (Holtbrink und Kastirke 2013, S. 114). Stüwe et al. stellen fest, dass Schulsozialarbeit „die Institution Schule nur als Ganzes wirksam mitgestalten [kann], wenn sie an der Schulentwicklung beteiligt ist und Zugang zu den entsprechenden Gremien hat“ (2015, S. 184). Nur so kann sie dazu beitragen, die Schule zu einem „persönlichkeits- und entwicklungsfördernden Lern- und Lebensort für junge Menschen“ (Ermel et al. 2019) zu entwickeln.

### **3.2.7 Vernetzung im Gemeinwesen**

Vernetzung spielt für die Schulsozialarbeit nicht nur innerhalb der Schule eine wichtige Rolle, auch das Gemeinwesen und externe Professionen können als wertvolle Kooperationspartner\*innen betrachtet werden. Dies ist besonders in Anbetracht der Tatsache wichtig, dass die Schulsozialarbeit Kinder nicht ausschließlich in ihrer Rolle als Schüler\*innen, sondern ganzheitlich betrachten will. Aus lebenswelttheoretischer Sicht ergibt sich deshalb die Notwendigkeit, den Sozialraum, in dem sich die Kinder bewegen, in die Arbeit mit einzubeziehen. Vernetzung bedeutet dabei nach Stüwe et al. „eine

interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Beteiligter bzw. Organisationen zur besseren Nutzung der Kompetenzen und Ressourcen“ (Stüwe et al. 2015, S. 129).

Die Vernetzung mit dem Gemeinwesen, also bspw. mit dem Jugendamt, sozialen Diensten, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe bzw. des Gesundheitssystems, mit Vereinen oder Beratungsstellen ermöglicht einerseits im Bedarfsfall eine schnelle Vermittlung von Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder bzw. Eltern (ebd., S. 130). Andererseits können im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses der Sozialraum selbst bzw. dessen Akteur\*innen für Bildungsprozesse einbezogen werden (z.B. in Form einer Stadtteilrallye oder von Ganztagsangeboten) (ebd.). Durch die Mitwirkung in (über-)örtlichen Gremien der Kinder- und Jugendhilfe können die Interessen der Kinder und der Schule außerdem auf politischer Ebene vertreten werden (ebd.). Nicht zuletzt ist für einen Fachaustausch, fachliche Reflexion und professionelle Supervision die Vernetzung mit anderen Fachkräften dieses Handlungsfeldes (bspw. in regionalen und überregionalen Arbeitskreisen) nötig (ebd., S. 133).

### **3.2.8 Kinderschutz**

Der Schutz von Kindern vor Gefahren für ihr Wohl ist nicht nur eine der Hauptaufgaben der Kinder- und Jugendhilfe. Auch im öffentlichen Diskurs rückt dieses Thema immer mehr in den Fokus. Der Schule und ihren Verantwortungsträgern kommt in diesem Bereich eine besondere Bedeutung zu (Biesel und Schär 2018, S. 123), „weil [sie] der Ort ist, wo alle Kinder [...] aufgrund der Schulpflicht eine Institution der öffentlichen Bildung und Erziehung besuchen“ (Braun 2011, S. 183, Anp. CK). Statistiken zeigen, dass die Gefahr einer Kindeswohlgefährdung gerade im Grundschulalter besonders hoch ist (Destatis 2020). Umso wichtiger ist, dass alle Beteiligten im System Schule wissen, was bei einem Verdacht auf Kindeswohlgefährdung zu tun ist. Dazu bedarf es nach Christof Radewagen (2017, S. 282) eines interdisziplinären Verständnisses von Kindeswohlgefährdung und möglicher Anhaltspunkte, festgelegter Zuständigkeiten zur Gefährdungsabwendung und eines einheitlichen Verfahrensablaufes bei Verdachtsfällen<sup>23</sup>.

Sowohl „Kindeswohl“ als auch „Kindeswohlgefährdung“ sind unbestimmte Rechtsbegriffe, deren Interpretation nicht losgelöst vom politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhang betrachtet werden kann und die im Einzelfall ausgelegt werden müssen (Bathke et al. 2019, S. 6–8). Prinzipiell lässt sich sagen, dass Kindeswohl eine Orientierung an kindlichen Grundbedürfnissen und Grundrechten beinhaltet (Schone und Struck 2018, S. 768). Unter Kindeswohlgefährdung werden „Handlungen und Unterlassungen der Eltern bzw. Sorgepersonen oder von Fachpersonen (z.B. in

---

<sup>23</sup> Teilweise stellen Landkreise bzw. kreisfreie Städte Handlungsorientierungen zum Vorgehen bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung zur Verfügung. Für Dresden ist dieser Kinderschutzordner abrufbar unter: [https://www.dresden.de/media/pdf/jugend/kinderschutz/Kinderschutzordner\\_2020\\_barrierefrei.pdf](https://www.dresden.de/media/pdf/jugend/kinderschutz/Kinderschutzordner_2020_barrierefrei.pdf) (zuletzt geprüft am 20.05.2021).



Heimen, Kindertagesstätten, Schulen) [verstanden], durch welche die Grundbedürfnisse und/oder Rechte eines Kindes missachtet werden“ (Biesel und Schär 2018, S. 125, gram. Anp. CK). Kindeswohlgefährdung umfasst alle Formen der physischen, psychischen/emotionalen und sexualisierten Gewalt an Kindern. Durch ein solches Zufügen nicht zufälligen und vermeidbaren Leides kann das Kind „in seiner Lebensqualität und der Entfaltung seiner individuellen Potenziale nachhaltig beeinträchtigt werden“ (ebd.).

Aus § 1 Abs. 3 Nr. 3 SGB VIII ergibt sich deshalb ein allgemeiner Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe – und damit auch der Schulsozialarbeit – gegenüber ihren Adressat\*innen. Demnach sollen Kinder und Jugendliche durch präventive und intervenierende Maßnahmen vor Gefahren für ihr Wohl geschützt werden. Verantwortlich für die Wahrnehmung des „staatlichen Wächteramtes“ (Art. 6 Abs. 2 S. 2 GG) ist nach § 8a SGB VIII der Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe, also i.d.R. das Jugendamt (Stüwe et al. 2015, S. 211). Durch Sicherstellungsvereinbarungen des Jugendamtes mit den freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe wird festgelegt, dass diese sich in Verdachtsfällen von Kindeswohlgefährdung an den Verfahrensrichtlinien des Jugendamtes orientieren (Kunkel 2014, S. 9). Wenn Schulsozialarbeiter\*innen in der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit gewichtige Anhaltspunkte für die mögliche Gefährdung eines Kindes bekannt werden, regeln § 8a Abs. 4 SGB VIII bzw. § 4 KKG das weitere Vorgehen. Es tritt dann ein mehrstufiges Verfahren „zur Beratung und Weitergabe von Informationen an das Jugendamt“ (Schönecker und Meysen 2014, S. 12) in Kraft. In einem ersten Schritt der Gefährdungseinschätzung soll ein vertrauliches Gespräch mit dem Kind und gegebenenfalls den Eltern bzw. Sorgeberechtigten (soweit dies nicht das Kindeswohl noch mehr gefährden würde) stattfinden. Die Fachkraft kann hier ihre – im besten Falle schon bestehende – professionelle Beziehung zum Kind (und zur Familie) nutzen, um der Vermutung nachzugehen und auf die Inanspruchnahme weiterer Hilfen hinzuwirken (ebd., S. 13). Zur Unterstützung und Beratung kann eine „insoweit erfahrene Fachkraft“ (InsoFa)<sup>24</sup> hinzugezogen werden. Erst wenn dieses Vorgehen keinen Erfolg bringt und/oder wenn eine akute Gefährdung vorliegt, muss (im besten Fall in Absprache mit der Schulleitung) das Jugendamt über den Verdacht informiert werden – wenn nötig auch gegen den Willen der Erziehungsberechtigten (Stüwe et al. 2015, S. 212). Die Kooperation mit den Eltern ist in Fällen des Kinderschutzes Spies und Pötter zufolge eine Gratwanderung. Bei der Beantragung von Hilfen zur Erziehung sind sie einerseits Leistungsberechtigte und haben einen Anspruch auf Partizipation im Hilfeplanungsprozess (Spies und Pötter 2011, S. 143). Andererseits werden sie in ihrem Recht auf Erziehung des Kindes massiv eingeschränkt, wenn es um die Notwendigkeit einer Inobhutnahme geht (ebd.).

---

<sup>24</sup> Bei der im Einzelfall schwierigen und komplexen Einschätzung einer möglichen Kindeswohlgefährdung soll laut Kinderschutzgesetz eine „insoweit erfahrene Fachkraft“ zur fachlichen Beratung hinzugezogen werden, die „spezielle Erfahrungen und Kenntnisse in der Einschätzung von Kindeswohlgefährdung hat“ (Sorge o.J.).

Neben den Schulsozialarbeitsfachkräften haben in der Schule vor allem die Lehrkräfte den Schutzauftrag umzusetzen. Im Grundschulbereich übernimmt die Klassenlehrkraft einen Großteil des Fachunterrichts und ist durch ihre Präsenz oftmals eine wichtige Bezugsperson für die Kinder. Dementsprechend werden ihr Hinweise auf mögliche Gefährdungslagen vermutlich zuerst auffallen. Laut Biesel und Schär (2018, S. 130) verfügen viele Lehrkräfte allerdings über wenig Expertise in Bezug auf Kinderschutz. Deshalb ist es naheliegend, dass sie sich in solchen Fällen an die Schulsozialarbeit wenden und diese um Beratung bzw. Unterstützung nachsuchen. Auch wenn Schulsozialarbeiter\*innen nicht regelhaft über eine Ausbildung zur Kinderschutzfachkraft verfügen, können sie eine erste Anlaufstelle für Lehrkräfte sein, um über den Umgang mit der Situation und das weitere Vorgehen zu beraten und ggf. weitere Kooperationspartner\*innen hinzuzuziehen (z.B. Erziehungsberatungsstellen, InsoFa, Beratungsstelle für sexuellen Missbrauch) (Schönecker und Meysen 2014, S. 14). Hier ist „sowohl ein hohes Maß an Professionalität als auch an zügiger Kooperation mit den fachlich zuständigen Institutionen“ (Thimm 2012, S. 71) erforderlich.

Auch wenn die Hauptverantwortung für die Umsetzung des Schutzauftrages an der Schule letztendlich im Bereich der Schulleitung und des Jugendamtes liegt (ebd., S. 72), kommt der Schulsozialarbeit die wichtige Aufgabe zu, frühzeitig Gefährdungslagen zu erkennen und möglichst präventiv abzuwenden (Braun 2011, S. 183). Durch das Eintreten für die Umsetzung der Kinderrechte am Lern- und Lebensort Schule (ebd., S. 184–191) und eine Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenzen (Biesel und Schär 2018, S. 131) kann Schulsozialarbeit präventiv tätig werden. Einen wesentlichen Beitrag zum Kinderschutz leistet Schulsozialarbeit außerdem durch die frühzeitige Erkennung von Hinweisen auf mögliche Kindeswohlgefährdungen und durch die Unterstützung von Kindern, deren Familien und Lehrkräften in belastenden Situationen (ebd.).

### **3.3 Notwendigkeit von Schulsozialarbeit an Grundschulen**

Die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit wurde in der Fachliteratur bereits ausführlich begründet (z.B. Speck 2020; Spies und Pötter 2011; Baier 2011b). Auch das SMS hat den Bedarf erkannt und durch die Novellierung des Sächsischen Schulgesetzes Voraussetzungen für den Ausbau dieses Handlungsfeldes geschaffen. Gleichzeitig aber wird der Fokus eindeutig auf Jugendliche insbesondere an Oberschulen gelegt (siehe Abschnitt 2.1.2). Begründet wird dies u.a. mit der Anschlussfähigkeit der Schüler\*innen an das spätere Berufsleben. Warum braucht es Schulsozialarbeit also schon in der Primarstufe?

Diese Frage beantworten Florian Baier und Martina Fischer damit, dass „zahlreiche Probleme von Kindern nicht erst im Jugendalter beginnen, sondern bereits während der Primarschulzeit vorhanden oder absehbar sind“ (2018, S. 8). Bei einer Befragung von Sozialarbeitsprojekten an Brandenburger Grundschulen wurde schon 2012 von einem „zunehmenden ‚Handlungsdruck‘ aufgrund von bereits im Vorschul- und Grundschulalter häufiger auftretenden Verhaltensauffälligkeiten“ (Riedt 2012, S. 11)

berichtet. Deshalb ist es wichtig, Hilfen frühzeitig zu etablieren, damit sowohl Kinder als auch weiterführende Schulen langfristig davon profitieren können (Baier und Fischer 2018, S. 8). Auch die Evaluation des sächsischen Landesprogramms Schulsozialarbeit kommt zu dem Schluss, dass es aufgrund steigender Bedarfe notwendig ist, „Ressourcen für Schulsozialarbeit stärker auch für Grund- und Förderschulen zur Verfügung [zu] stellen [und] perspektivisch über eine Ausweitung des Landesprogramms nachzudenken“ (Oschmiansky et al. 2020, S. 117, gram. Anp. CK).

Die Begründungen für Schulsozialarbeit in der Primarstufe beschränken sich allerdings nicht nur auf eine solche defizitorientierte Sichtweise. Baier und Fischer (2018, S. 9–10) führen auch eine *bildungstheoretische Argumentation* an: Die Lehr- bzw. Bildungspläne für Grundschulen in Deutschland<sup>25</sup> schreiben als Leistungsziel nicht nur die Aneignung von Wissen und Methodenkompetenz vor, sondern auch die Entwicklung von Wertvorstellungen und Sozialkompetenzen<sup>26</sup>. Allerdings ist dies eine Aufgabe, die Lehrkräfte im Schulalltag mit seinen vielfältigen Herausforderungen oftmals kaum noch bewältigen können (Riedt 2012, S. 12). Dies liegt laut Sächsischem Landesschulamt (LaSuB) vor allem daran, dass bereits beim Eintritt in die Schule die Heterogenität der Schüler\*innen bezüglich sozialem Status, kulturellem Hintergrund, Familienstrukturen oder Erziehungsvorstellungen der Eltern groß ist, gleichzeitig aber der Anspruch besteht, alle Kinder individuell und optimal zu fördern (LaSuB 2004, S. 2–3). Auch die Anzahl an Schüler\*innen mit spezifischen Förderschwerpunkten nimmt immer mehr zu (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2019, S. 14). Gleichzeitig übernimmt die Schule schon recht früh – spätestens wenn es um eine Empfehlung für die weiterführende Schulart geht – eine Selektionsfunktion (Spies und Pötter 2011, S. 20). Angesichts dieser Entwicklungen liegt es auf der Hand, dass Lehrkräfte ihren Schwerpunkt in der Vermittlung von kognitiven Kompetenzen und damit in der Leistungsorientierung sehen (müssen) (Riedt 2012, S. 12). Wenn Schulsozialarbeit eine „Form von Bildungsarbeit“ (Baier und Fischer 2018, S. 9) darstellt, so hat sie – genau wie die Schule – die Aufgabe, Kinder im gesamten Prozess ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Allerdings kann dies im Gegensatz zum Unterrichtskontext weitgehend frei von Bewertungs- und Selektionsdruck geschehen. Im Rahmen von Einzelfallhilfe oder Gruppenarbeit können bspw. individuelle Ressourcen entdeckt, Konfliktlösungskompetenzen gestärkt, Toleranz und Empathie gefördert werden (ebd.). So wird das „Bildungsangebot von Schule“ (ebd.) durch die Kinder- und Jugendhilfe ergänzt und erweitert.

Aus *gerechtigkeitstheoretischer Sicht* trägt Schulsozialarbeit laut Baier und Fischer außerdem dazu bei, „Ungerechtigkeiten im Schulwesen [...] wie z.B. Selektionsverfahren [oder] Leistungsbeurteilungen“ (2018, S. 11, gram. Anp. CK) auszugleichen und „Bildungsbenachteiligungen abzubauen“ (ebd.). Den

---

<sup>25</sup> Eine Übersicht über die Grundschul-Lehrpläne findet sich unter <https://www.bildungsserver.de/Lehrplaene-fuer-die-Grundschule-1660-de.html> [zuletzt geprüft am 09.04.2021].

<sup>26</sup> Art. 29 der UN-Kinderrechtskonvention enthält ebensolche Bildungsziele, wie z.B. das Recht auf Persönlichkeitsentwicklung und Entwicklung von sozialen Kompetenzen.

Autor\*innen zufolge ist es nur durch eine kontinuierliche Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit möglich, die Normen der UN-Kinderrechtskonvention und der UN-Behindertenrechtskonvention (z.B. Diskriminierungsverbot, Partizipationsrecht, Schutz vor Gewalt, Recht auf Bildung und Förderung) umfassend am Ort Schule umzusetzen und eine dahingehende Gerechtigkeit zu ermöglichen (Baier und Fischer 2018, S. 11–12).

Weiterhin trägt eine *anerkennde* und *lebensweltorientierte* Schulsozialarbeit dazu bei, Kinder (und Jugendliche) nicht nur auf ihre Rolle als Schüler\*innen oder Klient\*innen zu reduzieren, sondern als Individuen anzuerkennen und wertzuschätzen (Iser et al. 2019, S. 16). Da Schule ein bedeutsamer Ort in der Lebenswelt von Kindern ist (Thimm 2012, S. 21), werden sie hier auch (Alltags-)Themen mit hineinbringen, die sie beschäftigen. Diese sollen nicht als Bedrohung wahrgenommen werden, „die den Unterricht stören oder individuelle Lernprozesse beeinträchtigen könnten, sondern [als] eine nicht ausblendbare Realität“ (Baier und Fischer 2018, S. 12, Anp. CK), die es anzuerkennen gilt. Nicht zuletzt soll Schulsozialarbeit in der Primarstufe durch die Normalisierung des „Hilfesuchens“ einer effektiven Prävention dienen. Kinder können so frühzeitig erfahren, dass es nicht stigmatisierend, sondern legitim und lohnend ist, sich bei Problemen Unterstützung zu suchen (ebd., S. 13). Außerdem wird es ihnen später leichter fallen, Beratung in Anspruch zu nehmen, wenn sie dieses Angebot schon aus der Kindheit kennen (ebd.). Die Schulsozialarbeit besitzt dabei sowohl Kenntnisse über das System Schule, als auch über Möglichkeiten, Aufgaben und Ziele der Kinder- und Jugendhilfe und übernimmt in diesem Sinne eine Scharnierfunktion zwischen den Systemen (Riedt 2012, S. 12). Thimm konstatiert, dass aufgrund der Bedeutung, die Schule für die Entwicklung der Kinder einnimmt, sich an diesem Ort entscheidet, „ob Lebensbewältigung und Teilhabe gelingen“ (2012, S. 21).

### **3.4 Zusammenfassung der theoretischen Analyse**

Was macht professionelle Schulsozialarbeit an Grundschulen so spezifisch und wo liegen ihre Aufgaben- und Angebotsschwerpunkte?

Im bisherigen Teil wurde versucht, diese Frage anhand einer theoretischen Analyse zu beantworten. Will Schulsozialarbeit an Grundschulen wirksam werden, so muss sie in besonderer Weise die altersspezifischen Lebensbedürfnisse und Entwicklungsaufgaben von Kindern berücksichtigen. Dies setzt nicht nur Wissen darüber voraus, sondern auch die Bereitschaft, andere Akteure wie z.B. Lehrkräfte für die kindlichen Bedürfnisse und Bedarfe zu sensibilisieren und am Lern- und Lebensort Schule einen ganzheitlichen, lebensweltorientierten Blick auf Kinder einzubringen (Thimm 2017, S. 111). Während Ressourcenorientierung, Prävention, Stärkung und Ermutigung der Kinder die gemeinsamen Aufgaben von schul- und sozialpädagogischem Fachpersonal sind, zeichnet sich die Schulsozialarbeit vor allem durch ihre Beziehungsorientierung und Vernetzungsleistungen aus (ebd., S. 111–113). Dies findet sich in den Aufgabenschwerpunkten der altersgerechten Beziehungsarbeit, der Beratung und Kooperation

mit Eltern und (außer-) schulischen Akteuren wieder. Für die Kinder gilt es, einen Ausgleich zum „Zwangskontext Schule“ zu schaffen und „Freiwilligkeit“ als ergänzendes und alternatives Angebot bereitzustellen. In Hinblick auf Lehrkräfte stellen Schulsozialarbeitsfachkräfte handlungssichere und professionelle Ansprechpartner\*innen in sozialpädagogischen Fragen und in Fragen des Kinderschutzes dar. Bei der Schulentwicklung können sie außerdem ihre sozialpädagogische Expertise einbringen, um den Lern- und Lebensort Schule kindgerecht mitzugestalten. Insgesamt kann eine interdisziplinäre Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit die Entwicklungs- und Erziehungsangebote der Grundschule erweitern und ergänzen und Kinder vom Schulbeginn an „in der Breite der körperlichen, geistigen, psychischen und sozialen Lebens- und Lernbereiche“ (Thimm 2017, S. 109) wahrnehmen. Dabei geht es in erster Linie nicht darum, Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten voneinander abzugrenzen, sondern gemeinsam für Kinder und deren nachhaltige positive Entwicklung tätig zu werden. Enderlein drückt es so aus:

„Wichtiger als die Unterscheidung nach Berufsfeldern ist für ein Kind zu wissen, wofür die einzelnen Erwachsenen zuständig sind und dass die Gruppe der zuständigen Erwachsenen das ‚Dach‘ über dem ‚Haus‘ bilden, in dem sich das Kind geschützt und geborgen fühlt und in dem es sich frei entfalten kann. Voraussetzung dafür ist, dass die in der Schule tätigen Erwachsenen die Interessen der Kinder wahrnehmen und vertreten und dass sie ihr Handeln an den altersgemäßen Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten der Kinder orientieren.“ (Enderlein 2007, S. 53).

## **4 Empirische Untersuchung mittels Expert\*innen-Interviews**

### **4.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsziel**

Im empirischen Teil dieser Arbeit sollen die bisher theoretisch erarbeiteten Schwerpunkte und Spezifika der Schulsozialarbeit an Grundschulen durch Forschungsergebnisse erweitert werden. Dabei geht es vor allem um folgendes Erkenntnisinteresse: Welche Aufgaben- bzw. Arbeitsbereiche spielen eine Rolle in der Schulsozialarbeit an Grundschulen? Welche kontextspezifischen Besonderheiten gibt es mit Blick auf die Bedarfe der Grundschüler\*innen?

Das Ziel dieser empirischen Untersuchung ist die Einschätzung von Besonderheiten der Grundschulsozialarbeit aus professioneller Sicht und die Beschreibung individueller Schwerpunktsetzungen durch die Fachkräfte<sup>27</sup>. Dadurch sollen sowohl mögliche Gemeinsamkeiten als auch Angebotsvielfalt sichtbar gemacht werden. Außerdem dient die Untersuchung dem Vergleich der theoretischen Analyse mit der Umsetzung der Schulsozialarbeit an Grundschulen in der Praxis. Die hier durchgeführte empirische Studie erhebt dabei nicht den Anspruch auf Repräsentativität, sondern dient der exemplarischen, nicht generalisierenden Ergänzung des theoretischen Teils. Zur Horizontüberprüfung bräuchte es eine große Bandbreite der Stichprobe, was aus Gründen der zeitlichen und umfänglichen Ressourcen in dieser Arbeit nicht möglich ist.

### **4.2 Forschungsdesign**

#### **4.2.1 Methodenbeschreibung**

Empirische Untersuchungen müssen sich an bestimmten Gütekriterien messen lassen, wenn sie einen wissenschaftlichen Anspruch erheben. Die klassischen Kriterien aus der quantitativen Forschung wie Validität, Reliabilität und Objektivität sind allerdings laut Ines Steinke für die qualitative Forschung nur bedingt geeignet. Sie schlägt stattdessen die Orientierung an einem breit angelegten Kriterienkatalog vor, wobei die angewandten Kriterien in Abhängigkeit von der Forschungsfrage und -methode angepasst, konkretisiert und ggf. ergänzt werden sollen. Das wichtigste Kernkriterium ist ihrer Auffassung nach die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die eine Bewertung der Qualität der empirischen Untersuchung und deren Ergebnisse ermöglichen soll. Dafür ist es ihr zufolge notwendig, den gesamten Forschungsprozess nachvollziehbar zu dokumentieren. (Steinke 2012, S. 322–325). Dies soll mit diesem Kapitel zur Methodenbeschreibung sichergestellt werden.

---

<sup>27</sup> Der empirische Teil dieser Arbeit bezieht sich aus den in der Einleitung erwähnten Gründen ausschließlich auf die Umsetzung der Schulsozialarbeit an sächsischen Grundschulen. So sollen Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit gewährleistet werden.

Die vorliegende empirische Untersuchung soll als Ergänzung zum theoretischen Teil dieser Arbeit das individuelle Erfahrungswissen von Schulsozialarbeiter\*innen an Grundschulen sichtbar machen. Aus diesem Grund wurde auf eine Form der qualitativen<sup>28</sup> Forschung zurückgegriffen: das Expert\*innen-Interview. Laut Michael Meuser und Ulrike Nagel (2009, S. 37) ist die Identifizierung von Expert\*innen eine Rollenzuschreibung aufgrund eines (begründeten oder angenommenen) Wissensvorsprungs bestimmter Personen. Das Expert\*innen-Interview greift auf diesen Wissensvorsprung zurück, der aus dem Funktionskontext der Expert\*innen resultiert (ebd.). Im Bereich des Forschungsgegenstandes dieser Arbeit wurden diejenigen Personen als Expert\*innen betrachtet, die als professionelle Fachkräfte Angebote der Schulsozialarbeit an Grundschulen bereitstellen. Der Expert\*innenstatus wurde ihnen dabei entsprechend Michael Stegmann und Jürgen E. Schwab (2012, S. 180) aufgrund ihrer beruflichen Rolle zugeschrieben. In einem leitfadengestützten Interview sollten sie sich zu ihren Einschätzungen von Spezifika und Schwerpunkten der professionellen Schulsozialarbeit an Grundschulen äußern.

Expert\*innen-Interviews werden in der Regel als halbstrukturierte Interviews durchgeführt und zeichnen sich dadurch aus, dass bei der interviewenden Person bereits Vorwissen zur Forschungsfrage vorhanden ist (Stegmann und Schwab 2012, S. 176). Durch die Erarbeitung des Theorieteils ist diese Voraussetzung gegeben. Anhand dessen wurde ein Interview-Leitfaden (siehe Abschnitt 4.2.2) entwickelt, „der im Gespräch dafür sorgen soll, dass bestimmte Themen und Aspekte berücksichtigt werden“ (ebd.). Dabei geht es laut Cornelia Helfferich (2019, S. 676) um ein Abwägen zwischen größtmöglicher Offenheit und notwendiger Strukturierung. Das Expert\*innen-Interview fokussiert sich i.d.R. vor allem auf erfahrungs- und praxisbezogenes Wissen (ebd., S. 682). Aus diesem Grund kam hier eine verhältnismäßig starke Strukturierung zum Einsatz. Diese sollte sicherstellen, dass die für die Forschungsfrage relevanten Themenbereiche angesprochen werden (vgl. ebd., S. 676).

Die Auswahl der Expert\*innen erfolgte kriteriengeleitet im Sinne einer Quotenstichprobe (siehe Abschnitt 4.2.3). Dabei wurden nach Leila Akremi „auf Basis theoretischer Überlegungen Merkmale oder Dimensionen zusammengestellt“ (2019, S. 321), anhand derer die Suche und Auswahl potentieller Interview-Partner\*innen erfolgte. Die vorgesehene Stichprobe sollte eine Größe von ca. 3–6 Expert\*innen aufweisen. Da bei einer solch kleinen Stichprobe wie der vorliegenden nicht von einer Repräsentativität der Ergebnisse ausgegangen werden kann, wurde durch die bewusste Auswahl dennoch eine größtmögliche inhaltliche Bandbreite angestrebt (vgl. ebd.).

Nach erfolgter Auswahl der Stichprobe erfolgten die Kontaktaufnahme zu den Expert\*innen, die Vereinbarung von Terminen für die Interviews und deren Durchführung (Abschnitt 4.2.4). Im Anschluss

---

<sup>28</sup> Das unterschiedliche Selbstverständnis qualitativer bzw. quantitativer Forschung kann als der Gegensatz von Verstehen und Erklären, von dem Besonderen und dem Allgemeinen, von Komplexität und Variablen-Isolation beschrieben werden (Mayring 2015, S. 19).

daran wurden diese nach einem zuvor festgelegten Regelkatalog transkribiert (Abschnitt 4.2.5), um sie anschließend anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015) systematisch (d.h. theorie- und regelgeleitet) auswerten zu können (siehe Kapitel 4.3). Das Ziel war dabei, die Interview-Transkripte nach bestimmten Kategorien zu analysieren und strukturieren (Mayring 2015, S. 67). Die Kategorien wurden einerseits anhand des Theorieteils gebildet (deduktive Kategorien) und auf die Interviews angewandt, andererseits wurden aus dem Gesprächsmaterial neue Kategorien gebildet (induktive Kategorien) (ebd., S. 68). Die Forschungsergebnisse sollten im Anschluss mit der theoretischen Analyse in Beziehung gesetzt werden.

#### **4.2.2 Erstellung des Interview-Leitfadens**

Die Forschungsfrage und die Vorüberlegungen zur Methode der empirischen Untersuchung dienten als Grundlage zur Entwicklung eines Interview-Leitfadens. Anhand dessen sollten die Befragungen durchgeführt werden. Der Leitfaden stellt Helfferich (2019, S. 670) zufolge eine im Vorhinein bestimmte und systematisch angewandte Vorlage dar, die mittels festgelegter Fragen der Gestaltung und Strukturierung des Interviews dient. Die Erstellung des Interview-Leitfadens für diese Arbeit orientierte sich an den Empfehlungen von Helfferich. Demnach wurde allen Interviews der gleiche Leitfaden zugrunde gelegt, mit dem Ziel, ähnliche Erhebungssituationen herzustellen und somit eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Der Leitfaden folgte einem Frage-Antwort-Schema, die Reihenfolge der Fragen war zum Großteil festgelegt, die Formulierung hingegen konnte variiert werden. Außerdem sollten zunächst möglichst offene Fragen gestellt werden, damit bereits in einem ersten Schritt so viele forschungsrelevante Aspekte wie möglich angesprochen werden. Im Bedarfsfall wurde zu bestimmten Punkten expliziter nachgefragt. (ebd., S. 675–677). Die Initiative für das Gespräch liegt dadurch, so Stegmann und Schwab (2012, S. 177), zum Großteil bei der befragten Person, während die interviewende Person nur soweit es erforderlich ist strukturierend eingreift.

Für den Leitfaden wurden der Vorgehensweise von Stegmann und Schwab (ebd., S. 178) entsprechend zu den in Abschnitt 4.1 erwähnten Forschungsfragen relevante Aspekte gesammelt und anhand derer Interviewfragen erstellt und sortiert (siehe Anhang I). Dabei orientierten sich die Fragen an der theoretischen Analyse des Forschungsthemas. Der allgemeine Frageteil beinhaltete strukturelle Aspekte, die dem späteren Vergleich und dem Aufzeigen möglicher Unterschiede und ggf. deren Ursachen dienen sollten, und eine offene Frage zum professionellen Selbstverständnis der Expert\*innen. Der thematische Teil gliederte sich in die beiden Themenbereiche der Forschungsfrage: 1. Angebote bzw. Aufgabenschwerpunkte und 2. kontextspezifische Besonderheiten der Schulsozialarbeit an Grundschulen. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass die für diese Arbeit essenziellen Aspekte zur Sprache kommen. Aufgrund der Pandemiesituation wurde auch nach besonderen Herausforderungen in Bezug darauf gefragt. Außerdem wurden die Expert\*innen um ihre professionelle Einschätzung nach



Entwicklungsbedarfen für die Grundschulsozialarbeit gebeten. Zum Abschluss sollten die Interviewpartner\*innen die Gelegenheit erhalten, weitere Aspekte anzusprechen, die sie noch für relevant erachten.

#### 4.2.3 Auswahl der Expert\*innen

Für die empirische Untersuchung war es notwendig Interviewpartner\*innen zu finden, die aufgrund ihrer Funktion als Expert\*innen definiert werden können und über Kenntnisse verfügen, die Forschungsfragen zu beantworten. Wie bereits in Abschnitt 4.2.1 dargelegt, erfolgte die Auswahl der Stichprobe mittels bestimmter Kriterien. In erster Hinsicht wurde per Onlinerecherche nach Grundschulen mit einem Schulsozialarbeitsangebot gesucht. Voraussetzung für die Kontaktaufnahme war die Veröffentlichung einer schulsozialarbeitsbezogenen E-Mailadresse auf der Schulhomepage bzw. der Homepage des Trägers der Schulsozialarbeit. Des Weiteren erfolgte eine Vorauswahl der Stichprobe anhand des Schulstandortes. Es wurde darauf Wert gelegt, sowohl Expert\*innen aus den sächsischen Großstädten als auch aus verschiedenen ländlichen Bereichen zu Wort kommen zu lassen, um eventuelle Unterschiede festzustellen, die sich im Schulstandort begründen könnten. In dritter Hinsicht wurde darauf geachtet, Diversität bezüglich des Geschlechts der Schulsozialarbeiter\*innen abzubilden. Aus diesem Grund wurden zu gleichen Teilen männliche wie weibliche Identitäten für ein Interview angefragt.

Von den per Mail angefragten sechs Schulsozialarbeiter\*innen meldeten sich vier zurück und signalisierten ihre Bereitschaft zur Teilnahme an einem Interview. Eine Übersicht zu den Interview-Partner\*innen findet sich in Tabelle 1.

*Tabelle 1: strukturelle Daten bezogen auf Interview-Partner\*innen*

	<b>Interview 1</b>	<b>Interview 2</b>	<b>Interview 3</b>	<b>Interview 4</b>
Befragte Person	B1	B2	B3	B4
Berufsabschluss	Soziale Arbeit (B.A.)	Dipl. Sozialpädagogin	Soziale Arbeit (B.A.)	Mag. Pädagogik
Standort der Schule	Ländlicher Raum	Großstadt	Großstadt	Kleinstadt bzw. ländlicher Raum
Dort tätig seit:	Mitte 2016	Ende 2017	Ende 2020	2019
Stundenumfang/ Woche	35h/Woche	30h/Woche	35h/Woche	40h/Woche
Schulträger	Staatl. Schule	Freier Schulträger	Staatl. Schule	Staatl. Schule
Träger der Schulsozialarbeit	Freier Träger der KJH	Freier Träger der KJH	Freier Träger der KJH	Freier Träger der KJH
Größe der Schule	2-zügig, ca. 200 Schüler*innen	2-3-zügig, ca. 230 Schüler*innen	3-zügig, ca. 400 Schüler*innen	2-zügig, ca. 150 bzw. 180 Schüler*innen
sonstiges	Förderschule am gleichen Standort, zu je 50% an GS und FS tätig		Zuvor mehrere Jahre als Schulsozialarbeiter an Förderschule tätig gewesen	An zwei Grundschulen zu je 50% tätig
Datum des Interviews	12.05.2021	18.05.2021	20.05.2021	02.06.2021

#### **4.2.4 Durchführung der Interviews**

Mit den Expert\*innen wurden per Mail bzw. Telefon Termine zur Durchführung der Befragung abgesprochen. Aufgrund der Pandemielage zum Zeitpunkt der Datenerhebung und den damit verbundenen Hygieneauflagen an Schulen fanden die Interviews über das Videokonferenztool „Zoom“ statt. Die teilnehmenden Interviewpartner\*innen erhielten vorab einen Zugangslink, über den sie sich in die Konferenz einwählen konnten. Die Befragungen wurden mit Bild und Ton durchgeführt und nach Zustimmung der Interviewten aufgezeichnet, um eine spätere Transkription zu gewährleisten.

Zu Beginn des Interviews wurden strukturelle Daten zur Professionszugehörigkeit und zum Tätigkeitsstandort abgefragt. Im Anschluss daran wurden anhand der Forschungsfrage und des daraus resultierenden Interview-Leitfadens thematische Fragen gestellt. Handlungsleitend für die Durchführung der Interviews waren die folgenden Verhaltensregeln, die Jochen Gläser und Grit Laudel empfehlen: Die interviewende Person hört aktiv zu, ohne die befragte Person zu unterbrechen; sie lässt (Denk-)Pausen zu; sie stellt flexible Nachfragen, die sich dem Gesprächsverlauf anpassen; sie bittet um Erklärung von Nicht-Verstandenem; sie erfragt Details, wenn zu allgemeine Antworten gegeben werden; sie vermeidet die Bewertung des Gesagten und zeigt fachliche Kompetenz (2009, S. 173–177).

#### **4.2.5 Transkription**

Um die durchgeführten Interviews im Anschluss auswerten zu können, mussten die erstellten Audio-dateien zunächst verschriftlicht werden. Diese Transkripte dienen laut Stegmann und Schwab (2012, S. 198) als Grundlage für die weitere wissenschaftliche Bearbeitung des Kommunikationsmaterials. Dabei richtet sich den Autoren zufolge die Genauigkeit der Transkription sowohl nach vorhandenen zeitlichen (und/oder finanziellen) Ressourcen, als auch nach Ziel und Zweck der Analyse (ebd., S. 199). Da der empirische Teil dieser Arbeit vor allem auf Erfahrungswissen und professionelle Einschätzungen von Fachkräften fokussiert, wurde eine vereinfachte und selektive Transkriptionsform gewählt. Demzufolge wurden nur die Passagen transkribiert, die eine Aussagekraft bezüglich der Leitfragen haben. Erfragte strukturelle Angaben wurden aufgrund des Datenschutzes nicht transkribiert, sondern anonymisiert zusammengefasst (siehe Tabelle 1), so dass möglichst keine Rückschlüsse auf die Interviewpartner\*innen bzw. deren Kooperationsschulen möglich sind. Die Transkriptionsregeln orientierten sich an den Vorschlägen von Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (2013, S. 20–22) zu einem einfachen Transkriptionssystem und sind im Anhang II nachzulesen.

Nach der Durchführung der Interviews wurden diese in einem ersten Schritt mit Hilfe der Software MAXQDA transkribiert, anschließend wurden die Transkripte Korrektur gelesen und anonymisiert. Personen- und schulbezogene Daten wurden durch zusammenfassende Kategorien in eckigen Klammern ersetzt (z.B. Max Muster → [Schulsozialarbeiter]; 1. Grundschule Dresden → Grundschule in

[sächsischer Großstadt]). Die Transkripte der Interviews finden sich im Anhang (IV–VII) dieser Arbeit. Erst nach der Durchführung und Transkription aller Interviews wurde mit deren Auswertung begonnen.

#### **4.2.6 Auswertungsmethode**

Nach erfolgter Transkription konnten die Interviews mithilfe Mayrings Methode für qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Durch ihre Theorie- und Regelgeleitetheit und das systematische Vorgehen erfüllt diese Methode das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (Mayring 2015, S. 12–13) und wurde deshalb in dieser Arbeit als geeignete Methode zur Analyse der Kommunikation angewandt. Mayring (ebd., S. 68) unterscheidet je nach Ziel der Fragestellung zwischen zusammenfassenden, explizierenden und strukturierenden Vorgehensweisen der Inhaltsanalyse. In der vorliegenden Arbeit wurde vorwiegend eine inhaltlich strukturierende Analyse durchgeführt, die dem Autor zufolge anhand der Anwendung deduktiver Kategorien relevante Aspekte aus dem Material herausfiltert (ebd., S. 103). Diese Kategorien wurden aus der theoretischen Analyse abgeleitet, anschließend wurden die Expert\*innen-Interviews auf diese Kategorien hin untersucht und in der Kodierung bestimmte Textstellen den Kategorien zugeordnet. Angewandt wurde diese Methode auf diejenigen Expert\*innenantworten, die sich auf allgemeine Fragen (z.B. zu professionellem Selbstverständnis und Zielen) und auf Angebote und Aufgabenschwerpunkte der Schulsozialarbeit bezogen. Ergänzt wurde dieses Vorgehen durch eine zusammenfassende, induktive Kategorienbildung (vgl. ebd., S. 85) in Hinblick auf kontextspezifische Besonderheiten der Schulsozialarbeit an Grundschulen. Eine Übersicht über Bezeichnung und Definition aller gebildeten und angewandten Kategorien findet sich im Kodierleitfaden (siehe Anhang III). Zur Auswertung der Interviews wurde ebenfalls die Software MAXQDA genutzt. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse anhand des Kategoriensystems dargestellt. Dabei werden die befragten Interview-Partner\*innen mit „B“ abgekürzt und entsprechend der Gesprächsreihenfolge nummeriert (B1 – 1. Interview, B2 – 2. Interview etc.).

### **4.3 Inhaltsanalyse der Expert\*innen-Interviews**

#### *4.3.1.1 Allgemeine Kategorien*

Die Interviews enthielten Fragen, die sich auf ein allgemeines Verständnis von Schulsozialarbeit an Grundschulen, auf die Einschätzung genereller Entwicklungsbedarfe und auf pandemiebedingte Besonderheiten bezogen. Aus diesen Fragen und den zugehörigen Antworten ergeben sich die Kategorien A) professionelles Selbstverständnis der Schulsozialarbeiter\*innen, B) Ziele der Schulsozialarbeit an Grundschulen, C) Entwicklungsbedarf und Notwendigkeiten und D) Pandemiebedingte Besonderheiten.

### *A) Professionelles Selbstverständnis der Schulsozialarbeiter\*innen*

Zum Einstieg in das Gespräch wurden die Expert\*innen nach ihrem professionellen Selbstverständnis als Schulsozialarbeiter\*in an der Grundschule befragt. Die Antworten sollten subjektive Kriterien offenlegen, die den Interviewten entscheidend für ihre Professionalität erscheinen. Es wird deutlich, dass alle Interview-Partner\*innen ihr Angebot an der Schnittstelle zwischen dem Kind, der Schule und den Eltern verorten (B1, Z. 17–20; B2, Z. 5–6; B3, Z. 4–5; B4, Z. 17–18; ebd. Z. 37–40). Darüber hinaus gibt es diesbezüglich weitere individuelle Auffassungen.

Die meisten der Expert\*innen sehen sich in einer – vor allem auf die Kinder bezogenen – vermittelnden Rolle (B1, Z. 36; B2, Z. 5–6; B4, Z. 17–18). Für B1 stellt die Schulsozialarbeit außerdem ein „alternatives Beziehungsangebot“ (B1, Z. 6) dar, was sich vor allem darin zeigt, dass die Kinder „frei von irgendwelchen Beziehungserwartungen erstmal ihre Bedürfnisse oder ihre Probleme oder Herausforderungen [...] auf den Tisch bringen können“ (ebd., Z. 72–74). B2 möchte als „Sprachrohr“ (B2, Z. 7) für Kinder wirken, die ihre Bedürfnisse selbst noch nicht gut äußern können. B4 sieht sich als „Anwalt der Kinder“ (B4, Z. 9), was für sie auch heißt, „für die Kinder da zu sein, die Kinder dort aufzufangen, wo sie gerade stehen“ (B4, Z. 5–7).

Auch für B3 äußert sich Professionalität besonders darin, für Kinder ansprechbar zu sein, eigene Beobachtungen zu machen und Handlungsbedarfe zu erkennen (B3, Z. 6–8). Zusätzlich möchte er Lehrkräften „als professionelles Gegenüber zur Verfügung stehen“ und für bestimmte Bereiche, wie z.B. Kinderschutz, Verantwortung übernehmen (ebd., Z. 11–16). Sowohl für die Arbeit mit Kindern als auch mit Lehrkräften ist für ihn die „tägliche Präsenz am Standort Schule [...] das entscheidende Kriterium, was uns von vielen anderen Angeboten unterscheidet“ (ebd., Z. 20–21).

Eine professionelle Haltung zeigt sich auch in den Handlungsgrundsätzen, die von B1 und B2 aufgeführt werden. So ist es B1 wichtig, ressourcenorientiert (B1, Z. 12) und mit systemischer Perspektive (ebd., Z. 47) zu arbeiten. B2 betont, dass sich ihr professionelles Selbstverständnis vor allem in einer kindzentrierten und wertschätzenden Haltung äußert (B2, Z. 24–31; ebd., Z. 449–450).

### *B) Ziele der Schulsozialarbeit an Grundschulen*

Die Expert\*innen wurden weiterhin darüber befragt, welche Ziele sich aus ihrem jeweiligen professionellen Selbstverständnis ergeben. Bis auf eine Ausnahme (B4) verweisen alle auf für die Schulsozialarbeit vorgeschriebene allgemeine Zielvorgaben (B1, Z. 82–85; B3, Z. 42–43) bzw. Zielkataloge des Jugendamtes (B2, Z. 73–74), aus denen eine für die Schule passende Auswahl getroffen werden kann. Folgende konkrete Ziele werden dabei genannt: Begleitung der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder (B2, Z. 61), Unterstützung von Bildungserfolg und Teilhabe (B2, Z. 76), Stärkung der Ressourcen der Kinder (B2, Z. 77), Inklusion von Kindern mit Migrationshintergrund (B3, Z. 222–225), Prävention

(B1, Z. 358–363), Umsetzung von Kinderschutzaufgaben (B3, Z. 46) und bei Lehrern Verständnis wecken für die individuelle Lebenslage der Kinder (B1, Z. 24–35).

B4 bezieht sich nicht auf derartige Zielvorgaben. Sie möchte den Kindern als Ansprechpartner\*in zur Verfügung stehen (B4, Z. 36–39) und Unterstützung in der Konfliktlösung bieten (ebd., Z. 40–42). Sowohl B2 (Z. 80–81) als auch B3 (Z. 228–229) und B4 (Z. 22–26) betonen außerdem, dass die Ziele der Schulsozialarbeit dem Bedarf der Kinder angepasst werden müssen. B1 (Z. 46) und B2 (Z. 59–60) verweisen explizit darauf, dass sie die Förderung der Lernleistung bzw. des schulischen Erfolges der Kinder nicht als ihre Ziele betrachten. Während B1 (Z. 24) vor allem die Kinder an der Schule als primäre Zielgruppe sieht, betrachtet B4 (Z. 48–49) auch Eltern und Lehrkräfte als Zielgruppe, B2 und B3 äußern sich dahingehend nicht.

### *C) Entwicklungsbedarf und Notwendigkeiten*

Auf die Frage, welche Veränderungen auf verschiedenen Ebenen notwendig sind bzw. welche Entwicklungsbedarfe es für die Schulsozialarbeit an Grundschulen gibt, geben alle Expert\*innen an, dass sie den quantitativen Ausbau für wichtig erachten (B1, Z. 329–331; B2, Z. 342–343; B3, Z. 327; B4, 228–229). Dabei fordern B2, B3 und B4 eine Ausstattung *aller* Grundschulen mit Schulsozialarbeit. Begründet wird dies mit einem (hohen) Bedarf (B2, Z. 343; B4, Z. 233), mit dem Präventionsgedanken (B1, Z. 358–363) und mit dem Ausbau von Ganztagschulen (B1, Z. 355–358). B2 (Z. 341–342) ist sogar der Meinung, dass dies genau wie für Oberschulen gesetzlich verankert werden sollte. Um ein kontinuierliches und verbindliches (B2, Z. 347–350) Schulsozialarbeitsangebot bereitzuhalten, ist es laut B3 notwendig, sichere und langfristig finanzierte Stellen zu schaffen und für „qualitativ gute Arbeit“ 1,5 VZÄ paritätisch zu besetzen (B3, Z. 326–335). So können ihm zufolge Professionalität (ebd., Z. 340), ein disziplinärer Austausch (ebd., Z. 342–345) und das Wunsch- und Wahlrecht der Kinder (ebd., Z. 345–351) gewährleistet werden.

Neben dem quantitativen Ausbau der Schulsozialarbeit sehen B1 und B4 außerdem Entwicklungsbedarf in der Kommunikation und Zusammenarbeit mit Schule. Dabei geht es einerseits darum, das Angebot Schulsozialarbeit bei Lehrkräften bekannt zu machen und Aufgabenbereiche zu verorten (B1, Z. 331–339), andererseits um ein gemeinsames Verständnis davon, wie dieses Angebot auch von Schule wirksam genutzt werden kann (B4, Z. 241–247).

B3 und B4 betonen die Wichtigkeit einer guten Fachberatung bzw. fachlichen Vernetzung für die Schulsozialarbeitskräfte (unabhängig vom Jugendamt) (B3, Z. 357–358; B4, Z. 302–303). Für B3 ist weiterhin eine regelmäßige Selbstreflektion und fachliche Weiterbildung wichtig (B3, Z. 359–367). B1 (Z. 394–410) plädiert für die Etablierung eines Krisenstabes, bestehend aus schulischen Verantwortungsträger\*innen, wenn es um Kinderschutzfälle geht (siehe dazu auch Abschnitt M) Kinderschutz).

#### *D) Pandemiebedingte Besonderheiten*

Da sich Deutschland seit März 2020 durch die weltweite Coronavirus-Pandemie in einer Ausnahmesituation befindet und diese auch unmittelbare Auswirkungen auf den gesamten Schulbetrieb hat, wurde nach den besonderen Herausforderungen gefragt, die sich daraus für die Schulsozialarbeit ergeben. Alle Interview-Partner\*innen nennen als größte Herausforderung, dass durch den ausgesetzten bzw. eingeschränkten Regelbetrieb der Schulen die Zugangsmöglichkeit zur Schulsozialarbeit stark eingeschränkt ist und sich daraus die Schwierigkeit ergibt, mit den Kindern in Kontakt zu bleiben (B1, Z. 293–295; B2, Z. 263–264; B3, Z. 161–163; B4, Z. 174–175). Die Ursache dafür liegt einerseits in mangelnder technischer Ausstattung bzw. Kompetenz von Schule und Kindern (B2, Z. 294–295; B4, Z. 174–178; ebd., Z. 206–209); andererseits in den Kontaktbeschränkungen, durch die das Durchführen von Gruppen- und offenen Angeboten nicht möglich ist (B1, Z. 296–297; B2, Z. 361–362; B3, Z. 121–124; B4, Z. 28–30). B3 befürchtet durch die zeitweise ausgesetzte Schulbesuchspflicht und den damit verbundenen Kontaktabbruch einen Anstieg der Fälle von Kindeswohlgefährdung (B3, Z. 269–276).

Weitere Herausforderungen sind eine pandemiebedingte Diskontinuität, die sich vor allem in einer nicht beeinflussbaren Verlässlichkeit von Terminen und einer erschwerten Beziehungsgestaltung niederschlägt (B1, Z. 293–312). B2 führt einen erhöhten Anteil an innerschulischen Konflikten (B2, Z. 179–186), an Familien in Trennungssituationen (ebd., Z. 380–382) und an Beratungen von Eltern (ebd., Z. 163–164) auf. Mit der schrittweisen Öffnung der Schulen sehen B2 und B3 außerdem die Aufgabe verbunden, unterschiedliche Lernstände bzw. große schulische Lücken einzelner Kindern zu berücksichtigen und in Bezug darauf Kindern, Lehrkräften und Eltern beratend und unterstützend zur Seite zu stehen (B2, Z. 263–308; B3, Z. 293–312).

Um den genannten Herausforderungen zu begegnen, wurden von einigen Interview-Partner\*innen folgende alternative Kontaktmöglichkeiten entwickelt: über Eltern per Elternbrief/Schulpost (B2, Z. 124–126; ebd., Z. 271–272), Kontakt über Schulcloud (B2, Z. 285), Brief an die Kinder mit „Mutmacherposter“ (B4, Z. 192–195), Telefonate (mit Eltern und Kindern) (B4, Z. 179–181), Spaziergänge (B4, Z. 217–219). B3 betont, dass es ihm trotz Corona durch eine stete Präsenz an der Schule gelungen ist, sich und die Schulsozialarbeit einem Großteil der Kinder bekannt zu machen (Z. 184–188).

#### *4.3.1.2 Kategorien zu Aufgabenbereichen der Schulsozialarbeit*

Da das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit darauf abzielt, für die Schulsozialarbeit an Grundschulen relevante Aufgabenbereiche darzustellen, wurden die Expert\*innen darum gebeten, Angaben zu ihren Angeboten zu machen. Daraus und aus der theoretischen Analyse ergeben sich die Kategorien E) Beziehungsarbeit und Zugang zur Schulsozialarbeit, F) Einzelberatung, G) Elternarbeit, H) Kooperation mit

schulischen Partner\*innen, I) Sozialpädagogische Gruppenarbeit, J) Offene Angebote, K) Mitwirkung in schulischen Gremien, L) Vernetzungsleistungen und M) Kinderschutz.

#### *E) Beziehungsarbeit und Zugang zur Schulsozialarbeit*

Wenn es um die Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit an Grundschulen geht, ist B1 der Überzeugung, dass „Beziehungsarbeit [...] immer an erster Stelle [steht]“ (B1, Z. 270–271, gram. Anp. CK). Das Herstellen von Vertrauen durch ein kontinuierliches, langfristiges Angebot ist laut ihm und B3 entscheidend für das Gelingen von Beziehungs- bzw. Hilfeprozessen (B1, Z. 156–160; ebd., Z. 302–303; B3, Z. 19–36). Auch alle anderen Expert\*innen äußerten sich dahingehend, dass der Aufbau der Beziehung zu den Kindern eine wichtige Rolle in ihren Aufgabenbereichen einnimmt (B2, Z. 97–98; B3, Z. 184–188; B4, Z. 129–130). Sie sind sich einig, dass die Voraussetzung für den Beziehungsaufbau die sicht- und wahrnehmbare Präsenz der Fachkraft der Schulsozialarbeit (auf dem Schulhof, im Schulgebäude) ist (B1, 192–194; B2, Z. 439–445; B3, Z. 190–192; B4, Z. 93–95). B3 drückt es folgendermaßen aus: „Wenn man präsent ist, wenn man sein Zimmer verlässt, wenn man rausgeht und sich zeigt, dann (wird man?) angesprochen“ (B3, Z. 190–192). Allerdings ist der Beziehungsaufbau und das Bekanntmachen der Schulsozialarbeit auch ein Prozess, der Zeit braucht (B4, Z. 124–125). Deshalb stellen sich B4 und B2 den neuen Erstklässler\*innen bereits im Kindergarten (B4, Z. 255–260) bzw. in den ersten Schulwochen in Form von Hospitations- und erlebnispädagogischen Kennenlertagen vor (B2, Z. 100–109). Zugang finden Kinder jedoch nicht nur durch das aktive Vorstellen und Bewerben der Schulsozialarbeit durch die Fachkraft, sondern auch durch Gruppenangebote, aus denen sich nachfolgende Einzelberatungen ergeben können (B1, Z. 230–231; B2, Z. 95–98) oder durch Vermittlung über Dritte, wie z.B. Lehrkräfte und Hortpersonal (B1, Z. 196–197; B2, Z. 138–142), Eltern (B1, Z. 212; B2, Z. 156–158) oder Mitschüler\*innen (B2, Z. 143). Vor allem bei jüngeren Kindern spielt eine durch die Schulsozialarbeitsfachkraft initiierte Kontaktaufnahme eine wichtige Rolle (B2, Z. 151–156; B4, Z. 158–160). Laut B1 (Z. 194) und B3 (Z. 159–161) ist Schulsozialarbeit aber auch darauf angewiesen, dass die Kinder bei Bedarf von sich aus den Kontakt suchen. Das Gelingen des Beziehungsprozesses ist allerdings nicht allein von den Bemühungen der Schulsozialarbeitsfachkraft abhängig. Eine große Rolle spielen in der Grundschule laut B1 auch die (Klassen-) Lehrkräfte, die durch ihre hohe Alltagspräsenz „absolute Ankerpunkte für die Kinder“ (B1, Z. 204–205) sind und an deren Haltung zur Schulsozialarbeit sich die Kinder orientieren (B1, Z. 198–208).

#### *F) Einzelberatung*

Die Beratung einzelner Kinder stellt für die Expert\*innen eines der wichtigsten Angebote der Schulsozialarbeit dar. So liegt für B1 der „Schwerpunkt [...] in Einzelberatungen“ (B1, Z. 92–93). B2 schätzt, dass Einzelberatungen mit Kindern fast 80% ihrer Arbeit ausmachen (B2, Z. 86–88). B3 konzentriert

sich momentan pandemiebedingt vor allem auf dieses Aufgabengebiet (B3, Z. 123–124). Und eines der übergeordneten Ziele von B4 ist „für jedes Kind einzeln da zu sein, Einzelarbeit zu leisten“ (B4, Z. 37).

Als Themen, die Anlass für Einzelberatungen sind, führt B1 vor allem Peerkonflikte auf (B1, Z. 181–183), Kinder kommen aber auch mit familiären Problemen wie Trennung der Eltern oder Gewalterfahrungen in die Beratung (B1, Z. 178–180). B2 nennt außerdem die Begleitung von Transitionsprozessen als Anlass für Einzelberatungen (B2, Z. 186–188).

Sowohl B1 (Z. 94–96) als auch B2 (Z. 19–22) erläutern, dass systemisches Arbeiten, also der Einbezug weiterer Perspektiven außer der schulischen, ein Bestandteil von Beratungen ist. B3 (Z. 131–132) und B4 (Z. 101) legen dahingehend Wert darauf, im Bedarfsfall Eltern mit in die Beratung einzubeziehen. B3 betont, dass vor allem langfristige Beratungsprozesse von ihm als hilfreich wahrgenommen werden (B3, Z. 26–36). Eine wichtige Voraussetzung für die Beratung von Kindern ist laut B2 die Bekanntheit der Schulsozialarbeitsfachkraft (B2, Z. 97–98), denn nur so wird das Angebot auch in Anspruch genommen. Als „positiv verstärkenden Faktor“ (B2, Z. 415) für die Einzelberatungen betrachtet B2 die Prinzipien der Freiwilligkeit (B2, Z. 414–416) und Vertraulichkeit (ebd., Z. 218–221).

### *G) Elternarbeit*

Die Expert\*innen übernehmen auch in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern eine wichtige Rolle. Wie bereits erwähnt, kann der Einbezug der Eltern in Beratungsprozesse aus systemischer Sicht sinnvoll sein. Als Kooperationspartner\*innen spielen sie vor allem bei der Suche nach Unterstützungsmöglichkeiten für die Kinder eine Rolle (B1, Z. 212–220; B2, Z. 130–134; B3, Z. 298–301; B4, Z. 263–268). Aber auch als Zielgruppe bzw. Klient\*innen der Elternberatung kommen sie mit der Schulsozialarbeit in Kontakt (B1, Z. 92–94; B2, Z. 163–164; B4, Z. 48–51). Zugang zur Schulsozialarbeit erhalten die Eltern durch die Vorstellung zu Elternabenden (B2, Z. 121), per Elternbrief (ebd., Z. 125–128) oder auf der Schul-Homepage (B3, Z. 212). Die Expert\*innen machen ihren Arbeitsbereich über die verschiedenen Formate bekannt und zeigen Kontaktmöglichkeiten sowohl für Kinder als auch für Eltern auf. B1, B2 und B3 werden außerdem regelmäßig von Lehrkräften an Elterngesprächen beteiligt (B1, Z. 213–214; B2, Z. 128–129; B3, Z. 205). Dabei nimmt B3 an dieser Stelle vor allem eine moderierende (B3, Z. 205–206) und zwischen Schule und Eltern vermittelnde (ebd., Z. 249–262) Funktion ein.

Für B2 und B3 ist es besonders wichtig, die Eltern darüber zu informieren, wenn mit einem Kind ein (längerer) Beratungsprozess stattfindet (B2, Z. 121–124; B3, Z. 128–130). Allerdings sehen B1 und B2 dahingehend auch eine Schwierigkeit im Abwägen zwischen Schweigepflicht und Einbezug der Eltern, „weil die Eltern natürlich ein Recht haben, Sachen zu [...] erfahren. Und ich dem Kind aber gleichzeitig einen Schutz gewähren will“ (B2, Z. 205–207). B1 betont, dass es wichtig ist, diesen Schutzraum zu wahren (B1, Z. 39–40). Laut B3 ist es außerdem notwendig, sich von Eltern nicht instrumentalisieren



zu lassen, sondern seinen Auftrag deutlich zu klären und transparent zu kommunizieren (B3, Z. 206–209; ebd., Z. 244–246).

B2 hat in Zusammenhang mit der Corona-Pandemie einen deutlichen Zuwachs hinsichtlich der Elternberatung festgestellt (B2, Z. 163–164).

#### *H) Kooperation mit schulischen Partner\*innen*

Ebenso wichtig wie die Kooperation mit Eltern ist den Expert\*innen die Kooperation mit schulischen Akteuren. Dabei geht es laut B2 nicht darum, als Schulsozialarbeiter\*in „dem Lehrerwunsch einzig und allein zu folgen“ (B2, Z. 79), sondern um eine gute Zusammenarbeit, von der alle profitieren können (ebd., Z. 370–371). Es kann sich als Bereicherung erweisen, wenn die verschiedenen schulischen Akteure mit unterschiedlichen Herangehensweisen (B2, Z. 458) das gleiche Ziel verfolgen – nämlich Kinder in herausfordernden Situationen zu begleiten (B4, Z. 280–282). B4 ist der Überzeugung, dass man durch eine gute Zusammenarbeit „noch viel, viel mehr erreichen [kann] für das Kind“ (B4, Z. 287, gram. Anp. CK) als jede Profession für sich allein.

Eine solche Zusammenarbeit kann bspw. durch regelmäßige Absprachen (B4, Z. 54–55; ebd., Z. 63–66), gemeinsam durchgeführte Elterngespräche (B3, Z. 205–206; ebd., Z. 218–219) oder die Teilnahme an Team- oder Dienstberatungen (B2, Z. 113–115; B3, Z. 97–101; ebd., Z. 320–322) realisiert werden. Im Bedarfsfall bietet B2 auch die Anleitung kollegialer Fallberatungen an (B2, Z. 119–120). Für B1 und B3 spielt es eine besonders große Rolle, an der Schule als kompetente Ansprechperson zum Thema Kinderschutz zur Verfügung zu stehen (B1, Z. 378–379) bzw. „als Fachkraft wahrgenommen [...] und genutzt zu werden“ (B3, Z. 53).

Eine gelingende Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule ist den Expert\*innen zufolge in erster Linie davon abhängig, ob die Bereitschaft dazu auf beiden Seiten da ist (B1, Z. 331–339; B2, Z. 367–368; B4, Z. 241–247). Kooperation ist aber auch ein Prozess, der zum einen Zeit braucht (B4, Z. 244–246), der zum anderen durch eine professionelle, wertschätzende und reflektierte Haltung von der Schulsozialarbeitsfachkraft erarbeitet werden muss (B3, Z. 84–87; ebd., Z. 358–360).

#### *I) Sozialpädagogische Gruppenarbeit*

Unter sozialpädagogischer Gruppenarbeit werden hier Angebote verstanden, die verbindlich mit festen Gruppen wie z.B. Schulklassen stattfinden. Alle Expert\*innen äußerten sich dahingehend, dass sie sozialpädagogische Gruppenangebote bereitstellen, allerdings priorisieren und gestalten sie dieses Aufgabengebiet unterschiedlich. Die größte Rolle spielen Gruppenangebote für B4 (Z. 67–68; Z. 42–43), auch wenn deren Durchführung im letzten Jahr nur unter Einschränkungen möglich war (ebd., Z. 28–30). Auch B1 berichtet ausführlich von verschiedenen Gruppenangeboten. Er beteiligt sich bspw. im GTA-Bereich am sog. „Förderband“, wo er ein soziales Kompetenztraining für Kinder anbietet (B1,

Z. 99–107). Sein Angebot, mit der ganzen Klasse regelmäßig Teamübungen zum sozialen Lernen durchzuführen, wird momentan hauptsächlich von Lehrkräften der Förderschule in Anspruch genommen (B1, Z. 139–143). Eine weitere von B1 und B2 genutzte Form der Gruppenarbeit sind auf spezielle Themen bezogene Aufklärungs- oder Präventionsprojekte, die sich u.a. aus dem Lehrplan ergeben (wie z.B. zu Pubertät, Identität, Kinderrechten, Sucht, sexuellem Missbrauch) (B1, Z. 225–227; B2, Z. 88–96). Projekte für Klassen bietet auch B3 an, „aber immer gemeinsam mit dem Lehrer“ (B3, Z. 112–113). Diese beziehen sich eher auf aktuelle Themen oder Problemlagen in den Klassen (B3, Z. 112–120).

Die durch die Expert\*innen angestrebten Ziele sind recht unterschiedlich. B1 charakterisiert sozialpädagogische Gruppenarbeit als informelle Lernangebote, die spielerisch „an der [...] Persönlichkeitsentwicklung anknüpfen“ (B1, Z. 135; ebd., Z. 163–164). B2 und B3 möchten durch (erlebnispädagogische) Angebote die Klassengemeinschaft stärken (B2, Z. 356–359; B3, Z. 282–283). B4 zielt darauf ab, ihre Gruppenangebote mit dem Kollegium abzustimmen und somit „für die Lehrer eine Unterstützung zu sein“ (B4, Z. 48; ebd., Z. 69–74). Sie erlebt, dass diese Angebote von den Kindern gut angenommen werden (B4, Z. 101–102). So unterschiedlich die Intentionen sind, so lässt sich doch eine entscheidende Gemeinsamkeit erkennen: Bei allen Expert\*innen sind die Gruppenangebote dadurch gekennzeichnet, dass eine bedarfsorientierte Flexibilität existiert. Auch wenn bestimmte Themen durch die Schulsozialarbeiter\*innen geplant bzw. vorbereitet werden (B1, Z. 118–119; B2, Z. 40–41) legen sie dennoch alle Wert darauf, auf die Themen der Kinder zu reagieren und einzugehen (B1, Z. 166–167; B2, Z. 39–45; B3, Z. 280–283; B4, Z. 28–33).

### *J) Offene Angebote*

Im Gegensatz zu sozialpädagogischen Gruppenangeboten zeichnen sich offene Angebote dadurch aus, dass sie auf freiwilliger Basis und mit offener Gruppenstruktur stattfinden. Genannt werden sie von allen Interview-Partner\*innen, allerdings kommt ihnen offenbar eine eher geringe Bedeutung zu. So erwähnt B1 nur am Rande, dass er im GTA-Bereich mit Freizeitangeboten in Form von Arbeitsgemeinschaften (AGs) eingebunden ist (B1, Z. 98–99). B2 berichtet, dass sie jedes Jahr die Ausbildung und Begleitung von Streitschlichter\*innen übernimmt (B2, Z. 360–361). An der Schule von B3 gibt es eine von ihm betreute Spielverleihstation, an der sich die Kinder Spiele oder Sportgeräte (wie z.B. zum Juggern) ausleihen können (B3, Z. 181–184). Er verweist im Interview auf Jürgen Schmidt<sup>29</sup>. Dieser sei der Auffassung, dass offene (Nachmittags-) Angebote und Angebote zum Sozialen Lernen keinen zu großen Anteil in der Schulsozialarbeit ausmachen sollten, da sie „eigentlich [...] hoheitlich im System Schule liegen“ (B3, Z. 108–111). B4 veranstaltet zur Förderung der Lesekompetenz regelmäßig einen offenen Lesetreff und möchte außerdem eine Schulbibliothek aufbauen (B4, Z. 113–122).

---

<sup>29</sup> Jürgen Schmidt ist Fachsozialarbeiter für klinische Sozialarbeit und Kinderschutzfachkraft (Schmidt o.J.). B3 gibt an, derzeit eine Weiterbildung bei ihm zu besuchen (B3, Z. 93–94).

### *K) Mitwirkung in schulischen Gremien*

Nur B2 nennt konkret als eine ihrer Aufgaben die Teilnahme an der (normalerweise) monatlich stattfindenden Grundschulkonferenz, bei der es um „schulaktuelle Themen und Austausch“ (B2, Z. 109–113) geht. Als Kinderschutzfachkraft ist B3 an der Entwicklung eines schulischen Schutzkonzeptes beteiligt (B3, Z. 58–59). Die anderen beiden Interview-Partner\*innen machen keine Aussagen zur Mitwirkung in schulischen Gremien.

### *L) Vernetzungsleistungen*

Neben der Kooperation mit schulischen Akteuren spielt auch die Vernetzung im Gemeinwesen und in fachlichen Arbeitskreisen für die Schulsozialarbeit eine wichtige Rolle. Durch den gegenseitigen Austausch können Beteiligte voneinander profitieren, so B1 (Z. 413–415). Die Interviewten berichten vor allem davon, dass sie mit anderen Schulen bzw. Schulsozialarbeiter\*innen vernetzt sind (B1, Z. 429; B2, Z. 421; B4, Z. 269), teilweise aber auch mit dem Jugendamt (B3, Z. 138), der Stadtverwaltung oder den örtlichen Jugendclubs (B4, Z. 83–84). Dabei geht es vor allem darum, gemeinsame Themen ausfindig zu machen, sich darüber auszutauschen und zu unterstützen (B1, Z. 430–431; B2, Z. 423–424; B4, Z. 302–311). B4 ist der Überzeugung, dass es „wichtig [...] und gut für den Schulsozialarbeiter ist [...], wenn er ein gutes Team hinter sich hat“ (B4, Z. 296–297). Erwähnt werden auch multiprofessionelle Kooperationen in Hilfeprozessen (B3, Z. 136–142; ebd., Z. 309–311; B4, Z. 268–273), in Hinblick auf sozialpädagogische Gruppenangebote (B4, Z. 76–78) und auf die gemeinsame Organisation von schulübergreifenden Veranstaltungen (ebd., Z. 81–90).

Gemeinwesenarbeit spielt für B2 eine eher untergeordnete Rolle, da sie an einer Freien Schule tätig ist und die Kinder aus dem gesamten Stadtgebiet und Umland kommen (B2, Z. 424–431). Dennoch ist sie „gerne vernetzt“ (ebd., Z. 434). Die anderen Expert\*innen äußern sich nicht zur Gemeinwesenorientierung.

### *M) Kinderschutz*

Während Aufgaben, die dem Schutz des individuellen Kindeswohls dienen, von B2 und B4 gar nicht erwähnt werden, haben sie für B1 und B3 eine besonders große Bedeutung. B3 ist davon überzeugt, dass „das alles entscheidende und wichtigste Thema der Schulsozialarbeit [...] der Bereich Kinderschutz [ist]“ (B3, Z. 46–47, gram. Anp CK). Obwohl Lehrkräfte eine rechtliche Verpflichtung zu dessen Umsetzung haben, erlebt B1 von Seiten der Schule Berührungsängste, wenn es um Verdachtsfälle von Kindeswohlgefährdung geht (B1, Z. 373–376). Auch B3 berichtet von einer großen Handlungsunsicherheit der Lehrkräfte in solchen Fällen (B3, Z. 48; ebd., Z. 73). Aus diesem Grund hat er sich zur Kinderschutzfachkraft weitergebildet (ebd., Z. 51–52) und ist an der Entwicklung eines schulischen Schutzkonzeptes beteiligt (ebd., Z. 58–59). Die Arbeit an Kinderschutzfällen nimmt einen großen Teil seiner Zeit ein (B3,

Z. 136–140), allerdings ist es ihm auch wichtig, als insoweit erfahrene Fachkraft im Sinne des § 8a SGB VIII in Anspruch genommen zu werden (B3, Z. 53–58).

Unabhängig von einer zusätzlichen Qualifizierung sieht es auch B1 als notwendig an, dass er als Schulsozialarbeitsfachkraft in Kinderschutzfälle beratend einbezogen wird, um Handlungssicherheit zu geben (B1, Z. 378–384). Er erachtet es außerdem als sinnvoll, in derartigen Fällen einen Krisenstab zu etablieren, um die hohe Last der Verantwortung auf mehrere Schultern zu verteilen (ebd., Z. 402–405). Allerdings befürchtet er, dass dafür auf Seiten der Schule nicht genügend zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen (ebd., Z. 410–411).

#### *4.3.1.3 Kategorien zu Spezifika der Schulsozialarbeit an Grundschulen*

In den Interviews wurde weiterhin danach gefragt, wo die Expert\*innen in der Schulsozialarbeit für die Grundschule spezifische Besonderheiten sehen. Aus den Antworten wurden folgende Kategorien gebildet: N) Kindliche Bedürfnisse, O) Kindliche Kompetenzen, P) Themenbereiche/Problemlagen, Q) Kontext Grundschule und R) Spezifische professionelle Methoden.

##### *N) Kindliche Bedürfnisse*

Besonderheiten ergeben sich laut den Expert\*innen aus den entwicklungspezifischen Bedürfnissen von Kindern. Dabei spielen vor allem die kindlichen Bedürfnisse nach Kontinuität, Stabilität und Zuverlässigkeit (B2, Z. 240–241; ebd., Z. 249–255) sowie nach Sicherheit und Bindung eine Rolle (B1, Z. 253). B1 hat die Erfahrung gemacht, dass Kinder die Schulsozialarbeit vor allem für sich in Anspruch nehmen, wenn sie merken, dass ihre Bindungspersonen durch einen wertschätzenden Umgang miteinander „einen Rahmen [...] schaffen, der Vertrauen und Geborgenheit mit sich bringt“ (B1, Z. 258–269). Dies erfordert in manchen Fällen auch den Einbezug der Eltern als die wichtigsten Bezugspersonen von Grundschulkindern. Ausgestaltet wird dies von den Expert\*innen unterschiedlich. Für B3 ist es wichtig, „gut mit den Eltern zusammenzuarbeiten“ (B3, Z. 131–132). Aus diesem Grund bittet er auch um die Zustimmung der Eltern, wenn sich mit einem Kind ein längerer bzw. regelmäßiger Beratungsprozess anbahnt (ebd., Z. 128–134). Für B1 ist eine Zusammenarbeit im systemischen Sinne mit der ganzen Familie denkbar (B1, Z. 277–278). Auch wenn B2 ebenfalls betont, dass ihr ein Einbezug der Eltern wichtig ist (B2, Z. 236–240), weist sie auf den Anspruch der Kinder auf eine vertrauliche Behandlung der Beratungsinhalte hin (ebd., Z. 204–209). Und B3 benennt konkrete Fälle, wo für die Schulsozialarbeitsfachkraft eine deutliche Auftragsklärung und eine klare Abgrenzung von Erwartungen und Ansprüchen der Eltern wichtig sind (B3, Z. 206–210; ebd., Z. 244–246). Auch wenn Eltern von Grundschulkindern zum Teil sehr engagiert sind (ebd., Z. 199) und sie die Sicherheit brauchen, „dass es ihren Kindern gut geht“ (ebd., 214), geht es für die Schulsozialarbeit doch in erster Linie um das Kind (B4, Z. 184–186).

Das Sicherheitsbedürfnis von Grundschulkindern zeigt sich für B2 (Z. 211–215) auch darin, dass sie in besonderer Weise die Vertrauenswürdigkeit der Schulsozialarbeitsfachkraft testen. Wenn sie sich davon überzeugt haben, dass sie sich ihr anvertrauen können, öffnet das „absolut die Türen“ (ebd., Z. 200–201).

#### *O) Kindliche Kompetenzen*

Mit der kindlichen Entwicklung geht auch der Erwerb bestimmter Fähigkeiten einher. Diese Kompetenzen haben ebenfalls Einfluss auf die Angebote und Ausgestaltung der Schulsozialarbeit.

Dabei geht es in erster Linie darum, ob Kinder von allein den Zugang zur Schulsozialarbeit finden oder nicht. Sowohl B2 als auch B3 und B4 berichten, dass sie selbst Beobachtungen machen und von sich aus auf Kinder zugehen (B2, Z. 331; B3, Z. 7–9; B4, Z. 154–161). Teilweise wird auch der Kontakt zur Schulsozialarbeit durch Dritte vermittelt (B1, Z. 174–176; ebd., Z. 196–197; ebd., Z. 212–220). Im Laufe der ersten Schuljahre ist hier allerdings eine Entwicklung in Richtung Selbstständigkeit zu verzeichnen (B2, Z. 148–149; B4, Z. 151–152).

In Zusammenhang mit der Corona-Pandemie haben B2 und B4 außerdem festgestellt, dass Kinder einerseits über geringe technische Kompetenzen bzw. Ausstattung verfügen (B2, Z. 317–322; B4, Z. 176–178), dass andererseits auch bei vielen eine gewisse Medienscheu besteht (B2, Z. 312–313). Dies führte zu eingeschränkten Kontaktmöglichkeiten (ebd., Z. 315–316).

#### *P) Themenbereiche/Problemlagen*

B4 konstatiert, dass die Problemlagen und Themenbereiche von Grundschulkindern ganz andere sind als die von älteren Kindern (B4, Z. 163). So spielen laut B4 an der Grundschule vor allem familiäre Probleme und Peerkonflikte eine Rolle (ebd., Z. 163–170). Diese Einschätzung teilen B1 (Z. 177; Z. 181–183) und B2 (Z. 165–168). Familiäre Probleme resultieren vor allem aus Trennung der Eltern (B1, Z. 179; B2, Z. 173), aber auch aus Gewalterfahrungen (B1, Z. 180), Krankheitsfällen (B2, Z. 167–168) oder Fremdunterbringung des Kindes (B1, Z. 184–188). Unter Peerkonflikten verstehen die Expert\*innen Streitigkeiten jeglicher Art unter Gleichaltrigen (B1, Z. 181–183; B2, Z. 179; B4, Z. 164). Laut B3 (Z. 146) geht es für die Kinder deshalb vor allem darum zu lernen, gewaltfrei Konflikte zu lösen. B1 berichtet, dass für Kinder im Grundschulalter die Emotionsregulierung teilweise noch herausfordernd ist, so dass in Hinblick auf dieses Thema mit ihnen gearbeitet werden kann (B1, Z. 121–129). B2 führt zudem das Vorliegen von Teilleistungsstörungen an (B2, Z. 174–176).

Weitere für Kinder relevante Themen umfassen entwicklungsbedingte Fragen zu Identität, Pubertät und Aufklärung (B1, Z. 225–228). Autonomie im Sinne von Beteiligungsprozessen spielt laut B1 eine eher untergeordnete Rolle. Stattdessen verortet er die grundschulspezifischen Themen „bei der Familie“ (ebd., Z. 281–288).

### *Q) Kontext Grundschule*

Diese Kategorie bezieht sich auf Antworten, die sich aus dem Kontext Grundschule ergeben. Gemeint sind damit Besonderheiten, die sich in der Grundschule als Institution begründen.

B3 sieht es als Besonderheit, dass an der Grundschule sowohl Kinder aller Gesellschaftsschichten als auch Kinder mit und ohne Migrationshintergrund zusammenkommen. Aus dieser Heterogenität ergibt sich die Herausforderung, ein gutes Miteinander zu schaffen und bedarfsgerechte Lösungen für Kinder mit Unterstützungsbedarf zu finden (B3, Z. 219–229).

Für B4 ist außerdem grundschulspezifisch, die Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule und von der Grundschule in die weiterführende Schule gut zu gestalten und zu begleiten (B4, Z. 254–255; ebd., Z. 261–262). Im besten Fall geschieht dies in Kooperation mit den weiterführenden Schulen (ebd., Z. 268–273).

### *R) Spezifische professionelle Methoden*

Aus den unter N) – Q) aufgeführten Spezifika ergibt sich für B1 und B2 die Notwendigkeit, mit professionellen Methoden zu arbeiten, die an die Bedürfnisse und Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder angepasst sind. Für B1 heißt das vor allem, eher „prozessorientiert [...] zu arbeiten“ (B1, Z. 131) statt ergebnisorientiert. Auch die Einzelfallhilfe (ebd., Z. 245–250) und ein spielerisches Erarbeiten von Entwicklungsschritten (ebd., Z. 162–164) sind für ihn grundschulspezifisch.

Für B2 sind grundschulspezifische Anforderungen, eigeninitiativ auf Kinder zuzugehen (B2, Z. 255–256), sich sprachlich auf die Kinder einzustellen (ebd., Z. 244–245), Problemlösungen kleinschrittig anzugehen (ebd., Z. 31–34) und gut mit Methoden zu arbeiten (ebd., Z. 224–225). Dabei geht es ihr vor allem darum, gemeinsam kindgerechte Formen zu finden, mit denen die Kinder sich gut ausdrücken können (ebd., Z. 224–233; ebd., Z. 246–249; ebd., Z. 451–455).

## 5 Diskussion der empirischen Untersuchung auf Grundlage der theoretischen Analyse

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden im Folgenden zur theoretischen Analyse aus dem ersten Teil der Arbeit in Beziehung gesetzt. Dabei soll dargelegt werden, an welcher Stelle die Interviewten die Erkenntnisse der theoretischen Analyse bestätigen bzw. ergänzen und wo es evtl. Abweichungen gibt.

Speck verortet das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit an der Schnittstelle zwischen Kinder- und Jugendhilfe und der Schule (2020, S. 46), was auch den Einbezug von Eltern und Lehrkräften impliziert (ebd., S. 65–66). Dieses Selbstverständnis findet sich in den Aussagen der Expert\*innen wieder. Die Interviews haben ergeben, dass sich alle befragten Schulsozialarbeiter\*innen als Kinder- und Jugendhilfeangebot an der Schnittstelle zwischen Kindern, Schule und Erziehungsberechtigten sehen. Die Angebote der Schulsozialarbeit sollen der Fachempfehlung des Landesjugendamtes zufolge darauf ausgerichtet sein, auf Kinder einzugehen und „deren subjektiv bedeutsame[n] Fragen und Themen zur Gestaltung der eigenen Biografie und Lebensbewältigung im Kontext individueller, sozialer, schulischer sowie zukünftiger beruflicher Entwicklung zu bearbeiten“ (2017, S. 6, gram. Anp. CK). Die Ziele der Expert\*innen richten sich auf die Förderung und Unterstützung der individuellen Entwicklung der Kinder, auf Konfliktbewältigung, Prävention und Kinderschutz. Dabei zeichnen sie sich überwiegend durch einen systemischen, kindorientierten Blick aus und passen ihre Angebote den Bedürfnissen der Kinder an. Somit orientieren sie sich zum großen Teil an der Fachempfehlung. Einzig die Bedeutung der beruflichen Entwicklung ist aufgrund des verhältnismäßig geringen Alters der Klient\*innen noch wenig relevant.

In Hinblick auf Spezifika der Schulsozialarbeit an Grundschulen wurden in der theoretischen Analyse Überlegungen zu entwicklungspsychologischen Besonderheiten dargelegt (vgl. Abschnitt 3.1.1). Enderlein (2007, S. 50) spricht von entwicklungsspezifischen Lebensbedürfnissen, die im Grundschulalter relevant sind, wie z.B. selbstbestimmte Bewegung, soziales Miteinander mit Gleichaltrigen, Wissenserwerb, Eigenständigkeit und verlässlicher Halt durch Erwachsene. Die Expert\*innen beziehen sich unter diesem Gesichtspunkt vor allem auf kindliche Bedürfnisse und Kompetenzen. Dabei sehen sie in ihrer Arbeit das Bedürfnis nach Sicherheit, Geborgenheit und Verlässlichkeit als vordergründig an. Aus diesem Grund spielen der Beziehungsaufbau und die **Beziehungsgestaltung** zu den Kindern eine übergeordnete Rolle in ihren Aufgabenbereichen. Das Wissen um das Angebot der Schulsozialarbeit und das Entstehen eines Vertrauensverhältnisses wird als entscheidende Grundlage für das Gelingen von Hilfeprozessen verstanden. Dies deckt sich mit der Auffassung von Thimm (2012, S. 77), der die Beziehungsarbeit als wichtigste Tätigkeitsgrundlage von Schulsozialarbeiter\*innen an Grundschulen betrachtet (vgl. Abschnitt 3.2.1). Voraussetzung dafür ist wiederum die wahrnehmbare und

kontinuierliche Präsenz der Schulsozialarbeitsfachkraft an der Schule. Eine Expertin äußert sich entsprechend: „Die Kinder müssen mich einfach kennen, sonst kommen sie auch nicht zu Einzelgesprächen“ (B2, Z. 97–98). Ebenso bedeutsam ist der Beziehungsaufbau zu weiteren schulischen Akteuren wie (Klassen-) Lehrkräften oder Hortpersonal. Dies resultiert aus der Annahme, dass diese Personen „Ankerpunkte“ (B1, Z. 204) sind und die Kinder sich an deren Haltung zur Schulsozialarbeit orientieren.

Karl Heinz Brisch (2016, S. 25) geht davon aus, dass Eltern für Kinder im Grundschulalter nach wie vor die wichtigsten Bindungspartner\*innen sind. Aus diesem Grund kommt der Elternarbeit eine maßgebliche Relevanz zu (Speck 2020, S. 66). Die Interviewten berichten ebenfalls übereinstimmend davon, dass Eltern eine große Rolle für die Kinder und damit auch als Kooperationspartner\*innen bzw. Zielgruppe der Schulsozialarbeit einnehmen. Diese findet in der Praxis z.B. in Form von Informationen über und Einbezug in Hilfeprozesse statt, außerdem über Elternberatungen und gemeinsam mit Lehrkräften durchgeführte Elterngespräche.

Sowohl aus der individuellen Entwicklung, als auch aus der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt bzw. Lebenslage ergeben sich laut Steiner und Heeg (2018, S. 41–42) für Kinder altersspezifische Themen und Problemlagen. Bestätigt wurde dies auch in den Interviews. Daraus resultiert für die meisten der Expert\*innen eine besondere Relevanz der Einzelberatung als wichtigstes Angebot der Schulsozialarbeit. Dies geht auch aus verschiedenen anderen Umfragen hervor (Zankl 2017, S. 29). Wie von Stüwe et al. (2015, S. 267) erläutert (vgl. Abschnitt 3.2.2), sind auch laut den Interview-Partner\*innen die grundschulspezifischen Themen vor allem familiären Ursprungs, beziehen sich auf Peerkonflikte oder auf Transitionsprozesse. Allerdings werden, anders als in Abschnitt 3.1.2 vermutet, die Themen der sozialen Ungleichheit und Kinderarmut von den Expert\*innen nicht als grundschulspezifisch erwähnt.

Von einigen Interviewten wird betont, dass sie ihr methodisches Vorgehen den entwicklungsbedingten Spezifika anpassen und sich um einen spielerischen Zugang zu den Kindern und deren Themen bemühen. Auch Markert hebt hervor, dass die Schulsozialarbeit damit „einen Beitrag zur positiven Veränderung von Schule in Richtung der Bedarfe der Kinder“ (2018, S. 182) leistet.

Um aus systemischer Sicht Kinder bestmöglich zu unterstützen, ist laut Stüwe et al. (2015, S. 274) eine multiprofessionelle Zusammenarbeit mit den Lehrkräften von Bedeutung. Auch die Expert\*innen legen darauf großen Wert und betrachten den institutionellen Kontext (vgl. Abschnitt 3.1.3) ebenfalls als spezifisch. Dabei geht es den Interviewten vor allem um die Förderung eines gelungenen Miteinanders der heterogenen Schülerschaft und um die Begleitung von Transitionsprozessen. In diesem Zusammenhang spielt die Kooperation mit schulischen Akteuren eine wichtige Rolle, die ebenso wie die Fachkräfte der Schulsozialarbeit an diesen Aufgaben beteiligt sind. Dort, wo Schulsozialarbeit als Beratungsangebot bekannt und anerkannt ist, werden die sozialpädagogischen Fachkräfte von den schulischen Mitarbeitenden als kompetente Ansprechpersonen wahr- und in Anspruch genommen. Dadurch wird



es möglich, an der Schule einen lebensweltorientierten (statt schulzentrierten) Blick auf die Kinder zu etablieren und insbesondere Lehrkräfte für die individuellen Lebenslagen der Kinder zu sensibilisieren.

Aus den genannten Spezifika der Schulsozialarbeit an Grundschulen resultiert eine Schwerpunktsetzung bei den Aufgabenbereichen, die sich auf individuelle Prozesse beziehen. Dies sind vor allem die Beziehungsgestaltung, die Einzelberatung mit Kindern und die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Lehrkräften. Darauf wurde eben bereits eingegangen. Weitere für die Schulsozialarbeit relevante Aufgaben und deren Bedeutung für die Praxis sollen im Folgenden erläutert werden.

Laut Biesel und Schär (2018, S. 132–135) kommt der Schulsozialarbeit auch die wichtige Aufgabe zu, an Grundschulen ihre Expertise zum Kinderschutz einzubringen, mögliche Kindeswohlgefährdungen rechtzeitig zu erkennen und einzuschätzen und ggf. auf weiterführende Hilfen hinzuwirken. Bei den Interviews fiel auf, dass dieser Aufgabenbereich offenbar nur für zwei der vier Expert\*innen besondere Bedeutung hat. Sie sind bestrebt, den gesetzlichen Schutzauftrag an der Schule umzusetzen und dabei (auch) Lehrkräften beratend zur Verfügung zu stehen. Von den anderen beiden wird dieser Aspekt gar nicht erwähnt. Die Inhaltsanalyse der Interviews hat dafür allerdings keine Ursachen ausfindig machen können.

Ein weiteres Aufgabenfeld, das auf die Förderung von Sozialisations- und Bildungsprozessen abzielt (Stüwe et al. 2015, S. 295) und sowohl intervenierenden als auch präventiven Charakter haben kann (Baier 2018, S. 18), ist die **sozialpädagogische Gruppenarbeit**. Diese wird durch die Expert\*innen hauptsächlich in thematisch orientierter oder präventiver, z.T. auch konkret auf den Lehrplan bezogener Form angeboten. Partizipative Aspekte kommen vor allem dann zum Tragen, wenn bspw. aufgrund des aktuellen Klassengeschehens das geplante Thema angepasst wird. Ein solches „prozessorientiert[es]“ (B1, Z. 131, gram. Anp. CK) Vorgehen entspricht im Ansatz der Vorstellung von Stüwe et al. (2015, S. 299), wonach im Optimalfall der gesamte Gruppenprozess mit den Kindern ausgehandelt werden soll. Allerdings führen die Expert\*innen Gruppenprozesse häufig gemeinsam oder zumindest in Absprache mit Lehrkräften, teilweise auch mit externen Kooperationspartner\*innen durch. Dies entspricht der Erkenntnis von Oschmiansky et al. (2020, S. 78), nach der eine multiprofessionelle Zusammenarbeit vor allem bei Gruppenangeboten stattfindet.

**Offene Angebote** spielen Iser (2017, S. 154) zufolge eine wichtige Rolle für den Kontaktaufbau zwischen Kindern und Schulsozialarbeit. Von den Interviewten werden diese vor allem als sichtbare Präsenz am Ort Schule und durch eine niedrigschwellige Ansprechbarkeit realisiert. Offene Freizeitangebote im Sinne von Spies und Pötter (2011, S. 110–111) spielen für sie eine eher untergeordnete Rolle.

Andere institutionsbedingte Aufgabenbereiche, wie die **Mitwirkung** in schulischen Gremien oder auch **Vernetzungsleistungen** bzw. Gemeinwesenorientierung, sollen im Sinne von Speck (2020, S. 84) dazu dienen, den Lern- und Lebensort Schule kindgerecht und bedarfsorientiert (mit) zu gestalten. Diese

Aufgaben werden von den Interviewten zwar ebenfalls wahrgenommen, allerdings werden sie eher nachrangig praktiziert. Es kann angenommen werden, dass die Ursachen hierfür in begrenzten zeitlichen wie personellen Ressourcen und einer daraus resultierenden Aufgabenpriorisierung liegen.

In den Interviews wurden die Expert\*innen auch nach ihrer Einschätzung von Entwicklungsbedarfen der Schulsozialarbeit an Grundschulen gefragt. Auf dem Bundeskongress Schulsozialarbeit wurde 2019 die Jenaer Erklärung verfasst, in der unter anderem ein systematischer Ausbau der professionellen Schulsozialarbeit als an allen Schulen gefordert wird (Holter et al. 2019). Diese Auffassung findet sich in den Expert\*innenaussagen wieder. Aber auch die Bedingung der fachlichen Vernetzung und Weiterentwicklung, die das Landesjugendamt (2017, S. 9–12) in der Fachempfehlung vorgibt, wird von den Schulsozialarbeiter\*innen als Notwendigkeit qualitätsvoller Schulsozialarbeit genannt.

## 6 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit sollte untersuchen, durch welche kontext- und bedarfsspezifischen Besonderheiten sich professionelle Schulsozialarbeit an Grundschulen auszeichnet und welche Aufgabenschwerpunkte sich daraus ergeben. Diese Frage wurde zunächst mithilfe einer theoretischen Analyse der bisher vorhandenen Fachliteratur bearbeitet. In einem zweiten Schritt wurde eine empirische Untersuchung in Form von Expert\*innen-Interviews durchgeführt. Als Interview-Partner\*innen wurden dafür Fachkräfte aus dem Handlungsfeld der Schulsozialarbeit an sächsischen Grundschulen ausgewählt. Durch dieses Vorgehen hat sich ein umfassendes und detailliertes Bild des Arbeitsbereiches ergeben.

Es wurde deutlich, dass die Ausgestaltung der Schulsozialarbeit durch die entwicklungs- und kontextspezifischen Voraussetzungen beeinflusst wird. Aus dem altersspezifischen Bedürfnis der Kinder nach Sicherheit und Geborgenheit leitet sich vordergründig eine Beziehungsorientierung ab, die dann vor allem in individuell bezogene Angebote mündet. Aus dem institutionellen Kontext der Grundschule ergibt sich einerseits eine relativ heterogene Durchmischung der sozialen Herkunft der Kinder. Andererseits spielt die intensive Zusammenarbeit mit erwachsenen Bezugspersonen der Kinder hier eine vergleichsweise große Rolle. Durch die multiprofessionelle Kooperation der Schulsozialarbeit mit anderen schulischen und außerschulischen Akteuren können Kinder in ihren individuellen, sozialen und emotionalen Entwicklungsprozessen begleitet und unterstützt werden.

Aus den Spezifika ergeben sich für die Schulsozialarbeit an Grundschulen bestimmte Aufgabenschwerpunkte. Diese liegen vor allem in der Beziehungsarbeit, der individuellen Beratung mit einzelnen Kindern und im Bereich Kinderschutz. Auch eine gute Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrkräften wird als gewinnbringend für das Gelingen von Hilfeprozessen betrachtet. Andere Aufgabenbereiche, die nach Speck (2006, S. 23) relevant sind, wie bspw. Gruppenangebote, Vernetzungsleistungen oder die Mitwirkung in schulischen Gremien, spielen in der Praxis eine eher untergeordnete Rolle.

Die Analyse des Zusammenhangs zwischen Spezifika und Aufgabenschwerpunkten zeigt, dass es hier in besonderer Weise notwendig ist, Grundschulkinder in ihrer ganzheitlichen Entwicklung zu sehen und diesen Blick auch ins System Schule einzubringen. Kinder, die frühzeitig erfahren, dass sie als Person mit ihren individuellen Fähigkeiten und Themen ernstgenommen und wertgeschätzt werden, können sich zu resilienten Persönlichkeiten entwickeln und gestärkt den zukünftigen Herausforderungen begegnen. Oder wie eine\*r der interviewten Schulsozialarbeiter\*innen es ausdrückt:

„Man muss ja nicht erst vier Jahre Grundschulzeit laufen lassen, wenn was schief läuft, um dann in der fünften Klasse mit Schulsozialarbeit die Probleme anzugehen. [...] Das kann ja im besten Falle Hand in Hand gehen oder schon angegangen werden, [...] wenn [die Probleme] noch nicht so groß sind, wenn das Kind noch nicht in den Brunnen gefallen ist.“ (B1, Z. 358–363, gram. Anp. CK).

Die Forderungen der Expert\*innen nach einem quantitativen Ausbau der Schulsozialarbeit an Grundschulen zeigen, dass mit mehr (zeitlichen und/oder personellen) Ressourcen die Möglichkeiten dieses Handlungsfeldes der Kinder- und Jugendhilfe besser ausgeschöpft werden könnten. In der Jenaer Erklärung (2019) wird für alle Schulen ein kontinuierliches, verlässliches und qualitätsvolles Schulsozialarbeitsangebot an Grundschulen gefordert. Dadurch können die Ziele des § 1 SGB VIII (d.h. die Unterstützung der Entwicklung junger Menschen zu selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten und die Vermeidung bzw. der Abbau von Benachteiligungen) erfüllt werden. Allerdings steht die Umsetzung dieser Forderung auch in einem Spannungsfeld zwischen gesetzlichen Vorgaben und sozialpolitischer Umsetzung, zwischen präventivem Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe und wirtschaftlichen Faktoren.

Bei der Recherche zur Fragestellung dieser Arbeit wurde deutlich, dass es bisher wenig spezifische Literatur und Studien zur Schulsozialarbeit an Grundschulen gibt. Vor allem in Hinblick auf die grundschulspezifische Ausgestaltung von Schulsozialarbeitsangeboten besteht weiterhin Forschungsbedarf. Die befragten Expert\*innen äußerten sich dahingehend eher allgemein. Rückblickend betrachtet hätte dort explizit(er) nach Besonderheiten gefragt werden können. Außerdem existiert bisher keine Übersicht über die länderspezifische Ausstattung der unterschiedlichen Schulformen mit Schulsozialarbeit und deren Ausgestaltung.

In der Auswertung des empirischen Teils hat sich gezeigt, dass die Kategorienzuordnung der Aussagen zu Spezifika in manchen Fällen nicht eindeutig erfolgen konnte. Außerdem wurden in dieser Arbeit quantitative Kriterien wie bspw. Schulstandort, Schulgröße oder Geschlecht der Fachkraft nicht ausgewertet. Hier könnte eine weitergehende Forschungsarbeit ansetzen, die Einflussfaktoren auf das professionelle Selbstverständnis und die Ausgestaltung der Schulsozialarbeit auffindig macht und diese im Vergleich zu anderen Schulformen einordnet. Die vorliegende Arbeit fokussierte ausschließlich auf die grundschulspezifischen Voraussetzungen der Schulsozialarbeit und deren Umsetzung.

Methodische Grenzen wurden in dieser Arbeit aus verschiedenen Gründen erreicht: Erstens war zum Thema nur wenig spezifische Fachliteratur vorhanden, sodass auch Quellen herangezogen werden mussten, die sich auf andere Altersgruppen beziehen. Zweitens war die Stichprobe der empirischen Untersuchung relativ klein und wurde nach subjektiven Kriterien ausgewählt. Dadurch kann an dieser Stelle nicht von Repräsentativität ausgegangen werden. Drittens waren die Voraussetzungen für die Empirie aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen und geringer Erfahrung der interviewenden Person nicht optimal. So konnte bspw. kein Pretest durchgeführt werden und auch auf eine multiperspektivische Inhaltsanalyse musste verzichtet werden.

Nicht zuletzt hat auch die durch die Corona-Pandemie geprägte Situation direkten Einfluss auf die in den Interviews zur Sprache gekommenen Inhalte. Es ist zwar nicht zu erwarten, dass sich durch die

aktuellen Geschehnisse die herausgearbeiteten Spezifika verändern werden. Allerdings haben sich aufgrund monatelanger Schulschließungen und damit stark eingeschränkter Handlungsmöglichkeiten für die Schulsozialarbeit die Prioritäten in den Aufgabenbereichen verschoben. Während einige Angebote im letzten Jahr stärker in den Fokus gerückt sind (z.B. Einzelberatung), haben andere an Relevanz verloren bzw. waren kaum oder nicht umsetzbar (z.B. Gruppenangebote). Inwieweit sich diese Entwicklung verfestigt oder relativiert, kann jedoch erst beurteilt werden, wenn sich wieder eine gewisse (neue) „Normalität“ eingestellt hat. Aktuell ist das Gesamtmaß der sozialen Auswirkungen der Corona-Pandemie noch nicht bekannt. Es stellt sich angesichts der Tatsache, dass es jederzeit wieder zu einer solchen Ausnahmesituation kommen könnte die Frage, welche Entwicklungsnotwendigkeiten sich in Zukunft für die Schulsozialarbeit ergeben. Haben Politik, Schulen und Kinder- und Jugendhilfe in den vergangenen Monaten neue Wege des Zugangs zu belasteten Kindern und Familien gefunden? Wie können Kinderschutz und Gesundheitsschutz miteinander vereinbart statt gegeneinander aufgewogen werden? Auch zu diesem aktuellen Themenbereich gibt es weiterhin Forschungsbedarf.

Durch diese Arbeit wurde die Bedeutung der spezifischen Voraussetzungen und der daraus entstehenden Aufgabenschwerpunkte der professionellen Schulsozialarbeit an Grundschulen verdeutlicht. Gleichzeitig können die Ergebnisse zur Erarbeitung einer Konzeption für qualitätsvolle Schulsozialarbeit genutzt werden, um die Entwicklung der Kinder im Grundschulalter möglichst positiv zu beeinflussen.

## 7 Literaturverzeichnis

Aghamiri, Kathrin (2018): Wenn die Spielleute kommen - Sozialpädagogische Gruppenarbeit aus Kindersicht. In: Sarina Ahmed, Florian Baier und Martina Fischer (Hg.): Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 185–196.

Akremiti, Leila (2019): Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 313–331.

Alicke, Tina (2013): Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendsozialarbeit und Schule. In: Peggy Ziethen, Franziska Schmidt und Tina Alicke (Hg.): Reader Schulsozialarbeit - Band 1. Aktuelle Beiträge und Reflexionen eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes. Berlin: Deutsches Rotes Kreuz, S. 154–160.

Baacke, Dieter (2018): Die 6- bis 12-Jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Baier, Florian (2011a): Schulsozialarbeiterischer Habitus *oder* Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In: Florian Baier und Ulrich Deinet (Hg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erw. Aufl. Opladen: Barbara Budrich, S. 135–158.

Baier, Florian (2011b): Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In: Florian Baier und Ulrich Deinet (Hg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erw. Aufl. Opladen: Barbara Budrich, S. 85–96.

Baier, Florian (2018): Beratung in der Schulsozialarbeit. Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxisselementen. 2., korr. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Baier, Florian; Fischer, Martina (2018): Einleitung. In: Sarina Ahmed, Florian Baier und Martina Fischer (Hg.): Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 7–21.

Bathke, Sigrid A.; Bücken, Milena; Fiegenbaum, Dirk (2019): Praxisbuch Kinderschutz interdisziplinär. Wie die Kooperation von Schule und Jugendhilfe gelingen kann. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Berkic, Julia; Mayer, Daniela (2019): Feinfühligkeit von Eltern und PädagogInnen in Schulen und Horten. Beziehungen mit Kindern im Grundschulalter gestalten. Hg. v. BKK Landesverband Bayern. Staatsinstitut für Frühpädagogik. München. Online verfügbar unter [https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/ifp\\_bkk\\_broschuere\\_grundschulalter\\_neu\\_web.pdf](https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/ifp_bkk_broschuere_grundschulalter_neu_web.pdf), zuletzt geprüft am 04.05.2021.

Berndt, Constanze; Reimann-Bernhard, Brit; Gruhlke, Heike; Jevlasch, Kathleen; Müller, Wolfgang (2021): Schulsozialarbeit in Sachsen in Zeiten der Corona-Pandemie. Ergebnisse der zweiten Befragung während des eingeschränkten Regelbetriebes. Dresden. Online verfügbar unter [https://www.ehs-dresden.de/fileadmin/HOCHSCHULE/Projekte/Zwischenbericht\\_02\\_21\\_final.pdf](https://www.ehs-dresden.de/fileadmin/HOCHSCHULE/Projekte/Zwischenbericht_02_21_final.pdf), zuletzt geprüft am 29.05.2021.

Bertram, Hartmut; Horn, Jan Philipp; Link, Birgit; Schulte, Claus; Wolfrum, Natalie (2018): Sächsisches Schulgesetz. Kommentar. 8., vollst. überarb. Auflage. Köln: Carl Link.

Biesel, Kay; Schär, Clarissa (2018): Kindeswohlgefährdungen erkennen und Kinderschutz gestalten - eine Aufgabe der Schulsozialarbeit an Grundschulen. In: Sarina Ahmed, Florian Baier und Martina Fischer (Hg.): Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 123–139.

BMAS (2017): Lebenslagen in Deutschland. Der Fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Hg. v. Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Berlin. Online verfügbar unter [https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/5-arb-langfassung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/5-arb-langfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=6), zuletzt geprüft am 20.04.2021.

BMFSFJ (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf>, zuletzt geprüft am 25.03.2021.

BMFSFJ (05.05.2021): Ganztagsbetreuung von Grundschulkindern. Betreuungslücken für Grundschulkindern schließen. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/ganztagsbetreuung>, zuletzt geprüft am 06.05.2021.

BMJFFG (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Hg. v. Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. Bonn. Online verfügbar unter [https://aba-fachverband.info/wp-content/uploads/Jugendbericht\\_08\\_1990.pdf](https://aba-fachverband.info/wp-content/uploads/Jugendbericht_08_1990.pdf), zuletzt geprüft am 02.04.2021.

Böhnisch, Lothar (2012): Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl.: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219–233.

Bommers, Michael; Scherr, Albert (2012): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. 2., vollst. überarb. Ausg. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Braun, Karl-Heinz (2011): Kinderschutz durch Kinderrechte als Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit. In: Jörg Fischer, Thomas Buchholz und Roland Merten (Hg.): Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 183–205.

Brisch, Karl Heinz (2016): Grundschulalter. Bindungspsychotherapie - Bindungsbasierte Beratung und Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bründel, Heidrun; Hurrelmann, Klaus (2017): Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation. Weinheim, Basel: Beltz.

Bundesrat (2021): Gesetzesbeschluss des Deutschen Bundestages. Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz - KJSG). Drucksache 319/21. Berlin. Online verfügbar unter [https://www.bundesrat.de/SharedDocs/drucksachen/2021/0301-0400/319-21.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bundesrat.de/SharedDocs/drucksachen/2021/0301-0400/319-21.pdf?__blob=publicationFile&v=1), zuletzt geprüft am 03.06.2021.

Delfos, Martine F. (2015): "Sag mir mal ...". Gesprächsführung mit Kindern; 4-12 Jahre. 10., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Destatis (2020): Verfahren zur Einschätzung der Kindeswohlgefährdung: Deutschland, Jahre, Gefährdungseinschätzung, Geschlecht, Altersgruppen. Hg. v. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden. Online verfügbar unter <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=22518-0005#abreadcrumb>, zuletzt geprüft am 07.05.2021.

Diener, Otto; Hemmesmann, Gerrit (2013): Quo vadis Soziale Arbeit an Grundschulen. Eine Idee breitet sich aus. Dokumentation einer Fachtagung. Hg. v. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V. Berlin. Online verfügbar unter [https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user\\_upload/Publicationen/doc/Broschuere\\_A5\\_schulsozialarbeit\\_an\\_Grundschulen\\_web.pdf](https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publicationen/doc/Broschuere_A5_schulsozialarbeit_an_Grundschulen_web.pdf), zuletzt geprüft am 22.03.2021.

Dreher, Eva (2005): Entwicklungspsychologie des Kindes. In: Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Hartmut Hacker, Joachim Kahlert, Rudolf W. Keck und Uwe Sandfuchs (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2., überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 146–154.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Aufl. Marburg: Eigenverlag.

Enderlein, Oggi (2007): Die "Initiative für Große Kinder". In: *Forum GanzGut* (03/07), S. 49–53. Online verfügbar unter [https://www.kobranet.de/fileadmin/user\\_upload/Themen/Kooperation\\_vor\\_Ort/Soziale\\_Kompetenzentwicklung/GanzGut\\_3\\_Soziales\\_Lernen.pdf](https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Themen/Kooperation_vor_Ort/Soziale_Kompetenzentwicklung/GanzGut_3_Soziales_Lernen.pdf), zuletzt geprüft am 25.03.2021.

Enderlein, Oggi (2010): Große Kinder. Die aufregenden Jahre zwischen 7 und 13. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Enderlein, Oggi; Krappmann, Lothar; Bosenius, Jürgen (2013): Initiative für Große Kinder. Hg. v. Initiative für Große Kinder e.V. Kleinmachnow. Online verfügbar unter <https://initiative-grosse-kinder.de/igk3/die-initiative>, zuletzt geprüft am 08.04.2021.

Ermel, Nicole; Haupt, Stephanie; Stüwe, Gerd (2019): socialnet Lexikon. Schulsozialarbeit. Hg. v. socialnet. Bonn. Online verfügbar unter [https://www.socialnet.de/lexikon/Schulsozialarbeit#quelle\\_ref](https://www.socialnet.de/lexikon/Schulsozialarbeit#quelle_ref), zuletzt geprüft am 06.05.2021.

Fischer, Martina; Berger, Regula (2018): Gesprächsführung mit Kindern. In: Sarina Ahmed, Florian Baier und Martina Fischer (Hg.): Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 83–96.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 3. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Griebel, Wilfried; Niesel, Renate (2018): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen.

Haude, Christin (2019): "Den offenen Ganzttag finde ich genial!". Ein Interview mit Volker Harmening über die Rollen, Grenzen und Chancen der Schulsozialarbeit. In: *sozialmagazin* 44 (1-2), S. 74–78.

Helfferrich, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der Empirischen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 669–686.



Herwig-Lempp, Johannes (2002): Beziehungsarbeit ist lernbar. Systemische Ansätze in der Sozialpädagogischen Familienhilfe. In: Hans-Ulrich Pfeifer-Schaupp (Hg.): Systemische Praxis. Modelle - Konzepte - Perspektiven. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 39–62.

Hollenstein, Erich; Nieslony, Frank (2017): Professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit. In: Erich Hollenstein, Frank Nieslony, Karsten Speck und Thomas Olk (Hg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 65–75.

Holtbrink, Laura (2017): Inklusion und Schulsozialarbeit. In: Erich Hollenstein, Frank Nieslony, Karsten Speck und Thomas Olk (Hg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 195–203.

Holtbrink, Laura; Kastirke, Nicole (2013): Schulsozialarbeit im Kontext von Schulentwicklung. In: Anke Spies (Hg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 99–116.

Holter, Helmut; Köhler, Björn; Nitzsche, Thomas; Morgenstern, Ines (2019): Jenaer Erklärung. Schulsozialarbeit an allen Schulen für alle jungen Menschen. Erklärung des Bundeskongress Schulsozialarbeit 2019. Hg. v. BUndeskongress Schulsozialarbeit. Jena. Online verfügbar unter [http://www.kv-schulsozialarbeit.de/html/body\\_bundeskongress\\_2019.html](http://www.kv-schulsozialarbeit.de/html/body_bundeskongress_2019.html), zuletzt geprüft am 24.03.2021.

Iser, Angelika (2017): Beratung und Beziehungsarbeit im schulischen Kontext. In: Erich Hollenstein, Frank Nieslony, Karsten Speck und Thomas Olk (Hg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 146–156.

Iser, Angelika; Treuberg, Eberhard von; Schubert, Claudia (2019): Schulsozialarbeit ausbauen oder ergänzen? In: *sozialmagazin* 44 (1-2), S. 14–21.

KMK (2018): Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule. Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/2018\\_10\\_11-Dokumentation-Bildung-und-Erziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Dokumentation-Bildung-und-Erziehung.pdf), zuletzt geprüft am 30.04.2021.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2009): Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. In: Nicole Pötter und Gerhard Segel (Hg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33–45.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015): Leitlinien für Schulsozialarbeit. vorgelegt vom Kooperationsverbund Schulsozialarbeit. Berlin. Online verfügbar unter [https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25137&to-ken=099da1e23bcbda79864504aec1b4b41ad2f22c73&sdownload=&n=Leitlinien\\_Schulsozialarbeit\\_A5\\_gesamt.pdf](https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25137&to-ken=099da1e23bcbda79864504aec1b4b41ad2f22c73&sdownload=&n=Leitlinien_Schulsozialarbeit_A5_gesamt.pdf), zuletzt geprüft am 25.06.2021.

Köpping, Petra (2020): Kleine Anfrage des Abgeordneten Dr. Rolf Weigand (AfD). Drs.-Nr.: 7/2229. Thema: Schulsozialarbeit in Sachsen. Hg. v. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt. Dresden. Online verfügbar unter [https://edas.landtag.sachsen.de/viewer.aspx?dok\\_nr=2229&dok\\_art=Drs&leg\\_per=7&pos\\_dok=1&dok\\_id=undefined](https://edas.landtag.sachsen.de/viewer.aspx?dok_nr=2229&dok_art=Drs&leg_per=7&pos_dok=1&dok_id=undefined), zuletzt geprüft am 23.03.2021.

- Kunkel, Peter-Christian (2014): SGB VIII Online-Handbuch. Soziale Arbeit an der Schule. Online verfügbar unter <https://www.sgbviii.de/files/SGB%20VIII/PDF/S89.pdf>, zuletzt geprüft am 07.05.2021.
- Landesjugendamt (2017): Fachempfehlung zur Schulsozialarbeit im Freistaat Sachsen. Hg. v. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz. Chemnitz. Online verfügbar unter <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/11783>, zuletzt geprüft am 22.03.2021.
- LaSuB (2004): Leistungsbeschreibung der Grundschule. Unter Mitarbeit von Comenius-Institut. Hg. v. Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung. Chemnitz. Online verfügbar unter [http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/1525\\_Leistungsbeschreibung\\_Grundschule\\_nebst\\_Stundentafel.pdf?v2](http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/1525_Leistungsbeschreibung_Grundschule_nebst_Stundentafel.pdf?v2), zuletzt geprüft am 09.04.2021.
- Lehmann, Karl-Heinz; Radewagen, Christof; Stücker, Ulrike; Waldbach, Corinne (2019): Alles was Recht ist. Datenschutz und Schweigepflicht in der Schulsozialarbeit. Eine Orientierung für fachkräfte der Schulsozialarbeit und Schulen im Land Brandenburg. Hg. v. Landeskoooperationsstelle Schule - Jugendhilfe. Potsdam. Online verfügbar unter [https://www.kobranet.de/fileadmin/user\\_upload/Projekte/Landeskoooperationsstelle\\_Schule\\_-\\_Jugendhilfe/Brosch%C3%BCren/Brosch%C3%BCre\\_Datenschutz\\_Web-Datei.pdf](https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Projekte/Landeskoooperationsstelle_Schule_-_Jugendhilfe/Brosch%C3%BCren/Brosch%C3%BCre_Datenschutz_Web-Datei.pdf), zuletzt geprüft am 03.06.2021.
- Lerch-Wolfrum, Gabriela; Renges, Annemarie (2014): Handbuch zur Jugendsozialarbeit an Schulen in Bayern. Aufgaben, Strukturen und Kooperationsfelder. Hg. v. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration. München. Online verfügbar unter [https://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas\\_inet/jas-handbuch\\_datei1\\_.pdf](https://www.stmas.bayern.de/imperia/md/content/stmas/stmas_inet/jas-handbuch_datei1_.pdf), zuletzt geprüft am 31.03.2021.
- Lohaus, Arnold; Vierhaus, Marc (2015): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Mack, Wolfgang (2018): Bildungspolitik. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow und Holger Ziegler (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt, S. 186–193.
- Markert, Thomas (2018): Spielend bilden - Zur Bedeutung des Spiels für Bildungsprozesse von Kindern. In: Sarina Ahmed, Florian Baier und Martina Fischer (Hg.): Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 173–183.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- McCrinkle, Mark; Fell, Ashley (2020): Understanding Generation Alpha. Norwest. Online verfügbar unter <https://generationalalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrinkle.pdf>, zuletzt geprüft am 21.04.2021.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. 3., grundl. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–60.
- Meyer, Karin (2020): Persönlichkeit und Selbststeuerung der Generation Z. Ein Leitfaden für Bildungsträger und die mittelständische Unternehmenspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Meyer, Nikolaus; Buschle, Christina (2020): Soziale Arbeit in der Corona-Pandemie: Zwischen Überforderung und Marginalisierung. Empirische Trends und professionstheoretische Analysen zur Arbeitssituation im Lockdown. In: *IUBH Discussion Papers* (4). Online verfügbar unter [https://www.iubh-university.de/wp-content/uploads/DP\\_Sozial\\_meyer\\_buschle\\_4\\_2020.pdf](https://www.iubh-university.de/wp-content/uploads/DP_Sozial_meyer_buschle_4_2020.pdf), zuletzt geprüft am 03.06.2021.

Mietzel, Gerd (2019): Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

Oelkers, Nina (2018): Eltern und Elternschaft. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow und Holger Ziegler (Hg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 6. überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt, S. 300–306.

Olk, Thomas; Speck, Karsten (Hg.) (2015): *Reader Schulsozialarbeit - Band 3. Von den Nachbarn lernen - Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schule*. Berlin: Deutsches Rotes Kreuz.

Oschmiansky, Frank; Ebache, Mareike; Kaps, Petra; Popp, Sandra (2020): Prozessbegleitende Evaluierung des Landesprogramms Schulsozialarbeit. Studie im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Verbraucherschutz. Endbericht. Hg. v. ZEP - Zentrum für Evaluation und Politikberatung. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.familie.sachsen.de/download/ZEP-Endbericht-Evaluation-Schulsozialarbeit-Sachsen-2020.pdf>, zuletzt geprüft am 22.03.2021.

Peter, Felix; MacIntyre, Susan; Aufhammer, Frank; Avci-Werning, Meltem (2021): Schulen in der Pandemie - Resilienz als Bildungsziel. Warum wir die Widerstandskräfte von Schulen stärker in den Blick nehmen müssen. In: *report psychologie* 46 (04), S. 8–11. Online verfügbar unter <https://www.psychologenverlag.de/download/product/806/pmid/915/>, zuletzt geprüft am 03.06.2021.

Rademacker, Hermann (2011): Schulsozialarbeit in Deutschland. In: Florian Baier und Ulrich Deinet (Hg.): *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. 2., erw. Aufl. Oplanden: Barbara Budrich, S. 17–43.

Radewagen, Christof (2017): Kindeswohlgefährdung. In: Erich Hollenstein, Frank Nieslony, Karsten Speck und Thomas Olk (Hg.): *Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 282–290.

Reinecke-Terner, Anja (2017): Von der Elternarbeit zur Partnerschaft mit Erziehungsberechtigten. In: Erich Hollenstein, Frank Nieslony, Karsten Speck und Thomas Olk (Hg.): *Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 179–186.

Riedt, Roman (2012): Sozialarbeit an Grundschulen im Land Brandenburg. Positionsbestimmung und Auswertung einer landesweiten Befragung 2011/12. Hg. v. Landeskooperationsstelle Schule - Jugendhilfe. Potsdam. Online verfügbar unter <https://www.kobranet.de/themen/schulsozialarbeit/schulsozialarbeit/material.html>, zuletzt geprüft am 26.03.2021.

Sacher, Werner (2013): Schülerorientierte Elternarbeit. In: Waldemar Stange, Rolf Krüger, Angelika Henschel und Christof Schmitt (Hg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 77–82.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (31.01.2019): Kultusministerium gibt mehr Geld für Ganztagsangebote. Dresden. Reelfs, Dirk. Online verfügbar unter <https://www.medienservice.sachsen.de/medien/news/223330>, zuletzt geprüft am 19.04.2021.

- Schmidt, Jürgen (o.J.): sys.paed. Gesellschaft für systemische Pädagogik und soziale Arbeit in Schule und Jugendhilfe. Ötisheim. Online verfügbar unter <https://syspaed.de/>, zuletzt geprüft am 16.06.2021.
- Schnetzer, Simon (2017): Generation Z 2017: Junge Deutsche - Themenspecial. Kempten. Online verfügbar unter <https://simon-schnetzer.com/blog/generation-z-2017/>, zuletzt geprüft am 21.04.2021.
- Schone, Reinhold; Struck, Norbert (2018): Kinderschutz. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow und Holger Ziegler (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt, S. 767–779.
- Schönecker, Lydia; Meysen, Thomas (2014): Schutzauftrag der Lehrerinnen und Lehrer nach § 4 KKG und Schulsozialarbeit. In: *KJug* 59 (1), S. 12–17. Online verfügbar unter <https://www.kjug-zeitschrift.de/de/Ausgabe/2014-1>, zuletzt geprüft am 07.05.2021.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2019): Stärken erkennen, Chancen nutzen. Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen: Aufgaben, Vielfalt und Wirkung. Hg. v. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.berlin.de/sen/jugend/jugend/jugendsozialarbeit/artikel.340995.php>, zuletzt geprüft am 31.03.2021.
- SMS (o. J.): Förderkonzept zur Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Verbraucherschutz zur Förderung von Jugendsozialarbeit an Schulen (Schulsozialarbeit) im Freistaat Sachsen (FRL Schulsozialarbeit). Hg. v. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz. Dresden. Online verfügbar unter [https://www.ksv-sachsen.de/images/dokumente/foerderung\\_ljhg/Kinder\\_jugend/FRL-SZ-Foerderkonzept.pdf](https://www.ksv-sachsen.de/images/dokumente/foerderung_ljhg/Kinder_jugend/FRL-SZ-Foerderkonzept.pdf), zuletzt geprüft am 24.03.2021.
- SMS (2009): Dritter Sächsischer Kinder- und Jugendbericht. Hg. v. Sächsisches Staatsministerium für Soziales. Dresden. Online verfügbar unter <https://www.schulsozialarbeit-sachsen.de/upload/2009%20Dritter%20KJB%20barrierefrei.PDF>, zuletzt geprüft am 24.03.2021.
- SMS (2018): Fünfter Sächsischer Kinder- und Jugendbericht. Mitmachen Mitgestalten Mittendrin. Jugendbeteiligung im Freistaat Sachsen 2018. Hg. v. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz. Dresden. Online verfügbar unter <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/10658>, zuletzt geprüft am 22.03.2021.
- SMS (06.03.2018): Schulsozialarbeit in Sachsen wird weiter ausgebaut. Kabinett hat Änderung der Förderrichtlinie beschlossen. Dresden. Morgenroth, Juliane. Online verfügbar unter <https://medienservice.sachsen.de/medien/news/216545>, zuletzt geprüft am 24.03.2021.
- Sorge, Tatjana (o.J.): Fachkraft (insoweit erfahrene). Lexikonbeitrag aus SGB Office Professional. Hg. v. Haufe-Lexware. Freiburg. Online verfügbar unter [https://www.haufe.de/sozialwesen/sgb-office-professional/fachkraft-insoweit-erfahrene\\_idesk\\_PI434\\_HI2944159.html](https://www.haufe.de/sozialwesen/sgb-office-professional/fachkraft-insoweit-erfahrene_idesk_PI434_HI2944159.html), zuletzt geprüft am 17.05.2021.
- Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Speck, Karsten (2020): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 4. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Spies, Anke (Hg.) (2013): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Spies, Anke; Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Statistisches Bundesamt (2020): Kindertagesbetreuung. Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren nach Bundesländern. Wiesbaden. Online verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote-2018.html;jsessionid=E2C9F0D9930AEF8E1BF4B5993DD54B6C.live742>, zuletzt geprüft am 16.04.2021.

Statistisches Bundesamt (29.07.2020): Homeschooling: Digitale Ausstattung in Familien hängt stark vom Einkommen ab. Pressemitteilung Nr. N 042. Wiesbaden. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20\\_N042\\_639.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20_N042_639.html), zuletzt geprüft am 21.04.2021.

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2019): Statistisch betrachtet. Bildung in Sachsen - Ausgabe 2019. Hg. v. Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. Kamenz. Online verfügbar unter [https://www.statistik.sachsen.de/download/statistisch-betrachtet/broschur\\_statistik-sachsen\\_statistisch-betrachtet\\_bildung.pdf](https://www.statistik.sachsen.de/download/statistisch-betrachtet/broschur_statistik-sachsen_statistisch-betrachtet_bildung.pdf), zuletzt geprüft am 26.03.2021.

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2020): Statistische Jahreszahlen des Freistaates Sachsen 2020. Kapitel 5 - Bildung. Hg. v. Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. Kamenz. Online verfügbar unter <https://www.statistik.sachsen.de/html/statistische-jahreszahlen.html>, zuletzt geprüft am 23.03.2021.

Stegmann, Michael; Schwab, Jürgen E. (2012): Evaluieren und Forschen für die Soziale Arbeit. Ein Arbeits- und Studienbuch. Vollst. überarb. und erw. Neuaufl. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

Steiner, Olivier; Heeg, Rahel (2018): Lebenslagen und Lebensweisen von Kindern in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Sarina Ahmed, Florian Baier und Martina Fischer (Hg.): Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 25–46.

Steinke, Ines (2012): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 319–331.

Struck, Norbert; Schröer, Wolfgang (2018): Kinder- und Jugendhilfe. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow und Holger Ziegler (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. überarb. Aufl. München: Ernst Reinhardt, S. 756–766.

Stüwe, Gerd; Ermel, Nicole; Haupt, Stephanie (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Thiersch, Hans (2017): Das Konzept lebensweltorientierte Soziale Arbeit, für meine Enkel skizziert. Berlin/Tübingen. Online verfügbar unter [https://www.hans-thiersch.de/Hans-Thiersch.de/Veroeffentlichungen\\_files/Elementare%20Einfu%CC%88hrung%20in%20die%20lebensweltorientierte%20Soziale%20Arbeit%202019.pdf](https://www.hans-thiersch.de/Hans-Thiersch.de/Veroeffentlichungen_files/Elementare%20Einfu%CC%88hrung%20in%20die%20lebensweltorientierte%20Soziale%20Arbeit%202019.pdf), zuletzt geprüft am 02.04.2021.

Thimm, Karlheinz (Hg.) (2012): Werkbuch Sozialarbeit an Grundschulen. Positionsbestimmungen, Alltagsbeschreibungen und Praxisreflexion. Aachen: Shaker Verlag.

Thimm, Karlheinz (2017): Soziale Arbeit an Grundschulen. In: Erich Hollenstein, Frank Nieslony, Karsten Speck und Thomas Olk (Hg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 108–117.

Volk, Sabrina; Haude, Christin; Fabel-Lamla, Melanie (2018): Kooperation mit Lehrpersonen und multiprofessionelle Zusammenarbeit. In: Sarina Ahmed, Florian Baier und Martina Fischer (Hg.): Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 111–122.

Werthern, Katjuscha von (2018): Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Schulsozialarbeit. In: Sarina Ahmed, Florian Baier und Martina Fischer (Hg.): Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 97–109.

Zankl, Philipp (2017): Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. München: Deutsches Jugendinstitut. Online verfügbar unter <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/25746-die-strukturen-der-schulsozialarbeit-in-deutschland.html>, zuletzt geprüft am 07.04.2021.

## Anhang

I. Leitfaden für die Expert*innen-Interviews.....	71
II. Transkriptionsregeln.....	73
III. Kodierleitfaden .....	74
IV. Interview 1.....	77
V. Interview 2.....	91
VI. Interview 3.....	106
VII. Interview 4.....	118
Eigenständigkeitserklärung .....	128

## I. Leitfaden für die Expert\*innen-Interviews

(Die Ausformulierung der Fragen dient nur als Anhaltspunkt und kann an die jeweilige Gesprächssituation angepasst werden)

**Forschungsfrage:** Welche Aufgabenschwerpunkte und welche kontextspezifischen Besonderheiten hat die Schulsozialarbeit an Grundschulen?

Teilfrage 1: Welche Aufgaben-/Arbeitsbereiche spielen eine besondere Rolle in der Schulsozialarbeit an Grundschulen?

Teilfrage 2: Welche Besonderheiten gibt es mit Blick auf die Bedarfe der Grundschüler\*innen?

### Einleitung:

Begrüßung, Vorstellung

Danke, dass Sie sich die Zeit nehmen, mir einige Fragen zu beantworten. Das Interview dauert ca. 45–60 Minuten. Ist das jetzt im Moment passend?

Forschungsfrage kurz vorstellen: Im Rahmen der Bachelorarbeit befasse ich mich mit Spezifika der professionellen Schulsozialarbeit an Grundschulen und den daraus entstehenden Aufgabenschwerpunkten. Ergänzend zu der theoretischen Erarbeitung möchte ich exemplarisch einige Schulsozialarbeiter\*innen als Experten um ihre Einschätzung bitten.

Sind Sie mit einer Aufzeichnung des Interviews einverstanden?

### **Datenschutzhinweise:**

Ihre Daten und die Aufzeichnung des Interviews werden streng vertraulich behandelt und nur für den Zweck der Abschlussarbeit verwendet.

Zur Auswertung des Interviews möchte ich gern das Gespräch aufnehmen und anschließend eine anonymisierte Verschriftlichung anfertigen, die keine Rückschlüsse auf Ihre Person zulässt. Geben Sie Ihr Einverständnis zur Aufnahme und Veröffentlichung im Anhang der Arbeit?

Ich werde erst einmal ein paar strukturelle Fragen stellen, bevor wir konkret auf Ihre Aufgabenschwerpunkte und die Besonderheiten zu sprechen kommen.

### Hauptteil:

#### **Strukturelle Fragen:**

An welcher Schule sind Sie tätig? Seit wann?

In welchem Stundenumfang sind Sie fort tätig? Wie viele VZÄ gibt es insgesamt?

Haben Sie einen Hochschulabschluss? Wenn ja, welchen?

Welches ist der Träger der Schulsozialarbeit an dieser Schule?

Handelt es sich um eine Freie oder staatliche Schule?

Wie groß ist die Schule? Wie viele Schüler\*innen bzw. Klassen gibt es?



**Thematische Fragen:**

<b>Erzählaufforderung/Leitfragen</b>	<b>Mögliche Nachfragen</b> <b>Immer: Wieso? Weshalb? Warum?</b>
Was ist ihr professionelles Selbstverständnis als Schulsozialarbeiter*in an einer Grundschule?	Wie manifestiert sich dieses Selbstverständnis in Zielen, Aufgaben (Schwerpunkten)?
Welche <b>Angebote</b> der Schulsozialarbeit gibt bzw. gab es (vor der Pandemie) an Ihrer Schule?	Welche weiteren Angebote gibt es durch die Schulsozialarbeit?
	Welche Angebote werden von den Schüler*innen besonders oft oder gern angenommen?
	Welche Themen spielen bei den Kindern eine besonders große Rolle?
	Wie finden Kinder Zugang zu den Angeboten?
Welche <b>Besonderheiten</b> gibt es Ihrer Erfahrung nach im Grundschulkontext im Vergleich zu anderen Schulformen?	Was denken Sie, woran liegt das?
	Welche Herausforderungen ergeben sich daraus?
Vor welchen besonderen Herausforderungen steht die Grundschulsozialarbeit im Zusammenhang mit der Pandemie?	Was ist dabei ein spezifisches Thema der Grundschule?
Wie ist Ihre Einschätzung zu Notwendigkeiten und Entwicklungsbedarfen zum gegenwärtigen Zeitpunkt?	Warum sehen Sie das als notwendig?
Was ist Ihnen noch wichtig zu sagen?	

**Schluss:**

Vielen Dank für die Unterstützung meiner wissenschaftlichen Arbeit. Ich werde die Ergebnisse nach der Auswertung in meine Bachelor-Arbeit einfließen lassen.

## II. Transkriptionsregeln

- Die interviewende Person wird mit „I:“ gekennzeichnet, die befragte Person mit „B:“.
- Es erfolgt eine wörtliche Transkription, Dialekt wird (soweit möglich) ins Hochdeutsche übertragen.
- Es erfolgt der besseren Lesbarkeit halber eine Anpassung von Wortverschleifungen an Schriftdeutsch; die Satzform wird (auch bei syntaktischen Fehlern) beibehalten.
- Wortabbrüche und Stottern werden nicht transkribiert bzw. geglättet, Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie der Betonung einer Aussage dienen.
- Die Interpunktion wird an Schriftdeutsch angepasst.
- Es werden keine Verständnissignale des Zuhörers transkribiert, es sei denn, eine Antwort besteht nur aus diesen.
- Nonverbale Äußerungen (z.B. Lachen), die eine Aussage unterstützen, werden in Klammern gesetzt.
- Besonders betonte Worte werden in Großbuchstaben gesetzt.
- Unverständliche Worte oder Passagen werden mit (unv.) gekennzeichnet; wenn ein Wortlaut vermutet werden kann, steht er in Klammern mit Fragezeichen.
- Pausen werden abhängig von ihrer Länge durch Punkte in Klammern verdeutlicht; (..) steht für 2s, (...) für 3s, bei längeren Pausen steht die Anzahl der Sekunden in Klammern; kurze Sprechpausen unter 2 Sekunden werden nicht markiert.
- Wort- bzw. Satzabbrüche werden durch / gekennzeichnet.
- Der Anfang und das Ende von Sprechüberlappungen werden durch // gekennzeichnet.
- Füllworte bzw. Wortgruppen wie z.B. „genau“, „halt“, „also“, „ja“ etc. werden nicht transkribiert.

### III. Kodierleitfaden

	Kategorien	Definition, ggf. Quelle	Induktiv	Deduktiv	Ankerbeispiel
Allgemein	A) Professionelles Selbstverständnis der Schulsozialarbeiter*innen	Subjektive Kriterien für Professionalität bzw. Profession Schulsozialarbeit (Interviewleitfaden)	x		„Professionelles Selbstverständnis heißt für mich, dass ich versuche, für die Kinder da zu sein (...).“ (Interview 4, Pos. 5-6)
	B) Ziele der Schulsozialarbeit an Grundschulen	Ziele, die durch das professionelle Handeln angestrebt werden (Interviewleitfaden)	x		„(Das ist?) ein Ziel, für die Kinder da zu sein und zu vermitteln.“ (Interview 4, Pos. 39-40)
	C) Entwicklungsbedarf und Notwendigkeiten	Notwendige Veränderungen, die (auf verschiedenen Ebenen) stattfinden sollten (Interviewleitfaden)	x		„Wünschenswert wäre es, wenn überhaupt an jeder Grundschule ein Schulsozialarbeiter wäre.“ (Interview 4, Pos. 228-229)
	D) Pandemiebedingte Besonderheiten	Herausforderungen, die sich durch die Corona-Pandemie für die Grundschulsozialarbeit ergeben (Interviewleitfaden)	x		„(...) die Zugangsmöglichkeit Standort Schule für Schulsozialarbeit wurde ja reduziert zumindest, weil einfach weniger Kinder oder teilweise gar keine Kinder an der Schule präsent waren.“ (Interview 1, Pos. 293-295)
Aufgaben-bereiche	E) Beziehungsarbeit	Aufgaben, die der Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind(ern) dienen (Thimm 2012, S. 77)	x		„Beziehungsarbeit steht immer an erster Stelle.“ (Interview 1, Pos. 270-271)
	F) Einzelberatung	Aufgaben, bei denen Beratung mit einzelnen Kindern stattfindet (Speck 2006, S. 23)	x		„Hauptsächlich ist es die Einzelberatung von Schülerinnen und Schülern, das ist mein größ / also achtzig Prozent würde ich fast sagen, ist das so meins.“ (Interview 2, Pos. 86-88)
	G) Elternarbeit	Aufgaben unter Einbeziehung der Eltern (Speck 2006, S. 23)	x		„Ich hab gerade im letzten Jahr eine bestimmt dreifach so hohe Elternberatung wie ich vorher hatte (...).“ (Interview 2, Pos. 163-164)

	H) Kooperation mit Schule	Aufgaben unter Einbeziehung schulischer Akteure (Speck 2006, S. 23)	x		„Und man entwickelt gemeinsam mit Schule eine Lösung, eine Idee, wie gehen wir diesen Fall an?“ (Interview 3, Pos. 98-100)
	I) Sozialpädagogische Gruppenarbeit	Angebote, die mit festen Gruppen stattfinden (Speck 2006, S. 23)	x		„Ich mach auch gerne (Projekte in?) den Klassen, aber IMMER gemeinsam mit dem Lehrer.“ (Interview 3, Pos. 112-113)
	J) Offene Angebote	Angebote, die auf freiwilliger Basis mit offenen Gruppen stattfinden (Speck 2006, S. 23)	x		„Ich hab aber auch offene Gruppenangebote. Zum Beispiel biete ich immer nachmittags einen Lesenachmittag an.“ (Interview 4, Pos. 113-115)
	K) Mitwirkung in schulischen Gremien	Aufgaben, bei denen eine Zusammenarbeit mit schulischen Gremien stattfindet (Speck 2006, S. 23)	x		„Dann nehm ich immer an den Grundschulkonferenzen teil, die sind einmal im Monat.“ (Interview 2, Pos. 109-110)
	L) Vernetzungsleistungen	Aufgaben, bei denen eine Zusammenarbeit mit Akteuren aus dem Gemeinwesen bzw. mit Fachkräften anderer Einrichtungen stattfindet (Speck 2006, S. 23)	x		„Und aus der Sache ist dieses Netzwerk der Schulsozialarbeiter übergegangen, einfach zu gucken, haben wir gerade gemeinsame Themen, können wir irgendwo zusammenarbeiten.“ (Interview 1, Pos. 429-431)
	M) Kinderschutz	Aufgaben, die dem Schutz des individuellen Kindeswohls dienen (Biesel und Schär 2018)	x		„Das alles entscheidende und wichtigste Thema der Schulsozialarbeit ist der Bereich Kinderschutz.“ (Interview 3, Pos. 46-47)
Spezifika der Schulsozialarbeit an Grundschulen	N) Kindliche Bedürfnisse	Besonderheiten, die sich aus entwicklungspezifischen Bedürfnissen der Kinder ergeben		x	„Im Grundschulbereich ist es natürlich noch ganz viel Sicherheit, Bindung, Vertrautheit und so, diese Bedürfnisse sind da noch sehr viel präsenter.“ (Interview 1, Pos. 252-254)
	O) Kindliche Kompetenzen	Besonderheiten, die sich aus Kompetenzen ergeben, die die Kinder bereits oder noch nicht erworben haben		x	„(...) wenn wir in Richtung Grundschule gucken, denk ich sehr kleinschrittig immer, was kann das jeweilige Kind denn jetzt da schon umsetzen oder manche können auch schon mehr, wenn die einmal das Problem erfasst haben.“ (Interview 2, Pos. 31-34)

	P) Problemlagen/Themen	Besonderheiten, die sich aus entwicklungspezifischen Themen bzw. Problemlagen der Kinder ergeben		x	„Das Hauptthema ist gewaltfrei Konflikte lösen. Das zieht sich schon (durch?). Und dass das vorrangig natürlich Kinder sind, die im System Schule auffallen.“ (Interview 3, Pos. 146-148)
	Q) Kontext Grundschule	Besonderheiten, die sich aus dem Kontext des Systems Grundschule ergeben		x	„Und gerade auch in Hinblick auf Übergänge zu weiterführenden Schulen oder auch Übergänge vom Kindergarten zur Grundschule.“ (Interview 4, Pos. 253-255)
	R) Spezifische professionelle Methoden	Methoden, die sich aus den entwicklungs-/ kontextspezifischen Bedingungen ergeben		x	„Und ganz oft sind es Spiele, die an der Bewusstseins-, Persönlichkeitsentwicklung anknüpfen.“ (Interview 1, Pos. 162-164)

#### IV. Interview 1

1 [0:00:00.0]

2 **I:** [0:05:20.1] Was ist denn Ihr professionelles Selbstverständnis als  
3 Schulsozialarbeiter an der Grundschule?

4 **B:** [0:05:28.5] (lacht) Mein professionelles Selbstverständnis? (unv.)

5 **I:** [0:05:33.7] Genau. Als was sehen Sie sich da?

6 **B:** [0:05:42.1] Also, prinzipiell als alternatives Beziehungsangebot. Weil Schule  
7 und Jugendhilfe natürlich unterschiedliche Funktionsweisen haben und auch  
8 unterschiedliche Aufträge, professionelle Haltungen, berufsmäßige Sozialisation  
9 und so weiter und so fort und entsprechend sind auch Erwartungen und  
10 Anforderungen an Kinder anders gewichtet oder unterscheiden sich in dem Sinne.  
11 Und ich bin sozusagen ein sozialpädagogisches Angebot (..) im Sinne von Hilfe  
12 zur Selbsthilfe, ressourcenorientiert. Das ist (..) das, was ich so sehen würde.  
13 Aber natürlich ich es / also aus meiner Sicht / Es gibt ja in der  
14 Schulsozialarbeit zwei Haltungen, wie ein Kooperationsverhältnis aussehen sollte.  
15 Es gibt eher die Schulsozialarbeiter, die in der Abgrenzung sind zur Schule,  
16 sich vorrangig anwaltschaftlich sehen. Aber das ist nicht MEINE Haltung, also  
17 ich möchte kein "Ich gegen die Schule" oder "Ich zusammen mit den Eltern oder  
18 zusammen mit dem Kind gegen die Schule". Das führt meistens zu nichts. Ich  
19 versuch ausgleichend / hab ich da eher so den Ansatz dort, alle Akteure  
20 irgendwie ausgleichend zusammen zu bringen. Was mir unterschiedlich gut gelingt.  
21 Weil das natürlich vom Gegenüber auch abhängig ist.

22 **I:** [0:07:34.3] Wie setzen Sie das um? (..) Dieses ausgleichend tätig sein?

23 **B:** [0:07:42.4] Es kommt jetzt drauf an, zwischen wem. Ich würde jetzt mal sagen,  
24 die primäre Zielgruppe sind ja die Kinder oder die Schüler der Schule. Da  
25 versuch ich eben, Perspektiven zu öffnen. Also, nur ein Beispiel aus dem  
26 gestrigen Gespräch mit einer Lehrerin bezüglich eines Schülers, die verärgert  
27 war, dass er / wie will ich sagen, oft seine Hausaufgaben vergisst oder VERGISST.  
28 (..) Ja, aber das ist zum Beispiel eine schwierige Situation einfach zuhause  
29 nach einer Trennung der Eltern und da ist einfach eine massive Krise da zur Zeit.  
30 Und entsprechend schwierig ist eben auch die Struktur in der Familie, also die  
31 Erwachsenen, die Eltern sind gerade mit sich selbst beschäftigt und können gar

32 nicht so gut aufs Kind gucken, dass der seine Aufgaben auch erledigt und so  
33 weiter. Und insofern, vor dem Hintergrund ist natürlich ein Verständnis für eine  
34 fehlende Hausaufgabe zum Beispiel viel mehr vorhanden, wie wenn man einfach sagt  
35 "Der hats vergessen oder hat keinen Bock" oder so. (...) Also schon auch als ein  
36 Stück weit Vermittler, würde ich sagen, (..) wobei natürlich dort immer die  
37 Schwierigkeit der Schweigepflicht mit verbunden ist. Also, da muss man gut  
38 kommunizieren, (..) welche Dinge eben auch in Richtung System Schule oder  
39 zwischen Kind und Eltern / Da gibts so auch Herausforderungen, dass man da auch  
40 den Schutzraum wahrt, der ja dort auch / oder der besondere Vertrauensrahmen,  
41 der dort vorhanden sein soll und vorhanden ist.

42 **I:** [0:09:48.6] Und Sie haben ja gesagt, Sie sehen sich als alternatives  
43 Beziehungsangebot und auch als Vermittler. Wie wirkt sich denn das aus oder wie  
44 manifestiert sich das in Ihren Zielen, die Sie als Schulsozialarbeiter haben, in  
45 den Aufgabenschwerpunkten, die Sie legen?

46 **B:** [0:10:04.6] Der schulische Erfolg ist für mich nebensächlich. Verbunden ist  
47 er natürlich immer, wenn man eine systemische Perspektive einnimmt, wenn es eine  
48 Stabilität im Bereich Familie oder auch im Bereich des Individuums,  
49 Persönlichkeit gibt. Meistens stabilisieren sich auch die schulischen Leistungen  
50 oder das Verhalten vom Kind. Also, es ist einfach anpassungsfähiger, es hat mehr  
51 Ressourcen, um die Leistung oder die Erwartungen, die an das Kind gestellt  
52 werden, einfach das zu bedienen. Und wenn das nicht der Fall ist, wenn zu viele  
53 Ressourcen auf die anderen Lebensbereiche gezogen werden, dann gibts eben  
54 Schwierigkeiten in der Schule. Jetzt weiß ich gar nicht mehr wie die Frage - wie  
55 setz ich es um, ne?

56 **I:** [0:11:02.1] Ja, also dass Sie eben (..) alternative Beziehungen setzen wollen  
57 oder auch Vermittler sein wollen. Wie das umgesetzt wird oder wo sich das dann  
58 auch wiederfindet in Ihren Schwerpunkten.

59 **B:** [0:11:20.2] Jetzt sag ich mal in Richtung Schule ist es ja schon eine / (..)   
60 Auch wenn wir normativ einen Wandel erleben in der Schule, aber trotzdem ist ja  
61 Schule ein System, was leistungsgebunden und leistungsorientiert funktioniert.  
62 Das ist einfach ein Sachzwang, das hat auch nichts mit einer persönlichen  
63 Kompetenz der Lehrkräfte zu tun, das ist einfach so strukturell gegeben.  
64 Schulsozialarbeit ist ein Angebot, wo die Kinder erstmal frei von irgendwelchen

65 Erwartungen hinkommen können, oder ankommen, oder betreut werden, beraten werden.  
66 Und in (Richtung?) Familie ist es eben die Möglichkeit einer (lacht) ich sag  
67 jetzt mal emotionslosen Beziehung, weil wir es ja oft erleben, dass Kinder ihre  
68 Eltern schützen wollen, weil die Eltern besonders stark belastet sind zum  
69 Beispiel oder weil sie in einer Krise sind, weil sie viel zu tun haben beruflich  
70 und so weiter und so fort. Also die emotionale Nähe zu den Eltern ist ja viel,  
71 viel enger wie jetzt bei jemandem in der Schulsozialarbeit. Ich hab einen  
72 relativ neutralen Raum (wo?) die Kinder frei von irgendwelchen  
73 Beziehungserwartungen erstmal (..) IHRE Bedürfnisse oder IHRE Probleme oder  
74 Herausforderungen erstmal auf den Tisch bringen können.

75 **I:** [0:12:56.0] Was machen Sie als Schulsozialarbeiter den Schülern, Schülerinnen  
76 an der Schule konkret für Angebote? Also /

77 **B:** [0:13:07.5] Aktuell oder in normalen Zeiten? (lacht)

78 **I:** [0:13:10.1] Ja, das ist eine Schwierigkeit. Ich würde gerne erstmal wissen,  
79 wie es vor der Pandemie war, also was es da für Aufgaben, für Angebote gab.

80 **B:** [0:13:19.6] Soll ich vielleicht ganz kurz erläutern, wie / das Jugendamt ist  
81 ja der Projektfinanzier, wenn man so will. Projekte sind ja über den Träger  
82 refinanziert beim Jugendamt. Die haben natürlich / bei uns sind das Zieltabellen,  
83 das ist eine Tabelle, wo Schwerpunkte einfach vorgegeben sind beziehungsweise  
84 schon grobe Ziele, die erreicht werden sollen oder woran man misst, was ist  
85 passiert in dem Bewilligungszeitraum. Genau, das nur vorneran gestellt, also da  
86 bin ich nicht frei in dem, was ich dort machen kann, sozusagen.

87 **I:** [0:14:07.5] Daran müssen Sie sich quasi orientieren?

88 **B:** [0:14:10.6] Orientieren, genau. Das ist das, was der Gesetzgeber oder was die  
89 Verwaltung geliefert kriegen will. Inwiefern sich das mit den aktuellen Bedarfen  
90 deckt, das ist ja dann immer die Frage, weil man kann ja nicht ständig  
91 evaluieren und gucken, wo sind die Bedarfe als Jugendamt. Aber so im Groben haut  
92 das schon hin. Also VOR der Pandemie. Ich hab tatsächlich einen Schwerpunkt  
93 sowohl jetzt als auch vor der Pandemie in Einzelberatungen, also wirklich in  
94 Einzelgesprächen. Vorrangig mit Schülern, mit Kindern, und auch mit Eltern. Das  
95 hängt immer bissl vom Hilfeprozess ab, inwiefern man ins systemische,  
96 strukturelle Arbeiten kommt oder man eben mit dem Kind eher  
97 Verhaltensmodifikation / also eher auf der individuellen, kompensatorischen



98 Ebene dann am Ende arbeitet. Also das ist das eine. Dann Thema Freizeitangebote  
99 / also ich bin in den GTA-Bereich eingebunden, mit AG-Angeboten und wir haben  
100 auch noch im GTA-Bereich einmal in der Woche für die erste, zweite und dritte  
101 Klasse / das klingt bissl komisch, aber ein sogenanntes Förderband / weiß nicht,  
102 ob Sie von sowas schonmal gehört haben? Nein, wahrscheinlich nicht. Ich kann es  
103 ja für die erste Klasse einfach mal beschreiben. Also, mittwochs die dritte  
104 Stunde (werden?) die Klasse der Förderschule und die zwei Grundschulkassen /  
105 wird der Klassenverband aufgelöst und es werden kleine Lerngruppen gebildet, aus  
106 allen drei Klassen zusammen. Je nachdem, wo ein Kind einen Förderbedarf hat. Da  
107 bin ich eben mit einem Angebot soziale Kompetenzen auch mit vertreten. Das sind  
108 meistens so Gruppen von fünf, sechs, maximal sieben Kindern. Da gibts dann  
109 unterschiedliche Angebote von Lehrkräften oder auch von externen Leuten zur  
110 motorischen Entwicklung oder zur sprachlichen Entwicklung, Logik, aber eben auch  
111 nicht nur Förder- sondern eben auch Förderangebote im Sinne von / das ist jetzt  
112 ein Angebot für besonders / Spitzenförderung / Die Matheasse kommen dann auch  
113 alle in eine Gruppe, damit die mal richtig ihre Leidenschaft / Wo sie eigentlich  
114 im Alltag bissl durch die Gruppe gebremst werden. Also, Spitzenförderung könnte  
115 man sagen.

116 **I:** [0:17:24.1] Und wie sieht das aus, wenn Sie soziale Kompetenzförderung  
117 anbieten? Was machen Sie da mit den Kindern?

118 **B:** [0:17:32.2] Da bin ich immer wieder am modifizieren. Also anfänglich hab ich  
119 mir so ein festes Programm zurechtgelegt. Hab einfach gesagt, da gibts / Also  
120 Gefühlsarbeit ist ja immer wichtig, welche Gefühle gibts, wie kann ich die  
121 wahrnehmen im Körper, und so weiter und so fort. In welchen Situationen hab ich  
122 welches Gefühl, wie kann ich die regulieren und das ganze große Thema  
123 Gefühlsarbeit. Ich hab aber im Laufe der Zeit gemerkt, dass das auf der  
124 kognitiven Ebene die meisten Kinder beherrschen. Aber ein Rückgriff in  
125 Situationen, wo man massiv emotional ist, ist meistens / also, da hat man  
126 einfach keinen Zugriff auf seinen Cortex. Und man hat auf dieses  
127 Verhaltensrepertoire einfach keinen Zugriff. Also wenn man ausrastet, da rastet  
128 man aus. Da kann man vorher sich Varianten zurecht gelegt haben, das  
129 funktioniert nicht. Deswegen habe ich mehr versucht, in dem Gruppenangebot zu  
130 machen, was sind die individuellen Themen der Kinder, die dort teilnehmen. Also

131 eher prozessorientiert dort zu arbeiten. Nicht so ergebnisorientiert: jetzt  
132 haben wir Gefühle abgehakt, dann haben wir noch Wahrnehmung und dann noch  
133 Selbstregulation, Verhaltensmodifikation und / haben wir alles abgehakt. Das ist  
134 eher mal die formale Bildung. Ich bin da eher so bissl weggekommen davon in  
135 Richtung informell, prozessorientiert. In der Hoffnung, dann tatsächlich dort  
136 anknüpfen zu können, was die Kinder bewegt. (..) Das ist Thema GTA. Und das ist  
137 für zweite, dritte Klasse mit anderen Schwerpunktsetzungen dann auch (..) das  
138 Gleiche. Da muss man ja die Entwicklung berücksichtigen, was man dann macht.  
139 Dann noch soziales Lernen, also als regelmäßiges Gruppenangebot in der Klasse.  
140 Soll ich dazu mal was sagen?  
141 **I:** [0:20:00.4] Genau, sagen Sie mal, wie das aussieht.  
142 **B:** [0:20:03.7] Das ist (..) erstaunlicherweise / oder weiß ich nicht, ob  
143 erstaunlicherweise, aber das ist ausschließlich im Förderschulbereich. Also  
144 Grundschullehrer nehmen das Angebot eigentlich kaum an, eine Stunde in der Woche  
145 freizuschaukeln oder eine Förderstunde zu opfern, oder wie auch immer, um zu  
146 sagen, wir machen hier auf Gruppenebene ein soziales Angebot.  
147 **I:** [0:20:29.1] Was könnte das sein?  
148 **B:** [0:20:31.8] (..) Bitte?  
149 **I:** [0:20:33.3] Was könnte das sein zum Beispiel?  
150 **B:** [0:20:36.6] Also, ich kann ja mal beschreiben, wie ich es in den  
151 Förderschulklassen, was ich da so mache, was das sein könnte. Das ist  
152 wöchentlich eine Stunde, da gehts eben auch um solche Sachen wie Gefühlsarbeit,  
153 da kann man natürlich viel intensiver arbeiten wie im Förderband, weil das  
154 Förderband, um nochmal drauf zurück zu kommen, das ist immer im zehnwöchigen  
155 Turnus, und dann wechseln die Gruppen. Also man erreicht eine begrenzte Tiefe.  
156 Und in dem regelmäßigen Angebot, was ich / letztes Jahr hab ich eine Klasse  
157 quasi / oder MIT eine Klasse in die weiterführende Schule gegeben, die ich  
158 dreieinhalb Jahre begleitet hab, wöchentlich einmal. (..) Da kann man natürlich  
159 in einer unheimlichen Breite / und auch da ist einfach Vertrauen da, und das war  
160 ein ganz fruchtbarer Prozess. Also das sind Teamübungen, Klassenzusammenhalt,  
161 aber eben auch Krisen, Perspektivplanung, jetzt gerade in der vierten Klasse ist  
162 das immer so / wie gehts weiter, welche Ängste sind damit verbunden, sowas. Und  
163 ganz oft sind es Spiele, die an der Bewusstseins-, Persönlichkeitsentwicklung

164 anknüpfen. Da muss man immer gucken, was ist denn los in der Klasse. Braucht es  
165 mehr Zusammenhalt oder gibts Aggressivitäten, gibts irgendwie sowas wie  
166 Ausschluss. Also auch auf die aktuellen Sachen reagierend, die einfach in der  
167 Klasse da sind.

168 **I:** [0:22:37.7] Ich würde gerne nochmal auf die Einzelberatungen kurz  
169 zurückkommen. Mich würde interessieren, mit was für Themen die Kinder zu Ihnen  
170 kommen. Was spielt da besonders eine Rolle, oder ist das breit gefächert? Wie  
171 ist da so Ihre Erfahrung?

172 **B:** [0:22:55.8] Oft beginnt ein Hilfeprozess dadurch, dass das Kind auffälliges  
173 Verhalten zeigt. Es rastet aus, oder es kann sich im Unterricht nicht gut  
174 anpassen. Das sind so die Klassiker. Oder die Lehrkraft bemerkt, dass dort zum  
175 Beispiel nie ein Frühstück mit da ist oder nie irgendwie die Hausaufgaben  
176 gemacht werden oder nie Stifte da sind oder sowas in die Richtung. Also dass es  
177 irgendwelche Probleme familiärerseits gibt. (..) Genau, und dann die Themen /  
178 Sie fragten ja nach den Themen. Also, das sind meist oder viel in letzter Zeit  
179 Trennungen, also Trennung, Scheidung, das ist ein Thema. (..) Gewalt (..) also  
180 häusliche Gewalt im Sinne von / zwischen Eltern, aber auch Geschwistergewalt.  
181 (5) Der ganze Bereich Peerkonflikte. Da würde ich jetzt mal den Bereich Mobbing  
182 mit drunter fassen, obwohl ich finde, dass der inflationär verwendet wird,  
183 Mobbing. Aber alles, was Streitigkeiten unter Kindern angeht, also (..) sowas.  
184 Und dann insgesamt familiäre Dinge, also zum Beispiel wenn ein Kind  
185 fremduntergebracht IST oder WAR, wenn es in einer Pflegefamilie ist oder so,  
186 also alles, was sich jenseits einer linearen Familiengeschichte bewegt. Was  
187 Probleme mit der Emotionsentwicklung, mit der Regulierung, Impulskontrolle,  
188 alles was sich dann eben irgendwie auswirkt.

189 **I:** [0:25:03.8] Und wie finden die Kinder Zugang zur Schulsozialarbeit?

190 **B:** [0:25:09.0] Also, es gibt quasi offene Zeiten. Ich wechsele immer zwischen  
191 offener Tür und Pausengang, nenne ich das. Es gibt einen Tag, wo ich da bin im  
192 Büro und man kann zu mir reinkommen, und es gibt andere Tage, wo ich quasi aus  
193 dem Büro rausgehe, auf die Hofpause zum Beispiel und mich einfach bewege und  
194 guck, ob mich jemand anspricht oder ob irgendwas zustande kommt. Das sind so die  
195 offenen Sachen, wo die Kinder ich nenn es mal freien Zugang zu dem Angebot haben.  
196 (..) Das ist eine Möglichkeit, auf Vermittlung der Bezugsperson, also der

197 Horterzieher oder der Klassenlehrerinnen und Lehrer. Das ist auch wichtig. Das  
198 hab ich gemerkt (..) Die Haltung der Lehrkräfte zum Angebot Schulsozialarbeit  
199 ist für den Hilfeprozess extrem wichtig. Wenn von denen eine wohlwollende  
200 Haltung ausgeht, ist ein Hilfeprozess SO viel leichter voranzubringen oder  
201 überhaupt anzuschieben. Es gibt ja sehr unterschiedliche Ausprägungen von  
202 Lehrkräften heutzutage, auch immer noch. Was aber alle gleich haben, und das hat  
203 einfach mit der hohen Alltagspräsenz zu tun, egal wie die sich verhalten, ob die  
204 streng sind, ob die lax sind oder wie auch immer, sie sind absolute Ankerpunkte  
205 für die Kinder. Im Sinne eines sozialen Bezugs in der Schule. Wenn die Kinder  
206 merken, findet der Lehrer das jetzt gut oder geht es dem auf die Nerven / Und  
207 wenn der eine positive Haltung zu dem Angebot einnimmt, ist es oft sehr viel  
208 leichter, dort einen wirklichen Hilfeprozess zu installieren. (5) Wie war die  
209 Frage gleich nochmal?

210 **I:** [0:27:36.7] Wie die Kinder Zugang finden oder wie Kontakt aufgebaut wird zur  
211 Schulsozialarbeit.

212 **B:** [0:27:43.4] Vereinzelt findet es auch auf Initiative der Eltern statt. Dann  
213 ist der Prozess so, es gibt Schwierigkeiten in der Schule, die Klassenlehrerin  
214 lädt zum Elterngespräch ein, manchmal findet das gemeinsam statt oder es gibt  
215 von der Klassenlehrerin den Hinweis "Mensch, es gibt das Angebot  
216 Schulsozialarbeit. Überlegen Sie doch mal, ob das für Ihren Sohn, Ihre Tochter  
217 vielleicht was wäre, was alle voranbringt". Dann gibt es eben Kontakt zu den  
218 Eltern und die / Da kommt dann auch ein Kontakt zum Kind zustande, indem ich  
219 dann einfach das Kind anspreche und einen Termin anbiete und die Eltern haben  
220 mit dem Kind vorher zuhause drüber gesprochen. So könnte man es beschreiben. Und  
221 noch einen anderen Zugang? (..) Ja, ich hab bei Angeboten vorhin was vergessen,  
222 weil es gerade so wenig präsent ist. Das ist auch insgesamt nicht ganz so ein  
223 Schwerpunkt bei mir, aber ich mach es trotzdem immer mal wieder, der Bereich  
224 Prävention. Da gibts einfach so Themen, Suchtprävention zum Beispiel, oder  
225 Prävention sexueller Missbrauch, Thema Pubertät, was ja / Das hab ich so bissl  
226 mir hingebastelt, weil mich am Lehrplan / Vierte Klasse ist nochmal Thema  
227 Aufklärung, da kann man nochmal so Präventionsprojekt / Junge, Mädchen,  
228 Identitätsfragen, und so was, Pubertät, nochmal ein Projekt machen.  
229 Beziehungsweise Kinderrechte hab ich auch nochmal so ein Aufklärungs- oder

230 Präventionsprojekt / Und darüber sind auch schon öfters Hilfeprozesse entstanden.  
231 Dass einfach innerhalb dieser Projekte Sachen offen geworden sind. Zum Beispiel  
232 häusliche Gewalt, wenn man über das Recht einer gewaltfreien Erziehung spricht.  
233 Und aus den Projekten heraus, da ist dann zum Kind ja schon ein Kontakt da, und  
234 je nachdem, dann auch zu den Eltern, wenn es sich um Kindeswohlgefährdende  
235 Momente handelt.

236 **I:** [0:30:18.0] Sind das dann Projekte, die mit der ganzen Klasse durchgeführt  
237 werden oder mit besonderen kleineren Gruppen?

238 **B:** [0:30:26.9] Entweder mit der ganzen Klasse und mit der Lehrkraft zusammen,  
239 oder ich hab es auch schon gemacht, dass wir geteilt haben. Also, da war es zum  
240 Beispiel eine Förderstunde. Die Hälfte der Klasse hat Förderunterricht gemacht  
241 und die andere Hälfte hat mit mir ein Projekt gemacht. Und in der nächsten Woche  
242 hat es gewechselt. So ein Setting gibts auch.

243 **I:** [0:30:57.4] Wo sehen Sie denn Besonderheiten spezifisch im Grundschulkontext  
244 in Ihrer Arbeit, im Vergleich zu anderen Schulformen?

245 **B:** [0:31:06.5] Wenn ich so mit den Kollegen mich unterhalte, die an  
246 weiterführenden Schulen tätig sind, die haben schon in der Masse eher den  
247 Schwerpunkt in der Projektarbeit. Die machen viel mehr Projekte und sind in der  
248 Einzelfallarbeit logischerweise auch präsent, aber der Schwerpunkt liegt da  
249 nicht so drauf. (...) Also, das wäre eine Besonderheit aus meiner Sicht, von DER  
250 Grundschule, wo ICH jetzt tätig bin. (5) Da müsste man einen kleinen Abschweif  
251 in die Entwicklungspsychologie machen. Welche Bedürfnisse sind präsent für  
252 Kinder im Grundschulbereich und welche eher präsent in der Weiterführenden. Im  
253 Grundschulbereich ist es natürlich noch ganz viel Sicherheit, Bindung,  
254 Vertrautheit und so, diese Bedürfnisse sind da noch sehr viel präsenter. Wenn  
255 man in Richtung weiterführende Schule geht, ist ja dann Selbstverantwortung,  
256 Autonomie. (...) Die ganze Abgrenzungsschiene auch in Richtung Pubertät ist ja  
257 dort viel präsenter von den Bedürfnissen her. Entsprechend würde ich sagen, dass  
258 dieses (...) einen Rahmen zu schaffen, der Vertrauen und Geborgenheit (...) mit  
259 sich bringt, ist in der weiterführenden Schule auch wichtig, aber im  
260 Grundschulbereich glaub ich nochmal (...) mit einem besonderen Augenmerk zu  
261 versehen.

262 **I:** [0:33:09.7] Wie kann so ein Rahmen geschaffen werden?

263 **B:** [0:33:16.7] Also, das hängt von den Personen ab. Manchmal (..) funktioniert  
264 auch nicht. Also, das (5) hängt einfach davon ab, wie die Erwachsenen in der  
265 ganzen Konstellation miteinander umgehen. Also, die Eltern, Lehrer,  
266 Schulsozialarbeit. Wie sind dort die Befindlichkeiten oder wie sind dort die  
267 Beziehungen miteinander? Wenn die vom Minimum her kollegial sind, das muss ja  
268 nicht immer sympathisch oder irgendwie freundschaftlich (lacht) sein, sondern  
269 wenn das einfach eine kollegiale gegenseitige Anerkennung ist, dann kann man das  
270 meistens eigentlich herstellen. Braucht halt Zeit. Beziehungsarbeit steht immer  
271 an ERSTER Stelle.

272 **I:** [0:34:21.3] Sehen Sie noch andere Besonderheiten im Grundschulbereich?

273 **B:** [0:34:27.8] Andere Besonderheiten. (...) Ich kann ja nur mal sagen, was ich  
274 so in letzter Zeit gemerkt hab, dass man gut von der Grundschule aus ans Thema  
275 Familie anknüpfen kann. Weil sich von mir die Elternarbeit in letzter Zeit  
276 ziemlich stark entwickelt hat. Kann natürlich auch mit den aktuellen Umständen  
277 zu tun haben. (..) Also, ich denke, in der Grundschule kann man gut in der  
278 Familie arbeiten, im systemischen Sinne. Wenn die Familien das zulassen können.  
279 Im Oberschulbereich, eben weil Autonomie und Abgrenzung und Selbstverantwortung  
280 schon viel präsenter ist, ist man eher am Thema Jugend, wenn man mal sich die  
281 Schwerpunkte vor Augen führt. Insgesamt von Sozialer Arbeit würde ich  
282 Grundschule eher bei der Familie verorten, sozialpädagogisch, und Oberschule  
283 mehr beim Thema Jugend. Da sind dann auch / Zum Beispiel Beteiligung ist in der  
284 Oberschule ein viel größeres Thema wie jetzt an der Grundschule. So  
285 Beteiligungsprozesse und / hat auch was mit strukturellen Gegebenheiten zu tun,  
286 weil ja Schülerbeteiligung in der Oberschule gesetzlich verankert ist, in der  
287 Grundschule ist es eine Kann-Bestimmung, ob ein Kinderrat etabliert wird oder  
288 nicht.

289 **I:** [0:36:18.9] Sie haben es ja gerade eben schon mal mit angesprochen, dass es  
290 momentan durch die Pandemiesituation bissl anders läuft als vorher. Was sagen  
291 Sie, vor welchen besonderen Herausforderungen steht jetzt die  
292 Grundschulsozialarbeit durch die Pandemie?

293 **B:** [0:36:39.3] Also, einmal (..) die Zugangsmöglichkeit Standort Schule für  
294 Schulsozialarbeit wurde ja reduziert zumindest, weil einfach weniger Kinder oder  
295 teilweise gar keine Kinder an der Schule präsent waren. Und zusätzlich offene

296 Angebote können jetzt / So offene Gruppenangebote können auch nicht stattfinden,  
297 weil natürlich eine Gruppentrennung gegeben ist. Das ist eine Schwierigkeit. Und  
298 dann, was wirklich ist, durch diese / also, weil es in sehr kurzen Abständen  
299 immer wieder neue Regelungen gibt. Da gibts wieder einen neuen Stundenplan, dann  
300 muss ich natürlich MEINE Termine, meine Pläne da dran auch wieder anpassen. Es  
301 ist alles sehr von Diskontinuität geprägt, und das ist natürlich für einen  
302 Beziehungsprozess Gift. Kontinuität ist was ganz Wichtiges, wenn man einen  
303 Hilfe- oder Beziehungsprozess voranbringen will. Wenn dann immer wieder neuer  
304 Termin und dann klappts doch nicht und dann / Das kennt man ja selbst, wenn es  
305 immer irgendwie verschoben wird, da hat man irgendwann keinen Bock mehr. Das ist  
306 eigentlich das, was am herausforderndsten zur Zeit ist, find ich. Und weil eben  
307 einige Zugangsmöglichkeiten wie Projekte / die sind halt einfach zur Zeit nicht  
308 möglich, weil die Hygieneregulungen dementsprechend sind, dass so wenig wie  
309 möglich Personen in eine Gruppe reingehen sollen, eigentlich nur der  
310 Klassenlehrer, damit nicht so viele / zwischen den Gruppen so viele Kontakte da  
311 sind. Um entsprechend, falls es positive Fälle gibt, auch wenige nur in  
312 Quarantäne schicken zu müssen. Das ist so das, was ich ad hoc sagen würde.

313 **I:** [0:38:58.4] Zum gegenwärtigen Zeitpunkt, wie schätzen Sie das ein, was es für  
314 Notwendigkeiten oder auch Entwicklungsbedarfe in der Schulsozialarbeit an  
315 Grundschulen gibt?

316 **B:** [0:39:14.3] Also, die schiere zahlenmäßige / wenn man es mal auf unseren  
317 Landkreis / aber das kann man auch sachsenweit sagen / Dadurch, dass ja die  
318 Oberschulen in der Schulgesetznovelle letztes Jahr oder vorletztes Jahr, weiß  
319 ich gleich gar nicht, wann die war, explizit verankert wurden, die Oberschulen,  
320 dass dort Schulsozialarbeit installiert wird, sind natürlich alle weiteren  
321 Schulformen auf der Prioritätenliste eine Kategorie runter gerutscht. Also  
322 Gymnasien, Förderschulen und Grundschulen. Die Sinnhaftigkeit kann man natürlich  
323 hinterfragen. Berlin zum Beispiel hat es andersrum gemacht. Die haben für  
324 Grundschulen einen Anspruch / Haben dort eine Priorität gesetzt, was, wenn man  
325 über Prävention nachdenkt, viel mehr Sinn macht, aber gut. Die Oberschulen sind  
326 erstmal versorgt, was ja auch gut ist. Deswegen sind es jetzt hier zum Beispiel  
327 im alten [Landkreis], also alles was sich [zwei Kleinstädte] rum bewegt,  
328 eigentlich nur zwei Grundschulen, die Grundschule [Ortsteil] und [Kleinstadt],

329 die mit Schulsozialarbeit versorgt sind. Ich glaube, es muss nicht in jeder  
330 Dorfgrundschule ein Schulsozialarbeiter sitzen, aber da gibts auf jeden Fall  
331 noch Entwicklungspotenzial auf der Steuerungsebene. Und IN der Schule (..) ist  
332 auf jeden Fall Entwicklungspotenzial noch da. Wie formulier ich denn das jetzt  
333 am Besten (dass es treffend ist?). Oft wissen Eltern oder Lehrer nach fünf  
334 Jahren zum Beispiel bei mir oder sechs Jahren noch nicht, was mache ich. Es gibt  
335 Kommunikationsprobleme dahingehend, was ist das, was sind die Spezifika von  
336 Schulsozialarbeit oder den Angeboten der Schulsozialarbeit. Wodurch  
337 unterscheiden sie sich zum Beispiel von der Schule (..). Oder wodurch  
338 unterscheiden sie sich von offenen Angeboten im Sozialraum oder von  
339 Erziehungsberatungsstellen. Also das ist eine kommunikative Herausforderung. (5)  
340 Fällt mir erstmal nichts weiter ein dazu.

341 **I:** [0:42:15.1] Um nochmal auf das vorherige Thema zurückzukommen. Sie sagten ja,  
342 dass die Oberschulen jetzt weitgehend mit Schulsozialarbeit ausgestattet sind  
343 und die Grundschulen noch nicht. Weshalb würden Sie das als Notwendigkeit sehen,  
344 dort auch die Grundschulen mehr zu versorgen?

345 **B:** [0:42:35.9] Zum einen, weil es ja einen politischen Konsens darüber gibt,  
346 dass die Ganztagschule ausgebaut werden soll. Wenn wir darüber sprechen, wo  
347 haben Kinder Zugang zu Hilfen, zu Hilfeleistungen / Wenn wir vor fünfundzwanzig  
348 Jahren gucken, da waren es natürlich auch in der offenen Jugendarbeit / gab es  
349 einen viel stärkeren Schwerpunkt. Die Kinder sind nach der Schule vielleicht  
350 noch eine Stunde im Hort gewesen und dann halb drei oder so waren sie zuhause  
351 oder waren irgendwo im Park, im Jugendclub oder im Familientreff oder wie auch  
352 immer. Da gibts / das ist eigentlich ein weitreichender Konsens, dass die  
353 Ganztagschule / wurde doch jetzt auch der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung  
354 im Grundschulbereich verabschiedet, ab dreiundzwanzig oder irgendwie sowas.  
355 Insofern finde ich es sinnvoll, dort ein Jugendhilfeangebot zu installieren,  
356 weil natürlich dort, wo die Kinder und Jugendlichen viel Zeit verbringen, da  
357 werden natürlich Sachen auch offen gelegt, die schief laufen bei manchen Kindern.  
358 Deswegen macht es Sinn, dort ein Augenmerk drauf zu legen. Und vom präventiven  
359 Gedanke her, man muss ja nicht erst vier Jahre Grundschulzeit laufen lassen,  
360 wenn was schief läuft, um dann in der fünften Klasse mit Schulsozialarbeit die  
361 Probleme anzugehen. Der Sinn erschließt sich mir nicht. Das kann ja im besten



362 Falle Hand in Hand gehen oder schon angegangen werden, die Probleme, wenn sie  
363 noch nicht so groß sind, wenn das Kind noch nicht in den Brunnen gefallen ist.  
364 **I:** [0:44:41.7] Dann die letzte Frage, die übliche. Gibt es noch irgendwas, wo  
365 Sie sagen, da haben wir jetzt noch gar nicht drüber geredet, das würde ich aber  
366 gerne noch loswerden?  
367 **B:** [0:44:57.2] Mir fallen immer noch so ein paar Sachen ein, die ich auch sonst  
368 noch mache. Weiß nicht, ob das noch von Interesse ist, was die Aufgabenbereich  
369 sind?  
370 **I:** [0:45:11.7] Ja, gerne. Können Sie gerne noch erzählen.  
371 **B:** [0:45:14.8] Ja. Also, was ich noch rausstellen wöllte, ist wirklich das Thema  
372 Kinderschutz. Weil das ist so, ich glaube das / Das ist jetzt nicht speziell auf  
373 meine Schule bezogen, aber schon auch ein bissl. Dass die Schulen beim Thema  
374 Kinderschutz immer noch Berührungängste haben. Also, wenn es darum geht, liegt  
375 eine Kindeswohlgefährdung vor? Oder was können wir machen, wenn wir latente  
376 Kindeswohlgefährdung wahrnehmen? Da gibts zwar vom Landkreis oder vom Jugendamt  
377 ja ganz sauber ausdeklinierte Vorgehensweisen, aber die werden so nicht  
378 umgesetzt. Einen Profi vor Ort zu haben, ist einfach völlig von Vorteil, weil  
379 man da souveräner damit umgehen kann. Wenn es um Schläge zuhause geht zum  
380 Beispiel oder Misshandlung oder sexueller Missbrauch, ist ja auch immer mal  
381 wieder ein Thema. Das sind ja so Themen, wo man in Aktionismus verfällt, wo man  
382 ganz schnell / "Jetzt müssen wir hier was machen". Und dann nochmal sowas wie  
383 einen (..) / einfach jemanden zu haben, der mit den Themen vertraut ist, für den  
384 das das tägliche Brot ist eigentlich / Das ist übrigens, wenn sie fragen nach  
385 Entwicklungspotential, auch das Thema Kinderschutz hat auf jeden Fall noch  
386 Entwicklungspotential in allen Dimensionen. (..) // Und halt so in naja  
387 **I:** [0:47:05.4] Auch //  
388 **B:** [0:47:07.8] Bitte?  
389 **I:** [0:47:08.4] Reden Sie gerne wei / (lacht)  
390 **B:** [0:47:11.6] Wäre jetzt noch ein anderer Aufgabenbereich. Weiß nicht, ob Sie  
391 Rückfrage zu dem nochmal stellen wollen?  
392 **I:** [0:47:16.1] Genau. Wo konkret sehen Sie denn da Entwicklungspotential, wenn  
393 es jetzt um Kinderschutz geht?  
394 **B:** [0:47:21.6] Na, zum Beispiel könnte ich mir sehr gut vorstellen eine Art

395 Taskforce / Immer wenn es um Kinderschutz geht, eine gewisse / einen Krisenstab,  
396 will ich es mal nennen / Weil ja das natürlich / Die Lehrkräfte an sich sind ja  
397 gesetzlich verpflichtet, Kinderschutz umzusetzen, bei Kindeswohlgefährdung eine  
398 Meldung zu machen, ganz einfach. Man macht ja ganz oft / tritt man Dinge los mit  
399 so einer Meldung, die man sich gar nicht vorher ausmalen kann, weil man ja die  
400 Familien gar nicht so kennt. Natürlich führt man Gespräche, aber es ist eine  
401 Verantwortung, die für einen Einzelnen, find ich, schon eine hohe Last ist oder  
402 eine hohe Verantwortung ist. Das mit einer Teamlösung zu versehen, zu sagen, wir  
403 haben hier einen Krisenstab, da sitzen Schulleitung, Schulsozialarbeiter und  
404 vielleicht noch eine Horterzieherin drinnen. Vier Köpfe sind einfach schlauer  
405 wie ein Kopf. Und somit ist auch die Verantwortung verteilt, auch in der  
406 Kommunikation den Eltern gegenüber. Das sind ja oft nicht allzu angenehme  
407 Gespräche, wenn man jemandem sagen muss, wenn das und das nicht unterlassen wird  
408 oder wenn das und das nicht geändert wird, dann müssen wir eine Meldung beim  
409 Jugendamt machen. Das hört ja jetzt erstmal niemand gerne. Also das könnte ich  
410 mir gut vorstellen, sowas. Aber das ist eben / In der Schule sind zeitliche  
411 Ressourcen rar gesät. Das sind dann eben so Schwierigkeiten von der Schule her.  
412 (..) Und dann, also das wär nur so als Arbeitsbereich, also Netzwerk ist auch  
413 immer wieder / Ich tu auch gerne netzwerken. Einfach um / Man kann immer von  
414 anderen profitieren oder andere, wenn sie vielleicht auch von mir profitieren  
415 können, und von dem Austausch, das macht immer Sinn. Da muss sich nicht immer  
416 alleine immer jeder den Kopf zerbrechen. Es gibt eine Vernetzung auf  
417 Landkreisebene.

418 **I:** [0:50:05.9] Unter den Schulsozialarbeitern?

419 **B:** [0:50:07.0] Unter allen Schulsozialarbeitern, auch durchs Jugendamt  
420 strukturiert. Das ist so eine Unter-AG der AG 78. Also AG Erziehung und Familie.  
421 Das ist dann vierteljährlich, glaub ich. Ja, viermal im Jahr treffen die sich,  
422 treffen wir uns alle zusammen, also wer das möchte oder wer da einen Sinn drin  
423 sieht. Und wir hatten uns hier im alten [Landkreis] als Schulsozialarbeiter auch  
424 nochmal extra in einer Netzwerkrunde getroffen. Das ist gerade so am Entwickeln  
425 oder am Gucken, wo geht dort eine Stoßrichtung hin. Das war eigentlich das  
426 Ergebnis daraus, dass es am Busbahnhof [Kleinstadt] lange Zeit ein Drogenproblem  
427 gab. Also, dass dort meistens Crystal / wie ein Umschlagplatz dort war. Und da

428 saß dann auch die Polizei mit in der Runde, man wollte dort eine gemeinsame  
429 Strategie finden. Und aus der Sache ist dieses Netzwerk der Schulsozialarbeiter  
430 übergegangen, einfach zu gucken, haben wir gerade gemeinsame Themen, können wir  
431 irgendwo zusammenarbeiten. (...) Sonst hab ich nichts weiter zu sagen. (lacht)  
432 I: [0:51:43.6] Gut. (lacht) Okay. Dann danke ich Ihnen ganz herzlich. Ich hab  
433 jetzt sonst auch keine weiteren Fragen mehr.

## V. Interview 2

1 [0:00:00.0]

2 **I:** [0:00:13.5] Die erste Frage meinerseits wäre: Was ist denn Ihr  
3 professionelles Selbstverständnis als Schulsozialarbeiterin da an der  
4 Grundschule? Also, als was sehen Sie sich dort?

5 **B:** [0:00:33.1] Hauptsächlich glaub ich als Mittlerin zwischen Schülern, Eltern,  
6 Lehrern und allen anderen pädagogischen Fachkräften, die an der Schule arbeiten.  
7 Immer mal als Sprachrohr für die Kinder, wenn die das selber noch nicht äußern  
8 können. Dadurch dass sie ja zum Teil noch sehr klein und sehr jung sind. Und  
9 wenn die da Unterstützung brauchen, sei es zu Eltern hin oder zu Lehrern, dann  
10 unterstütze ich die da gerne.

11 **I:** [0:01:13.5] Wie kann ich mir das konkret vorstellen, wenn Sie sagen, Sie  
12 sehen sich als Mittlerin? Also zwischen Schülern und den Erwachsenen an der  
13 Schule oder den Eltern. Wie konkret äußert sich das dann in Ihren Aufgaben oder  
14 in den Tätigkeiten, die Sie da haben?

15 **B:** [0:01:33.9] Also, vielleicht mal so zum Verständnis an einem Beispiel. Wenn  
16 Lehrer kommen und sagen "das Kind Sowieso ist verhaltensauffällig, stört massiv  
17 den Unterricht" und ob ich mich mal mit dem treffen kann, dann biete ich dem  
18 Kind ein Gespräch an, aber immer mit diesem Blick, jetzt nicht "Du störst den  
19 Unterricht und daran müssen wir was ändern", sondern immer auch diesen Blick:  
20 Warum stört es denn? Ist da grad was? Gibts irgendwelche Sachen, vielleicht auch  
21 von zuhause her oder eine Unstimmigkeit mit dem jeweiligen Lehrer oder Lehrerin,  
22 was wir erstmal so angucken können. Also nicht so dieser Ansatz "Machs passend  
23 für den Unterricht", sondern wirklich zu gucken: Warum? Was ist denn dahinter  
24 und wie können wir daran arbeiten? Vielleicht auch generell einfach ne Frage der  
25 Haltung, das jeweilige Kind immer zu sehen und wirklich zu gucken, warum kann  
26 sichs grad nicht konzentrieren. Da gibts ja keinen Plan A für alle Kinder,  
27 sondern das ist ja bei jedem ganz verschieden. Da immer wieder irgendwie neu zu  
28 gucken, zu fragen, das Kind immer mit einzubeziehen und natürlich auch die  
29 Lösungen der jeweiligen Kinder / nicht meins / also, manchmal wollen die das  
30 schon gerne hören, aber da sag ich auch immer "wir müssen einfach gucken, was  
31 kannst DU umsetzen, für heute". Und das ist, wenn wir in Richtung Grundschule

32 gucken, denk ich sehr kleinschrittig immer, was kann das jeweilige Kind denn  
33 jetzt da schon umsetzen oder manche können auch schon mehr, wenn die einmal das  
34 Problem erfasst haben. Da irgendwie zu gucken, das ist dieses (...) Vermitteln,  
35 Dazwischen sein (lacht). Und nicht mich auf die Seite der Lehrer zu stellen und  
36 zu sagen "du störst den Unterricht, hier haben wir unsere Skala. Du störst auf  
37 Punkt neun, wie kriegen wir dich auf Punkt zwei, dass der Unterricht wieder  
38 möglich ist". Sondern anders anzufangen. Natürlich ist die Folge davon im besten  
39 Fall, dass es nicht mehr so sehr stört, aber (6) / Und wenn ich es auf  
40 Klassenstunden oder Gruppenarbeiten übertrage, da auch zu gucken. Natürlich hab  
41 ich auch nen Plan, was ist heute dran oder was würde ich gern mit denen machen.  
42 Aber wenn ich merke, jetzt ist hier ein ganz anderes Thema oben auf, dann  
43 natürlich dem nachzugehen. Das find ich auch total wichtig, dass die merken,  
44 dass sie gehört werden mit ihren Fragen. Oder jetzt gerade gestern hatte ich  
45 konkret was zum Thema WhatsApp mit denen gemacht, mit den Vierern. Weil der  
46 größte Teil jetzt auch schon ein eigenes Telefon hat und das natürlich nutzt.  
47 Und ich stell schon auch die Frage "wisst ihr, ab wann ihr das nutzen dürft?".  
48 Und die meisten wissen, ab wann sie das nutzen dürfen, und das sie auch noch  
49 nicht sechzehn sind ist durchaus (lacht) allen klar. Aber da irgendwie zu gucken  
50 / Ich verurteil das ja nicht. Ich weiß, die nehmen das. Aber wir müssen einfach  
51 gucken, wie können die sich da auch gut schützen und was gibts für Gefahren und  
52 was für Chancen. Und nicht vorn zu stehen und zu sagen "ihr dürft das noch  
53 nicht". Weil ich weiß ja, dass die das trotzdem nutzen. Diesen Ansatz zu haben,  
54 das find ich ganz sehr wichtig. Die da irgendwie fit zu machen und /  
55 I: [0:05:23.1] Und um nochmal drauf zurückzukommen, weil Sie gesagt haben, Sie  
56 sehen sich als Mittlerin oder auch als Sprachrohr. Können Sie mir sagen, wie  
57 sich das dann konkret auch in Ihren Zielen manifestiert, die Sie dort als  
58 Schulsozialarbeiterin haben?  
59 B: [0:05:44.8] Alles übergreifend würde ich sagen, nicht die Lernleistung, dass  
60 der Schüler als Schüler oder Schülerin funktioniert, ist bei mir nicht oben auf.  
61 Sondern wirklich auch das sozial-emotionale immer mit im Blick zu haben oder  
62 auch die Gruppe oder die anderen Fragen, die irgendwie gerade da sind. Das ist  
63 auf jeden Fall über meinen Zielen drüber. Ansonsten ist das ja so ein bissl /  
64 Also, wir haben hier / Ich weiß nicht, ob das in [Großstadt] auch so ist oder ob

65 das bekannt ist. Es gibt immer sechs Ziele für die Schulsozialarbeit und ich  
66 such mir pro Jahr zwei raus. Weiß nicht, ob diese Oberziele so bekannt sind?  
67 Nein, oder?  
68 **I:** [0:06:35.7] Das sagt mir jetzt nichts, das können Sie gerne mal näher  
69 erläutern.  
70 **B:** [0:06:39.4] Das ist einfach von meiner Fachberatung so, oder nicht von meiner  
71 Fachberatung, aber für [sächs. Großstadt] und für die Schulsozialarbeit hier so  
72 festgelegt. Ich weiß aber, dass das in andern Landkreisen auch anders  
73 funktioniert. Da gibts so fest formulierte Ziele, sechs Stück, und da kann man  
74 sich immer welche raussuchen. Was passt für die Schule, und unterlegt die dann  
75 mit Maßnahmen und wertet das am Ende des Jahres aus. Da ist schon dieses Jahr  
76 mein Ziel Unterstützung von Bildungsteilhabe und (unv.) Bildungserfolg, so heißt  
77 das halt. Aber auch der Förderung von den eigenen Ressourcen, die jedes Kind hat.  
78 So ganz (4) / Ja, wie schlägt sich das nieder? Das ist glaub ich wirklich NICHT  
79 dem Lehrerwunsch einzig und allein zu folgen. So würde ich es am ehesten sagen.  
80 Sondern das Kind immer zu hören und zu gucken und das ganze Drumherum mit  
81 einzubeziehen. (5) Ich glaub, so würde ich es / (lacht) Ist das nachvollziehbar?  
82 **I:** [0:07:52.5] Ja, ja.  
83 **B:** [0:07:53.6] Okay.  
84 **I:** [0:07:56.6] Sagen Sie mir mal, welche Angebote Sie dort als  
85 Schulsozialarbeiterin an der Grundschule machen?  
86 **B:** [0:08:05.4] Hauptsächlich ist es die Einzelberatung von Schülerinnen und  
87 Schülern, das ist mein größ / also achtzig Prozent würde ich fast sagen, ist das  
88 so meins. Dann hab ich anhand von dem sächsischen Bildungsplan / hab ich mir für  
89 Sachkunde durchgeguckt, und die Sachen rausgesucht, die in Richtung präventive  
90 Angebote oder so Sachen fallen, die Sozialpädagogen gerne machen. Und hab so ein  
91 Portfolio für die Lehrer erstellt, so dass es für jede Klasse von eins bis vier  
92 Angebote gibt, die auch zu deren Lehrplan passen. Also, ein Beispiel ist: Klasse  
93 drei, da gibts immer das Thema Sinnesorgane, behandeln die in Sachkunde, und  
94 danach gibts immer noch Was schädigt Sinnesorgane? Und da mach ich sowas: Genuss,  
95 Sucht, Was tut mir gut, also meinem Körper gut. Und das ist jetzt auch so drin,  
96 dass ich versuche in jedem Schuljahr in jeder Klasse einmal drin gewesen zu sein,  
97 weil das natürlich auch von Beziehungsarbeit lebt. Die Kinder müssen mich

98 einfach kennen, sonst kommen sie auch nicht zu Einzelgesprächen. Ich mach auch  
99 total gern immer mal was mit der ganzen Klasse, was ganz anderes, schönes  
100 arbeiten. Das ist so eins. Dann guck ich auf die Übergänge, also von Kita  
101 Grundschule. Das ist immer so ein Thema, wo ich mir bewusst die ersten Wochen  
102 vom Schuljahr einen Hospitationstag mache in den ersten Klassen und diesen Beruf  
103 irgendwie (lacht) vorstelle, den Kindern und die auch fragen können und ich aber  
104 den ganzen Tag bei denen mit in der Klasse einfach bin. Da können die mich  
105 schonmal kennenlernen. Dann gibts immer diesen Kennlerntag, das hab ich so  
106 eingeführt. Da geh ich mit denen einfach in den Wald, mit der Klasse, und wir  
107 machen erlebnispädagogische Sachen. Wo ich aber auch nochmal mit denen in einem  
108 anderen Rahmen unterwegs bin. Da ist schon Ziel, dass die sich auch als Klasse  
109 bisschen finden, aber schon auch den Kontakt zu mir haben. Dann nehm ich immer  
110 an den Grundschulkonferenzen teil, die sind einmal im Monat. Also wenns normal  
111 läuft. Unter Corona ist ja alles bissl anders. Aber ich geh einfach mal auf  
112 "normal" ein. Weil es wird sonst zu spezifisch. Da bin ich immer mit dabei. Da  
113 sind ja immer so schulaktuelle Themen und Austausch. Und im Hort versuch ich das  
114 auch, an der Dienstberatung teilzunehmen, um auch den Kontakt zu den  
115 Hortnerinnen und Hortnern zu haben. Das findet im Moment nicht statt. Das wären  
116 zu viele Kontakte jetzt gewesen. Mal gucken, ob man das jetzt wieder anderweitig  
117 umsetzen kann. Aber wenn normal ist, bin ich auch mit denen immer wenigstens in  
118 der Dienstberatung und manchmal fragen die nach speziellen Sachen, wie eine  
119 Fallberatung, mal eine kollegiale Beratung. Das ist sehr spannend mit Lehrern  
120 (lacht), aber hab ich auch schon gemacht. Das ist so nach Bedarf. Und für die  
121 Eltern, da stell ich mich immer in dem Erstelternabend vor und das Angebot. Dann  
122 werden die Eltern immer informiert, wenn ich mit einem Kind regelmäßig spreche,  
123 also entweder ruf ich die an oder ich schreib nochmal eine Mail, das die mir das  
124 dann auch rückmelden, dass das in Ordnung ist. Und jetzt hab ich / also das hab  
125 ich erst durch Corona angefangen / Wir haben ja immer so Schulpost, nennt sich  
126 das, einen Elternbrief sozusagen, und da bewerb ich das Angebot auch nochmal,  
127 dass sie diese Nummer immer haben, wie die sich melden können für  
128 Elterngespräche. Und eben so Lehrer, die bitten mich auch oft dazu jetzt zu  
129 Elterngesprächen, dann machen wir das zusammen. Ich denk, vielleicht wars das  
130 jetzt so, was ich so / Und Weitervermittlung ist natürlich auch immer ein Thema,

131 oder jetzt im Moment ein sehr großes. Sei es zu / wo die Kinder wie Nachhilfe  
132 bekommen oder Psychologen, alles, Ergo / Aber das läuft ja dann in den  
133 Elterngesprächen als (..) Tipps, Empfehlungen noch mit. Das wird zunehmend  
134 gebraucht. Aber das ist ja dann an den Eltern, ob die das sich suchen.

135 **I:** [0:13:22.2] Sie haben ja gesagt, dass ungefähr achtzig Prozent der Arbeit  
136 Einzelberatungen sind, mit den Kindern, vermute ich mal. Wie finden die Kinder  
137 denn so Zugang zu Ihnen?

138 **B:** [0:13:35.4] Unterschiedlich. Zum einen über die Lehrer, dass Lehrern was  
139 auffällt im Verhalten oder Lehrer auch, das hab ich tatsächlich sehr häufig,  
140 Lehrer von Trennungssituationen zum Beispiel erfahren, und dann sagen, ob ich  
141 nicht mal mit dem Kind noch darüber sprechen würde. Beziehungsweise das typische  
142 "das Kind stört den Unterricht, kannst du mal" / Das sind so Hauptpunkte, aber  
143 inzwischen ist auch, dass die untereinander das sagen. Gerade letzte Woche hatte  
144 ich ein Mädchen, die / also ihre Freundin hat ganz sehr geweint, und die meinte  
145 "kannst du mal mit ihr sprechen, die hat das selbe Problem wie ich", und so hats  
146 sie es irgendwie / Und dann hab ich ihr das angeboten und die wollte das dann  
147 auch. Also so auch untereinander, und schon auch / Ich hol die Kinder ja ab, aus  
148 ihren Klassen und bring sie dann auch wieder zurück. Die Vierer gehen alleine,  
149 aber die Erstklässler, die hol ich und bring ich. Da sehen die das ja auch, und  
150 da sagen viele andere auch, sie hätten auch was und sie wollten gerne mal einen  
151 Termin haben und wollen mit mir sprechen. Dann hab ich so einen Briefkasten an  
152 meiner Tür, darüber passiert auch Kontaktaufnahme. Ich sag immer den  
153 Erstklässlern, sie brauchen nur ihren Namen und ihre Klasse hinschreiben, dann  
154 meld ich mich. Aber die Größeren, die schreiben auch schon alles nieder. Das ist  
155 schonmal interessant (lacht) zu wissen. Also so einen Sorgenbrief, und dann meld  
156 ich mich bei denen. Darüber passiert das auch. Und zum Teil auch über Eltern.  
157 Dadurch, dass ich da auch ganz klar Punkte benenne beim Elternabend, wann sie  
158 mich ansprechen können / Oft ist es ja so, nur auf dieses "Mein Kind stört oder  
159 mein Kind kommt nicht mit", aber das ist es ja nicht. Das sind ja oft ganz viele  
160 andere Sachen, warum man sich gerade vielleicht nicht konzentrieren kann oder  
161 was schwierig ist. Ich merk auch, dadurch dass ich das jetzt immer in diesem  
162 Elternbrief mitschicke, da rufen ganz viele Eltern an, die einfach überfordert,  
163 überlastet sind. Ich hab gerade im letzten Jahr eine bestimmt dreifach so hohe



164 Elternberatung wie ich vorher hatte, aber das ist coronabedingt. Man müsste  
165 einfach mal gucken, ob das weiter so bleibt oder ob sich das dann anders / Aber  
166 das passiert auch, dass Eltern sagen "Wir trennen uns. Können Sie mal in der  
167 Schule nach unserem Kind gucken" oder eine Mama hab ich, die ist ganz sehr krank,  
168 und wünscht auch, dass ich begleitend in der Schule mit da bin. Es gibt nicht  
169 DEN Weg, das ist sehr vielfältig.

170 **I:** [0:16:26.1] Sie haben ja jetzt schon ein paar Dinge mit benannt. Welche  
171 Themen spielen bei den Kindern eine besonders große Rolle, wenn die zu Ihnen  
172 kommen?

173 **B:** [0:16:38.4] Im Moment tatsächlich Trennungen. Das ist grad das, wo die  
174 meisten / Dann hab ich viele Kinder, wo man von Teilleistungsstörungen spricht (.  
175 .), Konzentrationsübungen, Aufmerksamkeitsspanne erhöhen, wie kann man das  
176 lernen, oder was kommt mir anderes immer in den Sinn. Das sind auch so Themen.  
177 Vereinzelt Kinder, die sagen "meine Betragesnote gefällt mir nicht" und würden  
178 daran gerne was ändern. Sehr gute Voraussetzungen (lacht), da bin ich immer sehr  
179 begeistert, wenn die das so / Und auch Konflikte untereinander, das ist auch ein  
180 großes Thema. Auch verstärkt wahrscheinlich durch das letzte Jahr oder dieses  
181 Jahr, weil die ja nur noch in ihrem Klassenverband sind. Sonst haben wir auch  
182 ein offenes Hortkonzept, aber das merk ich schon auch. Die sind früh nur  
183 zusammen, dürfen auf keinen Fall jemandem anders begegnen, und im Hort sind die  
184 auch nur in ihrer Klassengruppe. Da treten wirklich verstärkt Konflikte auf.  
185 Durch diese / immer wieder Zuhause / ist schon auch Anschluss zu finden, das ist  
186 auch oft Thema. Freunde finden, sich ausgeschlossen fühlen. (5) Ich biete auch  
187 DEN Kindern an, wo Wiederholung ansteht, diesen Übergang zu begleiten und da  
188 wieder neu Anschluss in der Klasse zu finden. (4) Das sind Einzelfälle, aber das  
189 wird immer gern auch angenommen. (..) Da sind ja oft auch die Bedenken "die  
190 halten mich dann gleich für dumm" oder "ich find da keine Freunde". Das find ich  
191 schon wichtig, das auch gut zu begleiten. (5) Und manchmal ist es auch nach  
192 diesen Klassenstunden, dass sich dann noch einzelne Themen ergeben, aber das ist  
193 sehr speziell. Dass Kinder danach noch kommen, weil ich immer auch sag "keine zu  
194 persönlichen Beispiele in der ganzen Klasse". Wer dann wirklich merkt, "hier hab  
195 ich doch nochmal eine ganz konkrete Frage", was nur ihn betrifft, dann sollen  
196 die sich danach noch melden. Das passiert dann auch immer mal.

197 **I:** [0:19:43.0] Welche Besonderheiten sehen Sie jetzt aus Ihrer Erfahrung  
198 besonders im Grundschulkontext im Vergleich zu anderen Schulformen?

199 **B:** [0:19:56.4] Eins ist so dieses / obwohl, das betrifft auch andere Schulformen,  
200 das Vertrauen. Ich glaube, das ist der höchste Punkt, wo ich merke, das öffnet  
201 absolut die Türen für die Kinder. In der ersten Stunde erklär ich das immer, wie  
202 das bei mir funktioniert, das ist ja die Vertraulichkeit. Ich geh NICHT zu  
203 deiner Lehrerin oder deinem Lehrer danach und wir besprechen das NICHT, was du  
204 mir hier sagst. Ebenso, wenn Elterngespräche stattfinden. Das ist vielleicht  
205 grundschulspezifisch, da muss man schon eine ziemlich gut Balance finden, weil  
206 die Eltern natürlich ein Recht haben, Sachen zu hören, zu erfahren. Und ich dem  
207 Kind aber gleichzeitig einen Schutz gewähren will, nicht alles / Dass die wissen,  
208 sie können mir das erstmal erzählen, und wir gucken, wo nehmen wir Mama, Papa  
209 mit rein. Die meisten haben nichts dagegen, aber ich hab das auch schon erlebt.  
210 Ich lass die auch mal was malen, und die sagen "Nein, das Bild möchte ich nicht,  
211 dass ich das zeig. Aber das und das ist okay." Das anzupassen, das find ich  
212 schon auf jeden Fall grundschulspezifisch. Wie kann man gut das Vertrauen / oder  
213 die Kinder gut mit reinnehmen, um das Vertrauen nicht zu verletzen. Die testen  
214 das auch immer aus. Die sehen ja auch, wer sonst noch zu mir kommt, und fragen  
215 dann immer mal was. Da sag ich immer "DU darfst gerne erzählen, was wir hier  
216 besprechen. ICH erzähle NICHTS über dich und NICHTS über den anderen". Wenn die  
217 das ein paar mal getestet haben, dann sind die davon auch überzeugt, glaub ich.  
218 Das merk ich ganz sehr dieses "du erzählst ja nix, und dir kann ich das ja sagen  
219 und hier kann ich mal äußern, wie ich meine Lehrerin vielleicht doof finde oder  
220 wie ich ungerecht behandelt wurde". Und dann kann man daran das ja sehr gut  
221 aufschließen. (..) Das ist glaub ich so das eine. (..) Aber wie gesagt, das  
222 gehört ja immer zu unserem Beruf dazu, (lacht) mit dem Vertrauen und der  
223 Schweigepflicht. (..) Aber das find ich trotzdem ganz wichtig.  
224 Grundschulspezifisch find ich vielleicht noch dieses, dass man gut mit Methoden  
225 arbeiten kann. Ich hab ja gerade schon gesagt, ich lass die viel malen. Dann  
226 arbeiten wir mit dem Bild oder auch mit Playmobilfiguren, und lass die so Sachen  
227 mal aufstellen für sich. Da wüsste ich jetzt nicht, wie Teenies das finden und  
228 ob die das auch machen würden. (..) Oder ob das was von mir ist, weil ich übelst  
229 gern methodisch auch arbeite und dann (lacht) müssen die dann da auch mitmachen.

230 Ich hab verschiedene pädagogische Spiele auch da, da sind die ganz leicht dafür  
231 zu gewinnen und merken gar nicht (lacht), was die da grad für Fragen beantworten.  
232 Man kann das dann total gut wieder mit aufnehmen. Da gibts ja ganz viele Sachen,  
233 die man gut mit einbauen kann. (5) Das wär so ein bissl die Frage, ist das  
234 jetzt grundschulspezifisch, oder mach ich das einfach gern und würd ich das auch  
235 mit Grö / Wahrscheinlich würd ich das auch mit größeren Kindern machen (lacht).  
236 Wüsst ich jetzt gar nicht so. (...) Ich denke, wichtig ist, die Eltern gut immer  
237 mit reinzunehmen. Jugendliche entscheiden ja vieles dann schon mehr selber und  
238 für sich, oder können auch anders ihren Eltern das nochmal rückmelden. Ich glaub,  
239 da ist bei mir immer wichtig, auch Elterngespräche zu suchen, mal anzurufen und  
240 so. Das wird immer gut aufgenommen. (4) Wichtig ist auch diese Stabilität zu  
241 geben, regelmäßig da zu sein, Termine einzuhalten, aber das sind Punkte, die  
242 spielen auch woanders eine wichtige Rolle, nicht nur an der Grundschule. (10)  
243 Vielleicht schon auch wirklich kleinschrittig zu sein, das könnte ich mir vor /  
244 (...) Und auch in ihrer Sprache so, das die das verstehen. Was sind das hier für  
245 Ziele (lacht). Keine Fremdwörter, sondern wirklich zu gucken "was wollt ihr denn  
246 jetzt gerade und wofür ist das gut". Ich arbeite schon auch mit Skalablättern,  
247 wo die das sehen, aber die direkt auch für Grundschulkindern gemacht sind. Oder  
248 auch so Wochenplänen, wo die selber das eintragen können. Das denk ich, das ist  
249 bei Größeren vielleicht nicht mehr so cool. Aber weiß ich nicht. (6) Schon auch  
250 in so Krisen, wenn gerade Kinder von Trennungen erfahren, wirklich beständig da  
251 zu sein. Weil die das noch gar nicht für sich sortiert kriegen. (..) Das ist das  
252 aktuelle grad, zu gucken, wie viel / wie oft brauchen die einen Termin. (4) Aber  
253 wie gesagt, das kann man auch auf andere, auf die Größeren übertragen. Also  
254 stabile Beziehungen, davon lebt das ja irgendwie, und kontinuierlich da zu sein,  
255 nachzufragen. Eins ist noch, selber viel zu beobachten. Verändert sich ein Kind,  
256 verhält sich das anders? Und das selber auch anzusprechen. Obwohl ich das hier  
257 auch anders erlebe. Die Kinder kommen schon und sagen "das und das ist gerade  
258 los, kannst du mal". Aber manche trauen sich da vielleicht noch nicht so. Da  
259 wirklich nachzufragen "ist gerade irgendwas, kann ich dir helfen, brauchst du  
260 was?".  
261 I: [0:26:46.6] Wo sehen Sie denn besondere Herausforderungen jetzt in der  
262 Grundschulsozialarbeit in Zusammenhang mit der Pandemie?

263 **B:** [0:26:57.5] In Kontakt zu bleiben, mit Kindern, die (...) keinen Anspruch auf  
264 Notbetreuung haben. Und über lange Zeit nicht in der Schule sind. Weil das hier  
265 nicht so ist, dass die anrufen, die Kinder. Es braucht schon die Begegnung, auf  
266 jeden Fall. Das ist auf jeden Fall eine Herausforderung. Und wie gesagt, das war  
267 am Anfang / fand ich es sehr schwierig. Dadurch dass ich wirklich nur den  
268 Kontakt zu den Notbetreuungskindern hatte. Werden ja auch immer mehr (lacht), so  
269 dass da auch wieder mehr Kinder trotzdem in die Schule gehen können. Aber ich  
270 denke, das ist die Hauptherausforderung. Wie kann man trotzdem das Angebot  
271 anbieten. Und da kann ich immer wieder nur an die Eltern rangehen. Da hab ich  
272 viel geschrieben und Sachen aufgezählt. Dann haben sich immer mehr Eltern auch  
273 gemeldet. (5) Und dann auch zu gucken, wenn sie wieder kommen, wer hat  
274 vielleicht gar nichts gemacht in der Zeit und da kommt vielleicht auch die  
275 Mittlerfunktion wieder. Es ist unmöglich, dann alles aufzuholen, sondern gut in  
276 Absprache mit der Lehrerin zu sein, was ist jetzt GANZ wichtig und was können  
277 wir einfach jetzt auch mal unter den Tisch fallen lassen. Das erschlägt die  
278 Kinder ja. Nicht bei jedem sind die Eltern zuhause und sitzen daneben, so dass  
279 die das super gut lösen. Das haben wir auch. Da entsteht diese riesen Spanne  
280 zwischen denen, die einfach auf dem Lehrerstand jetzt wären und die anderen, wo  
281 es (...) so ein neues Feld so für mich ist, auch dieses beratend mit dabei zu  
282 sein. Wo wäre Wiederholung jetzt gut, die Gespräche stehen jetzt an. Das ist  
283 super schwer einzuschätzen, wenn man Kinder ganz lange jetzt gar nicht gesehen  
284 hat. Das find ich echt schwierig. (...) Herausfordernd fand ich auch, Sachen über  
285 die Schulcloud anzubieten. Klassenstunden, da hab ich unterschiedliche  
286 Erfahrungen mit gemacht. Klassen, wo es wirklich total gut ging und eine auch,  
287 das war (lacht) nicht so. Irgendwie denk ich, es ist ein Ausprobieren und ein In  
288 Kontakt bleiben, auf jeden Fall, die Möglichkeit ist schon okay. Und doch sind  
289 ja zum Teil die ganzen Eltern noch mit dabei, was zum einen auch ein Vorteil ist,  
290 dadurch sehen die mich auch mal. Mit einer Mama zum Beispiel, die hat sich  
291 danach dann auch gemeldet. Wo ich dachte, es lag eindeutig an der Klassenstunde,  
292 dass sie jetzt den Mut hatte zu sagen "Ist doch gar nicht so schlimm mit der  
293 Sozialpädagogin". Aber auch die anderen Kinder merken ja auch / Von denen sind  
294 ja auch die ganzen Eltern dabei / Und sich dann noch online zu äußern, das ist  
295 zum Teil eine sehr große Hürde. Das irgendwie abzuwägen, was kann man da ganz

296 (lacht) Entspanntes vielleicht mal anbieten, dass man sie auch mal gesehen hat  
297 oder wenn was ist. (..) Mit den letzten hatte ich so, weil da das Thema auch  
298 gerade dran war "Was tut mir gut", die haben dann als Hausaufgabe, sollte jeder  
299 so ein Plakat oder Bild gestalten, was ihnen gut tut, das haben die öffentlich  
300 eingestellt, das konnte man nochmal schön kommentieren und alle konnten das  
301 voneinander sehen. Das fand ich schon total gut, aber ich hab keine Ahnung, ob  
302 das überhaupt / die das genutzt haben. Ich fand es übelst schön, weil auch sehr  
303 schöne Sachen entstanden sind, und ich würde das dann, wenn die zurückkommen,  
304 nochmal in der Klasse aushängen, für alle sichtbar. Aber das ist natürlich eine  
305 Herausforderung, weil ich weiß nicht, ob die das angucken. Wir können nicht im  
306 Gespräch darüber sein. (...) Ich hoffe sehr auf einfach wieder SCHULE (lacht).  
307 Das macht mir schon Bauchschmerzen zum Teil. Manche Kinder / also, nichts zu  
308 wissen und keinen Kontakt haben zu können. (6) Ja, (lacht) nicht optimal.  
309 **I:** [0:32:05.1] Was denken Sie denn, was da spezifisch auch gerade auch für  
310 Grundschulen die Herausforderung ist. Also, warum ist das jetzt besonders in der  
311 Grundschule eine Schwierigkeit, zum Beispiel Kontakt zu halten?  
312 **B:** [0:32:21.8] Weil ich denke, dass die diese Medien einfach noch nicht so  
313 nutzen und eine große Scheu zum Teil ist. "Wie sehe ich da aus, wie benehme ich  
314 mich in dieser Klassenkonferenz". Es gibt ja viele, die lassen den Bildschirm  
315 dann aus, wollen lieber nur zuhören. Wo ich denk, das ist okay, aber wenn das  
316 dreiviertel der Klasse ist, macht es ein Arbeiten ja auch wieder ganz schwierig.  
317 (4) Irgendwie da schon eine Medienscheu. Also zumindest nicht, was jetzt  
318 Computerschüler betrifft, sondern wirklich dieses "Ich setz mich da jetzt hin,  
319 jetzt schalt ich da an und ich weiß, wie mein Mikrofon angeht, ich weiß, wie  
320 mein Mikrofon ausgeht" und sowas alles. Liegt ja zum Teil auch an den Eltern,  
321 die das auch ablehnen oder selber da nicht so gut Bescheid wissen, wie man das  
322 einstellt. Und das brauchen die Kinder ja zum Teil noch. Denke, das können  
323 Größere einfach schon selber. Die nehmen ihr Smartphone und stellen sich das ein.  
324 Da weiß man auch, dass die Mutti jetzt nicht dahinter noch sitzt und guckt, ob  
325 alles richtig läuft, von daher kann ich mich ja auch freier äußern. Sicherlich  
326 auch eins / Wie nutzen Lehrer das? Das beobachte ich hier auch ganz  
327 unterschiedlich. Manche bieten wirklich sehr regelmäßig Sachen an, da sind die  
328 Kinder es ja vielmehr auch gewöhnt und da verliert man die Scheu. Und andere

329 bieten das nicht so an (lacht). Aber da spielt ja Verschiedenes rein. Wenn man  
330 selber nicht so technikbegeistert ist (lacht). Das, denk ich, ist auf jeden Fall  
331 ein Punkt. Und das Kinder auch nicht selber anrufen. Denk, das ist schon (..)   
332 wirklich eine Hürde. Ich hatte jetzt nach dem (...) / wo die jetzt Anfang des  
333 Jahres zurückgekommen sind, in alle Klassen auch nochmal so von diesen Plakaten  
334 "Nummer gegen Kummer" ausgegangen. Nochmal auch thematisiert, dass das ja  
335 wirklich FÜR KINDER ist, wo die anrufen können. (..) Aber ich denk, das ist zum  
336 Teil noch nicht so in ihren Köpfen angekommen. (lacht) (...) Geb auch die  
337 Kärtchen mit, dass die das zuhause haben.

338 **I:** [0:35:13.9] Wenn man jetzt mal guckt vor dem Hintergrund der momentanen  
339 Herausforderungen, aber auch generell. Was sehen Sie für Notwendigkeiten, wie  
340 schätzen Sie auch Entwicklungsbedarfe in der Grundschulsozialarbeit ein?

341 **B:** [0:35:31.4] Ich finde, dass es auch mit gesetzlich verankert werden sollte,  
342 wie es für die Oberschulen ist. Dass es an allen Grundschulen auch (...) Stellen  
343 dafür gibt. Ich erleb einen hohen Bedarf. Was zum einen damit zusammenhängt,  
344 dass ich das Glück habe an einer Schule zu sein, wo man sehr offen gegenüber  
345 Schulsozialarbeit ist und das einfach mit zur Schulkultur gehört. Weiß auch von  
346 anderen Kollegen, Kolleginnen, da ist es nicht so einfach. (8) Und auch von  
347 dieser Kontinuität, glaub ich. Das merk ich schon. Ich hab ja den Vergleich, ich  
348 war nur auf Honorarbasis da, nur einen Tag. Da konnte ich das auch füllen, aber  
349 eigentlich war man NICHT da, wo die Konflikte waren. Also, was jetzt wirklich  
350 auch diese Verbindlichkeit ausmacht, das Kinder das für sich in Anspruch nehmen.  
351 Das ist einfach ein übelster Qualitätssprung, finde ich, von dem, wie das auch  
352 angenommen wird. Da bin ich selber auch oft (..) überrascht, dass Kinder das für  
353 sich selbst SO positiv einschätzen oder Eltern Rückmeldungen geben, wie  
354 hilfreich das ist, noch diese extra Anlaufstelle zu haben und entlastend auch  
355 für die Kinder. (5) Der Bedarf ist hoch, auf jeden Fall. Das kann man gut füllen  
356 und auch (..) wie gesagt, über diese Möglichkeit von Sachkunde auch zu sagen,  
357 da kann man immer was Präventives auch mit anbieten oder (..)

358 erlebnispädagogische Sachen für die Klassengemeinschaft gestalten. Das gehört ja  
359 einfach auch dazu, dass die Kinder sich finden als Gruppe. (...) Das hab ich  
360 vorhin noch gar nicht gesagt, das gehört noch zu den Aufgaben, dass ich die  
361 Streitschlichter immer jedes Jahr erst ausbilde und dann begleite. Was haben die

362 für Themen. Fällt jetzt dieses Jahr auch so ein bissl flach, deswegen hab ich es  
363 bestimmt vorhin auch vergessen (lacht), weil ich mich schon ewig nicht mit denen  
364 treffen konnte. Das ist ja auch, so starke Kinder noch mehr zu fördern und zu  
365 stärken. (..) Ich find, es ist die perfekte Möglichkeit für Soziale Arbeit, da  
366 schon (..) vorzuarbeiten. (4) Und auch weiterzuvermitteln, Sachen reinzubringen.  
367 Ich find es sehr optimal. (5) Natürlich auch immer bissl mit diesem "will die  
368 Schule das?" Weil davon lebt es ja. Wenn die Lehrer das nicht in Anspruch nehmen  
369 würden, dann wäre es auch schwerer, an die Kinder ranzukommen. Aber dadurch,  
370 dass es hier so ein Miteinander ist und total gute Zusammenarbeit, können wir  
371 alle davon irgendwie profitieren. Und auch Schulleitung dahinter steht / (5) Ein  
372 Hoch auf die Schulsozialarbeit (lacht).

373 I: [0:39:35.4] Ich hab nochmal eine kurze Rückfrage. Was denken Sie denn oder  
374 wie schätzen Sie das ein, woher dieser Bedarf an den Grundschulen kommt (...)  
375 für die Schulsozialarbeit?

376 B: [0:39:50.9] Es ist ja insgesamt ein steigender Bedarf. Jetzt zum einen auf  
377 jeden Fall durch Corona. (6) Ich muss da mal ein bisschen überlegen. Hängt das  
378 jetzt wirklich nur damit zusammen? Mich hat auch letztens jemand gefragt "sind  
379 das jetzt nur Sachen, die davon bedingt sind?". Da muss ich sagen, Nein, nicht  
380 NUR davon. Es liefen auch Sachen schon vorher nicht. (..) Aber es ist trotzdem,  
381 find ich mehr. Die Trennungen tatsächlich, denk ich, ist auffällig jetzt mehr.  
382 Natürlich weil Eltern auch in absolut belastenden Situationen stecken. (..) Wo  
383 ich irgendwie denke, dass nicht bei allen Trennungen, bei manchen war das  
384 bestimmt auch schon vorher so abzusehen, aber trägt schon auf jeden Fall dazu  
385 bei. Und schon auch eine Zunahme von Auffälligkeiten bei Kindern. Was auch  
386 immer das jetzt sein mag, vom Verhalten her, von irgendwelchen Erkrankungen,  
387 Teilleistungsstörungen. Find ich rückblickend trotzdem zunehmend. (...) Und mein  
388 damit jetzt nicht unbedingt nur ADHS. Da ist man ja schnell dabei, aber es ist  
389 auch eine Vielseitigkeit, was für Sachen sind Kinder ausgesetzt (..), wo braucht  
390 die Familie Unterstützung (..). Das ist zunehmend zu merken, dass es nicht  
391 einfach so nur funktioniert. Oder man hat früher nicht so hingeguckt, das kann  
392 auch sein. Da musste es einfach funktionieren und HAT ja auch irgendwie  
393 funktioniert. (6) Ich empfinde das schon, dass der Bedarf wirklich zunehmend ist.  
394 Lässt sich ja auch statistisch gut sichtbar machen. Wenn man das dann auswertet

395 und dann ans Amt schickt, da denk ich schon, naja hm. (8) Eine Überforderung  
396 vielleicht von Eltern auch. (7) Man müsste das noch ein bisschen abwarten, wenn  
397 wir wieder normal Schule hätten (..), schwächt es ab oder bleibt es so? Ich kann  
398 das nicht sagen. Es ist ja NUR Ausnahme im Moment. Ich bin ja froh, wenn die  
399 zurück sind und verteil nur Termine, so dass ich denke, ich mach hier  
400 Fließbandberatung und das ist auch nicht cool. Für MICH nicht und für alles  
401 Weitervermitteln und drumherum AUCH nicht. Aber man rechnet ja nur mit so einer  
402 kurzen Spanne, wo die da sind. Und ich denk, den Rest kann ich aufarbeiten, wenn  
403 wieder zu ist. Aber auf Dauer geht das auch so nicht (lacht). (5) Aber das  
404 könnte man erst rückwirkend wirklich beurteilen. Hängt das jetzt nur mit Corona  
405 zusammen oder ist hier eine dauerhafte Tendenz sichtbar? Das ist schwer zu sagen.  
406 (..) Ich würde gern auch mal offizielle Statistiken sehen, wie das woanders  
407 gerade ist. (4) Um ein besseres Bild davon zu haben.

408 **I:** [0:43:56.3] Ich hätte eine Frage noch zum Abschluss, die übliche eigentlich.  
409 Gibt es irgendwas, wo Sie jetzt sagen, da haben wir bisher noch gar nicht drüber  
410 geredet, das ist Ihnen aber wichtig, das noch loszuwerden oder das noch mit  
411 anzumerken, zu sagen?

412 **B:** [0:44:20.4] Prinzip der Freiwilligkeit hab ich noch nicht erwähnt. Aber das  
413 hätte vorhin vielleicht zu diesen / Was gehört noch dazu / gehört. Aber ich  
414 denke, das gehört ja für alle Schulen und generell für Soziale Arbeit / Aber das  
415 merk ich auch als positiv verstärkenden Faktor, dass die Kinder wissen "das ist  
416 MEIN Termin und ich komm hier freiwillig her". Und hab auch schon zum Beispiel /  
417 also nicht so oft, aber mal gesagt "wenn du den Termin nicht mehr möchtest, dann  
418 können wir das auch lassen, aber wenn du kommst, möchte ich gern, dass du  
419 mitarbeitest". Das ist glaub ich auch ein sehr großer Türöffner. Das hab ich  
420 vielleicht jetzt noch gar nicht so gesagt. Und natürlich auch alles, was (..) an  
421 Vernetzung und so weiter mit anderen Grundschulen dazu gehört. Da haben wir  
422 jetzt auch nicht drüber gesprochen. Ist natürlich auch ein wesentlicher Aspekt,  
423 gerade jetzt auch in der Zeit. Wie machen andere Schulen das, da mit den  
424 Kollegen im Austausch zu sein finde ich schon auch sehr wichtig. Auf  
425 Gemeinwesenarbeit bin ich nicht eingegangen, aber das liegt bissl an der  
426 Sonderstellung unserer Schule. Ich hab nicht nur Kinder hier aus dem Stadtteil,  
427 sondern weil es ja eine Freie Schule ist, von [sächs. Großstadt] und Umland. Und



428 da merk ich, dass diese Gemeinwesenorientierung hier nicht so der Schwerpunkt  
429 wäre. Wie bringen wir uns hier noch im Stadtteil ein, das ist nicht so Thema,  
430 weil auch für Eltern das ja immer mit Extrawegen verbunden ist und das hab ich  
431 jetzt auch nicht zu meinem Hauptziel gemacht. (..) Hab ich jetzt auch nicht so  
432 erwähnt, aber das ist natürlich was, was trotzdem noch mitspringt, und so gibts  
433 bestimmt auch noch ein paar andere Punkte. (...) Das ist immer sowas. Ich bin  
434 schon auch gerne vernetzt (lacht) und finde das auch sehr wichtig. Und wie  
435 gesagt, wir sind da als Grundschulen auch gut miteinander / wir nutzen jetzt  
436 auch Zoom oder andere Möglichkeiten, um zu gucken "was habt denn ihr für  
437 Möglichkeiten" und dann tauscht man sich da aus und probiert mal Sachen mit ein.  
438 (...) Ach, und eins vielleicht noch. Obwohl, das passt auch für andere Schulen.  
439 Das man wirklich leicht erreichbar ist. Ich achte schon sehr drauf, wenn es  
440 Hofpausen gäbe, auf dem Hof zu sein. Das hab ich mir immer direkt als Zeit  
441 geblockt, weil da wären theoretisch ja alle auf dem Hof. Findet jetzt nicht  
442 statt. Aber auch im Schulhaus zu sein, wenn die Kinder kommen. Wenn die abgeholt  
443 werden, das ist nicht ganz so gut möglich, weil das ja ganz verschiedene Zeiten  
444 sind. Aber Präsenz einfach zu zeigen, weil darüber passiert ganz viel. Dass sie  
445 einfach kommen und mich ansprechen. (...) Ich denk, das ist noch wichtig. (8) Es  
446 ist irgendwie schwer. Ich glaub, das vieles ja auch eine Haltung / (..) Die  
447 Haltung gegenüber den Lehrern, den Kindern, und das ist mir glaub ich / Ja, das  
448 wär eigentlich ein schöner Abschlusssatz (lacht). Darauf immer gut zu achten.  
449 Auch dem Kind immer neu gegenüber zu treten, wertschätzend zu sein, Sachen  
450 anzuerkennen, die die auch leisten. Und auch so ein Punkt, dieses "Ich kann es  
451 ja nicht wissen". Sondern ich muss es von dem hören. Deswegen auch so viel "Mal  
452 mal, wie sieht denn deine Situation aus oder wie würdest du es dir denn  
453 wünschen", weil ich es ja nicht wissen KANN. Und da Formen zu finden, wie können  
454 die es ausdrücken, so dass ich es am besten noch verstehe. Das ist ja  
455 gegenseitig sehr hilfreich, dass sie auch selber Sachen total für sich erkennen.  
456 Und aus diesen auch rauskommen können. Und mit den Sachen können wir dann auch  
457 immer ziemlich gut weiterarbeiten. Aber wie gesagt, auch für die Lehrer, da gut  
458 zusammenzuarbeiten (..) trotz unserer unterschiedlichen Herangehensweisen oder  
459 Ziele, die wir ja einfach haben. Das find ich, gelingt hier trotzdem gut. (4)  
460 Weiß nicht, ob das jetzt hilfreich ist (lacht).

461 I: [0:49:24.6] Also, ich wäre mit meinen Fragen am Ende angelangt. Da danke ich  
462 Ihnen ganz herzlich für Ihre Offenheit und den Einblick in die Praxis.

## VI. Interview 3

1 [0:00:00.0]

2 **I:** [0:00:03.2] Was ist denn Ihr professionelles Selbstverständnis als

3 Schulsozialarbeiter an der Grundschule?

4 **B:** [0:00:12.3] Ich sehe mich in der Schnittstelle zwischen Kindern, der Schule,

5 den Eltern und anderen Akteuren, wie zum Beispiel Jugendamt. Und mein

6 professionelles Selbstverständnis ist es, dass ich für die Kinder jeden Tag

7 ansprechbar bin und selber Beobachtungen, Wahrnehmungen mache und dann schaue,

8 welches Kind braucht Unterstützung, welche Kinder haben besonderen Bedarf. Das

9 ist das eine, dass ich konkret danach schaue. Wenn Lehrer auf mich zukommen,

10 dass ich dann in der Lage bin, auch im Bereich Kinderschutz, im Bereich Mobbing,

11 im Bereich Streit, im Bereich Beratung dann auch als professionelles Gegenüber

12 zur Verfügung zu stehen. So würde ich es beschreiben. Das heißt, ich bin der

13 Meinung, es ist wichtig, als Schulsozialarbeiter zu bestimmten Themen einfach

14 sich weiterzubilden und auch für die Schule in der Lage zu sein, dort

15 Verantwortung zu übernehmen. Ich würde da ganz klar dazu zählen Bereich

16 Kinderschutz, Bereich Mobbing, Bereich Konflikthilfe und auch / Genau, das sind

17 so die Dinge. Da finde ich, sollte Schulsozialarbeit in der Lage sein, dort

18 Verantwortung zu übernehmen. (..) Und zu der Frage professionelles

19 Selbstverständnis, heißt das für mich, wir punkten mit der täglichen Präsenz.

20 Diese tägliche Präsenz am Standort Schule ist das entscheidende Kriterium, was

21 uns von vielen anderen Angeboten unterscheidet. Dass wir Möglichkeit haben, die

22 Kinder und die Lehrer jeden Tag zu sehen, jeden Tag zu beobachten und jeden Tag

23 auch mit ihnen zu sprechen. Das ist eine riesengroße Chance, weil wir dadurch

24 die Möglichkeit bekommen, über Jahre hinweg Kinder zu begleiten. Bei mir war es

25 so, dass ich dann zum Beispiel in der Zeit acht Jahre [Förderschule] / kamen da

26 immer wieder Schüler / Also ich hab die Schüler eigentlich mitunter von Anfang

27 bis Ende begleitet, und die kamen immer wieder und haben einen Bedarf geäußert.

28 "Mir gehts zuhause jetzt wieder schlecht". Und dann kamen sie zwei Jahre nicht

29 und dann kamen sie wieder. Ich hab dann meine Gesprächsnotizen aus dem Schrank

30 rausgenommen und dann konnte ich weiterarbeiten. Dadurch hat sich ein

31 unheimliches Wissen über die Familien, über die Kinder angeeignet und ich hatte

32 häufig das Gefühl, dass wir diejenigen sind, die am MEISTEN WISSEN. In dieser  
33 Schnittstelle zwischen Kindern, Eltern, Jugendamt, Schule. (unv.)  
34 Gesprächsnotizen hatten wir mitunter das meiste Wissen darüber, wie es den  
35 Kindern geht, was die Kinder sich wünschen, welche Bedürfnisse sie haben und  
36 konnten dann (ziemlich?) gut entscheiden, wie machen wir weiter.

37 **I:** [0:03:02.9] Sie haben ja jetzt schon ein paar Aufgabenbereiche benannt. Mich  
38 würde jetzt schon auch interessieren, wie sich dieses Selbstverständnis konkret  
39 in Aufgaben und auch Zielen niederschlägt.

40 **B:** [0:03:18.4] Zuallererst muss man ja sagen, gibts ja eine  
41 Kooperationsvereinbarung mit der Schule. Die macht (ein Ziel?) zu sagen, da gabs  
42 auch eine Vorlage der [sächs. Großstadt], wo Dinge drinstehen, was darf man,  
43 worauf konzentriert man sich. Was mir ganz, ganz wichtig war, eigentlich einer  
44 der wichtigsten Punkte, auch als ich letztes Jahr hier angefangen habe war, ich  
45 darf eigenständig an der Schule arbeiten beziehungsweise auch in bestimmten  
46 Punkten Kinderschutz. Das alles entscheidende und wichtigste Thema der  
47 Schulsozialarbeit ist der Bereich Kinderschutz. Weil wir da eine ganz, ganz  
48 wichtige Verantwortung haben, weil ich merke, dass Schule oft unsicher ist. "Wie  
49 sind jetzt die nächsten Schritte, wie gehen wir vor, mit dem Ampelbogen, mit dem  
50 Kontakt mit dem Jugendamt, wann machen wir jetzt eine Kinderschutzberatung?".  
51 Das war auch so ein Punkt, warum ich mich da auch weitergebildet habe, auch als  
52 systemischer Bera(ter und?) als Kinderschutzfachkraft. Um einfach in dem Bereich  
53 als Fachkraft wahrgenommen zu werden und genutzt zu werden. Und das passiert  
54 auch, dass Lehrer (zu mir?) kommen, konkret mit Fragen, dass ich selber Dinge  
55 sehe, hier die Schule sich auch darauf einlässt zu sagen "Wir laden eine  
56 insoweit erfahrene Fachkraft ein, wir machen die Kinderschutzberatung, wir gehen  
57 diese Schritte, die notwendig sind". Das finde ich sehr gut und das ist für mich  
58 auch ganz, ganz wichtig, dass ich weiß, die Kinder sind hier geschützt. Wir sind  
59 auch dabei, (ein?) Schutzkonzept zu entwickeln mit der Schule zusammen. Wir  
60 (werden?) da mit in die Verantwortung genommen und das ist für mich ganz wichtig,  
61 um den Bedarfen und Bedürfnissen der Kinder, die die unweigerlich haben, auch  
62 entsprechen zu können. Darf ich kurz ein Beispiel machen?

63 **I:** [0:04:46.6] Ja, gerne.

64 **B:** [0:04:47.9] Also, zum Beispiel an der [Förderschule] war es mal so, da stand

65 ein Junge komplett mit blauen Flecken vor meiner Tür, ich hatte aber eine  
66 Beratung. Die Lehrerin stand mit dem Jungen da und ich sag "Was ist denn los?  
67 Eigentlich hab ich einen Termin." Und die Lehrerin sagt so "Ja, aber wir müssen  
68 jetzt hier reden" und druckste so rum, und ich wusste jetzt nicht / Und dann  
69 sagt sie so zu dem Jungen "Zeig doch mal". Dann hat der so gezeigt, hier oben  
70 komplett blauer Fleck, am Arm ein komplett blauer Fleck. Der wurde mit der  
71 Metallgürtelschnalle zuhause geschlagen, komplett am ganzen Körper, und das ist  
72 dann beim Schwimmen / haben die Lehrer das gesehen. Die sind dann zu mir  
73 gekommen, die waren sich total unsicher "Was machen wir jetzt?". Ich hab sofort  
74 ein Gespräch geführt, Protokoll gemacht, mit dem Hortleiter gemeinsam, und wir  
75 haben sofort das Jugendamt informiert, die Polizei hat eine Anzeige gemacht. Das  
76 ging dann seinen Gang. Aber ich werd nie vergessen, wie unsicher die Lehrerin in  
77 der Situation gewesen ist und wie dankbar sie war, dass jemand gewesen ist, der  
78 dort Verantwortung übernimmt. Da find ich das so GUT und wichtig, dass die  
79 Lehrer dann den Weg zu uns finden, weil sie davon ausgehen, und jetzt kommt ein  
80 zweiter wichtiger Punkt, der Schulsozialarbeiter ist erstens DA und (dort hab?)  
81 ich das Gefühl, der kann mir mit meinem Problem helfen und der ist sichtbar. Das  
82 sind so Voraussetzungen, wo ich denke, das ist wichtig. das kriegst du ja nicht  
83 geschenkt. Man fängt ja nicht an, in der Schule zu arbeiten und sofort stehen  
84 die Lehrer Schlange und kommen mit ihren Problemen. Das ist etwas, (das?) man  
85 sich erarbeiten muss durch eine professionelle Haltung, durch ein  
86 profess(ionelles?) Auftreten, auch durch eine wertschätzende Haltung, durch sich  
87 auch auf Schule einlassen können. Dann bekommt man das.

88 **I:** [0:06:26.6] Welche Aufgabenbereiche gibt es denn noch? Sie sind jetzt sehr  
89 auf das Thema Kinderschutz eingegangen, was ja ein großes Thema ist. Was haben  
90 Sie sonst noch für Aufgabenbereiche oder für Angebote, die Sie den Kindern und  
91 Lehrern da an der Schule machen?

92 **B:** [0:06:41.7] (unv.) auf die Theorie gucken. Wenn man zum Beispiel schaut, was  
93 / Ich bin ein großer Fan von Karsten Speck und auch von Jürgen Schmidt. Bei dem  
94 mach ich gerade eine Weiterbildung. Da ist sehr spannend drauf zu schauen und  
95 abzugleichen, welche Themen sind denn wichtig und welche Themen sind (denn  
96 nicht?) wichtig. Das finde ich interessant. Zum Beispiel Jürgen Schmidt sagt  
97 ganz klar, das Thema Konflikt Hilfe ist wichtig. Der Schule dort zur Verfügung zu

98 stehen. Es gibt (einen großen?) Streit, es gibt einen Mobbingfall. Und man  
99 entwickelt gemeinsam mit Schule eine Lösung, eine Idee, wie gehen wir diesen  
100 Fall an? Man sitzt gemeinsam mit Schulleitung zusammen oder mit den Lehrern oder  
101 auch mit der Polizei zusammen, und entwickelt Ideen und Vorschläge. Wie kann man,  
102 ohne dass eine Anzeige gemacht wird oder wie kann man dieses / entwickelt da  
103 Methoden und entwickelt da Ideen. Das find ich sehr, sehr spannend, dass man da  
104 in dem Bereich Verantwortung übernimmt. Das ist so der Kern, was ER sagt, was  
105 Schulsozialarbeit ausmacht, das find ich sehr, sehr spannend. ER sagt, man muss  
106 aufpassen, dass man seine Angebote / dass man sich als Schulsozialarbeiter mit  
107 diesen Dingen, die schön und wichtig sind, die wir auch als Schulsozialarbeiter  
108 gerne machen, aber nicht den Terminkalender vollhauen. Wie zum Beispiel Soziales  
109 Lernen und Hofpausenbespaßung und Angebote am Nachmittag. Er sagt, da muss man  
110 aufpassen, das sind eigentlich alles Aufgaben, die hoheitlich im System Schule  
111 liegen. Das ist auch meine Erfahrung, dass ich sage, ich mache das sehr, sehr  
112 gerne. Ich mach auch gerne (Projekte in?) den Klassen, aber IMMER gemeinsam mit  
113 dem Lehrer. Das heißt, der Lehrer kommt zu mir, es gibt ein Thema, es gibt einen  
114 Streit oder er hat eine Situation in der Klasse, die analysieren wir, und dann  
115 überlegen wir gemeinsam, was könnte man jetzt für ein Projekt machen. Zum  
116 Beispiel sei es gewaltfreie Kommunikation, sei es auch was zum Thema Drogen, sei  
117 es was zum Thema, bei den achten, neunten zum Thema Alkohol. Ich finde das  
118 soziale Lernen auch sehr, sehr wichtig, aber immer gemeinsam mit dem  
119 Klassenlehrer und immer themenspezifisch. Wir haben zum Beispiel in den fünften,  
120 sechsten Klassen auch was zum Thema "Nein" sagen gesagt, zum Selbstwert stärken.  
121 Das ist mir ganz, ganz wichtig. Das geht jetzt wegen Corona gerade nicht so sehr.  
122 Ich mach es im Moment gar nicht, weil es einfach nicht so funktioniert und ich  
123 nicht in Quarantäne möchte und eher gerade die Einzelfälle sind wichtig, finde  
124 ich, mir gerade wichtiger. Im Endeffekt haben wir da ja schon drei Bausteine.  
125 Das ist Bereich Kinderschutz, Bereich Konflikthilfe und Bereich Soziales Lernen.  
126 Und was man da natürlich nicht vergessen darf ist der Fall Einzelfallhilfe. Dass  
127 Schüler (von allein?) kommen, ich mach feste Termine mit Schülern aus, die zu  
128 mir kommen. Das ist mit den Lehrern abgesprochen. Da ist es aber an der  
129 Grundschule ganz, ganz wichtig, sich dann auch die Einverständniserklärung der  
130 Eltern zu holen, dass man mit den Schülern arbeiten darf. Das ist spezifisch für

131 Grundschule schon wichtig. Mir ist es schon wichtig, auch gut mit den Eltern  
132 zusammenzuarbeiten, auch mit den Eltern abzusprechen. Wenn ich jetzt regelmäßig  
133 mit einem Schüler treffe, würde ich mir die Einverständniserklärung holen. Die  
134 Eltern dem da auch zustimmen. Also haben wir vier Themen, vier Kernthemen, die  
135 die Basis bilden von guter Schulsozialarbeit, und man alleine in diesem  
136 Themenbereich gut zu tun hat. Ich betreu nur als Beispiel gerade zwei  
137 Kinderschutzfälle, und das nimmt einen Großteil meiner Arbeitszeit ein. Mit  
138 Absprachen, mit heute kommts Jugendamt in die Schule, es geht um die Perspektive,  
139 die Familienhelfer, die Lehrer, die Kinder zu sehen. An dieser Schnittstelle zu  
140 arbeiten, das braucht unheimlich viel Zeit. Aber es hilft vor allem den Akteuren,  
141 die an der Familie dran sind und mir hilft das, gut auf die Kinder zu gucken  
142 und zu schauen, was sind denn so die nächsten Schritte.

143 **I:** [0:10:20.8] Um nochmal auf das Thema Einzelfallhilfe zurückzukommen. Können  
144 Sie mir sagen, welche Themen bei den Kindern da besonders eine Rolle spielen? (..  
145 ) Jetzt speziell in der Grundschule?

146 **B:** [0:10:35.4] Das Hauptthema ist gewaltfrei Konflikte lösen. Das zieht sich  
147 schon (durch?). Und dass das vorrangig natürlich Kinder sind, die im System  
148 Schule auffallen. Jetzt können wir ja mal überlegen, welche Kinder fallen denn  
149 auf? Es fallen die Kinder auf, die Kontra geben, es fallen Kinder auf, die  
150 großen Bewegungsdrang haben, es fallen Kinder auf, die auch mit Gewalt Konflikte  
151 lösen. Und auch Kinder mit Migrationshintergrund, zum Thema Integration. Ich hab  
152 jetzt ein Mädchen im Gespräch, die die Jacke nicht auszieht, wo wir jetzt gerade  
153 mit / Wir haben zum Glück eine Dolmetscherin im Hort, wo wir jetzt gemeinsam  
154 überlegen, wie können wir dem Mädchen helfen, was können wir dem Mädchen  
155 anbieten, wie können wir das schaffen, dass sie hier gut ankommt. Das ist sehr,  
156 sehr unterschiedlich. Das sind immer so Themen. Die Schüler, die auffallen,  
157 (entweder?) mir auffallen in der Hofpause oder auch den Lehrern auffallen, aber  
158 natürlich kann jeder kommen. Das hat sich aber natürlich durch Corona verändert.  
159 Sei es zum Thema Freundschaft, sei es zum Thema Streit, sei es zum Thema  
160 Selbstwert, das sind alles Themen, die eine Rolle spielen und wo ich aber darauf  
161 angewiesen bin, dass (die Kinder?) selber den Weg zu mir finden. Das ist  
162 natürlich wegen Corona / wird das den Kindern erschwert. Ich bin weniger  
163 sichtbar, es gibt weniger gemeinsame Zeiten. Das ist fast / (...) Das kommt

164 eigentlich NICHT mehr vor. (..) Ganz, ganz selten. Ja, die benachbarten Klassen,  
165 die direkt neben mir sind.

166 **I:** [0:12:00.5] Auf das Thema Corona und Herausforderungen kommen wir nachher  
167 gleich nochmal zu sprechen. Wenn Sie seit November dort erst an der Schule sind,  
168 können Sie ja wahrscheinlich nicht unbedingt konkret zu der Schule das  
169 beantworten, aber vielleicht zu ihrem vorherigen Schulstandort. Wie finden denn  
170 die Kinder, also vor allem die jüngeren, erste bis vierte Klasse, Zugang zur  
171 Schulsozialarbeit? (.) // Im Normalfall

172 **B:** [0:12:24.8] Eigentlich alle // wissen, wer ich bin. Die wissen alle, wer ich  
173 bin. Die kennen mich alle, ich stell mich vor, ich war in einigen Klassen  
174 trotzdem drin, die fragen wer ich bin. Ich bin in den Hofpausen, ich bin  
175 eigentlich fast den ganzen Tag unterwegs und lauf über den Hof, stell mich vor,  
176 spreche mit den Lehrern, spreche mit den Kindern, versuch da auch / Ich hab zum  
177 Beispiel mir was gesucht, um in der Schule präsent zu sein. Ich hab gemeinsam  
178 mit einem Sportlehrer für jede Klasse Spielekisten gepackt und hab die verteilt.  
179 Und hab so die Verantwortung, wenn da was kaputt geht, wenn sich da was  
180 verändert, da haben wir einen Spieleschuppen. Da können die Lehrer das auffüllen  
181 oder wir gucken gemeinsam mit den Schülern. Ich hab so eine Spielverleihstation,  
182 die können sich Spiele bei mir ausleihen und auch / Ich bin zum Beispiel ein  
183 großer Fan vom Juggern, das sind so Schaumstoff-Pomphen, wo die miteinander  
184 kämpfen können. Das leite ich an. Das ist mir auch WICHTIG, trotz der Coronazeit  
185 würde ich behaupten, dass mich 95 der Schüler kennen und hundert Prozent der  
186 Lehrer. Die wissen alle, wer ich bin. Und ich geh auch davon aus, die wissen  
187 auch was ich hier mache. Und wenn es denen schlecht geht, könnten die zu mir  
188 kommen. Das ist mir trotzdem gelungen, trotz Corona, ist mir das gelungen. Ich  
189 sag immer, wo ist mein Zimmer, dann zeig ich denen das mal, dann gehen wir  
190 zusammen zu mir und wenn man / Und das ist genauso ein wichtiger Punkt. Wenn man  
191 präsent ist, wenn man sein Zimmer verlässt, wenn man rausgeht und sich zeigt,  
192 dann (wird man?) angesprochen.

193 **I:** [0:13:44.9] Sie haben ja jetzt den direkten Vergleich, dass Sie mir  
194 vielleicht sagen können, welche Besonderheit es Ihrer Erfahrung nach im  
195 Grundschulkontext gibt im Vergleich zu anderen Schulformen. Und da vielleicht  
196 vor allem im Vergleich zu den älteren Schülern. Was macht Grundschule besonders,



197 die Schulsozialarbeit an der Grundschule?

198 **B:** [0:14:11.9] Ich hab ja nur die eine Schule. Der Unterschied ist / Ich hab ja  
199 nur den Vergleich zur Förderschule. Ich erlebe sehr engagierte Eltern. Das kann  
200 man positiv wie negativ auslegen. Ich hab mich mit zwei Mädchen hier getroffen  
201 und sofort haben die beiden Mamas angerufen. Ich glaube, das ist ein wichtiges  
202 Thema: Wie geht man mit Eltern um. Eltern haben eine große Macht, auch gegenüber  
203 Schule Druck zu machen. Ich merke auch immer eine große Aufgeregtheit, wenn  
204 Eltern bei der Schulleitung anrufen. Und auch eine große Unsicherheit bei  
205 Elterngesprächen. Da wünschen sich die Lehrer häufig, dass ich dabei bin, dass  
206 ich eine Moderation übernehme. Das merk ich, ist schon besonders. Da muss man  
207 gut gucken, wie man sich da auch positioniert gegenüber den Eltern, wie man da  
208 auch Aufträge annimmt. Das man da gut auch drauf guckt, was ist denn jetzt hier  
209 überhaupt meine Aufgabe. Wie können die Eltern / Häufig sind es ja Beschwerden,  
210 weshalb die bei mir anrufen. Aber das ist neu, das hab ich vorher nicht gehabt,  
211 dass GANZ viele Eltern sich bei mir telefonisch melden mit einem Thema, die mich  
212 gar nicht kennen, die meine Kontaktdaten auf der Homepage finden. Das finde ich  
213 ist schon eine Besonderheit. Eine Hypothese wäre, das ist so der Start in die  
214 Schule, die Eltern wollen gucken, dass es ihren Kindern gut geht. Was mir auch  
215 auffällt ist, dass die Eltern häufig Druck machen, wenn es Kinder gibt, die  
216 schwierig sind und sie sehen ihre Kinder als gefährdet. "Der soll weg, der  
217 schlägt nur und mein Kind und wird das hier geschützt" und sowas. Das merk ich,  
218 ist auch ein Thema was immer wieder vorkommt. Wo ich da auch bei einem  
219 Elternabend unterstützt habe. Ansonsten ist es immer dieses Zusammenspiel, der (.  
220 .) Mittelstand / bissl platt so gesagt / der Mittelstand und die sozial  
221 Schwachen, die kommen zusammen, die Kinder kommen zusammen. Wie kann das gut  
222 funktionieren? Das ist schon eine große Herausforderung. Vor allem auch zu dem  
223 Thema Migration noch, das gut hinzubekommen sehe ich auch als eins meiner Ziele.  
224 Zu verhindern, dass Kinder weg MÜSSEN, sei es auf eine Förderschule, sei es  
225 woanders hin. Das man es gut schafft, gemeinsam hier das hinzubekommen, Lösungen  
226 zu überlegen, Lösungen zu finden. Das man das schafft, die Schule und auch die  
227 Kinder so zu unterstützen, dass man nicht ständig nur Diagnostiken anfängt,  
228 sondern eher guckt, welche Kinder haben welchen Bedarf und dann eher guckt, wie  
229 kriegt man den Bedarf (...) unterstützt.

230 I: [0:16:36.5] Was denken Sie, woran das liegt, dass das mit Eltern so eine  
231 große Rolle spielt? Sie hatten ja schon gesagt, dass das eben der Start in die  
232 Schule ist. (4) Was ergeben sich denn da auch für Herausforderungen?  
233 B: [0:16:59.0] Herausforderungen ergeben sich, dass zum Beispiel die Eltern /  
234 eine Elternsprecherin hat bei mir angerufen und gesagt "Die Eltern aus meiner  
235 Klasse haben sich beschwert, da kloppen sich ständig die Kinder und der Hort  
236 macht nichts". Und ich so "ja, das kann sein (lacht), das kann sein. Ich finde  
237 es gerade schwierig, dass Sie das jetzt stellvertretend für die Eltern machen.  
238 Ich würde Sie erstens ermutigen, direkt auf den Hort und zur Hortleitung  
239 zuzugehen und ich würde Sie ermutigen, dass die Eltern, die das Problem haben,  
240 sich dann bitte direkt an mich wenden und Sie nicht stellvertretend hier aktiv  
241 werden, sondern die Eltern direkt zu mir kommen." Was kann ich tun? Ich kann  
242 auch nur selber meine Wahrnehmungen äußern beziehungsweise selber mit dem Hort  
243 sprechen. Viel mehr Möglichkeiten hab ich da nicht. Und das ist auch wichtig,  
244 sich auch klar zu sein: Was ist denn hier mein Auftrag und was ist nicht mein  
245 Auftrag. Und das SO zu den Eltern zu kommunizieren. Das hilft, diese Klarheit  
246 hilft und gibt den Eltern noch Orientierung. Ein anderes Beispiel: Eine Mama hat  
247 mich angerufen und gesagt "In der Klasse" / ne, das war ein Elternsprecher "es  
248 gibt Streit, die Kinder, die schlagen sich nur, die Lehrerin ist überfordert".  
249 Jetzt kann ich zu der Lehrerin gehen und sagen "die Eltern haben mich angerufen.  
250 Die sehen einen Bedarf. Wie siehts denn aus? Wie sehen SIE das denn? Darf ich  
251 mal in die Klasse kommen? Wollen wir gemeinsam mal gucken, was sind denn die  
252 Themen?" Da mach ich so eine Art Analyse. Wenn die Lehrerin dann sagt "Nein, das  
253 möchte ich nicht, ich seh das Thema nicht", dann kann ich der Lehrerin sagen "Da  
254 müsste ich den Eltern aber sagen, sie wollen das Thema alleine angehen, erstmal  
255 ohne meine Unterstützung." Dann würde ich das den Eltern kommunizieren und sagen  
256 "Ich hab mit der Lehrerin gesprochen, die Lehrerin sieht das anders und sie  
257 möchte das erstmal gerne selber alleine lösen". Dann kann ich immer nochmal auf  
258 der Hofpause selber Wahrnehmungen machen oder Wahrnehmungen beschreiben. Ich bin  
259 auch sehr mutig in dem, meinen eigenen ich nenn es mal sozialpädagogischen Blick,  
260 den reinzubringen. Und wenn Eltern sagen "da ist ja nur Chaos", sag ich "Ich  
261 hab gesehen, die haben eigentlich ganz gut gespielt in der letzten Pause, da ist  
262 mir gar nichts aufgefallen". Man muss da die Eltern ein bisschen / die Emotionen

263 versuchen, ein bisschen rauszukriegen und (..) wissen, was kann ich hier tun,  
264 was kann ich nicht tun. Und man muss aufpassen, dass man auch keine falschen  
265 Versprechungen macht.

266 **I:** [0:19:16.6] Vor welchen besonderen Herausforderungen steht denn jetzt die  
267 Schulsozialarbeit an der Grundschule in Zusammenhang mit der Pandemie?

268 **B:** [0:19:26.9] Sobald es wieder eine feste Schulpflicht gibt und alle Kinder  
269 kommen, zu gucken, wie geht es denen. Es gibt ja im Moment eine Aussetzung der  
270 Schulpflicht, da muss man ganz ehrlich sagen, das sehe ich ein bisschen / das  
271 finde ich natürlich grundsätzlich gut, aber es gibt einige Familien, die das ein  
272 Stück weit als Ausrede nehmen, ihre Kinder nicht in die Schule zu bringen. Und  
273 da werden die Lücken immer größer. Die schulischen Lücken werden immer größer.  
274 Und sobald es dann wieder eine feste Schulpflicht gibt, gehe ich sehr stark  
275 davon aus, dass die Kinderschutz / oder die Kindeswohlgefährdungen massiv  
276 ansteigen werden. Wir haben festgestellt, so richtig, wie es den Kindern zuhause  
277 geht, wenn sie zuhause sind, wissen wir nicht. Da können wir anrufen, da können  
278 wir vorbeigehen oder Aufgaben bringen oder Unterstützung anbieten. Aber so  
279 wirklich wissen, wie es den Kindern geht, das wissen wir nicht. Das ist so mein  
280 (unv.). Das ist so ein Schwerpunkt. Ein Schwerpunkt wird es sein, dann wieder zu  
281 gucken, wenn alle wieder da sind, wie kommen die zusammen, muss man da  
282 vielleicht einen Einstieg geben, muss man die Klassen betreuen, macht man was  
283 Gemeinsames, dass man das Klassengefüge stärkt. Wie siehts in den Hofpausen aus,  
284 so das Miteinander. Die sind ja dann alle happy, dass sie sich wieder sehen  
285 dürfen, dass die Gruppen sich wieder mischen dürfen. Da muss man gucken, was  
286 sich entwickelt. Und man muss natürlich schauen, bei den Kindern, die zuhause  
287 nicht so viel gemacht haben, wie schafft man es, diese Lücken zu schließen. (..)  
288 Das wird eine große Herausforderung. Das merken wir jetzt, immer wieder melden  
289 mir das Lehrer zurück, dass durch Corona / Es gibt Familien, die schaffen das  
290 gut, die machen das gut mit den (schulischen Dingen?). Da muss man gucken, dass  
291 die Lücken nicht zu groß werden, und da muss man schauen, wie können das die  
292 Schüler schaffen. Das seh ich jetzt nicht als meine Hauptaufgabe, aber dennoch  
293 weiß ich ja, wenn große schulische Lücken da sind, der Schüler hat weniger  
294 Erfolgserlebnisse, er ist frustriert, er kann im Unterricht nicht mitmachen. Das  
295 sind so Dinge, die mitunter passieren, und da stellt sich natürlich die Frage,

296 wie können wir da entgegen wirken.

297 **I:** [0:21:34.4] Wie kann denn die Schulsozialarbeit da entgegen wirken?

298 **B:** [0:21:39.0] Das ist eine gute Frage. Wie kann die Schulsozialarbeit entgegen

299 wirken. Man kann mit den Eltern Kontakt aufnehmen und fragen, wie sieht eine

300 Unterstützungsmöglichkeit aus für die Kinder, können wir Dinge nacharbeiten, wo

301 können die nachgearbeitet werden. Da hatte ich auch jetzt einen Einzelfall, wo

302 die Eltern gesagt haben "wir kriegen das nicht hin. Wir schaffen das nicht

303 zuhause was zu tun, wir haben so viele Kinder". Die schulischen Lücken sind aber

304 so massiv, da haben wir / die Lehrerin gesagt oder wir gemeinsam überlegt, dass

305 dann, wenn es zuhause nicht geht, wo kann dann ein Ort sein? Und da kann der

306 Schüler sich natürlich auch zu mir / Wenn er sagt, er möchte zum Beispiel im

307 Hort wär es laut, er möchte gern sich zu mir in den Raum setzen, kann da was an

308 seinen Aufgaben arbeiten, zum Beispiel. Oder man überlegt, was gibt es für

309 andere Möglichkeiten? Es gibt Einrichtungen im Stadtteil, zum Beispiel offene

310 Einrichtungen, die das also auch anbieten, also so schulische Unterstützung. Da

311 könnte man zum Beispiel hinvermitteln. (unv.) "und dann kannst du dort auch mit

312 Leuten was machen". Und ansonsten muss ich ganz ehrlich sagen, muss man dann

313 doch gucken, ob nicht ein Diagnostikverfahren sinnvoll wäre im speziellen Fall,

314 wenn die elterliche Unterstützung komplett fehlt. Weil dann der Schüler nur noch

315 schlechte Noten kriegt, negative Erfahrungen macht, und das finde ich schwierig.

316 Aber das ist auch ein Thema, was uns gerade neu, was MIR gerade neu auffällt, wo

317 wir auch im Team dann beraten, was gibts denn da für Möglichkeiten, was gibts

318 denn da für Ideen und an welchen Stellen kann Schulsozialarbeit da auch gut

319 sinnvoll tätig sein. Man hat auch nicht immer sofort eine Antwort parat, das maß

320 ich mir auch überhaupt nicht an. Deshalb haben wir auch (unv.) Teamberatung, wo

321 wir in einer kollegialen Beratung Themen einbringen, und da ist dieses Thema,

322 was ich gerade benannt habe, auch eins der nächsten Themen.

323 **I:** [0:23:31.3] Wo sehen Sie denn in Anblick der momentanen Herausforderungen,

324 aber auch ganz generell Entwicklungsbedarfe oder auch Notwendigkeiten in der

325 Schulsozialarbeit, speziell an Grundschulen?

326 **B:** [0:23:45.0] Das sind so die Klassiker. Paritätische Besetzung, sichere

327 Stellen, mindestens 1,5 / 1,75 Stellen pro Schule, ein Mann paritätisch besetzt.

328 Das sind meiner Meinung nach so die Grundvoraussetzungen. Langfristige

329 Finanzierung, Sicherheiten da zu haben, hier auch in der Schule. Dass die Schule  
330 das auch weiß, dass man da / Dass es weiter viele gute Weiterbildungen gibt für  
331 Schulsozialarbeit, die man besuchen kann, um sich weiter zu qualifizieren.  
332 **I:** [0:24:26.0] Weshalb sehen Sie das als notwendig an, jetzt zum Beispiel  
333 Grundschulen mit 1,5 VZÄ auszustatten?  
334 **B:** [0:24:35.4] Das ist ja ein Standard, den wir ja alle sagen. Das hat ja nichts  
335 mit der Schulart zu tun. Es geht ja um die qualitativ gute Arbeit. Zu wissen,  
336 ich hab hier einen Menschen, ich hab zum Beispiel eine Situation auf der  
337 Hofpause gesehen, wie geh ich denn da jetzt vor. Ich hab das ganz oft erlebt,  
338 ein Schüler tritt einen anderen Schüler zusammen, oder man beobachtet was, ein  
339 Schüler hat einem was erzählt, und man ist jetzt unsicher, wie geht man sich vor.  
340 Natürlich ist es IMMER professioneller, wenn man da nicht ALLEINE ist. Man  
341 trifft immer alleine Entscheidungen und da muss man natürlich gucken, wie  
342 organisiert man sich dann das Gegenüber, wenn das nicht da ist. Also es ist  
343 einfach professioneller, im Team zu arbeiten. Punkt. Ein Gegenüber zu haben, mit  
344 dem man reflektiert, Dinge besprechen kann. Man kann gut ALLEINE arbeiten,  
345 BESSER zu zweit. Und auch, das die Schüler die Möglichkeit bekommen, sich  
346 rauszusuchen, zu wem geh ich. Für mich heißt das nicht, dass die Jungs zu den  
347 Männern gehen und die Mädchen zu den Frauen. Nein. Ich hab ganz oft auch Mädchen  
348 in der Beratung, die sich das wünschen, oder auch Jungs, die gerne auch zu einer  
349 Frau wollen. Das sollte jeder Schüler (sollte die?) Möglichkeit bekommen, sich  
350 das RAUSSUCHEN zu können. Und da gibts natürlich immer Empathie, Antipathie,  
351 dass man das nicht möchte. Das ist ganz normal. Und da denk ich, (ist es?)  
352 einfach professioneller, zu zweit zu sein.  
353 **I:** [0:25:51.4] Mit den Fragen, die ich jetzt hab, bin ich eigentlich am Ende  
354 angelangt. Ich würde gerne von Ihnen noch wissen, ob es irgendwas gibt, wo Sie  
355 sagen, das haben wir jetzt noch gar nicht angesprochen, das ist Ihnen aber  
356 wichtig, das noch mit zu äußern.  
357 **B:** [0:26:10.6] Ich finde es wichtig, dass es in der Schulsozialarbeit eine gute  
358 Fachberatung gibt. Losgelöst, zusätzlich zum Jugendamt. Und dass man (...)   
359 regelmäßig seine eigene Rolle reflektiert, sein eigenes Auftreten reflektiert  
360 und auch den Inhalt reflektiert, der an der Schule passiert. Und dass man sich  
361 dazu auch Rückmeldungen von der Schule mit einholt. Das heißt jetzt nicht, das

362 man ständig immer das machen soll, was Schule macht. Nein, darum gehts mir  
363 überhaupt nicht. Aber natürlich muss man wissen, wie wirke ich in der Schule,  
364 als MENSCH. Wer spricht mich an, wer spricht mich nicht an, wie sieht eine  
365 Zusammenarbeit aus. Das finde ich, ist was ganz, ganz wichtiges. (..) Das find  
366 ich, ist noch wichtig zu sagen. (..) Und dass man sich weiterbildet, regelmäßig,  
367 zu bestimmten Themen, die einem wichtig sind. Wo das ja auch einen großen  
368 Stellenwert mitunter einnehmen kann.  
369 I: [0:27:05.8] Okay. Vielen Dank.

## VII. Interview 4

1 [0:00:00.0]

2 **I:** [0:00:03.5] Dann möchte ich gerne mit der ersten inhaltlichen Frage starten.

3 Was ist denn Ihr professionelles Selbstverständnis als Schulsozialarbeiterin an  
4 den Grundschulen?

5 **B:** [0:00:17.7] Professionelles Selbstverständnis heißt für mich, dass ich  
6 versuche, für die Kinder da zu sein, die Kinder dort aufzufangen, wo sie gerade  
7 stehen im Moment und unabhängig dabei nach Hintergrund / also, egal wo die  
8 Kinder herkommen, was die Kinder schon erlebt haben, nicht erlebt haben / Ich  
9 versteh mich so bissl als Anwalt der Kinder.

10 **I:** [0:00:51.7] Können Sie das nochmal näher erläutern, was das für Sie bedeutet,  
11 für die Kinder anwaltschaftlich da zu sein?

12 **B:** [0:00:58.7] Oftmals geht es ja zum Beispiel auch um familiäre Konflikte, wo  
13 die Eltern ja das ganz anders sehen als das das Kind sieht. Und es heißt oft,  
14 Grundschüler, das sind noch KLEINE Kinder. Die können das vielleicht noch nicht  
15 richtig einschätzen. Aber ich bin der Meinung, die können das schon sehr wohl  
16 einschätzen. Natürlich auf eine andere Art und Weise, als das ein Erwachsener  
17 kann. Aber ich versuche dort, hinter den Kindern zu stehen und eben zum Beispiel  
18 zwischen Eltern und Kindern zu vermitteln. (..) Also, dass es den Kindern im  
19 Endeffekt GUT geht.

20 **I:** [0:01:46.7] Wie wirkt sich das denn auf Ihre Ziele aus, die Sie als  
21 Schulsozialarbeiterin dort haben oder auch auf die Aufgaben, die Sie wahrnehmen?

22 **B:** [0:01:59.6] Ich passe MEINE Ziele, was jetzt zum Beispiel in der Einzelarbeit  
23 ist, den Kindern an. Ich hab vielleicht manchmal / ich SEH ja ein Problem  
24 oftmals und hab dort vielleicht ein ganz anderes Ziel als das Kind das hat, und  
25 versuche aber dann schon in die Richtung zu arbeiten, wie das fürs KIND wichtig  
26 ist. Ich muss meine Ziele dort auch hin und wieder anpassen, was Einzelarbeit  
27 betrifft. Und in der Gruppenarbeit (lacht) mussten wir ja im ganzen letzten Jahr  
28 oder im anderthalben Jahr unsere Ziele ganz OFT anpassen. Gruppenarbeit ist dort  
29 nicht immer so gelaufen durch Corona, durch die ganzen Beschränkungen, wie es  
30 eigentlich geplant war. Da ist vieles auch einfach spontan gelaufen. Wenn ich  
31 gemerkt hab, in einer Klasse gibts ein Problem zwischen Jungs und Mädels oder

32 mit dem Klassenklima, dann hat man eben versucht, dort spontan irgendwas  
33 abzusprechen und zu machen.

34 **I:** [0:03:07.2] Wie würden Sie denn so ganz allgemein Ihre Ziele beschreiben, die  
35 Sie haben, aus professioneller Sicht an der Schule?

36 **B:** [0:03:19.8] Die bestehen aus mehreren Teilen. Zum einen versuch ich natürlich  
37 für jedes Kind EINZELN da zu sein, Einzelarbeit zu leisten, wenn es jetzt ein  
38 persönliches Problem gibt oder ein Problem mit einem Lehrer oder mit einem  
39 bestimmten Mitschüler. (Das ist?) ein Ziel, für die Kinder da zu sein und zu  
40 vermitteln. Ein zweites Ziel ist Konflikte zu bearbeiten, also wenn es jetzt  
41 innerhalb von Klassen oder innerhalb von Klassenstufen Konflikte gibt. Dort in  
42 der Konfliktlösung hilfreich zu sein. Und ein ganz großes Ziel ist aber auch,  
43 Gruppenangebote zu machen, zu den Themen, die für die Kinder gerade relevant  
44 sind. Das kann zum Beispiel in einer vierten Klasse was zum Thema  
45 Medienkompetenz sein, oder in einer ersten Klasse was zum Thema Gefühle oder  
46 auch Klassenklima. Wir haben auch Prävention sexueller Gewalt. Also ganz  
47 verschiedene Gruppenangebote ist auch ein großes Thema oder ein großes Ziel von  
48 mir. Dort auch für die Lehrer eine Unterstützung zu sein. (...) Eltern und Lehrer  
49 sind natürlich auch eine Zielgruppe von mir. Wenn ich merke, da ist irgendein  
50 Konflikt im Elternhaus, ist es ja teilweise so, dass das Kind das anspricht, und  
51 ich dann Kontakt zu den Eltern aufnehme, auf Wunsch des Kindes. Oder manchmal  
52 wenden sich ja auch Eltern direkt an mich. Genauso mit den Lehrern. Ich hab an  
53 beiden Schulen eigentlich ein gutes Verhältnis zu den Lehrern. Zu FAST ALLEN  
54 Lehrern, die auch gerne mit mir zusammenarbeiten. Dort spricht man sich  
55 natürlich ab, wo gibts gerade irgendwas zu klären, oder ein Kind kommt auf mich  
56 zu und sagt "Ich komm mit der Lehrerin nicht klar oder die hat mich komisch  
57 bewertet" oder so. Dann versucht man natürlich auch dort zu vermitteln. (...)  
58 Das ist wirklich breit gefächert.

59 **I:** [0:05:41.1] Sie hatten ja schon einiges angesprochen. Können Sie nochmal  
60 sagen, welche Angebote Sie als Schulsozialarbeiterin an den Schulen konkret  
61 machen? Den Kindern, aber auch den Erwachsenen?

62 **B:** [0:05:55.5] Ich bin Ansprechpartner für Eltern. Die Eltern können mit MIR in  
63 Kontakt treten, wenn es irgendwelche Sorgen, Probleme gibt. Ich bin genauso  
64 Ansprechpartner für die Lehrer oder auch für die Schulleitung, wenn dort



65 irgendwelche Wünsche bestehen, was in einer Klasse mal gemacht werden kann oder  
66 wenn irgendwas auffällig ist, dass ein einzelnes Kind Probleme hat. Dann versuch  
67 ich dort, Vermittler zu sein. Und (..) Einzelarbeit, Gruppenarbeit, also  
68 Gruppenarbeit läuft eigentlich ganz viel. Dieses Schuljahr leider nicht alles so,  
69 wie geplant. Aber wir stellen da, oder ICH stell da zu Beginn des Schuljahres  
70 dem Lehrerkollegium meinen Plan vor, also (unv.)plan nennen wir das. Was ich  
71 eben für Ideen hab, was mit jeder Klasse gemacht werden könnte. Und dann wird im  
72 Prinzip in der Lehrerkonferenz darüber abgestimmt, was wollen die Lehrer, was  
73 wollen sie nicht und gibts vielleicht noch ein anderes Thema, was mir jetzt gar  
74 nicht bekannt ist. Dann wird das eben versucht auch umsetzen. Das setz ich auch  
75 nicht ALLES SELBER um. Also zum Thema Klassenklima oder Gefühle, das mach ich  
76 natürlich selber. Aber wenn es jetzt um tiefgreifende Themen geht wie Prävention  
77 sexueller Gewalt zum Beispiel, da bin ich zu wenig Fachmann. Dort hol ich mir  
78 dann auch Honorarkräfte oder so, die mich da unterstützen können.

79 **I:** [0:07:40.5] Gibt es noch weitere Angebote, die die Schulsozialarbeit hat oder  
80 macht?

81 **B:** [0:07:47.6] Gerade hier in [Kleinstadt] ist es auch so, dass eigentlich bis  
82 aufs Gymnasium fast jede Schule einen Schulsozialarbeiter hat. Und wir haben  
83 auch ein Netzwerk, wo zum Beispiel auch die Stadtverwaltung als Träger dabei ist,  
84 alle Schulsozialarbeiter, Jugendclubs und so weiter. Wo wir eben auch versuchen,  
85 schulübergreifend als NETZWERK Dinge zu machen. Zum Beispiel haben wir jedes  
86 Jahr zum ersten Juni einen Kindertag organisiert, also ein Fest hier im Park mit  
87 verschiedenen Angeboten. Das ist jetzt dieses Jahr leider auch wieder  
88 ausgefallen, ist aber auf den September verschoben worden. Also, wo wirklich  
89 dann alle Schulen dran beteiligt sind. (..) Also auch so bissl stadtbezogen zu  
90 arbeiten.

91 **I:** [0:08:43.6] Welche Angebote werden denn von den KINDERN besonders gern oder  
92 besonders oft angenommen?

93 **B:** [0:08:52.8] Das ist zum einen die Krisenintervention. Ich versuche immer zum  
94 Beispiel in den Hofpausen mit präsent zu sein. Ich geh zum Beispiel mit auf den  
95 Hof raus. Da ist ja auch immer pro Klasse ein Lehrer mit da, aber wenn es jetzt  
96 Konflikte UNTER den Kindern gibt, dann ist es oft so, dass die lieber zu MIR  
97 kommen und fragen "Können Sie mal kommen" oder "Können Sie mal helfen". Also, so

98 bissl Streitschlichtung, in die Richtung. Konflikte lösen. (..) Die Kinder  
99 nutzen aber auch inzwischen die Einzelfallarbeit gut. Die kommen auf mich zu,  
100 wenn sie jetzt privat, persönlich, familiär Probleme haben. Und nutzen eben den  
101 Einzelkontakt. Später dann vielleicht auch mit Eltern oder so. Und auch die  
102 Gruppenangebote werden GUT angenommen. Natürlich gibts da immer Schüler, die  
103 vielleicht das eine oder andere NICHT anspricht, aber im Großen und Ganzen wird  
104 das gut genutzt.

105 **I:** [0:10:02.7] Können Sie mir nochmal sagen, ob das OFFENE Gruppenangebote sind  
106 oder ob die in der Regel mit FESTEN Gruppen, also Klassen zum Beispiel  
107 stattfinden?

108 **B:** [0:10:12.4] Das ist unterschiedlich. Wenn ich jetzt zum Beispiel für die  
109 vierten Klassen was zum Thema Medienkompetenz organisier oder selber anbiete,  
110 dann findet das mit dem gesamten Klassenverband statt, also als feste Gruppe.  
111 Aber ich sag das dann den Kindern VORHER. "Ich würde gern mit euch das und das  
112 machen. Sind da alle einverstanden?" Ich hab es auch bisher noch nicht erlebt,  
113 dass da jemand sagt "Nein, ich will da nicht mitmachen". Ich hab aber auch  
114 offene Gruppenangebote. Zum Beispiel biete ich immer nachmittags einen  
115 Lesenachmittag an. Das starte ich meistens in der Klasse eins, wo das so bissl  
116 mit Heranführen an Bücher losgeht. Wo ich meistens auch noch vorlese. Wenn die  
117 dann in Klasse zwei kommen und schon selbstständig auch lesen können, dass die  
118 dann selber lesen, also so bissl zur Förderung der Lesekompetenz und einfach  
119 auch, um die LUST am Lesen zu wecken. An der einen Schule zum Beispiel bin ich  
120 gerade dabei, auch eine Bibliothek aufzubauen, dass man das dann auch  
121 miteinander kombinieren kann. Das ist aber dann ein freiwilliges Angebot. Da  
122 häng ich eine Liste aus und die Kinder tragen sich ein, wer möchte gerne kommen.

123 **I:** [0:11:36.0] Wie finden denn die Kinder Zugang zur Schulsozialarbeit?

124 **B:** [0:11:41.7] Auf jeden Fall braucht das eine Weile, bis das an den Schulen  
125 etabliert ist. Ich hab es so gehandhabt, dass ich mich in jeder Klasse / als ich  
126 hier neu war, in jeder Klasse persönlich vorgestellt hab, den Kindern erklärt  
127 hab, für was ich da bin, was ich mache, wann sie zu mir kommen können. Ich mach  
128 Aushänge in der Schule, um immer wieder auch den Kindern das ins Gedächtnis zu  
129 rufen "Ach, da ist ja jemand". Und ich hab eben IMMER versucht, in jeder Pause  
130 irgendwo präsent zu sein, dass die Kinder mich kennen. Und jetzt ist es einfach

131 so, die Kinder wissen, "an den und den Tagen ist [Name Schulsozialarbeiter\*in]  
132 da, und dann können wir das auch nutzen". Also, es braucht eine Weile, und man  
133 muss wirklich immer überall präsent sein, Werbung machen. Jetzt in der  
134 Coronazeit hab ich auch das Lernsax mit genutzt, also wo die sowieso reingehen  
135 müssen, um sich Aufgaben runterzuladen. Inzwischen jetzt ist es so, dass die  
136 Kinder wissen, "Aha, es GIBT eine Schulsozialarbeit, die macht das und das und  
137 da können wir dann und dann hingehen".

138 **I:** [0:13:00.3] // Äh

139 **B:** Oder ich // Tschuldigung. Ich nutze zum Beispiel auch / An beiden Schulen  
140 ist der Hort angegliedert. Das nutze ich zum Beispiel im Nachmittagsbereich auch,  
141 wenn ich jetzt weiß, ich müsste mit dem und dem nochmal reden oder ein Kind hat  
142 mir signalisiert "Können wir nochmal reden?", und ich weiß, das dauert jetzt  
143 länger, da reicht mir eine Pause nicht, dann geh ich auch nachmittags nochmal in  
144 den Hort rüber und hol mir mal den ein oder anderen nochmal zum Gespräch. Oder  
145 mit den Mädels haben wir auch schonmal so eine Gruppenrunde gemacht, wo die  
146 einfach mal Fragen zu nem bestimmten Thema loswerden konnten und einfach mal  
147 quatschen konnten. Das (mach?) ich auch im Nachmittagsbereich.

148 **I:** [0:13:48.8] Wie ist denn Ihre Einschätzung, wo an der Grundschule für die  
149 Schulsozialarbeit Besonderheiten liegen, wenn man es jetzt mal mit anderen  
150 Schulformen vergleicht?

151 **B:** [0:14:03.0] Die Schüler an den weiterführenden Schulen, die sind ja generell  
152 schon viel, viel selbstständiger. Und die wissen auch eher, "wenn ich das und  
153 das Problem hab, wo kann ich denn dann hingehen, an wen kann ich mich wenden".  
154 In der Grundschule ist es häufig anfangs so, dass ich von mir aus auf die  
155 Schüler zugehe, weil ich eben von einem Lehrer gehört hab oder von einem  
156 Elternteil gehört hab, dass da irgendwas nicht gut läuft. Dann versuch (unv.)  
157 anzusprechen. Wenn die dann einmal wissen oder ein, zwei Mal mit mir geredet  
158 haben, wissen die "Aha, dafür ist die da", dann kommen die (unv.). Aber der  
159 Einstieg ist an der Grundschule häufig auch so, dass ich von MIR aus auf die  
160 Kinder zugehe. Und ich denke, (unv.) ganz großer Unterschied zu den  
161 weiterführenden Schulen. (...) Der GRÖßTE Unterschied.

162 **I:** [0:15:02.6] Gibt es noch andere Unterschiede?

163 **B:** [0:15:04.5] Die Problemlagen sind auch einfach andere. Sicherlich gibt es an

164 weiterführenden Schulen auch familiäre Probleme, Konflikte mit Mitschülern,  
165 Lehrern. Aber dort spielen dann eben noch Sachen wie Suchtproblematik oder  
166 Schuldenproblematik, solche Sachen eine Rolle, was an der Grundschule ja nicht  
167 der Fall ist. Ich hab zum Beispiel auch eine Viertklässlerin, die hat Probleme  
168 mit der Ernährung, das läuft, naja, so Richtung Essstörung schon bissl raus.  
169 Aber das ist noch nicht so manifestiert, wie das jetzt an einer weiterführenden  
170 Schule vielleicht wäre. Die Themenbereiche sind einfach ganz andere.

171 **I:** [0:15:55.2] Thema Corona hatten Sie ja schon kurz angesprochen. Vor welchen  
172 Herausforderungen steht denn jetzt die / oder stand die Grundschulsozialarbeit  
173 in Zeiten der Pandemie?

174 **B:** [0:16:08.8] An der Grundschule war, denk ich, das größte Problem, die Schüler  
175 zu erreichen. An den weiterführenden Schulen sind die ja durch Internet, Handy,  
176 irgendwo IMMER greifbar. Die Grundschüler, die HABEN ja noch nicht die Technik,  
177 die meisten jedenfalls. (Die?) sind nicht unbedingt per Telefon erreichbar, die  
178 sind nicht unbedingt über den PC oder übers Internet erreichbar. Man musste  
179 immer irgendwie alternative Wege finden. Und wenn ich dann eben meine  
180 Problemfamilien hatte, wo ich weiß, dort brennts oder die kommen auch jetzt  
181 gerade in DER Zeit noch schlechter klar, und hab dort angerufen, da hab ich  
182 natürlich als erstes immer die Eltern am Telefon gehabt. Das war für mich  
183 einerseits relativ gut, weil ich dann immer gleich mal den Kontakt zu den Eltern  
184 wieder hatte. Aber ich musste dann immer gucken, wie komme ich denn jetzt auch  
185 mal an das KIND ran? Weil die Problemlage der Eltern ist ja nicht unbedingt auch  
186 die vom Kind. Das war schwierig. Wie gesagt, in der einen Schule hab ich dann  
187 über Lernsax auch so bissl Zugang zu MANCHEN gefunden, mehr zu den Größeren,  
188 vierte Klasse, dritte Klasse. In der anderen Schule aber nicht. Die haben das  
189 Lernsax nicht genutzt. Dort hab ich über die Homepage immer mal was hochgeladen.  
190 Die haben auch die Schulaufgaben über die Homepage hochgeladen, so dass die dort  
191 sowieso reingeguckt haben, und dann praktisch auch meine Nachrichten gelesen  
192 haben. Und ich hatte zum Beispiel auch an beiden Schulen im Februar mal wirklich  
193 an JEDES Kind einen Brief rausgeschickt. Einfach um mich, meine Arbeit in  
194 Erinnerung zu rufen. Um zu erfragen, wie gehts denn den Kindern. Ich hatte dort  
195 so ein Mutmachposter entworfen, mit Dingen, die man eben auch in der Freizeit  
196 machen kann, weil wir bei vielen rausgehört haben, die sitzen nur zuhause, die

197 sind ganz viel vorm Computer, aber eben nur zum Spielen. Also einfach um ein  
198 paar Ideen auch in die Familien reinzugeben, was kann man machen. Und dann auch  
199 eine kreative Aufgabe von mir mitgeschickt, wo sie sich dann wirklich  
200 zurückmelden konnten mit der Aufgabe, und wo man dann auch wieder ins Gespräch  
201 miteinander gekommen ist. (5) Aber die Herausforderung an der Grundschule war  
202 eben wirklich, überhaupt die Kinder zu erreichen.

203 **I:** [0:18:52.5] Wo sehen Sie denn in Zusammenhang DAMIT, aber auch ganz generell  
204 Entwicklungsbedarfe oder Notwendigkeiten für die Schulsozialarbeit an  
205 Grundschulen?

206 **B:** [0:19:07.3] Sicherlich spielt das Digitale eine ganz große Rolle, nicht nur  
207 für die Schulsozialarbeit, sondern hauptsächlich auch für die Schulen generell.  
208 Aber damit auch in Verbindung mit der Schulsozialarbeit. (...) Aber das haben  
209 wir ja im letzten Jahr gesehen, dass das nicht einfach umsetzbar ist. Da wird  
210 viel drüber gesprochen und viel VERSprochen, aber wenig umgesetzt. Die  
211 Schulsozialarbeit MUSS und das hat sie auch / kenn ich auch von meinen Kollegen  
212 so / hat sie auch gemacht in dem letzten Jahr, anderthalben Jahr, einfach sich  
213 alternative Wege auch suchen. Wenn die Schüler nicht wirklich vor Ort sind, nicht  
214 greifbar sind, dass man dann guckt, "welche Möglichkeiten hab ich denn noch, an  
215 die Schüler ranzukommen?". Und das war ja wirklich nicht planbar, das hat ja  
216 keiner gewusst, dass es so kommt und WIE es kommt. Man hat dann einfach  
217 individuell geguckt, "was kann ich da jetzt spontan machen?". Wir haben uns zum  
218 Beispiel auch mit manchen Eltern oder auch mal mit einem Viertklässler zum  
219 Spaziergang draußen getroffen, weil in der Schule NICHTS möglich war, weil eben  
220 keiner rein durfte. Also so ganz (..) alternative Sachen eben. Oder viel  
221 telefoniert oder / Manche Eltern haben mir dann, wenn die jetzt mit  
222 irgendwelchen Anträgen oder so nicht zurecht gekommen sind, die haben mir das  
223 dann auch mal abfotografiert und geschickt. Dass ich gucken konnte, worum gehts  
224 denn überhaupt oder was steht denn in dem Bescheid drinne? Und dann hat man eben  
225 wieder telefoniert oder hat sich eben draußen irgendwo getroffen.

226 **I:** [0:21:00.2] Wo sehen Sie GENERELL für die Schulsozialarbeit  
227 Entwicklungsbedarf? Also, speziell jetzt auf Grundschulen bezogen?

228 **B:** [0:21:08.8] Wünschenswert wäre es, wenn überhaupt an jeder Grundschule ein  
229 Schulsozialarbeiter wäre. Das ist ja in der Realität noch nicht so. Ich bin

230 jetzt zum Beispiel in meinem Team von [Freier Träger der KJH] in [Kleinstadt]  
231 einzige\*r Mitarbeiter\*in an Grundschulen. Die anderen sind alle an Oberschulen  
232 oder an Förderschulen. Und ich weiß, dass der Wunsch bei vielen Grundschulen  
233 besteht und es ist auch / die Notwendigkeit ist DA. Als ich angefangen hab hier  
234 an den zwei Grundschulen, da war mir auch noch nicht klar, was werden denn so  
235 die Hauptaufgaben sein und worum wird es denn hauptsächlich gehen und ist  
236 überhaupt der BEDARF da? Aber das weiß ich jetzt nach der Zeit, der IST einfach  
237 da. Anders als an Oberschulen oder weiterführenden Schulen, aber der ist auf  
238 jeden Fall da. (..) Oder auch zum Beispiel / Es kommt auch immer mal ein Lehrer  
239 in der Pause zu mir und sagt "Du, da ist das und das vorgefallen, aber ich hab  
240 jetzt gar keine Zeit, mich darum zu kümmern, weil ich muss wieder in den  
241 Unterricht. Kannst DU da vielleicht mal?". (..) Und was auch noch so ein / was  
242 sich wirklich verbessern KÖNNTE, an vielen Schulen, nicht nur an Grundschulen,  
243 ist das Verhältnis Schulsozialarbeit Schule. Man ist ja irgendwo / gehört man ja  
244 offiziell NICHT zum System Schule, aber IST ja trotzdem in Schule. Und das  
245 dauert auch einfach seine Zeit, bis das System Schule erkannt hat, "Wie kann ich  
246 denn die Schulsozialarbeit für mich optimal auch nutzen?". Das Miteinander (..) da ist auf jeden Fall, denk ich, an allen Schulen noch Verbesserungsbedarf da.

248 **I:** [0:23:08.5] Ich hab nochmal eine kurze Rückfrage. Sie haben gesagt, dass Sie  
249 das als notwendig sehen, dass an jeder Grundschule Schulsozialarbeit etabliert  
250 werden sollte. Können Sie das nochmal begründen, WESHALB Sie das als  
251 Notwendigkeit sehen?

252 **B:** [0:23:22.4] Weil auch die Grundschüler ja genauso Probleme haben wie auch die  
253 älteren Schüler. Das sind andere Probleme, aber die Probleme sind da. Und gerade  
254 auch in Hinblick auf Übergänge zu weiterführenden Schulen oder auch Übergänge  
255 vom Kindergarten ZUR Grundschule. Wo ich angefangen hab, bin ich auch in dem  
256 Vorschuljahr in den Kindergarten gegangen, um dort die Kinder schonmal  
257 kennenzulernen, dass die mich schonmal gesehen haben. Und als die dann die erste  
258 Woche oder die ersten zwei Wochen in der Schule waren, dann haben die gesagt  
259 "Ach, die war schonmal im Kindergarten". Dann hab ich mich in der Klasse nochmal  
260 vorgestellt und dann wussten die genau, wer ich bin. Solche Kinder nutzen das  
261 dann natürlich auch von Anfang an viel besser. Aber genauso auch die Übergänge  
262 zur weiterführenden Schule zu gestalten. Wir haben jetzt einige Schüler gehabt,

263 wo die Entscheidung anstand, Oberschule oder Gymnasium. Wo es eben  
264 Unsicherheiten gab, wo auch die Eltern unsicher waren, und aber das nicht nur an  
265 Zensuren festmachen wollten, sondern eben auch an anderen Sachen. Wo die Eltern  
266 dann einfach auch das gerne nochmal genutzt haben, eine neutrale Person nochmal  
267 zu haben, die vielleicht mit denen zusammen das Für und Wider nochmal abwägt und  
268 guckt, wie kann man es denn am besten gestalten. Und hier im Ort, wo eben auch  
269 das Netzwerk gut da ist ZWISCHEN den Schulen, kann man natürlich auch mal mit  
270 dem Schulsozialarbeiter zum Beispiel von der Oberschule reden und sagen "Du, da  
271 kommt jetzt der und der und da kannst du vielleicht mal ein Auge mit drauf  
272 haben". Also dass man das nicht so abstürzen lässt nach der Grundschulzeit. Also,  
273 dass man das gut weiterführt. Und ich denke, je jünger die Kinder sind und das  
274 schon kennen, die Schulsozialarbeit und auch für sich nutzen, umso besser nutzen  
275 die das dann natürlich auch, wenn sie älter sind, wenn sie die Erfahrung gemacht  
276 haben, "Das bringt mir was. Da kann mir jemand helfen, wenn ich ein Problem hab".  
277 **I:** [0:25:36.7] Sie hatten ja gesagt, dass es schön wäre oder wichtig wäre, dass  
278 die Schule und die Schulsozialarbeit gut zusammenarbeiten. Können Sie mir da  
279 nochmal sagen, WARUM Sie das als wichtig erachten?  
280 **B:** [0:25:57.3] Man ist in einem Gebäude, man verfolgt im Prinzip das gleiche  
281 Ziel, nämlich einem Schüler weiterzuhelfen. Aber man hat unterschiedliche  
282 Ansatzpunkte. Der Lehrer bezieht es ja oft wirklich auf sein schulisches Umfeld  
283 und der Schulsozialarbeiter, der sieht eben das ganze Drumherum noch mit. Das  
284 familiäre Umfeld oder die Persönlichkeit vom Schüler, worauf ein Lehrer jetzt  
285 vielleicht aus Zeitgründen oder aus anderen Gründen gar nicht so drauf achtet.  
286 Und (wenn eine?) gute Zusammenarbeit da ist, kann man natürlich durch Hinweise  
287 gegenseitig noch viel, viel mehr erreichen für das Kind und kommt viel besser  
288 zum Ziel. (...) Und es ist für die Lehrer auch ein Vorteil, wenn da noch jemand  
289 ist, der sich zum Beispiel um Projekte oder Angebote für die ganze Klasse  
290 kümmern kann. (...) Ich denke, das ist so ein gegenseitiges Geben und Nehmen, so  
291 ist das optimal und so sollte es auch sein, um den Schülern was zu bringen.  
292 **I:** [0:27:32.2] Ich bin mit den Fragen, die ich habe, am Ende angelangt. Aber  
293 eine wichtige Frage hätte ich noch, und zwar, ob SIE noch irgendwas haben, wo  
294 Sie sagen, da haben wir jetzt noch gar nicht drüber gesprochen, das ist Ihnen  
295 aber wichtig, dass Sie das noch loswerden.

296 **B:** [0:27:55.7] Wichtig für den Schulsozialarbeiter und gut für den  
297 Schulsozialarbeiter ist es, wenn er ein gutes Team hinter sich hat. Als ich  
298 angefangen hab über das ESF-Projekt, war ich mehr oder weniger Einzelkämpfer,  
299 weil das ESF-Projekt über die Stadtverwaltung lief. (In der?) Stadtverwaltung  
300 war aber jetzt niemand, mit dem ich mich FACHLICH austauschen konnte. Mit denen  
301 konnte ich das ganze verwaltungstechnische und die Organisation gut besprechen,  
302 die haben auch wirklich hinter mir gestanden. Aber es ist auch ganz wichtig,  
303 dass sich Schulsozialarbeiter FACHLICH vernetzen können. Und das (mach?) ich  
304 jetzt, seit ich bei [Freier Träger der KJH] bin und ein TEAM auch hab, die ja  
305 auch ähnliche Probleme, Sorgen, Fragen haben wie ich, auch wenn die an  
306 weiterführenden Schulen arbeiten. Vieles ist ja trotzdem ähnlich. Das ist gut,  
307 wenn man sich dort mal austauschen kann. Oder wenn man auch mal über / gerade  
308 jetzt auch in der Pandemiezeit mal diskutieren konnte "Wie kommt denn ihr an die  
309 Schüler ran? Und was macht denn ihr noch, um Kontakt aufzunehmen? Oder wie  
310 könnte man vielleicht auch GEMEINSAM irgendwas machen, um ranzukommen?". Ein  
311 gutes Team ist wichtig. (4) Und ansonsten / (5) Seit ich selber auch hier  
312 arbeite sehe ich, wie wichtig Schulsozialarbeit ist. Und es wäre wirklich  
313 wünschenswert, egal welche Schule, dass jede Schule einen Schulsozialarbeiter  
314 hat. (...) Es ist ein sehr / auch für jemanden, der vielleicht da unschlüssig  
315 ist "Ist das was für mich oder nicht?". Das ist ein sehr, sehr  
316 abwechslungsreiches Arbeitsfeld. (..) Auch anspruchsvoll, weil man weiß nie, was  
317 erwartet einen denn am nächsten Tag. Aber es macht wirklich Spaß.  
318 **I:** [0:30:13.2] Das ist doch ein gutes Schlusswort. (lacht) Vielen Dank.  
319 **B:** [0:30:19.6] Bitteschön.



## **Eigenständigkeitserklärung**

Hiermit versichere ich, **Christina Kayatz**, dass die vorliegende Bachelorarbeit mit dem Thema

### **Spezifika und Schwerpunkte professioneller Schulsozialarbeit an Grundschulen**

selbstständig verfasst worden ist, dass keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt worden sind und dass die Stellen der Arbeit, die anderen Werken – auch elektronischen Medien – dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, auf jeden Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht worden sind. Die digitale Version dieser Arbeit ist mit der Druckversion identisch.

Ich bin einverstanden, dass meine Bachelorarbeit in der Bibliothek der Evangelischen Hochschule Dresden veröffentlicht wird.



Dresden, 05.07.2021