

Uhlendorf, Niels; Dietrich, Cornelia

## **Ambivalenzen der Sorge. Eine Interviewstudie zur Schulsozialarbeit**

*ZfG : Zeitschrift für Grundschulforschung 19 (2026) 1, S. 165-178*



Quellenangabe/ Reference:

Uhlendorf, Niels; Dietrich, Cornelia: Ambivalenzen der Sorge. Eine Interviewstudie zur Schulsozialarbeit - In: ZfG : Zeitschrift für Grundschulforschung 19 (2026) 1, S. 165-178 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356045 - DOI: 10.25656/01:35604; 10.1007/s42278-025-00256-2

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356045>

<https://doi.org/10.25656/01:35604>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://info.oa-deepgreen.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der



# Ambivalenzen der Sorge. Eine Interviewstudie zur Schulsozialarbeit

Niels Uhlendorf  · Cornelia Dietrich

Eingegangen: 19. Juni 2025 / Angenommen: 24. Oktober 2025 / Online publiziert: 9. Dezember 2025  
© The Author(s) 2025

**Zusammenfassung** Dieser Beitrag beschäftigt sich mit Ambivalenzen schulischer Sorgetätigkeiten am Beispiel von Schulsozialarbeit. Mit der sorgetheoretischen Perspektive können bisher bekannte Ambivalenzen von Schulsozialarbeit – zwischen Freiwilligkeit und Zwang sowie zwischen Lebensweltorientierung und Schule – erweitert werden. Dafür werden zunächst zentrale Bestimmungsmerkmale des Phänomens der Sorge und ihrer kulturellen Gestaltung beschrieben. Dieses wird anhand bestehender Untersuchungen zum Feld der Schulsozialarbeit konkretisiert. Im Anschluss wird eine Interviewstudie mit Schulsozialarbeiter:innen vorgestellt, die zu ihren Arbeitsfeldern, ihrer beruflichen Praxis und auch zu Herausforderungen im Umgang mit schulischer Logik befragt wurden. Die Auswertung vollzieht sich nach dem Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss und Corbin 1996) – woraus Ambivalenzen der Sorge mit drei Kategorien beschrieben werden können: Unterstützung vs. Exklusion, Aufmerksamkeit für das Kind vs. Achtung elterlicher Privatsphäre und Rhetorische Wertschätzung vs. Praktische Marginalisierung der Sorgearbeit. In einer anschließenden Diskussion wird nach dem Stellenwert dieser Ambivalenzen in der Grundschule gefragt und es werden Hypothesen sowie Anschlussfragen für zukünftige Studien reflektiert.

**Schlüsselwörter** Sorge · Sorgearbeit · Ambivalenzen · Schulsozialarbeit · Grounded Theory

---

✉ Dr. Niels Uhlendorf · Prof.in Dr.in Cornelia Dietrich  
Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Allgemeine Grundschulpädagogik,  
Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland  
E-Mail: niels.uhlendorf@hu-berlin.de

Prof.in Dr.in Cornelia Dietrich  
E-Mail: cornelia.dietrich@hu-berlin.de

## Ambivalences of Care. An interview study on school social work

**Abstract** This article deals with ambivalences of care activities in schools using the example of school social work. To this end, central defining characteristics of the phenomenon of care and its cultural form and organization are first described and the associated ambivalences are discussed. This is concretized on the basis of existing studies on the field of school social work. Subsequently, an interview study with school social workers who were asked about their fields of work, their professional practice and also about challenges in dealing with school logic is presented and discussed. Based on this, the question of the extent to which care work in school social work is described as an ambivalent process is discussed. The analysis is carried out according to the coding procedures of grounded theory (Strauss and Corbin 1996)—from which three categories of ambivalences of care are described: Support vs. Exclusion, Attention for the child vs. respect for parental privacy, and Rhetorical Appreciation vs. Practical Marginalization of Care Work. In a subsequent discussion, the significance of these ambivalences in elementary school is examined and hypotheses and follow-up questions for future studies are reflected upon.

**Keywords** Care · Care Work · Ambivalences · School Social Work · Grounded Theory

Untersuchungen zur Schulsozialarbeit zeigen, dass das dynamische Berufsfeld von spannungsvollen Verhältnissen durchzogen ist, die aus der doppelten Verortung in den Systemen von Schule und Jugendhilfe und darauf bezogen aus divergenten professionellen Orientierungen etwa an Freiwilligkeit und Zwang, an Lebenswelt und curricularer Ordnung entstehen (z. B. Reinecke-Terner 2017; Speck 2022; Buchna und Rother 2023; Maier und Zipperle 2023). Anliegen des folgenden Textes ist es, diese Spannungen empirisch genauer aufzuklären, indem wir nicht nur von einer Systemdivergenz ausgehen, sondern – sorgetheoretisch gerahmt – auch Ambivalenzen *innerhalb* der Tätigkeiten von Schulsozialarbeitenden diskutieren.

Sorge gilt als eine zentrale Kategorie pädagogischer Praxis (DGfE 2024), allerdings steht ihre erziehungswissenschaftlich-theoretische Ausarbeitung noch am Anfang (Dietrich et al. 2024). Wie alle zentralen Kategorien der Disziplin speist sich auch der Diskurs um Sorge/Care aus verschiedenen theoretischen Traditionen. Wir nehmen im Folgenden einerseits auf den care-theoretischen Diskurs angloamerikanischer Provenienz, andererseits auf den europäischen existentialphilosophischen Sorgediskurs Bezug (und verwenden daher beide Begriffe). Anders als in der Sozialpädagogik (z. B. Brückner 2011), hat eine schulpädagogische Auseinandersetzung – insbesondere infolge von Ganztags- und inklusionsorientierten Schulentwicklungen – mit Sorge/Care erst in jüngerer Zeit begonnen (Reh et al. 2015; Althaus et al. 2015; Budde und Blasse 2016; Dietrich 2024). Eine Gemeinsamkeit in verschiedenen theoretischen Orientierungen stellt der Bezug auf eine (wahrgenommene oder zugeschriebene) Vulnerabilität einer Person, eines Gegenstands oder einer Situation dar. Zugleich verbinden sich mit dem Sorgebegriff auch Diskussionen um inhärente Ambivalenzen: etwa Fragen um Kontrolle, Disziplinierung, Paternalismus

oder Machtasymmetrien in Sorgesituationen (Bauer 2017; Thiessen 2024); aber auch Spannungen zwischen Wertschätzung und Marginalisierung der Sorgetätigkeit selbst (Brückner 2011; Dietrich 2024). Diese Aspekte sollen anhand von Interviews mit Schulsozialarbeiter:innen vertieft und diskutiert werden<sup>1</sup>.

## 1 Der Sorgetheoretische Rahmen

Ausgehend von Joan C. Tronto kann Sorge/Care verstanden werden als eine „Gattungstätigkeit, die alles umfaßt, was wir tun, um unsere ‚Welt‘ so zu erhalten, fort-dauern zu lassen und wiederherzustellen, daß wir so gut wie möglich in ihr leben können“ (Tronto 2000, S. 26; ursprünglich von Tronto und Fisher). In diesem allgemeinen Verständnis gilt Sorge als ein existentielles Phänomen, das alles menschliche Leben grundiert und begleitet (Heidegger 1927<sup>2</sup>; Foucault 2005; Mortari 2022; Dederich 2020; Dietrich und Uhlendorf 2020). Es umfasst sowohl die Sorgebedürftigkeit eines jeden Menschen in Lebensphasen der Unselbständigkeit und Schwäche, die alltäglichen Tätigkeiten reproduktiven Erhaltens und Schützens des Lebens (Tronto 1993; Klinger 2013) sowie aber auch die Schaffung von Bedingungen eines ‚guten Lebens‘. Aus den Lektüren sowohl philosophischer als auch sozialwissenschaftlicher Theorietraditionen lassen sich die folgenden konstitutiven Merkmale für eine erziehungswissenschaftliche Diskussion ableiten:

**Responsivität:** Sorgeverhältnisse realisieren sich als ein stets riskantes Antwortgeschehen: auf den Apell der:des Sorgebedürftigen antwortet ein sorgegebendes oder Sorge organisierendes Gegenüber, darauf wiederum reagiert der Sorge empfangende Teil mit Zustimmung, Ablehnung oder einer Mitteilung über die (Un-)Angemessenheit der Sorgehandlung. Dieser Aspekt wird insbesondere auch von Tronto hervorgehoben, wonach sich Sorgesituationen nicht ohne den Prozess care-receiving konstituieren können (Tronto 1993). Gesellschaftlich antwortet die Organisation von Sorge, Versorgung und Vorsorge auf die *conditio humana* von Angewiesenheit und Vulnerabilität.

**Relationalität:** Sorge ereignet sich stets im Verhältnis zwischen einzelnen Menschen, Menschen-Gruppen, Menschen zu sich selbst, Menschen zu Dingen oder

<sup>1</sup> Der Begriff der Ambivalenz wird hierbei verwendet, um Erfahrungen zu beschreiben, die auftreten, „wenn Menschen auf der Suche nach Personen, sozialen Beziehungen und Tatsachen [...] zwischen polaren Widersprüchen des Fühlens Denkens, Wollens oder sozialer Strukturen oszillieren, die zeitweilig oder dauernd unlösbar erscheinen“ (Lüscher 2011, S. 378). Ausgehend davon untersuchen wir mit dem Begriff im weiteren Verlauf des Artikels das Oszillieren zwischen widersprüchlichen Facetten, die im Zusammenhang mit Sorge beschrieben werden. Im Gegensatz zu verwandten Begriffen aus dem Feld der Pädagogik – wie etwa Antinomien, Paradoxien oder Widersprüchen – bezieht sich der Begriff ‚Ambivalenz‘ stärker auf die Dimension der *Erfahrung* im Kontext von Widersprüchlichkeiten.

<sup>2</sup> Der Bezug auf Heidegger ist infolge seiner Unterstützung des Nationalsozialismus, seiner offenkundigen Sympathie für völkisches Denken und antisemitischen Aussagen u. a. im Rahmen seiner „schwarzen Hefte“ (siehe dazu: Farin und Malpas 2016) hochproblematisch. Zugleich geht der existenzialphilosophische Sorgediskurses maßgeblich auf seine Texte, insbesondere sein Hauptwerk „Sein und Zeit“ von 1927 zurück.

zur planetaren Umwelt (Dietrich und Uhlendorf 2020, S. 11). Das Sorgeverhältnis ist charakterisiert durch eine spezifische Art der Zuwendung zum Gegenüber. Deswegen Angewiesenheit oder Verletztheit bieten den Anlass der Sorge (Burghardt et al. 2017); jedoch besteht zwischen *Anlass* (z. B. ein weinendes Kind) und *Gegenstand* der sorgenden Zuwendung (z. B. Hunger, Traurigkeit, Schmerz, Angst) oftmals kein sichtbares Verhältnis, dem allein zweckrational zu begegnen wäre. Konstitutiv für die Logik des Sorgehandelns ist daher eine partielle Unsicherheit und Unplanbarkeit von Ursache-Wirkungszusammenhängen. Spezifisch für Sorge gilt auch die asymmetrische, ungleiche Beziehung zwischen care-givern und care-receivern sowie eine emotionale und motivationale Involviertheit der Beteiligten (Noddings 2005).

**Zeitlichkeit:** Sorge entfaltet sich in eine offene, ungewisse Zukunft hinein. Dabei sind Emotionen wie Angst und Unsicherheit, die in der Sorge um etwas oder jemanden mitschwingen, von Bedeutung. So ist nicht nur die Sorgehandlung selbst, sondern auch die Bewältigung der Angst um die Zukunft konstitutiv (Arendt 1960; Heidegger 1927; Plessner 1964). Aufgrund ihrer responsiven Grundstruktur sind Sorgehandlungen zeitlich weniger rational planbar als andere pädagogische Handlungstypen.

**Wertung:** Sorgetätigkeiten werden diskursiv ausgehandelt und ihnen wird in diesem Zusammenhang eine Wertung zugeschrieben. So bildet jede Gesellschaft Normen und Standards dazu heraus, welche Personengruppen (z. B. Obdachlose oder Kinder) oder auch welche Entwicklungen (z. B. wirtschaftliches Wachstum oder Klimawandel) ihr der sorgenden Zuwendung in welchem Maße wert sind. Zur Sorgeethik gehört aber auch die Frage nach Legitimität und Angemessenheit des Sorgehandelns, welches sich häufig als ein für-sprechendes, für-sorgendes Stellvertreterhandeln vollzieht (Tronto 2000; Mortari 2024).

**Organisation/Institution:** Sorge wird organisiert und institutionalisiert – in sozialstaatlichen Arrangements, Schulen, Kindergärten, Krankenhäusern, ebenso in Familien werden ihr Ressourcen zugestanden und begrenzt. Im Rahmen von Organisationen werden Sorgeaufgaben bestimmten Professionen zugeschrieben, sie werden in Finanzbudgets eingeplant, aber es werden auch Befugnisse der Zuschreibung von Sorgebedürftigkeit und der Arbeitsorganisation etabliert.

Aufgrund der Notwendigkeit zur kulturellen und institutionellen Ausgestaltung von Sorgeverhältnissen haben sich Spannungsfelder innerhalb der Sorgepraxis entwickelt, die man mindestens für Westeuropa und Nordamerika nachzeichnen kann:

Mit der Geschichte der Sorge verbindet sich auch eine Geschichte der Ausgrenzung und Entmächtigung der Personen, die als sorgebedürftig gelten. Im deutschen Kaiserreich verloren beispielsweise Männer, die von der Armenfürsorge lebten, das Wahlrecht; erst seit 1919 wurde es ihnen – zusammen mit den Frauen – wieder zugestanden. Auf Unterstützung angewiesene Menschen wurden dadurch aus dem Kreis derer, die Verantwortung für das Gemeinwesen übernehmen, ausgeschlossen und ein Narrativ der binären Unterscheidung zwischen Starken und Schwachen, zwischen Angewiesenen und Souveränen, etabliert (Ayaß 2023). Auch wenn die theoretischen Debatten innerhalb der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik diese

Zuschreibungspraktiken heute kritisch diskutieren und sich das Selbstverständnis der Profession dadurch verändert (etwa Dollinger 2008) nehmen wir auch wahr, dass außerhalb solcher Debatten bis heute von Armut betroffene Menschen häufig als ‚sozial schwach‘ attribuiert werden. Die Geschichte der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen lässt sich ähnlich nachzeichnen (Falkenstörfer 2020).

Insbesondere die feministischen Care-Theoretiker:innen haben die Vergeschlechtlichung und zugleich Marginalisierung von Sorgetätigkeiten im westlichen Kapitalismus untersucht und gezeigt, wie sich dieses kulturelle Phänomen bis in die Familien sowie in die Care-Berufe hineinprägt (Brückner 2011; Tronto 1993; Federici 2012; Bergold-Caldwell 2024). Anna Hartmann untersucht eine sozio-ökonomische Konstellation der Gegenwart, in der eine „Entsorgung der Sorge“ (Hartmann 2022) stattfindet und Fragen nach Sorgebedürftigkeit dethematisiert bleiben. Unter anderem im Rahmen rassismuskritischer Ansätze stellt sich die Frage, wer *nicht* umsorgt wird und wie darin (teils unausgesprochen) die Frage um wertiges bzw. unwertes Leben verhandelt wird (Bergold-Caldwell 2024).

Mit Sorge verbindet sich zudem eine Führung, die Foucault in Anlehnung an christliche Traditionen als Pastoralmacht beschreibt (Foucault 2004). Diese wird als „sorgende und wohlthätige Macht“ (Bröckling 2017, S. 19) charakterisiert. Über Zuwendung und sorgsame Bezogenheit auf den Einzelnen wird weniger Zwang ausgeübt als vielmehr die Bereitschaft hervorgebracht, „sich führen zu lassen“ (ebd., S. 22) von einem starken Gegenüber. In dieser Weise gehen mit Sorgepraktiken subjektivierende Momente einher, die das Subjekt einerseits in seiner Existenz ermöglichen, es dabei jedoch andererseits an gesellschaftliche Normen binden.

## 2 Schulsozialarbeit als Untersuchungsfeld

Als Vorläufer der gegenwärtigen Schulsozialarbeit beschreibt Aden-Grossmann (2016) die Industrieschulen des 18. und 19. Jahrhunderts, die im Zusammenhang mit der Versorgung der Armen entstanden sind und denen bereits eine Ambivalenz innewohnt: „Einerseits will sie [...] Hilfe zur Selbsthilfe geben, andererseits ist auch ihre kontrollierende Funktion nicht zu übersehen“ (ebd., S. 17). Die gesellschaftliche Funktion habe daher auch darin bestanden, „soziale Krisenherde zu befrieden, [...] und eine soziale Randgruppe, nämlich die Armenkinder und deren Eltern zu disziplinieren“ (ebd., S. 19). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelt sich daraus die „Schulkinderfürsorge“, um auf Verelendung und Gesundheitsprobleme zu reagieren (ebd., S. 21–50). Vor allem seit den 1970er-Jahren wird die schulische Sozialarbeit um eine kritische Komponente ergänzt. Neben der Verbindung von (pastoraler) Fürsorge und Disziplinierung, entsteht die Forderung, Schulsozialarbeit nicht nur als „Pannendienst“ (Abels 1972, S. 80) zu verstehen, sondern auch als „kritische Auseinandersetzung mit den Forderungen des Rollenverhaltens in der Schule“ (ebd.). Trotz dieser Vorläufer haben sich Schule und Sozialpädagogik weitgehend getrennt voneinander entwickelt; in jüngerer Zeit ist es hier jedoch zu Verschiebungen gekommen: Schulsozialarbeit wird heute zunehmend als Qualitätsmerkmal wahrgenommen (Baier und Fischer 2018, S. 7), sie expandiert insgesamt und wird auch an Grundschulen etabliert. Mit dem Ausbau

von Schulsozialarbeit verbinden sich verschiedene Ziele – etwa die Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen (z. B. Ganzttag, Inklusion), die Verbesserung von Schulleistungen, Abbau von Benachteiligungen oder die Reaktion auf Formen der Schuldevianz (Speck 2022).

Wofür Schulsozialarbeiter:innen in ihrer Tätigkeit konkret Sorge tragen (sollen), ist Gegenstand von Diskussionen und Auseinandersetzungen. In der Praxis kommt es vielfach zu einer interaktiven Aushandlung des eigenen Tätigkeitsprofils (Uhlendorf 2022). Maier und Zipperle (2023) beschreiben ‚Zuständigkeitsdiffusitäten‘ auf Ebene der schulischen Rahmenbedingungen, der Trägerstrukturen und der Fachkräfte, wobei sowohl starre Festlegungen als auch zu hohe Offenheit Spannungsfelder erzeugen. Oft ergibt sich ein Dilemma zwischen „Stabilisierungsauftrag und schulischer Transformation“ (Spies et al. 2023, S. 234). Vor diesem Hintergrund ist Schulsozialarbeit vielfach ein „Interessenskaleidoskop“ (Reinecke-Terner 2017, S. 264), das zwischen unterschiedlichen Erwartungen aushandeln und diese in Einklang bringen muss. Um die beruflichen Orientierungen zu bestimmen, arbeitet Haase (2017) anhand von biografischen Interviews mit Schulsozialarbeitenden sechs Kerndimensionen beruflicher Selbstverständnisse heraus, in denen zahlreiche klassische Care-Aufgaben wie etwa Emotions- und Integrationsarbeit, Beschützen vor Selbst- und Fremdverletzungen, therapeutische Hilfeleistung und Unterstützung genauso wie die Beschäftigung mit dem sozialen, (demokratischen) Miteinander auftauchen.

Ambivalenzen der Sorge in der Schulsozialarbeit werden vor allem im Zusammenhang mit Macht und Hierarchie diskutiert. So setzt sich Baier (2018) etwa mit der Wirkmacht von Beratungsgesprächen zwischen Schüler:innen und Schulsozialarbeitenden auseinander. Der Machtstatus wird dabei nicht grundsätzlich kritisiert, insofern ohne Handlungsmacht auch keine Hilfe erzielt werden könne; erforderlich sei jedoch eine umfassende Reflexion machtvoller Intervention. Machtasymmetrien zeigen sich jedoch nicht nur zwischen Schulsozialarbeitenden und Schüler:innen. Auch das Verhältnis zu anderen Professionen in der Schule ist von Hierarchie- und Machtdynamiken geprägt (Buchna und Rother 2023; Graßhoff und Idel 2023), was mit Fragen um Zuständigkeit, Prioritätensetzungen, Professionswissen wie auch mit Fragen der Bezahlung und Anstellungsbedingungen einhergeht (Uhlendorf 2022).

### 3 Interviewstudie mit Schulsozialarbeiter:innen

#### 3.1 Methodik

In unserer Studie wurden 20 an Grundschulen tätige Sozialarbeiter:innen interviewt. Die Auswahl vollzog sich nach dem Verfahren des theoretischen Samplings (Strauss und Corbin 1996, S. 148 ff.), um eine möglichst große Bandbreite an Grundschulen (z. B. kleinere, ländliche und urbane Schulen) sowie Arbeitskontexte und -erfahrungen zu berücksichtigen. 13 der 20 Interviewten arbeitete an Ganztagschulen. Fünf Personen hatten bis zu zwei Jahren, sieben Personen zwei bis sechs Jahre Arbeits Erfahrung als Schulsozialarbeiter:in, alle anderen mehr als sechs Jahre. Durch die Methode des episodischen Interviews (Flick 2011) wurden Erfahrungsepisoden wie auch subjektive Deutungen in Bezug auf die eigene Arbeit erhoben.

Die Auswertung erfolgte nach den Kodierverfahren der Grounded Theory (Strauss und Corbin 1996) mit diskurstheoretischer Sensibilisierung (Truschkat 2013). Die Interviews wurden mittels kodierender Analyse zunächst offen und sequentiell ausgewertet und schrittweise zu übergreifenden Kategorien bzw. Lesarten systematisiert. Hierbei waren der fortlaufende Vergleich sowie die Auswahl möglichst kontrastierender Perspektiven zentral. Zudem wurden die Interviewten als Diskursakteur:innen betrachtet, die wirkmächtige Diskurse aufgreifen, umdeuten und mitunter auch strategisch in ihrem Feld verwenden, selbst also in Wahrheitsspiele eingebunden und verstrickt sind (ebd.). Im Rahmen einer induktiven Kategorienbildung konnten drei Ambivalenzen aus den Daten herausgearbeitet werden. Bei den hier vorgestellten Kategorien handelt es sich um übergreifende Kategorien, die sich aus der Zusammenführung von Einzelcodes ergeben haben.

## 3.2 Ergebnisse: Ambivalenzen im Kontext von Sorge

### 3.2.1 Unterstützung vs. Exklusion

Damit Kinder am Unterricht (wieder) teilnehmen können, werden sie mit Hilfe der Schulsozialarbeit vielfach exkludiert. In mehreren Interviews wird die Erwartungshaltung beschrieben, an einer räumlichen Trennung zwischen der Sphäre des Unterrichts und der Sphäre der individuellen Unterstützung mitzuwirken – ähnlich dem Trainingsraumkonzept (Wischmann und Budde 2021).

„Also ich glaube, so die Erwartungshaltung von Lehrern ist [...]: mach mal, der funktioniert nicht, kann ich ihn zu dir schicken?“ (AW, 488-489).

„Also ich erlebe [...] Stunden, wo ich zwar gebeten werde, zu kommen, weil es, es gibt ein, zwei, drei, vier schwierige Kinder, ähm, ich komm aber nicht bis (lacht) über die Klassenzimmerschwelle, weil mir direkt an der Tür die Kinder übergeben werden, um mit denen in einen Differenzierungsraum zu gehen und zu arbeiten und sie am Ende der Stunde wieder abzugeben“ (MG, 573-578)

Hier wird die Erwartungshaltung choreografiert, Schüler:innen außerhalb des Klassenraums wieder passförmig für die Teilnahme an Unterricht und dessen Lern- und Leistungskultur (vgl. Uhlendorf 2025) zu machen, sie extern quasi zu ‚reparieren‘<sup>3</sup>. Einerseits wird über die Tätigkeit somit auf das Verhalten der Klient:innen eingewirkt, andererseits wird der reibungslose Ablauf des Unterrichts als Hauptziel gerahmt. Dies wird durch die strikte räumliche Trennung zwischen ‚Klassenzimmer‘ und ‚Differenzierungsraum‘ realisiert, deren Grenzen („[S]chwelle“) nicht übertreten werden. In diesem Sinne wird zunächst ein Raum geschaffen, in dem Sorge Platz findet: es soll auf Kinder, mit ihren Bedürfnissen eingegangen werden. In der Ausgestaltung zeigt sich jedoch zugleich eine Marginalisierung und negativ-konnotierte Wertung der dort ablaufenden Tätigkeiten.

Die Räume, in denen mit den Kindern sozialpädagogisch gearbeitet wird, erhalten unterschiedliche Begriffe wie etwa „pädagogische Insel“, „Wohlfühlinsel“, „Oase“, „Ruhe- und Rückzugsort“ oder „Comeback-Raum“, wodurch ein achtsamer Cha-

<sup>3</sup> Zum Verhältnis zwischen ‚Delegieren‘ und ‚Reparieren‘, vgl. Rother (2019).

rakter der dort ablaufenden Aktivitäten markiert wird. Die in solchen Namen eher verschleierte Doppelstruktur von individueller Zuwendung und Wiederherstellung der Teilhabebereitschaft am Unterricht zeigt sich dann in den Ausführungen:

„JK: Und da haben wir einen so genannten Comeback-Raum. Das heißt, Kinder, die mal in Ruhe arbeiten wollen oder die gerade gar nicht arbeiten können und Terz machen, in einen anderen Raum gehen können. [...] Also sitze ich dann in einem Raum und warte auf Kinder, die vielleicht n bisschen schwierig sind.

I: Kommen die selber?

JK: Die werden von den Lehrern geschickt. Aber hier ist es mittlerweile so, dass die Kinder die Lehrer ansprechen und sagen: Ich kann nicht mehr, darf ich in den Comeback-Raum?“ (JK, 291-305)

Durch eine solche Praktik der Separierung kann dann aber z.B. nicht in den Blick geraten, wie der Unterricht verändert werden könnte, um *nicht* überfordernd zu sein. In den besonderen Räumen ist die Unterstützung des Kindes mit seinen Bedürfnissen und im Sinne seines Wohlbefindens somit stark gekoppelt an Formen unterrichtsbezogener Normalisierung, was sich in einer Verstrickung von Selbst- und Fremdführung, von harmonischen und zugleich disziplinierenden Aspekten manifestiert. Dies wird von einer Schulsozialarbeiterin ironisch mit den Worten kommentiert, dass sich die Schulleitung entscheiden müsse, ob die pädagogische Insel am Ende „*Malediven [...] oder Alcatraz*“ (US, 627–628) heißen solle. Anforderungen der Leistungskultur werden somit als zwiespältige Anforderung im Kontext der Schulsozialarbeit gerahmt, da Ausschluss und Erwartung von (Wieder-)Einschluss eng miteinander verknüpft sind. Dies verdichtet sich noch einmal im Kontext der Sorge um Kinder mit sozial-emotionalem Förderbedarf:

„Inklusion bedeutet, über 70 % [...] Kinder mit sozial-emotionalen ähm Schwierigkeiten [...], die [...] irgendwie nicht in dieses Schulsystem reinpassen. Und wo man natürlich jetzt dann noch zwanzig Jahre versuchen kann, [...] alle irgendwie da reinzudrücken und zu pressen und denen Medikamente zu geben und Schulbegleiter an die Seite zu stellen und alle möglichen Maßnahmen zu ergreifen, um zu versuchen, diese Kinder irgendwie in das Schulsystem passend zu machen. Oder man fängt irgendwann mal an, das ganze Schulsystem zu hinterfragen und zu überdenken und zu gucken, [...] wie kann man das System öffnen [...] und ähm es dadurch den Kindern einfacher machen auch sich da reinzufinden [...] Und das findet eben nicht statt [...] (atmet tief ein) ja und das ist echt so ein bisschen das, was dann auch manchmal so diese Sisyphos-Arbeit ist“ (AS, 1209-1222)

Sie scheint das Schulsystem generell als zu geschlossen und unflexibel wahrzunehmen, auch wenn sie nicht konkreter ausführt, wie und wohin es sich öffnen müsste. Da ihre Perspektive aber wenig übernommen wird („*das findet eben nicht statt*“), kulminiert auch diese Passage in einem Pessimismus, der ihre Sorgepraxis als vergeblich erscheinen lässt („Sisyphos-Arbeit“). Dies rückt die Perspektive erneut auf die kulturelle Wertung und den institutionellen Rahmen von Sorgetätigkeiten: Indem das Ziel primär auf persönliche Probleme einzelner Kinder gerichtet

wird und nicht auf die institutionellen Abläufe, in denen diese auftreten, scheint eine dauerhafte Lösung kaum möglich.

### 3.2.2 Aufmerksamkeit für das Kind vs. Achtung elterlicher Privatsphäre

Eine weitere Ambivalenz zeigt sich darin, dass Schulsozialarbeit für individuelle Probleme der Kinder aufmerksam sein und Artikulationsräume für diese schaffen soll, dabei jedoch mitunter private Grenzen von Familien überschreitet und auf diese übergreifend erscheinen kann.

„AW: Mir [wurde] verboten [...], mit dem einen Mädchen zu sprechen [...] und es wurde mir mit einem Rechtsanwalt gedroht [...]. Dieses Mädchen [...] hat meine Hilfe gesucht und sich mir geöffnet. Und ich glaube, sie hat mir Dinge erzählt [...] das war dann der Mama zu viel ähm, hinzu kam aber erschwerend [...], dass [...] ihre Klassenlehrerin, die Schule gewechselt hat und ähm da bin ich in eine Falle getappt: [...] Hier Schulsozialarbeit, mach mal, ich verlasse die Schule, ich habe bei dem Mädchen ganz viel gesehen, was nicht gut ist [...] wo ich dachte: ja, ich ähm guck da hin und äh hab da glaube ich zu [...] schnell Methoden angewandt und von dem Mädchen Sachen mitgeteilt bekommen. Das ging glaube ich einfach der Mutter und dem Partner [...] zu schnell [...]. Ich weiß nicht, was sie zu Hause erzählt hat [...]. Auf jeden Fall ähm durfte ich mit dem Mädchen dann nicht mehr sprechen [...] und da war ich auch total hilflos [...] also [...] das ist auch die Schwierigkeit mit: Hier mach mal [...]“ (AW, 656-702)

Die Aufmerksamkeit für die individuellen Probleme eines Kindes wird als komplizierte Gratwanderung beschrieben, bei der eine falsche Bewegung zum Abbruch führen kann oder sogar juristisch zu verhandeln ist. Das Phänomen der Für-Sprache in der Für-Sorge ist hier konflikthaft vervielfacht. Das Mädchen wendet sich hilfeschend an die ihm vertraute Sozialarbeiterin und bittet um advokatorischen Beistand. Auch die Klassenlehrerin, die durch Schulwechsel nicht mehr verfügbar ist, mandatiert die Sozialarbeiterin („*ich verlasse die Schule, mach mal*“). Die Mutter des Mädchens hingegen, die darin ein „Zuviel“ an Preisgabe familieninterner Details fürchtet, droht ihrerseits, sich an einen Anwalt zur Sicherung der Privatsphäre zu wenden und unterbindet das Gespräch zwischen Sozialarbeiterin und Kind. Das doppelte Fürsprache-Mandat der Sozialarbeiterin durch Kind und Kollegin wird – jedenfalls als Drohung – aufgehoben durch einen Gegen-Advokaten, den Anwalt der Familie. In diesem Konflikt zeigt sich auch die spezifische, fragile Zeitlichkeit des Sorgeverhältnisses. Geht die Sozialarbeiterin zu schnell vor, besteht die Gefahr, dass es der Familie zu viel wird; gleichzeitig wird Handlungsdruck markiert, denn die Botschaft der ehemaligen Klassenlehrerin legt nicht nur eine Delegation, sondern auch eine schnelle Bearbeitung des dahinterliegenden Problems nahe. Vor diesem Hintergrund ist ein behutsames Vortasten und Sichtbarmachen von Problemen (etwa durch bestimmte Fragetechniken) notwendig, stets begleitet von der Gefahr, bei zu intensiver Auseinandersetzung zu Abbrüchen zu führen.

Die Sorgearbeit wird hier in Zusammenhang mit der Nutzung von Machtspielräumen zur Unterstützung des Kindes beschrieben. Das Kind zeigt sich als hilfsbedürftig (es hat sich „*geöffnet*“ und „*Hilfe gesucht*“). Somit nutzt die Schulsozialarbeiterin

die ihr zur Verfügung stehenden Mittel, wirkt dabei allerdings übergreifend auf die Mutter, die ihrerseits ihre Machtspielräume nutzt, um eine weitere Arbeit mit dem Kind zu unterbinden. Zum Schluss der Sequenz beschreibt sich die interviewte Person selbst als „hilflos“ bzw. ohnmächtig – sie kann ihre Position als Care-giver nicht halten und aus ihrer Perspektive nicht im Sinne des Kindeswohls handeln. Auf diese Weise wird Sorge als brüchiges und relationales Geschehen verständlich, an dem mehrere Personen beteiligt sind und das stets in ein komplexes Machtgefüge eingebunden ist. Sorge zu geben ist in diesem Sinne machtvoll, da es subjektivierend wirken und eine Ausgrenzung der Sorge-empfangenden begünstigen kann. Gleichzeitig wird das Sorge-geben hier auch marginalisiert, indem es bei einem möglichen Rechtsstreit nicht weiterverfolgt werden darf.

### 3.2.3 Rhetorische Wertschätzung vs. Praktische Marginalisierung

Bei der Positionierung von Schulsozialarbeitenden innerhalb der Schule zeigt sich eine Ambivalenz zwischen rhetorischer Wertschätzung und praktischer Marginalisierung:

„Meine Schulleitung (3) betrachtet meine Stelle als notwendig [...] vor allem in Bezug auf Außendarstellung der Schule [mhm]. Wenn man sich als Schule vorstellt bei diesen Infoabenden und so weiter, bin ich also sicher ein wichtiger Punkt, dass man darauf hinweisen kann: Wir haben auch eine Schulsozialarbeiterin [...] ansonsten ähm (lacht) würde ich sagen, mein Schulleiter legt mir keine Steine in den Weg [mhm] aber er könnte sich, glaube ich, eine Schule ohne Schulsozialarbeit auch gut vorstellen [...] also ich kann mich überhaupt nicht beschweren über [...] irgendwelche Hindernisse [...] ich kann aber aus Gesprächen schließen, [...] dass mein Schulleiter schon einige Sachen [...] als ja n bisschen überflüssig empfindet [...] ah immer dieses [...] Sozialgerede [...]“ (MG, 588-599)

Schulsozialarbeit wird auf offiziellen Veranstaltungen als Teil eines Versorgungsnetzwerks der Schule präsentiert und für die „Außendarstellung“ wird ihr eine hohe Relevanz zugeschrieben. Gleichzeitig enthält die Passage Beobachtungen von Interaktionen, die diese Wertschätzung unterlaufen und die Schulsozialarbeit latent als „überflüssig“ markieren. In der Sequenz wird das Bild von einem Nebeneinander entwickelt: Man legt sich keine Steine bzw. „Hindernisse“ in den Weg, arbeitet aber auch nicht eng zusammen.

Auch wird in einer daran anknüpfenden Sequenz berichtet, dass die Schulleitung keinen Bedarf dafür sehe, dass die Schulsozialarbeit einen eigenen Raum für ihre Tätigkeit brauche. So findet die Sorgetätigkeit permanent in Übergangsräumen statt und erhält auch dadurch keinen größeren Wert in der Schule.

## 4 Diskussion

Die herausgearbeiteten Ambivalenzen entstehen im Zusammenspiel vom Phänomen der Sorge und ihrer Ausgestaltung innerhalb der (inkluisiven) Grundschule. Zur

„grammar of schooling“ (Tyack und Tobin 1994) gehört wesentlich die Konzentration auf ein möglichst plan- und steuerbares Lehr-Lerngeschehen, das auf einen kontinuierlichen Zuwachs an Fähigkeiten und Wissen ebenso wie auf eine wachsende Selbstständigkeit der individuellen Schülerinnen und Schüler zielt. Sorgehandlungen und -beziehungen zeigen weniger eine Orientierung an Wachstum und Entwicklung als stärker eine Orientierung an Erhalt oder Wiederherstellung eines status quo, an der Minderung oder vorbeugenden Verhinderung von Leid und Konflikten. Aufgrund der responsiven und spezifischen zeitlichen Sorge-Struktur werden schulische Strategien der Planung und Steuerung als dysfunktional erfahren.

Durch die ausdifferenzierte Entwicklung der Professionen in Schule und Sozialpädagogik hat sich auch ein je unterschiedliches Kinder- oder Adressat:innenbild etabliert. Während Schüler:innen in erster Linie als aktive Erbringer:innen von Leistung und Können im Rahmen schulischer Ordnung entworfen werden, gelten Adressat:innen der Sozialpädagogik eher als Empfänger:innen des Hilfesystems, deren Aktivitäten auch und gerade, wenn sie schulischen Ordnungen widersprechen, nicht paternalistisch beantwortet werden. Durch den Ausbau der Schulsozialarbeit in zunehmend von Heterogenität und Inklusionsbestreben charakterisierten Schulen rücken daher nicht nur verschiedene Professionen, sondern auch verschiedene Kinderbilder dichter aneinander. Dies beeinflusst z. B. die Delegation zwischen verschiedenen Professionen, deren Sorge auf unterschiedliche Aspekte ausgerichtet ist, wie auch den Stellenwert von Sorgearbeit selbst. Eine Herausforderung inklusiver und multiprofessionell organisierter Schulen besteht somit darin, die je eigene Tätigkeiten wie auch das darin enthaltene Blick auf das Kind zu kommunizieren und in einen Dialog zu bringen.

Diese – vorhandene Forschung bestätigende – Erkenntnisse der generellen Systemdivergenz lassen sich nun vertiefen: Im schulischen Kontext scheinen nicht nur die klassischerweise als care-receiver etikettierten Kinder, sondern ebenso die Beziehung zwischen Sozialarbeiter:in und Kind sowie diese Professionellen selbst vulnerabel zu sein. So wird die Erwartung, auf individuelle Bedürfnisse und Überforderungen von Schüler:innen einzugehen, damit eine Teilhabe am Unterricht (wieder) möglich wird, mit dem Mittel der Nicht-Teilhabe zu beantworten versucht, die eine Etikettierung von Überforderung noch stärken kann. Aber auch die Sozialarbeitenden beschreiben sich als exkludiert, wenn sie „nicht über die Klassenzimmerschwelle“ gelangen. Auch in der zweiten Ambivalenz zeigte sich die sorgende Beziehung selbst als verletzlich, hier durch die konkurrierende Situationsdeutung der Eltern sowie durch die sorgetheoretisch bekannte Balanceerwartung zwischen einem Zuviel und Zuwenig der Sorge. Die dritte Ambivalenz zeugt wiederum von einem unsicheren und heimatlosen Agieren der Schulsozialarbeitenden, deren Arbeit selbst marginalisiert wird. Ihre prekäre Situation materialisiert sich besonders eindrücklich darin, dass ihr häufig kein eigener Raum zugewiesen oder dieser weit entfernt vom schulischen „Kerngeschäft“ (Dietrich 2024) platziert wird. Die räumliche Dimension der Schulsozialarbeit ist auch in anderer Hinsicht aufschlussreich. Die metaphorisch starken, aber auch widersprüchlichen Raumbezeichnungen (zwischen Oase, Come-Back-Raum und Strafgefangenenlager „Alcatraz“) interpretieren wir als einen Hinweis auf die Doppelstruktur von Hilfe und Führung in Sorgepraktiken. So kann Sorge durch pastorale Führungsmechanismen oder durch Exklusionsmechanismen subjek-

tivierend wirken, allerdings durchkreuzt durch andere Subjektivierungsfigurationen des Unterrichts. Dies müsste zukünftig durch eine schüler:innenseitige Beforschung der Prozesse bearbeitet werden.

Die sorgetheoretisch gerahmten Interpretationen ermöglichten eine Sensibilisierung für Prozesse der spezifischen Relationalität, Marginalisierung und Subjektivierung. Sie lassen uns zögern, vorschnell und optimistisch Gelingensbedingungen multiprofessioneller Kooperation zu formulieren. Vielmehr werfen sie neue Fragen für zukünftige Forschung auf: In welcher Weise wird die in den Interviews beschriebene Sorge in der schulischen Praxis hergestellt? Welcher Wert wird Sorgeverhältnissen im Rahmen schulischer Organisation von verschiedenen Akteur:innen zugeschrieben? Welche Alternativen bzw. Variationen gäbe es, das Phänomen der Sorge in der Schule kulturell auszugestalten, ohne die beschriebenen Ambivalenzen naiv zu leugnen? Wie die Auswertungen und ihre Diskussion zeigten, spielt der organisatorische und auch der materielle Rahmen innerhalb der jeweiligen Einzelschule eine entscheidende Rolle dafür, ob und wie sich Interaktionen zwischen Sozialarbeitenden und Kindern vollziehen können. Besonders relevant für zukünftige Analysen wäre somit auch eine Auseinandersetzung mit der Organisation von Sorge auf politischer und institutioneller Ebene im Verhältnis zu Einzelinteraktionen innerhalb der Schule.

**Funding** Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

**Open Access** Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

## Literatur

- Abels, H. (1972). *Sozialisation und Chancengleichheit. Differenzierte Erziehung am Modell der Schulsozialarbeit*. Düsseldorf: Bertelsmann.
- Aden-Grossmann, W. (2016). *Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Althans, B., Blasse, N., Budde, J., Huf, C., Raggl, A., & Schütz, A. (2015). Care in der Grundschule – Ein Forschungsdesiderat? In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 45–60). Wiesbaden: Springer VS.
- Arendt, H. (1960). *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Ayaß, W. (2023). „Asozial“. *Aufstieg und Niedergang eines Kernbegriffs sozialer Ausgrenzung*. Freiburg i.Br.: Deutscher Verein.
- Baier, F. (2018). *Beratung in der Schulsozialarbeit: Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen*. Wiesbaden: Springer VS.

- Baier, F., & Fischer, M. (2018). Einleitung. Begründung und Besonderheiten von Schulsozialarbeit an Grundschulen. In S. Ahmed, F. Baier & M. Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen* (S. 7–23). Opladen: Barbara Budrich.
- Bauer, P. (2017). Sorge und Fürsorge. In F. Kessler, E. Kruse, S. Stövesand & W. Thole (Hrsg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder* (S. 211–221). Opladen: Barbara Budrich.
- Bergold-Caldwell, D. (2024). Schwarzer Feminismus der Sorge: Versuch eines postkolonial informierten Sorgebegriffs. In A. Hartmann & J. Windheuser (Hrsg.), *Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 131–146). Opladen: Barbara Budrich.
- Bröckling, U. (2017). *Gute Hirten führen sanft: Über Menschenregierungskünste*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brückner, M. (2011). Zwischenmenschliche Interdependenz – Sich Sorgen als familiäre, soziale und staatliche Aufgabe. In K. Böllert & C. Heite (Hrsg.), *Sozialpolitik als Geschlechterpolitik* (S. 105–122). Wiesbaden: VS.
- Buchna, J., & Rother, P. (2023). Hegemonialisierung von Lehrkräften in Kooperation mit weiteren pädagogischen Akteur:innen in ganztägsschulischen Organisationen. In B. Hoppmann, E. Marr, D. Molnar, M. Richter, N. Thieme & M. Wittfeld (Hrsg.), *Soziale Arbeit im schulischen Kontext* (S. 130–140). Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, J., & Blasse, N. (2016). Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht. In J. Budde, S. Offen & A. Tervooren (Hrsg.), *Das Geschlecht der Inklusion* (S. 99–117). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:15754>.
- Burghardt, D., Dederich, M., Zirfas, J., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., & Stöhr, R. (2017). *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Dederich, M. (2020). Ethik der Sorge: Verantwortung, Anerkennung, Gerechtigkeit im Zeichen radikaler Andersheit. In C. Dietrich, N. Uhlendorf, F. Beiler & O. Sanders (Hrsg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 18–28). Weinheim: Beltz Juventa.
- DGfE (2024). Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03\\_Kerncurriculum\\_Erziehungswissenschaft.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft.pdf). Zugegriffen: 29. Aug. 2024.
- Dietrich, C. (2020). Sorge und Leistung. In C. Dietrich, N. Uhlendorf, F. Beiler & O. Sanders (Hrsg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 68–81). Beltz Juventa.
- Dietrich, C. (2024). Zwischen Abwehr und Anerkennung. – Sorge in der Schule. In C. Dietrich, N. Uhlendorf & J. Windheuser (Hrsg.), *Sorge – Bildung – Erziehung* (S. 75–90). Weilerswist-Metternich: Velbrück.
- Dietrich, C., & Uhlendorf, N. (2020). Einleitung. In C. Dietrich, N. Uhlendorf, F. Beiler & O. Sanders (Hrsg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 9–16). Beltz Juventa.
- Dietrich, C., Uhlendorf, N., & Windheuser, J. (Hrsg.). (2024). *Sorge – Bildung – Erziehung*. Weilerswist-Metternich: Velbrück.
- Dollinger, B. (2008). *Reflexive Sozialpädagogik. Struktur und Wandel sozialpädagogischen Wissens*. Wiesbaden: VS.
- Falkenstörfer, S. (2020). *Zur Relevanz der Fürsorge in Geschichte und Gegenwart*. Wiesbaden: Springer VS.
- Farin, I., & Malpas, J. (Hrsg.). (2016). *Reading Heidegger's Black Notebooks 1931–1941*. Cambridge: MIT Press.
- Federici, S. (2012). *Caliban und die Hexe. Frauen, der Körper und die ursprüngliche Akkumulation*. Wien: Mandelbaum.
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). Wiesbaden: VS.
- Foucault, M. (2004). *Geschichte der Gouvernementalität I: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005). Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit. In *Schriften in vier Bänden* (S. 875–902). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Graßhoff, G., & Idel, T.-S. (2023). Grenzgänger, Zaungäste, Hilfspädagog:innen. Pädagogische Akteur:innen an den Rändern der schulischen Ordnung im Ganztage. In B. Hoppmann, E. Marr, D. Molnar, M. Richter, N. Thieme & M. Wittfeld (Hrsg.), *Soziale Arbeit im schulischen Kontext* (S. 175–189). Weinheim: Beltz Juventa.
- Haase, K. (2017). *Berufliche Selbstverständnisse in der Schulsozialarbeit: Biographische (Re-)Konstruktionen vom beruflichen Werden der selbstbestimmten Anderen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hartmann, A. (2022). *Entsorgung der Sorge. Geschlechterhierarchie im Spätkapitalismus* (2. Aufl.). Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Max Niemeyer.
- Klinger, C. (2013). Krise war immer ... Lebenssorge und geschlechtliche Arbeitsteilungen in sozialphilosophischer und kapitalismuskritischer Perspektive. In E. Appelt, B. Aulenbacher & A. Wetterer (Hrsg.), *Gesellschaft – Feministische Krisendiagnosen* (S. 82–104). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Lüscher, K. (2011). Ambivalenz weiterschreiben. *Forum der Psychoanalyse*, 27(4), 373–393.
- Maier, K., & Zipperle, M. (2023). Schulsozialarbeit und ihre doppelte (Nicht-)Zuständigkeitsdiffusität. In B. Hopmann, E. Marr, D. Molnar, M. Richter, N. Thieme & M. Wittfeld (Hrsg.), *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen* (S. 24–40). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mortari, L. (2022). *The philosophy of care*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mortari, L. (2024). Philosophie der Sorge und Erziehung. Eine phänomenologische Perspektive. In C. Dietrich, N. Uhlendorf & J. Windheuser (Hrsg.), *Sorge – Bildung – Erziehung Dietrich* (S. 28–43). Weilerswist: Velbrück.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- Plessner, H. (1964). *Conditio humana*. Neske: Pfullingen.
- Reh, S., Fritsche, B., Idel, S., & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2015). *Lernkulturen: Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinecke-Terner, A. (2017). *Schulsozialarbeit als Zwischenbühne. Eine ethnografische Analyse und theoretische Bestimmung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rother, P. (2019). *Sortieren als Umgang mit Bildungsbenachteiligung. Orientierungen pädagogischer Akteure in einem kooperativen Ganztags-Setting*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Speck, K. (2022). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. München: Ernst Reinhardt.
- Spies, A., Speck, K., & Steinbach, A. (2023). Schulsozialarbeit als ‚Schnittstelle‘ in den Handlungslogiken einer Ganztagsgrundschule. Zum Dilemma zwischen Stabilisierungsauftrag und schulischer Transformation. In M. Zipperle & K. Baur (Hrsg.), *Empirische Facetten der Schulsozialarbeit* (S. 234–248). Weinheim: Beltz Juventa.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Thiessen, B. (2024). Umgang mit Angewiesenheit und Asymmetrien. Beratung care-theoretisch weitergedacht. In A. Hartmann & J. Windheuser (Hrsg.), *Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 87–102). Opladen: Barbara Budrich.
- Tronto, J.C. (1993). *Moral boundaries. A political argument for an ethic of care*. New York: Routledge.
- Tronto, J.C. (2000). Demokratie als fürsorgliche Praxis. *Feministische Studien*, 18(1), 25–42.
- Truschkat, I. (2013). Zwischen interpretativer Analytik und GTM – Zur Methodologie einer wissenssoziologischen Diskursanalyse. In R. Keller & I. Truschkat (Hrsg.), *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse* (Bd. 1, S. 69–87). Wiesbaden: Springer VS.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The „Grammar“ of Schooling. Why has it been so hard to change? *American Educational Research*, 31(3), 453–479.
- Uhlendorf, N. (2022). Die Aushandlung des eigenen Tätigkeitsprofils: Eine empirische Interviewstudie zu Sozialarbeiter\*innen an Grundschulen. In N. Weimann-Sandig (Hrsg.), *Multiprofessionelle Teamarbeit in den Sozialen Dienstleistungsberufen*. Springer VS.
- Uhlendorf, N. (2025). Schulsozialarbeit im Kontext schulischer Leistungskultur. In T. Mayer, F. Isensee, L. Pohle & D. Töpfer (Hrsg.), *Interdisziplinäre Beiträge zur Bildungsforschung 2025*. Publikationsreihe: Bildung interdisziplinär. (S. 20–37). Berlin: Berlin UP.
- Wischmann, A., & Budde, J. (2021). Dezentralisierung und Disziplinierung im Unterricht als Praktiken der Diskriminierung und Securitzation am Beispiel des „Trainingsraums“. Ein Essay. In A. Czejkowska & S. Spieker (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2019* (S. 237–250). Berlin: Peter Lang.

**Hinweis des Verlags** Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.