

**Bachelorarbeit
Soziokulturelle Animation
BB 2014-2019 & VZ 2015-2019**

Lea Fischer & Tanja Kull

Schulsozialarbeit oder Soziale Arbeit in der Schule?

**Sozialarbeit, Sozialpädagogik & Soziokulturelle Animation als Charakteristika der
Sozialen Arbeit in der Schule**

Diese Bachelorarbeit wurde im Januar 2019 eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für Soziokulturelle Animation.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelorarbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelorarbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelorarbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2019

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

ABSTRACT

Die Autorinnen der vorliegenden Forschungsarbeit haben sich mit den drei Berufsfeldern Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation in der Sozialen Arbeit in der Schule befasst. Die Bachelorarbeit geht der Fragen nach, inwieweit die Vertiefungsrichtungen während des Studiums die Praktizierenden der Sozialen Arbeit in der Schule prägen. Zudem zeigt sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien der Sozial Arbeitenden auf. Zu dieser Thematik ist lediglich bekannt, dass die drei Berufsfelder im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule tätig sein können. Da es sich um einen kaum erforschten Gegenstand handelt, haben sich die Autorinnen entschieden, eine qualitative Forschung in diesem Bereich durchzuführen. Mit Expertinnen- und Experteninterviews wird erforscht, welche Arbeitsmethoden von den Sozial Arbeitenden in Schulen angewendet werden und welche Handlungsprinzipien ihre Arbeit leiten.

Die Ergebnisse der Forschung zeigen auf, dass die Vertiefungsrichtung während des Studiums durchaus prägend ist, es aber noch weitere Einflüsse gibt, welche die Sozial Arbeitenden in Schulen prägen. Es zeigt sich, dass weitere prägenden Faktoren die persönlichen Kompetenzen der Sozial Arbeitenden sowie die strukturellen Bedingungen an der Schule sind. Zudem verdeutlicht die Forschung, dass alle drei Berufsfelder Kompetenzen mit sich bringen, um in der Sozialen Arbeit in der Schule tätig zu sein.

Verfasst wurde diese Forschungsarbeit von Lea Fischer und Tanja Kull, Studierenden an der Hochschule Luzern – Sozial Arbeit mit der Vertiefungsrichtung Soziokulturelle Animation.

DANK

Bereits an dieser Stelle möchten sich die Autorinnen bei verschiedenen Personen bedanken, die diese Arbeit erst möglich gemacht haben. Einen speziellen Dank geht an alle Sozial Arbeitenden in Schulen, die sich bereit erklärt haben, ein Interview zu geben. Nur durch diese Interviews konnte die Forschungsarbeit durchgeführt werden. Weiter möchten sich die Autorinnen bei Dozierenden der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit bedanken. Zum einen ist dies Prof. Dr. Andreas Pfister, der uns im Kolloquium bei der Erarbeitung der Fragestellung sowie des Forschungskonzeptes kompetent unterstützt hat. Weiter möchten wir uns bei Prof. Dr. Jan G. Scheibe bedanken, der unseren Schreibprozess im Rahmen des Fachpoolgesprächs unterstützt hat. Weiter möchten wir uns bei Uri Ziegele bedanken, dessen Modul den Anstoss für die vorliegende Arbeit gegeben hat. Zudem möchten die Autorinnen dem Personal der Mediothek der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit danken. Sie haben uns eine gemütliche und ruhige Atmosphäre für unsere Arbeit geboten.

Als Letztes möchten wir uns bei unseren Familien herzlich für die Unterstützung bedanken, die wir ganz besonders während des Schreibens der Bachelorarbeit, aber auch im gesamten Studium erfahren durften.

Herzlichen Dank!

INHALT

Abstract	- 1 -
Dank	- 2 -
Inhalt.....	- 3 -
1 Einleitung.....	- 1 -
1.1 Ausgangslage.....	- 1 -
1.2 Persönliche Motivation.....	- 2 -
1.3 Fragestellung	- 3 -
1.4 Berufsrelevanz.....	- 3 -
1.5 Aufbau der Bachelorarbeit	- 4 -
2 Zentrale Begriffe und theoretische Grundlagen.....	- 5 -
2.1 Soziale Arbeit.....	- 5 -
2.1.1 Sozialarbeit.....	- 7 -
2.1.2 Sozialpädagogik	- 7 -
2.1.3 Soziokulturelle Animation.....	- 7 -
2.2 Soziale Arbeit in der Schule	- 8 -
2.2.1 Schulsozialarbeit oder Soziale Arbeit in der Schule	- 8 -
2.2.2 Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien	- 9 -
2.2.3 Die Soziale Arbeit in der Schule und ihre Erscheinungsbilder	- 13 -
2.2.1 Modelle der Sozialen Arbeit in der Schule.....	- 19 -
2.3 Drei Berufsfelder, ein Arbeitsfeld	- 21 -
3 Forschungsdesign	- 23 -
3.1 Quantitative vs. qualitative Forschung	- 23 -
3.2 Datenerhebung.....	- 24 -
3.2.1 Durchführung der Expertinnen- und Experteninterviews.....	- 24 -
3.2.2 Darstellung und Analyse der Arbeitszeiterfassung	- 25 -
3.3 Sampling.....	- 26 -
3.4 Aufbereitung der Interviews.....	- 27 -
4 Auswertung der Daten	- 29 -
4.1 Expertinnen- und Experteninterviews	- 30 -
4.1.1 Arbeitsmethoden.....	- 30 -
4.1.2 Handlungsprinzipien.....	- 34 -
4.1.3 Studium und Weiterbildung	- 38 -
4.1.4 Rahmenbedingungen	- 39 -
4.2 Darstellung der Arbeitszeiterfassung	- 40 -
5 Ergebnisse und Diskussion.....	- 45 -
5.1 Arbeitsmethoden	- 45 -
5.1.1 Unterschiede bei den Arbeitsmethoden.....	- 46 -
5.1.2 Gemeinsamkeiten bei den Arbeitsmethoden	- 48 -
5.2 Handlungsprinzipien	- 49 -
5.2.1 Unterschiede bei den Handlungsprinzipien.....	- 49 -
5.2.2 Gemeinsamkeiten bei den Handlungsprinzipien	- 49 -

5.3	Rahmenbedingungen	- 50 -
5.4	Zusammenspiel verschiedener Einflüsse.....	- 51 -
6	Schlussfolgerungen.....	- 53 -
6.1	Beantwortung der Fragestellung.....	- 53 -
6.1.1	Unterfrage 1.....	- 53 -
6.1.2	Unterfrage 2.....	- 54 -
6.1.3	Hauptfrage	- 55 -
6.2	Handlungsempfehlungen für die Soziale Arbeit in der Schule	- 56 -
6.3	Offene und weiterführende Fragen.....	- 57 -
7	Quellenverzeichnis	- 60 -
8	Anhänge.....	- 63 -
A	Leitfadeninterview.....	- 63 -
B	Kurzfragebogen.....	- 65 -
C	Verzeichnis der Transkripte	- 66 -
D	Vorgehen bei der Suche nach Interviewpartnerinnen und -partnern.....	- 67 -

Die gesamte Arbeit wurde von Lea Fischer und Tanja Kull gemeinsam verfasst.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Arbeitsfelder in Berufsfelder eingeteilt.....	- 6 -
Abbildung 2: Erscheinungsformen der Sozialen Arbeit in der Schule nach Baier und Heeg	- 13 -
Abbildung 3: Kooperationsmodelle der Sozialen Arbeit und der Schule.....	- 19 -
Abbildung 4: Sampling für Interviews	- 26 -
Abbildung 5: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring	- 28 -
Abbildung 6: Arbeitszeitaufteilung SA 1	- 40 -
Abbildung 7: Arbeitszeitaufteilung SA 2	- 40 -
Abbildung 8: Arbeitszeitaufteilung SA 3	- 41 -
Abbildung 9: Arbeitszeitaufteilung SP 1	- 41 -
Abbildung 10: Arbeitszeitaufteilung SKA 1	- 42 -
Abbildung 11: Arbeitszeitaufteilung SKA 2	- 42 -
Abbildung 12: Arbeitszeitaufteilung SKA 3	- 43 -

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien	- 12 -
Tabelle 2: Drei gesellschaftliche Aufgaben und drei Funktionen	- 22 -
Tabelle 3: Interviewpartnerinnen/-partner.....	- 29 -
Tabelle 4: In den Interviews genannte Arbeitsmethoden	- 30 -
Tabelle 5: In den Interviews genannte Handlungsprinzipien	- 34 -
Tabelle 6: Weiterentwickelte Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien.....	- 59 -

1 EINLEITUNG

Die vorliegende Forschungsarbeit behandelt die Soziale Arbeit in der Schule. Da sie ein junges Arbeitsfeld ist, gibt es nicht viel oder aber bereits wieder veraltete Fachliteratur hierzu, da sich die Soziale Arbeit in der Schule in den letzten Jahren schnell gewandelt hat. Diese Arbeit will einen Beitrag zu der aktuellen Forschung leisten und das Profil der Sozialen Arbeit in der Schule stärken. Dafür gibt die Ausgangslage einen ersten Überblick über den aktuellen Forschungsstand der Sozialen Arbeit in der Schule. Nachfolgend ist die Motivation der Autorinnen für die Arbeit beschrieben. Des Weiteren werden die Fragestellung und die thematische Abgrenzung aufgezeigt. Anschliessend wird die Berufsrelevanz dieser Forschungsarbeit dargelegt und zum Schluss die inhaltliche Gliederung der Arbeit aufgeführt.

1.1 AUSGANGSLAGE

Laut Florian Baier (2011) ist die Soziale Arbeit in der Schule das am schnellsten wachsende Handlungsfeld der Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz und hat sich inzwischen etabliert, jedoch ist eine weitere inhaltliche Profilierung nötig (S. 61). Die Soziale Arbeit in der Schule gestaltet sich in der Schweiz aufgrund der schnellen Entwicklung, aber auch durch den Föderalismus sehr heterogen (Nicolette Seiterle, 2014, S. 82). Nur in wenigen Kantonen sind Regelungen zur Sozialen Arbeit in der Schule gesetzlich verankert, in vielen Kantonen ist die Soziale Arbeit in der Schule lediglich ein freiwilliges Angebot der Gemeinden. Dies hat zur Folge, dass die Angebote unterschiedlich ausgebaut sind. So ist die Soziale Arbeit in der Schule in manchen Regionen bereits seit Jahren verankert und in anderen befindet sie sich noch in der Pilotphase (ebd.). Durch die unterschiedlichen Regelungen unterscheiden sich auch die Trägerschaften, denen die Soziale Arbeit in der Schule angegliedert ist (Baier, 2011, S. 63). Die Träger sind zum einen Schulen, Sozialverwaltungen oder Vereine (ebd.).

Fabio Bieri, Christian Stoll und Martin Zust (2012) untersuchen in ihrer Bachelorarbeit, welches Potenzial die Soziokulturelle Animation für die Soziale Arbeit in der Schule hat (S. 15). Als Potenziale der Soziokulturellen Animation sehen Bieri, Stoll und Zust (2012) vor allem die grosse Methodenvielfalt in der Prävention und der Gruppenarbeit (S. 102). Es konnte nicht überprüft werden, ob das Potenzial ausgeschöpft wird und wie Soziokulturell Animierende die Arbeitsinhalte gewichten (Bieri, Stoll & Zust, 2012, S. 106). Mit der vorliegenden Forschungsarbeit schliessen die Autorinnen an die genannte Bachelorarbeit an. Sie beschränken sich jedoch nicht darauf, die Auswirkungen der Soziokulturellen Animation auf die Soziale Arbeit in der Schule zu untersuchen, sondern berücksichtigen auch die Sozialarbeit und die Sozialpädagogik und vergleichen den Einfluss dieser drei Vertiefungsrichtungen im Studium an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit [HSLU SA].

In der Theorie werden beinahe von jeder Autorenschaft verschiedene Arbeitsmethoden, welche Schulsozialarbeitende anwenden, sowie unterschiedliche Handlungsprinzipien, nach welchen sie sich richten, benannt. Daher werden die beiden Begriffe «Arbeitsmethoden» und «Handlungsprinzipien» im Kapi-

tel 2.2.2 definiert. Da es bereits in der Theorie verschiedene Auslegungen gibt, schliessen die Autorinnen daraus, dass in der Praxis noch mehr Vielfalt herrscht. Diese Schlussfolgerung ist durch die oben bereits dargelegten Punkte von Seiterle (2014, S. 82) und Baier (2011, S. 61–63) untermauert, nach welchen sich die Soziale Arbeit in der Schule, wenn überhaupt vorhanden, stark unterscheiden kann. Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist, welche Arbeitsmethoden in der Sozialen Arbeit in der Schule ausgewählt und wie die Handlungsprinzipien gewichtet sind. Zudem überprüfen die Autorinnen, ob verschiedene Arbeitsmethoden oder Handlungsprinzipien in Abhängigkeit davon überwiegen, ob die Schulsozialarbeitenden einen Sozialarbeiterischen, Sozialpädagogischen oder Soziokulturell Animations-Hintergrund haben.

1.2 PERSÖNLICHE MOTIVATION

An der HSLU SA werden drei Vertiefungsrichtungen im Bachelorstudium angeboten: Sozialarbeit, Sozialpädagogik sowie Soziokulturelle Animation. Somit ist es den Studierenden möglich, sich auf ein Berufsfeld zu fokussieren (HSLU SA, 2014). Dem Studienführer der HSLU SA (2018) ist zu entnehmen, dass ein Drittel des Studiums – unabhängig der Vertiefungsrichtung – für alle Studierenden dieselben Module beinhaltet (S. 16–17). Während circa eines weiteren Drittels des Studiums wird durch die Praxisausbildung und durch die methodischen Pflichtmodule ein Schwerpunkt in einem der drei Berufsfelder gelegt. Im restlichen Studium können sich die Studierenden durch Wahlpflicht- und Wahlmodule ein persönliches Profil erarbeiten (ebd.). Die Autorinnen fragen sich, ob sich die drei Vertiefungsrichtungen in der Praxis des Arbeitsfeldes Soziale Arbeit in der Schule abzeichnen. Besitzen Sozialpädagoginnen und -pädagogen andere Arbeitsmethoden als die Sozial Arbeitenden? Begründen die Soziokulturell Animierenden ihr Vorgehen mit anderen Handlungsprinzipien? Oder gehen alle als Praktizierende der Sozialen Arbeit mit denselben Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien vor? Diese Frage interessiert die Autorinnen, da während des Studiums immer wieder Diskussionen über die verschiedenen Vertiefungsrichtungen aufkommen. Dabei gehen die Meinungen, ob nun die drei Berufsfelder und deren Kompetenzen nahe beieinander liegen oder verschieden sind, oftmals auseinander. Die Autorinnen sind davon überzeugt, dass während des Studiums klare Unterschiede zwischen den Berufsfeldern deutlich werden, dies ist während Diskussionen in Wahlpflicht- und Wahlmodulen immer wieder spürbar. Diese Unterschiede sind durchaus sinnvoll, da es sich um drei unterschiedliche Berufsfelder handelt. Doch ob diese Unterschiede in einem gemeinsamen Arbeitsfeld (siehe dazu Kapitel 2.1), noch spürbar sind oder dann die Gemeinsamkeiten zutage kommen, möchten die Autorinnen untersuchen. Zudem soll mit der vorliegenden Forschungsarbeit ein Beitrag zu Profilierung der Sozialen Arbeit in der Schweiz geleistet werden.

1.3 FRAGESTELLUNG

Abgeleitet von der Ausgangslage und der Motivation der Autorinnen ergab sich eine Hauptfragestellung. Um diese ausreichend beantworten zu können, werden zusätzlich zwei Unterfragen behandelt.

Hauptfragestellung

Inwieweit prägen Vertiefungsrichtungen im Studium die Praktizierenden der Sozialen Arbeit in der Schule?

1. Unterfrage

Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten sind in den Arbeitsmethoden ersichtlich?

2. Unterfrage

Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten sind in den Handlungsprinzipien ersichtlich?

Um die Fragestellungen zu präzisieren und abzugrenzen, sind folgende Aspekte von Bedeutung. Mit dem Begriff Vertiefungsrichtungen sind die drei Studiengänge Sozialarbeit, Sozialpädagogik sowie Soziokulturelle Animation der HSLU SA gemeint. Die Autorinnen befragen daher für ihre Forschung lediglich ehemalige Absolventinnen und Absolventen der HSLU SA. Ehemalige Studierende von anderen Hochschulen, Höheren Fachschulen oder Universitäten werden nicht interviewt. Somit kann kein Unterschied zwischen Studierenden der HSLU SA und anderen Institutionen aufgezeigt werden. Die Autorinnen bewerten oder klassifizieren die untersuchten Arbeitsmethoden oder Handlungsprinzipien nicht danach, welche für die Soziale Arbeit in der Schule besser geeignet sind, sondern zeigen die eventuellen Unterschiede und/oder Gemeinsamkeiten auf. Zudem werden die früheren beruflichen Erfahrungen der interviewten Personen nicht untersucht. Die Begrifflichkeiten Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien sind im Kapitel 2.2.2 erläutert.

1.4 BERUFSRELEVANZ

Die Bachelorarbeit befasst sich mit dem Arbeitsfeld Soziale Arbeit in der Schule, dabei werden ihre Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien genauer betrachtet. Dies geschieht in Verknüpfung mit den drei Berufsfeldern Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation, welche alle in der Sozialen Arbeit in der der Schule tätig sind. Da diese Thematik in der Fachliteratur noch nicht behandelt wird, leisten die Autorinnen mit einer Forschung in diesem Gebiet einen Beitrag zur differenzierteren Betrachtung des Arbeitsfeldes Soziale Arbeit in der Schule.

1.5 AUFBAU DER BACHELORARBEIT

Nach diesem ersten Kapitel der Bachelorarbeit folgen fünf weitere, in denen die Hauptfrage sowie die beiden Unterfragen beantwortet werden. Im zweiten Kapitel werden zentrale und theoretische Grundlagen für die vorliegende Arbeit erläutert. Die drei Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit werden aufgezeigt und die Begriffe Schulsozialarbeit sowie Soziale Arbeit in der Schule einander gegenübergestellt. Das Arbeitsfeld Soziale Arbeit in der Schule ist für das bessere Verständnis der Forschungsarbeit umrissen. Mit dem dritten Kapitel beginnt der empirische Teil der Forschungsarbeit, dabei ist als Erstes das Forschungsdesign beschrieben. Anschliessend folgt im vierten Kapitel die Auswertung der erhobenen Daten. Das fünfte Kapitel befasst sich mit den Forschungsergebnissen. Hier werden die ausgewerteten Daten gegenübergestellt, wodurch eine Diskussion stattfinden kann. Im sechsten Kapitel werden im Rahmen der Schlussfolgerung die Fragestellungen beantwortet. Zudem sind Handlungsempfehlungen für die Soziale Arbeit in der Schule sowie offene und weiterführende Fragen aufgezeigt.

2 ZENTRALE BEGRIFFE UND THEORETISCHE GRUNDLAGEN

In diesem Kapitel ist der aktuelle Stand der Fachliteratur aus der Deutschschweiz zur Sozialen Arbeit in Bezug auf die drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation dargelegt. Ebenfalls ist das Arbeitsfeld Soziale Arbeit in der Schule erläutert. Es wird erklärt, was die Soziale Arbeit in der Schule bedeutet, wie sie arbeitet und in welchem Kontext sie zu ihrem Umfeld steht. Zum Schluss werden die drei Berufsfelder mit den Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule in Verbindung gesetzt.

2.1 SOZIALE ARBEIT

Zuerst ist der Begriff Soziale Arbeit definiert. Nachfolgend sind die Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation umrissen, die nach Husi und Villiger (2012) der Sozialen Arbeit untergeordnet sind (S. 45).

Der Berufsverband der Sozialen Arbeit in der Schweiz AvenirSocial (2016) verwendet als Definition der Sozialen Arbeit eine übersetzte Version der Internationalen Federation of Social Workers. Diese ist nach gegenstandstheoretischen, berufsethischen sowie berufspolitischen Kriterien übersetzt worden (ebd.). AvenirSocial (2015) definiert Soziale Arbeit demnach wie folgt:

Soziale Arbeit fördert als Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen, den sozialen Zusammenhalt und die Ermächtigung und Befreiung von Menschen. Dabei sind die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, der gemeinschaftlichen Verantwortung und der Anerkennung der Verschiedenheit richtungweisend. Soziale Arbeit wirkt auf Sozialstrukturen und befähigt Menschen so, dass sie Herausforderungen des Lebens angehen und Wohlbefinden erreichen können. Dabei stützt sie sich auf Theorien der eigenen Disziplin, der Human- und Sozialwissenschaften sowie auf das Erfahrungswissen des beruflichen Kontextes. Diese Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene weiter ausgeführt werden. (S. 2)

Für Soziale Arbeit lassen sich viele Definitionen finden, diese haben meist einen ähnlichen Inhalt. Die Definition von AvenirSocial verwendet die HSLU SA ebenfalls (HSLU SA, 2017, S. 10). Da sich die vorliegende Forschungsarbeit mit Abgängerinnen und Abgängern dieser Fachhochschule befasst, ist diese Definition in den Augen der Autorinnen die zutreffendste.

Die Profession Soziale Arbeit ist nach Gregor Husi und Simone Villiger (2012) in drei Berufsfelder unterteilt (S. 22), damit sind wie bereits erwähnt die Sozialarbeit, Sozialpädagogik sowie Soziokulturelle Animation gemeint. In einem Berufsfeld besitzen die Professionellen für bestimmte gesellschaftliche Aufgaben die nötigen Kompetenzen (ebd.). Berufsfelder sind nach Husi und Villiger (2012) abgrenzbare

Gebiete innerhalb der Sozialen Arbeit, welche wiederum in zahlreiche Arbeitsfelder¹ unterteilt werden können (S. 22). Husi und Villiger (2012) beschäftigen sich mit der Frage, wie die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit den drei Berufsfeldern Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation zugeordnet werden können (S. 42). Einige Arbeitsfelder können eindeutig einem Berufsfeld zugeordnet werden, da mehrheitlich Personen eines Berufsfeldes in ihnen tätig sind. Bei anderen Arbeitsfeldern muss durchdacht sein, wie die Abgrenzung durchgeführt wird und wo es Überlappungen gibt (ebd.). Die Soziale Arbeit in der Schule ordnen Husi und Villiger (2012), wie in der Abbildung 1 zu erkennen ist, allen drei Berufsfeldern zu (S. 46).

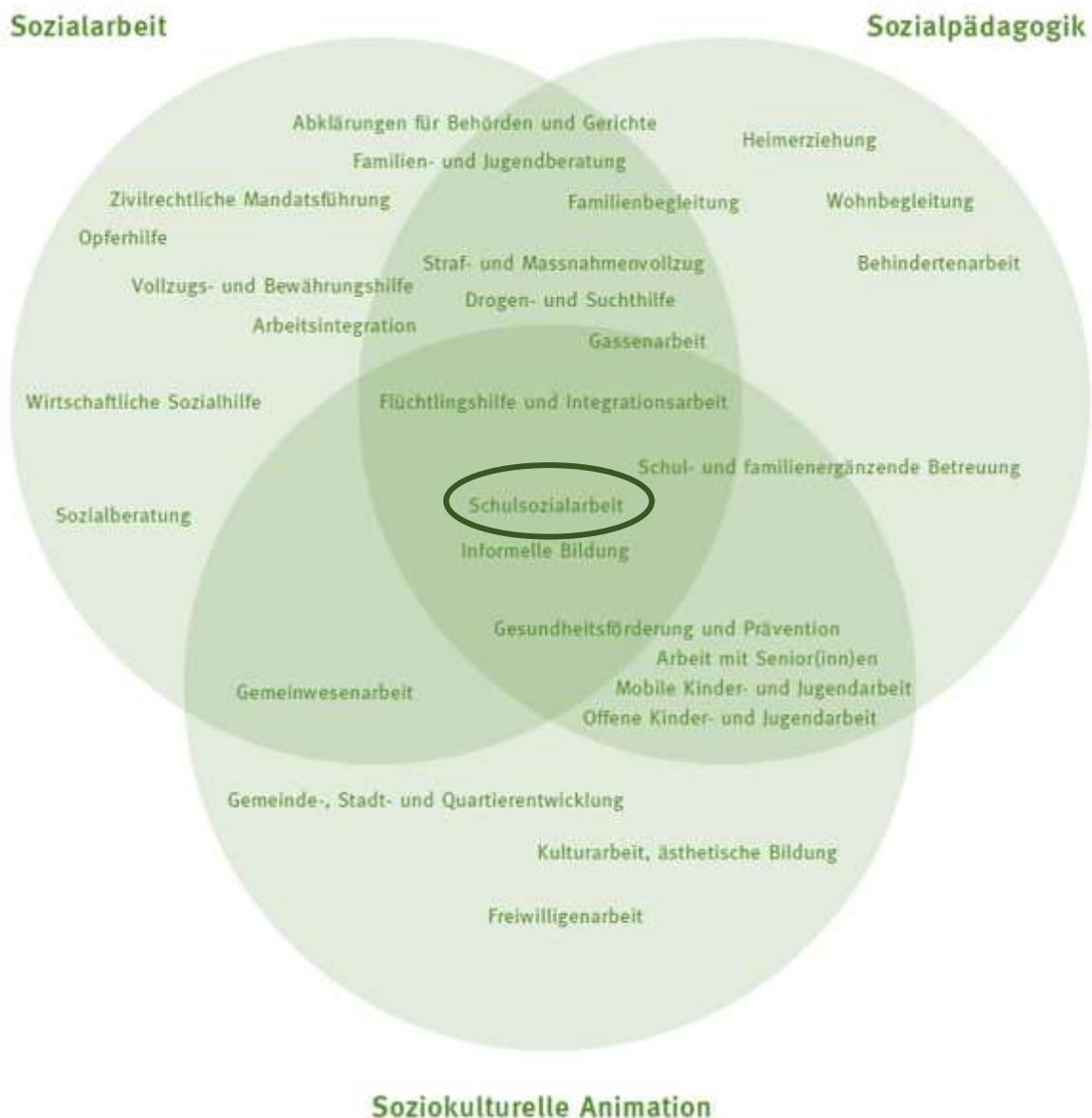


Abbildung 1: Arbeitsfelder in Berufsfelder eingeteilt (leicht veränderte Darstellung nach Husi & Villiger, 2012, S. 46)

¹ Arbeitsfelder werden auch Tätigkeitsfelder, Praxisfelder oder Handlungsfelder genannt (Husi, Villiger, 2012, S. 42).

Anschliessend an die Definition der Profession Soziale Arbeit werden die drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation definiert. Da es sich bei den interviewten Personen um Absolventinnen und Absolventen der HSLU SA handelt, beziehen sich die Definitionen der Berufsfelder hauptsächlich auf die Definitionen dieser Fachhochschule.

2.1.1 SOZIALARBEIT

Die Sozialarbeit unterstützt die Selbständigkeit der Menschen, damit diese ihr Leben bewältigen und gestalten können (HSLU SA, 2017, S. 9). Sie bietet Menschen in einer Krisensituation persönliche und materielle Hilfe und trägt damit dazu bei, dass diese ihre Selbständigkeit wiedererlangen können (ebd.). Die gesellschaftliche Aufgabe der Sozialarbeit betrifft nach Husi und Villiger (2012) die nachrangige Inklusionshilfe einzelner Personen (S. 55–56), denn die Soziale Arbeit wird erst dann aktiv, wenn die eigentlich dafür vorgesehene gesellschaftliche Instanz bei einzelnen Personen nicht wirksam genug ist. Zudem befasst sich die Sozialarbeit mit äusseren Lebenslagen der Individuen (ebd.).

2.1.2 SOZIALPÄDAGOGIK

Heinz Wettstein (2013) weist darauf hin, dass eine eindeutige Definition für Sozialpädagogik nicht vorhanden ist, da der Fokus unterschiedlich gesetzt wird (S. 42). Dennoch wird hier die Definition der HSLU SA (2017) aufgezeigt. Nach ihr begleitet und unterstützt die Sozialpädagogik Menschen jeden Alters bei der Bewältigung täglicher Aufgaben. Sie fördert die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen, Familien und Gruppen (S. 9). Die gesellschaftliche Aufgabe der Sozialpädagogik sieht die nachrangige Sozialisation von Gruppen vor (Husi & Villiger, 2012, S. 55-56). Auch wenn es sich um Gruppen handelt, welche Sozialisationshilfe erhalten, betrifft es die inneren Lebenslagen einzelner Personen (ebd.). Zudem versucht die Sozialpädagogik nach Martin Hafén (2011), die Ursachen der möglichen Probleme zu beheben, und arbeitet dadurch präventiv (S. 56).

2.1.3 SOZIOKULTURELLE ANIMATION

Soziokulturelle Animation ist nach Wettstein (2013) nur schwer definierbar, da sie sich erstens an die gesellschaftlichen Entwicklungen anpasst, zweitens verglichen mit den anderen beiden Berufsfeldern eher jung ist, drittens globale Unterschiede aufweist und viertens aus der Aktion selbst entstanden ist (S. 26–27). Dennoch wird nachfolgend eine Definition anhand der HSLU SA (2017) dargelegt. Nach ihr ermutigt und motiviert die Soziokulturelle Animation Menschen und Gruppen zur aktiven Gestaltung ihrer Lebenswelt. Sie ist als Brückenbauerin und Vermittlerin zwischen Generationen, verschiedenen Nationalitäten und Organisationen tätig (S. 9). Nach Husi und Villiger (2012) ist sie für die nachrangige Kohäsionshilfe zuständig und leistet Gemeinwesenarbeit (S. 55-56). Hafén (2013) folgend setzt die Soziokulturelle Animation wie auch die Sozialpädagogik jedoch bereits früher ein und versucht, soziale Probleme präventiv anzugehen, damit möglichst keine Exklusion stattfinden kann (S. 177–178).

2.2 SOZIALE ARBEIT IN DER SCHULE

Die Praxis der Sozialen Arbeit in der Schule weist einige Unterschiede zwischen Deutschland und der Schweiz auf (Baier, 2001, S. 63). Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht die Soziale Arbeit in der Schule in der Deutschschweiz. Aus diesem Grund beziehen sich die in den nachfolgenden Kapiteln dargestellten Definitionen und Modelle auf die Praxis der Deutschschweiz.

Die Soziale Arbeit in der Schule hat sich in der Schweiz nach Hafén (2011) wie folgt entwickelt (S. 44): In den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts kam das Verlangen auf, die Schule sollte nicht nur für die Bildung, sondern auch für die psychosoziale Entwicklung der Schulkinder verantwortlich sein. Dieses Verlangen schwächte sich jedoch bald ab. In den 90er-Jahren kam der Wunsch nach einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit erneut auf, da die Schule mit Phänomenen wie Suchtmittelkonsum, Gewalt oder Lernverweigerung überfordert war. Die Soziale Arbeit übernahm in solchen Situationen eher punktuell die Arbeit mit auffälligen Jugendlichen (ebd.). Auch Baier (2011) erwähnt, dass sich die Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit seit Mitte der 90er-Jahre intensiviert hat und immer mehr Standorte von Sozialer Arbeit in der Schule entstehen (S. 61). Im Jahr 2014 waren bereits beinahe 900 Sozial Arbeitende in Schulen tätig (Seiterle, 2014, S. 82). Der Schulsozialarbeitsverband der Schweiz führt nach Gaby Marfurt (E-Mail vom 22. Oktober 2018) eine Liste, laut welcher im Jahr 2018 circa 1'300 Sozial Arbeitende in der Schule tätig sind. Diese Liste wurde durch Internetrecherche erstellt und ist nicht vollständig, ebenso ist nicht klar, zu wie vielen Stellenprozenten die jeweiligen Sozial Arbeitenden beschäftigt sind (ebd.). Dennoch ist das rasante Wachstum der Sozialen Arbeit in der Schule anhand dieser beider Zahlen gut erkennbar.

2.2.1 SCHULSOZIALARBEIT ODER SOZIALE ARBEIT IN DER SCHULE

Die Begriffe Schulsozialarbeit und Soziale Arbeit in der Schule sind die am meisten verwendeten Begriffe in der Fachliteratur. Baier (2007, S. 13) und Uri Ziegele (2014, S. 15) positionieren sich beide für den Begriff Soziale Arbeit in der Schule. Diese Bezeichnung umschreibt eine Tätigkeit in der Schule, die nicht von Lehrpersonen ausgeübt wird und als Tätigkeit der Sozialen Arbeit bezeichnet werden kann (Baier, 2007, S. 13). Mit dem Begriff Schulsozialarbeit wird nach Ziegele (2014) die Unterscheidung zwischen Sozialarbeit und Sozialer Arbeit vernachlässigt (S. 14-15). Mit der Bezeichnung Soziale Arbeit in der Schule hingegen werden begrifflich auch Arbeitsweisen der Sozialpädagogik und der Soziokulturellen Animation mit einbezogen, wobei die Sozialarbeit nicht aussen vor bleibt. Trotzdem hat sich in der Schweiz der Begriff Schulsozialarbeit etabliert. Vermutlich hat sich der Begriff Schulsozialarbeit vom englischen Begriff «School Social Work» abgeleitet. Ebenfalls aus diesem Ausdruck ist die Bezeichnung der Fachpersonen, der Schulsozialarbeiterinnen beziehungsweise der Schulsozialarbeiter, entstanden. Dennoch ist die Unterscheidung von Sozialarbeit und Sozialer Arbeit nicht unbedeutend, die Soziale Arbeit in der Schule bezieht somit alle drei Berufsfelder mit ein (ebd.). Auch die Autorinnen sind der Meinung, dass sich der Begriff Soziale Arbeit in der Schule besser eignet. Dies wird mit dem

theoretischen Hintergrund nach Husi und Villiger, welcher im Kapitel 2.1 erläutert ist, unterlegt. Aufgrund der hier dargestellten Fachliteratur verwenden die Autorinnen in dieser Forschungsarbeit den Begriff Soziale Arbeit in der Schule.

Die Soziale Arbeit in der Schule wird häufig und zum Teil unterschiedlich definiert. Die nachfolgende Definition für Soziale Arbeit in der Schule von Matthias Drilling ist die in der Deutschschweiz am meisten verwendete (Ziegele, 2014, S. 28). Drilling (2009) nennt als Ziel der Sozialen Arbeit in der Schule, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu begleiten und in ihrer Lebensbewältigung zu unterstützen, indem ihre Kompetenzen zur Problemlösung gefördert werden (S. 95). Sozial Arbeitende sind im Lebensbereich Schule tätig, arbeiten jedoch nicht wie Lehrpersonen mit pädagogischen Methoden, sondern fokussieren sich auf Methoden der Sozialen Arbeit (Drilling, 2009, S. 42). Die Soziale Arbeit in der Schule bildet dadurch ein Handlungsfeld der Jugendhilfe, welches mit der Schule kooperiert (Drilling, 2009, S. 95). Die Arbeitsmethoden der Sozialen Arbeit in der Schule sind in Kapitel 2.2.2 erläutert.

Unter Einbezug der aktuellen Fachliteratur definiert Ziegele (2014) die Soziale Arbeit in der Schule als ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, das als selbstständiges Angebot tätig, aber dennoch der Schule angegliedert ist und dadurch das Handlungsfeld der Schule erweitert (S. 28–29). Sie ist in der Prävention, Früherkennung sowie Behandlung tätig und verfolgt folgende Ziele: Unterstützung der (bio-)psychosozialen Entwicklung und Integrität sowie der gesellschaftlichen Inklusion der Anspruchsgruppen. Zusätzlich soll sie an einer nachhaltigen Schulentwicklung mitwirken. Für die Erreichung dieser Ziele werden Methoden der Sozialen Arbeit angewendet. Nebst den Kindern, Jugendlichen sowie Erziehungsberechtigten gehören schulische und schulnahe Dienste wie auch die Schulleitung und Lehrpersonen ebenfalls zu den Zielgruppen der Sozialen Arbeit in der Schule (ebd.). Den Autorinnen erscheint die Definition nach Ziegele passend, da sie umfassend ist und die aktuelle Fachliteratur mit einbezieht.

2.2.2 ARBEITSMETHODEN UND HANDLUNGSPRINZIPIEN

Nachdem im Kapitel 2.2.1 erläutert wurde, was unter der Sozialen Arbeit in der Schule verstanden wird, ist in diesem Kapitel beschrieben, was die Soziale Arbeit in der Schule tut und wie sie ihr Handeln begründet. Die Autorinnen haben sich dafür für die Begrifflichkeiten Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien entschieden. Der Begriff Arbeitsmethoden wurde gewählt, da er einfach zu verstehen ist. Der Begriff ist hier wortwörtlich zu deuten und meint die Methoden, nach welchen in der Sozialen Arbeit in der Schule gearbeitet wird. Für den Begriff Handlungsprinzipien haben sich die Autorinnen entschieden, da sie ihn aus dem Berufskodex von AvenirSocial (2010) kennen. Im Kapitel «Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit» des Berufskodex sind die ethischen Aspekte und die Leitsätze für das Handeln von Sozial Arbeitenden aufgezählt (S. 10–14). Die Autorinnen verstehen unter dem Begriff Handlungsprinzipien Richtlinien, welche das Handeln und auch Denken der Sozial Arbeitenden in Schulen leiten.

Die Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien einer oder eines Sozial Arbeitenden in der Schule werden, wie bereits in der Ausgangslage erwähnt, von jeder Autorenschaft unterschiedlich beschrieben. In

diesem Kapitel sind die Begrifflichkeiten dreier Autorenschaften dargestellt. AvenirSocial und der Schulsozialarbeitsverband [SSAV] (2010) beschreiben im Dokument «Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit» die Angebote der Sozialen Arbeit in der Schule sowie die Grund- und Arbeitshaltung der Schulsozialarbeitenden. Ziegele (2014) benennt wichtige Funktionen (S. 38) und Grundprinzipien (S. 60) der Sozialen Arbeit in der Schule. Florian Baier und Rahel Heeg (2011) beschreiben bei ihrer Forschung das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule (S. 17) und verwenden die Begriffe Strukturmaximen sowie Handlungsprinzipien (S. 73).

Nachfolgend sind diejenigen Begriffe der drei Autorenschaften erläutert, welche die Autorinnen dieser Arbeit als **Arbeitsmethoden** zusammenfassen. Die Angebote, welche AvenirSocial und der SSAV (2010) benennen, sind den verschiedenen Zielgruppen der Sozialen Arbeit in der Schule zugeteilt. Sie werden nachfolgend zusammenfassend wiedergegeben:

- Beratungsgespräche
 - Motivationsarbeit
 - Themenspezifische Klassen- und Gruppenarbeit
 - Projektarbeit (Prävention)
 - Zusammenarbeit mit anderen sozialen Institutionen
 - Vermittlung weiterführender Angebote / Kontakte
 - Klassenintervention
 - Moderation
 - Themenspezifische Elternabende
 - Mitarbeit in Arbeitsgruppen
 - Fallbesprechung
 - Thematische Austauschtreffen
 - Übergabegespräche
- (ebd.)

Ziegele (2014) differenziert die Aufgaben der Sozialen Arbeit in der Schule in die drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung (S. 38). Diesen Funktionen teilt er weitere Aufgaben zu, welche sich mit denjenigen der AvenirSocial und SSAV (2010) decken, auch wenn teilweise unterschiedliche Begriffe verwendet werden. Zusätzlich benennt er folgende Punkte:

- Coaching der Schulleitung/Lehrpersonen
 - Intervention/Supervision
 - Öffentlichkeitsarbeit
 - Systemisch-lösungsorientierte Beratung
- (Ziegele, 2014, S. 55)

Als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule benennen Baier und Heeg (2011) folgende Punkte:

- Beratung
 - Projekte und soziale Gruppenarbeiten
 - Schulentwicklung
 - Kooperation und Vernetzung
 - Zusammenarbeit mit Lehrkräften
- (S. 21–32)

Die von ihnen genannten Punkte überschneiden sich mit den bereits erwähnten von AvenirSocial und dem SSAV (2010) sowie mit denen von Ziegele (2010, S. 55). Baier und Heeg verwenden für die Arbeitsmethoden teilweise jedoch andere Begriffe als die vorherigen Autorenschaften.

Nachfolgend sind diejenigen Begriffe der drei Autorenschaften erläutert, welche die Autorinnen dieser Arbeit als **Handlungsprinzipien** zusammenfassen. Als Grund- und Arbeitshaltung sind von AvenirSocial und dem SSAV (2010) folgende Punkte benannt:

- Grundsatz der Beziehungsarbeit
- Prozessorientiertes und systemisches Handeln
- Vermittelndes, mediatives Arbeiten
- Präventives- und intervenierendes Handeln
- Transparentes Vorgehen
- Lösung- und Ressourcenorientierung
- Zielorientierung
- Niederschwellig- und Freiwilligkeit (ebd.)

Ziegele (2014) nennt als wichtige Grundprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule folgende Punkte:

- Lebensweltorientierung
 - Niederschwelligkeit
 - Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten
 - Diversität
 - Partizipation
- (S. 60–63)

Diese Punkte überschneiden sich zum Teil mit denjenigen, welche AvenirSocial und SSAV (2010) als Grund- und Arbeitshaltung benennen. Ausser der Niederschwelligkeit werden jedoch unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet.

Baier und Heeg (2011) verwenden bei ihrer Forschung die Begriffe Strukturmaximen und Handlungsprinzipien und gehen dabei auf folgende Begriffe ein:

- Beziehungsarbeit sowie Schweigepflicht
 - Hilfe sowie Handlungsbefähigung
 - Neutralität sowie anwaltschaftliches Handeln
 - Freiwilligkeit
 - Niederschwelligkeit
- (S. 73–94)

Auch hier werden zum Teil wieder andere Begrifflichkeiten als von AvenirSocial und dem SSAV (2010) sowie Ziegele (2014, S. 60–63) verwendet. Trotzdem überschneiden sich die Handlungsprinzipien zum grössten Teil.

AvenirSocial und der SSAV (2010) haben die oben aufgeführten Begriffe nicht definiert. Auch Baier und Heeg (2011) haben sie nicht festgelegt, jedoch dargelegt, wie sie in den Schulen zum Teil sehr verschieden ausgelebt werden. Ziegele (2014) beschreibt die Arbeitsmethoden nicht genauer, die Handlungsprinzipien hingegen schon. In der Tabelle 1 sind die Arbeitsmethoden sowie Handlungsprinzipien, welche in diesem Kapitel genannt wurden, zusammengefasst dargestellt. Unterschiedliche Begrifflichkeiten der drei Autorenschaften, welche für die Autorinnen dieser Arbeit dieselbe Bedeutung haben, sind unter einem Begriff zusammengefasst. Ziegele (2014) nennt als eine Arbeitsmethode den systemisch-lösungsorientierten Ansatz (S. 55), diesen haben die Autorinnen bewusst weggelassen. Nach ihrer Auffassung ist dies eine Beratungsmethode, wenn sie aufgelistet wird, müssten noch viele weitere Beratungsmethoden aufgezählt werden. Zudem ist der systemisch-lösungsorientierte Ansatz als Handlungsprinzip aufgeführt.

Arbeitsmethoden	Handlungsprinzipien
<ul style="list-style-type: none"> • Beratung(-sgespräche) • Motivationsarbeit • Themenspezifische Klassen- und Gruppenarbeit • Klasseninterventionen • Moderation • Themenspezifische Elternabende • Projektarbeit • Kooperation & Vernetzung • Vermittlung weiterführender Angebote/ Kontakte (Triage) • Mitarbeit in Arbeitsgruppen (thematische Austauschtreffen) • Fallbesprechung/Übergabegespräche • Coaching der Schulleitung/Lehrpersonen • Intervention/Supervision • Öffentlichkeitsarbeit • Schulentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsarbeit • Systemisch-lösungsorientierter Ansatz • Prävention • Transparentes Vorgehen • Niederschwelligkeit • Freiwilligkeit • Lebensweltorientierung • Diversität • Partizipation • Schweigepflicht • Neutralität sowie anwaltschaftliches Handeln

Tabelle 1: Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien (eigene Darstellung)

Die Autorinnen verzichten darauf, die verschiedenen Arbeitsmethoden zu definieren, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Wie bei Baier und Heeg (2011) ersichtlich wird, werden die Arbeitsmethoden von den Sozial Arbeitenden in Schulen ohnehin sehr unterschiedlich ausgelebt, sodass eine allgemeingültige Definition nur schwer vorgenommen werden kann. Jedoch ist grundsätzlich zu verstehen,

was mit den Arbeitsmethoden gemeint ist. Die Handlungsprinzipien sind noch schwieriger zu definieren, da sie nicht das direkte Handeln beschreiben, sondern das Denken und Handeln leiten. Es wird auch hier auf die Definition der einzelnen Begriffe verzichtet. Die Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien werden jedoch im weiteren Verlauf der Arbeit bei der Auswertung der Daten im Kapitel 4 und bei den Ergebnissen und der Diskussion im Kapitel 5 thematisiert und beschrieben.

Nachdem anhand der Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule erklärt ist, wie sie in der Praxis handelt, ist nachfolgend erläutert, welche Erscheinungsbilder dabei auftreten können. Dabei wird verdeutlicht, wie die Soziale Arbeit in der Schule ihre Umwelt beeinflussen kann und welchen Einfluss die Umwelt auf die Soziale Arbeit in der Schule hat.

2.2.3 DIE SOZIALE ARBEIT IN DER SCHULE UND IHRE ERSCHEINUNGSBILDER

Baier und Heeg (2011) definieren vierzehn verschiedene Erscheinungsformen von Sozialer Arbeit in der Schule, die sich bei ihrer Evaluation abgezeichnet haben. Diese Erscheinungsformen verknüpfen sie mit aktueller Fachliteratur (S. 49). In der Abbildung 2 sind diese Erscheinungsformen zusammenfassend dargestellt.



Abbildung 2: Erscheinungsformen der Sozialen Arbeit in der Schule nach Baier und Heeg (leicht veränderte Darstellung nach Baier & Heeg, 2011, S. 50)

Den Autorinnen dieser Arbeit erscheint der Begriff Erscheinungsformen nicht ganz passend. Unter dem Begriff Erscheinungsformen verstehen sie verschiedene Handlungen der Sozialen Arbeit, die ihre Umwelt beeinflussen. Bei einigen der von Baier und Heeg (2011) genannten Punkte (S. 50–69) ist das Einflussverhältnis aus Sicht der Autorinnen umgekehrt. Das heisst, die Soziale Arbeit in der Schule wird ihrerseits durch ihre Umwelt beeinflusst. Teilweise besteht auch eine gegenseitige Beeinflussung zwischen der Sozialen Arbeit in der Schule und ihrer Umwelt. Aus diesem Grund verwenden die Autorinnen den Begriff **Erscheinungsbild** der Sozialen Arbeit in der Schule, da diese Formulierung aus ihrer Sicht den Einfluss der Sozialen Arbeit in der Schule auf ihre Umwelt, aber auch den Einfluss der Umwelt auf die Soziale Arbeit in der Schule beinhaltet.

(1) «Sozialarbeit als soziale Innovation»²

Nach Baier und Heeg (2011) kann Soziale Arbeit in der Schule auf zwei verschiedene Arten als soziale Innovation verstanden werden (S. 51). Zum einen ist die Einführung der Sozialen Arbeit in der Schule selbst eine soziale Innovation, da durch sie Herausforderungen, Aufgaben und Fragen, mit denen die Schule konfrontiert ist, auf neue Weisen angegangen werden können. Zum anderen wird durch Soziale Arbeit in der Schule eine niederschwellige Dienstleistung angeboten, welche als Erweiterung des lokalen Netzes der Kinder- und Jugendarbeit verstanden werden kann (ebd.). In der Praxis wird die Soziale Arbeit in der Schule selten von allen Beteiligten als Innovation angesehen (Baier & Heeg, 2011, S. 53). Nach dem Verständnis der Autorinnen beeinflusst bei diesem Punkt die Soziale Arbeit in der Schule ihre Umwelt dadurch, dass sie Veränderung in der Schule anstösst und eine niederschwellige Dienstleistung für Kinder und Jugendliche anbietet.

(2) «Schulsozialarbeit als Konservierungsmittel»

Im Gegensatz zu innovativ ausgerichteten Schulen versuchen konservativ orientierte Schulen, die bestehenden Verhältnisse und Strukturen zu erhalten oder alte wiederzuerlangen (Baier & Heeg, 2011, S. 52–53). Wird die Soziale Arbeit in der Schule als Konservierungsmittel angesehen, ist sie vor allem damit beschäftigt, Störungen zu beheben, damit die Schule in ihrem Alltag und bei der Ausführung ihres Auftrags nicht weiter beeinträchtigt wird. Wie bei der innovativen Ausrichtung ist auch bei der konservativen Ausrichtung kaum eine Reinform zu finden (ebd.). Die Autorinnen sind der Meinung, dass hier der Einfluss der Umwelt auf die Soziale Arbeit in der Schule grösser als jener der Sozialen Arbeit in der Schule auf ihre Umwelt ist, da die Aufgaben der Sozialen Arbeit in der Schule darin bestehen, Störungen zu beheben. Seitens der Schule wird nicht zugelassen, dass die Soziale Arbeit eine strukturelle Veränderung bewirkt. Somit nimmt sie keinen Einfluss auf ihre Umwelt.

² Die Titel der Punkte (1)–(14) sind für eine bessere Übersicht wortwörtlich von Baier und Heeg (2011, S. 50) übernommen. Daher wird der Begriff Schulsozialarbeit und nicht derjenige der Sozialen Arbeit in der Schule verwendet, zudem ist der Begriff «Lehrer/innenberuf» so belassen.

(3) «Schulsozialarbeit als Auffangnetz»

Die Soziale Arbeit in der Schule wirkt nicht nur als Auffangnetz, wenn die Schulkinder einen Nutzen aus ihr ziehen (Baier & Heeg, 2011, S. 55–56). Allein schon das Vorhandensein einer Sozialen Arbeit in der Schule und die damit verbundene Möglichkeit, dieses Auffangnetz zu nutzen, fördert das Wohlbefinden der Schulkinder und Lehrpersonen (ebd.). Dieses Erscheinungsbild entsteht nach Auffassung der Autorinnen dadurch, dass die Soziale Arbeit in der Schule Einfluss auf ihre Umwelt nimmt, denn bereits ihre Existenz wirkt sich auf das Schulklima aus.

(4) «Schulsozialarbeit als Mensch gewordener Rohrstock»

Übernimmt die Soziale Arbeit in der Schule die Funktion «eines Mensch gewordenen Rohrstocks», haben die Schulkinder oft kein Vertrauen in die Sozial Arbeitenden, denn hier übernimmt die Soziale Arbeit in der Schule die Aufgabe der Disziplinierung der Schulkinder (Baier & Heeg, 2011, S. 57). Die Schulkinder können kein Vertrauen aufbauen, weil sie nicht aus eigener Motivation auf die Sozial Arbeitenden zugehen, sondern von den Lehrpersonen geschickt werden, um mit unerwünschtem Sozialverhalten der Schulkinder umgehen zu können (ebd.). In den Augen der Autorinnen beeinflusst die Umwelt bei diesem Erscheinungsbild die Soziale Arbeit in der Schule doppelt. Die Umwelt als Lehrpersonen beeinflusst die Möglichkeiten der Sozialen Arbeit in der Schule dadurch, dass sie ihr Aufgaben, sprich Schülerinnen und Schüler, zuweist. Da die Schulkinder, ebenfalls als Umwelt der Sozialen Arbeit in der Schule, meistens nicht aus eigener Motivation und ohne Vertrauen bei der Sozialen Arbeit in der Schule sind, kann diese kaum Veränderungen des Sozialverhaltens bewirken.

(5) «Schulsozialarbeit als Mittel zur Professionalisierung des Lehrer/innenberufs»

Lehrpersonen sollten im Prozess der Professionalisierung Aufgaben delegieren, damit sie sich auf ihre Kernaufgaben wie zum Beispiel das Lehren fokussieren können (Baier & Heeg, 2011, S. 58–59). Einige dieser Aufgaben können an die Soziale Arbeit in der Schule delegiert werden. Beschrieben werden zwei Wege, wie eine Professionalisierung der Lehrpersonen gestaltet sein kann. Zum einen kann sich die Schule anderen Professionen gegenüber öffnen, die gleichberechtigt mit den Lehrpersonen an der Gestaltung der Schule arbeiten. Hier zeigt sich die Schule als multiprofessionelle Institution. Zum anderen kann sich die Schule für andere Praktikerinnen und Praktiker öffnen, ihnen jedoch keine Gleichberechtigung gewähren. In einem solchen Fall sind die Sozial Arbeitenden den Lehrpersonen unterstellt und ihnen sind klare Zuständigkeiten und Arbeitsprozesse vorgegeben. Dies entspricht nicht dem Verständnis einer multiprofessionellen Institution (ebd.). Die Autorinnen sind der Meinung, dass hier zwei unterschiedliche Erscheinungsbilder beschrieben werden. Sind die Sozial Arbeitenden den Lehrpersonen gleichgestellt, haben die Soziale Arbeit in der Schule und ihre Umwelt, hier die Lehrpersonen, einen gegenseitigen Einfluss, da sie gleichgestellt sind. Ist die Soziale Arbeit den Lehrpersonen unterstellt, nimmt die Umwelt, in diesem Fall durch die Lehrpersonen, Einfluss auf die Soziale Arbeit in der Schule, da die Lehrpersonen den Sozial Arbeitenden Aufgaben übertragen und somit das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule verändern.

(6) «Schulsozialarbeit als kostengünstige sozialpolitische Aktivität»

Aus ökonomischer Sicht lohnt sich die Einführung von Sozialer Arbeit in der Schule, da durch sie kostenintensive Massnahmen in den Bereichen Medizin, Justiz, Sonderschulung und Heimplatzierung eingespart werden können (Baier & Heeg, 2011, S. 60–61). Teilweise kann diese ökonomisch bedingte Motivation für die Einführung einer Sozialen Arbeit in der Schule zur Folge haben, dass Sozial Arbeitende mit ihrer Anstellung unzufrieden sind und deshalb eine grosse Fluktuation an diesen Schulen herrscht. Oft wird die Arbeit der Sozial Arbeitenden an solchen Schulen nicht genügend entlohnt, es stehen geringe Stellenpensen zu Verfügung oder die Rahmenbedingungen sind nicht befriedigend (ebd.). Nach dem Verständnis der Autorinnen nimmt hier die Umwelt Einfluss auf die Soziale Arbeit in der Schule und die Soziale Arbeit in der Schule auf ihre Umwelt. Indem die Soziale Arbeit in der Schule andere Massnahmen teilweise überflüssig macht, beeinflusst sie einerseits ihre Umwelt. Andererseits definiert die Umwelt die Arbeitsbedingungen der Sozialen Arbeit, was diese wiederum beeinflusst.

(7) «Schulsozialarbeit als attraktives Berufsfeld»

Soziale Arbeit in der Schule wird häufig aus zwei Gründen als attraktives Berufsfeld angesehen (Baier & Heeg, 2011, S. 61–62). Zum einen ermöglicht die Tätigkeit im Arbeitsfeld Soziale Arbeit in der Schule eine Existenzsicherung. Zum anderen können viele Sozial Arbeitende in der Schule je nach ihren Qualifikationen und Kompetenzen ihre Arbeit gestalten und Schwerpunkte unterschiedlich setzen (ebd.). Die Autorinnen sehen hier eine gegenseitige Beeinflussung. Da die Umwelt die Arbeitsbedingungen der Sozialen Arbeit in der Schule definiert, gibt sie die strukturellen Begebenheiten vor und beeinflusst die Soziale Arbeit dadurch. Die Sozial Arbeitenden beeinflussen wiederum ihre Umwelt in Abhängigkeit davon, welche Qualifikationen sie besitzen und wo sie ihre Schwerpunkte setzen.

(8) «Schulsozialarbeit als Bildungshemmnis und Kontrollorgan»

Die Soziale Arbeit in der Schule befindet sich auf einer Gratwanderung zwischen Bildungsauftrag und Kontrollorgan (Baier & Heeg, 2011, S. 62–64). Die Soziale Arbeit übernimmt keinen Bildungsauftrag im pädagogischen Sinne, wie ihn Lehrpersonen übernehmen, jedoch unterstützen Sozial Arbeitende in der Schule die Kinder und Jugendlichen in ihrer persönlichen Entwicklung. Diese Unterstützung kann von den Kindern und Jugendlichen als Kontrolle und Einmischung in ihre Lebenswelt empfunden werden. Hier ist viel Feingefühl der Sozial Arbeitenden gefragt, um den Schulkindern Schutz zu bieten, ohne sich in ihre Lebenswelt einzumischen (ebd.). Hier nimmt nach Auffassung der Autorinnen die Soziale Arbeit Einfluss auf ihre Umwelt, in diesem Fall die Schulkinder. Die Soziale Arbeit in der Schule unterstützt die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung und beeinflusst diese dadurch.

(9) «Schulsozialarbeit als Markt für Hochschulen»

Nach Baier und Heeg (2011) hat das Arbeitsfeld Soziale Arbeit in der Schule für Hochschulen durchaus einen ökonomischen Nutzen (S. 64–65). Hochschulen können Aus- und Weiterbildungen sowie Dienstleistungen anbieten, Evaluationen durchführen oder Forschung betreiben. Damit haben Hochschulen einen Einfluss auf das Erscheinungsbild von Sozialer Arbeit in der Schule (ebd.). Diesen Einfluss haben

Hochschulen durch unterschiedliche Schwerpunkte, die sie bei Aus- und Weiterbildungen, Evaluationen oder Forschung setzen (Baier & Heeg, 2011, S. 64–65). Sie beschreiben, dass Hochschulen das Erscheinungsbild von Sozialer Arbeit in der Schule beeinflussen können (ebd.). Aufgrund dessen sind die Autorinnen der Meinung, dass die Umwelt, in diesem Fall durch die Hochschulen, grösseren Einfluss auf die Soziale Arbeit in der Schule ausübt als umgekehrt.

(10) «Schulsozialarbeit als Seismograph und Alarmglocke»

Die Aufgabe eines Seismographen übernimmt die Soziale Arbeit in der Schule dadurch, dass sie Erschütterungen (Probleme) in der Lebenswelt der Schulkinder wahrnimmt und diese für die Schule und die Lehrpersonen sichtbar macht (Baier & Heeg, 2011, S. 65–66). Durch das Sichtbarmachen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen kann sich die Schule diesen Lebenswelten öffnen. Die Funktion der Sozialen Arbeit in der Schule als Alarmglocke nützt den Schülerinnen und Schülern. Durch sie können die Schulkinder auf Probleme und Veränderungswünsche innerhalb der Schule aufmerksam machen (ebd.). Dieses Erscheinungsbild der Sozialen Arbeit in der Schule hat nach Ansicht der Autorinnen einen Einfluss auf ihre Umwelt, aber auch diese auf die Soziale Arbeit in der Schule. Sie beeinflusst ihre Umwelt, in diesem Fall die Lehrpersonen, indem sie ihnen die Lebenswelten der Schulkinder aufzeigt. Umgekehrt beeinflusst die Umwelt, in diesem Fall durch die Schulkinder, die Soziale Arbeit dadurch, dass ihr die Lebenswelten der Kinder aufgezeigt werden.

(11) «Schulsozialarbeit als Mittel zur Vermeidung von Unterricht»

Baier und Heeg (2011) haben festgestellt, dass Schulkinder von Schulen, in denen es ihnen erlaubt ist, die Soziale Arbeit in der Schule zur Unterrichtszeit zu nutzen, dies teilweise ausnutzen, um dem Unterricht fernzubleiben (S. 67). Der Lehrperson sagen sie, sie möchten die Soziale Arbeit in der Schule nutzen, sie gehen dann jedoch nicht hin und schwänzen so die Schule. In solchen Fällen ist eine gute Kommunikation zwischen den Lehrpersonen und der Sozialen Arbeit in der Schule essenziell, um gemeinsam Lösungen zu finden (ebd.). Die Autorinnen sind der Meinung, dass hier die Beeinflussung eher ungewöhnlich verläuft. Die Schulkinder als ein Teil der Umwelt der Sozialen Arbeit in der Schule beeinflussen durch ihr Verhalten das Verhältnis zwischen der Sozialen Arbeit in der Schule und den Lehrpersonen, welche wiederum zur Umwelt gehören. Dadurch beeinflusst sich die Umwelt schliesslich selbst. Die Soziale Arbeit in der Schule wird dennoch beeinflusst, da sie in den Konflikt der Schulkinder und Lehrpersonen einbezogen wird. Daher erfordert die Situation eine gute Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Sozialer Arbeit in der Schule, wie sie Baier und Heeg (2011) beschreiben (S. 67).

(12) «Schulsozialarbeit als Korrektiv schulisch induzierter Probleme»

Der Leistungsdruck, der auf Schülerinnen und Schüler wirkt, kann zu unterschiedlichen physischen und psychischen Problemen führen (Baier & Heeg, 2011, S. 67–68). Dieser Leistungsdruck und andere Probleme von Schulkindern mit ihren Lehrpersonen oder in der Schule sind oftmals ein Grund, weshalb sie sich an die Soziale Arbeit in der Schule wenden. In solchen Fällen übernimmt die Soziale Arbeit in der

Schule die Lösung von Problemen, die die Schule selbst verursacht hat (ebd.). Nach Ansicht der Autorinnen beeinflusst die Umwelt, in diesem Fall durch die Schulkinder, die Soziale Arbeit in der Schule. Da die Schulkinder bestimmte Probleme an die Sozial Arbeitenden herantragen, bestimmen sie den Aufgabenbereich der Sozialen Arbeit in der Schule. Fraglich ist, ob die Soziale Arbeit in der Schule ihre Umwelt ebenfalls beeinflusst oder nicht. Dies hängt von den Massnahmen ab, welche die Soziale Arbeit in der Schule trifft, was die Autorinnen anhand von Baier und Heeg (2011, S. 67-68) nur vermuten können. Einerseits könnte sie das Problem lediglich im kleinen Rahmen lösen, das heisst, dem Schulkind direkt helfen, dadurch würde sie keinen Einfluss auf die Umwelt nehmen. Andererseits könnte sie das Problem im grossen Rahmen lösen, das heisst, zusammen mit den Lehrpersonen die Strukturen des Lernprozesses anpassen, damit in Zukunft weniger Probleme bezüglich des Leistungsdrucks entstehen. In diesem Fall würde die Soziale Arbeit in der Schule Einfluss auf ihre Umwelt nehmen.

(13) «Schulsozialarbeit als corporate identity von Schule»

In der Einführung einer Sozialen Arbeit in der Schule sehen die Personen der Steuerungsebene eine Möglichkeit, das Aussenbild einer Schule zu verbessern (Baier & Heeg, 2011, S. 68–69). Mit der Einführung von Sozialer Arbeit in der Schule kann eine Qualitätssteigerung der pädagogischen Prozesse vermittelt werden. Ob dies von der Öffentlichkeit so oder als Zeichen dafür aufgefasst wird, dass an dieser Schule besondere Probleme bestehen, ist nicht bekannt (ebd.). Bei diesem Erscheinungsbild sehen die Autorinnen eine spezielle Form der Einflussnahme. Hier nimmt die Steuerungsebene als ein Teil der Umwelt der Sozialen Arbeit durch die Einführung von Sozialer Arbeit in der Schule Einfluss auf die Öffentlichkeit also einen anderen Teil der Umwelt. Die Steuerungsebene benutzt die Soziale Arbeit in der Schule, um das Bild, das die Öffentlichkeit von der Schule hat, zu beeinflussen.

(14) «Schulsozialarbeit als neues Bündnis der Generationen»

Durch die Einführung von Sozialer Arbeit in der Schule verändert sich das Verhältnis der Generationen an einer Schule (Baier & Heeg, 2011, S. 69). Die Schulkinder nehmen die Erwachsenengeneration nicht mehr nur als Personen wahr, bei denen der formelle Lernprozess einziger Inhalt der Interaktionen mit den Schulkindern ist. Durch die Soziale Arbeit in der Schule interessiert sich die Erwachsenengeneration für die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen (ebd.). Die Autorinnen sind der Auffassung, dass hier die Soziale Arbeit in der Schule ihre Umwelt beeinflusst und dies eine Kettenreaktion auslöst. Die Soziale Arbeit in der Schule wirkt sich durch ihre Arbeitsweise auf die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen aus. Diese veränderte Wahrnehmung der Schulkinder hat wiederum einen Einfluss darauf, wie die Lehrpersonen die Generation der Kinder und Jugendlichen wahrnehmen.

Abschliessend diskutieren Baier und Heeg (2011) die Machtverhältnisse, welchen die Soziale Arbeit in der Schule ausgesetzt ist (S. 70). Welche der genannten Erscheinungsbilder sich an welchen Schulen abzeichnen, hängt von den dort vorherrschenden Machtverhältnissen ab. Demnach prägen die Vorstellungen der Machtträger von Sozialer Arbeit in der Schule deren Erscheinungsform. Dieses Machtverhältnis wird vor allem dann ausgenutzt, wenn das Erscheinungsbild unklar oder umstritten ist (ebd.).

Einige der in diesem Kapitel genannten Punkte von Baier und Heeg (S. 49–71) erinnern an Modelle der Sozialen Arbeit in der Schule, die Hafén (2011) beschreibt (S. 69–78). Aus diesem Grund werden nachfolgend die vier Modelle von Hafén dargestellt. Danach sind sie mit den Erscheinungsbildern von Baier und Heeg (2011, S. 49–71) verknüpft.

2.2.1 MODELLE DER SOZIALEN ARBEIT IN DER SCHULE

Wie bereits in Kapitel 2.2 thematisiert, verstärkt sich die Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit laufend. Nach Hafén (2011) gestaltet sich die Kooperation zwischen der Schule und der Sozialen Arbeit oft als schwierig (S. 69–72). Er zeigt drei Kooperationsmodelle auf, die in der Praxis Anwendung finden. Dabei handelt es sich um das integrative, das additiv-kooperative und das subordinative Modell, zudem spricht er von der sozialpädagogischen Schule (ebd.). Diese Modelle sind in der Abbildung 3 grafisch dargestellt und werden in den nächsten Absätzen erläutert.

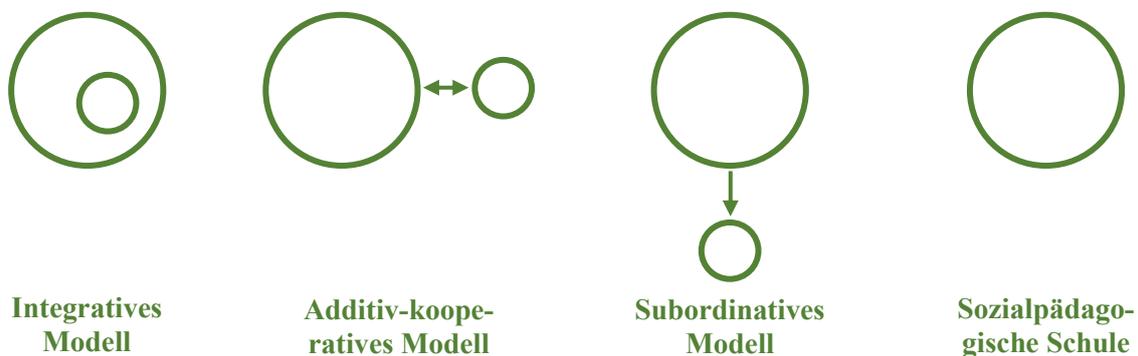


Abbildung 3: Kooperationsmodelle der Sozialen Arbeit und der Schule (leicht angepasste Darstellung nach Ziegele, 2014, S. 65)

Nach Hafén (2011) bindet das **integrative** Modell Fachkräfte der Sozialen Arbeit in die Schule ein, wodurch sie die Schule aktiv mitgestalten können (S. 73–74). Damit haben die Sozial Arbeitenden einen umfangreichen Einfluss auf die Gestaltung der Schule. Um das integrative Kooperationsmodell in der Praxis umzusetzen, müssen sich einerseits die Ausbildungs-, Status- und Lohnunterschiede zwischen Lehrpersonen und Sozial Arbeitenden angleichen und andererseits ist eine Akzeptanz der anderen Disziplin notwendig. Oft entstehen jedoch Konfliktsituationen, da die beiden Disziplinen in unterschiedlichen Beziehungen zu den Schulkindern stehen. Die Lehrpersonen bewerten die Leistungen der Schul Kinder mit Noten, die Sozial Arbeitenden unterstützen die Schul Kinder in ihrer Entwicklung und arbeiten oft ressourcenorientiert (ebd.).

Beim **additiv-kooperativen** Modell hat die Soziale Arbeit keinen Einfluss auf die Gestaltung der Strukturen einer Schule (Reinhard, Fatke, 2000; zit. in Hafen, 2011, S. 76). Die Sozial Arbeitenden werden situativ mit einbezogen, beispielsweise für die ganztägige Betreuung wie in einem Hort oder beim Mittagstisch. Zudem werden externe Sozial Arbeitende von den Lehrpersonen für präventive und gesundheitsfördernde Massnahmen von Fall zu Fall neu miteinbezogen. Hierbei beschränkt sich die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Sozial Arbeitenden oft auf einen gelegentlichen Informationsaustausch. Somit hat die Soziale Arbeit kaum Möglichkeiten, die Strukturen der Schule zu verändern, wenn sie darin die Gründe für Probleme sieht. Das additiv-kooperative Modell findet in der Praxis eine häufigere Anwendung als das integrative Modell, da die Umsetzung dieses Modells einfach ist und die Zuständigkeiten klar geregelt sind (ebd.).

Laut Hafen (2011) sind beim **subordinativen** Modell die Fachkräfte der Sozialen Arbeit häufig von der Schule angestellt. Sie handeln ausschliesslich nach den Bedürfnissen und Vorstellungen der Schule und haben deshalb kaum Möglichkeiten, die Schule mitzugestalten oder zu verändern. Oft erhalten die Sozial Arbeitenden im Pflichtenheft klar zugewiesene Interventionsbereiche (S. 77).

Ein weiteres Modell von Sozialer Arbeit in der Schule, das Hafen (2011) beschreibt, ist die **sozialpädagogische Schule** (S. 69–72). Hierbei geht es aber nicht in erster Linie um eine Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit, sondern vielmehr um eine Reform der Schule (Hafen, 2011, S. 70). In sozialpädagogischen Schulen wird Lernen nicht nur als Unterrichtslernen verstanden, daher ist die psychosoziale Erziehung der Schulkinder gleich gewichtet (ebd.).

Wie bereits erwähnt, können einige Verknüpfungen zwischen den drei Kooperationsmodellen sowie der sozialpädagogischen Schule, die Hafen (2011, S. 69–78) beschreibt, und den von Baier und Heeg (2011, S. 49–71) genannten Erscheinungsbildern gemacht werden. Nachfolgend sind diese Verknüpfungen erläutert.

Die Schule als multiprofessionelle Institution, wie sie Baier und Heeg (2011) unter dem Erscheinungsbild «Schulsozialarbeit als Mittel zur Professionalisierung des Lehrer/innenberufs» beschreiben, kennt zwei verschiedene Möglichkeiten (S. 59). Entweder sind die Sozial Arbeitenden in Schulen und die Lehrpersonen gleichberechtigt oder die Lehrpersonen stehen über den Sozial Arbeitenden in Schulen (ebd.). Im ersten Fall kann das Erscheinungsbild dem integrativen Modell von Hafen (2011, S. 72–76) gleichgesetzt werden. Bei beiden Modellen kooperieren die Schule und die Soziale Arbeit auf gleichberechtigter Ebene und die Soziale Arbeit hat Möglichkeiten, Einfluss auf die Schule zu nehmen. Beim zweiten Fall öffnet sich die Schule nach Baier und Heeg (2011) anderen Praktikerinnen und Praktikern, ohne ihnen einen Handlungsspielraum zu geben (S. 59). Somit kann «Schulsozialarbeit als Mittel zur Professionalisierung des Lehrer/innenberufs» auch dem subordinativen Modell oder dem additiv-kooperativen Modell nach Hafen (2011) zugeordnet werden (S. 76–77). Sind die Sozial Arbeitenden bei der Schule angestellt, entspricht dies dem subordinativen Modell, sind die Sozial Arbeitenden jedoch bei einer anderen

Institution Angestellt und arbeiten nur fallspezifisch mit der Schule zusammen, handelt es sich um das additiv-kooperative Modell (ebd.).

Die Ausnützung von Machtverhältnissen, wie sie Baier und Heeg (2011, S. 70) beschreiben, kann in einem additiv-kooperativen oder einem subordinativen Modell, wie sie Hafén (2011, S. 76–78) darstellt, stattfinden. Bei diesen Kooperationsformen zwischen Schule und Sozialer Arbeit begegnen sie sich nicht auf derselben Ebene, weshalb die Soziale Arbeit kaum Mitgestaltungsmöglichkeiten hat (Hafén, 2011, S. 77). Auch bei der Ausnützung von Machtverhältnissen können Vorstellungen und Wünsche der Sozialen Arbeit in der Schule nicht umgesetzt werden (Baier & Heeg, 2011, S. 70). Wenn kein Machtmissbrauch vorliegt, findet die Kommunikation zwischen Schule und Sozialer Arbeit auf derselben Ebene statt, wie sie nach Hafén (2011) im integrativen Modell beschrieben wird (S. 72–76). In einem solchen Fall hat die Soziale Arbeit durchaus Möglichkeiten, ihre Erscheinungsbilder zu beeinflussen, da sie auch die Schule mitgestalten kann.

Nach dem Verständnis von Baier und Heeg (2011) ist Soziale Arbeit in der Schule eine Dienstleistung die von Sozial Arbeitenden angeboten wird (S. 17). Bei der sozialpädagogischen Schule, die von Hafén (2011) beschrieben wird, findet die psychosoziale Erziehung im Rahmen des Unterrichts statt (S. 70). Dies macht eine zusätzliche Dienstleistung überflüssig. Aus diesem Grund kann die sozialpädagogische Schule (Hafén, 2011, S. 69–72) mit keinem der Erscheinungsbilder, die Baier und Heeg (2011, S. 50–69) beschreiben, verglichen werden.

2.3 DREI BERUFSFELDER, EIN ARBEITSFELD

Bereits im Kapitel 2.2.2 ist von Prävention, Früherkennung und Behandlung als Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule die Rede gewesen. Nachfolgend sind diese Begriffe kurz erläutert, da sie für die folgende theoretische Erläuterung von Bedeutung sind. Ziegele (2014) beschreibt den Begriff **Prävention** als Stärkung von Schutzfaktoren sowie Ursachenbehandlung, damit ist gemeint, dass in der Zukunft liegende (bio-)psychosoziale Probleme verhindert werden (S. 83). Diese sind keine Probleme bestimmter Menschen und treffen auch nur eventuell ein. Als **Früherkennung** beschreibt er eine systematisierte Beobachtung durch Fachpersonen der Schule. Diese Beobachtung geschieht auf drei Ebenen: durch das Beobachten von Anzeichen von zu verhindernden Problemen, den Austausch über das Beobachtete und schlussendlich das frühzeitige Eröffnen von behandelnden Massnahmen. **Behandlung** hingegen geschieht erst dann, wenn ein Problem gegenwärtig ist. Sie wird mit verschiedenen Interventionen angegangen (ebd.).

Wie bereits im Kapitel 2.1 beschrieben, ist es den drei Berufsfeldern Sozialarbeit, Sozialpädagogik sowie Soziokulturelle Animation möglich, im Arbeitsfeld Soziale Arbeit in der Schule tätig zu sein. Ziegele (2014) setzt die spezifischen Aufgaben der drei Berufsfelder in der Gesellschaft, welche in den Kapiteln 2.1.1, 2.1.2 und 2.1.3 beschrieben werden, mit den Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule in Relation (S. 45). Nach Ziegele (2014) müssen für die Soziale Arbeit in der Schule bei dieser Gegenüberstellung gewisse Verbindungen mehr gewichtet werden, diese Verbindungen sind in der Tabelle 2 fett markiert (S. 45). Die Autorinnen verstehen dies so, dass «Partizipative Prozesse anstossen», «Individueller Entwicklungsstand und individuelle Kompetenzen», «Inklusion in Systeme unterstützen» sowie die restlichen sechs Aufgaben, welche in der Tabelle ersichtlich sind, von der Sozialen Arbeit in der Schule bewältigt werden. Da die Aufgaben jeweils einem Berufsfeld zugeordnet sind, scheint dieses Berufsfeld jene Aufgabe am besten meistern zu können. Die drei fett markierten Aufgaben scheinen in der Sozialen Arbeit in der Schule besonders wichtig zu sein.

Funktion Gesellschaftliche Aufgabe	Prävention (potenzialfördernd/ problemverhindernd)	Früherkennung (problemverhindernd/ problembewältigend)	Behandlung (problembewältigend)
Kohäsionshilfe (Soziokulturelle Animation)	Partizipative Prozesse anstossen	Soziale Herausforderungen und Potenziale	Zwischen Systemen und Lebenswelten vermitteln
Sozialisationshilfe (Sozialpädagogik)	Bildung ermöglichen	Individueller Entwicklungsstand und individuelle Kompetenzen	Erziehung und Betreuung anbieten
Inklusion (Sozialarbeit)	Inklusion fördern und erhalten	Individuelle und soziale Probleme und Ressourcen	Inklusion in Systeme unterstützen

Tabelle 2: Drei gesellschaftliche Aufgaben und drei Funktionen (vereinfachte Darstellung nach Ziegele, 2014, S. 46)

3 FORSCHUNGSDESIGN

In diesem Kapitel ist das methodische Vorgehen der Forschung dokumentiert, um die Fragestellungen, welche im Kapitel 1.3 hergeleitet sind, zu beantworten. Erläutert ist, weshalb die Autorinnen eine qualitative Forschung durchführen. Weiterhin wird die Vorgehensweise bei der Datenerhebung beschrieben und anschliessend erläutert, wie sich die Stichprobe zusammensetzt. Zum Schluss wird die Methode der Interviewauswertung nach Philipp Mayring erklärt.

3.1 QUANTITATIVE VS. QUALITATIVE FORSCHUNG

Quantitative Forschung charakterisiert sich laut Uwe Flick (2009) dadurch, dass eine Hypothese formuliert ist, welche es zu überprüfen gilt (S. 22). Die Datenerhebung wird dabei standardisiert durchgeführt. Ein weiteres Merkmal quantitativer Forschung ist die Replizierbarkeit, das heisst, bei einer wiederholten Untersuchung sollte das Ergebnis dasselbe sein (ebd.).

Bei der qualitativen Forschung werden die Befragten gezielt ausgewählt, es geht dabei nicht um das Beweisen einer Hypothese, sondern um die subjektive Haltung einer Person zu einem gewissen Thema (Flick, 2009, S. 24–25). Die jeweiligen Haltungen werden in ihrer Komplexität analysiert, weshalb nur wenige Personen befragt werden. Ziel einer qualitativen Forschung ist, Neues zu erfahren und daraus Hypothesen oder sogar Theorien zu bilden (ebd.).

Zur Fragestellung der vorliegenden Bachelorarbeit gibt es noch keine Fachliteratur. Somit kann keine Hypothese gebildet werden, welche überprüft werden könnte. Folglich schliesst sich die quantitative Forschung aus, da bei ihr im Vorfeld eine zu überprüfende Hypothese gebildet wird. Aufgrund dessen wird für die vorliegende Bachelorarbeit eine qualitative Forschung durchgeführt. Dies hat den Vorteil, dass die befragten Personen ihre Antworten selbst gewichten und diese dann von den Forschenden exakt analysiert werden können (Flick, 2009, S. 27). Als Nachteil gilt laut Flick (2009), dass die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden können (S. 27).

3.2 DATENERHEBUNG

Um die nötigen Daten für die Beantwortung der Forschungsfrage zu erhalten, führen die Autorinnen zunächst Expertinnen- und Experteninterviews anhand eines Leitfadens durch. In einem zweiten Schritt analysieren sie die Arbeitszeiterfassung der befragten Personen. Die Methoden dieser Schritte sind in den Kapiteln 3.2.1 und 3.2.2 beschrieben. Die Schulen, an welchen die Sozial Arbeitenden tätig sind, und deren Arbeitsaufträge werden für die Forschung nicht berücksichtigt, da es die Autorinnen interessiert, wie die Realität aussieht, und nicht von Interesse ist, wie die Arbeit der Sozial Arbeitenden in Schulen theoretisch angedacht ist.

3.2.1 DURCHFÜHRUNG DER EXPERTINNEN- UND EXPERTENINTERVIEWS

Expertinnen und Experten sind nach Jochen Gläser und Grit Laudel (2009) Personen, die über spezielles Wissen verfügen, welches sie sich durch das Leben in einem gewissen Kontext beigebracht haben (S. 11). Lediglich die Beteiligten haben das Wissen, welches aufgrund persönlicher Erfahrungen angeeignet wird (ebd.). Mit den Expertinnen und Experten werden Leitfadeninterviews (siehe Anhang A) durchgeführt, im Vorfeld wurden einige Daten bereits mit einem Kurzfragebogen (siehe Anhang B) erhoben. Leitfadeninterviews sind nichtstandardisierte Interviews, welche anhand offener Fragen durchgeführt werden, die keine exakte Reihenfolge besitzen (Gläser & Laudel, 2009, S. 42). Dadurch wird das Interview teilweise von der interviewten Person geleitet (ebd.). Nach Horst Otto Mayer (2012) sollte ein Leitfadeninterview in übergeordnete Themen gegliedert sein, diesen Themen sind wiederum bestimmte Fragen zugewiesen (S. 45). Diese Methode dient der Interviewführung und -auswertung, da die Ergebnisse besser miteinander verglichen werden können (ebd.). Das Leitfadeninterview der vorliegenden Arbeit ist in fünf übergeordnete Themen und eine abschliessende Frage aufgeteilt:

- **Arbeitsmethoden:** Zuerst wird nach den Arbeitsmethoden gefragt. Mit wem wird wie gearbeitet und wo werden Schwerpunkte gesetzt?
- **Handlungsprinzipien:** Nach den effektiven Arbeitsmethoden wird auf das Zwischenmenschliche eingegangen. Was ist für die interviewten Personen wichtig bei der Zusammenarbeit mit den Kindern, Jugendlichen, deren Eltern und den Lehrpersonen? Wie werden bestimmte Arbeitsmethoden begründet?
- **Studium und Weiterbildung:** Welche Inhalte des Studiums sind geblieben und wie wichtig ist eine Weiterbildung? Reichen die erworbenen Fähigkeiten an der HSLU SA aus, um als Sozial Arbeitende oder Arbeitender in der Schule tätig zu sein?
- **Standort:** Wie sehr ist die Arbeit von bestehenden Konzepten oder Leitfaden gesteuert? Wie ist die Zusammenarbeit an der Schule?
- **Zusammenspiel verschiedener Einflüsse:** Woran liegt es, dass bestimmte Schwerpunkte gesetzt werden, an dem Standort, der Ausbildung, der vergangenen Berufserfahrung oder persönlichen Erfahrungen?

- Abschluss: als letztes wird nach Themen gefragt, welche bis anhin noch nicht angesprochen wurden.

Leitfadeninterviews eignen sich, nach Gläser und Laudel (2009), dann wenn während eines Interviews mehrere Gegenstände behandelt und einzelne exakte Informationen in Erfahrung gebracht werden müssen (S. 111). Diese beiden Punkte treffen auf Expertinnen- und Experteninterviews zu (ebd.). Bei dem Leitfadeninterview wurde darauf geachtet, offene und keine suggestiven Fragen zu stellen. Durch die Durchführung der Interviews liegen den Autorinnen Daten bezüglich der Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule vor. Die Auswertung dieser Daten ist in Kapitel 4 dargestellt. Im Kapitel 3.3 ist das Sampling für die Interviews beschrieben.

3.2.2 DARSTELLUNG UND ANALYSE DER ARBEITSZEITERFASSUNG

Um einen zusätzlichen Überblick über die Arbeitsmethoden der Sozial Arbeitenden in Schulen zu erlangen, wird die Arbeitszeiterfassung der befragten Personen analysiert. Die Arbeitszeiterfassung spiegelt genau wider, für welche Arbeitsmethoden wie viel Zeit aufgewendet wird. Dadurch ist es den Autorinnen möglich, ein exaktes Bild zu erlangen, und sie sind nicht nur auf die Aussagen der interviewten Personen angewiesen, denn diese Erläuterungen sind subjektiv und eventuell unbewusst verschönert oder nur grob wiedergegeben.

Um die Analyse der Daten zu erleichtern, sind die Daten im Kapitel 4.2 grafisch dargestellt. Nach Reiner Schnell (1994) erleichtert eine grafische Darstellung von Daten deren Interpretation und kann Muster und Strukturen erkennbar machen (S. 1). Zudem kann sich die Leserschaft grafisch dargestellte Daten besser einprägen als solche, die in einer Tabelle aufgeführt sind, da Bilder vom Hirn schneller verarbeitet werden und grafische Darstellungen meist verständlicher sind (Lothar Sachs, 1977, S. 975).

3.3 SAMPLING

Forschungsarbeiten können nicht die Gesamtheit untersuchen, daher werden Stichproben oder Samplings ausgewählt (Horst Otto, Mayer, 2009, S. 38–39). Für die vorliegende Arbeit werden neun Interviews angestrebt. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass sich typische Eigenschaften der Gesamtheit auf einzelne verteilen (ebd.). Bei der qualitativen Forschung muss argumentiert werden, weshalb eine Aussage verallgemeinert werden kann, da die Stichprobe im Vergleich zur quantitativen Forschung kleiner ist (Mayer, 2009, S. 41). Demgemäss wird bei der Auswahl der befragten Personen darauf geachtet, eine heterogene Gruppe zu erlangen, um kein einseitiges Ergebnis zu erhalten. Da es bei der Hauptfragestellung um die Tätigkeit in der Sozialen Arbeit in der Schule geht, sind alle Befragten in dieser tätig. Die neun Personen setzen sich zu gleichen Teilen aus Sozialarbeitenden, Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren zusammen, da in dieser Forschungsarbeit einem möglichen Zusammenhang zwischen den Berufsfeldern und den Arbeitsmethoden sowie den Handlungsprinzipien nachgegangen wird. Dabei soll ebenfalls auf das Geschlecht der Befragten geachtet werden. Dieses sollte über die Berufsfelder soweit wie möglich gleichmässig verteilt sein. Ebenfalls sind die befragten Personen alle Abgängerinnen und Abgänger der HSLU SA, da diese Fachhochschule die einzige ist, welche die Ausbildung in allen drei Berufsprofilen anbietet. Damit die Profile der Befragten noch weiter übereinstimmen, gibt es zwei weitere Wunschkriterien: Erstens sind die Praktizierenden mit Kindern der 1. bis 6. Klasse tätig und zweitens überschreiten sie das von AvenirSocial und dem SSAV (2010) vorgeschlagene maximale Pensum von 300 Kindern bei einem Stellenpensum von 80 % nicht. Des Weiteren ist für den allgemeinen Zusammenhang interessant zu wissen, wie viele Jahre Berufserfahrung die Befragten in der Sozialen Arbeit in der Schule besitzen. Ebenfalls ist von Bedeutung, ob sie eine Weiterbildung im Bereich der Sozialen Arbeit in der Schule absolviert haben, da diese die Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien beeinflussen können. Die genannten Kriterien sind in der Abbildung 4 zusammenfassend dargestellt.

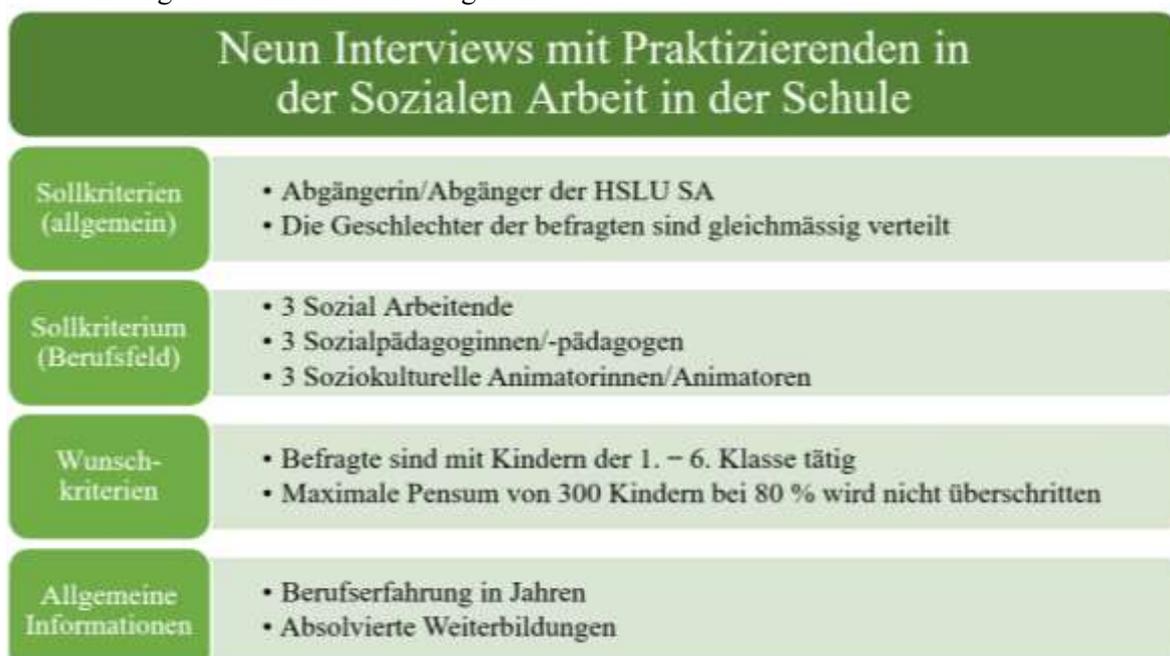


Abbildung 4: Sampling für Interviews (eigene Darstellung)

3.4 AUFBEREITUNG DER INTERVIEWS

Die durchgeführten Interviews sind mit einem Aufnahmegerät mit Einwilligung der interviewten Person digital aufgezeichnet worden. Um die Aufbereitung der Daten zu vereinfachen, sind die akustischen Aufzeichnungen transkribiert worden (siehe Anhang C). Für bestimmte Auswertungsmethoden sind parasprachliche Elemente wie zum Beispiel Stimmlage oder Pausen nicht relevant, weshalb diese bei der Transkription nicht berücksichtigt werden (Mayer, 2012, S. 47–48). Dies trifft auch auf die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Philip Mayring zu, nach welcher die Daten aus den Interviews aufbereitet sind. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse meint das Analysieren von Daten, welche aus irgendeiner Kommunikation entstanden sind (Philipp Mayring, 2015, S. 11). Mayring (2015) nennt sechs Punkte, welche die Inhaltsanalyse von anderen Analysen von Kommunikation, Sprache und Text abhebt:

- Bei der Inhaltsanalyse geht es um die Kommunikation, meistens handelt es sich dabei um Sprache, es können aber auch Musik, Bilder oder Ähnliches analysiert werden.
- Die Daten, welche bei der Inhaltsanalyse verwendet werden, sind bereits vorhanden. Das heisst, es handelt sich um aufgezeichnete Kommunikation.
- Die Inhaltsanalyse geht systematisch vor.
- Sie geht nach gründlichen Regeln vor.
- Durch die Inhaltsanalyse wird nicht ein Text wiedergegeben, sondern anhand einer theoretischen Fragestellung analysiert.
- Die Inhaltsanalyse hat zum Ziel, Aussagen über die analysierte Kommunikation zu tätigen

(S. 12–13)

Das Vorgehen einer solchen zusammenfassender Inhaltsanalyse ist nachfolgend in Abbildung 5 dargestellt. Die beschriebene Vorgehensweise nennt sich induktives Vorgehen. Die Daten sollen dabei möglichst ohne Verzerrung durch Vorannahmen der Forschenden wiedergegeben werden (Mayring, 2015, S. 85–86). Alle Interviewdaten werden anhand der beschriebenen sieben Schritte zusammengefasst. Danach gibt es einen zweiten Durchgang, bei welchem die Interviews nicht mehr einzeln betrachtet, sondern miteinander in Verbindung gebracht werden (Mayring, 2015, S. 83). Bei diesem zweiten Durchgang werden die Kategorien weiter reduziert, dabei wird das Abstraktionsniveau des dritten Schrittes erhöht (ebd.). Auch nach dem zweiten Durchgang sollen die Kategorien mit dem Ausgangsmaterial verglichen werden. Sind die Daten immer noch repräsentativ, ist nach Mayring (2015) das Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse erreicht. Die grossen Datenmengen sind übersichtlich und in wesentliche Inhalte zusammengefasst (S. 85).



* Bei Zweifelsfällen können bereits hier theoretische Vermutungen getroffen werden

Abbildung 5: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (stark angepasst nach Mayring, 2015, S. 70–72)

4 AUSWERTUNG DER DATEN

Im Kapitel 3.3 ist das Sampling für die Forschungsarbeit dargestellt. Die praktische Durchführung der Interviews weicht in einigen Punkten davon ab. Für die Forschungsarbeit wurde ein Interview weniger als geplant durchgeführt, da sich die Suche nach Sozial Arbeitenden in Schulen umständlicher als angenommen gestaltete. Das Vorgehen bei der Suche ist im Anhang D beschrieben. Somit wurden acht Gespräche geführt. Eine Übersicht der befragten Sozial Arbeitenden in Schulen ist in der Tabelle 3 zusammengestellt.

8 Interviews mit Praktizierenden in der Sozialen Arbeit in der Schule									
Soll Kriterien	Berufsfeld	SA 1	SA 2	SA 3	SP 1	SP 2	SKA 1	SKA 2	SKA 3
		Geschlecht	m	m	w	w	w	w	m
Allgemeine Informationen	Berufserfahrung in Jahren	12	<= 1	9	3	<= 1	<= 1	8	3
	Absolvierte Weiterbildungen	- Diverse kleine Weiterbildungen	- CAS Systemische Schulsozialarbeit (noch nicht absolviert)	- CAS Kinderschutz (noch nicht absolviert)	-	-	- CAS Soziale Arbeit in der Schule	- Erlebnispädagogik - CAS Beratung in der Praxis	- CAS Soziale Arbeit in der Schule

Legende: SA = Sozialarbeit, SP = Sozialpädagogik, SKA = Soziokulturelle Animation

Die Zahlen 1-3 kennzeichnen zusammen mit den Abkürzungen des Berufsfeldes die interviewten Personen, diese Kürzel werden für Zitate oder anderweitige Zuteilungen ab jetzt in der Arbeit genutzt.

m = männlich, w = weiblich

<= 1 = weniger als/circa ein Jahr Berufserfahrung

Tabelle 3: Interviewpartnerinnen/-partner (eigene Darstellung)

Das allgemeine Sollkriterium, dass die interviewten Personen die HSLU SA besucht haben, konnte erfüllt werden. Jedoch wurden lediglich zwei anstatt drei Personen mit der Vertiefungsrichtung Sozialpädagogik gefunden. Die Autorinnen begründen dies nicht damit, dass das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule weniger interessant für Sozialpädagoginnen oder -pädagogen ist. Dies ist auch daran zu erkennen, dass viele Sozialpädagoginnen und Pädagogen, welche eine Höhere Fachschule besucht haben, in der Sozialen Arbeit in der Schule arbeiten (Schulsozialarbeit, ohne Datum). Vielmehr ist die Gegebenheit, dass kaum Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen der HSLU SA in der Sozialen Arbeit in der Schule tätig sind, damit zu begründen, dass im September 2016 zum ersten Mal Studierende mit diesem Schwerpunkt ihr Studium beendet haben (HSLU SA, 2016). Somit sind allgemein noch nicht viele Sozialpädagoginnen und -pädagogen mit einem Bachelorabschluss der HSLU SA in der Berufswelt vertreten. Die Geschlechterverteilung bei den Interviews ist relativ gleichmässig, das heisst, es wurden männliche und weibliche Sozialarbeitende und Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren befragt, beim Berufsfeld Sozialpädagogik sind beide befragten Fachpersonen Frauen. Auf die beiden Wunsch-

kriterien musste völlig verzichtet werden, da es unmöglich ist, lediglich Sozial Arbeitende in der Schule zu finden, welche mit Kindern zwischen der 1. und 6. Klasse tätig sind. Das Kriterium des minimalen Pensums von 80 Stellenprozent für 300 Kinder ist bei keiner Schule erfüllt. Im folgenden Kapitel sind die Daten, welche im Interview erhoben wurden, dargestellt, danach folgen die Daten der Arbeitszeiterfassungen. Die interviewten Personen werden aufgrund der Anonymisierung beispielsweise als SA 1 oder SKA 2 bezeichnet.

4.1 EXPERTINNEN- UND EXPERTENINTERVIEWS

Die Expertinnen- und Experteninterviews wurden, wie bereits im Kapitel 3.2.1 beschrieben wurde, anhand eines Leitfadenterviews durchgeführt. Die Daten aus den Interviews sind in diesem Kapitel lediglich wiedergegeben und werden nicht miteinander verglichen. Sie sind thematisch in Arbeitsmethoden, Handlungsprinzipien, Studium und Weiterbildung sowie Rahmenbedingungen geordnet.

4.1.1 ARBEITSMETHODEN

Zuerst wurden die Sozial Arbeitenden aufgefordert, von ihrem Arbeitsalltag zu erzählen, dabei wurden oft dieselben Arbeitsmethoden benannt. In der Tabelle 4 sind die Arbeitsmethoden, welche im Kapitel 2.2.2 aufgeführt sind, dargestellt. Dadurch ist ersichtlich wer welche Arbeitsmethoden beschrieben hat.

Arbeitsmethoden	interviewte Person								
	SA 1	SA 2	SA 3	SP 1	SP 2	SKA 1	SKA 2	SKA 3	
Beratung(-sgespräche)	✓	✓	✓	✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓	
Motivationsarbeit	✓								
Themenspezifische Klassen- und Gruppenarbeit	✓					✓☺	✓		
Klasseninterventionen	✓✓	✓	✓	✓	✓	✓☺	✓☺	✓	
Moderation		✓	✓						
Themenspezifische Elternabende	✓	✓	✓✓	✓✓	✓	✓	✓	✓	
Projektarbeit	✓	✓✓	✓	✓	✓✓	✓☺	✓✓☺	✓✓	
Kooperation & Vernetzung	✓✓☺	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Vermittlung weiterführender Angebote/Kontakte (Triage)	✓✓	✓		✓				✓	
Mitarbeit in Arbeitsgruppen (thematische Austauschtreffen)	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Fallbesprechung / Übergabegespräche	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Coaching der Schulleitung/ Lehrpersonen		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Intervision/Supervision	✓		✓		✓		✓		
Öffentlichkeitsarbeit									
Schulentwicklung		✓	✓			✓☺	✓☺		

Legende: ✓ = Arbeitsmethode wird angewendet
 ✓✓ = Arbeitsmethode wird sehr häufig angewendet
 ☺ = Arbeitsmethode wird als besonders wichtig angesehen
 rot = Arbeitsmethode wird zum Teil mit Unsicherheiten angewendet

Tabelle 4: In den Interviews genannte Arbeitsmethoden (eigene Darstellung)

Von allen Befragten wurde angeführt, dass es grundsätzlich keinen Arbeitsalltag gibt, da jeder Tag anders ist. SA 1 betont beispielsweise: «(...) *ich habe 1'000 Themen, die ich bearbeiten muss.*» (SA 1, Z. 8). Daher ist es nicht erstaunlich, dass beinahe alle Arbeitsmethoden ausser der **Öffentlichkeitsarbeit** in den Interviews benannt wurden. Ebenso wurden von niemandem Themen spezifische Elternabende genannt, jedoch wurde die **Zusammenarbeit mit Eltern** von allen beschrieben. Diese Zusammenarbeit besteht beispielsweise darin, dass die Sozial Arbeitenden in Schulen bei Elternabenden, welche die Lehrpersonen durchführen, dabei sind, oder sie die Eltern bei der Lösung von Problemen mit einbeziehen. Die Häkchen in dieser Zeile drücken daher diese Zusammenarbeit aus. SP 2 hat gewisse Unsicherheiten in der Zusammenarbeit mit Eltern oder Lehrpersonen, was sie mit der erst kurzen Berufserfahrung begründet. Das Ausführen von **Motivationsarbeit** wird einzig von SA 1 beschrieben, diese führt er innerhalb von Beratungsgesprächen durch. Lediglich SA 2 und SA 3 benennen die **Moderationsarbeit** als Arbeitsmethode, sie wenden sie im Rahmen des Schülerinnen- und Schülerrats an.

Die **Beratung** ist bei alle Befragten eine zentrale Arbeitsmethode. Wie im Kapitel 4.1.3 aufgezeigt ist, sehen oder sahen es einige der Befragten als sinnvoll an, eine Weiterbildung im Bereich Beratung zu absolvieren. Trotzdem benannte lediglich SKA 1 eine klare Unsicherheit in dem Gebiet. Des Weiteren wurden keine konkreten Unsicherheiten bei den Arbeitsmethoden benannt. Jedoch wurde beschrieben, in welchen Bereichen sie bei einer Weiterbildung profitiert haben oder profitieren würden, mehr dazu folgt im Kapitel 4.1.3.

Themenspezifische Klassen- oder Gruppenarbeit und **Klasseninterventionen** liegen nahe beieinander, dennoch werden in den Interviews teilweise beide genannt. Ersteres wird von SA 1, SKA 1, SKA 2 und SKA 3 beschrieben, Letzteres von allen Befragten. Der Unterschied zwischen diesen beiden Arbeitsmethoden liegt darin, dass themenspezifische Klassen- oder Gruppenarbeiten als Präventionsarbeit angesehen werden, das heisst, die Sozial Arbeitenden in Schulen thematisieren ein Thema in einer Klasse, ohne einen bestimmten Fall anzusprechen. SA 1 und SKA 2 beschreiben dieses Vorgehen beim Thema Mobbing, sie behandeln das Thema in der Klasse, ohne auf einen spezifischen Fall einzugehen. Klasseninterventionen hingegen werden von den interviewten Personen dann angewendet, wenn es Streit oder andere Probleme in der Klasse gibt. Dabei ist es das Ziel, ein bereits bestehendes Problem zu lösen. SKA 1 trifft sich zurzeit mit einer Gruppe aus Mädchen, mit welchen sie den Umgang untereinander vor allem im medialen Bereich bespricht.

Die **Projektarbeit** ist eine Arbeitsmethode, welche alle Interviewten benannten. Bei der Projektarbeit werden wie bei der themenspezifischen Klassen- oder Gruppenarbeit Themen präventiv behandelt. Jedoch sind die Projekte feste Bestandteile eines Schuljahres. Damit ist gemeint, dass sie entweder mit allen Klassen oder mit jeder Stufe durchgeführt werden. SKA 3 führt beispielsweise mit allen Stufen über das Jahr verteilt verschiedene Projekte durch, wobei sie mit den Lehrpersonen jeweils bespricht, welche Themen in der Klasse aktuell sind und was behandelt werden könnte. Auch SP 2 hat in der

Oberstufe für jeden Jahrgang ein bestimmtes Projekt. Ebenfalls führt SP 2 wie auch SKA 1 Präventionsprojekte in Zusammenarbeit mit Limita³ durch. Zusätzlich veranstaltet SKA 1 ein Projekt, bei welchem jeweils jede Woche eine andere Klasse darauf achten soll, dass es weniger Konflikte auf dem Pausenplatz gibt. Auch das Anleiten eines Schülerinnen- und Schülerrats wird von SA1, SA 2 und SA 3 als Projekt beschrieben. SP 1 sagt, dass sie Projekte durchführt, jedoch beschreibt sie keine davon.

Alle Befragten benennen zahlreiche Dienste, mit welchen sie in **Kooperation oder Vernetzung** stehen, beispielsweise der Schulpsychologische Dienst, die Offene Kinder- und Jugendarbeit, der Sozialdienst der Gemeinde, die Kinder- und Erwachsenenschutzbehörde, die Heilpädagogik, die integrierte Förderung, die Hauswartung, die Logopädie, Jugend- und Familienberatung und Vernetzungstreffen mit anderen Sozial Arbeitenden in Schulen. Die interviewten Sozial Arbeitenden betonen jeweils, wahrscheinlich nicht alle Kooperationspartnerinnen und -partner aufgezählt zu haben. Die **Vermittlung weiterführender Angebote/Kontakte (Triage)** und die **Mitarbeit in Arbeitsgruppen (Thematische Austauschtreffen)** wurden jeweils zusammen mit der Kooperation und Vernetzung benannt. SA 2 merkt an, dass es in seiner Gemeinde keine Jugendarbeit gibt, weshalb die Soziale Arbeit in der Schule die Betreuung des Midnight Funs, des Schülerinnen- und Schülerrats sowie die Planung eines Ideenbüros übernimmt. Ersteres ist ein Sportangebot für die Oberstufe, innerhalb dessen die Turnhalle an den Samstagnachmittag geöffnet ist. Das Ideenbüro ist zurzeit in der Aufbauphase und soll den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, eigene Ideen durch ein Gotti-/Göttiprinzip partizipativ zu verwirklichen. Ebenfalls gibt es in der Gemeinde von SA 2 keine Familienberatung, weshalb auch immer wieder Fragen in diesem Bereich zur Sozialen Arbeit in der Schule gelangen, wobei der polyvalente Sozialdienst in diesem Bereich ebenfalls Begleitungen übernimmt. SA 3 nennt als eine weitere Vernetzungsarbeit die Zusammenarbeit mit dem Sozialpädagogen, welcher als sogenannte Schulinsel an ihrer Schule tätig ist. Er ist für Lehrpersonen da, welche Unterstützung direkt im Unterricht benötigen, und wird meistens spontan in eine Lektion geholt. Sie ist froh über die enge und gute Zusammenarbeit, da sie dadurch voneinander profitieren können.

Fallbesprechungen und **Übergabegespräche** werden von allen interviewten Personen ähnlich beschrieben, hierbei handelt es sich um Fallbesprechungen innerhalb des Teams oder zusammen mit der Schulleitung. Übergabegespräche werden mit den Lehrpersonen oder gemeinsam mit anderen Institutionen geführt. Hierbei wird von allen Befragten, welche noch nicht lange in der Sozialen Arbeit in der Schule tätig sind, erwähnt, wie wichtig ihnen dieser Austausch ist.

Alle Befragten stehen in Kontakt mit der Schulleitung und den Lehrpersonen, somit wird auch die **Zusammenarbeit mit der Schulleitung und Lehrpersonen** beschrieben. Lediglich SA 1 benennt diese Zusammenarbeit nicht. Er beschreibt sein Verhältnis zu der Schulleitung sowie zu den Lehrpersonen als

³ Limita ist eine Fachstelle zur Prävention sexueller Ausbeutung. In Zusammenarbeit können unter anderem Projekte mit den Schulkindern zur Wahrnehmung und Abwehr von Grenzverletzung durchgeführt werden (Limita, ohne Datum)

distanziert. Diese Distanz ist ihm wichtig, um sich als Sozial Arbeiter der Schule von den Lehrpersonen abzugrenzen. Bei ihm besteht die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen hauptsächlich darin, dass er Aufträge von ihnen erhält. Der Begriff Coaching wird von den Befragten nicht verwendet. Bei SA 3 wird im Interview genauer nachgefragt, als sie die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen beschreibt und erwähnt, dass sie Lehrpersonenberatungen durchführt. Auf Nachfrage durch die Autorinnen wird das Wort «Coaching» verwendet. Sie distanziert sich anschliessend von diesem Begriff: *«Aber ich habe Mühe mit dem Begriff Coaching. Sondern ein gegenseitiger Austausch»* (SA 3, Z. 87–88). Sie beschreibt, dass zusammen nach einer Lösung gesucht wird und alle die eigenen Erfahrungen mit einbringen.

SA 1, SA 3, SP 2 und SKA 2 benennen die **Intervision** und/oder die **Supervision** während des Interviews. Diese Arbeitsmethode wird nicht beschrieben, sondern lediglich kurz genannt. SA 3, SP 2 und SKA 2 erwähnen sie im Zusammenhang mit der Kooperation und Vernetzung. SA 1 benennt sie, als er von der Zusammenarbeit im Team spricht.

Sich bei der **Schulentwicklung** mit einbringen, können SA 2, SA 3, SKA 1 sowie SKA 2, es wird oft davon gesprochen, wie die Schulhauskultur mitgestaltet werden kann. SA 2 beschreibt, wie er ein Schulhaus verändern konnte, indem er alle Lehrpersonen im Pausenraum begrüsst und verabschiedet hat. Lehrpersonen, die ihn zuerst gemieden haben, kommen nun auch zu ihm ins Zimmer und geben Rückmeldungen. SA 3 beschreibt, dass sie mit dem Konzept des Schülerinnen- und Schülerrats die Schulhauskultur mitgestaltet. Ebenfalls bespricht sie zusammen mit der Schulleitung und dem Sozialpädagogen, welcher an ihrer Schule tätig ist, welche Themen zurzeit relevant sind und welche Projekte in der Schule eingeführt werden sollen. Bei SKA 1 wird das Einbringen in die Schulhauskultur ausdrücklich von der Schulleitung gewünscht. Sie macht dies immer wieder, hat jedoch das Gefühl, dass sie zu wenig Kontakt zu den Lehrpersonen hat, um sich wirklich einbringen zu können. Sie denkt, dass dies viel eher möglich wäre, wenn sie an den Konventen oder schulinternen Anlässen zusammen mit den Kindern teilnehmen könnte. SKA 2 steht ebenfalls im engen Kontakt mit der Schulleitung und kann dadurch seine Ideen und Wünsche einbringen.

Als zusätzliche Arbeitsmethode wurde von allen Befragten die **Präsenz in den Pausen benannt**. Dabei sind einige auf dem Pausenplatz und im Lehrerinnen- und Lehrerzimmer, andere wiederum lediglich im Lehrerinnen- und Lehrerzimmer unterwegs. Den Sozial Arbeitenden in der Schule ist es wichtig, dass sie keine Pausenaufsicht übernehmen. SA 3 würde zwar theoretisch sehen, dass die Soziale Arbeit in der Schule auch Pausenaufsicht sein könnte, jedoch ist es für sie persönlich keine Option. Sie möchte in den Pausen nicht fest verplant sein, da dies eine gute Zeit für informelle Gespräche ist. Die Befragten sind sich einig, dass die Präsenz im Schulhaus den Lehrpersonen und den Schulkindern eine Kontaktaufnahme ermöglicht, um Termine zu vereinbaren oder etwas zu besprechen.

SKA 2 und SP 1 erwähnen als zusätzliche Arbeitsmethode die **Erlebnis- und Naturpädagogik**. SP 1 hat gute Erfahrungen damit gemacht, Gespräche in der Natur zu führen oder Gegenstände aus der Natur

in die Beratungsgespräche einzubauen. Sie beschreibt, wie sie auch Beratungsgespräche draussen durchführt: «(...) also ich bin auch schon mit Jugendlichen bei schönem Wetter einfach rausgegangen und dann haben wir unter einem Baum die Beratung gemacht, also so auf dem Boden und dann konnten sie auch das Gras halten und so» (SP 1, Z. 72–74). Sie beschreibt, wie die Kinder in der Natur oder durch Gegenstände aus der Natur Kraft schöpfen können. SKA 2 führt einmal jährlich ein Projekt durch, bei dem er mit allen Klassen einer Stufe eine Woche im Schnee verbringt. Dabei werden Iglus gebaut und es wird darin übernachtet.

4.1.2 HANDLUNGSPRINZIPIEN

Mit der zweiten Frage wurde nach den Handlungsprinzipien gefragt, mit welchen die Sozial Arbeitenden in der Schule ihr Handeln begründen. Sie beschrieben ihr Menschenbild und legten dar, welche Grundprinzipien ihnen wichtig sind. Die in den Interviews genannten Handlungsprinzipien können denen, die in Kapitel 2.2.2 behandelt werden, zugeordnet werden. Diese Zuteilung ist in Tabelle 5 ersichtlich. Bei den Handlungsprinzipien gibt es im Gegensatz zu den Arbeitsmethoden mehr Übereinstimmungen, die meisten Handlungsprinzipien werden von beinahe allen Sozial Arbeitenden in der Schule gelebt.

Handlungsprinzipien	interviewte Person								
	SA 1	SA 2	SA 3	SP 1	SP 2	SKA 1	SKA 2	SKA 3	
Beziehungsarbeit	✓✓	✓	✓	✓✓	✓	✓	✓✓	✓	✓
Systemisch-lösungsorientierter Ansatz	✓✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Prävention	✓	✓	✓	✓	✓	✓✓	✓✓	✓	✓
Transparentes Vorgehen	✓	✓	✓✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Niederschwelligkeit	✓	✓	✓	✓	✓	✓✓	✓✓	✓	✓
Freiwilligkeit	✓	✓		✓	✓	✓✓	✓✓		
Lebensweltorientierung	✓✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Diversität			✓	✓	✓				✓
Partizipation	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Schweigepflicht	✓	✓	✓✓		✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Neutralität sowie anwaltschaftliches Handeln		✓				✓	✓		✓

Legende: ✓ = wurde benannt

✓✓ = wurde als besonders wichtig benannt

Tabelle 5: In den Interviews genannte Handlungsprinzipien (eigene Darstellung)

Die **Beziehungsarbeit** wird von allen Befragten benannt. SA 1, SP 1 und SKA 2 legen besonderen Wert auf die Beziehungsarbeit zu den Kindern. Im Verlauf der Interviews wurde auch immer auf die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und diese Beziehung eingegangen. SA 2 beschreibt das folgendermaßen: «Jeden Dienstag gehen wir zusammen essen, also die Schulleitung und die zweite SSA-Person und ich und das ist dann auch immer sehr informell. Also es ist eigentlich so eine Teambildung, das ist noch schön» (Z. 123–125). Ebenfalls ein Thema ist die Beziehung zu den Eltern der Kinder, SKA 1 benutzt die Lehrperson oft als Brücke zu den Eltern, wenn diese sich bereits gegenseitig kennen.

Der **systemisch-lösungsorientierte Ansatz** wurde von allen Befragten direkt benannt. Die **Lebensweltorientierung** wurde jeweils lediglich beschrieben, indem die Befragten erläuterten, dass die Kinder mit ihren eigenen Erfahrungen und Bedürfnissen im Mittelpunkt stehen. *«Also das Bedürfnis kommt ja dann auch aus dem heraus, wenn sie zum Beispiel von Zuhause etwas nicht bekommen, das sie bräuchten, um hier teilzuhaben»* (SA 3, Z. 114–116). Die Befragten beschreiben ihr Vorgehen mit dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz, indem sie zuerst abklären, welche Ressourcen vorhanden sind. *«Aber dann gehen wir zum Beispiel auch auf die Ressourcen, zum Beispiel, aha er rappt auch gerne, wieso nutzen wir das nicht auch (...)»* (SP 1, Z. 105–107). Die Befragten sind sich alle einig, dass es aufgrund des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes wichtig ist, auch mit den Eltern und den Lehrern im Austausch zu sein. Falls ein Kind dies nicht möchte, ist für die interviewten Personen wichtig, herauszufinden, weshalb sie das nicht möchten. Oft liegt in solchen Fällen das Problem bei den Eltern oder Lehrpersonen. Die Befragten nannten diese zwei Handlungsprinzipien jeweils zusammen oder kurz nacheinander. Dies macht in den Augen der Autorinnen durchaus Sinn, da diese beiden Handlungsprinzipien nahe beieinander liegen und sich überschneiden.

Alle Sozial Arbeitenden in Schulen nennen die **Prävention** als ein Handlungsprinzip, jedoch wird hier ersichtlich, wie unterschiedlich diese Begriffe interpretiert werden. SA 1, SA 2, SP 2, SKA 1, SKA 2 und SKA 3 sehen die Projektarbeit oder die themenspezifische Klassen- und Gruppenarbeit als präventiv an, wobei die Art und Weise und die Häufigkeit der Projekte wiederum sehr unterschiedlich sind, was im Kapitel 4.1.1 ersichtlich ist. SP 1 ist es wichtig, in den Klassen präventiv unterwegs zu sein, damit die Kinder sie als Person nicht direkt mit Problemen in Verbindung bringen. *«Daher ist das präventive Arbeiten auch sehr wichtig, dass sie nicht das Gefühl bekommen, die Kinder kommen erst zu mir, wenn es sehr schwierig ist»* (SP 1, Z. 180–182). Sie möchte, dass es völlig normal ist, ein Gespräch bei ihr zu haben. Für SA 2, SP 2 und SKA 2 ist jedes Beratungsgespräch bereits Prävention, sie beschreiben das beispielsweise folgendermassen: *«Auch schon die Beratung, die ich mache, hat ja einen präventiven Anteil, auch wenn es nicht wie ein Projekt ist»* (SKA 2, Z. 111–112).

Das **transparente Vorgehen** hängt von der **Schweigepflicht** ab, wie in den Interviews klar wird. Ausser SA 3 benennt niemand das transparente Vorgehen direkt. Jedoch wird in den Interviews klar, dass alle transparent handeln, indem sie mit der Schulleitung, Lehrpersonen sowie Eltern in Kontakt stehen und dies gegenüber den Kindern und Jugendlichen auch kommunizieren. Alle Sozial Arbeitenden in der Schule betonen, dass die Schweigepflicht ein Handlungsprinzip ist, welches angewendet wird. Erwähnenswert hierbei ist, dass das Wohl der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund steht. Die Sozial Arbeitenden in Schulen fügten beim Thema Schweigepflicht immer an, dass dies ein sehr komplexes und schwieriges Thema ist. Allen ist wichtig, dass sie gewissenhaft mit dem Thema umgehen. Dennoch wird die Schweigepflicht zum Teil gebrochen, aber nur dann, wenn das Wohl der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund steht. SA 3 erwähnt einen weiteren Punkt: *«Vor allem bringt es einem auch in eine besondere Lage als Schulsozialarbeiterin, wenn man mit dem sehr streng ist, dann denke ich, ist das*

Zusammenarbeiten sehr schwierig. Also ich denke, die Lehrpersonen fühlen sich dann sowie zurückgestossen» (Z. 131–134). Des Weiteren erwähnt sie, dass das Problem ganzheitlich angegangen werden muss und es deshalb auch wichtig ist, mit den Lehrpersonen in Kontakt zu sein.

Der Begriff **Niederschwelligkeit** wird nicht in allen Interviews direkt benannt. Jedoch stellen sich alle Sozial Arbeitenden in Schulen zu Beginn des Schuljahres bei den neuen Klassen vor und möchten dadurch erreichen, dass alle Kinder und Jugendliche sie kennen. Zusätzlich haben SP1 und SKA 2 die Möglichkeit, bei Wanderungen oder anderen Anlässen dabei zu sein, was ihrer Meinung nach die Niederschwelligkeit fördert. SKA 2 kann besonders viele Ressourcen auf diese Art verwenden, daher ist es nicht erstaunlich, dass ihn die Schülerinnen und Schüler kennen: *«Mich kennen einfach alle und sie wissen, wie ich so bin und das hilft sicher viel» (SKA 2, Z. 175–176).* SA 2 erwähnt, dass er so niederschwellig wie möglich sein möchte, und da immer wieder Kinder und Jugendliche – zum Teil sogar in der Freizeit – selbstständig zu ihm kommen, hat er das Gefühl, niederschwellig zu sein. SP 2 hat in jedem Schulhaus einen Briefkasten, damit sie die Kinder auch erreichen können, wenn sie gerade nicht anwesend ist. SKA 3 geht aufgrund der Niederschwelligkeit auf den Pausenplatz und hält ihre Tür ausser während Beratungen immer offen, um somit möglichst niederschwellig zu sein.

In den Interviews erwähnen alle ausser SA 3 und SKA 3 die **Freiwilligkeit**. Von SKA 1 und SKA 2 wird dieses Handlungsprinzip als sehr wichtig angesehen. SKA 1 ist es sehr wichtig, dass Lehrpersonen, die ein Schulkind zur Sozialen Arbeit in der Schule schicken wollen, den Kindern klar sagen, dass das ein freiwilliges Angebot ist und sie nur gehen müssen, wenn sie das auch wollen. SP 2 sieht die Soziale Arbeit in der Schule als freiwilliges Angebot, zu dem Schüler aber auch verpflichtet werden können:

Die Schulsozialarbeit ist ja eigentlich eine freiwillige Anlaufstelle, aber es gibt Sachen, bei Gewalt oder Diebstahl, da wird ein Kind verpflichtet, zum Beispiel zu fünfmal. Das geschieht dann aber durch die Schulleitung. Es gibt es aber auch, dass die Lehrperson findet, ein Kind soll vorbeikommen. Dann muss aber auch die Lehrperson beim ersten Gespräch 10 Minuten dabei sein. (Z. 115–118)

SP 2 hat es bis anhin einmal erlebt, dass ein Kind zu fünf Besuchen bei ihr verpflichtet wurde. Dieses Kind kommt immer noch zu ihr, obwohl die fünf Sitzungen bereits verstrichen sind. Nach SP 2 kommt dieses Kind gerne zu ihr und kann davon profitieren. Sie wie auch SA 2, SKA 2 und SP 1 sind der Meinung, dass es ab und zu nötig ist, ein Kind zu einer Sitzung zu verpflichten, da es den Schritt von alleine nicht machen würde. Dennoch sehen sie die Soziale Arbeit in der Schule als freiwilliges Angebot.

Diversität wird von keinem der befragten Sozial Arbeitenden in den Schule erwähnt. Jedoch beschreiben SA 3, SP 1, SP 2 und SKA 3 ihr Menschenbild so, dass das Konzept der Diversität erkennbar ist. SP 1 erzählt, dass sie von den Kindern und Jugendlichen viel lernen konnte: *«(...) sie zeigen mir immer wieder, dass alle Menschen einzigartig sind und dass ich die Methode finden muss, die zum Kind passen*

muss und nicht andersherum» (Z. 157–159). SA 3 erklärt, dass alle Kinder in der Schule die Möglichkeit zur Teilhabe haben müssen, unabhängig davon, welche Voraussetzungen sie mitbringen. SP 2 und SKA 3 beschreiben ihr Menschenbild ebenfalls ähnlich. Sie gehen davon aus, dass jedes Handeln einen guten Grund hat und in den Augen der handelnden Person auch Sinn ergibt.

Bei allen Sozial Arbeitenden in der Schule ausser bei SKA 3 ist Partizipation ein Thema im Interview. Die Bezeichnung **Partizipation** verwenden nur SP 1, SP 2, SKA 1 und SKA 2. SP 1 gestaltet die Beratungsgespräche partizipativ, indem die Schulkinder Themen bestimmen können, an denen sie arbeiten möchten. SP 2 gestaltet die Projekte partizipativ. SKA 1 und SKA 2 erwähnen Partizipation als ein Inhalt aus dem Studium, der ihnen in der Sozialen Arbeit in der Schule hilfreich erscheint und immer noch präsent ist. SKA 1 führt dies folgendermassen aus: *«Aber das Thema Partizipation ist sicher zuvorderst, da es da verschiedene Stufen gibt. Und auch echte und unechte. Eben auch bei dem Projekt, bei dem ich bin, ist schon das Thema, ist es wirklich Mitbestimmung oder nur Mitsprache»* (Z. 292–294). SA 1, SA 2 und SA 3 benennen Partizipation nicht explizit, beschreiben aber Inhalte ihrer Arbeit, die Partizipation fördern. Dies ist bei allen drei die Begleitung des Schülerinnen- und Schülerrats, da dieser die Mitgestaltung des Schulhauses und der Schulhauskultur ermöglicht.

SKA 1 benennt bezüglich der **Neutralität und des anwaltschaftlichen Handelns** das Thema Gerechtigkeit und Chancengleichheit. Für sie hängen die Themen zusammen, da sie vor allem dann für ein Kind eintreten muss, wenn es in einem Punkt schlechtere Chancen als üblicherweise hat. Zurzeit bearbeitet sie das Thema Anwaltschaftlichkeit auch im Team. Sie bemerkt immer wieder, wie wichtig es ist, gegenüber den Lehrpersonen möglichst neutral zu bleiben, wenn sie sich für ein Kind stark macht. Auch SA 2, SKA 2 und SKA 3 betonen, wie wichtig es ihnen ist, dass die Kinder merken, dass die Soziale Arbeit in der Schule für sie einsteht.

Für SKA 2, SKA 3 und SA 1 ist für die Handlungsprinzipien zudem wichtig, ihr eigenes **Bewusstsein über ihre Rolle sowie ihren Aufgabenbereich** zu haben. SKA 2 beschreibt, dass die Rolle nicht nur gegenüber der Schule, sondern auch im Verhältnis zu den Kindern und Jugendlichen geregelt sein soll. Dies erwähnt er aufgrund der Problematik des Voyeurismus, der schnell aufkommt, wenn es um prekäre Situationen geht. Damit meint er, dass lediglich nach den fallrelevanten Informationen gefragt werden soll und es auch in Ordnung ist, wenn Kinder oder Jugendliche nicht alle Informationen preisgeben möchten. Bei vielen Befragten kam das Thema der Sie- oder Du-Kultur im Interview auf. Lediglich SA 1 und SKA 2 haben mit den Kindern eine Du-Kultur. Diese empfinden sie als eine gute Basis für den Beziehungsaufbau sowie als nützliches Hilfsmittel zur Abgrenzung der Sozialen Arbeit in der Schule gegenüber den Lehrpersonen. Im Gegensatz dazu ist SP 2 froh über die Sie-Kultur, da dadurch eine professionelle Distanz in problematischen Situationen geschaffen wird. SKA 1 pflegt wie auch ihr Team eine Sie-Kultur. Manchmal denkt sie sich, dass eine Du-Kultur besser wäre, da sie simpler und niederschwelliger ist. Jedoch kann sie nicht als einzige im Team die Du-Kultur einführen. Zudem fügt

sie an, dass die Sie-Kultur kein grosses Hindernis darstellt, da sich die Kinder gewohnt sind, die Lehrpersonen zu siezen.

SKA 1 nennt als zusätzliches Handlungsprinzip die **Entschleunigung**: «(...) vielleicht ist das wie eine Art Entschleunigung und in der Schule ist ein Ort, an dem viel Druck vorhanden ist, und ich denke, es ist gut, wenn die Kinder auch einen Ort haben, an dem alles wie entschleunigt ist» (Z. 248–250). Sie beschreibt weiter, dass die Soziale Arbeit in der Schule einfach für die Kinder da sein soll und nicht gleich eine Lösung bereithalten muss. Auch wenn das Wort Entschleunigung sonst in den Interviews nicht gefallen ist, wird sie dennoch von anderen Sozial Arbeitenden in Schulen beschrieben, indem sie wie auch SKA 1 betonen, wie wichtig es ist, einfach für die Kinder da zu sein.

4.1.3 STUDIUM UND WEITERBILDUNG

Die Frage, ob sich die Sozial Arbeitenden in der Schule **nach dem Studium genügend ausgerüstet** für die Praxis gefühlt haben, bejahen alle acht Befragten. Alle aus der Sozialpädagogik und der Soziokulturellen Animation fügen jedoch an, dass sie im Bereich Beratung noch ein Defizit verspürten und eine Weiterbildung zu diesem Thema als sinnvoll betrachten. Wie im vorherigen Kapitel bereits erwähnt, benennt SKA 1 als einzige Befragte eine Unsicherheit bezüglich der Beratungsmethoden, welche sie anwendet, da sie sich nicht sicher ist, wie effizient und zielführend sie sind. Laut SA 2 erhält man an der HSLU SA ein Grundgerüst, mit welchem man durchaus als Sozialarbeitende oder Sozialarbeitender an der Schule tätig sein kann. Jedoch kann und soll es mit Weiterbildungen ausgebaut werden, dies kann auch selbstständig geschehen, wie er es beispielsweise bei den Beratungsmethoden bereits getan hat.

Als nützliche Inhalte aus dem Grundstudium nennen SKA 2, SKA 3, SA1, SA 2 und SP 1 die **Kommunikationstheorien**, die in der Sozialen Arbeit in der Schule angewendet werden können. Alle Befragten benennen zudem die **System Theorie**, wobei es ihnen auch wichtig ist, nach ihr zu arbeiten. Des Weiteren erwähnen zwei Personen, dass beinahe alles vom Grundstudium nützlich in der Sozialen Arbeit in der Schule ist und viele Theorien bereits verinnerlicht sind und daher nicht mehr direkt auf das Studium zurückzuführen sind. Die Autorinnen nehmen an, dass dies auch für die übrigen Befragten gilt, da nur wenige Module benannt werden konnten.

SKA 1 und SKA 3 haben beide das CAS Soziale Arbeit in der Schule an der HSLU SA besucht und empfinden es als bedeutsam, um einen Überblick zu erhalten, für was die Soziale Arbeit in der Schule zuständig ist und für was nicht. SKA 2 hat ein CAS Beratung in der Praxis besucht, um sich die fehlenden beraterischen Fähigkeiten anzueignen. Zudem hat er eine Weiterbildung im Bereich der Erlebnispädagogik absolviert, welche ihm in der Praxis immer wieder sehr hilfreich ist. Einen solchen Schwerpunkt empfiehlt er allen Sozial Arbeitenden in Schulen und er hielte auch Theater oder Musik für eine sinnvolle Option. SA 2 wird im Frühling 2019 das CAS Systemische Schulsozialarbeit an der Fachhochschule Nordwestschweiz besuchen. Er freut sich darauf, eine Grundlage für das Arbeitsfeld zu erhalten, und auf das Arbeiten mit Gruppen, welches er bis anhin noch nicht gut kennt. Er merkt an, dass

er durchaus mit Gruppen arbeiten kann, jedoch nicht so methodisch und fachlich wie Personen aus der Soziokulturellen Animation. SA 3 wird im Frühling 2019 das CAS Kinderschutz an der HSLU besuchen. Dies empfindet sie als wichtig, da sie oft mit dem Thema konfrontiert wird. Sie denkt, dass sie sich besser in diesem Gebiet auskennen würde, wenn sie nach dem Studium bei der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde oder einer ähnlichen Einrichtung gearbeitet hätte. Da sie jedoch direkt mit der Sozialen Arbeit in der Schule gestartet hat, konnte sie ihr Wissen in diesem Bereich nicht vertiefen.

4.1.4 RAHMENBEDINGUNGEN

Alle acht Befragten geben an, dass ein Konzept für die Soziale Arbeit in der Schule vorhanden ist. Bei allen Standorten ist das Konzept allerdings mehrere Jahre alt. An zwei Standorten ist ein neues Konzept in Erarbeitung. Vier der befragten Sozial Arbeitenden in der Schule geben an, dass sie das Konzept nicht präsent haben und nicht genau wissen, was darin festgehalten ist. SA 2, SA 3, SP 2 und SKA 1 sind mit den Zielen, die im Konzept verankert sind, einverstanden, jedoch benutzen sie es nicht als Arbeitsinstrument und können daher auch nicht sagen, was genau im Konzept festgehalten ist.

Die Zusammenarbeit mit der Schule beschreiben die Sozial Arbeitenden sehr unterschiedlich. Es werden verschiedene Aspekte genannt, wie diese Zusammenarbeit gestaltet wird und auf welche Punkte die Sozial Arbeitenden in der Schule Wert legen. Zudem bestehen strukturelle Unterschiede an den verschiedenen Schulen. Die Schulleitung ist an drei Standorten die direkte **vorgesetzte Instanz** der Sozial Arbeitenden in der Schule. Bei SKA 1 ist die Schulverwaltung ihre vorgesetzte Instanz, bei SA 2 ist der Schulrektor der Vorgesetzte, er kann jedoch Leitungsfunktionen an die entsprechende Schulleitung delegieren. Alle acht Befragten geben an, dass sie sich regelmässig mit der Schulleitung treffen. SA 1 trifft sich etwa einmal pro Woche mit der Schulleitung, beschreibt aber sein Verhältnis zu der Schulleitung sowie zu den Lehrpersonen als distanziert, wie dies bereits im Kapitel 4.1.14.1.1 dargelegt ist. SP 2, SKA 2 und SKA 3 betonen, dass es ihnen wichtig ist, dass die Soziale Arbeit in der Schule eine **Dienstleistung für die Lehrpersonen** ist, sie möchten eine Anlaufstelle sein, bei der sich die Lehrpersonen Rat oder Unterstützung holen können. SKA 3 sagt dazu: *«Sie [die Lehrpersonen] kommen manchmal auch, wenn sie selbst nicht mehr weiterwissen und wenn sie eine Frage haben und wissen wollen, wie ich darüber denke»* (Z. 139–140). Zudem sollen die Lehrpersonen keinen Aufwand haben, wenn die Soziale Arbeit in der Schule mit der Klasse arbeitet. Die Hälfte der Sozial Arbeitenden in den Schulen beschreibt die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen als angenehm. SA 1, SA 3 und SP 2 erzählen, die **Lehrpersonen schicken die Schulkinder** teilweise zur Sozial Arbeiterin oder zum Sozial Arbeiter in der Schule. Die Gründe dafür sind unterschiedlich. Teilweise sind die Schulkinder noch ziemlich jung und gehen deshalb kaum selbständig zu Sozialen Arbeit in der Schule. Ein anderer Grund ist, dass die Lehrpersonen die Sozial Arbeitenden hauptsächlich für die Lösung von Konflikten mit Schulkindern oder in Gruppen und kaum für präventive Arbeiten in Anspruch nehmen. Ein weiterer Grund kann sein, dass ein Schulkind grob gegen die Schulregeln verstossen hat und als Sanktion zur Sozialen Arbeit in der Schule gehen muss.

4.2 DARSTELLUNG DER ARBEITSZEITERFASSUNG

Nachfolgend sind die Arbeitszeiterfassungen der Sozial Arbeitenden in Schulen dargestellt. Bis auf SP 2 konnten von allen interviewten Fachpersonen die Daten erfasst werden. Die Aufteilung der Arbeitsbereiche wurden von den zur Verfügung gestellten Arbeitszeiterfassungen übernommen. Aus diesem Grund sind unterschiedliche Arbeitsbereiche aufgelistet.



Abbildung 6: Arbeitszeitaufteilung SA 1 (eigene Darstellung)

«Ich bearbeite am meisten Einzelfälle» (SA 1, Z. 20), diese Beschreibung seines Arbeitsalltags zeichnet sich auch in der Arbeitszeiterfassung ab, die in der Abbildung 6 ersichtlich ist. SA 1 investiert etwa zwei Fünftel seiner Arbeitszeit in die Beratung von Schülerinnen und Schülern. Ein weiteres Fünftel investiert er jeweils in die Unterstützung der Lehrpersonen und in den Bereich Kooperation, zu dem Teamsitzungen, Vernetzung, Supervision und Organisation gehören. Der letzte Fünftel besteht aus drei Arbeitsbereichen: der Beratung von Eltern, der informellen Beratung sowie der Prävention. Zum Bereich informelle Beratung gehören auch Vorstellungen in Klassen und Präsenz auf dem Pausenplatz.

SA 2 teilt seine Arbeit in zwei grosse Bereiche ein, die Beratung und die Prävention, dies ist in der Abbildung 7 dargestellt. Für diese beiden Bereiche wendet er etwa gleich viel Zeit auf. SA 2 ist der Meinung, dass er in der Sozialen Arbeit in der Schule viel bewirken kann, vor allem auch in der Befähigung der Kinder: «Und das schätze ich auch und ich stecke darum auch viel Energie rein» (Z. 35–36). Diese Aussage begründet den hohen Präventionsanteil in seiner Arbeit. Die beiden Bereiche lassen sich in Teilbereiche gliedern. Bei der Prävention investiert SA 2 rund die Hälfte seiner Zeit in die Lehrpersonen, hierzu zählen Gespräche mit Lehrpersonen oder der Schulleiterin.

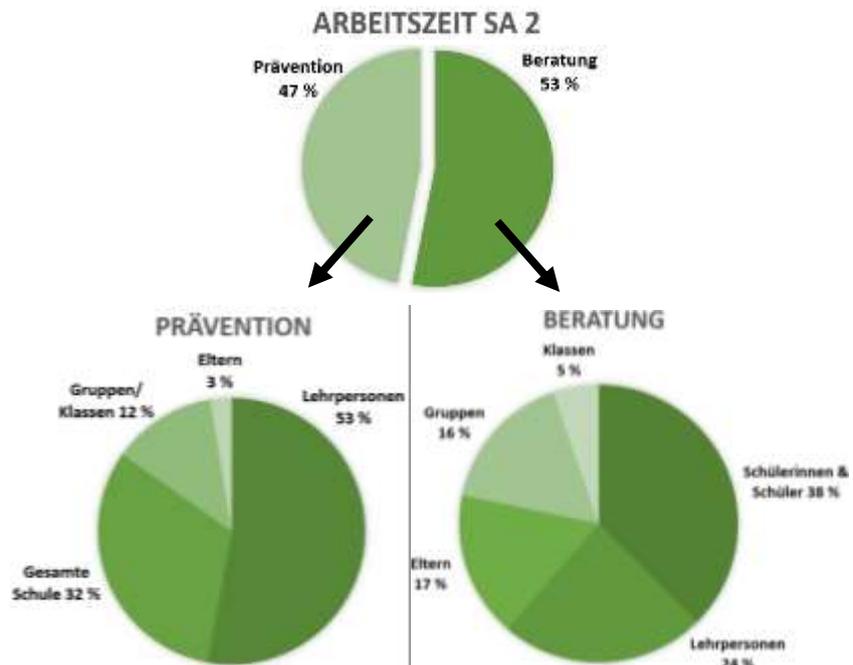


Abbildung 7: Arbeitszeitaufteilung SA 2 (eigene Darstellung)

Bei der Beratung investiert SA 2 rund die Hälfte seiner Zeit in die Schülerinnen und Schüler, die andere Hälfte in die Lehrpersonen. In der Beratung sind auch Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern, aber auch Gruppenarbeit und Klassenarbeit enthalten. In der Prävention investiert SA 2 rund die Hälfte seiner Zeit in die Lehrpersonen, hierzu zählen Gespräche mit Lehrpersonen oder der Schulleiterin.

leitung sowie Teamsitzungen mit den andern Sozial Arbeitenden. Ein weiterer Punkt der Prävention, der rund ein Drittel beansprucht, besteht aus Projekten oder Angeboten für die gesamte Schule. Präventionsarbeit bei den Eltern leistet SA 2 an Elternabenden oder mit Referaten. Der zweite Bereich, die Beratung, gliedert sich in fünf Teilbereiche. Die meisten Beratungen führt SA 2 mit Schulkindern durch, gefolgt von Lehrpersonen, Eltern, Gruppen und Klassen. Bei Beratungen mit Gruppen sind weniger Kinder als in einer Klasse involviert und diese können in unterschiedlichen Klassen sein.



Abbildung 8: Arbeitszeitaufteilung SA 3 (eigene Darstellung)

In Abbildung 8 ist dargestellt, wie SA 3 ihre Arbeitszeit einteilt. SA 3 bringt ihre Arbeit auf den Punkt: «Aber das Bedürfnis ist hier im Schulhaus. Und das ist gross bei Lehrpersonen und den Schulkindern, für Unterstützung» (Z. 60–61). Dass sie dieses Bedürfnis wahrnimmt, zeigt die Arbeitszeiterfassung, denn mehr als zwei Drittel der Arbeitszeit investiert sie in den Bereich Beratung. Zu diesem Bereich gehören neben den Beratungen auch fallspezifische Gespräche sowie die Vor- und Nachbereitung von Gesprächen und Beratungen. Zu den internen Leistungen, die mehr als ein Zehntel ausmachen, zählen Teamsitzungen mit den anderen Sozial Arbeitenden, Intervention, Supervision sowie Aus- und Weiterbildungen. Ebenfalls etwas mehr als ein Zehntel investiert SA 3 in die Vernetzung mit der Schulleitung und anderen Institutionen. Die restliche Zeit, die knapp ein Zehntel ausmacht, setzt sie für die Prävention und die Früherkennung ein. Dort hinein fließen die Arbeit mit dem Schülerrat sowie Schul- und Klassenprojekte.

SP 1 investiert etwas mehr als ein Drittel ihrer Arbeitszeit in die Beratung von Schülerinnen und Schülern. Ein weiteres Drittel der Arbeitszeit widmet sie in dem Präventionsbereich. Das letzte Drittel besteht zum einen aus der Beratung der Lehrpersonen und zum anderen der Beratung von Klassen und Gruppen. Diese Arbeitszeitaufteilung von SP 1 ist in Abbildung 9 ersichtlich. Mit ihrer Aussage «Aber was mir sehr am Herzen liegt, ist, präventiv zu arbeiten» (Z. 51) unterstreicht SP 1, dass die Prävention ein wichtiger Teil ihrer Arbeit ist. Sie versucht sich auch viel Zeit für die Arbeit im Kindergarten zu nehmen, um dort gruppenspezifische Prozesse zu begleiten: «(...) und letztes Jahr bin ich zum Beispiel fast alle zwei Wochen zwei Lektionen dorthin gegangen, um dort zu arbeiten, es ging dann auch zum Teil um gruppenspezifische Prozesse und ich habe mir dann diese Zeit auch einfach genommen» (Z. 60–63).



Abbildung 9: Arbeitszeitaufteilung SP 1 (eigene Darstellung)

Der Zeiterfassung von SKA 1 ist zu entnehmen, dass sie zwei Fünftel ihrer Arbeitszeit für die Beratung der Schülerinnen und Schüler aufwendet, dazu gehören auch fallspezifische Gespräche mit Eltern, Lehrpersonen oder der Schulleitung. SKA 1 bestätigt im Interview, dass Beratung einen grossen Teil ihrer Arbeit ausmacht: *«Ich würde schon sagen, dass ich am meisten eigentlich Einzelgespräche habe, aber das beinhaltet meistens auch einen Austausch mit den Lehrpersonen»* (Z. 12–13). Ein weiteres Fünftel verwendet sie für die schulinterne Mitarbeit, die aus Präsenz im Lehrerzimmer und auf dem Pausenplatz,

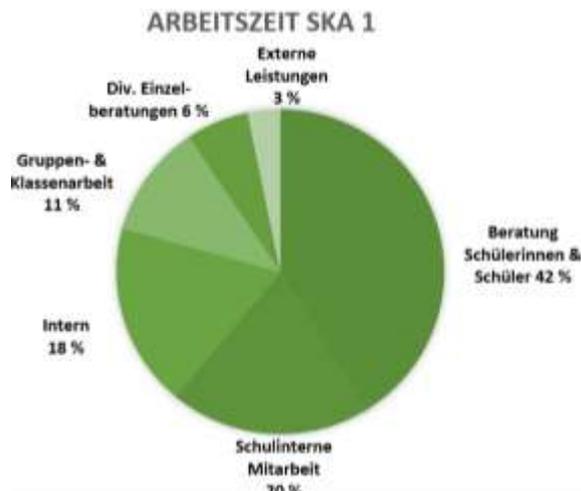


Abbildung 10: Arbeitszeitaufteilung SKA 1 (eigene Darstellung)

Schulanlässen, Konferenzen, Projekten und informellem Austausch mit Lehrpersonen und der Schulleitung besteht. Einen weiteren Arbeitsbereich, der ein Fünftel der Arbeitszeit ausmacht, bezeichnet SKA 1 als intern. Zu diesem Bereich gehören Teamsitzungen der Sozialen Arbeit in der Schule, Supervision und administrative Aufgaben. Das letzte Fünftel besteht aus Gruppen- und Klassenarbeit, diversen Einzelberatungen und externen Leistungen, worunter die Kooperation und Vernetzung mit anderen Organisationen und Institutionen fällt. In Abbildung 10 ist die Aufteilung der Arbeitszeit von SKA 1 dargestellt.

In Abbildung 11 ist zu erkennen, dass beinahe die Hälfte der Arbeitszeit von SKA 2 aus dem Arbeitsbereich Intervention besteht. Unter Interventionen versteht SKA 2 den Arbeitsbereich, den die anderen interviewten Sozial Arbeitenden als Beratung von Schülerinnen und Schülern bezeichnen. Hier geht es um die spezifische Fallarbeit mit den Schulkindern. Bei Erstgesprächen muss SKA 2 kaum einen Beziehungsaufbau leisten. Das begründet er damit, dass er sehr viele Partizipations- und Präventionsprojekte durchführt: *«Durch das, dass ich die Kinder bereits gut kenne durch die Klassenlager und so, muss ich fast keine Beziehungsarbeit mehr machen»* (Z. 56–57). Gut ein Fünftel der Arbeitszeit wendet er für den Bereich Partizipation auf. Das letzte Drittel besteht aus Prävention, Fort- und Weiterbildung sowie Früherkennung. Im Bereich Früherkennung sind informelle Gespräche mit der Schulleitung und den Lehrpersonen einberechnet, da diese einen Überblick über die wichtigen Themen verschaffen.



Abbildung 11: Arbeitszeitaufteilung SKA 2 (eigene Darstellung)



Abbildung 12: Arbeitszeitaufteilung SKA 3 (eigene Darstellung)

SKA 3 investiert die Hälfte ihrer Arbeitszeit in Beratungen und Klasseninterventionen. Ein Fünftel ihrer Arbeitszeit besteht aus diversen Gesprächen mit Lehrpersonen, der Schulleitung, verschiedenen Fachstellen sowie Sitzungen und der Mitarbeit in Arbeitsgruppen. Dass der Bereich diverse Gespräche einen grossen Teil ihrer Arbeit ausmacht, lässt sich dadurch begründen, dass es SKA 3 sehr wichtig ist, im Schulhaus präsent zu sein: *«Hm wichtig, also das präsent sein habe ich wahrscheinlich schon genug gesagt. Es ist wirklich wichtig, vor Ort zu sein»* (Z. 232–233). In den Bereich Prävention investiert SKA 3 ein Zehntel ihrer

Arbeitszeit. Das letzte Fünftel besteht aus dem Verfassen von Berichten und Statistiken sowie aus Weiterbildungen, Pausen und Krankheiten. Die Darstellung der Arbeitszeitaufteilung ist in Abbildung 12 ersichtlich.

Die Darstellungen der Arbeitszeiterfassungen zeigen, dass alle interviewten Sozial Arbeitenden in Schulen die meiste Zeit in den Bereich Beratung investieren. Der Anteil der investierten Stunden variiert jedoch von Person zu Person. Alle Befragten ausser SKA 1 wenden zudem Arbeitszeit für den Bereich Prävention auf. SKA 1 erzählt, dass sie sehr wenig Stellenprozente hat und deshalb keine Präventionsprojekte durchführen darf. Dennoch ist sie in diesem Bereich tätig, jedoch inoffiziell. Dazu sagt sie: *«Ich mache es eben trotzdem, weil es etwas ist, das mir so den Arbeitsalltag, so ähm, erfreut»* (Z. 77–78). Vernetzung und Kooperation sind ein Punkt, der in den Arbeitszeiterfassungen von SA 1 und SA 3 aufgeführt ist. Ein weiterer Aspekt, der von zwei Befragten erfasst wird, ist die Früherkennung. Klassen- und Gruppenarbeit wird von SA 1, SP 2 und SKA 1 berücksichtigt. Teamsitzungen sowie Inter- und Supervisionen werden von vier Befragten erfasst, allerdings werden die Bereiche unterschiedlich benannt.

Auffallend bei den Arbeitszeiterfassungen ist, dass die Partizipation und die Prävention an einigen Standorten als eine Sparte der Arbeitszeiterfassung aufgezählt sind, obwohl sie den Handlungsprinzipien und nicht den Arbeitsmethoden zugeordnet sind. Die Autorinnen leiten dies darauf zurück, dass hinter diesen beiden Handlungsprinzipien konkrete Konzepte und Modelle stehen, die auch in anderen Professionen als der Sozialen Arbeit bekannt sind und Anwendung finden.

Abschliessend ist zu der Darstellung der Arbeitszeiterfassungen zu erwähnen, dass SA 3 sowie SKA 1 nach dem Interview einräumten, vom Arbeitsgebenden gewisse Vorgaben zu haben, wie viel Prozent sie in welchen Bereich aufwenden dürfen. Daher werden zum Teil Arbeitsstunden in einem anderen Bereich eingetragen, als sie in Wirklichkeit aufwendet werden. SKA 1 darf wie bereits erwähnt keine Präventionsarbeit leisten, das heisst, alle Stunden, die sie dort investiert, sind fälschlicherweise in einem

anderen Bereich dargestellt. Zudem zeigte die genauere Analyse der Arbeitszeiterfassung, dass diese nicht immer repräsentativ für in den Interviews gemachte Aussagen steht. Nicht alle erwähnten Arbeitsmethoden sind in den Arbeitszeiterfassungen ersichtlich. SA 1 erwähnt beispielsweise mehrmals, dass er Klasseninterventionen durchführt, in der Arbeitszeiterfassung ist diese Arbeitsmethode jedoch nicht ersichtlich. Die Autorinnen begründen dies damit, dass die Kategorien für die Arbeitszeiterfassung von den vorgesetzten Institutionen, also der Schule oder der Gemeinde, vorgegeben werden. Die Sozial Arbeitenden in Schulen müssen ihre Tätigkeiten diesen definierten Bereichen zuordnen. Ist eine Tätigkeit nicht definiert, muss die aufgewendete Zeit dem passendsten Bereich der Arbeitszeiterfassung zugeordnet werden. Daher fragen sich die Autorinnen, wie aussagekräftig diese Arbeitszeiterfassungen sind. Sie spiegeln bis zu einem bestimmten Grad die Wirklichkeit wider, allerdings zeigen sie auch auf, wie die Soziale Arbeit in der Schule von den Arbeitgebenden gedacht ist, und machen weniger deutlich, wie sie tatsächlich gelebt wird. Da eine realitätsgetreue Abbildung der Arbeit nicht gewährleistet ist, sind die Arbeitszeiterfassungen in den nachfolgenden Vergleichen und Diskussionen nicht mit einbezogen worden. Den Autorinnen ist es, wie bereits im Kapitel 3.2 erwähnt, wichtig, die Realität wiederzugeben, nicht relevant ist dagegen, wie die Soziale Arbeit in der Schule angedacht ist.

5 ERGEBNISSE UND DISKUSSION

Die Analyse von Daten hat nach Sachs (1977) vier verschiedene Ziele. Ein Ziel ist, die Daten gut zu beschreiben und zu qualifizieren (S. 974). Die Daten dieser Forschungsarbeit sind im Kapitel 4 beschrieben und qualifiziert. Weiterhin ist beabsichtigt, mithilfe der Daten Erwartungen und Annahmen zu überprüfen (Sachs, 1977, S. 974). Bei einer qualitativen Forschung wie dieser werden vor Beginn der Forschung keine Hypothesen ausgearbeitet (Flick, 2009, S. 25). Aus diesem Grund wird dieses Ziel bei einer qualitativen Forschung wie bei der vorliegenden Arbeit nicht angestrebt. Weiter wird bei einer Datenanalyse angestrebt, neue Strukturen und Zusammenhänge zu erkennen und diese zu untersuchen (Sachs, 1977, S. 974). Mit der nachfolgenden Diskussion sind Zusammenhänge und Strukturen, die aus den verschiedenen Daten erkennbar sind, beschrieben. Als Letztes sollen mit einer Datenanalyse neue Gegenstände für weiterführende Untersuchungen generiert werden (Sachs, 1977, S. 974). Die Gegenstände für die weiterführenden Untersuchungen sind abschliessend im Kapitel 6.3 aufgezeigt.

Wie bereits erwähnt, wurden bei den Interviews offene Fragen gestellt. Daher wurde nicht explizit nach einzelnen Arbeitsmethoden oder Handlungsprinzipien gefragt. Den Autorinnen ist es bewusst, dass dadurch eventuell gewisse Arbeitsmethoden oder Handlungsprinzipien von den Befragten nicht genannt wurden, obwohl sie eigentlich ausgeübt werden. Sie erachten dieses Ergebnis jedoch als exakter als ein Ergebnis, welches durch Suggestivfragen verfälscht ist. Weiterhin sind sie der Meinung, dass eine Arbeitsmethode, welche nicht genannt wurde, für die befragte Person nicht zentral ist. Ebenfalls wird ein Handlungsprinzip nicht ausgelebt, wenn es bei der Aufzählung vergessen geht.

5.1 ARBEITSMETHODEN

Durch Betrachten der Sozial Arbeitenden in Schulen, aufgeteilt in die drei Gruppen der Sozialarbeitenden, Sozialpädagoginnen sowie Soziokulturell Animierenden, sind beim Vergleich der Arbeitsmethoden keine Muster erkennbar. Ob eine Arbeitsmethode angewendet wird oder nicht, scheint demnach nicht mit der absolvierten Vertiefungsrichtung zusammenzuhängen. Bei einigen Arbeitsmethoden sind jedoch Zusammenhänge ersichtlich, wenn nicht nur betrachtet wird, ob eine Methode angewendet wird oder nicht, sondern auch berücksichtigt wird, was die Befragten zu der Arbeitsmethode sagen. Daher werden die Aussagen der Befragten zu den verschiedenen Arbeitsmethoden in diesem Kapitel miteinander verglichen.

5.1.1 UNTERSCHIEDE BEI DEN ARBEITSMETHODEN

Unterschiede bei den Arbeitsmethoden sind erkennbar, wenn die Befragten über **Beratungsgespräche, Klasseninterventionen, themenspezifische Klassen- oder Gruppenarbeit und Projekte** sprechen. Bei diesen vier Arbeitsmethoden vergleichen sich die Befragten von alleine mit den anderen Berufsfeldern. Auch werden diese vier Arbeitsmethoden zum Teil direkt miteinander verglichen. Bevor die Gegenüberstellung der Arbeitsmethoden und der Berufsfelder folgt, werden Aussagen der Befragten zu den vier Arbeitsmethoden dargestellt.

Alle befragten Sozial Arbeitenden geben an, dass zu ihrem Arbeitsalltag Beratungsgespräche gehören. Dies ist auch in den Arbeitszeiterfassungen ersichtlich, da diese Arbeitsmethode von allen erfasst wird. Zuerst werden die drei Sozialarbeitenden betrachtet. SA 1 äussert, dass er bereits seit dem Studium genügend für Beratungsgespräche gerüstet ist. Er benennt ein Buch, welches er bereits seit dem Studium kennt. Nach seiner Auffassung können Sozial Arbeitende kompetente Beratungsgespräche führen, wenn sie dieses Buch gelesen und verstanden haben. SA 1 hat kürzlich einen langjährigen Jugendarbeiter eingestellt. Dazu sagt er Folgendes: *«Auch der Jugendarbeiter, den ich jetzt eingestellt habe, ihm muss ich nicht sagen, wie er mit Klassen arbeitet, aber mit diesem Buch konnte er viel lernen»* (Z. 118–119). SA 1 fordert alle seine Mitarbeitenden auf, das Buch zu lesen, um genügend Fachwissen bezüglich der Beratungsgespräche zu haben. Auch SA 3 empfindet es so, dass sie nach dem Studium genügend Wissen zur Beratung hatte. Ihr fehlten jedoch verschiedene Methoden wie das Arbeiten mit Tieren oder Handpuppen. Im Vergleich dazu findet SA 2, dass er erst durch seine Berufserfahrung und Methoden, welche er sich nach dem Studium selbst angeeignet hat, ideal für die Beratung in der Sozialen Arbeit an der Schule ausgerüstet ist. Werden weiter die beiden Sozialpädagoginnen betrachtet, wird auch hier deutlich, dass sie für die Beratungsgespräche vieles aus dem Studium mitnehmen konnten, jedoch auch der Wunsch nach einer Weiterbildung vorhanden ist. SP 2 hat in ihrem Studium ein Pflichtmodul der Sozialarbeit besucht, in welchem es um Beratung ging, ihr hat das bereits einen Grundbaustein vermittelt. Dennoch möchte sie wie auch SP 1 eine Weiterbildung in diesem Bereich absolvieren. SP 2 vermutet, dass die Beratungsgespräche in Abhängigkeit davon, welche Vertiefungsrichtung studiert wurde, anders aussehen: *«Also ich weiss halt nicht, wie es in der Beratung drin aussieht. Aber ich kann mir schon vorstellen, dass es da anders ist»* (Z. 182–183). SKA 2 und SKA 3 fühlten sich zu Beginn unsicher während der Beratungen, konnten diese Unsicherheit mit der Arbeitserfahrung jedoch loswerden. *«Man hat irgendwann seine eigene Art zu beraten und weiss, wie man es machen möchte.»* (SKA 2, Z. 142–143). Im Vergleich dazu fühlt sich SKA 1, welche noch nicht so viel Berufserfahrung hat, immer noch unsicher. Sie denkt auch, dass die Soziokulturelle Animation und die Sozialpädagogik in Beratungsgesprächen nicht so strukturiert wie die Sozialarbeit vorgehen.

Da die Klasseninterventionen und die themenspezifischen Klassen- oder Gruppenarbeiten methodisch nahe beieinander liegen, sind sie hier zusammen dargestellt. Auch die Projektarbeit wird zu den beiden Arbeitsmethoden gezählt, da die Befragten jeweils vom «Arbeiten mit Gruppen» sprachen und dies auch

bei der Projektarbeit der Fall ist. Wie durch das letzte Zitat von SA 1 ersichtlich wurde, hat er nicht das Gefühl, dass er einem Soziokulturellen Animator sagen muss, wie er mit Klassen arbeiten soll. Auch SA 2 sieht bei dieser Arbeitsmethode die Stärke bei den Soziokulturell Animierenden: *«Auch das Arbeiten mit Gruppen, welches ich bis jetzt noch nie hatte. Das sehe ich eher so im Soziokulturellen Bereich. (...) Also man macht es, ich bin ja nicht auf den Kopf gefallen, aber einfach, dass es methodischer und fachlicher ist»* (Z. 114–117). SA 2 arbeitet also durchaus mit Gruppen, jedoch wäre er froh um fachliche und methodische Inputs. Ähnlich denkt auch SA 3, welche sagt: *«Also ich bin halt schon ganz klar in der Beratung gut ausgebildet. Und die Sozialpädagogik mehr in Gruppen und die Soziokulturelle Animation auch in Gruppen und so die Dynamik und Prozesse»* (Z. 298–300). SP 1 und SP 2 äussern sich zu diesem Thema nicht, sie arbeiten beide mit Klassen, jedoch erwähnen sie nicht, ob es für sie leicht ist oder ihnen eher schwerfällt. Die Soziokulturell Animierenden äussern sich in einem ähnlichen Ton wie die Sozialarbeitenden. SKA 1 sagt beispielsweise: *«Und dann habe ich natürlich auch Klasseninterventionen, und das mache ich natürlich schon besonders gerne, da ich von meiner Ausbildung her, schon besonders mit Gruppen, sagen wir jetzt einmal geschult bin und auch meine persönliche Arbeits Erfahrung eher mit Gruppen ist»* (Z. 15–18). Die Aussage von SKA 2 deckt sich mit der von SKA 1: *«Ich arbeite gerne mit Klassen, weil mir das einfach liegt. Ich kenne das auch von früher schon»* (SKA 2, Z. 138–139). Auch SKA 3 hat keine Mühe beim Arbeiten mit Klassen, da sie in diesem Bereich viel vom Studium und ihrer früheren Berufserfahrung mitnehmen konnte: *«In der Klassenarbeit und der Gruppenarbeit war ich gerüstet. Da haben mich auch die andern zwei [Schulsozialarbeiterinnen] gefragt, wie mir das gelingt, es kommen so viele gute Rückmeldungen, können wir das auch lernen»* (Z. 169–172). Die beiden anderen Sozial Arbeitende, welche im gleichen Schulhaus wie SKA 3 arbeiten, sind keine Soziokulturellen Animatorinnen und fragten bei SKA 3 nach ihrem methodischen Vorgehen nach.

Werden diese Aussagen miteinander verglichen und in Verbindung gebracht, wird ersichtlich, dass sich die Sozialarbeitenden entweder durch das Studium oder die Berufserfahrung im Arbeitsfeld der Sozialarbeit fachlich kompetent für die Beratungsgespräche fühlt. Ebenfalls scheint die Sozialarbeit in den Augen der Soziokulturellen Animation in der Beratung ein grösseres Wissen zur Verfügung zu haben und strukturierter vorzugehen. Die Soziokulturell Animierenden fühlen sich eher unsicher bei der Beratung oder ihnen fehlen fachliche Kompetenzen. SP 2 ist der Meinung, dass die Beratungsgespräche je nach Berufsfeld anders sind, jedoch kann sie nicht benennen, was genau anders ist. Ebenfalls fühlen sich die Sozialpädagoginnen nicht sattelfest, jedoch stellen sie dies nur über sich selbst fest und machen keine Annahmen über die anderen beiden Berufsfelder. Wenn es um das Arbeiten mit Klassen geht, stehen sich wieder die beiden Berufsfelder Sozialarbeit und Soziokulturelle Animation gegenüber. In diesem Bereich fühlt sich jedoch die Soziokulturelle Animation qualifiziert und wird auch von der Sozialarbeit als federführend angesehen. Die Sozial Arbeitenden in Schulen nennen als Grund für ihre Gewandtheit in bestimmten Gebieten ihr Studium an der HSLU SA oder berufliche Erfahrungen an früheren Arbeitsstellen, welchen jeweils ihrem Berufsfeld zuzuordnen sind. SA 2 beispielsweise hat sich seine Beratungsfähigkeiten durch die Arbeit bei einem Sozialdienst angeeignet. SKA 2 hingegen lernte

das Arbeiten mit Gruppen in seiner langjährigen Tätigkeit in der Offenen Jugendarbeit. Die Autorinnen können nicht feststellen, weshalb sich lediglich die Sozialarbeit mit der Soziokulturellen Animation und umgekehrt vergleichen. Die Sozialpädagogik scheint bei dieser Diskussion aussen vor zu bleiben, lediglich SA 3 sieht eine Stärke der Sozialpädagogik in der Arbeit mit Gruppen. Jedoch können die Aussagen mit der Theorie von Ziegele (2014), welche im Kapitel 2.3 erläutert ist, in Verbindung gebracht werden. Nach Ziegele ist die Soziokulturelle Animation besonders stark beim Anstossen von partizipativen Prozessen und im Bereich der Prävention (S. 46). Dies wird nach dem Verständnis der Autorinnen beim themenspezifischen Arbeiten mit Klassen oder Gruppen sowie Projekten gemacht. Somit decken sich die Aussagen der Befragten mit der Theorie, dass die Soziokulturelle Animation in diesem Bereich stark ist. Klasseninterventionen sind zwar dem Bereich Behandlung zuzuordnen, jedoch müssen auch dabei partizipative Prozesse angestossen werden. Die Sozialarbeit ist nach Ziegele (2014) in der Behandlung, bei welcher die Unterstützung der Inklusion in ein System stattfindet, besonders versiert (S. 46). Auch dies deckt sich mit den Aussagen der interviewten Personen.

5.1.2 GEMEINSAMKEITEN BEI DEN ARBEITSMETHODEN

Bei einer bestimmten Arbeitsmethode Gemeinsamkeiten festzustellen, wenn die Sozialarbeitenden, die Sozialpädagoginnen sowie die Soziokulturell Animierenden wiederum als einzelne Einheiten betrachtet werden, fällt den Autorinnen schwer. Die meisten Arbeitsmethoden werden von vielen oder sogar allen Sozial Arbeitenden in Schulen angewendet. Dies erscheint auf den ersten Blick logisch, da alle im selben Arbeitsfeld tätig sind. Wenn diese Tatsache jedoch mit Berücksichtigung der unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungen betrachtet wird, ist es nicht mehr selbstverständlich, dass oft dieselben Arbeitsmethoden angewendet werden. Ebenfalls herrschen in allen Schulhäusern unterschiedliche Bedingungen und Bedürfnisse, auf welche die Sozial Arbeitenden in Schulen mit denselben Arbeitsmethoden reagieren. Die unterschiedlichen Bedingungen sind im Kapitel 5.3 genauer thematisiert. Die Autorinnen schliessen daraus, dass das Arbeitsfeld Soziale Arbeit in der Schule die Wahl der Arbeitsmethoden grösstenteils beeinflusst. Durch die Gegebenheiten an den Schulen sind einige Arbeitsmethoden notwendig, um die Ziele der Sozialen Arbeit in der Schule erreichen zu können. Damit haben die Aus- und Weiterbildungen der Sozial Arbeitenden in Schulen einen geringeren Einfluss auf die gewählten Arbeitsmethoden. Die Aus- und Weiterbildungen beeinflussen nach den Aussagen der interviewten Sozial Arbeitenden zum einen die Ausgestaltung, zum andern das Gefühl der Sicherheit oder Unsicherheit bei der Ausübung der Arbeitsmethoden.

5.2 HANDLUNGSPRINZIPIEN

Um einen Vergleich der Handlungsprinzipien durchführen zu können, werden die Sozialarbeitenden, die Sozialpädagoginnen sowie die Soziokulturell Animierenden wiederum als eine von drei Gruppen betrachtet. Bei den Handlungsprinzipien ist noch deutlicher zu erkennen, dass beinahe alle von sämtlichen Sozial Arbeitenden in Schulen gelebt werden. Demnach scheint auch das Ausleben von Handlungsprinzipien nicht mit der absolvierten Vertiefungsrichtung zusammenzuhängen.

5.2.1 UNTERSCHIEDE BEI DEN HANDLUNGSPRINZIPIEN

Um Unterschiede zwischen den Berufsfeldern bei den Handlungsprinzipien zu erkennen, muss exakt hingesehen werden. Nur gerade die Handlungsprinzipien Freiwilligkeit, Diversität, Schweigepflicht und Neutralität sowie anwaltschaftliches Handeln wurden nicht von allen Sozial Arbeitenden in Schulen benannt. Die Sozialpädagoginnen sowie SA 3 und SKA 3 nennen als ein Handlungsprinzip die **Diversität**. Unter Berücksichtigung, dass SA 3 an der Pädagogischen Hochschule studiert hat sowie als Lehrerin tätig war, kann gesagt werden, dass lediglich (Sozial-)Pädagoginnen und SKA 3 die Diversität als ein Handlungsprinzip benannt haben. Wird nun wieder die Theorie von Ziegele (2014) herangezogen, macht dies durchaus Sinn. Er schreibt dem Berufsfeld Sozialpädagogik die Begriffe «individueller Entwicklungsstand und individuelle Kompetenzen» zu (S. 46). Bei der Diversität geht es ebenfalls darum, dass alle eine andere Lebenswelt haben und dadurch über andere Kompetenzen verfügen.

5.2.2 GEMEINSAMKEITEN BEI DEN HANDLUNGSPRINZIPIEN

Auf den ersten Blick scheint eine grosse Gemeinsamkeit bei den Handlungsprinzipien zu bestehen, wenn jeweils die Sozialarbeit, die Sozialpädagogik und die Soziokulturelle Animation wiederum als einzelne Einheiten betrachtet werden. Wie bereits erwähnt, wurden lediglich fünf von elf Handlungsprinzipien nicht von allen befragten Fachpersonen angesprochen.

Auch hier ist es eher eine Frage, welche Handlungsprinzipien als wichtig angesehen werden. Die Beziehungsarbeit wird von Fachpersonen jeder Vertiefungsrichtung als besonders wichtig bewertet. Kein anderes Handlungsprinzip wird von allen Berufsfeldern erwähnt und bei allen als besonders wichtig empfunden. Die Autorinnen sehen deshalb in diesem Handlungsprinzip die grösste Gemeinsamkeit. SA 1 führt aus, dass ihm die Beziehungsarbeit wichtig ist, als er die positiven Eigenschaften des neu eingestellten Sozial Arbeitenden beschreibt: «*Er arbeitet sehr beziehungsorientiert und das finde ich cool*» (Z. 84–85). SKA 2 beschreibt den Zusammenhang zwischen dem Handlungsprinzip Beziehungsarbeit und der Arbeitsmethode Beratungsgespräch: «*Für Gespräche ist es wichtig, dass ich eine gute Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen habe*» (Z. 55–56). Wenn SP 2 in der Pause über den Schulhausplatz geht, ist ersichtlich, dass sie eine gute Beziehung zu den Schulkindern hat, da sie von vielen gegrüsst wird. Sie erzählt: «*Dort ist es Hallo und so. Dort kennen sie mich. Sie wollen dann auch mit mir sprechen*» (Z. 38–39).

5.3 RAHMENBEDINGUNGEN

Bei der Analyse der Interviews ergeben die Rahmenbedingungen die wenigsten Übereinstimmungen zwischen den verschiedenen Sozial Arbeitenden in Schulen, insbesondere dann, wenn sie in den drei Gruppen der Sozialarbeitenden, Sozialpädagoginnen und Soziokulturell Animierenden betrachtet werden. Die Autorinnen führen dies darauf zurück, dass die Rahmenbedingungen nicht von den Sozial Arbeitenden selbst gewählt werden können, sondern von den Vorgesetzten vorgegeben sind. Sie erkennen parallelen zwischen den Aussagen der interviewten Fachpersonen und den Erscheinungsbildern der Sozialen Arbeit in der Schule (Baier und Heeg, 2011, S. 50–69) sowie der Kooperation zwischen Sozialer Arbeit und der Schule (Hafen, 2011, S. 69–72).

SA 2, SA 3, SKA 1 und SKA 2 geben an, dass sie die **Schulhauskultur mitgestalten** können. Diese Mitgestaltungsmöglichkeit kann dem **integrativen Modell** (Hafen, 2011, S. 73–74) zugeordnet werden. Eine Voraussetzung, die dafür nötig ist, ist die gegenseitige Akzeptanz der Sozial Arbeitenden und der Lehrpersonen (Hafen, 2011, S. 74). Alle vier beschreiben, dass es für sie sehr wichtig ist, im regelmässigen Kontakt mit den Lehrpersonen und der Schulleitung zu stehen, um die Schulhausstruktur verändern zu können. Auf die Mitgestaltungsmöglichkeiten bei der Schulhauskultur scheint die vorgesetzte Instanz keinen Einfluss zu haben, denn vier Sozial Arbeitenden sind sowohl bei der Gemeinde als auch bei der Schule angestellt. Ebenfalls scheint ein regelmässiger Kontakt mit den Lehrpersonen und der Schulleitung nicht auszureichen, um die Schulhauskultur mitgestalten zu können, denn dies geben alle interviewten Personen an. Diese Beobachtung deckt sich mit der Voraussetzung, welche Hafen (2011) benennt, dass es eine gegenseitige Akzeptanz benötigt (S. 73–74). Die Autorinnen schliessen daraus, dass die gegenseitige Akzeptanz durch einen regelmässigen Kontakt nicht automatisch gegeben ist. SA 1, SP1, SP2 und SKA 3 können nach ihren Angaben die **Schulhauskultur nicht aktiv mitgestalten**. Sie können deshalb dem **subordinativen Kooperationsmodell** (Hafen, 2011, S. 77) zugeordnet werden.

Die Erscheinungsbilder der Sozialen Arbeit in der Schule sind nicht so klar zuzuordnen wie die Kooperationsmodelle. Dies hat zum einen damit zu tun, dass Baier und Heeg (2011) vierzehn Erscheinungsbilder beschreiben (S. 50–69) und es dadurch auch oft zu Mischformen kommt. Zum anderen beschreiben die Sozial Arbeitenden in Schulen die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen widersprüchlich, da diese von den einzelnen Lehrpersonen abhängt. SA 1 hat zu allen Lehrpersonen ein ähnliches Verhältnis. Er erzählt, dass die Lehrpersonen hauptsächlich auf ihn zukommen, wenn sie seine Hilfe mit einem Schulkind oder einer Gruppe benötigen. Diese Form der Sozialen Arbeit in der Schule kann dem Erscheinungsbild der **«Sozialen Arbeit in der Schule als Mensch gewordenem Rohrstock»** (Baier und Heeg, 2011, S. 57) zugeordnet werden. Jedoch sind die Autorinnen der Meinung, dass die Schulkinder dennoch Vertrauen in die Soziale Arbeit in der Schule haben, denn SA 1 beschreibt die Beziehung zu den Schulkindern als vertrauensvoll. Dies widerspricht den Ausführungen von Baier und Heeg (2011). Sie erwähnen, dass bei diesem Erscheinungsbild das Vertrauen der Schulkinder zur Sozialen Arbeit in der Schule geschwächt ist (S. 57). SP2, SKA 2 und SKA 3 sehen die Soziale Arbeit in der Schule als Dienstleistung

für die Lehrpersonen. Diese Beschreibung kann dem Erscheinungsbild **«Sozialarbeit als Mittel zur Professionalisierung des Lehrer/innenberufs»** (Baier & Heeg, 2011, S. 59) zugeordnet werden. Bei diesem Erscheinungsbild können Lehrpersonen Aufgaben an die Sozial Arbeitenden in der Schule delegieren, um sich besser auf ihre Kernaufgaben fokussieren zu können (ebd.). Nach SKA 3 ist es jedoch wichtig, den Lehrpersonen Unterstützung und Hilfe anzubieten, ihnen aber auch Wege aufzuzeigen, wie die Lehrpersonen die Angelegenheiten selbst lösen können. Zudem kann das Erscheinungsbild der **«Schulsozialarbeit als attraktives Berufsfeld»** (Baier & Heeg, 2011, S. 61–62) mit Aussagen von Befragten in Verbindung gebracht werden. Als einen Punkt nennen Baier und Heeg (2011) die Soziale Arbeit in der Schule als attraktives Berufsfeld (S. 61–62). Die Autorinnen hörten bei allen Befragten heraus, dass sie ihre Arbeit gerne machen, SA 1 betonte dies am Schluss des Interviews noch besonders: *«(...) das ist mein Job, und ich kann mit etwas, was ich gerne mache, meine Familie ernähren»* (Z. 196–197). Als zweiten Punkt nennen Baier und Heeg (2011), dass die Sozial Arbeitenden je nach ihren Qualifikationen und Kompetenzen ihre Arbeitsstelle gestalten und Schwerpunkte setzen können (S. 61–62). Auch dies wird anhand der Interviews deutlich. Beispiele dazu sind im Kapitel 5.4 dargelegt.

Wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt, ergeben die Rahmenbedingungen beinahe keine Übereinstimmungen. Wie in den Kapiteln 5.1 und 5.2 ersichtlich ist, stimmen die meisten Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien überein. Hier ergibt sich die Frage, wie die Sozial Arbeitenden in Schulen mit den gleichen Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien arbeiten können, wenn die Rahmenbedingungen so unterschiedlich sind. Die Autorinnen begründen dies damit, dass die Soziale Arbeit in Schulen sehr personifiziert ist. Das heisst, dass die Sozial Arbeitenden so arbeiten, wie sie es tun, und sich dabei nicht besonders von Rahmenbedingungen beeinflussen lassen. Diese Begründung wird durch die Aussage von SA 3 unterstützt: *«Ich kenne ja den Wechsel, von der einen Stelle zur anderen, aber ich merke, dass mein Arbeiten recht gleich ist, also das Umfeld, die Kinder, die sind anders. (...) Aber sonst die Arbeit ist ganz genau gleich»* (Z. 271–275). SA 3 beschreibt, dass die Rahmenbedingungen und die Kinder in den zwei Schulhäusern, in welchen sie bis anhin gearbeitet hat, verschieden sind, aber die Art und Weise der Arbeit gleich ist.

5.4 ZUSAMMENSPIEL VERSCHIEDENER EINFLÜSSE

Bei der Analyse der Interviews stellen die Autorinnen fest, dass die Arbeit der Sozial Arbeitenden in Schulen durch verschiedene Einflüsse geprägt wird. Zum Schluss der Interviews wurde gefragt, weshalb die Sozial Arbeitenden in Schulen so arbeiten, wie sie es tun. Sind es die strukturellen Bedingungen vor Ort, Inhalte welche von Aus- und Weiterbildungen mitgebracht werden oder hat es vielmehr mit der eigenen Biografie zu tun? Hierbei waren sich die Befragten einig, SP 2 drückt es am deutlichsten aus: *«Ich würde sogar sagen, es ist so ein Drittel, ein Drittel, ein Drittel»* (Z. 177–178). Dadurch wird klar, dass dies für SP 2 ein Zusammenspiel aller drei Einflüsse darstellt. Die Fachpersonen sind sich einig,

dass das Studium und Weiterbildungen für eine professionelle Arbeit durchaus von Bedeutung sind. Jedoch spielen auch weitere Faktoren eine bedeutsame Rolle, da alle ihren eigenen Rucksack mit persönlichen Fähigkeiten mitbringen. Die beiden Sozialpädagoginnen, SKA 1, SKA 2 und SA 2 sind sich einig, dass alle irgendwann eine Weiterbildung brauchen können, es wird je nach Ausbildungs- und Berufshintergrund jedoch eine andere sein. SA 2 schliesst das Interview mit folgendem Satz ab: *«Der ganzheitliche Ansatz ist wichtig. Welche Profession [Berufsfeld] kann in die SSA was mitbringen»* (Z. 180). Damit äussert er, dass alle Berufsfelder in Schulen tätig sein können und sie sich gegenseitig ergänzen. Alle ausser SA 1 erwähnen, dass es für eine gute Soziale Arbeit in der Schule mehr auf die Person und darauf ankommt, was sie mit sich bringt, während die gewählte Vertiefungsrichtung weniger relevant ist. Nicht jede Stelle ist gleich, weshalb es auch von Vorteil ist, wenn die Sozial Arbeitenden in der Schule unterschiedliche Fähigkeiten mitbringen. Dies erwähnen sie beispielsweise in Bezug auf das Team, in das alle Sozial Arbeitenden unterschiedliche Fähigkeiten einbringen sollten. SP 2 erachtet es als wertvoll, wenn verschiedene Berufsfelder an derselben Schule tätig sind, wie dies bei ihr der Fall ist: *«Ich sehe es als wichtig, dass in der SSA möglichst alle Disziplinen vertreten sind, weil es sehr wertvoll ist»* (Z. 180–181).

Wie oben bereits thematisiert wurde, verglichen sich die verschiedenen Berufsfelder in den Interviews miteinander. Bis auf SA 1 sind alle befragten Sozial Arbeitenden der Meinung, dass trotz Stärken und Schwächen alle drei Berufsfelder in der Sozialen Arbeit in der Schule tätig sein können. SA 1 beschreibt seine Erfahrungen mit einer Studentin der Vertiefungsrichtung Sozio-kulturelle Animation als kompliziert, da das Setting der Sozialen Arbeit in der Schule ein anderes als in typischen Sozio-kulturellen Arbeitsfeldern wie zum Beispiel der Jugendarbeit ist. *«(...) ich hatte einmal eine SKA-Studentin, und die Zusammenarbeit mit ihr habe ich schon kompliziert gefunden, weil wir einen anderen Ansatz haben, sie war schon nicht so typisch Schulsozialarbeit, weil die Schulsozialarbeit ein gewisses enges Setting ist»* (SA 1, Z. 91–93). Dennoch hat er, wie bereits erwähnt, einen langjährigen Jugendarbeiter eingestellt. Die Autorinnen schliessen daraus, dass auch SA 1 die Persönlichkeit und die Fähigkeiten der Sozial Arbeitenden in der Schule wichtiger als das Berufsfeld sind. SKA 3 ist der Meinung, dass alle Sozial Arbeitenden Fähigkeiten für ein Arbeitsfeld mitbringen, unabhängig davon, welche Vertiefungsrichtung gewählt wurde. Zudem ist sie der Meinung, dass sich im Arbeitsfeld Soziale Arbeit in der Schule alle Berufsfelder treffen.

Ich finde es wichtig, dass man sich selbst treu ist und auch ehrlich zu sich ist, denn ich glaube man bringt wirklich von einem Berufsfeld eine gewisse Stärke mit. Alles andere sind Sachen, die man lernen und sich aneignen kann. Ich bin absolut der Meinung man trifft sich hier [in der Sozialen Arbeit in der Schule]. (SKA 3, Z. 295–298)

6 SCHLUSSFOLGERUNGEN

In diesem abschliessenden Kapitel wird die Fragestellung dieser Forschungsarbeit beantwortet und anschliessend ein Praxisbezug hergestellt, in dem Handlungsempfehlungen für die Soziale Arbeit in der Schule erläutert sind. Die Handlungsempfehlungen resultieren aus der Forschung der vorliegenden Arbeit. Abschliessend sind die offenen Fragen thematisiert, die mit der vorliegenden Forschungsarbeit nicht beantwortet werden können oder durch diese Arbeit entstanden sind.

6.1 BEANTWORTUNG DER FRAGESTELLUNG

Um die Hauptfragestellung beantworten zu können, werden zuerst die beiden Unterfragen thematisiert und beantwortet. Die Inhalte der Antworten sind mit dieser Forschungsarbeit erarbeitet worden, daher haben die Beantwortungen der Fragestellungen einen zusammenfassenden Charakter. Bei den Beantwortungen werden lediglich die Schlussfolgerungen der Autorinnen dargestellt, die Herleitungen sind bereits in der Diskussion im Kapitel 5 dargelegt.

6.1.1 UNTERFRAGE 1

In den Interviews wurde nach den Arbeitsmethoden der Sozial Arbeitenden in Schulen gefragt. Die Arbeitsmethoden sind für die Beantwortung der Hauptfragestellung von Bedeutung. Durch den Vergleich der Arbeitsmethoden kann festgestellt werden, wie die Arbeit von den verschiedenen Berufsfeldern gestaltet wird.

1. Unterfrage

Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten sind in den Arbeitsmethoden ersichtlich?

Wie in Kapitel 4.1.1 beschrieben, wurden viele Arbeitsmethoden von allen befragten Sozial Arbeitenden in Schulen benannt: Beratungsgespräche, Klasseninterventionen, Elternabende, Projektarbeit, Kooperation und Vernetzung sowie Fallbesprechungen und Übergabegespräche. Ebenfalls häufig genannte Arbeitsmethoden sind Coaching von Lehrpersonen oder Schulleitung und Mitarbeit in Arbeitsgruppen. Obwohl die meisten Arbeitsmethoden von allen Sozial Arbeitenden in Schulen, unabhängig vom jeweiligen Berufsfeld, genannt werden, sind Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei den Arbeitsmethoden feststellbar. Die Autorinnen schliessen daraus, dass sich die Unterschiede oder Gemeinsamkeiten nicht darin zeigen, ob eine Arbeitsmethode angewendet wird oder nicht, sondern vielmehr darin, wie sie angewendet wird. Genauer gesagt ist von Bedeutung, ob sich die Fachpersonen in der Anwendung der Arbeitsmethode fachlich kompetent oder eher unsicher fühlen.

Unterschiede bei den Arbeitsmethoden sind vor allem bei Beratungsgesprächen, Klasseninterventionen, themenspezifischen Klassen- und Gruppenarbeiten sowie Projekten erkennbar. Die Unterschiede sind im Kapitel 5.1.1 aufgezeigt. Die Autorinnen möchten an dieser Stelle noch einmal auf die wichtigsten

Erkenntnisse eingehen. Die Sozialarbeitenden fühlen sich im Gebiet der Beratungsgespräche fachlich kompetent, ebenfalls wird ihnen diese Fähigkeit von den Soziokulturell Animierenden zugeschrieben. Die Soziokulturell Animierenden konnten Sicherheit in diesem Gebiet erst durch Berufserfahrung erlangen oder fühlen sich mangels Berufserfahrung wie auch die Sozialpädagoginnen immer noch unsicher. Die Soziokulturell Animierenden äussern ihre Stärke in der Arbeit mit Klassen und Gruppen, wiederum wird ihnen diese Fähigkeit von den Sozialarbeitenden auch zugeschrieben. Die benötigten Kompetenzen nehmen die Sozial Arbeitenden in Schulen aus ihrem Studium an der HSLU SA oder aus früheren beruflichen Erfahrungen mit.

Gemeinsamkeiten bei den Arbeitsmethoden sind auf den ersten Blick viele festzustellen, da beinahe alle Arbeitsmethoden von allen Sozial Arbeitenden in Schulen angewendet werden. Unter Berücksichtigung der Gegebenheit, dass die Sozial Arbeitenden verschiedene Aus- und Weiterbildungen absolviert haben, ist dies nicht mehr selbsterklärend. Wird zudem bedacht, dass alle Schulen anders strukturiert sind und sich die Sozial Arbeitenden in unterschiedlichen Rahmenbedingungen bewegen, sind die von allen angewendeten Arbeitsmethoden eine nicht zu unterschätzende Gemeinsamkeit.

Somit stellen die Autorinnen abschliessend zu der ersten Unterfrage fest, dass sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede bei den Arbeitsmethoden erkennbar sind. Die Gemeinsamkeiten sind in der Tabelle 4 gut ersichtlich, da dort zu sehen ist, dass die meisten Arbeitsmethoden von allen Sozial Arbeitenden angewendet werden. Die Unterschiede liegen vor allem in den fachlichen Kompetenzen, welche sich die Sozial Arbeitenden selbst sowie gegenseitig zu schreiben.

6.1.2 UNTERFRAGE 2

In den Interviews wurde neben den Arbeitsmethoden auch nach den Handlungsprinzipien der Sozial Arbeitenden gefragt. Die Handlungsprinzipien sind ebenfalls von Bedeutung für die Beantwortung der Hauptfragestellung. Werden die Handlungsprinzipien miteinander verglichen, kann festgestellt werden, welchen Einfluss das Handeln und Denken der Sozial Arbeitenden in Schulen auf die Ausgestaltung ihrer Arbeit haben.

2. Unterfrage

Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten sind in den Handlungsprinzipien ersichtlich?

Bei den genannten Handlungsprinzipien gibt es, wie in Kapitel 4.1.2 beschrieben wurde, eine noch grössere Übereinstimmung als bei den Arbeitsmethoden, wenn lediglich betrachtet wird, ob ein Handlungsprinzip genannt wurde oder nicht. Lediglich die vier Handlungsprinzipien Freiwilligkeit, Diversität, Schweigepflicht und Neutralität sowie anwaltschaftliches Handeln werden nicht von allen genannt. Die Autorinnen sind der Meinung, dass die absolvierte Vertiefungsrichtung auch keinen nennenswerten Einfluss auf die Handlungsprinzipien der Sozial Arbeitenden in Schulen hat.

Auch wenn auf den ersten Blick kaum Unterschiede bei den Handlungsprinzipien erkennbar sind, besteht ein Unterschied beim Handlungsprinzip Diversität. Dieses wurde lediglich von den Sozialpädagoginnen, SA 3 sowie SKA 3 benannt. Wie bereits erläutert, hat SA 3 nebst dem Studium an der HSLU SA eine pädagogische Ausbildung absolviert. Daher stellen die Autorinnen fest, dass vor allem die (Sozial-)Pädagoginnen dieses Handlungsprinzip benannt haben. Dass SKA 3 Diversität ebenfalls benennt, ist nach Meinung der Autorinnen vernachlässigbar, da sie die einzige ohne (Sozial-)Pädagogischen Hintergrund ist, welche das Handlungsprinzip benennt.

Wie bereits erläutert wurde, sind viele Gemeinsamkeiten bei den Handlungsprinzipien zu erkennen. Zahlreiche Handlungsprinzipien wurden von allen oder vielen Befragten beschrieben. Die Beziehungsarbeit wird von allen Befragten benannt und jeweils von einer Person jedes Berufsfeldes als besonders wichtig bezeichnet. Die Autorinnen schliessen daraus, dass die Beziehungsarbeit das wichtigste Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit in der Schule ist.

Folglich stellen die Autorinnen fest, dass bei der zweiten Unterfrage vor allem Gemeinsamkeiten, aber dennoch auch Unterschiede in den Handlungsprinzipien der Sozial Arbeitenden in Schulen erkennbar sind. Wie bei den Arbeitsmethoden sind auch bei den Handlungsprinzipien die Gemeinsamkeiten in der Tabelle 5 erkennbar, da ersichtlich ist, dass beinahe alle Handlungsprinzipien von allen Sozial Arbeitenden in Schulen ausgelebt werden. Als Unterschied zwischen den Berufsfeldern können die Autorinnen einzig feststellen, dass die Diversität lediglich von (Sozial-)Pädagoginnen und SKA 3 benannt wird.

6.1.3 HAUPTFRAGE

Nachfolgend ist die Hauptfrage beantwortet. Die interviewten Personen wurden nicht gefragt, ob sie ihre Vertiefungsrichtung als prägend für ihre Arbeit als Sozial Arbeitende in Schulen empfinden. Daher wird die Hauptfragestellung mithilfe der zwei bereits beantworteten Unterfragen beantwortet.

Hauptfragestellung

Inwieweit prägen Vertiefungsrichtungen im Studium die Praktizierenden der Sozialen Arbeit in der Schule?

In der Anwendung von Arbeitsmethoden oder im Ausleben von Handlungsprinzipien bei den Befragten sind mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede zu erkennen. Daraus schliessen die Autorinnen, dass die Vertiefungsrichtungen während des Studiums an der HSLU SA die Praktizierenden der Sozialen Arbeit in Schulen prägen, jedoch auch andere Faktoren eine Rolle spielen. Die Berufsfelder sind durchaus als Charakteristika in der Sozialen Arbeit in der Schule erkennbar. Dies stellen die Autorinnen daran fest, dass sich die drei Berufsfelder verschiedene Kompetenzen in den Arbeitsmethoden zuschreiben.

Anhand dieser Forschungsarbeit zeigt sich zudem, dass das Arbeitsfeld Soziale Arbeit in der Schule für Sozial Arbeitende mit bestimmten persönlichen Fähigkeiten interessant ist, wobei diese Fähigkeiten von den Autorinnen wie auch den Befragten nicht explizit aufgezählt werden können. Mehrere der interviewten Sozial Arbeitenden geben an, dass die zwischenmenschlichen Fähigkeiten von Bedeutung sind. Diese werden mitgebracht und können nicht durch ein Studium angeeignet werden. *«Aber dort sollte man auch einfach mal mehr schauen, was die Person mit sich bringt, die vor einem sitzt, weil es viele Fähigkeiten gibt, die man sich nicht aneignen kann durch ein Studium»* (SKA 1, Z. 473–439). Die Sozial Arbeitenden in Schulen werden somit durch die eigene Biografie und persönliche Fähigkeiten sowie durch das Studium geprägt.

Abschliessend kann gesagt werden, dass die Vertiefungsrichtung die Sozial Arbeitenden in Schulen durchaus prägt, aber auch die eigene Biografie sowie zwischenmenschliche Fähigkeiten, welche nicht benannt werden können, die Arbeit der Fachpersonen beeinflussen. Die Prägungen der Vertiefungsrichtungen zeigen sich eher in den Details, welche im Kapitel 5 ausgearbeitet sind, und charakterisieren so die Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien der drei Berufsfelder. Aus diesem Grund sind die Autorinnen der Meinung, dass die Soziale Arbeit in der Schule ein Arbeitsfeld ist, in dem alle drei Berufsfelder tätig sein können und das je nach Vertiefungsrichtung der Sozial Arbeitenden leichte Unterschiede aufweist. Infolgedessen sprechen sich die Autorinnen nochmals dafür aus, dass der Begriff Soziale Arbeit in der Schule passender als der bis anhin häufiger verwendete Begriff Schulsozialarbeit ist.

6.2 HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR DIE SOZIALE ARBEIT IN DER SCHULE

Aus der vorliegenden Forschungsarbeit ergeben sich drei relevante Empfehlungen für die Praxis der Sozialen Arbeit in der Schule. Die erste Empfehlung richtet sich nicht an die Sozial Arbeitenden in Schulen selbst, sondern an die vorgesetzten Instanzen. Sie können in der strukturellen Ebene, bei welcher die Handlungsempfehlung ansetzt, Veränderungen herbeiführen. Die zweite Empfehlung ist an die Sozial Arbeitenden sowie die vorgesetzten Instanzen adressiert. Die dritte Empfehlung richtet sich an beide und zudem an alle Eltern von Schulkindern.

Die erste Empfehlung bezieht sich auf die drei **Berufsfelder**. Die vorliegende Forschungsarbeit hat zum einen aufgezeigt, dass bereits Literatur vorhanden ist, die darlegt, dass alle drei Berufsfelder, also die Sozialarbeit, die Sozialpädagogik und die Soziokulturelle Animation im Arbeitsfeld Soziale Arbeit in der Schule tätig sein können. Mit der Durchführung und der Analyse der Expertinnen- und Experteninterviews konnten die Autorinnen diese Theorie bestätigen. Zum einen ist dies erfolgt, indem sie aufgezeigt haben, dass kaum Unterschiede in der Arbeitsweise der Fachpersonen bestehen, auch wenn diese aus unterschiedlichen Berufsfeldern kommen. Zum andern haben die Sozial Arbeitenden in Schulen betont, der Meinung zu sein, dass alle Berufsrichtungen Kompetenzen mitbringen, die für die Soziale Arbeit in der Schule wichtig sind. Zudem sind die meisten Befragten der Ansicht, dass ein Team mit

Fachpersonen aller drei Berufsfelder sich gut ergänzt und die Sozial Arbeitenden gegenseitig voneinander profitieren können, auch wenn die Befragten jeweils kaum aufzählen konnten, inwiefern sie sich genau ergänzen würden. Die Autorinnen leiten daraus ihre Empfehlung ab, dass an einem Standort der Sozialen Arbeit in der Schule oder in einem Team von Sozial Arbeitenden in Schulen möglichst alle Berufsfelder vertreten sein sollten. Damit wird die ideale Form von Sozialer Arbeit in der Schule erreicht.

Die zweite Empfehlung, welche die Autorinnen aus dieser Forschungsarbeit ableiten, betrifft die **Weiterbildung**. Alle interviewten Sozial Arbeitenden in Schulen betonen die Wichtigkeit von Weiterbildungen. Hierbei sind nicht nur CAS an Fachhochschulen gemeint, sondern auch kleinere Weiterbildungen. Viele der Sozial Arbeitenden gaben an, dass sie durch Weiterbildungen vor allem ihre Methodenvielfalt erweitern und Sicherheit in gewissen Arbeitsmethoden erlangen konnten. Aus diesem Grund legen die Autorinnen allen Sozial Arbeitenden in Schulen nahe, von Zeit zu Zeit eine Weiterbildung zu absolvieren. Ebenfalls empfehlen die Autorinnen allen vorgesetzten Instanzen der Sozial Arbeitenden in Schulen, Weiterbildungen jeglicher Art zu ermöglichen. Beispielsweise könne auch Weiterbildungen in der Erlebnispädagogik die Methodenvielfalt der Sozial Arbeitenden in Schulen erheblich erweitern und ihnen so ermöglichen, noch gezielter auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen einzugehen.

Die dritte Empfehlung der Autorinnen ist ein Aufruf an alle Sozial Arbeitende in Schulen, ihre fortgesetzten Instanzen, aber auch an alle Eltern, politisch aktiv zu werden. Wie bereits im Kapitel 4 erläutert, wird das **empfohlene Stellenpensum** von AvenirSocial und dem SSAV **bei keiner Schule erreicht**. Die Autorinnen sind davon überzeugt, dass die Soziale Arbeit in der Schule viel wirkungsvoller sein könnte, wenn die Empfehlung von AvenirSocial und dem SSAV ernst genommen werden würde und mehr Stellenprozente zugesprochen werden. Die oben erwähnten Personen sollen ihr Möglichstes tun, damit in ihrer Gemeinde mehr Stellenprozente für die Soziale Arbeit in der Schule vorgesehen werden.

6.3 OFFENE UND WEITERFÜHRENDE FRAGEN

Das Erarbeiten und Schreiben der vorliegenden Forschungsarbeit brachte die Autorinnen zu weiterführenden Fragen. Diese können in dieser Arbeit jedoch nicht beantwortet werden. Dennoch werden sie hier dargelegt, um andere Forschende anzuregen, diese Themen aufzugreifen.

Die Autorinnen wollten ursprünglich die früheren beruflichen Erfahrungen der Sozial Arbeitenden in Schulen nicht berücksichtigen. Beim Verfassen der Diskussion bemerkten sie jedoch, dass es zum Teil nicht möglich ist, die beruflichen Erfahrungen völlig auszuschliessen. Einerseits, weil nicht vermieden werden kann, dass die Sozial Arbeitenden im Interview von ihren früheren beruflichen Erfahrungen sprechen, andererseits, weil die beruflichen Erfahrungen die Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien ebenfalls prägen können. Obwohl zum Teil die beruflichen Erfahrungen mit einbezogen wurden, konnte

in dieser Forschungsarbeit deren Einfluss auf die Sozial Arbeitenden nicht vollumfänglich erfasst werden. Daher wäre es interessant, eine Forschung zum Einfluss der früheren beruflichen Erfahrungen auf die Soziale Arbeit in der Schule zu betreiben.

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurden die drei Berufsfelder lediglich in Bezug auf das Arbeitsfeld Soziale Arbeit in der Schule untersucht. Nach Husi und Villiger (2012) sind auch die Arbeitsfelder Gassenarbeit, Flüchtlings- und Integrationsarbeit, schul- und familienergänzende Betreuung, informelle Bildung sowie Gesundheitsförderung und Prävention allen drei Berufsfeldern zuzuordnen (S. 46). Welche Ausprägungen die Berufsfelder in den eben genannten Arbeitsfeldern haben oder ob es überhaupt Ausprägungen gibt, wäre nach Meinung der Autorinnen untersuchungswert. Eventuell könnten durch eine solche Untersuchung parallelen bei den Unterschiedlichkeiten oder Gemeinsamkeiten der drei Berufsfelder erkannt werden.

In der Ausgangslage dieser Forschungsarbeit ist beschrieben, dass es in der Praxis der Sozialen Arbeit nach Meinung der Autorinnen noch mehr Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien gibt, als bereits in der Theorie beschrieben sind. Am Schluss des Kapitels 2.2.2 sind die Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien von AvenirSocial und dem SSAV (2010), Baier und Heeg (2011) sowie Ziegele (2014) zusammenfassend wiedergegeben. Nach der Auswertung der Interviewdaten würden die Autorinnen einige Punkte anpassen, um dem aktuellen Forschungsstand zu entsprechen. Die weiterentwickelte Liste ist in der Tabelle 6 dargestellt. Die Autorinnen haben gewisse Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien weggelassen oder zusammengefügt, da sie von den befragten Personen nicht oder als eine Einheit genannt wurden. Beispielsweise wurde somit aus den Arbeitsmethoden «themenspezifische Klassen- und Gruppenarbeit» und «Klasseninterventionen» die Arbeitsmethode «Arbeiten mit Klassen und Gruppen». Die ersteren beiden Begriffe liegen so nahe beieinander, dass es in den Augen der Autorinnen keinen Sinn macht, sie auseinander zu halten. Dies wurde in den Interviews klar, als die Fachpersonen zum Teil abwechselnd beide Begriff verwendeten und es sehr schwer war, den Unterschied herauszuhören. Zudem enthält die weiterentwickelte Liste neu die Arbeitsmethoden «Präsenz in Pausen» und «Besondere Qualifikationen» sowie die Handlungsprinzipien «Bewusstsein der Rolle und des Aufgabenbereichs» sowie «Entschleunigung». Den Autorinnen ist bewusst, dass sie mit ihrer qualitativen Forschung keine Schlussfolgerung für die gesamte Soziale Arbeit in der Schule ziehen können. Jedoch wäre es in einer quantitativen Forschung überprüfenswert, ob die Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien in der Tabelle 6 passender sind als diejenigen in der Tabelle 1.

Arbeitsmethoden	Handlungsprinzipien
<ul style="list-style-type: none"> • Beratung(-sgespräche) • Motivationsarbeit • Arbeiten mit Klassen und Gruppen • Moderation • Kontakte mit Erziehungsberechtigten • Projektarbeit (präventiv) • Kooperation & Vernetzung (Triage) • Mitarbeit in Arbeitsgruppen (thematische Austauschtreffen) • Fallbesprechung mit der Schulleitung/Lehrpersonen • Intervention/Supervision • Schulentwicklung • Präsenz in Pausen • Persönliche Stärke (Erlebnispädagogik etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsarbeit • Systemisch-lösungsorientierter Ansatz • Prävention • Transparentes Vorgehen vs. Schweigepflicht (zum Wohle des Kindes) • Niederschwelligkeit • Freiwilligkeit • Lebensweltorientierung • Diversität • Partizipation • Neutralität sowie anwaltschaftliches Handeln • Bewusstsein der Rolle und des Aufgabenbereichs • Entschleunigung

Tabelle 6: Weiterentwickelte Arbeitsmethoden und Handlungsprinzipien (eigene Darstellung)

7 QUELLENVERZEICHNIS

- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Unveröffentlichtes Grundlagenpapier: Autor.
- AvenirSocial (2015). *Die globale IFSW/IASSW-Definition der Sozialen Arbeit von 2014 in der Deutschen Übersetzung*. Bern: Autor.
- AvenirSocial (2016). Revidierte Definition der Sozialen Arbeit. Gefunden unter <http://www.ave-nirsocial.ch/de/p42014537.html>
- AvenirSocial & SSAV (2010). *Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit*. Unveröffentlichtes Grundlagenpapier: Autor.
- Baier, Florian (2007). *Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen*. Bern: Peter Lang AG.
- Baier, Florian (2011). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 61–81) (2. erw. Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, Florian & Heeg, Rahel (2011). *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bieri, Fabio; Stoll, Christian & Zust, Martin (2012). Eine Fahrt in unbekannte Gewässer. Das Potenzial der Soziokulturellen Animation für das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule. Unveröffentlichte Bachelorarbeit der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit.
- Drilling, Matthias (2004). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4. Aufl.). Bern: Haupt.
- Flick, Uwe (2009). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (3. überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hafen, Martin (2013). Die Soziokulturelle Animation aus systemtheoretischer Perspektive. In Bernhard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 157–200) (2. Aufl. 2013). Luzern: Interact.

- Hafen, Martin (2011). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit* (2. Aufl.). Luzern: Interact.
- Hochschule Luzern – Soziale Arbeit [HSLU SA] (2014). Gefunden unter <https://www.hslu.ch/de-ch/soziale-arbeit/studium/bachelor/soziale-arbeit/studienrichtungen/>
- HSLU SA (2016). *Medienmitteilungen*. Gefunden unter <https://www.hslu.ch/de-ch/hochschule-luzern/ueber-uns/medien/medienmitteilungen/2016/09/15/hochschule-luzern-soziale-arbeit-erst-mals-sozialpaedagoginnen-und-sozialpaedagogen-diplomiert/>
- HSLU SA (2017). *Bachelor in Sozialer Arbeit. Infobroschüre*. Luzern: Autor.
- Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexion und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: Interact.
- Limita (ohne Datum). *Zielgruppen*. Gefunden unter: <https://limita.ch/zielgruppen/#schulen>
- Mayer, Horst Otto (2009). *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung, Auswertung* (5. überarbeitete Auflage). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Mayer, Horst Otto (2012). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6. überarbeitete Auflage). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Sachs, Lothar (1977). Graphische Methoden in der Datenanalyse. *Klinische Wochenschrift*, 55 (20), 973–983.
- Schnell, Reiner (1994). *Graphisch gestützte Datenanalyse*. München und Wien: R. Oldenbourg.
- Schulsozialarbeit (ohne Datum). *Standorte*. Gefunden unter http://www.schulsozialarbeit.ch/index.php?p=2_0_0
- Seiterle, Nicolette (2014). Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Eine Standortbestimmung. In Kurt Gschwind (Hrsg.), Uri Ziegele, Nicolette Seiterle, *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S. 14–78). Luzern: Interact.

Wettstein, Heinz (2013). Hinweise zu Geschichte, Definitionen, Funktionen. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 15-62). Luzern: Interact.

Ziegele, Uri (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In Kurt Gschwind (Hrsg.), Uri Ziegele, Nicolette Seiterle, *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S. 14–78). Luzern: Interact.

8 ANHÄNGE

A LEITFADENINTERVIEW

Leitfadeninterview

- ➔ Begrüssung, nachfragen, ob der Zusammenhang des Interviews klar ist, ansonsten erklären.
- ➔ Gespräch wird aufgenommen, ist das in Ordnung?
- ➔ Erwähnen von Einwilligungserklärung, welche jetzt oder am Schluss unterschrieben werden kann. Falls etwas gesagt wird, was nicht verwendet werden darf, kann das dennoch gesagt werden.
- ➔ Notizen werden gemacht, bitte nicht von dem stören lassen

(Fragen, die gestellt werden)	(Stichwörter, was soll alles beantwortet werden, nicht direkt danach fragen)
Arbeitsmethoden	
Erzählen sie mir von ihrem Arbeitsalltag, wenn sie mit den Schulkindern/Lehrpersonen/Eltern zusammen arbeiten ...	Mit welchen Methoden wird gearbeitet? Wo werden Schwerpunkte gesetzt? Werden Projekte gemacht? Welche? Mit wem wird zusammengearbeitet (Eltern, Lehrpersonen, SchülerInnen)? Wer ist die Zielgruppe? Wie werden die Schulkinder benannt (Adressaten, Klientel)? Pause, anwesend in LehrerInnenzimmer oder Pausenplatz?
Haben sie Vernetzungs-/KooperationspartnerInnen, wann arbeiten sie mit ihnen zusammen?	Kinder- und Jugendarbeit, andere Stellen...
Ich habe bereits viel von ihrem Arbeitsalltag erfahren. Nun würde es mich interessieren, auf welche Aufgaben sie grossen Wert legen, genügend Zeit dafür zu haben ...	Alljährliche Projekte?
Handlungsprinzipien	
Unsere Forschung geht nicht lediglich um die effektiven Arbeitsmethoden, über welche wir bis jetzt gesprochen haben, sondern soll auch eine zweite Ebene ansprechen. Daher würde es mich interessieren, mit welchem Menschenbild sie an die Arbeit gehen und was ihre Grundprinzipien sind ...	Werte? Normen? Menschenbild? Wie werden die Handlungen (Arbeitsmethoden) begründet? Grundprinzipien (Niederschwelligkeit, Freiwilligkeit, Datenschutz, Schweigepflicht ...) Sie- oder Du-Kultur mit den Schulkindern?
Studium/Weiterbildung	
Sie haben uns angegeben, dass sie SA/SP/SKA studiert haben. Welche spezifischen Inhalte vom Studium sind für ihre Arbeit als SchulsozialarbeiterIn von Bedeutung?	Modul Soziale Arbeit in der Schule besucht? Andere spezifische Module? Kompetenzen, welche im Studium erlernt wurden?
Hatten sie nach dem Studium das Gefühl, gut für die SAS ausgerüstet zu sein? Und wie hat sich das geäussert?	
Haben sie nach dem Studienabschluss Weiterbildungen gemacht? Welche?	Arbeiten sie anders seit dieser Weiterbildung (Arbeitsmethoden)? Andere Handlungsprinzipien (Werte, Normen, Menschenbild)?
Rahmenbedingungen	
Sie haben von der Schule XYYY einen Leitfaden oder ein Konzept. Stimmen die formulierten Ziele in diesem Dokument mit ihren persönlichen zusammen?	Stimmen die persönlichen Ziele mit dem Leitfaden überein? Wo nicht?

	Wie werden Schwerpunkte gesetzt (bei Widersprüchen)?
Wie beschreiben sie die Zusammenarbeit mit/die Arbeit an der Schule YYYY?	Wo angesiedelt (Trägerschaft)? Welches Kooperationsmodell (nach Hafen)?
Zusammenspiel verschiedener Einflüsse	
Wir haben bis jetzt über die Arbeitsmethoden, Menschenbild, Grundprinzipien, Ausbildung sowie ihre Arbeitsstelle gesprochen. Welche Erfahrungen haben, die eben erwähnten Punkte, geprägt? Wie ist es dazu gekommen, dass sie so arbeiten, wie sie es tun?	Was prägt sie, dass es jetzt so ist? (Studium/Weiterbildung, biografisch, strukturell)
Abschluss	
Haben wir ein Thema noch nicht angesprochen, welches sie als wichtig empfinden? Möchten sie noch etwas hinzufügen?	

Herzlichen Dank für ihre Zeit. Wir sind nun am Ende des Interviews angelangt.

- ➔ Sind noch Fragen vom Kurzfragebogen offen?
- ➔ Einwilligungserklärung unterschreiben lassen

B KURZFRAGEBOGEN

Kurzfragebogen

Name:

Alter:

Studium abgeschlossen (Jahr):

Vertiefungsrichtung:

Seit wie vielen Jahren in der SAS:

Weiterbildungen im Bereich SAS:

Arbeitsort (Gemeinde):

Schule(n) (Name & Stufe):

Anzahl Schulkinder:

Persönliches Arbeitspensum:

Weitere Arbeitspensum (aufgeteilt auf Personen):

Falls vorhanden: Bitte senden sie uns die Arbeitszeiterfassung zu (Jahresüberblick).

C VERZEICHNIS DER TRANSKRIPTE

SA 1: SA1_transkripiert.docx

SA 2: SA2_transkripiert.docx

SA 3: SA3_transkripiert.docx

SP 1: SP1_transkripiert.docx

SP 2: SP2_transkripiert.docx

SKA 1: SKA1_transkripiert.docx

SKA 2: SKA2_transkripiert.docx

SKA 3: SKA3_transkripiert.docx

D VORGEHEN BEI DER SUCHE NACH INTERVIEWPARTNERINNEN UND -PARTNERN

Die Autorinnen suchten in verschiedenen Phasen nach möglichen Interviewpartnerinnen und -partnern für ihre Forschungsarbeit. Im Vorfeld vermuteten sie, keine Schwierigkeiten bei der Suche nach Sozialarbeitenden und dafür umso mehr bei den Soziokulturell Animierenden zu haben. Die Sozialpädagogik stuften sie in der Mitte ein.

1. Etappe:

- Dozierende der HSLU SA wurden gefragt, ob sie Absolventinnen oder Absolventen kennen, welche zurzeit in der Sozialen Arbeit in der Schule tätig sind.
- Ehemalige Studierende, welche die Autorinnen kennen, wurden gefragt, ob sie ehemalige Mitstudierende kennen, welche jetzt in der Sozialen Arbeit in der Schule tätig sind.

→ Die Autorinnen konnten nach dieser Etappe vier Interviews führen. Zweimal erhielten sie denselben Namen sowohl von den Dozierenden als auch von den Ehemaligen. Nach der 1. Etappe konnten noch keine Personen aus dem Berufsfeld Sozialpädagogik interviewt werden. Dafür konnten bereits alle Interviews mit den Soziokulturell Animierenden geführt werden. Dies liegt vermutlich daran, dass die Autorinnen lediglich bei Soziokulturell Animierenden nach ehemaligen Mitstudierenden fragten, da die Autorinnen selbst lediglich zu ehemaligen Soziokulturell Animierenden Kontakt haben.

2. Etappe:

- Der SSAV wurde ebenfalls angefragt, die E-Mail-Anfrage der Autorinnen den Mitgliederinnen und Mitgliedern zu versenden. Der SSAV konnte dieser Bitte jedoch nicht nachkommen.

→ Um dennoch möglichst viele Sozial Arbeitende in Schulen kontaktieren zu können, entschieden sich die Autorinnen dafür, auf kantonaler Ebene zu suchen, und starteten damit die 2. Etappe.

3. Etappe

- Der «Beauftragte Schulsozialarbeit» des Kantons Luzern wurde kontaktiert: Er hat für die Autorinnen die Sozial Arbeitenden an Schulen im Kanton Luzern angefragt, ob Interesse bestehe, sich den Autorinnen für ein Interview bereitzustellen.
- Es wurde Kontakt mit dem «Verein Schulsozialarbeit Aargau» aufgenommen. Die zuständige Person hat allen Mitgliedern die E-Mail-Anfrage der Autorinnen mit der Bitte, sich bei Interesse bei den Autorinnen zu melden, weitergeleitet.

→ Auf diese beiden kantonalen Anfragen bekamen die Autorinnen keine Rückmeldung. Daher entschieden sie sich dafür, keine weiteren Anfragen zu verschicken.

→ In dieser Zeit schrieb eine Soziokulturelle Animatorin die Autorinnen an, da sie durch die «Mundpropaganda» von der Forschungsarbeit gehört hatte und sich gerne zur Verfügung gestellt hätte. Jedoch hatten die Autorinnen bereits drei Personen aus der Soziokulturellen Animation befragt.

→ Ebenfalls konnten die Autorinnen ein Interview mit einer Sozialpädagogin führen, welche durch persönliche Gespräche von der Forschungsarbeit gehört hatte.

4. Etappe

- Die Autorinnen suchten gesamthaft zehn Stunden im Internet nach möglichen Interviewpartnerinnen oder -partnern. Dabei gingen sie wie folgt vor:
 - Sie suchten Gemeinde für Gemeinde ab, ob sie eine Soziale Arbeit in der Schule hat oder nicht. Mithilfe einer Karte wurde dafür gesorgt, dass keine Gemeinden vergessen wurden.
 - Der Name der Sozial Arbeiterin oder des Sozial Arbeiters in der Schule wurde auf iluplus zusammen mit dem Filter «hslusa basa OR hslusa bask OR hslusa basp» eingegeben. Dadurch konnten die Autorinnen feststellen, ob die betreffende Person an der HSLU SA eine Bachelorarbeit verfasst hat und somit einen Abschluss von der HSLU SA hat.
 - Mit den betreffenden Personen wurde telefonisch Kontakt aufgenommen.

→ Dank dieser Suche konnten schnell die weiteren zwei Sozialarbeitenden für die Interviews gefunden werden. Zudem fanden die Autorinnen viele weitere Sozialarbeitende und Soziokulturell Animierende, welche sie jedoch nicht mehr anschreiben mussten, da sie bereits über genügend Interviewpartnerinnen und -partner aus diesen beiden Berufsfeldern verfügten. Jedoch konnte lediglich eine weitere Sozialpädagogin ausfindig gemacht werden.

Nach der 4. Etappe beschlossen die Autorinnen, auf das 3. Interview mit einer Person aus der Sozialpädagogik zu verzichten. In der letzten Etappe fanden sie viele Sozialpädagoginnen oder Sozialpädagogen, welche in der Sozialen Arbeit in der Schule tätig sind, jedoch ihr Studium nicht an der HSLU SA absolviert haben. Die Autorinnen waren zu Beginn erstaunt darüber, nicht drei Personen aus der Sozialpädagogik zu finden. Nach einiger Reflexion wurde ihnen jedoch bewusst, dass der erste Jahrgang in diesem Berufsfeld erst im Sommer 2016 abgeschlossen hat. Somit hat es allgemein noch nicht besonders viele Sozialpädagoginnen oder Sozialpädagogen mit einem Abschluss an der HSLU SA auf dem Arbeitsmarkt. Allerdings kann es sein, dass noch weitere Sozialpädagoginnen oder -pädagogen in der Sozialen Arbeit in der Schule tätig sind. Die Autorinnen vermuten jedoch, dass es tatsächlich keine weiteren hat und sie die Interviews mit den beiden einzigen Sozialpädagoginnen geführt haben. Sie nehmen aber an, dass bereits in einem Jahr weitere Sozialpädagoginnen oder -pädagogen in der Sozialen Arbeit in der Schule tätig sein könnten.