

Alexandra Burkhalter & Stefanie Gugolz

Kooperation als Handlungsmaxime Sozialer Arbeit im Bereich der Schule

Zusammenarbeit zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen

Bachelor-Thesis der Berner Fachhochschule – Soziale Arbeit
Dezember 2017



Sozialwissenschaftlicher Fachverlag Edition Soziothek

Edition Soziothek
c/o Berner Fachhochschule BFH
Soziale Arbeit
Hallerstrasse 10
3012 Bern
www.soziothek.ch

Alexandra Burkhalter & Stefanie Gugolz: Kooperation als Handlungsmaxime Sozialer Arbeit im Bereich der Schule. Zusammenarbeit zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen

ISBN 978-3-03796-672-3

Schriftenreihe Bachelor-Thesen der Berner Fachhochschule BFH – Soziale Arbeit.

In dieser Schriftenreihe werden Bachelor-Thesen von Studierenden publiziert, die mit Bestnote beurteilt und zur Publikation empfohlen wurden.



Dieses Werk wurde unter einer Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht.

Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0

Weitere Informationen: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Sie dürfen:

Teilen – das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten

Unter 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.

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

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Kooperation als Handlungsmaxime

Sozialer Arbeit im Bereich der Schule

Zusammenarbeit zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen

Die Bachelor-Thesis wurde für die Publikation formal überarbeitet, aber im Inhalt nicht geändert.

Bachelor-Thesis zum Erwerb des Bachelor-Diploms

Berner Fachhochschule
Fachbereich Soziale Arbeit

Herbstsemester 2017/2018

Autorinnen:

Alexandra Burkhalter
Grünau 5
4665 Oftringen

Stefanie Gugolz
Ischernstrasse 19
4528 Zuchwil

ABSTRACT

Damit die Schule den an sie herangetragenen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden kann, ist sie auf Unterstützung angewiesen. Die Soziale Arbeit hat sich als wichtiger Akteur im Bereich der Schule etabliert und ist nicht mehr wegzudenken. Verschiedene Akteure der Sozialen Arbeit sind im Bereich der Schule anzutreffen und leisten einen wesentlichen Beitrag dazu, dass die anstehenden und vielfältigen Herausforderungen angegangen und gelöst werden können. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen spielt dabei eine wichtige Rolle, zumal Kooperation als Handlungsmaxime Sozialer Arbeit gilt. Bestehende Untersuchungen zeigen jedoch, dass unterschiedliche Kooperationsprobleme zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen bestehen. So zielt die Bachelor-Thesis darauf ab, Möglichkeiten aufzuzeigen, um die Kooperation zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen zu optimieren. Die Forschungsfragen lauten: **Wie kann die Kooperation zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen optimiert werden?** *Wie nehmen Lehrpersonen die Soziale Arbeit wahr? Welche Bedeutung messen Lehrpersonen der Kooperation mit Sozialarbeitenden zu? Welche Chancen und Grenzen sehen Lehrpersonen in der Kooperation mit Sozialarbeitenden?*

Die Fragestellungen werden durch die Verknüpfung von theoretischen Grundlagen und einer eigenen empirischen Untersuchung beantwortet. Die Datenerhebung erfolgte mittels Leitfadenterviews gemäss Helfferich (2011). So wurden fünf Lehrpersonen an unterschiedlichen Regelschulen (1. bis 9. Klasse) im Kanton Bern befragt. Die Interviews wurden transkribiert und nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass wichtige Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation fehlen und es darum geht, diese herzustellen, damit Konflikte in der Kooperation erst gar nicht entstehen (müssen) und die vorhandenen Unstimmigkeiten in den bestehenden Kooperationen gelöst werden können. So hat sich herausgestellt, dass das Wissen der Lehrpersonen über die Soziale Arbeit sowie der Einbezug der Lehrpersonen durch die Soziale Arbeit mangelhaft sind und dass aus der Perspektive der Lehrpersonen die Soziale Arbeit auf verschiedenen Ebenen etwas zur Optimierung der Zusammenarbeit beitragen kann. Dabei hat die Soziale Arbeit in erster Linie den Auftrag, das fehlende Wissen bei den Lehrpersonen herzustellen, Kommunikationsprozesse zu stärken und die Lehrpersonen insbesondere im behördlichen Bereich vermehrt in laufende Prozesse miteinzubeziehen. Die Trägerorganisationen der Sozialen Arbeit sind dazu angehalten, proaktiver und offensiver auf die Lehrpersonen zuzugehen. Weiterführende Fragen haben sich in Bezug auf den Datenschutz, den Einfluss der Medien auf das Bild der Sozialen Arbeit, der räumlichen Nähe der Angebote Sozialer Arbeit zur Schule oder der Thematik der Migration ergeben. In diesen Bereichen bedarf es aus Sicht der Autorinnen weiterer Untersuchungen.

Kooperation als Handlungsmaxime

Sozialer Arbeit im Bereich der Schule

Zusammenarbeit zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen

**Bachelor-Thesis zum Erwerb des
Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit**

Berner Fachhochschule
Fachbereich Soziale Arbeit

Vorgelegt von

Alexandra Burkhalter

Stefanie Gugolz

Bern, Dezember 2017

Gutachter: Prof. Dr. Matthias Riedel

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	8
1. Fragestellung und Begründung des Themas	8
1.1. Aufbau der Arbeit	11
THEORETISCHE GRUNDLAGEN	12
2. Kooperation	12
2.1. Kooperation - eine Begriffsbestimmung.....	12
2.1.1. Voraussetzungen für eine Kooperation	13
2.1.2. Gestaltungs- und Leitprinzipien der Kooperation	14
2.1.3. Wirkungsziele.....	15
2.1.4. Gefährdung von Kooperation	15
2.2. Wichtige Komponenten der Kooperation	15
2.2.1. Werte	16
2.2.2. Normen	16
2.2.3. Zusammenhang Werte, Normen, Rollen	17
2.2.4. Menschenbild.....	18
2.2.5. Grundhaltung	18
2.3. Arten der Kooperation	18
2.3.1. Intensitätsstufen der Kooperation	19
2.3.2. Interne vs. externe Kooperation	20
2.3.3. Strategische vs. empathische Kooperation.....	20
2.4. Zusammenfassung und Fazit	20
3. Soziale Arbeit und Schule.....	21
3.1. Gründe für den Einbezug Sozialer Arbeit im Bereich der Schule	22
3.2. Soziale Arbeit	23
3.2.1. Rahmenbedingungen	23
3.2.2. Funktion/Auftrag.....	25
3.2.3. Werte, Normen und Grundhaltungen.....	30
3.2.4. Auswirkungen des Professionalisierungsdiskurses	31
3.3. Schule.....	33
3.3.1. Rahmenbedingungen	33
3.3.2. Funktion/Auftrag.....	33
3.3.3. Werte, Normen und Grundhaltungen.....	34
3.4. Kooperation zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen	35
3.5. Zusammenfassung und Fazit	37
4. Akteure der Sozialen Arbeit im Bereich der Schule.....	39

4.1. Schulsozialarbeit	39
4.1.1. Rahmenbedingungen	40
4.1.2. Funktion/Auftrag	40
4.1.3. Kooperation.....	41
4.1.3.1. Drei Kooperationsmodelle	42
4.1.3.2. Unterschiedliche Stolpersteine in der Kooperation	45
4.2. Offene Kinder- und Jugendarbeit.....	46
4.2.1. Rahmenbedingungen	47
4.2.2. Funktion/Auftrag	48
4.2.3. Kooperation.....	49
4.3. Behördliche Sozialarbeit.....	51
4.3.1. Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB).....	51
4.3.1.1. Rahmenbedingungen	52
4.3.1.2. Funktion/Auftrag.....	53
4.3.1.3. Kooperation.....	54
4.3.2. Mandatsführung	54
4.3.2.1. Rahmenbedingungen	54
4.3.2.2. Funktion/Auftrag.....	56
4.3.2.3. Kooperation.....	56
4.4. Tagesschulen.....	57
4.4.1. Rahmenbedingungen	57
4.4.2. Funktion/Auftrag	58
4.4.3. Kooperation.....	59
4.5. Zusammenfassung und Fazit	59
EMPIRISCHER TEIL.....	62
5. Methodisches Vorgehen	62
5.1. Analytische Vorgehensweise.....	62
5.2. Forschungskonzeption	63
5.2.1. Ziel.....	63
5.2.2. Ablauf.....	63
5.3. Untersuchungsverfahren	63
5.3.1. Datenerhebung	64
5.3.2. Leitfadeninterview	65
5.3.2.1. Ausarbeitung des Leitfadens	65
5.3.2.2. Auswahl der zu interviewenden Personen.....	66
5.3.3. Datenaufbereitung.....	67
5.3.4. Datenauswertung	67

5.4. Reflexion der Interviewdurchführung	68
INTERPRETATION UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE	70
6. Analyse	70
6.1. Schulsozialarbeit	70
6.2. Offene Kinder- und Jugendarbeit.....	75
6.3. Behördliche Sozialarbeit.....	79
6.3.1. Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB).....	79
6.3.2. Beistandspersonen	82
6.3.3. Sozialdienst.....	83
6.4. Tagesschule.....	84
6.5. Erziehungsberatung	85
6.6. Familienbegleitung	86
6.6.1. Exkurs Sozialpädagogische Familienbegleitung.....	87
6.7. Streetwork.....	87
6.7.1. Exkurs Streetwork	87
6.8. Organisation im Bereich der Prävention und Gesundheit	88
6.9. Blaues Kreuz.....	88
6.9.1. Exkurs Blaues Kreuz	89
6.10. Rotes Kreuz	89
6.10.1. Exkurs Projekt Chili	89
6.11. Auftrag der Lehrpersonen.....	89
6.12. Auftrag Soziale Arbeit.....	91
6.13. Gemeinsamer Auftrag von Sozialarbeitenden und Lehrpersonen.....	92
6.14. Bereiche, in denen die Soziale Arbeit unerwünscht ist	92
6.15. Gründe für den Einbezug Sozialer Arbeit im Bereich der Schule	93
6.16. Gründe für die Zusammenarbeit mit Sozialarbeitenden	94
6.17. Werte, Normen und Grundhaltungen.....	96
6.18. Grundhaltungen in der Zusammenarbeit	98
6.19. Chancen der Zusammenarbeit mit Sozialarbeitenden	99
6.20. Grenzen in der Zusammenarbeit mit Sozialarbeitenden	101
6.21. Erwartungen und Wünsche an die Soziale Arbeit.....	103
FAZIT	105
7. Beantwortung der Forschungsfragen.....	105
7.1. Wie nehmen Lehrpersonen die Soziale Arbeit wahr?	105
7.1.1. Schulsozialarbeit	106
7.1.2. Offene Kinder- und Jugendarbeit.....	107
7.1.3. Behördliche Sozialarbeit.....	107

7.1.4. Tagesschule.....	108
7.2. Welche Bedeutung messen Lehrpersonen der Kooperation mit Sozialarbeitenden zu?	108
7.3. Welche Chancen und Grenzen sehen Lehrpersonen in der Kooperation mit Sozialarbeitenden?	109
7.4. Wie kann die Kooperation zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen optimiert werden?.....	110
8. Bedeutung für die Soziale Arbeit	112
9. Schlussfolgerungen	115
10. Weiterer Forschungsbedarf.....	115
11. Literatur- und Quellenverzeichnis.....	117
12. Abbildungsverzeichnis	125
ANHANG 1	126
13. Leitfaden für die Interviews	126
ANHANG 2 (nicht in der Bibliotheksversion enthalten).....	
14. Transkripte inkl. Reduktionen	
14.1. Transkript A inkl. 1. Reduktion.....	
14.2. Transkript B inkl. 1. Reduktion.....	
14.3. Transkript C inkl. 1. Reduktion	
14.4. Transkript D inkl. 1. Reduktion	
14.5. Transkript E inkl. 1. Reduktion.....	
15. 2. Reduktion.....	

EINLEITUNG

1. Fragestellung und Begründung des Themas

„Für die Schule wird es immer schwieriger, die Vielfalt an Aufgaben befriedigend zu erfüllen, die ihr durch die Gesellschaft aufgetragen werden. Zu ihrer Entlastung greift sie vermehrt auf die Soziale Arbeit zurück [...]“ (Hafen, 2003, S. 1). Dieses Zitat lässt darauf schliessen, dass die Soziale Arbeit im Bereich der Schule in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat und immer noch gewinnt. Gschwind (2014) betont, dass die Soziale Arbeit in der Schule in den vergangenen 25 Jahren einen rapiden Aufschwung erlebt hat (S. 7). Die interdisziplinäre Zusammenarbeit und somit die Kooperation zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen stellen daher einen wichtigen Bestandteil zur erfolgreichen Lösung der anstehenden Herausforderungen dar. In den Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit sind Handlungsmaximen bezüglich der interprofessionellen Kooperation definiert (AvenirSocial, 2010, S. 13-14). Gemäss Merten (2016) hat sich die Kooperation zu einer Handlungsmaxime für Professionelle der Sozialen Arbeit entwickelt (S. 190).

Unterschiedliche Handlungsfelder der Sozialen Arbeit, wie beispielsweise die Schulsozialarbeit, die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB), die offene Kinder- und Jugendarbeit sowie die Tagesschulen, sind im Bereich der Schule anzutreffen und sind somit auf die Kooperation mit Lehrpersonen zu deren Auftrags erledigung angewiesen. Diese Aufzählung ist nicht abschliessend und es gibt sicherlich weitere Akteure der Sozialen Arbeit, die im Bereich der Schule zu finden sind. Die Schulsozialarbeit ist direkt der Schule angegliedert und muss zur Erfüllung ihrer Aufgabe eine Kooperation mit der Schule eingehen. Ebenfalls betonen die KESB im Kanton Zürich (2016) die Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen Sozialarbeitenden und Schule, wenn es um das Kindeswohl geht. So ist die Schule bei der Früherkennung der Gefährdung des Kindeswohls zentral. Lehrpersonen beobachten die Kinder im Schulalltag, dürfen jedoch nicht in die Erziehungsbefugnis der Eltern eingreifen (S. 3). Die KESB des Kantons Zürich äussert sich hierzu folgendermassen: „Die gute Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den KESB ist ein wesentliches Element für eine erfolgreiche Umsetzung des Kinderschutzrechts.“ (KESB Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden im Kanton Zürich, 2016, S. 3). Der Verband offener Kinder- und Jugendarbeit Kanton Bern (voja) erachtet eine gute Zusammenarbeit für beide Seiten als gewinnbringend. Beispielsweise kann die offene Kinder- und Jugendarbeit ihre Zielgruppen im Bereich der Schule umfassend und effizient erreichen und zugleich erhält die Schule in Ergänzung zu ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag weitere Unterstützungsangebote, beispielsweise im Bereich der Suchtprävention (Lischer et al., 2005, S. 16).

Trotz steigendem Bedarf seitens der Schule, die Soziale Arbeit mit einzubeziehen, gestaltet sich gemäss Hafén (2005) deren Integration in die Schule sowie die Kooperation mit den Lehrpersonen schwierig (S. 93). Gründe dafür sehen Dieners und Hemmesmann (2013) beispielsweise in den differenzierten Professionen und den verschiedenen Problemsichten (S. 12-13). Die unklare Festlegung der Aufgabengebiete der Sozialarbeitenden an der Schule würde ausserdem dazu führen, dass verschiedene Anspruchsgruppen (beispielsweise Schulkinder, Eltern, Lehrpersonen) zu hohe oder gegensätzliche Erwartungen an die Sozialarbeitenden haben können (Dieners & Hemmesmann, 2013, S. 13), was gemäss Baier (2007) dazu führt, dass sich Sozialarbeitende gegenüber der Schule oftmals erklären müssen und inadäquate Forderungen auf Seiten der Lehrpersonen zurückgewiesen werden müssen, da diese dem beruflichen Selbstverständnis der Sozialen Arbeit widersprechen würden (S. 16). Interviewte Sozialarbeitende haben gemäss Baier (2007) betont, dass sie im Bereich der Schule über einen „Gaststatus“ verfügen würden, was Baier (2007) als Hinweis auf „prekäre Beschäftigungsverhältnisse, auf eine immer wiederkehrende Notwendigkeit der Legitimation der eigenen Berufsausübung sowie auf die Abhängigkeit der eigenen Berufsausübung von schulischen und übergeordneten politischen Entwicklungen“ ansieht (S. 16).

Es scheint, dass die Soziale Arbeit (noch immer) nicht als eigenständige Profession angesehen wird und sie sich (noch immer) in einem Professionalisierungsprozess befindet. Erath und Balkow (2016) sind der Ansicht, dass dieser Prozess der Professionalisierung erst in „einigen Jahrzehnten“ abgeschlossen sein wird, nachdem zum einen die Soziale Arbeit als Profession eine noch stärkere Organisation und Formation aufweisen wird und zum anderen Master- und Promotionsstudiengänge zur Norm geworden sind (S. 447). Auffallend ist, dass der Professionalisierungsdiskurs in der Literatur zur Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit oftmals Erwähnung findet. Es scheint, dass die Unklarheiten bezüglich des Professionalisierungsdiskurses und somit das unklare Selbstverständnis der Sozialen Arbeit dazu führen, dass den Lehrkräften nicht klar ist, was die Soziale Arbeit bieten kann und dies zu Kooperationsschwierigkeiten führt, da die Erwartungen von der Sozialen Arbeit und an die Soziale Arbeit unterschiedlich sind.

Damit sich die Soziale Arbeit weiterentwickeln und ihren Auftrag im schulischen Bereich wahrnehmen kann, sind das Verständnis, was die Soziale Arbeit in diesem Gebiet bieten kann, sowie tragfähige und gute Kooperationsbeziehungen zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen unabdingbar, damit für alle Beteiligten (beispielsweise Sozialarbeitende, Lehrpersonen, Adressatinnen und Adressaten, Gesellschaft) Lösungsprozesse und somit gewinnbringende Situationen angestrebt werden können. Die Literatur zeigt, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit konfliktbehaftet ist, was sich negativ auf die Auftragserfüllung auswirken und die Sichtweise trüben kann, was die jeweilige Profession zu

leisten vermag. Die Autorinnen dieser Arbeit sind daher bestrebt, die bestehenden Kooperationsschwierigkeiten zwischen Professionellen der Sozialen Arbeit und den Lehrpersonen aufzuzeigen und mögliche Lösungsschritte zu präsentieren, damit die von der Gesellschaft zugetragenen Probleme erfolgreich angegangen und gelöst werden können, was nur mittels interdisziplinärer Zusammenarbeit möglich ist.

Die Recherchen zeigen zudem, dass in der Literatur oftmals die Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule, zwischen Jugendarbeit und Schule oder KESB und Schule thematisiert und deren Wichtigkeit betont wird. Jedoch scheint bisher nicht untersucht worden zu sein, wie Lehrpersonen die Soziale Arbeit als Profession wahrnehmen und wie ihre Kooperation mit den verschiedenen Bereichen der Sozialen Arbeit aussieht. Folgende Forschungsfragen ergeben sich somit für die Bachelorarbeit:

Wie kann die Kooperation zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen optimiert werden?

- *Wie nehmen Lehrpersonen die Soziale Arbeit wahr?*
- *Welche Bedeutung messen Lehrpersonen der Kooperation mit Sozialarbeitenden zu?*
- *Welche Chancen und Grenzen sehen Lehrpersonen in der Kooperation mit Sozialarbeitenden?*

Angesichts der geschilderten Umstände in einem Bereich, in welchem die Soziale Arbeit immer mehr an Bedeutung gewinnt, sind die Autorinnen dieser Arbeit daran interessiert, die Kooperation zwischen Sozialer Arbeit und Schule zu untersuchen, festzustellen, wie die Wahrnehmung der Sozialen Arbeit aus Sicht der Schule ist, und Möglichkeiten aufzuzeigen, damit sich die Soziale Arbeit als eigenständige Profession, wie sie es von sich fordert, in einem komplexen Umfeld etablieren kann und sie auch als solche von den Lehrpersonen betrachtet wird, damit für die Adressatinnen und Adressaten bestmögliche Bildungsprozesse und soziale Gerechtigkeit realisiert werden können.

Basierend auf theoretischem Wissen zu Kooperation und der Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit sowie dem Blick der Lehrpersonen auf die Soziale Arbeit, welcher mittels Interviews erhoben wird, möchten die Autorinnen dieser Arbeit sich mit den genannten Problemlagen auseinandersetzen.

1.1. Aufbau der Arbeit

Die Grundlage des ersten theoretischen Teils bilden Literaturrecherche und -analyse, welche zugleich die Basis für den zweiten Teil der Arbeit, den empirischen Teil, darstellen und ausserdem für die Beantwortung der Forschungsfragen unabdingbar sind. In einem ersten Kapitel der Arbeit wird auf Kooperation im Allgemeinen eingegangen, da dies die Hauptthematik dieser Arbeit darstellt und sich die darauffolgenden Teile auf diese beziehen. In einem weiteren Schritt wird auf die Soziale Arbeit und die Schule eingegangen. Dabei geht es darum, die Grundlagen der Sozialen Arbeit, die für die Thematik zentral sind, hervorzuheben und das Fundament zu betonen, das für alle Akteure der Sozialen Arbeit gilt. Die Schule wird allgemein beleuchtet, womit die Ausgangslagen der jeweiligen Kooperationspartner gegeben sind. Zudem wird auch auf die aktuelle Literatur bezüglich der Kooperation zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen eingegangen. Darauffolgend werden einzelne Akteure der Sozialen Arbeit im Bereich der Schule näher ausgeführt. Die Zusammenfassung und das Fazit am Ende eines jeden Kapitels sollen die wichtigsten Erkenntnisse nochmals festhalten.

Im empirischen Teil wird auf das methodische Vorgehen eingegangen. Dies soll aufzeigen, wie die Autorinnen dieser Arbeit in ihrer empirischen Untersuchung vorgegangen sind und wie die Ergebnisse ausgewertet wurden. Anschliessend folgen die Interpretation und die Diskussion der Ergebnisse. Der Analyseteil hält die wichtigsten Ergebnisse aus den Interviews fest, welche zugleich mit den im ersten Teil erarbeiteten theoretischen Grundlagen verknüpft wurden.

Am Ende dieser Arbeit werden in einem Fazit die Forschungsfragen beantwortet, die Bedeutung für die Soziale Arbeit dargelegt, eine Schlussfolgerung gezogen und der weitere Forschungsbedarf aufgezeigt. Darauf folgen das Literatur- und Quellenverzeichnis sowie das Abbildungsverzeichnis. Im Anhang 1 befindet sich der Interview-Leitfaden. Die Transkripte und die Auswertungsschritte sind im Anhang 2 zu finden, welcher separat gebunden ist.

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2. Kooperation

Dieses Kapitel liefert in einem ersten Teil eine Begriffsbestimmung, geht weiter auf die Voraussetzungen für eine Kooperation ein, erläutert die zu beachtenden Leitprinzipien und möglichen Wirkungsziele von Kooperationen und zeigt weiter auf, wodurch eine Kooperation gefährdet werden kann. Zudem wird auf die wichtigsten Komponenten in einer Kooperation und auf die unterschiedlichen Arten von Kooperationen eingegangen. Am Ende des Kapitels werden die wichtigsten Erkenntnisse in einem Fazit zusammenfassend festgehalten.

2.1. Kooperation - eine Begriffsbestimmung

Der Begriff Kooperation stammt vom lateinischen Wort „cooperari“ und bedeutet gleichviel wie „mitarbeiten“ (Hillmann, 2007, S. 458). Kardorff definiert Kooperation folgendermassen: „Unter Kooperation soll eine problembezogene, zeitlich und sachlich abgegrenzte Form von gleichberechtigten, arbeitsteilig organisierten Zusammenarbeit zu festgelegten Bedingungen an einem von allen Beteiligten in einem Aushandlungsprozess abgestimmten Ziel mit definierten Zielkriterien verstanden werden“ (zitiert nach Merten, 2016, S. 188). Kooperation wird im Auftrag der Gesellschaft geleistet, mit dem Ziel, die Lebenslagen der Adressatinnen und Adressaten zu optimieren (Merten, 2016, S. 188).

Im pädagogischen Bereich versteht Schmettler unter Kooperation einen Prozess, bei dem mindestens zwei Individuen im professionellen Kontext gemeinsam Ziele entwickeln und verfolgen, welche mittels kommunikativen Prozessen ausgehandelt wurden (zitiert nach Pauli, 2014, S. 79). Geissler und Hege betonen weiter, dass „Zieldefinition“, „Transparenz“, „Partizipation“ und „Kommunikation“ den pädagogisch professionellen Kooperationsprozess darstellen. Sie sind der Ansicht, dass Kooperation konzeptionell umrahmt werden sollte, was bedeutet, dass ein sogenannter „Handlungsplan“ mit folgenden Angaben vorhanden sein sollte: Was, für wen, warum (mit welcher theoretischen und empirischen Begründung) und wie (mittels welchen Mitteln, Methoden, Techniken) gehandelt werden soll, um die bereits im Voraus begründeten Ziele realisieren zu können (zitiert nach Pauli, 2014, S. 79).

Laut Merten (2016) ist Kooperation eine gleichberechtigte, beabsichtigte und sachlich genau geregelte Zusammenarbeit, deren zeitlicher Rahmen klar festgelegt ist und die sich auf eine soziale Problemstellung bezieht. Diese Problemstellung muss professionell und ethisch begründet werden können. Die an der Kooperation Beteiligten verhandeln und einigen sich gemeinsam auf die Ziele und den Weg zu diesen Zielen der Kooperation. Zudem müssen sich die Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner über ihre Haltungen und Handlungen

austauschen, gleichberechtigt sein und ihre Blickwinkel einbringen (S. 190). Merten (2016) betont weiter, dass Kooperation eindeutige Prinzipien und klar definierte Voraussetzungen und Kompetenzen beinhaltet. Die „Reziprozität“, also die Gegenseitigkeit, gilt als wichtiger Leitgedanke von Kooperation. Zudem werden ihr unterschiedliche Zuschreibungen zuteil. So wird sie als „sozialethische Norm“, als „Strukturprinzip von Gruppen und Organisationen“ sowie als „Haltung, ein Verhalten beziehungsweise eine methodisch gewählte Interaktionsform“ betrachtet (S. 187).

2.1.1. Voraussetzungen für eine Kooperation

Bevor eine Kooperation eingegangen wird, benötigt es gemäss Merten (2016) Klarheit darüber, wie das Problem aus eigener Sicht beschrieben wird, was das Ziel ist und welche Kooperationspartnerin, welcher Kooperationspartner in diesem Fall helfen könnte. Es muss klar sein, was von der eigenen Profession her selber geleistet werden könnte und was die Kooperation für einen Gewinn bringen würde. Anschliessend muss versucht werden, sich in die mögliche Kooperationspartnerin oder den möglichen Kooperationspartner hineinzusetzen, um zu erkennen, was die Kooperationspartnerin oder den Kooperationspartner ausmacht. Es wird eine Handlungsstrategie entwickelt, die die Kooperation für alle Beteiligten attraktiv macht, indem sie bei den Interessen und den Zielen der Kooperationspartnerin, des Kooperationspartners anknüpft (S. 194).

Zu den zentralen Voraussetzungen für eine funktionierende Kooperation gehören gemäss Hillmann (2007) eine gelingende Kommunikation zwischen den an der Kooperation Beteiligten, die Klärung der Ziele und sozialen Normen, sowie die Sicherheit, was die Beteiligten voneinander erwarten können (S. 458). Merten (2016) geht noch weiter und betont, dass für eine erfolgreiche Kooperation die Klärung der verschiedenen Erwartungshaltungen, der Werte und Normen sowie der geplanten Investitionen der Ressourcen einhergehen muss (S. 192-193). Kooperation, so Merten (2016), lässt sich nur verwirklichen, sofern die Beteiligten einen positiven Nutzen zu erwarten haben. Weiter betont er, dass Kooperationen nicht grundlos eingegangen werden. Er differenziert im Folgenden unterschiedliche Gründe, warum Kooperationen überhaupt zustande kommen (S. 188-189):

- **Fachlich begründete Absicht**

Die Ziele der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner beeinflussen sich gegenseitig in Bezug auf ihre Handlungen oder ihre Leistungen, deshalb ist es aus fachlicher Perspektive sinnvoll zusammenzuarbeiten.

- **Gesellschaftliche und sozialpolitische Sachzwänge**

Kooperation kann entstehen, wenn es Vorgaben gibt, die politisch, institutionell oder organisatorisch eine bewusste Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Kooperationspartnern erfordern oder auch wenn die Finanzierung knapper wird.

- **Aufgabenkomplexität**

Die komplexe Problemstellung kann nicht von einer Profession alleine gelöst werden, sondern es benötigt noch andere fachliche Kompetenzen, die beteiligten Hilfesysteme reichen nicht aus, deshalb wird eine Kooperation mit weiteren Fachgruppen eingegangen.

- **Zuständigkeitsprobleme und Abgrenzungsprobleme**

Die Koordination und die Verantwortungen der einzelnen beteiligten Fachkräfte sind unklar, es sind jedoch schon mehrere Fachkräfte integriert. Deshalb entsteht Kooperation um diese Unklarheiten auszuhandeln und aufeinander zu beziehen.

- **Effektivitätsforderungen**

Ein gefordertes Ziel muss durch höhere Effizienz (höhere Wirtschaftlichkeit) und höhere Effektivität (grössere Wirksamkeit hin zum geforderten Ziel) erreicht werden, es werden Ressourcen zusammengelegt, damit diese sozial- und finanzpolitischen Vorgaben erfüllt werden können.

- **Qualitätsansprüche**

Die von der Gesellschaft und den Professionen geforderte Qualität kann nur durch Kooperation erreicht werden.

2.1.2. Gestaltungs- und Leitprinzipien der Kooperation

Die an der Kooperation Beteiligten haben gemäss Merten (2016) in Bezug auf ihre Professionshaltung, bei ihrem Handeln sowie beim methodischen Vorgehen einige „Gestaltungs- und Leitprinzipien“ („Professionsorientierung“, „Organisationsorientierung“, „Werteorientierung“, „Kompetenzorientierung“, „Multiperspektivität“, „Partizipation“, „Wirkungsorientierung“) zu beachten. Bei der „Professionsorientierung“ sind die eigenen professionellen ethischen Grundlagen bezüglich der Kooperation massgebend. Bei der „Organisationsorientierung“ bezieht sich die Kooperation auf die Rahmenbedingungen der eigenen Organisation. Die Grundlage der „Werteorientierung“ bilden die spezifisch auf die Profession, Organisation und Persönlichkeit bezogenen Werte und Normen der an der

Kooperation Beteiligten. „Kompetenzorientierung“ fordert vornehmlich Kompetenzen unter anderem im Bereich der Kommunikation, in Verhandlungen, im strategischen Denken sowie die Fähigkeit zur Konfliktlösung und Teamfähigkeit. Bei der „Multiperspektivität“ als „ganzheitliche Sichtweise“ müssen die vielfältigen Blickwinkel „der Funktionssysteme“ in Bezug auf die Problembehandlung miteinbezogen werden. Mittels der „Partizipation“ werden alle Blickwinkel zur Problemanalyse berücksichtigt sowie eine vollumfängliche Teilhabe sichergestellt. Die „Wirkungsorientierung“ beinhaltet die Bearbeitung einer gemeinsamen Aufgabe sowie das Erreichen eigener und gemeinsamer Ziele (S. 191).

2.1.3. Wirkungsziele

Nach Merten (2016) können mittels Kooperationen verschiedene Wirkungsziele verfolgt werden. So zielen Kooperationen beispielsweise darauf ab, die Handlungsmöglichkeiten der Adressatinnen und Adressaten zu erweitern oder, die Kompetenzen der beteiligten Fachpersonen in der Problemlösung zu steigern. Ebenso können Kooperationen zum Ziel haben, den Informationsfluss zwischen den an der Kooperation Beteiligten zu optimieren oder die unterschiedlichen Ressourcen (fachlich, strukturell und personell) aufeinander abzustimmen, um Doppelspurigkeiten im Behandlungsprozess zu vermeiden (S. 189).

2.1.4. Gefährdung von Kooperation

Als gefährdet sieht Hillmann (2007) die Kooperation dann, wenn Einzelne zum eigenen Vorteil Täuschung, Betrug, Ausnutzung und Ausbeutung der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner in Kauf nehmen. Er ist der Auffassung, dass dies durch „internalisierte Werte und Moralprinzipien, durch sanktionsgestützte Normen und stabile (staatl.) Institutionen in möglichst engen Grenzen gehalten“ werden muss (S. 458). Merten (2016) betont, dass verschiedene Werthaltungen und unterschiedliche Wirkungsabsichten der an der Kooperation Beteiligten zu Konflikten führen können (S. 193). Spies und Pötter (2011) pointieren, dass Kooperationen nicht scheitern, weil die Beteiligten nicht kooperieren wollen, sondern darum, weil die verschiedenen Parteien unterschiedliche Erfahrungen und Erwartungshaltungen mitbringen (S. 33).

2.2. Wichtige Komponenten der Kooperation

In den vorangehenden Kapiteln wurde deutlich, dass Werte und Normen einerseits wichtige Leitlinien im professionellen Handeln darstellen und es andererseits einer Klärung der Werte und Normen zwischen den Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner bedarf, um eine erfolgreiche Kooperation zwischen zwei Professionen anzustreben. Gründe für die immer wichtiger werdende Auseinandersetzung mit den Werten und Normen anderer Professionen sieht Merten (2016) unter anderem in der zunehmenden Professionalisierung und

Ausdifferenzierung von Professionen, indem sich die unterschiedlichen Professionen mit ihren jeweiligen kulturellen Hintergründen im Rahmen von Arbeitsprozessen miteinander auseinandersetzen müssen (S. 196). Um das Kooperationsverständnis zu komplettieren, erachtet es Merten (2016) als sinnvoll, ebenso die Begriffe Menschenbild und Grundhaltung darzulegen (S. 197). Diese beiden Begrifflichkeiten scheinen somit weitere wichtige Komponenten darzustellen, welche in die Kooperationsprozesse hineinspielen. Daher scheint es den Autorinnen wichtig, die besagten Begriffe im Folgenden näher zu erläutern.

2.2.1. Werte

Hillmann (2007) erklärt „Wert“ aus soziologischer Sicht als „eine grundlegende, zentrale, allg. Zielvorstellung und Orientierungsleitlinie für menschl. Handeln und soziales Zusammenleben innerhalb einer Subkultur, Kultur oder sogar im Rahmen der Menschheit (Weltgesellschaft).“ (S. 962). Als Beispiele für Werte nennt Keller (2016) Freiheit, Gleichheit, Sicherheit sowie Gerechtigkeit (S. 27). Durch einen Wert wird gemäss Merten (2016) eine Handlung wertvoll gemacht. Die Bedeutung eines Werts ist unterschiedlich, je nachdem ob er individuell oder kollektiv angeschaut wird. Werte sind nicht unabhängig voneinander, sie können in Konkurrenz zueinander stehen oder sich gegenseitig prüfen oder korrigieren (S. 198). Merten (2016) betont weiter, dass die postmoderne Gesellschaft keine einheitlichen Werte mehr zur Verfügung stellt und diese somit in vielfältiger Form auftreten. Menschen und somit auch Professionelle haben sich aufgrund der Erziehung und der Bildung im Verlauf ihres Lebens ein inneres Wertesystem angelegt, welches in sich hierarchisch geordnet ist. Verschiedene Komponenten, wie etwa Werte der Gesellschaft (beispielsweise Verfassung, Gesetze), Werte der Profession (beispielsweise Berufskodex, Menschenrechte), Werte der sozialen Organisation (beispielsweise Leitbild), Werte der eigenen Ausbildung (beispielsweise professioneller Habitus) sowie persönliche und durch die eigene Biografie geprägte Werte tragen zu der Bildung des eigenen Wertesystems bei, welches das professionelle Handeln leitet (S. 198-199).

2.2.2. Normen

Laut Keller (2016) sind Normen als „Handlungsvorschriften“ zu verstehen und daher im Vergleich zu den Werten näher beim konkreten Verhalten zu verorten. Weiter können Normen positive oder negative Formulierungen aufweisen (beispielsweise „du sollst die Wahrheit sagen“ oder „du sollst nicht lügen“) (S. 28). Gemäss Merten (2016) regulieren Normen das menschliche Verhalten, wobei sie Werte beinhalten. Normen sind als konkrete „Handlungsanweisungen“, als „Sollensregeln“ zu verstehen. Individuen werden somit dazu verpflichtet, in bestimmten Situationen entsprechend zu handeln. Normen sind zudem letztverbindliche Regeln, die anzeigen, was sein soll und sind somit als „ethisch-moralische

Anweisungen“ zu verstehen (S. 199), die als moralische Normen des Verhaltens und Handelns der Menschen untereinander zu interpretieren sind und die dem Interesse aller Betroffenen dienen. Sie bilden somit die grundlegende Voraussetzung für ein glückliches Leben und dienen dazu, Übel oder Leid zu vermindern (Zdunek, 2015, S. 37). So stellen beispielsweise Gesetze Sollensordnungen dar, wobei die einzelnen Sollensordnungen als Normen bezeichnet werden. Recht gilt somit als Normenordnung, welches den Menschen vorschreibt, wie sie sich verhalten sollen (Schwander, 2013, S. 32). Daher kann vor dem Hintergrund des gegenstandstheoretischen Kernbereichs der Sozialen Arbeit beispielsweise Moral nach Bunge und Mahner folgendermassen verstanden werden: „das In-Rechnung-Stellen des Wohlergehens anderer Menschen und unserer Verantwortlichkeit dafür, in der Einsicht, dass jede/r von uns nur ein Leben hat, das es auszuschöpfen gilt“ (zitiert nach Schmocker, 2016, S. 136).

2.2.3. Zusammenhang Werte, Normen, Rollen

In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, wie die oben beschriebenen Begrifflichkeiten zusammenhängen und wie diese in der Gesellschaft verortet werden können.

Damit das Zusammenleben in einer Gesellschaft funktioniert, benötigt es Werte (beispielsweise die Meinungsfreiheit oder die Gleichberechtigung), die als „erstrebenswerte Zustände“ betrachtet werden können. Sie sollen das Leben einzelner Gruppenmitglieder angenehm gestalten und sicherstellen, dass eine Gruppe oder die Gesellschaft funktioniert und weiterbestehen kann. Zur Verwirklichung der Werte werden in der Gesellschaft Institutionen oder Organisationen eingesetzt (Prändl, 2011). Diese Institutionen und Organisationen, so Prändl (2011), dienen dazu, die Einhaltung der Normen zu beaufsichtigen. Die in der Gesellschaft geltenden Normen werden mittels Erziehung und Sanktionen verinnerlicht und überwacht. So werden in der Gesellschaft bestimmte Gruppen oder Personen bestimmt, denen die Macht zugesprochen wird, um Sanktionen auszuüben (beispielsweise der Polizei). Da sich Normen jeweils an einen bestimmten Empfänger richten, existieren in den Organisationen oder Institutionen bestimmte Positionen. Vom Positionsinhaber, als Rollenträger, werden gewisse Verhaltensweisen erwartet, da ihm in seiner Position bestimmte Rechte und Pflichten zukommen (2011). Folgende Abbildung 1 soll die genannten Begriffe Werte, Normen und Rollen in ihrem Zusammenhang visualisieren:

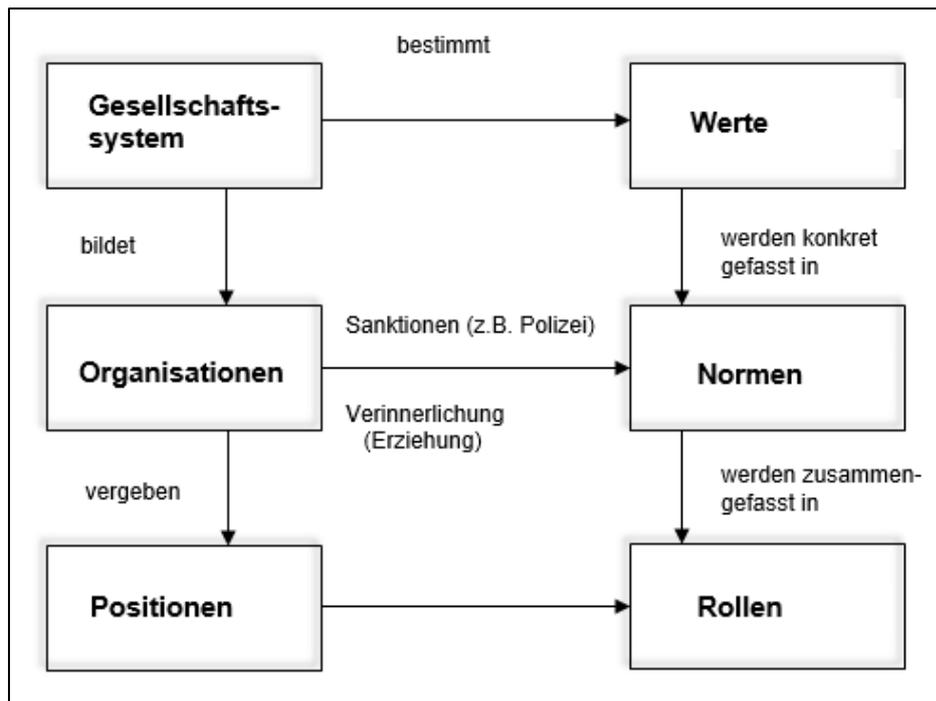


Abbildung 1: Zusammenhang Werte, Normen, Rollen. Nach: Prändl, 2011.

2.2.4. Menschenbild

Unter dem Begriff Menschenbild wird verstanden, wie ein Individuum die Welt und sich selber betrachtet. Ein Menschenbild fragt nach der Sinnhaftigkeit des Lebens. Durch die Befassung mit dem individuellen Menschenbild, beispielsweise in der eigenen Lebenswelt oder im Beruf, können sich persönliche Grundhaltungen bilden und kann das (professionelle) Handeln geprägt werden (Merten, 2016, S. 200).

2.2.5. Grundhaltung

Grundhaltungen entwickeln sich teils unbewusst, teils bewusst aus dem persönlichen Menschenbild und sind unter anderem stark von der eigenen Wesensart abhängig (Merten, 2016, S. 200). Merten (2016) betrachtet es als professionelle Kompetenz, die Grundhaltung im Gegensatz zum Menschenbild offen zu diskutieren und reflektieren. Somit ist sie grundlegend für den professionellen Habitus sowie für die Kooperationsbeziehungen (S. 200).

2.3. Arten der Kooperation

Dieses Kapitel dient dazu, die unterschiedlichen Arten von Kooperationen zu beschreiben. So wird in einem ersten Teil auf die verschiedenen Stufen der Intensität einer Kooperation eingegangen, in einem zweiten Teil wird zwischen interner und externer Kooperation unterschieden und in einem dritten Teil wird eine Unterscheidung zwischen strategischer und empathischer Kooperation vorgenommen.

2.3.1. Intensitätsstufen der Kooperation

Spies und Pötter (2011) differenzieren vier verschiedene Niveaus der Intensität der Kooperation, wobei die nächsthöhere Stufe jeweils die niedrigere Stufe voraussetzt (S. 32). Nachfolgende Abbildung 2 verdeutlicht die unterschiedlichen Niveaus und somit die Intensitätsstufen:

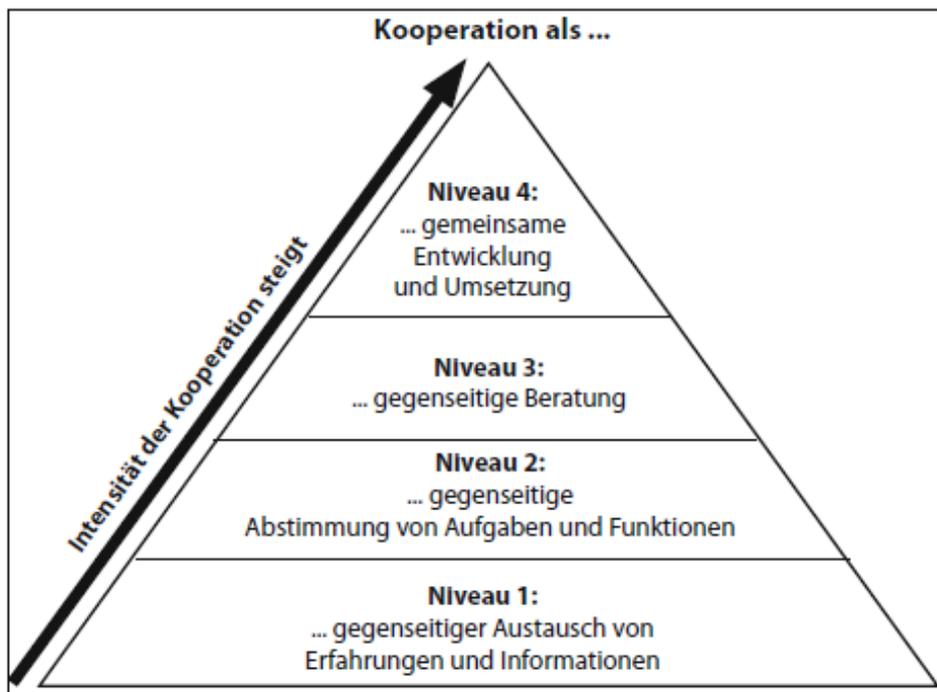


Abbildung 2: Kooperation als ... Nach: Spies & Pötter, 2011, S. 32.

Auf dem Niveau 1, der untersten Stufe, so Spies und Pötter (2011), lässt sich das Austauschen von Erfahrungen und Informationen verorten, beispielsweise durch einen Vortrag von sozialpädagogischen Fachkräften im Bereich der Schule oder umgekehrt (S. 31). Die nächsthöhere Stufe, das Niveau 2, ist geprägt von wechselseitiger Koordination von Tätigkeitsbereichen und Funktionen der an der Kooperation Beteiligten. So könnte beispielsweise eine Fachperson der Jugendhilfe mit der Schulleitung die Zeiten und die Räume für die Durchführung eines Nachmittagsprogrammes koordinieren, ohne dass jedoch personell zusammengearbeitet und eine Verbindung mit dem Stoff der Schule hergestellt wird (S. 31-32). Auf dem Niveau 3 intensiviert sich die Kooperation weiter, wobei auf dieser Ebene die Zusammenarbeit auf „gegenseitiger Beratung“ beruht. Ziel dieser Kooperation ist es, dass gemeinsam Arbeitsprozesse geplant und optimiert werden. Das jeweilige Einbringen der verschiedenen Blickwinkel führt dazu, dass Handlungsoptionen erweitert und neue Lösungen entdeckt werden können. Die vierte, höchste und somit intensivste Form von Kooperation, das Niveau 4, beinhaltet das gemeinsame Entwickeln und Durchführen von Projekten, wobei die Verantwortung bei allen Beteiligten liegt (S. 32).

2.3.2. Interne vs. externe Kooperation

Gemäss Chiapparini, Bussmann, Eberitzsch und Stohler (2016) kann im Bereich der Schule zwischen interner und externer Kooperation unterschieden werden. So wird unter interner Kooperation beispielsweise die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Sozialarbeitenden innerhalb des schulischen Rahmens verstanden. Externe Kooperation hingegen meint die Zusammenarbeit mit Personen ausserhalb des schulischen Rahmens, also mit externen Angeboten wie beispielsweise Jugendtreffs oder mit Diensten und Behörden (zum Beispiel KESB, Kinder- und Jugendhilfe) (S. 24).

2.3.3. Strategische vs. empathische Kooperation

Merten (2016) unterscheidet zwischen „strategischer“ und „empathischer“ Kooperation. Die erstere ist dadurch gekennzeichnet, dass die Zusammenarbeit zwischen Professionellen oder in Organisationen bewusst, geplant und kontrolliert verläuft, um die eigenen Ziele und Intentionen zu verfolgen. Dies entspricht somit der Zweckrationalität von Organisationen, da die Handlungen gewinn- und zielorientiert sind. Bei der „empathischen“ Kooperation werden zusätzlich die gegenseitige Anerkennung der beteiligten Fachpersonen sowie kommunikative und psychosoziale Aspekte der Verständigung beachtet. Die Gegenseitigkeit wird somit ins Zentrum gestellt, womit dieser Kooperationsform eine eindeutig ethische Komponente verliehen wird (S. 188).

2.4. Zusammenfassung und Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kooperation als eine organisierte Zusammenarbeit mit gleichberechtigtem Anteil aller Beteiligten zu verstehen ist, wobei die Reziprozität und somit die Gegenseitigkeit einen wichtigen Aspekt darstellt. Es hat sich gezeigt, dass sich Kooperationen auf soziale Problemstellungen beziehen, welche professionell und ethisch begründet sein müssen. Ausserdem wurde deutlich, dass Kommunikation eine wichtige Komponente für Kooperationsprozesse darstellt. Zum einen stellt sie einen wichtigen Bestandteil für die gemeinsame Zielentwicklung und -verfolgung dar und zum anderen können so die verschiedenen Erwartungshaltungen, Werte und Normen, als wichtige Komponenten der Kooperation, sowie die geplanten Ressourcen ausgetauscht werden, was als Voraussetzung für eine erfolgreiche und funktionierende Kooperation gilt. Wenn der Zusammenhang zwischen den wichtigen Kooperationskomponenten Werte und Normen auf die Soziale Arbeit sowie die Schule übertragen wird, wird deutlich, dass Professionelle der Sozialen Arbeit sowie Lehrpersonen ihre Tätigkeiten in Institutionen als bestimmte Rollenträger ausüben, die gewisse Normen befolgen müssen, welche gewisse Werte beinhalten. Stimmen die Werthaltungen und Wirkungsabsichten der

Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner nicht überein, so hat es sich gezeigt, dass dies negative Auswirkungen auf die Kooperation haben kann.

Zudem hat sich herausgestellt, dass das Bewusstsein für das Problem und das Ziel, über die eigenen Leistungsmöglichkeiten sowie diejenigen der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner hinsichtlich der Lösung des Problems, vorhanden sein müssen, bevor eine Kooperation eingegangen werden kann. Dabei können verschiedene Wirkungsziele unterschieden werden, so können diese auf die Adressatinnen und Adressaten oder auf die Fachpersonen bezogen sein. Zudem hat sich gezeigt, dass eine Kooperation nur dann angestrebt und verwirklicht wird, wenn die Beteiligten einen Nutzen davon haben. Die Zusammenarbeit kann aus unterschiedlichen Absichten eingegangen werden, sei es beispielsweise aus fachlicher begründeter Absicht, aufgrund von gesellschaftlichen und sozialpolitischen Sachzwängen oder aufgrund der vorherrschenden Aufgabenkomplexität.

Es wurde deutlich, dass Kooperationen in unterschiedlicher Intensität auftreten können, das heisst vom gegenseitigen Austausch von Erfahrungen und Informationen bis hin zu gemeinsam entwickelten und durchgeführten Projekten. Ausserdem kann zwischen interner und externer Kooperation unterschieden werden, eine Zusammenarbeit kann rein gewinn- und zielorientiert sein, sie kann aber auch ethische Komponenten beinhalten.

Die an der Kooperation Beteiligten sind angehalten, gewisse Leitprinzipien einzuhalten, welche sich beispielsweise auf die Profession, auf die Organisation, auf die Werte oder auf die Kompetenzen beziehen. Zudem hat sich gezeigt, dass nicht ausgeschlossen werden kann, dass Kooperationen von Einzelnen ausgenutzt werden können, um einen eigenen Vorteil davon zu erhalten. Eigene entwickelte Moralprinzipien sowie internalisierte Werte sollen dies möglichst verhindern. Diese Ausführungen zeigen somit auf, dass Bildungsprozesse zur Aneignung und Entwicklung professionsspezifischer Werte sowie kontinuierliche Reflexionen des eigenen Handelns für erfolgreiche Kooperationen unabdingbar sind.

3. Soziale Arbeit und Schule

Während in Kapitel 2 vollumfänglich auf die Kooperationsthematik eingegangen wurde, soll in diesem Kapitel in einem ersten Schritt aufgezeigt werden, wie es dazu gekommen ist, dass die Soziale Arbeit im Bereich der Schule an Wichtigkeit gewonnen hat und wie es zur Zusammenarbeit dieser beiden Bereiche kam. Aufgrund der Schilderungen im vorangegangenen Kapitel ist es den Autorinnen wichtig, die Soziale Arbeit generell mit ihren Rahmenbedingungen, Funktionen und Aufträge sowie ihre Werten und Normen und Grundhaltungen näher zu betrachten, da sich gezeigt hat, dass diese für Kooperationsprozesse wichtige Komponenten darstellen und deren Untersuchung daher für

die Beantwortung der Forschungsfragen unabdingbar ist. Da der Professionalisierungsdiskurs, wie es in der Einleitung erwähnt wurde, einen Einfluss auf die Kooperation zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen haben kann, wird dieser auch in einem Kapitel diskutiert. Ebenso erachten es die Autorinnen als bedeutsam, die Institution Schule mit ihren Rahmenbedingungen, ihrer Funktion, ihrem Auftrag sowie ihren Werten, Normen und Grundhaltungen näher zu beleuchten, damit ein vollumfängliches Bild beider Bereiche (Soziale Arbeit und Schule) ermöglicht wird, um letztendlich Erklärungen für die jeweiligen Handlungsweisen seitens der Sozialarbeitenden und Lehrpersonen in der Kooperation, so gut dies möglich ist, verstehen zu können.

3.1. Gründe für den Einbezug Sozialer Arbeit im Bereich der Schule

Dieses Kapitel soll aufzeigen, wie es dazu gekommen ist, dass die Soziale Arbeit im Bereich der Schule immer mehr an Bedeutung gewonnen hat und immer noch an Wichtigkeit gewinnt und was schliesslich dazu geführt hat, dass sowohl Sozialarbeitende als auch Lehrpersonen auf Kooperationen angewiesen sind, um den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.

Hafen (2009) betont, dass in früheren Zeiten die Schule insbesondere Erziehungsaufgaben erfüllen musste. Der aufkommende Wohlstand führte dazu, dass im deutschsprachigen Europa die psychosoziale Erziehung immer mehr an professionelle und private Erziehungsinstanzen (beispielsweise die ausserschulische Jugendarbeit und die Sozialpädagogik oder in die Kleinfamilien) ausgelagert wurde und sich die Schule zu einer Bildungsstätte etabliert hat (S. 23). Gleichzeitig muss gemäss Hafen (2009) die Gesellschaft jedoch feststellen, dass die ausserschulische Erziehung aufgrund der vorherrschenden Individualisierungstendenzen, die die Erziehung als Privatsache betrachten, oder aufgrund der Emanzipationsprozesse, die die beruflichen Perspektiven der Frauen erweitern, immer weniger gewährleistet ist (S. 23).

Auch Lischer et al. (2005) erwähnen, dass ausserfamiliäre Erziehungsinstanzen immer bedeutungsvoller werden und das Verhalten der Schulkinder immer weniger von der älteren Generation beeinflusst wird, sondern vielmehr von Gleichaltrigen. Die Freizeit und materielle Werte sind zentral geworden, persönliche, familiäre und soziale Probleme werden in die Schule getragen (S. 5-6). Die zusätzlich geforderten Aufgaben in der psychosozialen Erziehung in der Schule gestalten sich zunehmend schwieriger. Gründe dafür sieht Hafen (2009) in der steigenden Zahl der als „schwierig“ betrachteten Kinder und Jugendlichen sowie in der unzureichenden Anpassung der Schulstrukturen. Dies hat zur Folge, dass die notwendige Zeit für die aufwendigen Erziehungsaufgaben trotz grossem Einsatz auf Seiten der Lehrpersonen nicht aufgebracht werden kann. Darüber hinaus sieht sich die Schule mit

dem Auftrag konfrontiert, herkunftsbedingte Ungleichheiten auszugleichen, wobei sie gleichzeitig mit ihren Selektionsprozessen für Ungleichheit sorgt (S. 23). Dies hat zur Folge, so Hafén (2009), dass es für die Schule zunehmend schwieriger wird, die ihr von der Gesellschaft zugetragene Vielfalt an Problemen befriedigend zu lösen, und dass sie somit auf Unterstützung angewiesen ist (S. 23). Gemäss der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2013) sind Lehrkräfte als Fachpersonen für das Lehren und Lernen zu betrachten und andere Fachkräfte (beispielsweise Fachpersonen der Schulsozialarbeit) unterstützen die Lehrpersonen in ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag (S. 14). Die oben erläuterten Ursachen führen somit dazu, dass die Soziale Arbeit im Bereich der Schule immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Die involvierten Personen erhoffen sich, mittels Sozialer Arbeit als Unterstützungsmöglichkeit, den Anforderungen gerecht zu werden, um den Heranwachsenden eine „gesundheitsfördernde Lebenswelt“ aufzubauen (Hafén, 2003, S. 10). Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit und somit auch Kooperationen sind unumgänglich. Gemäss Merten (2016) können die komplexen Problemlagen der Adressatinnen und Adressaten (S. 190), die ansteigenden „Querschnitts- und Vernetzungsaufgaben“ und die „strukturellen Anforderungen“ nur mittels Kooperation als „bewusst gewählte, beabsichtigte und fachlich begründete Zusammenarbeit“ überwunden werden (S. 187). Kooperationen sind somit als Antwort auf die Ausdifferenzierung sozialer Dienstleistungen zu verstehen (S. 190).

3.2. Soziale Arbeit

Im Folgenden wird im Allgemeinen auf die Rahmenbedingungen, die Funktion respektive den Auftrag sowie auf die Werte, Normen und Grundhaltungen der Sozialen Arbeit eingegangen, wobei im Kapitel 3.2.2. ebenso die spezifischen Funktionen und Aufgaben der Sozialen Arbeit im Bereich der Schule diskutiert werden.

3.2.1. Rahmenbedingungen

„Soziale Arbeit als Profession findet nicht in voller Autonomie statt und ist immer mitbestimmt von Rahmenbedingungen“ (Germann-Hänni, 2015, S. 11). So sind Sozialarbeitende meist in Organisationen tätig und eingebunden (institutionelle Rahmenbedingungen) und vertreten die hinter der Organisation stehenden Werte und Normen. Der organisationale Kontext der Sozialen Arbeit, so Germann-Hänni (2015), ist wiederum geprägt von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wie der Politik (S. 7). Schilling und Klus (2015) führen weiter aus, dass die Aufgaben und Funktionen der Sozialen Arbeit mit der Politik, der Wirtschaft sowie der Gesellschaft zusammenhängen. Neben den strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen werden die Sozialpolitik und die Soziale Arbeit als Mittel eingesetzt, um

das Sozialstaatsprinzip umzusetzen und soziale Dispute zu vermeiden (S. 226). So ist die Profession der Sozialen Arbeit gemäss Schilling und Klus (2015) als Komponente des gesellschaftlichen Handelns zu verstehen, welche das politische Geschehen, die Gesellschaft und die Lebenswelt aktiv beeinflusst und wiederum durch die genannten Bereiche beeinflusst wird. Innerhalb der politischen Rahmenbedingungen sind Sozialarbeitende dazu berufen, soziale Probleme zu beheben (vgl. Kapitel 3.2.2.). Die Soziale Arbeit stützt folglich die bestehenden Strukturen und Normen der Gesellschaft und setzt sich gleichzeitig für die Menschen ein, für die in den vorhandenen strukturellen Gegebenheiten keine zufriedenstellende Lebensgestaltung möglich ist, beispielsweise durch personale Probleme oder durch vorhandene gesellschaftliche Widersprüche. Dies hat zur Folge, dass es zwischen dem gesellschaftlichen Ordnungsinteresse und den Interessen des einzelnen Individuums zu Spannungen kommen kann (S. 231) (vgl. Kapitel 3.2.2.).

Laut Müller-Hermann und Becker-Lenz (2016) hat sich die Soziale Arbeit an die geltende Rechtsordnung zu halten. Sie sind jedoch auch der Meinung, dass sie eine „professionsethische Basis“ braucht, um den Anforderungen auf Seiten des Staates entgegenzuwirken, damit gesellschaftliche Ungerechtigkeiten beseitigt oder reduziert werden können. Weiter fordern sie, dass die Berufsethik auftragsunabhängig sein muss und sie sich an Staub-Bernasconis „drittem Mandat“ ausrichten soll (S. 83) (vgl. Kapitel 3.2.2.).

AvenirSocial, als „Standesorganisation“ und „politisches Netzwerk der Professionellen der Sozialen Arbeit in der Schweiz“, legt unter anderem „professionelle Handlungsrichtlinien“ fest. Somit steht der Verband für die beruflichen, wirtschaftlichen und sozialen Interessen der Professionellen der Sozialen Arbeit ein und dient für deren Vernetzung (AvenirSocial, n.d.). Zudem hat der Verband als normative Grundlage für die Profession einen Berufskodex herausgegeben (AvenirSocial, 2014, S. 2), der sich an die Professionellen der Sozialen Arbeit sowie deren Arbeitgeber richtet. Der Berufskodex, als „Argumentarium für die Praxis der Professionellen“ enthält somit die wichtigsten „ethischen Richtlinien“ für die moralischen Handlungsweisen in der Sozialen Arbeit und zielt auf die Stärkung der „Berufsidentität“ und das „Selbstverständnis der Professionellen“ ab (AvenirSocial, 2010, S. 1-4). Die Basis für den Berufskodex bilden einerseits internationale Übereinkommen der UNO, beispielsweise die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948), das Internationale Übereinkommen zur Beseitigung von jeder Form der Rassendiskriminierung (1965/1969) oder das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung gegenüber Frauen (1979/1981). Andererseits liegen dem Berufskodex internationale Übereinkommen des Europarates zugrunde: die Europäische Menschenrechtskonvention (Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten) (1950/1953) und die Europäische Sozialcharta (1961/1996/1999). Zu guter Letzt stimmt der Berufskodex mit der Schweizerischen Bundesverfassung vom 18.4.1999

(1848) überein, „in deren Präambel, die Wohlfahrt des gesamten Volkes, die Prinzipien gegenseitiger Rücksichtnahme und die Achtung der Vielfalt und Verantwortung gegenüber künftigen Generationen genannt werden, wobei das Wohl des Schwachen als Massstab für die Wohlfahrt des ganzen Volkes gilt“ (AvenirSocial, 2010, S. 5). Neben dem Berufskodex hat AvenirSocial (2014) für die Mitglieder des Verbandes das Profil ihrer Professionalität in einem Berufsbild festgehalten, welches sich auf Unterlagen des internationalen Verbandes für Soziale Arbeit (IFWS) stützt und beispielsweise den Gegenstand, Grundhaltungen, Werte und das Menschenbild der Sozialen Arbeit enthält (S. 1-5) (vgl. Kapitel 3.2.2. & 3.2.3.).

Wie bereits erwähnt wurde, ist die Soziale Arbeit in einem rechtlichen Kontext eingebunden und hat sich danach zu richten. Zu den geschriebenen Rechtsquellen zählen gemäss Schwander (2013) die Verfassung (beispielsweise die Bundesverfassung (BV)), Gesetze (beispielsweise das Zivilgesetzbuch (ZGB)) und Verordnungen (beispielsweise Verwaltungs- und Rechtsverordnungen), interkantonales Recht und Völkerrecht (S. 43-46). Der Datenschutz sowie die Schweigepflicht sind im sozialen Bereich unabdingbar, da es oftmals um die Erhebung, Bearbeitung sowie Weitergabe von sensiblen Informationen geht (Caplazi & Mösch Payot, 2015, S. 132). Professionelle der Sozialen Arbeit aus jedem Bereich (Sozialarbeit, Sozialpädagogik oder soziokulturelle Animation) sind dazu verpflichtet, sich an die Datenschutzbestimmungen zu halten, wobei die Klientel jederzeit das Anrecht hat, die Akten einzusehen und Auskunft über die Datenbearbeitung zu erhalten (S. 133). Die Offenbarung von Angaben an Drittpersonen findet oftmals in einem rechtlichen Spannungsfeld statt, das zum einen zur Verschwiegenheit und zum anderen zur Meldung oder Anzeige verpflichtet. Insbesondere im sozialen Bereich spielt das Vertrauen eine wichtige Rolle, indem dieses die Voraussetzung für die Erledigung der eigenen Aufgaben darstellt und dieses gleichzeitig durch die Herausgabe von Informationen gefährdet werden kann. Oftmals bestehen jedoch Schutzpflichten, die die Bekanntgabe von Informationen an Drittpersonen befürworten. Insbesondere im Bereich der KESB und den Sozialhilfeinstanzen müssen anspruchsvolle Güterabwägungen vorgenommen werden, um, falls dies im rechtlichen Kontext überhaupt möglich ist, adäquate Lösungen zu finden (S. 134).

3.2.2. Funktion/Auftrag

AvenirSocial (2015) hat die globale Definition der Sozialen Arbeit von der Internationalen Federation of Social Workers (IFSW), welche ursprünglich in englischer Sprache verfasst wurde, in die deutsche Sprache übersetzt, wobei AvenirSocial (2015) darauf hinweist, dass dabei immer Schwierigkeiten bestehen, kulturelle Codes zu berücksichtigen (S. 1). Folgende deutsche Version hat AvenirSocial herausgegeben:

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 richtungsweisend. Soziale Arbeit wirkt auf Sozialstrukturen und befähigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens angehen und Wohlbefinden erreichen können. Dabei stützt sie sich auf Theorien der eigenen Disziplin, der Human- und Sozialwissenschaften sowie auf das Erfahrungs-Wissen des beruflichen Kontextes. Diese Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene weiter ausgeführt werden. (AvenirSocial, 2015, S. 2).

Insbesondere der erste Satz soll aufzeigen, was die zentralen Aufgaben, respektive Funktionen der Sozialen Arbeit (fördern, vermitteln, befähigen) alles umfassen. Die Begriffe „Profession“ und „Disziplin“ sollen zudem die „praktisch-tätigen“ sowie die „forschend-wissenschaftlichen“ Aufgaben ersichtlich machen (AvenirSocial, 2015, S. 2-3). AvenirSocial (2014) hält in seinem Berufsbild fest, dass die Soziale Arbeit für die Linderung von Not und für die Förderung und Entfaltung von Individuen sowie Gruppen zuständig ist, wobei die Soziale Arbeit die demokratischen Prinzipien verteidigt und von Staat und Gesellschaft fordert, sich an den Menschenrechten zu orientieren (S. 5).

Gemäss Schmocker (2016) liegt die Funktion der Sozialen Arbeit in der subsidiär agogischen, strukturellen und politischen Unterstützung der Handlungskompetenzen (Individuen ermächtigen), der sozialen Handlungsmöglichkeiten (sozialen Zusammenhalt fördern) und der sozialen Handlungschancen (Sozialstrukturen verändern und entwickeln) der Menschen (S. 137). Beuchat (2016) geht noch weiter und betont, dass die Soziale Arbeit eine gesellschaftliche Aufgabe zu verrichten hat, die den Individuen oder Gruppen zu Gute kommen soll, die temporär oder dauerhaft in ihrem Leben ungerechtfertigt beeinträchtigt oder deren Zugang zur Inanspruchnahme gesellschaftlicher Ressourcen mangelhaft sind. Die Soziale Arbeit „begleitet, betreut oder schützt“ Individuen und „fördert, sichert oder stabilisiert ihre Entwicklung“ mit dem Ziel der Erlangung der Unabhängigkeit. Die Soziale Arbeit hat zudem „die Lösung für soziale Probleme zu (er-)finden, zu entwickeln oder zu vermitteln“ (S. 61), wobei Schmocker (2016) unter sozialen Problemen „praktische Aufgaben“ versteht, welche sich auf die Integration und Adaption aufgrund der individuellen Bedürfnisse in sozialen Systemen bezieht (S. 136). AvenirSocial (2014) führt weiter aus, dass die Befriedigung von persönlichen Bedürfnissen (beispielsweise biologische, psychische, soziale) von einzelnen Personen, Gruppen oder gesellschaftlichen Systemen eingeschränkt oder verwehrt bleiben. Gründe für die Entstehung dieser Probleme sind unterschiedlich, so können diese durch

verschiedene persönliche oder soziale Bedingungen sowie durch politische oder ökonomische Wandlungsprozesse sowie durch behindernde Machtprozesse und -strukturen hervorgerufen werden (S. 2).

Die Soziale Arbeit hat gemäss Schmocker (2016) den Auftrag, Individuen zu ermächtigen, indem sie dafür sorgt, dass die Menschen ihre Handlungskompetenzen (wieder) erwerben. Dies kann laut Schmocker (2016) mittels Veränderungsprozessen in sozialen Systemen (beispielsweise Sorge um Handlungschancen), in Sozialstrukturen (beispielsweise Sorge um Handlungsoptionen) oder aber durch Lernprozesse auf Seiten der Individuen (beispielsweise Training der Handlungsfähigkeit) erfolgen (S. 132). Die Soziale Arbeit ist daher immer auf zwei Ebenen gleichzeitig tätig: Zum einen unterstützen Professionelle der Sozialen Arbeit ihre Adressatinnen und Adressaten dahingehend, dass sie sich mittels Veränderungs- und Entwicklungsprozessen an ihre soziale Umgebung besser anpassen können und zum anderen agieren sie auf der Gesellschaftsebene, damit die Individuen ihre unterschiedlichen Bedürfnisse (beispielsweise biologisch, psychisch, sozial) verwirklichen können. Somit wird aufgezeigt, dass diese beiden Ebenen, die Erwartungen der Gesellschaft und die Bedürfnisse des Individuums, divergieren können und sich die Professionellen der Sozialen Arbeit in einem Spannungsfeld befinden (AvenirSocial, 2014, S. 3). AvenirSocial (2014) ist der Ansicht, dass die Intervention der Professionellen der Sozialen Arbeit auf drei Stufen erfolgen, auf der mikrosozialen Ebene (mit Betroffenen selbst und deren Bezugspersonen), auf der mesosozialen Ebene (mit Gruppen und gewissen Kollektiven) sowie auf der makrosozialen Ebene (mit ganzen Sozialsystemen wie Organisationen, Strukturierung, Entwicklung von Gemeinwesen) (S. 2). Gemäss Beuchat (2016) führt dieser komplexe und mehrschichtige Auftrag der Sozialen Arbeit daher nicht selten zu „Interessenskollisionen, Widersprüchen und Loyalitätskonflikten“ (S. 61).

Der Sozialen Arbeit kommen somit unterschiedliche Funktionen sowie Verantwortungsbereiche zu. Folgende Abbildung 3 soll die verschiedenen Bereiche und die damit verbundenen Verantwortlichkeiten und somit das Spannungsfeld der drei Mandate der Sozialen Arbeit aufzeigen (Schmocker, 2016, S. 145). Der Berufskodex (BK) sieht weiter Handlungsmaximen bezüglich den auf der Grafik vermerkten Punkten vor.

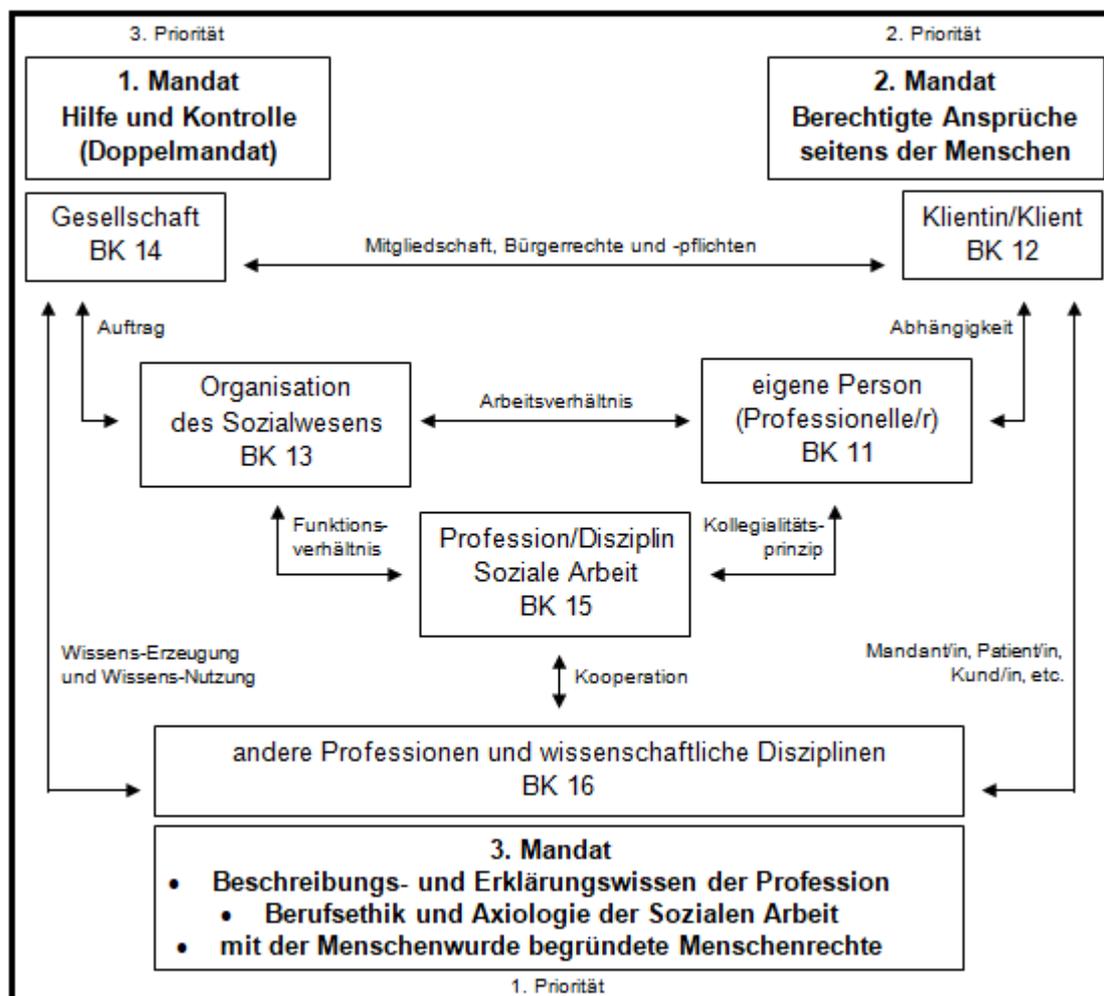


Abbildung 3: Mandate und Verantwortungsbereiche Sozialer Arbeit in ihrer Interdependenz. Nach: Schmocker, 2011, S. 22.

Gemäss Schmocker (2016) können die drei Mandate, auf die sich die Soziale Arbeit beruft, in ein „politisch motiviertes Mandat“ (1. Mandat), in ein „anthropologisch/ sozialpsychologisches motiviertes Mandat“ (2. Mandat) sowie in ein „mediativ motiviertes Mandat“ unterteilt werden (S. 148). Das erste und ursprünglichste Mandat der Sozialen Arbeit, welches das Doppelmandat der Hilfe und Kontrolle darstellt, bedeutet Hilfe für die Individuen, die innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen auf Unterstützung angewiesen sind, sowie die Kontrolle dieser Individuen, um eine effiziente Hilfe zu gewährleisten, damit die Gesellschaft reibungslos funktionieren kann (Schmocker, 2016, S. 144). Das zweite Mandat, das erst später nach einer gesellschaftlichen Entwicklung in der Bewältigung von Armut dazu kam, rückt die Klientel ins Zentrum. Es geht von der Grundlage aus, dass die von Not, Ungerechtigkeit oder Mangel betroffenen Personen am besten selbst wissen, was sie benötigen, um die Situation zu verändern. Somit hat sich die Soziale Arbeit nach den „bedürftigen Menschen“ sowie ihrer „legitimen Bedarfe“ zu richten (Schmocker, 2016, S. 144). Das dritte Mandat, nach Staub-Bernasconi auch „Trippelmandat“ genannt, besteht aus drei Teilen, dem Beschreibungs- und Erklärungswissen der Profession (Antworten auf die Frage, was die Soziale Arbeit will), dem berufsethischen und berufsmoralischen Wissen (Berufskodex der Sozialen Arbeit) sowie der

allgemeinen Legitimationsbasis für die Soziale Arbeit (wissenschaftliches, berufsethisches und handlungstheoretisches Wissen auf Grundlage der Menschen- und Sozialrechte) (zitiert nach Schmocker, 2016, S. 149). Da das erste und zweite Mandat untereinander in Konflikten stehen können, ist es die zentrale Funktion des dritten Mandates, zwischen dem ersten und zweiten Mandat zu vermitteln (Schmocker, 2011, S. 21).

Im Bereich der Schule ist die Soziale Arbeit mit ihrem primären Auftrag der Prävention, Früherkennung und Behandlung von (bio)psychosozialen Problemen an der Schnittstelle der drei Bereiche „Sozialarbeit“, „Sozialpädagogik“ sowie „Soziokulturelle Animation“ zu verorten (Ziegele, 2014, S. 18). Die drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation können in der Praxis nicht immer genau getrennt werden (S. 17). Den drei einzelnen Bereichen wird je eine bestimmte Funktion zugeordnet: „Inklusion“, „Sozialisation“ und „Kohäsion“ (S. 46). Scherr versteht unter „Inklusion“ die Relevanz und den Einbezug von Individuen in Sozialsysteme, wobei Sutter und Hobmair unter „Sozialisation“ die Lernprozesse für die Entstehung der Handlungsfähigkeit der Individuen in sozialen Systemen meinen und Husi und Villiger den Begriff der „Kohäsion“ als die Verbindung und somit den Zusammenhalt zwischen Einzelnen sowie Gruppen in der jeweiligen Lebenswelt auffassen (zitiert nach Ziegele, 2014, S. 17). Ziegele (2014) hält somit fest, dass der „Sozialarbeit“ primär die Funktion der „Inklusionshilfe“ mit der Behandlung von (bio)psychosozialen Problemen zukommt, der „Sozialpädagogik“ insbesondere die Funktion der „Sozialisationshilfe“ mit der Früherkennung und der „Soziokulturellen Animation“ die „Kohäsionshilfe“ mit der Prävention (S. 45).

Die Auftragserfüllung Sozialer Arbeit geschieht gemäss AvenirSocial (2014) immer unter Gewährung der grösstmöglichen Autonomie der Adressatinnen und Adressaten, wobei das Maximum an Selbständigkeit und Selbstbestimmung angestrebt wird, was die Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen und somit die Integration begünstigt. Sobald die benötigten Ressourcen (beispielsweise psychische oder soziale) wiederhergestellt werden konnten und die Teilhabe und die Teilnahme der Person in der Gesellschaft gesichert und aktiviert sind, hat die professionelle Soziale Arbeit ihr Ziel erreicht (S. 3).

Gemäss Merten (2016) ist die Soziale Arbeit zur Erfüllung ihres Auftrages hauptsächlich auf „intra- und interprofessionelle Kooperationen“ angewiesen (S. 187), was im Gegensatz dazu gemäss Wagner und Kletzl (2013) für die Schule nicht als „Kerntätigkeit“ des Lehrpersonen-Auftrages betrachtet werden kann (S. 12). Der Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz sieht im Kapitel IV „Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit“ in Bezug auf die interprofessionelle Kooperation Handlungsmaximen vor, die von Professionellen der Sozialen Arbeit gefordert und im Folgenden erläutert werden (AvenirSocial, 2010, S. 13-14).

Die Professionellen der Sozialen Arbeit kooperieren im Hinblick auf die Lösung komplexer Probleme interdisziplinär und setzen sich dafür ein, dass Situationen möglichst umfassend und transdisziplinär in ihren Wechselwirkungen analysiert, bewertet und bearbeitet werden können. (AvenirSocial, 2010, S. 13).

Die Professionellen der Sozialen Arbeit vertreten in der interprofessionellen Kooperation ihren fachspezifischen Standpunkt und stellen das aus dieser Sicht gewonnene Wissen verständlich zur Verfügung, um im gemeinsamen Diskurs möglichst optimale Lösungen zu entwickeln. (AvenirSocial, 2010, S. 14).

Die Professionellen der Sozialen Arbeit sind in der interprofessionellen Kooperation für wissenschaftsbasiertes methodisches Handeln besorgt, d.h. sie fordern die Einhaltung von Regeln zur Steuerung einer geordneten Abfolge von Handlungen und die Koordination und Kontrolle der Interventionen innerhalb und ausserhalb der Organisation ein. (AvenirSocial, 2010, S. 14).

3.2.3. Werte, Normen und Grundhaltungen

Laut Merten (2016) nehmen Werte, Normen und Grundhaltungen in der Sozialen Arbeit einen wichtigen Stellenwert ein, da sich die professionellen Handlungen und kooperativen Prozesse (beispielsweise mit anderen Fachkräften) nicht standardisieren lassen. So können die benötigten Fähigkeiten nicht durch wissensbasierte Lernprozesse erlernt werden, vielmehr erfordert es einen Bildungsprozess, der kontinuierliche Reflexionen sowie die Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und Normen, der gesellschaftlichen Werte und den professionsspezifischen Leitprinzipien beinhaltet. Die Folge davon ist die Entwicklung einer professionellen Haltung, ein professioneller Habitus, der die Interventionen mittels Werten und Normen legitimiert (S. 196-197).

Als spezifische Werte der Sozialen Arbeit sieht Merten (2016) in Bezug auf Uebelhart und Zängl: „Selbstverantwortliche Lebensführung, Solidarität, Partizipation, Soziale Integration, Befreiung und Freiheit, Soziale Verantwortung, Gleichheit und Nicht-Diskriminierung, Erfüllung der Menschenrechte und Entwicklung von Frieden und Gewaltlosigkeit“ (S. 198). AvenirSocial (2014) erläutert weiter, dass das dahinter stehende Menschenbild humanistisch ist und sich an Menschenrechten und den entsprechenden ethischen Prinzipien ausrichtet (S. 5). Gemäss dem Berufskodex sehen die Leitidee und das Menschenbild der Sozialen Arbeit folgendermassen aus:

Alle Menschen haben Anrecht auf die Befriedigung existentieller Bedürfnisse sowie auf Integrität und Integration in ein soziales Umfeld. Gleichzeitig sind Menschen verpflichtet, andere bei der Verwirklichung dieses Anrechts zu unterstützen. (AvenirSocial, 2010, S. 6).

Voraussetzungen für das erfüllte Menschsein sind die gegenseitig respektierende Anerkennung des oder der Anderen, die ausgleichend gerechte Kooperation der Menschen untereinander und gerechte Sozialstrukturen. (AvenirSocial, 2010, S. 6).

Schmocker (2011) führt aus, dass Sozialarbeitende wollen, dass jedem Menschen die Möglichkeit für das „Mensch-Sein“ als „Mensch-in-Gesellschaft“ zur Verfügung steht. Damit wird der Respekt gegenüber den einzelnen Menschen, die Ermöglichung gleicher Chancen für jeden Menschen und die Gerechtigkeit des Systems angesprochen. Weiter führt er aus, dass Sozialarbeitende jeden Menschen „als den konkret Anderen erkennen und anerkennen“ können. Dies bezieht sich einerseits darauf, dass Sozialarbeitende sich ohne Vorbehalte für die Gleichbehandlung und Selbstbestimmung jedes einzelnen Menschen einsetzen und dass sie fördern, dass Menschen in die Gesellschaft integriert werden und partizipieren können und dass ihre Rechte gewahrt werden und sie ihre Stärken einbringen können. Andererseits nimmt es Bezug auf die Grundsätze der Gleichbehandlung, der Selbstbestimmung, der Partizipation, der Integration und der Ermächtigung (S. 35), die auch im Berufskodex erwähnt werden (AvenirSocial, 2010, S. 8-9). Zudem fordert Schmocker (2011) von Sozialarbeitenden, dass sie ihren politischen, mediativen sowie sozialpsychologischen Pflichten nachkommen (S. 35). Sozialarbeitende „dürfen menschengerechte Sozialstrukturen einfordern, die das Recht jedes Menschen auf Chancen der Bedürfnisbefriedigung und Wohlbefinden ermöglichen“, so Schmocker (S. 36). Darauf folgt, dass Soziale Arbeit jegliche Diskriminierung ablehnt, Verschiedenheiten anerkennt, sich für die gerechte Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen und für die Abwendung von Not einsetzt, ungerechte Praktiken aufdeckt und Solidarität fordert (S. 36), indem sich Professionelle der Sozialen Arbeit gegenüber den von der Gesellschaft ausgeschlossenen Individuen solidarisch verhalten (AvenirSocial, 2014, S. 5). Dies sind die Verpflichtungen, die im Berufskodex unter der Ziffer 9 erwähnt werden (AvenirSocial, 2010, S. 9-10).

3.2.4. Auswirkungen des Professionalisierungsdiskurses

Da, wie in der Einführung bereits geschildert wurde, Unklarheiten bezüglich des Professionalisierungsdiskurses sowie dem Selbstverständnis der Sozialen Arbeit zu Kooperationsschwierigkeiten zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen führen können, erachten es die Autorinnen als unabdingbar, dieses Kapitel dahingehend zu nutzen, den

Professionalisierungsdiskurs sowie dessen Auswirkungen auf die Aussensicht auf die Soziale Arbeit im Bereich der Schule zu erläutern.

Staub-Bernasconi (2013) macht darauf aufmerksam, dass sich Professionelle der Sozialen Arbeit sowohl in der Ausbildung als auch in der Praxis, noch immer nicht entschieden haben, ob Soziale Arbeit ein Beruf oder eine Profession ist (S. 24). Ernest Greenwood (1957) hält als Grundlagen für eine Profession fest, dass sie eine systematische Theoriebasis und die Anerkennung der Autorität für bestimmte Probleme seitens der Klientel und der in der Profession arbeitenden Personen haben muss. Weiter muss diese professionelle Autorität der Klientel dienen und das Gemeinwesen und die Gesellschaft müssen diese akzeptieren. Ein Ethikkodex hat zu regeln, wie die Professionellen untereinander und mit der Klientel umzugehen haben. Zudem muss „eine professionelle Kultur, die durch institutionalisierte professionelle Assoziationen unterstützt wird“ vorhanden sein. Aufgrund dieser Annahmen kann Soziale Arbeit als Profession gesehen werden (zitiert nach Staub-Bernasconi, 2013, S. 26). Albert Scherr (2001) hingegen sieht die Soziale Arbeit nicht als Profession, da Soziale Arbeit nicht über eine „singuläre Wissenschaft“ wie zum Beispiel die Medizin verfüge. Soziale Arbeit habe nie die letzte Entscheidungskompetenz, diese werde vom Recht, der Politik, der Psychologie oder der Medizin übernommen und dies könne nicht geändert werden (zitiert nach Staub-Bernasconi, 2013, S. 27).

Das folgende Beispiel der Soziokulturellen Animation soll die geschilderte Problematik verdeutlichen. Rupp, Schmid, Süsstrunk und Scheidegger (2009) stellen in Bezug auf die Soziokulturelle Animation fest, dass es Studierenden und Sozialarbeitenden schwer fällt, zu erklären, wodurch sich Soziokulturelle Animation auszeichnet, es ist somit kein klares Selbstbild der eigenen Berufsidentität vorhanden (S. 35). Um ein klares Bild der Soziokulturellen Animation nach aussen zu zeigen, wäre ein klares Selbstbild notwendig (S. 36). Rupp et al. (2009) gehen davon aus, dass die einzelnen Bereiche der Berufsentwicklung nicht unabhängig voneinander angeschaut werden dürfen, wenn es um eine ganzheitliche Berufsentwicklung geht (S. 37).

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass die Unklarheiten innerhalb der Sozialen Arbeit sich dahingehend auswirken könnten, dass es für Aussenstehende, wie zum Beispiel Lehrpersonen, schwierig ist, sich ein Bild davon zu machen, was Soziale Arbeit überhaupt ist und was sie bieten kann und dies, so die Hypothese der Autorinnen, letztendlich zu Schwierigkeiten in der Kooperation führen könnte.

3.3. Schule

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen, die Funktion, respektive der Auftrag sowie die Werte, Normen und Grundhaltungen der Schule thematisiert. Die Ausführungen beziehen sich auf den Kanton Bern, da die Interviews ausschliesslich mit Lehrpersonen aus dem Kanton Bern durchgeführt wurden.

3.3.1. Rahmenbedingungen

Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2013) legt fest, dass die Verantwortung über die Schule in den Gemeinden die Schulkommission trägt, wobei das Schulinspektorat im Auftrag der Erziehungsdirektion die kantonale Aufsicht durchführt (S. 6). Die rechtlichen Grundlagen bilden insbesondere das Lehreranstellungsgesetz (LAG) (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, n.d.a), das Volksschulgesetz (VSG) sowie die Volksschulverordnung (VSV) (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, n.d.g). Der Lehrplan als wichtiger Bestandteil der Volksschulgesetzgebung trägt unter anderem dazu bei, einzelne Bestimmungen aus dem Volksschulgesetz für den Schulalltag zu konkretisieren und enthält somit Fertigkeiten, Kenntnisse und Haltungen, die den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden sollen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1995a, S. 1). Der Lehrplan bildet somit die Grundlage für den Unterricht (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, n.d.d) und enthält unter anderem die Ziele für die Lehrpersonen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2013, S. 6) sowie den gesellschaftlichen Auftrag an die Schule (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, n.d.e, S. 2).

3.3.2. Funktion/Auftrag

Lischer et al. (2005) erläutern, dass die Vermittlung von Wissen und Bildung, sowie die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schulkinder der gesellschaftliche Auftrag der Schule ist (S. 13). So sieht der aktuelle Lehrplan (gültig seit 1995) als Bildungsziel vor, Schülerinnen und Schüler in ihrem Prozess der Mündigkeitswerdung zu unterstützen, wobei die Stärkung der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzen im Vordergrund steht (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1995b, S. 1). Mit der sukzessiven Einführung des neuen Lehrplanes (Lehrplan 21) ab August 2018 soll gemäss der Erziehungsdirektion des Kantons Bern zusätzlich die Kompetenzorientierung gefördert werden, um nicht nur Wissen, sondern auch dessen Anwendung weiterzuvermitteln (n.d.e, S. 2), damit die Heranwachsenden optimal auf die Berufswelt sowie auf weiterführende Schulen vorbereitet werden, wobei die Funktion der Selektion, beispielsweise für Übertritte zwischen den Stufen und in weiterführende Schulen, mittels Noten bestehen bleibt (n.d.f, S. 15-16). Insbesondere sollen mit dem neuen Lehrplan 21 das Fachwissen in den Bereichen Deutsch, Mathematik, Medien und Informatik vermehrt gefördert werden (Erziehungsdirektion des Kantons Bern,

n.d.c.). Diese Ausführungen verdeutlichen, dass auch mit der Erneuerung des Lehrplanes der Fokus weiterhin auf die Wissensvermittlung gerichtet ist, was die Prioritäten und somit die leistungsorientierte Gesellschaft widerspiegelt. Lischer et al. (2005) unterstreichen diese Aussage mit folgendem Zitat: „Die Schulen sind der Spiegel unserer Gesellschaft.“ (Lischer et al., 2005, S. 6).

Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern betont weiter, dass der Berufsauftrag der Lehrkräfte durch die Bildungsziele, die Gesetzgebung der jeweiligen Bildungsinstitutionen sowie durch das Leitbild der Schule festgelegt wird. Sie erklärt, dass den Lehrpersonen innerhalb der rechtlichen Vorgaben, des Leitbilds sowie der Qualitätsvorgaben der Schule sogenannte „Lehrfreiheiten“ gewährt werden. Laut der Erziehungsdirektion des Kantons Bern beinhaltet der Berufsauftrag insbesondere das Unterrichten, also die Planung, Organisation und Durchführung des Unterrichts, das Erziehen bei allen schulischen Tätigkeiten, das Beraten von Schülerinnen und Schülern und von für deren Erziehung verantwortlichen Personen in schulischen Angelegenheiten (Steuerung von Lernprozessen, Aktivierung von Ressourcen, Unterstützung bei Laufbahnentscheiden) und das Begleiten der Individuen und Lerngemeinschaften. Weiter gehören die Mitarbeit bei der Unterrichts-, Schul- und Qualitätsentwicklung sowie die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten, Fachpersonen und Fachstellen und Personen aus dem schulischen Umfeld zum beruflichen Auftrag der Lehrpersonen (n.d.b).

3.3.3. Werte, Normen und Grundhaltungen

In Art. 2 Abs. 2, Abs. 3 und Abs. 4 des Volksschulgesetzes vom 19.03.1992 (VSG; BSG 432.210) werden im Allgemeinen die Aufgaben der Volksschule erläutert. So wird in Abs. 2 darauf hingewiesen, dass die Volksschule dafür zu sorgen hat, dass die physische, psychische und soziale Integrität der Schülerinnen und Schülern gewährleistet ist, dass sie diese zu schützen hat und dass den Schülerinnen und Schülern christlich-abendländische und demokratische Werte überliefert werden. In Abs. 3 wird betont, dass das Klima in der Volksschule unter anderem durch Achtung und Vertrauen geprägt sein soll. Abs. 4 verdeutlicht, dass die Volksschule dafür beizutragen hat, dass bei den Schülerinnen und Schülern Toleranz und verantwortungsbewusstes Handeln in Bezug auf die Mitmenschen und die Umwelt entwickelt wird.

Die Wert- und Grundhaltungen der einzelnen Schulen sind in Leitbildern ersichtlich, die oftmals auf der Homepage der jeweiligen Schule publiziert werden. So sind beispielsweise im Leitbild der Schulen Walkringen die Werte festgehalten, auf welche sie im Umgang miteinander achten (beispielsweise einander unterstützen und grüssen, Konflikte frühzeitig angehen und gemeinsam lösen, Akzeptanz der Mitmenschen). Ebenso werden unter anderem Sorgfalt

(beispielsweise Sorge dafür tragen, dass die Aufträge sorgfältig und termingerecht ausgeführt werden) sowie die gemeinsame Gestaltung der Schule (beispielsweise sich Zeit für kollegiale Zusammenarbeit und gemeinsame Aktivitäten nehmen, regelmässige Weiterbildung im Team und individuell) als weitere Werte erwähnt (Gemeindeverwaltung Walkringen, n.d., S. 1). Das Oberstufenzentrum Eisengasse Bolligen hingegen legt zum Beispiel Wert auf Selbstverantwortung und Offenheit, auf Teamfähigkeit und Toleranz, auf gegenseitige Anerkennung, auf Sorgfalt und klare Regeln in der Zusammenarbeit (2017).

3.4. Kooperation zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen

Kooperationen zwischen Professionellen der Sozialen Arbeit und Lehrpersonen, so die Kernproblematik dieser Arbeit, gestalten sich oftmals schwierig, was die Lösung der komplexen gesellschaftlichen Probleme erschwert. Einige Lehrpersonen, so Hafén (2005), würden den Erziehungsauftrag dem Selektionsauftrag vorziehen und sich daran stören, dass Professionelle der Sozialen Arbeit auch pädagogisch tätig sein können, ohne dass sie die Selektionsfunktion der Schule berücksichtigen müssen (S. 66). Als weitere Hauptkonfliktpunkte zwischen Sozialer Arbeit und Schule erläutert Kappler (2008) in ihrer Lizenziatsarbeit, dass ein verstecktes Konkurrieren zwischen den beiden Professionen um die Kinder und Eltern sowie ein beidseitiges Desinteresse bestehen würde (S. 40). Ausserdem würden die Kompetenzen der Sozialarbeitenden in der Schule von einigen Lehrpersonen in Frage gestellt, was Dieners und Hemmesmann (2013) darauf zurückführen, dass oftmals junge Sozialarbeitende auf Lehrpersonen mit langjähriger und gefestigter Berufspraxis treffen (S. 12-14).

Weiter betonen Dieners und Hemmesmann (2013), dass die Sozialarbeitenden in der Schule gegenüber den Lehrpersonen eindeutig in der Unterzahl, jedoch zur Zielerreichung auf die Mithilfe der Lehrpersonen angewiesen sind (S. 13). Wagner und Kletzl erwähnen weiter, dass aufgrund der Überschneidung von Aufgaben und Zielgruppen, der berufskulturellen Unterschiede, des machtbesetzten und hierarchischen Kooperationsverhältnisses, differierender Organisationsformen und Settings sowie verzerrter Wahrnehmungen und Interpretationen Kooperationsschwierigkeiten zwischen den genannten beiden Professionen bestünden. Zudem lernen sich die beiden Professionen während der Ausbildung nicht kennen, was sich begünstigend auf die Vorurteilsbildung gegenüber der jeweiligen anderen Profession auswirken könnte, und diese Ausbildungsdefizite können ebenso Probleme in der Zusammenarbeit hervorrufen (2013). So komme es gemäss Spies und Pötter (2011) teilweise vor, dass sich Lehrkräfte an Fachkräften der Sozialen Arbeit „bedienen“ und ihnen Anweisungen erteilen, womit sie ihre Machtposition unterstreichen. Umgekehrt sei es jedoch auch schon vorgekommen, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit Lehrkräfte als Zielgruppe definierten, um ihre „eigene Deutungshoheit“ abzusichern (S. 29). Baier (2007) weist in seiner

Forschungsarbeit zudem darauf hin, dass die Soziale Arbeit oftmals als „Entlastung der Lehrpersonen“ in Anspruch genommen wird, damit ein störungsfreier Unterricht ermöglicht wird. Es hat sich herausgestellt, dass solche situationsbezogenen Aufteilungen als „Sanktions- und Entlastungsmittel“ und nicht als „Fördermittel“ benutzt werden. Mit dem Bestehen von Sozialer Arbeit an Schulen können gemäss Baier (2007) somit „neue Wege utilitaristisch geprägter Segregation entstehen“, was dazu führt, dass Professionelle der Sozialen Arbeit gegen ihr berufliches Selbstverständnis handeln würden. Gemäss Baier (2007) ist dies der Fall, wenn Lehrpersonen eine Entlastung durch die Soziale Arbeit erwarten, eine erzieherische Massnahme für „disziplinlose“ Schülerinnen und Schüler durch die Soziale Arbeit als unumgänglich betrachten oder aber der Ausschluss eines Kindes aus der Klasse damit begründet wird, dass die Lehrperson weiter ungestört unterrichten könnte. Wird nun die Leitmaxime des Utilitarismus von Rawls beigezogen, welche besagt, dass diejenige Handlung die beste ist, die der grössten Zahl das grösste Glück herbeibringt, so können gemäss Baier (2007) solche Rechtfertigungen Situation spezifischer Segregation auch als „utilitaristische Form von Unterrichtsgestaltung“ gedeutet werden. Nach der von Rawls in Bezug auf Kant erarbeiteten „Gerechtigkeitskonzeption“, die die Lebenssituation eines Individuums in das Zentrum stellt, wären solche situationsbezogenen Segregationen verwerflich, da diese Segregationen, so hat es die erforschte Praxis gezeigt, nicht als Förderung der individuellen Bildungsprozesse der ausgeschlossenen Schülerinnen und Schüler genutzt würden (S. 239-240).

Unterschiedliche Beschreibungen des Praxisfeldes sowie wenig kohärente Begrifflichkeiten würden gemäss Hafen (2005) zudem die Kooperationsschwierigkeiten begünstigen (S. 93). Dieners und Hemmesmann (2013) zeigen exemplarisch auf, welche Vielfältigkeit und somit welche Unklarheiten die Bezeichnungen der Sozialen Arbeit in der Schule in deutschsprachigen Ländern aufweisen können: Begriffe wie „Schulbezogene Jugendhilfe; Schulsozialarbeit; Soziale Arbeit an Schule; Jugendsozialarbeit an Schule“ (S. 12) sind einige Beispiele dafür. In der Schweiz hingegen hat sich gemäss Ziegele (2014) der Begriff Schulsozialarbeit von Anfang an etabliert (S. 14). Spies und Pötter (2011) sehen diese unterschiedlichen Begrifflichkeiten als einen Versuch, das Selbstverständnis sowie das Profil in einem höchst heterogenen Umfeld darlegen zu wollen (S. 14). Ein eigenes berufliches Selbstverständnis der Sozialen Arbeit und somit ein Professionsverständnis von der Schule gegenüber der Sozialen Arbeit scheinen nicht vorhanden zu sein. Der Lehrberuf hingegen, so Hafen (2005), wird als typische Profession wahrgenommen, was mit sich bringt, dass sich die Lehrpersonen schwerlich durch andere Fachkräfte reinreden lassen, ebenso durch solche, deren Kernkompetenz ebenfalls Erziehung ist (S. 63). Dies verdeutlicht, dass ein klares Bild darüber fehlt, was die Soziale Arbeit im Bereich der Schule zu leisten vermag.

Gemäss Lischer et. al. sind „Jugendarbeit, Schulsozialarbeit und Schule (...) fachlich gleichermassen qualifizierte Partner in verwandten Arbeitsfeldern, die sich mit den gleichen Adressaten beschäftigen, nämlich Kindern und Jugendlichen.“ (2005, S. 4). Lischer et. al. (2005) erklären weiter, dass die Zusammenarbeit zwischen diesen Partnern von allen gewollt sein, gelernt werden, sowie zum Selbstverständnis beider Seiten gehören muss (S. 4).

3.5. Zusammenfassung und Fazit

Die Ausführungen in diesem Kapitel machen deutlich, dass die Schule aufgrund der ihr aus der Gesellschaft zugetragenen Probleme zwingend auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit angewiesen ist, obwohl dies nicht zum Kernauftrag der Lehrpersonen gehört. Der Umstand, dass die ihnen zugetragenen Probleme nur mittels Kooperation mit der Sozialen Arbeit überwunden werden können, scheint somit in erster Linie eher etwas Ungewöhnliches für Lehrkräfte zu sein, wo hingegen Sozialarbeitende in ihrer Auftragserfüllung auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit und somit Kooperation angewiesen und es gewohnt sind, zumal sie sich nach den ethischen Richtlinien als Handlungsmaximen im Berufskodex zu richten haben. Es lässt somit nicht erstaunen, dass diese Umstände zu Kooperationsproblemen führen können und sich dies wiederum erschwerend auf die Lösung der Probleme auswirken kann.

Mit Blick auf die Rahmenbedingungen der beiden Bereiche (Soziale Arbeit und Schule) wird deutlich, dass diejenigen der Sozialen Arbeit mehrschichtig und divergierend sein können, wodurch die Komplexität der Sozialen Arbeit ersichtlich wird und es schwierig ist, ein klares Bild über ihren Auftrag und ihre Funktion im Bereich der Schule zu erhalten. Es wurde ersichtlich, dass teilweise keine klare Berufsidentität von Sozialarbeitenden vorhanden ist und ein klares Selbstbild der Profession fehlt. Soziale Arbeit als solches, wie sie in diesem Kapitel erläutert wurde, findet in unterschiedlichen Handlungsfeldern und Organisationen statt und kann somit unterschiedliche Rahmenbedingungen, Aufträge und Funktionen aufweisen. Das Kapitel hat gezeigt, dass bei der Institution Schule die Rahmenbedingungen hingegen überschaubarer und somit klarer und fassbarer sind. Abgesehen von diesem Umstand lässt sich jedoch generell sagen, dass beide Bereiche in ihrem Auftrag und ihrer Funktion einige Überschneidungen aufweisen: In der Sozialen Arbeit sind dies unter anderem die Förderung und Entfaltung von Individuen sowie die Vermittlung von Handlungskompetenzen, um das Individuum zu ermächtigen, in der Schule ist es die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung sowie der Kompetenzorientierung (Vermittlung von Anwendungswissen und -fähigkeiten). Sowohl die Soziale Arbeit als auch die Schule zielen mittels Bildungsprozessen auf eine eigenständige Lebensführung hin. Demgegenüber unterscheiden sich die Soziale Arbeit und die Schule in ihrem Auftrag respektive ihrer Funktion dahingehend, dass die Schule

insbesondere für die Förderung von Fachwissen und somit für den Unterricht zuständig ist und sie im Auftrag der Gesellschaft unter anderem selektionieren muss. Im Gegensatz dazu besteht der gesellschaftliche Auftrag für die Soziale Arbeit darin, benachteiligte Individuen oder Gruppen, die aus bestimmten Gründen mangelhaften Zugang zu den Ressourcen haben, in der Erschliessung dieser Ressourcen für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse zu unterstützen, wodurch jegliche Selektion und Diskriminierung verworfen wird. Demokratie als Wert ist bei beiden Bereichen anzutreffen. Ebenso finden sich weitere Parallelen in den Werten, Normen und Grundhaltungen. So sind Werte wie Ablehnung von Diskriminierung, Toleranz, Anerkennung von Verschiedenheit und Akzeptanz der Mitmenschen, Respekt, Solidarität sowie Unterstützung wichtige Grundhaltungen in beiden Feldern. Während im Bereich der Sozialen Arbeit der Berufskodex über die ganze Bandbreite der Handlungsfelder die Grundwerte festhält, fehlt im Bereich der Schule ein solcher allgemeingültige Kodex.

Es wird folglich deutlich, dass der Vergleich zwischen der generellen Sozialen Arbeit und der Schule nur teilweise die im Kapitel 3.4. beschriebenen Gründe für die Schwierigkeiten in der Kooperation stützen. Wie die theoretischen Grundlagen zu Kooperation gezeigt haben, können Unstimmigkeiten in Werten und Normen zu Kooperationsproblemen führen (vgl. Kapitel 2.). Der Vergleich zwischen den Grundhaltungen der generellen Sozialen Arbeit und der Schule hat aber gezeigt, dass hier einige Übereinstimmungen vorhanden sind, was folglich eine positive Grundlage für eine Kooperation darstellen könnte. Die Gegenüberstellung hat aufgezeigt, dass sich die Aufgaben und Funktionen überschneiden können und dies zu Schwierigkeiten in der Kooperation führen kann. Aus den obigen Schilderungen in Verbindung mit dem vorangegangenen Abschnitt zu Kooperation (vgl. Kapitel 2.) kann festgehalten werden, dass sich das unklare Bild über die Funktionen und Aufträge der Sozialen Arbeit im Bereich der Schule negativ auf die Zusammenarbeit auswirken kann, da das Wissen über die Leistungsmöglichkeiten der Kooperationspartnerin oder des Kooperationspartners eine wichtige Voraussetzung darstellt, um überhaupt eine Kooperation einzugehen. Die Ausführungen haben also verdeutlicht, dass genau dieses Unwissen über die Profession der Sozialen Arbeit zu Problemen in der Kooperation führen kann, da die Soziale Arbeit dann zu Zwecken genutzt wird, die nicht ihrem beruflichen Selbstverständnis entsprechen.

Standen in diesem Kapitel die generelle Darstellung und Gegenüberstellung der Sozialen Arbeit und der Schule im Vordergrund, lassen die Ausführungen im Kapitel offen, in welcher Form die Soziale Arbeit im Bereich der Schule auftritt und was sie in den jeweiligen Bereichen zu bieten hat und wie die Kooperation mit den Lehrpersonen verläuft. Im nachfolgenden Kapitel wird somit insbesondere auf die verschiedenen Akteure im Bereich der Schule eingegangen, damit das Bild, was die Soziale Arbeit im Bereich der Schule zu leisten vermag, verdeutlicht und, so hoffen die Autorinnen, überschaubarer und klarer wird. So soll im nächsten Kapitel

auch immer ein Blick auf die Kooperation der Sozialarbeitenden aus dem jeweiligen Bereich mit den Lehrpersonen geworfen werden.

4. Akteure der Sozialen Arbeit im Bereich der Schule

Sind die Ziele und Zielgruppen sowie die Rahmenbedingungen in der Schule einheitlich, kommunal respektive kantonale, geregelt, betont Ziegele (2014), dass es hingegen in der deutschsprachigen Schweiz deutliche Unterschiede zu verzeichnen gibt, welches die Funktionen und Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit im Bereich der Schule sind, und dass daher auch der Frage nach der Gestaltung der interdisziplinären Zusammenarbeit nachgegangen werden muss (S. 22). So werden in diesem Kapitel die verschiedenen Akteure der Sozialen Arbeit im Bereich der Schule aufgezeigt. Wie bereits erwähnt wurde, beziehen sich die Autorinnen dieser Arbeit auch in diesem Kapitel jeweils auf die im Kanton Bern geltenden Rahmenbedingungen, da im empirischen Teil explizit Schulen aus dem Kanton Bern berücksichtigt wurden. Da die Soziale Arbeit im Bereich der Schule in unterschiedlichen Handlungsfeldern tätig ist, werden die Autorinnen dieser Arbeit in einem nächsten Kapitel näher auf die einzelnen Tätigkeitsfelder (Rahmenbedingungen, Funktion/Auftrag, Kooperation) und vereinzelt auf empirische Befunde über die Kooperation mit der Schule eingehen.

Dieser Aufbau soll der Vergleichbarkeit der Angebote untereinander sowie mit der Schule dienen. Er soll zudem die Möglichkeit bieten, allfällige Rückschlüsse auf die Kooperationsthematik zu ziehen, da gemäss den vorangegangenen Kapiteln hinter Institutionen respektive Rollen immer Werte und Normen stehen und diese wichtigen Komponenten in der Kooperation darstellen. Die Literaturrecherche hat gezeigt, dass bei den nachfolgenden Akteuren eine Zusammenarbeit zwischen Sozialer Arbeit und Schule besteht. Die Auflistung ist jedoch nicht als abgeschlossen zu betrachten, da davon auszugehen ist, dass in der Praxis noch weitere Schnittstellen zwischen Sozialer Arbeit und Schule bestehen.

4.1. Schulsozialarbeit

Drilling definiert Schulsozialarbeit folgendermassen:

Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert

Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule. (zitiert nach Baumann, Dahli, Scheurer & Vannay, 2007, S. 3).

Nachfolgend werden die Rahmenbedingungen, der Auftrag und die Funktion sowie die Kooperation mit der Schule näher erläutert, wobei im Abschnitt zur Kooperation empirische Befunde sowie drei Kooperationsmodelle dargestellt werden und auf mögliche Stolpersteine hingewiesen wird.

4.1.1. Rahmenbedingungen

Aufgrund des föderalistischen Systems in der Schweiz sind die Rahmenbedingungen höchst heterogen gestaltet (Seiterle, 2014, S. 82). Die Schulsozialarbeit ist ein von den Gemeinden finanziertes, freiwilliges Angebot und ist im Volksschulgesetz (Art. 20a VSG) sowie in Art. 16 ff der Volksschulverordnung vom 10.01.2013 (VSV; BSG 432.211.1) verankert (Seiterle, 2014, S. 111-112). Seit dem 01.08.2013 beteiligt sich die Erziehungsdirektion des Kantons an den Lohnkosten der Schulsozialarbeitenden (maximal 30%), wobei die Beteiligung von der Anzahl Schülerinnen und Schülern mit direktem Zugang zur Schulsozialarbeit abhängig ist. Eine Vollzeitstelle beinhaltet gemäss der Erziehungsdirektion Bern die Betreuung von 800 Schülerinnen und Schülern (zitiert nach Seiterle, 2014, S. 111). Die Schulsozialarbeit ist dem Ort unterstellt, dem sie angegliedert ist, was bedeutet, dass sie im Normalfall dem Sozialdienst der jeweiligen Gemeinde oder bei der Jugendfachstelle direkt unterstellt ist. Ausnahmen bilden wenige Städte, die die Direktunterstellung bei der Schulleitung, den Bildungsämtern oder ähnlichen Institutionen auf kommunaler Ebene vorsehen. Ganz selten ist eine Unterstellung der Schulbehörde zuzuordnen (Seiterle, 2014, S. 112).

Gemäss Lischer et al. (2005) existiert im Kanton Bern kein einheitliches Pflichtenheft für Schulsozialarbeitende (S. 11). Im Raum Bern wird zwischen zwei Organisationsmodellen von Schulsozialarbeit unterschieden: Beim einen System handelt es sich um die integrierte Schulsozialarbeit, bei welchem die Schulsozialarbeitenden direkt im Schulhaus und in das Geschehen im Schulhaus eingebunden sind, das andere ist die zentrale Schulsozialarbeit, welche so organisiert ist, dass sich die Schulsozialarbeit ausserhalb des Schulhauses befindet, was dazu führen kann, dass dies für die Schülerinnen und Schüler, die die Schulsozialarbeit aufsuchen möchten, ein Hindernis darstellen kann (Lischer et al., 2005, S. 13).

4.1.2. Funktion/Auftrag

Gemäss der Erziehungsdirektion des Kantons Bern unterstützt die Schulsozialarbeit die Schule dahingehend, soziale Probleme früh zu erkennen und zu bearbeiten, damit der Schulerfolg nicht gefährdet und der Unterricht nicht belastet wird. Weiter ist sie neben der

Unterstützung von Schülerinnen und Schülern (in Zusammenarbeit mit den Eltern und Lehrkräften) für die Vernetzung mit anderen Fachstellen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe zuständig. Ebenso hat die Schulsozialarbeit den „Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule“ zu unterstützen, indem sie Integrationsprozesse der Heranwachsenden fördert (n.d.h). Nach dem Leitbild von AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband (n.d.) soll die Schulsozialarbeit die Kinder und Jugendlichen bei der Bewältigung des Schulalltags und bei einer für sie zufriedenstellenden Lebensbewältigung zur Seite stehen. Dabei stellt die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und anderen Fachpersonen einen sehr wichtigen Punkt dar. Schulsozialarbeit soll niederschwellig, vertraulich, freiwillig und kostenlos sein (S. 2). Durch die Schulsozialarbeit werden Kinder und Jugendliche, Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern wie auch Familien professionell beraten und unterstützt. Früherkennung und Intervention sind für die Schulsozialarbeit zentrale Begriffe. Schulsozialarbeit kann in Krisen und Konflikten Unterstützung bieten und arbeitet mit externen Fachstellen und Gemeinden zusammen. Ein Anliegen der Schulsozialarbeit ist die Schulentwicklung und die Förderung eines guten Schulklimas (S. 3). Für den Tätigkeitsbereich der Schulsozialarbeit berufen sich Lischer et al. (2005) auf Daniel Brechbühl (Leiter der Schulsozialarbeit Stadt Bern), der folgende Punkte als zentral erachtet: „Schulsozialarbeit findet während der Schulzeit statt, Schulsozialarbeit ist ein Unterstützungsangebot für die Schule, ihre Schülerinnen und Schüler und deren Eltern, Schulsozialarbeit ist Sozialarbeit im klassischen Sinn, also Einzelfallhilfe, welche das umgebende System einbezieht, Schulsozialarbeit kann im Rahmen der Schule auch Gruppenarbeit anbieten.“ (Lischer et al., 2005, S. 11). Der Bereich Freizeit ist jedoch nicht im Bereich der Schulsozialarbeit anzusiedeln (S. 12).

4.1.3. Kooperation

Drilling betrachtet die Zusammenarbeit zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Lehrpersonen als „einen der wichtigsten Schlüssel zum Erfolg“ (zitiert nach Wagner & Kletzl, 2013, S. 11). Gemäss einer Studie von Olk et al. aus dem Jahre 2000 hätten Schulsozialarbeitende insbesondere zwei Punkte genannt, die die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen erschwerten. Zum einen war dies ihre schwächere strukturelle Position, die dadurch zum Vorschein kam, dass sie von den Lehrpersonen lediglich „geduldet“ wurden. Zum anderen entstanden bei einzelnen Lehrpersonen Zweifel am Sinn und Zweck der Schulsozialarbeit, was auf die zeitliche Begrenzung des jeweiligen Projektes zurückzuführen war. Weiter hat sich gezeigt, dass die Lehrpersonen unzureichend über die Aufgaben und Funktionen der Schulsozialarbeit informiert waren, was bei den Schulsozialarbeitenden zu einer fortwährenden Rechtfertigung der Ausübung ihres Auftrages führte. Insbesondere, so haben Olk et al. herausgefunden, kam es gemäss den Schulsozialarbeitenden dort zu

Unstimmigkeiten mit den Lehrkräften, wo diese den Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit übertreten haben und die Reaktion der Schulsozialarbeitenden selbstbewusst ausfiel. Begründete sozialpädagogische Interventionen wurden von den Lehrpersonen missachtet und es hatten sich formale Statusunterschiede herausgestellt (zitiert nach Kappler, 2008, S. 49).

Eine weitere Studie von Olk und Speck aus dem Jahre 2001 hat gezeigt, dass Lehrpersonen der Schulsozialarbeit gegenüber positiver eingestellt waren, wenn sie im regelmässigen Kontakt mit den Fachpersonen standen, als diejenigen, die keinen regelmässigen Austausch hatten. Zudem hat sich herausgestellt, dass gut informierte Lehrkräfte den Schulsozialarbeitenden gegenüber mehr Akzeptanz entgegenbrachten als diejenigen, die kaum Wissen über deren Tätigkeitsbereich hatten (zitiert nach Kappler, 2008, S. 50). So haben verschiedene Untersuchungen (Jongebloed & Nieslony; Olk et al.; Olk & Speck) einen Zusammenhang zwischen der Akzeptanz der Schulsozialarbeit und dem beruflichen Selbstverständnis, dem Unterstützungsbedarf seitens der Lehrpersonen sowie der Informiertheit über den Tätigkeitsbereich der Schulsozialarbeit erschliessen können (zitiert nach Kappler, 2008, S. 51).

4.1.3.1. Drei Kooperationsmodelle

Gemäss Wulfers (1996) können in Bezug auf die Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule drei Kooperationsmodelle (Distanzmodell, Integrations-/ Subordinationsmodell und Kooperationsmodell) unterschieden werden, wobei Seithe (1998) diese in jeweils zwei weitere Modelle unterteilt (zitiert nach Wagner & Kletzl, 2013). Wagner und Kletzl (2013) sind der Auffassung, dass die Praxis kein universal gültiges, idealtypisches Kooperationsmodell aufweist. Vielmehr benötige es unterschiedliche Modelle, um den Erwartungen und den Anforderungen der Beteiligten gerecht zu werden, denn in der Praxis scheinen diejenigen Modelle Erfolg zu haben, bei denen den Erwartungen von der Schulsozialarbeit und der Schule nachgekommen werden konnte (S. 11). Folgende Abbildung 4 stellt eine Visualisierung der genannten Modelle dar:

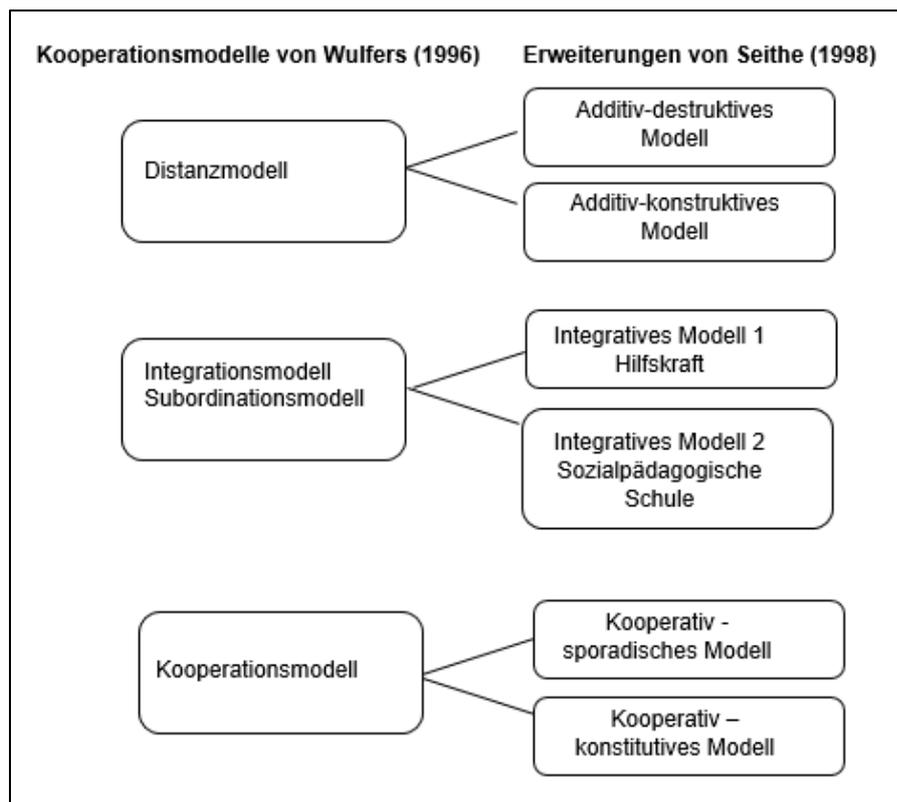


Abbildung 4: Darstellung der Kooperationsmodelle von Schulsozialarbeit. Nach: Wagner & Kletzl, 2013, S. 7.

Mit Blick auf das Entstehungsdatum der Modelle wird deutlich, dass dies bereits einige Jahre zurückliegt. Neuere Modelle sind bis heute jedoch nicht aus der Literatur zu entnehmen. Im Folgenden wird auf die verschiedenen Modelle eingegangen und deren Vor- und Nachteile werden erläutert.

Distanzmodell

Dieses Modell ist auf die Zeit vor der Einführung der Schulsozialarbeit zurückzuführen, als die Jugendhilfe und die Schule separiert voneinander tätig waren, wobei hier nicht von eigentlicher Kooperation gesprochen werden kann. Das Modell ist geprägt von wenig bis gar keinem Kontakt zwischen Schulsozialarbeit und Schule. Seithe (1998) nennt dieses Distanzmodell auch additives System, was bedeutet, dass die Schulsozialarbeit als zusätzliches Hilfesystem im Bereich der Schule hinzugezogen wird, jedoch nicht mit ihr kooperiert (zitiert nach Wagner & Kletzl, 2013, S. 7-8). Ziegele (2014) betont, dass hier die Schulsozialarbeit nach Bedarf mit einbezogen wird, wobei dann ihre präventive Funktion zum Tragen kommt (S. 64). Als Vorteil dieses Modells sieht Drilling (2004) die Tatsache, dass beide Seiten (Schulsozialarbeit und Schule) das Höchstmass an Autonomie behalten (zitiert nach Wagner & Kletzl, 2013, S. 8). Seithe (1998) sieht einen grossen Nachteil darin, dass Schulsozialarbeitende keinen grossen Einfluss auf die schulspezifischen Probleme einnehmen können. Mit diesem Modell bleibt der Schulsozialarbeit eine Einflussnahme auf die Schulentwicklung vorenthalten und der Zugang zu den Ressourcen, die ihr die Schule für Bearbeitung der Problemlagen bieten könnte, bleibt

ihr verwehrt (Wagner und Kletzl, 2013, S. 8). Das additiv-destruktive Modell weist kaum Berührungspunkte zwischen den beiden Professionen auf, wobei vorwiegend eine Distanz sowie gegenseitiges Misstrauen vorliegt. Das additiv-konstruktive Modell weist im Gegensatz dazu eine positive Grundstimmung auf, welche von beidseitiger Akzeptanz geprägt ist. Ein grosser Vorteil des letztgenannten Modells liegt darin, dass es sich relativ simpel umsetzen lässt, da die jeweiligen Zuständigkeiten klar geregelt sind (Wagner & Kletzl, 2013, S. 8).

Integrationsmodell/Subordinationsmodell

Laut Hafen (2005) ist dieses Modell insbesondere dort vorzufinden, wo das professionelle Profil sowie das Selbstbild der Sozialarbeitenden eher gering ausgebildet sind und wo keine eigene Jugendhilfeträgerschaft vorzufinden ist (zitiert nach Wagner & Kletzl, 2013, S. 9). Beim Integrationsmodell werden nach Seithe (1998) die Fachkräfte der Sozialen Arbeit in den Bereich der Schule vollumfänglich eingebunden und die Kooperation wird als sehr hoch eingeschätzt (zitiert nach Wagner & Kletzl, 2014, S. 9). Ziegele (2014) geht noch weiter und betont, dass dieses Modell den Sozialarbeitenden eine Inter- und Transdisziplinarität in der Schule ermöglicht, womit sie ihren wichtigen Funktionen wie Prävention, Früherkennung und Behandlung von (bio-)psychosozialen Problemen gerecht werden können (S. 65). Das von Seithe (1998) genannte „Integrative Modell 2 Sozialpädagogische Schule“ zielt gemäss Hafen (2005) darauf ab, die Schule „lebensweltorientierter“ zu gestalten, wobei die Kooperation mit der Sozialen Arbeit in den Hintergrund gerät, da „die Schule die notwendigen Schritte alleine verwirklichen soll“ (zitiert nach Ziegele, 2014, S. 64).

Das Subordinationsmodell kann nach Seithe (1998) auch als „Reparaturwerkstattmodell“ aufgefasst werden, bei dem Fachkräfte der Sozialen Arbeit insbesondere dann eingesetzt werden, wenn es um die Entlastung der Lehrpersonen geht. Die Schulsozialarbeit würde zwar ihre eigene Profession behalten, könne jedoch die nötigen Arbeitsschritte und Ziele nicht eigenständig festlegen (zitiert nach Wagner & Kletzl, 2013, S. 9). In erster Linie wird mit diesem Modell die Schulsozialarbeit dahingehend benutzt, so Wagner und Kletzl (2013), um aktuelle Problemlagen in den Griff zu bekommen (S. 10). Gemäss Ziegele (2014) findet somit eine klare Unterordnung der Sozialen Arbeit in der Schule statt (S. 64). Das von Seithe (1998) genannte Modell der Hilfskraft entspricht genau dem genannten Subordinationsmodell, wobei Professionelle der Sozialen Arbeit beispielsweise als Aufgabenhilfe, Pausenaufsicht oder bei Unterrichtsausfällen eingesetzt werden (Wagner & Kletzl, 2013, S. 10).

Kooperationsmodell

Drilling (2004) als auch Speck (2007) erachten das Kooperationsmodell als „idealtypisches Modell“, was nach Drilling (2004) bedeutet, dass sich beide Seiten (Schulsozialarbeitende und

Lehrpersonen) als gleichwertige Partner auf derselben Augenhöhe betrachten. Gemeinsame Absprachen sowie die Einbindung der Schulsozialarbeit in den Schulunterricht (beispielsweise soziale Gruppenarbeiten) stellen wesentliche Merkmale dieses Modells dar (zitiert nach Wagner & Kletzl, 2013, S. 10). Das kooperativ-sporadische Modell, wie es von Seithe (1998) genannt wird, ist gemäss Drilling (2004) dadurch gekennzeichnet, dass sich sowohl die Schulsozialarbeitenden als auch die Lehrpersonen darum bemühen, auf die jeweilige andere Seite zuzugehen. Die Zusammenarbeit in einzelnen Bereichen wird von beiden Professionen als wichtig betrachtet (beispielsweise in fallbezogenen Absprachen) (zitiert nach Wagner & Kletzl, 2013, S. 11). Weiter erläutert Drilling (2004), dass das kooperativ-konstitutive Modell durch eine intensive Kooperation beider Seiten gekennzeichnet ist, bei welcher die Bemühungen darum von Seiten der Schulsozialarbeitenden als auch von den Lehrpersonen ausgehen (zitiert nach Wagner & Kletzl, 2013, S. 11).

Bezugnehmend auf die in Kapitel 2.3.1. genannten Intensitätsstufen der Kooperation sind Spies und Pötter (2011) der Ansicht, dass Schulsozialarbeitende und Lehrkräfte bei Kooperationen oftmals von unterschiedlichen Niveaus (siehe Abbildung 2) ausgehen. Wenn beispielsweise die Lehrpersonen mit einer Zusammenarbeit auf dem Niveau 1 gerechnet haben, die Schulsozialarbeitenden jedoch vom Niveau 4 ausgegangen sind, kann dies zu Unverständnis auf Seiten der Lehrpersonen und zu Unmut auf Seiten der Schulsozialarbeitenden führen. Eine vorzeitige Klärung bezüglich Intensitätsstufe hinsichtlich der Zielsetzungen kann Missverständnisse vermeiden. Spies und Pötter (2011) betonen jedoch explizit, dass eine Kooperation auf Stufe 4 nicht immer angestrebt werden und somit sinnvoll sein muss (S. 33).

4.1.3.2. Unterschiedliche Stolpersteine in der Kooperation

Speck (2007) ist der Auffassung, dass unterschiedliche „Stolpersteine“ in der Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen auftreten können. So sind es insbesondere folgende Bereiche, die Potential für auftretende Schwierigkeiten in sich bergen (zitiert nach Wagner & Kletzl, 2013, S. 11-13):

- **Zielgruppen- und Aufgabenüberschneidungen**

Sowohl Schulsozialarbeitende als auch Lehrpersonen sind für die Betreuung, Begleitung, Förderung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen zuständig. Ein Konkurrenzverhältnis der beiden Professionen ist dann möglich, wenn beidseitig keine „berufliche Handlungssicherheit“ sowie keine Bereitschaft für eine Kooperation vorhanden sind.

- **Berufskulturelle Unterschiede**

Die beiden Professionen haben eine uneinheitliche Auffassung über Kooperation. Stellt Kooperation bei Schulsozialarbeitenden aufgrund ihres „ganzheitlichen Anspruches“ eine wichtige Komponente zur Erledigung ihres Auftrages dar, kann diese bei den Lehrpersonen als Bedrohung sowie als Einmischung in ihr Metier betrachtet werden.

- **Hierarchisches und machtbesetztes Kooperationsverhältnis**

Schulsozialarbeitende treten in das „Revier“ der Lehrpersonen ein, was sie als Fremdkörper im schulischen Bereich erscheinen lässt. Aspekte, wie beispielweise unterschiedliche gesellschaftliche Betrachtung der beiden Professionen, Gehaltsdifferenzen und die „Einzelkämpfersituation“ der Schulsozialarbeitenden, können zu einem hierarchischen und machtbesetzten Kooperationsverhältnis führen.

- **Differierende Organisationsstrukturen und Settings**

Der Auftrag der Schulsozialarbeitenden bezieht sich auf die jeweilige Situation der Adressatinnen und Adressaten und gestaltet sich somit individuell und flexibel. Bei den Lehrpersonen hingegen sind die Zuständigkeiten klar geregelt.

- **Verzerrte Wahrnehmungen und Interpretationen**

Beide Professionen können ein verzerrtes Bild voneinander aufweisen. So können Schulsozialarbeitende der Auffassung sein, dass die Lehrpersonen zu stark auf die Leistung fokussiert sind und dass ihr Tätigkeitsbereich nicht über den Unterricht hinausgeht. Lehrpersonen hingegen können Schulsozialarbeitende als Konkurrenten betrachten.

- **Ausbildungsdefizite**

Die Ausbildungen der beiden Professionen erfolgen strikte getrennt voneinander, was bedeutet, dass ein gegenseitiges Kennenlernen während der Ausbildungszeit ausbleibt. Dies kann sich begünstigend auf die Entwicklung von gegenseitigen Vorurteilen auswirken, was die Zusammenarbeit erschweren kann.

4.2. Offene Kinder- und Jugendarbeit

Gemäss dem Verband offene Kinder- und Jugendarbeit Kanton Bern (voja) stellt die offene Kinder- und Jugendarbeit einen Bereich der professionellen Sozialen Arbeit dar (n.d.). Der Kanton Bern sieht die offene Kinder- und Jugendarbeit wie folgt:

Offene Kinder- und Jugendarbeit umfasst die von den Gemeinden in Zusammenarbeit mit dem Kanton bereitgestellten professionellen pädagogischen Angebote, welche Kinder und Jugendliche stützen (Prävention), fördern (Partizipation) und ihnen einen angemessenen Platz in unserer Gesellschaft ermöglichen (Integration). Die Angebote der offenen Kinder und Jugendarbeit richten sich primär an alle Kinder und Jugendlichen zwischen 6 und 20 Jahren sowie an deren Bezugspersonen und deren Umfeld, insofern die Interessen der Kinder und Jugendlichen im Zentrum stehen. Für die Gruppe der primären Leistungsempfängenden – Kinder und Jugendliche – ist eine weitere Segmentierung sinnvoll. Angesichts des direkten Zusammenhangs zwischen Alter, Entwicklungsstand und Bedürfnis drängen sich dabei soziodemographische Merkmale auf. (voja, n.d.).

In der Folge werden die Rahmenbedingungen, der Auftrag und die Funktion der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie deren Kooperation mit der Schule dargelegt.

4.2.1. Rahmenbedingungen

Laut der Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons Bern (GEF) sind der Kanton sowie die Gemeinden für die offene Kinder- und Jugendarbeit als Angebot für die soziale Integration zuständig (n.d.b). Die Angebote, so die GEF, werden über den Lastenausgleich der Sozialhilfe finanziert. Das Sozialamt ermächtigt die jeweiligen Gemeinden mittels Verfügung dazu, Aufwendungen für ein bestimmtes Angebot dem Lastenausgleich zuzufügen, wobei die Gemeinden ihr Leistungsangebot selber erbringen oder Leistungsverträge mit den Leistungserbringern abschliessen können (n.d.b).

Der Kanton ist für die Bereitstellung der Leistungsangebote verantwortlich, die für den ganzen Kanton Gültigkeit erlangen, was bedeutet, dass die voja, das Conseil du Jura bernois sowie die Fachstelle SpielRaum für deren Bereitstellung im Auftrag des Kantons zuständig sind (GEF, n.d.b). Solche Leistungsangebote können gemäss Art. 47 der Verordnung über die Angebote zur sozialen Integration vom 02.11.2011 (ASIV; BSG 860.113) beispielsweise die Bereitstellung von überregionalen Angeboten für Kinder und Jugendliche, die Vernetzung und Zusammenarbeit der Leistungserbringer sowie der Fachpersonen der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie deren Fort- und Weiterbildung beinhalten. Für die Bereitstellung der Angebote zur offenen Kinder- und Jugendarbeit, welche der sozialen Integration dienen, sind jedoch gemäss Art. 72a Abs. 1 lit. des Gesetzes über die öffentliche Sozialhilfe des Kantons Bern vom 11.06.2001 (Sozialhilfegesetz, SHG; BSG 860.1) die Gemeinden zuständig. Als solche Angebote können gemäss der GEF beispielsweise Informationsveranstaltungen, Beratungen, Projekte sowie sozialräumliche Arbeit verstanden werden (n.d.b).

Damit die Aufwendungen dem Lastenausgleich zugefügt werden können, sind in der Verordnung über die Angebote zur sozialen Integration (ASIV) folgende Voraussetzungen an die Leistungsangebote der Gemeinden festgehalten (GEF, n.d.a):

- Gemeinden, welche im Minimum 2'000 Kinder und Jugendliche im Alter von 0-19 Jahren aufweisen, können Angebote bereitstellen.
- Die offene Kinder- und Jugendarbeit deckt Bereiche wie Animation und Begleitung, Information und Beratung sowie Entwicklung und Fachberatung ab und orientiert sich an einem Leitbild.
- Es soll mit lokalen und regionalen Institutionen, insbesondere mit den Bereichen der Schulsozialarbeit, Bildung, Gesundheitsförderung und der beruflichen Integration zusammengearbeitet werden.
- Die operative Leitung der Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit muss über eine Ausbildung in soziokultureller Animation, Sozialarbeit oder Sozialpädagogik (Universität, Fachhochschule oder höhere Fachschule) verfügen.

Die GEF sieht weiter vor, dass die jeweiligen Gemeinden einen Selbstbehalt von 20 Prozent der anrechenbaren Beiträge an den Nettoaufwand übernehmen müssen (n.d.a). Zudem müssen gemäss Art. 56 ASIV die Standorte sowie die Räumlichkeiten den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen entsprechen. Ausserdem fordert der Kanton eine wirkungsorientierte Dienstleistungserbringung (GEF, 2003, S. 11). Laut Art. 45 ASIV ist die offene Kinder- und Jugendarbeit auf die Wirkungsziele Integration, Sozialisation, Mitwirkung, Gesundheitsförderung und Prävention, Stärkung der Jugendkultur sowie auf die Stärkung von kinder- und jugendgerechten Rahmenbedingungen ausgerichtet. Die Wirkungsorientierung sowie die Kennzahlen zu den Wirkungszielen werden auf einer Grundlage von Reportings von der GEF kontrolliert und optimiert (GEF, 2003, S. 11).

4.2.2. Funktion/Auftrag

„Offene Kinder- und Jugendarbeit hat den Auftrag, soziale Brennpunkte aufzunehmen und möglichst flexibel auf Probleme, Bedürfnisse und aktuelle Trends Jugendlicher einzugehen.“ (Lischer et al., 2005, S. 6). So bezieht sich die offene Kinder- und Jugendarbeit auf den Sozialraum und hat einen „soziokulturellen, pädagogischen und gesellschaftlichen Auftrag“. (voja, n.d.).

Gemäss dem Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz (DOJ) (n.d.) sind die Kernziele der offenen Kinder- und Jugendarbeit die Entwicklung eines hohen Selbstwertgefühls, die Gesundheit und das Wohlfühlen, die Beteiligung der Kinder am Gemeinwesen und die Integration der Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft (S. 6). Die Jugendarbeit vermittelt zwischen den Kindern, Jugendlichen und den übrigen Anspruchsgruppen. Offene Kinder- und Jugendarbeit ist auf Prävention, Partizipation und Integration ausgelegt (Lischer et al., 2005, S. 7). Die informelle Bildung, das heisst die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen, stehen für die Kinder- und Jugendarbeit im Zentrum (DOJ, n.d., S. 6). Freiwilligkeit, Offenheit und Partizipation sind zudem Grundsätze für die Kinder- und Jugendarbeit (S. 8), jedoch kann der Grundsatz der Freiwilligkeit bei der Zusammenarbeit mit der Schule teilweise eingeschränkt werden, da die Schülerinnen und Schüler bei Angeboten im Rahmen von Unterrichtslektionen (beispielsweise Präventionskurse) zur Teilnahme verpflichtet werden können (Lischer et al., 2005, S. 10). Lebensweltlich und sozialräumlich orientiert sich die offene Kinder- und Jugendarbeit an den Bedürfnissen ihrer Adressatinnen und Adressaten (DOJ, n.d., S. 9).

4.2.3. Kooperation

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt wurde, ist gemäss Art. 53 ASIV die offene Kinder- und Jugendarbeit dazu angehalten, mit lokalen und regionalen Institutionen und Behörden, jedoch insbesondere mit den Bereichen Schulsozialarbeit, Bildung, Gesundheitsförderung und berufliche Integration zusammenzuarbeiten.

Lischer et al. (2005) sehen verschiedene Gelegenheiten für die Zusammenarbeit zwischen Schule und offener Kinder- und Jugendarbeit: Sie kann zum Beispiel Aktionen auf dem Pausenplatz zu verschiedenen Themen durchführen, das Angebot der Kinder- und Jugendarbeit kann in den Klassen vorgestellt werden, die Kinder- und Jugendarbeitenden können Klassenlager begleiten, auf Anfrage der Schule oder einzelner Lehrpersonen können themenspezifische Lektionen durchgeführt werden (beispielsweise Sucht, Liebe, Sexualität oder Gesundheit), bei schwierigen Klassensituationen können Lehrpersonen entlastet werden, indem die Kinder- und Jugendarbeit mit der Klasse zu diesem Thema arbeitet, die Kinder- und Jugendarbeit kann bei Anlässen der Schule (beispielsweise Schulfest, Sporttag, Projektwochen) mitwirken, die Kinder- und Jugendarbeitenden können bei der Berufswahlvorbereitung helfen und die Kinder- und Jugendarbeit bietet ein niederschwelliges Beratungsangebot für die Schulkinder in Wohnnähe (S. 21-22).

Abbildung 5 zeigt Chancen und Nutzen einer Zusammenarbeit zwischen Schule und offener Kinder- und Jugendarbeit für beide Parteien. Lischer et al. (2005) führen aus, dass die Finanzierung geklärt sein muss, um eine solche Zusammenarbeit zu gewährleisten. Sie

fordern dazu auf, dass beide Seiten dazu beitragen, da beide Seiten Verantwortung tragen (S. 17).

Chancen und Nutzen für die offene Kinder- und Jugendarbeit	Chancen und Nutzen für die Schule
<p>Die Zielgruppen werden umfassend und effizient erreicht.</p> <p>Für viele Kinder und Jugendliche ist im geschützten Rahmen der Schule ein einfacher und niederschwelliger Erstkontakt mit der Kinder- und Jugendarbeit möglich.</p> <p>Synergien im Hinblick auf die Zielgruppe.</p> <p>Präsenz in der Öffentlichkeit.</p> <p>«Raum» für die Realisierung und Durchführung spezifischer Angebote (Suchtprävention, Gewaltprävention, Teambildung, geschlechterspezifische Angebote).</p> <p>Kinder- und Jugendarbeit wird gezwungen, ihre Leistungen zu präsentieren, was zu einer klareren Vorstellung des eigenen Wertes und zu Selbstbewusstsein hinsichtlich eigener Fähigkeiten führen kann.</p> <p>Kinder- und Jugendarbeit könnte erfahren, dass die Schule etwas von ihr will, weil das Angebot attraktiv und bereichernd ist.</p> <p>Anerkennung ihrer Fachkompetenzen.</p> <p>Impulse zur Weiterentwicklung von Arbeitsansätzen.</p>	<p>Synergien im Hinblick auf Zielgruppe, Unterricht und Teamarbeit.</p> <p>Impulse von aussen für Kommunikation und Auseinandersetzung.</p> <p>Unterstützungs- und Ergänzungsangebote in unterschiedlichen Bereichen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags (Suchtprävention, Gewaltprävention, demokratische Erziehung, interkulturelles Lernen usw.).</p> <p>Ergänzungsangebote in den Bereichen Persönlichkeitsstärkung, soziale Kompetenzen, Teamfähigkeit, Konfliktlösung usw.</p> <p>Erlernte soziale Kompetenz wirkt sich auf das Schulklima positiv aus, im Verband erlerntes Engagement kann zum Engagement für die Schule werden.</p> <p>Die Schule wird unterstützt durch die sozialpädagogische Kompetenz der Kinder- und Jugendarbeit.</p> <p>Niederschwelliges Beratungsangebot/Austausch in Bezug auf «schwierige» und «auffällige» Kinder.</p> <p>Kollegiale Beratung, Feedback von aussen und Unterstützung sind möglich.</p>

Abbildung 5: Chancen und Nutzen für die offene Kinder- und Jugendarbeit, Chancen und Nutzen für die Schule. Nach: Lischer et al., 2005, S. 16.

Abbildung 5 veranschaulicht, dass die Schule und die offene Kinder- und Jugendarbeit in verschiedener Weise voneinander profitieren können. Auch zeigt sich, wo die Kompetenzen unterschiedlich sind und was die Kinder- und Jugendarbeit der Schule zu bieten hat. Als Voraussetzung für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendarbeit erachten es Lischer et al. (2005) als zentral, dass die Interessen beider Parteien abgeklärt wurden, dass die Kooperation von beiden Seiten gewollt ist, dass die Schule alle in ihrem -Netzwerk Beteiligten (beispielsweise Elternrat, Schulkommission) in die Überlegungen mit einbezogen hat. Zudem sollte als Basis der Zusammenarbeit die Gleichberechtigung zwischen Schule und

Jugendarbeit sichergestellt werden, Nachhaltigkeit und Kontinuität sollte abgesichert und angestrebt und die Professionalität sollte weiterentwickelt werden (S. 17). Weiter bewerten es Lischer et al. (2005) als hilfreich, wenn die Kinder- und Jugendarbeitenden die Beziehung zu den Lehrpersonen pflegen, indem sie die Lehrpersonen im Lehrerzimmer besuchen. Ausserdem empfehlen sie, die Lehrpersonen nicht mit Angeboten zu überhäufen und mit ihnen die Aktionen, wie beispielsweise das Verteilen von Flyern oder Elternbriefen, zu planen (S. 20-21).

Damit die Schulsozialarbeit und die offene Kinder- und Jugendarbeit verortet werden können, gehen Lischer et al. (2005) auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser beiden Handlungsfelder ein. Die im vorhergehenden Kapitel thematisierte Schulsozialarbeit konzentriert sich auf die psychosozialen Problemlagen der Schülerinnen und Schüler, während sich die offene Kinder- und Jugendarbeit dem Freizeitbereich widmet. Sowohl die Schulsozialarbeit als auch die Jugendarbeit leisten einen Beitrag zur Integration und beeinflussen das Schulklima. Es muss Transparenz zwischen Schulsozialarbeit und Jugendarbeit geschaffen werden, damit es nicht zu Missverständnissen und Doppelspurigkeiten kommt (S. 15). Wenn die Schulsozialarbeit und die offene Kinder- und Jugendarbeit diese Transparenz nicht schaffen können, kann davon ausgegangen werden, dass auch die Lehrpersonen keinen Überblick haben.

4.3. Behördliche Sozialarbeit

In diesem Kapitel wird in einem ersten Teil auf die KESB und in einem zweiten Teil auf die Mandatsführung, genauer auf diejenigen Stellen und Personen eingegangen, die für die von der KESB angeordneten Massnahmen zuständig sind.

4.3.1. Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB)

Die KESB, respektive die mandatsführenden Personen, kommen insbesondere dann mit dem schulischen Bereich in Berührung, wenn das Kindeswohl¹ gefährdet ist und die Schule eine Gefährdungsmeldung einreichen muss oder bereits eine Kindesschutzmassnahme oder eine Beistandschaft für ein bestimmtes Kind eingerichtet ist. Die Ausführungen dieses Kapitels werden sich somit auf die eben genannten Berührungspunkte fokussieren.

Gemäss der Justiz-, Gemeinde- und Kirchendirektion wird eine mögliche Gefährdung des Kindeswohls häufig durch „Vernachlässigung, körperliche oder psychische Misshandlungen oder sexuellen Missbrauch“ hervorgerufen. Gründe für eine Kindeswohlgefährdung sind

¹ Das Kindeswohl umfasst die körperliche, geistige und sittliche Entfaltung. Das Kind hat beispielsweise Bedarf an einer stabilen, emotional warmen Beziehung, soll vor Gefahren und Risiken angemessen geschützt werden sowie Grenzen und Strukturen erfahren (Rosch & Hauri, 2016, S. 412-413).

vielfältig, so können sie beispielsweise aufgrund von „mangelndem Wissen, Notlagen oder psychischen Problemen der Eltern oder in familiären Konflikten“ entstehen (n.d.a). Unter einer Gefährdungsmeldung ist „jede schriftliche oder mündliche Mitteilung über eine vermutete oder erwiesene Gefährdung des körperlichen, geistigen oder sittlichen Wohls des Kindes“ zu verstehen (Stadt Bern, 2014, S. 4).

In einem ersten Schritt werden im Folgenden die Rahmenbedingungen, die Funktion und der Auftrag der KESB sowie deren Kooperation mit der Schule erläutert. Anschliessend wird in einem zweiten Schritt im Kapitel 4.3.2. auf diejenigen Stellen und Personen eingegangen, die mit den von der KESB angeordneten Massnahmen beauftragt werden. Dabei werden ebenso die Rahmenbedingungen, die Funktion und der Auftrag sowie die Kooperation mit der Schule behandelt.

4.3.1.1. Rahmenbedingungen

Die KESB sind kantonal geregelt und organisiert (Heck, 2016, S. 91), können jedoch gemäss Rieder, Bieri, Schwenkel, Hertig und Amberg (2016) auch innerhalb der Kantone kommunal unterschiedlich gestaltet sein (S. 5). In den Gemeinden sind jeweils unterschiedliche Stellen mit den jeweils zuständigen Personen für den Bereich Kindes- und Erwachsenenschutz zuständig. So sind gemäss der GEF beispielsweise in der Stadt Bern das Amt für Erwachsenen- und Kinderschutz (EKS), in der Gemeinde Ostermundigen der Kindes- und Erwachsenenschutz (KES) oder in der Gemeinde Bolligen der Sozialdienst für den Bereich Kindes- und Erwachsenenschutz verantwortlich (2017).

2013 ist das neue Kindes- und Erwachsenenschutzrecht in Kraft getreten, was zur Folge hatte, dass seither die Entscheide im Kindes- und Erwachsenenschutzbereich durch die KESB getroffen werden müssen (Rieder, Bieri, Schwenkel, Hertig & Amberg, 2016, S. 30) und dadurch die bis 2012 in der Schweiz existierenden Vormundschaftsbehörden abgelöst wurden (Heck, 2016, S. 91). Die Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz (KOKES) empfiehlt den KESB, dass diese interdisziplinär zusammengesetzt werden, die Disziplinen Recht, Soziale Arbeit und (Kinder-)Psychologie vertreten sein sollten und diese Fachpersonen ihre Tätigkeit auf der KESB als Hauptberuf ausüben sollten. Diese Empfehlungen werden mehrheitlich berücksichtigt, wie die Studie von Rieder et al. zeigt (zitiert nach Rieder et al., 2016, S. 9).

Die KESB als Fachbehörde hat die Möglichkeit, passende Personen oder Stellen mit Abklärungen zu beauftragen (Heck, 2016, S. 91). Gemäss Rieder et al. (2016) gibt es drei Modelle, wie eine KESB aufgebaut sein kann. So kann sie bei einem Gericht angesiedelt werden, eine kantonale Verwaltungsstelle sein oder es gibt die „Lösung mit kommunaler

Trägerschaft (meist in Form eines Zweckverbands)“ (S. 5). Im Kanton Bern beispielweise ist die KESB eine kantonale Fachbehörde (S. 35). Gemäss der Justiz-, Gemeinde- und Kirchendirektion existieren insgesamt für das ganze Kantonsgebiet Bern elf KESB und die burgerliche KESB (n.d.b), welche im Bereich des neuen Kindes- und Erwachsenenschutzes für die fünf Burgergemeinden im Kanton Bern (Bern, Biel, Bözingen, Burgdorf, Thun) die Sozialhilfe ausrichtet und für dreizehn Gesellschaften und Zünfte von Bern zuständig ist (Burgergemeinde Bern, n.d.).

4.3.1.2. Funktion/Auftrag

Gemäss Art. 2 Abs. 1 des Gesetzes über den Kindes- und Erwachsenenschutz vom 01.02.2012 (KESG; BSG 213.316) im Kanton Bern ist die KESB für die ihr aus dem Zivilgesetzbuch (ZGB), dem Sterilisationsgesetz sowie dem KESG zugewiesenen Aufgaben aus dem Bereich des Kindes- und Erwachsenenschutzes zuständig. Prinzipiell ist die KESB gemäss Estermann, Hauri und Vogel (2016b) für die Errichtung einer Massnahme zuständig, was die Abklärung, die Evaluation sowie die Entscheidung beinhaltet. Ausserdem ist die KESB für die Aufsicht verantwortlich, welche beispielsweise durch die Berichts- und Rechnungsprüfung geschieht. Sie ist somit die Auftraggeberin der mandatsführenden Personen (S. 198), auf welche im Kapitel Mandatsführung näher eingegangen wird (vgl. Kapitel 4.3.2.).

Folgendes Beispiel der Stadt Bern soll die Funktion der KESB im Falle einer eingereichten Gefährdungsmeldung aufzeigen. Gemäss der Stadt Bern (2014) wird nach der Einreichung einer Gefährdungsmeldung bei der KESB der Sachverhalt geprüft und anschliessend ein Kindesschutzverfahren eröffnet. Weiter erstellt die KESB eine „verfahrensleitende Verfügung“, welche „spezifische Abklärungsfragen“ beinhaltet und dem EKS sowie üblicherweise den Eltern oder den sorgeberechtigten Personen in schriftlicher Form zugestellt wird. Nach einer Abklärungsphase von vier Monaten wird der vom EKS erstellte Bericht geprüft, was die Einstellung oder die Verfügung einer Kindesschutzmassnahme zur Folge haben kann. Teilweise werden Eltern und sorgeberechtigte Personen vorgängig angehört. Sind für eine mögliche Kindesschutzmassnahme zusätzliche Abklärungen nötig, kann die KESB diese beim EKS oder einer anderen Fachstelle vornehmen. Jede verfügte Kindesschutzmassnahme wird durch die KESB in einem Abstand von zwei Jahren auf deren „Wirksam- und Verhältnismässigkeit“ geprüft. Die Prüfung basiert auf dem Bericht, der die eingesetzte Beistandsperson oder die mit der Massnahme beauftragte Fachperson eingereicht hat (S. 3).

4.3.1.3. Kooperation

Laut Art. 25 Abs. 1 KESG hat die KESB „im Rahmen des Bundesrechts“ mit anderen Personen und Stellen zusammenzuarbeiten, unter anderem mit Schulbehörden, Lehrpersonen, Schulsozialarbeitenden sowie Beratungsstellen für Kinder und Jugendliche.

Der Kanton Zürich hat für die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den KESB einen Leitfaden erstellt, auf dessen wichtigste Punkte im folgenden Abschnitt eingegangen wird, wobei auch Aspekte aus dem Leitfaden für Gefährdungsmeldungen der Stadt Bern miteinbezogen werden.

Die Schule ist dazu verpflichtet, das Möglichste zu tun, um eine Kindeswohlgefährdung zu verhindern, wobei jederzeit die Möglichkeit besteht, die Schulsozialarbeit und/oder andere Fachstellen beizuziehen (KESB Kanton Zürich, 2016, S. 6). Bevor eine Gefährdungsmeldung eingereicht wird, ist die Klassenlehrperson dazu angehalten, die Probleme zu lösen. Falls dies nicht erfolgreich ist, wird die Schulleitung hinzugezogen. Die Verantwortung für eine Gefährdungsmeldung liegt bei der Schulleitung, wobei sie die Möglichkeit hat, jederzeit professionelle Hilfe (beispielsweise durch die Schulsozialarbeit) hinzuzuziehen (Stadt Bern, 2014, S. 1). Dieses Vorgehen, so die Ansicht der KESB im Kanton Zürich (2016), entlastet die Lehrperson vor möglichen Reaktionen der Eltern und unterstützt das Kindeswohl, da die Lehrperson das Kind weiterhin unterrichtet. In dringenden Ausnahmefällen, wenn das Kindeswohl akut gefährdet ist und die Schulleitung nicht zu erreichen ist, kann es notwendig werden, dass die Lehrperson selber eine Gefährdungsmeldung einreichen muss. Darüber muss jedoch auch die Schulpflege umgehend informiert werden (S. 9). In jedem Fall hat die Lehrperson eine Mitwirkungspflicht bezüglich ihrer eigenen Beobachtungen und ihrer Berichte über die schulische Entwicklung des betroffenen Kindes (S. 10).

4.3.2. Mandatsführung

In diesem Kapitel wird auf diejenigen Personen und Stellen eingegangen, die für die von der KESB behördlich angeordneten Massnahmen zuständig sind. Hierfür werden wieder die Rahmenbedingungen, die Funktion und der Auftrag sowie die Kooperation mit der Schule thematisiert.

4.3.2.1. Rahmenbedingungen

Gemäss Art. 22 Abs. 2 KESG sind die kommunalen Dienste auf Anordnung der KESB dazu verpflichtet, Sachverhaltsabklärungen vorzunehmen, Beistandschaften und Vormundschaften für Minderjährige zu führen und andere Massnahmen des Kindes- und Erwachsenenschutzrechts zu vollziehen (vgl. Kapitel 4.3.2.2). So sind im Normalfall die

Berufsbeiständigen und Berufsbeistände in eine Stellenorganisation eingebunden. Die jeweilige Organisation ist, im Rahmen der arbeitsvertraglichen Unterstellung der Berufsbeiständin respektive des Berufsbeistandes, für die Vorgaben betreffend der Art der Aufgabenerfüllung zuständig (Estermann, Hauri & Vogel, 2016b, S. 199). Für die Führung der behördlich angeordneten Massnahme kann die Behörde für die entsprechenden Aufgaben auf persönlicher und fachlicher Ebene geeignete Privatpersonen, Fachpersonen (beispielsweise Anwälte) oder einen Berufsbeistand oder eine Berufsbeiständin berufen. Letztere sind für die Führung von komplexen Fällen zuständig, beispielsweise bei Kindesschutzmassnahmen (Heck, 2016, S. 94-95). Damit die Mandatsperson professionell und vertrauenswürdig handeln kann, benötigt sie gemäss Heck (2016) ein hohes Mass an Sozialkompetenz und fachlicher Qualifikation, da es sich hauptsächlich um eine sozialarbeiterische Tätigkeit handelt. Berufsbeiständigen und Berufsbeistände müssen somit im Stande sein, eine Vertrauensbasis aufzubauen und eine professionelle Arbeitsbeziehung aufrecht zu erhalten sowie eine hohe Frustrationstoleranz aufweisen, damit mögliche Rückschläge prästiert werden können. Es sind also hohe Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen gefordert (S. 96).

Gemäss Rieder et al. (2016) existieren verschiedene Modelle, wie Berufsbeistandschaften geregelt werden können (S. 48). Folgende Abbildung 6 soll die unterschiedlichen Modelle verdeutlichen:

Berufsbeistandschaften werden ...	Erwachsenenschutz	Kindesschutz
... durch spezialisierte Dienste mit überkommunaler Trägerschaft geführt	63 (50%)	64 (51%)
... durch kommunale Sozialdienste geführt	32 (25%)	25 (20%)
... werden anders geführt	16 (13%)	22 (18%)
... durch KESB geführt	11 (9%)	10 (8%)
... durch KESB und Sozialdienste geführt	5 (4%)	4 (3%)
Total	127 (100%)	125 (100%)

Abbildung 6: Häufigkeit des Einbezugs von Gemeinden bei Abklärungen. Nach: Rieder et al., 2016, S. 49.

Unter „... werden anders geführt“ gehören „einige regionale Zweckverbände, die der Rubrik 'spezialisierte überkommunale Träger' zugeordnet werden könnten“, sowie Behörden, bei denen kantonale Ämter oder Dienststellen die Berufsbeistandschaften übernehmen (Rieder et al., 2016, S. 48). Auffallend ist, dass über die Hälfte der Beistandschaften im Kindesschutz durch spezialisierte Dienste mit überkommunaler Trägerschaft geführt werden. Ebenso wird aus der Abbildung ersichtlich, dass die KESB auch selber Berufsbeistandschaften führt, dies tendenziell aber einen niedrigen Anteil ausmacht. Gemäss Rieder et al. (2016) lag die Zahl der durch Berufsbeistandschaften geführten Mandate im Kindesschutz im Jahr 2016 bei 88,5%, die restlichen 11,5% wurden durch private Mandatsträgerinnen und Mandatsträger übernommen (S. 58), was verdeutlicht, dass für die komplexen Aufgaben grösstenteils gut ausgebildete Personen eingesetzt werden.

4.3.2.2. Funktion/Auftrag

Am Beispiel der Gemeinde Ostermundigen, Bereich KES, sind Sozialarbeitende im Auftrag der KESB für die Klärung von Gefährdungsmeldungen zuständig. Aus den erfolgten Gefährdungsmeldungsabklärungen können im Kinderschutz folgende behördlichen Massnahmen abgeleitet werden (n.d.):

- Ermahnung, Weisung, Aufsicht (Art. 307, 324 ZGB (SR 210))
- Beistandschaft (Art. 306, 308, 309, 325 ZGB)
- Aufhebung der elterlichen Obhut (Art. 310 ZGB)
- Entzug der elterlichen Sorge (Art. 311 ZGB)

So ist die Mandatsperson in erster Linie für die Führung dieser behördlich angeordneten Massnahmen zuständig. Die Beistandsperson übernimmt somit ein Mandat, welches die Tätigkeiten Beratung, Begleitung, Vertretung und zuweilen Kontrolle beinhalten kann (Heck, 2016, S. 94). Estermann et al. (2016b) führen weiter aus, dass die Beistände je nach Fallkonstellation eine oder mehrere unterschiedliche Rollen wahrzunehmen haben (S. 198).

4.3.2.3. Kooperation

Da die Beiständinnen und Beistände unter anderem für die Organisation der Schulbildung des Kindes verantwortlich sind, ist eine Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft unumgänglich (Estermann, Hauri & Vogel, 2016a, S. 203). Für die im Rahmen der KESB angeordneten Aufträge der Abklärung der Gefährdungsmeldungen sind die jeweiligen Sozialarbeitenden neben den Eltern auch auf eine enge Zusammenarbeit mit dem dazugehörenden Umfeld des betroffenen Kindes angewiesen (Gemeinde Ostermundigen, n.d.), womit ebenfalls Lehrpersonen zur Zusammenarbeit mit den Sozialarbeitenden angehalten werden.

Im Hinblick auf eine zielführende Zusammenarbeit können durch die Beiständinnen und Beistände Helferkonferenzen einberufen werden (Estermann et al., 2016a, S. 204). Weiter werden bei Bedarf Standortgespräche mit der Schulleitung, Lehrpersonen, Eltern oder Sorgeberechtigten durchgeführt, wobei die Sozialarbeiterin oder der Sozialarbeiter hier am Beispiel des EKS in der Funktion als Casemanagerin oder Casemanager die Leitung dieses Auswertungsgespräches übernimmt. Zudem können weitere freiwillige Beratungen erfolgen, in die unter Umständen bei Bedarf und mit Einverständnis der Eltern oder sorgeberechtigten Personen auch die Schulleitung oder Lehrpersonen einbezogen werden können (Stadt Bern, 2014, S. 3).

4.4. Tagesschulen

Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2009) definiert Tagesschulangebote wie folgt:

Tagesschulen bezeichnen in der Regel freiwillige, räumlich und organisatorisch in die Schule integrierte, pädagogische Einrichtungen zur Betreuung, Erziehung und Förderung der Schulkinder ausserhalb der Unterrichtszeit (ohne Ferienbetreuung). (S. 10).

Nachfolgend werden die Rahmenbedingungen, die Funktion und der Auftrag der Tagesschulen sowie deren Kooperation mit der Schule behandelt.

4.4.1. Rahmenbedingungen

Meistens ist die Schule die Trägerin der Tagesschule, wobei sie der Schule hierarchisch unterstellt ist (Schüpbach, Jutzi & Thomann, 2012, S. 6-7). Es ist den Gemeinden überlassen, ob sie Tagesschulen mit einem normalen pädagogischen Anspruch führen, das heisst, dass mindestens die Hälfte des Personals über eine pädagogische oder sozialpädagogische Ausbildung verfügt, oder ob sie Tagesschulen mit einem tiefen pädagogischen Anspruch führen, bei welchen weniger als die Hälfte über eine solche Ausbildung verfügen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016b, S. 3). Gemäss dem „Merkblatt: Geeignete Ausbildungen für Tagesschulangebote“ der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016a) muss die Leitung einer Tagesschule durch eine Person mit pädagogischer oder sozialpädagogischer Ausbildung übernommen werden. Unter pädagogischem Personal werden Kindergärtnerinnen und Kindergärtner, Lehrpersonen oder Personen mit Ausbildung in der schulischen Heilpädagogik, Musik- und Bewegungspädagogik, Theaterpädagogik oder mit einem Bachelor of Arts in Vermittlung von Kunst und Design verstanden (S. 1). Als sozialpädagogisches Personal gelten Personen mit einer Ausbildung im Feld der Sozialen Arbeit, Fachfrauen und Fachmänner Betreuung, Kleinkinderzieherinnen und Kleinkinderzieher, Hortnerinnen und Hortner, sowie Heimleiterinnen und Heimleiter (S. 2). Wenn es in der Gemeinde eine Nachfrage von mindestens zehn Kindern gibt, die eine Tagesschule besuchen möchten, dann ist die Gemeinde verpflichtet ein Tagesschulangebot zu führen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016b, S. 3). Die Gemeinden, die keine Tagesschule führen, müssen den Bedarf danach jährlich abklären (S. 5).

Die Abbildung 7 zeigt, welche Gemeinden im Kanton Bern welches Tagesschulangebot führen (S. 5).

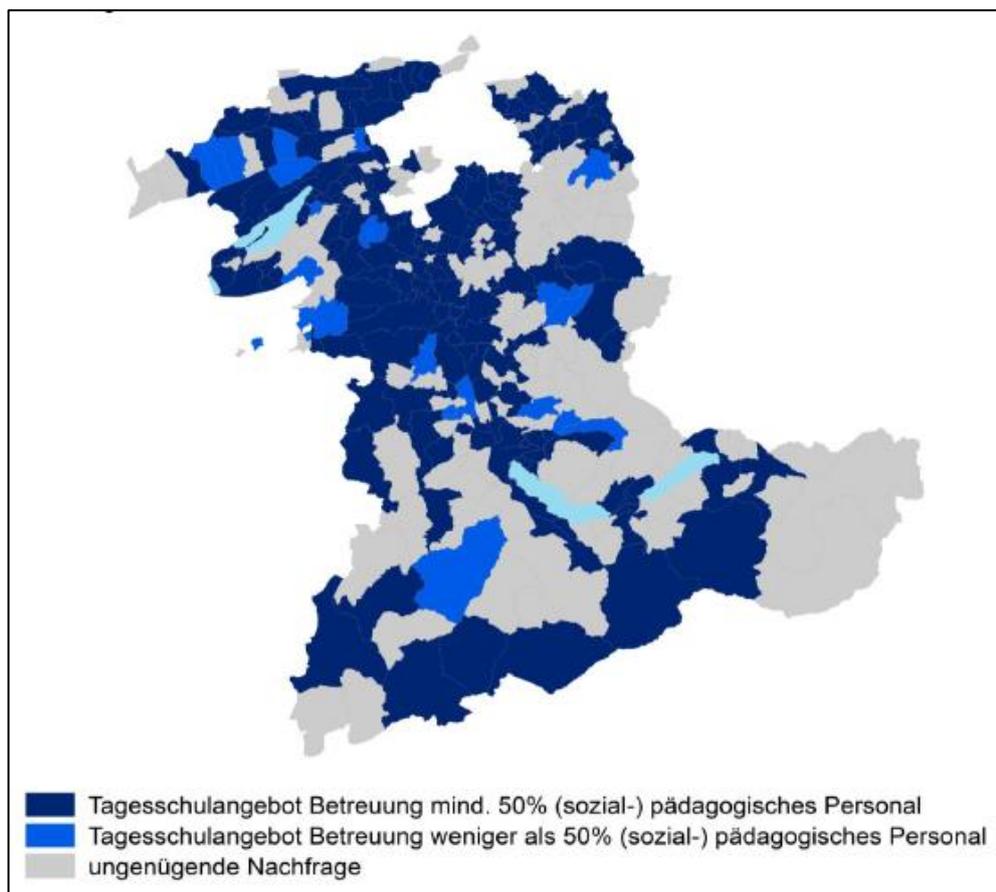


Abbildung 7. Tagesschulangebot im Kanton Bern 2015/16. Nach Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016b, S. 5.

Auffallend ist, dass der grösste Teil der Gemeinden über Tagesschulangebote mit einem normalen pädagogischen Anspruch führen, was gleichzeitig bedeuten könnte, dass die Wahrscheinlichkeit grösser ist, dass dort Sozialarbeitende engagiert sind und es somit zu einer Zusammenarbeit zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen kommt.

Die Kosten für die Betreuung in der Tagesschule werden zwischen Eltern, Gemeinden und dem Kanton aufgeteilt (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016b, S. 12). Für die Eltern liegen die Kosten für eine Betreuungsstunde zwischen 73 Rappen und 11.65 Franken, abhängig vom Einkommen, dem Vermögen und der Grösse der Familie (S. 13).

4.4.2. Funktion/Auftrag

In der Schweiz ist eine Tagesschule eine schulische Institution, die ein ganztägiges Angebot anbietet (Schüpbach et al., 2012, S. 6). „Das Ganztagesangebot in offener Form als additives Modell ist mit fester Schulzeit und freiwillig zu nutzenden Angebotselementen für eine Teilschülerschaft, zumeist schwerpunktmässig konzentriert auf die Mittagsmahlzeit, Spiel, Sport und Freizeit sowie Hausaufgabenhilfe durch Lehr- und sozialpädagogisches Personal.“

(Schüpbach et al., 2012, S. 6). In der Schweiz werden momentan vor allem offene Tagesschulen gegründet, das heisst, dass die Inanspruchnahme des Tagesschulangebots freiwillig ist (Schüpbach et al., 2012, S. 6). Die Tagesschule bietet Morgenangebote, Mittagsangebote und mehrmals wöchentlich Nachmittagsangebote (S. 22). Im Kanton Bern wird unter Tagesschule ein Betreuungsangebot für die Schul- und Kindergartenkinder ausserhalb der Unterrichtszeiten verstanden, das pädagogisch geleitet ist (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016b, S. 3).

4.4.3. Kooperation

Gemäss Böttcher et al. oder Dizinger et al. zeigen einige Studien zur Zusammenarbeit an Tagesschulen, dass es für Lehrpersonen entlastend und motivierend sein kann, wenn sie durch Tagesschulangebote ausserhalb des Unterrichts unterstützt werden, diese Zusammenarbeit wird hauptsächlich positiv gesehen (zitiert nach Schüpbach et al., 2012, S. 9). Coelen, sowie Pfeifer und Bergmann betonen jedoch, dass hierfür die zeitlichen Ressourcen für die Kooperation bereitgestellt werden müssen, damit es zu einer Entlastung durch die Zusammenarbeit kommen kann (zitiert nach Schüpbach et al., 2012, S. 9). Schüpbach, Jutzi und Thormann (2012) betonen, dass Kooperation jedoch nicht ein „Allheilmittel“ für schulische Problemlagen ist und dass sie nicht in jedem Fall eine positive Wirkung hat (S. 10).

Laut Behrer et al., wie auch Bellin und Tamke, sowie Steiner und Tillmann zeigen Lehrpersonen nur wenig Interesse am gegenseitigen Austausch, die weiteren pädagogischen Angestellten würden jedoch gerne mehr zusammenarbeiten (zitiert nach Schüpbach et al., 2012, S. 14). Die Studie von Schüpbach et al. (2012) zeigt, dass an allen untersuchten Tagesschulen eine Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Tagesschulen vorhanden ist, diese jedoch nicht im Vordergrund steht. Es gibt an allen Tagesschulen eine informelle Kooperation zwischen den Lehrpersonen und den weiteren pädagogischen Angestellten. Die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Tagesschule findet meist nur nach Bedarf statt und bezieht sich lediglich auf einzelne Kinder (S. 109). In der Hälfte der untersuchten Tagesschulen arbeiten die Lehrpersonen teilweise mit, zum Beispiel beim Mittagessen oder am Nachmittag bei den Hausaufgaben (S. 110). Durch die räumliche Nähe zwischen Tagesschule und Schule wird die (informelle) Kooperation zwischen Lehrpersonen und weiterem pädagogischen Personal gefördert (S. 113).

4.5. Zusammenfassung und Fazit

Mit Blick auf die Rahmenbedingungen der einzelnen Akteure der Sozialen Arbeit im Bereich der Schule sticht in erster Linie ins Auge, dass diese höchst heterogen ausgestaltet sind – und

dies innerhalb desselben Kantons. Zum einen wird dies insbesondere dort ersichtlich, wo unterschiedliche Modelle der Ausgestaltung möglich sind, beispielsweise die Unterstellung der Schulsozialarbeit oder die Modelle der KESB, und zum anderen erkennt man die Heterogenität mit Blick auf die unterschiedlichen Ausgestaltungen der Finanz- und Kontrollinstanzen der Angebote. Es fällt zudem auf, dass die Schulsozialarbeit als einziger der erwähnten Akteure in Volksschulgesetz und –verordnung verankert ist, was gleichzeitig eine gesetzliche Rahmenbedingung für die Schule darstellt. Unter diesen Umständen ist es schwierig, ein einheitliches Bild über die Rahmenbedingungen der Akteure der Sozialen Arbeit im Bereich der Schule zu erhalten.

Werden die Funktionen und Angebote der jeweiligen Akteure der Sozialen Arbeit unter die Lupe genommen, wird ersichtlich, dass diese teilweise nicht voneinander zu differenzieren sind. So gibt es insbesondere Überschneidungen zwischen der Schulsozialarbeit und der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie teilweise zwischen der offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Tagesschule, wenn sie im Freizeitbereich tätig wird. Letztendlich zielen doch alle darauf ab, Integrationsprozesse und das Wohl der Einzelnen zu fördern (vgl. Kapitel 3.5.). Es wird ersichtlich, dass alle Bereiche im Grossen und Ganzen, abgesehen von kleineren altersbezogenen Abweichungen, dieselbe Zielgruppe aufweisen, sowohl die Akteure der Sozialen Arbeit untereinander als auch die Schule. Eine klare Abgrenzung der Angebote der Sozialen Arbeit untereinander (insbesondere zwischen Schulsozialarbeit und offener Kinder- und Jugendarbeit, wo Transparenz von Nöten ist, um Doppelspurigkeiten zu vermeiden) als auch mit der Schule, ist somit nicht wirklich möglich, was sich bereits im vorherigen Kapitel im Vergleich zwischen der generellen Sozialen Arbeit und der Schule gezeigt hat. Daraus könnte geschlossen werden, dass diese Abgrenzung und Unterscheidung der Angebote aus der Perspektive der Lehrpersonen noch schwieriger zu bewerkstelligen ist. Es lässt somit vermuten, dass ein klares Bild über die Angebote nur schwerlich auszumachen ist, was, wie bereits dargestellt, negative Konsequenzen in der Kooperation zwischen den Sozialarbeitenden und Lehrpersonen haben kann. Damit scheinen in Anbetracht dessen, dass unter anderem das Wissen über die Leistungsmöglichkeiten der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner als Voraussetzung für eine erfolgreiche Kooperation vorhanden sein muss (vgl. Kapitel 2.1.1.), Probleme in der Kooperation vorprogrammiert zu sein. Auffallend ist zudem, dass bei der Schulsozialarbeit in ihrem Auftrag, respektive ihrer Funktion, oftmals der Begriff der „Unterstützung“ verwendet wird, woraus sich bereits eine Machtdifferenz zu der Schule interpretieren lässt. Ist sie unter anderem für die Schulentwicklung und Förderung eines guten Schulklimas zuständig, halten sich die anderen Akteure grösstenteils aus dem eigentlichen Schulgeschehen heraus.

Es hat sich gezeigt, dass die Kooperation zwischen den Akteuren der Sozialen Arbeit und der Schule eine wichtige Komponente darstellt, um die jeweiligen Aufträge erfüllen zu können. Ebenso wurde ersichtlich, dass die Kooperation beidseitig Chancen und Nutzen bringen kann. Es fällt auf, dass insbesondere zum Teil der Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen reichlich Literatur vorhanden ist. Zudem sticht heraus, dass in der Literatur nur im Bereich der Kooperation zwischen der Schulsozialarbeit und der Schule sowie der Tagesschule und Schule empirische Befunde zu finden waren. Diese Studien stützen insbesondere im Bereich der Schulsozialarbeit und der Schule die erwähnten Kooperationsschwierigkeiten, indem die strukturell schwächere Position der Schulsozialarbeitenden genannt wird und das fehlende Wissen der Lehrpersonen über den Auftrag und die Funktion der Schulsozialarbeit zu Rechtfertigungen seitens der Schulsozialarbeitenden führt. Insbesondere in der Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrkräften hat sich gezeigt, dass sich der gegenseitige Austausch positiv auf die Kooperation auswirken kann, da die Kommunikation eine wichtige Komponente in den Kooperationsprozessen darstellt (vgl. Kapitel 2.1.1.).

EMPIRISCHER TEIL

5. Methodisches Vorgehen

Im Anschluss an den theoretischen Teil über die Thematik der Kooperation zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen im Bereich der Schule wird im folgenden ersten Kapitel des empirischen Teils, auf das methodische Vorgehen dieser Arbeit eingegangen. Dabei wird zuerst das analytische Vorgehen erläutert und anschliessend die Forschungskonzeption mit dem Ziel und dem Ablauf der Vorgehensweise, sowie dem Untersuchungsverfahren behandelt, welches die Datenerhebung, die Datenaufarbeitung, die Datenauswertung und die Reflexion der Interviewdurchführung beinhaltet.

5.1. Analytische Vorgehensweise

In der empirischen Forschung, so Schaffer (2014) wird zwischen qualitativer und quantitativer Forschung unterschieden. Beide Vorgehensweisen führen dazu, soziales Handeln zu verstehen. Sie unterscheiden sich jedoch im methodischen Vorgehen. Die Grundlage in der quantitativen Forschung bilden Theorien, woraus die Forschenden Hypothesen ableiten, welche im Anschluss operationalisiert werden, um sie dann zu messen (S. 63). Bei der qualitativen Forschung hingegen steht gemäss Schaffer (2014) das Verstehen des Verhaltens aus dem Blickwinkel der Handelnden im jeweiligen Kontext im Zentrum. Qualitative Forschung zielt darauf ab, soziales Handeln spezifischer Gruppen aufgrund von wenigen Einzelfällen zu beschreiben und zu rekonstruieren, damit dieses verstanden wird (S. 63-64).

Die Autorinnen dieser Arbeit erachten die qualitative Vorgehensweise für die Beantwortung der Forschungsfragen als geeignet. Das Vorgehen soll die Sichtweise der ausgewählten Lehrpersonen auf die Kooperationsproblematik zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen darlegen. Erath und Balkow (2016) betonen, dass die Soziale Arbeit durch dialogische Prozesse mit anderen Professionen mehr über sich selbst in Erfahrung bringen kann, um sich demzufolge als unentbehrlich zu positionieren (S. 547).

Aufgrund des beschränkten Rahmens dieser Arbeit, sowie aufgrund des fehlenden Datenmaterials, haben sich die Autorinnen darauf geeinigt, die Befragungen auf die Lehrpersonen zu beschränken, um die Sichtweise der anderen Profession über die vorherrschenden Problemlagen zu erhalten, damit aus dieser mögliche Folgen für die Profession der Sozialen Arbeit abgeleitet werden können und sich die Soziale Arbeit, wie Erath und Balkow (2016) beschreiben, in einem komplexen Umfeld, wie das der Schule, entsprechend positionieren kann.

5.2. Forschungskonzeption

Unter Forschungskonzeption wird gemäss Mayring (2002) der Plan der Untersuchung verstanden, der die Rahmenbedingungen festlegt, und somit das Ziel und den Ablauf der Forschung beinhalten (S. 40).

5.2.1. Ziel

Die empirische Untersuchung soll den Blickwinkel der Lehrpersonen auf die Soziale Arbeit aufzeigen. Die Autorinnen erhoffen sich durch die Befragung der anderen Profession, ein genaueres Bild davon zu erhalten, welche Erwartungen, Chancen und Schwierigkeiten in Bezug auf die Kooperation zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen bestehen. Zudem sollen gängige Kooperationsformen, sowie das Kooperationsverständnis an verschiedenen Schulen rekonstruiert und kritisch hinterfragt werden, damit daraus abgeleitet werden kann, wie die Kooperation gestärkt und somit optimiert werden kann, damit Bildungs-, Gleichheits- und Freiheitsprozesse und somit Inklusionsprozesse im Bereich der Schule gefördert werden können.

So erhoffen sich die Autorinnen dieser Arbeit, dass durch die geführten Interviews in Verbindung mit der erarbeiteten Theorie, mögliche Antworten auf die in der Einleitung gestellten Fragen gefunden werden, damit bestehende Wissenslücken in der Literatur geschlossen und somit neues Wissen generiert werden kann.

5.2.2. Ablauf

Die Autorinnen haben sich für das Leitfadenterview entschieden. Damit die Vergleichbarkeit der Aussagen in den Interviews sichergestellt werden kann, wurde für alle Lehrpersonen derselbe Leitfaden verwendet. Die erste persönliche Kontaktaufnahme mit den zu interviewenden Lehrpersonen erfolgte jeweils per Mail. Für die Datenerhebung waren zwei Wochen vorgesehen, in welchen die vier Interviews A bis D durchgeführt werden konnten. Interview E hingegen fand erst im Nachhinein statt.

5.3. Untersuchungsverfahren

Gemäss Mayring (2002) gehören das methodische Vorgehen in der Datenerhebung, die Datenaufarbeitung, sowie die Auswertung zum Untersuchungsverfahren (S. 40). Im Folgenden wird nun im Detail auf die Methodik des empirischen Teils eingegangen.

5.3.1. Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte mittels qualitativen Interviews. Helfferich (2011) bezeichnet dieses methodische Vorgehen als „Kommunikationssituation“, was bedeutet, dass die Daten aus „hochkomplexen“ Situationen und unter Berücksichtigung der jeweiligen subjektiven Betrachtung der Beteiligten gewonnen werden (S. 9). Helfferich (2011) geht noch weiter und betont, dass mittels dieser „Kommunikationssituation“ Zugang zu der Sinnhaftigkeit der zu interviewenden Person geschaffen werden kann (S. 24). Die Qualität der erhobenen Daten (beispielsweise die Erzählungen) sowie die Möglichkeiten der Auswertung werden durch die Erhebungssituation beeinflusst (S. 9). Daher haben die Autorinnen dieser Arbeit darauf geachtet, dass die Interviews an entsprechenden Örtlichkeiten (beispielsweise Schulzimmer) durchgeführt wurden, damit möglichst wenige Störfaktoren die Erhebungssituation beeinträchtigen konnten.

Gemäss Helfferich (2011) werden vier Grundprinzipien in den qualitativen Interviews vorausgesetzt. Das erste „Prinzip der Kommunikation“ mit der Beschreibung des Zuganges zur Sinnhaftigkeit wurde im obigen Abschnitt bereits erläutert. Das zweite Grundprinzip „Offenheit“ bezieht sich auf den Gestaltungsraum dieser Kommunikation und sieht vor, dass die befragte Person ihren „Sinn“ frei äussern kann. Das dritte Grundprinzip „Vertrautheit und Fremdheit“ fordert die interviewende Person auf, sich nicht dazu verleiten zu lassen, ihre eigenen vertrauten Gedanken auf die befragte Person zu übertragen, was bedeutet, dass sie die Fremdheit und somit die Unterschiede anerkennt. Das vierte und letzte Grundprinzip „Reflexion“ fordert von der fragenden Person die Reflexion bezüglich der eigenen Rolle während des Interviews sowie während der Interpretation der im Text verfassten Interviews (S. 24). Qualitative Interviews, so Helfferich (2011), fordern von den interviewenden Personen hohe Kompetenzen, was bedeutet, dass sie zwischen Offenheit und Strukturiertheit, sowie zwischen Vertrautheit und Fremdheit vermitteln muss. Diesen hohen sowie divergierenden Ansprüchen (beispielsweise, sich als „naiv“ oder „kundig“ darzustellen) stets gerecht zu werden, betrachtet Helfferich als utopisch (S. 11). Gemäss Helfferich (2011) können verschiedene Arten von Einzelinterviews unterschieden werden. So gibt es beispielsweise das narrative Interview, das biografische Interview sowie das Leitfadeninterview (S. 36).

Przyborski und Wohlrab-Sahr (2009) sind der Auffassung, dass sich die Durchführung eines Leitfadeninterviews insbesondere bei einer „relativ eng begrenzten Forschungsfrage“ in Frage kommt (S. 140). Im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit haben sich die Autorinnen für die Variante des Leitfadeninterviews entschieden, in welchem die befragte Person zu narrativen Teilerzählungen aufgefordert wird (vgl. Helfferich, 2011, S. 179). Gemäss Helfferich (2011) eignet sich diese Form insbesondere dafür, dass die fragende

Person Themen ansprechen und in den offenen Erzählraum strukturierend eingreifen kann (S. 179).

5.3.2. Leitfadeninterview

Bei einem Leitfadeninterview werden Fragen oder Stichworte in einem Leitfaden festgehalten, wobei die Formulierung und die Reihenfolge variieren kann (Helfferrich, 2011, S. 37). Die fragende Person muss während des Interviews jeweils situationsspezifisch reagieren (beispielsweise unter knappen Zeitressourcen adäquate Fragen formulieren), was gemäss Helfferrich (2011) Übung benötigt (S. 11). Im Verlaufe des Studiums konnten die Autorinnen anhand zweier durchgeführter Leitfadeninterviews bereits entsprechende Erfahrungen sammeln, was ihnen bei der Durchführung hilfreich war.

Laut Helfferrich (2011) werden an die Erstellung des Leitfadens gewisse Anforderungen gestellt (S. 180). Auch Przyborski und Wohlrab-Sahr (2009) betonen, dass der Leitfaden nach einem systematischen Aufbau erfolgen soll (S. 142). So müssen gemäss Helfferrich (2011) beispielsweise die Fragen eine gewisse Offenheit zulassen, was bedeutet, dass der Leitfaden nicht zu überladen sein darf, indem er zu viele Fragen enthält. Er soll zudem übersichtlich gestaltet sein, damit die interviewende Person die Aufmerksamkeit auf die Interviewsituation sowie die interviewte Person richten kann und er soll nicht zu abrupte Themenwechsel und Sprünge beinhalten. Ferner soll darauf geachtet werden, dass die Fragen, die eine lange Erzählung generieren, an den Anfang und diejenigen, die zwar ebenfalls offen sind, bei denen jedoch nicht zu lange Antworten zu erwarten sind, an den Schluss gestellt werden (S. 180).

Weiter betonen Przborski und Wohlrab-Sahr (2009), dass der Leitfaden dem Interview und nicht das Interview dem Leitfaden dienen soll, was bedeutet, dass sich die interviewende Person nach der Darstellung der interviewten Person richtet, was nicht ausschliesst, dass die Thematik dadurch erweitert werden kann. Dabei ist es nicht entscheidend, die Reihenfolge der Fragen einzuhalten, vielmehr kommt es darauf an, dass die wichtigen Sachverhalte in einer Weise angesprochen werden können, die für die zu interviewende Person angenehm ist (S. 143).

5.3.2.1. Ausarbeitung des Leitfadens

Die Ausarbeitung des Leitfadens erfolgte nach dem „SPSS-Prinzip“ nach Helfferrich (2011), was so viel bedeutet wie „Sammeln“, „Prüfen“, „Sortieren“ und „Subsumieren“ (S. 182).

Im ersten Schritt der Erarbeitung des Leitfadens, dem „Sammeln“, werden gemäss Helfferrich (2011) alle in Bezug auf die Forschungsfrage relevanten Fragen zusammengetragen (S. 182). Die Autorinnen dieser Arbeit haben sich möglichst viele Fragen beziehend auf die

Forschungsfragen überlegt und notiert, wobei die Reihenfolge keine Rolle gespielt hat. Vielmehr wurden alle Fragen im Sinne eines „Brainstormings“ festgehalten. Helfferich (2011) geht weiter und betont, dass nun alle notierten Fragen mittels sogenannten „Prüffragen“ geprüft werden müssen. So muss beispielsweise geklärt werden, ob die Fragen auch dann beantwortet werden, wenn sie nicht gestellt werden, ob die Fragestellungen zum Erzählen auffordern oder ob es bei gewissen Punkten lediglich darum geht, das Vorwissen der Interviewenden zu bestätigen. Diese Phase hat zum Ziel, eine Vielzahl von Fragen zu eliminieren, zum Beispiel reine Faktenfragen oder Fragen, die bereits die Antwort auf die Forschungsfragen liefern (S. 182-185). Dank diesem zweiten Schritt konnten die Autorinnen dieser Arbeit eine grosse Zahl nicht relevanter Fragen beseitigen und sich somit eine Übersicht verschaffen. Einige Fragen wurden erst nach mehrmaligem Prüfen aussortiert, was die Wichtigkeit dieses Schrittes aufzeigt. In einem nächsten Schritt, dem „Sortieren“ werden laut Helfferich (2011) die Fragen in Kriterien gegliedert (beispielsweise inhaltliche oder zeitliche) und gebündelt, wobei sich eine bis vier solcher Bündelungen ergeben sollten (S. 184). Die Autorinnen fokussierten sich bei der Bündelung der Fragen auf den inhaltlichen Aspekt, da die zeitliche Abfolge in Bezug auf das Forschungsinteresse keine Rolle spielte. Insgesamt haben sich vier solcher Bündelungen ergeben: Situationsbeschreibungen, Erfahrungsberichte, Sinnhaftigkeit und persönliche Einstellung zur Thematik. Der vierte und letzte Schritt, das „Subsumieren“ verleiht gemäss Helfferich (2011) dem Leitfaden die individuelle Form. Offene und erzählgenerierende Fragen sollen in einer ersten Spalte festgehalten werden, wobei ihnen einzelne Aspekte untergeordnet werden, die in einer zweiten Spalte als Checkliste in Stichworten und in einer dritten Spalte als konkrete Fragen festgehalten werden (S. 185). Teilweise waren die Autorinnen dieser Arbeit nicht immer ganz sicher, welche Aspekte sie welcher Sparte zuordnen sollten, damit die erforderlichen Kriterien an die Fragen (beispielsweise die Aufforderung ans Erzählen) gewährleistet werden konnte. Nach mehrmaligem Prüfen wurde eine mögliche Lösung gefunden. Der fertiggestellte Leitfaden ist im Anhang dieser Arbeit ersichtlich.

Die Interviewdauer planten die Autorinnen auf ungefähr 30 Minuten pro Interview. Obwohl die Autorinnen bereits Erfahrungen mit Leitfadeninterviews gemacht hatten, empfanden sie es wiederum als eine Herausforderung, die Dauer der Befragungen einzuschätzen.

5.3.2.2. Auswahl der zu interviewenden Personen

Es wurden fünf Lehrpersonen ausgewählt, die an unterschiedlichen Regelschulen (1. bis 9. Klasse) im Kanton Bern tätig sind. Der Kontakt zu den zu interviewenden Lehrpersonen konnte über Bekannte der Autorinnen hergestellt werden. Um einen möglichst objektiven Blickwinkel der Lehrpersonen auf die Thematik zu erhalten, haben die Autorinnen bei der Auswahl der zu

interviewenden Personen darauf geachtet, dass bis dahin keine persönlichen Bekanntschaften zu diesen bestanden.

Aufgrund der Tatsache, dass zwischen Schule und Sozialer Arbeit unterschiedliche Schnittpunkte vorhanden sind, gingen die Autorinnen dieser Arbeit davon aus, dass die angefragten Lehrpersonen zur Thematik Auskunft geben können. Deshalb wurde bei der Auswahl der Schulen, respektive der Lehrpersonen, nicht explizit darauf geachtet, ob eine schulinterne Schulsozialarbeit oder andere Verbindungen zur Sozialen Arbeit vorhanden sind oder nicht.

5.3.3. Datenaufbereitung

Im Vorfeld der Interviews unterzeichneten die zu interviewenden Personen und die Autorinnen eine Einwilligungserklärung betreffend der Handhabung der Daten. Die Befragungen wurden jeweils mit Hilfe eines Aufnahmegeräts aufgezeichnet und im Anschluss daran wurden die Aufnahmen von den Autorinnen ausgetauscht (mit Ausnahme des letzten Interviews) und gegenseitig transkribiert. Der Austausch diente dazu, einen grösstmöglichen Überblick über die Interviews zu gewährleisten. Gemäss Dresing und Pehl (2013) wird durch die Transkription das Gesprochene verschriftlicht und somit für die Auswertung, die Analyse zugänglich gemacht (S. 17). Da durch zu viele Details und Informationen ein Transkript schwierig zu lesen ist und der Fokus auf dem Inhalt und weniger auf den nichtsprachlichen Phänomenen liegt (Dresing & Pehl, 2013, S. 17-18), haben sich die Autorinnen auf das „Einfache Transkriptionssystem“ nach Dresing und Pehl (2013) geeinigt, was bedeutet, dass zwar wortwörtlich transkribiert wird, Wortverschleifungen jedoch an die deutsche Standardsprache angenähert und Wort- und Satzabbrüche geglättet werden (S. 21).

5.3.4. Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 72). Der Vorteil dieses Vorgehens liegt darin, dass die Analyse durch die einzelnen Interpretationsschritte, welche im Voraus bestimmt werden, für andere nachvollziehbar und überprüfbar wird (Mayring, 2015, S. 61). Die Datenauswertung führten die Autorinnen jeweils bei denjenigen Interviews durch, die sie auch transkribiert hatten, wobei das fünfte und letzte Interview hier erneut die Ausnahme darstellte.

Die Transkripte wurden anschliessend in eine Tabelle übertragen und thematisch in kleinere Abschnitte unterteilt. Die so entstandenen Absätze wurden dann einer Paraphrasierung nach Mayring (2015, S. 72) unterzogen. Dabei wurden nur die inhaltlich wichtigen Textbestandteile übernommen und in Stichworte gefasst. Anschliessend erfolgte pro Paraphrase je eine Generalisierung auf das gleiche Abstraktionsniveau, damit sie mit den anderen Paraphrasen

verglichen werden konnten. Zum Schluss der Auswertung jedes einzelnen Interviews wurde die erste Reduktion vorgenommen. Dabei wurden diejenigen Paraphrasen gestrichen, die dieselbe Bedeutung aufwiesen. Paraphrasen mit ähnlicher Bedeutung oder mit mehreren Aussagen wurden jeweils zusammengefasst.

Im Anschluss an die erste Reduktion wurden die Auswertungen miteinander besprochen und die Paraphrasen zu den Kategorien zugeordnet, welche aus der ersten Reduktion ersichtlich geworden waren. Die Basis für die zweite Reduktion war somit vorhanden. Nun wurden alle Kategorien von allen Interviews aus der ersten Reduktion in dieselbe Tabelle eingetragen, worauf wiederum eine Generalisierung vorgenommen wurde, indem die Kategorien aus allen Interviews fallübergreifend grösseren Themenbereichen zugeordnet wurden. Die Erstellung dieser Generalisierung entspricht der zweiten Reduktion nach Mayring (2015), bei welcher die Aussagen aus den einzelnen Interviews zusammengefasst werden (S. 83). Die zweite Reduktion bildete die Grundlage für die Analyse.

Da gemäss Dresing und Pehl (2013) ein Gespräch nie komplett in einem Transkript festgehalten werden kann (S. 17), wurden alle Interviews zwecks Überprüfung der Transkription nochmals angehört und mit dem Text abgeglichen. Aussagen, die in den Interviews besonders hervorgehoben wurden, sei dies aufgrund einer treffenden Formulierung oder einer eindeutigen Meinungsäusserung, wurden in einem nachfolgenden Schritt in den bestehenden Text integriert. Anschliessend wurde versucht, den entstandenen Text mit den Inhalten aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit zu verknüpfen, womit die Grundlage für die darauffolgende Diskussion und die Interpretation der Ergebnisse geschaffen werden konnte.

5.4. Reflexion der Interviewdurchführung

Alle Interviews fanden in den Räumen statt, wo die zu interviewende Lehrperson auch unterrichtet. Festgehalten werden kann, dass sich drei der fünf Schulanlagen auf eher ländlichem Gebiet befinden und zwei Schulen in Ortschaften mit städtischem Charakter liegen. Bei den interviewten Lehrpersonen handelt es sich ausschliesslich um Klassenlehrpersonen der Mittel- und Oberstufe jüngerer bis mittleren Alters (zwischen Mitte zwanzig und Mitte vierzig) mit einer Berufserfahrung von ein paar wenigen bis zu zwanzig Jahren. Die befragten Lehrpersonen sind in einem Pensum zwischen 70 und 100 Prozent angestellt und unterrichten eine breite Palette an Fächern (beispielsweise Sprachen, Mathematik und teilweise auch musische Fächer), was teilweise darauf zurückzuführen ist, dass es sich um Klassenlehrpersonen und nicht um reine Fachlehrerinnen oder Fachlehrer handelt.

Die Interviewsituationen wurden von den Autorinnen als sehr angenehm erlebt, was mit der Offenheit der interviewten Lehrpersonen sowie ihrer Bereitschaft, bereitwillig Auskünfte zu

geben, in Verbindung gebracht werden kann. Die Interviews verliefen überwiegend störungsfrei. Bei einem Interview wurde jedoch die Flexibilität einer Autorin auf die Probe gestellt, da bei der Ankunft im Schulhaus gerade ein Feuersalarm ausgelöst wurde und alle sich im Gebäude befindenden Personen evakuiert werden mussten. Es hat sich glücklicherweise herausgestellt, dass es sich lediglich um eine Übung handelte, welche jedoch eine zeitliche Verschiebung des Interviews mit sich brachte. Dieser Umstand wurde allerdings von der Autorin und von der Lehrperson eher als Auflockerung wahrgenommen, indem es bereits vor dem Interview für Gesprächsstoff sorgte und so die Nervosität der ganzen Interviewsituation etwas in den Hintergrund trat. Dasselbe Interview wurde dann zwei weitere Male unterbrochen, wovon eine Unterbrechung durch die Lehrperson vorgängig angekündigt worden war. Dies hatte zur Folge, dass der Raum während des Interviews gewechselt werden musste, wodurch der Interviewfluss unterbrochen wurde. Im Nachhinein stellte die Autorin fest, dass die daraus resultierenden Eindrücke (beispielsweise vorbeilaufende Schülerinnen und Schüler, verschiedene Räumlichkeiten, Smalltalk) auch einen positiven Effekt gehabt und zu neuen Inputs geführt haben könnten. Drei der fünf Interviews wurden während der Schulzeit durchgeführt, weshalb die Schulhäuser durch die zum Teil anwesenden Kinder und Jugendlichen belebt waren. Ein Interview wurde nach Schulschluss und das letzte in den Schulferien durchgeführt, was von den Autorinnen als markanter Unterschied wahrgenommen wurde: Es war ruhig und das Interview konnte bei offener Türe ungestört durchgeführt werden. Je mehr Befragungen die Autorinnen realisiert hatten, desto sicherer wurden sie in der ungewohnten Situation und desto flexibler konnten sie auf das Erzählte der Lehrperson eingehen.

Der Leitfaden erwies sich generell als unterstützend. Von den insgesamt fünf durchgeführten Interviews erreichten drei Interviews eine Dauer von knapp einer halben Stunde, zwei Interviews dauerten etwas länger. Dadurch wurde die anfängliche Befürchtung der Autorinnen, dass die Interviews mit dem ausgearbeiteten Leitfaden tendenziell länger als die angepeilten 30 Minuten dauern würden, nicht bestätigt. Dies könnte vielleicht damit in Zusammenhang gebracht werden, dass die Autorinnen die Interviews mit ihrem Vorwissen aus der Literatur in Angriff nahmen und davon ausgingen, dass die Fragen auf Seiten der Lehrpersonen einen grösseren Erzählstoff generieren würden. Natürlich könnten auch andere Faktoren wie beispielsweise die Tagesform und die beidseitige Erfahrung im Bereich der Thematik eine Rolle gespielt haben.

INTERPRETATION UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE

6. Analyse

Dieses Kapitel dient dazu, um zwischen den aus den Interviews gewonnenen Daten und den theoretisch erarbeiteten Fakten eine Verbindung herzustellen. Die Analyse bildet eine wesentliche Grundlage, um in der Folge die Forschungsfragen diskutieren, interpretieren und letztendlich beantworten zu können. Es werden in der Analyse zuerst diejenigen Akteure der Sozialen Arbeit im Bereich der Schule erwähnt, die auch im theoretischen Teil der Arbeit erarbeitet wurden. Darauffolgend werden jene Akteure hinzugezogen, die von den interviewten Lehrpersonen zusätzlich erwähnt wurden (Familienbegleitung, Streetwork, Blaues Kreuz, Rotes Kreuz Projekt Chili). Kleine Exkurse sollen dabei helfen, diese zu verorten. Im Anschluss daran, werden die Aufträge der Sozialen Arbeit im Bereich der Schule und der Lehrpersonen einander gegenübergestellt und mit den theoretischen Grundlagen verglichen. Nachdem im ersten Teil der Analyse der Fokus vor allem auf den Akteuren der Sozialen Arbeit im Bereich der Schule liegt, werden im Anschluss weitere aus Sicht der Autorinnen wichtige Inhalte aus den Interviews aufgegriffen. So werden beispielsweise Gründe für den Einbezug der Sozialen Arbeit in der Schule und für die Zusammenarbeit diskutiert, die Werte, Normen und Grundhaltungen der Lehrpersonen werden besprochen und es wird auf die Chancen und Grenzen eine Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit Sozialarbeitenden eingegangen. Zum Schluss werden die Erwartungen und Wünsche dargelegt, welche die Lehrpersonen an die Soziale Arbeit haben.

6.1. Schulsozialarbeit

Von den insgesamt fünf Schulen, an denen die interviewten Lehrpersonen arbeiten, verfügen drei Schulen über das Angebot der Schulsozialarbeit. An den Schulen A und D hingegen ist dieses Angebot nicht vorhanden, wobei Lehrerin A früher an einer anderen Schule mit der Schulsozialarbeit in Kontakt gekommen ist. An den Schulen C und E sind die Schulsozialarbeitenden zwei Stunden wöchentlich an der Schule anwesend, wobei der Schulsozialarbeiter an der Schule E über sein Pensum hinaus Termine wahrnimmt und zudem über das Mobiltelefon per Whats App erreichbar ist. An der Schule B gibt es einen schulhausinternen Briefkasten, über den die Schulsozialarbeit angeschrieben werden kann. Da die Schulsozialarbeitenden, wenngleich auch nur für eine beschränkte Zeit, an den Schulen präsent und somit in das schulische Geschehen eingebunden sind, entspricht dies dem Organisationsmodell der integrierten Schulsozialarbeit nach Lischer et al. (2005) (vgl. Kapitel 4.1.1.). Ebenso wird eine interne Kooperation sichtbar, indem sich die Zusammenarbeit zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Lehrpersonen innerhalb des schulischen

Rahmens abspielt (vgl. Kapitel 2.3.2.). Die Schulsozialarbeit als ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ist somit niederschwellig und relativ einfach für die Schülerinnen und Schüler erreichbar.

Lehrer E erläutert, dass die Schulsozialarbeit an seiner Schule vor einem Jahr eingeführt wurde und er eine intensive Zusammenarbeit mit dieser pflegt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Kooperation zwischen ihnen gut läuft, denn Drilling betrachtet die Zusammenarbeit zwischen den Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen als einen der wichtigsten Erfolgsfaktoren (vgl. Kapitel 4.1.3.). Lehrer E betont weiter, dass die Vertrauensbasis bereits zu Beginn vorhanden gewesen ist, da er den Schulsozialarbeiter von der Jugendfachstelle her kannte, bei der dieser auch angestellt ist. Daraus wird ersichtlich, dass die Schulsozialarbeit der Jugendfachstelle angegliedert ist, was gemäss Seiterle (2014) dem Normalfall entspricht (vgl. Kapitel 4.1.1.).

Die Schulsozialarbeit ist nun die erste Anlaufstelle, an welche sich Lehrer E wendet, vorher war dies die Jugendfachstelle. Er empfindet die Schulsozialarbeit als eine grosse Entlastung und ist der Ansicht, dass der Schulsozialarbeiter seine Aufgabe sehr gut erledigt. So kommt dieser für Besprechungen ins Lehrerzimmer, wahrt die Verschwiegenheit sowie das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler und überlegt sich gut, welche Informationen er an die Lehrpersonen weitergeben darf und welche nicht. Es scheint, als wüsste Lehrer E die Art, wie der Schulsozialarbeiter auf die Lehrpersonen zugeht, sowie die Wahrung der Diskretion in den Besprechungen zu schätzen. Aus den Schilderungen könnte zudem geschlossen werden, dass der regelmässig stattfindende Kontakt zwischen dem Schulsozialarbeiter und der Lehrperson zu dieser positiven Einstellung geführt hat, was den Ergebnissen einer Studie von Olk und Speck (2001) entspricht. Ebenso könnte die Akzeptanz, die Lehrer E dem Schulsozialarbeiter entgegen zu bringen scheint, mit seiner Informiertheit über das Angebot der Schulsozialarbeit in Zusammenhang gebracht werden (vgl. Kapitel 4.1.3.). Es scheint, als würde an Schule E das „idealtypische Modell“ nach Drilling (2004) wie auch Speck (2007) vorliegen, indem Lehrer E dem Schulsozialarbeiter auf derselben Augenhöhe begegnet und ihn somit als gleichwertigen Partner akzeptiert (vgl. Kapitel 4.1.3.1). Die Ausführungen von Lehrer E zeigen ausserdem, dass der Schulsozialarbeiter auf die Lehrpersonen zukommt, dies aber auch umgekehrt der Fall ist.

An Schule B ist es üblich, dass sich die Schulsozialarbeiterin jeweils zu Beginn der zwei Schuljahre vorstellt, in denen die Klasse die gleiche Lehrperson haben wird. Lehrerin B erwähnt, dass die Schulsozialarbeiterin bei ihrer Vorstellung unter anderem erklärt, dass die Schülerinnen und Schüler sie auch auf dem schriftlichen Weg über den oben erwähnten Briefkasten erreichen können. Weiter führt Lehrerin B aus, dass dieses Angebot aufgrund der Vorstellungsrunde zu Schuljahresbeginn auch vor allem am Anfang des Schuljahres durch die

Kinder genutzt wird. Das Angebot birgt jedoch die Gefahr in sich, meint Lehrerin B, dass der Briefkasten von den Schülerinnen und Schülern für Anliegen genutzt wird, die auch klassenintern gelöst werden könnten. Gleichzeitig betont sie jedoch, dass sie dem Angebot positiv gegenübersteht, da die Kinder ihre Anliegen anonym deponieren können. Hier wird die niederschwellige Erreichbarkeit als ein wichtiges Merkmal der Schulsozialarbeit ersichtlich (vgl. Kapitel 4.1.2.). Zudem könnte dieses Angebot helfen, Probleme frühzeitig zu erkennen und zu lösen, was für die Schulsozialarbeit zentral ist. Die durch Lehrerin B genannten Bedenken, dass der Briefkasten für Probleme genutzt werden könnte, die auch klassenintern gelöst werden könnten, könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie es so empfindet, dass die Schulsozialarbeit in ihr Metier eindringt, was gemäss Speck (2007) ein Stolperstein für die Kooperation darstellen kann (vgl. Kapitel 4.1.3.2). Ausserdem könnte man die Aussagen auch dahingehend interpretieren, dass die Schulsozialarbeiterin an Schule B lediglich geduldet wird und sie somit eine schwächere Position hat, wodurch die Kooperation erschwert wie, wie dies Olk et. al in einer Studie aus dem Jahr 2000 festgestellt haben (vgl. Kapitel 4.1.3.).

Lehrer E betont, dass er es begrüsst, die Möglichkeit zu haben, den Schulsozialarbeiter bei Problemen beiziehen zu können. So erwähnt er, dass beim Schulsozialarbeiter beispielsweise dann die Fäden zusammenliefen, als Lehrer E Jugendliche in der Klasse hatte, die sich ritzen oder suizidale Absichten äusserten. Der Schulsozialarbeiter, so Lehrer E, hat in dieser Angelegenheit ebenso eine Zusammenarbeit mit den Eltern gepflegt. Daraus wird ersichtlich, dass die Schulsozialarbeit zur Erfüllung ihres Auftrages, hier die Unterstützung der betroffenen Schülerinnen und Schüler, ebenso auf die Zusammenarbeit der Eltern angewiesen ist, wie dies auch vom Leitbild von AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband gefordert wird (vgl. Kapitel 4.1.2.). Lehrerin C zieht die Schulsozialarbeit für jegliche Art von Krisenintervention bei, was dem Auftrag der Schulsozialarbeit entspricht, da diese in Krisen und Konflikten Unterstützung bieten kann (vgl. Kapitel 4.1.2.). Lehrerin B hingegen zieht die Schulsozialarbeit dann herbei, wenn sie trotz einberufener Elterngespräche in einer Angelegenheit keine Erfolgsabsichten mehr sieht. Lehrerin B erachtet es zudem als nützlich und erfolgreich, dass die Schulsozialarbeiterin zu den betroffenen Kindern nach Hause geht, Gespräche führt und teilweise auch die Eltern in ihren Erziehungsaufgaben unterstützt. Es scheint, als würde Lehrerin B die Schulsozialarbeit insbesondere für ausserschulische Angelegenheiten einbeziehen, wobei gemäss AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband die Schulsozialarbeit ebenso für die Förderung der Schulentwicklung sowie des Schulklimas zuständig wäre (vgl. Kapitel 4.1.2.).

Da der Austausch der jeweiligen Blickwinkel zur Lösung der beschriebenen Probleme unabdingbar ist, kann die Kooperation zwischen den Schulsozialarbeitenden und den

Lehrpersonen auf der Stufe drei nach Spies und Pötter (2011) angesiedelt werden (vgl. Kapitel 2.3.1.).

Lehrerin B ist der Ansicht, dass die Schulsozialarbeit aufgrund einiger schlechten Erfahrungen in der Schule nicht beliebt ist und sie daher von den Lehrpersonen nicht mehr einbezogen wird. Sie erläutert, dass die Schulsozialarbeiterin eher gegen die Lehrpersonen arbeitet, indem sie als Anwältin des Kindes, in jedem Fall auf der Seite des Kindes steht und dieses immer in Schutz nimmt, was zur Folge hat, dass sich die Lehrpersonen allein gelassen und nicht unterstützt fühlen. Dies könnte darauf hindeuten, dass eine verzerrte Wahrnehmung bezüglich der Aufgaben der Schulsozialarbeit vorherrscht, was gemäss Speck (2007) ein Stolperstein in der Kooperation darstellt (vgl. Kapitel 4.1.3.2). Weiter betont Lehrerin B, dass sie bis anhin in den Situationen, in welchen sie mit der Schulsozialarbeiterin in Kontakt war, die Rolle der Zuschauerin hatte, da die Schulsozialarbeit immer bereits im Vorfeld involviert war. Es scheint, als würde sich Lehrerin B durch die Schulsozialarbeiterin ungenügend miteinbezogen und vernachlässigt fühlen. Die Schilderungen erwecken den Anschein, dass Lehrerin B distanziert und misstrauisch gegenüber der Schulsozialarbeiterin agiert, was verdeutlicht, dass das „additiv-destruktive Modell“ der Kooperation von Seithe (1998) vorherrschen könnte (vgl. Kapitel 4.1.3.2). Die Zuordnung des „additiven-destruktiven-Modells“ an das „Distanzmodell“ von Wulfers (1996) (vgl. Kapitel 4.1.3.1), könnte eine Erklärung für den vermehrten Einbezug der Schulsozialarbeiterin für ausserschulische Probleme durch Lehrerin B darstellen. Dadurch, dass sich jedoch die Schulsozialarbeit in der Schule befindet und ein regelmässiger Kontakt zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeiterin stattfindet, kann wieder in Frage gestellt werden, ob es sich wirklich um dieses Modell handelt. Es kann jedoch festgehalten werden, dass gewisse Aspekte der Kooperation hier zumindest darauf hinweisen. Um die Zusammenarbeit zu optimieren würde Lehrerin B als Möglichkeit in Betracht ziehen, eine Sitzung mit der Schulsozialarbeiterin einzuberufen, um die aktuelle Situation darzulegen und mögliche Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Ausserdem könnte die Schulsozialarbeiterin ihre Zuständigkeiten aufzeigen. Die Bereitschaft für eine solche Einladung lässt darauf schliessen, dass die Lehrperson trotz ihren Erfahrungen gewillt ist, gute Voraussetzungen für eine Kooperation zu schaffen. Die Annahme der Einladung durch die Schulsozialarbeiterin würde einen Austausch zwischen den an der Kooperation Beteiligten ermöglichen, der beispielsweise dahingehend genutzt werden könnte, um die unterschiedlichen Erwartungshaltungen, Werte, Normen und Grundhaltungen, die vorhandenen Ressourcen zu klären und gemeinsam Ziele zu entwickeln, welche als wichtige Voraussetzung für eine gelingende Kooperation gelten (vgl. Kapitel 2.1.1.).

Auch die neue Schulleitungsperson, so Lehrerin B, hat sich noch keinen Überblick über die Angebote der Schulsozialarbeit verschaffen können. Lehrerin B ist der Auffassung, dass sich

die Haltung der Schulleitung gegenüber der Schulsozialarbeit auf die Lehrpersonen übertragen kann, wobei sie jedoch betont, dass sie immer wieder versucht, ihre persönliche Haltung gegenüber der Schulsozialarbeit zu neutralisieren. So erwähnt sie, dass die bisherige Schulleitungsperson eine eher negativ geprägte Haltung gegenüber der Schulsozialarbeit vertrat und sie diese aufgrund ihrer eigenen negativen Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit teilte. Auf die Frage, ob Lehrpersonen einen Überblick hätten, was Soziale Arbeit in der Schule leisten könnte, antwortet Lehrerin B: „Wahrscheinlich fast ein bisschen zu wenig, weil wir jetzt neu ja schon so auf Heilpädagogen trainiert sind und wir müssen schon wissen, was denn die Heilpädagogin überhaupt genau macht. Und die Schulsozialarbeit ist nachher noch wie etwas anderes, um das wir uns nicht kümmern können, das man manchmal ein wenig ausser Acht lässt. Da habe ich das Gefühl, man könnte schon mehr darüber wissen.“ (Interview B, Abs. 39). Eine Studie von Olk et. al (zitiert nach Kappler (2008)) zeigt auf, dass diese unzureichende Information über die Schulsozialarbeit dazu führt, dass sich die Schulsozialarbeitenden ständig für die Ausübung ihres Auftrages rechtfertigen müssen. Zudem legen unterschiedliche Untersuchungen dar (Jongebloed & Nieslony; Olk et al.; Olk & Speck, zitiert nach Kappler (2008)), dass informierte Lehrkräfte der Schulsozialarbeit mehr Akzeptanz entgegenbringen (vgl. Kapitel 4.1.3.).

Lehrerin B erläutert also, dass von den Lehrpersonen gefordert wird, mit einer stetig grösser werdenden Anzahl von Personen und Stellen zusammenzuarbeiten (beispielsweise Legasthenie, Logopädie und Deutsch als Zweitsprache) und die Schulsozialarbeit neben den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in den Hintergrund rückt. Auch Lehrerin A erwähnt, dass sie an ihrer Schule über Speziallehrpersonen für Bereiche wie die Legasthenie, Logopädie oder Psychomotorik verfügen. Es wird somit ersichtlich, dass die Schulsozialarbeit zu Gunsten anderer Professionen in den Hintergrund gerät. Zudem fällt auf, dass von den Lehrpersonen die Zusammenarbeit mit den Speziallehrpersonen gefordert wird, womit zwangsläufig ein gegenseitiges Kennenlernen der Bereiche stattfindet. Dies veranschaulicht einen der von Speck (2007) genannten möglichen Stolpersteine in der Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen, da die Ausbildungen strikt getrennt voneinander verlaufen und somit ein gegenseitiges Kennenlernen ausbleibt, wodurch die Bildung von Vorurteilen gegenüber der anderen Profession begünstigt werden kann (vgl. Kapitel 4.1.3.2).

Lehrerin A ist der Ansicht, dass insbesondere an grossen Schulen das Angebot der Schulsozialarbeit vorhanden sein müsste. Falls es an ihrer Schule die Schulsozialarbeit gäbe, so Lehrerin A, würde sie diese eher früher als später aufsuchen und auch regelmässig (zwei bis drei Mal pro Jahr) in die Klassen kommen lassen, um zusammen eine Sequenz in der Klasse durchzuführen. Es scheint, als hätte Lehrerin A eine klare Vorstellung darüber, wofür sie die Schulsozialarbeit beiziehen würde, falls diese an ihrer Schule vorhanden sein würde.

So lassen die Ausführungen darauf schliessen, dass sie der Ansicht ist, dass die Schulsozialarbeit mehr als nur Problembewältigung bieten kann, was ebenfalls dem „idealtypischen Modell“ der Kooperation nach Drilling (2004), wie auch Speck (2007) entsprechen würde, bei dem die Schulsozialarbeit in das Schulgeschehen eingebunden ist (vgl. Kapitel 4.1.3.1).

Lehrerin B erhofft sich, dass die Schulsozialarbeit vermehrt in den verschiedenen Schulen präsent ist und wünscht sich ein offensiveres Aufzeigen der Möglichkeiten durch die Schulsozialarbeit, damit das Wissen über den Auftrag der Schulsozialarbeit bei den Lehrpersonen vergrössert werden kann. Lehrer E würde eine vermehrte Präsenz und somit ein höheres Pensum des Schulsozialarbeiters begrüssen, wobei er betont, dass dies von finanziellen Mitteln der Gemeinde abhängig ist. Lehrer D erhofft sich, dass die Schulsozialarbeit als Angebot der Sozialen Arbeit an seiner Schule baldmöglichst eingeführt wird. Auch Lehrerin A hat mit einem Lachen auf die Frage geantwortet, was ihre Wünsche an die Soziale Arbeit seien: „Dass sie kommt. Also im Moment sind meine Wünsche sehr bescheiden. Ich warte einfach sehnsüchtig darauf, dass sie hier eingeführt wird, die Schulsozialarbeit.“ (Interview A, Abs. 35). Die Aussagen zeigen wiederum, dass Schulsozialarbeit von den Lehrpersonen wahrgenommen und gewünscht wird. Gerade die Aussage von Lehrerin A zeigt deutlich, wie gross das Bedürfnis nach Schulsozialarbeit ist. Die Ausführungen von Lehrer E machen aber auch deutlich, dass Rahmenbedingungen (beispielsweise finanzielle) auch einen Einfluss darauf haben können, ob und wie die Schulsozialarbeit, als freiwilliges Angebot der Gemeinden, eingeführt wird oder nicht.

6.2. Offene Kinder- und Jugendarbeit

Alle fünf interviewten Lehrpersonen erwähnen, dass ein Kontakt mit der offenen Kinder- und Jugendarbeit besteht. Lehrerin A erläutert, dass der Einbezug einer Fachperson der offenen Kinder- und Jugendarbeit für schulische Anliegen meist nicht möglich ist, da deren Aufgabenbereich sich von der Schule abgrenzt und die Kapazität für eine engere Zusammenarbeit mit der Schule eingeschränkt ist. Zudem nimmt sie an, dass die Kompetenzen der Sozialarbeitenden in der offenen Kinder- und Jugendarbeit begrenzt sind. Diese Ausführungen lassen darauf schliessen, dass die Lehrperson die offene Kinder- und Jugendarbeit nicht im Bereich der Schule ansiedelt und eine klare Unterscheidung der Kompetenzen zwischen Sozialarbeitenden der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie von Schulsozialarbeitenden vornimmt, was zeigt, dass dieses Angebot das Fehlen der Schulsozialarbeit nicht ausgleichen kann.

Lehrerin A erwähnt weiter, dass die Sozialarbeitenden von der offenen Kinder- und Jugendarbeit jedoch Programme und Gespräche durchführen und die Jugendlichen die

Möglichkeit haben, in den Räumlichkeiten der Jugendarbeit der Gemeinde, Zeit zu verbringen. Dies entspricht dem von Lischer et al. (2005) zur Zusammenarbeit zwischen Schule und offener Kinder- und Jugendarbeit beschriebenen niederschweligen Beratungsangebot für Schulkinder in Wohnnähe (vgl. Kapitel 4.2.3.).

Gemäss Lehrerin B ist die Lehrerschaft während einer Sitzung über den Auftrag der offenen Kinder- und Jugendarbeit ihrer Gemeinde informiert worden. Sie bietet unterschiedliche Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche an und viele Kinder nutzen dieses Angebot, um dort spielen zu können. Lehrerin C ist ebenso der Ansicht, dass die offene Kinder- und Jugendarbeit für den Freizeitbereich zuständig ist und erwähnt, dass sie einen Jugendtreff betreiben. Ebenso ordnet Lehrer E die Jugendfachstelle dem Bereich der Freizeit zu und erläutert, dass dank dieser Jugendfachstelle ein Jugendraum existiert. Lehrer D erwähnt, dass die Kinder- und Jugendfachstelle für die Schülerinnen und Schüler wöchentlich einen Sportnachmittag veranstaltet. Aus obigen Aussagen lässt sich eine klare Zuordnung der offenen Kinder- und Jugendarbeit in den Freizeitbereich erkennen, womit der Unterschied zum Angebot der Schulsozialarbeit eindeutig vorhanden ist. Gemäss Lischer et al. (2005) ist nämlich die offene Kinder- und Jugendarbeit auf den Freizeitbereich und die Schulsozialarbeit auf die Lösung psychosozialer Probleme der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet (vgl. Kapitel 4.2.3.).

Lehrerin C betont jedoch auch, dass bei ihnen die Jugendfachstelle unter anderem auch Kriseninterventionen durchführt. Lehrer E zieht die Jugendfachstelle für Interventionskurse bei. Er ist der Ansicht, dass diese Kurse kurz- und mittelfristig eine gute Wirkung aufweisen. Lischer et al. (2005) erwähnen diesbezüglich, dass Lehrpersonen bei schwierigen Klassensituationen entlastet werden können, indem die offene Kinder- und Jugendarbeit mit der Klasse zu diesem Thema arbeitet (vgl. Kapitel 4.2.3.). Unterstützung in Krisen wird gemäss dem Leitbild von AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband als Aufgabe der Schulsozialarbeit definiert (vgl. Kapitel 4.1.2.), was verdeutlicht, dass es in der Praxis, wenn beide Angebote (Schulsozialarbeit und offene Kinder- und Jugendarbeit) mit der Schule kooperieren, zu Doppelspurigkeiten in den Aufgaben und Funktionen kommen könnte. Beide genannten Schulen haben Schulsozialarbeit. Es zeigt sich, dass bei Krisen offenbar in gewissen Situationen auch die offene Kinder- und Jugendarbeit dazu geholt wird. Es stellt sich die Frage, ob es eine klare Auftragsklärung zwischen der Schulsozialarbeit und der offenen Kinder- und Jugendarbeit gibt. Obwohl Lischer et al. (2005) die Entlastung der Lehrpersonen bei schwierigen Klassensituationen als mögliche Aufgabe der Kinder- und Jugendarbeit nennen, verorten sie diese im Freizeitbereich, während sie der Schulsozialarbeit die psychosozialen Problemlagen der Schulkinder zuordnen. Lischer et al. (2005) fordern daher, dass die Schulsozialarbeit und die offene Kinder- und Jugendarbeit Transparenz schaffen, damit es

nicht zu Missverständnissen und Doppelspurigkeiten kommt und die Lehrpersonen den Überblick verlieren (vgl. Kapitel 4.2.3.).

Lehrerin C erläutert, dass die Fachpersonen der Jugendfachstelle in den Klassen Workshops durchführen. So zieht sie zum Beispiel für den Sexualkundeunterricht jemanden von der Jugendfachstelle bei und betont, dass dies für die Schülerinnen und Schüler angenehmer ist, da sie die Thematik nicht mit der Klassenlehrperson besprechen müssen. Auch Lehrer E berichtet, dass es an seiner Schule üblich ist, für die Schule kostenlose Workshops zu Liebe und Sexualität oder Sucht mit Fachpersonen der Jugendfachstelle durchzuführen und betont dabei, dass man sich untereinander kennt. Auch er weist darauf hin, dass sich Jugendliche in diesem Rahmen besser äussern können, da die Klassenlehrperson, die sie beurteilt und mit den Eltern im Kontakt steht, während diesen Kursen nicht anwesend ist. Er weist darauf hin, dass er insbesondere den Workshop zu Liebe und zu Sexualität mit jeder Klasse durchführt. Da in der aktuellen Klasse das Ritzen eine grosse Thematik ist, hat er sich dazu entschlossen, zudem auch den Workshop zu Sucht durchzuführen. Er berichtet, dass die Workshops jeweils geschlechtergetrennt und ohne die Lehrperson stattfinden. Im Anschluss an die Workshops geben ihm die Sozialarbeitenden eine Rückmeldung zu den behandelten Themen. Die aufgeführten Workshops entsprechen der von Lischer et. al. (2005) beschriebenen Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit, indem auf Anfrage der Schule einzelne themenspezifische Lektionen von der offenen Kinder- und Jugendarbeit durchgeführt werden können (vgl. Kapitel 4.2.3.). Lehrer D hat mit Fachpersonen der zuständigen Jugendarbeitsstelle auch bereits Klassenprojekte durchgeführt, die er als sehr sinnvoll empfand. Als Beispiel nennt er das Mobbingprojekt, an welchem er anwesend aber nicht führend war. Er bekräftigt, dass er dieses Projekt sehr positiv erlebt und als nachhaltig empfunden hat. Auch er ist der Ansicht, dass es für die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich einfacher ist, die heiklen Fragen einer aussenstehenden Person zu stellen, die sie nachher nicht mehr zu Gesicht bekommen. So erwähnt er, dass die Jugendarbeiterin und der Jugendarbeiter mit Fragen von den Schülerinnen und Schülern gelöchert worden sind. Beim Mobbingprojekt durften die Schülerinnen und Schüler die Jugendarbeitenden duzen, was dazu geführt hat, dass sich die Klasse ihnen näher fühlte. Lehrer E kommt insbesondere während der Durchführungen der Kurse an der Schule mit den Fachpersonen der Jugendfachstelle in Kontakt. Ansonsten pflegt er wenig Kontakt zu diesen. Er erwähnt, dass es zwei bis drei Wochen bis zu einem Termin mit der Jugendfachstelle gehe. Gleichzeitig erwähnt er aber auch, dass er nie das Bedürfnis nach weiteren Angeboten in diesem Bereich gehabt hätte. Es fällt generell auf, dass die Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Jugendfachstelle vor allem durch den Einbezug von Workshops stattfindet, wobei es vor allem die interviewten Oberstufenlehrpersonen betrifft. Daraus lässt sich schliessen, dass die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Fachpersonen der offenen Kinder- und Jugendarbeit

weitestgehend durch beidseitige Abstimmung von Aufgaben und Funktionen geprägt ist und es hauptsächlich um die Koordination von Zeit und Räumlichkeiten geht. Es kann somit nicht von einer intensiven personellen Zusammenarbeit gesprochen werden, womit die Kooperation auf dem zweiten Niveau nach Spies und Pötter (2011) angesiedelt werden kann (vgl. Kapitel 2.3.1.). Da die Fachpersonen von ausserhalb in die Schule kommen, handelt es sich um eine externe Zusammenarbeit (vgl. Kapitel 2.3.2.). Lischer et al. (2005) erwähnen, dass der Grundsatz der Freiwilligkeit bei der offenen Kinder- und Jugendarbeit teilweise eingeschränkt ist. Dies zeigt sich an den Beispielen der Workshops (vgl. Kapitel 4.2.2.).

Bei der Schule B nutzen die Fachpersonen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit die Pausen, um Flyer zu verteilen und für ihre Angebote zu werben. Auch Lehrer D berichtet, dass die Fachpersonen der Kinder- und Jugendfachstelle in den Anfangszeiten teilweise auch während der Pausen im Schulhaus präsent waren. Dieses Angebot wurde durch die Schülerinnen und Schüler jedoch nicht genutzt, da alle gesehen hätten, wenn jemand dorthin gegangen wäre. Es scheint, als sei mit diesem Vorgehen, die Kinder- und Jugendfachstelle in das Schulhaus zu integrieren, ein Versuch unternommen worden, um die fehlende Schulsozialarbeit zu ersetzen, was jedoch nicht gelungen ist und was folglich aufzeigt, dass es sich um klar voneinander getrennte Bereiche handelt.

Lehrer D erachtet es als Problem, dass die Jugendfachstelle weit vom Schulhaus entfernt ist. Er erwähnt aber zugleich, dass die Gemeinde die Problematik kennt. Lehrer D geht davon aus, dass die Jugendfachstelle vermehrt genutzt würde, wenn sie sich näher bei der Schule befinden würde. Lehrerin B erklärt, dass sich die Räumlichkeiten der offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Nähe des Schulareals befinden und die Lehrpersonen in der Schule für dieses Angebot werben. Die Platzierung der Räumlichkeiten der offenen Kinder- und Jugendarbeit nehmen folglich einen wichtigen Stellenwert ein.

Die Zusammenarbeit mit der offenen Kinder- und Jugendarbeit ist gemäss Lehrerin B erwünscht. Sie ist der Ansicht, dass die offene Kinder- und Jugendarbeit ein gutes Angebot ist und betont dabei, dass sie diesbezüglich positive Erfahrungen gemacht hat. Sie erlebt die Fachpersonen der offenen Kinder- und Jugendarbeit als zugänglich und berichtet, dass sie in der Schule jeweils vorbeikommen und dass ein regelmässiges Pausenbrot mit ihnen und den Lehrpersonen an der Schule stattfindet. Dass die Kinder- und Jugendarbeitenden die Beziehung zu den Lehrpersonen pflegen, wird von Lischer et al. (2005) als hilfreich für die Kooperation bewertet (vgl. Kapitel 4.2.3.). Auch Lehrerin C berichtet nur Positives über die Zusammenarbeit mit der offenen Kinder- und Jugendarbeit und erwähnt, dass dieses Angebot eine gute Ergänzung zur Schule darstellt. Lehrer D ist der Ansicht, dass die Fachpersonen von der Jugendfachstelle sympathisch sind und dass die Kinder sie mögen. Auffallend ist, dass die Zusammenarbeit mit der offenen Kinder- und Jugendarbeit im Gegensatz zur Schulsozialarbeit

durchgehend als positiv bewertet wird. Ebenso bei Lehrerin B scheint, im Gegensatz zur Schulsozialarbeit, die Zusammenarbeit mit der offenen Kinder- und Jugendarbeit sehr gut zu laufen. Es scheint, als würden die Lehrpersonen die Chancen und den Nutzen dieses Angebotes wahrnehmen und schätzen. Lischer et al (2005) erachten es als vorteilhaft für die offene Kinder- und Jugendarbeit, wenn sie erfahren könnte, dass die Schule etwas von ihr will, weil ihr Angebot attraktiv und bereichernd ist und wenn die Lehrpersonen ihre Fachkompetenz anerkennen (vgl. Kapitel 4.2.3.). Aus den Ausführungen in den Interviews geht hervor, dass sich die Lehrpersonen dieser Punkte bewusst sind und die offene Kinder- und Jugendarbeit auf verschiedene Weise nutzen.

6.3. Behördliche Sozialarbeit

Grundsätzlich fällt auf, dass die interviewten Lehrpersonen die KESB, den Sozialdienst und die Beistandspersonen zeitgleich genannt haben, was die Differenzierung der Stellen, der Personen und somit der Bereiche der Sozialen Arbeit erschwert hat.

6.3.1. Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB)

Lehrerin A geht trotz konkretem Nachfragen nicht auf die KESB ein. Sie erwähnt, dass die behördliche Sozialarbeit im Bereich der Schule bei Familienproblemen und Missbrauchsoffern aktiv wird. Lehrerin B äussert, dass sie keine Erfahrung in der Zusammenarbeit mit der behördlichen Sozialarbeit hat. Lehrer E erwähnt keinen Kontakt mit der KESB. Ebenso teilt auch Lehrerin C mit, dass sie mit der KESB kaum in Kontakt ist und dass sich dieser auf den punktuellen Austausch von Informationen beschränkt, und sie somit der Ansicht ist, dass nicht von einer wirklichen Zusammenarbeit gesprochen werden kann. Zumal betont sie, dass sie über die laufenden Prozesse nicht in Kenntnis gesetzt wird. Lehrer D erläutert, dass er im schulischen Rahmen noch nie Kontakt mit der KESB hatte. Er spricht aber von der Sozialbehörde der Gemeinde und betont, dass die Kommunikation mit dem Sozialdienst schwierig, ja sogar mangelhaft ist. So erklärt er, dass sich der Kontakt mit dem Sozialdienst jeweils auf deren Beistandspersonen beschränkt: „Die Problematik dort ist halt einfach immer, sobald wir von der Schule die Sozialbehörden einschalten, müssen wir nicht mehr mit den Eltern kommunizieren wollen.“ (Interview D, Abs. 21). Lehrer D ist zudem der Auffassung, dass aus Sicht der jeweiligen Eltern der Sozialdienst und die KESB nicht als Hilfe gesehen werden können und schildert dies aus Sicht der Eltern folgendermassen: „Der Sozialdienst ist die KESB und die KESB ist sowieso negativ in der Presse wie verrückt und ist ganz schlecht und dann ja.“ (Interview D, Abs. 23). Die diskutierten Aussagen belegen, dass die einzelnen Stellen der behördlichen Sozialarbeit für die Lehrpersonen schwierig auseinanderzuhalten sind.

In Anbetracht dessen, dass die Verantwortung für eine Gefährdungsmeldung bei der Schulleitung liegt, erstaunt es wenig, dass kaum oder keine Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Fachpersonen der KESB vorhanden ist. Dieses Prozedere entlastet gemäss der KESB des Kantons Zürich die Lehrpersonen (vgl. Kapitel 4.3.1.3). So bestätigt die Aussage von Lehrer D den Sinn dieses Vorgehens, indem er sagt, dass nach Einschaltung der Sozialbehörden keine Kommunikation mit den Eltern mehr möglich sei. Falls überhaupt von einer Zusammenarbeit gesprochen werden kann, ist die Intensität der Kooperation dem Niveau eins der Pyramide von Spies und Pötter (2011) zuzuordnen, da diese sich auf den Austausch von Informationen beschränkt (vgl. Kapitel 2.3.1.). Es wird deutlich, dass es sich um eine externe sowie um eine strategische Kooperation nach Merten (2016) handelt, indem die Zusammenarbeit mit einer externen Stelle stattfindet, kontrolliert und geplant verläuft und psychosoziale Aspekte mehrheitlich ausgelassen werden (vgl. Kapitel 2.3.2. & 2.3.3.).

Auf die Frage, wie Lehrerin A bei einer Kindeswohlgefährdung reagieren würde, meint sie, dass sie in einem ersten Schritt das Gespräch mit dem Kind, in einem zweiten, das Gespräch mit den Eltern suchen würde. Weiter würde sie die Schulleitung und eventuell eine Speziallehrperson beiziehen. Sie sähe auch die Möglichkeit, jemanden von der Erziehungsberatung oder von der Pro Juventute heranzuziehen. Sie ist aber der Ansicht, dass an diesem Vorgehen dringend etwas geändert werden sollte. Auffallend ist, dass sie die KESB nicht erwähnt. Da es sich bei Lehrerin A um eine erfahrene Lehrperson handelt, könnte davon ausgegangen werden, dass ihr der Begriff Gefährdungsmeldung sowie die KESB bekannt sein müssten. Eine Hypothese für deren Nichterwähnung könnte sein, dass es für sie von ihrer Grundhaltung her nicht in Frage kommt, eine Gefährdungsmeldung zu initiieren.

Lehrerin B erklärt, dass bei ihnen an der Schule vor der Einreichung einer Gefährdungsmeldung eine Absprache mit der Schulleitungsperson und der Schulsozialarbeiterin stattfindet. Dabei kommt es immer wieder vor, dass es Meinungsverschiedenheiten bezüglich des richtigen Zeitpunktes für das Einreichen einer Gefährdungsmeldung gibt, für die am Schluss die Schulleitung zuständig ist. Insbesondere in solchen Angelegenheiten erachtet sie die Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit als wichtig, weil dies zur Folge hat, dass nicht sofort eine Gefährdungsmeldung eingereicht wird, sondern die Schulsozialarbeit erst versuchen könne, das Problem zu lösen. An Schule D werden die Gefährdungsmeldungen auf Empfehlung der Lehrpersonen durch die Schulleitung eingereicht. Lehrer E hat das Gefühl, dass es zahlreiche Gefährdungsmeldungen sind, die durch die Schulleitung eingereicht werden, wofür sie auch hier zuständig ist. So erläutert er: „Das [die Gefährdungsmeldung durch die Schulleitung] nimmt mir natürlich auch ein wenig den Druck weg, wenn die Eltern nachher finden 'Gefährdungsmeldung, oh ganz schlimm, KESB und so, was man da in den Medien so hört und so weiter'. Einerseits kann ich

sie an die Schulleitung verweisen, die viel mehr Erfahrung hat als ich, (...) und andererseits kann ich gleich ein wenig sozusagen den Druck wegnehmen, das ist inzwischen auch schon passiert: 'Es ist nicht so, dass sie euch das Kind wegnehmen. Es kommt einfach eine externe Person hinein und versucht das Problem zusammen mit euch zu lösen'.“ (Interview E, Abs. 18). Die Schulsozialarbeit wurde bisher nicht in diesen Prozess miteinbezogen, da sie erst seit einem Jahr an der Schule besteht, so Lehrer E. Aus den Schilderungen wird deutlich, dass der Prozess der Einreichung einer Gefährdungsmeldung über die Schulleitung als Zwischenstelle sinnvoll ist. So unterstreicht das Direktzitat von Lehrer E in aller Deutlichkeit, dass diese Vorgehensweise für die Lehrpersonen eine entlastende und schützende Wirkung erzeugt, wie dies auch von den KESB im Kanton Zürich (2016) als Entlastung der Lehrpersonen ausgeführt wird (vgl. Kapitel 4.3.1.3). Wenn künftig vermehrt die Schulsozialarbeit als professionelle Hilfe in diesen Prozess beigezogen werden würde, könnte dies vielleicht dazu führen, dass weniger Gefährdungsmeldungen eingereicht werden müssten, und die Schulleitung eine professionelle Stütze zur Seite hätte.

Lehrerin C erwähnt, dass sie vor Bestehen der KESB die Gefährdungsmeldungen selbst geschrieben und eingereicht hat. Sie erläutert weiter, dass dies aktuell über die Gemeinde arrangiert wird. Sie erachtet eine Initiierung einer Gefährdungsmeldung als mögliche Handlungsweise, wenn die Schule keine weiteren Möglichkeiten mehr sieht, dem betroffenen Kind zu helfen, oder wenn die Probleme zu Hause zu gross zu sein scheinen. Diese Ausführungen verdeutlichen, dass die Lehrperson dazu angehalten ist, zu versuchen, die Probleme primär selbst zu lösen, bevor eine Gefährdungsmeldung eingereicht wird. Zudem könnte die Aussage, dass der ganze Prozess aktuell über die Gemeinde laufen würde, damit zusammenhängen, dass die kommunalen Dienste auf Anordnung der KESB verpflichtet sind, unter anderem Sachverhaltsklärungen vorzunehmen (vgl. Kapitel 4.3.2.1). An dieser Stelle bleibt offen, ob hier die Schulleitung die Verantwortung über die Einreichung der Kindeswohlgefährdung trägt, in Anbetracht dessen, dass sie die KESB als solches nicht weiter erwähnt.

Lehrer D stellt fest, dass er nach Einreichung einer Gefährdungsmeldung oftmals keine zufriedenstellenden Antworten seitens der KESB erhält, obwohl er dies erwartet. Das könnte mit den Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit in Verbindung gebracht werden, indem im Bereich der KESB der Datenschutz eine wichtige Rolle spielt und diesbezüglich seitens der KESB und auch der Sozialhilfeinstanzen eine anspruchsvolle Güterabwägung vorgenommen werden muss (vgl. Kapitel 3.2.1.).

6.3.2. Beistandspersonen

Ausschliesslich Lehrer D berichtet über Beistandspersonen und deren Zusammenarbeit mit ihnen, was folglich nur schwer Schlüsse ziehen lässt. So erläutert er, dass die Lehrpersonen eventuell einmal im Jahr zu einem Gespräch, einer Standortbestimmung, aufgeboten und dort oft vor gegebene Tatsachen gestellt werden. Die Standortgespräche werden auch von der Stadt Bern (2014) erwähnt und finden dementsprechend in der Praxis statt. Diese Ausführungen lassen etwas erstaunen, da die Beistandspersonen für die Organisation der Schulbildung des Kindes verantwortlich und auf die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen angewiesen sind, wodurch somit eine fachlich begründete und aufgrund der Aufgabenkomplexität beidseitig dienliche Kooperation vorhanden wäre. So wird in der Literatur erwähnt, dass die Sozialarbeitenden bei den Standortgesprächen in der Rolle der Casemanagerin oder des Casemanagers die Leitung übernehmen würden, jedoch wird nicht davon gesprochen, dass die Lehrpersonen vor vollendete Tatsachen gestellt würden (vgl. Kapitel 4.3.2.3).

Lehrer D ist der Ansicht, dass die Beistandsperson das Familiengeschehen sehr viel besser mitbekommt als er selbst. Er würde aber lediglich einer von sieben Beistandspersonen, mit denen er in Kontakt war, Kompetenzen zusprechen, die anderen sechs sieht er als keine eigentliche Hilfe für die Familien und stellt ihre Ausbildung in Frage. Folgendes Zitat von ihm verdeutlicht diese Äusserung: „Die einen [Beistandspersonen] machen ihre Arbeit wahrscheinlich sehr gut und pflichtbewusst und andere schon ein bisschen fragwürdig.“ (Interview D, Abs. 19). Die Literatur hingegen hat gezeigt, dass die KESB für die Führung der behördlich angeordneten Massnahmen geeignete Personen damit beauftragt und dass für komplexe Fälle, wie beispielsweise bei einer Kindesschutzmassnahme vor allem Berufsbeistandspersonen eruiert werden, da hohe Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen erfordert werden (vgl. Kapitel 4.3.2.1).

Weiter schildert Lehrer D ein Beispiel, bei welchem es nach Einreichung einer Gefährdungsmeldung drei Wochen gedauert hat, bis die zuständige Beistandsperson mit der Familie in Kontakt getreten ist. Weitere drei Monate vergingen, bis die Beistandsperson den angekündigten Besuch bei der Familie durchführte, auf den sich diese vorbereiten konnte. In einem anderen Fall gab es über sechs Monaten keinen Kontakt zwischen Familie und Sozialbehörde. Er erkundigte sich per Mail nach dem aktuellen Stand und erhielt aufgrund ferienbedingter Abwesenheit der Beistandsperson lange Zeit keine Antwort. Bei seiner zweiten Anfrage erhielt er sofort Antwort. Es ist anzunehmen, dass Lehrer D hier die Begrifflichkeiten etwas durcheinanderbringt. Nach Einreichung der Gefährdungsmeldung geht es gemäss der Stadt Bern (2014) vier Monate, in welchen der Sachverhalt geprüft wird, das Kindesschutzverfahren eröffnet und die notwendigen Abklärungen getroffen werden. In dieser

Phase, bis zur Verfügung einer Kinderschutzmassnahme oder der Einstellung des Verfahrens, ist noch keine Beistandsperson ernannt (vgl. Kapitel 4.3.1.2). Deshalb ist davon auszugehen, dass er die Fachpersonen der Abklärungsphase als Beistandspersonen benennt. Für die Abklärungen aufgrund einer Gefährdungsmeldung werden aber die gleichen Stellen von der KESB beauftragt, die dann auch die Beistandschaft führen (vgl. Kapitel 4.3.2.1). Das könnte ein Grund dafür sein, weshalb Lehrer D davon ausgeht, dass sich nach dem Einreichen einer Gefährdungsmeldung eine Beistandsperson bei der Familie melden sollte. Lehrer D stellt zudem die Stellvertretungsregelung der Beistandspersonen in Frage und ist generell der Auffassung, dass die Beistandspersonen mangelhaft kommunizieren. Er betont aber auch, dass es nicht immer so ist. Als positives Beispiel schildert er die Erfahrung in der Zusammenarbeit mit einer Beistandsperson, bei welcher er innerhalb weniger Tage regelmässig über den aktuellen Stand des Falles per Mail informiert worden ist. Generell kann aufgrund der Schilderungen festgehalten werden, dass das Vertrauen durch die Lehrpersonen in die Beistandspersonen zu fehlen scheint. Es muss jedoch relativiert werden, dass sich diese Folgerung auf die Aussagen einer einzigen Lehrperson beziehen.

6.3.3. Sozialdienst

Lehrerin C äussert, dass sie insbesondere dann mit dem Sozialdienst in Kontakt tritt, wenn es um finanzielle Angelegenheiten geht. Sie ist der Ansicht, dass der Sozialdienst die Lehrpersonen vermehrt über Angelegenheiten informieren könnte, so zum Beispiel über Situationen des Kindes, die es in der Erledigung der Hausaufgaben behindern könnte. Auch Lehrer D ist der Auffassung, dass die Kommunikation des Sozialdienstes besser und schneller laufen müsste. Diese Ausführungen zeigen auf, dass der Wunsch auf Seiten der Lehrpersonen besteht, vermehrt über laufende Prozesse informiert zu werden. Da auch hier die Soziale Arbeit in den rechtlichen Kontext eingebunden ist und sich an den Datenschutz sowie die Schweigepflicht zu halten hat, könnte dies einen möglichen Grund für die spärliche Kommunikation seitens Sozialdienst gegenüber der Schule darstellen.

Lehrer E erwähnt, dass er aufgrund von Themen, wie Fernschulung und Schulausschluss, mit den Sozialarbeitenden der Gemeinde in Kontakt gekommen ist, wobei er die Zusammenarbeit mit dem Sozialdienst als weniger intensiv betrachtet. So erläutert er, dass interdisziplinäre Sitzungen auf dem Sozialdienst stattfinden, bei denen unter anderem die Schulleitung und die Lehrpersonen anwesend sind und es darum geht, dass sie die Sichtweise der Schule einbringen, wobei die Probleme der Schülerinnen und Schüler meist zu Hause anzusiedeln sind. Ansonsten beschränkt sich die Zusammenarbeit auf den elektronischen Kontakt betreffend Organisatorischem. Auch Lehrerin A erzählt, dass sie mit der Sozialen Arbeit auf der Gemeinde zu tun hatte, wobei sie aber nicht näher darauf eingeht.

Die Schilderungen zeigen auf, dass die Kooperation mit dem Sozialdienst maximal auf der Stufe eins nach Spies und Pötter (2011) anzusiedeln ist, da höchstens sporadisch und in Einzelfällen oder in einzelnen Themen Informationen ausgetauscht werden (vgl. Kapitel 2.3.1.).

6.4. Tagesschule

Allgemein kann festgehalten werden, dass die interviewten Lehrpersonen kaum in Kontakt mit der Tagesschule stehen. Ausserdem kann anhand der Erläuterungen der Lehrpersonen angenommen werden, dass keine Fachpersonen der Sozialen Arbeit im Bereich der Tagesschule vorzufinden sind. So könnte eine Hypothese sein, dass aufgrund des spärlichen Kontaktes ein Bild darüber, wer genau bei der Tagesschule angestellt ist, auf Seiten der Lehrpersonen zu fehlen scheint, da es in diesem Fall nicht prioritär scheint. Da im Kanton Bern der grösste Teil der Gemeinden über Tagesschulen mit einem normalen pädagogischen Anspruch verfügen, was bedeutet, dass mindestens die Hälfte der Angestellten über eine pädagogische oder sozialpädagogische Ausbildung verfügt, erstaunen diese Aussagen etwas (vgl. Kapitel 4.4.1.). Allenfalls könnte aufgrund des spärlichen Kontaktes mit der Tagesschule den Lehrpersonen ein Bild darüber fehlen, wer genau bei den Tagesschulen angestellt ist, oder es handelt sich bei den Angestellten nicht um Sozialarbeitende, sondern um Personen mit einer anderen pädagogischen oder sozialpädagogischen Ausbildung, beispielsweise Lehrpersonen oder Fachpersonen Betreuung.

Lehrerin A erwähnt, dass der Kontakt mit der Tagesschule beschränkt ist. Sie kommt dann mit den Fachpersonen der Tagesschule in Kontakt, wenn es um Abmeldungen von Kindern geht oder darum, etwas zu verteilen. Sie ist überzeugt, dass sich jemand von der Tagesschule melden würde, falls sich etwas Auffälliges ergeben würde. Lehrer D berichtet, dass sich bei ihm in der Oberstufe die Jugendlichen selbst von der Tagesschule abmelden. Auch Lehrerin C äussert, dass sie keine Berührungspunkte mit der Tagesschule hat, sie jedoch in manchen Fällen auch den Schülerinnen und Schülern aus der Oberstufe eine sinnvolle Tagesstruktur geben würde. An der Schule von Lehrerin B ist die Tagesschule unabhängig und läuft somit separat. Dieses Modell entspricht gemäss Schüpbach et al. (2012) nicht dem Normalfall, da meistens die Tagesschule der Schule hierarchisch unterstellt ist (vgl. Kapitel 4.4.1.).

Die Lehrpersonen, so Lehrerin B, haben eine Liste der Kinder eingefordert, welche das Angebot der Tagesschule nutzen, schreibt aber der Zusammenarbeit mit der Tagesschule keine grosse Bedeutung zu, da es auch ohne Kooperation gut laufe. Trotzdem berichtet sie von einem Fall, bei dem sich die Zusammenarbeit als wichtig herausgestellt hat: „Ich weiss jetzt gerade von einem Fall, bei dem die Lehrperson und die Tagesschulleiterin den Eltern sagen mussten: 'Dieses Kindergartenkind kommt jetzt einfach nicht dreimal in der Woche in

die Tagesschule, weil es die ganze Zeit weint und es nicht will.' Und da musste man schon zusammenspannen, dass man wirklich den Eltern gegenüber das Gleiche sagt. Weil die Eltern, die haben die [die Lehrpersonen und Tagesschulbetreuungspersonen] dann nachher auch gegeneinander ausgespielt und so 'jaja, jaja' und es dann trotzdem in die Tagesschule geschickt. Und da habe ich einfach gehört, dort ist es dann nachher schon wichtig gewesen [zusammenzuspannen], gerade wenn es so ein konkreter Fall ist.“ (Interview B, Abs. 25). Trotzdem ist Lehrerin B der Meinung, dass die Tagesschule nicht speziell an einer Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen interessiert ist, sie erzählt jedoch, dass die Fachpersonen der Tagesschule die Lehrpersonen eingeladen haben, der Zeitpunkt aber für sie nicht günstig ist, da er auf ihre Mittagspause fällt. Behrer (zitiert nach Schüpbach et al.) (2012) führt auf, dass Lehrpersonen nur wenig Interesse an einem gegenseitigen Austausch mit der Tagesschule zeigen, er betont jedoch, dass die weiteren pädagogischen Angestellten gerne mehr zusammenarbeiten würden. Weil für diese Arbeit nur Lehrpersonen interviewt wurden, kann dieser Punkt hier nicht weiter ausgeführt werden. Die Interviews bestätigen jedoch seine Aussage, dass Lehrpersonen nicht weiter an einem gegenseitigen Austausch interessiert sind (vgl. Kapitel 4.4.3.).

Wird Merten (2016) hinzugezogen, kann aufgrund der Schilderungen somit allgemein festgehalten werden, dass keine plausiblen Gründe bestünden, um überhaupt mit der Tagesschule zu kooperieren, was bedeutet, dass kein Problem vorhanden sei, das Anlass zu einer Kooperation gäbe, und somit der Nutzen auf Seiten der Lehrpersonen nicht gegeben zu sein scheint. Das geschilderte Zitat von Lehrerin B verdeutlicht, dass eine Kooperation dann sinnvoll ist, wenn ein konkretes Problem (in diesem Fall das weinende Kind) besteht und gemeinsam ein Ziel verfolgt wird (in diesem Beispiel, den Eltern die Augen zu öffnen und somit das Wohl des Kindes zu steigern). Es bestand somit eine fachlich begründete Absicht, um in diesem konkreten Fall zu kooperieren. Ausserdem bestätigt dieses Zitat die Studienergebnisse von Schüpbach et al. (2012), die besagen, dass Kooperation zwischen Lehrpersonen und Tagesschule meist nach Bedarf und auf einzelne Kinder bezogen stattfindet. Schüpbach et al. gehen ausserdem davon aus, dass durch die räumliche Nähe die informelle Kooperation zwischen Lehrpersonen und weiterem pädagogischem Personal gefördert würde. Dies scheint bei keiner der interviewten Lehrpersonen der Fall zu sein.

6.5. Erziehungsberatung

Lehrer D verortet die Erziehungsberatung in das Paket der Sozialen Arbeit. Lehrerin C erachtet eine enge Zusammenarbeit und Vernetzung als sinnvoll und nennt als Beispiel dazu, ebenfalls die Erziehungsberatung. Lehrerin A berichtet weiter, dass die Zusammenarbeit mit der Erziehungsberatung sehr gut läuft, dass es jedoch auch schon weniger gute Beispiele in dieser

Zusammenarbeit gab. So erwähnt sie, dass sie es als kontraproduktiv erachtet, wenn die Erziehungsberatung als Fachstelle den Eltern des Kindes signalisiert, dass die Schule mit ihren Vermutungen falsch liegt, ohne dass sie mit der Schule vorher gesprochen hat. Hier vertritt sie die Meinung, dass es in solchen Fällen gegenseitiger Ausspielungen nur „Verlierer in der Runde“ gibt.

Auffallend ist, dass die einzelnen Lehrpersonen in den Interviews die Erziehungsberatung als Akteur der Sozialen Arbeit genannt haben, obschon dort gemäss telefonischer Auskunft der Erziehungsberatungsstelle Bern (pers. Mitteilung, 27.10.2017) keine Sozialarbeitenden vertreten sind. Gemäss der Erziehungsdirektion des Kanton Berns handelt es sich bei den Beratungspersonen insbesondere um Kinder- und Jugendpsychologinnen und -psychologen FSP, welche über einen Universitätsabschluss in Psychologie sowie über ein staatliches Diplom in Erziehungsberatung-Schulpsychologie verfügen, wobei alle in regelmässigen Abständen psychotherapeutische Weiterbildungen besuchen (n.d.i). Diese Ausführungen zeigen auf, dass auf Seiten der Lehrpersonen Unklarheiten darüber bestehen, was in den Bereich der Sozialen Arbeit gehört und was nicht.

6.6. Familienbegleitung

Als weiteren Akteur der Sozialen Arbeit nennt Lehrerin C die Familienbegleitung, die zum Beispiel dann zum Tragen kommt, wenn es um Familien mit Migrationshintergrund geht. Sie erwähnt, dass sie teilweise erst im Nachhinein oder gar nicht erfährt, dass eine Familienbegleitung vorhanden ist, dass die Schule über einen Wechsel in der Familienbegleitung nicht immer informiert wird und dass diese Informationen auch bei der Gemeinde manchmal fehlen. Sie wünscht sich von der Sozialen Arbeit, dass diese bei Familienbegleitungssituationen gut hinschaut und sich auch bewusst ist, dass die Kinder einen grossen Teil der Zeit in der Schule verbringen. Folglich erhofft sie sich von der Sozialen Arbeit, dass sie prüft, ob somit eine Zusammenarbeit mit der Schule für das Kind sinnvoll ist oder ob es Informationen gibt, die nötigenfalls auch der Schule mitgeteilt werden müssen. Werden die unterschiedlichen Intensitätsstufen nach Spies und Pötter (2011) hinzugezogen, wird deutlich, dass teilweise nicht von Kooperation gesprochen werden kann, da die Ausführungen das Niveau eins gar nicht oder nur knapp erreichen. Diese Ausführungen verdeutlichen, dass seitens der Lehrperson das Bedürfnis nach einer grösseren Zusammenarbeit mit den Sozialarbeitenden der Familienbegleitung vorhanden ist, mit dem Ziel, einerseits die Kooperation zwischen den Beteiligten zu optimieren sowie die Handlungsmöglichkeiten des Kindes möglichst optimal zu gestalten. Es ist anzunehmen, dass mindestens Stufe eins, wengleich nicht sogar Stufe zwei der Intensität der Kooperation nach Spies und Pötter (2011) erwünscht wäre (vgl. Kapitel 2.3.1.). Möglicherweise könnte sich hier wieder der rechtliche

Kontext, in den die Soziale Arbeit eingebunden ist und aufgrund dessen sie sich an die Datenschutzbestimmungen zu halten hat, hinderlich auf die Kooperation auswirken.

6.6.1. Exkurs Sozialpädagogische Familienbegleitung

Sozialpädagogische Familienbegleitung (SPF) ist ein Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit, deren Fachpersonen über ein Studium der Sozialen Arbeit und über entsprechende Weiterbildungen verfügen (AvenirSocial & Fachverband Sozialpädagogische Familienbegleitung Schweiz, 2017, S. 3-4). Die SPF ist ein aufsuchendes Angebot der Kinder- und Jugendhilfe, bei dem es um das Kindeswohl und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen geht. Als Zielgruppe der SPF gelten Eltern oder andere Erziehungsberechtigte, sowie deren Kinder oder Jugendliche, währenddessen Berufsbeistandspersonen, Sozialdienste, Behörden des Zivilrechts und des Jugendstrafrechts zu den Anspruchsgruppen der SPF zählen. Sofern es sich nicht um eine Kindeswohlgefährdung handelt, werden aufgrund des Datenschutzes Informationen nur im Wissen und mit Einverständnis der Eltern weitergegeben (S. 2-4).

6.7. Streetwork

Zwei Lehrpersonen nennen in den Interviews die Streetworker als weiteren Akteur der Sozialen Arbeit im Bereich der Schule. So äussert Lehrerin C, dass bei ihnen an der Schule Streetworker fehlen, ohne dass sie weitere Gründe hierfür nennt. Lehrer E erwähnt, dass in der Jugendkommission der Gemeinde, wo er die Lehrerschaft vertritt, ebenso ein Streetworker vertreten ist.

6.7.1. Exkurs Streetwork

In der Stadt Biel ist Streetwork der Direktion für Soziales und Sicherheit unterstellt (Stadt Biel, 2017). In Deutschland ist Streetwork oder Mobile Jugendarbeit, wie es auch genannt wird, ein eigenständiges Aufgabengebiet der Sozialen Arbeit (Landesarbeitsgemeinschaft Streetwork / Mobile Jugendarbeit NRW e. V., 2012, S. 2). Streetwork kümmert sich um Jugendliche, welche sich im öffentlichen Raum aufhalten, oder um Menschen, die sich in der Drogenszene befinden. Streetworkerinnen oder Streetworker übernehmen kein offizielles Mandat, was bedeutet, dass Streetwork beispielweise keine Schutzpflicht hat. Fachkräfte in diesem Bereich unterstützen Menschen in ihrem Bestreben nach Autonomie und in ihrer Entwicklung der Selbsthilfe und -Organisation. Im Zusammenhang mit dem Konsum psychoaktiver Substanzen entwickelt Streetwork unter anderem Präventions- und Schadenminderungsprojekte. Die Informationen und Beratungen von Streetwork sind kostenlos. Die Fachkräfte unterstehen dem Berufsgeheimnis (Stadt Biel, 2017).

6.8. Organisation im Bereich der Prävention und Gesundheit

Lehrer D erwähnt einen weiteren Akteur der Sozialen Arbeit in der Schule, bei welchem der Name aufgrund des Datenschutzes anonymisiert wurde. Aufgrund der persönlichen Nachfrage bei der Organisation hat sich herausgestellt, dass dort Sozialarbeitende aber auch Personen aus anderen Berufsgruppen angestellt sind (anonymisiert, pers. Mitteilung, 27.10.2017).

Damit die Schülerinnen und Schüler den entsprechenden Fachpersonen die Fragen stellen können, die sie ihm als Lehrperson nicht stellen würden, hat Lehrer D die Organisation bereits mehrere Male zwecks Durchführung des Aufklärungsunterrichtes angefragt, dabei habe er aber nicht nur gute Erfahrungen gemacht. Bei der letzten Durchführung eines solchen Kurses sei eine Fachperson dieser Organisation vor seiner Klasse zu „hippiemässig“ aufgetreten. Lehrer D störte sich dabei an der inadäquaten Sprache und Ausdrucksweise des Jugendarbeiters, welche er als zu kollegial und unangebracht empfand. Er relativiert aber auch, dass seine Einschätzung sicher auch dadurch beeinflusst wurde, dass dieser Jugendarbeiter nicht sein „Typ Mensch“ war. Trotzdem konnte er von den Tipps des besagten Jugendarbeiters für seine eigene Präventionsarbeit profitieren. Bei der Klasse von Lehrer D hingegen kam das Auftreten des Jugendarbeiters gut an und der Rahmen des Kurses war für die Schülerinnen und Schüler in Ordnung. Die Ausführungen verdeutlichen, dass Werte und Normen, als wichtige Komponenten in der Kooperation, unterschiedlich sein können. So könnten die Grundhaltungen, die unter anderem stark von der eigenen Wesensart sowie vom eigenen Menschenbild abhängig sind, bei dem Jugendarbeiter und dem Lehrer divergieren. Eine Klärung der jeweiligen Grundhaltung sowie der jeweiligen Werte wären hier angebracht, um gute Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kooperation zu schaffen (vgl. Kapitel 2.1.1.). Des Weiteren lassen die Schilderungen darauf schliessen, dass es sich bei dem Aufklärungsunterricht um ein ähnliches Angebot handelt, wie die Workshops, welche ihm Rahmen der offenen Kinder- und Jugendarbeit erwähnt wurden, was bedeutet, dass unterschiedliche Akteure der Sozialen Arbeit dieselben Aufgaben und Funktionen übernehmen. Solche Überschneidungen verschiedener Akteure der Sozialen Arbeit könnten die Gefahr in sich bergen, dass die Lehrpersonen den Überblick über die Angebote der Sozialen Arbeit verlieren könnten.

6.9. Blaues Kreuz

Das Blaue Kreuz wird von Lehrer D als zusätzlichen Akteur der Sozialen Arbeit im Bereich der Schule erwähnt, wobei er sich gleichzeitig fragt, ob dieses in den Bereich der Sozialen Arbeit gehört. Er erzählt, dass Fachpersonen des Blauen Kreuzes bis anhin nicht im Unterricht präsent waren, er selbst jedoch eine Weiterbildung bei dem Blauen Kreuz absolviert hat mit dem Ziel, in der Klasse Projekte zur Alkoholprävention durchzuführen. Diese Ausführungen

lassen darauf schliessen, dass hier nicht klar zu sein scheint, ob dieser Akteur in den Bereich der Sozialen Arbeit gehört oder nicht.

6.9.1. Exkurs Blaues Kreuz

Das Blaue Kreuz ist eine Fachorganisation für Alkohol- und Suchtfragen. Zielgruppen des Blauen Kreuzes sind Menschen, die von einer Sucht betroffen sind, und deren Umfeld. Um den Missbrauch von Alkohol und anderen Drogen wirksam zu reduzieren, engagiert sich das Blaue Kreuz in den Bereichen Prävention und Gesundheitsförderung, Beratung, Nachsorge und Integration sowie Gesellschaft und Politik (Blaues Kreuz Schweiz, 2017). Unter die Fachpersonen zählen unter anderem auch Sozialarbeitende (Blaues Kreuz Schweiz, pers. Mitteilung, 06.12.2017).

6.10. Rotes Kreuz

Weiter nennt Lehrer D das Rote Kreuz als Akteur der Sozialen Arbeit, mit welchem er in Kontakt gekommen ist, wobei er erwähnt, dass er nicht weiss, über welche Ausbildung die Fachpersonen verfügen. Fachleute des Roten Kreuzes haben mit seiner Klasse ein Gewaltpräventionsprojekt durchgeführt (Projekt Chili). Aufgrund von Änderungen beim Roten Kreuz, so Lehrer D, wurde das Projekt für die Schule jedoch zu teuer, weshalb es nicht mehr realisiert werden konnte. Dies verdeutlicht, dass die finanziellen Rahmenbedingungen einen Einfluss darauf haben, ob ein Angebot beansprucht wird oder eben nicht.

6.10.1. Exkurs Projekt Chili

Fachpersonen des Projektes Chili müssen eine langjährige Erfahrung mit Kindern und Jugendlichen aufweisen, Spezialist oder Spezialistin in den Bereichen Kommunikation, Konfliktprävention und Mediation sein, was bedeutet, dass es sich nicht zwingend um Sozialarbeitende handeln muss. Das Projekt Chili ist auf Schulen spezialisiert und fördert die Ziele des Lehrplans 21. Dabei wird mit der ganzen Klasse gearbeitet, indem es darum geht, Konflikte zu erkennen und zu bewältigen. Das Projekt wird den Bedürfnissen der Klasse angepasst: So kann es der Prävention dienen, die Intervention kann im Zentrum stehen oder es wird ein spezieller Kurs für Medien und Cybermobbing durchgeführt. Ausserdem wird im Rahmen des Projektes Chili auch eine Lehrerfortbildung angeboten (Schweizerisches Rotes Kreuz Kanton Bern, n.d., S. 2).

6.11. Auftrag der Lehrpersonen

Lehrerin A betont, dass der Auftrag der Lehrperson mehr beinhaltet als nur das Lehren von Rechnen, Schreiben und Lesen. So betrachtet sie das Unterrichten der Kinder, welches

basierend auf den entsprechenden Lehrplänen geschieht, das Begleiten, sowie die Sensibilisierung auf gewisse lebensnahe Themen wie Natur, Politik und kulturellem Zusammenleben als weitere Aufträge der Lehrpersonen. Zudem erachtet sie es auch als wichtig, Persönliches weiterzugeben. Diese Ausführungen verdeutlichen, dass der schulische Auftrag mehr umfasst als (nur) die reine Wissensvermittlung, zeigen aber zugleich auf, dass die Lehrperson in ihrer Auftragserfüllung gewisse Rahmenbedingungen (Lehrplan als Grundlage des Unterrichts) einhalten müssen (vgl. Kapitel 3.3.). Es wird deutlich, dass die Persönlichkeit der Lehrperson einen wichtigen Faktor in der Ausführung ihrer Rolle darstellt, indem sie persönliche Komponenten in ihren Unterricht aufnimmt.

Ein reibungsloser Schulbetrieb sowie die Klassendynamik betrachtet Lehrerin B als ihren Aufgabenbereich. So ist sie der Auffassung, dass die Lehrperson für das Lösen von kleineren Streitereien selber zuständig ist, sofern die Kinder diese nicht untereinander lösen können. Ebenso sind gemäss Lehrerin B die Vermittlung von Freude und Selbständigkeit, die individuelle Betrachtung eines jeden Kindes sowie die Elterngespräche dem Aufgabenbereich der Lehrperson zuzuordnen. Lehrer E erachtet es auch als seinen Auftrag, bei Bedarf Gespräche zu führen, wobei er erwähnt, dass auch Themen wie Mobbing von der Lehrperson angesprochen werden sollten und die Beziehungsebene die Basis für die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen darstellt. Zudem spricht er solche Themen in einem ersten Schritt selber an, bevor er die Schülerin oder den Schüler an den Schulsozialarbeiter verweist. Gleichzeitig betont er aber, dass es ihm nicht möglich ist, auf alle 20 bis 25 Kinder individuell einzugehen, wie dies der Schulsozialarbeiter kann. Dank dem Vorhandensein der Schulsozialarbeit ist er der Meinung, dass er Angelegenheiten mit für ihn zu grossem zeitlichem Aufwand (beispielsweise Eskalation) nicht mehr als eigene Aufgabe betrachten muss, es jedoch tun würde, wenn es die Schulsozialarbeit nicht gäbe. Diese Ausführungen zeigen auf, dass sich der Zuständigkeitsbereich der Lehrperson verändern kann, sofern ein Angebot der Sozialen Arbeit an der Schule vorhanden ist. Das Angebot der Schulsozialarbeit kann somit eine Unterstützung für die Lehrperson darstellen, indem es der Lehrperson dadurch zeitliche Ressourcen eröffnet und sie sich auf andere Punkte fokussieren kann.

Lehrerin C sieht den primären Auftrag der Lehrperson im Unterrichten von Fächern wie Mathematik und Französisch, wobei sie auch der Auffassung ist, dass es teilweise nötig ist, Gefässe für andere Themen zu schaffen, damit die Durchführung des Unterrichtes überhaupt gewährleistet werden kann. Zudem erachtet sie es als ihre Aufgabe, hinzuschauen, hinzuhören, Unterstützung zu bieten, sowie zu triagieren. Sie ist der Ansicht, dass familiäre Probleme sie nur am Rande betreffen und erachtet deren Weiterleitung an die Behörden als ihre Aufgabe, wobei offenbleibt, ob sie hier die familiären Angelegenheiten dem Bereich der Sozialen Arbeit zuordnet. Lehrerin C erwähnt ausserdem, dass sich bei Kindern und

Jugendlichen, da sie noch minderjährig sind, die Frage stellt, ob die Eltern einbezogen werden müssen. Die gute Entwicklung des Kindes ist gemäss Lehrerin C das Ziel der Eltern und der Lehrperson, weshalb sie die Eltern jeweils fragt, wie sie Unterstützung bieten kann. Auch hier werden neben der Wissensvermittlung, die bei Lehrerin C ein wichtiger Aspekt zu sein scheint, andere Funktionen sichtbar. Die Ausführungen der Lehrpersonen sind mit den Bildungszielen aus den Lehrplänen identisch, welche die Lehrpersonen auffordern, Schülerinnen und Schüler in ihrer Mündigkeitswerdung zu unterstützen und in den unterschiedlichen Kompetenzen (Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzen) zu fördern (vgl. Kapitel 3.3.).

Ausserdem müssen Lehrpersonen mit der Schulleitung zusammenarbeiten. Lehrer E vertraut darauf, dass die Schulleitung eine Situation richtig einschätzen kann. Er hat regelmässige Gespräche mit der Schulleitung, welche auch über die Brennpunkte in der Klasse informiert ist. Die Schulleitung war bei Lehrer E auch schon bei Elterngesprächen dabei, jedoch nur in Ausnahmesituationen.

6.12. Auftrag Soziale Arbeit

Lehrerin C kann den generellen Auftrag der Sozialen Arbeit nicht erläutern, sie ist der Auffassung, dass dieser einen enorm grossen Bereich beinhaltet. Sie verortet familiäre Angelegenheiten, jedoch auch Themen, die die Klasse oder einzelne Schülerinnen und Schüler betreffen, sowie die Regelung und Organisation von bestimmten Situationen (beispielsweise finanziell und wohn technisch) in den Bereich der Sozialen Arbeit. Lehrerin B hat keinen Überblick über die Leistungen und den Auftrag der Sozialen Arbeit. Sie weiss jedoch, dass sie die Soziale Arbeit als Hilfe beziehen kann. Besuche in der Familie, Mithilfe bei der Erziehung sowie die Verordnung von Kleidervorschriften ordnet sie nicht dem Zuständigkeitsbereich der Lehrpersonen zu. Es bleibt aber offen, ob sie mit dieser Aussage implizit auf die Zuständigkeit der Sozialen Arbeit hinweist. Lehrer E hingegen betrachtet es als Auftrag der Sozialarbeitenden, Ansprechperson für Jugendliche, Eltern und Lehrpersonen zu sein, wobei er es als wichtig erachtet, einen persönlichen Bezug zu Schülerinnen und Schülern herzustellen und eine Vertrauensbasis zu schaffen. Zudem ist er der Ansicht, dass die Lösung von Schwierigkeiten innerhalb der Klasse sowie der gesamte soziale Aspekt einer Klasse zum Aufgabengebiet der Sozialen Arbeit gehört.

Es fällt auf, dass keine der interviewten Lehrpersonen auf gesellschaftliche Themen zu sprechen kommt, wenn es um den Auftrag der Sozialen Arbeit geht. Auch die Unterscheidung in die verschiedenen Bereiche (Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation) wird nicht gemacht. Werte und Normen werden nicht thematisiert. Generell fällt auf, dass kaum Aspekte aus den im Abschnitt zur Sozialen Arbeit theoretisch erarbeiteten Inhalte (Rahmenbedingungen, Funktion/Auftrag, Werte/Normen/Grundhaltungen) von den

Lehrpersonen angeschnitten werden (vgl. Kapitel 3.2.). Dies könnte wiederum ein Indiz dafür sein, dass kein klares Bild über die Soziale Arbeit zu fehlen scheint.

6.13. Gemeinsamer Auftrag von Sozialarbeitenden und Lehrpersonen

Lehrerin A ist der Auffassung, dass die Begleitung des Kindes, die Weitergabe der Grundwerte des Menschen und des Zusammenlebens sowie die Förderung des Bewusstseins darüber, dass Handlungen oder Unterlassungen von Handlungen das ganze Umfeld beeinflussen können, zum gemeinsamen Auftrag der Sozialarbeitenden und Lehrpersonen gehören. Lehrerin B sieht es als gemeinsame Aufgabe, die immer grösser und vielfältiger werdenden Probleme zu meistern. Des Weiteren betrachten Lehrpersonen C und D die Sicherstellung des Wohles des Kindes als gemeinsamen Auftrag, wobei Lehrerin C zudem die Vermittlung von Wissen und sozialen Kompetenzen und Lehrer D die Förderung von eigenständig denkenden Persönlichkeiten als gemeinsame Aufgabe nennen. Insgesamt wird deutlich, dass diejenigen Aufgaben als gemeinsamer Auftrag wahrgenommen werden, die bereits in der Literatur als Überschneidungen genannt wurden (vgl. Kapitel 3.5.).

6.14. Bereiche, in denen die Soziale Arbeit unerwünscht ist

Lehrpersonen A, C und D teilen alle die Auffassung, dass die Soziale Arbeit bezüglich Gestaltung des Unterrichtes sowie betreffend der Kompetenzen, die die Lehrpersonen betreffen, unerwünscht ist. Lehrerin C betont weiter, dass lehrerbezogene Angelegenheiten nicht in den Bereich der Sozialen Arbeit gehören, wobei Lehrerin A jedoch bemerkt, dass sie für Inputs grundsätzlich offen ist, dies jedoch nur, solange der Dialog auf einer guten Ebene stattfindet. Bei kleineren Streitereien und Schulvorfällen ist Lehrerin B der Meinung, dass sie die Soziale Arbeit nicht benötigt und dass es ihr nicht zusteht, vorzuschreiben, wie Konflikte innerhalb der Schule zu lösen sind. Weiter betont sie, dass es Angelegenheiten gibt, die auch die Lehrperson lösen kann. So ist sie auch der Ansicht, dass insbesondere bei einer sozialen Klasse kein Bedarf besteht, die Schulsozialarbeit miteinzubeziehen. Lehrerin B berichtet, dass sie es nicht optimal findet, dass die Schulsozialarbeiterin einmal pro Woche die Pausen mit den Lehrpersonen verbringt, da sie die Zeit als ihre Pausenzeit betrachtet, wobei sie gleichzeitig betont, dass dadurch immerhin ein regelmässiges Treffen möglich ist. Für Lehrer E gibt es grundsätzlich keinen Bereich, wo er die Soziale Arbeit nicht dabei haben möchte. Er erwähnt aber explizit, dass er anstehende Probleme primär selbst zu lösen versucht.

Die Ausführungen von Lehrerin B verdeutlichen, dass sie sich an der Anwesenheit der Schulsozialarbeiterin zu stören scheint, was aufzeigt, dass sie nicht als Teil des Teams in der Schule betrachtet wird, zumal sie sich gegenüber der Lehrerschaft in der Unterzahl befindet, was auch schon Dieners und Hemmesmann (2013) festgestellt haben (vgl. Kapitel 3.4.).

Dieselbe Lehrerin scheint hingegen für das regelmässige Pausenbrot mit der Offenen Kinder und Jugendarbeit, offen zu sein (vgl. Kapitel 6.2.). Die offene Kinder- und Jugendarbeit nimmt bei ihr anscheinend einen anderen Stellenwert ein, Gründe hierzu bleiben offen.

6.15. Gründe für den Einbezug Sozialer Arbeit im Bereich der Schule

Folgende Ausführungen sollen aufzeigen, welche Probleme im Bereich der Schule vorhanden und wo die Lehrpersonen somit auf die Unterstützung der Sozialen Arbeit angewiesen sein können.

Auf die Frage, wann Lehrer D bei seiner Tätigkeit als Lehrperson schon mit Sozialer Arbeit in Berührung gekommen sei, antwortet er: „Also meistens ist dies der Fall gewesen, wenn es um Probleme gegangen ist, eigentlich logischerweise.“ (Interview D, Abs. 1) Dieses Zitat unterstreicht nochmals die Wahrnehmung der Sozialen Arbeit aus Sicht einer Lehrperson. So wird sie in Bezug auf die Probleme wahrgenommen, was gemäss Ziegele (2014) im Bereich der Schule insbesondere der Sozialarbeit, als Inklusionshilfe mit der Behandlung von (bio)psychosozialen Problemen entspricht (vgl. Kapitel 3.2.2.).

Unterschiedliche Probleme wie das Ritzen, Gewalt, Vergewaltigung sowie Probleme mit den Eltern können die Schülerinnen und Schüler betreffen, so Lehrerin C. Sie stellt zudem fest, dass es tragische Einzelschicksale gibt und dass sie in solchen Fällen versucht, den betroffenen Kindern einen möglichst angenehmen Rahmen zu bieten. Sie ist sich jedoch bewusst, dass sie nicht die Möglichkeit hat, jedes Kind zu retten und die Erziehungsgewalt bei den Eltern liegt. Probleme wie Ritzen und Äusserungen von suizidalen Absichten sind auch Lehrer E bei Jugendlichen aus seiner Klasse bekannt. Lehrer D kennt das Problem des Ritzens vor allem bei den Mädchen. Obwohl er in einer ländlichen Schule tätig ist, gibt es in Familien mit Migrationshintergrund Probleme, die die Schülerinnen und Schüler betreffen und bei denen die Unterstützung der Schulsozialarbeit hilfreich wäre. Das tiefe Bildungsniveaus der Eltern, die Anstellung der Familienväter im Stundenlohn und die häufige Abwesenheit der Eltern aufgrund der Arbeit, kennt er als Problematik. So kommt es vor, dass Jugendliche die Mutter- oder Vaterrolle für jüngere Geschwister übernehmen müssen.

Lehrerin C erläutert, dass sie in ihrer Karriere als Lehrperson bereits schwierige und herausfordernde Situationen erlebt hat, betont jedoch, dass Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler höchst selten vorkommen. Sie ist der Ansicht, dass sie die Situationen innerhalb des Klassenzimmers selbst steuern und für bestehende Konflikte primär den Klassenrat beziehen kann. Für sich selbst war sie bis anhin noch nie auf externe Unterstützung angewiesen. Lehrerin A stellt fest, dass das Verständnis zwischen Lehrperson und den Schülerinnen und Schüler unter anderem infolge des sprachlichen Gefälles erschwert

sein kann. Es fällt auf, dass alle drei Oberstufenlehrpersonen (C, D, E) das Ritzen als Problem erwähnen. Die Ausführungen verdeutlichen zudem, dass eine Kooperation zwischen den Sozialarbeitenden und Lehrpersonen angezeigt ist, um die vorherrschenden Probleme der Kinder und Jugendlichen erfolgreich zu lösen. Sie zeigen aber auch auf, dass gewisse ausserschulische Probleme in den Bereich der Schule getragen werden, welche die Lehrpersonen im Rahmen ihrer Rolle nicht lösen können, womit sie auf Unterstützung der Sozialen Arbeit angewiesen sind (vgl. Kapitel 1).

6.16. Gründe für die Zusammenarbeit mit Sozialarbeitenden

Lehrerin A veranschaulicht mit folgendem Zitat den Kern, der zu einer Zusammenarbeit zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen führt: „Aber letztendlich, wir können einfach nicht alles abdecken, oder? Jetzt haben wir alle Kleinklassen integriert, wir haben die Kinder in der Regelklasse drin, wir erhalten Flüchtlingskinder dazu. Ja, irgendwann ist einfach dieses Kübelchen auch voll, oder? Da tun wir nachher auch niemandem einen Gefallen, wenn wir nicht wirklich gut flankiert werden, denke ich.“ (Interview A, Abs. 40). Dieses Zitat zeigt, dass Lehrpersonen immer häufiger mit speziellen und herausfordernden Situationen konfrontiert werden und sie zu deren Lösung auf Unterstützung der Sozialen Arbeit angewiesen sind. Zudem verdeutlicht es, dass eine interdisziplinäre Zusammenarbeit unumgänglich ist und wichtiger wird.

Akute Probleme erfordern gemäss Lehrerin A die gesamte Präsenz der Lehrperson, was zur Folge hat, dass die restliche Klasse ausharren muss. Auch Lehrer D ist der Auffassung, dass genau in solchen Situationen eine Entlastung durch die Schulsozialarbeit geboten wäre, so macht er folgendes Beispiel, das ihm gemäss seinen Aussagen aber noch nie passiert sei: „Wenn ein Jugendlicher ein Problem hat oder auch wenn wir Lehrer direkt im Unterricht, jetzt gerade ein Problem mit einem Jugendlichen haben, der beispielsweise nicht gehorcht (...) oder, es gibt es ja tatsächlich, dass ich sage: 'Gehe vor die Türe.' und einer, der bleibt sitzen. (...) Das wäre einfach schon cool, wenn man dementsprechend diesem Schüler sagen könnte: 'Also geh zum Schulsozialarbeiter.' Und wenn der nicht will, immer noch nicht, dass man den selber schnell holen geht und sagt: 'Du, ich habe da ein Problem.' Und das funktioniert nicht mit dieser Kinder- und Jugendfachstelle. Die ist zu weit weg.“ (Interview D, Abs. 30). Diese Ausführungen könnten ein Hinweis darauf sein, dass durch die Soziale Arbeit (hier Schulsozialarbeit), „neue Wege utilitaristisch geprägter Segregation“ entstehen könnten. So würde sie als „Sanktions- und Entlastungsmittel“ und nicht als „Fördermittel“ von der Lehrperson in Anspruch genommen, indem Lehrer D die Soziale Arbeit aufgrund der Disziplinlosigkeit einer Schülerin, eines Schülers hinzuziehen würde und die Soziale Arbeit gegen ihr berufliches Selbstverständnis handeln müsste (vgl. Kapitel 3.4.). Auch zeigt es auf,

dass die Vorstellung über Aufgaben und Funktionen der Sozialen Arbeit mit den tatsächlichen Aufgaben und Funktionen divergieren, was die Gefahr in sich birgt, dass sie zweckentfremdet wird.

Lehrerin B nennt unterschiedliche Gründe, die zu einer Zusammenarbeit mit der Sozialen Arbeit führen können. So erläutert sie, dass es insbesondere dann zu einer Zusammenarbeit gekommen ist oder kommt, wenn bei der Schülerin oder dem Schüler schwierige Situationen zu Hause vorherrschen, wenn Eltern Sozialhilfeempfänger sind, wenn Eltern Schwierigkeiten mit der Erziehung haben, wenn ein Kind zu wenig Unterstützung von zu Hause erhält, wenn Kinder pausenlos mit ihrem Handy oder Tablet beschäftigt sind, wenn Hausaufgaben oder allgemein etwas ungenügend erledigt werden, wenn die Hausaufgaben strukturiert werden sollten, wenn Kinder Schwierigkeiten mit dem Lernen haben, wenn ein Kind trotz guter Intelligenz selten genügende Leistungen erbringt, bei Prüfungs- oder Versagensangst, bei Übergriffen, wenn das Verhältnis zwischen Eltern und Kind schwierig ist, bei Flüchtlingsfamilien sowie wenn ein Besuch zu Hause angesagt wäre. Lehrerin C erwähnt, dass negative und schwierige Situationen zu einer Zusammenarbeit mit der Sozialen Arbeit führen. So erwähnt sie, dass diverse Probleme (Mobbing, neuen Medien, Sexting, Bedrohungssituationen, Gangstrukturen in der Pause und auf dem Schulweg) in die Schule hineingetragen werden und dass sie daher zur Lösung dieser Probleme die Unterstützung der Sozialen Arbeit schätzt und als hilfreich empfindet. Ebenso betont sie, dass sozial schwachgestellte Familien einen Berührungspunkt zwischen Sozialer Arbeit und Schule darstellen. Lehrerin C erachtet die Zusammenarbeit zwischen Sozialer Arbeit und Lehrpersonen als untergeordnet. Aus den Aussagen der beiden Lehrpersonen wird deutlich, dass die Gründe für das Beiziehen Sozialer Arbeit vielfältig sind und diese teilweise auch mit den aktuellen Herausforderungen der Gesellschaft zusammenhängen (beispielsweise Umgang mit den neuen Medien). So kann festgehalten werden, dass Probleme des Kindes oder schwierige Situationen in seinem Umfeld Gründe für den Einbezug der Sozialen Arbeit im Bereich der Schule darstellen.

Lehrerin A ist der Auffassung, dass eine Vernetzung zwischen Schule, Eltern und Fachstellen für die Gewährung des Wohls des Kindes unabdingbar ist. Lehrerin C erwähnt in diesem Zusammenhang, dass sie im Rahmen der Möglichkeiten, des Berufsauftrages und im Sinne des Kindes bereit ist, auf verschiedenen Ebenen zusammenzuarbeiten und neue Sachen auszuprobieren. Ebenso ist Lehrerin A der Auffassung, dass durch eine Vernetzung Handlungen vermieden werden können, welche das Opfer noch mehr belasten könnten. Zudem erachtet sie eine Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Sozialarbeitenden bei klasseninternen und gruppendynamischen Problemen oder in heiklen Situationen, die sich zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen ergeben können, als angebracht. So

betont sie weiter, dass bei „massiven Geschichten“ das Unterrichten verunmöglicht wird. Daraus wird deutlich, dass die Kooperation zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen zum Ziel hat, das Wohl des Kindes zu gewähren. Ebenso veranschaulichen die Schilderungen, dass die Lehrpersonen ohne die Angebote der Sozialen Arbeit teilweise nicht in der Lage wären, ihrem Auftrag gerecht zu werden und hier die Soziale Arbeit eine klare Unterstützungsfunktion einnimmt, indem sie dazu beiträgt, dass der Unterricht nicht belastet und der „Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule“ unterstützt wird (vgl. Kapitel 4.1.2.).

Lehrer D erachtet eine Zusammenarbeit mit der Sozialen Arbeit dann als sinnvoll, wenn er jemanden für Angelegenheiten beiziehen kann, für welche er zu wenig fachkundig ist, beispielsweise für den ganzen Aufklärungs- und Präventionsbereich, womit er den von Ziegele (2014) genannten primären Auftrag der Prävention erwähnt (vgl. Kapitel 3.2.2.). Lehrer E hingegen ist der Auffassung, dass eine Zusammenarbeit insbesondere dann angebracht ist, wenn Schülerinnen und Schüler sich nicht mehr wohlfühlen und leiden, wenn ihre schulischen Leistungen sinken, bei langanhaltenden Problemen, bei ausserschulischen Angelegenheiten der Schülerinnen und Schüler untereinander oder in Klassenchats, sowie wenn Eltern sagen, dass sich das Kind nicht mehr wohl fühle. Weiter betont er, dass die Zusammenarbeit bei Themen sinnvoll ist, bei denen die Schülerinnen und Schüler der Fachperson mehr anvertrauen können. Lehrerin A ist der Meinung, dass das Beiziehen der Sozialen Arbeit dann sinnvoll ist, wenn sie als Lehrperson im direkten Kontakt mit den Eltern nicht mehr weiterkommt, oder, wenn sie das Gefühl hat, dass massive Probleme vorhanden sind. Die Ausführungen legen wiederum die Verschiedenheit der Gründe für das Eingehen von Kooperationen dar. So kristallisieren sich fachlich begründete Absichten (Lehrer D) sowie die Aufgabenkomplexität (Lehrer E, Lehrerin A) als Gründe heraus, wobei die genannten Beweggründe auch immer mit den Qualitätsansprüchen der Gesellschaft in Verbindung gebracht werden können, indem die von der Profession und Gesellschaft geforderte Qualität nur mittels Kooperation erreicht werden kann (vgl. Kapitel 2.1.1.).

6.17. Werte, Normen und Grundhaltungen

Auf die Frage, ob analog der Sozialen Arbeit auch ein Berufskodex oder etwas Ähnliches für die Lehrkräfte existiert, haben die Lehrpersonen B und E geantwortet, dass kein solcher Berufskodex für die Lehrerschaft vorhanden ist. Lehrer E erwähnt in diesem Zusammenhang die bestehenden Leitbilder der Schulen sowie das Lehreranstellungsgesetz, welche als Grundlage für ihre Arbeit dient. Lehrerin B ist der Ansicht, dass die Werte und Normen im Laufe der Zeit aufgebaut werden. Gemäss Lehrerin C muss Platz für verschiedene Werte und Perspektiven vorhanden sein. So äussert sie zu den Werten: „Und ich habe das Gefühl, dass macht ja unseren Alltag aus. Wir sind ja die ganze Zeit konfrontiert mit Situationen, in denen

wir in Sekundenschnelle entscheiden müssen. Wie reagiere ich jetzt? Und das hat ganz viel mit Werten zu tun.“ (Interview C, Abs. 32). Dies verdeutlicht, dass sich die Lehrpersonen trotz des Nicht-Vorhandenseins eines Berufskodexes an Gestaltungs- und Leitprinzipien zu halten haben. Insbesondere werden aufgrund der obigen Ausführungen die „Professionsorientierung“ (Leitbilder, Lehreranstellungsgesetz) sowie die „Werteorientierung“ (beispielsweise auf die Persönlichkeit bezogenen Werte und Normen) sichtbar (vgl. Kapitel 2.1.2.).

Lehrerin A erachtet es als wichtig, dass das Kind im Leben nicht nur in Sachen Bildung, sondern auch persönlich weitergebracht wird, damit es unter Berücksichtigung sozialer Aspekte Selbständigkeit und Eigenverantwortung erlangt. Für sie ist es wichtig, dass in der Schule Freude und Selbständigkeit vermittelt und jedes Kind individuell betrachtet wird. Leistung ist für sie nicht zentral und von daher fragt sie sich, ob es das Ziel sein muss, dass alle Kinder in die Sekundarschule gelangen, oder ob die anderen vorhandenen Stärken mehr anerkannt und gewürdigt werden sollten. So erzählt sie folgendes: „Das Kind ist für mich absolut zentral. Und ich denke, da müssen wir wirklich auch von den Schulen her überdenken, ob wir noch, wie soll ich dem jetzt sagen, ob wir immer noch das Beste für das Kind weitergeben. Oder ob es dort nicht auch Anpassungen bräuchte.“ (Interview A, Abs. 25). Für Lehrerin C ist der Umgang miteinander das Wichtigste, wozu auch die Aspekte der Wertschätzung und des gegenseitigen Respekts gehören. Auch für Lehrer E ist es bedeutsam, respektvoll miteinander umzugehen. Weiter erachtet es Lehrerin C als wesentlich, dass nicht gegeneinander gehandelt wird, dass die Bereitschaft eines Jeden vorhanden ist, fehlerhaftes Verhalten einzugestehen und nach Möglichkeiten zu suchen, die Situation wieder in Ordnung zu bringen, auch wenn es nicht immer einfach ist. Sie legt grossen Wert darauf, die Schülerinnen und Schülern in ihren Anliegen ernst zu nehmen und versucht, sich in die jeweiligen Situationen hineinzusetzen. Auch der Humor darf für sie nicht zu kurz kommen, damit sie auch einmal mit den Schülerinnen und Schülern lachen kann. Sie hat das Gefühl, dass sie dann alles richtiggemacht hat, wenn die Eltern sagen, dass die Kinder gerne in die Schule kommen. Dazu meint sie: „Und das wichtigste ist glaube ich, dass sie [die Schülerinnen und Schüler] spüren: Man hat sie gerne.“ (Interview C, Abs. 32). Diese Aussagen der Lehrpersonen verdeutlichen, dass sich Werte nicht standardisieren lassen, sie jedoch für professionelle Handlungen sowie kooperative Prozesse grundlegend sind. Von daher sind kontinuierliche Reflexionen und die Auseinandersetzung mit den eigenen, den professionsspezifischen und den gesellschaftlichen Werten und Normen erforderlich, da letztendlich, wie ersichtlich wurde, die Interventionen dadurch legitimiert werden (vgl. Kapitel 3.2.3.). Lehrerin A kommt mit ihrem Zitat der Forderung von Merten (2016) nach, indem sie sich mit den eigenen als auch den professionsspezifischen Werten auseinandersetzt, diese reflektiert und sich, als einzige der interviewten Lehrpersonen, auch mit dem Selektionsprozess als Auftrag der Lehrpersonen auseinandersetzt. Die Schilderungen

veranschaulichen zudem, dass Parallelen in Bezug auf Werte, Normen und Grundhaltungen in beiden Bereichen hergestellt werden können. Es werden Werte wie Respekt, Solidarität und Toleranz sichtbar, aber auch individuelle Werte, wie beispielsweise Humor.

6.18. Grundhaltungen in der Zusammenarbeit

In dieselbe Richtung zu ziehen, erachtet Lehrerin A als eine wichtige Grundlage für die Zusammenarbeit und betont weiter, dass dabei der gegenseitige Austausch wichtig und grundlegend ist. Lehrerin B stützt diese Aussage, indem sie betont, dass sie es bedeutsam findet, an demselben Strick zu ziehen. Auch Lehrerin C betont, dass es wichtig ist, dass das Kind weiss, dass alle auf das gleiche Ziel hinarbeiten. Lehrerin B betont, dass der regelmässige Austausch eine essenzielle Basis für eine gute Zusammenarbeit darstellt. Ebenso betonen Lehrerin A und Lehrer E die Wichtigkeit des gegenseitigen Austausches, der Vernetzung und der Kommunikation, die für eine gelingende Zusammenarbeit zentral sind. Offene, klare, transparente Kommunikation sowie gegenseitiges Zuhören erachtet Lehrerin C als wesentliche Punkte, die es bei einer guten Zusammenarbeit zu beachten gilt. Darum ist sie der Auffassung, dass die jeweilige Ausdrucksweise, wie etwas gesagt wird, für eine erfolgreiche Zusammenarbeit massgebend ist. So ist sie der Auffassung, dass es in der Zusammenarbeit immer darum geht, das Beste herauszunehmen, obwohl das Beste nicht immer gleich gut ist. Lehrerin A erwähnt jedoch, dass für den gegenseitigen Austausch klare Zeitfenster in sinnvollen Abständen geschaffen werden müssen, da Zeit eine knappe Ressource darstellt, wobei sie aber gleichzeitig betont, dass Aktuelles und Dringendes eine Ausnahme sind. Die Aussagen der Lehrpersonen beinhalten alle notwendigen Punkte, die nach Geissler und Hege zur Darstellung des pädagogischen professionellen Kooperationsprozesses gehören: Transparenz, Kommunikation, Partizipation und Zieldefinition. Mit der Forderung von Lehrerin A nach klar definierten Zeitfenstern wird ersichtlich, dass eine konzeptionelle Rahmung für eine Kooperation wichtig ist (vgl. Kapitel 2.1.).

Für Lehrerin B sind das Wissen über die Zuständigkeit und die Erreichbarkeit der Kooperationspartnerin oder des Kooperationspartners massgebend für eine Zusammenarbeit. Ebenso betont Lehrer E, dass die Erreichbarkeit essenziell ist. Er muss sich in einer Zusammenarbeit auf jemanden verlassen und dabei sichergehen können, dass die zusammen getroffenen Vereinbarungen eingehalten werden. Lehrer D äussert zudem, dass er sich bewusst ist, dass in vielen Bereichen Fachleute vertreten sind, die ein grösseres Wissen in einem Spezialgebiet aufweisen. Deshalb ist auch für ihn das Vertrauen und die Anerkennung der jeweiligen Spezialisten eine wesentliche Basis für eine gute Zusammenarbeit. Lehrerin A ist der Ansicht, dass das Vorhandensein des Wissens über die Angebote dazu führen könnte,

dass Widerstände gelöst werden könnten. Die Kommunikation der verschiedenen Fachstellen im Bereich der Sozialen Arbeit ist aus ihrer Sicht wesentlich, um den Lehrpersonen neue Blickwinkel zu eröffnen. So findet sie, dass die Lehrperson Kenntnis darüber haben muss, wenn beispielsweise ein Kind aufgrund massiver familiärer Probleme zu Hause ausserfamiliär platziert wurde. Lehrerin A erwartet somit von der Sozialen Arbeit, dass die Schule darüber informiert wird, sobald sie in einen Fall involviert ist. Aufgrund der Tatsache, dass jedes Kind zur Schule geht und davon ausgegangen werden kann, dass die familiären Probleme auch in die Schule getragen werden, scheint diese Forderung nachvollziehbar zu sein. Die Tatsache, dass die Schule nicht in jedem Fall in Kenntnis gesetzt wird, könnte erneut mit den Datenschutzbestimmungen in Verbindung gebracht werden (vgl. Kapitel 3.2.1.).

Die Schilderungen im obigen Abschnitt untermauern die Aussagen von Hillmann (2007), dass die Kommunikation einen wichtigen Stellenwert in der Kooperation einnimmt und deshalb auf die Art und Weise geachtet werden sollte, wie kommuniziert wird. Zudem betrachtet Hillmann (2007) die Kommunikation als eine von mehreren Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation, damit die Ziele und sozialen Normen geklärt werden und die Erwartungssicherheit der an der Kooperation Beteiligten gewährleistet werden können (vgl. Kapitel 2.1.1.). Es kann also festgehalten werden, dass der Austausch und somit die Kommunikationsprozesse zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen wichtig sind, damit das gemeinsame Ziel geklärt werden und in dieselbe Richtung gezogen werden kann. Infolge mangelnder zeitlicher Ressourcen müssen diese Prozesse auch gewissen Regeln (beispielsweise klare Zeitfenster) unterliegen, womit erneut die Forderung eines konzeptionellen Rahmens, angesprochen wird.

6.19. Chancen der Zusammenarbeit mit Sozialarbeitenden

Lehrerin A betont, dass sie die Zusammenarbeit mit der Sozialen Arbeit grösstenteils als unterstützend und positiv erlebt. Auch Lehrerin C erläutert, dass sie keine negativen Erfahrungen gemacht hat. Lehrer E ist sogar der Ansicht, dass die Zusammenarbeit entlastend wirkt und den Schülerinnen und Schülern helfen kann. Auch er hat diesbezüglich keine schlechten Erfahrungen zu verzeichnen.

Ziehen Sozialarbeitende und Lehrpersonen in dieselbe Richtung, so ist Lehrerin A der Ansicht, dass dies dem Kind Sicherheit vermittelt und es somit ohne grosse Hindernisse weiterkommt. Sie erläutert folgendes Beispiel: „Ja ich würde jetzt das als Beispiel nennen, das kennst du sicher auch: Ein kleines Kind geht zur Mutter und will etwas. Die Mutter sagt: 'Geh den Papi fragen', nachher geht es zum Papi und der sagt: 'Geh Mami fragen'. Also ich denke, wichtig ist, dass das Kind bald einmal merkt, dass Papi und Mami etwa das Ähnliche wollen und auch voneinander wissen, in welche Richtung es geht. Um dem Kind in dem Sinne eine Linie, aber

auch Halt geben zu können, dass das Kind nicht ständig ausprobieren muss, gilt jetzt an beiden Orten das Gleiche. Dies dünkt mich hier etwas Ähnliches: Je mehr das Kind auch intuitiv merkt 'das ist ja ähnlich wie in der Schule' oder 'jetzt mit dieser Sozialarbeiterin oder dem Sozialarbeiter fühlt sich das ähnlich an oder geht in eine ähnliche Richtung wie in der Schule', gibt das Sicherheit. Dann muss man nicht noch lange Hürden überspringen, bis man dann eine Stufe weiterkommt.“ (Interview A, Abs. 26). Dieses Zitat verdeutlicht, dass eine gelingende Kooperation dazu führt, dass Ziele ohne grössere Anstrengungen erreicht werden können, sofern die Voraussetzungen erfüllt sind, die Hillmann (2007) für eine Kooperation erläutert: Dass die Kommunikation gelingt, die Ziele und die Normen geklärt sind und die Erwartungssicherheit der beteiligten Personen gegeben ist (vgl. Kapitel 2.1.1.).

Gemäss Lehrerin C dient die Zusammenarbeit der Berufsgruppen dem Austausch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede, beispielsweise verschiedene Blickwinkel, Werthaltungen, Positionen und Menschenbilder. So ist sie der Ansicht, dass es sich bei der Schule und der Sozialen Arbeit im Bereich der Schule um ähnliche Bereiche mit derselben Klientel und überschneidendem Berufsumfeld handelt. Diese Überschneidungen können gemäss Wagner und Kletzl (2013) Kooperationsschwierigkeiten hervorrufen (vgl. Kapitel 3.4.).

Lehrerin A betont, dass das Vieraugenprinzip besser ist als das Zweiaugenprinzip. Der gegenseitige Austausch bietet die Gelegenheit, um Beobachtungen und Erlebnisse aus Sicht der Lehrperson sowie Inputs seitens der Sozialarbeitenden einzubringen, was beide Professionen einen Schritt weiterbringen kann. Die Ausführungen von Lehrerin A zeigen auf, dass die gelingende Kommunikation, als wichtige Voraussetzung einer erfolgreichen Kooperation, als Chance betrachtet werden kann, wobei die gemeinsamen Aufgaben unter Berücksichtigung der verschiedenen Blickwinkel bestmöglich bearbeitet und die Ziele erreicht werden können.

Lehrerin B ist der Auffassung, dass sich unterschiedliche Chancen in der Zusammenarbeit mit den Sozialarbeitenden ergeben. Dadurch können beispielsweise Familienverhältnisse geklärt werden, in schwierigen Fällen kann eine zweite Meinung der Schulsozialarbeit eingeholt werden. Sie betont, dass die Sozialarbeitenden vertiefter auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler eingehen und Lösungsvorschläge anbringen können. Durch die Zusammenarbeit ergibt sich die Möglichkeit, dass mit Hilfe des von der Sozialen Arbeit eingebrachten Blickwinkels die Schulleitung sowie die Lehrkraft nicht alles selbst regeln müssen. Lehrerin A ist zudem der Auffassung, dass durch die Soziale Arbeit die Brisanz aus gewissen Situation genommen werden kann. So kann sich die Lehrperson dank der Zusammenarbeit um den Rest der Klasse kümmern, während die Soziale Arbeit die notwendigen Abklärungen vornehmen kann. Lehrerinnen A und B erachten es als Chance, wenn Sozialarbeitende bei einem Mobbingfall hinzugezogen werden können. Lehrerin A ergänzt diesbezüglich, dass

diese aufgrund ihres Fachwissens kompetent intervenieren können. Lehrerin B erzählt ferner von einem konkreten Fall, in welchem eine Schülerin ein Verhalten an den Tag gelegt hat, das an Verfolgungswahn vor der Lehrerin gegrenzt hat, und bei dem die aussenstehende Person unterstützen konnte, indem sie bei der Problembewältigung die Moderation übernahm. Diese Schilderungen verdeutlichen noch einmal, die unterschiedlichen Gründe und Chancen, warum die Lehrkräfte überhaupt eine Kooperation mit Sozialarbeitenden eingehen, so sind dies auch wiederum insbesondere fachliche begründete Absichten sowie die Aufgabenkomplexität, die zu einer Kooperation führen (vgl. Kapitel 2.1.1.).

6.20. Grenzen in der Zusammenarbeit mit Sozialarbeitenden

Lehrerin A stösst in einer Zusammenarbeit dann an ihre Grenzen, wenn beispielsweise die Chemie zwischen den an der Kooperation Beteiligten nicht stimmt, wenn nicht in dieselbe Richtung gezogen wird und wenn die Grundhaltungen und das Auffassungsvermögen divergieren. Lehrerin B erreicht ihre Grenze dann, wenn ihr beispielsweise die Schulsozialarbeiterin in den Rücken fällt oder wenn sie sich die Frage stellen muss, ob etwas für das Kind oder die Lehrperson eine Unterstützung darstellt. Lehrer D hingegen ist bis anhin in der Zusammenarbeit mit Sozialarbeitenden noch nie an seine Grenzen gestossen.

Lehrer E würde es begrüssen, wenn er in gewissen Situationen vermehrt über bestimmte Sachverhalte informiert würde. So betont er, dass er in Fällen, in denen eine Schülerin oder ein Schüler von der Schule verwiesen wird, keine weiteren Informationen mehr erhält. Einerseits versteht er dieses Vorgehen und andererseits bedauert er diese Vorgehensweise aufgrund der Tatsache, dass er das betroffene Kind teilweise mehrere Jahre begleitet hat. Bei Schülerinnen und Schülern, zu welchen er ein gutes Verhältnis gepflegt hat, fragt er persönlich nach. Auch Lehrerin C kommt auf die Thematik zu sprechen und erklärt: „Und eben, Datenschutz ist sicher ein grosses Thema, man muss auch nicht alles wissen und man will auch nicht alles wissen. Aber es gibt sicher auch einen Graubereich (...) dort hätte man schon Spielraum.“ (Interview C, Abs. 26). Wie im Kapitel 3.2.1. erläutert wurde, sind die Professionellen der Sozialen Arbeit dazu verpflichtet, sich an den Datenschutz zu halten.

Lehrer D erläutert, dass auch Lehrpersonen unter der Schweigepflicht stehen. So erklärt er: „Ich könnte mir vorstellen, dass es für uns auch mehr Erklärungen geben würde, wenn wir ein bisschen mehr wüssten über die Sozialbehörden, was da läuft. Es geht ja nicht zwingend darum, dass wir nachher die Eltern mit diesen Sachen konfrontieren, ich meine, Denken ist ja auch noch ein bisschen unsere Stärke.“ (Interview D, Abs. 14). Diese und auch die Aussage von Lehrerin C über den Graubereich könnten ein Indiz dafür sein, dass die Lehrpersonen sich von der Sozialen Arbeit wünschen, dass der Datenschutz gelockert würde.

Lehrerin C schildert, dass es vorkommt, dass Informationen stecken bleiben, und dass es schwierig ist, dies zu lokalisieren. Aus ihrer Sicht kann es folglich zu Schwierigkeiten in der Kooperation kommen. So kann es beispielsweise bei Scheidungskindern ohne Besuchsrecht eines Elternteils zu Unklarheiten betreffend des Auskunftsrechts kommen. Zudem erwähnt Lehrerin C, dass bei der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Sozialarbeitenden die Schulleitung sowie die Gemeinde dazwischen sind. So würden teilweise die Informationen von der Schulleitungsperson nicht an die Lehrpersonen weitergeleitet und Dossiers würden erst im Nachhinein auftauchen. Es ist anzunehmen, dass dieser Umstand die Zusammenarbeit zwischen Sozialer Arbeit und Lehrpersonen erschweren könnte. Die Kommunikation zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen ist somit indirekt, was die Gefahr von Missverständnissen oder Informationsverlust erhöhen könnte.

Lehrerin B ist der Ansicht, dass Lehrpersonen stets versuchen, die meisten auftretenden Probleme in den Elterngesprächen selbst zu lösen. Zudem betont sie, dass die Lehrpersonen die Hilfe von der Sozialen Arbeit nicht einfordern, solange sie das Angebot nicht kennen. Diese Schilderungen stützen die Erläuterungen von Mertens (2016), welche besagen, dass klar sein muss, was selbst geleistet werden und welchen Gewinn eine Kooperation bringen könnte, bevor überhaupt eine Kooperation eingegangen werden könne. So müsse es auch möglich sein, sich in die Kooperationspartnerin oder den Kooperationspartner hineinzusetzen, um zu schauen, was diese oder diesen ausmacht. Fehlt aber das Wissen über die Angebote der Sozialen Arbeit, so fehlt gemäss Merten (2016) eine grundlegende Voraussetzung, die für eine Kooperation gegeben sein muss, damit eine solche überhaupt erst in Erwägung gezogen und eingegangen wird (vgl. Kapitel 2.1.1.).

Die unterschiedlichen Erfahrungen in der Zusammenarbeit können die nachfolgenden Kooperationen prägen. Spies und Pötter (2011) halten dazu fest, dass Kooperationen aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen oder Erwartungshaltungen scheitern können (vgl. Kapitel 2.1.4.), woraus konkludiert werden könnte, dass gute Erfahrungen eine solide Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit darstellen. Zusätzlich werden die geltenden Rahmenbedingungen deutlich, an welche sich die Soziale Arbeit zu halten hat (zum Beispiel Datenschutzbestimmungen), die wiederum dazu dienen sollen, mögliche Ausbeutungen in der Kooperation zu verhindern, indem internalisierte Werte und Moralprinzipien durch sanktionsgestützte Normen und staatliche Institutionen möglichst eingegrenzt werden (vgl. Kapitel 2.1.4.). Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass dieselben Rahmenbedingungen, die die Ausbeutungen in der Kooperation verhindern sollten, sich eingrenzend auf die Kooperation auswirken können und dass deren Öffnung sich eventuell positiv auf die Kooperation auswirken könnten und somit auch positive Auswirkungen auf die betroffenen Schülerinnen

und Schüler haben kann, da die Wirkungsziele der beiden Bereiche (Soziale Arbeit und Schule) dieselben sind.

6.21. Erwartungen und Wünsche an die Soziale Arbeit

Sozialarbeitende und Lehrpersonen müssten sich gegenseitig unterstützen, so die Aussage von Lehrerin A. Lehrerin B ist der Auffassung, dass Lösungen in einer Zusammenarbeit gemeinsam angestrebt und erarbeitet werden müssen und es kontraproduktiv ist, wenn eine Partei bereits vorher von einem Lösungsansatz ausgeht, womit sie hier die von Merten (2016) geforderte, wichtige Komponente der Gegenseitigkeit in einer Kooperation anspricht, die beinhaltet, dass sich die an der Kooperation Beteiligten in gleichberechtigter Weise über ihre Haltungen und Handlungen austauschen und ihre Blickwinkel eingeben (vgl. Kapitel 2.1.).

Gemäss Lehrerin C hat eine enge Verzahnung zur Folge, dass Doppelspurigkeiten vermieden werden können. Jede Situation sei individuell, manche Kinder funktionieren trotz Problemen zu Hause in der Schule ganz normal, bei anderen Kindern wären Informationen angebracht, damit die Schule nicht von vorne beginnen muss. Lehrerin C äussert den Wunsch an die Soziale Arbeit, dass diese proaktiver auf die Schule zugeht und die Lehrpersonen vermehrt in die Fälle miteinbezieht. Dabei ist sie sich bewusst, dass dieser Wunsch nicht generell auf alle Lehrpersonen bezogen werden kann. So fände sie es hilfreich, dass Sozialdienste künftig nicht nur die Gemeinde, sondern nötigenfalls auch gleichzeitig die Lehrpersonen über wichtige Sachverhalte informieren. Ebenso wünscht sich Lehrerin A, vermehrt in die Angelegenheiten miteinbezogen zu werden und ist der Auffassung, dass der Datenschutz geöffnet werden müsste.

Lehrerin B fordert in diesem Zusammenhang die Soziale Arbeit auf, sich zu überlegen, ob Teilbereiche vorhanden wären, die die Schule betreffen und über welche die Lehrpersonen informiert werden müssten, um sie dann miteinzubeziehen. So äussert sie ihren Wunsch an die Soziale Arbeit folgendermassen: „Vielleicht noch ein wenig offensiver, noch ein wenig mehr die Zusammenarbeit mit der Schule zu suchen und mehr zu zeigen, was es für Möglichkeiten gäbe. Weil wir sind eher eben so, Lehrer sind eher Einzelkämpfer und wissen dann schon, was die Lösung ist und 'ah ja, und das ist uns ja auch noch aufgetragen, also machen wir das auch noch' aber wenn die Schulsozialarbeit käme und wirklich sagen würde: 'Das könnten wir zusammen machen, das Projekt könnte man dann auch noch machen und dort bin ich dabei.', würde das glaube ich schon auch helfen noch ein wenig mehr die Angebote wirklich zu zeigen.“ (Interview B, Abs. 37). Sie schlägt vor, dass sich die Soziale Arbeit zum einen in einer Vorstellungsrunde bekannt machen würde und zum anderen, dass die Schulleitung geschult würde. Dies hätte als positiven Effekt zur Folge, dass die Schulleitung, als erste Anlaufstelle der Lehrpersonen bei Problemen, die Lehrpersonen über bestehende Angebote der Sozialen

Arbeit informieren könnte. Weiter erhofft sich Lehrerin B, dass die Schulleitung die Schulsozialarbeit vermehrt einbezieht, wobei aus ihrer Sicht eine gute Zusammenarbeit die Grundlage dafür darstellt. Lehrerin A merkt noch an, dass eine gute Kommunikation den Eltern gegenüber, welches die Aufgaben der Schulsozialarbeit sind, die Brisanz nehmen könnte, wenn die Schulsozialarbeit eingeführt wird. Lehrer D würde es begrüßen, ein Angebot der Sozialen Arbeit in der Nähe des Schulhauses zu haben und meint aber zugleich, dass der Wunsch nach einer Schulsozialarbeit an seiner Schule utopisch ist. Lehrer E wünscht sich weiterhin eine intensive Zusammenarbeit mit der Sozialen Arbeit.

FAZIT

7. Beantwortung der Forschungsfragen

In diesem Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse, die sich aus dem Theorieteil in Verbindung mit der Analyse ergeben haben, für die Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen. So werden in Anbetracht dessen, dass die drei Unterfragen auf die eigentliche Forschungsfrage hinleiten, und dass deren Antworten wichtige Hinweise für die Beantwortung der Hauptfrage liefern können, zuerst die Unterfragen und darauffolgend die Hauptfrage als eigentliche Forschungsfrage beantwortet.

7.1. Wie nehmen Lehrpersonen die Soziale Arbeit wahr?

Zur Beantwortung der ersten Unterfrage hat sich gezeigt, dass die Soziale Arbeit von den Lehrpersonen generell, insbesondere in Bezug auf Probleme und Prävention wahrgenommen wird. Zudem wurde deutlich, dass die Mehrheit der Lehrpersonen, die sich über den Auftrag der Sozialen Arbeit geäußert haben, kein Bild davon zu haben scheinen, was die Soziale Arbeit in den einzelnen Handlungsfeldern für einen Auftrag hat und welche Funktion sie einnimmt. Es scheint jedoch teilweise das Wissen vorhanden zu sein, dass sie Hilfe leistet. Dies könnte mit dem Umstand zusammenhängen, der bereits in der Einleitung dieser Arbeit beschrieben wurde, dass sich die Soziale Arbeit noch im Professionalisierungsdiskurs befindet, noch immer nicht als eigenständige Profession wahrgenommen wird, und sich somit das unklare Selbstbild, das die Soziale Arbeit von sich selber hat, auf die Lehrpersonen übertragen könnte. So wurde die Soziale Arbeit von den Lehrpersonen als ein grosser und unüberblickbarer Bereich beschrieben. Es hat sich zudem gezeigt, dass ein Zusammenhang der verschiedenen Bereiche der Sozialen Arbeit durch die Lehrpersonen nur schwer erschlossen werden kann. Dieser Umstand scheint in Anbetracht dessen, dass das Wissen über den Nutzen der Kooperationspartnerin oder des Kooperationspartners als grundlegende Voraussetzung einer Kooperation gilt, gravierend zu sein (vgl. Kapitel 2.1.1.).

Bei den interviewten Lehrpersonen herrscht jedoch Einigkeit darüber, dass beide Bereiche, die Soziale Arbeit und die Schule, insbesondere für die Förderung und Entfaltung der Schüler und Schülerinnen (Persönlichkeitsentwicklung), sowie die Vermittlung von Handlungskompetenzen (Anwendungswissen) zuständig sind, wobei diese Aufgabenüberschneidungen, insbesondere in der Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen Schwierigkeiten in sich bergen können (vgl. Kapitel 4.1.3.3). Die Auffassungen über die jeweiligen Zuständigkeiten innerhalb der Schule können divergieren. So sind einige Lehrpersonen der Ansicht, dass die Soziale Arbeit beispielsweise für klasseninterne Probleme oder Schwierigkeiten in Bezug auf die Gruppendynamik zuständig

sind. Gleichzeitig wird aber unter den Lehrpersonen auch die Meinung vertreten, dass die Klassendynamik in das Zuständigkeitsgebiet der Lehrpersonen gehört, womit die unklare Festlegung der Aufgabengebiete ersichtlich wird. Tendenziell hat sich gezeigt, dass die Lehrpersonen generell für eine engere Zusammenarbeit und für ein offenes Aufeinanderzugehen plädieren. Weiter würden es die Lehrpersonen befürworten, wenn die Soziale Arbeit (insbesondere die Schulsozialarbeit und die behördliche Sozialarbeit) offensiver kommunizieren würde, was die Schule von ihr erwarten kann, damit das gegenseitige Verständnis und das Wissen über die Angebote und Leistungen der Sozialen Arbeit bei den Lehrpersonen verbessert werden kann. So kann daraus geschlossen werden, dass die Soziale Arbeit als zurückhaltend und als zu wenig offensiv wahrgenommen wird.

Damit das Bild der Lehrpersonen auch gegenüber den einzelnen Handlungsfeldern ersichtlich wird, werden in den folgenden Kapiteln die Wahrnehmungen der Lehrpersonen in Bezug auf die im Theorieteil erwähnten Akteure dargestellt, indem jeweils die wichtigsten Erkenntnisse festgehalten werden.

7.1.1. Schulsozialarbeit

Die Analyse hat gezeigt, dass keine generelle Aussage darüber gemacht werden kann, wie die Schulsozialarbeit bei den Lehrpersonen wahrgenommen wird. Sie wird unterschiedlich betrachtet und verortet. So wird sie beispielsweise als äquivalente Kooperationspartnerin beziehungsweise als Eindringling in ein fremdes Revier aufgefasst und in den ausserschulischen, sowie in den schulischen Bereich verortet.

Wie bereits bei der generellen Wahrnehmung der Sozialen Arbeit festgestellt wurde, wird auch die Schulsozialarbeit insbesondere in Bezug auf die Problembewältigung wahrgenommen. Nur vereinzelt würde die Schulsozialarbeit eher früher als später, in das schulische Geschehen einbezogen und als Bereich betrachtet werden, der mehr als nur Problembewältigung zu bieten hat. Ausserdem hat die Analyse gezeigt, dass die Lehrpersonen aufgefordert werden, mit einer stetig grösser werdenden Anzahl von Spezialfachkräften (beispielsweise Heilpädagogik, Logopädie, Legasthenie) zu kooperieren, und dass die Schulsozialarbeit dabei in den Hintergrund gerät. Es scheint, als ob die Lehrpersonen in ihrer Ausbildung vermehrt mit anderen Professionen in Berührung kommen, die Schulsozialarbeit jedoch aussen vor bleibt. Zudem hat sich in der Analyse der Interviews herausgestellt, dass die Unwissenheit der Lehrpersonen über das Angebot zu einer verzerrten Wahrnehmung über Funktionen und Aufgaben führen kann, was die Gefahr einer Zweckentfremdung in sich birgt und zur Folge hat, dass die Schulsozialarbeit entgegen ihres beruflichen Selbstverständnisses handeln muss. Dieses Phänomen wurde bereits in der Theorie beschrieben und hat sich somit bestätigt (vgl. Kapitel 1.). Ebenso hat die Analyse gezeigt, dass die Schulleitung als vorgesetzte Stelle

der Lehrpersonen, einen Einfluss auf deren Wahrnehmung haben kann. Ausserdem wurden unterschiedliche Auffassungen bezüglich der Dazugehörigkeit der Schulsozialarbeitenden seitens der Lehrpersonen in das Lehrerinnen- und Lehrerteam ersichtlich. Die Analyse hat gezeigt, dass das fundierte Wissen über die Schulsozialarbeit von der Lehrperson eine enge und gute Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter und somit deren Integration in das Lehrerinnen- und Lehrerteam zur Folge hat. Diese Tatsache bestätigt die Forschungsergebnisse von Olk und Speck aus dem Jahre 2001, die einen Zusammenhang zwischen der Informiertheit der Lehrpersonen und der Akzeptanz gegenüber Schulsozialarbeitenden herstellten (vgl. Kapitel 4.1.3.). Gleichzeitig lassen die Aussagen der Lehrpersonen aber auch erahnen, dass einzelne Schulsozialarbeitende alleine dastehen, kaum ins Lehrerinnen- und Lehrerkollegium integriert sind und nicht als schulinterne Stelle wahrgenommen werden, wobei hier, der von Baier (2007) genannte Gaststatus zum Vorschein kommt, der einen Hinweis auf die prekären Beschäftigungsverhältnisse darstellen könnte.

7.1.2. Offene Kinder- und Jugendarbeit

Die offene Kinder- und Jugendarbeit, so hat es die Analyse gezeigt, wird von den Lehrpersonen als ein sinnvolles Angebot wahrgenommen, welches eindeutig dem Freizeit- sowie dem Präventionsbereich (beispielsweise im Bereich der Oberstufe mit Sexualkundeunterricht) zugeordnet wird. Somit kann festgehalten werden, dass die Wahrnehmung der Lehrpersonen mit dem eigentlichen Auftrag der offenen Kinder- und Jugendarbeit und deren Funktionen übereinstimmt und das Angebot adäquat in Anspruch genommen wird.

7.1.3. Behördliche Sozialarbeit

Die Analyse hat veranschaulicht, dass die Lehrpersonen generell Schwierigkeiten damit bekunden, die einzelnen behördlichen Stellen zu differenzieren und diesen den dazugehörenden Auftrag und die Funktion zuzuordnen. So wurde in den Ausführungen teilweise eine Vermischung der einzelnen Stellen vorgenommen, indem diese zeitgleich genannt wurden. Es sieht danach aus, dass bei den interviewten Lehrpersonen im Vergleich zu den anderen erwähnten Akteuren eher ein negatives Bild über den Bereich der behördlichen Sozialarbeit vorherrscht, wie dies unterschiedliche Indizien aufgezeigt haben. So ging eine Lehrperson auch auf ausdrückliches Nachfragen nicht näher auf die KESB ein und die Beistandspersonen wurden nur von einer Lehrperson erwähnt, dies, obwohl Kindeswohlgefährdungen eine wichtige Thematik bei den Lehrpersonen zu sein scheinen. Teilweise wurde ein Mangel an Vertrauen in die Fachpersonen ersichtlich, und die Kommunikation mit der Sozialbehörde wurde vereinzelt als schwierig betrachtet. Einzelne Lehrpersonen erwähnen, dass nach der Einschaltung der Sozialbehörden eine

Zusammenarbeit mit den Eltern schwieriger sei, was die tendenziell negative Einstellung gegenüber der behördlichen Sozialarbeit verdeutlicht. Zudem scheint es, als ob die KESB durch die interviewten Lehrpersonen teilweise nicht als Kooperationspartner betrachtet werden, eine Lehrperson bringt dies auf den Punkt, indem sie erwähnt, dass bei den KESB nicht von einer eigentlichen Zusammenarbeit gesprochen werden könne, da kaum Kontakt zu diesen bestehen würde und kein Einbezug in den laufenden Prozess durch diese erfolge.

7.1.4. Tagesschule

Die Analyse hat gezeigt, dass die Tagesschule von den Lehrpersonen nicht als ein Bereich der Sozialen Arbeit wahrgenommen wurde, da sie davon ausgehen, dass in diesem Bereich keine Sozialarbeitenden tätig sind.

7.2. Welche Bedeutung messen Lehrpersonen der Kooperation mit Sozialarbeitenden zu?

Bezugnehmend auf die zweite Unterfrage wurde aus der Analyse ersichtlich, dass die Lehrpersonen den Kooperationen mit den verschiedenen Akteuren der Sozialen Arbeit unterschiedliche Bedeutungen zuordnen. So kann festgehalten werden, dass die Lehrpersonen den Bereichen Schulsozialarbeit sowie offener Kinder- und Jugendarbeit tendenziell eine grössere Bedeutung zumessen als der behördlichen Sozialarbeit und den Tagesschulen, was allenfalls auch mit der jeweiligen Intensitätsstufe der Kooperation in Verbindung gebracht werden kann. Es könnte eine Tendenz bestehen, dass eine höhere Stufe der Intensität auch einen höheren Stellenwert erhält (vgl. Kapitel 2.3.1). In der Analyse können jeweils aber auch Gründe zur Stärkung und zur Entkräftigung dieser Schlussfolgerungen gefunden werden. So gerät einerseits die Kooperation mit den Schulsozialarbeitenden zu Gunsten anderer Professionen, wie beispielsweise der Heilpädagogik in den Hintergrund und andererseits besteht ein grosses Bedürfnis nach einer Kooperation mit den Schulsozialarbeitenden oder sie wird bereits gepflegt. Ebenso wird bei der Analyse der Tagesschule deutlich, dass die Kooperation in der Regel keine oder eine geringe Gewichtung erhält, solange kein Grund zur Kooperation besteht, die Kooperation aber wieder wichtiger wird, sobald ein plausibler Grund zur Zusammenarbeit vorhanden ist, beispielsweise aufgrund einer fachlichen begründeten Absicht. Ebenso könnte anhand der Analyse gefolgert werden, dass zusätzliche eingeschaltete Stellen (beispielsweise die Schulleitung oder die Gemeinde) in einer Kooperation dazu führen können, dass die Lehrpersonen ein geringeres Interesse am Verständnis der Aufgaben und Prozesse (beispielsweise Ablauf einer Gefährdungsmeldung) bei der Kooperationspartnerin oder dem Kooperationspartner aufweisen und die Gewichtung der Kooperation somit niedriger ausfallen könnte.

7.3. Welche Chancen und Grenzen sehen Lehrpersonen in der Kooperation mit Sozialarbeitenden?

Hinsichtlich der dritten und letzten Unterfrage hat die Analyse gezeigt, dass unterschiedliche Chancen und Grenzen in Bezug auf die Kooperation deutlich wurden. So wird es von einzelnen Lehrpersonen als Chance betrachtet, dass durch den Einbezug der Sozialen Arbeit (beispielsweise die Schulsozialarbeit) zeitliche Ressourcen freigesetzt werden, womit sich die Lehrpersonen auf andere Aspekte, wie beispielsweise das Unterrichten und die Wissensvermittlung, fokussieren können. Die Soziale Arbeit ermöglicht den Lehrpersonen, die ihnen zugetragenen Aufträge innerhalb den ihnen vorgegebenen Strukturen, in denen sie eingebunden sind, zu erfüllen. Das Fachwissen und der Einbezug eines anderen Blickwinkels werden von einzelnen interviewten Lehrperson als weitere Chancen einer Kooperation mit Sozialarbeitenden betrachtet. Zusätzlich wurde aus der Analyse ersichtlich, dass auch die Schülerinnen und Schüler als Adressatinnen und Adressaten beider Bereiche von einer Kooperation profitieren können. So erachten es manche Lehrpersonen als Chance, etwas für das Wohl des Kindes beizutragen, indem ihnen dank der Kooperation Sicherheit vermittelt wird, und sie ohne grosse Hürden in ihrem Leben weiterkommen können. Die Lehrpersonen werden durch die Kooperation mit den Sozialarbeitenden in ihrer Auftragserfüllung professionell unterstützt, was ermöglicht, dass die ihr von der Gesellschaft zugetragenen Probleme für alle Beteiligten befriedigend gelöst werden können.

Grenzen in der Kooperation zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen kamen auf unterschiedlichen Ebenen zum Vorschein. So kann festgehalten werden, dass sowohl auf der persönlichen Ebene (beispielsweise aufgrund von negativen Erfahrungen oder wenn die Chemie nicht stimmt), als auch auf der strukturellen Ebene (aufgrund von existierenden Rahmenbedingungen, wie beispielsweise finanzieller oder rechtlicher Vorgaben) Grenzen ersichtlich wurden, welche einerseits die Kooperation erschweren (beispielsweise können Informationen aufgrund des Datenschutzes nicht weitergegeben werden) oder erst gar nicht zustande kommen lassen (beispielsweise ein Angebot der Sozialen Arbeit wird aufgrund mangelnder finanzieller Mittel erst gar nicht angeboten). Insbesondere im Bereich der behördlichen Sozialarbeit fühlen sich die Lehrpersonen zu einem grossen Teil zu wenig in die laufenden Prozesse miteinbezogen. Ebenso wurde ersichtlich, dass Zwischenstellen (wie beispielsweise die Schulleitung) die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Sozialarbeitenden erschweren können, indem der Informationsfluss und der Austausch gestört und die Kommunikation erschwert werden kann und somit wichtige Informationen vorenthalten bleiben, die für die Zielerreichung wichtig wären. Ausserdem hat die Analyse aufgezeigt, dass insbesondere die Unterrichtsgestaltung und die Wissensvermittlung in den selektionsrelevanten Fächern ein Bereich ist, bei dem die Soziale Arbeit mehrheitlich von den

Lehrpersonen nicht erwünscht ist und somit eine Grenze sichtbar wird. Es hat sich aber auch gezeigt, dass auf Seiten der Lehrpersonen vereinzelt eine Bereitschaft zur Öffnung dieser Grenze vorhanden ist, wobei der gegenseitige Austausch zwischen Lehrperson und Sozialarbeitenden hier einen wichtigen Stellenwert einnehmen müsste. Die Analyse hat zudem verdeutlicht, dass gewisse Lehrpersonen erst dann für die Kooperation bereit sind, wenn die Erkenntnis seitens der Lehrperson vorhanden ist, dass die Situation nicht mehr selbst gelöst werden kann, was wiederum aufzeigt, dass eine Kooperation dann angestrebt wird, wenn es Probleme zu lösen gibt, was die Soziale Arbeit der Schule unterordnet und das Machtverhältnis zu Gunsten der Lehrpersonen aufzeigt, indem sie sich an den Sozialarbeitenden bedienen (vgl. Kapitel 3.4.).

7.4. Wie kann die Kooperation zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen optimiert werden?

Für die Beantwortung der Hauptfragestellung sind neben der Analyse auch die Erkenntnisse aus der Beantwortung der Unterfragen massgebend. Folglich werden für die Beantwortung der eigentlichen Forschungsfrage allgemeine Feststellungen festgehalten, die zur Optimierung der Kooperation nötig sind. Was dies konkret für die Soziale Arbeit bedeutet, ist dann Gegenstand des nachfolgenden Kapitels.

Die theoretischen als auch die analytischen Erkenntnisse dieser Arbeit zeigen, dass die Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen der Sozialen Arbeit sowie der Lehrpersonen zur Lösung der aktuell vorherrschenden Probleme immer wichtiger wird, was die Wichtigkeit der Forschungsfrage nochmals hervorhebt.

Da das Wissen über den Bereich der Sozialen Arbeit, als grundlegende Voraussetzung der Kooperation, bei den Lehrpersonen zu fehlen scheint, gilt es, dieses in einem ersten Schritt herzustellen, damit die Basis für eine erfolgreiche Kooperation und somit eine Optimierung angestrebt werden kann. Damit dieses Grundlagewissen geschaffen werden kann und Vorurteile abgebaut werden können, müsste eine Annäherung der beiden Bereiche stattfinden, wodurch die Kooperation auf verschiedenen Ebenen optimiert werden könnte. Dadurch könnte erreicht werden, dass die Lehrpersonen den Überblick über die Bereiche der Sozialen Arbeit erhalten und deren Zusammenhänge kennen, was sich dahingehend auswirken könnte, dass die Soziale Arbeit als eigenständige Profession betrachtet wird, womit deren Selbstverständnis gefördert würde. Ebenso könnte dadurch eine Vereinheitlichung der divergierenden Auffassung über Auftrag und Funktion der Sozialen Arbeit erzielt werden, was die Erwartungssicherheit als wichtige Voraussetzung einer Kooperation stärken würde, womit die Soziale Arbeit nicht als Eindringling in ein fremdes Revier aufgefasst werden müsste. Es könnte ebenso zur Folge haben, dass die Soziale Arbeit nicht nur in Bezug auf die Probleme

wahrgenommen, sondern mit all ihren Funktionen und Aufgaben im Bereich der Schule betrachtet würde, wodurch dem Anspruch von Merten (2016) an die gleichberechtigte Kooperation gerecht werden könnte (vgl. Kapitel 2.1). Folglich könnte der Gefahr der Zweckentfremdung der Sozialen Arbeit sowie den inadäquaten Erwartungen der Lehrpersonen gegenüber der Sozialen Arbeit entgegengewirkt werden. Ebenso hat sich gezeigt, dass das Wissen über die Aufgaben und Funktionen der Fachpersonen zur Folge haben kann, dass diese stärker in das Lehrerinnen- und Lehrerteam eingebunden wird (vgl. Kapitel 4.1.1. & 6.1.). Diese Kenntnisse sollten folglich gefördert werden, wobei dafür die Bereitschaft aller Beteiligten vorhanden sein müsste. Ausserdem hat sich herausgestellt, dass das Kooperationsverhältnis zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden erschwert werden kann, wenn Pausen als Austauschgefäss genutzt werden. Klare Zeitfenster für den Austausch würden dies verhindern, was auch den Ausführungen von Geissler und Hege entspricht, welche eine konzeptionelle Rahmung einer pädagogischen Kooperation fordern (vgl. Kapitel 2.1.).

Auch im Bereich der behördlichen Sozialarbeit müsste das Wissen über Funktionen und Aufgaben gefördert werden, damit eine Übersicht geschaffen werden kann. Ausserdem würde der vermehrte Einbezug der Lehrpersonen dazu führen, dass die Intensität der Kooperation gesteigert würde und dass die Zusammenarbeit seitens der Lehrpersonen vermehrt als Kooperation betrachtet werden könnte. So könnte es sinnvoll sein, die Stufe zwei der Kooperation nach Spies und Pötter (2011) anzustreben, bei der die Aufgaben und Funktionen gegenseitig abgestimmt werden, da diese seitens der Lehrpersonen positiv wahrgenommen wird, wie dies hauptsächlich die Bewertung der Kooperation bei der offenen Kinder- und Jugendarbeit durch die Lehrpersonen gezeigt hat (vgl. Kapitel 2.3.1. & 6.2.). Insbesondere dort, wo Stellen zwischen die Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner eingeschaltet werden, müsste darauf geachtet werden, dass die Informationen an alle Beteiligten weitergeleitet werden, was eine gute Kommunikation erfordert und gleichzeitig eine wichtige Voraussetzung einer gelingenden Kooperation darstellt. Der vermehrte Einbezug der Lehrpersonen in die laufenden Prozesse könnte dazu führen, dass das negative Bild über die behördliche Sozialarbeit verbessert werden und eine gewisse Berührungsangst überwunden werden könnte. So müsste vielleicht verdeutlicht werden, dass die Lehrpersonen einen wesentlichen Beitrag zur Gewährung des Kindeswohls beitragen und sie neben der Schulleitungsperson eine wichtige Funktion einnehmen.

Für eine Optimierung der Kooperation sollten insbesondere auch die im vorangegangenen Kapitel erläuterten Chancen genutzt und die Grenzen überwunden werden. Die Chancen sollten im Austausch vermehrt aufgezeigt werden, was zur Folge haben könnte, dass die Bereitschaft zur Kooperation seitens der Lehrpersonen nicht nur in Bezug auf die

Problembewältigung vorhanden ist, sondern auch erweitert werden kann. Zudem sollte darauf geachtet werden, dass das Bewusstsein über die Reziprozität und die Tatsache, dass beide Parteien aufeinander angewiesen sind, vermehrt gefördert wird (vgl. Kapitel 2.1.). Dies würde auch bedeuten, dass alle an der Kooperation Beteiligten diejenigen Informationen erhalten, die sie benötigen, um damit bestmöglich das Ziel zu erreichen, womit folgenden wichtigen Komponenten in einem Kooperationsprozess entsprochen werden könnte: Transparenz, Partizipation und Kommunikation nach Geissler und Hege (vgl. Kapitel 2.1.). Die persönlichen Grenzen sollten durch positive Erfahrungen und die strukturellen Grenzen mittels politischem Engagement überwunden werden.

Abschliessend lässt sich sagen, dass insbesondere zwei wichtige Punkte zur Optimierung der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Sozialarbeitenden sichtbar wurden, einerseits die Vermittlung von Wissen über die Soziale Arbeit bei den Lehrpersonen, damit sich diese bewusst werden, was die Soziale Arbeit als Kooperationspartnerin auszeichnet und welchen Gewinn sie bringen würde (vgl. Kapitel 2.1.1.) und andererseits, der vermehrte Einbezug der Lehrpersonen durch gelingende Kommunikation innerhalb einer konzeptionellen Rahmung (gelingende Kommunikation der an der Kooperation Beteiligten wird für eine funktionierende Kooperation von Hillmann (2007) vorausgesetzt, vgl. Kapitel 2.1.1.). Somit kann festgestellt werden, dass es sich bei den genannten Punkten zur Optimierung der Zusammenarbeit zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen um Voraussetzungen für eine Kooperation handelt (vgl. Kapitel 2.1.1.) und dass die Herstellung dieser Voraussetzungen zur Folge hätte, dass Konflikte in der Kooperation erst gar nicht entstehen (müssen) und die allfälligen vorhandenen Unstimmigkeiten in den bestehenden Kooperationen gelöst werden könnten. Sind diese Voraussetzungen vorhanden und können die Grenzen überwunden werden, sind die Autorinnen der Ansicht, dass ein grosser Schritt für die Optimierung der Kooperation gemacht wäre.

8. Bedeutung für die Soziale Arbeit

Wurden im vorangegangenen Kapitel die Forschungsfragen beantwortet, werden in diesem Kapitel die Bedeutung und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Soziale Arbeit aufgezeigt. Anhand der Erkenntnisse für die Optimierung der Kooperation zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen werden unterschiedliche Bedeutungen und Konsequenzen für die Soziale Arbeit sichtbar.

Damit das geforderte Grundlagenwissen über die Soziale Arbeit geschaffen werden kann, müsste sich die Soziale Arbeit dafür einsetzen, dass sie in den Ausbildungsplan der Lehrkräfte aufgenommen würde, was mittels sozialpolitischem Engagement angegangen werden müsste. Die Autorinnen sind der Ansicht, dass dies nicht ausschliesslich die Schulsozialarbeit,

sondern alle Handlungsfelder und Akteure der Sozialen Arbeit betrifft, die im Bereich der Schule anzutreffen sind (vgl. Kapitel 4., 6.6., 6.7., 6.8., 6.9. & 6.10.). Diese Einbindung in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hätte zur Folge, dass die angehenden Lehrpersonen mit der Sozialen Arbeit als Ganzes sowie mit ihren einzelnen Bereichen bereits in der Ausbildung in Berührung kämen, womit ein wichtiger Grundstein für eine spätere Kooperation gelegt werden könnte, indem Verständnisprozesse über einen wichtigen Kooperationspartner gefördert werden. So könnte die Soziale Arbeit als ergänzendes Angebot und somit als gleichwertige Kooperationspartnerin betrachtet werden und würde nicht als Gefahr gegenüber der eigenen Profession angesehen werden. Wären die Grundlagen während der Ausbildungen einmal gelegt, müsste folglich die Soziale Arbeit bei der Wissensvermittlung nicht von Anfang an beginnen und könnte auf dieser Basis aufbauen.

Aufgrund der Tatsache, dass das Wissen über den Bereich der Sozialen Arbeit aktuell bei den Lehrpersonen nur begrenzt vorhanden ist, müsste die Soziale Arbeit folglich darum bemüht sein, dieses herzustellen. So ist es an der Sozialen Arbeit, ihren Auftrag und ihre Funktion gegen aussen klarer und offensiver zu kommunizieren, was voraussetzen würde, dass die Soziale Arbeit selbst den Professionalisierungsdiskurs klären müsste, um gegen aussen eine klare Position zu beziehen und ein klares Bild zu vermitteln, wobei dabei gleichzeitig das berufliche Selbstverständnis gefördert und gefestigt würde. Daraufhin könnte dieses Bild beispielsweise mittels Vorstellungsrunden in den Schulen übermittelt und Austauschgefässe (beispielsweise regelmässige Sitzungen) mit klaren Rahmenbedingungen geschaffen werden, die dahingehend genutzt würden, um die persönlichen Werte und Grundhaltungen auszutauschen, vorhandene Ressourcen zu klären und gemeinsame Ziele zu entwickeln. Somit sind auch die jeweiligen Trägerorganisationen angesprochen, welche vermehrt offensiver und proaktiver den Kontakt zu den Lehrpersonen suchen müssten, damit das Interesse der Lehrpersonen gegenüber der Sozialen Arbeit als wichtige Kooperationspartnerin oder wichtiger Kooperationspartner geweckt und die Erwartungssicherheit gestärkt werden kann.

Die Schulleitungspersonen nehmen eine wichtige Rolle in der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Sozialarbeitenden ein, weil sie die erste Anlaufstelle bei Problemen der Lehrkräfte sind, ihre Meinung einen Einfluss auf die Haltung der Lehrpersonen gegenüber der Sozialen Arbeit hat und sie oft als Zwischenstelle in der Kooperation zwischen behördlicher Sozialarbeit und Lehrpersonen eingeschaltet werden. Daher müsste die Soziale Arbeit darauf bedacht sein, ebenso die Schulleitungspersonen in die Kommunikations-, Austausch- und Schulungsprozesse miteinzubeziehen. Es wäre auch eine Möglichkeit, wie von einer Lehrperson vorgeschlagen, dass die Soziale Arbeit Schulungen für die Schulleitungen

anbieten könnte, damit diese einen besseren Überblick erhalten und ihr Wissen an die Lehrpersonen weitergeben könnten.

Die Schilderungen zur Schulsozialarbeit in Kapitel 6.1.1. zeigen, dass es sinnvoll sein könnte, wenn die Schulsozialarbeit vermehrt in das Schulhaus integriert und als Teil eines interdisziplinären Teams im Schulhaus wahrgenommen werden würde. So könnten die Lehrpersonen und die Schulsozialarbeitenden beispielsweise die Pausen zusammen verbringen, ohne dabei immer die Thematik der Arbeit anzusprechen. Hierfür müssten andere Zeitfenster geschaffen werden, welche für den professionellen Austausch genutzt werden könnten, um ebenso die jeweiligen Aufgabenbereiche zu klären und mögliche Überschneidungen zu verhindern. Zudem sollten die Lehrpersonen sowie die Schulleitungen an den Schulen an denen es Schulsozialarbeit gibt, darauf sensibilisiert werden, welches die Aufgaben der Schulsozialarbeitenden sind und wie sie sich von Speziallehrkräften (insbesondere der Heilpädagogik) unterscheiden. Es könnte sein, dass die Schulsozialarbeit mehr Gewicht bekommen würde, wenn sie nicht einfach als weitere Stelle gelten würde, um die man sich auch noch kümmern muss, sondern als Entlastung wahrgenommen würde.

In Bezug auf die behördliche Sozialarbeit sollten insbesondere die Verständigungsprozesse über die Abläufe (beispielsweise bei einer Einreichung einer Gefährdungsmeldung) bei den Lehrpersonen und auch bei den Schulleitungen, als Hauptverantwortliche bei der Einreichung einer Gefährdungsmeldung gefördert werden. Es bestünde somit die Chance, dass dadurch die eher negative Sichtweise über die behördliche Sozialarbeit (beispielsweise die KESB, die Sozialdienste, die Beistandspersonen) verbessert werden könnte. Dies könnte beispielsweise dadurch geschehen, dass nach dem Einreichen einer Gefährdungsmeldung die Schulleitung und auch die Lehrperson jeweils Informationen über die nächsten Schritte seitens der KESB oder der zuständigen Stelle erhält, damit die involvierten Parteien über den aktuellen Stand informiert und in den aktuellen Prozess miteinbezogen sind. Bestehende Leitfäden (siehe Kapitel 4.3.2.) sollten mittels Schulungen der Lehrpersonen sowie der Schulleitungspersonen publik gemacht werden. So sollten Sozialarbeitende bereits zu Beginn des Prozesses mit ihren Adressatinnen oder Adressaten klären, ob eine Kooperation mit der Schule vorteilhaft wäre und über welche Informationen die Schule verfügen müsste und eine Einverständniserklärung für die Weitergabe von Informationen einholen. Damit könnte insbesondere der Einbezug der Lehrpersonen verstärkt werden, als wichtige Kooperationspartner der Sozialen Arbeit. Eine Erwägung zur Öffnung des Datenschutzes zu Gunsten der Adressatinnen und Adressaten müsste in Betracht gezogen werden, wobei auch die Folgen davon abgewogen werden müssten, womit sozialpolitische Konsequenzen angesprochen wären.

Die Tagesschulen wären ein Feld, in dem die Soziale Arbeit gefragt wäre, wie es Kapitel 4.4. zeigt. Es scheint jedoch, dass dieser Bereich bisher vor allem von Personen mit anderen

pädagogischen oder sozialpädagogischen Ausbildungen besetzt ist. Die Tagesschulen würden ein Feld bieten, in dem sich die Soziale Arbeit noch stärker etablieren kann und das vermehrt Möglichkeiten zur Kooperation zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen vorhanden wären.

Die Soziale Arbeit müsste versuchen, die genannten Grenzen in der Kooperation zu überwinden, indem sie sich auf sozialpolitischer Ebene dafür einsetzt, dass Angebote eingeführt werden und die finanziellen Mittel hierfür gesprochen werden, damit die Möglichkeit zur Kooperation überhaupt geschaffen werden kann. Zudem könnte die Grenze auf der persönlichen Ebene aufgrund persönlicher Erfahrungen überwunden werden, indem positive Erfahrungen geschaffen würden. Ohne Kooperation können auch keine positiven Erfahrungen entstehen.

9. Schlussfolgerungen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Soziale Arbeit auf verschiedenen Ebenen etwas dazu beitragen kann, dass die Kooperation zwischen Sozialarbeitenden und Lehrpersonen optimiert werden kann. Es soll jedoch nochmals darauf hingewiesen werden, dass die erwähnten Punkte aus der Sicht der Lehrpersonen erarbeitet wurden. Die Autorinnen sind der Ansicht, dass die Betrachtung der Kooperation als Handlungsmaxime im Bereich der Schule vieles erleichtern und die involvierten Parteien inklusive der Adressatinnen und Adressaten weiterbringen würde. So sind die Autorinnen in ihrer Tätigkeit als angehende Sozialarbeiterinnen bestrebt, bei ihren künftigen Aufgaben, die im Berufskodex erwähnten Handlungsprinzipien bezüglich der interdisziplinären Kooperation zu beachten, um die Ziele bestmöglich zu erreichen. So erachten sie es als lohnenswert, Zeit dafür zu investieren, gute Voraussetzungen zu schaffen und letztendlich Kooperationsprozesse zu fördern und zu optimieren.

10. Weiterer Forschungsbedarf

Aufgrund der Dimension dieser Bachelorarbeit wurde die Untersuchung auf den Kanton Bern beschränkt. Die Autorinnen würden es lohnenswert finden, die Forschungen bezüglich der Thematik auf weitere Kantone auszubreiten und in grösserem Umfang durchzuführen. Ebenso wurde bereits erwähnt, dass sich die Autorinnen dieser Arbeit aus Kapazitätsgründen und aufgrund der Vergleichbarkeit ausschliesslich auf die Sichtweisen der Lehrpersonen beschränkt haben. So wäre es interessant, andere Sichtweisen (beispielsweise von Sozialarbeitenden aus den verschiedenen Bereichen oder Schulleitungspersonen) auf die Thematik einzuholen und allenfalls einen Vergleich vorzunehmen, um weitere

Optimierungsmöglichkeiten in Erwägung zu ziehen. Insbesondere die behördliche Sozialarbeit scheint ein Bereich zu sein, der diesbezüglich noch nicht erforscht zu sein scheint.

Es wurden verschiedene Themen angeschnitten, die im Rahmen dieser Bachelor-Thesis nicht behandelt werden konnten. So könnte weitergehend untersucht werden, ob in der Praxis bereits Annäherungsversuche zwischen den Bereichen Sozialer Arbeit und Schule während der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung vorgenommen und welche Auswirkungen auf die Kooperation ersichtlich werden. In Anbetracht dessen, dass in den Interviews teilweise Migrationsfamilien und Flüchtlingskinder erwähnt wurden und Migration eine wichtige Thematik der Sozialen Arbeit darstellt, könnte es sinnvoll sein, auch in diesem Bereich Kooperationsverhältnisse von Sozialarbeitenden und Lehrpersonen zu untersuchen. Auch die räumliche Nähe der Angebote der Sozialen Arbeit zur Schule wurde in den Interviews angesprochen. Es wäre interessant zu erforschen, welchen Einfluss diese auf die Kooperation hat. Ebenso wäre es lohnend, bezüglich der Auflockerung des Datenschutzes weitere Recherchen durchzuführen, genauer, welche Folgen eine allfällige Öffnung mit sich ziehen würde, ob dies im Sinne der Adressatinnen und Adressaten wäre und wie deren persönlichen Rechte trotzdem geschützt werden könnten. Des Weiteren wäre es interessant herauszufinden, ob und wie die Medien die jeweiligen Sichtweisen (beispielsweise der Eltern und der Lehrpersonen) über die Soziale Arbeit beeinflussen, insbesondere im Bereich der behördlichen Sozialarbeit, wo das Bild momentan eher negativ ausfällt.

Als weiterführende Forschung wäre es aus Sicht der Autorinnen auch interessant, die Legitimation der Sozialen Arbeit zur Besetzung der einzelnen Felder zu untersuchen. Gerade im Bereich der Schule, so haben es die Interviews gezeigt, hat sich an verschiedenen Stellen die Frage gestellt, welche Aufgaben den Lehrpersonen zukommen und welche Funktionen dabei die Sozialarbeitenden einnehmen. Nähere Forschungen zu den Legitimationsgrundlagen würden Argumente liefern, um die Soziale Arbeit zu stärken und vielleicht auch den Professionsdiskurs weiter zu bringen.

11. Literatur- und Quellenverzeichnis

- AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz – ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen* [PDF]. Abgerufen von <http://www.avenirsocial.ch/de/p42006765.html>
- AvenirSocial. (2014). *Berufsbild der Professionellen der Sozialen Arbeit* [PDF]. Abgerufen von <http://www.avenirsocial.ch/de/p42009945.html>
- AvenirSocial. (2015). *Die globale IFSW/IASW-Definition der Sozialen Arbeit von 2014 in der deutschen Übersetzung* [PDF]. Abgerufen von http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Erlaeuterungen_zur_Uebersetzung.pdf
- AvenirSocial. (n.d.). *AvenirSocial* [Website]. Abgerufen von <http://www.avenirsocial.ch/de/p42009943.html>
- AvenirSocial & Fachverband Sozialpädagogische Familienbegleitung Schweiz. (2017). *Leitbild - Sozialpädagogische Familienbegleitung SPF* [PDF]. Abgerufen von http://www.avenirsocial.ch/de/cm_data/AS_DE_Familienbegleitung_RZ_lowres.pdf
- AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband. (n.d.). *Leitbild - Soziale Arbeit in der Schule* [PDF]. Abgerufen von http://www.avenirsocial.ch/cm_data/AS_DE_Schulsozarbeit_160329.pdf
- Baier, Florian. (2007). *Zu Gast in einem fremden Haus – Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen*. Bern: Lang.
- Baumann, Regula, Dahli, Olivier, Scheurer, Sabine & Vannay, Karin. (2007). *Berufsbild der Schulsozialarbeit* [PDF]. Abgerufen von http://www.schulsozialarbeit.ch/index.php?p=7_3_Fachpolitische
- Beuchat, Stéphane. (2016). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz – Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. In Ueli Merten & Peter Zängli (Hrsg.), *Ethik und Moral in der Sozialen Arbeit – Wirkungsorientiert – kontextbezogen – habitusbildend* (S. 61-76). Opladen: Barbara Budrich.
- Blaues Kreuz Schweiz. (2017). *Portrait* [Website]. Abgerufen von <http://blaueskreuz.ch/ueber-uns/portrait-bk/>
- Bürgergemeinde Bern. (n.d.). *Bürgerliche Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde* [Website]. Abgerufen von <https://www.bgbern.ch/burgergemeinde/behoerden/burgerliche-kindes-und-erwachsenenschutzbehoerde>
- Caplazi, Alexandra & Mösch Payot, Peter. (2015). Die Person in Staat und Recht. In Peter Mösch Payot, Johannes Schleicher & Marianne Schwander (Hrsg.), *Recht für die Soziale Arbeit – Grundlagen und ausgewählte Aspekte* (3., aktualisierte Aufl.) (S. 75-134). Bern: Haupt.
- Chiapparini, Emanuela, Bussmann, Esther, Eberitzsch, Stefan & Stohler, Renate. (2016). Soziale Arbeit geht in die Schule. *SozialAktuell*, 1, 24-25.

- Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz (DOJ). (n.d.). *Standards der offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz des Dachverbandes offene Jugendarbeit (DOJ)* [PDF].
Abgerufen von http://www.boxfish-ja.ch/uploads/media/DOJ_Standarts_der_offenen_Jugendarbeit.pdf
- Dieners, Otto & Hemmesmann, Gerrit. (2013). *Schulbezogene Kinder- und Jugendsozialarbeit an Grundschulen - Quo vadis Soziale Arbeit an Grundschulen*. Berlin: Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband e. V.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Erath, Peter & Balkow, Kerstin. (2016). *Einführung in die Soziale Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (1995a). *Einführung* [PDF]. Abgerufen von http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/lehrplaene/volksschule.html
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (1995b). *Leitideen* [PDF]. Abgerufen von http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/lehrplaene/volksschule.html
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2009). *Leitfaden Tagesschulen* [PDF]. Abgerufen von http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulergaenzendemassnahmen.html
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2013). *Die Volksschule im Kanton Bern* [PDF].
Abgerufen von http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/informationen_fuereltern/broschueren.html
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2016a). *Merkblatt: Geeignete Ausbildungen für Tagesschulangebote* [PDF]. Abgerufen von http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulergaenzendemassnahmen/personal/ausbildung.html
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016b). *Tagesschulen im Kanton Bern - Reporting Schuljahr 2014/15* [PDF]. Abgerufen von http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulergaenzendemassnahmen/reporting.html
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d.a). *Anstellung Lehrkräfte* [Website]. Abgerufen von http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/ansstellungen_lehrpersonen.html

- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d.b). *Berufsauftrag* [Website]. Abgerufen von https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/stellungen_lehrpersonen/Berufsauftrag.html#Berufsauftrag
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d.c). *Lehrplan 21* [Website]. Abgerufen von http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/lehrplan_21.html
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d.d). *Lehrpläne/Lehrmittel* [Website]. Abgerufen von http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/lehrplaene.html
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d.e). *Leporello zum Lehrplan 21* [PDF]. Abgerufen von http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/lehrplan_21.html
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d.f). *Präsentation zum Lehrplan 21* [Powerpoint]. Abgerufen von http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/lehrplan_21.html
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d.g). *Rechtliche Grundlagen* [Website]. Abgerufen von http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/rechtliche_grundlagen.html
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d.h). *Schulsozialarbeit* [Website]. Abgerufen von http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulsozialarbeit.html
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d.i). *Über uns* [Website]. Abgerufen von http://www.erz.be.ch/erz/de/index/erziehungsberatung/erziehungsberatung/ueber_uns.html
- Estermann, Astrid, Hauri, Andrea & Vogel, Urs. (2016a). Mandatsführung – Aufgabenfelder im Kinderschutz. In Daniel Rosch, Christiana Fountoulakis & Christoph Heck (Hrsg.), *Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz – Recht und Methodik für Fachleute* (S. 202-204). Bern: Haupt.
- Estermann, Astrid, Hauri, Andrea & Vogel, Urs. (2016b). Mandatsführung – Rolle und Auftrag. In Daniel Rosch, Christiana Fountoulakis & Christoph Heck (Hrsg.), *Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz – Recht und Methodik für Fachleute* (S. 197-200). Bern: Haupt.

- Gemeinde Ostermundigen. (n.d.). *Kindesschutz* [Website]. Abgerufen von <http://www.ostermundigen.ch/verwaltung/soziales/kindes-und-erwachsenenschutz-kes/kindesschutz/>
- Gemeindeverwaltung Walkringen. (n.d.). *Leitbild* [PDF]. Abgerufen von <http://www.walkringen.ch/bildung/schulorganisation/leitbild.html>
- Germann-Hänni, Melanie. (2015). *Modul Ökonomie/Verwaltungswissenschaften: Einführung: Einführung und Zweck einer Organisation, Rahmenbedingungen* (unveröffentlichtes PDF). Berner Fachhochschule Fachbereich Soziale Arbeit: Bern.
- Gesundheits- und Fürsorgedirektion (GEF). (2003). *Steuerungskonzept der offenen Kinder- und Jugendarbeit im Kanton Bern* [PDF]. Abgerufen von https://www.gef.be.ch/gef/de/tools/suche.html?reiter=&_charset_=UTF-8&query=jugendarbeit&kantonsverwaltung=1&%3Acq_csrf_token=undefined#searchresults
- Gesundheits- und Fürsorgedirektion (GEF). (2017). *Verzeichnis der kommunalen und regionalen Sozialdienste* [PDF]. Abgerufen von https://www.gef.be.ch/gef/de/index/soziales/soziales/publikationen/adresslisten_undverzeichnisse.html
- Gesundheits- und Fürsorgedirektion (GEF). (n.d.a). *Inhalte der Verordnung über die Angebote der sozialen Integration (ASIV)* [Website]. Abgerufen von https://www.gef.be.ch/gef/de/index/familie/familie/offene_kinder-_undjugendarbeit/steuerungsgrundlagen/inhalte_der_asiv.html
- Gesundheits- und Fürsorgedirektion (GEF). (n.d.b). *Offene Kinder- und Jugendarbeit* [Website]. Abgerufen von http://www.gef.be.ch/gef/de/index/familie/familie/offene_kinder-_undjugendarbeit.html
- Gschwind, Kurt. (2014). Vorwort. In Kurt Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule – Definition und Standortbestimmung*. Luzern: interact.
- Hafen, Martin. (2003). *Kann Soziale Arbeit die Probleme der Schule lösen?* [PDF]. Abgerufen von <http://fen.ch/systemtheorie-aufsaeetze/>
- Hafen, Martin. (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit – Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Luzern: interact.
- Hafen, Martin. (2009). Kann die Soziale Arbeit die Probleme der Schule lösen? – Möglichkeiten und Grenzen der Schulsozialarbeit. *ASD – Beruf: Schulleitung*, 4/2009, S. 23-26.
- Heck, Christoph. (2016). Überblick über die Akteure und deren Aufgaben. In Daniel Rosch, Christiana Fountoulakis & Christoph Heck (Hrsg.), *Handbuch Kindes- und Erwachsenenenschutz – Recht und Methodik für Fachleute* (S. 89-97). Bern: Haupt.

- Helfferich, Cornelia. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten - Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hillmann, Karl-Heinz. (2007). *Wörterbuch der Soziologie* (5., vollständig überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Alfred Körner.
- Justiz-, Gemeinde- und Kirchendirektion. (n.d.a). *Gefährdung des Kindeswohls* [Website]. Abgerufen von https://www.jgk.be.ch/jgk/de/index/kindes_erwachsenenschutz/kindesschutz/gefaehrdung_kindeswohl.html
- Justiz-, Gemeinde- und Kirchendirektion. (n.d.b). *Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde – über uns* [Website]. Abgerufen von https://www.jgk.be.ch/jgk/de/index/direktion/organisation/kesb/ueber_uns.html
- Kappler, Christa. (2008). *SchulsozialarbeiterInnen in der Kooperation mit Lehrpersonen – Theoretische Reflexionen und empirische Befunde zum Umgang mit strukturellen und berufskulturellen Unterschieden* (Lizentiatsarbeit, Philosophische Fakultät, Universität Zürich). Abgerufen von <https://phzh.ch/suche/?cx=013330544810272128326:amppe3lj7sk&cof=FORID:10&ie=UTF-8&q=Kappler%202008%20Schulsozialarbeit&sa=Suche>
- Keller, Bruno. (2016). Ethik – eine Annäherung. In Ueli Merten & Peter Zängli (Hrsg.), *Ethik und Moral in der Sozialen Arbeit – Wirkungsorientiert – kontextbezogen – habitusbildend* (S. 21-46). Opladen: Barbara Budrich.
- KESB Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden im Kanton Zürich. (2016). *Leitfaden zur Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden (KESB) bei Gefährdung des Kindeswohls* [PDF]. Abgerufen von <http://www.kesb-zh.ch/neuer-leitfaden-f%C3%BCr-die-zusammenarbeit-zwischen-schulen-und-kesb>
- Landesarbeitsgemeinschaft Streetwork / Mobile Jugendarbeit NRW e. V.. (2012). *Fachliche Leitlinien für Streetwork/Mobile Jugendarbeit NRW* [PDF]. Abgerufen von http://www.streetwork-nrw.de/fileadmin/user_upload/pdf/Leitlinien2013_WEB.pdf
- Lischer, Rahel, Kislig, Roger, Mosimann, Eva, Lauper, Sarah, Lozano, Daniel & Egger, Christa. (2005). *Offene Jugendarbeit und Schule - Ein Leitfaden für die Zusammenarbeit*. Bern: voja vernetzte offene jugendarbeit kanton bern.
- Mayring, Philipp. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung – eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim: Belz Verlag.
- Mayring, Philipp. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Weinheim: Belz Verlag.

- Merten, Ueli. (2016). Kooperation und Partizipation – ein ethisch gemischtes Doppel. In Ueli Merten & Peter Zängl (Hrsg.), *Ethik und Moral in der Sozialen Arbeit – Wirkungsorientiert – kontextbezogen – habitusbildend* (S. 187-212). Opladen: Barbara Budrich.
- Müller-Hermann, Silke & Becker-Lenz, Roland. (2016). Die Relevanz eines verinnerlichten Berufsethos und einer kodifizierten Ethik in der Sozialen Arbeit. In Ueli Merten & Peter Zängl (Hrsg.), *Ethik und Moral in der Sozialen Arbeit – Wirkungsorientiert – kontextbezogen – habitusbildend* (S. 77-86). Opladen: Barbara Budrich.
- Oberstufenzentrum Eisengasse Bolligen OZE. (2017). *Leitbild* [Website]. Abgerufen von <http://www.eisengasse.ch/home/unsere-schule/fotos-des-oze-eisengasse-bolligen/>
- Pauli, Bettina. (2014). Kooperation von Jugendarbeit und Schule. In Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft und Diversität – Referat Jugend (Hrsg.), *Jugendarbeit: Kontext Schule – Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung* (1. Aufl., S. 77-105). Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik.
- Prändl, Ingeborg. (2011). *Zusammenhang: Werte, Normen, Rollen* [Website]. Abgerufen von <http://gesellschaft.psychowissen.net/werte-und-normen/index.html>
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika. (2009). *Qualitative Sozialforschung – Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Rieder, Stefan, Bieri, Oliver, Schwenkel, Christof, Hertig, Vera & Amberg, Helen. (2016). *Evaluation Kindes- und Erwachsenenschutzrecht - Analyse der organisatorischen Umsetzung und Kennzahlen zu Leistungen und Kosten - Bericht zuhanden des Bundesamts für Justiz (BJ)*. Luzern: Interface.
- Rosch, Daniel & Hauri, Andrea. (2016). Zivilrechtlicher Kinderschutz. In Daniel Rosch, Christiana Fountoulakis & Christoph Heck (Hrsg.), *Handbuch Kindes- und Erwachsenenschutz – Recht und Methodik für Fachleute* (S. 410-445). Bern: Haupt.
- Rupp, Luzia, Schmid, Rahel, Süsstrunk, Simon & Scheidegger, Nico. (2009). Mehr Vernetzung, theoretische Forschung und ganzheitliche Planung. *Sozialaktuell*, 4, 35-37.
- Schaffer, Hanne. (2014). *Empirische Sozialforschung in der Sozialen Arbeit – Eine Einführung* (3., überarb. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schilling, Johannes & Klus, Sebastian. (2015). *Soziale Arbeit – Geschichte – Theorie – Profession* (6. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schmocker, Beat. (2011). *Soziale Arbeit und ihre Ethik in der Praxis - Eine Einführung mit Glossar zum Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz*. Bern: AvenirSocial.
- Schmocker, Beat. (2016). Versuch über die Prinzipien der Sozialen Arbeit. In Ueli Merten & Peter Zängl (Hrsg.), *Ethik und Moral in der Sozialen Arbeit – Wirkungsorientiert – kontextbezogen – habitusbildend* (S. 129-166). Opladen: Barbara Budrich.

- Schüpbach, Marianne, Jutzi, Michelle & Thomann, Kathrin. (2012). *Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern - Eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperationen in zehn Tagesschulen* [PDF]. Abgerufen von <https://www.edubs.ch/dienste/Dienste-VS/fachstelle-tagesstrukturen/dokumente-tagesstrukturen/downloads/expertise-zur-kooperation-tagesstrukturen-schuepb.pdf/view>
- Schwander, Marianne. (2013). Recht und Rechtsordnung. In Peter Mösch Payot, Johannes Schleicher & Marianne Schwander (Hrsg.), *Recht für die Soziale Arbeit – Grundlagen und ausgewählte Aspekte* (3., aktualisierte Aufl., S. 23-74). Bern: Haupt.
- Schweizerisches Rotes Kreuz Kanton Bern. (n.d.). *chili - das Konflikttraining des SRK* [PDF]. Abgerufen von https://www.srk-bern.ch/fileadmin/Kanton%20Bern/PDF%20Kanton%20Bern/Bildung/chili/20170816_chili-Flyer_A5_2017-08_DE_web.pdf
- Seiterle, Nicolette. (2014). Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz – Eine Standortbestimmung – Bern. In Kurt Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule – Definition und Standortbestimmung* (S. 111-113). Luzern: interact.
- Spies, Anke & Pötter, Nicole. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen – Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stadt Bern. (2014). *Was ist zu tun bei Gefährdungsmeldungen durch die Schule* [PDF]. Abgerufen von <http://www.bern.ch/themen/bildung/schule/downloads/down/bss-schleifaden-gefaehrdungsmeldung-2014-a4.pdf/view>
- Stadt Biel. (2017). *Streetwork* [Website]. Abgerufen von <https://www.biel-bienne.ch/de/pub/leben/soziales/suchtkranke/streetwork.cfm>
- Staub-Bernasconi, Silvia. (2013). Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards; Soziale Arbeit – eine verspätete Profession?. In Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert & Silke Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit – Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (3., durchgesehene Auflage, S. 23-48). Wiesbaden: Springer VS.
- Verband offene Kinder- und Jugendarbeit Kanton Bern (voja). (n.d.). *Stellung im Kanton* [Website]. Abgerufen von http://www.voja.ch/de/Stellu_798.aspx
- Wagner, Petra & Kletzl, Johannes. (2013). *Schulsozialarbeit: Wie kann Kooperation im schulischen Umfeld gelingen?* [PDF]. Abgerufen von <http://sozialeskapital.at/index.php/sozialeskapital/article/view/282/465>
- Zdunek, André. (2015) *Modul Philosophie & Ethik: Einführung metaphysische Verortung von Moral* (unveröffentlichtes PDF). Berner Fachhochschule Fachbereich Soziale Arbeit: Bern.

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

12. Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1</i>	Zusammenhang Werte, Normen, Rollen	18
<i>Abbildung 2</i>	Kooperation als...	19
<i>Abbildung 3</i>	Mandate und Verantwortungsbereiche Sozialer Arbeit in ihrer Interdependenz	28
<i>Abbildung 4</i>	Darstellung der Kooperationsmodelle von Schulsozialarbeit	43
<i>Abbildung 5</i>	Chancen und Nutzen für die offene Kinder- und Jugendarbeit, Chancen und Nutzen für die Schule	50
<i>Abbildung 6</i>	Häufigkeit des Einbezugs von Gemeinden bei Abklärungen	55
<i>Abbildung 7</i>	Tagesschulangebot im Kanton Bern 2015/16	58
<i>Abbildung 8</i>	Beispiel eines Leitfadens	126

ANHANG 1

13. Leitfaden für die Interviews

- Begrüssung
- Vorstellen wer ich bin und wofür das Interview dient
- Kurzinfo über das Thema der Bachelorthesis
- Ablauf des Interviews, Zeitrahmen, Anonymisierung und offene Fragen klären
- Einverständniserklärung
- Tonaufnahme erklären und starten

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check - Wurde das erwähnt? Memo für mögliches Nachfragen - nur stellen wenn nicht von allein angesprochen! Formulierung anpassen	Konkrete Fragen - bitte an passender Stelle (auch am Ende möglich) in dieser Formulierung stellen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Teil I In welchen Situationen in Ihrer Tätigkeit als Lehrperson sind Sie mit Sozialer Arbeit in Berührung gekommen?	Schulsozialarbeit, Soziokulturelle Animation Offene Kinder- und Jugendarbeit, Sozialarbeit, KESB, Sozialpädagogik, Tagesschulen	<ul style="list-style-type: none"> • Wo sehen Sie sonst noch Berührungspunkte zwischen der Schule und er Sozialen Arbeit? • Sind Ihnen noch weitere Angebote bekannte (bspw. schulinterne, behördliche, im Freizeitbereich oder in der Betreuung)? 	Können Sie dazu noch mehr erzählen? Was ist dann passiert? Wie ging es dann weiter? Was kann ich mir darunter vorstellen? Wie war das für Sie?
Teil II Was haben Sie für Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Fachpersonen von der Sozialen Arbeit aus den verschiedenen Bereichen gemacht?	<ul style="list-style-type: none"> • Empfindungen • Unterschiede 		
Teil III Wann erachten Sie eine Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Sozialen Arbeit als sinnvoll?	<ul style="list-style-type: none"> • Gründe für die Zusammenarbeit • Chancen • Grenzen • Eigener Auftrag • Gemeinsamer Auftrag • Auftrag SA 	<ul style="list-style-type: none"> • Was bringt die Zusammenarbeit? • Wo möchten Sie nicht, dass die Soziale Arbeit im Bereich der Schule etwas dazu sagt? 	
Teil IV Was ist für Sie persönlich wichtig in einer Zusammenarbeit?	<ul style="list-style-type: none"> • Erwartungen an Kooperationspartnerinnen und -partner 	<ul style="list-style-type: none"> • An welchen Normen, und Werten orientieren Sie sich (Volksschulgesetz, Leitbild, Menschenbild, Grundhaltung)? • Was haben Sie für Wünsche an die Soziale Arbeit? 	

Abbildung 8: Beispiel eines Leitfadens. Nach: Helfferich, 2011, S. 186.

- Dank und Verabschiedung/Abschluss des Interviews
- Abstellen des Aufnahmegerätes