

SCHULSOZIALARBEIT UND SCHULENTWICKLUNG

Eine qualitativ-empirische Analyse zum Beitrag der Schulsozialarbeit
an der Schulentwicklung im Kanton Thurgau



SCHULSOZIALARBEIT UND SCHULENTWICKLUNG

Eine qualitativ-empirische Analyse zum Beitrag der Schulsozialarbeit
an der Schulentwicklung im Kanton Thurgau

Verfasserin: Tabea Ludwig, Studienbeginn HS 2017

Master in Sozialer Arbeit, Bern | Luzern | St. Gallen

Fachbegleitung: Prof. Dr. Axel Pohl

Abgabedatum: 11. August 2021

Abstract

Hinsichtlich Schulentwicklung wird heutzutage ein Fokus auf die Einzelschule sowie auf den Sozialraum gelegt. Dabei sind alle an der Schule beteiligten Akteur*innen, somit auch Schulsozialarbeitende, für Schulentwicklung (mit)verantwortlich. Da sich in der einschlägigen Literatur wenige Verknüpfungspunkte und konkrete Ausführungen der beiden Handlungsfelder Schulsozialarbeit und Schulentwicklung zeigen, ist es Ziel dieser qualitativ-empirischen Analyse, im Rahmen der Master-Thesis den Beitrag der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung, insbesondere in der Schweiz im Kanton Thurgau, näher zu beleuchten. Dabei wird die vergangene und gegenwärtige Mitwirkung konkretisiert, aber auch ein zukünftiger Nutzen aufgezeigt. Diese Master-Thesis fragt ausserdem nach dem Mehrwert der Schulsozialarbeit zur Schulentwicklung. Anhand von einem Interview mit einer Vertreterin der Abteilung Schulevaluation und Schulentwicklung im Kanton Thurgau wird der Bereich der Schulentwicklung im Kanton näher erforscht. Vier Interviews mit Schulsozialarbeitenden aus dem Kanton Thurgau dienen daneben als Datengrundlage zur Analyse hinsichtlich Schulsozialarbeit und Schulentwicklung. Die Datenanalyse und Materialauswertung erfolgt anhand des Forschungsstils der Grounded Theory. Für die Schulsozialarbeitenden ist deren Schulentwicklungsverständnis ausschlaggebend dafür, ob sie sich als mitgestaltend in Bezug auf Schulentwicklung wahrnehmen oder nicht. Eine Mitwirkung ist auf verschiedenen Ebenen zu lokalisieren und es müssen Grundvoraussetzungen für eine Mitarbeit bei Schulentwicklung geschaffen werden. Ausserdem kann als Ergebnis festgehalten werden, dass die beiden Handlungsrichtungen passiv-reaktiv und aktiv-proaktiv den Beitrag der Schulsozialarbeit zur Schulentwicklung als Typen beschreiben, und sich je nach Handlungsrichtung die Ausgestaltung auf unterschiedliche Weise zeigt.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abstract..... | 3 |
| Inhaltsverzeichnis..... | 4 |
| Abkürzungsverzeichnis..... | 6 |
| 1. Einleitung | 7 |
| 1.1 Relevanz der Problem- und Fragestellung | 7 |
| 1.2 Ausgangssituation..... | 7 |
| 1.3 Erkenntnis- und Praxisinteresse..... | 8 |
| 1.4 Aufbau der Arbeit | 8 |
| 2. Annäherung an den Forschungsgegenstand..... | 9 |
| 2.1 Schulentwicklung in der Schweiz..... | 9 |
| 2.2 Schulentwicklung aus schultheoretischer Sicht | 10 |
| 2.2.1 Ziele von Schulentwicklung | 11 |
| 2.2.2 Horizontale Schulentwicklung..... | 12 |
| 2.2.3 Exkurs Bildungslandschaften ²¹ | 13 |
| 2.2.4 Zukünftige Veränderungen..... | 15 |
| 2.3 Ausgestaltung der Schulsozialarbeit..... | 16 |
| 2.4 Schulentwicklung und Schulsozialarbeit..... | 17 |
| 2.4.1 „Offensive“ Schulsozialarbeit..... | 19 |
| 2.4.2 Schulentwicklungsprozesse auf Planungs- und Politikebene..... | 19 |
| 2.4.3 Voraussetzungen für die Partizipation bei Schulentwicklung | 20 |
| 2.4.4 Beitrag der Schulsozialarbeit in Abhängigkeit zum Stellenumfang..... | 22 |
| 2.4.5 Pilotstudie zur Schulsozialarbeit und Schulentwicklung..... | 23 |
| 2.5 Schulsozialarbeit und Schulentwicklung im Kanton Thurgau..... | 24 |
| 2.5.1 Schulsozialarbeit im Kanton Thurgau | 24 |
| 2.5.2 Abteilung Schulevaluation und Schulentwicklung | 25 |
| 3. Problem- und Fragestellung | 27 |
| 3.1 Problemstellung | 27 |
| 3.2 Forschungsfrage | 27 |
| 4. Methodisches Vorgehen..... | 28 |
| 4.1 Zugrundeliegendes Wissenschaftsverständnis..... | 28 |
| 4.2 Grounded Theory | 29 |
| 4.2.1 Verfahrensgrundsätze | 29 |
| 4.2.2 Vergleichsmodi..... | 31 |
| 4.2.3 Theoretisches Sampling..... | 33 |
| 4.2.4 Datenanalyse | 35 |
| 4.2.5 Offenes, axiales und selektives Kodieren | 35 |
| 4.2.6 Methodenkritik..... | 39 |
| 4.3 Datenerhebung | 40 |
| 4.3.1 Zugang zum Feld | 40 |

| | | |
|-------|---|------|
| 4.3.2 | Leitfadengestützte Expert*inneninterviews | 40 |
| 4.3.3 | Datenaufbereitung..... | 44 |
| 4.3.4 | Auswertung der Interviews | 44 |
| 5. | Erkenntnisse der Erhebung | 45 |
| 5.1 | Schulentwicklung im Kanton Thurgau..... | 45 |
| 5.1.1 | Kantonale und lokale Schulentwicklung..... | 45 |
| 5.1.2 | Inhaltliche und prozessorientierte Schulentwicklung..... | 46 |
| 5.1.3 | Richtungsweisende Themen und Bildungspartner*innen..... | 47 |
| 5.1.4 | Beispiele für Schulentwicklung | 48 |
| 5.2 | Schulsozialarbeit und Schulentwicklung im Kanton Thurgau | 49 |
| 5.2.1 | Verständnis der Schulsozialarbeitenden zum Begriff der Schulentwicklung | 49 |
| 5.2.2 | Orte der Schulentwicklung..... | 51 |
| 5.2.3 | Grundlegende Voraussetzungen | 53 |
| 5.2.4 | Praxisformen von Schulentwicklung | 57 |
| 5.2.5 | Inhaltliche Ausgestaltung der Schulsozialarbeit bei Schulentwicklung..... | 59 |
| 5.2.6 | Handlungsrichtungen für die Beteiligung an Schulentwicklung | 66 |
| 5.2.7 | Zusammenfassung..... | 69 |
| 6. | Diskussion der Ergebnisse | 70 |
| 6.1 | Schulentwicklungsverständnis..... | 70 |
| 6.2 | Praktische Ausgestaltung – aktuell und vergangenheitsbezogen | 74 |
| 6.3 | Das Potenzial des Beitrags der Schulsozialarbeit zur Schulentwicklung..... | 75 |
| 6.4 | Zukünftige Entwicklungen – ein Blick nach vorn | 76 |
| 6.5 | Der Beitrag der Schulsozialarbeit zur Schulentwicklung im Kanton Thurgau | 78 |
| 6.6 | Zusammenfassung und Schlussfolgerung..... | 80 |
| 7. | Schlussteil..... | 82 |
| 7.1 | Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit im Kanton Thurgau | 82 |
| 7.1.1 | Handlungsempfehlung 1 – Der/die Schulsozialarbeiter*in als Fachkraft | 82 |
| 7.1.2 | Handlungsempfehlung 2 – Lernen von der Schulentwicklung..... | 83 |
| 7.1.3 | Handlungsempfehlung 3 – Mitarbeit auf kantonaler und lokaler Ebene | 84 |
| 7.2 | Reflexion | 85 |
| 7.2.1 | Reflexion des Forschungsprozesses..... | 85 |
| 7.2.2 | Annähernde Reflexion der eigenen Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin..... | 88 |
| | Nachwort..... | I |
| | Dank..... | II |
| | Literaturverzeichnis | III |
| | Tabellen- und Abbildungsverzeichnis | VIII |
| | Anhangsverzeichnis | IX |

Abkürzungsverzeichnis

GT Grounded Theory

SE Schulentwicklung

SSA Schulsozialarbeit

SSAV Schulsozialarbeitsverband

1. Einleitung

Schule entwickelt sich – permanent und immer wieder. Im „Leitbild der Sozialen Arbeit in der Schule“, des Berufsverbandes für Soziale Arbeit der Schweiz, wird in den Zielen und Aufgaben eine Beteiligung der Schulsozialarbeit (im weiteren Verlauf SSA) an der Schulentwicklung (im weiteren Verlauf SE) festgehalten (AvenirSocial - Soziale Arbeit Schweiz & Schulsozialarbeitsverband, o.J.). In den Qualitätsrichtlinien für die SSA wird dabei als Leitgedanke ergänzt, dass Schulsozialarbeitende mit ihren Interventionen und Aktivitäten einen kontinuierlichen Beitrag zur SE leisten (AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen-Verband, SSAV, 2010). Der Kanton Thurgau hat im Jahr 2014 die Handreichung SSA Thurgau herausgegeben, in der beschrieben wird, dass SSA „in die Planung der Schulentwicklung einbezogen und bereit [ist], entsprechende Verantwortung zu übernehmen“ (Amt für Volksschule Thurgau, 2014). Ausserdem heisst es auf der Homepage des Vereins SSA Kanton Thurgau, dass sich Fachkräfte der Sozialen Arbeit in der Schule an „sozialen und pädagogischen Fragen der Schulentwicklung“ (SCHULSOZIALARBEIT THURGAU, 2021c) beteiligen. Auf kantonaler Ebene gibt es dennoch kein Konzept oder Handlungsleitlinien zur Mitarbeit der SSA an der SE. Zudem ist unklar, was SE genau bedeutet. Folglich bleibt offen, wie die konkrete Ausgestaltung der SSA zur SE aussieht. Die vorliegende Masterarbeit soll diesem Forschungsdesiderat entgegenkommen.

1.1 Relevanz der Problem- und Fragestellung

Da sich Gesellschaft entwickelt, muss sich eine Schule weiterentwickeln (Rolf, 2019, S. 13). SE ist somit eine laufend aktuelle Aufgabe und SSA ist als eine Akteurin in einer „multiprofessionellen Schule“ (Venzi, 2018, S. 155) verankert. Es ist daher von Bedeutung herauszufinden, inwiefern SSA ihren eigenen Beitrag zur SE leisten kann. Da die Problemstellung im Kanton Thurgau wenig erforscht ist, ist es relevant diesem Forschungsvorhaben nachzugehen. Insbesondere kann es für die Schulsozialarbeitenden im Kanton bereichernd sein, den Bereich der SE besser zu erfassen und dessen inhaltliche sowie praktische Ausgestaltung zu konkretisieren. Auch um die Professionalisierung der Sozialen Arbeit hinsichtlich SSA und SE voranzubringen, ist die Problemstellung relevant. Vor diesem Hintergrund kommt die Frage auf, welchen Beitrag SSA zur SE im Kanton Thurgau leistet.

1.2 Ausgangssituation

Im Austausch mit Michael Praschnig (persönliche Kommunikation, 17.02.2020 und 02.03.2020), Präsident des Vereins SSA Thurgau, entstand die Themenfindung der Master-Thesis. Michael Praschnig wies auf die Relevanz der SSA hinsichtlich SE hin. Aus seiner Sicht sei es interessant herauszufinden, wie die SSA ihre Professionalität gewinnbringend in SE einfließen lassen könne und welches ihre spezifischen Fähigkeiten in diesem Bereich seien.

Es müssten Strukturen erkannt werden, welche gegebenenfalls als Voraussetzung implementiert werden sollten und sich herauskristallisieren, ob sich die SSA auch auf kantonaler Ebene einbringen bzw. fest in der SE integriert sein sollte (persönliche Kommunikation, 17.02.2020). Da diese Relevanz offensichtlich im Kanton wenig erforscht ist, erfolgte die Themenwahl der Master-Thesis. Zumal es der Verfasserin dieser Master-Thesis als Schulsozialarbeiterin an einem Sekundarschulzentrum im Kanton Thurgau auch ein persönliches Anliegen ist, in diesem Bereich zu forschen.

Während in der Literatur verschiedene Begriffe zur SSA diskutiert werden, z.B. Soziale Arbeit an Schulen und schulbezogene Jugendsozialarbeit (Spies & Pötter, 2011, S. 13ff. und Ziegele & Gschwind, 2015, S. 327), wird in der Master-Thesis durchgehend der Begriff SSA verwendet.

1.3 Erkenntnis- und Praxisinteresse

Das Erkenntnis- sowie Praxisinteresse kann in mehreren Bereichen verortet werden. Die gewonnenen Erkenntnisse zum Beitrag der SSA zur SE im Kanton Thurgau können dem Verein SSA Thurgau und deren Mitgliedern zur Weiterentwicklung ihrer Praxis hinsichtlich SE dienen. Dabei können die Erkenntnisse zur SE einerseits einen Beitrag für die Fachkräfte der SSA leisten, um ein umfassenderes Bild von dem Bereich der SE zu erhalten, in dem sie gleichzeitig Erkenntnisse darüber liefern, wie SE im Kanton funktioniert und gestaltet wird. Andererseits können Schulsozialarbeitende von den Ergebnissen der Master-Thesis profitieren, indem sie erkennen, wie ein Beitrag für die SSA zur SE aussieht bzw. aussehen könnte. Auch um die Wirksamkeit der SSA vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung und somit notwendiger SE zu steigern sowie die Professionalisierung der SSA zu stärken, ist es von Bedeutung, dass der Bereich der SSA und SE näher erforscht wird. Da SSA ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit darstellt, soll die Master-Thesis zudem eine Bereicherung für die Profession der Sozialen Arbeit sein. Weil sich Schule und SSA fortlaufend weiterentwickeln, ist es Ziel dieser Master- Thesis, eine Standortbestimmung vorzunehmen. Aufgrund dieser ständigen Veränderung kann, vielleicht sogar muss der Beitrag der SSA zu jeder Zeit hinterfragt und somit überarbeitet, optimiert und angepasst werden. Die Erkenntnisse geben einen aktuellen Einblick, stellen jedoch keine abschliessenden Ausführungen dar.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Master-Thesis ist in sieben Kapitel unterteilt. Nach Kapitel 1, der Einleitung, folgt die Annäherung an den Forschungsgegenstand in Kapitel 2. Die Problem- und Fragestellung wird ausführlich in Kapitel 3 beschrieben und anschliessend das methodische Vorgehen in Kapitel 4 erläutert. Die Erkenntnisse der Erhebung finden sich folgend in Kapitel 5 und werden in Kapitel 6 unter Berücksichtigung der theoretischen Verortung diskutiert. Der Schlussteil in Kapitel 7 beinhaltet Empfehlungen zur Weiterentwicklung der SSA im Kanton Thurgau sowie angestellte Reflexionen.

2. Annäherung an den Forschungsgegenstand

Die Annäherung an den Forschungsgegenstand beinhaltet theoretische Ausführungen zu den beiden Bereichen SE (2.1 & 2.2) und SSA (2.3) sowie zur Verknüpfung der beiden Felder (2.4). Die Ausführungen zur SE beziehen sich zunächst auf den Forschungsstand in der Schweiz und beinhalten daneben eine schultheoretische Sicht der SE, Ziele von SE, für den Fachdiskurs relevante Themen wie horizontale SE und der Exkurs zum Thema Bildungslandschaften sowie mögliche zukünftige Veränderungen.

Im Anschluss daran findet sich dem aktuellen Forschungsstand entsprechend ein kurzer Überblick zur Ausgestaltung der SSA in der Deutschschweiz und die beiden Bereiche SE und SSA werden anhand ausgewählter Themen des Fachdiskurses vorgestellt. Diese sind „Offensive Schulsozialarbeit“, Schulentwicklungsprozesse auf Planungs- und Politikebene, Voraussetzungen für die Partizipation der SSA bei SE, der Beitrag der SSA zur SE in Abhängigkeit zum Stellenumfang und eine Pilotstudie zur SSA und SE.

2.1 Schulentwicklung in der Schweiz

Zala-Mezö, Pfaendler, Brückel, Kuster & Leuthard (2018) gehen näher auf die Herkunft des Begriffes SE in der Schweiz ein, wobei sie zunächst auf ein Desiderat hinsichtlich der systematischen und historischen Aufarbeitung der Begriffsentstehung aufmerksam machen. Ihrer Ansicht nach lassen sich derzeit zwei Tendenzen erkennen: In der Schweiz wird eine Fokussierung hinsichtlich einheitlicher Steuerung trotz einem stark föderalistischen Staat zunehmend sichtbar. Daneben machen sich internationale Einflüsse hinsichtlich der Phasen der SE aus anderen Ländern bemerkbar. Die Autor*innen stellen heraus, dass die 2000er-Jahre schweizweit unter zentral herbeigeführten Grossprojekten wie dem Lehrplan 21 sowie unter dem Wunsch nach zunehmender Koordination zwischen den Kantonen standen (S. 114). Quesel und Safi (2019) unterscheiden *exogene* und *endogene* SE. *Exogene* SE meint eine Steuerung von aussen über ein politisches oder theoretisches Programm während bei *endogener* SE die Initiative von Leitungs- und Lehrpersonen im Vordergrund und das interne Zusammenspiel von Führung und Kooperation im Mittelpunkt stehen (S. 10). In der Schweiz wurde durch die politisch-administrative Einführung der schulischen Teilautonomie kurz vor der Jahrtausendwende eine endogene SE erst möglich. Leitungspersonen erhielten dadurch eine professionelle Funktion und neue Anforderungen wurden hinsichtlich der kollegialen Partizipation und Kooperation ersichtlich. Schulische Teilautonomie beinhaltet rechtliche oder betriebswirtschaftliche und pädagogische Aspekte. Durch die Teilautonomisierung soll durch das Zusammenwirken von Lehr- und Leitungspersonen eine Eigendynamik entstehen, durch welche eine Einzelschule ein eigenes Profil erhält (Quesel & Safi, 2019, S. 10).

2.2 Schulentwicklung aus schultheoretischer Sicht

Heutzutage wird der Fokus hinsichtlich SE auf die Entwicklung von Einzelschulen gelegt. Eine Einzelschule hat gegenüber der Systemkoordination den Vorrang. Dementsprechend soll SE in den Einzelschulen beginnen und nicht vom Gesamtsystem abgeleitet werden. Dennoch muss die Koppelung zwischen Einzelschule und Gesamtsystem geklärt werden, da SE gleichzeitig von den Akteur*innen und von der Struktur des Gesamtsystems her gedacht und konzipiert werden muss. Auf theoretischer Ebene werden drei Bereiche von SE unterschieden:

1. Organisationsentwicklung
2. Unterrichtsentwicklung
3. Personalentwicklung

Der ultimative Bezugspunkt der drei Bereiche ist der Lernfortschritt von Schüler*innen (Rolff, 2016, S14ff.). Endberg, Engec und van Ackeren (2021) ergänzen diese drei Bereiche mit den Zusatzdimensionen

4. Technologieentwicklung und
5. Kooperationsentwicklung

und beziehen sich dabei auf das Modell „Dimensionen der Schulentwicklung mit digitalen Medien“ von Eickelmann und Gerick von 2017 (Endberg, Engec & van Ackeren, 2021, S. 111). Im Zentrum dieses Modells steht die Förderung digitaler und fachlicher Kompetenzen. Die Autorinnen verstehen Digitalisierung als Teil der Schulentwicklung und zeigen auf, dass beide Begriffe den Diskurs um Schule seit längerer Zeit prägen und diese derzeit durch die Corona-Pandemie zunehmend miteinander in Verbindung gebracht werden (Endberg, Engec & van Ackeren, 2021, S. 110f.).

An dieser Stelle soll nicht weiter auf die inhaltlichen Bereiche von SE an einer Einzelschule eingegangen werden. Rolff (2018b) schildert daneben, dass das Konzept der Organisationsentwicklung mittlerweile zum Konzept des Change Management weiterentwickelt wurde. Bei diesem wird ein Augenmerk auf die Funktion der Führung sowie mehr Wert auf Evaluation und Qualitätsmanagement gelegt (S. 19). SE ist ein Lernprozess, bei dem es um die Etablierung einer neuen Praxis anhand von „Erfinden, Erproben oder Erneuern“ (Rolff, 2018b, S. 31) geht. Ausgehend vom Arbeitsplatz müssen die Akteur*innen „neue Einsichten gewinnen, ein anderes Verhalten zeigen, neue Wahrnehmungen machen, alte Routinen aufgeben oder neue schaffen“ (Rolff, 2018b, S. 31). SE ist aufgrund sich permanent ändernder Umweltbedingungen alltäglich. Bei SE wird zudem zwischen folgenden drei Ebenen unterschieden:

1. Intentionale SE/SE erster Ordnung
2. Institutionelle SE/SE zweiter Ordnung
3. Komplexe SE/SE dritter Ordnung

Unter *intentionaler* SE wird die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen verstanden. *Institutionelle* SE bedeutet, Lernende Schulen zu schaffen. Solche Schulen organisieren, reflektieren und steuern sich selbst. *Komplexe* SE beinhaltet die Tatsache, dass die Entwicklung von Einzelschulen eine Steuerung des Gesamtzusammenhangs voraussetzt. Hierbei werden Rahmenbedingungen festgelegt, welche die Einzelschule bei ihrer Entwicklung ermuntern und unterstützen, zur Selbstkoordinierung anregen, eine Evaluationskultur etablieren und auf Distanz korrigieren. Diese Form der SE steht mittlerweile im Mittelpunkt (Rolff, 2018b, S. 30f.). Rolff (2018b) ordnet das Engagement von Lehrpersonen der ersten Ebene, Leitungsträger*innen der zweiten und Politiker*innen sowie Behörden der dritten Ebene zu, während sich Schulentwicklungsforschung mit allen drei Bereichen gleichermassen auseinandersetzen muss (S. 30f.). Hinsichtlich des Kantons Thurgau könnte die Abteilung für Schulevaluation und SE der dritten Ebene zugeordnet werden und es stellt sich die Frage, auf welcher Ebene sich Schulsozialarbeitende einbringen.

2.2.1 Ziele von Schulentwicklung

Müller (2018) stellt klar, dass Schulentwicklungsprozesse mehr als eine fortlaufende Anpassung an sich verändernde innere und äussere Gegebenheiten und Bedingungen sind. Es handelt sich vielmehr um einen aktiven, geplanten und zielgerichteten Prozess. Daher ist dieser mit Perspektiven und Zielsetzungen verbunden, welche sich im Prozessverlauf wandeln können. Ziele eines Schulentwicklungsprozesses beziehen sich auf verschiedene Ebenen wie z.B. auf den Prozess selbst, auf Prozessinhalte, auf unterschiedliche Bereiche des Schulalltags (z.B. Unterricht, Freizeitbereich, Schulorganisation) oder auf verschiedene Personengruppen (z.B. Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern, externe Berater*innen) (S.109). Zu Beginn eines Prozesses sind Zielsetzungen oder Ideen im Kollegium oder der Schulleitung vorhanden wie z.B.

Ein Schulprogramm oder ein Leitbild für die Schule zu entwickeln, einen neuen (pädagogischen) Schwerpunkt zu etablieren, eine Standortbestimmung vorzunehmen, neuen Wind in das Kollegium zu bringen, mehr Klarheit und Transparenz, mehr Einigkeit, mehr Demokratie zu erreichen, mehr Sicherheit im Umgang mit Veränderungen und Konflikten zu gewinnen. (Müller, 2018, S. 109)

Dabei können sich ausschliessende oder widersprechende Ziele zum Vorschein kommen, wenn beispielsweise Ziele darin bestehen, als leistungsorientierte Schule hervorzutreten und gleichzeitig leistungsschwache Kinder und Jugendliche zu fördern und zu integrieren (Müller, 2018, S. 109). Laut Rolff (2016) sind die Ziele bei pädagogischer SE von dem pädagogischen

Prozess abhängig und somit reflexiv. Die Reflexivität von Zielen lasse sich am hohen Ziel Erziehung zur Mündigkeit aufzeigen, wobei man Mündigkeit dabei lediglich reflektieren, also bedenken, diskutieren oder ausprobieren könne. Jede*r müsse selbst entscheiden und verantworten, was Mündigkeit konkret bedeutet. Bei pädagogischem Handeln gehe es also schliesslich um Erziehung zur Selbsterziehung und bei der SE um Selbstverantwortung und Selbsthilfe. Für den Autor sind dabei Einzelschulen wenig gewohnt, sich selbst Ziele zu setzen. Anscheinend müssen diese dazu durch Erlasse und Gesetze aufgefordert werden, sich mit Schulprogrammen oder Leitbildern zu beschäftigen. Anweisungen zur Evaluation machen ebenso auf fehlende Ziele aufmerksam. Trotz allem ist pädagogische SE nicht ziellos, was an der Orientierung an Leitsätzen und Schulprogrammen erkannt werden kann. Hier werden Schulen aufgefordert, ihre Ziele festzulegen und diese im Kollegium sowie mit Schüler*innen und Eltern zu vereinbaren. Schliesslich geht es bei Zielen darum, die Schulziele an pädagogischen Grundwerten bzw. an Bildungstheorien zu reflektieren und zu erkennen, dass jede Einzelschule sowie alle Akteur*innen der Schule für SE (mit)verantwortlich sind (S. 21f. und Rolff, 2018b, S. 27). Auch für Merz (2019) sind grundlegende Aufgaben von Schule als Institution die Stärkung von Mündigkeit, Partizipation und Emanzipation, die Qualifikation für berufliche Tätigkeiten, Selektion hinsichtlich der Zuweisung von Schüler*innen zu den weiteren Bildungswegen gemäss ihrer Leistungsfähigkeit und Integration der einzelnen Folgegeneration in die Gesellschaft (S. 39).

2.2.2 Horizontale Schulentwicklung

Für Rolff (2016) ist das neueste Phänomen der SE als „horizontale SE“ zu bezeichnen. Zu Beginn hätte man SE mit der Organisationsentwicklung einer Einzelschule als gleichbedeutend darstellen können. Um das Jahr 2000 lag der Fokus dann auf Unterrichtsentwicklung und in den letzten Jahren ging es um die Entwicklung von regionalen Schul- und Bildungslandschaften. Horizontale SE bedeutet weder eine Top-down noch eine Bottom-up Strategie. Bei der horizontalen SE geht es um einen horizontalen Transfer von Erfahrungen, Projekten und Prototypen, welche auf verschiedenen Formen einer horizontalen Kooperation aufbauen. Diese beruht auf einer freiwilligen Basis und zeichnet sich durch Kontakte auf Augenhöhe aus. Horizontale SE beinhaltet also Netzwerke, welche ihren Ausgangspunkt in regionalen und kommunalen Bildungslandschaften finden. Horizontale Entwicklungen sind, sofern eine Einzelschule ihre Grenzen überschreitet, immer offene Entwicklungen. Daneben sind sie immer räumliche Entwicklungen. Der Antrieb der horizontalen SE ist eine Vision oder eine von den meisten geteilte Idee. Wesentlich für SE sind Netzwerke, welche regional auf kommunale Schulträger, die Jugendhilfe und Arbeitsagenturen aufbauen sowie von zivilgesellschaftlichen Organisationen wie Stiftungen oder dem Sportbund unterstützt werden (S. 174ff.).

Rolff (2016) nennt die „Regional gestalteten Bildungslandschaften“ als Beispiel für horizontale SE. Einzelschulen seien zwar Antreiber für SE, allerdings machen sie nicht das Ganze der SE aus. Ausserdem seien Verbesserungen von Schüler*innenleistungen nur zu erwarten, wenn SE ganzheitlich geschieht und Einzelmassnahmen systemisch koordiniert werden. Daneben sind Schulen mit Schüler*innen aus schwierigen Lagen nur erfolgreich, wenn das Schulumfeld aktiviert und wenn Schule selbst im Umfeld, im Sozialraum aktiv wird. Hier müssen sich Schulleitungen in die regionale Systementwicklung einmischen (S. 178). Schulleitung wird in diesem Sinne noch anspruchsvoller werden, wenn diese nicht nur die eigene Schule leitet, sondern Teile vom schulübergreifenden System mitprägt. Der Autor schreibt, dass die horizontale SE noch in den „Kinderschuh“ (Rolff, 2016, S. 176) steckt, aber ein Anfang sei gemacht (Rolff, 2016, S. 174ff.). Der Einbezug von Bildungseinrichtungen und Lernorten wie Volkshochschulen, Fachhochschulen und Universitäten, aber auch Kindergärten, Kindertagesstätten, Tagesmütterbetreuungsstätten und Kinderkrippen, daneben Ausbildungsstätten in Betrieben und Kultureinrichtungen wie Theater oder Musikschulen und Bibliotheken sowie Trainingsinstitute aller Art gehören zur regionalen SE. Solche Lernlandschaften werden dann nicht mehr Schullandschaften, sondern Bildungsregionen genannt, da Bildung nicht nur in Schulen geschieht. Der Mehrwert zeigt sich in der Regel bei den Vernetzungen (Rolff, 2016, S. 178). Als Beispiele der Formen für Vernetzung werden folgende genannt:

Schulleitungen mehrerer Schulen treffen sich in Schulkoordinierungskonferenzen, Fachgruppen und Steuergruppen zu gemeinsamen Qualifizierungsmassnahmen; Schüler der Oberstufen besuchen Seminare in der Hochschule; Theatergruppen treten in Schulen zusammen mit Schülern auf; Trainer aus Betrieben coachen Schulleiter und Lehrpersonen; Sozialpädagogen und Sozialarbeiter aus den Jugendämtern betreuen den Nachmittag von Ganztagschulen, und Berufsschulen führen schon seit langem die Lehrlingsausbildung gemeinsam mit Betrieben durch. (Rolff, 2016, S. 178f.)

Laut Rolff (2016) seien für die horizontale SE regionale Netzwerke, welche Unterrichtsentwicklung einbeziehen, am interessantesten (S. 179).

2.2.3 Exkurs Bildungslandschaften²¹

Die Bildungslandschaften wurden in der Schweiz 2011 durch die Jacobs Foundation eingeführt (Giuliani, 2014, S. 165). Nach über 10 Jahren wurden die Aufgaben zur weiteren Verbreitung in der Schweiz von der Jacobs Foundation an die Stiftung éducation21 übergeben. Bildungslandschaften Schweiz heissen neu Bildungslandschaften²¹. Ziel der

Bildungslandschaft²¹ ist es, dass Kindern und Jugendlichen Kompetenzen vermittelt werden, welche sie bei der Mitgestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft benötigen sowie chancengerechte Bildung zu ermöglichen. Ein zusätzliches Angebot ist der Einbezug von „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (BNE). Dabei geht es darum, dass Kinder und Jugendliche lernen, sich an einer fortwährenden Gestaltung der Zukunft zu beteiligen (Jacobs Foundation, 2021). Neben der formalen Bildung im schulischen Setting, haben in den letzten Jahren non-formale und informelle Lernsettings an Bedeutung gewonnen (Koszuta, Werner & Huber, 2021, S. 8). Bildungslandschaft heisst, dass alle am Lernumfeld von Kindern und Jugendlichen beteiligten Akteur*innen wie Eltern, Kindergärtner*innen, Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter*innen oder Jugendarbeiter*innen sowie deren Institutionen miteinander zusammenarbeiten (Bildungslandschaften²¹, Paysages éducatifs²¹, 2021). Durch Bildungslandschaften sollen somit örtliche Akteur*innen vernetzt und Defizite im Angebot ausgebessert werden. Der Aufbau der Bildungslandschaften ist zunächst eine regionale/örtliche Aufgabe, welche von kantonalen Diensten unterstützt werden muss (Buschor, 2014, S. 170). Giuliani (2014) verwendet das Sprichwort: „Zur Erziehung eines Kindes braucht es ein ganzes Dorf“ (S. 165). Diesen Gedanken greifen die Bildungslandschaften auf und machen deutlich, dass Schule sich aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen und den vermehrten Integrationsaufgaben wandelt. Kindheit verläuft heutzutage oft anders als vor 30 Jahren. Beide Elternteile sind vielfach berufstätig, dörfliche Strukturen sind der Agglomeration gewichen. Patchworkfamilien oder Alleinerziehende haben zugenommen, Kinder wachsen als Einzelkinder oder als Kinder fremdsprachiger und andersgläubiger Eltern auf. Dies führt dazu, dass beispielsweise Themen wie Sprachförderung, Tagesschulen oder weitere familienergänzende Tagesbetreuungsformen schweizweit mehr zum Thema werden. Da soziale und emotionale Kompetenzen als nicht-kognitive Fähigkeiten einen direkten Einfluss auf den kognitiven Lernerfolg haben, bedarf es einer koordinierten und systematischen Unterstützung für die Schule. Diesem Bedarf kann durch ausserschulische Bildungsakteur*innen wie Familie, Sportvereine, Jugendverbände oder die Peergroup eines Jugendlichen nachgegangen werden. Bildungslandschaften tragen dazu bei, dass schulische und ausserschulische Akteur*innen im Hinblick des gesellschaftlichen Wandels optimal miteinander kooperieren können (Giuliani, 2014, S. 165). Somit können die Bildungslandschaften Ausdruck horizontaler SE sein.

Die meisten Bildungslandschaften haben eine verbesserte Bildungsteilhabe und Chancengerechtigkeit zum Ziel. Vor dem Hintergrund, dass die Bildungschancen in der Schweiz stark von der sozialen Herkunft abhängen, haben Koszuta, Werner und Huber (2021) in ihrer Dokumentenanalyse die Bildungslandschaften gerechtigkeitstheoretisch in den Blick genommen (S. 3ff.). Anhand der Gerechtigkeitsdimensionen Integrationskraft, Durchlässigkeit,

Kompetenzförderung und Zertifikationsvergabe wurde das Material überprüft (Koszuta, Werner & Huber, 2021, S. 5). Die Ergebnisse zeigen, dass die Aktivitäten der Bildungslandschaften vor allem hinsichtlich der Integrationskraft förderlich sind. Hierzu zählen auf Ebene der Bevölkerung beispielsweise Austausch- und Begegnungsmöglichkeiten, Informationsanlässe sowie das Sichtbarmachen vorhandener Angebote durch Flyer und Internetpräsenzen und auf Ebene der Akteur*innen netzwerkbildungsfördernde Massnahmen. Durch diese Aspekte könnten die Chancen der Kinder und Jugendlichen sowie deren Eltern erhöht werden, ein Angebot wahrzunehmen. Daneben stellten die Autor*innen fest, dass sich alle vier Gerechtigkeitsdimensionen zusammen in keiner der Aktivitäten einer Bildungslandschaft finden lassen konnten. Eher würden zwei bis drei Dimensionen in einer Aktivität zu finden sein. Ein Ergebnis ist ausserdem, dass die Mehrheit der Angebote mehr die Bevölkerung und weniger Bildungsakteur*innen als Zielgruppe hat. Vor allem integrative sowie kompetenzfördernde Massnahmen würden dabei im Vordergrund stehen. Die Verfassenden empfehlen, dass die einzelnen Bildungsakteur*innen einer Bildungslandschaft ihre Praxis hinsichtlich der Gerechtigkeitsdimensionen reflektieren (Koszuta, Werner & Huber, 2021, S. 13f.).

2.2.4 Zukünftige Veränderungen

Wird SE näher betrachtet, so werden heutzutage hauptsächlich zwei Bereiche der SE sichtbar: Derjenige der Einzelschule und horizontale SE in Form der Sozialraumorientierung. Schule ist nach wie vor die zentrale pädagogische Institution, welche Erziehungs- und Bildungsaufgaben übernimmt. Diese gesellschaftliche Sonderstellung erfordert allerdings, dass sich Schule aufgrund der digitalen Transformation den umfassenden Herausforderungen stellt. Denn sie erhält ihre Stellung in der Bildungslandschaft hauptsächlich dadurch, dass sie ihren Kernaufgaben systematisch und zuverlässig nachkommt. Die Gesellschaft kann sich auf sie verlassen, da die Volksschule zuverlässig die relevanten Inhalte berücksichtigt, die wesentlichen Ziele verfolgt und entsprechende Kompetenzen vermittelt (Merz, 2019, S. 35). Merz (2019) betont, dass sich nur erahnen lässt, wie die Zukunft aussehen wird und welche Kompetenzen erforderlich sein werden. Durch die Digitalisierung wird es einschneidende Veränderungen geben, welche der Autor wie folgt beschreibt:

Die Lebenswelt entwickelt sich in vielen Fällen nicht schrittweise weiter, sondern es kommt zu Traditionsbrüchen. Geschäftsmodelle, die zuvor über mehrere Generationen ein sicheres Geschäftsfeld garantierten, brechen plötzlich weg. Gleichgesinnte suchen und finden einander für Freizeitaktivitäten nicht mehr in Vereinen, sondern über Onlineportale. Künstliche Intelligenz wird Berufe verändern, Stellen eliminieren und bringt Herausforderungen für die Gesellschaft, um trotzdem genügend Lohn- und

Erwerbsarbeit zu ermöglichen. Während altvertraute Gewohnheiten verloren gehen, tauchen neue Möglichkeiten auf, die zuvor nicht vorhersehbar waren. (Merz, 2019, S. 36)

Der Verfasser ergänzt, dass Digitalisierung vielfältige Möglichkeiten mit sich bringt, aber ausschlaggebend sei, ob Gesellschaft, Wirtschaft und Politik so weiterentwickelt werden, dass diese Chancen wahrgenommen werden. Schule müsse Schüler*innen dazu ausrüsten, neue Herausforderungen ausfindig zu machen und diese kreativ zu bewältigen. Schliesslich müsse sie Schüler*innen auf eine sich permanent verändernde Welt vorbereiten. Die Berufswelt von Morgen erfordere andere Fähigkeiten als jene, welche lange in der Schule vermittelt wurden. Normalerweise verfügten Lehrpersonen über den aktuellen Wissensstand und hatten einen Wissensvorsprung. Schulisches Wissen war ein Leben lang tragfähig. Heutzutage wird ein Rückgang hinsichtlich der Bedeutung routinemässiger kognitiver Aufgaben gesehen. Schnell abfragbares und leicht anwendbares kognitives Wissen spielt eine abnehmende Rolle, während „analytische Fähigkeiten, nicht-repetitive interaktive Fähigkeiten, Kollaboration und das Übertragen von Wissen in neue Zusammenhänge“ (Merz, 2019, S. 36f.) an Bedeutung zunehmen (Merz, 2019, S. 36f.). In Kapitel 5.1.4 werden weitere nötige Fähigkeiten und Kompetenzen aufgeführt. Auch für Rolff (2016) werden in den folgenden Jahren komplexe Vorgänge wie z.B. die Beschulung von Flüchtlingskindern oder die Digitalisierung die Zukunft von Schulreform und SE bestimmen (S. 174ff.)

2.3 Ausgestaltung der Schulsozialarbeit

Mittlerweile sind in der Schweiz in beinahe allen Schulformen und Stufen der obligatorischen Schulzeit Angebote der SSA zu finden. In der Deutschschweiz liegt die Gestaltungs- und Entscheidungskompetenz, auch hinsichtlich der Einführung der SSA, überwiegend bei den Gemeinden. Die SSA kann so mit ihren Leistungen und Angeboten gezielt auf die Zielgruppe und lokalen Bedürfnisse eingehen und Angebote entwickeln. Erschwerend wirkt diese vielfältige Ausgestaltung allerdings auf eine national einheitliche Ausrichtung sowie auf die Profilbildung der SSA. SSA kommt normalerweise je nach regionalen und strukturellen Verhältnissen, in integrierter oder ambulanter Form vor. Beim sogenannten integrierten Modell ist sie räumlich am Schulhaus angesiedelt. Bei diesem wird ein niederschwelliger Zugang für die Adressat*innen, insbesondere durch regelmässige Präsenz am Schulhaus und höhere Stellenprozente, begünstigt. Wohingegen oft bei kleineren Schulstandorten ein ambulantes Modell bevorzugt wird. Bei diesem gibt es wiederkehrende Sprechstunden und Kontakte vor Ort, eingeschränkt bleibt das Leistungsangebot hinsichtlich Präsenzzeit und Umfang. Für eine wirkungsvolle SSA sind dabei ein eigenes sowie zentral gelegenes Büro und/oder störungsfreie, nicht einsehbar Räumlichkeiten von Vorteil. In der Praxis haben sich aufgrund

der einzelnen institutionalisierten Angebote der SSA unterschiedliche Profile herausgebildet. Schwerpunkte können in Bezug auf die Leistungsbereiche wie beispielsweise Beratung und Unterstützung, Triage und Vernetzung, Prävention und Früherkennung sowie Information und Kooperation unterschiedlich gesetzt werden. Auch die Intensität der Mitwirkung bei der SE variiert (Hostettler, Pfiffner, Ambord & Brunner, 2020, S. 40ff.). Die SSA adaptiert Methoden der Sozialen Arbeit aufs System Schule. Die drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit sind: Soziale Einzel(fall)hilfe, Soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenorientierung (Ziegele, 2014, S. 49).

Schulsozialarbeitende stehen in einem Spannungsfeld, bei dem Hostettler et al. (2020) hervorheben, dass sie einerseits zur Profilbildung professionelle Neutralität und fachliche Unabhängigkeit von der Schule wahren müssen, andererseits aber eine gute Integration der SSA ins System Schule unerlässlich ist. Eine solche Integration beinhaltet eine sorgfältige Einführung der Schulsozialarbeiter*innen ins Kollegium, reibungslose Informationstransfere bei allen Beteiligten, Austauschmöglichkeiten sowie Verantwortungszuständigkeiten und klare Abläufe. SSA braucht also Unabhängigkeit, aber auch die Nähe zur Schule, sowie Akzeptanz und Unterstützung von Schulleitungen und Lehrpersonen. Um dabei Konflikten und Unsicherheiten vorzubeugen, wird empfohlen, Kooperationen verbindlich zu regeln wie beispielsweise beidseitige schriftliche Vereinbarungen über Zuständigkeiten, den Umgang mit sozialen Problemen und Konflikten sowie die Einbindung in die SE. Daneben werden regelmässige Planungs- und Reflexionsmöglichkeiten, welche Schulsozialarbeitende, Schulleitung und Lehrpersonen zusammenbringen, empfohlen. Auch in Anbetracht dessen, dass weitere Unterstützungsangebote wie die Heilpädagogik im Kontext Schule bestehen, sind Vereinbarungen und Strukturen sinnvoll. Aufgrund der hohen Anforderungen an die SSA sowie durch die verschiedenen Zielgruppen und Kooperationspartner*innen, benötigen Schulsozialarbeitende entsprechende fachliche Kompetenzen. Beruflich benötigen Schulsozialarbeitende eine abgeschlossene Ausbildung in Sozialer Arbeit auf Tertiärstufe sowie gezielte Weiterbildungen. Ausserdem sollten sie über Berufserfahrungen in anderen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit und im Umgang mit Kindern und Jugendlichen verfügen (S. 41f.).

2.4 Schulentwicklung und Schulsozialarbeit

In einem von Anke Spies (2013) erschienen Band zur Sozialen Arbeit in der Bildungslandschaft geben Holtbrink und Kastirke (2013) in ihren Ausführungen zur SE und SSA einen Überblick über ihre Recherche-Ergebnisse in der Literatur zum Thema und stellen fest, dass es in den theoretischen Ausführungen zur SE und SSA kaum Hinweise darauf gibt, dass SE und SSA miteinander in Verbindung gebracht werden könnten. Sie legen aber dar, dass SSA ein wichtiger Baustein zur Weiterentwicklung der Einzelschule sein kann, denn Schulsozialarbeitende bringen, aufgrund ihres beruflichen Hintergrundes, Wissen zum

Umgang mit den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen mit. Ausserdem wissen sie, mit einer heterogenen Schüler*innenschaft umzugehen und verstehen Heterogenität als Ressource (S. 100f.).

Nach Baier (2011b) geht es bei der SE um die Frage nach der zukünftigen Gestaltung von Schule. Der Autor schreibt, dass die Mitarbeit der SSA in der SE von schulischer Seite gefragt ist, da erkannt wurde, dass Schulsozialarbeitende besonderes Wissen einbringen, fachliche Reflexionen vornehmen und über Perspektiven verfügen, die zu einer umfangreicheren Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen beitragen (S. 361). Stüwe, Ermel und Haupt (2015) ergänzen, dass SSA wichtige Impulse zur Weiterentwicklung einer Schule geben kann sowie relevant ist hinsichtlich der Bewältigung neuer und herausfordernder Aufgaben. Schulsozialarbeitende leisten durch ihr Angebots- und Leistungsspektrum einen Beitrag zur schulischen Organisationsentwicklung (S. 183). Ziegele (2014) spricht von einer Mitwirkung der SSA an einer „nachhaltigen Schulentwicklung“ (S. 28f.).

Venzi (2018) fordert SSA auf, sich bewusst und aktiv an der SE zu beteiligen. Dadurch könne sie einen Beitrag an eine multiprofessionelle Schule leisten. SSA als Vertreterin der Sozialen Arbeit als Profession, welche sich für soziale Gerechtigkeit einsetzt und an den Prinzipien der Menschenrechte orientiert, stehe in der Pflicht, zum Wohle der Schüler*innen Einfluss auf die SE zu nehmen (S. 155). Vor dem Hintergrund der Ganztagsentwicklung sowie der gesamtgesellschaftlichen Zielsetzung Inklusion anzustreben und Zuwanderung zu bewältigen, wird SSA darüber hinaus sogar als tragenden Säule in der Durchführung von Bildungsprozessen in Schule bezeichnet (Mesch & Foltin, 2020, S. 140f.). SSA und Schule haben als gemeinsame Schnittmenge die Orientierung an den Stärken der Kinder und Jugendlichen sowie an der Förderung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 100). Durch die SSA wird die sozialpädagogische Perspektive am Schulhaus eingebracht, wodurch Themen wie Lebensweltorientierung und Sozialraumvernetzung im Schulalltag sichtbar werden. Ausserdem können Anregungen von Seiten der Schulsozialarbeitenden hinsichtlich Schulkultur und Schulklima eingebracht werden, welche sich beispielsweise durch offene Angebote, Präventionsangebote und Konfliktbearbeitung zeigen (Stüwe et al., 2015, S. 183f.). Grenzen von SE durch SSA sehen Stüwe et al. (2015) darin, dass schulische Reformimpulse und Anregungen zur Organisationsveränderung sozialpädagogische Veränderungsimpulse überlagern würden und diese somit keine Beachtung fänden. Realistische und zurückhaltende Reformerwartungen der Kinder- und Jugendhilfe an das Schulsystem könnten Enttäuschungen ersparen sowie das Risiko minimieren, durch vehemente Beharrlichkeit die Kooperation mit der Schule zu hemmen. Daneben dürften die Aktivierungsmöglichkeiten von Lehrpersonen und die Kompetenzen der Schulsozialarbeiter*innen nicht überschätzt werden. Als Folge der Konfrontation der Schule mit Reformwünschen und Ansprüchen an SE könnten Schulsozialarbeitende überheblich

wirken, als unkompetente Partner*innen wahrgenommen werden und schliesslich auf Widerstand stossen. Impulse zur SE können durchaus von Seiten der SSA kommen, allerdings beeinflusse die SE die SSA in grösserem Masse als umgekehrt (S. 186). Um ihre Anspruchsgruppen zu unterstützen und eine Mitwirkung bei der SE zu erzielen, braucht es für die SSA eine Kooperationsform, welche von beiden Seiten, der Schule sowie der Sozialen Arbeit, strategisch und operativ gesteuert wird und ein integratives Modell der SSA zulässt (Ziegele & Gschwind, 2015, S. 328).

2.4.1 „Offensive“ Schulsozialarbeit

Die Einflussnahme der SSA auf Schulentwicklungsprozesse hängt nach Venzi (2018) von der Eigeninitiative der jeweiligen Schulsozialarbeitenden ab (S. 150 und 155). Mesch und Foltin (2020) sprechen von einer „offensiven Schulsozialarbeit“ (S. 139). Sie zeigen auf, dass eine solche SSA in allen schulischen Gremien sowie schulischen bzw. administrativen Ebenen verlässlich verankert ist. Offensive SSA bringt ein neues Bildungsverständnis in Schule ein und trägt zu einer modernen Gestaltung von Bildungspartnerschaften bei. Damit Schüler*innen bei der Lebensbewältigung im Hinblick auf Probleme, Krisen und Schwierigkeiten begleitet werden, leistet sie präventive Lebensweltorientierung. Ausserdem hinterfragt SSA, inwiefern Schulprozesse Ursache für Probleme sein können. Beispielsweise steht SSA für Integration und Inklusion und die fehlende Individualisierung in der Förderung sowie die Trennung in unterschiedliche Schulformen werden von ihr zur Diskussion gestellt (Mesch & Foltin, 2020, S. 139ff.). Spies und Pötter (2011) zeigen auf, dass durch die Individualisierung des Lernens oder die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen einhergehende Herausforderungen nicht gelöst werden können, wenn sich SE ausschliesslich auf Unterrichtsentwicklung konzentriert (S. 166).

2.4.2 Schulentwicklungsprozesse auf Planungs- und Politikebene

Damit Schulentwicklungsprozesse aus Sicht der SSA nicht nur auf der Ebene der Einzelfallhilfe, Projektentwicklung und der vereinzelt Beteiligung an Planungsgruppen stattfindet, sondern auch auf der Planungsebene, müssten solche Schulentwicklungsprozesse die Perspektiven Jugendhilfe und Schule dauerhaft vereinen bzw. miteinander verknüpfen. Zusammenarbeit als interdisziplinäres Team an Schulen sowie auf Länder-Ebene bei der Schulentwicklungsplanung an Planungsprozessen würde diese Ebene auszeichnen (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 114). Äquivalent dazu würde dies für die Schweiz eine Mitarbeit auf der Planungsebene der Kantone bedeuten, da Schulpolitik in der Schweiz in der Verantwortung der Kantone liegt (Baier, 2011a, S. 63).

Holtbrink und Kastirke (2013) zeigen als Voraussetzung der SSA zu einem Beitrag zur SE und nachhaltigen Verbesserung der aktuellen Bildungslandschaft im Sinne ihrer „Ziele/Leitgedanken/Prämissen“ (S. 114) eine Einflussnahme in der Bildungspolitik auf. Bildungspolitische Themen wie die Ganztagsentwicklung oder Inklusion dürften folglich nicht

aus schulpädagogischer und sozialpädagogischer Sicht fast unabhängig voneinander diskutiert werden (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 114f.).

2.4.3 Voraussetzungen für die Partizipation bei Schulentwicklung

Holtbrink und Kastirke (2013) halten die Notwendigkeit fest, dass bestimmte Vorgehensweisen und Angebote institutionalisiert und systematisch im Schulalltag eingebunden werden, damit Einzelinitiativen auch Beiträge zur SE darstellen. Als Beispiel benennen sie die Anlaufstelle der Beratung für Schüler*innen, welche im Schulsystem etabliert ist (S. 108). Sie benennen folgende Voraussetzungen für eine Partizipation der SSA auf allen Ebenen der SE:

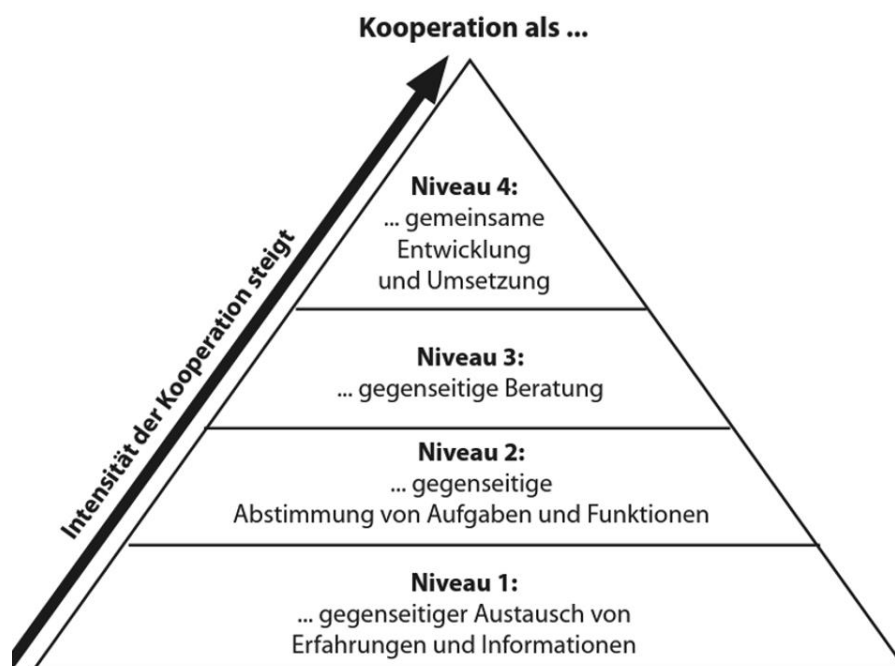
1. Erfolgreiche Kooperationsbeziehungen zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden,
2. Mitwirkung in Steuergruppen und Gremien,
3. Stimmrecht in den relevanten schulischen Konferenzen
4. Transparenz bei Zielen, Aufgaben und Angeboten der SSA (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 113f.).

Hostettler et al. (2020) haben die interdisziplinäre Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und schulischen Fachkräften untersucht. Dabei wurden vier Sichtweisen herauskristallisiert: Die Sicht der Schulsozialarbeitenden zur Kooperation mit der Schulleitung und daneben mit den Lehrpersonen, die Perspektive der Schulleitung zur Kooperation mit den Schulsozialarbeitenden sowie der Blick der Lehrpersonen zur Kooperation mit den Schulsozialarbeiter*innen. Bei ihrer Untersuchung hielten sie Erfolgsfaktoren fest, welche mit der interprofessionellen Kooperation über alle Sichtweisen hinweg eng zusammenhängen. Die ersten vier Erfolgsfaktoren sind Vertrauen, Kommunikation, Motivation zur interdisziplinären Kooperation und Entlastung durch die Schulsozialarbeitenden. Der Erfolgsfaktor „Beteiligung der Schulsozialarbeit an Schulentwicklung“ kommt auf Rang 10 von 12 (S. 83ff.). Mit diesem Erfolgsfaktor verbinden die Autor*innen die Beteiligung der Schulsozialarbeitenden an Schulkonferenzen. Ein reibungsfreier Informationsaustausch, die Vernetzung und Akzeptanz der SSA bei den schulischen Kolleg*innen sowie die Beteiligung der Fachkräfte an der SE sind Vorteile, welche dadurch erhofft werden. Hostettler et al. (2020) stellten Folgendes fest: Je höher die Beteiligung der Schulsozialarbeitenden an Schulkonferenzen sowie bei SE ist, desto intensiver ist auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Diese Beteiligungsformen zeigen für die Schulsozialarbeiter*innen die Bedeutung der Kooperation mit der Schulleitung und nachfolgend auch mit den Lehrpersonen auf. Dieselben Zusammenhänge, nur etwas schwächer ausgeprägt, wurden auch aus Perspektive der Schulleitung und der Lehrpersonenkolleg*innen festgestellt (S. 118f.).

Stüwe et al. (2015) zeigen ebenso die Wichtigkeit der Beteiligung der Fachkräfte der SSA an schulischen Gremien auf, in welchen sie eine beratende und Personen unterstützende

Funktion einnehmen. Ziele der Mitarbeit seien auszugsweise ein gemeinsames ganzheitliches Bildungsverständnis zu erarbeiten, Kooperationen zu ermöglichen, die Transparenz der SSA aufzuzeigen, Beiträge der Schulsozialarbeitenden im Schulprogramm zu verankern sowie sozialpädagogische Anknüpfungsmöglichkeiten zu finden. Möglich ist neben der Gremienarbeit das Einberufen von Arbeitsgruppen, welche sich mit aktuellen Themen befassen wie z.B. Handlungsabläufe für den Umgang mit Schulabstizienz oder bei Verdacht auf Suchtmittelkonsum zu erarbeiten (S. 184f.).

Für Spies und Pötter (2011) ist die „gemeinsame Entwicklung und Umsetzung“ die höchste Form der Kooperation, da die Intensität der Kooperation besonders hoch ist. In der Abbildung zur Kooperationspyramide (siehe Abbildung 1) setzen die jeweils höheren Niveaus die Kooperationserfahrungen der unteren Niveaus voraus. Beispielsweise kann eine gemeinsame Projektentwicklung ohne einen regelmässigen Austausch von Informationen nicht stattfinden oder eine gegenseitige Beratung kann nicht erfolgen, wenn nicht zuvor die Aufgabenbereiche im Beratungsprozess untereinander abgestimmt wurden (S. 32). Demnach setzt der Bereich der (Schul-)Entwicklung ebenfalls die erfolgreiche Kooperation in den darunter liegenden Niveaus voraus.



*Abbildung 1: Kooperationspyramide
Quelle: Spies & Pötter (2011, S. 32)*

Brunner, Pfiffner, Ambord und Hostettler (2018) benennen fünf Komponenten einer interdisziplinären Zusammenarbeit an Schulen. Diese sind Interdependenz, d.h. die gegenseitige Unterstützung, einschliesslich Interaktion, Kommunikation und Respekt, gemeinsame Zielsetzungen, Flexibilität inklusiver Kompromissbereitschaft bei Meinungsverschiedenheiten, neue Aktivitäten sowie die Reflexion des Arbeitsprozesses (S. 40). An dieser Stelle soll nicht weiter auf diese Aspekte eingegangen werden.

2.4.4 Beitrag der Schulsozialarbeit in Abhängigkeit zum Stellenumfang

In einem Übersichtsraster zum Leistungsumfang der SSA (siehe Abbildung 2) wird offensichtlich, dass beim höchsten Stellenpensum in Abhängigkeit zu der Anzahl Schüler*innen am Schulhaus (Leistungsumfang A), ein Beitrag der SSA zur SE verlangt werden kann. Erhöht sich die Schüler*innenzahl, so kann ein Beitrag zur SE nicht erwartet werden. Unter dem Baustein „Beitrag zur Schulentwicklung“ verstehen die Verfassenden eine aktive Mitgestaltung der Schulsozialarbeitenden bei der Schul(haus)kultur. Eine systemische Perspektive, das vorhandene Netzwerk und die Aussensicht der Schulsozialarbeitenden auf die Schule können nützliches Wissen zu Entwicklungen innerhalb sowie ausserhalb der Schule beisteuern. Coaching und Unterstützung für Akteur*innen am Schulhaus, beispielsweise im Feld der Sozialraumorientierung, können dabei von den Fachkräften ausgehen. Schulsozialarbeitende können somit eine zusätzliche Perspektive und Wissen einbringen (Kanton St. Gallen, 2020, S. 20). Die Grafik bezieht sich auf eine vom SSAV zur Verfügung gestellten Übersicht von 2018 (SSAV, 2018).

| Leistungsumfang | Schwerpunktsetzung und Erreichbarkeit | Basis-Baustein «Beratungen und Krisenintervention» | Baustein «Projekte und Workshops und Klassen» | Baustein «Prävention» | Baustein «Früherkennung» | Baustein «Beitrag zur Schulentwicklung» |
|--|---|--|---|---|--|---|
| A 300–450 Schülerinnen und Schüler je 100 % | Aufträge werden regelmässig gemeinsam von Stellen- bzw. Schulleitung und der SSA überprüft und Schwerpunkte festgelegt niederschwelliger Zugang für Zielgruppen | Beratung von Kindern und Jugendlichen Beratung von Lehrpersonen Kriseninterventionen Elternberatungen | Projekte und Workshops in Klassen | Präventionskonzepte sowie Präventionsarbeiten | Früherkennung | Beitrag zur Schulentwicklung |
| B 450–600 Schülerinnen und Schüler je 100 % | Aufträge werden regelmässig gemeinsam von der Stellen- bzw. Schulleitung und der SSA überprüft und Schwerpunkte festgelegt niederschwelliger Zugang für Zielgruppen | Beratung von Kindern und Jugendlichen Beratung von Lehrpersonen Kriseninterventionen Elternberatungen | Projekte und Workshops in Klassen | Präventionsarbeiten | einzelne Schwerpunkte im Bereich Früherkennung | |
| C 600–750 Schülerinnen und Schüler je 100 % | Aufträge werden regelmässig gemeinsam von Stellen- bzw. Schulleitung und der SSA überprüft und Schwerpunkte festgelegt ziemlich niederschwelliger Zugang für Zielgruppen | Beratung von Kindern und Jugendlichen Beratung von Lehrpersonen Kriseninterventionen Elternberatungen | Projekte und Workshops in Klassen | einzelne Einsätze im Bereich Prävention | | |
| D 750–900 Schülerinnen und Schüler je 100 % | Aufträge primär in Absprache mit der Stellen- bzw. Schulleitung hochschwelliger Zugang für Zielgruppen | Beratung von Kindern und Jugendlichen Beratung von Lehrpersonen Kriseninterventionen Elternberatungen | Projekte und Workshops in Klassen | | | |
| E 900–1'000 Schülerinnen und Schüler je 100 % | alle Aufträge in Absprache mit der Stellenleitung oder Schulleitung sehr hochschwelliger Zugang für Zielgruppen | Beratung von Kindern und Jugendlichen Beratung von Lehrpersonen Kriseninterventionen Elternberatungen | | | | |

Darstellung basierend auf der vom SSAV zur Verfügung gestellten Übersicht «Leistungsumfang aufgrund der zugeteilten Pensen» (Version vom 28. August 2018)

Abbildung 2: Übersichtsraster zum Leistungsumfang der SSA
Quelle: Kanton St. Gallen (2020, S. 18)

2.4.5 Pilotstudie zur Schulsozialarbeit und Schulentwicklung

In ihren Ausführungen zur SE geben Holtbrink und Kastirke (2013) einen Einblick in eine im Rahmen einer Master-Thesis in Deutschland durchgeführte Pilotstudie zur SSA und SE. Bei dieser Pilotstudie wird auf das Schulentwicklungsmodell von Rolff (2016) eingegangen (S. 14ff., siehe Kapitel 2.2). Veränderungen in einem der drei Subsysteme ziehen systemisch gesehen Veränderungen in den anderen Subsystemen nach sich (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 104). In der empirischen Untersuchung zum Einfluss der SSA auf den Schulentwicklungsprozess wurde in der Pilotstudie der Frage nachgegangen, auf welche der von Rolff definierten Ebenen der SE SSA Einfluss nimmt und wie sie den Schulentwicklungsprozess verändern kann. Für diese Untersuchung wurden sechs Lehrpersonen und drei Schulsozialarbeiter*innen an einer Schule in Deutschland befragt (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 105ff.). Die Ergebnisse zeigen, dass Schulsozialarbeitende auf allen Ebenen der von Rolff bezeichneten Subsysteme der SE Einfluss nehmen, allerdings in unterschiedlichem Ausmass. Der grösste Einfluss laut der Studie ist im Bereich der Unterrichtsentwicklung sichtbar. Allerdings nehmen Schulsozialarbeitende, anders als bei Organisations- und Personalentwicklung, bei der ein direkter Einfluss möglich ist, in diesem Bereich indirekt Einfluss. Beispielsweise können sie durch die Arbeit mit Schüler*innen auf Einzelfallebene bewirken, dass sich positive Auswirkungen im Unterricht in der Hinsicht zeigen, dass sich die Zahl der Unterrichtsstörungen verringert. Somit kann eine Verbesserung der Unterrichtsqualität erreicht werden, welche nicht durch eine Verhaltensveränderung einer Lehrperson hervorgerufen wird, sondern durch eine Veränderung des Verhaltens seitens der Schüler*innen (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 107). Diese Ergebnisse werden durch Stüwe et al. (2015) bestärkt, welche aufzeigen, dass Schulsozialarbeitende ihre Methoden und Kompetenzen z.B. bei Präventionsthemen anbieten und somit zur Unterrichtsentwicklung beitragen können. SSA könne durch ihre fachlichen Grundsätze der Lebenswelt- und Alltagsorientierung zur Unterrichtsöffnung beitragen sowie Methoden für die Arbeit mit Gruppen den Lehrpersonen zur Verfügung stellen (S. 184).

Die Ergebnisse der Pilotstudie zeigen ausserdem, dass Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende den Begriff der SE unterschiedlich auffassen. Schulsozialarbeitende definieren SE für sich mehr auf einer praktischen Ebene (z.B. die Unterstützung der Schüler*innen bei der eigenen Lebensplanung, auf der Ebene der Organisation die Koordination von Arbeitsgemeinschaften oder die Umsetzung eines Trainingsraumkonzeptes mit der Frage der Einführung eines Trainingsraumes) wohingegen Lehrpersonen SE auf einer abstrakteren Ebene definieren. Sie verstehen SE mehr als die Weiterentwicklung der Schule, welche auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren muss (z.B. Veränderte Problemlagen der Kinder und Jugendlichen aufgrund der Tatsache, dass immer mehr Kinder mit nur einem Elternteil aufwachsen). Somit setzt die SSA an den von den Lehrpersonen als Ursache für

Schulentwicklungsprozesse genannten Problemlagen an, welche folglich in direktem Bezug zur SE stehen (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 106).

2.5 Schulsozialarbeit und Schulentwicklung im Kanton Thurgau

Dieses Kapitel geht näher auf die Ausgestaltung der SSA im Kanton Thurgau, sowie den Verein SSA Thurgau ein (2.5.1). Daneben wird die Abteilung Schulevaluation und SE, verankert beim Amt für Volksschule, vorgestellt (2.5.2).

2.5.1 Schulsozialarbeit im Kanton Thurgau

Als erste Gemeinde im Kanton führte Frauenfeld 2001 die SSA auf der Sekundarstufe I ein, worauf Kreuzlingen 2002 folgte. Das Feld der SSA ist im Thurgau sehr heterogen organisiert, wobei auch die Trägerschaften in den Gemeinden verschieden geregelt sind. Die SSA kann Schulgemeinden und/oder politischen Gemeinden unterstellt sein und an einem Ort ist sie einem Verein angegliedert (Seiterle, 2014, S. 135f.).

Im Kanton Thurgau gibt es seit März 2017 den Verein SSA Thurgau, welcher zur Vernetzung der Schulsozialarbeitenden im Kanton untereinander beiträgt und für deren Anliegen eintritt (SCHULSOZIALARBEIT THURGAU, 2021a). Ausserdem setzt sich der Verein für fach- und berufspolitische Themen ein und verfolgt eine Weiterentwicklung und Verankerung der SSA im Kanton Thurgau (SSAV, 2021). Durch regelmässige Fachgruppentreffen sowie Treffen mit weiteren Beteiligten im Kinder- und Jugendbereich werden die Vernetzung und Kooperation untereinander gefördert. Daneben sind Wissenstransfer und die gegenseitige Unterstützung der Mitglieder von Bedeutung. Im Kanton sind über 50 Schulsozialarbeitende in über 35 Schulgemeinden tätig (SCHULSOZIALARBEIT THURGAU, 2021c). Der Verein stützt sich fachlich auf die Grundlagenpapiere des SSAV und des Berufsverbandes Soziale Arbeit Schweiz (AvenirSocial) sowie auf die vom Amt für Volksschule TG 2014 herausgegebene Handreichung SSA Thurgau (SCHULSOZIALARBEIT THURGAU, 2021b).

Mit Stand Schuljahr 2019/2020 verfügten 26%-50% aller Gemeinden auf Primarstufe und 51%-75% aller Gemeinden auf Sekundarstufe I über eine Schulsozialarbeitsstelle. SSA ist schweizweit auf der Primarstufe in weniger Gemeinden verbreitet als auf der Sekundarstufe I (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2021c). Der Kanton Thurgau gehört wie die Kantone St. Gallen, Glarus, Appenzell Innerrhoden und Ausserrhoden sowie das Fürstentum Liechtenstein zur Region Ostschweiz von AvenirSocial (AvenirSocial, 2021). Daneben gibt es die Kooperation SSA Ost der Kantone Graubünden, St. Gallen und Thurgau sowie des Fürstentums Liechtenstein und des Bundeslandes Vorarlberg (Österreich). Im Rahmen der Kooperationspartner*innen (im Thurgau ist es der Verein SSA Thurgau) werden der Praxisaustausch sowie die fachliche Weiterentwicklung der SSA aus dem Einzugsgebiet gefördert. Es findet jährlich ein Anlass für alle Schulsozialarbeitenden statt, wobei sich Fachaustausch und Fachtagung im Jahresrhythmus abwechseln und die

Kooperationspartner*innen für die Durchführung abwechselnd verantwortlich sind (Schulsozialarbeit Ost, 2021).

2.5.2 Abteilung Schulevaluation und Schulentwicklung

Hinsichtlich SE gibt es im Kanton Thurgau, verankert beim Amt für Volksschule, einen eigenständigen Fachbereich SE mit Abteilung „Schulevaluation und SE“ (SchuleTG.ch, 2011b). Zu erwähnen ist, dass der Fachbereich SE mit Abteilung im Herbst 2020 neu der Abteilung „Schulunterstützung“ zugeordnet wurde und der Fachbereich seinen Namen in „Angebote und Entwicklung“ geändert hat. Daneben wird der Fachbereich „Schulberatung“ und „Schulblatt“ der neu zusammengesetzten Abteilung zugeordnet (Cornelia Huber, 4 und Amt für Volksschule Thurgau, 2021).

Auf der Homepage des Fachbereichs SE der Abteilung „Schulevaluation und SE“ vom Amt für Volksschule werden folgende Dienstleistungen genannt:

-
- *Koordination laufender und künftiger Schulentwicklungsprojekte der Volksschule*
 - *Sicherstellung der Leitung kantonaler Projekte (Lehrplan Volksschule Thurgau, ICT [Informations- und Kommunikationstechnologien, Anmerkung der Verfasserin] in der Primarschule) und von Schulversuchen*
 - *Entwicklungsarbeit in den ständigen Themenfeldern (BBF [Begabungs- und Begabtenförderung, Anmerkung der Verfasserin], Interkulturelle Pädagogik, Evaluationsinstrumente, Unterrichtsentwicklung, Sonderpädagogik, Elternarbeit, Medien und Informatik)*
 - *Dokumentation von laufenden Entwicklungsarbeiten in den Schulgemeinden*
 - *Wissensmanagement (Tagungen, Veranstaltungsreihen, Dossiers, Handreichungen, Broschüren, Websites, Informationen über aktuelle Schulentwicklungen)*
 - *Vernetzung von Schulen. (SchuleTG.ch, 2011b)*
-

Als Arbeitsfelder der SE werden altersdurchmisches Lernen, Begabungs- und Begabtenförderung, Evaluationsinstrumente, Medien und Informatik, interkulturelle

Pädagogik, Kampagnen und Unterrichtsentwicklung, Sprachen sowie „Thurgau du Heimat“ genannt (SchuleTG.ch, 2011a).

Die vom Amt für Volksschule 2017 herausgebrachten Impulse zur SE beschreiben fünf Kernbereiche, die aus Sicht des Fachbereichs in den folgenden Jahren für die kantonale und lokale SE handlungsleitend sein werden. Namentlich sind dies Partizipation, Kompetenzorientierung, Differenzierung, Flexibilität und Digitalisierung. Die Kernbereiche sollen als Orientierungsrahmen und als Impuls den Schulgemeinden und der Öffentlichkeit dienen. Es wird dargelegt, dass die Qualität einer Schule vom professionellen Handeln und den dahinterstehenden Haltungen und Werten aller an der Schule Beteiligten bestimmt wird (Amt für Volksschule, 2017a). Welches Verständnis die Abteilung von SE, ausgehend vom Interview mit Frau Huber, hat, wird in Kapitel 5.1 näher dargelegt.

3. Problem- und Fragestellung

Nach der Annäherung an den Forschungsgegenstand mit der theoretischen Verortung der Bereiche SSA und SE sowie dem Einblick zu deren Ausgestaltung im Kanton Thurgau werden im nachstehenden Teil die Problemstellung (3.1) und Forschungsfrage (3.2) konkretisiert.

3.1 Problemstellung

In den Ausführungen zur SE wurde aufgezeigt, dass alle am Schulhaus tätigen Personen für SE (mit)verantwortlich sind (Rolf, 2016, S. 21f.). Weder im Leitbild der Sozialen Arbeit in der Schule noch in den Statuten des Vereins SSA Thurgau wird die konkrete Ausgestaltung der SSA zur Mitwirkung an SE beschrieben. Es gibt kein Konzept oder Handlungsleitlinien, an denen sich die im Kanton tätigen Schulsozialarbeitenden orientieren können. Da die theoretische Ausführung ebenso ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der Verknüpfung der beiden Bereiche SSA und SE zeigt, ist diesem im Forschungsvorhaben nachzukommen.

3.2 Forschungsfrage

Eine Forschungsfrage dient dazu, dass der Blick gerichtet und geweitet wird, aber auch eine Fokussierung stattfinden kann. Mit der Frage werden zentrale Relevanzentscheidungen getroffen und erst im Zusammenwirken von Forschungsfeld und Forschungsfrage entstehen Daten (Strübing, 2018, S. 26). Neben dem zu beleuchtenden Beitrag der SSA zur SE soll die vergangene sowie aktuelle Situation dargestellt und darüber hinaus ein zukünftiger Nutzen aufgezeigt werden. Ausserdem geht es um den Mehrwert der SSA zur SE. Forschungsleitend für die Untersuchung ist daher die folgende Hauptfragestellung:

Welchen Beitrag leistet SSA zur SE im Kanton Thurgau?

Als Unterfragestellungen sind folgende zu nennen:

Wie ist die aktuelle Situation bzw. was ist bereits gelaufen?

Welches Potenzial birgt sich im Beitrag der SSA zur SE?

Wie kann ein Beitrag aussehen (zukunftsorientiert)?

4. Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird zunächst das qualitativ-interpretative Wissenschaftsverständnis der Sozialforschung beleuchtet (4.1) und das methodische Vorgehen mit den einzelnen Schritten und Bezug zum Forschungsvorhaben näher dargelegt (4.2). Letzterer ist zur besseren Unterscheidung und Lesbarkeit in *kursiver* Schrift verfasst. Als Abschluss des Kapitels wird der Prozess der Datenerhebung ausgeführt (4.3).

Werden Zitate im Teil des methodischen Vorgehens und in der Ergebnisdarstellung aufgeführt, so wurden diese der einfacheren Lesbarkeit halber in einer anderen Schriftart aufgeführt sowie überarbeitet und beispielsweise ohne Pausen und aussagekräftige Füllworte, Laute und Ergänzungen wie [hmh] entsprechend dargestellt. Die Grossbuchstaben bei Worten stehen für Betonungen, z.B. MITreden. Satz- und Wortabbrüche werden durch einen Bindestrich am Wortende gekennzeichnet. Nach einem Zitat wird die interviewte Person mit anonymisiertem Namen und Absatzzahl aufgeführt. Fehlen in einem Zitat einzelne Sätze, so wird dies mit (...) angegeben. Die ursprünglichen Transkriptionsregeln und ein ausführliches Transkriptionsbeispiel sind dem Anhang zu entnehmen (siehe Anhang, S. XVIII & S. XX).

4.1 Zugrundeliegendes Wissenschaftsverständnis

Die der Master-Thesis zugrunde liegende empirische Forschung bezieht sich auf das Wissenschaftsverständnis der qualitativ-interpretativen Sozialforschung. Strübing (2018) benennt soziale Prozesse und die prinzipielle Offenheit diesen gegenüber als wesentliche Ausgangsüberlegung für das Forschungsinteresse einer qualitativ, interpretativ und rekonstruktiv ausgerichteten Sozialforschung. Bei qualitativer Sozialforschung gehe es eher um die Erklärung der Unterschiedlichkeit sozialer Praxis und weniger um das Fragen und Darstellen des Grossen und Ganzen. Die Vielfalt der Ausprägungen und Unterschiedlichkeiten sollen unter Berücksichtigung ihrer Entstehungs- und Verlaufsgeschichte betrachtet werden. Wichtiger als die Tatsache, dass eine gewisse Handlungsform vorhanden ist, ist die Frage nach dem „Wie“ einzelner Handlungsweisen (S. 26f.). Der Autor schreibt, dass die sozialtheoretische Grundorientierung eine spezielle Fragehaltung der empirischen Forschung hervorbringt:

Wir wollen wissen, wie einzelne Akteure, mehr aber noch Dyaden, Gruppen, Gemeinschaften, Organisationen oder Milieus zu gemeinsam geteilten Weitsichten, Handlungsorientierungen oder Situationsdefinitionen gelangen und wie mit divergierenden Perspektiven umgegangen wird. Damit fragen wir nach dem subjektiven, aber zugleich auch nach dem sozialen Sinn von sozialen Praktiken. (Strübing, 2018, S. 27)

Gemeinsame Prinzipien qualitativer Sozialforschung sind nach Strübing (2018) Gegenstandsangemessenheit, Offenheit, Kommunikation, Prozesshaftigkeit und Reflexivität (S. 25).

4.2 Grounded Theory

Der Forschungsprozess orientiert sich an dem Forschungsstil der Grounded Theory (im weiteren Verlauf GT), welcher ein theoriegenerierendes Verfahren ist (Strübing, 2018, S. 125). Das Verfahren der GT beinhaltet die Parallelität der Arbeitsschritte Datenerhebung, Datenanalyse sowie Theoriebildung, wobei keiner dieser Prozesse als endgültig abgeschlossen aufzufassen ist (Strübing, 2014a, S. 11f. und Strübing, 2014b, S. 461).

Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelten in den 1960er Jahren die GT, welche in den darauffolgenden Jahren vielfältig ausdifferenziert und präzisiert wurde. Auch Versuche von Neuausrichtungen des Forschungsstils wurden angestrebt, beispielhaft dafür ist Adele Clarke, welche den jüngsten Neuentwurf vorgelegt hat (Strübing, 2018, S. 122 & 142). Die Master-Thesis orientiert sich an den in Strübing (2018) formulierten Ausführungen zur GT, welche sich auf die von Anselm Strauss entwickelte Version von GT beziehen. Diese wird heutzutage von verschiedenen seiner Schülerinnen sowie der ehemaligen Weggefährtin Juliet Corbin fortgesetzt und weiterentwickelt (S. 123). Bei der GT handelt es sich um eine spezifische Form eines systematisch-experimentellen Wirklichkeitszugangs, welcher eine klare, wissenschaftstheoretisch orientierte Entdeckungs- und Widerlegungslogik aufweist (Strübing, 2014a, S. 2). Die GT eignet sich zur Beantwortung der Fragestellung, da sie auf „gegenstandsbezogene Theorien mit praktischem Erklärungspotenzial [zielt], die auch für die Akteure im untersuchten Handlungsfeld zu einem verbesserten Verständnis ihrer Praxis beitragen ...“ (Strübing, 2014b, S. 460 und Strübing, 2018, S. 142). Dementsprechend soll die Master-Thesis dazu beisteuern, dass Schulsozialarbeitende in ihrem Handlungsfeld ein verbessertes Verständnis ihrer Praxis im Bereich der SE erlangen. Der Forschungsgegenstand ist dabei die Erzählung der Schulsozialarbeitenden über ihre Praxis und ihren Beitrag zur SE. Es geht nicht allein um innerwissenschaftlichen Wissensfortschritt, sondern um die Entstehung gesellschaftlich einsetzbaren Praxiswissens. In der Praxisanwendung liegt die finale Überprüfung der Gültigkeit der erarbeiteten Ergebnisse (Strübing, 2018, S. 142).

4.2.1 Verfahrensgrundsätze

Die GT hat eine Reihe von Arbeitsprinzipien, an welchen sich der/die Forscher*in orientieren soll. Zu Beginn eines Forschungsprozesses soll wenn möglich auf gegenstandsbezogene theoretische Vorannahmen verzichtet werden, da die GT ein theoriegenerierendes Verfahren darstellt. Dennoch hat der/die Forscher*in allein aufgrund ihrer sozialwissenschaftlichen Ausbildung ein umfangreiches Fachwissen. Der empirische Zugang ist also nicht frei von einer

sozialtheoretischen Perspektive und es ist ebenso sinnvoll Fachliteratur über den konkreten Forschungsgegenstand heranzuziehen. Dies soll aber nicht zu Vorannahmen führen, sondern eher eine Neugier wecken, welche in der GT als `theoretische Sensibilität` (Glaser & Strauss 1998/1967, S. 54 zitiert nach Strübing, 2018, S. 125) bezeichnet wird (Strübing, 2018, S. 124f.).

Für das Forschungsvorhaben der Master-Thesis bedeutete dies, dass die Forscherin aufgrund ihres Studiums der Sozialen Arbeit sowie aufgrund der beruflichen Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin Kenntnis über das Thema SSA und SE hatte, welches aber aufgrund der festgestellten Forschungslücke Neugier und Interesse zur weiteren Forschungstätigkeit in diesem Bereich anregte. Auch das Verfassen der Disposition erforderte eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema, bevor der eigentliche Forschungsprozess beginnen konnte.

Forschen wird in der GT als Arbeiten verstanden, bei der eine Reihe von Tätigkeiten geleistet werden müssen, um eine Aufgabe erfolgreich meistern zu können. Die Parallelisierung der Arbeitsschritte Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung zählt ebenso zu den Verfahrensgrundsätzen. Diese Modi des Forschens beeinflussen sich gegenseitig produktiv. Die Erkenntnisse der Datenanalyse wirken sich auf die Entstehung der gegenstandsbezogenen Theorie aus und ebenso wie die entstandene Theorie selbst wirken diese auf den Prozess der Datengewinnung zurück. Hierbei können veränderte Datentypen oder andere als ursprünglich verwendete Formen der Datengewinnung eingesetzt werden wie z.B. die Veränderung des Interviewleitfadens oder indem die Fallauswahl, also das Sampling, durch die sich generierende Theorie gelenkt wird (zum theoretischen Sampling, siehe Kapitel 4.2.3). Die Analyse beginnt demnach mit dem ersten Fall, bei dem bereits erste theoretische Aussagen gemacht werden können. Der Fall muss als ganzer analytisch erschlossen und begriffen werden (Strübing, 2018, S. 125). Unter Datengewinnung versteht Strübing (2018) das Interviewen, Transkribieren, Beobachten und Protokollieren (S. 130).

*In Bezug zur Master-Thesis war es nach dem ersten Interview mit Cornelia Huber vom Amt für Volksschule naheliegend aufgrund der erwähnten Vorbildfunktion der SSA in Sonnenfeld und der inhaltlichen Dimension der Bildungslandschaften ein Interview mit einem/einer dortigen Schulsozialarbeiter*in durchzuführen. Da die Schulsozialarbeitenden sich selbstständig auf die E-Mail-Anfrage bei der Forscherin melden sollten, war es nicht abzusehen, ob sich ein/eine zutreffende Schulsozialarbeiter*in melden würde. Wie sich herausstellte, wurde die Forscherin von einem solchen Schulsozialarbeiter kontaktiert und ein Interview konnte durchgeführt werden.*

Bei der GT wird betont, dass Kreativität hinsichtlich der analytischen Arbeit erforderlich ist. Bei der Analyse geht es einerseits um einen systematischen Materialbezug und andererseits um die kreative Neuschöpfung von Zusammenhängen durch das Material. Dabei ist jedoch

wichtig, dass der argumentative Bezug auf die Daten nicht verloren geht. Forschungsergebnisse müssen somit anderen Fachkolleg*innen, aber auch in die Gesellschaft vermittelbar sein und kreative Leistungen sollen als soziale Prozesse angelegt und verstanden werden. Die Organisation von Forschung als kollektiver Prozess kann ein hilfreiches Mittel sein, um kreative Bestrebungen sowohl zu initiieren als auch zu lenken. Kollektive Forschung meint dabei die gemeinsame Arbeit am analytischen Material (Strübing, 2018, S. 126).

4.2.2 Vergleichsmodi

Die analytische Arbeit wird in der GT als `Methode des ständigen Vergleichens` (Glaser, 1965, zitiert nach Strübing, 2018, S. 127) bezeichnet. Die zu vergleichenden Materialien bedürfen eines/einer Akteur*in, welche/r einen Vergleich auf der Grundlage seiner/ihrer Erfahrung und seines/ihrer Wissens vornimmt und eigene relevante Kriterien des Vergleiches festlegt. Für die Forschungsarbeit benötigt der/die Forscher/in eine Forschungsfrage, durch welche ein empirisches Phänomen betrachtet werden soll. Die Grundlage der Konzeptentwicklung ist die systematisch-vergleichende Verwendung empirischer Indikatoren. Folgende Aussage von Strübing unterstreicht dies:

Ein einzelner empirischer Indikator mag den Anstoß für die Entwicklung erster Konturen eines theoretischen Konzepts geben, und eine fortgesetzte Kette von Indikatoren ist zur Verfeinerung und Spezifizierung des Konzepts unabdingbar. Doch nur wenn forschendes Problemlösen die Kette von Indikatoren als relevant für seinen Gegenstand erachtet, wird daraus die Grundlage der Theoriebildung: Relevanz ist nicht im Material, sondern sie wird in der Beziehung zwischen Forscherin, Material und Forschungsfrage in kreativer Forschungsarbeit aktiv hergestellt (Strübing, 2018, S. 127).

Bei der analytischen Arbeit geht es darum, anhand des empirischen Materials relevante theoretische Konzepte und Aussagen zu generieren (Strübing, 2014b, S. 463). Hinsichtlich der Methode des ständigen Vergleichens werden zunächst Vergleichsmaterialien/Fälle herangezogen, welche den als relevant definierten inhaltlichen Dimensionen denen aus dem ersten Fall möglichst ähnlich sind. In einer ersten minimalen Kontrastierung soll der Kern eines Falltypus oder eines theoretischen Konzepts herauskristallisiert werden. Herauszuarbeiten ist trotz aller Unterschiedlichkeit in den Fällen das Konstante hinsichtlich des Phänomens. Hier kommt die Typik für ein allgemeines Phänomen zum Vorschein. Diese Eigenschaften, welche stabile Ausprägungen bzw. Dimensionen zeigen, bilden den Kern des theoretischen Konzepts. Oftmals fallen aber auch kleinere oder grössere Variationen, teilweise in Abhängigkeit zum Kontext, auf. Werden diese im Forschungsprozess weiter ausgearbeitet, so ergeben sich

Subkonzepte (Strübing, 2018, S. 128). Im Forschungsverlauf werden weitere homogene Fälle herangezogen, bis eine theoretische Sättigung erfolgt ist (Strübing, 2014a, S. 32 und Strübing, 2018, S. 128). Von einer Sättigung wird gesprochen, wenn im Verlauf der Analyse erkannt wird, dass an zusätzlichem Material mit deren Auswertung keine neuen Eigenschaften der Kategorie gewonnen werden können und es zu keinem relevanten Fortschritt des Wissens einer Kategorie kommt. Wenn sich die Beispiele für ein Konzept oder eine Kategorie im Material wiederholen und von keinem neuen Erkenntnisgewinn ausgegangen werden kann, ist der Punkt der Sättigung gekommen (Strübing, 2014a, S. 32 und Strübing, 2018, S. 128). Allerdings ist herauszustellen, dass insbesondere in Abschlussarbeiten eine Sättigung des Samples oft nicht erreicht werden kann (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 127).

Nach dem Heranziehen von Vergleichsmaterialien werden im nächsten Vergleichsschritt gezielt abweichende Fälle gesucht, was als maximal kontrastiver Vergleich bezeichnet werden kann. Änderungen werden herausgearbeitet, aber auch das Konstante trotz sich verändernder Kontexte der Fälle wird gesucht. Dieser Vergleichsschritt kann ein Test der vorläufigen Theorieentstehung sein, indem dargelegt wird, wie weit das bisher ausgearbeitete Konzept in welchen Konstellationen trägt und ab wann eine Anpassung welcher Art nötig ist. Alternative Konzepte können so herausgearbeitet werden (Strübing, 2018, S. 128f.).

Ein solcher kontrastiver Fall ausgehend vom Interview mit Frido Müller war zunächst mit dem Interview mit Susanna Bär gegeben. Auf die Frage, was der zu Interviewende unter SE versteht, antwortet Frido Müller unter anderem:

Ich arbeite mit in Gremien, wo es um Projekte, Schulprojekte geht und wo wir sagen können „Hey wir brauchen neue Ansätze, um mit diesen und jenen Problemen besser fertig zu werden“ und wenn ich da eingeladen werde sozusagen dann, ja dann ist das für mich Schulentwicklung, wo ich sagen (*würde*) „ja die Projekte sollten in die und die Richtung gehen“ oder so (Frido Müller, 16)

Auf die Frage, inwiefern das Thema SE im beruflichen Alltag bei ihr vorkommt, antwortet Susanna Bär:

Ganz viel [ganz viel? okay] Ja, aber immer mit meiner Chefin, weil wir versuchen dann Strategien zu entwickeln, wie bringen wirs an? Weil das hat in der Schule ja nichts zu suchen [Schulentwicklung?] ja. SCHULENTwicklung hat in der Schule nichts verloren. Schulentwicklung gehört in den Vorstand, dann zu den Schulleitern und die Schulleiter- nicht WIR müssen das machen, DIE müssen das machen, oder? (Susanna Bär, 31)

Während Frido Müller SE auf einer konkreten und praktischen Ebene im Rahmen von Gremienarbeit verortet, bringt Susanna Bär das Thema SE mit einer übergeordneten Ebene in Verbindung und verleiht ihren Erwartungen Ausdruck. Dies könnte ein maximal kontrastiver

Vergleich sein. Aber auch ein minimal kontrastiver Vergleich ist in diesen beiden Aussagen zu finden, nämlich dass beide SE mit einem interdisziplinären Austausch verbinden.

Im weiteren Forschungsverlauf wurden hinsichtlich des Verständnisses von SE auf einer übergeordneten Ebene homogene Fälle zum Interview mit Susanna Bär gefunden, sodass neu von diesem Fall aus geforscht wurde und Vergleichsfälle herangezogen wurden. Die Begründung des Fokuswechsels liegt darin, dass das Interview mit Cornelia Huber vom Amt für Volksschule mit dem Aspekt der Bildungslandschaften, welcher bei Frido Müller eine Rolle spielt, eher als Hintergrundwissen dienen sollte und die Interviews mit den Schulsozialarbeitenden im Zentrum der Forschung stehen. Die Änderung dieser Vorgehensweise ist mit dem theoretischen Sampling begründet, auf welches im Folgenden näher eingegangen wird.

4.2.3 Theoretisches Sampling

In der GT wird das Sampling einer Untersuchung nach und nach im Projektverlauf durchgeführt und die Auswahlkriterien werden aus der entstehenden Theorie bezogen. So kommt es zu einer schrittweisen Konstruktion der Auswahlgesamtheit. Eine Vorabfestlegung des Samples ist ausgeschlossen, da sich diese auf Kriterien beziehen muss, deren Relevanz noch völlig offen ist. Es wird zwar zunächst ein erster Fall festgelegt, es muss allerdings sichergestellt sein, dass weitere homogene und später heterogene Fälle im empirischen Material vorhanden sind. Ausserdem muss garantiert sein, dass die Kriterien für Homogenität und Heterogenität aus dem entstehenden Theoriebildungsprozess hergeleitet sind (Strübing 2018, S. 129f. und Strübing 2014b, S. 463). Strübing (2018) legt nahe, den ersten Fall mit Bedacht zu wählen und gibt dazu hilfreiche Überlegungen, auf welche an dieser Stelle nicht näher eingegangen, aber verwiesen werden soll (S. 130).

Im Forschungsprozess setzt sich die minimale und maximale Kontrastierung fortführend weiter und findet auf verschiedenen analytischen Ebenen parallel statt. Es können Personen als Fälle miteinander verglichen werden, aber z.B. auch die Bewältigung von Ereignissen der verschiedenen befragten Personen oder bestimmte Situationsdefinitionen einer Person unter sich ändernden Umständen.

Als Beispiel aus dem Material soll hier Susanna Bär zitiert werden. Wie im vorangegangenen Kapitel 4.2.2 bereits erwähnt, bringt sie SE mit einer übergeordneten und Vorstandsebene in Verbindung. Auf die Frage, ob SSA etwas Spezifisches zur SE beitragen kann, antwortet die Interviewte:

Das ist schwierig, wir sind nicht so weit oben, gell? [das hast du erzählt, ja genau] also [vielleicht fällt dir noch was ein, aber ja] genau also ich muss jetzt einfach mal kurz nachdenken. Ich glaube, wir einfach in der VSG [Volksschulgemeinde, Anmerkung der Verfasserin], also in Ährenfeld, sind wir wirklich gut dabei, weil wir entwickeln ja schon. Wir sagen schon wir wollen präventiv arbeiten, ihr braucht das, ihr braucht das einfach. Ihr habt immer (*unverständlich*

Wort) Mobbing, viel mehr Mädchen machen Sexting und wir haben keine Lust mehr immer Brandlöscher zu spielen. Holt uns schon präventiv rein, dann können wirs schon schaffen, oder? [ja] Und ich glaub WENN wir dann drin sind, können wir schon einen anderen Blickwinkel auf manche Prozesse aufzeigen (Susanna Bär, 44)

Nach kurzem Überlegen zeigt Susanna Bär, dass sie als Schulsozialarbeitende in der Volksschulgemeinde bereits aktiv sind, da sie die Wichtigkeit von Präventivangeboten an der Schule aufzeigen und diese praktisch umsetzen, was zu SE gezählt werden könnte. Hier wird SE auf eine praktische Ebene heruntergebrochen und Möglichkeiten der Mitwirkung aufgezeigt.

Die Bezeichnung eines Falles kann im Forschungsprozess je nach momentaner analytischer Betrachtungsweise oder Detailtiefe der Analyse immer wieder wechseln. Während der Datenanalyse werden somit immer wieder und auf verschiedenen Ebenen Auswahlen getroffen, um Konzepte und deren Unterschiedlichkeiten und Reichweite herauszuarbeiten (Strübing, 2018, S. 130).

Strübing (2018) stellt heraus, dass die methodischen Vorgaben der GT Leitlinien und keine festen Handlungsvorschriften sind. Es ist möglich, dass aufgrund des zeitlichen Mangels eine genaue Analyse der Fälle parallel zu der Datengewinnung nicht möglich ist. So kann zu Beginn eine Gewinnung grösseren Datenumfangs erfolgen und die Regeln des theoretischen Samplings dann erst bei der analytischen Datensichtung erfolgen. Die Konsequenz können Einschränkungen und Risiken wie z.B. das Fehlen gewisser Kontrastierungsfälle sein. Eine solche Abweichung der prinzipiellen Vorgehensweise des theoretischen Samplings sollte begründet werden (S. 130f.).

Im Rahmen dieser Master-Thesis war eine zeitliche Nische für die Durchführung der Interviews noch vor den Sommerferien 2020 vorgesehen, was zu einer komprimierten Datengewinnung innerhalb von 2 Wochen führte. Die Forscherin hielt sich die Möglichkeit offen, ein weiteres Interview mit einem Kollegen eines interviewten Schulsozialarbeiters durchzuführen, welcher die Bereitschaft hatte, interviewt zu werden sowie eine generelle E-Mail-Anfrage an alle Schulsozialarbeitenden im Kanton erneut zu senden. Allerdings wurde von beiden Optionen kein Gebrauch gemacht. Der Grund hierfür waren das aus Sicht der Forscherin ausreichende theoretische Sample sowie das vielversprechend inhaltlich gewonnene Datenmaterial und die sich ergebende Wissensverfeinerung. Von einer theoretischen Sättigung kann allerdings aus Sicht der Forscherin nicht abschliessend gesprochen werden.

4.2.4 Datenanalyse

Das Interpretieren und Analysieren des Datenmaterials werden in der GT als Kodieren bezeichnet. Die Entwicklung theoretischer Konzepte aus dem Material erfolgt über drei Formen des Kodierens: das offene, das axiale und das selektive Kodieren. Die erarbeiteten Konzepte werden Codes genannt (Strübing, 2018, S. 131). Im Folgenden werden die drei Modi des Kodierens mit Beispielen aus dem Material vorgestellt.

4.2.5 Offenes, axiales und selektives Kodieren

Beim *offenen Kodieren* werden zunächst gezielt Fragen an das Datenmaterial gestellt. Kuckartz (2010) beschreibt diese folgendermassen:

WAS → Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen?

WER? → Welche Personen sind beteiligt, welche Rollen, wie interagieren sie?

WIE? → Welche Aspekte des Phänomens werden (nicht) angesprochen?

WANN? WIE LANGE? WO? WIE VIEL? WIE STARK?

WARUM? → Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschliessen?

WOZU? → Mit welcher Absicht, zu welchem Zweck?

*WOMIT? → Welche Mittel werden zur Zielerreichung verwendet?
(Kuckartz, 2010, S. 80)*

Das Datenmaterial wird aufgebrochen und ein breiter und noch wenig geordneter Zugang geschaffen. Dabei werden Phänomene mit ihren Eigenschaften herauskristallisiert und somit zahlreiche unverbundene Konzepte und Kategorien erarbeitet. Das Vergleichen der einzelnen Phänomene zu einer Kategorie untereinander führt dazu, dass Gemeinsamkeiten festgestellt werden, welche als Merkmale der Kategorie gelten. Es erlaubt aber ebenso, Unterschiede herauszufiltern, bei denen sich für die Theorie relevante Unterscheidungen innerhalb der Kategorie finden und somit Subkategorien gebildet werden (Strübing, 2014a, S. 16f.). Strübing (2018) gibt zur Unterscheidung der Begriffe Konzept und Kategorie ein Zitat von Corbin und Strauss an: `Konzepte, die sich als dem gleichen Phänomen zugehörig erweisen, werden so gruppiert, dass sie Kategorien bilden. Nicht alle Konzepte werden Kategorien. Letztere sind hochrangigere, abstraktere Konzepte als die, die sie repräsentieren` (Corbin & Strauss, 1990, S. 420 zitiert nach Strübing, 2018, S. 139). Werden Konzepte also auf einer nächst höheren

Ebene der Allgemeinheit zusammengefasst, so ergeben sich Kategorien. Die Analyse erfolgt Zeile-für-Zeile und Absatz-für-Absatz und es können durchaus mehrere Codes einer Textpassage zugewiesen werden (Kuckartz, 2010, S. 81). Strübing (2018) hebt hervor, dass die Zeile-für-Zeile Analyse nicht auf das gesamte Material angewandt wird (S. 133). Der Autor zitiert Strauss:

‘Wenn ein Code eine relative Sättigung erreicht hat (...), dann wird der Forscher die Daten automatisch schneller durchgehen, in der Zeile-für-Zeile Analyse Wiederholungen finden und folglich die Daten überfliegen, bis etwas Neues seine Aufmerksamkeit erregt. Dann beginnt wieder die minutiöse Untersuchung’. (Strauss, 1991/1987, S. 61, zitiert nach Strübing, 2018, S. 133)

Neben den einzelnen Codes werden sogenannte In-Vivo-Codes hinzugefügt. Diese nennt Kuckartz (2010) ‘Natürliche Codes’ (S. 80 & 83) und weisen auf auffällige Formulierungen des/der Befragten hin wie beispielsweise das Zitat von Simon Weber: „Also Schulentwicklung für mich ist ja etwas Übergeordnetes“ (Simon Weber, 13). Daneben werden von Beginn an und fortlaufend sogenannte Memos verfasst. Diese dokumentieren einzelne, vorläufige Texte zu einzelnen Aspekten der entstehenden Theorie sowie zu Fragen über diese hinaus. Es geht um das Verschriftlichen von Ideen, welche weiter ausgebaut, konkretisiert und mit anderen Aspekten der Theorie verknüpft werden, sofern sie sich als brauchbar erwiesen haben. Hierbei werden nicht nur Stichworte, sondern ganze Sätze verfasst. Der Prozess des Schreibens, Überarbeitens, Sortierens usw. stellt dabei einen wichtigen Schritt der Theoriebildung dar, welcher systematisch und konzeptorientiert stattfindet. Memos dienen der Unterstützung von Prozessen der Datenanalyse im Kodierverlauf und zeichnen die GT als eine schrittweise stattfindende und aufeinander aufbauende Theoriebildung orientierte Forschungspraxis aus (Strübing, 2018, S. 139f.).

Ein Beispiel für generierte Codes mit Präzisierung bis zur Kernkategorie ist in Tabelle 1 zu lesen:

Tabelle 1: Beispiel Kodierung

| Schlüssel- oder Kernkategorie | Kategorie bzw. Subkategorie | Kode aufgrund der Materialanalyse |
|--------------------------------------|--|--|
| Unterschiedliches Verständnis von SE | Ebene Einzelschule | |
| | Bildungslandschaft, Sozialraum | |
| | SE als (Dauer-)Prozess | |
| | SE heisst Themenbearbeitung | |
| | SE heisst Projektarbeit | |
| | SE auf Meta-Ebene | SE als Konzeptarbeit |
| | | SE auf übergeordneter Ebene |
| | | Verständnis SE Meta-Ebene |
| | | Schulevaluation |
| | | SE kein Alltagsthema |
| | | SE Top-down |
| | | „also Schulentwicklung für mich ist ja etwas Übergeordnetes“ (In-Vivo-Kode, Simon Weber, 13) |
| | | „von unten her anstupsen `Hey` Ich hätt da noch ein paar Gedanken dazu“ (Simon Weber, 13) |
| | „Schulentwicklung ist auf eine Meta-Ebene zu gehen“ (In-Vivo-Kode, Hubert Keller, 9) | |
| | „wie schaut Bildung im übergeordneten Sinn aus?“ (In-Vivo-Kode, Simon Weber, 7) | |

Quelle: eigene Darstellung

Der Kategorie „Unterschiedliches Verständnis von SE“ wurden im weiteren Forschungsverlauf Subkategorien hinzugefügt wie beispielsweise die „Ebene Einzelschule“ oder „Bildungslandschaft“. So wurde diese Kategorie schliesslich als Schlüsselkategorie sichtbar.

Beim axialen Kodieren werden denkbare Zusammenhänge zwischen einer Kategorie und diversen anderen Konzepten und Kategorien erarbeitet. Zudem werden die im Material hervortretenden Phänomene auf ihre Relevanz hin geprüft. Nicht alle Phänomene werden hinsichtlich ihrer Ursachen, Umstände und Konsequenzen systematisch vergleichend analysiert, sondern nur solche, bei denen beim aktuellen Stand der Datenanalyse vermutet werden kann, dass sie zur Klärung der Forschungsfrage von Bedeutung sind. Somit entstehen vage Hypothesen, welche im weiteren Verlauf der Analyse überprüft werden und bei Relevanz in einigen wenigen zentralen Konzepten münden. Beim axialen Kodieren wird somit ein phänomenbezogenes Zusammenhangsmodell geschaffen, indem Beziehungen zwischen Konzepten am Material hergestellt werden und diese durch permanentes Vergleichen geprüft werden. Normalerweise erweisen sich im weiteren Verlauf der Analyse ein oder zwei theoretische Konzepte als zentral für die sich generierende Theorie, sogenannte Kern- oder

Schlüsselkategorien (Strübing, 2014a, S. 16f.). Strübing (2018) weist darauf hin, dass im Rahmen eines Forschungsprojektes mehrere Untersuchungsfragen in einem thematischen Rahmen vorhanden sein und somit mehrere Schlüsselkategorien ausgearbeitet werden können. Diese sollten allerdings klar auf eine Teilfrage bezogen sein (S. 137).

Beim Analyseschritt des axialen Kodierens wurden im Rahmen des Forschungsvorhabens zunächst anhand des Kodierparadigmas nach Strauss und Corbin die einzelnen Phänomene systematisch vergleichend analysiert. Als Beispiel wird in Abbildung 3 das Phänomen „SE heisst Projektarbeit“ aufgeführt:

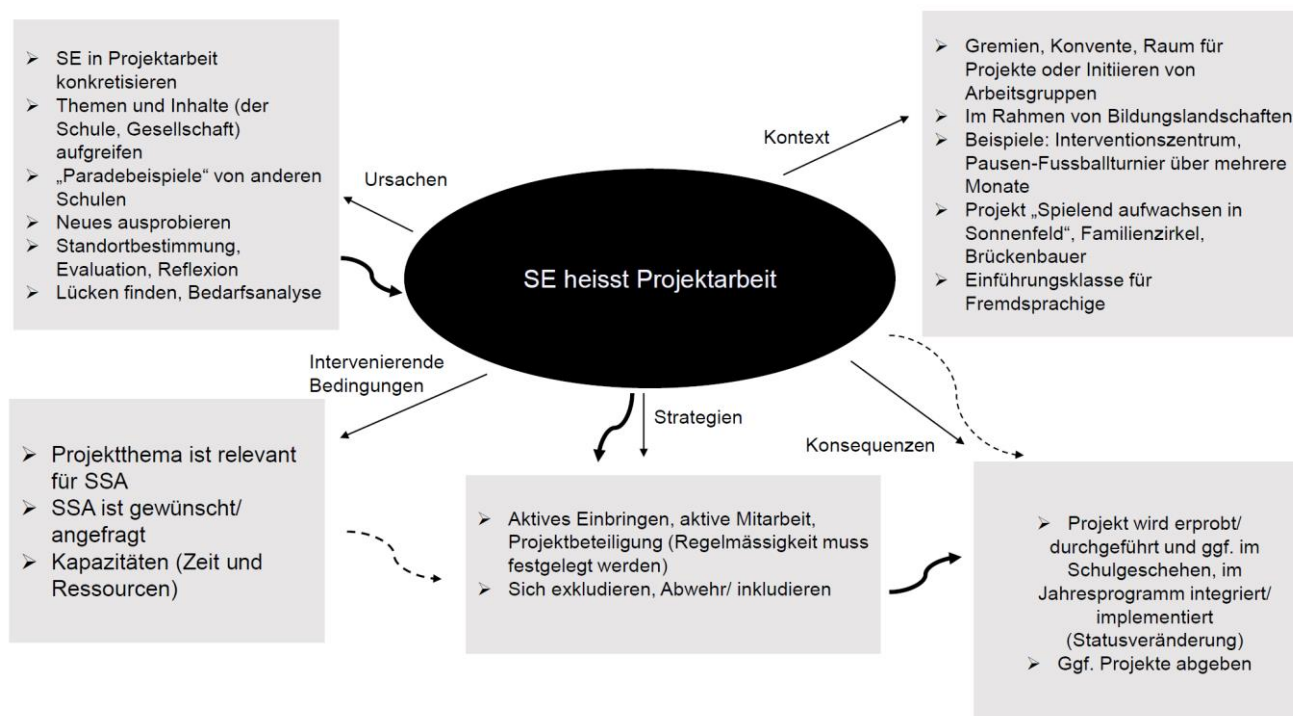


Abbildung 3: Kodierparadigma

Quelle: nach Strauss & Corbin in Strübing (2018, S. 134) und eigene Inhalte

Die ursprünglichen Ausführungen zum Kodierparadigma sind dem Anhang zu entnehmen (siehe Anhang S. XXII).

Innerhalb dieses Analyseschrittes wurden zunächst folgende Phänomene anhand des Kodierparadigmas dargestellt:

- *Unterschiedliches Wahrnehmen/ Verständnis, unterschiedliche Formen der/ Perspektiven/ Blick auf SE, SE auf verschiedenen Ebenen*
- *Verschiedene Orte des Schulentwicklungsfokus*
- *Interdisziplinarität als Nutzen/ Vorteil/ Wert/ Benefit/ grundlegend/ essentiell/ Basis/ Fundament/Voraussetzung bei SE*
- *Voraussetzungen/Bedingungen für das Einbringen der SSA bei SE*
- *Blick der Sozialen Arbeit als Bereicherung/Mehrwert für SE*
- *Schwerpunktsetzung der Schulsozialarbeitenden als Mehrwert bei SE*

- *SE heisst Themenarbeit/ Themenbearbeitung*
- *SE heisst Projektarbeit*
- *SE erfordert spezielle Kompetenzen/Arbeitsweise der Fachkräfte, nützliche Kompetenzen bei SE*
- *(Pro-)Aktives Einbringen bei SE aus SSA-Sicht*
- *Passives Einbringen bei SE*
- *Bewusster Beitrag zur SE*
- *Unbewusster Beitrag zur SE*
- *Unterschiedliche Praxisausprägung von SE*

Im Schritt des *selektiven Kodierens* werden die bisher erarbeiteten theoretischen Konzepte (aus Kategorien und Subkategorien) in Bezug auf die Kernkategorien überprüft und zugeordnet. Ein grosser Teil des Materials wird dadurch rekodiert, damit die Beziehungen der einzelnen Konzepte zu den Kernkategorien geklärt werden und eine theoretische Schliessung erfolgt. Analytisch wird gefragt, ob eine bestimmte Kategorie in einem Verhältnis zur angenommenen Schlüsselkategorie steht und wenn ja, in welchem Verhältnis. Beim selektiven Kodieren wird das Material auf eine einheitliche Analyseperspektive hin überarbeitet und nicht wie vorher auf modifizierte und probeweise Sichtweisen kodiert. Zum Ende des selektiven Kodierens sollte die Analyse hinsichtlich der Forschungsfrage mehr Genauigkeit aufweisen als nach dem axialen Kodieren (Strübing, 2014a, S. 16ff. und Strübing, 2018, S. 136f.).

Als Schlüssel- oder Kernkategorien wurden hinsichtlich der Hauptfragestellung aus dem empirischen Material zwei Handlungsrichtungen für die Beteiligung an SE herausgearbeitet. Dementsprechend gibt es einen passiv-reaktiven und aktiv-proaktiven Beitrag von Seiten der SSA hinsichtlich SE im Kanton Thurgau.

Neben der Schlüsselkategorie „Handlungsrichtungen für die Beteiligung an SE“ wurden weitere Kategorien hinsichtlich der Unterfragestellungen benannt:

- *Verständnis der Schulsozialarbeitenden zum Begriff der SE*
- *Orte der SE*
- *Grundlegende Voraussetzungen für das Einbringen der Schulsozialarbeitenden bei SE*
- *Praxisformen von SE*
- *Inhaltliche Ausgestaltung der Schulsozialarbeitenden bei SE*

4.2.6 Methodenkritik

Kuckartz (2010) benennt einige kritische Aspekte hinsichtlich der GT. Seiner Meinung nach ist das Erlernen der GT gerade aufgrund der grossen Forschungsfreiheit nicht leicht. Wird die GT angewandt, so besteht der Anspruch, dass der/die Forschende Wichtiges im Datenmaterial erkennt, was ebenso eine Herausforderung darstellen kann. Schwierigkeiten zeigt er hinsichtlich den zu ungenau definierten Begriffen Kode, Konzept, Kategorie oder Dimension auf, welche zu wenig gegeneinander abgegrenzt seien. Daneben gilt seine Kritik der wenig

kontrollierten Datenanhäufung, einer möglichen ausufernden Kodierung, dem Risiko der vorzeitigen Theoriebildung auf der Grundlage einer geringen Datenmenge und der fehlenden Intersubjektivität (S. 82).

4.3 Datenerhebung

In diesem Unterkapitel wird der zugrundeliegende Prozess der Datenerhebung mit den einzelnen Bestandteilen beschrieben. Insbesondere werden der Zugang zum Feld der empirischen Forschung aufgezeigt (4.3.1), die Art der Interviews beschrieben (4.3.2), Näheres zur Datenaufbereitung (4.3.3) sowie Auswertung der Interviews (4.3.4) aufgeführt.

4.3.1 Zugang zum Feld

Der Zugang zum Feld der SSA im Kanton Thurgau erfolgte über den Verein SSA Thurgau. Näheres über den Verein findet sich in Kapitel 2.5.1. Für die Forschungsfrage weniger relevant war die Unterteilung in Primar- und Sekundarstufe / Zyklus I - III. Der Fokus liegt nicht darauf, Unterschiede auf Primar- und Sekundarschulebene aufzudecken, auch wenn solche sicherlich zu verzeichnen wären. Daher wurden alle Mitglieder des Vereins über den E-Mail-Verteiler angeschrieben. Ausgehend von einem ersten Interview mit einer Vertreterin der Abteilung für Schulevaluation und SE vom Amt für Volksschule Thurgau wurden anhand eines leitfadengestützten Expert*inneninterviews Daten erhoben. Dieser Kontakt kam durch den Präsidenten des Vereins SSA Thurgau zustande. Ziel dieses Interviews sollte sein, Näheres über die Abteilung zu erfahren sowie das Verständnis über SE im Kanton Thurgau zu ermitteln. Im weiteren Verlauf der Datenerhebung wurden über den Verein SSA Thurgau vier Schulsozialarbeitende im Kanton zum Thema SSA und SE befragt und der Leitfaden dieser Zielgruppe angepasst. Beide Leitfäden wurden von einer Person, welche sich auf adäquatem fachlichem und sprachlichem Niveau wie die Interviewpersonen befindet, auf Plausibilität geprüft und entsprechend angepasst. Die Leitfadenfragen dienen den Expert*inneninterviews als Grundlage und sind im Anhang zur genaueren Orientierung zu finden (siehe Anhang, S. XVI & XVII). Auch die Anschreiben an die Interviewenden und die Einverständniserklärungen sind dem Anhang zu entnehmen (siehe Anhang, S. X, XI, XII & XIV).

4.3.2 Leitfadengestützte Expert*inneninterviews

Leitfadeninterviews sind eine typische Form qualitativer Forschungsinterviews und eignen sich daher für das Forschungsvorhaben. Dem Interview zugrunde liegt die Nutzung eines Interviewleitfadens, welcher zur Vermittlung der beiden Anforderungen Strukturiertheit und Offenheit dient. Neben zentralen Fragen, welche im Leitfaden unbedingt thematisiert werden sollen, werden im Leitfaden Ergänzungs- sowie Vertiefungsfragen aufgeführt und eine Struktur geschaffen, die einem denkbaren Gesprächsverlauf entspricht. Dem/Der Interviewer*in kommt dabei eine moderierende Rolle zu, indem er oder sie das Gespräch von Thema zu Thema und Frage zu Frage lenkt und somit der Gesprächsfluss erhalten, sowie der Überblick über die

Bearbeitung der geplanten Themen behalten wird. Der Leitfaden dient als Gedächtnisstütze bei einem Themenwechsel. Die zu interviewenden Personen sollen zu einer Darstellung ihrer Blickwinkel und Einschätzungen angeregt und die Möglichkeit zu einer eigenständigen Verknüpfung von Themen gegeben werden. Der Gesprächsverlauf sollte sich also nicht zuerst am Leitfaden oder der Vorstellung zum Ablauf des Interviews des/der Interviewenden orientieren, sondern an den im Interview aufkommenden relevanten Themen der Befragten. Als Folge werden nicht nur Antworten auf Fragen gegeben, sondern auch Einblick in die für die Befragten relevanten Kontexte. Wichtiger als ein guter Leitfaden sind demnach eine kompetente Gesprächsleitung und eine vertrauensvolle Atmosphäre (Strübing, 2018, S. 101ff.).

Bei Leitfadeninterviews gezielt für Expert*innengespräche sind Frageformen üblich, welche vor allem Informationen im Sinne von explizitem Wissen abfragen. Beim Forschungsstil der GT geht es darüber hinaus nicht um reine Fragen, sondern um Erzählanreize, da die Befragten so dem präsentierten Inhalt eine eigene Struktur und Form geben und somit ihre Haltung sowie die innere Verbindung der Inhalte sichtbar wird (Strübing, 2018, S. 104). Strübing (2018) geht in seinen Ausführungen zu Leitfadeninterviews noch genauer auf die Rolle des/der Interviewer*in und daneben auf Gefahren des Leitfadens ein, welche an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden (S. 104ff.). Bei einem Expert*inneninterview steht die Expertise des/der zu Befragten für ein bestimmtes Handlungsfeld im Mittelpunkt. In diesem untersuchten Handlungsfeld haben sie als Expert*innen eine exklusive Position und können Wissen erhalten, welches anderen so nicht zugänglich ist. Es geht also nicht um Allgemeinwissen, sondern Sonderwissensbestände (Strübing, 2018, S. 107f.).

*Entsprechend diesen Grundlagen zu Leitfaden- sowie Expert*inneninterviews war es Ziel der Gesprächssituation mit den Befragten anhand eines Leitfadens, welcher eine gewisse Strukturiertheit aufweist und das Interview an sich ebenso offen gestaltet, das spezielle Wissen der Schulsozialarbeiter*innen zum Handlungsfeld der SSA hinsichtlich SE näher zu erforschen. Zu Beginn eines Interviews wurde aus zwei Einstiegsfragen zum beruflichen Handlungsfeld eine ausgewählt, damit der Erzählfluss der Interviewperson angeregt werden würde. Im Laufe des Expert*inneninterviews orientierte sich die Interviewerin an den Leitfadenfragen sowie den aufkommenden weiteren Themen der Befragten.*

Folgende Tabelle 2 zeigt das Vorgehen bei der Planung und Organisation der Interviews:

*Tabelle 2: Organisation der Expert*inneninterviews*

| Datum | Form | Inhalt |
|--|--|---|
| 19.05.2020 | E-Mail | Anfrage an Abteilung für Schulevaluation und SE bzgl. Interviewdurchführung |
| 16.06.2020 | E-Mail | Anfrage an Mitglieder des Vereins SSA Thurgau bzgl. Interviewdurchführung |
| 17.06.2020 (verschoben vom 10.06.2020) | Expertinneninterview Amt für Volksschule, Abteilung Schulevaluation und SE | Interview mit Cornelia Huber, Dauer ca. 48 Minuten plus ca. 2 Minuten Nachtrag |
| 18.06.2020 | Expertinneninterview SSA | Interview mit Susanna Bär, Dauer ca. 38 Minuten plus ca. 4 Minuten Nachtrag |
| 22.06.2020 | Experteninterview SSA | Interview mit Hubert Keller, Dauer ca. 26 Minuten |
| 25.06.2020 | Experteninterview SSA | Interview mit Frido Müller, Dauer zunächst ca. 3 Minuten, dann kurze Telefonunterbrechung seitens des Schulsozialarbeiters und anschliessend 24 Min. Interview |
| 26.06.2020 | Experteninterview SSA | Interview mit Simon Weber, Dauer ca. 18 Minuten |

Quelle: eigene Darstellung

Entsprechend der inhaltlichen Ausführungen zum theoretischen Sampling (siehe Kapitel 4.2.3) ist in der folgenden Tabelle 3 eine Übersicht zu den Expert*inneninterviews zu finden.

Tabelle 3: Theoretisches Sampling

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| Schulsozialarbeiter*in, Ort (anonymisiert) | Susanna Bär, Ährenfeld | Hubert Keller, Lauterburg | Frido Müller, Sonnenfeld | Simon Weber, Lauterburg |
| Stellenprozente | 60% | 70% SSA, 20% LIFT-Projekt | 80% | 70% |
| Kolleg*innen | 3 (Schaffung einer neuen SSA Stelle in Aussicht) | | 3 (2x 70%, 1x 60%) | |
| Zuständigkeit Anzahl Schulhäuser offiziell | 2 Primarschulhäuser, 1 Oberstufe | 1 Sekundarschulhaus | 1 Sekundarschulhaus (mit Kollegin), 3 Primarschulen | 1 Sekundarschulhaus |
| Zuständigkeit Anzahl Schulhäuser inoffiziell (nicht im Pensum) | Zusätzlich 2 Oberstufen, 2 Primarstufen = insgesamt 4 Schulhäuser zusätzlich | | Ein paar weitere Primarschulen zum Aushelfen | |
| Städtisch/ ländlich | Ländlich | Städtisch (keine Grünfläche) | Städtisch | Städtisch |
| Anzahl Jahre an der Schule | 3 Jahre | Im August 2020 4 Jahre | 10 Jahre | 9 Monate, vorher 7,5 Jahre an Primarschule |
| Anzahl Berufsjahre | 20 Jahre, vorher Heimsozialarbeiterin, Bezugspersonenarbeit, davor Kinder- und Jugendhilfe, Leitung eines Jugendhauses | 28 Jahre, Jugendarbeit und Stabschef Jugendarbeit (Erwachsenenbildung -> Aus- und Weiterbildung von Jugendarbeitenden) | 18 Jahre, Jugendamt, Strassensozialarbeit, verbunden mit beruflicher Integration (Jobteam), offene Jugendarbeit Sonnenfeld | 7,5 Jahre an Primarschule, davor stationärer Sonderschulbereich und offene Jugendarbeit |

Quelle: eigene Darstellung

4.3.3 Datenaufbereitung

Die fünf Interviews wurden durch ein Audiogerät aufgenommen und anschliessend transkribiert. Die in Mundart geführten Gespräche wurden sprachlich geglättet und ins Hochdeutsche übertragen. Für die Transkription wurden die Regeln in Anlehnung an Pütz (2004) übernommen (S. 45) und zur Vereinfachung geringfügig abgewandelt nach Kulinna (2007) verwendet (S. 140) (siehe Anhang, S. XVIII). Die Transkription erfolgte mit der f4 Audiotranskription. Als Beispiel dient folgender Auszug aus dem transkribierten Interview mit Frido Müller:

Hmh (1.5) Schulentwicklung ist für mich, wenn ich dazu beitrage zum Beispiel ähm (1) ja (1) die Strukturen und die Qualität der Schule zu verbessern [hmh] das ist für mich Schulentwicklung [hmh] da denk ich zum Beispiel dran- also ganz einfaches Beispiel ist find ich ähm wenn ich zum Beispiel mich einbringe mitm Klassenrat [hmh] dass ich dafür Sorge, dass wirklich in den Schulen auch Partizipation gelebt wird, dass Klassenrat angewendet wird, dass die Schüler mitreden können [hmh] dann finde ich- dann hat es einen Einfluss auch auf Unterrichtsqualität zum Beispiel [hmh ja] weil die Schüler nicht immer nur Aufgaben kriegen, sondern auch mal mitgestalten können [hmh ja] ja genau äh (Frido Müller, 15)

Obiges Zitat in überarbeiteter Ausführung siehe Kapitel 5.2.2.

4.3.4 Auswertung der Interviews

Mittels der Auswertungssoftware MAXQDA 2020 für Student*innen wurden die Interviews anhand der in Kapitel 4.2 beschriebenen Methode der GT ausgewertet. Der analytische Prozess orientierte sich dabei an der iterativ-zyklischen Forschungslogik der GT nach Strübing (Strübing, 2018, S. 143). Bei dieser Forschungslogik können neben qualitativen Induktionen, bei denen anhand des offenen Kodierens bekannte und vertraute Phänomene herauskristallisiert und vorläufige Konzepte gebildet werden, fremde und unverständliche Phänomene zum Vorschein kommen, welche abduktive Schlüsse erfordern (Strübing, 2018, S. 141ff.). Kelle und Kluge (2010) beziehen sich auf die Ausführungen von Jo Reichertz (2003, S. 22f.) hinsichtlich dieser beiden Möglichkeiten: Unter Qualitativer Induktion bzw. Subsumption verstehen sie die „Zuordnung eines Phänomens zu einer bereits bekannten Klasse von Phänomenen“ (S. 61) und unter Abduktion die „Konstruktion einer neuen Klasse bzw. Kategorie zur Beschreibung bzw. Erklärung eines empirischen Phänomens“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 61). Darüber hinaus finden in diesem Prozess deduktive Schritte statt, wenn diese vagen, theoretischen Konzepte durch die weitere empirische Fundierung präzisiert und stabilisiert werden. Diese Schritte finden zyklisch statt und wiederholen sich im Prozessverlauf, bis eine hinreichend sichere Antwort auf die Forschungsfrage gewährleistet wurde (Strübing, 2018, S. 142). Kuckartz (2010) beschreibt in seinen Ausführungen zur GT die zyklische Vorgehensweise der GT, auf die an dieser Stelle nur verwiesen werden soll (S. 79ff.).

5. Erkenntnisse der Erhebung

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse der empirischen Erhebung vorgestellt. Zunächst wird SE im Kanton Thurgau anhand des Verständnisses von SE der Abteilung Schulevaluation und SE beleuchtet (5.1). Daran anschliessend werden zentrale Erkenntnisse zur SSA und SE im Kanton Thurgau, welche für die Forschungsfragen relevant sind, erläutert und anhand von Zitaten aus dem Datenmaterial belegt (5.2).

5.1 Schulentwicklung im Kanton Thurgau

Bevor das Verständnis und die Sichtweise der einzelnen Schulsozialarbeitenden zu SE näher beleuchtet wird, soll im Folgenden dargestellt werden, welches Verständnis von SE im Kanton Thurgau bei der Abteilung für Schulevaluation und SE vorherrschend ist. Dieses beinhaltet kantonale und lokale SE (5.1.1). Daran anknüpfend geht es um inhaltliche und prozessorientierte SE (5.1.2), richtungsweisende Themen für SE und Bildungspartner*innen für die Abteilung (5.1.3) und schliesslich um Beispiele für SE (5.1.4).

5.1.1 Kantonale und lokale Schulentwicklung

Cornelia Huber unterscheidet zwischen lokaler und kantonaler SE. Schulgemeinden sind im Kanton Thurgau teilautonom, d.h. sie haben teilweise Entscheidungsbefugnis. Teilautonome Schulgemeinden können sich ein Profil geben und eigene Schwerpunkte setzen sowie Rücksicht auf lokale Gegebenheiten nehmen. Behörden organisieren sich dabei mit Schulleitungen, Lehrpersonen und Fachpersonen und haben einen gesetzlichen Rahmen und Auftrag. Die Rolle der Abteilung für Schulevaluation und SE, in diesem Sinne SE auf kantonaler Ebene, ist hierbei, als Dienstleisterin zu fungieren und den Schulen beratend zur Seite zu stehen sowie Möglichkeiten der SE aufzuzeigen. An dieser Stelle bildet sich der Schnittpunkt zwischen der lokalen und kantonalen Ebene. Dieser ist als Kooperationsfeld gedacht, in dem die Abteilung Entwicklungen in den Schulgemeinden wahrnimmt und diese durch Austausch mit den Schulgemeinden fördert. Frau Huber nennt als Beispiel für die Beratung einer Einzelschule mit deren individuellen Ausgestaltung, dass diese altersdurchmischte, in Jahrgangsklassen oder Basisstufen unterrichten kann. Auch die Einführung einer Schulsozialarbeitsstelle kann zur SE einer Einzelschule zählen (Cornelia Huber, 29). Die Abteilung hat dabei einen übergeordneten Blick über die einzelnen Schulgemeinden hinweg. Das vordergründige Verständnis von SE heutzutage ist nicht mehr jenes von vor 20 Jahren als Top-down-Sicht, so Frau Huber (Cornelia Huber, 7). Es gibt zwar immer noch Top-down Projekte, aber zunehmend weniger. Eines der letzten aktuelleren Beispiele wäre der Lehrplan 21, welcher schweizweit eingeführt wurde. Ein weiteres Beispiel ist die flächendeckende Einführung der geleiteten Schulen im Kanton (Näheres zu teilautonomen sowie geleiteten Schulen unter Verband der Schulleiterinnen und Schulleiter Thurgau, Verband der Thurgauer Schulgemeinden, Bildung Thurgau, Pädagogische

Hochschule Thurgau & Amt für Volksschule, 2019). Als Beispiel, dass die Abteilung sich heutzutage mehr als Dienstleisterin und Unterstützerin bei lokaler SE sieht, folgendes Zitat:

Sicher der grösste ist eigentlich der Bereich, dass man sagt man bietet Support, das ist Impulsberatung zu wirklich ganz vielen verschiedenen Schul- und Unterrichtsthemen, also das fängt zum Beispiel bei Begabungsbegabtenförderung an und geht über Digitalisierung in der Schule hin zu interkultureller Pädagogik und DaZ [Deutsch als Zweitsprache, Anmerkung der Verfasserin] (...) drinne, über Lern- und Unterrichtsverständnis Basisstufe also das ist alles [alles, ja] alles [ja] oder vieles [ja] (Cornelia Huber, 11)

Normalerweise initiiert die Schulleitung einer Schule einen Schulentwicklungsprozess und nimmt diesbezüglich eine Schlüsselrolle ein (Cornelia Huber, 36 sowie Rolff, 2018a, S. 203). Eine Möglichkeit SE voranzubringen und praktisch umzusetzen ist dabei die Auswahl und Bearbeitung eines Themas aus der Broschüre „Merkmale für Unterrichts- und Schulqualität. Leitfaden für die Qualitätsarbeit in Schulen“ sowie die praktische Anwendung dessen. Beispiele für Qualitätsansprüche an den Unterricht sind Klassenführung, Aktivierung und Zeitnutzung, Pädagogische Grundhaltung, Lernklima oder Differenzierung (Amt für Volksschule, 2017b, S. 7). Qualitätsansprüche an die Schule sind beispielsweise die Gestaltung des Schullebens, schulinterne Zusammenarbeit oder Aussenkontakte und Kontaktpflege mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (Amt für Volksschule, 2017b, S. 13). Der Leitfaden zeigt, welche Qualitätsansprüche die Abteilung an die Schulen hat. Neben diesem Leitfaden nimmt Frau Huber Bezug zu den Impulsen zur SE, welche bereits in Kapitel 2.5.2 vorgestellt wurden.

5.1.2 Inhaltliche und prozessorientierte Schulentwicklung

Inhaltlich gehe es bei der SE um die von Rolff beschriebenen Bereiche Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung (siehe Kapitel 2.2). Einen Schwerpunkt legt Frau Huber dabei auf Unterrichtsentwicklung. Frau Huber benennt daneben Anspruchsgruppen:

Es ist wirklich die Gliederung in die drei Bereiche- ist eigentlich aus meiner Sicht das entscheidende für Schulentwicklung. Also Schulentwicklung heisst ein bisschen karikiert gesagt für mich nicht nur „Welche Gebäude haben wir und wie können wir die in Schuss halten in einer Schule drinnen? Und braucht jetzt der Pausenplatz vielleicht ein neues Spielgerät oder nicht?“ Sondern Schulentwicklung geht wirklich um die Leute, die da arbeiten also Personalentwicklung, auch Teamentwicklung, es geht vor allem um den Unterricht schlussendlich. Das ist der grosse Teil find ich, den Schulentwicklung ausmachen sollte und es geht auch um Organisationentwicklung oder „sind wir richtig aufgestellt als Organisation? Haben wir klare Zielsetzungen? Weiss die Führung, wohin sie will? Sind Kompetenzen richtig verteilt zum Beispiel zwischen einer Schulbehörde und einer Schulleitung, oder? Weiss jeder,

was er zu tun hat?“ Also so die strategische Schulführung und die operative Schulführung und „wissen die Lehrpersonen auch, was sie dürfen in dem Ganzen innen, was sie sollen, was ihre Aufgabe ist?“ also einfach das ganze Konstrukt mit allem, was Aussen herum dann auch noch kommt oder? dann haben wir noch die Eltern, wir haben noch Gesellschaft rundherum, wo Ansprüche an die Schule hat, wir haben Abnehmer und so (Cornelia Huber, 16)

SE kann als ein (Dauer-)Prozess verstanden werden, welcher einerseits permanent stattfinden, andererseits aber immer wieder abgeschlossen werden sollte, um eine Überforderung des Systems Schule zu verhindern. Cornelia Huber bringt es als Metapher zum Ausdruck:

Ich glaub Entwicklung ist ein Dauerprozess, oder? Ich habe das Bild eigentlich noch gern, wenn man aufhört zu rudern im Boot inne (*lacht*) dann gehen wir zurück mit dem Fluss oder? wenn man Flussaufwärts rudert und aufhört zu rudern, also nicht mehr Entwicklungen machen, uns nicht mehr probieren zu verbessern, dann gehts zurück. Aber wir müssen irgendwie einen guten Takt finden zum Rudern, oder? Wenn wir zu schnell rudern und zu heftig rudern, dann sind wir müde und ausgepowert und kommen auch nirgends hin und wenn wir den richtigen Takt finden, glaub ich und konstant halt immer schauen „was brauchts jetzt wieder? WO müssen wir noch hinschauen?“ aber eben auch „was können wir mal LOSlassen“ und sagen „ist gut jetzt haben wir- zu dem Thema haben wir jetzt genug gearbeitet, jetzt legen wir es wieder auf die Seite“, unbedingt (Cornelia Huber, 68).

5.1.3 Richtungsweisende Themen und Bildungspartner*innen

Frau Huber nennt drei Bereiche, sogenannte „Treiber“ aus denen Schulentwicklungsthemen hervorkommen können:

1. Der wissenschaftliche Bereich (z.B. Entwicklungen, Studien)
2. Politische und gesellschaftspolitische Vorkommnisse (z.B. Diskussion ums Frühfranzösische)
3. Pädagogische Überzeugungen und Haltungen

(Cornelia Huber, 10 & 17)

Partner*innen auf kantonaler Ebene sind für die Abteilung neben den lokalen Schulgemeinden die Pädagogische Hochschule Thurgau (PHTG), welche fachliches Wissen liefert, dann weitere Bildungspartner*innen wie der Verband Thurgauer Schulgemeinden (VTGS), der Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Thurgau (VSLTG), der Lehrpersonenverband, Bildung Thurgau, der Elternverband und Trägerschaften Sonderschule. Hier könnte der Verein SSA Thurgau ebenfalls eine Rolle spielen, so Frau Huber, tut er aber bisweilen nicht. Innerhalb des Kantons bringt die Abteilung Leistungen für das Departement für Erziehung und Kultur, hat Schnittstellen mit Mittelschulen und der beruflichen Grundbildung. Politik spielt ebenfalls

eine wichtige Rolle. Gesamtschweizerisch vernetzt sich die Abteilung mit anderen Kantonen, beispielsweise der eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz (Cornelia Huber, 7 & 8). Hinsichtlich des Themas SSA und des Vereins SSA Thurgau stellt Frau Huber klar:

Also ich bin schon froh gewesen, als ich gehört habe, dass es einen VerEIN Schulsozialarbeit gibt, oder? (...) Ein Verein tritt einfach auch ganz anders auf, oder? also der kann auch eher Leitlinien oder Ansprüche formulieren oder mit Anliegen auch mal an den Kanton hintreten. Also ich würde es vielleicht umkehren, oder? Würde vielleicht eher sagen, dadurch dass es bei UNS auch fast nicht auf der Traktandenliste ist, vielleicht würde es sich auch mal lohnen, dass der Verein Schulsozialarbeit im Kanton Thurgau halt da mal darüber nachdenkt „Wie könnte man das Thema mehr ins Bewusstsein noch von der Politik, von der Verwaltung mehr holen“ oder? Dass es auch wirklich manifestiert ist als Thema. Es dürfte durchaus eine grössere Rolle spielen, find ich, durchaus (Cornelia Huber, 81 & 82).

Dementsprechend könnte der Verein SSA Thurgau aktiver werden und Möglichkeiten aufzeigen, inwiefern SSA mehr ins Bewusstsein von der Politik und Verwaltung treten könnte. Frau Huber nennt als Voraussetzung, dass SSA eine wahrgenommene, implementierte und vom Kanton als wichtig erachtete Disziplin ist (Cornelia Huber, 80). Hier wäre eine weiterführende Frage, wie dies erzielt werden kann.

5.1.4 Beispiele für Schulentwicklung

Im Kanton Thurgau waren in den vergangenen Jahren grosse und kleine Schulentwicklungsthemen aktuell. Zwei der grössten Themen auf kantonaler Ebene waren wie in Kapitel 5.1.1 bereits genannt die sogenannten „geleiteten Schulen“ sowie der Lehrplan 21. Daneben gab es zahlreiche weitere Projekte wie die Diskussion ums Frühfranzösische, ICT (Informations- und Kommunikationstechnologien) in der Primarschule oder das Thema individualisierter Unterricht. Aktuelle Beispiele für SE sind nach Cornelia Huber die Making-Erprobung Thurgau (MakerSpace-Projekte) (Cornelia Huber, 19). Der Ansatz des erfahrungsbasierten Lernens bzw. Makings nimmt u.a. die Förderung der 21st-Century-Skills in den Blick. Unter diesen werden Fähigkeiten wie Kreativität, Kommunikation, Selbstständigkeit und die Fähigkeit, aus Fehlern zu lernen, verstanden. Ausserdem werden durch die eigene gestalterische Arbeit Zusammenhänge erfasst sowie kritisches Denken gefördert (Kleeberger & Schmid, 2019, S. 105). Merz (2019) ergänzt weitere notwendige Kompetenzen für eine digitale Gesellschaft wie beispielsweise Vorbereitung auf Veränderungen, lebenslanges Lernen, die Stärkung überfachlicher Kompetenzen, Verständnis statt isolierten Wissens und digitale Kompetenz (S. 37ff.). In einem MakerSpace als offener Lernwerkstatt werden in Ergänzung zur traditionellen offenen Werkstatt digitale Technologien und Produktionsverfahren angeboten (Pädagogische Hochschule & Ostschweizer Fachhochschule, 2021). Dabei fordert die digitale Transformation Schulen

heraus, sich in einer rasch verändernden digitalen Gesellschaft neu zu positionieren, was mit SE einhergeht und Veränderungen der Unterrichtskonzepte, Schulorganisation oder Rahmenbedingungen mit einschliesst (Merz, 2019, S. 35).

5.2 Schulsozialarbeit und Schulentwicklung im Kanton Thurgau

Die folgende Darstellung der Ergebnisse, welche auf der Datenanalyse anhand der GT basiert und sich an den Schlüsselkategorien orientiert, zeigt zunächst das Verständnis der Schulsozialarbeitenden zum Begriff der SE (5.2.1) und Orte der SE (5.2.2) auf. Es folgen Inhalte zu grundlegenden Voraussetzungen für das Einbringen der Schulsozialarbeitenden bei SE (5.2.3), Praxisformen von SE (5.2.4) sowie Näheres zur inhaltlichen Ausgestaltung der Schulsozialarbeitenden bei SE (5.2.5). Die Darstellung der Ergebnisse gipfelt in dem Aspekt der Handlungsrichtungen für die Beteiligung an SE (5.2.6) und wird mit einer Zusammenfassung abgerundet (5.2.7).

5.2.1 Verständnis der Schulsozialarbeitenden zum Begriff der Schulentwicklung

Das vordergründige Verständnis der interviewten Schulsozialarbeitenden über SE ist ein solches auf einer übergeordneten Ebene. Erwähnen sie die SE auf der Meta-Ebene so benennen sie diese folgendermassen:

Schulentwicklung ist auf eine Meta-Ebene zu gehen und um zu schauen, wo sind wir unterwegs? Wo sind wir unterwegs als Schule (Hubert Keller, 9)

SCHULENTwicklung hat in der Schule nichts verloren. Schulentwicklung gehört in den Vorstand, dann zu den Schulleitern und die Schulleiter- nicht WIR müssen das machen, DIE müssen das machen, oder? (Susanna Bär, 31)

Schulentwicklung für mich ist ja etwas Übergeordnetes. Da hat der- das ist nicht der Alltag mit dem Kind oder mit Lehrpersonen, sondern das ist ja so ein bisschen ein übergeordnetes Thema, wo dann vielleicht- die Schulleitung hat die operative Führung oder straTEgische Führung Behörde so ein bisschen betrifft und da glaub ich, da fühl ich mich als Schulsozialarbeit schon ab und zu nicht gehört oder wenig mit einbezogen oder? da werden Entscheide gefällt, wo ich dann finde „Ja aber das wär (eigentlich) gut gewesen hätten wir da drüber geredet“ oder vielleicht noch andere Aspekte mit einbezogen in die Überlegungen von deren Entscheidung, also vielfach so ein bisschen ein von unten her anstupsen „Hey, ich hätte da noch ein paar Gedanken dazu, stopp halte mal“ (Simon Weber, 13)

Der Bereich der SE wird vordergründig mit einer übergeordneten Ebene in Zusammenhang gebracht. Diese wird einerseits hierarchisch bei oder über den Schulleitungen angesiedelt und

wird mit Behördenmitgliedern und einer Vorstandsebene in Verbindung gebracht. Sie kann allerdings auch entpersonifiziert und als Konstrukt dargestellt werden:

Ich glaub die Schulentwicklung muss einfach GANZ extrem jetzt dran schaffen „Wie setzen wir die SSA ein?“ (Susanna Bär, 12).

Diese Aussage verdeutlicht, dass Erwartungen an die SE gestellt werden können. Es ist ein unkonkretes, abstraktes Konstrukt, welches praktische Auswirkungen haben kann und Einfluss ins Schulleben nehmen kann. Das Verständnis der Schulsozialarbeitenden zur SE gründet zudem auf Berufserfahrung und einer persönlichen Sicht von SE und nicht auf fachtheoretischen Kenntnissen. Daneben ist Wissen um vergangene SE vorhanden:

Also im Thema Schulentwicklung ist ja schon wahnsinnig viel passiert oder? Das muss man ja schon sagen also, ganz viele Erkenntnisse aus den 90ern wurden ja schon umgesetzt mit dem Ansatz, von wegen, ja wie soll ich sagen? Geschlechterspezifisches Lernen und nicht nur am Tisch, Erlebnispädagogik, fließt ja alles schon wahnsinnig mit ein, was manchmal die Schulsozialarbeit schwierig macht, weil in den ganzen, in den ganzen Lehrerkonzepten sind eigentlich unsere Themen drin, die Lehrpersonen beArbeiten schon mit den Kindern Teamwork, „Wie arbeite ich zusammen?“ Sie gehen gemeinsam raus, es ist nicht mehr diese steife Schule. Es wird immer noch WEIterentwickelt, oder? (Susanna Bär, 6)

Insgesamt ist zunächst ein klares Bild über SE auszumachen, welches aber dann infrage gestellt wird und zunehmend vage und unsicherer wird, da die Interviewten ihre Aussagen zur SE immer wieder bewusst oder unbewusst in Frage stellen:

(Die Frage ist natürlich) eigentlich überhaupt- „Was verstehen wir unter Schulentwicklung?“
(lacht) kommt mir jetzt- *(bin)* ich jetzt grad so ein bisschen am Durchrattern oder? wie eng verstehen wir Schulentwicklung oder? (Hubert Keller, 29)

Hubert Keller äussert sich zu der Frage, ob er schonmal an SE beteiligt gewesen war so, dass er die Beteiligung als Schulsozialarbeiter bei der letztjährigen Schulevaluation in den Vordergrund stellt (Hubert Keller, 10 & 11). Ein Beitrag der SSA auf dieser Ebene der SE ist demnach vorhanden, wenn die Schulsozialarbeitenden beispielsweise in einen Schulevaluationsprozess miteinbezogen werden.

SE nach dem Verständnis auf Meta-Ebene schiebt eine Initiierung der SE auf eine übergeordnete Ebene, kann als unveränderbar tituiert werden und zunächst die aktive Mitarbeit der Schulsozialarbeitenden ausschliessen, es sei denn die Fachkräfte werden aktiv mit einbezogen. Dementsprechend kann SE als Teil oder nicht als Teil des Arbeitsbereiches gesehen werden. In einem Interview wurde erwähnt, dass eine mögliche Meta-Ebenen Arbeit für Schulsozialarbeitende diejenige zwischen den Fachkräften untereinander sein könnte:

Wir drei SSA treffen uns jeden Monat für eine Sitzung. (...) Dort gibts es dann eher, dass wir (*wie so*) auf die Meta Ebene gehen, aber sonst im Alltag, ja eher wenig (Hubert Keller, 17)

Dieses allgemeine und übergeordnete Verständnis von SE wird im nächsten Schritt auf eine praktische Ebene heruntergebrochen. Es wird beschrieben, was SE konkret bedeuten und an welchen Orten sie stattfinden kann.

5.2.2 Orte der Schulentwicklung

In den Ergebnissen der Datenanalyse wurden neben einem übergeordneten Verständnis von SE zwei Orte der SE sichtbar:

Einerseits eine interne, schulhausbezogene Ebene mit Ort der Einzelschule und andererseits eine extern, schulübergreifende Ebene in Form der gesamten Schulgemeinde und Ort des Gemeinwesens.

Ebene der Einzelschule – intern, schulhausbezogen

Der Ort der Einzelschule kann aus Sicht der Schulsozialarbeitenden die Fokussierung auf die Schüler*innen beinhalten. Die Umsetzung von SE findet oftmals durch Projekte statt. Beispiele für SE am Ort Einzelschule sind die „Einführungsklasse für Fremdsprachige“, die Etablierung eines Systems zur Fallführung bei Gefährdungsmeldungen und Partizipation der Schüler*innen aufgrund eines aktiven Klassenrats. Hier wird interdisziplinär gearbeitet und sich in Arbeitsgruppen, Gremien und bei Konventen ausgetauscht. SE kann dabei punktuell stattfinden oder die gesamte Einzelschule betreffen.

Frido Müller gibt einen Einblick:

Schulentwicklung ist für mich, wenn ich dazu beitrage, zum Beispiel die Strukturen und die Qualität der Schule zu verbessern, das ist für mich Schulentwicklung. Da denk ich zum Beispiel dran- also ein ganz einfaches Beispiel ist find ich, wenn ich mich zum Beispiel mit dem Klassenrat einbringe, dass ich dafür Sorge, dass wirklich in den Schulen auch Partizipation gelebt wird, dass Klassenrat ANgewendet wird, dass die Schüler MITreden können, dann finde ich- dann hat es einen Einfluss auch auf Unterrichtsqualität zum Beispiel, weil die Schüler nicht immer nur Aufgaben kriegen, sondern auch mal MITgestalten können (Frido Müller, 15)

Bei diesem Zitat wird sichtbar, dass SSA indirekt Einfluss auf die Unterrichtsqualität nehmen kann, welches wiederum dazu beiträgt die Strukturen und Qualität der Schule zu verbessern. Schulsozialarbeitende können ebenfalls Einfluss auf die Teamentwicklung an der Schule nehmen:

In MEINEN Schulhäusern mach ich Vorträge wegen häuslicher Gewalt und hoffe die Lehrer so fit zu machen, dass sie merken, wann ein Kind unter häuslicher Gewalt leidet oder was

Anzeichen sind. Ich versuch einen Ablauf zu definieren, wie wir dann gemeinsam vorgehen (Susanna Bär, 69)

Und Lehrern sagen „Hallo!“, „Achtet auch aufs Machtgleichgewicht“ (Frido Müller, 17)

Anhand dieser Zitate kann aufgezeigt werden, dass Schulsozialarbeitende Einfluss auf die drei inhaltlichen Bereiche der SE Team-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung nach Rolff (2016) nehmen können (S. 14ff.). Neben dem Fokus auf die Einzelschule ist eine Sicht über den Schulhaushorizont hinaus zu erkennen.

Ebene der Schulgemeinde, des Gemeinwesens und der Bildungslandschaften – extern, schulübergreifend

Die externe, schulübergreifende Ebene der SE beinhaltet neben der gesamten Schulgemeinde das Gemeinwesen. Auch die sogenannten Bildungslandschaften können zu diesem Fokus der SE gezählt werden. Beispiele aus den Interviews sind die Projekte: „Spielend aufwachsen in Sonnenfeld“, „Familienzirkel“ und „Brückenbauer“.

Innerhalb dieses Bereiches der SE wird mit Fachkräften im Gemeinwesen kooperiert wie mit der Jugend- und Elternberatung und Therapeut*innen. Als Beispiel einen Einblick in den Familienzirkel:

Es gibt den Ansatz von der Multifamilienarbeit vom Eia Asen, der ist ein Therapeut, der das in London aufgebaut hat und in der Schweiz haben das schon einige übernommen und da gehts auch drum- weil- es sind ja oft nicht die Kinder ALLEINE? Zum Beispiel der Eia Asen hat so einen Grundsatz, dass er sagt: „An den Kindern müsst ihr nicht rumdoktern, das bringt gar nichts“, ja genau, (*lacht*) „arbeitet mit den Familien“ und dann haben wir ein Projekt sozusagen auf die Beine gestellt, wo wir wirklich MIT den Familien arbeiten können und das nennt sich Multifamilienarbeit und unser Projekt selber nennt sich Familienzirkel und das ist Kooperation mit der Jugend- und Elternberatung und Therapeuten hatten wir auch noch drin, genau und das wird jetzt- jetzt ist der dritte Durchlauf- soll jetzt nächstes Schuljahr dann starten [immer ein Jahr?] Ja wir haben es (*sozusagen*) wir habens- (*räuspert sich*) erst wars Projektstatus "Mal gucken wie es so anläuft" und jetzt ist das vom Projektstatus in den Regelbetrieb übergegangen, dass wir EINmal im Jahr einen Familienzirkel anbieten können ja (Frido Müller, 21)

Diese schulübergreifende Ebene mit Kooperationsakteur*innen des Sozialraumes wird hauptsächlich im Interview mit Frido Müller sichtbar, welcher sich auf die Bildungslandschaften bezieht. Theoretische Ausführungen zu Bildungslandschaften siehe Kapitel 2.2.3. Aktivitäten im Gemeinwesen können sich indirekt auf SE auswirken. Zu dieser Ebene kann ein schulübergreifender Blick der Schulsozialarbeitenden gezählt werden, wenn sich diese

fachlich zu bestimmten Themen austauschen und Wissen auf ihr Schulhaus transferieren. Dieser Punkt wird in Kapitel 5.2.5 ausgeführt.

5.2.3 Grundlegende Voraussetzungen

Anhand der Datenanalyse wurde sichtbar, dass es Voraussetzungen und wünschenswerte Gegebenheiten für die Beteiligung der SSA bei SE gibt. Es kristallisierten sich zwei Bereiche heraus. Einerseits die Arbeitsbedingungen und Stellung der SSA am Schulhaus und andererseits Interdisziplinarität.

Arbeitsbedingungen und Wahrnehmung der SSA, Zeit und Ressourcen, eine sichtbare und wahrgenommene SSA

Um sich bei SE einzubringen, gibt es Voraussetzungen und wünschenswerte Gegebenheiten, die für die Schulsozialarbeitenden erfüllt sein sollten. Simon Weber formuliert es folgendermassen und im Anschluss ein Zitat von Susanna Bär:

Ja, wir brauchen Zeit und Ressourcen für das und es ist einfach verbunden mit Engagement und ich glaub das geht eher wenn eben die Ressourcen entsprechend auch vorhanden sind, dass man sich auch in dem Bereich einbringen kann und engagieren und ja man muss da glaub ich auch Energie reinstecken und das geht nur, wenn das auch entsprechend möglich ist, also wenn eben die Ressourcen auch da sind, wenn man genug anderes lösen muss, dann ist für das einfach wenig Atem und wenig Energie da und das ist dann schade oder? Weil ich glaub es ist wichtig oder es gehört dazu (Simon Weber, 19)

Aber letztendlich muss ich schon sagen, das was wir MACHEN das entscheidet die Behörde, zu wieviel Prozent wir drin sind und draussen und so viel Raum für SSA gibts nicht, wir sind viel zu wenig anwesend, also ich bin in jedem Schulhaus ein Tag [an wieviel Schulhäusern bist du nochmal?] also offiziell drei [genau, aber an sieben hattest du gesagt] genau [ja] und dann gehts auf halbe Tage, oder? [ja] das heisst, wer mit mir was abmacht, muss es per Mail machen? Ich bin dann immer- ich achte wirklich immer drauf, dass ich in jedem Schulhaus bin, dass ich ansprechbar bin, aber ist kein Vergleich zu einer fünf- also weisst du 80% Lehrpersonen Stelle, die immer da ist, hat Vor- und Nachteile (Susanna Bär, 45)

Ergänzend zu diesem offensichtlichen Mangel an Präsenzzeit pro Schulhaus ist zu erwähnen, dass die SSA in Ährenfeld zusätzlich eine 80% SSA Stelle genehmigt bekommen hat, sodass es eine Entspannung hinsichtlich der engen zeitlichen Kapazitäten geben sollte.

Anhand dieser Aussagen wird aufgezeigt, dass für eine Mitwirkung der Schulsozialarbeitenden bei SE entsprechende Ressourcen wie Zeit und Kapazitäten vorhanden sein müssen. Eine ausreichende Präsenz am Schulhaus ist von Nöten, sofern sich Schulsozialarbeitende intensiv und engagiert ins Geschehen am Schulhaus einbringen sollen. Erkannt werden kann daneben,

dass die direkte Kommunikation am Schulhaus ins digitale verlagert wird, sollte ein/eine Schulsozialarbeiter*in am Schulhaus zu wenig präsent sein. Daneben ist die Stellung der SSA am Schulhaus relevant:

Ich finde es WIRKlich wichtig wenn- also und auch toll- bei uns in der Schule zum Beispiel, wir werden angefragt, unsere Meinung wird geSCHätzt, (...) also wir werden wirklich miteinbezogen und haben dadurch auch eine gewisse Stellung und auch eine WERTschätzung, die dann darüber springt und DAS find ich enorm wichtig, weil das motiviert auch. Es gibt nichts Schlimmeres als du bringst dich EIN, aber hinterher wird deine Meinung einfach (*lacht*) mit einem Kehrbesen auf den Müllhaufen geschoben (Frido Müller, 41)

Susanna Bär meint zudem

Es braucht viele gute Erfahrungen mit der SSA (Susanna Bär, 20) und

Einbringen ist eine Sache, ich finde wir gehören daZU und dieses Bewusstsein muss da sein oder? Und DANN können wir auch ein bisschen vielleicht mit unserem Blickwinkel drauf zeigen (Susanna Bär, 38).

Für eine Mitarbeit bei der SE müssen die Schulsozialarbeitenden einen festen Platz am Schulhaus und eine Bedeutung innerhalb des Kollegiums haben. Schliesslich muss die SSA am Schulhaus sichtbar etabliert werden, sodass sie von den Lehrpersonen und weiteren Fachkräften an der Schule als solche wahrgenommen, geschätzt und hinzugezogen wird.

Interdisziplinarität - Vernetzung und Kooperation

Wird das Thema Kooperation vor dem Hintergrund der SE betrachtet, so lässt sich zunächst feststellen, dass Interdisziplinarität und Kooperation für die Schulsozialarbeitenden grundlegend für die Mitwirkung an SE sind. Es lassen sich verschiedene Kooperationsbereiche ausmachen:

Schulintern können Schulsozialarbeiter*innen mit Lehrpersonen, schulischen Heilpädagog*innen, dem/der Hauswart*in, der Schulleitung oder weiteren Fachkräften kooperieren. Darüber hinaus gibt es Möglichkeiten, dass Behördenmitglieder der übergeordneten *Meta-Ebene* die SSA bei Schulentwicklungsprozessen miteinbeziehen. Auf der *Ebene des Gemeinwesens* können sich Schulsozialarbeitende zum Beispiel mit Kinder- und Jugendberatungsstellen, Elternberatung oder Therapeut*innen vernetzen. Diese Formen der Kooperation zählen zur Interdisziplinarität, da es um verschiedene Professionen geht, welche voneinander profitieren. Der Austausch der einzelnen Fachkräfte untereinander wird in der Literatur als *kollegialer fachlicher Austausch* bezeichnet (Pötter, 2018, S. 110) und ist eine weitere Kooperationsform, welche allerdings den Interviews nach keine

Grundvoraussetzung für die Schulsozialarbeitenden bei der Mitwirkung bei SE darstellt, sondern als Mehrwert gezählt werden kann. Näheres dazu ist in Kapitel 5.2.5 beschrieben. Die einzelnen schulinternen Akteur*innen haben unterschiedliche Aufträge und Zielsetzungen. Eine unterschiedliche Sichtweise kann als ausgleichender Blick und Bereicherung angesehen werden. Somit kann jede*r seinen/ihren Teil je nach Profession zur SE beitragen und eine Perspektivenvielfalt am Schulhaus entsteht. Miteinander kooperieren heisst auch sich zunächst als Team oder Gruppe zu finden und sich voneinander abhängig zu machen. Die gemeinsame, lösungsorientierte Arbeit sowie Gemeinsames zu entwickeln, stehen dabei im Vordergrund.

Exemplarisch für einen Findungsprozess kann Susanna Bär zitiert werden:

Dann hast du die SHPs, die dich dann relativ als Konkurrenz sehen, in Anführungsstrichen, oder? Weil ihr bedient euch der gleichen Mittel, aber grundsätzlich ist man ja trotzdem wieder alle beide mit anderen Zielen unterwegs und bis ich da mit den SHPs- also ich habe es super mit denen, oder? Aber wir mussten uns finden. „Okay komm lass uns gucken, wie schaffen wir zusammen?“ und dann war das echt toll und dann haben wir angefangen gemeinsam zu arbeiten an Gruppen (...). Haben wir gesagt „Okay pass auf wir entwickeln zusammen was“ (Susanna Bär, 20)

Eine unterschiedliche Sichtweise und verschiedene Arbeitsaufträge der Akteur*innen werden durch folgende Aussage von Hubert Keller deutlich:

Es hat mal eine Situation gegeben- auch ein neuer Schüler gekommen, wo wir schnell gemerkt haben, das ist sehr ein auffälliger, wo ich dann dem einen Lehrer gesagt habe „Ja das ist ein- sei doch froh haben wir so bunte Vögel“, so bunte Vögel machen- (*ist ja schon nicht lässig*) „steh du doch mal vor der Schulklasse, oder?“ und dann- ja, es stimmt doch ein Stückweit schon, oder? das tuts exemplarisch aufzeigen, die verschiedenen Positionen von Lehrpersonen und SSA, oder? (Hubert Keller, 26)

Auch hinsichtlich des Fernunterrichts und der Corona-Krise ist die Wichtigkeit der Kooperation mit Lehrpersonen für eine Fachkraft der SSA deutlich geworden. Klarzustellen ist allerdings, dass nur eine der vier Schulsozialarbeitenden die Corona-Zeit erwähnt.

Die Corona-Zeit hat ja SOO SEhr gezeigt- haben wir ja jetzt auch Resümee gezogen, wo ich gesagt hab „das geht so nicht Leute“ wir sind so ABHÄNGIG von Lehrpersonen, gut ich habe es jetzt mit jedem gut, oder? Ich kann mich nicht beklagen, ich habe dann eine Mail raus geschickt, gesagt „so bitte alle Namen an mich, von denen ihr nichts HÖRT, wo ihr euch Sorgen macht, die keine Rückmeldungen geben“ und dann bin ich zu denen nach Hause gegangen. Aber letztendlich- ohne Schule gibts keine Schulsozialarbeit, aber Lehrpersonen gibt's, weisst

du? [ja] SHPs gibts auch noch, weil die sind IM System verankert, wir sind aber nicht drin, das heisst, wenn die SCHULE eben ins Homeschooling geht und ich nicht meine Partner als LEHRpersonen habe, bin ich arbeitslos (Susanna Bär, 16)

Susanna Bär's Aussage offenbart eine Abhängigkeit gegenüber Lehrpersonen während des Lockdowns mit Fernunterricht. Da Susanna Bär hauptsächlich an Primarschulen arbeitet, könnte als weiterer Forschungsanreiz herausgefunden werden, ob die Abhängigkeit gegenüber Lehrpersonen hinsichtlich des Lockdowns mit Fernunterricht an einer Oberstufe eine weniger relevante Rolle spielt. Beispielsweise wäre möglich, dass durch den Kontakt zu Schüler*innen über digitale Medien die örtliche Distanz überwunden werden könnte und die Kontaktaufnahme somit vereinfacht wäre. Im Interview mit Susanna Bär wurde allerdings auch deutlich, dass durch die digitalen Medien Mimik und Gestik der Schüler*innen weniger erkannt werden können und die Schüler*innen somit weniger erlebbar sind. Insofern bieten sie zwar einerseits neue Möglichkeiten, gehen aber mit Risiken einher.

In einem Interview mit einem Schulsozialarbeiter und mit der Vertreterin der Abteilung für Schulevaluation und SE wurde das Netzwerk der Bildungslandschaften hinsichtlich der Mannigfaltigkeit der Akteur*innen bei SE erwähnt. Die Bildungslandschaften verdeutlichen die Wichtigkeit der zu kooperierenden Akteur*innen im Gemeinwesen, da Bildung eine umfassende Aufgabe ist, welche über die Schulgrenzen hinaus geht. Es gibt dabei eine horizontale und eine vertikale Vernetzung nach Cornelia Huber. Horizontal auf Ebene der Bildung und vertikal auf einer Ebene, zu welcher beispielsweise Sportvereine, Kinderkrippen oder heilpädagogische Früherziehung zählen (Cornelia Huber, 34). Die Wahl der kooperierenden Akteure hängt vom Schulentwicklungsthema ab und es gilt je mehr Akteur*innen an der SE beteiligt sind, desto komplexer wird das Geschehen (Cornelia Huber, 34 & 46).

Ein praktisches Beispiel kommt von Frido Müller:

Und das andere Projekt- hatten wir als Arbeitstitel Eltern Lehrer- oder „SPIELend aufwachsen in Sonnenfeld“ einfach so, ja genau, wo wir die ZUSAMMENarbeit gestärkt hatten zwischen Schule und Spielgruppen, wo wir die Spielgruppen und die Stadt sozusagen versucht haben, näher zuSAMMENzubringen und das auf ein besseres LEVEL zu bringen. (Frido Müller, 19)

Bildungslandschaften versuchen demzufolge die Arbeit im Gemeinwesen mit der Schule zu verknüpfen und gewinnbringende Synergien zu erzielen.

Entsprechend der Darstellung der soeben genannten Ergebnisse kann unter Berücksichtigung dieser Grundvoraussetzungen ein Beitrag der Schulsozialarbeitenden zur SE erwartet werden, d.h. beispielsweise je nach Stellenprozenten, Arbeitsbedingungen, Stellung der SSA am Schulhaus sowie Erfolg der Interdisziplinarität.

5.2.4 Praxisformen von Schulentwicklung

Ein Ergebnis der Datenanalyse ist, dass zunächst ein Rahmen für SE geschaffen werden muss, welcher dann mit entsprechenden Inhalten zur SE gefüllt wird und anschliessend durch eine geeignete Umsetzungsform Gestalt annimmt. Wie das konkret aussehen kann, wird in den nächsten Abschnitten erörtert.

Schulentwicklung heisst Gremien- und Themenarbeit

In der Praxis der einzelnen Schulsozialarbeitenden zeigt sich die Unterschiedlichkeit der konkreten Ausgestaltung eines Schulentwicklungsbeitrages. Eine mögliche Praxisform von SE liegt in der Beteiligung der Schulsozialarbeitenden in Gremien, bei Konventen oder Arbeitsgruppen. Hierzu gehört auch der Austausch mit anderen Akteur*innen am Schulhaus, wobei die Schulsozialarbeitenden eine beratende oder initiierende Funktion einnehmen:

Gestern Abend war ja zum Beispiel diese eine Sitzung, wo es um dieses Interventionszentrum ging, also so gibts immer wieder Termine. Dann habe ich ja auch regelmässig Termine mit Schulleitern und mit dem Schulpräsidenten, wo es auch immer wieder um solche Fragen geht, ja vielleicht eher so, dass wir als Schulsozialarbeiter ja vielleicht in der beRATenden Funktion dann sind oder auch mal bestimmte Sachen anstossen (Frido Müller, 27)

In diesen Gremien und allgemein betreffend SE geht es darum, sich mit einzelnen Themen auseinander zu setzen. Vor allem bei pädagogischen Themen bzw. solchen, welche für die Profession der Sozialen Arbeit interessant sind, sind Schulsozialarbeitende relevant. Themen, welche in den Interviews benannt wurden, sind folgende: Partizipation von Schüler*innen z.B. im Rahmen eines Klassenrates, soziales Lernen, Mobbing, Fotos, Videos und Cybermobbing, Sexting, Digitalisierung, Erlebnispädagogik, Inklusion, Sonderschule, geschlechtsspezifische Arbeit, lernfreundliche Schule, Schulklima, Gestaltung von Elternbriefen (Komplexität vs. „Leichte Sprache“), überfachliche Kompetenzen, Lehrplan 21, Pausenplatzgestaltung (z.B. Anschaffung eines Tischfußballs), Fallführung bei Gefährdungsmeldungen oder universelle und spezifische (den/die Schüler*in betreffende) Prävention (z.B. Gewaltprävention, sexuelle Gesundheit, Sozialkompetenzen). Neben pädagogischen Themen können gesellschaftspolitische Themen z.B. aufgrund der Corona-Krise der Fernunterricht und der Umgang damit oder damit einhergehende Veränderungen Thema sein. Ziele und Konsequenzen dieser thematischen Auseinandersetzung können die Entwicklung einzelner Schulbereiche sein, Projektarbeit, die Einführung neuer Unterrichts- oder Bildungsformen und -inhalte, Pionierarbeit, d.h. neue, unbekannte, vielleicht auch unkonventionelle Wege gehen, ausprobieren und austesten, Risiken eingehen oder die Verbesserung der Schulstruktur und Schulqualität. Themenarbeit kann auf Dauer angelegt sein oder je nach Bedarf auch ausgesetzt werden, sodass sich neuen Themen gewidmet werden kann.

Am folgenden Beispiel des Interventionszentrums kann man sehen, dass Themen auch durch Umfragen und Evaluationen bereichert werden können:

Zum Beispiel nehmen wir an wir wollen ein Interventionszentrum errichten, wo wir sagen können „Hey da können wir auch mal Schüler RAUS aus dem Umfeld geben, wenn es gar nicht mehr geht in der Klasse“. „WO sollte das sein? Wie sollte das aussehen? Für wieviel SCHÜLER sollten wir das offen halten? Wer sollte dort anwesend sein? Was soll dort mit den Schülern passieren?“ Es sind ja alles ganz viele Fragen, wo ich mir dann auch Gedanken mache und einfach meine Meinung miteinbringe, das ist meine Rolle dann sozusagen (Frido Müller, 23)

Schulentwicklung heisst Projektarbeit

Die Bearbeitung und Umsetzung von Themen kann beispielsweise projektartig angegangen werden. Projekte, welche in den Interviews angesprochen wurden, sind das Projekt „Spielend aufwachsen in Sonnenfeld“, das Projekt „Brückenbauer“, ein Interventionszentrum, eine Einführungsklasse für Fremdsprachige, ein Pausen-Fussballturnier über mehrere Monate, gemeinschaftsfördernde Anlässe als Projekte und der „Familienzirkel“. Solche Projekte können einmalig oder regelmässig durchgeführt werden, sie können im Schulprogramm implementiert oder beendet werden. Daneben kann es unter Umständen hilfreich sein Projekte abzugeben:

Und dann haben wir dieses berufliche Integrationsthema quasi wie abgegeben. Dann haben wir Lehrpersonen gehabt, die die Berufswahlcoach Ausbildung gemacht haben, diesen Part übernommen haben und wir sind dann in der Primarschule eingestiegen und darüber hat es dann eine Stellenprozenthöhung gegeben (Frido Müller, 56)

Simon Weber gibt einen Einblick in die Einführungsklasse für Fremdsprachige, was für ihn zur SE zählt:

Jetzt grad aktuell hier setz ich mich ziemlich intensiv auseinander mit „Einführungsklasse für Fremdsprachige Jugendliche“. Jetzt grad aktuell denk ich an ein Beispiel, wo wir hier haben in Lauterburg- ein Durchgangsheim auch wieder- wir haben viele Schülerinnen und Schüler, wo hier herkommen, Jugendliche, wo vielleicht auch einen Flüchtlingshintergrund haben, wo mit erweiterten Bedürfnissen kommen, wie einfach nur eine Familie, wo dazu zieht aus der Schweiz oder aus einem anderen Land oder sogar aus einem fremdsprachigen Land im EU Rahmen und hier einfach hinzuschauen „Was brauchen wir hier? Was ist hier wichtig zum Schauen?“ Und da glaub ich das hat auch mit Schulentwicklung zu tun, so den Blick aufzumachen, ja, da die Bedürfnisse- „können wir denen gerecht werden?“ Kinderrecht in dem Bereich auch wahrzunehmen, Bedürfnisse wahrzunehmen, mich für die auch einsetzen, ja kann aber auch sein im Bereich vom soZIALen Lernen, Präventionskonzept, Sinnhaftigkeit vom

Präventionskonzept oder Bereiche, universelle Prävention, „wo wie was“ oder spezifische Prävention bei gewissen Schülerinnen und Schülern, Jugendlichen, Kindern, ja so Fragestellungen (Simon Weber, 9)

Susanna Bär fordert zudem eine feste Verankerung von Projekten im Schulkonzept und verknüpft dies mit der Sichtbarkeit der SSA:

Also ich will einfach dazugehören und nicht nur ein Angebot sein. Ich will eine Berechtigung, ich will, dass die sagen „Wir brauchen die Schulsozialarbeiter und sie sind genauso im Stundenplan mit diesen Präventivlektionen“, weil dann sind wir auch sichtbar. (Susanna Bär, 48)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass hinsichtlich des Vorkommens von SE in der Praxis *erstens* ein Rahmen für SE geschaffen werden muss (Arbeitsgruppen, Gremien, Konvente, aber auch Einzelgespräche z.B. mit der Schulleitung), *zweitens* dieser inhaltlich mit Themen zur SE gefüllt werden muss und *drittens* geschaut werden muss, wie SE umgesetzt werden kann (z.B. in Form von Projekten). Damit die Schulsozialarbeitenden sich an SE beteiligen können, sind Interdisziplinarität, in der Vielfalt der vorhandenen Professionen am und über das Schulhaus hinaus, und somit eine Kooperationsbereitschaft aller beteiligten Akteur*innen, grundvoraussetzend (siehe Kapitel 5.2.3).

Die Unterfragestellung der Master-Thesis „*Wie ist die aktuelle Situation bzw. was ist bereits gelaufen?*“ kann durch die Darstellung dieser Inhaltsdimensionen der Datenanalyse als beantwortet statuiert werden. Schulsozialarbeitende arbeiten teilweise z.B. in Gremien und bei Konventen mit, tauschen sich in diesen und auch in Einzelgesprächen zu Themen aus, die für SE relevant sind, können insbesondere an der Themenentwicklung beteiligt sein und tragen zur Umsetzung z.B. in Form von Projektarbeit bei. SE findet daneben an verschiedenen Orten statt (siehe Kapitel 5.2.2).

5.2.5 Inhaltliche Ausgestaltung der Schulsozialarbeit bei Schulentwicklung

Verschiedene Faktoren beeinflussen die inhaltliche Ausgestaltung der SSA und wirken sich somit auch auf SE aus. Diese werden in den folgenden Abschnitten näher beleuchtet. Die inhaltliche Ausgestaltung der SSA bei SE ist geprägt von der Sichtweise der Sozialen Arbeit, welche als Mehrwert zur SE gesehen werden kann. Daneben ist besonders ein Fokus auf Schüler*innen erkennbar. Die Schwerpunktsetzung sowie der berufsspezifische Hintergrund einzelner Fachkräfte können ebenso eine Rolle bei ihrer inhaltlichen Mitwirkung zur SE spielen. Der Blick über den eigenen Schulhorizont hinaus sowie der schulübergreifende kollegiale Austausch der Schulsozialarbeitenden untereinander, können die Ausgestaltung zusätzlich beeinflussen. Sie ist ebenso abhängig von dem Schulentwicklungsfokus bzw. Ort der SE, welcher bei Bearbeitung eines Schulentwicklungsthemas festgelegt wird. Auf diesen

Punkt wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, sondern auf das Kapitel 5.2.2 verwiesen. Es soll nur erwähnt werden, dass die inhaltliche Mitgestaltung der Schulsozialarbeitenden bei SE davon abhängt, auf welchen Schulentwicklungsbereich sich ein aktueller Schulentwicklungsprozess fokussiert und je nach dem entwickelt.

Die Sichtweise der Sozialen Arbeit

Wie bei der generellen Ausgestaltung der Schulsozialarbeitspraxis geht es bei der konkreten Mitwirkung an SE um die Sichtweise der Sozialen Arbeit. Zu dieser zählen entsprechend der Interviews beispielsweise die Bereiche Prävention und Früherkennung, Beratung, Kinderrechte, die Bearbeitung sozialer Probleme, Bedarfsanalysen, Wahrnehmen von Gesellschaftsprägungen und -veränderungen, Lebensweltorientierung, Partizipation, das Starkmachen für Minderheiten, die Themen Schulklima und lernförderliche Schule, Ressourcenorientierung sowie Reflexion und Evaluation.

Simon Weber drückt den Blickwinkel der Sozialen Arbeit folgendermassen aus:

Da glaub ich, da hat Schulsozialarbeit schon eine Rolle auch so ein bisschen den Fächer auf zu tun, Themen zu benennen aus ihrer Profession heraus oder? Und ich glaub das ist so ein bisschen- eben Schule, da kommen ganz viele Erwartungen, Interessen zusammen und teils werden Entscheide demokratisch gefällt oder an Urnen gefällt oder sonst so, aber Minderheiten gehen ja grundsätzlich immer unter wenn es um demokratische Entscheidungsprozesse geht, oder? Oder sind geFÄHRdet zum Untergehen, weil sich niemand für sie stark macht. Da glaub ich, das ist schon- den Blick mit einzubeziehen (Simon Weber, 15)

Nach Frido Müller kann SSA folgendes Spezifisches zur SE beitragen:

Klar, also der Blick aus der Sozialen Arbeit heraus, gell? Dass wir sagen „Hey“ vom Kind her denken und von den Eltern her denken, dass wir auch vielleicht den Blick haben, dass wir sagen, die Ressourcen, die da sind auch wirklich zu nutzen, also solche typischen Sichtweisen, die Sozialarbeiter haben und die vielleicht bei Behördenmitgliedern, die vielleicht eher ans Geld denken, was ja auch wichtig ist oder SCHULleitern, die eher an BILDUNG und so weiter denken- also diese Perspektive einfach reinzubringen, das ist vielleicht das ganz Spezifische und die mal so ein bisschen auch mal DARAuf zu bringen „Es gibt noch eine andere Sichtweise, bedenkt das mit!“ ja (*unverständliches Wort*) Gestaltung- nur mal ein ganz blödes kleines Beispiel, Gestaltung von Elternabenden zum Beispiel oder Elternbriefen. Gestern, ich selber als Eltern-Papa hab ich SO n Brief gekriegt (*zeigt etwas*) gell, so? mit ganz kleinen Buchstaben, wo ich schon meine Lupe holen muss, um das zu lesen und dann denk ich mir „WIE würden jetzt die TÜRKischen Eltern diesen Brief auffassen?“ Da kriegst du doch abends die KRise, wenn du sowas kriegst, wo ich denke „JA“ und mir ist es wichtig bei UNS in der Schule darauf auch

einzuwirken, dass wir SCHÖN verständlich und WIRKLICH nur das NOTwendige kommunizieren und nicht zu viel bla bla machen (Frido Müller, 39)

Aufgrund dieses Zitates wird die Wichtigkeit deutlich, von der Zielgruppe aus zu denken sowie zielgruppenangepasste Sprache zu verwenden. Auch die unterschiedlichen Interessensansprüche der einzelnen Akteur*innen werden angesprochen.

Cornelia Huber drückt den Mehrwert der SSA folgendermassen aus:

Ich glaub der Gewinn- wenn Sie mich noch gefragt haben auch von wegen, was ist Schulsozialarbeit? Ich glaub eine Stärke ist einfach, dass eine Interdisziplinarität entsteht, oder? Dadurch dass sie durch ihre Ausbildung schon einen ganz anderen Blick haben auf gewisse Fragestellungen und einen anderen Horizont und häufig auch andere Berufserfahrungen eben auch noch mitbringen- Schulsozialarbeiter kommen meines Wissens ja häufig auch als Quereinsteiger mit einem Zweitberuf drin rein, oder? gibts glaub ich noch einige, die bringen einfach einen anderen Blick in die Schule rein, eine andere Perspektive und ich find die Interdisziplinarität in der Schule innen im Sinn von dieser Komplexität, wo wir da haben, eben dringend notwendig, weil nur mit pädagogischer Ausbildung- ich bin selber auch Lehrperson ich bin pädagogisch ausgebildet oder? Wir haben einfach nur, wir haben unser Segment, (*unverständliches Wort*), unseren Blickwinkel drinnen. Methodisch didaktisch sind wir stark, allgemein pädagogisch sind wir stark, aber alles rundherum hat gar nicht Platz in der Ausbildung, oder? Und dann brauchen wir eine andere Disziplin find ich, wo einfach drin ist, die müssen vor Ort Hand in Hand zusammenarbeiten (Cornelia Huber, 83)

Fokus Schüler*innen

In den Interviews wurde deutlich, dass es einen Fokus auf die Schüler*innen geben kann, welcher charakteristisch für die Position von SSA ist. Schulsozialarbeiter*innen setzen sich für die Kinder und Jugendlichen ein und sollten wie im obigen Zitat aus Sicht des Kindes denken. Eine Kompetenz- und Ressourcenorientierung ist dabei wichtig. Hubert Keller stellt heraus, dass die Zeit in der Schule ein wesentlicher Teil der persönlichen Entwicklung eines Kindes darstellt:

Wir sind 9 Jahre, mit dem Kindergarten gezählt 11 Jahre mindestens in der Schule, oder? Wir haben eben ganz viel Zeit für Schule, es sind sehr prägende, sehr prägende Phasen im Leben, oder? Und von dort her ist es sehr wichtig „wie ist Schule gestaltet, wie lernförderndes Klima haben wir?“ oder? Klar, wir haben einen Lehrplan, die müssen in Deutsch und Franz und Englisch und Mathe weiterkommen, aber ich bin überzeugt, es kommt ganz entscheidend aufs Klima drauf an, wo fördert oder hindert, dass ein Kind gut lernen kann. Und von daher ist- eben

und drum nochmal zu dem Klima, haben wir als SSA sehr gute Aussen, Innensicht und können einfach mitentscheiden oder mitprägen (Hubert Keller, 29)

Hinsichtlich der Heranwachsenden geht es ums Schulklima, damit Schüler*innen gut lernen können. Weitere Themen sind Partizipation und Mitbestimmung der Schüler*innen beispielsweise im Rahmen eines Schüler*innen- oder Klassenrates, welche durch eine Fachkraft der SSA begleitet werden können. Auch Anteil nehmen an persönlichen Erfolgen der Schüler*innen z.B. bei Sport- oder Musikwettbewerben sei wichtig. Ein Fokus liegt auch auf dem Miteinander:

„Wir sind miteinander unterwegs und wir sind nicht einfach die Chefs und ihr seid die Nehmenden die wo folgendes müssen und zu parieren haben, sondern wir sind miteinander unterwegs, wir sind eine Lerngemeinschaft“ (Hubert Keller, 38)

In Einklang zum Miteinander geht es darum den Schüler*innen mehr Mitbestimmungsrechte zu geben und Lehrpersonen aufs Machtgleichgewicht hinzuweisen und so für die Schüler*innen einzutreten:

Meine Meinung ist wirklich, dass in der Schule an sich, wie sie HEUTE ist, noch zu wenig Mitbestimmung herrscht. Schüler kriegen einfach zu viel vorgesetzt und erleben sich sozusagen in einem Machtungleichgewicht, wie wenn der Lehrer was sagt, der hat MIR was zu sagen und ÜBER mich zu bestimmen und so weiter, das- also find ich TENDenziell das ist jetzt nicht in jeder Klasse, aber TENDenziell ist das so, wo ich denke „Hey“ Schülerinnen und Schüler sollten VIEL mehr Einfluss darauf haben WIE sie lernen, WAS sie auch lernen, womit sie sich beschäftigen und viel mehr in ihrer Eigenmotivation abgeholt werden, in ihrer Selbstverantwortung, das zum Beispiel! (Frido Müller, 45)

Hinsichtlich der Lehrplangestaltung gibt es Hubert Kellers Meinung nach Gestaltungsspielraum:

Also ich würde sagen wir sind schon gut unterwegs, hat viele gute Ideen grad hier auch im Thurgau (...) von Schulen, wo ein Miteinander gepflegt wird auf allen Ebenen, oder? Lehrplangestaltung wirts schwieriger, dass die Schüler mitentscheiden können, aber in der konkreten Ausgestaltung „Wie wird der Lehrplan vor Ort angewendet?“ dort find ich, haben die einzelnen Schulhäuser sehr viel Spielraum trotz allem noch auch, ja „was für Ausflüge finden statt?“ „Wie findet ein Sporttag statt?“ (...) also so gemeinschaftsfördernde Anlässe“ (Hubert Keller, 40)

In Ergänzung zu dieser und der nächsten Aussage spielen die überfachlichen Kompetenzen aus dem Lehrplan 21 für Frido Müller eine zu oberflächliche Rolle in der

Lehrplanausgestaltung. Frido Müller betont die Wichtigkeit des sozialen Miteinanders der Schüler*innen untereinander:

Ich habe neulich so ein lustiges Video gesehen, haben sie Leute in ZÜRICH befragt „Kannst du noch den Satz des Pythagoras sagen?“ (*lacht*) und er so „ähm nein“ dann haben sie noch irgendetwas gefragt ne? und dann so „ja, was hast denn DU überhaupt in der SCHULE gelernt?“ ne? und dann so die kesse Frage sozusagen „was LERNen wir überhaupt in der Schule, was BLEIBT?“ was bleibt davon? und witzigerweise haben die meisten dann geantwortet von den Passanten „Naja äh dies dies dies“, sozusagen das SoZIALE bleibt, also der Umgang mit den Klassenkameraden und wie wir mit bestimmten Sachen umgegangen sind und wie wir zuSAMMENgearbeitet haben (Frido Müller, 46)

Hinsichtlich des Schulabschlusses seien für Frido Müller drei Aspekte relevant:

1. Mündige Heranwachsende, welche ihre Rechte kennen
2. Verantwortung übernehmen und Einsatz für Gemeinschaft und Umwelt zeigen
3. Motivation zum lebenslangen Lernen

Wir wollen doch LEUTE, die aus der SCHULE gehen und sind MÜNdig sozusagen also, kennen ihre Rechte und haben ein gewisses VerANTwortungsgefühl, dass sie sich EINsetzen auch für die Gemeinschaft und für die Umwelt und wenn wir DAS erreichen und motiVIERT, um WEIterzulernen, der dritte Punkt, das sind für mich die DREI wesentlichen Sachen wie Schüler aus der Schule gehen sollten, das wär für MICH wenn ich sage erfolgreich, ja nicht Mathe, tolle Note oder Deutsch tolle Note, nein diese drei Sachen (Frido Müller, 48)

Die Sichtweise der Sozialen Arbeit als Mehrwert für SE sowie der ganzheitlich- und lebensweltorientierte Fokus auf Schüler*innen seitens der Schulsozialarbeitenden verdeutlichen die Perspektivenvielfalt am Schulhaus.

Schwerpunktsetzung, spezifische Weiterbildungen sowie Berufshintergrund der Fachkraft

Auch die Schwerpunktsetzung der Schulsozialarbeitenden sowie der berufsspezifische Hintergrund können - so die Hypothese - einen Einfluss auf die inhaltliche Ausgestaltung der Schulsozialarbeitenden bei SE nehmen. Beispielsweise hat Susanna Bär 20 Jahre Berufserfahrung in den Bereichen Heimsozialarbeit und Kinder- und Jugendhilfe neben dem Arbeitsfeld der SSA. Sie leistete im Rahmen dieser Bereiche Bezugspersonenarbeit und leitete ein Jugendhaus. Durch ihre Erfahrung im Bereich der Bezugspersonenarbeit sind ihr einzelne Schüler*innen besonders wichtig, sodass sie einen Schwerpunkt ihrer Arbeit auf Fallarbeit legt. Vor diesem Hintergrund ist es verständlich, dass sie hinsichtlich SE seit ein paar Jahren an ihren Schulen Handlungsabläufe zum Vorgehen bei häuslicher Gewalt definiert und versucht

zu etablieren. Darüber hinaus schult sie Lehrpersonen, indem sie an ihren Schulen Vorträge zu häuslicher Gewalt anbietet, welche mit dem Ziel verbunden sind, dass Lehrpersonen Anzeichen von häuslicher Gewalt erkennen und eine Strategie haben, wie sie dahingehend weiter vorgehen können. Ausserdem legt Frau Bär einen Schwerpunkt auf die Präventionsarbeit (siehe Zitate in Kapitel 4.2.3 und 5.2.2).

Frido Müller hat 18 Jahre Berufserfahrung und war vor der Schulsozialarbeiterstelle in der Jugendarbeit am selben Ort tätig. Daneben hat er Berufserfahrungen im Jugendamt und in der Strassensozialarbeit, teilweise verbunden mit beruflicher Integration. Er benennt in seinen Ausführungen zur SE, dass er an dem Projekt „Brückenbauer“ beteiligt war und aktuell beim Aufbau eines Interventionszentrum beteiligt ist. Beim Projekt Brückenbauer geht es darum eine Brücke in die Berufswelt zu schlagen und das Ziel ist, dass kein/e Schüler*in die Schule ohne Anschlusslösung verlässt.

Bei dem Interventionszentrum geht es um folgendes:

Das ist was, wo wir uns überlegen „Hey wie gehen wir mit total herausfordernden Schülern um?“, die wirklich den Unterricht sprengen, also die es so weit bringen, dass Lehrpersonen sagen „entweder der oder ich“ sozusagen, was machen wir mit denen und sind da im Prinzip am Überlegen „Hey- ja so und so ein Projekt zum Beispiel aufzugleisen“ genau das ist Schulentwicklung, wo jetzt sag ich mal die ganze Volksschulgemeinde betrifft (Frido Müller, 20)

Durch seinen beruflichen Hintergrund kann Frido Müller spezifisches Fachwissen hinsichtlich dieser Themen zur SE einbringen und somit einen Mehrwert für die SE erzielen.

Ein breites Spektrum am Berufshintergrund kann für eine Anstellung als Schulsozialarbeiter*in von Vorteil sein. SE kann daneben durch spezifische personenbezogene Weiterbildungen bereichert werden. Die vier interviewten Personen verfügen über folgende Kompetenzen und Weiterbildungen:

- Ausbildung Programm Herzsprung
- Vorträge zu häuslicher Gewalt
- Leitung Lift-Projekt
- Themenzentriertes Theater
- Mediationsausbildung
- Klärungshilfe
- Durchführung von Kampfespielen/ Powergames

Somit tragen sie in der Ausgestaltung ihrer Arbeit zur Profilbildung der Schule bei.

Der Blick über mehrere Schulhäuser und der Mehrwert kollegialen Austausches

In die inhaltliche Mitgestaltung der Schulsozialarbeitenden bei SE können der Blick über verschiedene Schulhäuser und der kollegiale Austausch zwischen den Fachkräften

miteinfließen. Je nach Anstellungsverhältnis sind Schulsozialarbeiter*innen an mehreren Schulhäusern tätig (teilweise Primar- und Sekundarschule) und arbeiten mit anderen Kolleg*innen eng zusammen. Dies kann als Bereicherung für SE gezählt werden:

Wir sind DIEjenigen, die wirklich in mehreren Schulhäusern aktiv sind und wir sind die, die nicht unbedingt IM Schulhaus einfach im Team mitarbeiten, sondern wir haben ein Stückweit auch einen Aussenblick, also wir sind genau in der Rolle, dass wir REINsehen im Schulhaus- wir sehen geNUG, was passiert und was abgeht, trotzdem haben wir die Distanz, um zu sagen „ich bin nicht mit DRIN im Kuchen“ und können das nochmal vielleicht anders reflektieren als die, die mittendrin sind sozusagen und nie ausm Schulhaus raus gehen und wir haben den VerGLEICH zu anderen Schulhäusern und so können wir zum Beispiel auch sagen „das haben wir schon OFT gemacht, in dem anderen Schulhaus haben sie DIEses Problem so und so gelöst“ und dann sozusagen Wissen transferiert oder? Von daher find ich Schulsozialarbeiter eigentlich in der perfekten Rolle? Also zumindest so wie es bei uns strukturiert ist, in der perfekten Rolle da MITzumachen, also vielleicht nicht bei ALLEM, aber solche Themen, wo es um wirklich Pädagogisches geht (Frido Müller, 37)

Wenn ich denk, wir haben so eine Aussenposition wo ich- Aussen und trotzdem Innenposition. Aussenposition meint, wir sind ein Teil vom pädagogischen Team, oder? Aber die Innenposition, weil wir im Schulhaus präsent sind (Hubert Keller, 24)

Die kollegiale Beratung unter den Schulsozialarbeitenden ist eine Kooperationsform, welche es den Schulsozialarbeitenden ermöglicht, ergänzende sozialarbeiterische Sichtweisen einzufangen und auf die eigene Schule zu adaptieren. Sie trägt zudem dazu bei, die eigene Tätigkeit zu reflektieren. Schulsozialarbeitende können voneinander profitieren, in dem sie mit anderen Kolleg*innen im fachspezifischen Austausch stehen und die gewonnenen Erkenntnisse bei ihrer Aktivität für SE mit einfließen lassen. An dieser Stelle wird die Wichtigkeit der Vernetzung und Netzwerkarbeit sichtbar. Schulsozialarbeitende blicken über den eigenen Schulhaushorizont hinaus und diese Blickerweiterung wird zusätzlich verstärkt, wenn Fachkräfte an mehreren Schulhäusern tätig sind. Stehen die Schulsozialarbeitenden in einem engen Arbeitsverhältnis kann es sein, dass sie sich gegenseitig aushelfen:

Ich habe dann noch drei weitere Primarschulen, wo ich fest bin sozusagen und vielleicht noch ein paar andere, wo ich so HALB noch mit drin bin und so aushelfe und so haben die anderen das auch, also Bettina, Adrian sind in dem ZWEIten Sekundarschulhaus und haben sich auch jeweils wieder verschiedenen Primarschulen zugeteilt, so dass jede Primarschule bei UNS einen festen Ansprechpartner hat in der Schulsozialarbeit und wir uns gegenseitig aushelfen, wenn Not am Mann ist (Frido Müller, 72)

Ein Vorteil enger Kooperationsverhältnisse ist, dass die Schulsozialarbeitenden Aufgaben frei verteilen sowie einzelne Schwerpunkte der Arbeit setzen können, welchen ihren spezialisierten Fähigkeiten entsprechen.

Die Unterfragestellung des Forschungsvorhabens „*Welches Potenzial birgt sich im Beitrag der SSA zur SE?*“ wird durch diese Aufbereitung der Ergebnisse dargestellt. Ein Mehrwert stellt demnach die Sichtweise der Sozialen Arbeit dar. Der ganzheitlich- und lebensweltorientierte Fokus auf die Schüler*innen am Schulhaus seitens der Schulsozialarbeitenden kann ebenso als Potenzial der SSA hinsichtlich SE angesehen werden. Durch eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung sowie durch vielfältige Weiterbildungen können Schulsozialarbeitende eine spezifische Ausgestaltung hinsichtlich der Mitwirkung zur SE erzielen. An dieser Stelle kann die einzelne Fachkraft mit ihren Fähigkeiten und Besonderheiten SE mitgestalten. Ein wichtiger Zugewinn der Schulsozialarbeitenden zur SE birgt sich im schulübergreifenden Blick und daneben im kollegialen Austausch der Fachkräfte untereinander. Ergänzend zur Beantwortung der Unterfragestellung finden sich im Kapitel 6.3 Literaturhinweise und Ergebnisse aus dem Interview mit Frau Huber.

5.2.6 Handlungsrichtungen für die Beteiligung an Schulentwicklung

Anhand der Analyse der Interviews konnten zwei Handlungsrichtungen als Typen für die Beteiligung an SE herauskristallisiert werden. Zum einen ist dies ein „passiv-reaktiver Typ“ und zum anderen ein „aktiver-proaktiver Typ“. Beide Typen können in einem Schulsystem relevant und ihre Meinung gefragt sein. Sie können sich bei Themen- und Projektarbeit eher passiv oder aktiv beteiligen und in Gremien und bei Konventen in unterschiedlicher Aktivitätsausprägung mitarbeiten. Grundvoraussetzend für eine Beteiligung sind eigene Ideen, aktives Mitdenken und die Motivation zur Teilnahme und Mitarbeit. Beide Typen können die Sicht der Sozialen Arbeit vertreten und je nach Typ in unterschiedlichem Masse dafür einstehen und sie umsetzen. Herausgestellt wird ausserdem, dass sich beide Typen in einer Fachkraft zeigen können.

Im Folgenden werden die beiden Typen mit ihrem Schulentwicklungsverständnis, der Sicht auf die Schule, Merkmale der Mitarbeit bei SE sowie Besonderheiten und Kompetenzen vorgestellt.

Der passiv-reaktive Typ

Dieser Typ siedelt SE vordergründig auf einer Meta-Ebene an und zählt SE eher nicht zu seinem aktiven Arbeitsbereich, andere sind dafür verantwortlich. Er erwartet nicht, dass er an SE beteiligt wird, kann jedoch durchaus Erwartungen an SE haben oder stellen. Einerseits kann es sein, dass dieser Typ die Meinung vertritt, dass es an seiner Schule bereits gut läuft, der Ist-Zustand in Ordnung ist und somit kein Veränderungsbedarf besteht. Andererseits ist es möglich, dass er Veränderungsbedarf wahrnimmt, indem er reflektiert oder eine Bedarfs- und Situationsanalyse vornimmt, aber letztendlich findet er keine adäquaten Lösungen. Ein solcher

Typus schwelgt in Erinnerung an vergangene Schulentwicklungsprojekte, möchte eingeschlafene Arbeitsgruppen gerne wieder zum Leben wecken, aber letztendlich bleibt es bei diesem Wunschdenken. Es werden keine konkreten Schulentwicklungsziele verfolgt. Es kann eine Gewöhnung an den und gegebenenfalls ein Abfinden des Ist-Zustands stattfinden. Merkmale der Mitarbeit bei SE sind, dass ein/e solche/r Schulsozialarbeiter*in sich aus SE aktiv heraushält bzw. sich reaktiv einbringt. Nach Einladung z.B. in Gremien und bei Konventen ist es möglich, dass er oder sie sich aktiv einbringt und mitdenkt. Dementsprechend wartet ein/e passiv-reaktive/r Schulsozialarbeiter*in, bis andere etwas unternehmen und auf ihn/sie zukommen und er oder sie miteinbezogen und relevant wird. Ein solcher Typ ist unterstützend und bringt die Ideen anderer voran. Er ist harmoniesuchend. Er nimmt Anteil an dem Engagement und Erfolg anderer. Der passiv-reaktive Typ lebt eher im Hier und Jetzt und hat wenig Entwicklungs- und Planungsübersicht. An Evaluationen, welche von anderen Personen initiiert wurden, nimmt er teil. Es ist möglich, dass ein solcher Typ Ausreden und Rechtfertigungen für seine passive Haltung findet oder schliesslich aufgrund von Enttäuschungen fehlgeschlagener Entwicklungsversuche resigniert. Dabei kann es sein, dass die passiv-reaktive Haltung durch fehlende Kapazitäten für aktives Mitdenken und Einbringen bei SE hervorgerufen wird oder die Fachkraft andere Schwerpunkte als SE bei ihrer Arbeit setzt. Passivität kann ebenfalls ein Schutzmechanismus sein, da gegen Festgefahrenes ankämpfen Energie kostet und nie klar ist, ob es sich dabei um vergebene Mühe handelt. Folgende Zitate sind als Beispiele für diesen Typus aufgeführt:

Das hat es vor 10 Jahren mal gegeben, sehr erfolgreich, das ist dann irgendwann mal eingeschlafen, wir haben gefunden, wir könnten den reaktivieren, ist jetzt aber noch nicht zustande gekommen. (Hubert Keller, 42)

Also klar ich eben (*hinterfrage*) einiges natürlich, aber mehr von Sachen, die sich eingeschliffen haben, hier am Schulhaus, das hinterfrag ich immer wieder, merk aber auch, je länger man da ist, wie man sich an Sachen gewöhnt und wo ich auch heikel finde, oder? An Sachen gewöhnt, die man eigentlich nicht gut findet? und irgendwann hat man sich abgefunden, gut das ist ein gewisser Schutzmechanismus auch von einem Menschen, mit Entscheiden können leben, wo einem gegen den Strich gehen, oder? Man kann auch zu viel Energie aufwenden, wenn man dauernd gegen etwas kämpft, wo man eigentlich weiss, das ist vergebens, oder? es ist ein gewisser Schutzmechanismus auch, oder? (Hubert Keller, 18)

Manchmal kommen ja auch SCHULleitungen auf einen zu oder Behördenmitglieder, Schulpräsident und haben mal eine Frage zum Beispiel „Wie seht ihr das von der Schulsozialarbeit?“ (Frido Müller, 17)

Zum Beispiel so das ganze Straffensystem find ich sehr sehr fragwürdig und merke aber auch, ich steh nicht vor der Klasse jeden Tag x Stunden und so weiter (Hubert Keller, 25)

Die Idee hatte der Schulleiter, aber ich habe es natürlich sofort sehr unterstützt (Hubert Keller, 36)

Weitere Zitatbeispiele: Simon Weber, 13 (siehe Kapitel 5.2.1), Susanna Bär, 31 (siehe Kapitel 5.2.1), Frido Müller, 16 (siehe Kapitel 4.2.2) und Hubert Keller, 40 (siehe Kapitel 5.2.5).

Der aktiv-proaktive Typ

Dieser Typus kann SE auf der einen Seite zu seinem Aufgabenbereich zählen und sich dadurch bei Schulentwicklungsthemen aktiv einbringen und engagieren. Auf der anderen Seite ist es möglich, dass dieser Typ SE nicht zu seinem Arbeitsbereich zählt, er aber in der Praxis unbewusst und aktiv bei Schulentwicklungsthemen mitwirkt. Die Mitarbeit zur SE ist insofern zunächst unabhängig vom Verständnis von SE. Ein/e aktiv-proaktive/r Schulsozialarbeiter*in hinterfragt bestehende Strukturen am Schulhaus, reflektiert, nimmt gegebenenfalls Situations- und Bedarfsanalysen vor, führt Evaluationen durch, sieht Veränderungsbedarf bzw. Entwicklungspotenzial und ist in der Lage im Anschluss daran lösungsorientiert zu handeln. Er oder sie unterscheidet zwischen einem Ist- und Soll-Zustand am Schulhaus und versucht, gegebenenfalls in Kooperation mit weiteren Fachkräften, letzteren durch Weitsicht und Planung zu erzielen. Eine aktiv-proaktive Fachkraft bringt in Eigeninitiative Ideen bei Vorgesetzten ein und versucht so Wirkung und Veränderung zu erzielen. Es kann auch dazu kommen, dass sie Forderungen stellt. Daneben bringt sie sich aktiv und proaktiv in Gremien, bei Themen- und Projektarbeit ein. Somit werden Veränderungen angestrebt, in Gang gesetzt und erzielt. Für einen Schulentwicklungsprozess relevante Informationen, auch aus Sicht der Sozialen Arbeit, gibt ein solcher Typus unaufgefordert weiter. Besonderheiten dieses Typs sowie Kompetenzen sind zudem, dass er sich durch Durchhaltevermögen, Hartnäckigkeit, ein präsenes Auftreten sowie Mut auszeichnet. Dementsprechend werden Risiken eingegangen und etwas gewagt. Ein solcher Typus kann Unangenehmes ansprechen und fachlich neutral bleiben. Es kann sein, dass er Aufträge zum Teil ablehnt. Hinzu kommt, dass manchmal das beharrliche Vertreten der eigenen fachlichen Meinung und Durchsetzungsvermögen sowie Geduld an einem Vorhaben dranzubleiben, erforderlich sind. Ein solcher Typus kann daher bei Kolleg*innen anecken. Er ist zielstrebig, übernimmt Verantwortung, nimmt Anstrengungen in Kauf und kann mit Gegenwind z.B. in Form von Kritik oder Meinungsverschiedenheiten umgehen. Daneben sieht er eigene Grenzen und kann diese adäquat kommunizieren. Als Pionier ist er initiativ, indem er z.B. Projektgruppen ins Leben ruft, neue Ansätze entwickelt und ausprobiert. Grundlegend ist ein solcher Typus offen für Veränderungen, zeigt

Engagement und versucht erfolgreiche Ansätze und Projektdurchführungen am Schulhaus zu etablieren. Indem er sich mit anderen Schulsozialarbeitenden austauscht und schulhausübergreifende Vergleiche zieht, nutzt er die gewonnenen Erkenntnisse zum Vorteil für die eigene Schule und versucht diese aufs Schulhaus zu adaptieren. Weiterhin sucht er vorrätige und neue Ressourcen. Folgende drei Zitate sollen als Beispiele für diesen Typus gelten:

Seit drei Jahren bin ich dran, da ganz klar zu sagen „Es gibt Fälle, wo ihr uns einfach mit in den *(Pfad)* reinnehmen müsst“ und das ist dann die Entwicklung aus der SSA Sicht, oder? Seit drei Jahren bin ich da wirklich zugange (Susanna Bär, 19)

Dann beschäftige ich mich zum Beispiel auch mit Evaluation, okay, also wir wollen evaluieren, "wen fragen wir? was fragen wir?" solche Sachen, das muss ich mir dann auch überlegen (Frido Müller, 27)

Setzt aber voraus, dass du mutige SSAs hast, die berEIT sind, die Verantwortung auch zu tragen und zu übernehmen (Susanna Bär, 12)

Weitere Zitatbeispiele: Susanna Bär, 48 (siehe Kapitel 5.2.4), Hubert Keller, 9 (siehe Kapitel 5.2.1), Susanna Bär, 44 (siehe Kapitel 4.2.3), Frido Müller, 20 (siehe Kapitel 5.2.5), Hubert Keller, 17 (siehe Kapitel 5.2.1), Frido Müller, 15 (siehe Kapitel 5.2.2), Frido Müller, 17 (siehe Kapitel 5.2.2), Frido Müller, 37 (siehe Kapitel 5.2.5) und Frido Müller, 56 (siehe 5.2.4).

5.2.7 Zusammenfassung

Durch die Analyse der Interviews wurde deutlich, dass die einzelnen Schulsozialarbeiter*innen unterschiedliche Sichtweisen auf SE haben. Die häufigste Sichtweise ist diejenige, die SE auf einer Meta-Ebene verortet. Daneben gibt es interne bzw. schulhausbezogene SE sowie eine extern bzw. schulübergreifende Ebene. Die Mitarbeit der Schulsozialarbeitenden bei SE unterliegt verschiedenen Voraussetzungen. Hinzu kommen förderliche Gegebenheiten wie eine erfolgreiche Interdisziplinarität und zur Verfügung stehende Zeit und Ressourcen. Bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Schulsozialarbeitenden zur SE zeigt sich u.a. die Sichtweise der Sozialen Arbeit als Mehrwert für SE und ebenso kann die eigene Schwerpunktsetzung einzelner Fachkräfte ein Zugewinn für das Einbringen bei SE darstellen. In der Praxis zeigt sich SE in unterschiedlichen Formen wie z.B. SE durch Projektarbeit oder durch Themenarbeit. Darüber hinaus wurde anhand der Interviews festgestellt, dass ein möglicher Beitrag der Schulsozialarbeitenden an der SE passiv-reaktiv oder aktiv-proaktiv ausgerichtet sein kann.

6. Diskussion der Ergebnisse

Im nachstehenden Diskussionsteil werden die gewonnenen Erkenntnisse der Interviews (siehe Kapitel 5) unter Einbezug der theoretischen Verortung (siehe Kapitel 2) diskutiert. Erörtert wird, welche aktuellen Theorien die Erkenntnisse validieren, ergänzen oder ihnen widersprechen. Schliesslich sollen die empirischen Erkenntnisse dazu dienen, Forschungslücken zu schliessen und zur Beantwortung der dem Forschungsvorhaben zugrundeliegenden Forschungsfragen beitragen.

Um Antwort auf die Hauptfragestellung der Master-Thesis zu geben, stand im Rahmen des Forschungsvorhabens zunächst im Vordergrund zu klären, was SE heisst und wie sie im Kanton Thurgau ausgestaltet wird. Hierfür wurden neben der Darlegung theoretischer Ausführungen ein Interview mit einer Vertreterin des Amtes für Volksschule von der Abteilung für Schulevaluation und SE durchgeführt. Im weiteren Forschungsverlauf wurden vier im Kanton Thurgau tätige Schulsozialarbeitende zum Thema interviewt und die transkribierten Interviews anhand der GT analysiert und ausgewertet.

Thematisch orientiert sich die Diskussion zunächst am Schulentwicklungsverständnis (6.1) sowie dessen praktischer Ausgestaltung (6.2). Im Anschluss daran wird das Potenzial der SSA zur SE beleuchtet (6.3) sowie zukünftige Entwicklungen in den Blick genommen (6.4). Um das Thema abzurunden, wird schliesslich der Beitrag der SSA zur SE anhand der beiden Handlungsrichtungen *passiv-reaktiv* und *aktiv-proaktiv* beschrieben (6.5). Die beiden Handlungsrichtungen kennzeichnen diesen als Typen, welcher in der Praxis auf unterschiedliche Weise sichtbar wird. Zum Schluss der Diskussion der Ergebnisse erfolgt eine Zusammenfassung mit Schlussfolgerung (6.6).

6.1 Schulentwicklungsverständnis

Das Verständnis von SE wird anhand der folgenden drei Bereiche diskutiert:

- (Schul-)theoretisches Verständnis von SE
- Verständnis von Frau Huber, Vertreterin des Amtes für Volksschule, Abteilung für Schulevaluation und SE, Kanton Thurgau und
- Verständnis der Schulsozialarbeitenden

Der Fokus hinsichtlich SE liegt heutzutage auf den Einzelschulen sowie auf horizontaler Ebene im Bereich des Gemeinwesens und Sozialraumes. Inhaltstheoretisch werden die drei Bereiche Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung mit SE in Verbindung gebracht und voneinander unterschieden (Rolf, 2016, S. 14ff.). Die jüngsten Ergänzungen hierzu werden Technologie- und Kooperationsentwicklung genannt (Endberg, Engec & van Ackeren, 2021, S. 111). Die Ziele eines Schulentwicklungsprozesses können sich auf verschiedene Ebenen beziehen wie z.B. auf den Prozess selbst, auf Prozessinhalte, auf unterschiedliche Bereiche des Schulalltags (z.B. Unterricht, Freizeitbereich, Schulorganisation) oder auf verschiedene Personengruppen (z.B. Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern). Zu Beginn eines

Schulentwicklungsprozesses sind eine Idee oder Zielsetzungen im Kollegium oder der Schulleitung vorhanden (Müller, 2018, S. 109). Auf Ebene des Gemeinwesens wird zunehmend die Wichtigkeit horizontaler SE sichtbar. Abbild horizontaler SE können die sogenannten Bildungslandschaften²¹ sein. Bildungslandschaft heisst, dass alle am Lernumfeld von Kindern und Jugendlichen beteiligten Akteur*innen wie Eltern, Kindergärtner*innen, Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter*innen oder Jugendarbeiter*innen sowie deren Institutionen miteinander zusammenarbeiten (Bildungslandschaften²¹. Paysages éducatifs²¹, 2021).

Das Schulentwicklungsverständnis im Kanton Thurgau wird durch das Interview mit Cornelia Huber vom Amt für Volksschule sichtbar. Allgemein unterscheidet Frau Huber zwischen der kantonalen und der lokalen Ebene von SE. Auf der kantonalen Ebene ist die Abteilung für Schulevaluation und SE mit ihren Bildungspartner*innen verortet und auf der lokalen die Einzelschule mit der gesamten Schulgemeinde und dem Gemeinwesen als Umfeld. Das kantonale Schulentwicklungsverständnis hat sich in den letzten Jahren gewandelt. Während es früher eher „Top-down“ geprägt in Erscheinung trat (Cornelia Huber, 7), ist bei der heutigen SE die Unterstützung sowie Begleitung einzelner Schulen bei deren jeweiligen Schulentwicklungsthemen im Fokus. Möglich wurde dieses veränderte Verständnis durch die Einführung der sogenannten „geleiteten Schulen“ und durch die Teilautonomie der einzelnen Schulgemeinden. Zwar gibt es heutzutage noch immer Themen, die im Kanton Thurgau vom Amt für Volksschule vorgegeben werden (z.B. Lehrplan 21), jedoch in geringerer Masse als früher (Cornelia Huber, 7 & 18). Die Abteilung hat vielfältige Bildungspartner*innen auf kantonaler Ebene. An dieser Stelle könnte der Verein SSA Thurgau ebenfalls eine Rolle spielen. Eine Schlüsselrolle hinsichtlich der Initiierung eines Schulentwicklungsprozesses auf lokaler Ebene hat die Schulleitung einer Schule (Cornelia Huber, 36 und Rolff, 2018a, S. 203). Die Broschüre „Merkmale für Unterrichts- und Schulqualität. Leitfaden für die Qualitätsarbeit in Schulen“ (Amt für Volksschule, 2017b) zeigt welche Qualitätsansprüche die Abteilung an die Schulen hat. Eine Schule kann sich hinsichtlich SE ebenfalls an den Impulsen zur SE orientieren (Amt für Volksschule, 2017a). Inhaltlich gehe es auf kantonaler sowie lokaler Ebene bei SE um die von Rolff (2016) genannten drei Bereiche Organisations- Unterrichts- und Personalentwicklung (S. 14ff.). Welche Akteur*innen an einem Schulentwicklungsthema beteiligt sein können, zeigt sich für Frau Huber sehr gut anhand der Bildungslandschaften. Je nach Fragestellung sind unterschiedliche Akteur*innen relevant (Cornelia Huber, 44 & 54). Frau Huber bestätigt neben den theoretischen Ausführungen die derzeitige Fokussierung auf die Einzelschule. Horizontale SE benennt sie hinsichtlich der relevanten Akteur*innen innerhalb einer Bildungslandschaft in Abhängigkeit zum Schulentwicklungsthema.

Wie in den Ergebnissen der Erhebung dargestellt (siehe Kapitel 5.2.1), wird der Bereich der SE aus Sicht der Schulsozialarbeitenden vordergründig mit einer übergeordneten Ebene in

Zusammenhang gebracht. Diese wird hierarchisch bei oder über den Schulleitungen angesiedelt und mit Behördenmitgliedern sowie einer Vorstandsebene in Verbindung gebracht. Es können Erwartungen an SE vorhanden sein. Daneben kann SE ein unkonkretes, abstraktes und entpersonifiziertes Konstrukt sein, welches praktische Auswirkungen haben und Einfluss ins Schulleben nehmen kann. Das Verständnis der Schulsozialarbeitenden zur SE gründet auf Berufserfahrung und einer persönlichen Sicht über SE und nicht auf fachtheoretischen Kenntnissen. Als Folge könnte ein unklares Verständnis über SE genannt werden. Wissen um vergangene Schulentwicklungsthemen und -projekte ist bei den Schulsozialarbeitenden vorhanden. Neben diesem übergeordneten Verständnis von SE wurden zwei Orte für SE sichtbar. Einerseits eine interne, schulhausbezogene Ebene mit Ort der Einzelschule und andererseits eine extern, schulübergreifende Ebene in Form der gesamten Schulgemeinde und Ort des Gemeinwesens. Hier finden sich auch die Bildungslandschaften. Die Ergebnisse decken sich an dieser Stelle mit den schultheoretischen Erkenntnissen zur SE, welche SE im Bereich Einzelschule sowie auf horizontaler Ebene im Gemeinwesen verorten. Dort kann sich trotz dem vordergründigen Verständnis von SE auf einer Meta-Ebene eine praktische Mitwirkung bei SE in Form von Einzelsitzungen, Gremienbeteiligung, Projekt- und Themenarbeit zeigen. Allerdings ist hervorzuheben, dass die drei Hauptbereiche Organisations- Unterrichts- und Personalentwicklung von SE nicht direkt von den Schulsozialarbeitenden benannt wurden. Auswirkungen der Schulsozialarbeitspraxis hinsichtlich dieser drei Bereiche zeigen sich allerdings punktuell in den Interviews (siehe Kapitel 5.2.2).

Anhand der Erkenntnisse der Pilotstudie zum Einfluss der SSA auf den Schulentwicklungsprozess (siehe Kapitel 2.4.5) wurde aufgezeigt, dass Schulsozialarbeitende SE für sich mehr auf einer praktischen Ebene definieren (z.B. die Unterstützung der Schüler*innen bei der eigenen Lebensplanung, auf der Ebene der Organisation die Koordination von Arbeitsgemeinschaften oder die Umsetzung eines Trainingsraumkonzeptes mit der Frage der Einführung eines Trainingsraumes), wohingegen Lehrpersonen SE mit einer abstrakteren Ebene in Verbindung bringen (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 106). Hier zeigt sich eine Kontrastierung gegenüber den Ergebnissen der Untersuchung der Master-Thesis. Zwar ist es einerseits richtig, dass die interviewten Schulsozialarbeitenden des Kantons SE auf einer praktischen Ebene verorten, allerdings überwiegt das Verständnis von SE auf einer übergeordneten, abstrakten Ebene.

Wird die Sicht der Schulsozialarbeitenden mit derjenigen Sicht der Vertreterin der Abteilung für Schulevaluation und SE verglichen, so lässt sich zunächst festmachen, dass die enge Sicht der Schulsozialarbeitenden, SE auf einer Meta-Ebene zu verorten, heutzutage nur teilweise passend erscheint. Eine Meta-Ebene im Sinn von Schulentwicklungsprozessen, welche durch Schulleitungen initiiert werden, wäre auf der einen Seite eine zutreffende Darstellung. An

dieser Stelle sind Schulsozialarbeitende auf den Einbezug durch ihre schulischen Kolleg*innen und Vorgesetzten angewiesen. Auf der anderen Seite können Schulsozialarbeitende bereits vor Beginn eines Schulentwicklungsprozesses Ideen beisteuern und so möglicherweise bewirken, dass SE initiiert wird. Schulentwicklungsprozesse im Rahmen von Schulgemeinden können im weiteren Schulentwicklungsverlauf durchaus die aktive Mitarbeit von Lehrpersonen und anderen Fachkräften wie Schulsozialarbeitenden beinhalten. Hier kann die SSA also einen Beitrag leisten, welcher sich auch in den Interviews gezeigt hat. Ein Grund für dieses Verständnis auf Meta-Ebene kann sein, dass Schulsozialarbeitende keine aktuellen wissenschaftlichen oder auf die Praxis bezogenen Erkenntnisse über SE und deren Umsetzung haben. Eine Mitarbeit der Schulsozialarbeitenden hinsichtlich dieses Bereiches ist möglich, wenn z.B. Schulleitungen oder Behördenmitglieder die Meinung der Schulsozialarbeitenden einholen bzw. sich die Fachkraft aktiv engagiert und ihre Meinung im Rahmen interdisziplinären Austauschs einbringt. Das Risiko SE ausschliesslich auf einer Meta-Ebene zu verorten ist, dass sich Schulsozialarbeitende möglicherweise von Schulentwicklungsprozessen bewusst oder unbewusst exkludieren und somit ihr Einbringen zur SE verhindert oder gebremst wird. Die Verantwortung sich an SE zu beteiligen, wird auf eine übergeordnete Ebene geschoben. Interessant ist, dass somit das Schulentwicklungsverständnis Einfluss darauf hat, ob Schulsozialarbeitende ihre praktischen Tätigkeiten SE zuordnen oder nicht. Als Folge ist ihre Tätigkeit entweder ein bewusster oder unbewusster Beitrag zur SE.

In Abbildung 4 werden die zwei Bereiche kantonale und lokale SE dargestellt. Die Abteilung für Schulevaluation und SE nimmt hinsichtlich des lokalen Gebiets eine beratende und unterstützende Funktion ein. Die lokale Ebene bedeutet für die Schulsozialarbeitenden einerseits ein Verständnis von SE auf Meta-Ebene und andererseits auf praktischer Ebene im Bereich der Einzelschule sowie der Schulgemeinde, des Gemeinwesens und der Bildungslandschaft.

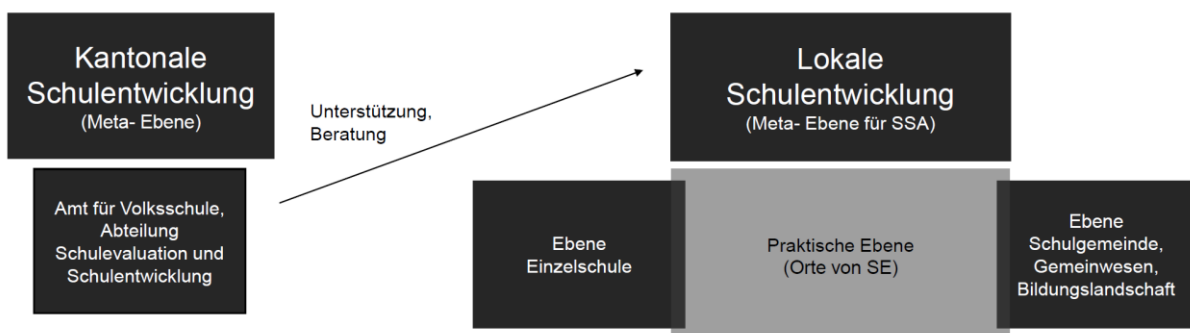


Abbildung 4: Kantonale und lokale Schulentwicklung
Quelle: eigene Darstellung.

6.2 Praktische Ausgestaltung – aktuell und vergangenheitsbezogen

Wie bereits angeklungen, kann eine praktische Mitwirkung der Schulsozialarbeitenden bei SE lokal an den Orten Einzelschule und im Gemeinwesen erfolgen. Diese Mitwirkung zeigt sich in der Beteiligung an Einzelsitzungen sowie bei Gremien-, Projekt- und Themenarbeit (siehe Kapitel 5.2.4). Hostettler et al. (2020) bringen hinsichtlich einer gelingenden interdisziplinären Kooperation den Erfolgsfaktor „Beteiligung der SSA an SE“ mit Schulkonferenzen in Verbindung (S. 89f. & 118f.). Aus Sicht der Erkenntnisse der empirischen Untersuchung dieser Master-Thesis greift diese Darstellung zu kurz und ist zu wenig ausdifferenziert. Auch hinsichtlich der horizontalen SE (siehe Kapitel 2.2.2) und den Bildungslandschaften (siehe Kapitel 2.2.3) ist eine Beteiligung der Schulsozialarbeitenden an SE komplexer und umfangreicher. Grundvoraussetzend für die Beteiligung ist eine erfolgreiche Interdisziplinarität (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 113f.). Dies belegen sowohl das Interview mit Frau Huber, (siehe Kapitel 5.1) als auch die Ergebnisse der empirischen Erhebung (siehe Kapitel 5.2.3). In der Literatur zeigt sich allerdings auch, dass eine gemeinsame Entwicklung und Umsetzung die höchste Form der Kooperation zwischen schulinternen Fachkräften ist (Spies & Pötter, 2011, S. 32). Diese Form der Kooperation kann daraus schlussfolgernd nicht von vornherein vorausgesetzt, sondern muss erarbeitet, gehegt und gepflegt werden. Darüber hinaus wurden in den Interviews weitere Voraussetzungen für das Einbringen der Schulsozialarbeitenden bei SE genannt, wie z.B. Zeit und Ressourcen sowie eine etablierte SSA am Schulhaus, welche sichtbar ist, wahrgenommen und aktiv ins Schulgeschehen mit einbezogen wird. Voraussetzung dafür ist wiederum eine Akzeptanz und Wertschätzung der Schulsozialarbeiter*innen am Schulhaus. Die Ergebnisse der Pilotstudie in Kapitel 2.4.5 zeigen, dass Schulsozialarbeitende auf allen Ebenen der von Rolff bezeichneten Subsysteme der SE Einfluss nehmen, allerdings in unterschiedlichem Ausmass. Der grösste Einfluss laut der Studie ist im Bereich der Unterrichtsentwicklung sichtbar. Allerdings nehmen Schulsozialarbeitende, anders als auf der Ebene der Organisationsentwicklung und Personalentwicklung, bei der ein direkter Einfluss möglich ist, in diesem Bereich indirekt Einfluss. Beispielsweise können sie durch die Arbeit mit Schüler*innen auf Einzelfallebene bewirken, dass sich positive Auswirkungen im Unterricht in der Hinsicht zeigen, dass sich die Zahl der Unterrichtsstörungen verringert. Somit kann eine Verbesserung der Unterrichtsqualität erreicht werden, welche nicht durch eine Verhaltensveränderung einer Lehrperson hervorgerufen wird, sondern durch eine Veränderung des Verhaltens seitens der Schüler*innen (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 107). Der Einfluss auf die drei Bereiche wird durch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung im Rahmen dieser Master-Thesis bestätigt (siehe Kapitel 5.2.2). Spies und Pötter (2011) zeigen auf, dass durch die Individualisierung des Lernens oder die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen einhergehende Herausforderungen nicht gelöst werden können, wenn sich SE ausschliesslich

auf Unterrichtsentwicklung konzentriert (S. 166). In Ergänzung zu den schulhausbezogenen Themen kann ein (indirekter) Beitrag zur SE durch sozialraumorientierte Arbeit geschehen. Voraussetzend hierfür ist das Verständnis, dass Bildung nicht nur am Ort Schule geschieht. Hypothetisch kann festgehalten werden, dass wenn Schulsozialarbeitende bei Bildungslandschaften beteiligt sind, ihr Blick zur SE nicht nur auf die Einzelschule gerichtet, sondern umfassender und auf das Gemeinwesen gerichtet ist. Daneben kann aber allein durch Netzwerkorientierung eines/einer Schulsozialarbeiter*in der Blick über die Einzelschule hinaus gehen, auch wenn Schulsozialarbeitende nicht im Rahmen einer Bildungslandschaft agieren. Zu erforschen wäre hierbei, inwiefern Schulsozialarbeitende an dem Bereich der Kooperationsentwicklung (siehe Kapitel 2.2) beteiligt sind oder beteiligt werden können.

6.3 Das Potenzial des Beitrags der Schulsozialarbeit zur Schulentwicklung

Als Vertreterin der Sozialen Arbeit als Profession, welche sich für soziale Gerechtigkeit einsetzt und an den Prinzipien der Menschenrechte orientiert, stehe SSA in der Pflicht, zum Wohl der Schüler*innen Einfluss auf SE zu nehmen (Venzi, 2018, S. 155). Vor dem Hintergrund der Ganztagsentwicklung sowie der gesamtgesellschaftlichen Zielsetzung, Inklusion anzustreben und Zuwanderung zu bewältigen, wird SSA als tragende Säule in der Durchführung von Bildungsprozessen in Schule bezeichnet (Mesch & Foltin, 2020, S. 140f.). Ausserdem haben Schulsozialarbeitende Wissen zum Umgang mit den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und wissen mit einer heterogenen Schüler*innenschaft umzugehen. SSA könne daher einen wichtigen Baustein zur Weiterentwicklung einer Einzelschule leisten (Holtbrink & Kastirke, 2013, S. 100f.). Baier (2011b) ergänzt, dass Schulsozialarbeitende fachliche Reflexionen vornehmen und über Perspektiven verfügen, welche zu einer umfangreichen Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen beitragen (S. 361). Auf diese Perspektiven weist auch Cornelia Huber hin, welche durch die Ausbildung und Berufserfahrungen der jeweiligen SSA-Fachkraft geprägt werden. Die Folge ist, dass eine Interdisziplinarität am Schulhaus entsteht (siehe Kapitel 5.2.5). In der Literatur wird aufgezeigt, dass ein breites Spektrum bezüglich des beruflichen Hintergrundes sowie gezielte Weiterbildungen für eine Tätigkeit als Schulsozialarbeiter*in von Vorteil sein können und gewünscht werden (Hostettler et al., 2020, S. 41f.). An dieser Stelle kommt die Frage auf, ob Schulsozialarbeitende heutzutage, um eine Stelle zu erhalten, über ausreichend Weiterbildungen im SSA Bereich verfügen müssen und somit ein gewisser Wettbewerb und Konkurrenzkampf ausgelöst wird. In Übereinstimmung und als inhaltliche Ausführungen zu den zu Beginn genannten Ergebnissen ist der Blick der interviewten Schulsozialarbeiter*innen zu nennen. Die inhaltliche Ausgestaltung der Schulsozialarbeitenden bei SE ist wie im Kapitel 5.2.5 beschrieben, geprägt von der Perspektive der Sozialen Arbeit. Zu dieser zählen beispielsweise die Bereiche Prävention und Früherkennung, Beratung, Kinderrechte, die Bearbeitung sozialer Probleme, Bedarfsanalysen, Wahrnehmen von Gesellschaftsprägungen

und -veränderungen, Lebensweltorientierung, Partizipation, der Einsatz für Minderheiten, die Themen Schulklima und lernförderliche Schule, Ressourcenorientierung sowie Reflexion und Evaluation. Der berufliche Hintergrund, sowie die einzelne Schwerpunktsetzung der Schulsozialarbeitenden können zusätzlich eine Rolle bei deren inhaltlichen Ausgestaltung zur SE spielen. Vor allem bei pädagogischen Themen zur SE sei das Einbringen der Schulsozialarbeitenden relevant (siehe Kapitel 5.2.4)

Was in der Literatur weniger, dafür in den Interviews deutlicher zum Vorschein kam, ist die Sichtweise über den eigenen Schulhaushorizont hinaus sowie der kollegiale Fachaustausch der Schulsozialarbeitenden, welche die inhaltliche Ausgestaltung der SE zusätzlich bereichern können. Während die Abteilung Schulevaluation und SE einen übergeordneten Blick auf die einzelnen Schulhäuser und -gemeinden hinweg hat und vergleichend Unterstützung bieten kann, können auch Schulsozialarbeitende je nach Anstellungsverhältnis ihr gewonnenes Wissen, aufgrund ihrer Sichtweise über mehrere Schulhäuser und den kollegialen Fachaustausch, auf ihr zuständiges Schulhaus bzw. ihre Schulhäuser transferieren und als Bereicherung bei SE mit einfließen lassen (siehe Kapitel 5.2.5). Dieser Profit des kollegialen Austausches kann beispielsweise durch Sitzungen mit einzelnen anderen Schulsozialarbeitenden, durch die Fachgruppensitzungen des Vereins SSA Thurgau oder sonstigen berufsspezifischen Fachtagungen gewonnen werden. In diesem Sinne könnten Schulsozialarbeitende je nach Schulentwicklungsthema einen Vorteil gegenüber Lehrpersonen oder anderen allein am Schulhaus tätigen Personen haben, da sie eine Innen- und Aussensicht haben, welche immer wieder ergänzt wird. Schlussendlich lässt sich feststellen, dass hinsichtlich eines im Sozialraum bestehenden Netzwerkes der Schulsozialarbeitenden ein Mehrwert in Anbetracht horizontaler SE liegt. Das Potenzial des Beitrags der SSA zur SE liegt diesen Ausführungen zufolge in der spezifischen inhaltlichen Ausgestaltung, dem Berufshintergrund, der Schwerpunktsetzung der einzelnen Schulsozialarbeitenden, dem schulübergreifenden Blick und kollegialen Austausch untereinander.

6.4 Zukünftige Entwicklungen – ein Blick nach vorn

Eine der Unterfragestellungen des Forschungsvorhabens lautet *„Wie kann ein Beitrag aussehen (zukunftsorientiert)?“*. Die Beantwortung dieser Frage kann auf mehreren Ebenen verortet werden. Wie in den Ausführungen der Beantwortung der Unterfragestellung zum vergangenen und aktuellen Stand des Beitrages (siehe Kapitel 5.2.4 und 6.2), kann auch in Zukunft ein entsprechender Beitrag lokal an den genannten Orten mit der aufgezeigten praktischen Ausgestaltung erwartet werden (siehe Kapitel 5.2.2 und 5.2.4). Ausserdem könnte ein Beitrag der SSA zur SE in Zukunft auf kantonaler Ebene stattfinden. Der Verein SSA Thurgau könnte als Bildungspartner für die Abteilung Schulevaluation und SE relevant sein und entsprechendes Fachwissen, beispielsweise zu gesellschaftsnahen Themen, liefern.

Nach Baier (2011b) steht bei SE die Frage nach der zukünftigen Gestaltung von Schule im Vordergrund (S. 361). Hierbei stellt sich die Frage, wie die Schullandschaft zukünftig aussehen soll oder wird. Rolff (2016) zeigt auf, dass bei der Zielsetzung von SE bei pädagogischem Handeln ein Hauptaugenmerk auf der Erziehung zur Selbsterziehung liege. Allgemein seien daher Ziele von SE Selbstverantwortung und Selbsthilfe. Daneben liege ein Schwerpunkt auf dem hohen Ziel zur Mündigkeit zu erziehen, wobei jede*r selbst entscheiden und verantworten müsse, was Mündigkeit konkret bedeutet. Schulen werden aufgefordert, ihre Ziele festzulegen und diese im Kollegium sowie mit Schüler*innen und Eltern zu vereinbaren. Weiterhin sei es wichtig, Schulziele an pädagogischen Grundwerten bzw. an Bildungstheorien zu reflektieren und zu erkennen, dass jede Einzelschule sowie alle Akteur*innen am Schulhaus für SE (mit)verantwortlich sind (S. 21f.). In den Interviews wurde das Thema Mündigkeit ebenfalls sichtbar. Das wichtigste an Schule sei, mündige Heranwachsende zu formen, welche ihre Rechte kennen, Verantwortung für sich und die Gesellschaft übernehmen, zudem Einsatz für Gemeinschaft und Umwelt zeigen sowie motiviert sind lebenslang zu lernen (siehe Kapitel 5.2.5). In Einklang dazu wird das Thema Nachhaltigkeit bei der Bildungslandschaft²¹ erwähnt. Bildungslandschaft²¹ hat das Ziel, Kindern und Jugendlichen Kompetenzen zu vermitteln, welche sie bei der Mitgestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft benötigen sowie chancengerechte Bildung zu ermöglichen. Bei „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (BNE) sollen Kinder und Jugendliche lernen, sich an einer nachhaltigen Gestaltung der Zukunft zu beteiligen (Jacobs Foundation, 2021). Dieser Ansatz übersteigt also die einzelnen Schulen und zielt ferner sogar auf die Formung der Gesellschaft (siehe Kapitel 2.2.3).

Hinsichtlich der zukünftig ausgerichteten Impulse zur SE wie beispielsweise die Aspekte Partizipation, Kompetenzorientierung und Digitalisierung liegt ein Potenzial zu dieser thematischen und fachlichen Einbringung der Schulsozialarbeitenden an SE ihrer jeweiligen Einzelschule. Gerade hinsichtlich Digitalisierung ist aufgrund der Corona-Krise die Dringlichkeit dieses Themas durch die Schullandschaft hinweg auszumachen. Dies bestätigt der Beschluss des Vorstandes der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren von Januar 2021 sowie die Einführung eines Netzwerkes zur Digitalisierung im Bildungswesen durch dieselbige (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2021a & 2021b). Diese Richtung wird vermutlich in den nächsten Jahren einen Teil von SE kennzeichnen. Auch für Rolff (2016) wird neben dem Thema der Beschulung von Flüchtlingskindern die Digitalisierung eine zentrale Rolle in der zukünftigen SE einnehmen (S. 176). Auch Merz (2019) betont, dass die Welt durch die Digitalisierung in den kommenden Jahren stark verändert werden wird. Insbesondere Schule müsse sich neu positionieren, was mit umfassender Schulentwicklung, u.a. bei Unterrichtskonzepten, Schulorganisation oder Rahmenbedingungen, einhergehen würde (S. 36).

Im Kanton Thurgau werden, wie in Kapitel 5.1.4 erwähnt, MakerSpace-Projekte durchgeführt, bei welchen die Digitalisierung eine Rolle spielt. Die Making-Erprobung TG, welche u.a. die Förderung der 21st-Century-Skills anstrebt, könnte zunehmend in den Fokus von SE rücken. Am Interview von Cornelia Huber wurde deutlich, dass zukünftige Schulentwicklungsthemen den Bereichen Wissenschaft, Politik, Pädagogik und Gesellschaft entspringen können (siehe Kapitel 5.1.3).

Neben den oben auszugsweise genannten zukunftsorientierten Themen kann ein Beitrag der SSA hinsichtlich SE zukünftig weiterhin auf lokaler und kantonaler Ebene stattfinden. Wie in Kapitel 2.2.2 beschrieben, kann von einer Zunahme horizontaler SE ausgegangen werden. Nach Cornelia Huber kann die Einführung der SSA an einer Schule zur SE dieser Einzelschule zählen (Cornelia Huber, 19). Hier sind die Überlegungen von Holtbrink und Kastirke (2013) ergänzend darzustellen, welche fordern, dass bestimmte Vorgehensweisen und Angebote der SSA wie z.B. die Beratung für Schüler*innen institutionalisiert und systematisch im Schulalltag integriert werden, damit Einzelinitiativen auch Beiträge zur SE darstellen (S. 108). Als praktisches Beispiel hierzu können die Vorträge zu häuslicher Gewalt von Susanna Bär gezählt werden und ihr Wunsch, die Präventivarbeit im Schulkonzept zu verankern (Susanna Bär, 69 & 48, siehe Kapitel 5.2.2 & 5.2.4). Darüber hinaus können an einer Einzelschule Gremien, Projektgruppen sowie weitere Formen interdisziplinären Austausches eine Plattform für die Beteiligung der Schulsozialarbeitenden an SE sein. Hervorzuheben ist, dass ein Beitrag der SSA zur SE erst stattfinden kann, wenn grundlegende Voraussetzungen dafür gewährleistet sind (siehe Kapitel 5.2.3).

Holtbrink und Kastirke (2013) gehen noch einen Schritt weiter, indem Schulentwicklungsprozesse aus Sicht der SSA nicht nur auf der Ebene der Einzelfallhilfe, Projektentwicklung und der vereinzelt Beteiligten an Planungsgruppen stattfinden sollen, sondern auch auf der Planungsebene. Aus ihrer Sicht müssten hier die Perspektiven Jugendhilfe und Schule dauerhaft vereint werden. Bildungspolitische Themen wie die Ganztagsentwicklung dürften nicht aus schulpädagogischer und sozialpädagogischer Sicht fast unabhängig voneinander diskutiert werden (S. 114f.). Da Schulpolitik in der Schweiz in der Verantwortung der Kantone liegt (Baier, 2011a, S. 63), würde dies eine Mitarbeit der SSA auf der Planungsebene der Kantone bedeuten. Cornelia Huber liess in ihren Ausführungen hinsichtlich SSA anklingen, dass der Verein SSA Thurgau als Bildungspartner für die Abteilung durchaus eine Rolle spielen könnte. An dieser Stelle könnte der Verein in Zukunft ein Augenmerk darauflegen, und müsste dahingehend konkret aktiv werden. In diesem Sinne könnte eine Mitarbeit der SSA auf Planungsebene stattfinden.

6.5 Der Beitrag der Schulsozialarbeit zur Schulentwicklung im Kanton Thurgau

Die Einflussnahme der SSA auf Schulentwicklungsprozesse hängt nach Venzi (2018) von der Eigeninitiative der jeweiligen Schulsozialarbeitenden ab (S. 150 & 155). Mesch und Foltin

(2020) sprechen von einer „offensiven Schulsozialarbeit“ (S. 139). Sie zeigen auf, dass eine solche Fachkraft in allen schulischen Gremien sowie schulischen bzw. administrativen Ebenen verlässlich verankert ist. Offensive SSA bringt ein neues Bildungsverständnis in Schule ein und trägt zu einer modernen Gestaltung von Bildungspartnerschaften bei. Damit Schüler*innen bei der Lebensbewältigung im Hinblick auf Probleme, Krisen und Schwierigkeiten begleitet werden, leistet sie präventive Lebensweltorientierung. Ausserdem hinterfragt SSA, inwiefern Schulprozesse Ursache für Probleme sein können. Beispielsweise steht SSA für Integration und Inklusion ein und die fehlende Individualisierung in der Förderung sowie die Trennung in unterschiedliche Schulformen werden von ihr zur Diskussion gestellt (Mesch & Foltin, 2020, S. 139ff.). Venzi (2018) fordert SSA auf, sich bewusst und aktiv an der SE zu beteiligen. Dadurch könne sie einen Beitrag zu einer multiprofessionellen Schule leisten (S. 155).

Im Leistungsumfang aufgrund der zugeteilten Stellenpensen (siehe Kapitel 2.4.4) ist der Beitrag der SSA zur SE als Optimum zu verstehen und nur vorhanden, wenn ein entsprechendes Pensum für die Schulsozialarbeitenden gegeben ist. Sollte dieses optimale Pensum vorhanden sein, so kann von einem Beitrag der SSA zur SE ausgegangen werden. Das Risiko besteht, dass die einzelnen Schulsozialarbeiter*innen aufgrund ihrer Schwerpunktsetzungen den Bereich der SE vernachlässigen. Hier müsste bewusst ein Fokus gesetzt werden, sollte eine Beteiligung bei der SE angestrebt werden. Die Rahmenbedingungen wirken sich somit auf den Beitrag der SSA zur SE aus.

Die durch die Literatur aufleuchtenden Betonungen und Forderungen hinsichtlich einer aktiven und offensiven SSA sowie hinsichtlich der Rahmenbedingungen einer Schulsozialarbeitsstelle lassen vermuten, dass es in der Praxis das Gegenteil oder eine abgeschwächte Form von aktiver Beteiligung an SE geben kann.

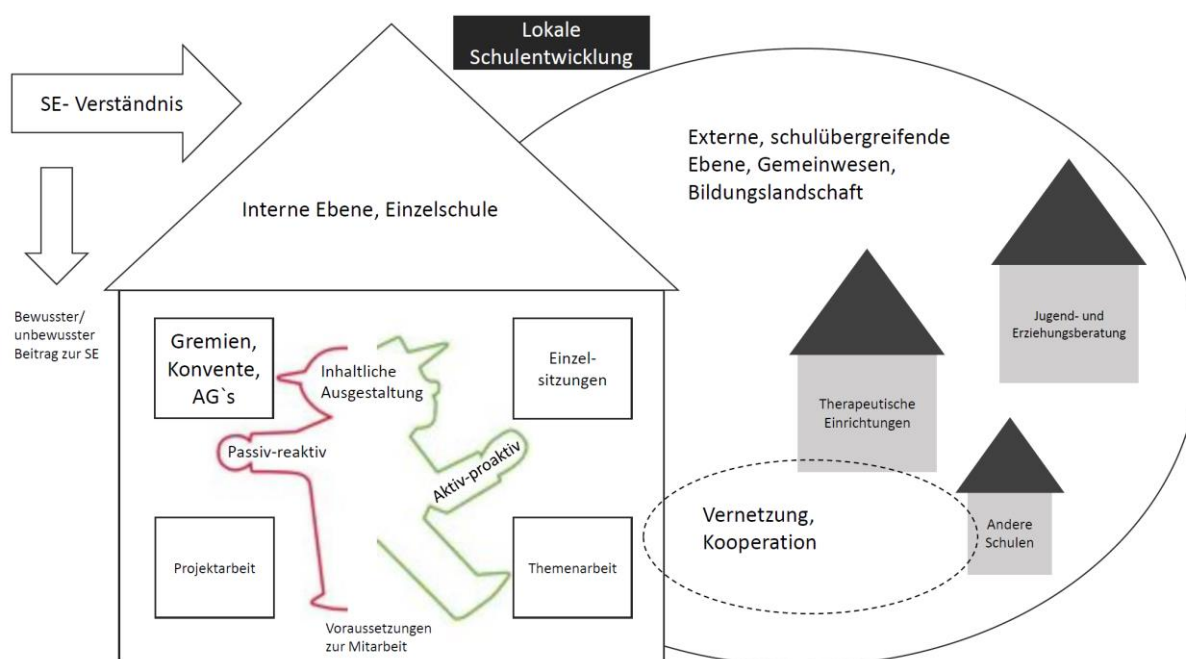
Der Beitrag der Schulsozialarbeitenden zur SE im Kanton Thurgau lässt sich aufgrund der Analyse der Expert*inneninterviews durch die beiden Handlungsrichtungen *passiv-reaktiv* und *aktiv-proaktiv* beschreiben (siehe Kapitel 5.2.6). Diese ergänzen die soeben erwähnten theoretischen Ausführungen zum Forschungsstand, wobei im Forschungsvorhaben nicht untersucht wurde, ob eine Korrelation zwischen den zugeteilten Pensen des/der jeweiligen befragten Schulsozialarbeiter*in und dessen/deren Beitrag zur SE besteht. Diesem Forschungsdesiderat könnte nachgegangen werden. Da der Beitrag der Schulsozialarbeitenden von ihrem Verständnis über SE abhängt, ist es möglich, dass sich in der Praxis bewusste oder unbewusste Beteiligungsformen zeigen.

Betont werden soll an dieser Stelle, dass sich die beiden Typen in Form der Handlungsrichtungen in ein und demselben/derselben Schulsozialarbeiter*in zeigen können. Daneben ist hervorzuheben, dass der passiv-reaktive Typ keineswegs ins negative Licht rücken soll. Entspricht das Pensum nicht dem optimalen Leistungsumfang oder sind anderweitige Voraussetzungen nicht gegeben, so kann ein passiv-reaktiver Typ genauso für

SE gewinnbringend sein und dazu beitragen, dass sich ein/eine Schulsozialarbeiter*in nicht überfordert oder schliesslich am Schulentwicklungsvorhaben scheitert. Der aktiv- proaktive Typ kann durch sein Auftreten durchaus auf Abwehr oder Abschätzung aus dem Kollegium stossen. Somit könnten gut gemeinte Ideen und Zielbestrebungen eines/einer Schulsozialarbeitenden zur SE durchaus ins Leere laufen und sich kontraproduktiv auf SE auswirken. Da jedoch eine akzeptierte und am Schulhaus etablierte SSA grundvoraussetzend für die Mitwirkung an SE ist, ist es essenziell, ein gutes Klima am Schulhaus anzustreben. Hypothetisch könnte festgehalten werden, dass je nach Gestaltung und personeller Zusammensetzung der jeweiligen Einzelschule ein passiv-reaktiver oder aktiv-proaktiver Typ von Vorteil ist. An dieser Stelle könnte ausserdem erforscht werden, ob es eine Korrelation zwischen den Berufsjahren am Schulhaus, der Sicht der Schulsozialarbeitenden aufs Schulhaus und den Handlungsrichtungen gibt. Ist beispielsweise ein gewisser Typ wünschenswert, wenn ein/eine Schulsozialarbeiter*in neu am Schulhaus ist oder sich der Bereich der SSA erst im Aufbau befindet? Als weiterer Forschungsaspekt könnte erkundet werden, ob die persönliche Meinung zum Schulhaus – z.B. modern oder veraltet – damit zusammenhängt, ob sich ein/eine Fachkraft eher passiv-reaktiv bzw. aktiv-proaktiv für SE einsetzt.

6.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Zusammenfassend und für einen schnellen Überblick, zeigt sich der Bereich der lokalen SE mit dem/der Schulsozialarbeiter*in als Fachkraft durch die folgende Abbildung:



*Abbildung 5: Lokale Schulentwicklung
Quelle: eigene Darstellung.*

Diese Darstellung symbolisiert die als Haus abgebildete Einzelschule, welche eine interne Ebene für die Schulsozialarbeitenden darstellt. Daneben wird das Umfeld der Einzelschule, die externe, schulübergreifende Ebene des Gemeinwesens und der Bildungslandschaft mit möglichen Vernetzungspartner*innen wie therapeutischen Einrichtungen oder Beratungsstellen, aber auch weiteren Schulen sichtbar. Aus Sicht der Einzelschule ist hier eine Vernetzung und Kooperation hinsichtlich lokaler SE möglich. Das jeweilige Schulentwicklungsverständnis, dargestellt auf der linken oberen Seite durch einen Pfeil, wirkt auf die Sicht der Schulsozialarbeitenden hinsichtlich lokaler SE ein und die Folge ist ein bewusster bzw. unbewusster Beitrag zur SE.

Im Bereich der Einzelschule agiert die Fachkraft der SSA in passiv-reaktiver und/oder aktiv-proaktiver Handlungsweise, symbolisch dargestellt durch die beiden Ampelmännchen. Das Auftreten des/der Schulsozialarbeiter*in hinsichtlich SE hängt von den Voraussetzungen zur Mitarbeit bei SE ab und die inhaltliche Ausgestaltung zur SE kann sich unterschiedlich zeigen. Die praktische Ausgestaltung der Schulsozialarbeitenden hinsichtlich SE ist durch die vier Fenster „Gremien, Konvente, AG`s“, „Einzelsitzungen“, „Projektarbeit“ sowie „Themenarbeit“ abgebildet. Fachkräfte der Sozialen Arbeit an Schulen können den Forschungsergebnissen zufolge durch einen passiv-reaktiven und aktiv-proaktiven Beitrag die SE im Kanton Thurgau bereichern.

7. Schlussteil

In diesem Schlussteil werden drei Empfehlungen zur Weiterentwicklung der SSA im Kanton Thurgau vorgestellt (7.1) und eine fachliche Reflexion vorgenommen (7.2).

7.1 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit im Kanton Thurgau

Im nachstehenden Teil werden die aus dem Forschungsprozess gewonnenen Empfehlungen zur Weiterentwicklung der SSA vorgestellt. Sie können den Schulsozialarbeiter*innen im Kanton Thurgau zur Profilschärfung dienen und vom Verein SSA Thurgau für die Professionalisierung und Weiterentwicklung der SSA aufgenommen werden. Daneben können die Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit im Besonderen hinsichtlich des Arbeitsfeldes der SSA dienen.

Die Empfehlungen beziehen sich auf die drei Bereiche

1. Der/die Schulsozialarbeiter*in als Fachkraft
2. Lernen von der SE
3. Mitarbeit auf kantonaler und lokaler Ebene

7.1.1 Handlungsempfehlung 1 – Der/die Schulsozialarbeiter*in als Fachkraft

Hinsichtlich der einzelnen Fachkraft im Arbeitsfeld der SSA wird empfohlen, das eigene Verständnis von SE zu erkunden und zu klären. Da sich SE oft an konkreten Beispielen zeigt, kann es hilfreich sein, diese in der Praxis zu erforschen und zu benennen. Auch zurückliegende Schulentwicklungsprozesse können aufgedeckt und beleuchtet werden. Am Schulhaus kann die Sicht anderer Akteur*innen wie Lehrpersonen oder der Schulleitung eingeholt werden, indem diese zu SE angesprochen und befragt werden. Neben dem allgemeinen Verständnis von SE und dem praktischen Sichtbarwerden von Schulentwicklungsprozessen, wird geraten, den eigenen Beitrag zur SE zu hinterfragen: Wo war die Fachkraft bewusst oder unbewusst an Schulentwicklungsprozessen am Schulhaus oder hinsichtlich horizontaler SE beteiligt? Selbstreflexiv können die Handlungsrichtungen passiv-reaktiv und aktiv-proaktiv in den Blick genommen und gefragt werden, zu welchem Typ sich die Fachkraft zählt. An dieser Stelle kommen weitere Fragen auf, z.B. ob diese Einschätzung den eigenen Ressourcen und Arbeitsbedingungen entspricht und ob sich daran etwas ändern oder eine andere Herangehensweise gefunden werden sollte. Aufgrund der Unterschiedlichkeit des Fokus von Schulentwicklungsprozessen ist ebenfalls zu klären, an welchen Prozessen es sinnvoll ist, dass Schulsozialarbeitende beteiligt werden. Von Bedeutung ist hierbei, welche Relevanz das Thema für die SSA hat und inwiefern diese mit den Prioritäten der Arbeitsweise der Schulsozialarbeitenden übereinstimmt. Die Schwerpunktsetzung sollte Gegenstand kritischer Reflexion sein. Es ist allerdings zu bedenken, welche Kapazitäten entsprechend dem Leistungsumfang aufgrund der zugeteilten Pensen (siehe Kapitel 2.4.4) prinzipiell zur Verfügung stehen und ob ein Beitrag zur SE

erwartet werden kann. In welche Richtung sich eine Schule entwickeln soll, kann einen weiteren Erkundungsprozess auslösen. Schulsozialarbeitende können ihr Kooperationsverhältnis zu anderen Akteur*innen am Schulhaus sowie die damit einhergehende Interdisziplinarität in den Blick nehmen. Sie können in der Literatur nachlesen oder im kollegialen Austausch erörtern, wie beispielsweise Kooperationsverhältnisse gestärkt werden können. Wie gestaltet sich die Kooperation und was zeichnet diese aus? Ist die SSA am Schulhaus etabliert und anerkannt? Braucht es in diesem Bereich erstrebenswerte Veränderungen? Reflexiv und selbstkritisch können diese Bereiche zum einen fokussiert, aber auch durch Evaluationen und Umfragen am Schulhaus erkundet werden. Hinsichtlich der praktischen Ausgestaltung von SE ist es von Relevanz sich Wissen zu Projektarbeit sowie Umfragen und Evaluationen anzueignen. Des Weiteren können sich Schulsozialarbeitende fragen, wie ihr Professionsverständnis aussieht und welche Grundlagen der Sozialen Arbeit sie am Schulhaus vertreten. Hier kommt die Frage nach der Rollenklärung in Abgrenzung zu anderen Professionen am Schulhaus auf. Hinsichtlich der Bereicherung zur SE durch ein breites Spektrum des Berufshintergrundes sowie durch gezielte Weiterbildungen stellt sich die Frage nach einem möglichen Wettbewerb sowie Konkurrenzkampf z.B. hinsichtlich Bewerbungsgesprächen: Wie geht eine Fachkraft mit steigenden Berufsvoraussetzungen und Anforderungen um? Wie bleibt sie als Ansprechpartner*in am Schulhaus und als Fachkraft relevant? Inwiefern kann sie dem fachlichen Diskurs nachspüren? Ausserdem kann ein vorliegendes SSA Konzept daraufhin überprüft werden, ob der Bereich der SE mit einem angesiedelten Beitrag der SSA konzeptionell verankert ist oder werden sollte. Schliesslich sollte sich ein/e Schulsozialarbeiter*in bewusst sein, dass sein/ihr Beitrag zur SE ein wertvoller und nicht zu unterschätzender Baustein sein kann.

7.1.2 Handlungsempfehlung 2 – Lernen von der Schulentwicklung

Diese Handlungsempfehlung soll exemplarisch aufzeigen, was SSA von SE lernen kann. Da SE ein Dauerprozess ist, kann es für Schulsozialarbeitende ratsam sein, eine prinzipielle Bereitschaft für Veränderungen zu entwickeln, es zu wagen Neues auszuprobieren und möglicherweise Erprobtes zu verwerfen oder zu vertiefen. Einzelne zu entwickelnde Bereiche der eigenen Schulsozialarbeitspraxis können zur Überarbeitung fokussiert werden. Beispielsweise können Schulsozialarbeitende ihr Kooperationsnetzwerk bewusst wahrnehmen und ausbauen. Inhaltlich könnten schulische Entwicklungen im Bereich von Digitalisierung oder Nachhaltigkeit auf den eigenen Arbeitsbereich adaptiert werden. Diese Themen könnten im Schülerrat mit Schüler*innen aufgegriffen und diskutiert werden. Hierbei stellt sich die grundsätzliche Frage, ob ein/e Schulsozialarbeiter*in bereit und willig ist zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Der aktuelle fachliche Diskurs zur SE, aber auch der Sozialen Arbeit, sollte darüber hinaus beachtet werden. Als Verein SSA Thurgau kann dieser prüfen, welche Bildungspartner*innen vorhanden sind und auf welches aktuelle Wissen zugegriffen wird. So

wie die Abteilung für Schulevaluation und SE hinsichtlich des Themas SE Unterstützerin für die jeweilige Einzelschule ist, so kann sich der Verein neu bewusst machen, dass dieser für die einzelnen Schulsozialarbeitenden im Kanton als Ansprechpartner und Impulsgeber hinsichtlich des fachlichen Bereichs dient. Das Wissen über SE sollte ausserdem verstärkt in die verschiedenen Ausbildungen zum/zur Schulsozialarbeiter*in einfließen, vor allem in Anbetracht sich laufend ändernder gesellschaftlicher Strukturen und hinsichtlich des Themas lebenslanges Lernen.

7.1.3 Handlungsempfehlung 3 – Mitarbeit auf kantonaler und lokaler Ebene

Lokal im Bereich der Einzelschule können Schulsozialarbeitende ihre Relevanz bei Schulentwicklungsthemen hinsichtlich der Team-, Organisations-, Unterrichts, Technologie- und Kooperationsentwicklung überprüfen. Sie können zudem ihr Netzwerk zu schulübergreifenden Einrichtungen sichtbar machen und ausbauen. Als Netzwerker*innen verfügen sie über niederschwellige Zugangsmöglichkeiten, schnelle Wege und leicht einzuholende fachliche Sichtweisen. Von diesen Aspekten können nicht nur sie profitieren, sondern ihr gewonnenes Wissen auch am Schulhaus verbreiten. Der fachliche Austausch mit anderen Schulsozialarbeitenden spielt daneben eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Auf kantonaler Ebene könnte der Verein SSA Thurgau aktiv werden, den Austausch mit der Abteilung für Schulevaluation und SE suchen und einen möglichen Beitrag zur SE auf dieser Ebene diskutieren. Die Forschungsergebnisse zeigen auf, dass beispielsweise im Bereich horizontaler SE SSA ein wichtiger Bildungspartner sein kann, da Schulsozialarbeitende über ein breites Netzwerk im Sozialraum verfügen. Sind sie daneben Teil von Bildungslandschaften, so ist dies ein nützlicher Rahmen, um horizontale SE voranzubringen. Neben den schultheoretischen Bereichen zur SE könnte der Verein einen Beitrag zur Bildungsentwicklung leisten, da Bildung ganzheitlich und nicht nur am Ort Schule geschieht. In Form des Vereins haben die Schulsozialarbeitenden im Kanton die Möglichkeit, gemeinsam hinter den Grundprinzipien der Sozialen Arbeit zu stehen und diese gewinnbringend zur SE einfließen zu lassen. Inwiefern Schulsozialarbeitende in anderen Kantonen, welche möglicherweise keinen Verein für SSA haben, auf kantonaler Ebene an SE mitwirken können, wäre ein weiteres Forschungsvorhaben. Möglicherweise könnte der Berufsverband Soziale Arbeit Schweiz (AvenirSocial) und der SSAV in diesen Kantonen vermehrt Präsenz zeigen und eine Bereitschaft zur Mitwirkung auf kantonaler Ebene offenlegen. Zu erkunden wäre dabei, welche kantonale Stelle für SE verantwortlich ist.

7.2 Reflexion

Die folgende Reflexionsdarstellung bezieht sich einerseits auf die Reflexion des Forschungsprozesses und andererseits entsprechend der Handlungsempfehlung 1 (siehe Kapitel 7.1.1) auf die Reflexion der eigenen Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin hinsichtlich der Forschungsergebnisse.

7.2.1 Reflexion des Forschungsprozesses

Zu Beginn der Datenerhebungsphase wurde aus Sicht der Forscherin mit der E-Mail-Anfrage an die Schulsozialarbeitenden im Kanton zu lange gewartet, sodass die Zeit bis zu den Sommerferien 2020 drängte. Es ist daher möglich, dass jene Schulsozialarbeitende, welche eher planungsorientiert und damit „ausgebucht“ sind, für kein Interview zur Verfügung stehen konnten. Somit fehlen mögliche essenzielle oder ergänzende Sichtweisen zum Forschungsthema.

Unter Berücksichtigung des „Leistungsumfanges aufgrund der zugeteilten Pensen“ wäre es von Vorteil, bei einem ähnlichen Forschungsvorhaben, nur jene mit Leistungsumfang A (300 – 400 Schüler und Schülerinnen, je 100% Stellenpensum, siehe Kapitel 2.4.4 Abbildung 2), von welchen ein Beitrag zur SE erwartet werden kann, zu befragen. Vor Beginn des Forschungsprozesses kannte die Forscherin dieses Dokument nicht und es wurde im Rahmen der Literaturrecherche auch nicht gefunden. Wichtig wäre, dass die Schulsozialarbeitenden im Kanton diese Vorgaben kennen bzw. wissen, ob ein Beitrag zur SE von ihnen erwartet wird. Somit können sie ihre Arbeitspraxis entsprechend gestalten.

Die eigene berufliche Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin im Kanton Thurgau wurde hinsichtlich der Interviewsituation berücksichtigt. Die Interviewenden kannten die Forscherin teilweise in der Rolle als Schulsozialarbeiterin und teilweise als Studierende und Forscherin, da im Rahmen des Projektateliers mit einer Kommilitonin zum Thema „Schulsozialarbeit am Übergang von Schule und Beruf im Kanton Thurgau“ eine empirische Untersuchung durchgeführt und die Ergebnisse im Rahmen eines Fachgruppentreffens des Vereins SSA Thurgau im März 2020 vorgestellt wurden. Es ist möglich, dass die zu interviewenden Personen durch den gemeinsamen Erfahrungshintergrund Wissen von der Forscherin vorausgesetzt oder ihr vorenthalten haben (zur Rollengestaltung im Interview Helfferich, 2014, S. 564).

Ein Schulsozialarbeiter sowie Frau Huber erhielten aufgrund ihrer Anfrage die Fragen zum Interview vorab. Dies könnte zu einer Verzerrung der Ergebnisse geführt haben, da sie sich inhaltlich auf das Interview vorbereiten konnten. Allerdings würde die Forscherin dies so nicht bestätigen. In den Interviewsituationen wurde festgestellt, dass die gestellten Fragen teilweise zu wiederholenden Antworten führten oder die Interviewperson bereits Antworten zu Fragen gab, welche erst im späteren Gesprächsverlauf hätten erfragt werden sollen. Hier moderierte die forschende Studentin möglichst flexibel und liess sich auf die aufkommenden

Veränderungen ein. Bei Fragen, welche bereits beantwortet wurden, bat die Forscherin die Interviewpersonen teilweise darum das Thema nochmals inhaltlich auf den Punkt zu bringen. In Anbetracht der politischen Situation mit dem durch die Pandemie bedingten Lockdown von März bis Mai 2020 war es erfreulich, dass das geplante Forschungsvorhaben ohne nennenswerte Anpassungen durchgeführt werden konnte. Es verwunderte die Forscherin, dass das Thema Corona ausschliesslich von einer Interviewperson benannt wurde. Im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses hat sich aufgrund der politischen Lage aus Sicht der Forscherin sehr viel im Bereich SE getan (z.B. Thema Digitalisierung). Diese Veränderungen waren allerdings nicht Ziel des Forschungsvorhabens und es kann aus Sicht der Forscherin aktuell nicht abgeschätzt werden, welche längerfristigen Veränderungen und Nachwirkungen die politischen Massnahmen und gesellschaftlichen Umgestaltungen hinsichtlich SSA und SE nach sich ziehen.

Hinsichtlich der Datenaufbereitung wurde festgestellt, dass die Forscherin zunächst mit einem enger geführten Transkriptionssystem an die Aufbereitung heran ging, welches für die Wahl der Methode zu detailliert gewesen wäre. Das Transkriptionssystem wurde daraufhin verworfen und ein anderes für die Datenaufbereitung verwendet. Wenn dies im Vorfeld besser einschätzbar gewesen wäre, hätte Zeit eingespart und mit der Aufbereitung der Daten schneller vorangeschritten werden können. Hinsichtlich der Datenanalyse und -auswertung wird in der GT Kreativität bei der analytischen Arbeit gefordert sowie das Arbeiten am Material als kollektiver Prozess gewünscht. Für die Datenanalyse und -auswertung sagten zunächst zwei Personen zu, welche Erfahrungen mit forschendem Arbeiten haben. Aufgrund der Entscheidung die Master-Thesis zu verlängern, war es beiden Personen nicht mehr möglich, sich an diesem Prozess zu beteiligen. Allerdings stimmte eine der beiden zu, die Master-Thesis im späteren Verlauf Korrektur zu lesen. An dieser Stelle hätte sich die Forscherin mehr Unterstützung von Seiten der Hochschule gewünscht, dass beispielsweise Student*innen aus niedrigeren Semestern vermittelt werden, sich an der Datenanalyse und -auswertung beteiligen und somit selbst Forschungserfahrung sammeln können. Als erfahrener Forscher im methodischen Bereich, insbesondere der GT, war die Fachbegleitung der Forscherin, Prof. Dr. Axel Pohl, stets für aufkommende Fragen offen und konnte der Studierenden immer wieder neu relevantes Wissen weitervermitteln. Auch die intensive theoretische Auseinandersetzung hinsichtlich der gewählten Methode sorgten bei der Forscherin für zunehmend Sicherheit im Umgang mit der GT. Denn trotz Einblicken in diesen Forschungsstil, welche sie während des Studiums sammelte, wagte sie sich nicht von einem sicheren Umgang zu sprechen.

Interessant an der Arbeit mit der GT war, dass sich für die Forscherin der unvorhergesehene private Umzugsprozess, welcher eine Ursache für die Verlängerung der Abgabe der Master-Thesis war, als gewinnbringend für die Datenanalyse herausstellte, indem Vergleiche gezogen wurden. Wie bei der Materialanalyse in der GT, geht es auch bei einem Umzug darum, Sachen

(Phänomene in Codes) einzupacken, zu benennen, zu ordnen, zu sortieren, zusammenzupacken und einer Kategorie zuzuordnen, z.B. Badutensilien, Kellersachen. Zwischendurch muss immer wieder grobe Ordnung geschaffen werden, um den Überblick zu behalten. Es können Subkategorien wie Backware als Unterkategorie von „Küchensachen“ gebildet werden. So wie sich durch ein mögliches Umzugschaos gekämpft wird, so drang die Forscherin metaphorisch gesagt nach und nach durch den Text-Dschungel. Schliesslich wird alles verpackt, sortiert, der Umzug findet statt und in der neuen Wohnung kommt alles wieder zum Vorschein (Vorstellung der Ergebnisse) und wird neu arrangiert und präsentiert (im Sinne der Theoriebildung beschrieben). Auch wenn das Beispiel Haken hat, half der Forscherin dieser Vergleich das offene, axiale sowie selektive Kodieren mit der sich generierenden Theorie nachzuvollziehen und praktisch zu erleben. Grundlegend ist zudem, welche Forschungsfrage „dem Umzug“ zugrunde liegt. In Anbetracht der unterschiedlichen Begriffe wie Phänomen, Kode, Konzept, Kategorie, Dimension musste die Forscherin immer wieder in der Literatur die Bedeutung der Begriffe nachschlagen, um Verwechslungen zu vermeiden. Bei der Datenanalyse zeigte sich, dass eine stark unterschiedliche Anzahl von Codes bei den einzelnen Transkripten vergeben wurde. Dies kann aus Sicht der Forscherin beispielsweise mit der Länge der einzelnen Interviews zusammenhängen, mit der Redegeschwindigkeit oder mit der relevanten Aussagekraft der einzelnen Schulsozialarbeitenden. Auch wurden seitens der Forscherin unterschiedliche, durch stimmliche Betonung verstärkende Aussagen prägnanter wahrgenommen. An dieser Stelle musste sich die Forscherin immer wieder neu auf den eigentlichen Inhalt des Gesagten fokussieren und sich nicht auf die Betonungen seitens der Befragten. Dies hätte konversationsanalytisch überprüft werden können. Das methodische Vorgehen nach der GT war aus Sicht der Forscherin bezüglich des Forschungsprozesses angebracht. An dieser Stelle sei auf die Methodenkritik von Kuckartz verwiesen (siehe Kapitel 4.2.6). Die Erkenntnisse können für die Schulsozialarbeitenden zu einem verbesserten Verständnis hinsichtlich SSA und SE beitragen. Die von Strübing (2018) geforderte finale Überprüfung der Gültigkeit der Ergebnisse muss sich in der Arbeitspraxis allerdings erst zeigen (S. 142, siehe Kapitel 4.2). Zwar wurde der Kanton Thurgau für das Forschungsvorhaben ausgewählt, die Ergebnisse haben aber aus Sicht der Forscherin die Möglichkeit, ihre Gültigkeit über den Kantons Grenzen hinaus zu zeigen und zu wahren. Die zugezogene Fachliteratur sowie der Fachdiskurs sind nicht Kantonsspezifisch ausgelegt und können daneben zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit hinsichtlich des Berufsfeldes der SSA beitragen.

7.2.2 Annähernde Reflexion der eigenen Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin

Die Reflexion bezieht sich auf drei Forschungsergebnisse. Zunächst auf die Ergebnisse der Literaturrecherche zur SE und SSA. Dann auf die Beleuchtung und das Hinterfragen der eigenen Handlungsrichtungen hinsichtlich der Beteiligung an SE sowie auf die Vielfalt der Ergebnisse und den eigenen Vergleich mit diesen.

Die ausführliche Literaturrecherche, vor allem zum Thema SE, liess die Forscherin zu neuen Erkenntnissen in diesem Bereich gelangen. Die schultheoretische Perspektive auf SE, mit den verschiedenen Bereichen, öffnete einen neuen Blick hinsichtlich der SE am eigenen Schulhaus. Plötzlich wurde das eigene Schulhaus anhand dieser Erkenntnisse durchleuchtet und erforscht, an welchen Stellen bereits SE stattfindet. Die Erkenntnisse der Literaturrecherche zur SSA und SE führten dazu, ein erstes Verständnis zu diesem Bereich zu erhalten.

Die Reflexion der eigenen Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin im Kanton Thurgau hinsichtlich der Forschungsergebnisse war für die Forschende interessant und herausfordernd zugleich. Die Forschende fragte sich, welche Handlungsrichtungen primär auf sie zutreffen. Dabei stellte sie fest, dass je nach Thema ein aktiv-proaktives Einbringen sowie ein passiv-reaktives Einbringen in der Praxis als Schulsozialarbeiterin festzustellen ist. Als Beispiel für ein aktiv-proaktives Einbringen könnte das Initiieren einer Lehrpersonenbefragung zur SSA (Evaluation) oder das zustande kommen eines Selbstverteidigungskurses für Mädchen der 1. Sekundarstufe mit externer Trainerin am Schulhaus zählen. Diese Einzelinitiativen müssten allerdings am Schulhaus fest verankert werden, damit sie zur SE zählen. Ersteres könnte zur Teamentwicklung oder Organisationsentwicklung im Sinne der SE dazugerechnet werden. Zweiteres Angebot könnte beispielhaft horizontale SE zeigen, indem Einfluss auf das Schulklima genommen wird und die Mädchen durch den Kurs beispielsweise an Selbstbewusstsein zunehmen. Ausserdem könnte es zur Organisationsentwicklung gehören, sollte der Selbstverteidigungskurs am Schulhaus in jährlichem Turnus etabliert werden. Als passiv-reaktives Einbringen könnte die Beteiligung an Gremien zu SE relevanten Themen wie zur Teamentwicklung gezählt werden. An einem von der Gruppe „Entwicklung“ des Schulhauses vorbereiteten Tag stand der Aspekt der Teamentwicklung im Fokus und die Schulsozialarbeiterin beteiligte sich entsprechend aktiv, in diesem Sinne passiv-reaktiv. Von der Arbeitsgruppe Sonderpädagogik wurde die Schulsozialarbeitende eingeladen das Papier „Rollenübergreifende Zusammenarbeit“ näher in den Blick zu nehmen. Dies könnte in die Bereiche der Team- und Kooperationsentwicklung eingeordnet werden. Die Forscherin stellte allerdings auch fest, dass nicht alle Schulentwicklungsthemen relevant für sie sind. An ihrem Schulhaus wurde beispielsweise in der Gruppe „Entwicklung“ das Hausaufgabenkonzept überarbeitet. Einbringen konnte sich die Sozialarbeiterin zwar, aber nicht so intensiv wie Lehrpersonen oder schulische Heilpädagoginnen.

Aufgrund der Ergebnisse aus den Interviews stellte die Forscherin fest, welche vielfältigen Möglichkeiten Schulsozialarbeitende haben, sich an SE zu beteiligen. Vor allem hinsichtlich des beruflichen Hintergrundes und spezifischen Weiterbildungen verglich sich die Forscherin mit den interviewten Schulsozialarbeitenden. Daraufhin stellte die Forscherin einen Mangel in verschiedenen Bereichen ihrer Praxis hinsichtlich SE fest, was zunächst zur Frustration führte. Dieses Thema wurde daher von der Schulsozialarbeiterin im Rahmen einer Supervision eingebracht und bearbeitet. Abschliessend kam die Forscherin zu dem Fazit, dass auch sie ein spezifisches Profil mit verschiedenen Aus- und Fortbildungen habe und ihren eigenen Beitrag zu SE leisten könne. Ein Vergleich mit der Vielzahl an Möglichkeiten darf in diesem Fall nicht dazu führen, dass sich mit diesem Optimum verglichen wird. Ein Optimieren der eigenen Praxis hinsichtlich SE kann dennoch angestrebt werden.

Nachwort

Wenn sich Schule entwickelt, so muss sich auch Schulsozialarbeit weiterentwickeln.

Bevor ich mich mit dem Thema Schulentwicklung näher auseinandergesetzt hatte, hielt ich es für unkonkret, wenig interessant und einem Forschungsvorhaben nicht nachkommenswert. In einer E-Mail wollte ich Michi Praschnig, Präsident des Vereins Schulsozialarbeit Thurgau, gerade darüber in Kenntnis setzen, dass das Thema für mich nicht infrage kommt. Obwohl ich die E-Mail bereits zu schreiben begonnen hatte, informierte ich mich dennoch über Schulentwicklung und wo vorher fehlendes Interesse war, wurde Neugier geweckt. Schulentwicklung als einem Bereich mit viel und immer wiederkehrendem Potenzial wurde für mich spannend. Im Rückblick war die Auseinandersetzung mit dem Thema äusserst anregend.

Für eine mögliche weitere theoretische Vertiefung ist nun, zum Ende des Verfassens der Master-Thesis, besonders das schultheoretische Verständnis von Schulentwicklung zu benennen. Die Bereiche Organisations-, Unterrichts-, Personal-, Technologie- und Kooperationsentwicklung wurden in den Ausführungen nur angeschnitten. Auch wäre es lohnenswert die weitere Entwicklung der Makerspace Idee, im Kanton Thurgau mit der Making-Erprobung und den MakerSpace-Projekten zu beobachten. Darüber hinaus möchte ich noch einmal betonen, dass das Wissen zur Schulentwicklung aus meiner Sicht noch intensiver in die Aus- und Weiterbildungen zum/zur Schulsozialarbeiter*in miteinfließen sollte.

Am Ende komme ich nochmal auf den Anfang zurück: Vielleicht haben Sie sich, liebe Leser*in, gefragt, weshalb das Titelbild der Master-Thesis so gewählt wurde. Möglicherweise haben Sie diesem allgemein wenig Beachtung geschenkt, oder Sie sind zunächst darüber hinweg gegangen, da die Bedeutung noch unklar war. Das Titelbild (lizenzfreies Bild von pixabay.com) stellt für mich einen Teil der Erkenntnisse aus der empirischen Forschung dar, indem die beiden Handlungsrichtungen passiv-reaktiv und aktiv-proaktiv sichtbar gemacht werden. Der/die Schulsozialarbeiter*in bringt sich mit seinem/ihrem Wissen in Schulentwicklung ein. Die einzelnen Bereiche müssen als Zahnräder ineinandergreifen, damit Entwicklungen angeregt werden. Natürlich ist Schulentwicklung kein mechanischer Prozess, sondern er variiert, ist fließend und veränderungsoffen.

Ich bin gespannt, welche Entwicklungen Schule, insbesondere die Einzelschule, und Schulsozialarbeit in den kommenden Jahren durchlaufen werden. Werden sie adäquate Lösungen für noch nicht absehbare Veränderungen und Herausforderungen haben? Wird Schule auf die in der Gesellschaft relevanten Themen eingehen (können)? Ist jede*r am Schulhaus bereit für Veränderungen? Bei aller Offenheit und Risikobereitschaft ist ebenso ein kritisches Gespür von Nöten, sodass Überarbeitungen und Neuerungen geprüft werden.

Dank

Mein Dank gilt

- Michi Praschnig, Präsident des Vereins Schulsozialarbeit Thurgau. Danke für deine inspirierenden Ideen während der Themenfindung der Master-Thesis. Danke für alles Engagement und Voranbringen des Vereins Schulsozialarbeit Thurgau.
- den Schulsozialarbeitenden des Vereins Schulsozialarbeit Thurgau für die durchgeführten Interviews. Danke für Transparenz, Offenheit, Vertrauen, Einblick in eure Ausführungen zur Schulsozialarbeit und Schulentwicklung.
- Frau Huber als Vertreterin der Abteilung Schulevaluation und Schulentwicklung vom Amt für Volksschule. Danke für Ihre Ausführungen zur Schulentwicklung, den Einblick in Ihr Arbeitsfeld und Ihre wertschätzende Haltung Schulsozialarbeitenden gegenüber.
- Prof. Dr. Axel Pohl, meiner Fachbegleitung von hochschulischer Seite aus. Danke für deine fachliche Expertise, deine Geduld, dein geteiltes Wissen.
- meinem geliebten Ehemann, welcher mich während der gesamten Zeit des Masters, insbesondere während der Zeit des Schreibens der Master-Thesis, unterstützt hat.
- meiner lieben Tochter, welche zusätzliche Stunden auf mich verzichten musste. Ich wusste dich in guten Händen.
- meiner fürsorgenden Schwiegermutter, welche Zeit, Energie und vieles mehr aufgebracht hat, um mir mehr Raum für die Master-Thesis zu verschaffen. Danke für dein liebendes Herz unserer Tochter gegenüber. Danke für alle Betreuungsstunden und alles Investieren in sie, mich und uns als Familie.
- Annemarie und Peter, die uns freundlich bei sich aufgenommen haben, bei denen wir zwischenwohnen konnten. Danke, dass ihr uns ein Stück weit in unserer Zeit des Umbruchs begleitet und tatkräftig unterstützt habt.
- Daniela, für deine Bereitschaft unsere Tochter regelmässig zu hüten. Du hast es mir ebenso ermöglicht, konzentriert an der Master-Thesis dranzubleiben.
- meiner lieben Freundin Elisabeth, welche die Master-Thesis Korrektur gelesen hat. Danke für deine fachliche Expertise und deine ermutigenden Worte.
- meinem Schwiegervater, welcher die Master-Thesis ebenfalls Korrektur gelesen hat und ebenso zahlreiche Stunden in unsere Tochter und somit in die Nachfolgenerationen investiert hat.

Es hat mir alles zum Guten mitgewirkt.

Literaturverzeichnis

- Amt für Volksschule Thurgau. (2014). *Handreichung Schulsozialarbeit*. Gefunden unter https://av.tg.ch/public/upload/assets/9956/Handreichung_Schulsozialarbeit.pdf
- Amt für Volksschule Thurgau. (2017a). *Impulse zur Schulentwicklung*. Gefunden unter https://av.tg.ch/public/upload/assets/51214/Impulse%20zur%20Schulentwicklung_A4_angepasst.pdf
- Amt für Volksschule Thurgau. (2017b). *Merkmale für Unterrichts- und Schulqualität. Leitfaden für die Qualitätsarbeit in Schulen*. Gefunden unter https://av.tg.ch/public/upload/assets/8962/Merkmale_USQ.pdf
- Amt für Volksschule Thurgau. (2021). *Anpassungen der Strukturen im Amt für Volksschule genehmigt*. Gefunden unter <https://www.tg.ch/news/news-detailseite.html/485/news/45098/newsarchive/1>
- AvenirSocial. (2021). *Ostschweiz*. Gefunden unter <https://avenirsocial.ch/wer-wir-sind/regionen/ostschweiz/>
- AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen- Verband, SSAV. (2010). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. Gefunden unter https://ssav.ch/download/326/Qualit%C3%A4ts-Richtlinien_Schulsozialarbeit.pdf
- AvenirSocial - Soziale Arbeit Schweiz & Schulsozialarbeitsverband. (o.J.). *Leitbild. Soziale Arbeit in der Schule*. Gefunden unter <https://ssav.ch/download/251/Leitbild%20Schulsozialarbeit.pdf>
- Baier, Florian. (2011a). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl., S. 61 - 81). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Baier, Florian. (2011b). Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl., S. 357 - 367). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bildungslandschaften21. Paysages éducatifs21. (2021). *Bildungslandschaften21*. Gefunden unter <https://www.education21.ch/de/bildungslandschaften21>
- Brunner, Monique, Pfiffner, Roger, Ambord, Simone & Hostettler, Ueli. (2018). Wie Schulsozialarbeit und Schule kooperieren: Fünf Merkmale interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. In Emanuela Chiapparini, Renate Stohler & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 38 - 47). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.

- Buschor, Ernst. (2014). Bildungslandschaften in der Schweiz: Möglichkeiten und Grenzen.
In: Stephan Gerhard Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System* (S. 170 - 178). Köln, Kronach: Carl Link.
- Endberg, Manuela, Engce, Lara-Idil & van Ackeren, Isabell. (2021). <Optimierung> durch Fortbildung und Unterstützung für Schulen?!. Modellvorschlag zu Unterstützungsleistungen für Schulentwicklung im Kontext der Digitalisierung und erste Ergebnisse des Projekts *ForUSE-digi* für Nordrhein-Westfalen.
MedienPädagogik, 42(04), 108 - 133. Gefunden unter <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.04.07.X>
- Giuliani, Sandro. (2014). Bildungslandschaften Schweiz – Umfassende Bildungsqualität gemeinsam entwickeln. Ein Förderprogramm der Jacobs Foundation. In: Stephan Gerhard Huber (Hrsg.), *Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) im und mit System*. (S. 165 - 169). Köln, Kronach: Carl Link.
- Helfferich, Cornelia. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559 - 574). Wiesbaden: Springer.
- Holtbrink, Laura & Kastirke, Nicole. (2013). Schulsozialarbeit im Kontext von Schulentwicklung. In: Anke Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft* (S. 99 - 116). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hostettler, Ueli, Pfiffner, Roger, Ambord, Simone & Brunner, Monique. (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. Bern: hep.
- Jacobs Foundation. (2021). *Nachhaltige Weiterentwicklung der Bildungslandschaften*. Gefunden unter <https://jacobsfoundation.org/nachhaltige-weiterentwicklung-der-bildungslandschaften/>
- Kanton St. Gallen. (2020). *SCHULSOZIALARBEIT IN DER VOLKSSCHULE. Grundlage und Umsetzungshilfe*. Gefunden unter <https://www.kindersg.ch/wp-content/uploads/2020/12/Grundlage-und-Umsetzungshilfe-Schulsozialarbeit.pdf>
- Kelle, Udo & Kluge, Susann. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleeberger, Julia & Schmid, Franziska. (2019). MAKING IST DAS NEUE LERNEN. Erfindergeist wecken mit digitalen Werkzeugen. In Selina Ingold, Björn Maurer & Daniel Trüby (Hrsg.), *CHANCE MAKERSPACE. Making trifft auf Schule* (S. 103 – 118). München: kopaed.

- Koszuta, Anja, Werner, Ricarda & Huber, Stephan G. (2021). Aktivitäten von Akteuren in Schweizer Bildungslandschaften – Welchen potenziellen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit könnten sie leisten?. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2021(06), Gefunden unter <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00304-8>
- Kuckartz, Udo. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kulinna, Matthias. (2007). *Ethnomarketing in Deutschland. Die Konstruktion von Ethnizität durch Marketingakteure*. Frankfurt a.M.: Institut für Humangeographie.
- Merz, Thomas. (2019). GROSSES POTENTIAL FÜR SCHULEN DER ZUKUNFT. MakerSpaces ermöglichen und erfordern neue Lernformen und Schulentwicklung. In Selina Ingold, Björn Maurer & Daniel Trüby (Hrsg.), *CHANCE MAKERSPACE. Making trifft auf Schule* (S. 33 – 44). München: kopaed.
- Mesch, Dorle & Foltin, Wolfgang. (2020). Schulsozialarbeit – Im Spannungsfeld zwischen fachlichen Standards und derzeitigen Rahmenbedingungen. In: Stephan Drucks & Dirk Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 128 - 143) Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Müller, Sabine. (2018). Ziele klären. In: Claus G. Buhren & Hans-Günter Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Aufl., S. 109 - 115). Weinheim und Basel: Beltz.
- Pädagogische Hochschule & Ostschweizer Fachhochschule. (2021). *Making in der Volksschule*. Gefunden unter <https://makerspace-schule.ch/makerspace/>
- Pötter, Nicole. (2018). *Schulsozialarbeit*. (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika. (2014). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 117 - 133). Wiesbaden: Springer.
- Quesel, Carsten & Safi, Netkey. (2019). Einleitung. In: Carsten Quesel & Netkey Safi (Hrsg.), *Schulentwicklung im Spannungsfeld von Daten und Taten. Standortbestimmungen und Perspektiven in der Schweiz* (S. 9 - 17). Bern: hep.
- Rolff, Hans-Günter. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, Hans-Günter. (2018a). Die Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen. In: Claus G. Buhren & Hans-Günter Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Aufl., S. 203 - 221). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, Hans-Günter. (2018b). Grundlagen der Schulentwicklung. In: Claus G. Buhren & Hans Günter Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Aufl., S. 12 - 39). Weinheim und Basel: Beltz.

- Rolff, Hans-Günter. (2019). *SCHULENTWICKLUNG. AUF DEN PUNKT GEBRACHT*. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- SchuleTG.ch. (2011a). *Arbeitsfelder Schulentwicklung*. Gefunden unter https://www.schuletg.ch/arbeitsfelder_schulentwicklung
- SchuleTG.ch. (2011b). *Die Schulentwicklung Thurgau*. Gefunden unter https://www.schuletg.ch/ueber_uns
- Schulsozialarbeit Ost. (2021). *Schulsozialarbeit Ost*. Gefunden unter <https://www.kindersg.ch/schulsozialarbeit-ost/>
- SCHULSOZIALARBEIT THURGAU. (2021a). *HINTERGRUND DES VEREINS*. Gefunden unter <https://www.schulsozialarbeit-tg.ch/ueber-den-verein/>
- SCHULSOZIALARBEIT THURGAU. (2021b). *LEITPAPIERE*. Gefunden unter <https://www.schulsozialarbeit-tg.ch/leitpapiere/>
- SCHULSOZIALARBEIT THURGAU. (2021c). *VEREIN SCHULSOZIALARBEIT KANTON THURGAU*. Gefunden unter <https://www.schulsozialarbeit-tg.ch/>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2021a). *Beschlüsse*. Gefunden unter <https://www.edk.ch/de/dokumentation/rechtstexte-beschluesse/beschluesse?highlight=5cb26dd2a76f42479107f32ed0a06eeb>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2021b). *Netzwerk Digitalisierung*. Gefunden unter <https://www.edk.ch/de/die-edk/news/29032103>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2021c). *Schulsozialarbeit, soziale Unterstützung*. Gefunden unter <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/kantonsumfrage/c-3-schulsozialarbeit?searchterm=schulsozi>
- Seiterle, Nicolette. (2014). *Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Eine Standortbestimmung*. In Kurt Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule – Definition und Standortbestimmung* (S. 82 - 154). Luzern: interact.
- Spies, Anke & Pötter, Nicole. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: Springer.
- SSAV. (2018). *Leistungsumfang der Schulsozialarbeit aufgrund der zugeteilten Pensen*. Gefunden unter <https://ftp-sg.oca.ch/stadtparlament/e63e6f0c398b40538d7d6ac6f6942ce1-332.pdf>
- SSAV. (2021). *Gründung Verein „Schulsozialarbeit Thurgau“*. Gefunden unter <https://ssav.ch/de/aktuelles/grundung-verein-schulsozialarbeit-thurgau>
- Strübing, Jörg. (2014a). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

- Strübing, Jörg. (2014b). Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 457 - 472). Wiesbaden: Springer.
- Strübing, Jörg. (2018). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung* (2. Aufl.). Boston/Berlin: De Gruyter.
- Stüwe, Gerd, Ermel, Nicole & Haupt, Stephanie. (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Venzi, Aldo. (2018). Schulsozialarbeit und Schulentwicklung – eine Betrachtung aus der Perspektive der Schulsozialarbeit. In Emanuela Chiapparini, Renate Stohler & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 148 - 156). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Verband der Schulleiterinnen und Schulleiter Thurgau, Verband der Thurgauer Schulgemeinden, Bildung Thurgau, Pädagogische Hochschule Thurgau & Amt für Volksschule. (2019). *Die Schulleitungsfunktion im Thurgau*. Gefunden unter https://av.tg.ch/public/upload/assets/86799/Berufsvorstellungen_SL_Thurgau_final.pdf
- Zala-Mezö, Enikö, Pfaendler, Maja, Brückel, Frank, Kuster, Reto & Leuthard, Martin. (2018). Mit der Vielfalt von Schulentwicklung umgehen. In Enikö Zala-Mezö, Nina-Cathrin Strauss & Julia Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 109 - 130). Münster: Waxmann.
- 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.
- Ziegele, Uri & Gschwind, Kurt. (2015). Schulsozialarbeit. In Anna Maria Riedi, Michael Zwilling, Marcel Meier Kressig, Petra Benz Bartoletta & Doris Aebi Zindel (Hrsg.), *Handbuch Sozialwesen Schweiz* (2. Aufl., S. 327 - 333). Bern: Haupt.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Beispiel Kodierung37

Tabelle 2: Organisation der Expert*inneninterviews42

Tabelle 3: Theoretisches Sampling.....43

Abbildung 1: Kooperationspyramide21

Abbildung 2: Übersichtsraster zum Leistungsumfang der SSA22

Abbildung 3: Kodierparadigma38

Abbildung 4: Kantonale und lokale Schulentwicklung73

Abbildung 5: Lokale Schulentwicklung.....80

Anhangsverzeichnis

| | |
|--|-------|
| Anschreiben an Frau Huber..... | X |
| Anschreiben an Schulsozialarbeitende..... | XI |
| Einverständniserklärung Frau Huber | XII |
| Einverständniserklärung Schulsozialarbeitende..... | XIV |
| Leitfadenfragen zum Interview mit Frau Huber | XVI |
| Leitfadenfragen zum Interview mit Schulsozialarbeitenden | XVII |
| Transkriptionsregeln..... | XVIII |
| Transkriptionsbeispiel..... | XX |
| Kodierparadigma | XXII |
| Persönliche Erklärung Einzelarbeit..... | XXIII |

Anschreiben an Frau Huber

Abteilung für Schulevaluation und Schulentwicklung, AV

Sehr geehrte Frau Huber,

mein Name ist Tabea Ludwig und ich studiere im Master Soziale Arbeit an der Fachhochschule St. Gallen (FHSG). Im Rahmen meiner Master-Thesis forsche ich im Bereich Schulsozialarbeit und Schulentwicklung im Kanton Thurgau und suche dafür InterviewpartnerInnen in diesen Bereichen.

Im Austausch mit ... erwähnte dieser, dass ich mich an Sie wenden könne. Gerne würde ich Ihre Sichtweise als Expertin im Bereich Schulentwicklung im Kanton Thurgau kennenlernen, um sie als Hintergrundwissen in meine Master-Thesis einfließen zu lassen.

In der Thesis werde ich daneben anhand von ExpertInneninterviews mit von im Kanton Thurgau tätigen Schulsozialarbeitenden deren Sichtweise zu ihrem Beitrag zur Schulentwicklung erfassen. Dabei geht es auch um das Potenzial der Schulsozialarbeit, welches sie zur Schulentwicklung beitragen könnte. Die Erkenntnisse sollen zur Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit dienen.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie einem Interview zustimmen und wenn dieses noch vor den schulischen Sommerferien stattfinden könnte.

Ich freue mich über eine Rückmeldung Ihrerseits

Freundliche Grüsse

Tabea Ludwig

Anschreiben an Schulsozialarbeitende

Liebe Schulsozialarbeitende im Kanton Thurgau,

im März haben ... (von der FHS St. Gallen) und ich als Studentinnen euch unser abgeschlossenes Projekt „Schulsozialarbeit am Übergang von Schule und Beruf im Kanton Thurgau“ in der Fachgruppensitzung des Vereins vorgestellt.

Nun arbeite ich an der Master-Thesis und forsche hierzu im Bereich *Schulsozialarbeit und Schulentwicklung im Kanton Thurgau*.

Bei der qualitativen Forschung sollen hauptsächlich einzelne Interviews mit Schulsozialarbeitenden im Kanton durchgeführt werden, wobei die Sichtweise von euch als Schulsozialarbeiter/innen hinsichtlich Schulentwicklung im Fokus steht. Die Erkenntnisse sollen der Weiterentwicklung der Schulsozialarbeit im Kanton dienen.

Über eine Beteiligung deinerseits als Interviewpartner/in würde ich mich sehr freuen. Daher meine Frage, wer von euch würde gerne an der Forschung teilnehmen und ein Interview durchführen? Sofern es möglich ist, können Interviews diese und nächste Woche stattfinden (ab sofort und bis Fr, 26. Juni 2020) oder nach Vereinbarung auch später. Gerne komme ich zu dir an die Schule zum Interview.

Ich danke euch für eure Unterstützung und freue mich von euch zu hören.

Herzliche Grüsse

Tabea Ludwig

Einverständniserklärung Frau Huber

Master-Thesis: Schulsozialarbeit und Schulentwicklung. Eine qualitativ-empirische Analyse zum Beitrag der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung im Kanton Thurgau.

Sehr geehrte Frau Huber,

im Rahmen des Masterstudiengangs in Sozialer Arbeit (Bern/Luzern/St.Gallen) interessiere ich (Tabea Ludwig) mich für Schulentwicklung im Kanton Thurgau und möchte mit Ihnen darüber sprechen.

Ich sichere Ihnen folgendes Verfahren zu, damit Ihre Angaben nicht mit Ihrer Person in Verbindung gebracht werden können:

- Ich gehe sorgfältig mit dem Erzählten um. Ich nehme das Gespräch auf. Im Anschluss daran wird es transkribiert, d.h. digital in einem Textverarbeitungsprogramm erfasst. Nach Abschluss des Projekts werden sämtliche digitalen Aufnahmeformate gelöscht.
- Ich anonymisiere die Transkripte, d.h. ich ändere alle Personen- und Ortsnamen.
- In sämtlichen Berichten und Publikationen werden keine Namen von Personen oder Institutionen genannt (Ausnahme: Organisation, Abteilung und strukturelle Veränderungen dürfen mit freundlicher Genehmigung vom 09.07.2021 der interviewten Person namentlich genannt werden).
- Ihr Name und Ihre Kontaktdaten werden am Ende des Projekts in meinen Unterlagen gelöscht, so dass lediglich der anonymisierte Text existiert.

Die Teilnahme ist freiwillig. Sie können die Antworten auch bei einzelnen Fragen verweigern. Auch die Einwilligung ist freiwillig und kann jederzeit widerrufen werden. Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Einverständniserklärung

Ich bin über das Vorgehen bei der Auswertung des Interviews informiert worden. Ich bin damit einverstanden, dass einzelne, anonymisierte Sätze, als Material für das Forschungsprojekt und die Weiterentwicklung der Forschung genutzt werden können.

Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben und bin damit einverstanden, dass es elektronisch mitgeschnitten, transkribiert, anonymisiert und ausgewertet wird.

Unterschrift: _____ (Ort), den _____

Erklärung der Interviewerin (Tabea Ludwig)

Ich bin darüber informiert, dass alle Informationen, die ich im Rahmen des Interviews durch die Interviewte erhalte, der Schweigepflicht und den Datenschutzbestimmungen unterliegen. Ich gehe mit Ihnen streng vertraulich um und gebe sie nicht an Dritte weiter.

Unterschrift: _____ (Ort), den _____

Die Einverständniserklärung mit den enthaltenen Ausführungen ist in Anlehnung an die Einverständniserklärung von PARTISPACE: Orte und Stile von Partizipation. Formale, non-formale und informelle Möglichkeiten der Partizipation junger Menschen. Mit freundlicher Genehmigung von Prof. Dr. Axel Pohl.

Einverständniserklärung Schulsozialarbeitende

Master-Thesis: Schulsozialarbeit und Schulentwicklung. Eine qualitativ- empirische Analyse zum Beitrag der Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung im Kanton Thurgau.

Liebe/r ... ,

im Rahmen des Masterstudiengangs in Sozialer Arbeit (Bern/Luzern/St.Gallen) interessiere ich (Tabea Ludwig) mich für Schulsozialarbeit und Schulentwicklung im Kanton Thurgau und möchte mit dir darüber sprechen.

Ich sichere dir folgendes Verfahren zu, damit deine Angaben nicht mit deiner Person in Verbindung gebracht werden können:

- Ich gehe sorgfältig mit dem Erzählten um. Ich nehme das Gespräch auf. Im Anschluss daran wird es transkribiert, d.h. digital in einem Textverarbeitungsprogramm erfasst. Nach Abschluss des Projekts werden sämtliche digitalen Aufnahmeformate gelöscht.
- Ich anonymisiere die Transkripte, d.h. ich ändere alle Personen- und Ortsnamen.
- In sämtlichen Berichten und Publikationen werden keine Namen von Personen oder Institutionen genannt.
- Dein Name und deine Kontaktdaten werden am Ende des Projekts in meinen Unterlagen gelöscht, so dass lediglich der anonymisierte Text existiert.

Die Teilnahme ist freiwillig. Du kannst die Antworten auch bei einzelnen Fragen verweigern. Auch die Einwilligung ist freiwillig und kann jederzeit widerrufen werden. Vielen Dank für deine Unterstützung!

Einverständniserklärung

Ich bin über das Vorgehen bei der Auswertung des Interviews informiert worden. Ich bin damit einverstanden, dass einzelne, anonymisierte Sätze, als Material für das Forschungsprojekt und die Weiterentwicklung der Forschung genutzt werden können.

Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben und bin damit einverstanden, dass es elektronisch mitgeschnitten, transkribiert, anonymisiert und ausgewertet wird.

Unterschrift: _____ (Ort), den _____

Erklärung der Interviewerin (Tabea Ludwig)

Ich bin darüber informiert, dass alle Informationen, die ich im Rahmen des Interviews durch die Interviewte erhalte, der Schweigepflicht und den Datenschutzbestimmungen unterliegen. Ich gehe mit ihnen streng vertraulich um und gebe sie nicht an Dritte weiter.

Unterschrift: _____ (Ort), den _____

Die Einverständniserklärung mit den enthaltenen Ausführungen ist in Anlehnung an die Einverständniserklärung von PARTISPACE: Orte und Stile von Partizipation. Formale, non-formale und informelle Möglichkeiten der Partizipation junger Menschen. Mit freundlicher Genehmigung von Prof. Dr. Axel Pohl.

Leitfadenfragen zum Interview mit Frau Huber

Bereich Schulentwicklung (übergeordnet)

- Was ist die Abteilung Schulevaluation und Schulentwicklung?/ Was tut die Abteilung im Kanton? Wofür ist die Abteilung im Kanton zuständig?
- Was heisst für Sie (als Vertreterin der Abteilung) Schulentwicklung?
- Gibt es ein Schulentwicklungs- Modell, an dem sich der Kanton Thurgau bzw. die Abteilung Schulentwicklung orientiert?
- Was macht die Abteilung im Kanton einzigartig, was unterscheidet sie zu anderen Kantonen?

Bereich Einzelschule

- Was heisst Schulentwicklung konkret für die Einzelschule?
- Welche Kooperationsakteure sind für Schulentwicklung in einer Schule relevant?

Bereich Schulsozialarbeit

- Wie sehen Sie Schulsozialarbeit? Was ist Schulsozialarbeit für Sie?
- Welche Rollen hat Schulsozialarbeit in Schulentwicklungs-Prozessen, die sie kennen/begleitet haben?
- In welchen Bereichen sehen Sie eine mögliche Mitarbeit der Schulsozialarbeit bei der Schulentwicklung?

Leitfadenfragen zum Interview mit Schulsozialarbeitenden

Einstiegsfrage:

"Kannst du dich noch erinnern, wie du an diese Schule gekommen bist? Was ist dir da als erstes aufgefallen?" (Erster Eindruck)

Alternativer Einstieg 2:

- "Jede SSA-Stelle hat eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung. Was sind die Schwerpunkte deiner Arbeit hier an dieser Schule?"

Verständnis Schulentwicklung und Reflexion über Beteiligung

- Was verstehst du unter Schulentwicklung? Was ist für dich Schulentwicklung?
- Warst du aus deiner Sicht schon an Schulentwicklung beteiligt? Wenn ja, inwiefern und an welcher Schule?
- Inwiefern kommt das Thema SE im beruflichen Alltag bei dir auf?

Spezifischer Stellenwert und Beitrag durch Schulsozialarbeit

- Inwiefern sollte sich Schulsozialarbeit deiner Meinung nach in Schulentwicklung einbringen?
- Was kann Schulsozialarbeit Spezifisches zur Schulentwicklung einbringen?
- Was ist dir als Schulsozialarbeiter/in bei Schulentwicklung wichtig?

Wünschenswerte Schulentwicklung aus Perspektive der Schulsozialarbeit

Wohin sollte sich aus deiner Sicht der Schulsozialarbeit Schule entwickeln?

Transkriptionsregeln

Hinweise zu den verwendeten Transkriptionsregeln

| | |
|---|--|
| <p>Transkription des gesprochenen Wortes</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Leichte Dialekte und Fehler in der Aussprache einzelner Wörter werden in normales Schriftdeutsch übertragen - Füllwörter wie „äh“, „ähm“ werden transkribiert - Zwischenkommentare und Füllwörter im Redefluss des/der Anderen werden in eckige Klammern geschrieben [hmh] - Deutliche Wortbetonungen werden GROSS geschrieben: „unsere Meinung wird geSCHÄtzt“ - Unverständliche, aber erahnte Wörter oder gänzlich unverständliche Wörter werden in runde Klammern kursiv geschrieben: „Ich bin weniger so der, der Supervisor oder der wo (<i>einfach</i>) auf Meta-Ebene geht“ - Gänzlich unverständliche Wörter werden dementsprechend kursiv in runde Klammern geschrieben: (<i>unverständliches Wort</i>) - Als direkte Rede zu verstehende Äusserungen werden in Anführungsstrichen geschrieben: Das ist was, wo wir uns überlegen "Hey wie gehen wir mit total herausfordernden Schülern um?" |
| <p>Transkription von Besonderheiten</p> | <p>Besonderheiten werden <i>kursiv</i> in runden Klammern festgehalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sprachbegleitende Lautäusserungen und Tätigkeiten (<i>Tasse mit Löffel raschelt, es klopft an der Tür</i>) - Besonderheiten der Redeweise (<i>lacht</i>) - Unterbrechungen (<i>Pause von ca. 5 Minuten</i>) |
| <p>Transkription von Redepausen und Abbrüchen</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Redepausen werden ab 1 Sek. entsprechend ihrer Länge wiedergegeben: (1), (1.5) - Satz- und Wortabbrüche werden durch einen Bindestrich am Wortende gekennzeichnet: „Ja das ist ein- sei doch froh haben wir so bunte Vögel“ |
| <p>Anmerkungen zu Bearbeitungen durch die Verfasserin</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Die Interviews wurden der vereinfachten Lesbarkeit halber in Absätze unterteilt - Quellenangaben in runden Klammern am Ende eines Zitats verweisen auf den anonymisierten Namen und den entsprechenden Absatz des transkribierten Interviews: |

| | |
|--|---|
| | <p>„SCHULEntwicklung hat in der Schule nichts verloren. Schulentwicklung gehört in den Vorstand [hmh] (1) dann zu den Schulleitern [hmh] und die Schulleiter- nicht WIR müssen das machen, DIE müssen das machen [hmh ja] (1) oder? [ja spannend]“ (Susanna Bär, 31)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nur teilweise zitierte Passagen eines Absatzes werden mit dem kompletten Absatz angegeben - Personen und Orte wurden vollständig anonymisiert - Mundartausdrücke wurden ins Hochdeutsche übertragen - Dem Wortlaut entnommene vermutete Satzzeichen wie Ausrufezeichen, Punkt und Komma wurden sparsam, aber entsprechend der gängigen Rechtschreibung verwendet. |
|--|---|

Hinweis: Die Tabelle entspricht einer abgewandelten Form der Transkriptionsregeln wie Pütz (2004, S. 45) sie verwendet hat. Übernommen, teilweise zitiert sowie vereinfacht und abgewandelt ist sie nach Kulinna (2007, S. 140).

Transkriptionsbeispiel

I: Inwiefern [(*räuspert sich*)] kommt das Thema allgemein Schulentwicklung in deinem beruflichen Alltag vor? (6)

B: Ich muss mich selber drum kümmern [hmh] (1) also (2) äh (1.5) es ch- kommt sehr selten irgendwie- also Schulentwicklung für mich ist ja etwas Übergeordnetes [hmh] da hat der- das ist nicht der Alltag mitem Kind [hmh] oder mit ähm Lehrpersonen, (1) sondern das ist ja so ein bisschen übergeordnetes Thema, [hmh] wo dann vielleicht- die Schulleitung hat die operative Führung [hmh] oder strATEgische Führung Behörde so ein bisschen betrifft [hmh] und da glaub ich da fühl ich mich als Schulsozialarbeit schon ab und zu nicht gehört [hmh] oder wenig mit einbezogen oder? [hmh] da werden äh (1.5) ähm (1) Entscheide gefällt (1.5) wo ich dann finde "Ja aber das wär (*eigentlich*) gut gewesen hätten wir da drüber geredet" [hmh] oder vielleicht äh noch andere Aspekte mit einbezogen in die Überlegungen [hmh] von deren Entscheidung- [ja] also vielfach so ein bisschen ein (2.5) von unten her anstupsen "Hey äh (1) ich hätt da noch ein paar Gedanken dazu [hmh] stopp halte mal [ja] ja [ja ja] ja [ja]"

I: (blättert) Inwiefern sollte sich Schulsozialarbeit deiner Meinung nach in Schulentwicklung einbringen? Sollte sie sich einbringen? (2.5)

B: Ja da bin ich eigentlich überzeugt davon [hmh] sie sollte sich einbringen (1) genau gleich wie äh ich glaube Soziale Arbeit allgemein auch ein politisches Mandat hat [hmh ja] sich einzubringen und sich stark zu machen für (1.5) für äh Minderheiten [hmh] oder für Schwächere (1.5) (*unverständliches Wort*), wo sich vielleicht nicht selber können äh nötigen Raum oder ihre Anliegen einz-bringen und da haben wir mit Kindern zu tun, wo das per se nicht in der Rolle sind [hmh] gegenüber den Erwachsenen (1) oder Eltern, wo ähm- also kann natürlich auch Zuhause ein Thema sein gegenüber den Eltern (*unverständliches Wort*), wo auch schwierig [hmh] ist (1.5) oder Eltern, Familien gegenüber der Schule [hmh] einfach wo in den- in denen Strukturen innen vielleicht ähm (1) nicht an- an der optimalen Stelle sind, wo zum sich können (1.5) Raum (2) Platz verschaffen [hmh] für ihre Anliegen (1) und da glaub ich da hat Schulsozialarbeit schon eine Rolle auch [hmh] so ein bisschen den (1) den Fächer auf zu tun, Themen [hmh] zu benennen aus ihrer Profession heraus oder? [hmh ja] (1) und ich glaub das ist so ein bisschen ähm (1.5) eben Schule da kommen ganz viele Erwartungen, Interessen zusammen [hmh] und äh (1.5) teils werden äh Entscheide demokratisch gefällt oder [hmh] an äh Urnen gefällt oder sonst so, [hmh] aber Minderheiten gehen ja grundsätzlich immer unter wenns [hmh] um demokratische Entscheidungsprozesse geht oder? [hmh] oder sind

geFÄHRdet zum Untergehen [hmh] weil sich niemand für sie stark macht [ja] da glaub ich das ist schon- (1) den Blick mit einzubeziehen [ja] (2)

I: Kann deiner Meinung nach Schulsozialarbeit etwas Spezifisches (1) nochmal zur Schulentwicklung beibringen? oder einbringen? (1.5)

B: Ja ich glaub eben die fachliche Profession [ja genau] also der Blick ähm (2) äh für soziale äh Probleme [ja] oder mögliche äh Probleme, wo könnten auftauchen [hmh ja] ähm (3) [ja] hmh (1) (*Vögel zwitschern im Hintergrund*) und nicht nur der SchulbeTRIEB, (1) also es gibt ja dann die ProBLEM, wo an uns heran getragen werden, an mich heran getragen werden, wo den Schulbetrieb betrifft oder? [hmh] es ist grad schwierig, es ist grad mühsam, [hmh] äh kannst du nicht schauen, dass sich das ändert? [hmh] und da ist auch wieder oder? der Schulbetrieb darf nicht gefährdet werden, [hmh] ähm (2.5) aber so Bedürfnisse, wo vielleicht dann vom Einzelnen oder hey- halt von dem ProBLEM aus kommt, die sind dann sekundär und dort hinzuschauen und wie zu schauen "Hey jo [hmh] waRUM (1) sind denn die Schwierigkeiten da und [hmh] sind die wirklich da oder sind das einfach nur Symptome" [hmh] zeigt sichs jetzt einfach auch da (1) [hmh ja] da gehen wir glaub mit einem anderen Blick (1) oder mit einer gewissen Offenheit auch (1) [hmh] drauf zu auf die Situationen [ja (1.5) ja] (2.5)

I: Ist dir noch noch etwas als Schulsozialarbeiter bei Schulentwicklung allgemein wichtig? (5)

B: Ja, wir brauchen Zeit und Ressourcen für das [hmh] (4) und es ist einfach verbunden mit Engagement [hmh] und ich glaub d- das geht eher wenn wenn eben die Ressourcen entsprechend auch vorhanden sind, dass man sich auch [hmh] in dem Bereich kann (1) einbringen und engagieren und [hmh] ähm (2) äh ja man muss da glaub ich auch Energie reinstecken und das geht [hmh] nur, wenn das auch entsprechend möglich ist [hmh] also wenn wenn eben die Ressourcen auch da sind wenn wenn man genug anderes muss lösen [hmh] (1) dann äh ist für das einfach wenig Atem [hmh] und wenig Energie da [ja] und das ist denn äh schade oder? weil [hmh] ich glaub es ist wichtig [ja] oder es gehört dazu [ja ja] ja (2) (Simon Weber, 12 – 19)

Kodierparadigma

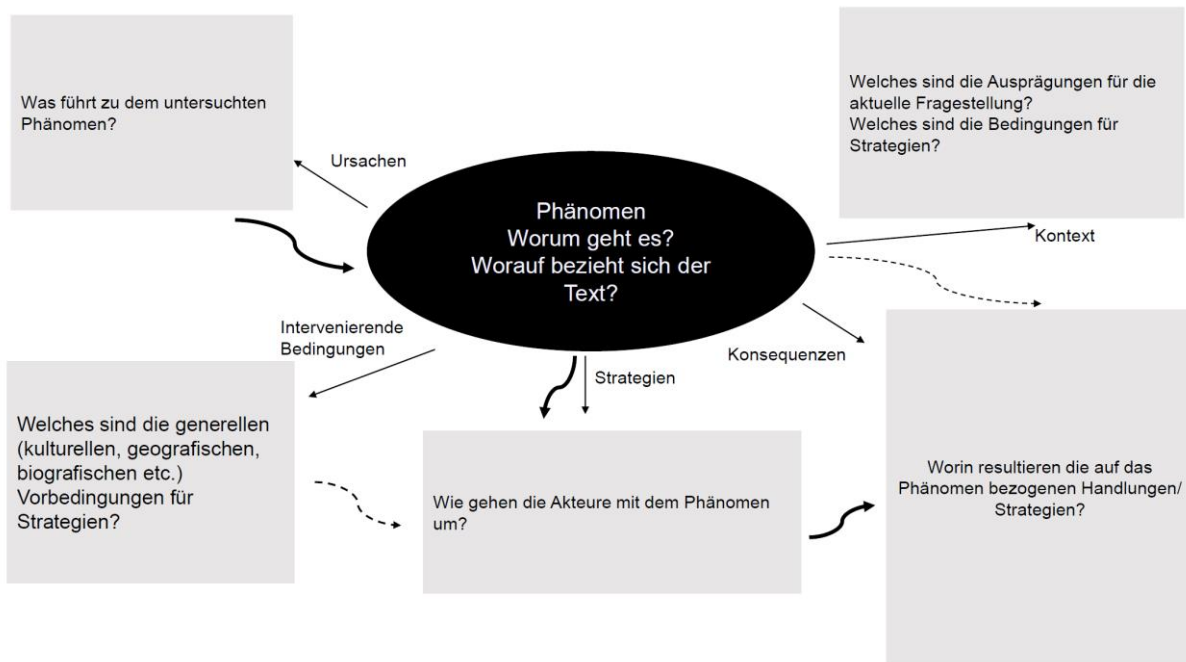


Abbildung Anhang: Kodierparadigma

Quelle: nach Strauss & Corbin in Strübing (2018, S. 134)

Persönliche Erklärung Einzelarbeit

Erklärung der Studierenden zur Master-Thesis

Studierende: Ludwig, Tabea
Titel Master-Thesis: SCHULSOZIALARBEIT UND SCHULENTWICKLUNG
Eine qualitativ-empirische Analyse zum Beitrag der
Schulsozialarbeit an der Schulentwicklung im Kanton Thurgau
Datum Abgabe: 11. August 2021
Fachbegleitung: Prof. Dr. Axel Pohl

Wo ich in der Master-Thesis-Arbeit aus Literatur oder Dokumenten *zitiere*, habe ich dies als Zitat kenntlich gemacht. Wo ich von anderen Autoren oder Autorinnen verfassten Text *referiere*, habe ich dies reglementsconform angegeben.

Ort, Datum:

Unterschrift:

Buch b. Frauenfeld, 27. Juli 2021