

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Hochschule für Soziale Arbeit HSA
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit

**Prinzipien und Perspektiven der Schulsozialarbeit
im Fall einer erneuten Schulschliessung aufgrund
der SARS-CoV-2 Pandemie.**

**Empfehlungen auf dem Hintergrund der Theorie zur sozi-
alen Arbeit an Schulen sowie dem Konzept der Lebens-
weltorientierung, ergänzt durch Erfahrungsberichte von
Expertinnen und Experten.**

Bachelor-Thesis vorgelegt von Tanja Alexa Domenig 15-631-799

Eingereicht bei Prof. Dr. phil. Esteban Piñeiro

Muttenz, 10. Januar 2021

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit befasst sich mit den Aufgaben und Herausforderungen der Schulsozialarbeit während der Zeit der Schulschliessungen aufgrund der SARS-CoV-2 Pandemie im Frühjahr 2020.

Die Themen werden anhand folgender Hauptfragestellung aufgearbeitet:

Welche lebensweltorientierten Handlungsempfehlungen lassen sich für die Schulsozialarbeit in der Schweiz, im Falle einer erneuten Schulschliessung aufgrund der vorherrschenden SARS-CoV-2 Pandemie, formulieren?

Dabei wird als Basis die theoretische Grundlage der Schulsozialarbeit sowie ihrem Grundhaltungskonzept der Lebensweltorientierung aufgearbeitet. Anschliessend wird die theoretische Grundlage um die Dimension der aktuellen Lage – damit gemeint ist die Praxis der Schulsozialarbeitenden in Zeiten der Corona- Pandemie, besonders während der temporären nationalen Schulschliessungen – erweitert. Dazu wurden anhand von teilstrukturierten Expert*inneninterviews aktuelle Daten zur Praxissituation der Schulsozialarbeitenden während der genannten Zeit erhoben. Abschliessend werden die Ergebnisse der theoretischen Aufarbeitung mit jener empirischen Erhebung verbunden und aufeinander bezogen. Es haben sich dabei drei wichtige Prinzipien herauskristallisiert, welche im Falle einer erneuten Schulschliessung zu beachten sind. Als Oberthema lässt sich dadurch eine umfangreiche Vorbereitung formulieren. Diese beinhaltet nebst vorbereitenden Gesprächen mit den sich in Beratung befindenden Kindern und Eltern, unter anderem auch die Klärung des Kommunikationskanals mit den Akteurinnen und Akteuren der Schule. Des Weiteren, aber auch im Besonderen, lässt sich festhalten, dass als vorbereitete Massnahme die Klärung des Auftrags für die Schulsozialarbeitenden im Falle einer erneuten Schulschliessung mit den Lehrpersonen als auch mit der Schulleitung vorgenommen werden muss.

Weiter lässt sich festhalten, dass aufgrund der Aussagen der Expertinnen und Experten, angenommen werden kann, dass sich die Schulsozialarbeit während den Schulschliessungen in einer Krise befunden hat. Diese Krise soll als Chance genutzt werden, die Soziale Arbeit an Schulen neu zu positionieren, was wiederum zur erweiterten Profilierung des noch jungen Berufsfeldes führen kann.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage	3
1.2	Ziel und Fragestellung der Arbeit	6
1.3	Aufbau der Arbeit	8
2	Theoretische Rahmung	10
2.1	Schulsozialarbeit	10
2.1.1	Schulsozialarbeit in der Schweiz	10
2.1.2	Definition und Leitgedanken	12
2.1.3	Handlungsmethoden und Aufgaben der Schulsozialarbeit	14
2.2	Das Konzept Lebensweltorientierung – Eine Annäherung	15
2.2.1	Grundkonzept der Lebensweltorientierung	16
2.2.2	Gesellschaftlicher Hintergrund - Soziale Gerechtigkeit	19
2.2.3	Rekonstruktion von Lebenswelt	20
2.2.4	Dimensionen der Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit	22
2.3	Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit	23
2.3.1	Voraussetzungen für eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit	24
2.3.2	Struktur und Handlungsmaximen Lebensweltorientierter Schulsozialarbeit	24
2.3.2.1	Handlungsmaximen nach dem Konzept der Lebensweltorientierung	25
2.3.2.2	Spezifische Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit	29
3	Empirischer Teil	34
3.1	Methodologische Überlegungen	34
3.2	Gestaltung des Leitfadens	36
3.3	Sampling und Feldzugang	36
3.3.1	Sampling	37
3.3.2	Feldzugang	38
3.4	Datenerhebung und Datenaufbereitung	39
4	Darstellung der Ergebnisse	41
5	Fazit und Ausblick	51
6	Literaturverzeichnis	56
6.1	Internetquellen	59
6.2	Abbildungsverzeichnis / Tabellenverzeichnis	61

Tabellenverzeichnis | Überschrift für Abbildung- und Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Handlungs- und Strukturmaximen von Baier ergänzt durch Arbeitsprinzipien von Gschwind (in: Disler 2015: 20) 30

1 Einleitung

Am 10. Januar 2020 berichtet die World Health Organisation (WHO) (vgl. o.V. 2020a) zum ersten Mal über den neuartigen Coronavirus in China. In der chinesischen Provinz Hubei seien mehrere Fälle von Lungenentzündungen unbekannter Ursache aufgetreten. Die chinesischen Behörden hätten, bei einer mit Lungenentzündung ins Krankenhaus eingelieferten Person, ein neuartiges Coronavirus identifiziert. Am 31. Januar 2020 wurde schliesslich der Ausbruch der COVID-19 Erkrankung (auch Coronavirus) zur gesundheitlichen Notlage von internationaler Tragweite erklärt. Durch diese Ausrufung sollte eine Stärkung der weltweiten Koordination, Kooperation und Solidarität bewirkt werden (vgl. o.V. 2020b). In der Medienmitteilung vom 12. März 2020, auf der Website der WHO, Regionalbüro für Europa (o.V. 2020c), wurde erklärt, dass sich die Lage in Bezug auf das Coronavirus dramatisch zugespitzt habe. Zu diesem Zeitpunkt habe es in Europa bereits 20'000 bestätigte Fälle gegeben, davon 1'000 mit tödlichem Ausgang. Der Generaldirektor der WHO, Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, hat zu diesem Zeitpunkt den Ausbruch von COVID-19 als Pandemie bezeichnet. Diese Entscheidung fiel aufgrund der rapiden Zunahmen der Fallzahlen ausserhalb von China. Ebenfalls wird in dieser Mitteilung darüber informiert, dass zwar jedes Land für die Art und die zeitliche Stafflung seiner Massnahmen zur Prävention oder Verlangsamung der Übertragung des Virus selbst verantwortlich sei, das Regionalbüro der WHO jedoch der Ansicht sei, dass dabei die Erwägung von der Umstellung auf Heimarbeit, den Verzicht der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel zu Stosszeiten, die Verschiebung nicht notwendiger Reisen, wie auch die Schliessung der Schulen und Universitäten in Betracht gezogen werden sollte.

Daraufhin und aufgrund der steigenden Fallzahlen, liess der Bundesrat in der Medienmitteilung vom 13. März 2020 verlauten, dass er zur Eindämmung der Ausbreitung des Coronavirus in der Schweiz und zum Schutz der Bevölkerung als auch der Gesundheitsversorgung, diverse Massnahmen beschlossen habe. Dazu gehörte unter anderem das Verbot von sämtlichen Präsenzveranstaltungen an Schulen, Hochschulen und Ausbildungsstätten jeglicher Art (vgl. o.V. 2020d).

Um die Tragweite der Situation zu verdeutlichen wird hier zusätzlich noch auf die Medienmitteilung des Bundesrates vom 16. März 2020 hingewiesen, in welcher erklärt wird, dass im Rahmen einer ausserordentlichen Sitzung die Massnahmen zum Schutz der Bevölkerung erneut verschärft wurden. Die Situation der Schweiz wurde neu als «ausserordentliche Lage» gemäss Epidemienengesetz eingestuft, was bedeutet, dass der Bundesrat schweizweit geltende Massnahmen ohne Zustimmung der Kantone verlauten lassen kann. Ebenso

wurde erklärt, dass alle Läden, mit Ausnahme von Lebensmittelläden und Apotheken, sowie sämtliche Restaurants, Bars wie auch Unterhaltungs- und Freizeitbetriebe bis 19. April 2020 geschlossen werden müssen. Zudem würden ab Mitternacht Kontrollen an den Grenzen durchgeführt. Weiter wurden anhand einer Mobilmachung, 8'000 Armeeangehörige zur Unterstützung von Spitälern, für die Bereiche Logistik und Sicherheit, aufgeboten (o.V. 2020e).

Dieser Entscheid des Bundesrats, vom 16. März 2020 beförderte die Schweiz in eine Situation, welche den Alltag der Schweizerinnen und Schweizer von einem Tag auf den andern abrupt verändert hatte. Besitzende und Mitarbeitende von der Schliessung betroffenen Etablissements sahen sich mit Existenzängsten konfrontiert. Die Umsetzung des Homeoffice wurde für Arbeitgebenden wie auch Arbeitnehmenden zu einer immensen Herausforderung, denn sie mussten sich innert kürzester Zeit um die Einrichtung von geeigneten Heimbüros und dem notwendigen Equipment kümmern sowie funktionierende und sichere IT-Lösungen finden. Eltern von Schulpflichtigen Kindern mussten sich mit dem Umstand der wegfallenden Betreuung arrangieren. Diese Familien wurden plötzlich vor die Herausforderung gestellt, ihren Kindern die Möglichkeiten für den Fernunterricht zu schaffen.

Besonders herausgefordert wurden dadurch auch die Fachpersonen der Sozialen Arbeit, da in ihrem Aufgabenbereich vor allem der menschliche Kontakt und die Unterstützung von Menschen in problematischen Situationen im Zentrum stehen. Während dieser Krise haben sich die sozialen Ungleichheiten verschärft, die häusliche Gewalt und die Not der Mittellosen unserer Gesellschaft sind angestiegen, diese Situation konfrontiert die Soziale Arbeit mit unzähligen neuen Fragen. So etwa die Frage nach Unterstützungsmöglichkeiten in Zeiten von Physical-Distancing im Kontext von Sucht, Sexarbeit, Sans Papiers oder auch Obdachlosigkeit. Auch stellen sich die Professionellen der Sozialen Arbeit die Frage, wie Familien unterstützt werden können, in welchen sich während des Lockdowns die Spannungen verschärft haben oder es vermehrt zu häuslicher Gewalt gekommen ist (vgl. Gremminger 2020: 3).

Der Bereich der Schulsozialarbeit wurde aufgrund des Lockdowns und der damit einhergehenden schweizweiten Schulschliessung von einem Tag auf den andern vor eine grosse Herausforderung gestellt. Das niederschwellige Angebot vor Ort war aufgrund der Ausgangsbeschränkungen nicht mehr möglich (vgl. Eckert 2020).

Lotti Lienhard, Leiterin der Basler Schulsozialarbeit, berichtet in einem Artikel in der Basler Zeitung im April 2020 (vgl. o.V. 2020f.), dass Familien mit schulpflichtigen Kindern während der Schulschliessung besonders gefordert seien. Speziell diejenigen Familien mit pluralen Belastungen hätten mit Problemen und Herausforderungen zu kämpfen. Während der Schulschliessung könnten verschiedene Faktoren dazu beitragen, dass die Kinder unter

der Isolation und dem Fernunterricht zu Hause leiden, dazu gehören unter anderem, (Bildungs-)Armut, die fehlende familiäre Bindung, die Erkrankung eines Elternteils oder psychische Probleme. Ebenfalls erwähnt Lienhard die schwierige Situation von Alleinerziehenden Elternteilen und ihren Kindern, da es in solchen Familien schwierig sei, genügend Zuwendung sicherzustellen.

Für die Schulsozialarbeit stellt sich daher die Frage, welchen Beitrag sie in einer solchen Situation zum Bildungs- und Erziehungsauftrag an der Schule leisten kann, um junge Menschen, neben der Familie, auf das Hineinwachsen in unsere Gesellschaft vorzubereiten. Ebenso steht die Schulsozialarbeit vor der Frage, was es für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler bedeutet, wenn die soziale Kontaktaufnahme nur über Medien erfolgen kann (vgl. Eckert 2020).

Speck (2006: 234) schreibt, dass sich der Nutzen der Schulsozialarbeit erst zeigt, wenn die Schulsozialarbeit im Schulhaus präsent ist und so problemlos von den Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen angesprochen werden kann. Durch diese Präsenz könne auch gewährleistet werden, dass eine zeitnahe Weitervermittlung möglich sei sowie eine breite Angebotspalette gewährleistet werden könne. Ebenso sei mit der Präsenz der Schulsozialarbeitenden eine kontinuierliche Kooperation zwischen den einzelnen im System wirkenden Berufsgruppen möglich. Wie aber gestaltet sich die Schulsozialarbeit, wenn genau diese Präsenz aufgrund einer nationalen Schulschliessung nicht möglich ist?

Des Weiteren stellt sich die Frage, was die Schulsozialarbeit aus dem ersten Lockdown mitnehmen kann. Woran hat es gefehlt, welche Schwierigkeiten haben sich ergeben? Wie haben sich die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter auf einen weiteren Lockdown vorbereitet? Haben Sie sich überhaupt vorbereitet?

Im ersten Teil dieser Bachelor-Thesis, wird die Ausgangslage der Situation für die Schulsozialarbeit während des Lockdowns näher beleuchtet, dafür werden auch Aussagen und Erfahrungsberichte aus der Praxis von Professionellen der Schulsozialarbeit zusammengetragen. Anschliessend werden aufgrund der Aussagen und Berichte, das Ziel der Arbeit sowie die Fragestellung erläutert.

1.1 Ausgangslage

Vom einen auf den anderen Tag fällt das schulische und soziale Umfeld der Schülerinnen und Schüler weg, sie gelten nicht als systemrelevant und haben nur eine kleine Lobby. Genau in dieser Zeit ist der Kontakt zwischen den Eltern und der Schulsozialarbeit von grosser Bedeutung, nicht nur um der Isolation der Kinder entgegenzuwirken, sondern auch, um die Familien in der Krisenzeit bestmöglich zu unterstützen. (vgl. Buchfink 2020).

Dieter Eckert, Referent für Jugendsozialarbeit im AWO-Bundesverband, beschreibt in seinem Beitrag vom April 2020 (vgl. Eckert 2020), dass der ersatzlose Wegfall der bisher gewohnten alltagsstrukturierenden Elemente wie der Besuch der Schule, das Treffen mit Freunden oder die Vereinsaktivitäten ein neues, ungewohntes Miteinanderleben Rund-um-die-Uhr für die Familien bedeutete. In vielen Fällen würde das bisherige Familienleben durch das Homeoffice der Eltern und das obligatorische Homeschooling der Kinder ergänzt. Diese Umstände hätten alle herausgefordert, ein selbst organisiertes Lernsystem aufzubauen. Die Kinderbetreuung und gleichzeitige berufliche Tätigkeit könne in den Familien zu Krisen und Konflikten führen. Hinzukommt, dass sich die Eltern durch die Anforderungen der Schulen überfordert fühlen können, die Technik als auch die neue Rolle als Ersatzlehrperson würden manche Elternteile vor eine grosse Herausforderung stellen. Auch die Kinder und Jugendlichen können unter der Schulschliessung leiden. Das Zusammenleben ohne die Möglichkeit des inneren oder räumlichen Rückzugs könne dazu führen, dass die Konfliktbewältigung und der Schutz von Kindern und Jugendlichen zunehmend zu herausfordernden Themen für die Familien würden. Ebenso sei der direkte soziale Kontakt ausserhalb der Familie, gerade für Kinder und junge Menschen in der Pubertät, enorm wichtig. Auch Lanfranchi (vgl. Lanfranchi 2020) schreibt in seinem Gastbeitrag bei der Zeitung «Tagessanzeiger», dass während der Schliessung der Schulhäuser vor allem Kinder aus schwierigen Familienverhältnissen vor Problemen standen. Finanzielle Sorgen, drohende Arbeitslosigkeit und die zusätzliche Belastung durch den Fernunterricht der Kinder können dazu führen, dass das Leben in der Familie sehr schwierig wird. Das sei der «Hummus», wo kleine bis grosse Tragödien ihren Lauf nähmen. Einige Kinder würden nur im Klassenzimmer und in der alltäglichen Nähe zur Klassenlehrperson Schutz und Beziehung erfahren. Diese Kinder seien in der Zeit der Schulschliessung auf sich selbst gestellt gewesen. Hinzukomme, dass während solcher Situationen die Schere zwischen den Kindern, welche aus bildungsnahen Familien stammen und jenen, welche aus Familien mit weniger qualifizierten Eltern stammen, drohe, noch grösser zu werden. Lanfranchi schreibt zudem, dass es kein einfaches Rezept gäbe, dieser Ungerechtigkeit entgegen zu wirken. Wichtig sei, dass die Lehrpersonen ein besonderes Auge auf jene Kinder hätten, welche einen schwierigen Familienhintergrund vorweisen und bei Bedarf die Hilfe der Schulsozialarbeitenden suchen würden.

Auch Sascha Mase, Leiter des Bereichs Schulsozialarbeit des gemeinnützigen Trägers «tandem BTL» in Berlin, erklärt im Interview mit «das Deutsche Schulportal», dass bei Kindern und Jugendlichen, welche ursächlich wegen des Verdachts der Kindeswohlgefährdung in Angeboten der Sozialarbeit seien, während der Schulschliessung genau hingeschaut werden solle. Es gäbe Kolleginnen und Kollegen, welche betroffene, ihnen

bekannten Familien, täglich anrufen würden, damit sie sensibel, oft auch nach Gefühl, entscheiden können, ob ein Hausbesuch nötig sei oder sogar das Jugendamt eingeschaltet werden solle. Weiter erklärt Mase, dass ein grosser Druck auf den Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern laste, wenn sie die Kinder nicht sehen würden und nur über den Telefonischen oder den Onlinekontakt einschätzen müssen, welche Massnahmen richtig seien (vgl. Anders 2020).

Es lässt sich erkennen, dass die Herausforderungen und Belastungen während der Schulschliessungen grösser waren, sowohl für die Kinder und deren Familien als auch für die Professionellen der Sozialen Arbeit.

Während der Schulschliessung sei eine immense Flexibilität gefragt gewesen, so Buchfink (2020). Der ursprüngliche Auftrag der Schulsozialarbeit habe sich fliegend ausgeweitet. Aufgrund der fachlichen Expertise kenne die Schulsozialarbeit ihren Wert sowie ihren Auftrag gegenüber den Kindern, den Jugendlichen und ihren Erziehungsberechtigten als auch gegenüber der Schule, ebenso sollte sie sich auch ihrer (sozial-)politischen Sicht bewusst sein. Die Haltung der Schulsozialarbeit verändere sich auch in einer Krise nicht, vielmehr sollen Grenzen ausgelotet und neu gesteckt werden, Rahmenbedingungen neu definiert und zuweilen auch Gesetze ausgehebelt werden. Eckert (vgl. Eckert 2020: S.2 f.) sieht für die Schulsozialarbeit in der Zeit eines Lockdowns folgende drei Hauptaufgaben: Bedarfe überprüfen und gegebenenfalls anpassen, Angebote neu konzipieren und die digitale Weiterentwicklung des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit voranbringen. In seinen Aussagen macht der Referent für Jugendsozialarbeit deutlich, dass die Situation während des Lockdowns (neue) Konfliktpotentiale und vermehrte Bildungsbenachteiligungen berge und die Schulsozialarbeit gefordert sei, neue, sensibel ausgerichtete Zugangswege von Schule und Jugendhilfe in die Elternhäuser zu erarbeiten. Ebenfalls schreibt er, dass die neuen Bedarfe zu erkennen und zu analysieren seien und schlussendlich für das professionelle Handeln der Schulsozialarbeitenden aufzubereiten seien. Ebenso verdeutlicht er die Wichtigkeit, besonders in der Situation der Schulschliessung verstärkt die lebensweltliche Dimension sozialpädagogisch sensibel in den Blick zu nehmen und einen niedrigschwiligen Zugang zu Kindern und ihren Eltern zu finden. Auch der «Kommunalverband für Jugend und Soziales (KVJS), Baden-Württemberg» hat in Zusammenarbeit mit dem «Netzwerk Schule» und «Uwe Strass» während der Schulschliessung gemeinsam 12 Video-Konferenzen durchgeführt, an denen jeweils 100 Fachkräfte und über 50 Trägerverantwortliche, Fachberatende und Koordinatoren, Koordinatorinnen der Schulsozialarbeit im Land Baden-Württemberg, teilgenommen haben. Während diesen Online-Meetings wurden Inputs zum bisherigen Umgang mit der Krise gesammelt, Herausforderungen thematisiert und nützliche Erfahrungen und Ideen gesammelt. Abschliessend wurde ein 14-seitiges Dokument mit den gesammelten Infos verfasst und online zur Verfügung gestellt (vgl. Strass et al. 2020).

Es entsteht der Eindruck, dass in Deutschland einige Vertreterinnen und Vertreter der Schulsozialarbeit während der Schulschliessung und auch im Nachhinein aktiv und unter Investition von zeitlichen Ressourcen versucht haben ein Learning aus der Schulschliessung und dem veränderten Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit zu ziehen.

In der Schweiz hingegen fallen die Handlungsempfehlungen für die Schulsozialarbeit im Falle eines erneuten Lockdowns sehr minimal aus. Öffentlich zugängliche Resümees und Learnings aus dem Lockdown in der Schweiz für die Schulsozialarbeit sind gar nicht erst zu finden. Einige wenige Interviews mit Expertinnen und Experten lassen sich in Zeitungen finden. Diese sind jedoch mehr für die breite Öffentlichkeit bestimmt und nicht als gewinnbringende Information für Professionelle der Schulsozialarbeit (o.V. 2020g, Dizdar 2020, Balzarini 2020).

Mittlerweile sind über den Spätsommer die Corona-Fallzahlen wieder derart stark angestiegen, dass der Bundesrat in der Medienmitteilung vom 18. Oktober 2020 verlauten liess, dass erneut schweizweit gültige Massnahmen ergriffen werden müssen, um den besorgniserregenden Anstieg der Corona-Infektionen zu bremsen. Zu den Massnahmen gehört unter anderem eine schweizweite Maskenpflicht und die erneute maximale Personenanzahl bei Versammlungen von 15 Personen. Ebenso wurden wiederum sämtliche Diskotheken und Clubs in der Schweiz geschlossen. Des Weiteren gilt, wie während des Lockdowns im Frühling, die Homeoffice-Empfehlung (vgl. o.V. 2020h).

Ein weiterer Lockdown und eine mögliche Schulschliessung scheinen, sofern die Fallzahlen nicht zum Sinken gebracht werden können, also nicht mehr abwegig. Der Schulsozialarbeit in der Schweiz fehlen jedoch noch immer konkrete und anwendbare Handlungsempfehlungen, für den Fall einer erneuten Schulschliessung.

1.2 Ziel und Fragestellung der Arbeit

Aufgrund der rasant ansteigenden Zahl von Corona-Infektionen in der Schweiz und den bereits ergriffenen, noch nicht wirksamen Massnahmen des Bundesrates, könnte eine erneute Schulschliessung, wie im Frühjahr 2020, erfolgen. Der Schulsozialarbeit in der Schweiz jedoch fehlt es bisher an Handlungsempfehlungen, auch wurden bisher kaum Learnings und professionelle Erfahrungsberichte von Expertinnen und Experten der Schulsozialarbeit in der Schweiz veröffentlicht. Aufgrund dessen ist das Ziel dieser Bachelorarbeit herauszuarbeiten, welche Handlungsempfehlungen, Prinzipien und Perspektiven sich für die Schulsozialarbeit im Fall einer erneuten Schulschliessung in der Schweiz formulieren lassen.

Damit eine theoretische Grundlage als Orientierungshilfe für die Erarbeitung professioneller Handlungsempfehlungen erarbeitet werden kann, wird die Theorie der Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch herbeigezogen. Die Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch orientiert sich an der tatsächlichen Lebenswelt der Klientinnen und Klienten der Sozialen Arbeit. Das impliziert die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Sicht auf den Menschen, welche als Ausgangspunkt für professionelles Handeln dienen soll (vgl. Nauerth 2016: 30). Ein Mensch wird durch soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge geprägt, so etwa werden Kinder durch ihre Herkunftsfamilien geprägt. Jeder Mensch wird mit individuellen, aber auch spezifischen Lebenslagen und Aufgabenstellungen konfrontiert (vgl. Grunwald/Thiersch 2008: 31). Die spezifische Herausforderung für Schülerinnen und Schüler war die akut veränderte Lebenswelt während der Schulschliessungen im Frühjahr 2020. Wie bereits beschrieben, barg der Abbruch aller ausserfamiliären Kontakte sowie das enge und intensive Zusammenleben der Familien, als auch in manchen Familien der erhöhte finanzielle Druck durch Corona bedingte Lohnkürzungen oder die Angst um den Verlust der Arbeitsstelle, wie auch Ängste bezüglich der Zukunft, grosses Konfliktpotential. Ebenso waren die Kinder durch den Wegfall des Präsenzunterrichts auf die zeitlichen und die materiellen Ressourcen der Eltern angewiesen. Aufgrund von unterschiedlichen Ressourcen je Familie, hat sich die Lebenswelt der einzelnen Schülerinnen und Schüler auch individuell verändert. Diese akut veränderten Lebensumstände aller schulpflichtigen Kinder sowie ihrer Erziehungsberechtigten bedingen einer ganzheitlichen, lebensweltorientierten Betrachtung und dementsprechend auch Handlungsempfehlungen, welche auf Basis derselbigen formuliert werden.

Unter Berücksichtigung der oben genannten Überlegungen lässt sich folgende Hauptfragestellung für diese Bachelorarbeit formulieren:

Welche lebensweltorientierten Handlungsempfehlungen lassen sich für die Schulsozialarbeit in der Schweiz, im Falle einer erneuten Schulschliessung aufgrund der vorherrschenden SARS-CoV-19 Pandemie, formulieren?

Dabei sollen in den einzelnen Kapiteln folgende Unterfragen bearbeitet werden, um detaillierte Antworten für die Hauptfragestellung zu erhalten:

- Welche Aufgaben hat die Schulsozialarbeit und welche Rolle nimmt sie im System Schule ein?
- Im Spannungsfeld welcher Strukturmaxime und Handlungsprinzipien bewegt sich die Schulsozialarbeit?

- Welche Rolle spielt die Lebensweltorientierung in der sozialpädagogischen Dimension der Schule?
- Welchen Anteil hat die Lebensweltorientierte Sozialarbeit in der Praxis der Schulsozialarbeit?

Für die Erweiterung der theoretischen Befunde um die Dimension der Handlungspraxis der Schulsozialarbeit während der Schulschliessung, befragt die Autorin Expertinnen und Experten der Schulsozialarbeit über ihre Erfahrungen und Erkenntnissen während der Schulschliessung. Dazu werden durch leitfadengestützte Experten und Expertinnen Interviews einerseits theoretisch erarbeitete Erkenntnisse überprüft und Hypothesen verifiziert, andererseits sollen weitere Unterfragen beantwortet und im besten Fall neue, nicht beachtete Aspekte beleuchtet werden.

Folgende Unterfragen sollen leitend fungieren:

- Wie haben Expertinnen und Experten der Schulsozialarbeit aus der Schweiz den Lockdown und die damit einhergehende Schulschliessung erlebt?
- Welche Erfahrungen konnten die Expertinnen und Experten in den Bereichen Beratung, Prävention und Intervention während einer Schulschliessung gewinnen?
- Welchen Stellenwert hatte die Kooperation mit Berufskolleginnen- und Kollegen sowie mit allen sich im System der Schulsozialarbeit bewegenden Interessengruppen während der Zeit der verordneten Schulschliessung?
- Wie haben die veränderten Strukturmaxime ihre Alltagspraxis verändert? Welche Herausforderungen aber auch Chancen lassen sich darin erkennen?
- Wie kann sich die Schulsozialarbeit auf einen erneuten Lockdown vorbereiten?

1.3 Aufbau der Arbeit

Um eine theoretische Rahmung für die später zu formulierenden Handlungsempfehlungen zu schaffen, wird zu Beginn dieser Arbeit in das Berufsfeld der Schulsozialarbeit eingeführt. Dabei wird spezifisch die Schulsozialarbeit in der Schweiz skizziert und der Begriff Schulsozialarbeit in seiner historischen Entwicklung beleuchtet. Abgerundet wird dieses Kapitel durch die Konkretisierung der Handlungsmethoden der Schulsozialarbeit.

Anschliessend wird in das Modell der Lebensweltorientierung nach Thiersch eingeführt. Dabei werden in einem ersten Schritt die Grundlagen des Konzepts ausgearbeitet, um anschliessend auf die Thematik der Rekonstruktion der Lebenswelt einzugehen und abschliessend eine Darstellung der Dimensionen der Lebensweltorientierung vorzunehmen. Das Kapitel wird durch die Erläuterung von kritischen Stimmen gegenüber dem Konzept

sowie einem kurzen Exkurs über die Bedeutung von sozialer Gerechtigkeit im Zusammenhang mit der Lebensweltorientierung ergänzt.

Im Kapitel 2.3 Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit, wird eine Metaebene eingenommen, um die Erkenntnisse aus den vorherigen Kapiteln sowie die Rolle der Lebensweltorientierung in der Schulsozialarbeit zu analysieren und zusammenzubringen. Im Zuge dessen werden die zentralen Struktur- und Handlungsmaxime benannt und ausgeführt.

Nach der theoretischen Auseinandersetzung wird die empirische Methode der Experten und Expertinnen Interviews beleuchtet. In diesem Abschnitt finden sich auch die Überlegungen der Autorin zur Gestaltung des Leitfadens, dem Sampling und dem Feldzugang sowie zur Datenerhebung und Auswertung dieser.

Anschliessend werden die Ergebnisse der Interviews dargestellt und diskutiert.

Die Ergebnispräsentation erfolgt in Themenblöcken, welche anhand geraffter Informationen sowie expliziter wörtlicher Zitate aus den Interviews befüllt werden.

In einem letzten Schritt wird, anhand von drei Empfehlungen, der konkrete Bezug zur Fragestellung vorgenommen. Diese Empfehlungen haben sich als Quintessenz aus der Aufbereitung der Interviewergebnisse herauskristallisiert, haben aber keinen vollumfänglichen und abschliessenden Charakter. Die auf den Befunden der Experten und Expertinnen Interviews basierenden Empfehlungen werden durch wörtliche Expertinnen und Experten Zitate unterstrichen und anhand der ausgearbeiteten Grundsätze aus dem theoretischen Teil ergänzt und gestützt.

2 Theoretische Rahmung

Im folgenden Kapitel werden grundlegende Wissensbestände und Kontexte zur Schulsozialarbeit aufgearbeitet. Anschliessend findet eine Skizzierung des Konzepts der Lebensweltorientierung nach Thiersch statt. Die theoretische Rahmung mündet in einer Verschmelzung von Handlungsprinzipien und Strukturmaximen nach dem Konzept der Lebensweltorientierung und der Schulsozialarbeit.

2.1 Schulsozialarbeit

Es hat ein sozialer Wandel stattgefunden – Kinder, Jugendliche und Eltern haben sich aus den traditionellen Bindungs- und Versorgungsstrukturen herausgelöst. Das bringt für alle Beteiligten neue Herausforderungen mit sich. Besonders die Schulen sind damit gefordert, wenn aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung soziale Probleme der Schülerinnen und Schüler einhergehen, welche den Unterricht und den Schulbetrieb beeinträchtigen. Daher haben Gemeinden und Kantone in den letzten Jahren zunehmend Schulsozialarbeit zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern und zur Entlastung der Lehrkräfte eingeführt. (vgl. Hostettler et al. 2020: 13).

Die Schulsozialarbeit ist besonders in der Schweiz ein sehr junges Berufsfeld der Sozialen Arbeit. Daher findet sich der grösste Teil der Literatur bezogen auf das deutsche System der Sozialarbeit an Schulen. Um die Entwicklung und die Unterschiede zwischen der Schulsozialarbeit in Deutschland und jener in der Schweiz hervorzuheben, führt die Autorin die Skizzierung zur Schulsozialarbeit mit einem Kapitel speziell zur Schulsozialarbeit in der Schweiz ein. Anschliessend wird der Begriff und die Bedeutung von Schulsozialarbeit diskutiert, um dann abschliessend auf die Handlungsmethoden und Aufgaben der Schulsozialarbeit einzugehen. Das Kapitel Schulsozialarbeit wird anschliessend ergänzt durch eine Einführung in das Konzept der Lebensweltorientierung, um weiterführend wichtige Aspekte der Schulsozialarbeit in Verbindung mit der Lebensweltorientierten Schulsozialarbeit zu erläutern.

2.1.1 Schulsozialarbeit in der Schweiz

Die Tradition Schulsozialarbeit in der Schweiz ist sehr viel jünger als in anderen europäischen Ländern oder in Amerika. Zwar wurden bereits 1970 einzelne Projekte in der Schweiz initiiert, jedoch zumeist aufgrund von fehlenden finanziellen Ressourcen oder ungenügender Akzeptanz in den Schulhäusern wieder verworfen (vgl. Drilling 2004: 73).

Der Entwicklungsprozess der sozialen Arbeit an Schulen in der Schweiz lässt sich in drei Phasen einteilen. In der Zeit bis Ende der 1990er Jahre hat sich die Schulsozialarbeit in der Pionierphase befunden. In viel eigenverantwortlicher Aufbauarbeit haben Praktizierende an einzelnen Standorten Schulsozialarbeit aufgebaut (vgl. Baier 2015: 41). Dieser Ausbau, der Sozialen Arbeit an Schulen, war unter anderem der zunehmenden Überlastung des Systems Schule durch die veränderte Lebenslage der Jugendlichen und deren Auswirkungen auf ihr Verhalten zuzuschreiben. Die Lebenswelt der Heranwachsenden hat sich in dieser Zeit stark verändert, so haben etwa Kinder und Jugendliche in dieser Zeit vermehrt Biografiebrüche erlebt und auch die zugewanderten Kinder und Jugendlichen aus Kriegsgebieten nahmen mehr fachinstitutionelle Ressourcen im Netzwerk der Schulen in Anspruch (vgl. Drilling 2004: 71).

Bis ca. 2005 folgte die Ausbauphase des Berufszweigs, in welcher ein verhältnismässig rascher quantitativer Ausbau der Schulsozialarbeit erreicht wurde. Seither lässt sich beobachten, dass sich die Schulsozialarbeit zunehmend etabliert und sich das fachliche Profil, sowohl durch die Wissenschaft als auch durch die Praxis, zunehmend schärft. Die Schulsozialarbeit befindet sich seit dieser dritten Phase in der Profilierungsphase (vgl. Baier 2015: 41). Während dieser Phase liessen sich in der Schweiz drei Trends beobachten. Es wurde erstmals darüber diskutiert, ob sich die Schulsozialarbeit gesetzlich unterstützen lässt, beispielsweise im Rahmen des Bildungsgesetzes oder des Schulgesetzes. Des Weiteren entschieden sich zunehmend mehr Städte und Gemeinden dazu, Schulsozialarbeit auch auf den Primarstufen einzuführen. Der dritte zu beobachtende Trend war, dass immer mehr Stellen geschaffen wurden, welche in das Stellenbudget der Verwaltung aufgenommen wurden. Die zeitlich begrenzten Projektanstellungen wurden somit durch Festanstellungen abgelöst. Diese Entwicklungen verdeutlichen die Etablierung des Modells Schulsozialarbeit in der Schweiz, im Zuge dessen wird aber auch klar, welche Erwartungen an dieses junge Berufsfeld formuliert wurden (vgl. Drilling 2004: 77).

Die Schulsozialarbeit in der Schweiz ist mittlerweile, je nach Trägerschaft, in der kantonalen Schulgesetzgebung oder dem Sozialrecht verortet. Beispielsweise im Kanton Zürich schreibt das kantonale Kinder- und Jugendhilfegesetz vor, dass alle Gemeinden des Kantons um eine bedarfsgerechte Schulsozialarbeit besorgt sein müssen. Im Kanton Aargau hingegen ist die soziale Arbeit an Schulen im kantonalen Schulgesetz geregelt, in welchem steht, dass die Schulträger lediglich Schulsozialarbeitende anstellen können und der Regierungsrat die fachliche Unterstützung der Schulsozialarbeitenden sowie für die Schulen gewährleistet. Anhand dieser beiden Beispiele lässt sich erkennen, dass die Schulsozialarbeit in der Schweiz nicht einheitlich geregelt ist. Dies ist auch dem Umstand der Subsidiarität der einzelnen Kantone geschuldet. Jedoch ist die Schulsozialarbeit in jedem Kanton auf rechtlicher Ebene verankert und dort jeweils entweder in der Sozial- oder Schul- bzw.

Bildungsgesetzgebung festgehalten.(vgl. Baier 2015: 41f.). Im Vergleich zu Deutschland besteht in der Hinsicht der Trägerschaft ein grosser Unterschied, so sind in Deutschland über 70 % der Schulsozialarbeitsprojekte in der Verantwortung freier Träger der Jugendhilfe, in der Schweiz hingegen sind die Schulbehörden und die politischen Gemeinden die häufigsten Trägerinnen der Schulsozialarbeit (vgl. Drilling 2004: 77). Schulsozialarbeit unterscheidet sich auch hinsichtlich der Definition zwischen der Schweiz und Deutschland.

2.1.2 Definition und Leitgedanken

In Deutschland gibt es für Soziale Arbeit an Schulen unterschiedliche Bezeichnungen, womit auch unterschiedliche Tätigkeitsbeschreibungen einhergehen. In der Schweiz hingegen hat sich der Begriff Schulsozialarbeit als einziger Ausdruck durchgesetzt und hat trotz den regionalen Unterschieden ein schärferes Professionsprofil als in Deutschland (vgl. Baier 2015: 57).

Dennoch existiert nach Speck (vgl. 2014: 35) derzeit keine einheitliche Definition zum Arbeitsfeld Schulsozialarbeit, bislang mangle es vor allem in Deutschland an einem unumstrittenen Begriff als auch einem relativ klaren inhaltlichen Verständnis. Speck (vgl. ebd.: 36) nimmt sogar an, dass in Deutschland durch die Begriffsvielfalt in der Förderpolitik und in Fachdiskussionen ein fachlicher Austausch über die Konzeptdiskussionen und die Profilschärfung erschwert wird. Die unklare begriffliche Deutung in Deutschland führt unter anderem auch dazu, dass kein einheitliches Verständnis über diverse Aspekte der Sozialen Arbeit herrscht. Obwohl das professionelle Profil der Schulsozialarbeit laut Baier (2015) in der Schweiz stärker umrissen ist als in Deutschland, wird folgend zum besseren Verständnis das Praxisfeld der Schulsozialarbeit anhand unterschiedlicher Definierungen dargestellt.

Angelehnt an Speck (vgl. ebd.: 38) wird eine der ersten Definitionsversuche zur Schulsozialarbeit aufgeführt. In den 1970er Jahren hat Abels (1971: 359) im ersten ausführlichen Artikel zur Schulsozialarbeit in Deutschland folgende Definition formuliert:

«Die Schulsozialarbeit kann die Defizite unseres Schulsystems ausgleichen helfen. Vor allem aber ist sie der Beitrag, den die Schule als Kompensationshilfe für die Jugendlichen leisten muss, die [...] den sich immer rascher differenzierenden und komplizierenden Anforderungen und Möglichkeiten der Industriegesellschaft nicht gerecht werden»

Drilling definiert die Schulsozialarbeit als eigenständiges Handlungsfeld und aus der Perspektive einer offensiven Kinder- und Jugendhilfe, die präventiv agiert (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015: 23).

«Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten und sie bei einer befriedigenden Lebensführung zu unterstützen.» (Drilling 2004:95)

Drilling geht nicht weiter auf den integrativen Charakter der Schulsozialarbeit ein. Er beschreibt auch die Zielgruppe nicht genau, sondern nennt nur Kinder und Jugendliche.

«Avenir Social» und der «Schulsozialarbeiter*innen-Verband SSAV» formulieren 2010 in ihren öffentlichen Rahmenempfehlungen eine ausführliche und detailliertere Definition für die Schulsozialarbeit.

«Die Schulsozialarbeit ist ein Berufsfeld der Sozialen Arbeit und nutzt deren Methoden und Grundsätze. Sie arbeitet mit Fachleuten trans- und interdisziplinär zusammen. Die Theorie und Praxis der Schulsozialarbeit orientieren sich an der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft. Die Schulsozialarbeit ist eine gleichberechtigte Partnerin gegenüber der Schule, welche als eigenständige Fachstelle mit der Schule kooperiert. Schulsozialarbeit ist an allen Schulformen (z. B. Volks, Berufs, Privat- oder Kantonsschulen) ein fester Bestandteil der Schule. Die Schulsozialarbeit fördert und unterstützt die Integration der SchülerInnen in die Schule. Die Schulsozialarbeit bietet Unterstützung für eine erfolgreiche Bewältigung des (Schul-)Alltags. Sie trägt dazu bei, sozialen und persönlichen Problemen vorzubeugen.»(Avenir Social/SSAV 2010)

In dieser Definition wird besonders betont, dass die Schulsozialarbeit zum Berufsfeld der Sozialen Arbeit gehört. Ebenso wird auf die Kooperationsform eingegangen. Auch wird ihre Position innerhalb des professionellen Helfernetzes verdeutlicht, sie agiert als unabhängige Anlaufstelle. Als Ziel formulieren Avenir Social und SSAV die kinder- und jugendfreundliche Gestaltung des Schulumfelds sowie die Integration und Unterstützung bei der Bewältigung des Alltags auf.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Schulsozialarbeit darauf abzielt Arbeitsansätze, Handlungsformen und Zielbestimmungen der Kinder- und Jugendhilfe vor Ort zu realisieren. Durch die Schulsozialarbeit gelangt ein zusätzliches Element von Zielsetzung, Aktivitäten, Methoden und Herangehensweisen an die Schule. Systematisch gesehen, ist die Schulsozialarbeit ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, das eigenständig und dauerhaft im Schulsystem verankert ist. Sie erweitert in Kooperation mit den Lehrkräften sowohl qualitativ als auch quantitativ die lern und entwicklungsförderlichen Angebote von

Schulen. Dabei bedeutet Schulsozialarbeit weder die Entmachtung noch die Befreiung von erzieherischer Verpflichtung oder Verantwortung für die Schule. Die kontinuierliche Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden sowie Lehrkräften ist für eine erfolgreiche Arbeit unabdingbar (vgl. Stüwe et al. 2015: 24). Die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Akteurinnen und Akteuren ist eine zentrale Handlungsmethode der Schulsozialarbeit. Im folgenden Kapitel wird zu weiteren wichtigen Handlungsmethoden der Schulsozialarbeit Bezug genommen.

2.1.3 Handlungsmethoden und Aufgaben der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit wird im vorliegenden Verständnis der Profession der Sozialen Arbeit zugeordnet, dementsprechend gelten für sie dieselben Methoden und Handlungsprinzipien wie für alle anderen Tätigkeitfelder der Sozialen Arbeit. Nebst den klassischen Methoden wie zum Beispiel die Einzelfallhilfe oder die soziale Gruppenarbeit kommen viele weitere Methoden in Betracht. Nebst anderen gilt das Konzept der Lebensweltorientierung als Richtlinie, nach welcher sich die Professionellen der Sozialen Arbeit im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu richten haben (vgl. Speck 2006: 234).

Die Jugendberichte in Deutschland gelten als wichtige Wegbereiter des Handlungsfeldes Jugendhilfe, unter welchen auch die Praxis der Schulsozialarbeit fällt. Hatten die ersten Jugendberichte der Republik eher aufzählerischen Charakter und skizzierten lediglich die Bemühungen und Absichten der Jugendarbeit, so wurde im achten Jugendbericht von 1990 erstmals versucht die Jugendhilfe «... strukturell zu begründen, theoretisch zu fundieren und operationell zu definieren» (Drilling 2004: 53). In diesem achten Jugendbericht wurde die Forderung nach einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit zum ersten Mal laut. Drilling (ebd.: 54) zitiert nach Thiersch (1997:24): «Lebensweltorientierte Jugendhilfe meint [...] die ganzheitliche Wahrnehmung von Lebensmöglichkeiten und Schwierigkeiten, wie sie im Alltag erfahren werden». Mit dem Wechsel zum lebensweltorientierten Konzept «... verabschiedete sich die Soziale Arbeit weitgehend vom individualistisch-interpretierenden, pseudo-therapierenden Expertinnen- und Expertendasein und öffnete sich dem kritisch-wohlwollenden Blick auf das eigene Handeln.» (ebd.).

Beim lebensweltorientierten Konzept der Schulsozialarbeit geht es weniger um die Entwicklung eines Allgemeingültigen Gesamtkonzepts als vielmehr darum, einen Rahmen für das professionelle Handeln und die ethische Reflexion darzustellen (vgl. Speck 2006: 237).

Speck (vgl. 2014: 82) beschreibt, dass das Aufgabenfeld der einzelnen Professionellen der Schulsozialarbeit stark vom Begründungsmuster und dem Konzept der Schule abhängig ist. Grundsätzlich bestehe ein sehr breites Angebotsspektrum, welches von verschiedenen Faktoren wie etwa dem konkreten Bedarf der Schülerinnen und Schüler, von den zeitlichen

und personellen Ressourcen als auch von den Kompetenzen der Schulsozialarbeitenden abhängig sei. Diese Angebotsbreite und Varianz berge für Aussenstehende die Gefahr der Profillosigkeit und für die Schulsozialarbeitenden selbst die Gefahr einer Überlastung durch unzureichende Abgrenzungsmöglichkeiten. Für die weitere Etablierung der Schulsozialarbeit sei es daher notwendig, ein deutliches Berufsprofil herauszuarbeiten. Auch Speck (vgl. 2006: 235) verdeutlicht, dass die Definierung der Kernaufgaben von Schulsozialarbeit aufgrund der komplexen Leistungspalette sinnvoll und der Schärfung des Berufsprofils zuträglich sei.

Auf dem Hintergrund des Konzepts der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit lassen sich, wie von Speck (2014: 83) aufgelistet, folgende sechs Kernleistungen für ein vollständiges Arbeitsprofil von Schulsozialarbeitenden ableiten:

- Beratung und Begleitung einzelner Schülerinnen und Schülern
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit
- offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote
- Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien
- Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtigten sowie
- Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen

Diese Kernleistungen des Berufsprofils sollten stets darauf ausgerichtet sein, Benachteiligung zu verringern, das Wohl der Schülerinnen und Schüler zu schützen, die schulische und ausserschulische Entwicklung zu fördern und zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. Letztlich sind die oben genannten Kernaufgaben als 'Pflichtaufgaben' in der Schulsozialarbeit zu verstehen (vgl. ebd.: 84). Abzulehnen sind nach Speck (vgl. 2006: 235) die ersatzweise Übernahme schulischer Aufgaben durch die Schulsozialarbeitenden, wie beispielsweise Unterrichtsvertretungen, Pausenaufsichten oder Hausaufgabenbetreuung. Nachdem die Grundrisse der Schulsozialarbeit skizziert wurden, wird im nächsten Abschnitt auf die Grundlagen des Konzepts der Lebensweltorientierung eingegangen.

2.2 Das Konzept Lebensweltorientierung – Eine Annäherung

Um später lebensweltorientierte Handlungsempfehlungen für die Schulsozialarbeit im Falle einer erneuten Schulschliessung formulieren zu können und um besser nachvollziehen zu können, in welcher Lebenslage sich die Schülerinnen und Schüler während der Schulschliessung im Lockdown 2020 befunden haben, werden im folgenden Kapitel die Grundlagen der Lebensweltorientierung erklärt.

Das Konzept der Lebensweltorientierung stellt ein sozialarbeiterisches Rahmenkonzept dar. Im achten Jugendbericht aus dem Jahr 1990 wurde das Konzept der Lebensweltorientierung als eine wichtige konzeptionelle Grundlage der Schulsozialarbeit angesehen, welche inzwischen quasi zum Leitbild der Jugendhilfe erhoben wurde (vgl. ebd.: 344).

Dieses Konzept der Lebensweltorientierung verknüpft eine spezifische Sicht auf die Klientel mit einem darin inspirierten Selbstverständnis und Arbeitskonzept der Sozialen Arbeit. Es wurde in den 1970er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland von Hans Thiersch ausgearbeitet und gilt seit jeher als gewichtiger, aber nicht unumstrittener Faktor in der disziplinär-theoretischen und praktischen Entwicklung der Sozialen Arbeit (vgl. Grunwald/Thiersch 2015: 934). Es bildet ein sozialarbeiterisches Rahmenkonzept, welches noch heute in die wissenschaftliche Entwicklung der Sozialen Arbeit miteinfließt, ebenso ist es bis heute in den Standards der Sozialen Arbeit verankert (vgl. Grunwald/Thiersch 2016: 24).

Insbesondere durch den sich weiterhin verschärfenden Effekt der Reproduktion von Lebenslagen sowie der Individualisierung und Entgrenzung von Lebensläufen ist eine lebensweltorientierte Haltung von Sozialarbeitenden notwendig (vgl. Thiersch 2014: 18ff.).

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit betrachtet ihre Klientinnen und Klienten in ihrem Leben, bestimmt durch die alltägliche Auseinandersetzung ihrer Lebensverhältnisse. Sie sieht die Adressatinnen und Adressaten mit ihren Problemen und Ressourcen und mit ihren Einschränkungen und Freiheiten vor dem Hintergrund materieller und politischer Bedingungen, sowie in ihren Bemühungen, Raum, Zeit und soziale Beziehung zu gestalten. Aus dieser Perspektive betrachtet, erscheinen Menschen eingebunden in vielfältige Widersprüche. So etwa zwischen verfügbaren Ressourcen und problematisch belastenden Lebensentwürfen, zwischen gekonnten und ungekonnten Bewältigungsversuchen, zwischen Resignation und Hoffnung und zwischen Unnachgiebigkeit und Toleranz (vgl. Grunwald/Thiersch 2015: 934). Menschen werden also mit ihren Stärken, Ressourcen und Schwierigkeiten betrachtet, um diese wiederum für ihren Alltag zu strukturieren und zu festigen (vgl. Grunwald/Thiersch 2016: 24).

Die Grundzüge der Theorie werden in diesem Kapitel einerseits anhand des wissenschaftlichen Grundkonzepts der Lebensweltorientierung erläutert und andererseits durch die Klärung wichtiger Zugänge vorgenommen.

2.2.1 Grundkonzept der Lebensweltorientierung

Das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit versteht sich als wissenschaftliches Theoriekonzept. Es verhandelt, wie andere wissenschaftliche Theoriekonzepte der Sozialen Arbeit, Fragen der Positionsbestimmung der Sozialen Arbeit. Das Leitinteresse des

Konzepts der Lebensweltorientierung ist die Lebenswelt der Adressatinnen und Adressaten. Es ist, wie alle weiteren wissenschaftlichen Theoriekonzepte, in sich beschränkt und deshalb auf Ergänzungen und Weiterführungen in anderen Theorieansätzen angewiesen (vgl. ebd.: 28f.).

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit versteht sich in seinem Wissenschaftscharakter als Konzept in der Tradition einer *hermeneutisch-pragmatischen Erziehungswissenschaft* sowie einer pragmatisch orientierten Sozialen Arbeit. Es formuliert die lebensweltorientierte Soziale Arbeit sozialwissenschaftlich neu (vgl. ebd.: 28). In der pädagogischen Praxis als auch in ihrer Theorie steht die alltägliche sowie individuell aufgefasste Lebenswelt im Vordergrund. In der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik hingegen, steht die alltägliche Praxis des Verstehens und Verhaltens im Zentrum. Zusätzlich spielt das phänomenologisch-interaktionistische Paradigma sowie dessen Reformierung für die Entwicklung des Konzepts der Lebensweltorientierung eine wichtige Rolle, im Rahmen ihrer werden Handlungsmuster aus der Perspektive des Alltags nachgebildet (vgl. Grunwald/Thiersch 2004a: 17f.).

Ein weiterer theoretischer Aspekt des Konzepts stellt die *kritische Alltagstheorie* dar. Anhand dieser Theorie wird eine kritische Analyse des Alltags der Adressatinnen und Adressaten vollzogen.

Der Alltag fungiert zum einen als Entlastung, da er Routine und Sicherheit bietet. Zum anderen kann er eine Einschränkung im menschlichen Leben bedeuten. Diese Theorie soll die Soziale Arbeit dabei unterstützen, das Alltagserleben der Klientinnen und Klienten zu respektieren, aber auch kritisch zu hinterfragen. Dabei können verborgene Ressourcen und Möglichkeiten entdeckt werden. Das Ziel der kritischen Alltagstheorie ist grundsätzlich, neue, unentdeckte Wege aufzudecken (vgl. ebd.: 18ff.). Dem Konzept geht es nicht darum, Handlungsanleitungen im Sinne von fixen Vorgaben zu geben, sondern eher das Innehalten, Wahrnehmen und Respektieren der individuellen Situationen, ohne dabei den eigenen Anspruch und die eigene fachliche Position aufzugeben (vgl. Bolay/Iser 2015: 142).

Ebenfalls Bedeutung findet die *Analyse der gesellschaftlichen Strukturen* im Konzept der Lebensweltorientierung, denn die subjektive Wirklichkeit des Individuums hängt unter anderem von diesen Strukturen und Ressourcen ab. Die gesellschaftlichen Strukturen werden sowohl durch die Analyse von alten und neuen Ungleichheiten aufgedeckt. Das Konzept Lebensweltorientierung stützt sich auf die Abbildung der gesellschaftlich-sozialen Ressourcen (sowohl materieller, sozialer als auch ideologischer Art) von Lebenswelt als auch auf die Untersuchung zur gesellschaftlichen und sozialen Bestimmung von Lebensmustern, wie etwa jene in der Migrationskultur oder der Geschlechterrollen (vgl. Grunwald/Thiersch 2004a: 19).

Eine weitere Traditionslinie der Lebensweltorientierung ist das *phänomenologisch-interaktionistische Paradigma*, welches sich in den Betrachtungen des Alltags und der Lebenswelt auf die Chicago-School bezieht. Demnach ist Alltag die erlebte Wirklichkeit für die Menschen. Die alltägliche Lebenswelt ist geprägt durch die Dimensionen der erlebten Zeit, des erlebten Raums und den erfahrenen sozialen Bezügen (vgl. Grunwald/Thiersch 2004b: 18), «in ihr wird pragmatisch Relevantes von Nicht-Relevantem unterschieden; Interpretationen und Handlungen gerinnen zu Alltagswissen und Routinen.» (ebd.).

Die Rekonstruktion der Lebenswelt betrachtet Menschen in ihrem alltäglichen Erleben und ihren Verhältnissen, von welchen sie beeinflusst werden, welche sie aber auch eigeninitiativ verändern und selbst mitbestimmen können (vgl. ebd.).

Nebst den theoretischen Zugängen spielt für das Konzept der Lebensweltorientierung auch die Praxis eine wichtige Rolle. Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist von besonderer Bedeutung, denn beide Dimensionen stellen Formen des Wissens dar, welche in ihren Ansätzen über verwandte Zugänge verfügen. Das Ziel beider Ansätze ist es, Probleme zu lösen, jedoch muss in dieser Gleichheit unterschieden werden. Die Theorie ist an der Klärung von Problemen interessiert, an nachvollziehbaren Zusammenhängen und an der Offenlegung von Hintergründen. Sie beobachtet und agiert aus der Distanz. Der praktische Zugang hingegen interessiert sich an der Erledigung unmittelbar gestellter Aufgaben in der Situation und an der Klärung von Zusammenhängen und Hintergründen, jedoch immer nur soweit, wie es aktuell für die Lösungserbringung notwendig ist. Das Konzept der Lebensweltorientierung besteht darauf, dass es zwischen Theorie und Praxis wechselseitige Bezüge gibt, wie Provokationen, Unterstützungen und Korrekturen. Darin sollen sich Perspektiven für die Gestaltung und für die produktive Entwicklung der Praxis ergeben (vgl. Grunwald/Thiersch 2016: 29).

Das Konzept einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit stiess jeher auf Einwände und Widerstände. Diese haben sich in den letzten Jahren in den gesellschaftlichen Konstellationen intensiviert und in ihrer Konsequenz zu Selbstkritik und Revision seitens Thiersch geführt. Es stellt sich die Frage, ob das Konzept die unterschiedlichen Dimensionen der Alltagserfahrung der Betroffenen und der institutionell und professionell bestimmten Sozialen Arbeit im gesellschaftlichen Kontext miteinander verbinden lassen. Ob es also gelungen ist, die verschiedenen Intentionen in ihren Spannungen und Widersprüchen zu sehen und aufeinander zu beziehen (vgl. Thiersch 2015: 331). Thiersch schreibt zum Konzept der Lebensweltorientierung, dass die Pole nicht ineinander aufgehen, sondern sie zueinander in Relation gesetzt werden müssen, um eine Bewegung hin zu sozialer Gerechtigkeit und gelingenderem Alltag zu erleben. In diesem Grundmuster sei es unerlässlich, dass die sich

wandelnden gesellschaftlichen Verhältnisse immer wieder neu konkretisiert würden. Das Grundmuster verweise auf ein «work in Progress» (vgl. ebd.: 363).

In der Zeit einer Pandemie verändert sich der Gesellschaftliche Hintergrund massiv, daher ist das Vorgehen der neu Konkretisierung wichtiger denn je.

2.2.2 Gesellschaftlicher Hintergrund - Soziale Gerechtigkeit

In diesem Kapitel wird die Soziale Gerechtigkeit im Zusammenhang mit dem Konzept der Lebensweltorientierung beleuchtet, um herauszufinden, wie die Schulsozialarbeit wirkungsvoll in einem Spannungsfeld soziale Gerechtigkeit herstellen und aufrechterhalten kann. Schliesslich fungiert sie als «Anwältin sozialer Gerechtigkeit» und löst Problemstellungen. Schulsozialarbeit nimmt in Bezug auf soziale Gerechtigkeit eine besondere Stellung ein. Sie positioniert sich nicht primär einer bestimmten Personengruppe gegenüber, sondern einem bestimmten Ziel. Diese Orientierung ermöglicht es für Gerechtigkeit einzutreten und im Einzelfall fachliche Positionierungen zu finden. Ebenso schützt sich die Schulsozialarbeit so und hinterfragt es, parteiisch für eine bestimmte Anspruchsgruppe zu handeln beziehungsweise deren Erwartungen unreflektiert als Arbeitsaufträge zu übernehmen (vgl. Baier 2011a: 86f.).

Das Konzept der Lebensweltorientierung sieht soziale Gerechtigkeit als ein Projekt der Sozialen Arbeit an. Die Dimension der sozialen Gerechtigkeit im Konzept Lebensweltorientierung hat sich mit der Zeit verändert. Der Inhalt und das Verständnis von sozialer Gerechtigkeit hat sich über die Jahre entwickelt und erweitert. Es hat sich in verschiedenen Phasen und Auseinandersetzungen, im Diskurs zwischen Machtinteressen und Naturrecht, zwischen ökonomischen und liberalen Wirtschaftsinteressen und den Absichten von Aufklärung und Demokratisierung allmählich profiliert. Nach einer ersten Stufe, welche sich auf die formal-juristischen Rechte bezog, befand sich in einer zweiten Stufe die Durchsetzung politischer Teilhaberechte im Zentrum und anschliessend in einer dritten Stufe, seit der Wende im 19. Jahrhundert, befasst sich die soziale Gerechtigkeit mehrheitlich mit materialen Rechten zur Gestaltung von Lebensverhältnissen, welche allen Menschen die gleichen Chancen und Möglichkeiten zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen sollen. Die soziale Gerechtigkeit zielt also heutzutage auf die Gestaltung der Verhältnisse. In den UN-Konventionen werden Menschen und insbesondere Kinderrechte mehr und mehr formuliert, jedoch wird ihnen nur zögerlich und sehr bedingt nachgekommen. Diese Konventionen sollen, so Grunwald und Thiersch, als Zielorientierung einer sich globalisierenden Welt, als eine soziale wie auch als allgemeingültige Vision verstanden werden (vgl. Grunwald/Thiersch 2016: 31f.).

Grunwald und Thiersch (2016: 31) erklären, dass es den Respekt vor den Menschen brauche, die in ihren Verhältnissen nicht klar kommen, in ihnen verarmen, sich selbst nicht helfen können und deshalb auf besondere Unterstützung von aussen angewiesen seien. Gerechtigkeit im Sinne von Gleichheit verbinde sich mit Gerechtigkeit als dem gleichen Recht für alle auf Unterschiedlichkeit.

Der Einsatz sozialer Gerechtigkeit bedarf der Fähigkeit Menschen in ihren individuellen Lebenswelten wahrzunehmen. Diese Rekonstruktion lässt sich im Rahmen des Konzepts der Lebensweltorientierung – wie nachfolgend skizziert – zu vier verschiedenen Zugängen vornehmen.

2.2.3 Rekonstruktion von Lebenswelt

Das Konzept der Lebensweltorientierung rekonstruiert, in Verbindung mit unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Ansätzen, den Alltag sowie die Lebenswelt von Adressatinnen und Adressaten. Es verbindet die hermeneutische Tradition zur Herstellung von Verstehen und Verständnis mit der interaktionistisch-phänomenologischen Tradition der Analyse. Die Ansätze werden mit einer kritischen Alltagstheorie verbunden (vgl. ebd.: 32).

Grunwald und Thiersch beschreiben im Buch «Grundriss Soziale Arbeit» (vgl. Thole 2012: 184 ff.) vier Zugänge zur Rekonstruktion von Lebenswelt. Folgend werden diese vorgestellt:

1) Der erste Zugang, aus phänomenologisch-ethnomethodologischem Verständnis, versteht den Menschen nicht als abstraktes Subjekt, sondern als Person, welche ihre eigene Wirklichkeit erlebt, in der sie sich schon befindet. «Die materiellen und immateriellen (symbolischen) Ressourcen dieser in der Erfahrung präsenten Wirklichkeit sind gegliedert in a) Erfahrungen des Raumes, b) der Zeit und c) der sozialen Beziehungen; also in den Mustern a) des geschlossenen oder offenen Raums, b) der strukturierten oder chaotischen, der perspektivlosen oder attraktiven Zeit sowie c) der selbstverständlichen oder randständigen, der stützenden, herausfordernden oder belasteten und belastenden Beziehungen» (ebd.: 184).

Die Menschen werden in ihrer Anstrengung gesehen, die vielfältigen komplexen und durchmischten Aufgaben des Lebens zu bewältigen. Der Mensch ist dabei in seiner Lebenswelt selbstbestimmt, anpassungs- und veränderungsfähig und auch -willig den vorhandenen Strukturen zu begegnen und diese auch zu verändern (vgl. ebd.). «Lebenswelt in diesem Zugang als beschreibendes Konzept akzentuiert die pragmatische Grosszügigkeit und Geschicklichkeit des Sich-Arrangierens im Überleben – jenseits von Stringenz, Prinzipien oder in sich konsistenter Begründungen. Es akzentuiert ebenso Anstrengungen der Selbstdarstellung und Selbstinszenierung, aber auch der Kompensation, Überanpassung oder des Stigmamanagements.» (ebd.).

2) Lebenswelt als erfahrene Wirklichkeit lässt sich in unterschiedliche Lebensfelder unterteilen. Diese wären zum Beispiel Familie, Arbeit, Jugendgruppe oder die Öffentlichkeit.

Im Laufe des Lebens sammeln Menschen zeitlich versetzt oder parallel zueinander in den genannten Lebensfeldern Erfahrungen, welche sich jeweils kumulieren. Sie können sich in ihren Eigenschaften verbinden oder sogar ergänzen, jedoch können sie sich auch gegenseitig blockieren und sich in Verletzungen oder Traumatisierungen verhärten. «Das Konzept der Lebenswelt ist ebenso engagiert in der Rekonstruktion der konkreten lebensweltlichen Verhältnisse in unterschiedlichen Lebensfeldern, wie sensibel für die Probleme der Anpassung und Vermittlung zwischen den Lebensfeldern, also der im Lebenslauf erworbenen lebensweltlichen Ressourcen zur Lebensbewältigung» (ebd.: 185).

3) Die Rekonstruktion der Lebenswelt geschieht normativ-kritisch. Die Aspekte dieses Zugangs nehmen Bezug auf die Widersprüche, welche sich aus den vorhandenen Mitteln sowie den individuellen Handlungs- und Deutungsmustern ergeben.

Die Mehrdeutigkeit zwischen unterstützenden, identitätsfördernden und sozial-aufrechterhaltenden Voraussetzungen einerseits und den blockierenden, einengenden, traumatischen und ausgrenzenden Erfahrungen andererseits, ist die Essenz dieses Zugangs (vgl. ebd.). «In diesem Aspekt von Lebenswelt liegt die Pointe im Widerspiel von Respekt und Destruktion, in der Abwehr der Genügsamkeit von Verhältnissen, wie sie sich darstellen, und in der Sensibilität für die Erfahrung von protestativer Energie, von unterdrückten Hoffnungen, von Trauer und Schmerz» (ebd.).

4) Der vierte Zugang ist die Sicht des Konzepts, im Kontext sozialer und historisch gewachsener Verhältnisse und Zusammenhänge. «Die vom Individuum erfahrene Wirklichkeit ist von den gesellschaftlichen und strukturellen Gegebenheiten in Verbindung mit ihren eigenen Ressourcen bestimmt. Lebenswelt als Ort des Arrangement in der Erfahrung – ist die Schnittstelle von Objektivem und Subjektivem, von Strukturen und Handlungsmustern» (ebd.).

Durch die sich entwickelnden und veränderten Ungleichheiten in Form von Entgrenzungen, ungleichmäßig zugänglichen Ressourcen, Widersprüchlichkeiten sowie brüchigen Strukturen, bedarf es die Deutungs- und Handlungsmuster wiederholt in der Lebenswelt hervorzuheben. Hierdurch erhält Lebensbewältigung eine neue Intensität und erfordert die Kraft und Energie des Individuums. In diesem Zugang ist das Konzept Lebenswelt besonders sensibel für die bestehenden Muster, für Chancen, aber auch für Überforderung und Belastung; es sucht darin nach neuen Optionen.(vgl. ebd.: 186) «Diese Vermittlung von Widersprüchen, Offenheit und notwendiger Verlässlichkeit und Perspektivität muss in der Sozialen Arbeit erfüllt werden» (ebd.).

Die alltägliche Lebenswelt, wie eben durch die vier Zugänge beschrieben, ist zusätzlich durch Dimensionen – der erlebten Zeit, des erlebten Raumes und der erlebten sozialen Bezüge – strukturiert. Folgend werden diese Dimensionen vertieft.

2.2.4 Dimensionen der Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit

Um im späteren Verlauf der Arbeit lebensweltorientierte Empfehlungen für die Handlungspraxis der Schulsozialarbeit im Falle einer erneuten Schulschliessung zu formulieren, ist es unerlässlich, im Rahmen des Konzepts Lebensweltorientierung auf die einzelnen Dimensionen der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern einzugehen.

Das Konzept der Lebensweltorientierung differenziert dabei drei Dimensionen der unmittelbar erfahrenen Wirklichkeit: a) der erfahrenen Zeit, b) dem erfahrenen Raum, c) den sozialen Beziehungen, denen die alltäglichen Bewältigungsaufgaben, der Hilfe zur Selbsthilfe sowie schliesslich die gesellschaftlichen Bedingungen angehören (vgl. Grunwald/Thiersch 2016: 33). «In der Profilierung dieser alltäglichen Zugänge, in der Betonung ihrer besonderen Bedeutung und in ihrer Konkretisierung in institutionellen und methodischen Arrangements liegt der spezifische Beitrag der Konzepts [...]» (Thiersch et al. 2012: 186).

Folgend werden diese Dimensionen nur kurz skizziert, da sonst der Rahmen der Arbeit gesprengt würde.

Die erste Dimension, in welcher die Soziale Arbeit agiert, ist jene der erfahrenen Zeit. Menschen erleben verschiedene Lebensphasen, diese sind jeweils begleitet von Übergängen und Abschieden. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit betrachtet ihre Adressatinnen und Adressaten im Kontext ihrer Bewältigungsaufgaben in der jeweiligen Gegenwart und unter Einbezug der bestehenden «Gleichaltrigenkultur» (vgl. ebd.: 187).

Die Dimension des erfahrenen Raums lässt die Soziale Arbeit Menschen in ihrem selbst erfahrenen Raum betrachten. Dieser gestaltet sich sehr individuell, so etwa unterscheidet sich der erfahrene Raum von Heranwachsenden von jenem der alleinerziehenden Eltern. Sie versucht eingefahrenen und engstirnigen Strukturen, welche zu einem «verengten Lebensraum» geführt haben, durch neue Optionen zu öffnen und den Adressatinnen und Adressaten neue Möglichkeiten zugänglich zu machen (vgl. ebd.). «Lebensweltorientierte Soziale Arbeit agiert in den Ressourcen und Spannungen der sozialen Bezüge.» (ebd.). Sie sieht Adressatinnen und Adressaten im Geflecht der sozialen Beziehungen zur Familie und zu Freunden (ebd.).

Ebenso bewegt sich die Soziale Arbeit in der Dimension der alltäglichen, eher unscheinbar und nebensächlich erscheinenden Bewältigungsaufgaben. Dazu gehören beispielsweise

Aufstehen, Zähne putzen, Essen oder zu Bett gehen. Die Koordination solcher Abläufe erfordert eine pädagogische Strukturierung im Umgang mit den drei oben genannten Dimensionen (vgl. ebd.).

Die Dimension der Hilfe zur Selbsthilfe beschreibt das Vorgehen der Sozialen Arbeit, ihre Adressatinnen und Adressaten als Subjekt ihrer eigenen Wirklichkeit zu erfahren. Sie zielt dabei in ihrer Praxis auf Identitätsarbeit, Empowerment und Selbsthilfe ab. Die Menschen sollen sich trotz Unterstützung als selbständige Personen in ihren Bewältigungsaufgaben fühlen. Die Förderung der Selbsthilfe kann durch das Entdecken und Eröffnen von Ressourcen, welche sich in schweren Lebenssituationen ergeben, verstärkt werden. Dies trägt wiederum zur Sicherheit im individuellen Lebenskonzept des Individuums bei (vgl. ebd.: 188).

Abschliessend betrachtet die lebensweltorientierte Soziale Arbeit immer auch den Kontext der gesellschaftlichen Bedingungen, in welchem sich die Menschen bewegen. Folglich ist die Analyse der gesellschaftlichen Dimension ein zentraler Baustein der Praxis. Dabei wird unter anderem ersichtlich, wie wichtig die Kooperation mit anderen Politikbereichen ist, um vor allem dem Prinzip der Einmischung und somit dem politischen Anspruch einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, zu entsprechen (vgl. ebd.: 172f.).

2.3 Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit

Nachdem in den letzten zwei Kapiteln in die Grundlagen der Schulsozialarbeit als auch in jene des Konzepts der Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit eingeführt wurde, soll im folgenden Kapitel die Verbindung zwischen den beiden Dimensionen geschaffen werden.

Die Schulsozialarbeit hat zum Ziel, die Lebenswelt der Heranwachsenden zu verstehen und ernst zu nehmen. Es gilt dabei, die verdeckten Bedeutungen und Ressourcen zu entschlüsseln, diese aufzugreifen und schlussendlich als Basis für die weitere Arbeit im Rahmen von Begleitung, Hilfe, Unterstützung und Veränderung zu nutzen. Es geht also darum, Konflikte und Probleme weniger als Abweichung von der Norm zu betrachten, als vielmehr diese zu nutzen und sie als Möglichkeit zu sehen, Kinder und Jugendliche im Prozess des Heranwachsens zu stärken und zu unterstützen (vgl. Bolay 2004: 147). Solange die Schulsozialarbeit in ihrem Handeln von der Lebenslage der Schülerinnen und Schüler ausgeht, kann sie in der Entfaltung ihres Potentials zugleich, nebst der Unterstützung der Kinder und Jugendlichen im Moment, auch einen Beitrag in der Schulentwicklung als auch in der Weiterentwicklung der modernen Jugendhilfe leisten (vgl. ebd.: 148).

2.3.1 Voraussetzungen für eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit

Bolay und Iser haben sich 2015 die Frage gestellt, welchen Voraussetzungen es bedarf, um Soziale Arbeit am Ort Schule lebensweltorientiert zu gestalten (2015: 141). Dieser Frage wird in diesem Kapitel kurz nachgegangen, da dies für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit durchaus relevant ist.

Die Schulsozialarbeit ist ein schnell gewachsenes Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit. Durch diesen raschen Ausbau fehlt es häufig an einem fachlichen Grundverständnis wie auch an qualifizierten Fachpersonen. Beide Aspekte können dazu führen, dass in der Praxis einfache Wege eingeschlagen und deshalb nur ein kleiner Teil des Aufgabenspektrums der Schulsozialarbeit abgedeckt würde. Es würden unter Umständen fast ausschliesslich Einzelfallberatungen angeboten, durch welche sowohl die Niederschwelligkeit als auch der präventive Charakter der Schulsozialarbeit verloren ginge. Des Weiteren bestünde die Gefahr, dass sich die Fachperson der Schulsozialarbeit aufgrund fehlenden Fachwissens und damit unklar abgegrenztem Aufgabenfeld, vom System Schule instrumentalisieren liesse und so brav den Anforderungen und Bedürfnissen des Schulhauses folgte (ebd.: 142). In den Augen der Autorin wird bei diesem Beispiel auch das Berufsbild der Schulsozialarbeit geschwächt. Wenn Akteure und Akteurinnen des Systems Schule die Schulsozialarbeit als Dienstleistung erfahren, welche ausschliesslich Einzelfallberatungen anbietet, dann präsentiert sich die Schulsozialarbeit weit unter ihren Qualifikationen und Fähigkeiten.

Des Weiteren sind Bolay und Iser (ebd.: 143) der Meinung, dass es zur Gestaltung einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit die gemeinsame Orientierung aller beteiligten Akteurinnen und Akteuren der Schule an einem gemeinsamen Dritten bedarf. Nämlich jener der Kinder und Jugendlichen, in ihrer «Lebenslage Schülersein» (vgl. ebd.: 144 nach Oelerich 1996) sowie ihrer Entwicklungsaufgabe, erwachsen zu werden» (vgl. ebd. nach Drilling 2009).

2.3.2 Struktur und Handlungsmaximen Lebensweltorientierter Schulsozialarbeit

Prinzipien zur Ausführung einer beruflichen Profession leiten sich von sozialphilosophischen und ethischen Überlegungen ab, da sie damit grundlegende Aussagen zum Selbstverständnis der Professionellen der Sozialen Jugendarbeit sowie der Institution enthalten (vgl. Heiner 2010: 41). Arbeits- und Handlungsprinzipien lassen sich aus Konzepten ableiten, wie zum Beispiel aus jenem der Lebensweltorientierung. Diese Prinzipien, auch Maximen genannt, sind allgemein formuliert und geben so einen Rahmen für das Handeln in der

professionellen Praxis vor. Meist sind sie als normative Aufforderung zum Handeln formuliert und verweisen so im Gegensatz zu zentralen Werten und Zielen mehr auf die Dimension des Handelns. In der Zeit von sozialen, politischen und institutionellen Anpassungen müssen die Konzeptionen ständig umgeschrieben und neu angepasst werden. Arbeits-Prinzipien dagegen haben durch ihre allgemeine Formulierung auch bei in sich veränderten Situationen Bestand und können durch ihre grundlegende Aussage Sicherheit und Orientierung schaffen (vgl. ebd.).

Bezüglich der Formulierung der geltenden Prinzipien in der Sozialen Arbeit stehen die Autorinnen und Autoren in verschiedenen Begriffstraditionen. So bevorzugen die einen den Begriff Alltagsnähe und die andern den Begriff der Lebensweltorientierung. So entspricht etwa auch der personenzentrierte Ansatz der Sozialpsychiatrie und Behindertenarbeit in vieler Hinsicht dem Ansatz der Lebensweltorientierung (vgl. ebd.: 44).

In den folgenden Kapiteln werden zuerst die Grundprinzipien nach dem Konzept der Lebensweltorientierung vorgestellt und in Bezug mit der schulsozialarbeiterischen Praxis gebracht. Diese bilden schliesslich den Rahmen, innerhalb welchem sich die Handlungs- und Strukturprinzipien der Schulsozialarbeit nach Baier (2011a) bewegen. Sie werden anschliessend beleuchtet, diskutiert und in Bezug zur Praxis gebracht.

2.3.2.1 Handlungsmaximen nach dem Konzept der Lebensweltorientierung

Das Konzept der Lebensweltorientierung wird durch Strukturmaximen, wie sie im 8. Jugendbericht (BMJFFG 1990) für Heranwachsende formuliert wurden, konkretisiert. Diese Maximen sind Orientierungen, nach welchen sich die Professionellen der Sozialen Jugendarbeit ausrichten. Die lebensweltorientierte Soziale Arbeit richtet sich nach den Dimensionen von Lebenswelt, welche die Zeit, den Raum sowie soziale Bezüge umfasst. Diese Maximen sind für die unterschiedlichsten Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit sowie angrenzenden Felder gültig (vgl. Grunwald/Thiersch 2016: 42). Das Konzept der lebensweltorientierten Jugendhilfe enthält die Maximen, Prävention, Dezentralisierung/ Regionalisierung, Alltagsorientierung, Zugänglichkeit, Situationsbezogenheit, Ganzheitlichkeit, Integration-Normalisierung, Partizipation sowie Hilfe und Kontrolle. Die jeweiligen Strukturmaximen geben Handlungsprämissen vor, müssen jedoch auf das jeweilige Praxisfeld angepasst werden. In Bezug auf die Schulsozialarbeit diskutiert Speck (vgl. 2006: 345) die Maximen Prävention, Dezentralisierung, Alltagsorientierung, Integration-Normalisierung, Partizipation, Hilfe und Kontrolle. Im folgenden Abschnitt werden daher und aufgrund der Priorisierung in der Bachelorarbeit, nur diese sechs Strukturmaximen des Konzepts der Lebensweltorientierung aufgeführt und näher erläutert.

Das Prinzip der *Prävention* verfolgt das Ziel, dass wenig invasive, begleitende und unterstützende oder ambulante Hilfen frühzeitig aktiviert werden, bevor sich Schwierigkeiten manifestiert, verschärft oder zugespitzt haben. Sie zielt auf gerechte Lebenschancen und faire Lebensumstände. Sie soll frühzeitig eingreifen, um so zu erwartenden Krisen, welche mit besonderen Herausforderungen und ausserordentlicher Belastung einhergehen, rechtzeitig zu begegnen. (vgl. Thiersch et al. 2012: 188). Prävention kann aber auch die Gefahr mit sich bringen, dass Situationen nur noch aus der Sicht eines Worst-Case-Szenario betrachtet werden, darum gilt es zu verhindern, dass Prävention nur als Bündel von Risikosymptomen betrachtet wird (vgl. ebd.). Im Kontext Schulsozialarbeit gilt bezüglich Prävention die Devise, dass sie nicht erst dann aktiv werden soll, wenn bereits Probleme, Konflikte oder Krisen mit den Schülerinnen und Schülern, den Eltern oder den Lehrkräften bestehen, sondern vielmehr sollte sich die Schulsozialarbeit in Kooperation mit den Lehrkräften dafür einsetzen, dass ein förderliches Schul- und Klassenklima erreicht wird, in welchem Kinder «positive Lebensbedingungen sowie Räume zur persönlichen Entfaltung» (Speck 2006: 345) erleben dürfen (vgl. ebd.). Zusätzlich sollen Fachpersonen der Schulsozialarbeit, beispielsweise durch Vernetzung und Beratungsangebote, bei Bedarf den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit anbieten, in herausfordernden Lebenssituationen und -lagen Unterstützung zu erhalten (vgl. ebd.).

Alltagsorientierung beschreibt die Maxime der Sozialen Arbeit, dass Hilfen für Adressatinnen und Adressaten in deren direkten Lebenswelt zur Verfügung stehen. Zum einen impliziert sie die Niedrigschwelligkeit und einfache Erreichbarkeit von Angeboten. Dies kann beispielsweise durch flexible Sprechzeiten gewährleistet werden. Zum anderen setzt sie eine ganzheitliche Betrachtung von verwobenen Lebenserfahrungen und -deutungen voraus, welche der Lebenswelt der Klientel gerecht wird und den Einsatz angemessener Hilfen bewirkt. Die Maxime zum offenen Zugang zu Hilfen soll jedoch nicht bedeuten, dass spezielle Hilfen notwendig sein können, so zum Beispiel in der Behindertenhilfe. Alltagsorientierte Hilfe soll situationsbezogen und ganzheitlich arrangiert werden, um den Menschen in seinen sozialen Begebenheiten wahrzunehmen, die Schwierigkeiten und Belastungen seiner sozialen Systeme zu betrachten und zu achten (vgl. Grunwald/Thiersch 2016: 44). Schulsozialarbeitende müssen darum besorgt sein, dass ihre Angebote den Adressatinnen und Adressaten in ihrem Alltag zugänglich sind, dazu soll die Dienstleistung möglichst wenige «...institutionelle, organisatorische oder zeitliche Zugangsbarrieren aufweisen.» (Speck 2006: 345). Sie dürfen auch nicht vergessen, dass sich die Heranwachsenden wie auch ihre Eltern und Lehrkräfte, in «sozialen Systemen und komplexen Lebensverhältnissen» befinden (ebd.) befinden. Die Fachperson der Sozialen Arbeit muss daher die Beziehungen der Klientel zu anderen Gruppen oder Personen (bspw. Freundeskreis) sowie unterschiedliche Ansichtsweisen stets berücksichtigen (vgl. ebd.).

Die Maxime der *Dezentralisierung und Regionalisierung* knüpfen an das Bestreben der Alltagsorientierung an und setzt voraus, dass die Unterstützungsangebote regional und lokal präsent sein sollen und so mit den örtlichen Angeboten verbunden werden können (vgl. Thiersch 2014: 29). Wobei das Konzept der Dezentralisierung sich inhaltlich erst in jenem der Regionalisierung füllt. «Regionalisierung meint die Einbettung der Arbeit in die gleichsam gewachsenen, konkreten lokalen und regionalen Strukturen, wie sie gegeben sind in den Lebenswelt- und Alltagstraditionen und in den sozialen Versorgungsangeboten.» (Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit 1990: 86). Regionalisierung bedeutet aber auch Unterstützung, Ergänzung und Neustiftung von regionalen Bezügen, Kooperationen und Vernetzungen (vgl. ebd.).

Die schwerpunktmässige Arbeit im lokalen Kontext birgt jedoch auch Gefahren. Beispielsweise können durch sie die Unterstützung und Vernetzung jenseits des regionalen Kontextes geschwächt und so Aufgaben ausserhalb des regionalen Zuständigkeitsbereichs vernachlässigt werden. Durch eine politische Aushandlung der Hilfsangebote im lokalen und regionalen Kontext, könnte dem entgegengewirkt werden (vgl. ebd.: 87).

Das wichtige Prinzip der Dezentralisierung ist durch den Anschluss der Schulsozialarbeit an die Schule rein strukturell bereits erfüllt. Um auch der Maxime der Regionalisierung nachzukommen, müssen Schulsozialarbeitende besonders in der Weiterentwicklung und Neubearbeitung von Projekten mit den anderen Akteurinnen und Akteuren im Umfeld der Schule zusammenarbeiten. Dabei ist es einerseits wichtig, dass die Angebote an die «schulischen und regionalen Besonderheiten und Angebotsstrukturen eingebunden werden», andererseits sollten sie «gestaltend wirken und zu einer Vernetzung der vorhandenen bzw. zu entwickelnden Angeboten beitragen» (vgl. Speck 2006: 345).

Die Maxime der *Integration* wurde im Laufe der Zeit in Diskussionen weitergeführt und zum Begriff der Inklusion weiterentwickelt (vgl. Thiersch et al. 2012: 45). Inklusion wird in den Menschenrechten vertreten und zählt zu den Grundprinzipien der Sozialen Arbeit. Unter Inklusion versteht sich das Verständnis darüber, dass alle miteinander lebenden Menschen grundlegend als gleichwertig anzunehmen sind. Inklusion soll Teilhabe ermöglichen und sich so gegen herrschende Hierarchien hinwegsetzen, welche speziell beeinträchtigten Menschen oder Menschen mit bestimmten Besonderheiten zwingen, sich der Gesellschaft anzupassen (vgl. Grunwald/Thiersch 2016: 45).

Der Grundsatz der Schulsozialarbeit, für alle Kinder und Jugendlichen erreichbar zu sein, soll die Unterscheidung, zwischen Kindern, für welche die Fachperson der Sozialen Arbeit zuständig ist und Kindern, die durch ihr besonders auffallendes oder schul-deviantes Verhalten nicht in den Zuständigkeitsbereich der Schulsozialarbeit fallen, vermeiden. Vielmehr soll das Ziel der Schulsozialarbeit angestrebt werden, für Heranwachsende mit besonderen

Problemen wie auch ihren Eltern, alltagsnahe Unterstützung zu entwickeln (vgl. Speck 2006: 345).

Partizipation in der lebensweltorientierten Jugendhilfe zielt darauf hin, «...dass Menschen sich als Subjekt ihres eigenen Lebens erfahren...» (Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit 1990: 88). Sie versteht sich in Form von Beteiligung und Mitbestimmung, welche in diverse Möglichkeiten umsetzbar sind. Diese lassen sich jedoch nur dann umsetzen, wenn in der Praxis die Gleichheit aller beteiligten Akteurinnen und Akteure beachtet wird. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Beteiligten – Erwachsenen und Heranwachsenden oder Klientel und Professionelle der Sozialen Arbeit – in einem Hilfeprozess liegen auf der Hand; die Aufgabe der lebensweltorientierten sozialen Arbeit ist es, trotz dieser Unterschiede Gleichheit herzustellen. Um also Partizipation herzustellen, sind die Hilfesuchenden Personen auf die Organisation der nötigen «...Ressourcen und Artikulationsmöglichkeiten...» (Thiersch et al. 2012: 189) zur Verhandlung angewiesen (vgl. ebd.).

Schulsozialarbeit leistet «Hilfe zur Selbsthilfe», dementsprechend sollen sich Kinder, Jugendliche, Eltern, aber auch die Lehrkräfte nicht als Empfangende von Hilfe fühlen, sondern als am Unterstützungsprozess beteiligte Akteurinnen, Akteure und Mitgestalter, Mitgestalterinnen von Hilfe sehen. Daher sind konsequente Möglichkeiten zur Mitgestaltung und zur Mitbestimmung zu schaffen. Dies gilt besonders im Kontext von halbfreiwilliger Inanspruchnahme des Angebots, etwa wenn ein Kind oder die Erziehungsberechtigten zur Kooperation überredet werden mussten oder durch die Verknüpfung des Angebots mit Konsequenzen im Falle einer Ablehnung, gezwungen werden. In einem solchen Fall muss der Fall regelmässig hinsichtlich des Autonomieeingriffs geprüft werden (vgl. Speck 2006: 345). Die Sozialarbeitenden müssen sich darauf achten, durch ihre Leistungen und ihr Angebot nicht ausgrenzend zu wirken (vgl. Speck 2007: 69).

Soziale Arbeit ist geprägt durch die Dimension von *Hilfe und Kontrolle*. Das lebensweltorientierte Konzept spricht Hilfe und Kontrolle nicht per se als Maxime aus. Im Jugendbericht jedoch wird beschrieben, dass Jugendhilfe, wie die restlichen Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit, stark geprägt sind durch den Widerspruch von Hilfe und Kontrolle. Besonders in der Jugendhilfe sei die Dimension der Hilfe in allen Erfahrungen und Handlungen spürbar. Es sei schwer sich ihr zu entziehen (vgl. Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit 1990: 89). So etwa, wenn eine Lehrperson oder die Eltern ein Kind dazu auffordern, die Schulsozialarbeiterin aufzusuchen, der Schulsozialarbeiterin parallel dazu Bescheid geben beziehungsweise das Kind bei der Schulsozialarbeiterin anmelden, das Kind dann aber zum verabredeten Zeitpunkt nicht erscheint und die Schulsozialarbeiterin den betreffenden Schüler oder die betreffende Schülerin im Klassenzimmer abholt und in ihr Büro begleitet, um ihm «helfen» zu können. Dann befindet sich die Arbeit der Professionellen im Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle.

Es kann vorkommen, dass es keine Alternativen zum Umgehen des Spannungsfelds bzw. des nicht Befolgen der Maxime gibt, in diesem Fall gilt es, «...nur im Bewusstsein dieser Gefährdung zu praktizieren.» (ebd.)

Die Schulsozialarbeit kann sich, wie die anderen Felder der Sozialen Arbeit auch, nicht dem Prinzip der Hilfe und Kontrolle entziehen. «Einerseits sollen Schulsozialarbeiter*innen Hilfe bereitstellen. Andererseits sind Schulsozialarbeiterinnen kontrollierenden Erwartungen von Gesellschaft, Politik und Schule ausgesetzt.» (Speck 2007: 69). Die Kontrollfunktion der Schulsozialarbeit kann dahingehend gebrochen werden, in dem es möglich sein muss, sich den Angeboten der Schulsozialarbeit zu entziehen. Der Fall der Kindswohlfährdung soll davon ausdrücklich ausgeschlossen werden (vgl. ebd.: 70).

2.3.2.2 Spezifische Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit agiert im Umfeld der Schule, diese stellt die Wissensvermittlung in das Zentrum ihrer Bemühungen. Die Massnahmen der Kinder und Jugendhilfe und damit jene der Schulsozialarbeit zielen auf eine ganzheitliche Lebensbewältigung ab. Dabei orientiert sich die Schulsozialarbeit an den Handlungsmaximen der Kinder- und Jugendarbeit, welche die Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung, das Vermeiden von Benachteiligung, die Beratung und Unterstützung von Erziehungsverantwortlichen sowie dem Schutz vor Gefahren des Wohles des Kindes beinhalten (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2017: 37).

Speck (vgl. Speck 2007: 67) weist darauf hin, dass in der Fachliteratur unterschiedliche Handlungs- bzw. Arbeitsprinzipien für die Schulsozialarbeit diskutiert werden. Versteht man jedoch die Schulsozialarbeit als einen Teil der Jugendhilfe, sollten die schulsozialarbeits-spezifischen Handlungsprinzipien nicht losgelöst von den Leitmaximen der Jugendhilfe betrachtet werden.

Speziell für die Schulsozialarbeit in der Schweiz diskutieren sowohl Baier (2011b) als auch Gschwind et al. (2014) verschiedene Prinzipien. Dabei spricht Baier (vgl. Baier 2011b: 138ff.) von Handlungsprinzipien und Strukturmaximen, wohingegen Gschwind et al. (vgl. Gschwind et al. 2014: 60ff.) den Ausdruck Arbeitsprinzipien verwenden. Gschwind et al. (vgl. ebd.) unterscheiden in ihrem Beitrag die Arbeitsprinzipien, Lebensweltorientierung, Niederschwelligkeit, Systemisch-Lösungsorientiertes Arbeiten, Diversität und Partizipation. Wobei sich die Begriffe Niederschwelligkeit und Partizipation mit jenen im Jugendbericht (1990: 85ff.) genannten Strukturmaxime der lebensweltorientierten Jugendhilfe decken.

Baier (2011b) unterscheidet Handlungsprinzipien und Strukturmaxime, wobei er erklärt, dass Handlungsprinzipien einzig durch aktives Handeln realisiert werden können, Strukturmaximen hingegen würden nicht nur aktives Handeln voraussetzen, sondern erfordern gleichfalls bestimmte institutionelle Rahmenbedingungen.

Folgend werden die in der Schweiz diskutierten Arbeitsprinzipien/ Handlungsprinzipien/ Strukturmaximen tabellarisch aufgeführt. Dabei wird die Tabelle von Baier (ebd.: 138) durch die Prinzipien von Gschwind et al. (vgl. 2014: 60ff.) ergänzt. Diese ergänzte Tabelle wurde von Disler (2015:20) entwickelt und scheint der Autorin an dieser Stelle sinnvoll und aufschlussreich.

Grundsätzlich ist anzumerken, dass der Jugendbericht (vgl. 1990) das Konzept der Lebensweltorientierung als Rahmen für die Praxis sowie die geltenden Maxime der Schulsozialarbeit diskutiert. Gschwind et al. (vgl. 2014) hingegen führen den Begriff der Lebensweltorientierung als Arbeitsmaxime für die Schulsozialarbeit auf. In der vorliegenden Arbeit wird die Schulsozialarbeit auf dem Hintergrund des Konzepts der Lebensweltorientierung betrachtet, daher wird der Begriff der Lebensweltorientierung in der folgenden Tabelle der Vollständigkeit halber aufgeführt, aber nicht als Strukturmaxime im Sinne nach Baier (vgl. 2011b) verstanden.

Handlungsprinzipien	Strukturmaximen
Autonomie des Subjektes gewährleisten	Dienstleistung
Anwaltschaftliches Handeln	Freiwilligkeit
Aushandlung	Partizipation
Hilfe als Ko-Produktion/ <i>systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten</i>	Niederschwelligkeit
Aufmerksamkeit	Schweigepflicht
Bilderverbot	Diversität/ Equity
Nicht-Wissen	
Vertrauen	
<i>Lebensweltorientierung</i>	

Abb. 1 Handlungs- und Strukturmaximen von Baier ergänzt durch Arbeitsprinzipien von Gschwind (in: Disler 2015: 20)

Aufgrund des begrenzten Umfangs dieser Arbeit beschränkt sich dieses Kapitel auf die Ausführungen zu den für den Moment der Schulschliessung zentralen Arbeitsprinzipien der Schulsozialarbeit. Also jenen, welche zur Zeit einer Pandemie inklusive Schulschliessung und all ihren Konsequenzen besonders zum Tragen kommen beziehungsweise in ihrer Umsetzung besonders herausfordernd sind.

Als erstes Strukturprinzip wird die *Niederschwelligkeit* skizziert. Dies besonders, weil die Niederschwelligkeit in Zeiten von Kontaktverbot, Schulschliessung und Onlinekommunikation als grosse Herausforderung erscheint. Niederschwelligkeit im Sinne der ordentlichen

Schulsozialarbeit bedeutet, dass die Dienstleistung für Kinder und Jugendliche am Ort Schule erbracht wird und so ohne grosse Umstände frühzeitig Hilfe und Unterstützung anbieten kann. Demnach begründet sich Niederschwelligkeit ethisch damit, die Herangehensweise wie Kinder und Jugendliche Unterstützung suchen, ernst zu nehmen und zu beachten. Es soll gewährleistet werden, dass sowohl auf den Bedarf als auch auf die Handlungsoptionen der Schülerinnen und Schüler Rücksicht genommen wird. Wird die Strukturmaxime der Niederschwelligkeit vollumfänglich betrachtet, so beinhaltet sie ebenso eine grundlegende Analyse jener Schwellen, welche die Kontaktaufnahme zur Schulsozialarbeit erschwert. Weitergedacht stellen nicht nur die räumlichen und örtlichen Attribute der Schulsozialarbeit eine Schwelle dar, sondern auch der Umstand, dass die eigenen Probleme sich selbst und einer weiteren Person eingestanden werden müssen (vgl. ebd.: 147).

Vertrauen ist nach der Definition von Baier (vgl. ebd.: 138) ein Handlungsprinzip. Bei der Kooperation zwischen Professionellen und Nutzerinnen, Nutzern im Rahmen einer Dienstleistung entsteht eine Beziehung, welche per se als ein Element der Praxisgestaltung verstanden wird, jedoch konkretisiert werden muss, da Beziehungen vielfältig auftreten können und undefiniert lediglich eine leere Hülle darstellen. Forschungen haben gezeigt, dass Vertrauen ein zentraler Massstab für die Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit darstellt. Es gibt der Gesprächssituation, aber auch der Kooperation einen geschützten Rahmen und bildet die Grundlage dafür, dass sich Schülerinnen und Schüler ohne Angst vor Konsequenzen öffnen können. Aus den Forschungen geht auch hervor, dass besonders die Maxime der Schweigepflicht eng mit jener des Vertrauens einhergeht (vgl. Baier/Heeg 2011: 78). Insofern geht es nicht nur darum eine gute Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, sondern besonders darum, eine bestimmte Qualität von Beziehung zu erreichen, welche nur auf Grundlage von Vertrauen sowie der unabdingbaren Einhaltung der Schweigepflicht gewährleistet werden kann. Dieser Faktor führt schlussendlich dazu, den Kindern und Jugendlichen die volle Qualität der Schulsozialarbeit zukommen lassen zu können (vgl. Baier 2011b: 145).

Baier (vgl. ebd.: 142f.) nennt *Dienstleistung* als eine zentrale Strukturmaxime, sie soll das sich in der Zeit gewandelte Selbstverständnis von Schulsozialarbeit hervorheben. Ging es früher um direktive Erziehung, so zielt Schulsozialarbeit heute darauf ab, sich als Dienstleistung zu verstehen, welche vom «...nachfragenden Subjekt ausgeht und dieses als Nutzerin bzw. Nutzer versteht...» (ebd.: 142). Im engeren Sinne bedeutet dies, spezifisches Fachwissen angesichts der eigenen Vorstellungen von Arbeitsweisen und Zuständigkeit anzubieten, sodass auch einer drohenden Allzuständigkeit ausgewichen und einer Unterordnung durch die Schule entgegengewirkt werden kann.

Schulsozialarbeit als angehörige Profession der Sozialen Arbeit ist grundlegend der Realisierung von Gerechtigkeit verpflichtet. Dies ist ein abstraktes Ziel und wird häufig gebündelt unter dem Begriff *Equity* verwendet. Dabei werden Begriffe wie Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit und andere verwendet. Equity versucht verschiedene Cluster und deren komplexen Beziehungen untereinander im Kontext sozialer Gerechtigkeit zu untersuchen und darauf aufbauend neue Prozesse und Wege zur Realisierung von gleichen Chancen zu entwickeln. Um diese neuen Wege einschlagen zu können, wird vorausgesetzt, dass die Professionellen auf Ungerechtigkeit und Diskriminierungen aufgrund von biologischen und sozialen Merkmalen sensibilisiert sind und ihre Beobachtungen und Wahrnehmungen reflektiert und systematisch in ihren Praxisalltag inkludieren. Zusätzlich bedarf es der Fähigkeit als auch den Ressourcen, den aufgedeckten Ungerechtigkeiten zu begegnen und das eigene Handeln dementsprechend ausrichten zu können (vgl. ebd.: 148).

In Zeiten einer nationalen Schulschliessung erhalten die Strukturmaxime *Autonomie des Subjekts* sowie *Freiwilligkeit* eine neue Bedeutung. Im Regelfall, also bei normal geöffneten Schulen, wird dem Kind eine Identität übergestülpt. Es wird nicht mehr als Individuelles Subjekt wahrgenommen, sondern als Teil des Systems Schule in der Rolle der Schülerin oder des Schülers. Durch dieses Überstülpen verlieren die Kinder und Jugendlichen am Ort Schule ihren Subjektstatus. Das muss nicht immer Folgen haben. Auch im Unterricht selbst stellt sich die Frage, inwiefern die Lehrkräfte ihre einzelnen Schülerinnen und Schüler noch als Subjekte wahrnehmen, welchen sie im Unterricht helfen, neue Kompetenzen zu erwerben oder ob sie eher «Objekte schulischen Handelns» sind, welche als anwesend wahrgenommen werden, aber nicht ausserhalb des von der Schule vorgegebenen Rasters und Verfahrens beurteilt werden. Für die Schulsozialarbeit ist eines der zentralen Ziele, den Subjektstatus der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten und zu fördern. Die Bewahrung und Gewährung der Autonomie der Kinder und Jugendlichen, so schreibt Baier (vgl. ebd.: 140), sei wahrlich eine Grundhaltung schulsozialarbeiterischer Praxis, auf welcher weitere grundlegende Elemente fachlichen Handelns aufbauen (vgl. ebd.: 139f.).

Freiwilligkeit, wird in der Jugendhilfe als «... unhintergehbare Voraussetzung ethisch reflektierter, fachlich fundierter und erfolgsversprechender Praxis gesehen.» (ebd.: 150). Baier sieht bei der Einhaltung dieser Maxime zwei grosse Herausforderungen für die Schulsozialarbeit. Als erste Hürde benennt er das Problem, dass Schulsozialarbeit am Ort Schule aktiv ist, welche in sich für die Kinder nicht freiwilligen, sondern obligatorischen Charakter hat. Des Weiteren benennt er den Fakt, dass die verschiedenen Handlungsmethoden der Schulsozialarbeit bezüglich der Freiwilligkeit unterschiedlichen Charakter haben. So etwa kann eine Einzelfallberatung in der Regel auf dem Hintergrund der Freiwilligkeit abgehalten werden, wenn aber die Professionelle eine Intervention oder eine Prävention in der Klasse plant und realisiert, ist es den Kindern und Jugendlichen in der Regel nicht gestattet, für

sich selbst zu entscheiden, ob sie nun anwesend sein wollen oder am geplanten Programm lieber nicht teilnehmen möchten. Diese Überlegungen führen Baier (vgl. ebd.: 150f.) zu folgendem Motto, nach welchem die Schulsozialarbeit nicht funktionieren sollte: «Schulsozialarbeit ist solange freiwillig ist (sic!), bis die Erwachsenen entscheiden, dass sie nicht mehr freiwillig ist.» (ebd.: 150). Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass die Kinder und Jugendlichen auf dem Hintergrund ihrer persönlichen Erfahrungen sowie ihren eigenen Fähigkeiten in der Lage sind Willensäußerungen vorzunehmen und eigene Entscheidungen zu treffen. Das Treffen dieser Entscheidungen setzt voraus, dass die Kinder und Jugendlichen wissen, wann, in welchen Situationen und auch wie das Angebot der Schulsozialarbeit für sie offen steht (vgl. ebd.: 150f.).

3 Empirischer Teil

Nachdem in der bisherigen Arbeit, unter anderem, die Situation um die nationale Schulschliessung im Frühjahr 2020 und die damit einhergehende, gravierend veränderte Situation für die Schulsozialarbeit beleuchtet wurde, sowie die Grundlagen der Schulsozialarbeit als auch das Konzept zur Lebensweltorientierung skizziert wurden, wird im folgenden Abschnitt durch eine empirische Untersuchung erforscht, wie Schulsozialarbeitende den Lockdown und die damit einhergehende Schulschliessung erlebt haben und welche Schlüsse und Empfehlungen sich aus den subjektiven Erfahrungsberichten, gestützt auf die theoretischen Ergebnisse dieser Arbeit, ableiten lassen. Diese Untersuchung soll den später abzuleitenden Empfehlungen eine weitere Perspektive verleihen.

Aufgrund der Aktualität und dem damit einhergehenden Forschungsstand der Thematik sowie der Fragestellung der vorliegenden Bachelorthesis hat sich die Autorin für ein teilweise systematisiertes und teilweise explorierendes Vorgehen entschieden. Ziel eines explorativen Interviews ist es, eine erste Orientierung in einem noch wenig erforschten Feld zu erhalten, dabei können die Expertinnen und Experten selbst Teil der Untersuchung sein. Das systematisierte Expert*inneninterview dient dazu, Sachwissen der Expertinnen und Experten bezüglich dem Forschungsthema möglichst weitgehend und umfassend zu erfassen (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014: 23). Die Tatsache der kaum vorhandenen Daten im Forschungsfeld der vorliegenden Arbeit, bedingen die beschriebene, methodisch offene Annäherung.

3.1 Methodologische Überlegungen

Für die Erforschung von subjektiven Einschätzungen als auch für die Erfassung von Handlungsorientierungen in einem situationsspezifischen Kontext wie der Schulschliessung aufgrund der Corona-Pandemie, bietet sich die qualitative Sozialforschung an. Nach Flick (vgl. Flick 2017: 26) sind die Kennzeichen qualitativer Sozialforschung, die Gegenstandsangemessenheit von Theorie und Methode, die Beachtung sowie die Analyse unterschiedlicher Aspekte und Blickwinkel, als auch die Reflexion der Forschenden über die Untersuchung als Bestandteil der Erkenntnisse.

Um auf empirischem Wege das wenig dokumentierte Feld der Auswirkungen von Schulschliessungen auf das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit zu untersuchen, bedarf es einem geeigneten Vorgehen. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Methode des leitfadengestützten Expert*inneninterviews mit Fachpersonen aus der Schulsozialarbeit angewendet. Dabei kann evaluiert werden, welche unterschiedlichen Interpretationen,

Handlungsmaximen und Vorstellungen im Feld bestehen (vgl. Bogner et al. 2014: 24). Besonders die explorativen Expert*inneninterviews werden möglichst offen geführt, dabei geht es darum, eine breite Palette von Informationen und Wissen zu erhalten. Dieses Wissen orientiert, kann aber zusätzlich auch weitere Zugänge zum Feld eröffnen. Bei den explorierenden Expert*inneninterviews wird wenig Wert auf die Vergleichbarkeit, Vollständigkeit und Standardisierbarkeit der Daten gelegt (vgl. ebd.). Meuser und Nagel (vgl. 2009: 470) unterscheiden das zu generierende Wissen in zwei Typen, dem *Betriebswissen* und dem *Kontextwissen*. Anhand dieser Typisierung wird versucht, die Einsatzweisen der Expert*inneninterviews, die sich unterschiedlichen Erkenntnisinteressen verdanken, zu benennen. Die Methode des explorierenden Expert*inneninterviews soll in der vorliegenden Untersuchung durch Anteile des systematisierenden Interviews ergänzt werden. Dies vor allem, weil es das Ziel der Forschungsfrage ist, Empfehlungen für Fachleute der Schulsozialarbeit herauszuarbeiten. Ziel des systematisierten Expert*inneninterviews ist es, systematische Informationen zu gewinnen, dabei liegt die Funktion der Expertinnen und Experten darin, «Ratgeber» zu sein. Wir lernen also in umfassender und systematischer Weise von Expert*innen. Bei diesem Wissen handelt es sich um Wissen, welches den Fachpersonen reflexiv verfügbar ist (vgl. Bogner et al. 2014: 24).

Gemäss Flick (vgl. 2017: 214) stellen Expert*inneninterviews weniger die Fachleute als Person ins Zentrum, denn vielmehr ihr Wissen und ihre Haltung, welche sie durch ihre Stellung in einem bestimmten Handlungsfeld erworben haben. Liebold und Trinczek (vgl. 2009: 32) beschreiben den Begriff Expert*inneninterview als ausserordentlich unpräzise. Überspitzt formulieren sie, dass es dieses als Interviewform gar nicht gäbe. Trotz allen könne jedoch das Expert*inneninterview als eine eingeführte Methode betrachtet werden, da in unzähligen Forschungsberichten ausgewiesene Expertinnen und Experten in der Beschreibung ihrer Forschungsmethoden auf eben dieses Verfahren verweisen würden. Auch konkretisieren sie, dass wenn eine Umfrage unter empirisch arbeitenden Sozialforschenden gemacht würde, aller Wahrscheinlichkeit nach, weitgehende Einigkeit darüber entstehen würde, was das Expert*inneninterview methodisch ausmacht. Im Grunde herrsche nämlich stillschweigende Einigkeit darüber, dass das Expert*inneninterview ein Leitfadenterview zu sein habe. Auch Meuser und Nagel (vgl. 2009: 472) verweisen auf die Anwendung eines Gesprächsleitfadens als angemessenes Erhebungsinstrument. Besonders in der Erhebung des handlungsorientierenden Wissens von Fachpersonen sei eine offene Interviewsituation, in welcher die Interviewten ihre Aussagen näher erläutern und weiter fortfahren würden, zur Exploration von Maximen und funktionsbezogener Relevanzen zielführend. Auf einen Leitfaden zu verzichten und somit jegliche thematische Vorstrukturierung zu unterlassen, birgt zum einen die Gefahr sich dem Experten oder der Expertin als inkompetenter

Gesprächspartner zu präsentieren und zum anderen könnte ein Verzicht hierauf dazu führen, dass das Interview methodisch in die falsche Richtung führt.

Auf die konkrete Umsetzung des Leitfadens für die vorliegende empirischen Arbeit wird im nächsten Kapitel eingegangen.

3.2 Gestaltung des Leitfadens

Der Leitfaden für die Expert*inneninterviews wurde nebst anderen Kategorien in die drei zentralen Handlungsfelder Beratung, Intervention und Prävention unterteilt. Dabei war das Ziel jedes der drei Handlungsfelder ausführlich auf seine Veränderungen sowie Herausforderungen als auch Chancen und Konflikte während der Schulschliessungen zu explorieren. In Erfahrungsberichten in Form von Blogbeiträgen oder kurzen Dokumentationen von Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern aus der ganzen Welt wurde oft beschrieben, dass eine gelingende Kooperation mit den unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren des Systems der Schulsozialarbeit in der Zeit der Schulschliessung herausfordernd war. Daher wurde auch der Bereich der Kooperation im Leitfaden festgehalten, um die Expertinnen und Experten über ihre Erfahrungen und Schlussfolgerung bezüglich dessen zu befragen.

Der Interviewleitfaden setzt sich, wie von Bogner et al. (vgl. 2014: 28) empfohlen, aus acht Themenblöcken zusammen, wobei die Fragen zu den drei Themenblöcken der Kernaufgaben der Schulsozialarbeit identisch sind. Dies vor allem, um die Neutralität der Fragen zu den Kernaufgaben möglichst hoch zu halten und anschliessend die Prioritäten der Aufgaben und die Komplexität derer, während einer Schulschliessung zu analysieren.

Einerseits ist das Ziel der Fragen theoretische Befunde und Ergebnisse aus dem Abgleich der erlebten Situation sowie der Theorie im Zwischenfazit zu überprüfen, das bedeutet nach Bogner und Menz (vgl. 2002: 36) gewisse Kontextinformationen zu gewinnen. Andererseits kann durch das Fachwissen der Expertinnen und Experten explorativ ergänzt werden.

3.3 Sampling und Feldzugang

Das Expert*inneninterview zeichnet sich dadurch aus, dass ein exponierter Personenkreis, im Hinblick auf ein bestimmtes Forschungsinteresse, spezifisches Wissen mitbringt. Dieser Personenkreis setzte sich aus Expertinnen und Experten mit fachlich orientiertem Sonderwissen zusammen, welches durch die Entscheidung zur Konzentration auf ein klar abgestecktes Wissensgebiet entstanden war. Experten und Expertinnenwissen «basiert in modernen ausdifferenzierten Gesellschaften wesentlich auf der allgemeinen Anerkennung

einer je gegenstandsspezifischen Differenz von «Experte» und «Laie», wobei die überlegene Kompetenz des Experten oder der Expertin regelmässig an seiner Zugehörigkeit zu entsprechenden Berufen [...] festgemacht wird.» (Liebold/Trinczek 2009: 34). Meuser und Nagel (vgl. 2009: 467ff.) sprechen davon, dass eine Expertin oder ein Experte über Wissen verfügt, das sie zwar nicht allein besitzen, das aber doch nicht jede Person in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist. Weiter erklären sie, dass die interviewte Person nicht als Privatperson, sondern als Funktionsträger von Interesse ist. Dagegen halten Bogner et al. (vgl. 2002: 44), dass eine Trennung zwischen den Befragten als Privatperson und als Experte, Expertin eines bestimmten Fachgebiets kaum möglich sei.

3.3.1 Sampling

Da es sich in der vorliegenden Arbeit um eine Forschungsfrage in einem für die Wissenschaft neueren und wenig erforschten Phänomen handelt bzw. die letzte Pandemie viele Jahre her ist, erscheint es der Autorin mitunter sinnvoll, auch die Erfahrungen und Erkenntnisse der interviewten Personen als Privatperson mit in die Datenerhebung und in die Analyse einzubeziehen, da die Pandemie und die damit einhergehenden Massnahmen des Bundesrates einen Einschnitt in das Leben jedes Menschen mit sich gebracht hat.

Das Sampling der vorliegenden Arbeit orientiert sich an der Forschungsfrage nach dem Erleben der Schulschliessung in der Position als schulsozialarbeitende Person. Dementsprechend sind nur Personen in Frage gekommen, welche auch hauptberuflich als Schulsozialarbeitende tätig sind beziehungsweise während den Schulschliessungen tätig waren und so den gesamten Prozess der Schulschliessung, also auch der Wiedereröffnung miterlebt hatten. Diese Personen verfügen über das spezifische Fachwissen und können so durch differenzierte und fundierte Aussagen und themenbezogene Deutungen beitragen. Der Expert*innenstatus beinhaltet dementsprechend Entscheidungs- und Durchsetzungskompetenzen (vgl. Bogner et al. 2014: 34f.).

Während dem Prozess des Samplings hat die Autorin Kriterien ausgearbeitet, nach welchen die Expertinnen und Experten ausgewählt wurden:

- Die angefragten Schulsozialarbeitenden sollen über mindestens 3 Jahre Erfahrung in der Schulsozialarbeit verfügen
- Die angefragten Expertinnen und Experten sollen über einen Abschluss der Sozialen Arbeit verfügen.
- Die angefragten Personen müssen während der Schulschliessung als Schulsozialarbeitende angestellt gewesen sein.
- Die zu interviewenden Personen sollen bereit sein, offen über die Herausforderungen während der Schulschliessungen zu sprechen.

- Die Vorgesetzten der Fachpersonen sollen mit dem offenen und ehrlichen Gespräch einverstanden sein.

Die Autorin hat die Berufskollegen und -kolleginnen via E-Mail angeschrieben und gefragt, ob Interesse besteht, sich für diese Studie zur Verfügung zu stellen. Dazu wurde der Mailverteiler eines Verbands für Schulsozialarbeit mit Genehmigung der vorsitzenden Person verwendet. In der E-Mail wurden die Personen kurz über das Anliegen und die Fragestellung informiert. Diejenigen Personen, welche sich auf den Aufruf gemeldet haben, wurden persönlich telefonisch kontaktiert und nach den oben aufgezählten Kriterien befragt. Während diesen Telefonaten konnte jeweils ein erster persönlicher Kontakt hergestellt werden, welcher wahrscheinlich die Verläufe der Expert*inneninterviews positiv beeinflusst hat.

3.3.2 Feldzugang

Die Autorin hat vier Expertinnen und Experten befragt. Davon zwei via online Tool am Computer und zwei an den Schulen vor Ort, unter Einhaltung der damals gültigen Schutzmassnahmen aufgrund der Corona- Pandemie. Sämtliche befragte Personen waren zu diesem Zeitpunkt mit mindestens einem Anstellungsprozent von 40% als Schulsozialarbeitende beschäftigt.

Die Anzahl Schülerinnen und Schüler, sowie die Örtlichkeit der Schulen werden anbei konkretisiert:

1. Person: männlich, rund 160 Kinder, eher ländliche Schule, Unter- und Mittelstufe
2. Person: weiblich, rund 120 Kinder, sehr ländlich, Unter- und Mittelstufe
3. Person: weiblich, rund 220 Kinder, eher stadtnah, Oberstufe
4. Person: männlich, rund 300 Kinder, eher stadtnah, Oberstufe

Um die Anonymität und den Datenschutz der Expertinnen und Experten zu wahren, werden keine weiteren Angaben zu den einzelnen Personen gemacht. Auch werden die Schulhäuser nicht namentlich erwähnt sowie weder der Kanton noch der Ortsname benannt. Die Autorin hat Kenntnis über die persönlichen Angaben der interviewten Personen.

Da es in der Auswertung der Daten nicht um die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen und den Beauftragten der Schulsozialarbeit geht, sondern vielmehr darum, den Kanon an Erfahrungen und Learnings zusammenzutragen und so die im Theorieteil erarbeiteten Ergebnisse der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit durch die Dimension der Schulschliessungen zu ergänzen, werden sämtliche Ergebnisse ohne Zuteilung zu den oben erwähnten Personen 1-4 erläutert.

3.4 Datenerhebung und Datenaufbereitung

Alle Interviews fanden zwischen dem 18. und 22. November 2020 statt. Zu diesem Zeitpunkt waren die Massnahmen zur Eindämmung des Coronavirus bereits zum zweiten Mal im besagten Jahr verschärft worden. Daher haben zwei Interviews via Zoom stattgefunden und wurden so, mit dem Einverständnis der Expertinnen und Experten, in Bild und Ton festgehalten. Die anderen beiden Interviews haben an den Einsatzorten der Schulsozialarbeitenden, unter Einhaltung der geltenden Schutzmassnahmen (Schutzmaske tragen, zwei Meter Abstand und regelmässiges Lüften der Räumlichkeiten) stattgefunden. Diese Interviews wurden mit dem Einverständnis der Expertinnen und Experten mit dem Mobiltelefon und einer speziellen App aufgenommen. Die Interviews wurden jeweils auf schweizerdeutsch durchgeführt. Der Umstand des Onlinegesprächs als auch jene geltenden Schutzmassnahmen vor Ort in den Schulen, haben wohl die Atmosphäre während den Interviews geprägt. Wobei dies der Autorin in keiner Weise negativ aufgefallen war. Die Interviews bewegen sich in der Länge jeweils zwischen 36 und 65 Minuten. Die Länge der Interviews war nach Meinung der Autorin, jeweils unter anderem vom Engagement der interviewten Person während des Lockdowns, aber auch von den zeitlichen Ressourcen der Expertinnen und Experten abhängig.

Die Autorin hat sich das erste Interview direkt nach Beendigung des Gesprächs nochmals angehört. Dabei ist ihr aufgefallen, dass öfters suggestive Fragen angewandt, unangenehm oft persönliche Meinungen sowie Anekdoten der Interviewerin eingebracht, sowie auch Aussagen der Expertinnen und Experten als toll oder spannend bezeichnet wurden, was ihr beim Abhören des Gesprächs als unangemessen und nicht zielführend erschien. Daraufhin hatte sich die Autorin für die nächsten Interviews vorgenommen, sparsamer mit den eigenen Gesprächsanteilen umzugehen, das Gegenüber mehr erzählen zu lassen und Aussagen nicht zu bewerten, sondern eher aktiv zuhörend die Fachperson darin zu unterstützen, möglichst vertieftes Wissen preis zu geben.

Die Auswertung der gewonnenen Daten aus den Expert*inneninterviews orientiert sich an der Auswertung von thematischen Einheiten und anhand der inhaltlichen Zusammengehörigkeit, der verstreuten Passagen. Das bedeutet, dass die Aussagen der Befragten konsequent in ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingung verortet werden, wodurch es keine Rolle spielt, an welcher Stelle oder auf welche Frage des Interviews eine zentrale Aussage fällt (vgl. Meuser/Nagel 2009: 476).

Die Interviews wurden jeweils selektiv transkribiert. Das bedeutet, dass thematisch relevante Passagen der Gespräche wörtlich festgehalten werden. Hierbei handelt es sich bei

der Verschriftlichung der Aussagen um schweizerdeutsche Ausführungen, die auf hochdeutsch festgehalten wurden. Es wurde dabei darauf geachtet, die Aussagen möglichst sinngetreu in die hochdeutsche Sprache umzuwandeln.

Dabei weisen Liebold und Trinczek (2009: 42) darauf hin, dass der Begriff Datenaufbereitung harmlos klingt, dadurch jedoch bereits erste Schritte der Interpretation gemacht werden, diese würden aber jeweils nicht als solche wahrgenommen. Es erscheint ohne Zweifel korrekt, wenn behauptet wird, dass durch die Selektion der Aussagen und die Raffung der Textpassagen bereits die subjektive Meinung der zu transkribierenden Person eine Rolle spielt (vgl. ebd.). Dies wohl auch bei der vorliegenden Arbeit.

In der Datenaufbereitung wurden die zentralen Aussagen der Expertinnen und Experten bereits unter die Überschriften des Leitfadens eingearbeitet, da der Leitfaden bereits in Bezug auf die Forschungsfrage sowie die Leitfrage der gesamten Bachelorarbeit aufgebaut wurde und so die Informationen zu den entsprechenden Wissenslücken zugefügt werden konnte. So wurden die Aussagen in die Themen Ausgangslage, Prävention, Intervention, Beratung, Kooperation, Ausblick und Vorbereitung unterteilt. Wodurch impliziert das gesamte Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit abgedeckt ist. Ebenso hat die Autorin aufgrund der Leitfrage der Bachelorthesis, gleichzeitig zentrale Aussagen zu den Handlungsprinzipien und Strukturmaximen der Expertinnen und Experten in ein zusätzliches Raster übertragen. So ergab sich ein Bild von bereits einzelnen Themenblöcken zugeteilten Aussagen. Das gesamte Material liegt also inhaltlich nach den jeweiligen Punkten des Leitfadens geordnet vor. Dadurch wurde zum einen die Sequenzialität der Interviews aufgehoben, zum anderen existiert zwar noch die Fallgestalt des einzelnen Interviews, diese sind aber textlich aufgelöst und werden so im Fortgang der Arbeit nicht mehr gesamthaft als Arbeitsgrundlage verwendet. Gearbeitet wird nun wesentlich mit den spezifischen Teil-Themen, welche aus dem vorliegenden Material extrahiert wurden.

Zur Präsentation der Resultate werden die Erkenntnisse, basierend auf der Datenauswertung, der Themenblöcke nach dargestellt. Unterstützt werden diese durch wörtliche Zitate der relevantesten Aussagen, als O-Töne in Anführungs- und Schlusszeichen dargestellt, diese beziehen sich jeweils auf die Gesprächsaufnahmen.

4 Darstellung der Ergebnisse

Folgend werden die Ergebnisse der Expert*inneninterviews gerafft und unterteilt nach Themenblöcken präsentiert.

Ausgangslage

Um zu verdeutlichen, welche umfangreiche Unsicherheit die Nachricht der Schulschliessungen im März 2020 bei den Schulsozialarbeitenden hatte, werden folgend einige Aussagen aufgeführt:

«Ich habe mir zu Beginn schon einen psychischen Druck gemacht, weil man nicht wusste, was nun passiere würde.»

«Als der Lockdown verkündet wurde, hat sich das für mich so angefühlt, als würde die Zeit stehen bleiben.»

«Ich habe mich mega erschrocken, ich war sicher, alles wird passieren, aber sicher nicht werden die Schulen geschlossen...ich hätte das niemals erwartet und ich erinnere mich, ich bin aus allen Wolken gefallen.»

Diese Aussagen verdeutlichen die Gefühle der Ratlosigkeit als auch die grosse Unsicherheit, welche die Nachrichten über die Schulschliessung mit sich gebracht haben. In diesen Aussagen lässt sich auch erkennen, dass die einzelnen Personen persönlich vom Ausmass der COVID-Pandemie betroffen waren.

Nebst den Befürchtungen und Ängsten gab es zum schweizweiten Lockdown auch positive Gedanken.

«Ich habe es reizvoll und speziell gefunden.»

Den Einfluss der Pandemie auf den Alltag und das Erleben der Bevölkerung lässt sich aus unendlich vielen medialen Berichterstattungen aus dem Jahre 2020 nachvollziehen. Nebst dem Alltagserleben der Menschen haben sich aber auch die Arbeitswelt und die verschiedenen Berufsfelder verändert. Viele Branchen haben Umbrüche, Abbrüche und grundlegende, schwerwiegende Veränderungen, besonders in der Zeit des Lockdowns, erfahren. Folgend finden sich Aussagen zu den ersten Gedanken, in Bezug auf die Praxis der Schulsozialarbeit:

«Am Anfang fand ich es echt schwierig, wir hatten keinen Auftrag. Die Lehrer, die uns Aufgaben hätten geben können, waren wahnsinnig mit ihrem eigenen Zeugs beschäftigt. Denn es musste in kürzester Zeit wahnsinnig viel aufgebaut werden und dabei ist wie vergessen gegangen, dass es noch eine Schulsozialarbeit gibt.»

«Als die Nachricht kam, war ich mega gestresst, weil die Lehrer hatten eine klare Aufgabe und ich habe mir dann so gedacht, ok, was machen wir jetzt?»

«Zu Beginn des Lockdowns war nicht klar, ob wir in der Betreuung in der Schule mithelfen oder nicht. Wir haben dann im Team besprochen, was unsere Haltung ist.»

«Wir hatten ja selbst keinen Plan, wir mussten selbst erst reinkommen.»

Diese Zitate legen offen, dass die Schulsozialarbeit, wie sie bisher bekannt war, tatsächlich nur am Ort Schule wirkungsfähig sein konnte. Nach der Schliessung der Schule war die Unsicherheit gross. Es war unklar, welchen Auftrag die Schulsozialarbeit in der Zeit von geschlossenen Schulen hat, das Wirkungsfeld hat sich derart rasch verändert und den Professionellen vor Augen geführt, dass ihr Arbeitsalltag, wie sie ihn bisher kannten, in der Situation von geschlossenen Schulen nicht weiter existierte.

«Gleichzeitig war ich aber sehr verunsichert, da ich bemerkt habe, dass ich meine Arbeit nicht mehr so wie zuvor machen konnte. Ich wusste nicht was ich überhaupt tun sollte. Daraufhin bin ich in einen totalen Aktivismus verfallen»

«Ich habe die ganze Zeit gesucht und schlussendlich mehr Stunden gearbeitet, als wenn ich in der Schule gewesen wäre. Schlussendlich habe ich aber nicht richtig gearbeitet, also nichts mit Kindern oder mit den Eltern. Ich habe sonst etwas rumgenuschelt, weil ich verzweifelt eine gute Aufgabe gesucht habe.»

Aus den obigen Zitaten lassen sich zwei spannende Hauptaussagen ableiten. Erstens haben die Professionellen auf Grund der Verunsicherung und der unklaren Auftragslage zeitlich mehr gearbeitet bzw. sich mit dem Gedanken um die Arbeit beschäftigt als bei normaler Auftragslage. Und zweitens scheint es so, als ob es den Professionellen ein ungutes Gefühl gegeben hatte, zwar eine Leistung zur Aufrechterhaltung ihres Arbeitskontextes geleistet zu haben, aber gleichsam nicht mit den Adressatinnen und Adressaten ihres Arbeitsbereichs in Kontakt gewesen zu sein.

Dieses Gefühl der Unklarheit lässt sich auch darauf zurückführen, dass die Schulsozialarbeit, wie auch alle anderen Beteiligten des Schulsystems, keine Zeit für die Vorbereitung einer Schulschliessung hatten. Die offizielle Schulschliessung am vom 16. März 2020 wurde nämlich erst am 13. März 2020 um 16.00 Uhr rechtskräftig vom Bundesrat verkündet, also am Freitagabend vor dem Wochenende. Die meisten Lehrpersonen waren zu diesem Zeitpunkt wohl schon im Wochenende. Es hiess also für sämtliche Personen, welche mit dem Schulsystem in Kontakt standen, dass sie genau zwei Tage Zeit hatten, sich auf diese gravierende Veränderung einzustellen.

«Ich fand das unbefriedigend, dass wir so vor den Kopf gestossen wurden mit der Schulschliessung.»

So ging es wohl auch anderen Professionellen, sowohl den Lehrpersonen, den Eltern, den Schülerinnen und Schülern als auch den Schulsozialarbeitenden.

Die Expertinnen und Experten haben berichtet, dass sie sich jeweils direkt am folgenden Montag mit ihren Teams getroffen hatten, um die aktuelle Situation und das weitere Vorgehen zu besprechen. Ebenso hatten sich die Schulsozialarbeitenden mit den Verantwortlichen ihrer Schule in Verbindung gesetzt.

«Vom Typ her bin ich dann nicht die Person, die sich zurücklehnen kann, sondern ich wollte zeigen, dass ich hier bin. Dann habe ich mir überlegt, wie kann ich trotz Schulschliessung präsent sein im Schulhaus. Ich bin dann direkt am ersten Tag ins Schulhaus gegangen und habe an den Sitzungen teilgenommen.»

«Bei uns hat es einfach immer geheissen, seid verfügbar für die Schulen. Wir sollten auch kommunizieren, an welchen Tagen zu welchen Zeiten wir erreichbar sind.»

«Ich habe dem ganzen Schulteam in der Aula verkündet, dass ich da sein werde während dem Lockdown. Das Team hat das zur Kenntnis genommen, es ist aber nicht weiter darauf eingegangen worden.»

Trotz allem blieb die Ungewissheit gross. Auch der Gedanke nach der Legitimität von Schulsozialarbeit in Zeiten von geschlossenen Schulen bestand.

«Ich wollte wissen, was geht, was getan wird und was von mir erwartet wird, vor allem, dass die nicht das Gefühl haben, dass die Schulsozialarbeit jetzt nicht anwesend ist.»

Es lässt sich also zusammenfassen, dass die Schulsozialarbeit, durch den abrupten Wegfall ihres Wirkungsfeldes, selbst in eine Krise gestürzt wurde. In den folgenden Kapiteln wird rekonstruiert, wie die Professionellen der Schulsozialarbeit mit dieser Herausforderung umgegangen waren und welche Mittel und Wege sie erschaffen hatten, um die Krise zu überwinden.

Prävention

Als erster Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit wird das Aufgabenfeld der Prävention beleuchtet. Dabei stellt sich die Frage, ob es den Professionellen gelungen ist, einen Beitrag im Bereich Prävention zu leisten und wenn ja wie, und in welcher Form.

Oft benannt wurden im Bereich der Prävention, dass bereits länger gebliebene Aufgaben wie Projektbeschreibungen und Konzeptplanungen aufgearbeitet werden konnten.

«Die Projektarbeit war ...ein grosser Teil.»

«Für das Projekt...hatte ich dann während der Schulschliessung genügend Zeit.»

«Der Lockdown hat mir die Chance gegeben, lange liegengebliebene Projektarbeiten aufzuarbeiten und vorzubereiten. Dabei konnte ich mich in dieser ruhigeren Zeit richtig gut in die Projekte und Konzepte eindenken.»

«Die Projektarbeit war ein grosser Teil, nebst der Beratung.»

Besonders in Bezug auf die Aussagen bezüglich der unklaren Auftragslage zu Beginn der Schulschliessungen erscheint es nachvollziehbar, dass sich die Professionellen den Aufgaben gewidmet hatten, von welchen sie wussten, dass sie erledigt werden müssen und bei denen ihnen im Regelalltag die Zeit fehlt. Wahrscheinlich hatten diese Aufgaben in der

ersten Zeit auch einen positiven Einfluss auf ihre Gefühle betreffend die Unsicherheit gehabt. Die Schulsozialarbeitenden konnten so eine erste Teillegitimation wiederherstellen. Dennoch war damit der Fakt der fehlenden Aufträge und der unklaren Handlungsbedarfe nicht gelöst.

«Aber natürlich konnte ich damit nicht sämtliche Stunden abdecken.»

Die Expertinnen und Experten konnten auf Nachfrage weitere Massnahmen benennen, welche sich dem Handlungsfeld der Prävention zuordnen lassen.

«Ich habe einfach in den Fällen, in welchen ich gewusst habe, dass es zu Hause etwas heikel sein könnte, eine Postkarte geschickt, mit einem Foto von der Tafel in meinem Büro und ihrem Namen und der Frage, wie geht es dir. Einfach so als Kontaktaufnahme und als Reminder, dass sie sich melden können, wenn Bedarf besteht.»

«Zwei drei Kinder habe ich telefonisch kontaktiert, einfach in den Fällen, in denen ich wusste, dass es schwierig ist zu Hause. Das sollte aber nicht so kontrollmässig überkommen.»

Es lässt sich also feststellen, dass die Schulsozialarbeitenden spezifisch auf die ihnen bereits bekannten Fälle zugegangen sind. Dies sowohl auf kreative Art und Weise via Postkarte, welche besonders die Aspekte der Freiwilligkeit ansprechen, als auch telefonisch, was laut dem Experten, von den Adressatinnen und Adressaten als Kontrolle verstanden werden könnte, ihm aber wohl in der gegebenen Situation als sinnvoll erschien.

Bezüglich der Variante mit der Postkarte muss jedoch erwähnt werden, dass nicht überprüfbar ist, inwiefern diese Wirkung gezeigt hatte.

«Der Rücklauf jedoch, war gleich Null.»

Die Person der Schulsozialarbeit, welche diese Feststellung machen musste, liefert aber direkt einen Lösungsansatz mit:

«Vielleicht hätte ich ein bereits frankiertes Couvert beilegen können, um die Hürde des Zurückschreibens runterzusetzen. Ich habe dann einfach geschrieben, dass sie die Antwort in den Briefkasten des Schulhauses werfen können. Vielleicht hätte ich den Brief auch an die Eltern senden können.»

Hier lässt sich eine Verbindung zur Maxime der Niederschwelligkeit herleiten. Die Variante, die Antworten auf die Postkarte zur Schule zu bringen bzw. selbst zu frankieren und danach in einen Briefkasten zu werfen, könnten, wie vom Zitierten vermutet, eine zu hohe Schwelle dargestellt haben. In der Ergänzung des Satzes, dass es eine Möglichkeit gewesen wäre, den Brief an die Eltern zu adressieren, bergen sich einige Konflikte mit Strukturmaximen und Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit. Etwa würde der Partizipation des Schülers oder der Schülerin keine Rechnung getragen, die Schweigepflicht dadurch verletzt, oder die Freiwilligkeit des Kindes je nach Vorgehen der Erziehungsberechtigten untergraben werden, aber auch die Autonomie des Kindes oder des Jugendlichen nicht in Gänze gefördert werden.

Eine weitere Möglichkeit, die Schulsozialarbeit in der Prävention, während einer Schulschliessung wirken zu lassen, erklärt eine Fachperson im Expert*inneninterview:

«Ich habe im Rahmen des «WIR-Projektes» den Schülern eine Aufgabe gestellt und gefragt, wie geht es dem «Kleinen Wir», schreibt ihm doch einen Brief.»

Es hätten einige Kinder auf diesen Aufruf reagiert und beschrieben, wie es Ihnen in den «Corona-Ferien» geht. Einige hätten auch geschrieben, dass ihnen langweilig sei. Auf das Nachfragen der Schulsozialarbeitenden Person sei jedoch keine Reaktion mehr von Seiten der Kinder gekommen. Hier stellt sich also wieder das Problem des geringen Rücklaufs auf Interaktionsversuche der Fachpersonen gegenüber ihren Adressatinnen und Adressaten. Als fruchtbarer und auch von den Lehrpersonen geschätzter Ansatz der Prävention hat sich folgende Massnahme einer interviewten Person gezeigt.

«In der dritten Klasse habe ich mal an einer Klassenstunde teilgenommen. Auch in der fünften Klasse habe ich eine Sequenz durchgeführt, in welcher es um einen Befindlichkeitsaustausch innerhalb der Klasse ging.»

Dieser Einsatz in der Klassenstunde war jedoch erst möglich, als nach der ersten Orientierung Kommunikationskanäle aufgebaut wurden, sowohl zu Schülerinnen und Schülern, aber auch zu den Lehrpersonen.

«Bei uns an der Schule wurde Microsoft Teams als Kommunikationskanal ausgewählt, so konnte ich über den Chat oder Onlinetelefonie mehr Kontakt zu den Schülern und Lehrern aufnehmen.»

Andere Fachpersonen haben in den Interviews erklärt, dass sie nicht in die offiziellen Kommunikationskanäle der Schule, wie etwa dem Programm «Klapp» aufgenommen wurden. Dies zum einen aufgrund von organisatorischen Schwierigkeiten, eine Fachperson hat jedoch auch erklärt, dass die Schulleitung das Hinzufügen der Schulsozialarbeitenden zu diesen Netzwerken klar abgelehnt habe. Die Gründe dazu wurden leider nicht eindeutig kommuniziert.

Ein weiterer Ansatz der Prävention während einer Schulschliessung präsentiert eine weitere interviewte Fachperson:

«Wenn ich Prävention mache in der Oberstufe, dann arbeite ich mit der ganzen Klasse, zum Beispiel zum Thema Sucht. Wenn ich das jetzt während der Schulschliessung auch noch mit den Schülern gemacht hätte, dann wäre ihr Kopf geplatzt, das wäre einfach zu viel gewesen.»

In diesem Fall wird Prävention als Projekt oder Angebot erachtet, welches Schülerinnen und Schülern neues Wissen und neue Denkansätze vermittelt. Dass dies wohl in der Situation im Frühling 2020 bei gewissen Adressatinnen und Adressaten aufgrund von Überlastung unangebracht gewesen wäre, ist nachvollziehbar. Dennoch erscheint es der Autorin als eine Möglichkeit, genau dort anzusetzen und beispielsweise eine Klassenlektion zum Thema Achtsamkeit und Entspannung in herausfordernder Zeiten durchzuführen.

Die interviewte Fachperson hat ihre obige Aussage folgendermassen ergänzt:

«Die hatten den Kopf nicht frei für präventive Angebote. Weil wir mittendrin waren. Mitten in der Krise und Krisen haben Vorrang. Diese sind dann interventiv bearbeitet worden.»

Auch hier ein spannender Ansatz. Es stellt sich die Frage, ob alle Massnahmen der Schulsozialarbeitenden in der Krise, welche durch die Corona-Pandemie ausgelöst wurde, Interventionen sind und somit weniger präventive Handlungen durchgeführt werden konnten.

Intervention

Basierend auf der Aussage der letzten zitierten Person im vorangegangenen Abschnitt, dass mehr interventiv als präventiv gearbeitet wurde in der Zeit des Lockdowns, lässt sich vermuten, dass sich viele Interventionssituationen für die Schulsozialarbeitenden ergeben haben. Jedoch war dies, zurückführend auf die vier Expert*inneninterviews, nicht der Fall. Lediglich zwei Situationen wurden in den Interviews erläutert, welche offensichtlich intervenierenden Charakter hatten.

Eine Fachperson erklärt im Interview folgende Situation.

«Was ich dann gemacht habe, ist, dass eine Kind, das ich schon aus Beratungen kannte, beim Abholen der Hausaufgaben anzusprechen und zu fragen, wie es ihm geht. Er hat dann erzählt, dass er zu Hause vereinsamt. Daraufhin habe ich mit seinem Klassenlehrer besprochen, dass er zur Hausaufgabenbetreuung in die Schule kommen darf, obwohl er von der Schule her kein betreuungspflichtiges Kind war.»

Die Fachperson hatte das Kind am Ort Schule angesprochen und nach seiner Befindlichkeit befragt. Dabei ist es zentral zu ergänzen, dass im Expert*inneninterview verdeutlicht wurde, dass genau dieses Kind vor dieser Konfrontation in der Schule, mit einer Postkarte und sogar zusätzlich einem Telefonat von der Fachperson implizit dazu aufgefordert wurde, bei Bedarf mit ihr Kontakt aufzunehmen und sich Hilfe zu holen.

An diesem Beispiel lässt sich aufzeigen, dass die Hemmschwelle für dieses Kind zu gross war, sich selbständig bei der Fachperson zu melden. Ohne den direkten Kontakt in der Schule wäre die Möglichkeit der Hausaufgabenhilfe für dieses Kind wohl nicht entstanden. Wobei die Hausaufgabenhilfe ehrlicherweise, so wurde das auch erklärt, nur als Alibi verwendet wurde, um das Kind aus der sozialen Isolation zu befreien und ihm so die Möglichkeit zur Entfaltung und Entwicklung in der Schule zu geben. Hierbei lassen sich die Aspekte der Strukturmaxime der Niederschwelligkeit feststellen, aber auch das Handlungsprinzip des anwaltschaftlichen Handelns lässt sich erkennen.

Eine weitere Situation mit interventivem Charakter war folgende:

«Ich musste die Lehrperson daran erinnern, dass nicht alle Schüler aus privilegierten Elternhäusern kommen und dieselbe Unterstützung erfahren, wie die anderen Kinder.»

Dies Aussage wurde im Zusammenhang mit folgender Erklärung getroffen. Die Lehrpersonen einer Schule wurden dazu aufgefordert, möglichst oft Live Unterricht zu veranstalten,

was bedeutet, dass die Kinder zu Hause vor ihren Geräten sitzen und so einem Live-Unterricht auf Distanz, ähnlich dem in der Schule, folgen können. Als die verantwortliche schulsozialarbeitende Person zufällig von diesem geplanten Vorgehen erfahren hatte, intervenierte diese direkt und erklärte, dass nicht davon ausgegangen werden könne, dass alle Haushalte über genügend elektronische, internetfähige Endgeräte verfügen, um allen Kindern die Teilnahme an einem Live-Unterricht zu ermöglichen. Daraufhin, so erklärte die Fachperson im Interview, sei die Vorgehensweise überarbeitet worden beziehungsweise mit den erziehungsberechtigten Personen der Klassen Kontakt aufgenommen worden, um sicher zu stellen, dass genügend geeignete Geräte zur Verfügung stünden.

Hier hatte die schulsozialarbeitende Person besonders nach der Maxime des «Anwalt-schaftlichen Handelns» gehandelt. Sie hatte für diejenigen mitgedacht, welche als Verlierende aus der Krise hätten gehen können.

Des Weiteren erklärten die befragten Expertinnen und Experten,

«Ich habe vielmehr Probleme im Umgang unter den Kindern, innerhalb der Chaträume vermutet, das was aber abgesehen von einer kurzen Sequenz wenig das Thema.»

«Ich habe erwartet, dass viel Probleme bezüglich der Medien kommen, dass die sich online mobben und zur Schnecke machen. Ich hatte aber keinen einzigen Fall, ich gehe davon aus, dass die alle zu sehr mit dem Kopf bei ihren Familien waren und mit sich selbst beschäftigt waren.»

Die Befürchtungen zum Cyber-Mobbing sind also nicht eingetreten. Ebenfalls wurde an die Fachpersonen der Schulsozialarbeit aus den Expert*inneninterviews wider Erwarten, kein einziger Fall von häuslicher Gewalt während des Lockdowns herangetragen. Wobei hier ungeklärt ist, ob tatsächlich keine Zwischenfälle in den Schulen der Befragten stattgefunden hatten, oder ob diese wo anders oder gar nicht gemeldet wurden.

Beratung

Eine weitere Kernleistung der Schulsozialarbeit ist die Beratung. Auch dieser Bereich hat sich während der Schulschliessungen verändert. Von der gewohnten Beratung in der Schule mussten die Beratungen während des Lockdowns online durchgeführt werden. Diese Umstellung verlangte den Fachpersonen Flexibilität ab.

«Die Onlineberatungen sind erstaunlich gut gegangen. Ich habe Dinge einfach aufgezeichnet, bildlich dargestellt und in die Kamera gehalten. Ein Beispiel war, dass ich mit Reflexionsfragen gearbeitet habe. Für jede Frage habe ich dann ein Symbol auf ein Blatt gezeichnet und dies den Kindern gezeigt als bildliche Darstellung der Aufgabe.»

Es gab auch pragmatischere Stimmen:

«Auf jeden Fall ist es eine Möglichkeit, das Geschäft am Laufen zu halten.»

Auch wurde betont, dass sich die Onlineberatung nicht gleich anfühlte wie die Beratung vor Ort.

«Der Kontakt über die Chats und die Videotelefonie ersetzt halt schon nicht den normalen Kontakt. Es fehlt die Nähe und wirklich das sich gegenseitige Spüren. Das ist schon anders, als wenn man vor Ort ist. Man kann mit einer anderen Empathie auf Personen eingehen.»

Auch der Aspekt, dass durch die Onlineberatung im Homeoffice das private Umfeld des Gegenübers sehen kann, wurde angesprochen:

«Ich war selbst sehr verunsichert, ich habe mich nicht wohl gefühlt, es war dann so. Ich bin ja auch zu Hause gewesen und die haben dann auch mein Privates gesehen und ich bin wie in ihrem Zimmer gewesen.»

Bereits angesprochen wurde der Umstand, dass verursacht durch die kurzfristige Schulschliessung und der so nicht vorhandenen Vorbereitungsmöglichkeit, nicht von Beginn an klar war, welche jeweils die offiziellen Kommunikationskanäle der unterschiedlichen Schulen waren. Die einen Schulen hatten über Zoom kommuniziert, die anderen über WebEx, die nächsten über Teams, einige über Klapp und so weiter.

«Nachdem der Kommunikationskanal klar war, konnte ich meine regelmässigen Beratungen mit den Kindern wieder aufnehmen.»

«Ich habe mit meinen Schülern meist über Zoom gesprochen. Das Ding ist. Dass ich gar nicht weiss wie sicher das war.»

Mit dem Datenschutz wird hier ein weiteres zentrales Thema der online Beratung angesprochen. Die Fachperson ergänzt:

«Ich glaube bei der online Kommunikation über so Videosachen kannst du den Datenschutz einfach nicht gewährleisten.»

Mit dem Datenschutz wird eine wichtige Strukturmaxime der Schulsozialarbeit benannt, welche es einzuhalten gilt. Die Expertinnen und Experten berichten, dass bezüglich den Datenschutzbestimmungen für die Online Kommunikation Unklarheit herrschte und noch immer herrscht. So etwa sei nicht abschliessend geklärt, welches Online Kommunikationsprogramm das sicherste ist, auch bestünden Unsicherheiten darüber, wie damit umzugehen sei, dass Kinder und Jugendliche zu Hause in ihren Kinderzimmern von ihren erziehungsberechtigten Personen belauscht bzw. im Gespräch beeinflusst werden könnten, Dinge zu verschweigen oder Unwahrheiten zu erzählen.

Der grosse Kanon der Expertinnen und Experten bezüglich der Beratung während der Schulschliessungen ist, dass sie nur so viele Beratungen durchführen konnten, wie auch «Aufträge» durch die Lehrpersonen an sie gelangt waren. Ausschlaggebend für diese Veränderung bzw. Konzentration auf nunmehr eine beteiligte Instanz des Schulsystems als Zuweisende Instanz, erklären sich die Expertinnen und Experten durch den täglichen Kontakt der Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern, welcher den Fachpersonen der Schulsozialarbeit nicht möglich war.

«Unser Kerngeschäft ist die Beratung vor Ort. Wenn die Kinder Probleme haben, dann kommen die zu mir ins Büro. Und wenn die Kinder also nicht an der Schule sind, dann gibt es dementsprechend weniger Beratungen.»

Des Weiteren spielt, nach der Meinung der Expertinnen und Experten, aber auch der Bekanntheitsgrad der Schulsozialarbeitenden bei den Eltern der Kinder und Jugendlichen eine Rolle, in Bezug auf die Kontaktaufnahme zur Unterstützung im Fall einer Krise.

«Ich habe Primarschüler und die haben halt noch kein Handy, wenn ich also mit Kindern hätte in Kontakt kommen sollen, dann hätten die Eltern auf mich zukommen müssen. Das hat es aber nicht gegeben, denn einerseits hatte ich noch nicht so diese Elternbeziehungen und andererseits sind die Beratungsthemen während dem normalen Schulalltag sehr nah an der Schule und weniger primär im familiären Bereich. Wenn also der Schulalltag nicht da ist und diese Konflikte um Beziehung und Ausgrenzung nicht da sind, dann ist wie auch der Gesprächsbedarf nicht da.»

Nebst der Unterstreichung der Wichtigkeit der Beziehung zwischen den Erziehungsberechtigten und den Schulsozialarbeitenden liefert dieses Zitat auch gleich noch einen Erklärungsansatz zur verringerten Nachfrage der Eltern während der Schulschliessung. Es stellt sich dabei wieder die Frage nach dem Auftrag für die Schulsozialarbeit im Falle eines Lockdowns. Sind die Schulsozialarbeitenden für die persönlichen, familiären Probleme innerhalb der Familie der Schülerinnen und Schüler zuständig oder nicht? Ist es die Aufgabe der Schulsozialarbeit aktiv auf die Eltern zu zugehen und Probleme zu suchen oder darf sie sich auf ihren Auftrag im Fall des Regelschulalltags berufen und die Haltung beibehalten, dass jede Kontaktaufnahme der Strukturmaxime der Freiwilligkeit entsprechen muss? Diese Fragen werden später wieder aufgegriffen, jedoch kann bereits an dieser Stelle ausgeschlossen werden, dass die Fragen im Rahmen dieser Arbeit abschliessend geklärt werden können.

Kooperation

Als ein Ergebnis der Expert*inneninterviews lässt sich sagen, dass die Kooperation der Schulsozialarbeitenden, besonders mit den Lehrpersonen, für die Praxis in der Schulsozialarbeit während einer Schulschliessung, elementar ist.

«Ich habe das Gefühl, dass Kooperation während derartigen Krisen mega mega wichtig ist, denn die Hauptaufgabe der Lehrer ist Wissensvermittlung, und jetzt gerade in diesem Lockdown, ich weiss nicht wie viele 1000 Stunden diese Lehrer investiert haben..., dann müssen die sich nebenbei noch auf die Kinder achten und schauen, wie es denen geht. Ich meine das geht nicht.... Von daher finde ich, dass die Kooperation in so einer Krise wahnsinnig wichtig ist, vor allem um die Arbeitsteilung vorzunehmen. Die könnten dann sagen, hey, kannst du da mal andocken.»

«Du kannst nur so gute Arbeit leisten, wie halt auch Material an dich herangetragen wird.»

«Und das ist dann einerseits zur Entlastung der Lehrer, aber andererseits auch dazu, dass ich meinen Job machen kann. Wir sind da auch auf die Lehrer angewiesen.»

Es lässt sich also festhalten, dass die Befragten die Erfahrung gemacht haben, dass besonders in Zeiten der physischen Abwesenheit in der Schule, die Abhängigkeit zu den Lehrpersonen, welche die Kinder täglich beobachten können und dabei sehen, ob beispielsweise Arbeitsaufträge erledigt wurden oder nicht, gross ist. Die Expertinnen und Experten gehen davon aus, dass die Triagierung von Aufträgen an die Schulsozialarbeitenden durch die Lehrkräfte, der hauptsächliche Faktor zur Erlangung von neuen Kontaktaufnahmen durch Adressatinnen und Adressaten der Schulsozialarbeit bedeutet.

Ein gutes Beispiel für die Notwendigkeit von Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden ist folgendes:

«Zwei drei haben sich schon gemeldet wegen Schülern, in diesen Fällen haben dann die Lehrer und ich sehr eng zusammengearbeitet. Wir haben dann geschaut wie ist die Stimmung und wie entwickelt sie sich. Wir haben dann bei zwei Schülern gesagt, dass sie in die Schule zum Lernen kommen sollen.»

Die Lehrpersonen haben teilweise bei den Kindern und Jugendlichen negative Veränderungen bemerkt und diese auch der schulsozialarbeitenden Person gemeldet. Daraufhin wurden diese Fälle gemeinsam beobachtet und schlussendlich eine zielführende Intervention gemeinsam erarbeitet und umgesetzt.

Ein weiterer spannender Aspekt, den zwei befragte Fachpersonen erfahren haben, ist die Veränderung der Beziehung zu gewissen Lehrpersonen während der Krise.

«Einige wenige Lehrpersonen sind auf mich zugekommen, und haben einfach im Sinne von Ablegen und Psychohygiene mit mir gesprochen. Aber, dass ich sie aktiv unterstützen könnte, im Rahmen eines Klassenprojekts zum Beispiel, das war nicht der Fall.»

«Ich hatte wirklich das Gefühl, dass sich meine Arbeit verschoben hat. Ich war sehr viel mit den Lehrpersonen in Kontakt und hatte mit denen Gespräche à la fahr runter, fordere nicht zu viel von den Schülern, mach dir keinen Stress.»

Wo im Praxisalltag die Beratung der Lehrpersonen eher zweitrangig ist beziehungsweise laut den Expertinnen und Experten selten explizit geschieht, ist diese Ebene während der Zeit der Schulschliessung in den Vordergrund gerückt. Warum dies so geschehen ist, konnten die Expertinnen und Experten nicht benennen. Es wurde jedoch erklärt, dass die vertieften Kontakte nach der Schulöffnung weiter bestehen blieben und aktuell im Regelalltag die Kooperation unterstützen.

5 Fazit und Ausblick

Bilanzierend und im Rekurs auf die Ergebnisse der Expert*inneninterviews werden anschliessend Handlungsempfehlungen auf dem Hintergrund der geltenden Handlungsprinzipien und Perspektiven einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit, herausgearbeitet und konkretisiert, die es den Professionellen der Schulsozialarbeit erlauben, Kinder und Jugendliche in der herausfordernden Situation der Schulschliessung, optimal in ihrer Lebenswelt und ihrem Heranwachsen zu unterstützen und zu begleiten.

In der Präsentation der Ergebnisse der Expert*inneninterviews wurden bereits einige wörtliche Zitate zu den unterschiedlichen Themenblöcken aufgeführt, beschrieben und konkretisiert. Dieses Vorgehen wird auch im letzten Kapitel der vorliegenden Arbeit angewendet. Dabei werden die Ergebnisse aus der theoretischen Abhandlung der Arbeit, anhand wörtlicher Zitate der Befragten, verdeutlicht.

Folgendes Zitat hebt nochmals die Relevanz der Fragestellung für die Handlungspraxis hervor.

«Ich finde, wir haben zu wenig gemacht und gleichzeitig weiss ich nicht, wie wir es anders machen sollen, weil ich wieder denken würde, scheisse und jetzt, wie erreiche ich nun all die Leute? Ich weiss es einfach nicht»

Die Fachperson bringt es auf den Punkt. Sie erklärt, dass sie effektiv zu wenig unternommen hatte; dabei bezieht sie diese Aussage wohl auch auf ihr ganzes Team, wenn nicht sogar auf die gesamte Berufsgattung. Genau denselben Eindruck haben auch die anderen Befragten hinterlassen, das Gefühl, nicht genügend getan zu haben. Gleichzeitig stellten sie sich aber auch die Frage, was sie wohl hätten tun können und wie. Wie h sie als Schulsozialarbeitende ihre spezifischen Fähigkeiten, Menschen in einer Krise zu unterstützen, während der Zeit der Schulschliessung besser und gewinnbringender hätten einsetzen können?

Folgend werden die Empfehlungen ausgeführt, welche der Autorin aus der Literaturrecherche als auch aus der Aufbereitung der Expert*inneninterviews als zentrale Bausteine für eine erfolgreiche Schulsozialarbeit im Falle eines erneuten Lockdowns erscheinen.

1. Empfehlung - Vorbereitung

Eine erste Empfehlung, welche sich aus den Expert*inneninterviews ableiten lässt, ist jene der Vorbereitung. Dabei umfasst diese Empfehlung sämtliche Handlungen und Massnahmen, welche die Schulsozialarbeitenden aber auch die Adressatinnen und Adressaten der

Schulsozialarbeit darin unterstützen, die krisenbetroffene Zeit einer Schulschliessung erfolgreich zu meistern. Diese Empfehlung lässt sich nebst anderen von folgender Expertenaussage herleiten:

«Eine Erkenntnis, welche ich aus dem Lockdown gezogen habe, ist, dass ich einfach noch zu wenig bekannt bin am Standort»

Die befragte Person meint hier, dass sie als Massnahme ihren Bekanntheitsgrad an der Schule erhöhen würde. Dieses Vorgehen scheint als zentraler Schritt um später, besonders im Falle einer Schulschliessung, aber natürlich auch während des Regelbetriebs, als Professionelle und gewinnbringende Instanz im Schulsystem wahrgenommen, als auch in Anspruch genommen zu werden.

Dieselbe Fachperson berichtete im Interview auch von der Vermutung der Verschiebung der Gesprächsthemen, weg von schulischen Problemstellungen, hin zu familiären Herausforderungen. Die befragte Person vermutet, dass die Eltern den Kontakt zur Schulsozialarbeit intensiver gesucht hätten, wenn bereits zuvor ein direkter Kontakt stattgefunden hätte.

«Ich möchte mehr Elternarbeit leisten... vermehrt auf die Eltern zugehen.»

Dementsprechend erscheint es sinnvoll, unter dem Aspekt der Vorbereitung, auch die Vertiefung der Elternarbeit vorzunehmen.

Die Bedeutsamkeit der Vorbereitung wird auch von der folgenden Aussage getragen:

«Ich würde im Voraus mit den Kids anschauen, wie wir persönlich in Kontakt bleiben können...»

Aus den Expert*inneninterviews wurde ersichtlich, dass die Klärung des Kommunikationskanals in der ersten Zeit der Schulschliessung, viel Zeit gekostet hatte. Sowohl die Art der Kommunikation im Schulteam, aber auch mit den Eltern, Kindern und Jugendlichen. Eine gute Vorbereitung würde also auch die vorgängige Klärung der Kommunikationskanäle bedeuten. Im Zuge dessen könnte dann, besonders mit den Kindern und Jugendlichen, welche bereits in der Beratung sind, aber auch mit den ganzen Klassen und klassenübergreifend folgende Massnahme umgesetzt werden:

«Man könnte dann die Situation auch vorbesprechen und schauen was Angst machen könnte und dann überlegen, was es tun kann, so wie eine Art erste Hilfeplan, so etwas mitgeben nach Hause.»

Durch dieses Vorbesprechen würde die schulsozialarbeitende Person bereits vor der Schulschliessung bei ihren Adressatinnen und Adressaten verdeutlichen, auf welche Weise sie in Krisenzeiten Unterstützung bieten könnte und wie sie auch während der Schulschliessung ansprechbar wäre.

Die Empfehlung der Vorbereitung deckt in ihrem Kern verschiedenste zentrale Prinzipien der lebensweltorientierten Schulsozialarbeit ab. So etwa baut die vorgängige Kontaktaufnahme Hemmschwellen ab. Zusätzlich kann vorgängig geklärt werden, wie und in welcher

Weise die schulsozialarbeitende Person kontaktiert werden kann. Im besten Fall wird gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen darüber diskutiert, welche Kommunikationskanäle ihrer Lebenswelt entsprechen. Durch ein solches Vorgehen würden dann auch die Kinder und Jugendlichen Partizipation erfahren und die Kommunikationswege würden der Alltagsorientierung der Jugendlichen entsprechen. Diese Aspekte führten ebenso dazu, dass die *Niederschwelligkeit* der Dienstleistung aufrechterhalten werden könnte. Ebenso bestünde die Möglichkeit, dass durch die klassenübergreifende Kontaktaufnahme, die *Integration* gewährleistet werden würde, es würden dadurch alle Kinder angesprochen, auch jene, bei welchen unter Umständen kein Unterstützungsbedarf während der Schulschliessung erwartet würde. Ganz klar weist die Empfehlung der Vorbereitung *präventiven* Charakter auf. So soll vor Eintritt der krisenhaften Situation geklärt werden, auf welchem Weg, welche Probleme thematisiert werden sollten.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass in Bezug auf die theoretische Ausführung der Handlungsmaxime der Schulsozialarbeit nach Baier (2011), Vertrauen ein zentraler Aspekt für die Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit darstellt. Davon ausgehend, wenn der Kontakt zu den Adressatinnen und Adressaten in einem nächsten Fall der Schulschliessung enger gewünscht würde, sollte als vorbereitende Massnahme, der Beziehungsaufbau zu den Akteurinnen und Akteuren des Schulsystems vorgenommen werden, um eine Vertrauensbasis herzustellen, welche die spätere Kooperation erleichtert und unterstützt.

2. Empfehlung - Aktiv auf Adressatinnen und Adressaten zugehen

Im Rahmen der Expert*inneninterviews wurde deutlich, dass sich das Aufgaben- und Wirkungsfeld der Schulsozialarbeit während einer Schulschliessung massiv verschiebt und verändert. Nicht nur, dass der Ort, an welchem Schulsozialarbeit ausgeübt wird, nicht mehr existiert, vielmehr ist es auch die zu überbrückenden Distanz, welche sich zwischen den Professionellen der Sozialen Arbeit und ihren Adressatinnen und Adressaten auftut, welche die Handlungspraxis vor eine grosse Herausforderung stellt. Ein Learning, welches von sämtlichen befragten Expertinnen und Experten erwähnt wurde, ist jenes, dass es in der Zeit der Schulschliessung, anders als während des Regelschulbetriebs, für die Dienstleistung Schulsozialarbeit bedeutet, sich mehr hin zur aufsuchenden Instanz zu bewegen.

«Unser Arbeitsfeld verschiebt sich dahingehend, dass wir mehr zur aufsuchenden Sozialarbeit hinkommen und weg von der Erwartungshaltung, dass die Anderen auf uns zukommen.»

Folgende Anwendungsvorschläge wurden von den Expertinnen und Experten bereits verlautet.

«Ich würde in einem nächsten Lockdown, mehr auf die einzelnen Klassenlehrpersonen zugehen, die sind dann meine Anlaufstelle.»

«Ich würde die Lehrer darauf ansprechen, mich mehr in den Klassenverband mitzunehmen. Beispielsweise wenn sie ein Zoom Meeting machen, ob ich da dabei sein kann.»

«Nicht nur aktiv auf die Schüler zugehen, sondern auch auf die Lehrpersonen.»

«Ich würde den Kindern in ihren Hausaufgabenpaketen etwas beilegen als Reminder, dass ich da bin und zur Unterstützung zur Verfügung stehe.»

Auch die bereits in der Präsentation der Ergebnisse beschriebene Variante, Schülerinnen und Schülern eine Postkarte zukommen zu lassen, lässt sich unter der Empfehlung des aktiven Kontaktierens der Adressatinnen und Adressaten verbuchen.

In der Ausarbeitung der Empfehlung zum aktiven Zugehen auf die Akteurinnen und Akteure des Systems Schule, sollte dem Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle Beachtung geschenkt werden. Die Schulsozialarbeit ist, auch wenn sich ihre Vorgehensweise verändert, ein freiwilliges Angebot, das Aktive aufsuchen und Nachfragen kann je nach Verständnis auch die unfreiwillige Suche nach Problemen innerhalb eines Familiensystems implizieren. Denn aus den Expert*inneninterviews lässt sich nachvollziehen, dass jeweils nur diejenigen Kinder und Jugendlichen aktiv kontaktiert wurden, welche zuvor bereits in Kontakt mit der Schulsozialarbeit standen. Wird der Gedanke um die Empfehlung, aktiv auf die Adressatinnen und Adressateh zuzugehen weitergesponnen stellt sich die Frage nach dem Weg des aktiven Kontaktierens, was bereits unter der Empfehlung der Vorbereitung diskutiert wurde. Dahingehend gilt es bei der Empfehlung der aktiven Kontaktaufnahme, dieselben Handlungsmaxime wie in der ersten Empfehlung zu beachten.

3. Empfehlung - Auftragsklärung

Die dritte Empfehlung für die Aufrechterhaltung einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit während einer Schulschliessung ist jene der Auftragsklärung. Auch diese Empfehlung hat sich aus den Expert*inneninterviews hervorgetan.

«Die Frage ist wirklich, ob das nun die Aufgabe der Lehrpersonen gewesen wäre oder die Aufgabe von mir. Stell dir vor, wenn jeder Fachlehrer bei all den Klassen die er in der Woche hat, bei jedem Schüler unterstützen müsste...dann würde der nie mehr fertig werden.»

Aus diesem Zitat geht hervor, dass vermutet wird, dass die Schulsozialarbeit ihren Beitrag leisten kann und bei den Lehrkräften dafür auch Bedarf besteht. Allerdings hat sich laut den Fachgesprächen während der Schulschliessung die Herausforderung der Auftragsklärung und der Definierung des Handlungsfeldes der Schulsozialarbeit hervorgetan. Durch die Verschiebung des Arbeitsortes bzw. des Wirkungsfeldes der Schulsozialarbeit hat sich unweigerlich auch die Herangehensweise und Auftragslage verschoben.

Mit der Frage nach dem klaren Auftrag hat sich für die Expertinnen und Experten auch die Frage nach der Legitimation der Schulsozialarbeit im Falle geschlossener Schulen ergeben.

«Es besteht also schon die Frage nach der Legitimation der Schulsozialarbeit während einer Schulschliessung. Hier stellt sich aber die Frage, wo die Schulsozialarbeit ihren Auftrag findet, wenn nicht in einer akuten Krise, wie sie die Schulschliessung darstellt.»

Die Frage nach dem klar abgegrenzten Auftrag der Schulsozialarbeit steht also in einem direkten Zusammenhang mit der Legitimation der Schulsozialarbeit. Aus der Historie der Schulsozialarbeit lässt sich ableiten, dass ihre Professionalisierung und Etablierung ein grosser Kraftakt für mehrere Generationen bedeutet hatte. Es ist beunruhigend zu beobachten und zu erkennen, dass ein Ereignis, wie das einer Schulschliessung, diese jahrzehntelange Arbeit aufrütteln und in ihren Grundmanifesten ins Bröckeln bringen kann. Umso wichtiger ist die kooperative und reflektierte Auseinandersetzung der Professionellen der Schulsozialarbeit mit der geschilderten Thematik. Die Schulsozialarbeit bedarf einem, in seinen Grundzügen klar begrenzten, aber auch genügend weiten Auftrag im Falle einer erneuten Schulschliessung. Ganz im Sinne der Strukturmaxime der *Dienstleistung* sind die Professionellen der Schulsozialarbeit ihrer Profession gegenüber verpflichtet, sich mit einem veränderten Handlungsfeld auseinanderzusetzen und ihre Fähigkeiten und ihr spezifisches Fachwissen zur Gewährleistung einer optimalen Dienstleistung gegenüber ihrer Klientel aber auch ihren Kooperationspartnerinnen und -partnern sicher zu stellen.

Auf dem Hintergrund sämtlicher, in dieser Arbeit erarbeiteten Ergebnisse, lässt sich vermuten, dass sich die Schulsozialarbeit während der letzten Schulschliessung in einer Krise befunden hatte. Für den Fall einer erneuten Schulschliessung gilt es nun in Aktion zu treten, und gemeinsam als professionelle Berufsgruppe und in Kooperation mit den Akteurinnen und Akteuren des Systems Schule eine Basis zu entwickeln, auf welcher die Schulsozialarbeit ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zur Entlastung des gesamten Schulnetzwerkes einzubringen vermag.

Abschliessend wird das Zitat einer interviewten Fachperson aufgeführt.

«Das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit kann sich durch die Verschiebung des Arbeitsortes ausweiten, so könnte sie sich auch neu positionieren.»

So kann die Annahme getroffen werden, dass sich das Berufsfeld der Schulsozialarbeit durch eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit der Krise und den sich darin ergebenden Problemfeldern, in ihrer Professionalität und ihrem Ansehen gestärkt hervorbringen wird. Dies könnte ein Ansatz sein, um die Krise als Chance für die Weiterentwicklung des gesamten Berufsfeldes zu nutzen.

6 Literaturverzeichnis

- Baier, Florian (2011a). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründung der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Aufl. Opladen Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich. S. 85–96.
- Baier, Florian (2011b). Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Aufl. Opladen Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich. S. 135–158.
- Baier, Florian (2015). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Olk, Thomas/Speck, Karsten (Hg.). Von den Nachbarn lernen - Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schule. Berlin: Dt. Rotes Kreuz. S. 41–61.
- Baier, Florian/Heeg, Rahel (2011). Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit: Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.) (2002). Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014). Interviews mit Experten: eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bolay, Eberhard (2004). Überlegungen zu einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit. In: Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hg.). Praxis lebensweltorientierter sozialer Arbeit: Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl. S. 147–162.
- Bolay, Eberhard/Iser, Angelika (2015). Lebensweltorientierung in der Schulsozialarbeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik. 13 Jg. (02). S. 141–151.

- Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (1990). Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn: Universitäts-Buchdruckerei.
- Drilling, Matthias (2004). Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern, Stuttgart, Berlin: Haupt Verlag.
- Flick, Uwe (2017). Qualitative Sozialforschung: eine Einführung. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rowohlt.
- Gremminger, Simone (2020). Sozial Aktuell. Fokusthema Soziale Arbeit und Coronakrise. In: Alles anders? Soziale Arbeit und die Coronakrise. 2020. Jg. (5). S. 3
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hg.) (2004a). Praxis lebensweltorientierter sozialer Arbeit: Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2004b). Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit - einleitende Bemerkung. Praxis lebensweltorientierter sozialer Arbeit: Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl. S. 13.39.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (Hg.) (2008). Praxis lebensweltorientierter sozialer Arbeit: Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2018). Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans-Uwe (Hg.). Handbuch soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. München: Ernst Reinhardt. S. 906-915.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2016). Lebensweltorientierung. In: Thiersch, Hans (Hg.). Praxishandbuch Lebensweltorientierte soziale Arbeit: Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. S. 24-64.
- Gschwind, Kurt/Ziegele, Uri/Seiterle, Nicolette (2014). Soziale Arbeit in der Schule: Definition und Standortbestimmung. Luzern: Interact.

- Heiner, Maja (2010). *Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit*. München: Reinhardt.
- Hostettler, Ueli/Pfiffner, Roger/Ambord, Simone/Brunner, Monique (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. Bern: heo Verlag.
- Liebold, Renate/Trinczek, Rainer (2009). Experteninterview. In: Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra/Taffertshofer, Andreas (Hg.). *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: quantitative und qualitative Methoden*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S. 32–56.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne/Pickel, Gert/Lauth, Hans-Joachim/Jahn, Detlef (Hg.). *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 465–479.
- Nauerth, Matthias (2016). *Verstehen in der sozialen Arbeit: handlungstheoretische Beiträge zur Logik sozialer Diagnostik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Speck, Karsten (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit: Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Speck, Karsten (2007). *Schulsozialarbeit: eine Einführung ; mit 14 Tabellen*. 2., überarbeitete Aufl. München: Reinhardt.
- Speck, Karsten (2014). *Schulsozialarbeit: eine Einführung: mit Prüfungsfragen und -antworten*. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Stüwe, Gerd/Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2017). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. 2., überarbeitete Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Thiersch, Hans (2014). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 9. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Thiersch, Hans (2015). Konzepte und Kontexte. Weinheim: Beltz Juventa.

Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus/Königeter, Stefan (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hg.). Grundriss Soziale Arbeit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 175–196.

6.1 Internetquellen

Anders, Florentine (2020). Schulsozialarbeit: „Die Überforderung der Eltern führt zu Konflikten“. URL: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/sozialarbeit-die-ueberforderung-der-eltern-fuehrt-zu-konflikten/> [Zugriffsdatum: 06. November 2020].

Avenir Social/SSAV (2010). Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit. URL: https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2019/01/Rahmenempfehlungen_SSA_2010.pdf [Zugriffsdatum: 22. November 2020].

Balzarini, Rebekka (2020). «Der erste Tag lief bereits auf Hochtouren»: Anspruchsvolle Wochen für Schulsozialarbeit. URL: <https://www.solothurnerzeitung.ch/solothurn/kanton-solothurn/der-erste-tag-lief-bereits-auf-hochtouren-anspruchsvolle-wochen-fuer-schulsozialarbeit-137880314> [Zugriffsdatum: 15. November 2020].

Buchfink (2020). Wie kann Schulsozialarbeit in der Krise gelingen? URL: <https://www.sozialinfo.ch/fachwissen/gastbeitrag/wie-sich-soziale-arbeit-in-zeiten-gesellschaftlicher-krisensituationen-veraendert/wie-kann-schulsozialarbeit-in-der-krise-gelingen.html> [Zugriffsdatum: 14. November 2020].

Dizdar, Edita (2020). Lerndefizite nach dem Lockdown: Dagmar Rösler über Nachhilfe und Elternstress. URL: <https://www.schweizer-illustrierte.ch/family/alltag/der-lockdown-dauerte-zum-glueck-nur-wenige-wochen> [Zugriffsdatum: 15. November 2020].

- Eckert, Dieter (2020). Was machen Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter in Zeiten der Corona-Krise? URL: https://jugendsozialarbeit.news/wp-content/uploads/2020/05/Artikel-Schulsozialarbeit_Dieter-Eckert_.pdf [Zugriffsdatum: 06. November 2020]
- Lanfranchi, Andreas (2020). Kinder aus Risikofamilien jetzt nicht vergessen. Kommentar von Andrea Lafranchi. In: Tagesanzeiger. S. 11. URL: https://www.netzwerk-kinderrechte.ch/resources/200406_ta_Kommentar_Risikofamilien.pdf [Zugriffsdatum: 6. November 2020]
- o.V. (2020a). Neuartiges Coronavirus in China. URL: <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/01/novel-coronavirus-emerges-in-china> [Zugriffsdatum: 15. November 2020].
- o.V. (2020b). 2019-nCoV-Ausbruch zur gesundheitlichen Notlage von internationaler Tragweite erklärt. URL: <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/01/2019-ncov-outbreak-is-an-emergency-of-international-concern> [Zugriffsdatum: 15. November 2020].
- o.V. (2020c). WHO erklärt COVID-19-Ausbruch zur Pandemie. URL: <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic> [Zugriffsdatum: 15. November 2020].
- o.V. (2020d). Bundesrat verschärft Massnahmen gegen das Coronavirus zum Schutz der Gesundheit und unterstützt betroffene Branchen. URL: <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/das-bag/aktuell/medienmitteilungen.msg-id-78437.html> [Zugriffsdatum: 15. November 2020].
- o.V. (2020e). Coronavirus: Bundesrat erklärt die «ausserordentliche Lage» und verschärft die Massnahmen. URL: <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/das-bag/aktuell/medienmitteilungen.msg-id-78454.html> [Zugriffsdatum: 15. November 2020].
- o.V. (2020f). Fernunterricht stellt Familien vor Probleme – Schulsozialarbeit ist gefordert. Erschienen am 14. November 2020. In: bz - Zeitung für die Region Basel. URL: <https://www.bzbasel.ch/basel/basel-stadt/fernumunterricht-stellt-familien-vor-probleme-schulsozialarbeit-ist-gefordert-137605221> [Zugriffsdatum: 14. November 2020].

o.V. (2020g). Lockdown-Opfer Kinder: «Je früher Schulen öffnen, desto weniger Gewalt». URL: <https://www.20min.ch/story/je-frueher-schulen-oeffnen-desto-weniger-gewalt-232547421956> [Zugriffsdatum: 15. November 2020].

o.V. (2020h). Bund verstärkt Massnahmen. URL: <https://www.bag.admin.ch/bag/de/home/das-bag/aktuell/news/news-18-10-2020.html> [Zugriffsdatum: 15. November 2020].

Strass, Uwe/Engels, Sabine/Hettler, Ingo/Kunitsch, Lars/Witzemann, Heike/De Bartolo, Claudio (2020). Dokumentation. Zum Austausch von Erfahrungen und der Gestaltung der Schulsozialarbeit in BaWü während der Schulschliessung aufgrund der Corona-Pandemie. URL: https://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/Kinder-_und_Jugendarbeit_Jugendsozialarbeit/Schulsozialarbeit/2020_04_20_Dokumentation_Schuso_Corona-Pandemie.pdf [Zugriffsdatum: 15. November 2020].

6.2 Abbildungsverzeichnis / Tabellenverzeichnis

Abb. 1

Diesler Stephanie (2015) Zum professionellen Handeln in der Schulsozialarbeit, eine qualitative Untersuchung der Gestaltung von Auftragsklärung, Masterthesis des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit der Fachhochschule Bern, Luzern, Stg. Gallen und Zürich. Edition Soziothek: Bern [Zugriff am: 09.12.2020] <https://files.www.soziothek.ch/source/Kooperationsmaster/Zum%20professionellen%20Handeln%20in%20der%20Schulsozialarbeit.pdf>

Anhang

Interviewleitfaden für Expert*inneninterviews

Prinzipien und Perspektiven der Schulsozialarbeit im Fall einer erneuten Schulschliessung aufgrund der SARS-CoV-2 Pandemie.

1. Wie haben Sie den Lockdown und die damit einhergehende Schulschliessung im Frühjahr 2020 als Fachperson der Schulsozialarbeit erlebt?
 - Wie haben Sie den Lockdown erlebt?
 - Wie geht es Ihnen heute damit?
 - Welche Herausforderungen haben Sie während dem Lockdown bezüglich Ihrer beruflichen Praxis erlebt?
2. Wie haben Sie den Handlungsbereich der **Beratung** während der Schulschliessung und die anschliessend nötige Neuorientierung der Praxis der Schulsozialarbeit erlebt?
 - Welchen Impact hatte die allgemeine Schulschliessung auf den Handlungsbereich Beratung?
 - Welche Herausforderungen haben sich durch die Schulschliessung in Bezug auf die Beratung ergeben?
 - Welche Alternativen und neuen Möglichkeiten der Beratung haben Sie für sich entdeckt?
3. Wie haben Sie den Handlungsbereich der **Prävention** während der Schulschliessung und die anschliessend nötige Neuorientierung der Praxis der Schulsozialarbeit erlebt?
 - Welchen Impact hatte die allgemeine Schulschliessung auf den Handlungsbereich der Prävention?
 - Welche Herausforderungen haben sich durch die Schulschliessung in Bezug auf die Beratung ergeben?
 - Welche Alternativen und neuen Möglichkeiten der Beratung haben Sie für sich entdeckt?
4. Welche Alternativen und neuen Möglichkeiten der Beratung haben Sie für sich entdeckt? Wie haben Sie den Handlungsbereich der **Intervention** während der Schulschliessung und die anschliessend nötige Neuorientierung der Praxis der Schulsozialarbeit erlebt?
 - Welchen Impact hatte die allgemeine Schulschliessung auf den Handlungsbereich Beratung?

- Welche Herausforderungen haben Sie durch die Schulschliessung in Bezug auf die Beratung ergeben?
 - Welche Alternativen und neuen Möglichkeiten der Beratung haben Sie für sich entdeckt?
5. Wie schätzen Sie die Kooperation während der Schulschliessung ein, sowohl, mit ihren Berufskolleginnen und -kollegen, als auch mit den verschiedenen Interessengruppen der Schulsozialarbeit?
- Hat Kooperation stattgefunden?
 - Wie haben Sie die vorhandene Kooperation erlebt? Auch im Vergleich zur Kooperation, in «normalen» Zeiten.
 - War die Kooperation während dem Lockdown besser oder schlechter wie normalerweise?
 - Welchen Stellenwert hat Kooperation während dem Lockdown eingenommen?
 - Rückblicken, was würden Sie bezüglich der Kooperation anders machen, bzw. was würden Sie sich in Zukunft wünschen?
6. Welche Einschränkungen aber auch Ressourcen haben Sie aufgrund der Strukturmaximen erlebt?
- Welche Auflagen hatten Sie bezüglich des persönlichen Kontaktes mit Schüler*innen, Eltern aber auch mit Lehrpersonen und der Schulleitung während des Lockdowns?
 - Welche neuen, innovativen Ideen konnten Sie aufgrund der veränderten Struktur erarbeiten?
 - Welche technischen Möglichkeiten wurden Ihnen von der Schule und von Ihrem Arbeitgeber zur Verfügung gestellt (Handy, Klapp, Zoom, WebEx, Cloudlösungen etc.)?
7. Welche Anregungen, Pläne, Ideen und Empfehlungen haben Sie für den Fall einer erneuten Schulschliessung?
- Welche Hoffnungen und Wünsche haben Sie für den Fall eines erneuten Lockdowns und damit einhergehender Schulschliessung?
 - Was haben Sie aus dem ersten Lockdown für sich persönlich mitgenommen?
 - Was kann die Schulsozialarbeit in der Schweiz besser machen?
 - Wie können wir uns auf eine weitere Schliessung der Schulen vorbereiten?