

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW

Hochschule für Soziale Arbeit

Master of Arts in Sozialer Arbeit mit Schwerpunkt Soziale Innovation

„...und noch immer ist da eine Schwelle“

Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit

Konzepte und Praxis zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Erkenntnisse von Primarschulkindern aus der Nordwestschweiz

Eine exemplarische empirische Arbeit

Master Thesis von

Susanne Streibert

Matrikelnummer: 17-526-419

Eingereicht bei Prof. Dr. Florian Baier

Olten, Januar 2021

Abstract

Niederschwelligkeit, eines der konzeptionellen Grundprinzipien in der Schulsozialarbeit, bezieht sich auf die Zugangsermöglichung für Adressat*innen zum Hilfesystem und meint sowohl Methode wie Haltung. Auch wenn Schulsozialarbeit den Anspruch hat, niederschwellig zu sein, existieren bei Kindern im Grundschulalter mentale Schwellen. Diese Master Thesis beschäftigt sich mit der Frage, welche Schwellen verhindern, dass Kinder das Angebot der Schulsozialarbeit umstandslos nutzen. Ausgewertet wurden die qualitativen Kinderinterviews inhaltsanalytisch sowie entlang zweier sensibilisierender Konzepte mit lebenswelt- und anerkennungsorientiertem Blick. Mögliche Schwellen wurden ergründet und so die Wirklichkeit bzw. das Erleben der Kinder exemplarisch abgebildet. Es zeigt sich, dass Kinder ihre private und schulische Lebenswelt meist strikt trennen und sich vorstellen können, Schulsozialarbeit primär für schulische Anliegen zu nutzen. Fühlen sich Kinder jedoch als rechtliche und soziale Wesen anerkannt, und informiert man sie ausreichend über professionelle Besonderheiten der Schulsozialarbeit, nutzen sie das Angebot eher. Glauben sie z. B., dass ihr Rechtsanspruch im Rahmen der Kinderrechte verletzt wird, wenden sie sich nur dann an die Schulsozialarbeit, wenn sie über deren Funktion als Meldestelle informiert wurden. Zudem nutzen sie das Angebot nicht, wenn ihr Vertrauen fehlt und sie nicht wissen, dass ein Schulsozialarbeitsbesuch auch zu zweit möglich ist. Auf den Ergebnissen beruhende Empfehlungen laden Schulsozialarbeitende dazu ein, eine niederschwelligkeitssensible Haltung zu entwickeln, um die Kinder in ihrer privaten und schulischen Lebenswelt anzuerkennen. Damit erhält Schulsozialarbeit für sie schon beim Erstkontakt eine Bedeutung. Die Kinder entscheiden autonom, wem sie sich anvertrauen. Schulsozialarbeitende können deshalb immer nur „zu Gast“ in der Lebenswelt der Kinder sein.

Begriffsverwendung

In dieser Master Thesis werden die Begriffe **Niederschwelligkeit** und **niederschwellig** verwendet. Die Literatur spricht auch von niedrigschwellig bzw. Niedrigschwelligkeit. Diese Begriffe sind als Synonyme zu verstehen. Im Zusammenhang mit der Erfüllung des Anspruchs bzw. des Versprechens, niederschwellig zu sein, wird von „**Einlösen**“ der Niederschwelligkeit gesprochen.

Hinsichtlich der Zielgruppe ist überwiegend von **Kindern** bzw. **Adressat*innen** die Rede - der Begriff wird jedoch vereinzelt auch gleichbedeutend durch **Nutzer*innen** ersetzt.

Die Begriffe **Primarschulkinder** und **Grundschulkinder** werden als Synonyme verwendet, so auch **Grundschule**, **Grundstufe** und **Primarschule**.

Die Begriffe **Schulsozialarbeiter*in**, **Schulsozialarbeitsperson** und **Fachperson der Schulsozialarbeit** werden gleichwertig und abwechselnd verwendet. Vorwiegend ist jedoch von Schulsozialarbeit bzw. „**die Schulsozialarbeit**“ die Rede, wenn gleichzeitig die Schulsozialarbeitenden sowie das institutionelle Angebot gemeint sind. Alternativ wird „das schulsozialarbeiterische Angebot“ erwähnt. In den zitierten Interviewtextstellen im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse sowie im Kodierleitfaden (vgl. Anhang 6), wird zudem von Frau (Name Schulsozialarbeit) bzw. Herr (Name Schulsozialarbeit) gesprochen, um das Geschlecht der Schulsozialarbeitsperson zu kennzeichnen.

Die Begriffe **Grundprinzipien**, **Arbeitsgrundsätze** und **Arbeitsprinzipien** werden abwechselnd verwendet und gelten als Synonyme. Wird hingegen von **Strukturmaximen und Handlungsprinzipien** gesprochen, stützen sich diese beiden Terminologien auf die Begriffsverwendung von Baier (2011b: 135 - 148).

In Anlehnung an Heeg und Baier (2013: 175, 186) wird in der vorliegenden Arbeit zwischen mentalen und strukturellen Schwellen differenziert. Der Begriff **strukturelle Schwelle** meint formal-strukturelle Aspekte wie z. B. Stellenprozente, Räumlichkeiten. Von **mentalenen Schwellen** ist die Rede, wenn es sich um geistig vorhandene Zugangsschwellen im Erleben bzw. in den Gedanken der Adressat*innen handelt. In diesem Zusammenhang wird auch von **individuellen Schwellen** gesprochen. Dieser Begriff bezieht sich auf das individuelle Schwellenerleben der einzelnen Kinder.

Wird vom Prozess im Zusammenhang damit, wie Kinder sich Hilfe holen, gesprochen, wird der Begriff „**das Hilfe holen**“ eingeführt.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1 Ausgangslage.....	5
1.2 Erkenntnisinteresse, Fragestellung und Ziele	6
1.3 Begründung der Arbeit und Relevanz für die Schulsozialarbeit	6
1.4 Aufbau der Arbeit	7
2. Theoretische Grundlagen	8
2.1 Schulsozialarbeit - ein Dienstleistungsangebot.....	8
2.2 Die Rolle der Schulsozialarbeit im Umfeld Schule	13
2.3 Angebotsstruktur der Schulsozialarbeit für Kinder im Grundschulalter.....	17
2.4 Niederschwelligkeit als eine Strukturmaxime in der Schulsozialarbeit.....	18
3. Aktueller Forschungsstand	21
4. Forschungsdesign	25
4.1 Begründung des Forschungszugangs	25
4.2 Methodisches Vorgehen.....	26
4.2.1 Die Inhaltsanalyse nach Mayring und das Ablaufmodell	26
4.2.2 Vorstellung des Materials	27
4.2.3 Interpretation des Materials	29
5. Ergebnisse	35
5.1 Darstellung der Ergebnisse entlang der Kategorien.....	36
5.1.1 Ergebnisse der auf die Lebenswelt bezogenen Kategorien A	36
5.1.2 Ergebnisse der auf Schulsozialarbeit bezogenen Kategorien B	41
5.2 Diskussion der Ergebnisse	57
5.3 Bezug zur Strukturmaxime Niederschwelligkeit	68
6. Empfehlungen für Schulsozialarbeitende.....	71
6.1 Empfehlungen zur Haltung und Ethik	71
6.2 Empfehlungen zur Praxis und Methodik	75
7. Fazit und Ausblick	77
7.1 Möglichkeiten und Grenzen des gewählten Forschungsdesigns.....	77

7.2 Fazit und Ausblick auf Forschungsdesiderate.....	79
7.3 Schlussbemerkungen.....	80
8. Literatur- und Quellenverzeichnis	81
Anhang 1: Interviewleitfaden	89
Anhang 2: Informationsschreiben und Einverständniserklärung für Erziehungsberechtigte ..	95
Anhang 3: Beschreibung der interviewten Kinder (Sampling)	98
Anhang 4: Transkriptionssystem	100
Anhang 6: Kodierleitfaden (Kategorienmodell)	101
Anhang 7: Ehrenwörtliche Erklärung	111

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2015: 62)	27
Abbildung 2: Ergründung der Schwellen mittels sensibilisierender Konzepte auf der Basis der Lebensweltorientierung und Anerkennungstheorie (eigene Darstellung in Anlehnung an Baier 2007: 77)	34
Abbildung 3: Ausschnitt Kodierleitfaden (eigene Darstellung).....	35
Abbildung 4: Ausschnitt Aufbereitung und Zusammenfassung der Daten gemäss strukturierender Inhaltsanalyse (eigene Darstellung)	35
Abbildung 5: Bedingungen für (extern) Hilfe holen gemäss lebensweltbezogene Kategorien A (eigene Darstellung).....	36
Abbildung 6: Orientierungsebenen der schulsozialarbeitsbezogenen Kategorien B (eigene Darstellung)	42
Abbildung 7: Mentale Schwellen, die eine umstandslose Nutzung der Schulsozialarbeit be- bzw. verhindern	58
Abbildung 8: Kodierleitfaden (Kategorienmodell)	110

1. Einleitung

Schulsozialarbeit gilt als niederschwelliges, freiwilliges und vertrauliches Angebot für Kinder und Jugendliche, Eltern sowie Lehrpersonen. Als Dienstleistung konzipiert, wohnt diesem Angebot der *Anspruch* inne, all den Adressat*innen zugänglich zu sein und von diesen bei Bedarf umstandslos genutzt zu werden. Wie die Erfahrung im Praxisfeld der Schulsozialarbeit zeigt, deckt sich dieser konzeptionell gerahmte Anspruch nicht immer mit der *Wirklichkeit* bzw. dem Erleben der Adressat*innen. So können zwischen den konzeptionell formulierten Zielen und der gelebten Praxis Inkongruenzen entstehen. Im Begriff Niederschwelligkeit ist das Wort *Schwelle* enthalten. Die vorliegende Arbeit stützt sich somit weniger auf die Perspektive eines barrierefreien bzw. schwellenlosen Angebots. Vielmehr stehen die Schwellen im Fokus, die spezifisch bei der Adressat*innengruppe der Kinder im Alter von neun bis elf Jahren - trotz niederschwelliger Ausgestaltung der Schulsozialarbeit - bestehen bleiben und eine umstandslose Nutzung des Angebots verhindern können. *Umstandslos* meint in diesem Kontext, dass Kinder dem Angebot der Schulsozialarbeit bereitwillig eine Bedeutung zuschreiben und demzufolge - bestenfalls aus Eigeninitiative - aufwandlos einen spontanen und formlosen Kontakt zur Schulsozialarbeitsperson herstellen (vgl. Stüwe/Ermel/Haupt 2015: 38).

1.1 Ausgangslage

Mit dem Anspruch, für ihre Adressat*innen ein zugängliches Dienstleistungsangebot zu sein, orientiert sich Schulsozialarbeit an *Grundprinzipien*. Diese wurden bereits in der Entstehungsphase der Schulsozialarbeit von Praxisleuten aus der Sozialen Arbeit definiert (vgl. AvenirSocial/SSAV 2010: o.S.). Durch diese übergreifenden Arbeitsprinzipien - u.a. auch Strukturmaximen und Handlungsprinzipien genannt - wird die Schulsozialarbeit als eigenes Berufs- und Handlungsfeld charakterisiert (vgl. Baier 2011b: 135). Einerseits dienen die Grundprinzipien den Schulsozialarbeitenden als Orientierung, sich der eigenen Rolle im Umfeld Schule bewusst zu sein. Andererseits soll den Kindern und Jugendlichen dadurch ein Zugang zur Schulsozialarbeit als eine für sie sinnvolle Dienstleistung ermöglicht werden. Bei der Strukturmaxime der *Niederschwelligkeit* geht es spezifisch um diese *Zugangsermöglichung*. So bedeutet Niederschwelligkeit sowohl eine *Haltung* als auch eine *Methode* (vgl. Höllmüller 2017: 24). Von Seiten der Fachpersonen werden Bedingungen definiert, die zu einer eingelösten Niederschwelligkeit im Berufsfeld der Schulsozialarbeit führen sollen. In diesem Zusammenhang wird die Aufmerksamkeit meist auf mögliche *strukturelle Schwellen* wie z. B. mangelnde Präsenz der Schulsozialarbeit durch unterdotierte Stellenprozente oder fehlende Anonymität aufgrund eines ungeeigneten, weil zu sehr exponierten Bürostandortes gelenkt. Obwohl inzwischen vermehrt auf vereinfachte strukturelle Zugänge, bzw. niedere Schwellen geachtet wird, muss davon ausgegangen werden, dass bei einigen Kindern und

Jugendlichen nebst strukturellen auch *mentale Schwellen* bestehen bleiben (vgl. Heeg/Baier 2013: 175). Wie sich in diversen Evaluationen zu Schulsozialarbeit gezeigt hat, trauen sich einige Kinder nicht, zur Schulsozialarbeit zu gehen (vgl. Baier/Heeg 2011: 96). Dieses Beispiel fordert Schulsozialarbeitende heraus, nicht nur für strukturelle, sondern auch für mentale sowie *individuelle Schwellen* sensibel zu sein (vgl. ebd.). Eine solche Sensibilisierung setzt jedoch voraus, dass mögliche Schwellen genauer ergründet werden (vgl. Stüwe et al. 2015: 38).

1.2 Erkenntnisinteresse, Fragestellung und Ziele

Das *Erkenntnisinteresse* dieser Arbeit fokussiert auf Schwellen, die bei neun bis elfjährigen Primarschulkindern gegenüber dem niederschweligen Angebot der Schulsozialarbeit auftauchen können. Solche Schwellen verhindern, dass Kinder, die eventuell schon in Erwägung gezogen haben, die Schulsozialarbeit zu nutzen, dies auch wirklich tun. Die Strukturmaxime der Niederschwelligkeit als ein Anspruch der Schulsozialarbeit und die Wirklichkeit der Kinder, welche trotz Niederschwelligkeitsversprechen aufgrund von mentalen oder strukturellen Schwellen den Weg zur Schulsozialarbeit nicht finden, werden zueinander in Bezug gesetzt. Das Schwellenerleben der Adressat*innen steht in einem direkten Zusammenhang mit dem Ausmass der Einlösung der Niederschwelligkeit seitens der Schulsozialarbeit. Dieser Fokus führt zu folgender *Fragestellung*:

Welche Schwellen gibt es für Kinder im Primarschulalter, die verhindern, dass sie bei Bedarf das Angebot der Schulsozialarbeit umstandslos nutzen?

Ziel dieser Arbeit ist, aus den Aussagen der Kinder Erkenntnisse zu gewinnen, welches ihre Schwellen bzw. Schwellenängste hinsichtlich einer möglichen Nutzung der Schulsozialarbeit sind. Auf der Basis dieser Erkenntnisse werden Empfehlungen für Schulsozialarbeitende an Grundschulen zur Einlösung der Niederschwelligkeit bzw. zur Gestaltung einer niederschwelligkeitssensiblen Haltung und Methodik formuliert. Es ist ein Anliegen, dass diese Empfehlungen für Schulsozialarbeitende von Nutzen sind, das Angebot der Schulsozialarbeit Grundschulkindern gegenüber zugänglich zu gestalten, deren Schwellenängste zu erfassen bzw. Methoden anzubieten, um die Kinder über allfällige Schwellen zu begleiten.

1.3 Begründung der Arbeit und Relevanz für die Schulsozialarbeit

In der vorliegenden Untersuchung wurde qualitativ die Perspektive von Kindern ergründet. Dieser *Fokus auf die Adressat*innensicht* gilt in der Forschung inzwischen als wesentlicher Bestandteil (vgl. Grasshoff 2015: 98f., Grunwald/Thiersch 2010: 109f.) und ist für die Schulsozialarbeit gerade im Hinblick auf eine kritische Überprüfung bestehender Qualitätsansprüche relevant. Strukturmaximen, wie u.a. auch Niederschwelligkeit, wurden als Konzepte zur Orientierung für Fachpersonen sowie basierend auf Überlegungen aus Sicht der Fach-

welt definiert, während die Sicht der Adressat*innen der Schulsozialarbeit nur langsam an Bedeutung gewinnt. Dies führt zu einem Erkenntnisdefizit. Noch weiss man wenig darüber „wie die Angebote der Schulsozialarbeit (...) subjektiv gedeutet und hinsichtlich ihres Nutzens bewertet (...)“ und „prozessual in Anspruch genommen und angeeignet werden“ (Olk/Speck 2009: 223). Bei Niederschwelligkeit handelt es sich zudem nicht lediglich um einen einseitigen Zugang der Sozialarbeitenden zu ihren Adressat*innen, sondern ebenso um einen *interaktiven Prozess* (vgl. Böhnisch 2017: 90). So ist die Soziale Arbeit aufgefordert, nicht mehr nur zu fragen, wie die Adressat*innen erreichbar sind, sondern auch „ob und wie die KlientInnen Zugang zu den Professionellen finden“ (ebd.). Auch bei Sozialarbeitenden können sich „Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitsstörungen entwickeln, wenn sie spüren, dass sie keinen Zugang zu den KlientInnen finden. Das Schwellenproblem liegt dann auch auf ihrer Seite.“ (ebd.: 82) Dieser Aspekt wurde bisher jedoch kaum untersucht (vgl. ebd.: 79).

Die Relevanz dieser Arbeit lässt sich zudem *im Kontext der Wirkung der Schulsozialarbeit* begründen. Zugangserschwerende Schwellen führen bei Kindern dazu, dass diese der Schulsozialarbeit keine Bedeutung zuschreiben und das Angebot nicht nutzen. Somit wird auch die Wirkung der Schulsozialarbeit verunmöglicht. Wie Heeg und Baier (2013: 186) nachweisen konnten, ist Schulsozialarbeit u.a. dann wirkungsvoll, „wenn die Kontaktaufnahme für Kinder und Jugendliche (auch mental) niederschwellig ist“. Es ist deshalb relevant, wie es der Schulsozialarbeit gelingen kann, auch jene Kinder zu erreichen, die nicht von sich aus aktiv Kontakt suchen (vgl. Baier 2007: 294). Gerade, wenn Kontakthemmnisse die Nutzung des Angebots verhindern, ist die Schulsozialarbeit herausgefordert, „die zentrale Strukturmaxime der Niederschwelligkeit umfangreicher einzulösen“ (Baier/Fischer 2018: 20). Hierzu braucht es mehr empirisches Wissen.

Schliesslich ist die Arbeit auch deshalb relevant, weil das gewählte *Vorgehen zur Überprüfung* eines konzeptionellen Grundprinzips in der Praxis *als Modell* dienen kann. Die Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Niederschwelligkeit aus Sicht der Kinder und unter direktem Einbezug dieser Adressat*innengruppe, und die Art und Weise, wie Empfehlungen zur Einlösung der Strukturmaxime Niederschwelligkeit im Rahmen dieser Master Thesis entwickelt werden, gilt als *exemplarisch*. So wie an der Strukturmaxime der Niederschwelligkeit das Verhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit ergründet wird, kann auch eine Überprüfung anderer Strukturmaximen und Handlungsprinzipien gestaltet werden.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in sieben Kapitel gegliedert. Die Einleitung im *ersten Kapitel*, nimmt auf die Ausgangslage, Fragestellung und Relevanz der Arbeit Bezug. Darauf folgen im

zweiten Kapitel theoretische Ausführungen zum Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit an der Grundschule im Sinne einer lebensweltorientierten Dienstleistung sowie die Erörterung des Begriffs der Niederschwelligkeit als eine der Strukturmaximen. Das *dritte Kapitel* fasst den aktuellen Forschungsstand zum Thema Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit zusammen. Im *vierten Kapitel* wird der Forschungszugang begründet und das explorative Forschungsdesign vorgestellt. In der vorliegenden Untersuchung wurde gemäss strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) sowie gestützt auf zwei sensibilisierende Konzepte (Blumer 1954) vorgegangen. Die im zweiten Kapitel vorgestellte Fragestellung wird im vierten Kapitel differenziert bzw. mit untergeordneten Fragen (Unterfragen) angereichert. Im *fünften Kapitel* werden die Ergebnisse aus den qualitativen Interviews mit den Kindern dargestellt und ausgewertet. Diskutiert werden die Befunde im Kontext der bisherigen Forschung und Theorie sowie entlang zweier sensibilisierender Konzepte mit lebenswelt- und anerkennungsorientiertem Blick. Daraus resultieren Schlussfolgerungen in Bezug auf die Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit. Das *sechste Kapitel* widmet sich den Empfehlungen für Schulsozialarbeitende auf der Basis der neuen Erkenntnisse. Das *siebte Kapitel* bildet mit Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen des gewählten Forschungsdesigns, einem Ausblick auf Forschungsdesiderate sowie den Schlussbemerkungen das Schlusskapitel dieser Arbeit.

2. Theoretische Grundlagen

In Kapitel 2.1 wird das Angebot der Schulsozialarbeit unter dem Aspekt einer *niederschweligen Dienstleistung* dargestellt. Dienstleistungstheoretische Argumente und das Konzept der Lebensweltorientierung werden in diesem Kontext näher erläutert. In Kapitel 2.2 wird *die Rolle der Schulsozialarbeit im Umfeld Schule* erörtert. Da die Schulsozialarbeit ihren Angebotsstandort an der Schule hat, ist ihre Rolle von einem kulturell geprägten Bildungsverständnis abhängig. Folglich wird anhand von anerkennungstheoretischen Überlegungen verdeutlicht, wie sich Soziale Arbeit im Umfeld Schule positioniert bzw. von der Pädagogik abgrenzt. Während sich das Kapitel 2.3 der *Angebotsstruktur der Schulsozialarbeit* an der Grundschule auf der Basis von Strukturmaximen und Handlungsprinzipien widmet, wird in Kapitel 2.4 spezifisch die *Strukturmaxime Niederschwelligkeit* näher erläutert und theoretisch begründet.

2.1 Schulsozialarbeit - ein Dienstleistungsangebot

Schulsozialarbeit ist ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, das sich auf Theorien der Sozialen Arbeit bezieht. Sie kann gemäss Baier und Heeg (2011: 51) als soziale Innovation des Kinder- und Jugendhilfesystems verstanden werden, da sie als niederschwellige,

lokale Dienstleistung am Ort Schule bedarfsgerecht eine Angebotslücke zu schliessen vermag. Schulsozialarbeit übernimmt einen gesamtgesellschaftlichen Auftrag in Bezug auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, so dass diese mit ihren Lebensproblemen „nicht rein privater Verantwortung überlassen werden, sondern, wenn notwendig, zusätzliche Unterstützung“ (ebd.: 51) erhalten.

Ursprünglich richtete sich Schulsozialarbeit an Jugendliche aus sozial und ökonomisch benachteiligten Familien mit gesondertem Unterstützungsbedarf (vgl. Baier/Fischer 2018: 7). In den letzten Jahren hat sich das Angebot vermehrt auch an Grundschulen etabliert. Somit werden auch jüngere Kinder von der Schulsozialarbeit adressiert, was eine Veränderung der Angebotsstruktur nach sich zieht. *Schulsozialarbeit auf der Primarstufe* gehört zu einem noch eher jungen Arbeitsfeld. Die Praxis muss altersentsprechend neu konzipiert, gestaltet und legitimiert werden. Die Notwendigkeit der Schulsozialarbeit in der Grundschule lässt sich über „bildungs-, gerechtigkeits- und anerkennungstheoretische Referenzen, lebensweltorientierte Perspektiven sowie im Hinblick auf die Bedeutung des Schulklimas“ (ebd.) begründen. Eine solche Legitimation stützt sich - in Abgrenzung zu einer defizitorientierten Perspektive - auf Schulsozialarbeit als ein positiv attribuiertes „notwendiges Regelangebot“ (ebd. 8).

Damit Schulsozialarbeit als freiwillige und niederschwellige *Dienstleistung* gerade auch von jüngeren Kindern genutzt werden kann, muss sie es wagen, sich in deren Dienst zu stellen und den Kindern ihr Angebot zugänglich zu machen. Die in Bezug auf Jugendliche empfohlenen praxisorientierten Strukturmaximen und Handlungsprinzipien (vgl. Baier 2011b: 138) sind neu zu überdenken. Schulsozialarbeit ist dann bedarfsgerecht, wenn sie sich, je nachdem aus welchen sozialen, kulturellen und ökonomischen Verhältnissen die Adressat*innen stammen, unterschiedlich gestaltet. Das schulsozialarbeiterische Arbeitsfeld hat sich hinsichtlich Zuständigkeiten und Zielgruppen in den letzten Jahren verändert. Schulsozialarbeit richtet sich inhaltlich nicht mehr nur auf individuelle bzw. besondere Probleme aus, sondern hat für „sämtliche soziale Themen, die im Kontext Schule bzw. in Kindheit und Jugend relevant sind“ (Baier/Fischer 2018: 7) offen zu sein. Dies fordert die Schulsozialarbeit heraus, sich auf die Lebenswelt der Kinder einzulassen und deren „Mensch-Sein“ zu verstehen (vgl. Scheu/Autrata 2015: 62 - 78). Dieses Verstehen kann bewirken, dass das schulsozialarbeiterische Angebot von Kindern als niederschwellige Dienstleistung innerhalb der eigenen Lebenswelt sinnstiftend erfahren und auch genutzt wird. Insofern eine lebensweltorientierte Beratung immer auch niedrigschwellig angelegt ist (vgl. Nestmann/Sickendiek 2011, zit. in Iser 2017: 149), gilt es, Niederschwelligkeit mit *Dienstleistungs- und Lebensweltorientierung* zusammen zu denken. Im Folgenden wird die Lebensweltorientierung nach Thiersch vorgestellt (vgl. Grunwald/Thiersch 2010). Diese bietet der Schulsozialarbeit - im Kontext der Ein-

lösung der Niederschwelligkeit - eine theoretisch-fundierte Orientierung im Hinblick auf ihre Positionierung.

Das Lebensweltkonzept

Das Konzept der Lebenswelt- oder Alltagsorientierung, auch Lebensweltkonzept genannt, geht auf die Zeit nach dem Nationalsozialismus zurück, in der sich die Soziale Arbeit in den 60er Jahren nach einer „menschenverachtenden Sozialpolitik“ (Grunwald/Thiersch, 2010: 101) neu zu definieren hatte. Das Lebensweltkonzept stellt sich in den Dienst der sozialen Gerechtigkeit. Es zielt in Bezug auf Lebensverhältnisse und Bewältigungsmöglichkeiten im Alltag auf Verteilungs- und Zugangsgerechtigkeit ab (vgl. ebd.: 102). Die Bedeutung von *Lebenswelt und Alltag* wird durch die Lebensweltorientierung bewusst gemacht. Lebenswelt und Alltag gelten als „gleichsam basale Dimension menschlicher Lebensgestaltung“ (ebd.). Dies zeigt sich z. B. „in neuen, anspruchsvolleren Gestaltungen des allgemeinen Alltags, aber auch in der Lebensphilosophie, in Reformbewegungen und in der Poesie“ (ebd.). In einem politischen Sinne insistiert das Lebensweltkonzept darauf, „dass die Lebenswelt in ihrer Eigensinnigkeit und protestativen Kraft gesehen, behauptet und in ihren Bewältigungs- und Lernaufgaben gestärkt wird“ (ebd.). Dem Lebensweltkonzept liegen unterschiedliche Wissenschaftskonzepte¹ zugrunde (vgl. ebd.: 103).

Durch eine Orientierung am Lebensweltkonzept erkennt die Schulsozialarbeit ihre Adressat*innen als Menschen in Auseinandersetzung mit und in ihrer Lebenswelt an. Menschen werden in eine bereits geprägte Welt hineingeboren, um sich in ihr zu behaupten und ihr eigenes Leben zu gestalten (vgl. Thiersch 2014: ab 0:10:29)². Durch eine ständige Auseinandersetzung werden Bewältigungs- und Lernmuster adaptiert, um individuelle Lebensaufgaben zu erfüllen und Identität zu entwickeln. *Lebenswelt* meint somit die menschliche Welt, wie sie von Individuen als Selbstverständlichkeit pragmatisch erfahren wird. *Lebensweltorientierte Sozialarbeit* interessiert sich für das individuelle Bewältigungshandeln ihrer Adressat*innen. Somit richtet sie ihren Fokus darauf, ob die Menschen mit ihrem Leben „zurande“ kommen, bzw. ob sie es bewältigen oder nicht (vgl. ebd.: ab 0:15:26).

¹Einerseits fließen erziehungswissenschaftliche, hermeneutisch-pragmatische Theorien und sozialwissenschaftliche Theorien aus der kritischen Pädagogik - zusammen mit soziologischen Ansätzen der Chicago School und des Symbolischen Interaktionismus - mit ein. Andererseits spielen aber auch die „phänomenologisch sozialwissenschaftlichen Rekonstruktionen von Alltag und Lebenswelt“ und die Ansätze einer „kritischen (marxistischen bzw. sozialistischen) Alltagstheorie“ eine wesentliche Rolle. Das theoretische Konzept Lebenswelt, auf welche sich auch lebensweltorientierte Sozialarbeit bezieht, versteht sich somit als „Verbindung der pragmatisch-kritischen Erziehungswissenschaft mit dem interaktionistischen Paradigma, reformuliert im Kontext der kritischen Alltagstheorie und bezogen auf neuere Gesellschaftsanalysen“ (Grunwald/Thiersch 2010: 103).

²vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=WPTOn8Tk2xw&t=15m26s> (Vortrag Thiersch 2014)

Nicht selten entstehen in diesem Bewältigungsprozess Diskrepanzen zwischen riskanter Offenheit und verlässlichen Gewohnheiten (vgl. Grunwald/Thiersch, 2010: 104):

„Lebenswelt ist schließlich bestimmt in der Spannung von Gegebenem einerseits und Möglichem und Aufgegebenem andererseits, von eingespielten Bewältigungsmustern, die in ihrer Vertrautheit und Gekontheit selbstverständlich scheinen und Fragen, ob es so, wie es ist, auch sein muss oder ob es nicht auch anders sein könnte.“ (ebd.)

Insbesondere Kinder sind in Bezug auf ihre Bewältigungsmuster in diesem Bereich besonders gefordert. Viele ihrer Muster sind - im Sinne des Nachahmens - (noch) auf Prägungen durch das Familiensystem zurückzuführen (vgl. Schneider/Hasselhorn: 2018: 210). Es ist verständlich, dass Kinder sich meist auf Hilfestrategien stützen, welche sie kennen, und sich eher Rat bei einer vertrauten Person suchen, statt ein Dienstleistungsangebot in Anspruch zu nehmen, das ihnen (noch) fremd ist (vgl. Baier/Heeg 2011: 96).

Um angeeignete Selbstverständlichkeiten und Gewohnheiten zu durchbrechen und neue prozessbezogene Bewältigungsstrategien im Sinne eines offenen kreativen Gestaltens zu ermöglichen, muss das Gewohnte *destruiert* werden. Schulsozialarbeit darf sich einerseits als *Destruktionsangebot* verstehen, indem sie es wagt - zusammen mit den Kindern - deren bisherigen Strategien und Werte zu hinterfragen. Gleichzeitig jedoch gilt es, das Gegebene bzw. deren derzeitige Lebenswelt anzuerkennen, da dies den Kindern Sicherheit und Orientierung gibt (vgl. Grunwald/Thiersch 2010: 104).

Eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit setzt sich immer auch für *Soziale Gerechtigkeit* und für gute Bedingungen der AdressatInnen ein. Sie ist bereit, sich einzumischen. Somit steht sie in der „Spannung von Respekt vor gegebenen Alltagsstrukturen, Destruktion des Alltags und der Arbeit an einem gelingenderen Alltag“ (ebd.: 105) und exponiert sich - insbesondere, wenn es um Kinder geht. Indem sie an Möglichkeiten arbeitet, zu denen die Kinder eventuell aus Angst und Verunsicherung noch nicht bereit sind, riskiert sie, dass sich in einem „Verweis auf bessere Verhältnisse“ auch sublimen „Formen einer fachlich kaschierten ‚fürsorglichen Belagerung‘“ (ebd.) verbergen können. Dies ist ein Dilemma, welches nur durch einen konsequenten Einbezug der Kinder als gleichwertig Verhandlungsfähige bzw. Ko-produzent*innen ihrer Problemlagendefinition zu lösen ist (vgl. Schnurr 2018: 1129).

Von Seiten der Schulsozialarbeit braucht es in diesem Sinne „Ermutigung, Unterstützung und eigene, von Nötigungsdruck entlastete Räume (...) damit AdressatInnen gegen gesellschaftliche Zwänge und Resignation ihre Eigensicht artikulieren können“ (Grunwald/Thiersch 2010: 106). Insofern ist Schulsozialarbeit als ein *lebensweltorientiertes Dienstleistungsangebot* gefragt.

Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit basiert auf der Grundhaltung, dass jedes Kind das *Recht* hat, das Angebot der Schulsozialarbeit in Anspruch zu nehmen. Dies beinhaltet u.a.

auch eine Inanspruchnahme des Angebots zur Aufdeckung von gesellschaftlich-strukturellen Ungerechtigkeiten. Lebensweltorientierung in der Schulsozialarbeit verpflichtet sich somit dem Grundsatz der Partizipation (vgl. Schnurr 2018: 1069 - 1078) und der Gerechtigkeitsorientierung (vgl. Baier 2018: 11f.).

Baier und Fischer (2018: 13) weisen auf die *Normalisierung* als einen zentralen Aspekt innerhalb der Lebensweltorientierung nach Thiersch hin. So soll es - jenseits von Stigma - als normal angesehen werden, „dass Menschen in einer offenen, komplexen und durchaus auch widersprüchlichen Gesellschaft auch einmal Fragen oder Unterstützungsbedarf haben und sich dann Rat und Hilfe einer sozialen Dienstleistung holen“ (ebd.).

Wird Schulsozialarbeit in diesem Sinne als Dienstleistung betrachtet, beinhaltet die Lebensweltorientierung immer auch eine *dienstleistungsorientierte Haltung*. Sowohl Lebenswelt- wie auch Dienstleistungsorientierung richten sich auf die Adressat*innensicht aus und bedingen sich sozusagen gegenseitig. Im Folgenden wird deshalb auf Aspekte der Dienstleistungsorientierung in Verbindung mit Lebensweltorientierung näher eingegangen.

Die Dienstleistungsorientierung im Zusammenhang mit dem Lebensweltkonzept

Die Dienstleistungsorientierung setzt sich für eine „Wiederherstellung, Sicherung und Verbesserung der physischen und kulturellen Voraussetzung zur Teilnahme an den sozialen, ökonomischen und politischen Aktivitäten unserer Gesellschaft“ (Badura/Gross 1976, zit. in Oechler 2018: 264) ein. Für die Schulsozialarbeit bedeutet dies, dass sie sich u.a. in den Dienst der Kinder stellt und deren Recht auf Teilhabe an der gesellschaftlichen Entwicklung fokussiert. In diesem Zusammenhang ist die Interaktion bzw. Kommunikation von Dienstleistungsproduzierenden und Dienstleistungskonsumierenden ein zentraler Aspekt (vgl. Oechler 2018: 263). Indem Adressat*innen zu Ko-Produzent*innen werden, wird die Dienstleistungsarbeit „klientengesteuert‘ und ‚klientenintensiv‘“ (Bandura/Gross 1976, zit. in ebd.: 265). Schnurr (2018: 1126) geht - sich an Schaarschuch (1999) anlehnd - sogar noch einen Schritt weiter. Im Zusammenhang mit Partizipation, weist er auf ein normativ-kritisches Modell hin, „in dem der Nutzer die Rolle des Produzenten, der Professionelle hingegen die Rolle des Co-Produzenten einnimmt“.

In diesem Sinne grenzt sich die Dienstleistungsorientierung klar von einem funktionalen Verständnis von Dienstleistung als „bereitgestellte Leistungspotenziale, die auf die ‚vorsorgliche Vermeidung und kurative Beseitigung von Normverletzungen gerichtet sind‘“ und so die „Gewährung gesellschaftlicher Normalzustände‘ sicherstellen sollen“ (Olk 1986, zit. in Oechler 2018: 265) ab. Die *Dienstleistungsorientierung* hingegen fokussiert auf den Prozess der Inanspruchnahme eines bestenfalls zugänglich erlebten Angebots.

Für eine dienstleistungsorientierte Soziale Arbeit bedeutet dies, dass die *Lebenswelt der Adressat*innen* und deren individuelle Ressourcen, Lebenseinstellungen, Bedürfnisse und Problemlösungsstrategien ins Zentrum rücken (vgl. Oechler 2018: 267). Nur so kann auch eine Interaktion und somit ein *Ko-Produktionsprozess* zwischen Professionellen und Hilfesuchenden ermöglicht werden (vgl. ebd.: 264).

Im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit ist aufgrund dieser dienstleistungstheoretischen Überlegungen ein Umdenken erforderlich. So geht es - insbesondere im Bereich der Früherkennung - nicht ausschliesslich darum, Probleme der Kinder zu erkennen, zu benennen und entsprechende Dienstleistungen bzw. Massnahmen zur Verfügung zu stellen. Vielmehr sind *die Kinder und Jugendlichen selbst als Früherkennner*innen bzw. Ko-Produzent*innen anzuerkennen* und entsprechend als Expert*innen für ihre Lebensprobleme bzw. Lebenswelten ernst zu nehmen (vgl. Baier 2011a: 75). Schulsozialarbeit als lebenskompetenzfördernde Dienstleistung übernimmt folglich die Aufgabe, „Kinder und Jugendliche für mögliche Gefahren und Herausforderungen im Leben so zu sensibilisieren, dass sie *selbst* erkennen können, was ihnen guttut und was nicht“ (ebd.). Aufgrund dieser Überlegungen wird Schulsozialarbeit für Kinder dann als niederschwellige Dienstleistung erlebbar, wenn sie „umstandslos nachgefragt werden kann, noch lange bevor eine beobachtende Erwachsenenwelt gemerkt hat, dass es einen Unterstützungsbedarf gibt (...)“ (ebd.: 76). Um dies zu ermöglichen, hat sich die Schulsozialarbeit im Kontext Schule entsprechend zu positionieren.

2.2 Die Rolle der Schulsozialarbeit im Umfeld Schule

Schulsozialarbeit bietet ihr Angebot innerhalb der Schule an, also unterliegt sie den Bedingungen und Einflüssen im Kontext Schule. Da in der Schule verschiedene Berufsrichtungen mit teils sehr *unterschiedlichen Bildungsverständnissen* aufeinandertreffen, ist es für die Schulsozialarbeit umso wichtiger, sich der eigenen Positionierung bzw. Rolle bewusst zu sein. So grenzt sich die Schulsozialarbeit durch ihre eigenen Denk- und Zugangsweisen im Rahmen ihrer Aufträge und Zuständigkeiten von der schulischen Pädagogik ab (vgl. Bolay 2010: 37 - 41).

Auch wenn Schulsozialarbeit durchaus einen *Bildungsauftrag* hat, wird dieser von Kindern kaum als schulischer Lernstoff wahrgenommen. Diese Art von Bildung zeigt sich in einem anderen Format und ist im Rahmen einer *Dienstleistung als Ko-Produktion* zwischen Kindern und Schulsozialarbeitenden gestaltet (siehe Kapitel 2.1). Unter Bildung ist nicht bloss der Erwerb formal vermittelter Wissensinhalte, sondern der gesamte Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen (vgl. Baier/Fischer 2018: 9). In diesem Sinne trägt Schulsozialarbeit zur Bildung der Kinder und Jugendlichen bei. Kinder und Jugendliche lernen z. B. im

Bereich Konfliktlösung, „sich in Andere hineinzusetzen sowie sich Lösungen auszudenken und auszuhandeln“ (ebd.). Schulsozialarbeit kann auf der Basis ihrer Lebensweltorientierung darüber hinaus Lehrpersonen für die Lebenslagen der Schüler*innen sensibilisieren und so dazu beitragen, dass „individuumbezogene Bildungsprozesse“ (Baier 2007: 283) überhaupt erst möglich werden.

Indem sich Schulsozialarbeit innerhalb des Schulsystems von der Rolle und den Zuständigkeiten der Lehrpersonen abgegrenzt positioniert, kann sie von den Kindern als *etwas Besonderes* wahrgenommen werden. So ist insbesondere die Lebensweltorientierung ein wesentlicher Unterschied, wie Baier (2011c: 359) folgendermassen erläutert:

„Während Schulsozialarbeit sich als lebensnahe oder auch lebensweltorientierte Praxis versteht, scheint es für Lehrkräfte nicht zwangsläufig notwendig zu sein, die konkreten Lebensbedingungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu kennen, um Unterricht zu erteilen“.

Innerhalb ihrer lebensnahen Praxis anerkennt Schulsozialarbeit die Kinder in deren Lebenswelt (siehe Kapitel 2.1). Anerkennungstheoretische Überlegungen bieten für eine lebensweltorientierte Schulsozialarbeit Orientierung. Gleichzeitig wird auf der Basis der Anerkennungstheorie die Positionierung der Schulsozialarbeit im Kontext Schule theoretisch abgestützt. Im Folgenden wird die Anerkennungstheorie von Honneth (1992) näher erläutert.

Die Anerkennungstheorie von Honneth (1992)

Honneth (1992) geht von dem grundlegenden Parameter aus, dass Kinder Anerkennung brauchen, um sich zu entwickeln. Entsprechend leiden sie, wenn diese Anerkennung missachtet wird. Es werden drei ontogenetisch aufeinander aufbauenden Formen von Anerkennung differenziert: Liebe, Recht und moralischer Respekt bzw. Wertschätzung (vgl. Bolay 2010: 32).

Der Anerkennungsmodus der *Liebe* ist gemäss Honneth auf den praktischen Bildungsprozess des Selbstvertrauens ausgerichtet. In der emotional-affektiven Nahbeziehung mit den Eltern erfahren Kinder „die Präsenz konkreter Anderer“ (ebd.: 32f.) bzw. von „relevanten Anderen“³ (vgl. Mead 1973, 1987, zit. in Heeg/Baier 2013: 182). Durch die „gegenseitige Anerkennung als bedürftige Wesen“ und „die gesicherte liebevolle Zuwendung“ innerhalb dieser Beziehung, kann sich „Selbstvertrauen als positiver Selbstbezug“ bilden (vgl. Bolay 2010: 33). Dieser Anerkennungsmodus ist laut Honneth „vorrangig in der Intimität der Eltern-Kind-Dyade zu verorten“ (ebd.). Stojanow (2006, zit. in ebd.: 33) weist darauf hin, dass der Anerkennungsmodus Liebe jedoch auch in professionell-pädagogischen Beziehungen Ausdruck finden kann. Da Menschen sich in einem lebenslangen biographischen „Selbst-Bildungsprozess“ befinden, kommt diese Selbstbeziehung nicht allein im Elternhaus zu ei-

³ Bzw. „significant others“ (Mead 1973)

nem Abschluss. So kann auch im schulsozialarbeiterischen Kontext Anerkennung auf der Basis von Liebe stattfinden, indem Kinder Schulsozialarbeitende als bedeutsame „andere Erwachsene“ (Bolay/Flad/Gutbrod 2004: 237) wahrnehmen.

Beim Anerkennungsmodus des *Rechts* geht es um eine Anerkennung als Gesellschaftsmitglied mit gleichen Rechten und Pflichten unabhängig von individuellen Besonderheiten. Honneth versteht Rechte „als anonymisierte Zeichen einer gesellschaftlichen Achtung“ (Honneth 1992, zit. in Bolay 2010: 33). Im Anerkennungsmodus auf der Ebene des Rechts drückt sich „kognitive Achtung und universeller Respekt gegenüber den anderen als Rechtspersonen und darüber die Selbstachtung der Subjekte“ (Bolay 2010: 34) aus. Die Schulsozialarbeit kann auf dieser Ebene den Kindern eine Anerkennungsbeziehung anbieten. Diese ermöglicht den Kindern durch Ermutigung und durch konkrete Unterstützungsangebote eine Wiederherstellung ihrer rechtlichen Integrität, nachdem ihre Kinderrechte - durch andere Erwachsene oder allenfalls auch durch Peers - missachtet bzw. gar nicht erst wahrgenommen wurden.

Zusätzlich zur Anerkennung auf der Ebene der Liebe und des Rechts, bedürfen Menschen *sozialer Wertschätzung*. Durch diesen Anerkennungsmodus können sie sich positiv auf ihre Eigenschaften und Fähigkeiten beziehen und im Rahmen der Solidarität erfahren, wie sie einen Beitrag zum „gesellschaftlichen Ganzen“ (ebd.) leisten. Folge davon ist ein Gefühl der „Selbstschätzung“, wenn sich der Mensch als „wertvoll für andere Gesellschaftsmitglieder erfährt“ (Honneth 1992, zit. in ebd.). Innerhalb des Systems Schule sind Kinder vorwiegend „einseitiger Leistungsbewertung als zentrales Regulativ der bürgerlich-kapitalistischen Anerkennungsordnung“ (ebd.) ausgesetzt. Schulsozialarbeit kann innerhalb dieses Schulsystems durch Wertschätzung gegenüber den Beiträgen der Kinder am gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozess einen entscheidenden Gegenpol etablieren. Kommen Kinder mit Anerkennungshandeln der Schulsozialarbeit in Kontakt, fühlen sie sich nicht mehr nur als Lernende im Rahmen ihrer schulischen Leistungen anerkannt und bewertet, sondern erleben sich als vollwertige Menschen.

Die Anerkennungstheorie kann für die Schulsozialarbeit zu einem *Bezugspunkt* werden, um sich im Umfeld Schule zu positionieren. Schulsozialarbeit kann auf all den drei Ebenen Liebe, Recht und Wertschätzung *Anerkennungshandeln* anbieten. Hierzu gehört auch, die drei korrespondierenden Missachtungsformen der Anerkennungsebenen (Schädigung der physischen und sozialen Integrität und der personalen Würde) zu erkennen und zu benennen sowie entsprechende Hilfestellung für die Wiederherstellung der Integrität und Würde anzubieten. Anerkennungshandeln enthält immer auch „ein Moment des Utopischen, in welchem die Einzelnen ihre eigene Biografie überhaupt erst entwerfen können“ (Winkler 1998, zit. in Bolay 2010: 35). Im Kontext einer kritisch-reflexiven Pädagogik, welche sich zum

Ziel setzt, Kinder als mündigen Subjekten ihrer eigenen Lebenspraxis anzuerkennen (vgl. ebd.: 36), leistet Schulsozialarbeit durch Anerkennungshandeln in Verbindung mit Lebensweltorientierung einen wesentlichen Beitrag für die biographische Entwicklung der Kinder.

Das Anerkennungshandeln der Schulsozialarbeit unterscheidet sich von demjenigen der Lehrpersonen. Innerhalb des „strukturell durch Asymmetrien geprägten Gefüges von Schule“ (ebd.: 37) sind Lehrpersonen, da sie die Kinder bewerten müssen, in Bezug auf eine reziproke Anerkennungsbeziehung eingeschränkt.

Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang die *Bezugsnormorientierung* der Lehrpersonen. Diese hat einen Einfluss darauf, inwiefern sich Kinder in der Schule bestärkt, er- und anerkannt fühlen (vgl. Kray/Schaefer 2018: 236). Unter Bezugsnormorientierung versteht man die Bewertung von Schüler*innen durch ihre Lehrpersonen (vgl. Stangl 2021). Während z. B. Lehrpersonen mit einer sozialen Bezugsnormorientierung die Kinder aufgrund ihrer Leistungen im Vergleich mit deren Mitschüler*innen bewerten, betont eine individuelle Bezugsnormorientierung den (positiven) Lernfortschritt jedes einzelnen Schülers bzw. jeder einzelnen Schülerin.

Im Gegensatz zu den Lehrpersonen fokussiert Schulsozialarbeit weder die Leistungsbewertung, noch eine daran gekoppelte Selektion. Deshalb kann sie den Kindern eine *symmetrische Anerkennungsbeziehung* anbieten. Indem sie die konkreten Bedürfnisse und biographischen Interessen der Kinder zum Ausgangspunkt ihrer Arbeit macht, können sich Kinder die Schulsozialarbeit „als kalkulierbar-verlässliche Gelegenheitsstruktur“ (ebd.: 43) aneignen, um herausfordernde Lebensereignisse zu verarbeiten.

Hinsichtlich der *Positionierung der Schulsozialarbeit auf Primarstufe* ist zu berücksichtigen, dass sich Kinder im Grundschulalter noch weitgehend an ihren Lehrpersonen orientieren. Sie erleben diese oft „als fassbare, konkrete Personen, die sie in ihrem Individualisierungsprozess begleiten und unterstützen“ (ebd.: 39). Die „Widersprüchlichkeit des schulischen Arrangements“ (ebd.: 38) liegt darin, dass dieselben Personen den schulischen Erfolg der Kinder bewerten.

Während die Schule darauf ausgerichtet ist, Bildungsabschlüsse zu vermitteln, basiert die persönlichkeitsbildende Förderung durch Schulsozialarbeit auf *Freiwilligkeit*. So ist die Arbeit mit lebensweltlichen Themen, welche die Schulsozialarbeit anbietet, aus Sicht der Schule oft erst dann gefragt, wenn Kinder in der Schule die erwarteten Leistungen nicht mehr erbringen (vgl. ebd.: 40). Darin liegt eine Schwierigkeit für die Positionierung der Schulsozialarbeit innerhalb der Schule. Schulsozialarbeit muss sich für Kinder erst einmal als „nützlich“ erweisen, deren Eigensinn aufgreifen, ihre Möglichkeiten der Selbst- und Weltaneignung erweitern, um mit ihnen überhaupt ein ‚Arbeitsbündnis‘ schliessen zu können“ (ebd.: 41).

In diesem Zusammenhang spielt die *Einlösung der Niederschwelligkeit* eine entscheidende Rolle. Will sich Schulsozialarbeit als niederschwelliges Angebot positionieren, muss sie ihre Zugänglichkeit bzw. Erreichbarkeit so gestalten, dass keine Kinder aufgrund des möglichen Schwellenerlebens auf das Angebot der Schulsozialarbeit verzichten.

2.3 Angebotsstruktur der Schulsozialarbeit für Kinder im Grundschulalter

Innerhalb der Schulsozialarbeit besteht Gestaltungsfreiraum. Übergeordnete Arbeitsgrundsätze in Form von Strukturmaximen und Handlungsprinzipien dienen jedoch als Orientierung und Basis für die Praxisgestaltung der Schulsozialarbeit (vgl. Baier 2011b: 135 - 148). Während Handlungsprinzipien durch aktives Handeln verwirklicht werden, sind Strukturmaximen durch strukturelle Rahmenbedingungen geprägt.

Als *Strukturmaximen* zu nennen sind: Dienstleistung, Freiwilligkeit, Partizipation, Niederschwelligkeit, Schweigepflicht und Equity (soziale Gerechtigkeit).

Als *Handlungsprinzipien* bezeichnet werden: Autonomie des Subjekts (auf der Basis von anerkennungstheoretischen Überlegungen), anwaltschaftliches Handeln (auf der Basis der Gerechtigkeitsorientierung), Aushandlung und Hilfe als Ko-Produktion (auf der Basis der Dienstleistungsorientierung), Aufmerksamkeit (indem die Existenz der Schulsozialarbeit die Aufmerksamkeit gegenüber Kindern erhöht), Bilderverbot (auf der Basis der Lebensweltorientierung - auch jenseits der Normvorstellungen), Nicht-Wissen (als fragende Haltung gegenüber der Lebenswelt der Kinder) und Vertrauen (in Bezug auf die Qualität der Beziehung zwischen Kindern und Schulsozialarbeit) (vgl. ebd.).

Strukturmaximen und Handlungsprinzipien müssen immer auch *den Adressat*innen und deren Entwicklungsstand angepasst* werden. Das Angebot der Schulsozialarbeit für Grundschul Kinder unterscheidet sich von demjenigen für Jugendliche. So weisen Baier und Fischer (2018: 14) mit Bezug auf eine Studie zur Schulsozialarbeit an Grundschulen in Brandenburg (vgl. Riedt 2012) auf einige *Besonderheiten der Schulsozialarbeit auf Grundschulstufe* hin. Diesen ist bei der Ausgestaltung des schulsozialarbeiterischen Angebots an Grundschulen Rechnung zu tragen. In dieser Studie konnte u.a. aufgezeigt werden, dass Schulsozialarbeitende der Arbeit mit den Eltern an der Grundschule mehr Gewicht geben, als dies in der Oberstufe der Fall ist. Daraus lässt sich schliessen, dass jüngere Kinder - im Gegensatz zu Jugendlichen - ihrem Entwicklungsstand gemäss noch stärker in der Abhängigkeit ihrer Familien stehen. Schulsozialarbeit auf der Grundstufe hat demgemäss einem oft ausgeprägten Loyalitätsbedürfnis der Kinder gegenüber ihren Eltern Rechnung zu tragen. Dies ist im Zusammenhang mit den oben genannten Strukturmaximen und Handlungsprinzipien von Bedeutung. Ein eigenes Arbeitsbündnis zwischen Schulsozialarbeit und Kind kommt in dem Masse zustande, in dem das Kind sich als eigenständiges Wesen erlebt und definiert bzw.

definieren darf. Im Alter der Primarschulkinder kann es daher nötig sein, dass ein Kind als Teil des Systems Familie adressiert werden muss (vgl. Oevermann 2009: 140).

Unterschiede zwischen Schulsozialarbeit auf der Grundstufe gegenüber der Oberstufe lassen sich im Rahmen der oben genannten Studie im Zusammenhang mit dem Selbstbewusstsein bzw. Selbstwert der Adressat*innen ausweisen. Im Bereich *Selbstwert und Selbstbewusstsein* konnte die Schulsozialarbeit auf der Primarstufe erfolgreicher wirken, was Baier und Fischer darin begründen, dass sich Kinder in diesem Bereich noch einfacher fördern lassen, als Jugendliche (2018: 17).

Besonders hervorzuheben ist zudem, dass das schulsozialarbeiterische Angebot für Kinder in der Grundschule deren Artikulationsfähigkeit im Kontext ihrer Kognitionsentwicklung Rechnung zu tragen hat (vgl. Berger/Fischer 2018: 86). Im Sinne der Dienstleistungsorientierung betrachtet Schulsozialarbeit die Kinder als (Ko-) Produzent*innen ihrer eigenen Problemdefinition und der damit verbundenen Problemlösungsstrategien (siehe Kapitel 2.1). Die *Artikulationsfähigkeit bzw. -willigkeit* von Kindern unterscheidet sich von derjenigen der Jugendlichen. Dies stellt die Fokussierung auf die sozialarbeiterische Methode der Beratung partiell in Frage, da nicht davon ausgegangen werden darf, dass alle Kinder ein Gespräch suchen bzw. sich verbal ausdrücken können und wollen.

Hält man sich die möglichen Besonderheiten der Schulsozialarbeit in Grundschulen vor Augen, so zeigt sich die Notwendigkeit, die Arbeitsgrundsätze in Form von Strukturmaximen und Handlungsprinzipien als Grundprinzipien für die Praxis mit jüngeren Kindern im Primarschulalter immer wieder neu zu überprüfen und hinsichtlich ihrer Ausgestaltung anzupassen. So verhält es sich auch mit der Strukturmaxime der Niederschwelligkeit.

Die Einlösung der *Niederschwelligkeit* stellt zudem einen Schlüsselaspekt innerhalb der Strukturmaximen und Handlungsprinzipien dar, da die Schulsozialarbeit gar nicht erst ein Arbeitsbündnis mit Kindern eingehen kann, wenn von diesen die Schwellen bzw. allfällige Schwellenängste gegenüber einer Inanspruchnahme des Angebots als zu hoch erlebt werden.

2.4 Niederschwelligkeit als eine Strukturmaxime in der Schulsozialarbeit

Der Strukturmaxime Niederschwelligkeit kommt im Zusammenhang mit der Dienstleistungs- und Lebensweltorientierung der Schulsozialarbeit eine besondere Bedeutung zu. Im Folgenden wird Niederschwelligkeit als konzeptioneller Anspruch der Schulsozialarbeit erläutert und als Begriff definiert bzw. theoretisch begründet. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der *Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit*. Zum übergeordneten Verständnis wird die Bedeutung von Niederschwelligkeit, wie sie die Sozialen Arbeit definiert, ergänzend miteinbezogen.

Der Begriff Niederschwelligkeit ist Bestandteil vieler Konzepte von sozialen Institutionen sowie in Fachartikeln zu finden, eine verbindliche, auf breiter Ebene etablierte Begriffsdefinition und theoretische Fundierung des Begriffs fehlt jedoch bislang weitgehend (vgl. Stark 2012: 2, Mayrhofer 2012: 146). Höllmüller (2017: 20) bezeichnet Niederschwelligkeit als einen zunächst professionstheoretischen bzw. praxologischen Begriff. Häufig wird von Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit im Zusammenhang mit *schwer erreichbaren Adressat*innen* gesprochen (vgl. ebd.: 21). „Niedrigschwelligkeit“ thematisiert, so Böhnisch (2017: 79), das *Problem der lebensweltlichen Passung* von Hilfeangeboten. Bei einer solchen Passung sind die „institutionellen Deutungs- und Definitionsmuster, die räumliche und zeitliche Erreichbarkeit, die hierarchische Struktur der Hilfen, aber auch (...) die unterschiedlichen Milieus relevant, aus denen KlientInnen und HelferInnen kommen“ (ebd.). In diesem Sinne bezieht sich Niederschwelligkeit auf *Methoden*, um Barrieren abzubauen und Zugänge zu öffnen. Niederschwellige Hilfsangebote richten somit *niedrige Anforderungen* an ihre Adressat*innen, damit diese zu den angebotenen Hilfen Zugang erhalten (vgl. Mayrhofer 2012: 147). Für sogenannt schwer erreichbare Adressat*innen können jedoch die verbleibenden Anforderungen noch immer als zu hoch empfunden werden. Dies geschieht vor allem dann, wenn die Adressat*innen aufgrund einer negativen Erfahrung eine ablehnende Haltung gegenüber Hilfeangeboten bzw. helfenden Institutionen einnehmen. Im Kontext der Niederschwelligkeit geht es also nicht allein darum, dass Klient*innen einen Zugang zu Hilfeangeboten finden, sondern dass auch Sozialarbeiter*innen einen Zugang zu „schwer erreichbaren Zielgruppen finden und herstellen“ (ebd.: 152). Höllmüller (2017: 20) verweist darauf, dass im Begriff Niederschwelligkeit eine Art Kritik am Hilfesystem mitschwingt. Da mit diesem Begriff noch immer eine Schwelle ausgedrückt wird, die entweder höher oder tiefer liegt, wird ein möglicher Ausschluss aus dem System Hilfe bereits mitgedacht. Das System stellt zwar Hilfe bereit, „baut aber zugleich eine Schwelle im Sinne eines Hindernisses ein, um den Zugang zu dieser Hilfe zu erschweren. Aus der Hilfe wird dann ein ‚Angebot‘, das angenommen werden kann oder nicht.“ (ebd.: 21)

Niederschwelligkeit beinhaltet das Wort Schwelle. Der Begriff *Schwelle als Metapher* bezeichnet „einen am Boden befindlichen, etwas erhöhten Abschluss einer Türöffnung und markiert die Grenze zwischen innen (...) und aussen. Je niedriger diese Schwelle ausfällt, desto weniger behindert sie den Eintritt.“ (Mayrhofer 2012: 147) Scheu und Atrate (2017: 63) beziehen sich auf das Bild der Türschwelle, welche „als Anschlag für das Türblatt“ den dahinterliegenden Raum schützt. Ist jedoch die Türschwelle hoch, so ist auch die Stolper- und Sturzgefahr gross. Die Redewendung, dass man „jemandem die Schwellenangst nehmen“ will, hat hier ihre Berechtigung. Damit sich jemand traut, die Schwelle eines Hauses zu

überschreiten, braucht es Unterstützung, indem über die Schwelle geholfen bzw. ein Sturz ausgeschlossen wird.

Um ein Angebot der Sozialen Arbeit niederschwellig zu gestalten, müssen entsprechende Hilfestellungen und Massnahmen bereitgestellt werden. Niederschwelligkeit gilt somit als eine auf den Kompetenzen der Sozialarbeitenden beruhende Leistung. Um diese Leistung zu erbringen, und Niederschwelligkeit „als substanzielle und durchaus anspruchsvolle Grundorientierung der Sozialen Arbeit zu behaupten“ (Scheu/Autrata 2017: 66), stützt sich die Schulsozialarbeit vorwiegend auf aus der Praxis entwickelte Konzepte. Im Leitbild Soziale Arbeit in der Schule aus dem Jahr 2016 ist von „Niederschwelligkeit und Freiwilligkeit“ als „tragende Grundhaltungen der Schulsozialarbeit“ (AvenirSocial/SSAV 2016: o.S.) die Rede, es wird jedoch nicht explizit erläutert, wie diese zu realisieren sind. Im Rahmenkonzept des Kantons Basel-Landschaft (AKJB 2013: 7), - um nur ein Beispiel zu nennen - heisst es unter dem Aspekt Niederschwelligkeit:

„Für eine frühzeitige Inanspruchnahme von Unterstützung ist die Niederschwelligkeit von Hilfeangeboten eine wichtige Voraussetzung. Im Spektrum der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe kann die Schulsozialarbeit als ein Angebot gelten, das Niederschwelligkeit umfassend realisiert. Schulsozialarbeit realisiert Niederschwelligkeit durch ihre Präsenz an der Schule, indem sie Kontakte zu den Schülerinnen und Schülern aufbaut, in ihrer fachlichen Rolle und ihren Angeboten bekannt ist und auf unkomplizierte Weise in einem geschützten Setting (eigenes Büro) persönlich erreichbar ist.“

Es zeigt sich hierbei der Anspruch der Schulsozialarbeit, auf „unkomplizierte Weise“ erreichbar zu sein. Das Dilemma, dass niederschwellig nach wie vor bedeutet, dass *Schwellen vorhanden* sind, bleibt jedoch bestehen. Stüwe et al. (2015: 38f.) gehen daher einen Schritt weiter, indem sie „Niederschwelligkeit“ mit „Barrierefreiheit“ verbinden. Es fehlt jedoch an konkreten Hinweisen wie Barrierefreiheit - im Gegensatz zu Niederschwelligkeit - auszugestalten ist. Im Zusammenhang mit der praktischen Umsetzung der Niederschwelligkeit empfehlen Stüwe et al. (ebd.), die Nutzung der Angebote an keine Bedingungen⁴ zu knüpfen, so dass ein Kontakt „formlos und schnell“ hergestellt werden kann. Dies bedeutet für die Schulsozialarbeit, im Rahmen ihrer Gestaltungsfreiheit jenseits von strukturell bedingten Schwellen, Angebote zu gestalten, die „ohne größere Umstände mit einfachen Zugängen für die Zielgruppen erreichbar und nutzbar sind und (...) frühzeitig gemacht werden“ (ebd.).

Zusammenfassend fällt auf, dass Niederschwelligkeit als Begriff mehrheitlich von der Fachwelt definiert bzw. konzeptualisiert wird, um Sozialarbeitenden eine Orientierung für professionelles Handeln anzubieten. Hat die Schulsozialarbeit den Anspruch, Niederschwelligkeit

⁴ Zu fragen ist, ob hier „keine Bedingungen“ mit „keine Schwelle“ bzw. mit barrierefrei gleichzusetzen ist oder aber ob als niederschwellig definiert wird, wenn durch „keine Bedingungen“ nur mit niederen Schwellen für die Kinder und Jugendlichen zu rechnen ist.

umfassend einzulösen, muss sie ihre Praxis auf mögliche Schwellenerfahrungen ihrer Adressat*innen ausrichten. Die Definition der Strukturmaxime Niederschwelligkeit kann nur dann an Prägnanz und praktischer Bedeutung gewinnen, wenn auch die *Adressat*innensicht* beim Definitionsprozess mitberücksichtigt wird. Auf bereits erforschte Perspektiven der Adressat*innen in Bezug auf Niederschwelligkeit wird im nächsten Kapitel eingegangen.

3. Aktueller Forschungsstand

Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit hat sich in verschiedenen Ländern unterschiedlich entwickelt. Der im folgenden Kapitel erläuterte Überblick über den Forschungsstand wird erst nach Studien im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit fragen, sich dann aber vorwiegend auf Studien im Bereich *Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit* - in der Schweiz und in Deutschland - konzentrieren. Im Fokus steht das bisher generierte empirisch gestützte Wissen, das sich auf die *Perspektive der Adressat*innengruppe Kinder* gegenüber der Schulsozialarbeit in der Schweiz bezieht. Studien zur Methode und Haltung von Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit, welche nicht spezifisch auf Schulsozialarbeit ausgerichtet sind, werden ergänzend herangezogen.

Es ist erfreulich, dass Studien zur Schulsozialarbeit in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben und somit mehr empirisch gesichertes Wissen verfügbar geworden ist. Auch wenn Schulsozialarbeit in der Schweiz noch immer als ein eher junges Feld der Sozialen Arbeit bezeichnet werden kann, so haben doch einige Schulen in der Schweiz inzwischen die Schulsozialarbeit implementiert und *Evaluationen* in Auftrag gegeben, um das Angebot zu verbessern (so z. B. Kanton Zug 2014, Winterthur 2018, Naters Brig-Glis Visp 2013 u.v.a.).

Etwa zu Beginn der 2000er Jahre nahmen die Forschungen zum Praxisfeld Schulsozialarbeit international zu. Es fällt jedoch auf, dass die Erkenntnisse aus diesen Studien im Rahmen von *Begleitforschung* meist der Legitimation und Implementierung von Schulsozialarbeit galten (vgl. Olk/Speck 2009: 911). Die Erkenntnisse aus diversen Evaluationen zu Projekten oder Programmen der Schulsozialarbeit dienen vorwiegend dazu, diese Programme zu verbessern oder weiterzuführen. All diese Studien sind hauptsächlich bildungspolitisch begründet. Es fehlt an „Wirkungsforschung (...) mit einer präzisen Überprüfung der anvisierten Programmziele und möglichst unter Berücksichtigung von Längsschnittuntersuchungen sowie Vergleichs- und Kontrollgruppen“ (Olk/Speck 2009: 921). Obwohl das gesicherte Wissen gerade im deutschsprachigen Raum als begrenzt bezeichnet werden kann, zeigen doch Studien, die seit den 1980er Jahren im Rahmen der *Wirkungsforschung* gemacht wurden, dass Schulsozialarbeit wirkt, indem sie zur Verbesserung und Förderung der sozialen Kompetenzen führt (vgl. u.a. Bagley/Pritchard 1998, zit. in Baier 2018: 24). Positiv ist in diesem Zusam-

menhang, dass „der Projektstatus von Schulsozialarbeit aufgegeben werden konnte“ (vgl. Landert 2002, zit. in Baier/Heeg 2011: 97) und daher mehr gesichertes Wissen im Bereich Schulsozialarbeit weitere Forschung notwendig macht. Die Wirkung von Schulsozialarbeit steht nicht mehr in Frage (vgl. Baier/Heeg 2011, Olk/Speck 2009 u.a.). Im Zusammenhang mit der Wirkung der Schulsozialarbeit aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen konnte aufgezeigt werden, dass Schulsozialarbeit von ihnen positiv bewertet wird (vgl. Baier 2010: 26).

Gleichzeitig wird die Forschung zum Arbeitsfeld Schulsozialarbeit auch kritisiert. Olk und Speck (2009: 923) weisen im Zusammenhang mit dem Forschungsstand in Deutschland auf einen Mangel an gesichertem Wissen zur Wirkung der Schulsozialarbeit aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen als Adressat*innen bzw. Nutzer*innen der Schulsozialarbeit hin. Sie bezeichnen „den Forschungsstand über den Wirkungszusammenhang von Konzepten, Rahmenbedingungen, Inputvoraussetzungen und Arbeitsprozessen einerseits und den Effekten der Schulsozialarbeit andererseits sowie die nicht erreichten, unerwünschten und nicht-intendierten Nebenfolgen von Schulsozialarbeit bewertet werden“ (ebd.) als unzureichend.

Hinsichtlich *Studien zur Schulsozialarbeit in anderen Ländern* weist Schreck (2006: 225) darauf hin, dass in Österreich, der Schweiz, Neuseeland, Saudi-Arabien und vor allem in den osteuropäischen Staaten sowie in Japan das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit bis zum Jahre 2006 noch in einem Anfangsstadium steckte. Auch wenn sich Schulsozialarbeit mancherorts inzwischen etablieren konnte, bedauern Huxtable und Blyth (2002: 234), dass es aufgrund der wenigen vergleichenden Studien und der schlechten Datenlage kaum Information über das Arbeitsfeld in den Mittelmeerländern, Afrika, Asien und Zentral- bzw. Südamerika gibt.

Trotz dieser Kritik, und auch wenn Kinder in bisherigen Studien nicht explizit nach Schwellen bzw. nach der Wirkung der Niederschwelligkeit der Schulsozialarbeit gefragt wurden, sind die Ergebnisse aus der Wirkungsforschung für diese Arbeit doch relevant, da sich darin Erkenntnisse über die *Perspektive der Adressat*innengruppe Kinder* gegenüber dem Angebot der Schulsozialarbeit lesen lassen. Aus dem inzwischen vorhandenen empirisch gesicherten Wissen in Bezug auf die Wirkung von Schulsozialarbeit, können Schlüsse gezogen werden, inwiefern *Niederschwelligkeit als Methode und Haltung* gegenüber Kindern zur Wirkung beiträgt.

Im Rahmen der „Wirkungschronologien“ weisen Heeg und Baier (2013: 175) auf mögliche mentale Schwellen in der Schulsozialarbeit hin. In den Aussagen der Kinder und Jugendlichen zeigt sich klar, dass es zur Einlösung der Niederschwelligkeit nicht reicht, eine „offene Bürotür“ zu haben. Es werden mentale Schwellen genannt, die die Nutzung des Angebots

der Schulsozialarbeit erschweren bzw. verhindern, z.B., wenn sich einige Kinder und Jugendliche nicht trauen, zur Schulsozialarbeit zu gehen. Niederschwelligkeit wird für die Kinder und Jugendlichen so zu einem zentralen Kriterium für die Qualität von Schulsozialarbeit (vgl. ebd.: 174).

Einen wichtigen Forschungsbeitrag unter direktem Einbezug der Sichtweise und des Erlebens der Adressat*innengruppe Kinder haben Baier und Heeg (2011) mit den „Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz“ vorgelegt, indem sie Evaluationen aus fünf Schulstandorten vergleichend ausgewertet und das Wissen verknüpft haben. Es wurden u.a. Zusammenhänge zwischen Beziehung und Erfolgseinschätzung sowie zentrale Beziehungsaspekte aus Sicht der Schüler*innen untersucht. Hierzu gehören Empathie, Sympathie, Vertrauen, Aspekte von Hilfe und Handlungsbefähigung, von Neutralität und anwaltschaftliches Handeln und von Freiwilligkeit und Niederschwelligkeit. Für Schüler*innen bedeutet Niederschwelligkeit „einerseits eine hohe zeitliche Präsenz der Schulsozialarbeit im Schulhaus, aber auch bedarfsgerechte Erreichbarkeit, indem sich die Schulsozialarbeit im Schulalltag als Ansprechpartnerin sichtbar macht und selbst Kontakte initiiert“ (Baier/Heeg 2011: 95). Die Kinder und Jugendlichen nannten auch Schwellen, welche sie auf dem Weg zur Nutzung von Schulsozialarbeit zu überwinden haben. So kann eine gewisse „Fremdheit der Situation“ allein schon eine Schwelle sein - nämlich dann, wenn sich Kinder „nicht trauen, einer fremden Person gegenüber die eigene Hilfsbedürftigkeit zu äußern, und nicht wissen, wie die eigene Befindlichkeit in Worte gefasst werden kann“ (Baier/Heeg 2011: 96).

Die bisherige Forschung im Bereich Schulsozialarbeit lässt Schlüsse ziehen, wie Schulsozialarbeit dazu beitragen kann, dass Kinder dieses Angebot als niederschwellig zugänglich erleben. Die Befunde aus einem Forschungsprojekt zum Thema „Beratung in der Schulsozialarbeit“ und deren Wirkung zeigen, dass Schulsozialarbeitende während der Durchführung von gruppenbezogenen Aktivitäten eine Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen aufbauen, die es ihnen einfacher macht, sich bei Bedarf freiwillig an die Schulsozialarbeit zu wenden (vgl. Baier 2018: 132).

Wird empirisches Wissen zum Thema Schulsozialarbeit und Niederschwelligkeit aus dem Ausland - vor allem aus Deutschland - hinzugezogen, finden sich weitere relevante Erkenntnisse. Baier und Fischer (2018: 14f.) beziehen sich im Zusammenhang mit den Besonderheiten der Schulsozialarbeit auf Primarstufe auf eine Untersuchung aus Brandenburg (vgl. Riedt 2012), welche die unterschiedliche Nutzung der Schulsozialarbeit in Grund- und Oberstufen in den Fokus nimmt. In dieser Studie bekundeten ca. 30% der Kinder und Jugendlichen, dass es Mut erfordert, zur Schulsozialarbeit zu gehen (vgl. Baier/Fischer 2018: 19). In einer weiteren deutschen Studie zur Jugendsozialarbeit in Baden-Württemberg zeigte sich, dass in Schulen, die schon mehr als drei Jahre Jugendsozialarbeit haben, die niederschwel-

lige Erreichbarkeit für Schüler*innen besser erreicht wurde (vgl. Bolay et al. 2004: 107). Die Autor*innen schliessen daraus, dass ein hoher Bekanntheitsgrad zu einer gesicherten niederschweligen Ansprechbarkeit führt. Sie verweisen auf die Ergebnisse der Studie, „dass annähernd 50% der Schülerinnen und Schüler Angebote der Jugendsozialarbeit nutzen und nahezu alle wissen, dass es Jugendsozialarbeit an der Schule gibt“ (ebd.: 69).

In Bezug auf den *Forschungsstand zur Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit* kann zusammenfassend gesagt werden, dass sich viele Studien im Bereich Schulsozialarbeit der Legitimation oder Weiterführung von Programmen widmen (vgl. Olk/Speck 2009: 910f.). Studien im Rahmen der Wirkungsforschung liefern relevante Erkenntnisse darüber, wie Schulsozialarbeit wirkt. Hingegen fehlt es an Untersuchungen mit spezifischen Fragestellungen zur Wirkung der Schulsozialarbeit im Kontext der Umsetzung einzelner Grundhaltungen wie z. B. derjenigen der Niederschwelligkeit. Zudem ist explizites Wissen aus der Perspektive der Kinder als (potentielle) Nutzer*innen der Schulsozialarbeit bislang nur bruchstückhaft vorhanden. Die Frage nach Umfang und Wirkung einer eingelösten Niederschwelligkeit gegenüber Kindern bleibt vorerst bestehen.

Als Ergänzung zum erwähnten Forschungswissen zur Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit wurde nach weiterer Forschung zur *Niederschwelligkeit als Zugangsmethode innerhalb der Sozialen Arbeit* recherchiert. Das in diesem Kontext bisher erforschte empirische Wissen bezieht sich überwiegend auf die Methode der Niederschwelligkeit in Bezug auf schwer erreichbare Adressat*innen. Die Erkenntnisse sind somit bedingt auf die Schulsozialarbeit übertragbar. Auf Ergebnisse zweier Studien zum Thema Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit wird im Folgenden jedoch näher eingegangen, da diese im Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit von Bedeutung sind.

Mayrhofer (2012) erforschte - in Form einer Professionsforschung - die *Funktion von Niederschwelligkeit* als Fachbegriff. Sie kommt auf der Basis dieser Studie zum Schluss, dass die Funktion der niederschweligen Sozialen Arbeit darin liegt, die Adressierung von Personen für das Hilfesystem herzustellen, zu erhalten bzw. zu stabilisieren (vgl. Mayrhofer 2012: 154). Die Ergebnisse ihrer Untersuchung zeigen zudem, dass es bei der Funktion der niederschweligen Sozialen Arbeit - durch diese Adressierung - vorwiegend darum geht, die gesellschaftliche Inklusion potentiell allen Menschen gegenüber faktisch offen zu halten. Dieses Offenhalten sagt jedoch nichts über das tatsächliche „Ausmass der Realisierung umfassenderer (Re-)Inklusionsprozesse (ebd.: 211) aus. Ein Charakteristikum für institutionelle, niederschwellige Soziale Arbeit ist gemäss Mayrhofer (2012) das Ausmass der Zugänglichkeit zu Hilfeleistungen. Dies bedeutet: „Je niederschwelliger eine Einrichtung arbeitet, desto mehr steht das Gewinnen und Stabilisieren eines Zugangs zu potenziellen KlientInnen im

Mittelpunkt.“ (ebd.: 155) Diese Erkenntnis kann auf die Institution Schule bzw. auf Schulsozialarbeit übertragen werden.

Zum Bereich *Niederschwelligkeit in der Jugendhilfe* ist die Studie von Müller (2011: 144 - 159) relevant. Er analysierte Auszüge aus Interaktionsprotokollen, die das sozialpädagogische Handeln einer „niedrigschwelligen“ stationären Einrichtung der Jugendhilfe widerspiegeln. Auf der Basis der Ergebnisse seiner Analysen offenbart sich dieses Handeln in einem „Abwarten, was die Jugendlichen tun, sowie darin, sich präsent und ansprechbar zu zeigen, aber immer dafür zu sorgen, dass die Entscheidung und die Motivation, etwas an einer prekären Lebensweise zu ändern (oder sie so, wie sie ist zu lassen), bei den Jugendlichen selbst liegt“.

Müller schliesst daraus, dass Arbeitsbündnisse mit Jugendlichen basierend auf Niederschwelligkeit kaum empirisch greifbar und in der Regel als „diskontinuierliche und nur punktuell sich verdichtende Arbeitsbeziehungen“ (Cloos et al. 2009, zit. in ebd.: 157) zu betrachten sind. Dieser Aspekt lässt sich auf die Schulsozialarbeit übertragen.

Es zeigt sich, dass empirisches Wissen zu Niederschwelligkeit bzw. Schwellenerleben sowohl im Bereich Schulsozialarbeit wie auch allgemein in der Sozialen Arbeit nur eingeschränkt vorhanden ist. Zum Thema Schwellenerleben spezifisch aus Adressat*innensicht wurde bislang wenig geforscht. Diese Perspektive ist jedoch notwendig, um ein niederschwellig konzipiertes Angebot hinsichtlich der tatsächlich erlebten Zugänglichkeit zu prüfen.

4. Forschungsdesign

Das folgende Kapitel widmet sich der Erläuterung des für diese Untersuchung gewählten Forschungsdesigns. Nach einer Begründung des Forschungszugangs, wird das methodische Vorgehen entlang der vorgegebenen Schritte gemäss Inhaltsanalyse nach Mayring beschrieben. Zudem wird die bei der Datenauswertung angewandte Arbeit mit sensibilisierenden Konzepten erklärt.

4.1 Begründung des Forschungszugangs

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung liegt darin, zu ergründen, was Kinder mit Schulsozialarbeit verbinden, bevor sie zum ersten Mal die Schwelle dieser als niederschwellig präsentierten Dienstleistung übertreten. Somit stand die Sicht der Kinder im Fokus dieser Untersuchung. Es ging darum, deren „Orientierungs- und Deutungsstrategien“ besser zu verstehen und sich „Modelle ihrer Modelle zu machen“ (Lange 2008: 39). Um subjektive Sichtweisen der Kinder einzuholen und Sinn zu rekonstruieren (vgl. Helfferich 2011: 21), ist ein *qualitatives, exploratives Vorgehen* hilfreich. Explorative Studien zeichnen sich durch einen offenen Forschungszugang aus. Sie eignen sich, im Gegensatz zu deskriptiven Studien, vor allem dazu, dem Forschungsgegenstand möglichst nahe zu kommen, und so zu

neuen, differenzierten Fragestellungen und Hypothesen zu gelangen (vgl. Mayring 2010: 231). Thematisch gesteuerte, halbstandardisierte und themengelenkte Interviews erweisen sich als geeignete Erhebungsmethode, um Kinder zu motivieren, ihre subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen gegenüber einer aussenstehenden erwachsenen Person zu äussern. Ein Vorteil dieser Interviewform liegt darin, dass „dem offenen, explorativen Charakter der Befragung hinsichtlich des Befragungsgegenstands und der Kommunikation in der Befragungssituation Rechnung getragen werden kann“ (Lange 2008: 41).

4.2 Methodisches Vorgehen

In der vorliegenden Arbeit wurde methodisch nach der *Inhaltsanalyse nach Mayring* vorgegangen. Das folgende Kapitel gestaltet sich entlang der von Mayring definierten Arbeitsschritte (vgl. Mayring 2015: 50 - 110). So wird zuerst das Material im Hinblick auf die Datenerhebung und Datenaufbereitung mit den Schritten: *Festlegung des Materials*, *Analyse der Entstehungssituation* und *formale Charakteristika des Materials* vorgestellt. Folglich wird im Rahmen der Interpretation der Daten auf die Schritte: *Richtung der Analyse*, *Differenzierung der Fragestellung*, *Bestimmung der Analysetechnik*, *Kategorienbildung* und *Gestaltung des Kodierleitfadens* eingegangen.

4.2.1 Die Inhaltsanalyse nach Mayring und das Ablaufmodell

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zeichnet sich durch eine Systematik und strenge Regelgeleitetheit aus. Die Auswertung wird nachvollziehbar, indem „jeder Analyseschritt, jede Entscheidung im Auswertungsprozess auf eine begründete und getestete Regel zurückgeführt werden kann“ (Mayring: 2015: 51). Das Material wird in kleine Textmengen zerlegt und kategoriengeleitet ausgewertet. Unter Kategorien werden „Bedeutungsaspekte des Textes“ verstanden, „die auf sprachliche Kurzformeln gebracht sind“ (Mayring 2019: o.S.). Die Auswertung des Materials ist somit „selektiv auf das Kategoriensystem beschränkt“ (ebd.). Nur jene Textinhalte werden berücksichtigt, die in Kategorien angesprochen werden. Bei der *strukturierenden Inhaltsanalyse* bietet ein Kodierleitfaden mit Ankerbeispielen die Grundlage für die Zuordnung der Textstellen. Komplexe Aussagen können durch dieses Verfahren auf wichtigste Kernaussagen reduziert werden. Durch die Festlegung eines Ablaufmodells, sind die einzelnen Schritte vorgegeben (vgl. ebd.).

Für das methodische Vorgehen in dieser Untersuchung wurde ein *allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell* gewählt:

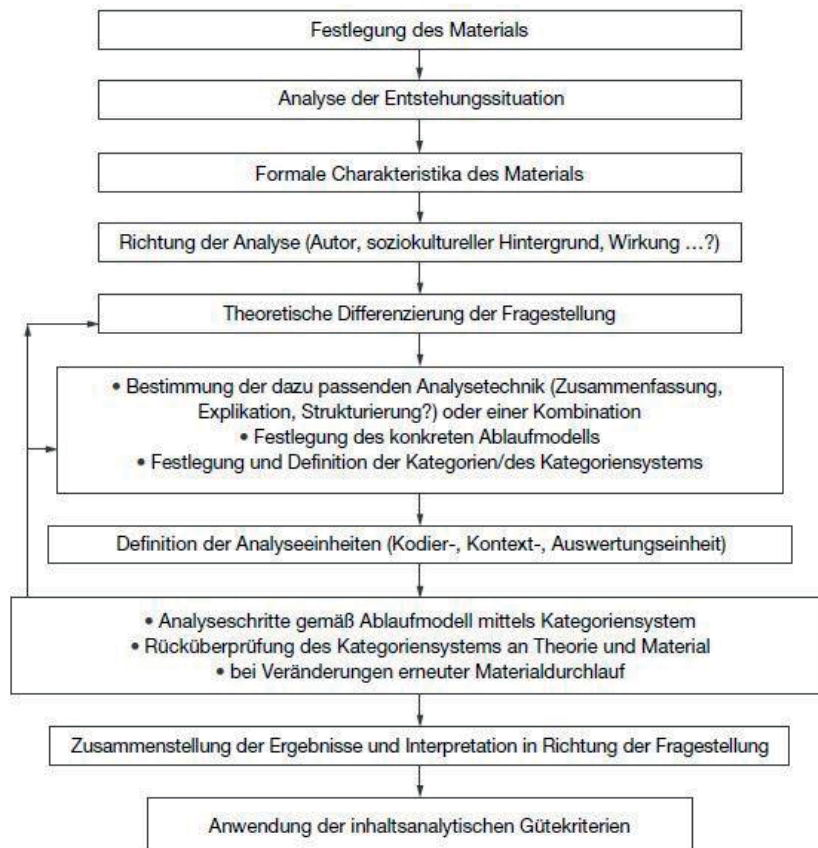


Abbildung 1: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring 2015: 62)

4.2.2 Vorstellung des Materials

Im Folgenden wird auf den Prozess der Datenerhebung und -aufbereitung (Sampling und Feldzugang, Interviewvorbereitung, -durchführung und -transkription) näher eingegangen. Innerhalb der Struktur der Inhaltsanalyse handelt es sich hierbei um die Vorstellung des Materials. Mayring (2015: 54 - 57) nennt diese Prozessschritte: Festlegung des Materials, Analyse der Entstehungssituation und formale Charakteristika des Materials.

Festlegung des Materials: Sampling und Feldzugang

Zuerst wird festgelegt, welches Material der Analyse zugrunde liegt und was daraus zu interpretieren ist. Es wurden insgesamt *neun Interviews* mit Kindern aus der dritten bis fünften Klasse geführt (fünf Einzelinterviews und vier Doppelinterviews). Die Kinder stammten aus *drei verschiedenen Gemeinden* in den Kantonen Basel-Landschaft und Aargau. Unter den dreizehn Kindern befanden sich neun Peermediator*innen (Peacemaker⁵) aus zwei verschiedenen Schulhäusern einer Gemeinde. Drei Kinder aus einem Doppel- und einem Einzelinterview besuchten zum Zeitpunkt des Interviews dieselbe vierte Klasse. Unter den interviewten Kindern befanden sich fünf Buben und acht Mädchen mit eher ähnlichen kulturellen Prägungen wie auch sozialen Schichtzugehörigkeiten. Hinsichtlich kritischer

⁵ Bei Peacemaker handelt es sich um Kinder, die im Rahmen eines Gewaltpräventionsprogrammes zu Peermediator*innen gewählt und ausgebildet wurden. In zwei Schulhäusern in einer der Gemeinden, aus denen die interviewten Kinder kamen, existiert dieses Programm seit sieben Jahren.

Lebensereignisse war bei einem Jungen der kürzlich zurückliegende, unerwartete Tod des Vaters im Vorfeld bekannt (zum Sampling siehe auch Anhang 3).

Die Auswahl der Kinder richtete sich u.a. nach deren *Zugänglichkeit*. Bei Interviews mit Kindern im Primarschulalter ist immer das Einverständnis der Erziehungsberechtigten nötig. Ein Grund, warum z. B. auch ausgebildete Peermediator*innen einer Schule angefragt wurden, war, dass bei diesen Kindern bereits ein Kontakt zu den Eltern vorhanden war. Zudem wurde davon ausgegangen, dass sich Peermediator*innen als *Schlüsselpersonen* für inhaltliche Aussagen ihrer Peers eignen, weil sie darin geschult sind, über ihre Mitschüler*innen nachzudenken und deren Konflikte und Lebenswelten kennen. Auch mussten sie sich im Rahmen ihrer Schulung bereits mit dem Prozess des „Hilfe anbietens und -vermitteln“ auseinandersetzen. Da die Interviewerin selbst Schulsozialarbeiterin in einer der Gemeinden ist, galt als Voraussetzung für ein Interview, dass die Kinder nicht in deren Zuständigkeitsbereich fallen und nie zuvor bei ihr in Beratung waren. Das entscheidendste Kriterium war, dass die Kinder aus Interesse heraus zusagen und zudem eine ihrem Alter entsprechende Artikulationsfähigkeit und Reflexionsbereitschaft aufweisen.

Analyse der Entstehungssituation: Datenerhebung

Zur Interpretation der Daten ist entscheidend, von wem und unter welchen Bedingungen das Material hervorgebracht wurde. So sind z. B. emotionale und kognitive Handlungshintergründe der untersuchenden Person, soziokulturelle Hintergründe der Zielgruppe und die konkrete Entstehungssituation von Interesse (vgl. Mayring 2015: 55). Ein Text muss gemäss Mayring immer innerhalb seines Kontextes interpretiert und das Material auch auf seine Entstehung und Wirkung hin untersucht werden (vgl. ebd.: 50). Es ist relevant, wie die Interviewsituationen entstanden bzw. gestaltet wurden.

Die *Teilnahme* an den Interviews war *freiwillig*. Die Kinder wurden direkt oder durch die Lehrperson bzw. Eltern angefragt, ob sie an einem Interview teilnehmen möchten. Die Eltern wurden über die Untersuchung und das Erkenntnisinteresse informiert und gaben ihr mündliches und schriftliches Einverständnis. Entscheidend war, dass die Kinder aus Freude und Interesse an der Untersuchung teilnahmen und ausreichend Information erhielten, worum es bei der Fragestellung geht und was ihr Beitrag sein könnte.

Das zu interpretierende Material ist innerhalb eines *Interviewsettings* entstanden. Die Interviews dauerten zwischen 16 und 47 Minuten. Sie wurden entweder - unter zurückhaltender Anwesenheit der Eltern - bei den Kindern zu Hause, im entsprechenden Schulhaus oder am Wohnort der Interviewerin durchgeführt. Die Kinder durften wählen, ob sie lieber alleine oder zu zweit kommen wollten. Es wurde während des Interviews darauf geachtet, die in Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern innewohnende Asymmetrie bestmöglich

aufzulösen und keine testartigen Befragungssituationen entstehen zu lassen (vgl. Lange 2008: 42f.). So war es wichtig, dass den Kindern schon von Anbeginn das Gefühl vermittelt wurde, Expert*innen zu sein und der Interviewerin ihre Sicht auf die Schulsozialarbeit erzählen zu dürfen. Hierzu brauchte es von der Interviewerin ein echtes Interesse am Gespräch und daran, etwas Neues zu erfahren. Den Kindern wurde auf einer Metaebene erläutert, in welchem Kontext das Interview steht, warum die Fragen gestellt werden, und was mit den Aufnahmen und Tonbandprotokollen passiert.

Die Interviews orientierten sich entlang der Fragen des zuvor konzipierten *Interviewleitfadens* (siehe Anhang 1). Diese Fragen wurden frei formuliert und dem Gesprächsverlauf sowie der Artikulationsfreude der Kinder angepasst. Es wurde themengelenkt und halbstrukturiert vorgegangen und darauf geachtet, dass eine offene Kommunikation angeregt wird (vgl. ebd.: 43 - 45). Manchmal brauchte es ein differenziertes Nachfragen, um den Redefluss aufrecht zu erhalten.

Formale Charakteristika des Materials: Textaufbereitung, Transkription

Die Interviews wurden mit dem Voice Recorder aufgenommen. Das Transkribieren fand in Schweizerdeutsch statt, um möglichst nahe an der ursprünglichen Ausdrucksweise der Kinder zu bleiben. In Anlehnung an das gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) (vgl. Selting et al. 1998) wurde möglichst vollständig und wörtlich transkribiert. Betonungen und Pausen wurden als solche gekennzeichnet. Das ausführlich erläuterte Transkriptionsmodell für diese Untersuchung findet sich im Anhang 4.

4.2.3 Interpretation des Materials

Im diesem Unterkapitel wird auf die Interpretation der Daten eingegangen. Zuerst wird erläutert, was genau aus dem Material herausinterpretiert werden soll (vgl. Mayring 2015: 58). Hierzu wird die *Richtung der Analyse* definiert und die in Kapitel 1.2 bereits formulierte *Fragestellung* spezifiziert. Darauf folgend wird die *Analysetechnik* bestimmt (vgl. ebd.: 58 - 61). Ergänzend zum Ablauf gemäss Inhaltsanalyse nach Mayring (siehe Abbildung 1: Ablaufmodell), basiert diese Untersuchung auf *zwei sensibilisierenden Konzepten*. Die Besonderheit der Arbeit mit sensibilisierenden Konzepten wird im folgenden Kapitel erläutert. Am Schluss dieses Unterkapitels wird auf die *Kategorienbildung* eingegangen, der *Kodierleitfaden* vorgestellt und einen Einblick in das zusammenfassende Vorgehen der *strukturierenden Inhaltsanalyse* gegeben.

Richtung der Analyse

Aussagen lassen sich in verschiedene Richtungen machen (vgl. Mayring 2015: 58). Um inhaltsanalytisch auszuwerten, muss die Analyserichtung bestimmt werden. Hierbei gilt es, zu fragen, wer, was, mit welchen Mitteln, zu wem, mit welcher Wirkung sagt (vgl. ebd.). So

gesehen gibt die Fragestellung auch die Richtung an. In der vorliegenden Untersuchung gaben Kinder innerhalb eines Interviewsettings ihrer subjektiven Sichtweise und ihrem Erleben Ausdruck. Im Fokus stand einerseits das Verständnis und die Bewertung von „Hilfe holen“⁶ innerhalb der kindlichen Lebenswelt, andererseits ihre Wahrnehmung in Bezug auf das (niederschwellige) Unterstützungsangebot der Schulsozialarbeit. Die Analyse soll demnach Aussagen darüber machen, wie Hilfeangebote in einem lebensweltlichen Kontext von Kindern wahrgenommen werden. Ausserdem geht es darum, wie die Ausgestaltung des Zugangs zur Schulsozialarbeit auf die Kinder wirkt, bzw. wie Niederschwelligkeit kommuniziert und verstanden wird.

Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Im Folgenden wird die Fragestellung auf ihre Theoriegeleitetheit überprüft und verfeinert. *Theorie* bedeutet die „gewonnenen Erfahrungen anderer über diesen Gegenstand“ (Mayring 2015: 59f.). Eine theoriegeleitete Fragestellung ist „theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden“ (ebd.: 60). Der Stand der Forschung und das theoretische Wissen zum Schwellenerleben der Kinder im engeren Sinne sowie zur Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit im weiteren Sinne, wurden daher zur Differenzierung der Fragestellung herangezogen, um neue Erkenntnisse zu gewinnen. Die Hauptfragestellung:

Welche Schwellen gibt es für Kinder im Primarschulalter, die verhindern, dass sie bei Bedarf das Angebot der Schulsozialarbeit umstandslos nutzen?

wird mit folgenden untergeordneten Fragen bzw. Unterfragen verfeinert:

- Welche Schwellen lassen sich aus den Interviews mit Kindern im Alter zwischen neun und elf Jahren interpretieren?
- Wie und bei wem holen sich Kinder Hilfe, wenn sie über etwas Persönliches reden möchten (Untersuchungsaspekt: Unterscheidung zwischen informellen und formellen Hilfeangeboten)?
- Was hilft Kindern bei von ihnen selbst definierten Problemen? (Untersuchungsaspekte: Problemdefinition, Hilfeverständnis, Lösungsstrategien, Sinn- und Bedeutungszuschreibung)
- Was brauchen Kinder von der Schulsozialarbeit, damit sie sich vorstellen können, das Angebot in Anspruch zu nehmen? (Untersuchungsaspekte: inhaltliche, ethisch-rechtliche und formelle Gestaltung, Präsentation des Angebots, Erscheinungsbild und Präsenz der Schulsozialarbeitsperson)

⁶ Wird vom Prozess, wie Kinder sich Hilfe holen, gesprochen, findet der Begriff: „das Hilfe holen“ Verwendung.

Inhaltsanalytische Analysetechnik und sensibilisierende Konzepte

In einem inhaltsanalytischen Vorgehen nach Mayring werden drei verschiedene Analysetechniken vorgeschlagen: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Diese Grundformen des Interpretierens „entsprechen auch dem Alltagsverständnis davon, welche grundsätzlichen Wege man einschlagen kann, um zunächst unbekanntes (sprachliches) Material zu analysieren“ (Mayring 2015: 67). Für die Auswertung der Daten in dieser Untersuchung wurde die *Strukturierung* gewählt. Diese beinhaltet gemäss Mayring eine deduktiven Kategorienanwendung (vgl. ebd.: 97f.). Die Entwicklung des Kategoriensystems bietet in einem solchen Verfahren die Basis für die darauf folgende Interpretation. Ausgangspunkt sind aus Theorie und Empirie *deduktiv* abgeleitete Kategorien.

Durch die Bestimmung der Kategorien wird ein Fokus für die Interpretation des Materials gesetzt. Zu berücksichtigen ist, dass hierbei Vorwissen und Vorannahmen der interpretierenden Person eine zentrale Rolle spielen (vgl. Baier 2007: 71). Gemäss Blumer (1954: 3) besteht der grösstmögliche Erkenntnisgewinn nicht darin, dass definitive theoretische Konzepte an das empirische Material herantragen und bestätigt bzw. widerlegt werden. Vielmehr müssen Theorie und Empirie zusammenspielen:

„Theory, inquiry and empirical fact are interwoven in a texture of operation with theory guiding inquiry, inquiry seeking and isolating facts, and facts affecting theory. The fruitfulness of their interplay is the means by which an empirical science develops“.

Für die Auswertung dieser Untersuchung wurde deshalb entschieden, die Analysetechnik der Strukturierung durch ein *Auswertungsverfahren mit sensibilisierenden Konzepten* (vgl. Blumer 1973, zit. in Baier 2018: 37) zu ergänzen. Dem deduktiven Vorgehen wurde eine *abduktive* Herangehensweise gegenübergestellt. So konnte berücksichtigt werden, dass diese Untersuchung nicht auf eine rein deduktive, sondern vielmehr auf eine abduktive Form des Erkenntnisgewinns abzielt. Bei der Abduktion als ein Prozess von logischen Schlussfolgerungen geht es jeweils um eine Verknüpfung von Vorwissen und Theorie bzw. empirischem Wissen (vgl. Baier 2007: 71). Eine Kombination von „altem Wissen und neuer Erfahrung“ (Kelle/Kluge 1999, zit. in ebd.) kann zu neuen wissenschaftlichen Ideen führen. Durch die Arbeit mit sensibilisierenden Konzepten, wie sie Kelle und Kluge in Anlehnung an Blumer beschreiben, wird der „Wechselwirkung zwischen dem Vorwissen der Forschenden und dem empirischen Material“ (ebd.: 70) Rechnung getragen. Die Kategorien dienen nicht wie bei einer deduktiven Forschungsstrategie als zu begründende Hypothesen, sondern als vage (sensibilisierende) Konzepte bzw. Vorannahmen zur Vorstrukturierung des Untersuchungsfeldes, „die im Laufe der Untersuchung sukzessive präzisiert werden“ (Kelle/Kluge 1999, zit. ebd.: 71) müssen.

„A sensitizing concept lacks such specification of attributes or bench marks and consequently it does not enable the user to move directly to the instance and its relevant content. Instead, it gives

the user a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances. Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look. " (Blumer 1954 : 7)

Indem klar hervorgehoben wird, unter welchem Blickwinkel die Daten interpretiert werden, haben sensibilisierende Konzepte die Funktion, „einer subjektiven Beliebigkeit bei der Interpretation von Interviews“ (Baier 2007: 72) zu begegnen. In dieser Untersuchung wurden zwei sensibilisierende Konzepte an das bestehende Material herangetragen und in Auseinandersetzung mit der Realität bzw. dem empirischen Material konkretisiert (vgl. ebd.: 71).

Kategorienbildung

Im Folgenden wird die Festlegung der Kategorien skizziert sowie der Kodierleitfaden vorgestellt. Es handelt sich hierbei um die inhaltsanalytischen Arbeitsschritte: *Kategorienbildung* und *Gestaltung des Kodierleitfadens* (Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln).

Die Haupt- und Unterkategorien für den Kodierleitfaden wurden bereits bei der Erstellung des Interviewleitfadens entwickelt. Sie gründen in Theorie und Empirie in Bezug auf die Lebenswelt der Kinder im Primarschulalter einerseits sowie in Bezug auf deren Niederschwelligkeitserleben gegenüber der Schulsozialarbeit andererseits (siehe hierzu Kapitel 2 und 3). Zudem wurde die Kategorienbildung durch Vorannahmen und das Vorwissen der untersuchenden Person beeinflusst (siehe oben: Inhaltsanalytische Analysetechnik und sensibilisierende Konzepte).

Für diese Untersuchung wurden zwei Perspektiven als sensibilisierende Konzepte herangezogen: die *Lebensweltorientierung* (vgl. Grunwald/Thiersch 2010) und die *Anerkennungstheorie* (vgl. Honneth 1992, zit. in Bolay 2010). Der lebensweltorientierte Blick beinhaltet die Erfahrungen der Kinder im Kontext ihrer Lebenswelt gegenüber Hilfeangeboten. Bei den anerkennungstheoretischen Überlegungen steht im Zentrum, was Kinder von der Schulsozialarbeit brauchen könnten, um die Dienstleistung als niederschwellig zu erleben. Hierbei gilt als wesentlich, wie Kinder die Rolle der Schulsozialarbeit wahrnehmen bzw. wie sie sich selbst durch die Schulsozialarbeit wahrgenommen bzw. anerkannt fühlen.

Der Fokus bei der Auswertung der *lebensweltbezogenen Kategorien* stützte sich zum einen auf die Annahme, dass Kinder ein externes Hilfeangebot wie Schulsozialarbeit erst dann *umstandslos* nutzen, wenn sie eine klare Vorstellung davon haben, mit welchen Fragen und Anlässen sie Hilfe erfragen könnten. Gleichzeitig wurde davon ausgegangen, dass diese Anlässe mit ihrer eigenen Problemdefinition im Kontext ihrer Lebenswelt resonieren müssen. Zum anderen wurde vermutet, dass Kinder nur Hilfe holen, wenn sie dem Prozess des Hilfeholens grundsätzlich positiv gegenüberstehen und diesen nicht mit Scham oder dem Gefühl mangelnder Kompetenz verknüpfen. In diesem Zusammenhang wurde als relevant erachtet,

bei wem Kinder bei Bedarf Hilfe holen würden. Es wurde davon ausgegangen, dass Kinder meist eine klare Vorstellung davon haben, wie eine helfende Person zu sein hat, um für sie zur Vertrauensperson zu werden. Eine weitere Annahme war, dass Kinder meist zuerst auf ihre eigens entwickelten Bewältigungsstrategien zurückgreifen, bevor sie externe Hilfe wie Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen würden. Zusammenfassend wurde durch das erste sensibilisierende Konzept ein zentraler Fokus auf die Passung zwischen den *Werten der Kinder gegenüber dem Hilfe holen im Kontext ihrer Lebenswelt* einerseits und deren *Vorstellung von einer (potentiellen) Inanspruchnahme eines externen Angebots* andererseits gesetzt. Dieses Passungsverhältnis wurde zum Kriterium, um Schwellen zu eruieren, die im Laufe des Prozesses des Hilfe holens auftauchen könnten.

Zur Auswertung der *schulsozialarbeitsbezogenen Kategorien* wurde die Anerkennungstheorie von Honneth (vgl. 1992, zit. in Bolay 2010: 32 - 35) herangezogen. Diesem zweiten sensibilisierenden Konzept liegen die Annahmen zugrunde, dass Schulsozialarbeit ihr Angebot auf der Basis von Anerkennungshandeln so präsentieren und darüber informieren muss, dass Kinder sich (an)erkannt fühlen und das wahrgenommene Angebot der Schulsozialarbeit auf sich selbst beziehen können. Es wurde davon ausgegangen, dass einer Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit ein Prozess der Sinn- und Bedeutungszuschreibung im Kontext der Lebenswelt der Kinder vorausgehen muss. Aufgrund dieser Annahmen lässt sich das zweite sensibilisierende Konzept mit Überlegungen und Prämissen des symbolischen Interaktionismus verbinden. Gemäss diesen Prämissen verhalten sich die Kinder den Dingen - in diesem Fall dem Angebot der Schulsozialarbeit - gegenüber so, wie sie ihnen Bedeutung zumessen (vgl. Abels 2010: 46). Schulsozialarbeit erhält für Kinder erst dann eine Bedeutung, wenn diese zwischen dem Angebot der Schulsozialarbeit und ihrer Identitätsentwicklung einen Zusammenhang herstellen können. Honneth bezeichnet Anerkennung als ein wesentliches Bedürfnis im Rahmen der Identitätsentwicklung des Menschen (vgl. Honneth 1992, zit. in Bolay 2010: 32). Wenn Kinder sich von der Schulsozialarbeit nicht anerkannt fühlen, werden sie dieser Dienstleistung keine Bedeutung zuschreiben. Dies zeigt sich darin, dass sie das Angebot nicht als für sie passend empfinden. Auch beim zweiten sensibilisierenden Konzept wurde die Passung zu einem entscheidenden Kriterium für die Schwellenergründung. Im Fokus stand das Passungsverhältnis zwischen der *Wahrnehmung des schulsozialarbeiterischen Angebots* einerseits und der *Bedeutungszuschreibung gegenüber dem Angebot* andererseits. Mentale Schwellen gegenüber der Schulsozialarbeit werden also im Kontext mangelnder Anerkennung gedeutet (vgl. Bolay 2010: 32). Wichtige Aspekte für die Auswertung dieser Untersuchung waren die Wahrnehmungen der Kinder hinsichtlich der Zuständigkeit (inhaltlicher Rahmen), der ethischen Haltung (Gerechtigkeitsorientierung), des

rechtlichen Rahmens (Vertraulichkeit) und des Methodenrepertoires der Schulsozialarbeit (formeller Rahmen).

Das folgende Strukturbild veranschaulicht die Funktion der sensibilisierenden Konzepte:

Empirisches Material aus den Interviews mit Kindern
Sensibilisierendes Konzept 1: Lebensweltorientierung (Lebensweltkonzept) nach Grunwald/Thiersch (2010) unter Einbezug der Dienstleistungstheorie und Adressat*innenorientierung (siehe Kapitel 2). Interpretation und Verdichtung des Materials anhand der lebensweltbezogenen A-Kategorien ⁷ (Prozess innerhalb der Lebenswelt der Kinder in Bezug auf Hilfe holen).
Sensibilisierendes Konzept 2: Anerkennungstheorie von Honneth (1992) unter Einbezug der Prämissen des symbolischen Interaktionismus nach Blumer (1980). Interpretation des Materials entlang der schulsozialarbeitsspezifischen B-Kategorien (Rolle der Schulsozialarbeit und Ausgestaltung des Angebots gegenüber den Kindern). ⁸
Resultat: Rekonstruktion von möglichen lebensweltbezogenen bzw. schulsozialarbeitsspezifischen Schwellen: Differenzierung hinsichtlich der generellen Inanspruchnahme von (externer) Hilfe sowie hinsichtlich der potentiellen Nutzung des schulsozialarbeiterischen Angebots.

Abbildung 2: Ergründung der Schwellen mittels sensibilisierender Konzepte auf der Basis der Lebensweltorientierung und Anerkennungstheorie (eigene Darstellung in Anlehnung an Baier 2007: 77)

Die Kategorien in Zusammenhang mit den sensibilisierenden Konzepten wurden in einem Kodierleitfaden als Haupt- und Unterkategorien genauer definiert. Es wurden Bedingungen bzw. Abgrenzungen bestimmt, wann ein genannter Aspekt einer Kategorie zugeordnet werden darf. Im Folgenden wird in Form eines Ausschnitts des Kodierleitfadens der Aufbau des Kategoriensystems aufgezeigt. Der vollumfängliche detaillierte Kodierleitfaden findet sich im Anhang 6.

Kodierleitfaden (Ausschnitt)

Übergeordnete Ebene/ Oberkategorien	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Auf die Lebenswelt bezogene Kategorien A		= Es wurde noch nicht in Erwägung gezogen, zur Schulsozialarbeit zu gehen.		Wenn über Hilfe holen allg. gesprochen wird ohne Schulsozialarbeit zu erwähnen.
A1 Verständnis von Hilfe/ Dienstleistungsangebot allgemein	A1.1 Problemdefinition: Was ist ein Problem, was wäre ein Anlass, um Hilfe zu holen?	Alle Aspekte dazu, wie Kinder etwas für sich als Problem/Anlass definieren - auch loyalitätsbezogene Problemsicht (Elternsicht, welche die Sicht der Kinder prägt) und Beschreibung von Problemen der Peers.	„Will mini Mama ihri Tante hed Krebs gha und do han ich mir scho Sorge gmacht“. (el/be 22/23) „Weil meiner Mama ihre Tante hat Krebs gehabt und da hab ich mir schon Sorgen gemacht“. (el/be 22f.)	Abgrenzung zu A1.5: bei Aussagen zu eigenen Bewältigungsstrategien, zu A1.3: bei Aussagen zu helfen wollen als 3. Person, zu A1.2: bei Aussagen zu Hilfe empfehlen. <i>aber</i> unter A1.1 auch: über Probleme anderer nachdenken, sich sorgen.

⁷ Siehe hierzu auch Kodierleitfaden: Auf die Lebenswelt bezogene Kategorien A (Anhang 6).

⁸ Siehe hierzu auch Kodierleitfaden: Auf Schulsozialarbeit bezogene Kategorien B (Anhang 6).

Auf Schulsozialarbeit bezogene Kategorien B		= Es wurde bereits über Schulsozialarbeit als mögliches Hilfeangebots nachgedacht.		= Nur wenn Schulsozialarbeit erwähnt ist (wenn helfende Person auch andere 3. Person sein kann = A-Kategorien)
B1 Rollen- und Zuständigkeitsverständnis hinsichtlich Schulsozialarbeit (inhaltlicher Rahmen)	B1.1 Schulsozialarbeit kennen und wissen, was Schulsozialarbeit macht = Frage nach dem WAS	Alle Aussagen zu allfälligen Vorstellungen darüber, was Schulsozialarbeit ist und was das Angebot umfasst.	„Ich ha si mol gfrogt was si macht und denn het si gseit bi Stritt wo immer witer goht.“ (sin-vin19) „Ich hab sie mal gefragt was sie macht und dann hat sie gesagt bei Streit, der immer weiter geht.“ (sin-vin19)	Abgrenzung zu B1.3: bei Aussagen dazu, was gemacht wird und hilft/nicht hilft. Abgrenzung zu B2.1/B2.2: bei Aussagen zu Wissen um anwaltschaftliches und neutrales Handeln.

Abbildung 3: Ausschnitt Kodierleitfaden (eigene Darstellung)

Nach einem Probelauf zur Überprüfung, ob die Kategorien greifen bzw. die Textstellen zuordenbar sind, wurde mit dem Hauptmaterialdurchgang begonnen (vgl. Mayring 2015: 99). Zuerst mussten relevante Textstellen als Fundstellen gekennzeichnet und einer Kategorie zugeordnet werden. Daraufhin wurden diese Textstellen je Ober- und Unterkategorie paraphrasiert und als Kernaussagen generalisiert. Mithilfe von Memos konnten ausserdem erste Gedanken zu möglichen Schwellen festgehalten werden. Der folgende Ausschnitt veranschaulicht das beschriebene Vorgehen der Zusammenfassung im Rahmen der strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring: 2015: 69 - 85, 103).

Kat.	Zeile	NR.	Paraphrase	Generalisierung/ Kernaussage	Reduktion/Kontext, Memo: Schwelle
A1.1 + A1.5 A1.3 A1.2	110	T	Problem heisst: <u>Manchmal Streit oder „so“ Diskussionen</u> haben.	<u>Streit haben/Konflikte/</u> Diskussionen	<u>A1.1 Problemdefinition:</u> -Streit / Konflikte <u>Schwelle wenn</u> -Nicht selbst lösen (A1.5) und sich nicht trauen jemanden um Hilfe zu bitten (A1.2) -Nicht wissen, wen man um Hilfe bitten kann (A1.3)
A1.1	18 - 27	A	<u>Keine Ahnung haben, was ein Problem sein könnte</u> ; nicht wissen, was Konflikt bedeutet; Steit ist, wenn zwei Personen sich anschreien (=Assoziation).	Keine Assoziation und persönliche Erfahrung zu Problem als Begriff vorhanden bzw. ableitbar = kein Bewusstsein für eigene Betroffenheit; Problemverständnis unklar; Bagatellisierung?	<u>A1.1 Problemdefinition:</u> -Nicht einschätzen können was ein Problem ist -Kein Problemverständnis <u>Schwelle wenn</u> - Problembagatellisierung, keine Assoziation zu „Problem“ bzw. kein Anlass, Hilfe zu holen.

Abbildung 4: Ausschnitt Aufbereitung und Zusammenfassung der Daten gemäss strukturierender Inhaltsanalyse (eigene Darstellung)

5. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt, mit Textbeispielen verdeutlicht und nachvollziehbar gemacht. Daraufhin werden die wichtigsten Befunde mit den bisherigen Erkenntnissen aus Theorie und Forschung in Bezug gesetzt und diskutiert. Mit dem Blick auf das Verhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit hinsichtlich der Strukturmaxime Nieder-

schwelligkeit werden Schlüsse gezogen sowie Kriterien für eine niederschwelligkeitssensible Haltung entwickelt.

5.1 Darstellung der Ergebnisse entlang der Kategorien

Die Ergebnisse werden entlang der Haupt- und Unterkategorien dargestellt. Auf der Basis der beiden sensibilisierenden Konzepte wurde zum einen nach Elementen in der Lebenswelt der Kinder gesucht und nach Bedingungen für die mögliche Inanspruchnahme externer Hilfe gefragt. Zum anderen richtete sich der Blick basierend auf Anerkennungstheoretischen Überlegungen spezifisch auf die Wahrnehmung der Kinder in Bezug auf das ihnen präsentierte Angebot der Schulsozialarbeit und dessen Zugänglichkeit. Es wurde nach Hinweisen gesucht, ob bzw. was die Kinder über die Zuständigkeit der Schulsozialarbeit wissen und inwiefern sie sich vom Angebot angesprochen und in ihren Bedürfnissen anerkannt fühlen.

5.1.1 Ergebnisse der auf die Lebenswelt bezogenen Kategorien A

Bei den lebensweltbezogenen Kategorien stand im Fokus, was Kinder selbst als Problem bezeichnen und wie die Kinder mit den von ihnen definierten Herausforderungen bzw. Problemen umzugehen gedenken. Um sich die Inanspruchnahme externer Hilfe überhaupt erst vorzustellen, müssen Kinder mögliche Lebensherausforderungen wahrnehmen, artikulieren sowie eine *eigene Problemdefinition vornehmen*. Es wurde - mit Bezug auf die Entwicklungspsychologie - davon ausgegangen, dass Kinder aufgrund ihrer Erfahrungen und basierend auf ihren Bewertungen ein *Verständnis von Hilfe holen* entwickeln (vgl. Haase/Heckhausen 2018: 493). Je nachdem, ob Hilfe holen negativ oder positiv attribuiert wird, holen sich die Kinder externe Hilfe oder auch nicht. Die Aspekte des *eigenen Bewältigungshandelns* und der *Vorstellung von helfenden Drittpersonen* sollten hierzu näher untersucht werden. Die Art und Weise, wie sich Kinder *mit Schule als Teil ihrer Lebenswelt identifizieren* und in der Schule angebotenen Hilfestellungen bewerten, bestimmt, ob Schulsozialarbeitende als (potentiell) helfende Drittpersonen gewählt werden bzw. das Angebot der Schulsozialarbeit genutzt wird.

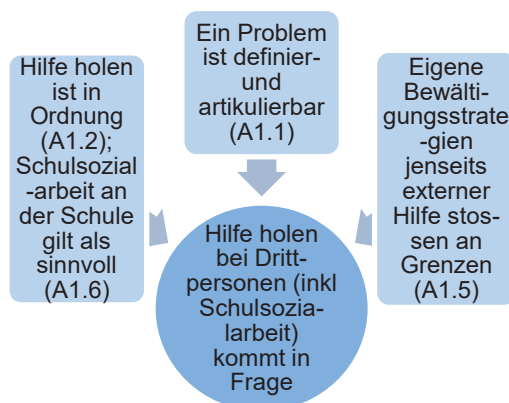


Abbildung 5: Bedingungen für (extern) Hilfe holen gemäss lebensweltbezogenen Kategorien A (eigene Darstellung)

Eigene Problemdefinition (A1.1)

Um auf die Idee zu kommen, ein externes Hilfeangebot wie Schulsozialarbeit zu nutzen, muss ein Anlass vorhanden sein. Hierzu braucht es eine Problemdefinition durch die Kinder. Die befragten Kinder definieren Probleme vor allem als *Sorgen* rund um das Thema Tod und Krankheit - vor allem innerhalb der Familie - sowie im Zusammenhang mit einschneidenden Lebensereignissen, wie z. B. Trennung oder Scheidung der Eltern:

„Zum Beispiel bevor ich ins Bett gehe, kann ich nicht einschlafen, weil irgendwie habe ich Angst, dass irgend jemand stirbt - jetzt wo es diese Krankheit gibt.“ (ma/sa82)

Die Mehrheit⁹ der Kinder beschäftigt *Streit unter Peers*. Vereinzelt wird die *Verletzung der Würde* als Problem bezeichnet. Manche der befragten Kinder sind *besorgt um andere Kinder* und leiden aus Mitgefühl:

„Und dann hab ich manchmal das Gefühl, dass (Name) schon ziemlich arm ist, sie hat keine richtige Mutter und niemand will ihre Freundin sein.“ (ma/sa394)

Einige Kinder können *keine Probleme nennen* oder haben keine klare Vorstellung vom Begriff Problem.

Die befragten Kinder können ihre Herausforderungen im Leben, die Unterstützung erforderlich machen, benennen. Wenige Kinder bagatellisieren psychologisch betrachtet bedeutende Vorkommnisse bzw. sehen herausfordernde Lebenssituationen nicht als Problem.

Verständnis und Bewertung von Hilfe holen (A1.2)

Damit Schulsozialarbeit beansprucht werden kann, muss ein Kind sich selbst erlauben, (extern) Hilfe zu holen. Die Meinung und die Erfahrung von Peers haben einen Einfluss darauf, ob Hilfe holen als „o.k.“¹⁰ bzw. sinnvoll bewertet wird.

Hilfe holen gilt bei den meisten Kindern grundsätzlich als „o.k.“, aber vor allem dann, *wenn man selbst nicht weiterkommt*:

„Ich finde es cooler, wenn ich es selbst machen kann, aber wenn man es nicht mehr kann.“ (T175)

Bei den meisten Kindern dürfen die *Freunde mitbekommen, wenn man selbst Hilfe holt* - dass es die Klasse mitbekommt, legitimiert sogar, dass Hilfe holen nötig ist:

„Also ich glaube, wenn es die Klasse nicht mitbekommt, dann ist es auch gar nicht so wichtig, Hilfe zu holen.“ (T362)

Von den Kindern, die der Meinung sind, dass Hilfe holen wichtig ist, sind alle *bereit, selbst Hilfe anzubieten* oder *Hilfe zu empfehlen* - dies auch in Bezug auf Schulsozialarbeit.

⁹ Die Anzahl Nennungen wird nicht detailliert aufgeführt. Bezeichnungen wie: „die Mehrheit der Kinder, alle, fast alle, praktisch alle, mehrere und viele“, spiegeln die Mehrheitsantworten wieder, während die Bezeichnungen: „manche, einige und ein paar“ Durchschnittsantworten wiedergeben. Werden die Bezeichnungen „nur wenige Kinder, vereinzelt, einige wenige, ein paar wenige, nur eines, kaum jemand“ verwendet, wird den Minderheitsantworten Ausdruck gegeben. Indem die unterschiedlichen Ausprägungen der Antworten veranschaulicht werden, kann ein Bild von Gewichtung gegenüber den Parametern entstehen.

¹⁰ Es wird folgend von „o.k.“ gesprochen, um nahe an der Ausdrucksweise der Kinder zu bleiben.

Hilfe holen ist jedoch *mit unterschiedlichen Gefühlen* wie Scham, Mut und Peinlichkeit *verbunden*. Wenn Erwachsenen die Problemlösungsfähigkeit der Kinder unterschätzen, wird Hilfe holen negativ besetzt und eher schambehaftet erlebt:

„Ja, und auch die Eltern fangen an mit: ‚Ah, die Kleinen, die können das nicht selbst.‘“ (T 271)

„Also ich glaube, es ist demjenigen der gemobbt wurde glaub die ersten Male auch peinlich gewesen - am Anfang ist es bei ihm auch schon ein bisschen so gewesen, dass die andern gesagt haben: ‚Hehe, du kannst das nicht selbst lösen.‘“ (T177)

Anders ist die Bewertung von Hilfe holen, wenn man sich *auf die Kinderrechte* und allfällige *Verletzung des Rechtsstatus berufen* kann. In diesem Falle wird Hilfe holen als legitim oder gar unerlässlich eingestuft.

Wenn sich die Ungerechtigkeit jedoch auf eine erwachsene Person oder gar Lehrperson bezieht, dann fällt Hilfe holen schwer. Für die meisten der befragten Kinder sind die *Kinderrechte nicht bzw. nicht vollumfänglich bekannt*. Somit ist Hilfe holen auf der Basis von Kinderrechtsverletzung nicht immer möglich bzw. mit Angst verbunden. Entscheidend, ob Hilfe holen bei Ungerechtigkeit als stimmig bewertet wird, ist in diesem Zusammenhang, wie das Verletztwerden individuell begründet wird bzw. ob Hilfe holen Strafen nach sich ziehen könnte:

„Ich glaube die meisten denken: ‚Pech gehabt‘. Man wird halt einfach blamiert von Lehrer.“ (T321)

„Ich mache das nicht so, weil ich hab Angst, dass die Lehrer sagen, das ist nicht gut gewesen.“ (jo115)

„Wenn dann irgendwas gegen ihn gemacht wird, habe ich Angst, dass ich negativ bestraft werde.“ (el/be241)

Einigkeit besteht aber darüber, dass *Hilfe holen, um andere Kinder zu schützen* (z. B. vor Gewalt zu Hause), wichtig und „o.k.“ ist.

Die Kinder erachten es unter bestimmten Bedingungen als „o.k.“ bzw. sinnvoll, (extern) Hilfe zu holen. Scham kann jedoch verhindern bzw. erschweren, dass Hilfe geholt wird. Hilfe holen im Rahmen der Gerechtigkeit oder des Mitgefühls ist hingegen nicht negativ konnotiert. Oft fällt es leichter, sich für andere Kinder einzusetzen. Wenn es jedoch darum geht, ein Unrecht zu melden, löst mangelndes Wissen um den eigenen Rechtsstatus bzw. die Unkenntnis der Kinderrechte bei vielen Kindern Verunsicherung aus.

Vorstellung einer helfenden 3. Person (A1.3)

Bei den Kindern spielt es eine grosse Rolle, *bei wem sie prioritär Hilfe holen*. So betonen alle der befragten Kinder, dass sie tendenziell *Menschen aus dem Umfeld* wählen (Familienangehörige, Peers, Freund*innen). Die Vorstellung, Privates nach aussen zu tragen, wird von vielen Kindern als unangenehm erlebt, so dass Hilfe erfragen nur dann möglich ist, wenn *die helfende Person einem nahe steht*.

„Ja, ich finde so fremden Personen...sollte man nicht so private Sachen...“ (gi-am166)

„Aber ich würde eher einem Menschen anvertrauen, den ich recht gern habe oder dann zu meinen Freundinnen gehen - ja man kann einen ja nicht zwingen.“ (el/be48)

Bei Peers Hilfe zu holen, fällt oft leichter als bei Erwachsenen bzw. Fachpersonen. Von den Kindern, die aus Schulhäusern stammen, in denen es Peermediator*innen gibt, wurde vermehrt betont, dass Hilfe holen bei Peacemaker „das Beste“ sei:

„Er macht es gut - einfach überall wo Streit ist,...rieht er den Streit - ich glaube auch, weil er früher viel gekämpft und gestritten hat.“ (jo206/173)

Während die meisten der befragten Kinder es vorziehen, nur zu Vertrauenspersonen aus dem Umfeld zu gehen, gibt es auch ein paar Kinder, die bewusst Personen als helfende Drittpersonen wählen, *weil diese eine Rolle bzw. eine Funktion innehaben* und innerhalb eines formellen, institutionalisierten Hilfeangebots zur Verfügung stehen. Zu diesen Personen gehören auch die Lehrpersonen sowie Schulsozialarbeit. Jene Kinder, die sowohl vertraute Privatpersonen als auch externe Fachpersonen um Hilfe fragen würden, unterscheiden klar, welche Person in welcher Rolle für welche Art von Fragestellung hilfreich sein kann. Bei all jenen Kindern ist *ein Verständnis für die Besonderheit einer fachlichen Rolle* vorhanden. Für Konflikte mit Peers gehen die Kinder *prioritär zu ihren Lehrpersonen* nicht zur Schulsozialarbeit, da diese ihnen mehr vertraut sind. Einige Kinder entscheiden bewusst, mit einem Thema nicht zu ihrem Freunden oder Verwandten zu gehen, um diese nicht zu belasten. Die Eltern werden zudem nicht um Hilfe gebeten, wenn man Unmut in der Familie vermeiden oder mit den Eltern nicht über andere Kinder reden möchte:

„Aber wenn es jetzt zum Beispiel nicht über mich ist, sondern über irgend jemand anderes, dann sage ich es vielleicht lieber nicht.“ (ma/sa425)

Grundsätzlich ist es den Kindern wichtig, bei einer Person Hilfe zu erfragen, die *vertrauenswürdig* ist bzw. nichts weitererzählt und selbst *über Lebenserfahrung verfügt*. Hilfreich scheint zu sein, wenn man von dieser Person *Beratung* wie auch *Verständnis und Trost* erhalte.

„Sie hört gut zu und ist ein meganetter Mensch und hat auch viel durchgemacht.“ (el/be29)

„Manchmal geben sie auch Tipps.“ (el/be39)

„Und ein paar andere haben mich getröstet, weil bei ihnen ist es auch schon passiert, und darum verstehen sie das.“ (ma/sa195)

Man muss sich jedoch sicher sein, *dass diese Person dann auch wirklich da ist*, wenn man sie braucht, Einen ernst nimmt und z. B. eine Verletzung der Kinderrechte auch (an)erkennt:

„Das wird nicht so oft auch gemacht, dass Kinder halt sagen dürfen, was sie wollen, die Meinung und so.“ (T287f.)

Alle interviewten Kinder können Personen im privaten Umfeld nennen, die sie als helfende Drittpersonen wahrnehmen, betonen jedoch, dass sie andere Kinder kennen, die *im privaten Umfeld niemanden zum Reden haben*:

„Ja und ein paar sind auch so, dass sie vielleicht gar niemandem etwas erzählen.“ (chi228)

Vorhandene Bewältigungsstrategien (A1.5)

Die meisten Kinder bestätigen, dass es für sie hilfreich ist, sich einer (externen) Drittperson anzuvertrauen. Einige dieser Kinder ziehen es jedoch vor, *zuerst alleine* zu sein bzw. selbst über etwas nachzudenken. Auch wird ein *Tagebuch* als zuhörende Präsenz mehrmals genannt sowie die Beziehung zu *Haustieren* als hilfreich erwähnt. Für ein paar Kinder ist auch *Ablenkung* eine hilfreiche Strategie:

„Ähm, manchmal finde ich's auch gut, wenn ich einfach selbst darüber nachdenken kann.“ (T65)

„Also ich würde auch zu meinem Kater vielleicht gehen, der kann gut zuhören - aber er kann nicht zu mir zurückreden.“ (el/be39)

„Ich denke mir manchmal so im Kopf Tagebuch.“ (gi-am135)

„Ja ich tue mich einfach nur beruhigen - vielleicht etwas schauen oder so.“ (R152)

Zur Verteidigung ihrer Würde greifen die meisten Kinder auf *eigens entwickelte Bewältigungsstrategien* zurück und geben vor, keine externe Beratung zu benötigen:

„Aber in der Dritten bin ich mal so ausgerastet, dass sie endlich mal gemerkt hat, dass ich das nicht mag...irgendwie musste ich das rauslassen - es hat dann aufgehört.“ (el/be66)

„Ja und bei ein paar Dingen lass ich die Person einfach in Ruhe und dann plötzlich kommt sie wieder und sagt ‚wollen wir etwas zusammen machen‘ und dann ist grad wieder alles perfekt.“ (T177)

Herausforderungen eigenständig und kompetent zu lösen, wird von vielen als wichtig eingestuft. Alle befragten Peacemaker empfanden ihre Ausbildung zu Peermediator*innen als besonders hilfreich, um eigene Konflikte zu lösen:

„Seit ich Peacemaker bin, ist das nicht mehr passiert, weil alle gehen eher zu mir.“ (jo4)

Externe helfende Drittpersonen - wie Schulsozialarbeitende - werden meist nicht prioritär zur Unterstützung beigezogen, insbesondere dann nicht, wenn ausreichend Privatpersonen bzw. vertrautere Fachpersonen wie z. B. Lehrer*innen zur Verfügung stehen. Kinder holen jedoch dann extern Hilfe, wenn sie der Fachperson Kompetenz zuschreiben, und wenn diese zunehmend vertraut wird. Tendenziell werden zuerst eigene Strategien für die Herausforderungen im Leben erprobt, um erst in einem zweiten Schritt eine zusätzliche Person zu involvieren.

Identifikation mit Schule als Lebenswelt (A1.6)

Damit Schulsozialarbeit genutzt wird, muss das in der Schule eingerichtete Angebot als sinnvoll erachtet werden. Diese Bedeutungszuschreibung basiert darauf, wie stark sich Kinder mit der Schule als Lebensort identifizieren. Es wird davon ausgegangen, dass ein Angebot als Bestandteil der Lebenswelt definiert werden muss, um es umstandslos nutzen zu können. Aus den Interviewaussagen lassen sich v.a. drei Grundhaltungen erkennen: Eine gute Schule ist eine gute Schule, weil es externe Hilfeangebote gibt (1), externe Hilfeangebote an der Schule sind nicht nötig, weil man eine gute Klasse hat (2), eine gute Schule braucht keine externen Hilfeangebote (3).

Eine Mehrheit der Kinder denkt, dass ihre Schule eine „gute“ Schule ist, weil es externe Hilfeangebote wie Schulsozialarbeit gibt (1) - dies, auch wenn sie diese selbst nicht zu nutzen gedenken.

„Für mich...ich brauche das jetzt nicht, aber für Kinder wie derjenige, der gemobbt wurde, finde ich - ich glaube das ist eine Superlösung, das finde ich eine gute Sache...ich glaube ihm hat es ziemlich geholfen. (T127f.)

„...schon besser,...denn wenn man sich nicht an die Eltern wenden kann weil sie selbst Probleme haben mit Alkohol oder so etwas, könnte man sich an gar niemanden wenden.“ (vin299)

Eine zweite Grundhaltung zeigt sich bei ein paar Kindern, die sich stark mit ihrer Klasse als „gute Klasse“ identifizieren. Sie äussern, dass sie stolz sind, externe Angebote wie Schulsozialarbeit nicht zu benötigen, weil sie als Klasse Konflikte intern mit der Lehrperson lösen können (2):

„Aber es ist glaub nur für den grossen Streit, weil sonst können wir es selbst lösen.“ (ma/sa51)

„Also bei uns wäre es nicht so nötig.“ (R270)

„In unserer Klasse braucht es das echt nicht.“ (gi-am217)

Vereinzelt äussern sich Kinder in Form einer dritten Grundhaltung gegenüber extern angebotener Hilfe negativ. Sie beschreiben eine gute Schule als eine Schule, die keine Hilfeangebote zur Verfügung stellt (3). Ein Kind äussert, dass Schulsozialarbeit auch „abgeschafft“ werden könnte, da sie in der Klasse nie streiten. Falls es Streit gebe, werde dies mit den Lehrpersonen oder Kindern aus anderen Klassen gelöst. Schulsozialarbeit wird vereinzelt gerade auch an Schulen hinterfragt, die Peermediator*innen haben:

„Warum hat man denn Peacemaker gemacht, wenn es schon Schulsozialarbeit gibt, das hat ja nichts gebracht.“ (jo43f.)

Die Mehrheit der Kinder findet es gut, dass Schulsozialarbeit an der eigenen Schule angeboten wird. Einige der Kinder ziehen es vor, prioritär Beratung bei den Lehrpersonen bzw. Lösungen innerhalb der Klasse zu suchen, wenn sie Konflikte haben. Bevor sie ein externes Angebot in Anspruch nehmen würden, möchten diese Kinder ihre Konflikte „intern“ lösen können.

Durch die Antworten zur Identifikation mit der Lebenswelt Schule, äussern sich die Kinder konkret zur Schulsozialarbeit. Dies, weil sie explizit danach gefragt wurde, ob es Schulsozialarbeit an der Schule geben soll oder nicht. Dieser Aspekt bildet einen Übergang zu den schulsozialarbeitsspezifischen Kategorien.

5.1.2 Ergebnisse der auf Schulsozialarbeit bezogenen Kategorien B

Die folgenden Kategorien beziehen sich auf die Vorstellung einer möglichen Nutzung der Schulsozialarbeit. Hierzu wurden vier Ebenen thematisiert, um mögliche Zugangsschwellen zu ergründen. Bei diesen vier Ebenen bzw. Oberkategorien (B1 - B4) handelt es sich um *inhaltliche*, um *ethische*, um *rechtliche* und um *methodisch-formelle* Aspekte.

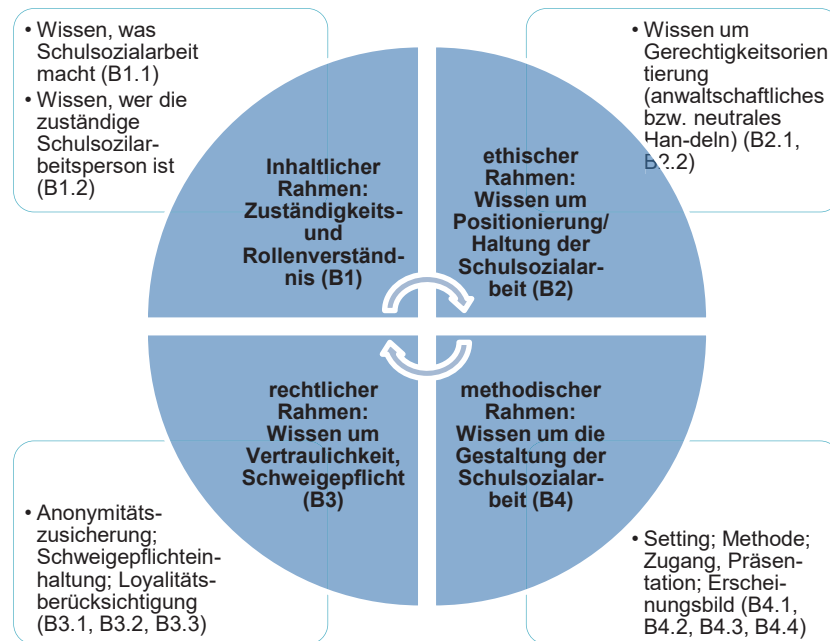


Abbildung 6: Orientierungsebenen der schulsozialarbeitsbezogenen Kategorien B (eigene Darstellung)

Wissen um die Zuständigkeit und die Person der Schulsozialarbeit (B1.1, B1.2)

Auf der Ebene *Wissen um die Zuständigkeit und Rolle der Schulsozialarbeit* ist von Interesse, inwiefern den Kindern inhaltlich bekannt ist, was Schulsozialarbeit anbietet bzw. was von dem, was Schulsozialarbeit beim Vorstellen des Angebots erwähnt hat, wie in Erinnerung geblieben ist. Unter der Grundvoraussetzung, dass Kinder die Nutzung der Schulsozialarbeit nur dann in Erwägung ziehen können, wenn sie ausreichend über das Angebot informiert sind, lassen sich in den Antworten drei Tendenzen erkennen: partielles Wissen (1), detailliertes Wissen (2) und Nichtwissen (3).

Einige Kinder **wissen zum Teil** (1), wofür Schulsozialarbeit zuständig ist, haben *aber kein klares Rollenverständnis*. Das bedeutet, dass diese Kinder nur an Schulsozialarbeit als mögliches Hilfeangebot denken, wenn ein Anlass besteht, den sie mit Schulsozialarbeit verbinden. So wird von den meisten Kindern Schulsozialarbeit explizit mit „Streitlösen“ in Verbindung gebracht. Diese Kinder wissen, dass Schulsozialarbeit im Unterschied zu Peacemaker für einen grossen Streit wie Mobbing zuständig ist. Manchen Kindern ist jedoch bekannt, dass bei der Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit Konflikten etwas zu lernen ist:

„Ich hab sie mal gefragt, was sie macht, und dann hat sie gesagt, bei Streit, der immer weiter geht...oder so bei Mobbing - kann man zu ihr gehen.“ (sin-vin19)

„Also (Name) hat dann auch gelernt, dass man nicht zuschlägt, sondern sagt: ‚Stopp, hör auf‘ oder man kann auch ignorieren.“ (el/be216)

Dass man *auch private Dinge* bei der Schulsozialarbeit besprechen könnte, ist hingegen laut Aussagen der interviewten Kinder kaum bekannt:

„Das glaube ich, dass ganz viele Kinder aus unsere Klasse denken dann halt: ‚Ja das ist Schule‘ - und für Dinge zu Hause gibt es dann entweder gar nichts oder nur die Eltern.“ (T403)

„Ich glaube, ausser (Name Freund) hat wahrscheinlich keiner eine Ahnung, dass man überhaupt Dinge von zu Hause mitbringen kann...sie denken einfach, das geht die Schulsozialarbeiterin nichts an oder ihr ist es egal, was mir passiert - ich glaube, die denken einfach alle, es ist wirklich nur für Schul-Dinge.“ (T390)

Viele der befragten Kinder gehen davon aus, dass Schulsozialarbeit *nur für Schulisches*¹¹, d.h. für Probleme, die in der Schule auftauchen, *zuständig* ist:

„Ich würde jetzt mit Dingen (zur Schulsozialarbeit) gehen die jetzt eher in der Schule sind - wenn mich zum Beispiel etwas bedrängt oder Andere einfach nicht aufhören - dann würde ich vielleicht zu ihr gehen.“ (chi88)

„Irgendwie wenn es mit der Schule zu tun hat, dann finde ich es gut, also privat fände ich eher nicht.“ (gi-am160)

Einige Kinder wissen, dass Schulsozialarbeit für mehr als nur für Streittlösung zuständig ist, haben aber *keine Vorstellung von diesem grösseren Spektrum* noch davon, was bei der Schulsozialarbeit im Detail passiert. Sie glauben, dass sie z. B. mit Liebeskummer zur Schulsozialarbeit gehen könnten und denken, dass dies sogar besser sei als bei den Eltern, sind sich aber nicht sicher. Die Mehrheit der befragten Kinder weiss nicht, dass sich Schulsozialarbeit *für Kinderrechte einsetzt*. Alle befragten Kinder glauben hingegen zu wissen, dass bei der Schulsozialarbeit *geredet* wird:

„Da weiss ich nicht ganz - sie tun so reden von allem - ich würde vor allem sagen reden.“ (R175)

„Ob jetzt die Klasse weiss, ich kann zur Schulsozialarbeit gehen, wenn ich Sorgen oder wenn meine Rechte verletzt werden oder so wenn ich blamiert werde - huu - die meisten denken darüber nach und nerven sich im Bett oder so, ich glaube nicht, dass sie drauf kommen würden, zur Schulsozialarbeiterin zu gehen.“ (T334)

„Ja sie redet einfach mit anderen Kindern, aber mehr weiss ich auch nicht...ich würde sie sonst schon nochmals fragen, wenn ich zu ihr gehen wollte.“ (chi9)

Keines der befragten Kinder gibt vor, in vollem Umfang über die Zuständigkeiten der Schulsozialarbeit informiert zu sein. Die Kinder, die nur zum Teil wissen, was Schulsozialarbeit macht, fänden es *gut, mehr zu wissen*. Sie glauben, dass sie dann eher auf die Idee kämen, Schulsozialarbeit zu nutzen.

Bei einigen Kindern ist **ein klares Verständnis vorhanden, wofür Schulsozialarbeit da ist** (2) und wie sie sich positioniert. Dies zeigt sich vor allem daran, dass diese Kinder sich selbst ein Recht zuschreiben, die Schulsozialarbeit als „ihr“ Hilfeangebot nutzen zu dürfen. So wissen diese Kinder, dass Schulsozialarbeit u.a. als *Reflexionsraum* dient, um über etwas „laut nachzudenken“ - dies z. B. dann, wenn man sich von einer Lehrperson unfair behandelt fühlt. Diesen Kindern ist bekannt, dass man *für Auserschulisches* zur Schulsozialarbeit ge-

¹¹ Im Folgenden wird von Schulischem und Privatem gesprochen. Schulisch meint hier Probleme, die in der Schule auftauchen bzw. mit der Lebenswelt Schule zu tun haben. Das Private bezieht sich auf Herausforderungen innerhalb des privaten Umfeldes (Familie, Freundeskreis).

hen kann. Sie würden es melden, *wenn (Kinder)Rechte verletzt werden* - so z. B. wenn jemand zu Hause Gewalt erlebt:

„Sie ist zuständig für wenn man Probleme hat und wenn man nicht weiterkommt, wie auch beim nicht Einschlafen können - dann kann man vielleicht Tricks anwenden, aber wenn das auch nichts hilft, dann kann man zu ihr gehen.“ (sin-vin245)

„Ich glaube sie hat das am ersten Tag gesagt, dass man, wenn man schlechte Gefühle hat oder so, dann kann man zu ihr gehen.“ (ma/sa117)

„Wenn man einen strengen Lehrer hätte und - man sich nicht wohl fühlen würde bei ihm, dann fände ich es gut.“ (gi-am218)

Nur eines der befragten Kinder gibt an, **nicht zu wissen, was Schulsozialarbeit macht**. Jedoch bestehen vereinzelt „**falsche**“ **Vorstellungen** in Bezug auf die Zuständigkeit der Schulsozialarbeit (3). Etwa erwarten wenige der Kinder, dass man die Schulsozialarbeit fragen kann, wenn man die Klasse wechseln möchte:

„Und dann können wir zur Schulsozialarbeiterin sagen, so ich finde meinen Lehrer nicht so toll, darf ich in eine andere Klasse wechseln.“ (gi-am224)

„Ich weiss nicht einmal was Schulsozialarbeit ist.“ (jo3)

Praktisch alle Kinder **wissen, wer die Schulsozialarbeitsperson** in ihrem Schulhaus ist. Einige haben jedoch *nicht das Gefühl, diese Person wirklich zu kennen*:

„Ja, aber wir wissen nicht mehr wie sie heisst.“ (el/be7)

„Noch nicht ganz, aber sie war schon mal bei uns.“ (R6).

Im Bereich Informationsstand und Zuständigkeitszuschreibung zeigt sich deutlich ein Mangel an Wissen bzw. eine einseitige, eingeschränkte Vorstellung über das, was Schulsozialarbeit macht. So wird Schulsozialarbeit für gewisse Anliegen nicht genutzt, obwohl sie zuständig wäre (z. B. im Zusammenhang mit Kinderrechtsverletzung). Im Zusammenhang mit dem Wissen um die schulsozialarbeitende Person wird deutlich, dass es nicht ausreicht, nur den Namen der amtierenden Schulsozialarbeitsperson zu kennen.

Effektivitäts- und Sinnzuschreibung gegenüber der Schulsozialarbeit (B1.3)

Mit der Kategorie zum Thema Effektivitäts- und Sinnzuschreibung der Schulsozialarbeit, wurde untersucht, inwiefern die befragten Kinder eine Vorstellung davon haben, *ob und unter welchen Bedingungen das Angebot der Schulsozialarbeit ihnen helfen könnte*. Grundlegend scheint eine Sinnzuschreibung seitens der Kinder, um Schulsozialarbeit zu nutzen. Ohne darauf zu vertrauen, dass das Angebot für sie hilfreich ist, werden sie einen Schulsozialarbeitsbesuch kaum in Erwägung ziehen. In den Antworten zeigen sich unterschiedliche Ausprägungen.

Die Mehrheit der befragten Kinder ist der Meinung, dass **Schulsozialarbeit hilft**. Solche Kinder könnten sich vorstellen, *Schulsozialarbeit selbst zu nutzen*, wenn sie einen entsprechenden Anlass haben bzw. wenn sie sich sonst an niemanden wenden könnten. Sie wür-

den Schulsozialarbeit auch weiterempfehlen - insbesondere in der Rolle als Peacemaker. Entscheidend ist, ob sie jemanden kennen, für den bzw. die Schulsozialarbeit hilfreich war:

„Also ich glaube auch, dass ich ihr vertraue, weil auch viele Freunde sind zu ihr gegangen eigentlich regelmässig und sie finden, dass sie es wirklich gut macht.“ (sin-vin120)

Einzelne dieser Kinder schreiben der Schulsozialarbeit eine besondere *Kompetenz* zu und erachten ihr Angebot deshalb als hilfreich. Sie schätzen Schulsozialarbeit, weil sie *durch bestimmte Methoden* hilft. So werden geduldiges Zuhören und Beratung in Form von Tipps als hilfreich benannt:

„Dann wüsste sie vielleicht ein bisschen besser, wie man es machen könnte...ja weil sie sich besser auskennt.“ (ma/sa164)

„Ja dann hört sie gut zu und dann hilft sie, indem sie sagt ‚probier das aus‘ also ich weiss nicht aber dann probier ich das und wenn es nicht klappt kann man ja regelmässig zur Schulsozialarbeit gehen.“ (chi110)

Einige der befragten Kinder bezeichnen Schulsozialarbeit als *hilfreich, grenzen sich jedoch davon ab, das Angebot selbst zu nutzen*. Diese Kinder geben vor, allfällige Probleme anders zu lösen bzw. gar keine Probleme zu haben. Sie glauben, dass Schulsozialarbeit vor allem jenen Kindern hilft, die sich sonst an niemanden wenden können:

„Ich glaube es ist, weil ich habe fast nie ein Problem, so irgendwas, dass ich jetzt dorthin gehen müsste...selten ...und ich habe jemanden zum Reden, meine Familie halt.“ (el/be 180)

„Ich habe gerade nichts - ich kann ja nicht zu ihr gehen und sagen ich komme da einfach ein bisschen reden.“ (sin-vin93)

„Wenn man sich nicht an die Eltern wenden kann, weil sie irgendwie Probleme haben...kann man sich an gar niemanden wenden.“ (sin-vin299)

Viele der befragten Kinder bekunden, dass Schulsozialarbeit ihnen **helfen könnte**, dass dies aber **an gewisse Bedingungen geknüpft** ist: Schulsozialarbeit könne nur helfen, wenn man auch *Vertrauen* habe:

„Ich weiss einfach nicht ob sie dann zuhört...so ich habe dann nicht das Gefühl, dass sie sagt: ‚kommt rein‘, weil ich meine...ich habe Angst, dass sie dann sagt...ehm...ich habe jetzt keine Zeit oder sie möchte gar nicht über diese Sachen und Gefühle reden, sie möchte nur über Streit sprechen und so.“ (ma/sa484)

Bei Mangel an Vertrauen, würden die befragten Kinder Schulsozialarbeit *nur für Schulisches wählen*:

„Ja, ich finde so fremde Personen...die sollte man nicht so für private Sachen - ich kenne sie halt nicht. Sie ist nett - also nett ist sie, vielleicht sogar sympathisch, nicht dass man Angst hätte, sie würde etwas weitererzählen.“ (gi-am166)

„Also wenn sie kommt und alle im Kreis sitzen, dann rede ich schon mit ihr, so wenn man Streit hat, aber nicht ganz so frei wie mit meiner Mama...ich würde eher über die Schule sprechen mit ihr.“ (ma/sa139)

Einzelne Kinder glauben, dass Schulsozialarbeit nur helfen könnte, wenn sie auch *Strafen aussprechen* würde:

„Ich weiss nicht ob sie könnte aber sie könnte ja mal jemand ausschimpfen.“ (gi-am55)

Vereinzelt **wissen** die befragten Kinder **aus Eigenerfahrung**, ob ihnen Schulsozialarbeit helfen kann bzw. nicht geholfen hat:

„Also sagen wir so, wir konnten über Dinge reden und ich konnte zugeben und was ich jetzt machen soll, dass sie nicht die ganze Zeit hinterherrennt...so richtig fest geholfen hat es nicht.“ (el/be66)

„Also sie streiten halt immer noch...vielleicht kann man es bei ihnen gar nicht richtig lösen...die Lehrerin hat gesagt, es sei wie ‚Zickenkrieg‘.“ (ma/sa272)

Ein paar wenige Kinder können **nicht einschätzen, ob und wie Schulsozialarbeit hilft**. Sie geben vor, zu wenig zu wissen bzw. keine eigene Erfahrung mit Schulsozialarbeit zu haben:

„Also ich weiss es nicht... weil ich ja nie mit ihr oder zu zweit alleine war...ich weiss halt auch nicht, wie sie dann genau redet mit den Kindern und so.“ (ma/sa475)

Um mehr zu wissen, ob Schulsozialarbeit hilft, wären diese Kinder bereit, mit einer Klassenkollegin, der es nicht gut geht, zur Schulsozialarbeit zu gehen. Auf diese Weise könnten sie *das Angebot auszuprobieren und kennenzulernen bzw. die Kompetenz der Schulsozialarbeitsperson testen*:

„Vielleicht ist es ja gut, das mit (Name Klassenkollegin) auszuprobieren und dann lernt man sie besser kennen und dann kann man schauen, ob sie es gut macht und wenn sie es gut macht, kann man ja dann auch mal dorthin gehen.“ (ma/sa404)

Die befragten Kinder gehen vermehrt davon aus, dass Schulsozialarbeit hilft. Ohne eigene Erfahrung fehlt ihnen jedoch eine klare Vorstellung, was genau wie hilfreich sein könnte. Sind bestimmte Bedingungen nicht erfüllt, so kann man sich nicht vorstellen, Schulsozialarbeit für sich selbst zu nutzen. Fehlt es z. B. an Vertrauen, so würde Schulsozialarbeit nicht bzw. lediglich für Schulisches genutzt. Wenn Rede- bzw. Unterstützungsbedarf anfällt, so wird in erster Linie nicht auf Fachkompetenz, sondern auf Vertrautheit gesetzt. Entscheidend scheint, ob die zuhörende Person wirklich interessiert ist, zu helfen und einem nahe steht. Wenige Kinder verbinden jedoch das Hilfreiche der Schulsozialarbeit mit deren Professionalität.

Anwaltschaftliches bzw. neutrales Handeln der Schulsozialarbeit (B2.1, B2.2)

Auf inhaltlicher Ebene im Zusammenhang mit der Frage nach der Zuständigkeit (siehe oben: Wissen um die Zuständigkeit B1.1) war von Interesse, inwiefern Kinder Schulsozialarbeit als Meldestelle bei Ungerechtigkeit (er)kennen. Im Rahmen der folgenden Kategorien wurde detaillierter ergründet, inwiefern die Kinder um die *ethische Haltung* der Schulsozialarbeit in Form einer *Gerechtigkeitsorientierung* wissen. Es wurde vermutet, dass das Ausmass an Wissen um anwaltschaftliches bzw. mediatives Handeln der Schulsozialarbeit die Vorstellung einer potentiellen Nutzung positiv zu beeinflussen vermag.

Die Mehrheit der befragten Kinder **wissen nicht um die Gerechtigkeitsorientierung der Schulsozialarbeit**. Diese Kinder schreiben z. B. ein Blamiertwerden durch Lehrpersonen dem eigenen Versagen zu und kämen nicht auf die Idee, damit zur Schulsozialarbeit zu gehen, um dies zu melden. Hingegen würden sie bei Ungerechtigkeiten in der Schule zuerst die Lehrpersonen um Hilfe zu bitten, selbst wenn sie sich von diesen keine wirksame Hilfe erhoffen:

„Also ich gehe dann meistens zuerst zu den Lehrpersonen, wie mir das mein Kopf sagt, aber die helfen eigentlich nicht...irgendwie helfen die nicht richtig.“ (el/be245)

Viele der befragten Kinder wissen zwar, dass sie es der Schulsozialarbeit melden könnten, wenn ihre Rechte verletzt würden, denken aber im Moment des Ungerechtigkeitserlebens nicht daran, dies zu tun. Hierzu sei das **Angebot zu wenig präsent**. Wenn sich die Schulsozialarbeit hingegen explizit als Meldestelle für Kinderrechtsverletzung und Ungerechtigkeits erleben anbieten würde, käme das Angebot in Frage:

„Ich würde das eher den Eltern erzählen...ich wäre gar nicht auf die Idee gekommen.“ (el/be225)

„Aber wenn man mir es anbieten würde, sag das mal, dass das passiert ist...dann würd ich es vielleicht ausprobieren aber ich wäre nicht auf die Idee gekommen.“ (el/be257)

Von jenen Kindern, die um Schulsozialarbeit als Meldestelle bei Kinderrechtsverletzung wissen, **trauen sich einige nicht**, diese als solche zu nutzen. Bei einer Ungerechtigkeit, die andere Kinder betrifft, kann man sich aus Angst vor Strafe nicht vorstellen, diese zu melden. Auch würde es schwerfallen, die Schulsozialarbeit dann zu konsultieren, wenn man sich von einer Lehrperson nicht ernst genommen fühlt und sich nicht sicher ist, ob einem die Schulsozialarbeitsperson glaubt:

„Wenn es jetzt jemand ist, mit dem ich nie Kontakt hatte, und dann wird etwas gegen diese gemacht wird, habe ich Angst, dass ich negativ bestraft werde.“ (el/be241)

„Wenn ich alleine gehen würde, dann könnte sie sagen vielleicht könnte sie einfach sagen: ‚Ja, du hast dich nicht gut benommen‘...ich traue mich einfach nicht.“ (ma/sa223)

Die befragten Kinder, die **bereits eine Intervention der Schulsozialarbeit miterleben** konnten, **wissen um die Gerechtigkeitsorientierung** bzw. vertrauen auf ein anwaltschaftliches Handeln der Schulsozialarbeit. Sie glauben, dass die Schulsozialarbeitsperson sie in ihrem Recht und ihrer Würde anerkennt und sich für sie und andere Kinder einsetzen würde.

Praktisch alle der befragten Kinder **wissen um die neutrale, mediative Haltung der Schulsozialarbeit**. Die meisten der Kinder erachten diese Haltung als sinnvoll. In einem Konflikt würden sie die Schulsozialarbeit konsultieren, wenn sie selbst nicht neutral sein könnten - z. B. im Rollenkonflikt als Peacemaker und Freund beim Friedenstiften:

„Also bei ihm - das war ein Freund, also deswegen geht das nicht, es ist ja ein Freund, da hätte ich voll Partei für ihn...“ (T184)

Wenn man etwas den „gewohnten“ Vertrauenspersonen nicht erzählen möchte, weil diese zu sehr involviert wären, selbst nicht neutral sein könnten oder eventuell gar eine Strafe geben würden, sei Schulsozialarbeit aufgrund der Neutralität eine Option. Auch finden es alle befragten Kinder gut, dass Schulsozialarbeit in einer neutralen Position alle Beteiligten einladen kann, um eine Sache zu klären.

Es gibt Kinder, denen **nicht bekannt** war, dass die Schulsozialarbeit mediative Konfliktlösung anbietet, bzw. die nicht wissen, was neutral bedeutet. **Generell ist unbekannt, dass Schulsozialarbeit** bei Konflikten zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen **vermittelnd tätig** sein kann. Die meisten Kinder äussern, dass es geholfen hätte, Schulsozialarbeit zu involvieren, wenn eine Lehrperson unfair gewesen sei.

Den befragten Kindern ist überwiegend nicht bekannt, dass Schulsozialarbeit als Meldestelle bei Unrechtserfahrung in Anspruch genommen werden könnte. Es fehlt grösstenteils an Wissen um Kinderrechte, so dass man nicht auf die Idee kommen würde, sich an die Schulsozialarbeit zu wenden, auch wenn viele der Kinder glauben, dass diese sie ernst nehmen würde. Hingegen wird die neutrale Haltung der Schulsozialarbeit von vielen Kindern geschätzt, dann nämlich, wenn sie nicht zu Personen im Umfeld gehen wollen bzw. selbst bei einer Konfliktlösung nicht neutral sein könnten.

Anonymität, Schweigepflicht und Loyalitätsbedarfs (B3.1, B3.2, B3.3)

Mittels der folgenden Kategorien wurde überprüft, wie wichtig den Kindern die *Anonymität* und *Vertraulichkeit* im Falle eines Schulsozialarbeitsbesuchs wäre. Im Fokus stand, ob die Kinder um diese rechtlichen Rahmenbedingungen wissen und ob dadurch eine umstandslose Nutzung des Angebots begünstigt würde. Es wurde angenommen, dass Kinder die Schulsozialarbeit nur nutzen, wenn sie anonym zur Schulsozialarbeit gehen und auf Einhaltung der Schweigepflicht vertrauen können. In diesem Kontext wurde der Einfluss des altersentsprechenden *Loyalitätsverständnisses* der Kinder mitberücksichtigt. Basierend auf der (entwicklungspsychologischen) Beobachtung, dass sich Kinder jüngeren Alters ihren Eltern gegenüber loyal verhalten, wird vermutet, dass Kinder das Angebot nur dann nutzen können, wenn die Eltern der Schulsozialarbeit gegenüber wohlwollend eingestellt sind. Ein allfälliger Loyalitätskonflikt könnte die Nutzung des Angebots be- bzw. verhindern.

Anonymität: Die Möglichkeit, **Schulsozialarbeit anonym zu nutzen**, finden alle der befragten Kinder **wichtig**. Für einige der Kinder wäre es wesentlich, dass sie zur Schulsozialarbeit gehen könnten, **ohne dass jemand etwas davon erfährt**. So äussern einzelne Kinder, dass ihnen die Anonymität im Falle eines Schulsozialarbeitsbesuchs v.a. auch gegenüber den Klassenkolleg*innen wichtig sei. Diese Kinder möchten ihrer Klasse nicht erzählen, ob sie bei der Schulsozialarbeit waren bzw. ob es ihnen geholfen hat, dies auch um Fragen und unangenehme Gefühle zu vermeiden. Eine Ausnahme sind die **besten Freund*innen** und **die**

Eltern. Diese dürften allenfalls von einer Nutzung der Schulsozialarbeit erfahren. Wichtig sei, dass man Schulsozialarbeit auch ausserhalb der Schulzeit nutzen könnte:

„Nein es hat eigentlich niemand von der Klasse etwas mitbekommen.“ (el/be104)

„Also ich sage es jetzt schon nicht allen,...Kindern die ich gern habe, Freundinnen halt aber ich glaub jetzt nicht, dass es die ganze Schule wissen müsste, weil sie dann fragen und dann bekommt man das Gefühl...“ (el/be151)

„Und ich habe es halt nicht weitersagen wollen - nur ein paar Freundinnen.“ (ma/sa195)

„Das wäre für ihn wahrscheinlich schon sehr gut gewesen, wenn er hätte selbst gehen können in der Freizeit ohne dass ihn die ersten paar Mal die Anderen ein bisschen verhöhnt hätten.“ (T210)

Bei einigen Kindern **dürften die Peers wissen**, wenn sie die Schulsozialarbeit aufsuchen würden, **nicht aber die Klassenlehrpersonen**. Es wird befürchtet, dass Lehrpersonen sich untereinander austauschen würden:

„Oder es vielleicht auch einem anderen Lehrer weitererzählen, wenn dieser fragt: ‚ja hast du eigentlich Kinder die dorthin gehen‘ - und sie mit Namen nennt, ja also der und der und der und ... der ist deswegen dort und ich glaube das ist mega blöd, weil selbst geht man ja extra zur Schulsozialarbeiterin...“ (T428)

Eines der Kinder erachtet Anonymität gegenüber der Klasse **vor allem zu Beginn** der Nutzung der Schulsozialarbeit als **wichtig** - dies, bis sich eine Normalisierung eingestellt hat:

„Demjenigen, der mal gemobbt wurde, ist es glaub, die ersten Male auch peinlich gewesen...am Anfang ist es bei ihm schon ein bisschen so gewesen: ‚Hehe, du kannst das nicht selbst lösen‘ - also inzwischen...ist es dann fast wie normal gewesen, denn er ist oft gegangen und dann hat man gar nicht mehr so drauf geachtet, wenn er dann plötzlich nicht mehr im Schulzimmer war.“ (T177)

Schweigepflicht und Vertraulichkeit: Alle befragten Kinder **wissen um die Schweigepflicht** der Schulsozialarbeit. Die Mehrheit der befragten Kinder vertraut, dass sie eingehalten wird. So schätzen es einige Kinder, dass durch die Schweigepflicht insbesondere die Eltern vom Inhalt eines Gesprächs nichts erfahren würden:

„Schulsozialarbeit ist ja eigentlich sehr etwas, wo man hingehen kann, wenn man es nicht mit den Eltern besprechen möchte, etwas Peinliches oder man hat etwas gemacht, das nicht gut ist, und dann fragen sie dich: ‚Ja, was ist denn das gewesen, wohin bist du denn gegangen, was ist dort passiert?‘ und ich glaube, dann will man es sehr oft nicht sagen.“ (T375)

Ein paar Kinder **sind sich nicht sicher, ob sie** der Einhaltung der Schweigepflicht vollumfänglich **vertrauen könnten** und müssen dies vor einer Nutzung des Angebots nochmals klären:

„Also ich glaube, wenn ich am Schluss nochmals kurz sagen würde, - einfach: ‚Ich möchte nicht, dass Sie das weitererzählen‘, ich glaube nicht, dass sie das weitersagen würde.“ (T247)

„Sie darf es dann niemandem sagen, weil wenn (Name Junge) Wind bekommen würde, dann geht er auf mich los“ (jo160).

Während die Mehrheit der Kinder die Vertraulichkeit der Schulsozialarbeit nicht in Frage stellt, gibt es einige Kinder, die der Verschwiegenheit anderer Akteur*innen der Schule ins-

besondere Lehrpersonen nicht vertraut. Bei diesen Kindern dürfte die Klassenlehrperson nicht wissen, wenn Schulsozialarbeit genutzt, geschweige denn, was dort geredet würde. Zwei Kinder nehmen die **Schulsozialarbeitsperson „wie eine Lehrerin“** wahr. Sie **vertrauen der Einhaltung der Schweigepflicht deshalb nicht**, weil aufgrund von ihrer Erfahrung Lehrer*innen sich untereinander über Kinder austauschen:

„Weil sie ist ja wie eine Lehrerin...dann weiss ich nicht, weil Lehrerinnen sagen oft Dinge...sagen oft alles weiter - und dann, wenn sie im Lehrerzimmer ist mit jemandem, dass sie dann sagt ‚oh weisst du, die hat diese Sorge und jene hat jene Sorge und.“ (ma/sa170)

„Ja das ist auch wichtig, weil wenn es nochmals jemand hört, dann ist es halt wie...dumm, weil dann weiss man ja nicht, ob diese Person das dann für sich behält...bei Freundinnen kann ich anvertrauen, aber bei anderen...vielleicht später dann mal.“ (chi241)

Loyalitätsverständnis der Kinder: Die befragten Kinder positionieren sich bezüglich Loyalität gegenüber der Eltern unterschiedlich.

Für ein Kind ist klar, dass es **den Eltern sagen „muss“**, wenn es zur Schulsozialarbeit gehen würde.

Wenige Kinder **vermuten**, dass sie das **Recht haben**, gewisse Dinge **den Eltern nicht erzählen zu müssen**:

„Also, ich finde, es wäre mein Recht, dorthin zu gehen - ich bin mir nicht sicher, ich hoffe es mal....also wenn man schon zu Frau (Name Schulsozialarbeiterin) geht und nicht zur Familie, wenn man es dort sagt, dann fragen sie, warum.“ (sin-vin127)

Die meisten der befragten Kinder wissen, dass sie das Recht haben, die Schulsozialarbeit zu nutzen, ohne es den Eltern zu erzählen. Sie möchten **es ihren Eltern jedoch lieber sagen**, weil sie sich dann wohler fühlen würden:

„Also, eigentlich ist es besser, wenn man es erzählt, dann kriegt man auch keine Probleme.“ (chi228)

„Also, ich würde es ihnen schon sagen, aber ich glaube nicht, dass das so wichtig ist, weil sie würden den Streit ja eh mitbekommen.“ (el/be137)

„Sie müssten es nicht unbedingt wissen, aber wenn ich grad am Reden bin und ich merke, ich möchte zu ihr gehen, dann sag ich es lieber noch. Weissst du, dann fragen sie vielleicht auch noch was denn für Probleme man hat, und so - und dann kann ich das schon mal zu Hause gelöst haben.“ (ma/sa414)

Unter gewissen Bedingungen würden diese Kinder **den Eltern nicht sagen**, dass sie die Schulsozialarbeit nutzen. Das ist dann der Fall, wenn sie befürchten müssen, dass die Eltern sich dann sorgen oder etwas verbieten würden oder wenn andere Kinder involviert wären und die Eltern ausfragen könnten:

„Es kommt halt drauf an, wer den Streit hat - ich glaube, ich würde den Eltern schon sagen, ‚ich bin bei der Schulsozialarbeiterin gewesen‘, aber vielleicht ist dies auch wieder ein paar Kindern peinlich, das zu sagen und vor allem wenn dann die Eltern fragen.“ (T367)

„Weil die Eltern dann vielleicht gar nicht zufrieden sind, und dann verbieten sie es, und dann denke ich, ich hätte lieber nichts erzählt.“ (chi195)

„Ja dann denken sie vielleicht, es ist jetzt etwas ganz Schlimmes und dabei ist es gar nicht so schlimm.“ (chi255)

Nur eines der befragten Kinder **ist sich nicht sicher, ob es das Recht hat**, Schulsozialarbeit ohne Einverständnis der Eltern eigenständig zu nutzen.

Einzelne Kinder können sich **nicht vorstellen, ohne Einverständnis ihrer Lehrperson**, Schulsozialarbeit in Anspruch zu nehmen. Sie wissen, dass sie sich betreffend Terminfindung mit der Lehrperson absprechen müssten, wenn sie Schulsozialarbeit während der Schulzeit nutzen möchten. So glauben diese Kinder, dass sie deshalb auf Unterstützung der Lehrperson bzw. auf deren positive Haltung gegenüber der Schulsozialarbeit angewiesen wären:

„Weil ich kann ja nicht einfach sagen, wenn wir einen Test haben, ich gehe jetzt zu Frau (Name Schulsozialarbeiterin).“ (sin-vin191)

Die befragten Kinder wissen um die Anonymität und Schweigepflicht der Schulsozialarbeit. Vertraulichkeit wird als Besonderheit der Schulsozialarbeit von den Kindern geschätzt und für wichtig befunden. Einige der Kinder bekunden Misstrauen, dass bei einer Nutzung der Schulsozialarbeit andere Akteur*innen der Schule wie z. B. Lehrpersonen oder Klassenkolleg*innen nicht vertraulich mit persönlichen Informationen umzugehen wissen. Wird die Schulsozialarbeitsperson in regelmässigem Kontakt mit Lehrpersonen oder oft im Lehrpersonenzimmer vermutet, kann das Vertrauen in die Einhaltung der Schweigepflicht schwinden. Die Mehrheit der befragten Kinder würde die Eltern im Falle eines Schulsozialarbeitsbesuchs informieren. Sie wissen jedoch um das Recht, das Angebot ohne Einverständnis der Eltern nutzen zu dürfen, und verstehen, unter welchen Bedingungen sie die Eltern nicht informieren würden. Sie nehmen diesbezüglich keine Loyalitätskonflikte gegenüber den Eltern wahr. Loyalitätskonflikte treten nur bei wenigen Kindern gegenüber Lehrpersonen auf, wenn diese den Schulsozialarbeitsbesuch nicht als unterstützungswürdig erachteten.

Setting, Methodik, Zugangsarten (B4.1, B4.2, B4.3)

Mittels der folgenden Kategorien wurde untersucht, wie die *formellen Rahmenbedingungen* der Schulsozialarbeit von den Kindern wahrgenommen werden. Es wurde vermutet, dass Kinder die Schulsozialarbeit dann als zugänglich erleben, wenn Setting, Methodik und Zugangsart als einladend wahrgenommen werden, und wenn die Schulsozialarbeitsperson für sie verfügbar ist.

Setting: Die Kinder wurden nach ihren Vorstellungen und Wünschen in Bezug auf das Setting gefragt, genauer: welche Art von Setting ihnen helfen würde, Schulsozialarbeit zu nutzen. Fast alle Kinder bevorzugten einen **ungestörten Raum mit schliessbarer Tür:**

„Ich würde lieber mit ihr irgendwo alleine sein.“ (ma/sa432)

„Ja, eine geschlossene Tür, weil ich hätte es nicht gern, wenn jeder das mithört.“ (el/be121)

„Wenn jetzt alle mithören würden, was man für ein Problem hat, dann wäre das vielleicht auch nicht so toll.“ (chi120)

Während es einige Kinder bevorzugen würden, **alleine** zur Schulsozialarbeit zu gehen, wäre es für die meisten Kinder hilfreich, Schulsozialarbeit **zu zweit** nutzen zu dürfen:

„Vielleicht wäre es aber auch noch gut, wenn irgendwie zu zweit, weil wenn das beide schon erlebt haben, dann zu zweit zu ihr gehen...ich würde lieber...noch mit jemandem...mit einer Freundin, die ich gerne habe - ich würde jetzt am liebsten mit (Name Freundin) zu ihr gehen...bei Frau (Name Schulsozialarbeiterin) würde ich jetzt lieber zu zweit gehen. Aber wenn es jetzt jemand wäre, die ganz freundlich ist, und wo ich Vertrauen habe, dann würde ich auch alleine gehen ... aber viel lieber mit der Freundin.“ (ma/sa432)

Bei Konflikten bevorzugen die meisten Kinder, in der **Gruppe mit allen Beteiligten** bei der Schulsozialarbeit zu sein - vor allem dann, wenn es Konflikte mit Lehrpersonen gibt. Dies begründen die Kinder damit, dass sie sich als Gruppe eher ernst genommen und bestärkt fühlen würden:

„Wenn alle gehen, kann sie ja nicht sagen, ihr habt euch alle nicht gut benommen, dann kann sie sagen, ja dann hat sich die Lehrerin nicht so gut benommen.“ (ma/sa223)

Für einzelne der befragten Kinder wäre es einfacher, erstmals nur **als Begleitperson** mit einer Kollegin oder einem Kollegen das Angebot zu testen:

„Vielleicht ist es schon mal gut, das mal mit (Name Mitschülerin) auszuprobieren, und dann lernt man sie ja auch ein bisschen besser kennen und dann kann man schauen, ob sie es gut macht, und wenn sie es gut macht, kann man ja dann auch mal dorthin gehen.“ (ma/sa404)

Methodik der Schulsozialarbeit: Werden die Kinder nach ihrer Vorstellung gefragt, wie Schulsozialarbeit arbeitet, vermuten praktisch alle Kinder, dass das Angebot vorwiegend **auf Beratung ausgerichtet** ist. Beratung wird hierbei vor allem mit Reden und gutem Zuhören in Verbindung gebracht. Für die Mehrheit der befragten Kinder gilt dies als hilfreich und sie hätten auch keine Mühe, ein Gespräch anzufangen:

„Sie tun so reden vor allem, so reden und ...ich würde vor allem reden sagen.“ (R179)

„Ich könnte dort ein Gespräch anfangen.“ (R255)

Diese Kinder gehen jedoch davon aus, dass für Kinder, denen das Sprechen über Probleme schwerfällt, das Angebot nicht hilfreich wäre, da diese sich verbal nicht ausreichend ausdrücken könnten. Eines der Kinder bezweifelt, dass „es etwas bringen würde“, zur Schulsozialarbeit zu gehen, wenn man nicht in „Redelaune“ sei. In so einem Fall könne man jedoch auch die Schulsozialarbeitsperson das Gespräch beginnen lassen:

„Ich würde einfach mal mich hinsetzen, aber weiter weiss ich nicht.“ (A405)

Einige wenige Kinder wissen - teils aus Erfahrung -, dass die Schulsozialarbeit im Zusammenhang mit Beratung **Tipps** gibt oder **weitere Methoden** zur Verfügung stellt, um Konflikte anzugehen:

„Also, wir haben einfach warme Dusche gemacht...so Dinge sagen, die man an dem Jungen gerne hat.“ (gi-am20)

„Also, wir konnten so über Dinge reden, und ich konnte zugeben und wissen, was ich jetzt machen soll, dass sie mir nicht die ganze Zeit hinterherrennt.“ (el/be66)

„Also, sie tut mit uns Streit lösen, und wir müssen Dinge sagen, wie wir es finden in der Schule oder wie man besser nicht streitet und so Zeug...wir haben einfach...so in Gruppen gearbeitet, und jeder hat ein Blatt bekommen und konnte ein paar Dinge, dass es weniger Streit gibt, aufschreiben.“ (ma/sa5)

Wenige Kinder erkennen im Angebot der Schulsozialarbeit auch **einen Raum zum Nachdenken**, um z. B. eine Verhaltensveränderungen anzugehen.

Zugangsarten zur Schulsozialarbeit: Je nach Schulhaus werden verschiedene Zugangsarten zur Schulsozialarbeit genannt und von den interviewten Kindern unterschiedlich bewertet. In diesem Zusammenhang wurde über die **Freiwilligkeit** der Schulsozialarbeit gesprochen. Die meisten Kinder bestätigen, dass Schulsozialarbeit nicht nur dann als freiwillig gilt, wenn man **selbst auf die Idee** kommt, sondern auch dann, wenn man **zum Besuch eingeladen** würde. Einzelne Kinder bekunden, dass ein paar Kinder aus der Klasse schon **unfreiwillig zur Schulsozialarbeit geschickt** wurden. Die meisten Kinder betonen, dass sie es nicht als freiwillig, aber dennoch als „o.k.“ empfinden würden, wenn die Schulsozialarbeit sie einlädt, **um einen Konflikt zu klären** - vor allem wenn sie selbst zu den streitenden Parteien gehören würden:

„Weil, dann kann man es auch wirklich klären...auch wenn man denkt ‚hmm das Streiten ist nicht toll gewesen, und jetzt muss ich’s auch noch klären... ja, weil es ist freiwillig‘.“ (chi289)

In einer der Schulen ist es üblich, dass die Schulsozialarbeitsperson die Kinder **im Schulzimmer abholt**. Die Mehrheit der Kinder sieht darin einen **Vorteil**:

„Ich finde es auch gut, weil sonst gehen sie einfach nicht...ich glaube, sie vergessen es nicht, aber sie gehen dann einfach nicht, weil, es gibt ein paar Streiter - der eine geht Hilfe holen und bleibt, und der andere haut einfach ab ...er geht nicht freiwillig.“ (sin-vin196)

Einige der befragten Kinder würden sich von Lehrpersonen oder Eltern **eine Empfehlung wünschen**, da sie so über Schulsozialarbeit nachdenken und selbst entscheiden könnten, das Angebot zu nutzen. Diesen Kindern würde es helfen, **via Lehrperson einen Termin zu vereinbaren**. Eines der Kinder würde bei einem Streit in der Klasse erst dann zur Schulsozialarbeit gehen, wenn die Lehrperson dies empfiehlt. Viele der befragten Kinder erachten eine Empfehlung nicht nur durch **Erwachsene** als sinnvoll, sondern vor allem auch durch ihre **Freund*innen**:

„Dass Freunde mal irgendwie sagen, dass es Frau (Name Schulsozialarbeiterin) gibt - das sie das macht.“ (sin-vin233)

Nur für eine Minderheit der befragten Kinder ist es **wichtig, autonom** den Weg zur Schulsozialarbeit zu finden, sie wissen aber um Kinder, für die Freiwilligkeit und Autonomie zusam-

mengehören. Für diese Kinder sei es wesentlich, genau zu wissen, wo sich das Büro der Schulsozialarbeit befinde und wie man einen Termin vereinbaren könne:

„Freiwillig ist schon gut, vielleicht würde dieser Junge sonst gar nicht gehen,...wenn man ihn zwingt.“
(gi-am83)

„...dass jeder einzelne ohne Lehrer zu fragen sofort weiss, das ist Frau (Name Schulsozialarbeiterin) ihr Zimmer.“ (T428)

Die Mehrheit der Kinder bevorzugt für ein Gespräch mit der Schulsozialarbeitsperson eine Bürosituation mit geschlossener Tür. Für viele Kinder wäre es einfacher, zu zweit oder als Begleitperson zur Schulsozialarbeit zu gehen - dies auch um das Angebot zu testen. Alle Kinder gehen davon aus, dass bei der Schulsozialarbeit vorwiegend geredet wird. Andere schulsozialarbeiterische Methoden sind meist nicht bekannt. Freiwilligkeit ist für alle Kinder zentral. Ein Schulsozialarbeitsbesuch gilt jedoch auch dann als freiwillig, wenn man eingeladen, im Schulzimmer abgeholt oder geschickt wird. Auch eine Empfehlung gilt als freiwillig und wird von einzelnen Kindern gar gewünscht, um den Weg zur Schulsozialarbeit zu ebnen. Eine „unfreiwillige“ Einladung durch die Schulsozialarbeit ist dann gerechtfertigt, wenn es um eine Konfliktlösung geht.

Präsentation des Angebots und Präsenz der Schulsozialarbeit (B4.4)

Der Fokus der folgenden Kategorie liegt auf den Aussagen der Kinder darüber, wie Schulsozialarbeit sich und ihr Angebot präsentiert hat, wie sichtbar und präsent sie im Schulalltag ist und wie ihre Erscheinung wahrgenommen wird. Es wurde vermutet, dass die Art und Weise, wie das Angebot präsentiert wird, entscheidend ist, ob die Kinder sich ausreichend über die Zuständigkeitsbereiche der Schulsozialarbeit informiert fühlen. Um Schulsozialarbeit bei Bedarf zu nutzen, muss das Angebot nach der Präsentation bei den Kindern verankert bleiben.

Präsentation des Angebots: Schulsozialarbeit hat sich bei allen Kindern **in der ersten Klasse vorgestellt**. Dies führt bei allen befragten Kindern dazu, dass das Angebot zu Beginn der Schulzeit präsenter war als jetzt in späteren Schuljahren. Einzelne Kinder empfehlen daher, dass sich die Schulsozialarbeit auch nach der ersten Klasse nochmals vorstellt:

„Ja, am Anfang, als sie sich kurz vorgestellt hat, dann, so die ersten zwei Monate, kommt man schon noch auf die Idee, aber dann vergisst man es einfach.“ (A133)

Den befragten Kindern aus einem der Schulhäuser hat sich die Schulsozialarbeit **anlässlich eines Streits** in der Klasse **vorgestellt** und dann mit einzelnen Kindern weitergearbeitet:

„Ich habe sie kennengelernt, weil sie immer reinkam, wenn jemand Streit hatte, aber ich war noch nie bei ihr, ich weiss nur, dass sie Frau (Name Schulsozialarbeiterin) heisst.“ (sin-vin4)

Einige Kinder finden, die **Schulsozialarbeit müsste sich differenzierter vorstellen** bzw. mehr Informationen über mögliche Anlässe geben:

„Weil, dann kann man auch denken ‚Ah, sie ist da für das, und dann kann ich ja mal dorthin gehen - sonst ist es so, dass man denkt, ‚ah Frau (Name Schulsozialarbeiterin) macht jetzt hier Schulsozialarbeit‘, aber wenn man vielleicht mehr wüsste, dann ... dann würde es einem auch mehr interessieren.“ (chi131)

Manche der befragten Kinder **erinnern sich nicht an** die beim Vorstellen genannten möglichen **Gründe** für einen Schulsozialarbeitsbesuch:

„Also, sie hat auch gesagt, aus was für einem Grund man zu ihr gehen kann - ich weiss grad keinen mehr.“ (A222)

Keines der befragten Kinder äussert, dass beim Vorstellen des Angebots über **Kinderrechte** bzw. über **Schulsozialarbeit als Meldestelle** bei Unrechtserleben gesprochen wurde. Dies wäre für einige Kinder wünschenswert, um die Schulsozialarbeit hierfür nutzen zu können:

„Also sie hat uns eigentlich gar nichts von diesem Thema gesagt.“ (ma/sa223)

„Auf diese Idee nicht...aber wenn man mir es anbietet ‚sag mal, dass das passiert‘, dann...“ (el/be257)

Erscheinungsbild (Sympathie): Aufgrund des Erscheinungsbildes empfinden die befragten Kinder der Schulsozialarbeitsperson gegenüber mehr oder auch weniger Sympathie. Dies wirkt sich bei allen Kindern auf die Vorstellung einer potentiellen Inanspruchnahme des Angebots aus. Kinder aus einem der Schulhäuser betonen, dass die Schulsozialarbeiterin auf sie **befremdend** wirkt:

„Ich kenne sie halt nicht so gut, und ich habe irgendwie ein bisschen Angst vor ihr...weil sie hat immer...sie ist irgendwie eine andere Person...also, ich habe noch nie so jemand gesehen wie ...sie ist immer schwarz, sie hat schwarze Haare, schwarze Kleider, schwarze Fingernägel und ...das macht mir ein bisschen Angst, weil sie sieht ein bisschen ...dunkel ...wie von einer anderen Seite, wo es Schatten hat...also ja, irgendwie ...sie hat ...sie redet halt auch irgendwie so eine anderer...so anderes Deutsch, und das ist halt ein bisschen komisch..“ (ma/sa361/401/127)

Die befragten Kinder aus einem der Schulhäuser nehmen „ihre“ Schulsozialarbeiterin als **nett** bzw. als eine **liebe Frau** wahr:

„Ja, sie ist eine mega Liebe, (...) wirklich eine sehr sehr liebe Frau.“ (jo221)

„Ich kenne sie, sie ist nett.“ (el/be173)

Präsenz/Sichtbarkeit: Für die Mehrheit der Kinder ist es wichtig, zu **wissen, wann bzw. wie oft** die Schulsozialarbeit im Schulhaus ist und **wo** sie bei Bedarf zu finden wäre. Ein Kind äussert, dass Schulsozialarbeit manchmal **zufällig in entscheidenden Momenten** auftauche, **nicht aber regelmässig verlässlich sichtbar** sei. Andere Kinder erinnern sich nicht, ob die Schulsozialarbeitsperson regelmässig auf dem Pausenplatz präsent ist:

„Sie ist unsichtbar, so unsichtbar, ich schaue mich um - und dann vergesse ich das wieder...sie ist nirgends und plötzlich...puff hinter mir...in meinen drei Jahren, in denen ich jetzt an dieser Schule bin, habe ich sie praktisch noch nie in der Pause gesehen, das ist voll Zufall gewesen.“ (jo196f.)

„Ich weiss es jetzt grad nicht, vielleicht habe ich sie mal gesehen, als sie grad einen Streit am Klären waren, aber...“ (A469)

Die Kinder aus einem der Schulhäuser äussern, dass die Schulsozialarbeiterin **weder sichtbar noch auffindbar** sei. So wisse man auch nicht, ob sie ein Büro habe. Manchmal komme sie aber in die Klasse oder schaue kurz vorbei:

„Weil eigentlich, keiner weiss was...sogar die Lehrerinnen wissen nicht.“ (R92)

„Wahrscheinlich ist sie einfach immer im Lehrerzimmer, wenn sie da ist.“ (ma/sa54)

„Wir haben sie genau einmal gesehen,...aber sie kommt immer wieder zu uns, kurz reinschauen und dann aber grad wieder weg...ja, wir haben einfach einmal mit ihr geredet, und sonst kommt sie schnell rein und sagt ‚Hallo‘ und dann geht sie wieder.“ (ma/sa294)

In einem anderen Schulhaus ist das Schulsozialarbeitsbüro gemäss Aussagen der Kinder nicht angeschrieben, so dass man **nicht weiss, wo** man die Schulsozialarbeit finden könnte. Alle befragten Kinder wissen jedoch, dass sie die Lehrpersonen fragen könnten, wenn sie die Schulsozialarbeitsperson oder deren Büro nicht finden würden:

„Weil, vielleicht weiss man dann auch grad wo es ist.“ (chi125)

„Aber ich bin einmal...habe ich so die Türklinke runtergedrückt, ich habe gemeint, das sei so ein Abstellraum, und das - und das war offen, und dort sass Frau (Name Schulsozialarbeiterin) drin...seit dann weiss ich es.“ (sin-vin283)

„Aber ich weiss zumindest ganz sicher,...wenn ich es nicht wüsste, könnte ich eine Lehrperson fragen, oder ich gehe selbst zu Frau (Name Schulsozialarbeiterin),...aber ohne zu fragen...direkt wüsste ich glaub nicht, ich müsste schon einmal fragen“ (T196).

Nur ein paar wenige Kinder wissen, dass sie selbst oder die Lehrpersonen die Schulsozialarbeit bei Bedarf auch **in die Klasse holen** könnte:

„Ja, aber vielleicht würde Frau (Name Lehrerin) irgendwie sagen, dass sie mal kommen sollte oder so“ (ma/sa54).

Schulsozialarbeit hat sich und ihr Angebot bei allen befragten Kindern vorgestellt, oft ist das Angebot aber nicht mehr präsent - dies auch weil die damals bei der Präsentation genannten Anlassgründe nicht auf Resonanz stiessen. Die meisten Kinder wünschten sich, dass Schulsozialarbeit sich differenziert vorstellt, weil sie sonst das Angebot nur mit Konfliktlösung in Verbindung bringen. In einigen Schulhäusern ist die Schulsozialarbeit wenig sichtbar, und es ist unklar, wo und wann sie bei Bedarf zu finden wäre. Sympathie entscheidet bei den meisten Kindern, ob sie sich einen Schulsozialarbeitsbesuch vorstellen können. Wirkt die Person befremdend, wird die Nutzung des Angebots vermieden.

Empfehlungen der Kinder an die Schulsozialarbeit

Einige der interviewten Kinder gaben Empfehlungen an die Schulsozialarbeit ab, wie diese in ihren Augen zugänglicher sein könnte. Zwei der Kinder finden, dass die Schulsozialarbeiterin bzw. der Schulsozialarbeiter geduldig, kompetent und sympathisch erscheinen sollte und vorzugsweise ein Frau sein müsste:

„Was ich einfach gut fände, wäre...es sollte irgendwie eine Frau sein...es wäre besser eine Frau als ein Mann (...).ja und die ein bisschen Geduld und auch gute Erklärungen hat.“ (ma/sa371)

„Jemand, dem man vertrauen kann...sie soll einfach gut zuhören und dann gute Erklärungen haben und auch gut reden können mit dieser Person.“ (ma/sa147)

Ein Kind fände es gut, wenn die Schulsozialarbeit auch ab und zu im Unterricht präsent wäre. Die Schulsozialarbeit sollte sich *jedes Jahr 2 - 3 Mal vorstellen*, damit man sich an sie erinnern kann:

„Falls man halt nicht dran denkt,...dass sie...ich glaub das würde helfen, dass sie sicher dreimal in jedem Jahr etwa...hmm...dreimal in jedem Jahr finde ich,...und dass man ...immer wieder sich erinnern kann ‚ah ja stimmt, das hat sie ja gesagt, das sagt sie jetzt wieder‘.“ (T342)

Gut wäre auch, wenn die Schulsozialarbeit *häufiger als einmal die Woche* mit Kindern, die Bedarf haben, arbeiten könnte:

„Leider ist es immer so,...wenn jemand rausgeholt wird, dann dauert es eine Woche, bis er wieder rausgeholt wird...“ (sin-vin270).

Zudem soll die Schulsozialarbeit ein *eigenes Büro* haben und das beim Vorstellen explizit erwähnen. Es wird empfohlen, das Büro der Schulsozialarbeit *erkennbar* zu machen, sowie an der Bürotüre bildlich und schriftlich über die Zeiten der Anwesenheit zu informieren:

„Und gut wäre, wenn sie mit einem Bild, so einem kleinen Bild, das etwas symbolisiert..., weil ich glaube, die Erstklässler können wahrscheinlich noch nicht lesen.“ (sin-vin283)

„Oder so ein Papierdruck, den man vielleicht beim Lehrerzimmer in so ein Teil machen kann.“ (sin-vin238).

5.2 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden markante Befunde aus der Untersuchung zur Frage nach Schwellen vor dem Zeitpunkt einer allfälligen Nutzung der Schulsozialarbeit bei Kindern auf der Grundstufe diskutiert. Im Fokus der Untersuchung stand die Forschungsfrage:

Welche Schwellen gibt es für Kinder im Primarschulalter, die verhindern, dass sie bei Bedarf das Angebot der Schulsozialarbeit umstandslos nutzen?

Die Ergründung einer *erlebten Wirklichkeit* steht im Kontrast zum *Anspruch* der Schulsozialarbeit, niederschwellig zu sein.

Die untergeordneten Fragen bzw. Unterfragen: „Wie und bei wem holen sich Kinder Hilfe, wenn sie über etwas Persönliches reden möchten?“ sowie „was hilft Kindern bei von ihnen selbst definierten Problemen?“, werden aufgrund ihres Zusammenhangs gemeinsam diskutiert. Auf die Unterfrage: „Was brauchen Kinder von der Schulsozialarbeit, damit sie sich vorstellen können, das Angebot in Anspruch zu nehmen?“ wird hingegen vor allem im sechsten Kapitel im Rahmen der Empfehlungen für Schulsozialarbeitende Bezug genommen wird.

Die Aussagen der befragten Kinder zu ihrer Sichtweise zeigen ein relativ einheitliches Bild. Diese Homogenität kann auf die geringen Altersdifferenzen sowie auf ähnliche kulturelle Prägungen zurückgeführt werden. Zusätzlich wiesen alle Befragten eine ausgeprägte Artikulations- und Reflexionsfähigkeit auf.

Wie die Untersuchung deutlich zeigt, sind Schwellen strukturell wie auch individuell begründbar. Einige der häufiger Genannten lassen sich generalisieren und werden folgend diskutiert.

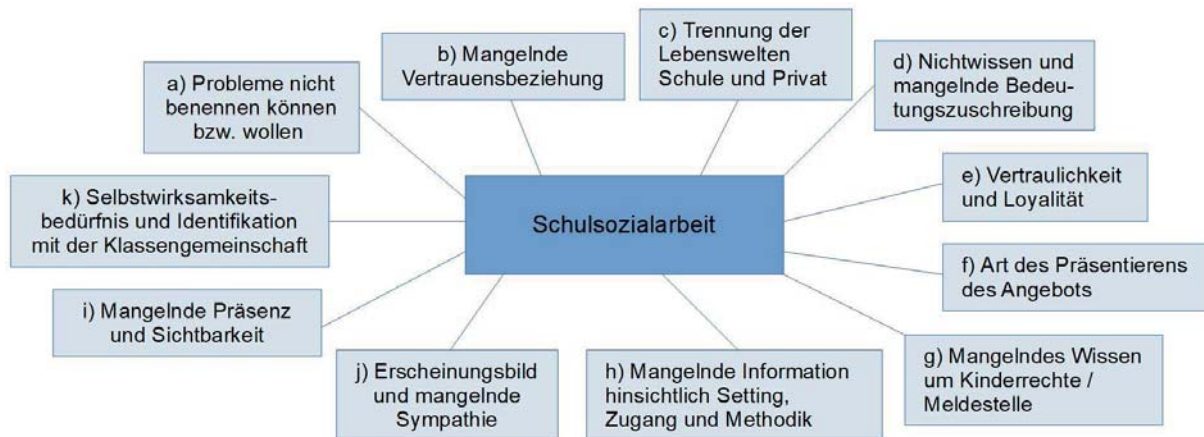


Abbildung 7: Mentale Schwellen, die eine umstandslose Nutzung der Schulsozialarbeit be- bzw. verhindern

a) Probleme nicht benennen können bzw. wollen

Die Befunde verdeutlichen, dass die Mehrheit der befragten Kinder ihre Herausforderungen im Leben, bei denen sie Unterstützung benötigen, benennen können. Wie frühere Forschungen belegen, muss die Problemdefinition von den Kindern selbst initiiert werden, damit die Beratung erfolgreich ist (vgl. Fischer/Berger 2018: 83f.). Eigene Probleme zu definieren, bedingt, dass sich die Kinder ihrem Alter sowie ihrem emotional-kognitiven Entwicklungsstand gemäss reflektieren und artikulieren können (vgl. ebd.: 86f.). Unter den befragten Kindern gibt es Wenige, die entweder *keine Problemdefinition artikulieren können* oder aber *ihre Herausforderungen bagatellisieren*, weil sie ein Problem nicht als solches erkennen bzw. empfinden. Diese Kinder verbinden ihre allfälligen Lebensfragen nicht mit dem Bedürfnis nach (externer) Hilfe, sondern haben sich ihr eigenes Bewältigungshandeln angeeignet, um Herausforderungen zu meistern. Das ist mit der Entwicklungsphase der mittleren Kindheit zu erklären. Im Alter von neun bis elf Jahren bewältigen Kinder negative Emotionen zunehmend intrapersonal bzw. eigenständig und sind „weniger auf interpersonale Regulation seitens von Bezugspersonen“ (Kray/Schaefer 2018: 237) angewiesen. Basieren ihre Bewältigungsmuster hingegen vorwiegend auf dem Bedürfnis nach Routine, erweisen sich diese Strategien längerfristig oft als der aktuellen Situation unangemessen. Wenn Kinder ein externes Hilfeangebot nicht in Anspruch nehmen, können mentale Schwellen der Grund sein. Ein *mangelndes Problemempfinden* kann seine Wurzeln einerseits in einer entwicklungsbedingt noch nicht ausgereiften Reflexionsfähigkeit haben (vgl. Hasselhorn/Schneider 2018: 199f.; Kray/Schaefer 2018: 216 - 224). Andererseits können die, durch eigene Ressourcen nicht zu bewältigende bzw. überflutenden Lebensereignisse, zu einem dissoziativen Verhalten im Sinne eines Überlebensmodus führen (vgl. Kline/Levine 2004: 24f.). Schwellen zeigen sich somit dort, wo die kindliche Artikulationsfähigkeit (entwicklungsbedingt) fehlt oder eine Bagatellisierung auf ein mangelndes Problemempfinden hindeutet.

b) Mangelnde Vertrauensbeziehung

Ein wichtiger Befund ist, dass *aufgrund von Scham* Anliegen nicht an die Schulsozialarbeit herangetragen werden. Diese Scham ist einerseits auf innere Bewertungsmuster und die familiär-kulturelle Prägung zurückzuführen, sie wird jedoch andererseits auch durch eine Haltung innerhalb der Schule beeinflusst (vgl. Marks 2005: 6 - 13, Kray/Schaefer 2018: 236f.). Gemäss Befunde spielt es eine entscheidende Rolle, wie sich Lehrpersonen und Schulleitungen externen Hilfeangeboten gegenüber positionieren. In jedem Schulhaus herrscht eine eigene Schulkultur (vgl. Baier/Heeg 2011: 32). Wenn Kinder ihre lebensweltlichen Themen in die Schule bringen, sollte dies nicht als Störung bzw. Bedrohung des Unterrichts betrachtet werden, sondern vielmehr als „eine nicht ausblendbare Realität, der sich die Institution Schule durch Kooperation mit der Sozialen Arbeit stellt“ (Baier/Fischer: 2018: 12). Wie die Befunde zeigen, entspricht dies jedoch oft (noch) nicht der erlebten Wirklichkeit. Dass Kinder ihre lebensweltlichen Themen einer externen Drittperson wie der Schulsozialarbeitsperson anvertrauen würden, bedingt, dass sie vorher zu dieser Vertrauen aufbauen konnten. Zu diesem Aspekt decken sich die Befunde der vorliegenden Untersuchung mit den Erkenntnissen aus früheren Studien. Iser (2017: 152) verweist im Zusammenhang mit Beratung in der Schulsozialarbeit auf Vertrauen und Anerkennung als „Teile und Schritte der Beziehungsarbeit, die wiederum selbst voraussetzungsvoll sind“ und Riedt (2012: 10) betont - in Verbindung mit Niederschwelligkeit - die Erreichbarkeit sowie Beziehungs- und Vertrauensarbeit. Ebenso konnten bisherige Studien die Wichtigkeit des Beziehungsaufbaus, der Verfügbarkeit durch formlose, lockere Kontakte (vgl. Baier/Heeg 2011: 96) wie auch der Erleb- und Sichtbarkeit der Schulsozialarbeit während Gruppenaktivitäten aufzeigen (vgl. Baier 2018: 132). Eine Präsenz der Schulsozialarbeit in der Gruppe bzw. Klasse erweist sich insbesondere für Kinder, die noch nie eine schulsozialarbeiterische Einzelberatung in Anspruch genommen haben, als vertrauensbildend (vgl. Baier 2018: 132, Iser 2017: 152). Entscheiden die Kinder, sich mit ihren lebensweltlichen Fragen keiner externen Person anzuvertrauen, so kann dies also auch auf eine noch *nicht ausreichende Vertrauensbasis* hindeuten (Baier/Heeg 2011: 96).

In dieser Untersuchung, wie auch in anderen Studien, wurde von den Kindern geäußert, dass es *Mut brauchen* kann, zur Schulsozialarbeit zu gehen (vgl. Baier/Fischer 2018: 19, Baier/Heeg 2011: 95). Bei der Interpretation dieser Schwelle gilt es, zu verstehen, was die Kinder unter dem Begriff Mut genau meinen. Setzt man Mut in einen Zusammenhang mit Ermutigung, so ist zu fragen, ob Kinder zu wenig Ermutigung erfahren haben, die Schwelle zu betreten oder ob die Schwelle zu hoch ist und eine Übertretung der Schwelle unmöglich erscheint. In der vorliegenden Untersuchung zeigen sich unterschiedliche Facetten in Bezug auf Mut. Auf individueller Ebene wurde in einem der Fälle dieser Aspekt im Zusammenhang

mit einer Schulsozialarbeiterin genannt, die befremdend wirkt. In einem anderen Fall hingegen wurden Befürchtungen vor Konsequenzen genannt, dass wenn man zur Schulsozialarbeit gehen würde und der Täter „Wind bekäme“, dies verheerend sei. Es handelt sich bei diesen beiden Beispielen um zwei verschiedene, mit Mut im Zusammenhang stehende, Schwellenängste. Mut steht zudem mit Scham in Verbindung. Wenn nämlich eine „Normalisierung“ (Baier/Fischer 2018: 13) fehlt und es etwas Ungewöhnliches bzw. Unangenehmes, weil Unvertrautes ist, zur Schulsozialarbeit zu gehen, dann wird Mut zur individuellen Grundvoraussetzung für ein Kind, diesen Schritt in die Ungewissheit dennoch zu wagen. Im Sinne der Niederschwelligkeit ist es daher wichtig, Mut nicht zu individualisieren. Vielmehr handelt es sich hierbei um eine Schwelle bei den Kindern aufgrund eines Defizits auf der Angebotsseite bzw. seitens der Schulsozialarbeit. So sind es nicht die Kinder, denen mangelnder Mut zugeschrieben werden darf, wenn sie das Angebot der Schulsozialarbeit nicht nutzen (vgl. Stüwe et al. 2015: 38f.). *Scham* und *mangelnde Normalisierung* auf der Basis einer noch nicht vorhandenen Vertrauensbeziehung gelten als Schwellen, welche eine Nutzung der Schulsozialarbeit verhindern. Dies wurde bereits in bisherigen Untersuchungen bestätigt (vgl. Baier/Fischer 2018: 20).

c) Trennung der Lebenswelten Schule und Privat

Wie zu erwarten war, nehmen die befragten Kinder eine klare Trennung zwischen schulischer und privater Lebenswelt vor. Hinsichtlich der expliziten Frage nach dem Schwellenerleben der Kinder ist dieser Befund jedoch differenziert zu betrachten. Dass Primarschulkinder vor allem dann zur Schulsozialarbeit gehen, wenn sie Streit mit Schulkolleg*innen lösen möchten, wurde bereits in anderen Studien nachgewiesen (vgl. Baier/Fischer 2018: 16). So wird Schulsozialarbeit vorwiegend für Schulisches genutzt und das Private mit Freund*innen oder Familienangehörigen geteilt. Dieses Verhalten entspricht dem Entwicklungsalter der befragten Kinder. Mit zunehmendem Alter bzw. im Jugendalter¹² werden Freund*innen (Peers) als vertraute Gesprächspartner*innen für persönliche Anliegen immer wichtiger (vgl. Weichold/Silbereisen 2018: 253). Schulsozialarbeit findet zudem an der Schule statt. So ist es naheliegend, dass die Kinder das Angebot der Schulsozialarbeit mit schulischen Themen verbinden. Die Befunde zeigen, dass die befragten Kinder der Schulsozialarbeit schon vertrauen können, dass sie „private Themen“ aber lieber im familiären Umfeld bzw. mit Freund*innen besprechen würden. Liegt der Trennung der Lebenswelten ein Bedürfnis nach Privatheit zugrunde, kann nicht von einer (mental)en Zugangsschwelle zur Schulsozialarbeit gesprochen werden. Die Entscheidung der Kinder, Schulsozialarbeit nicht zu nutzen, liegt in diesem Falle nicht in einer fehlenden Vertrauensbeziehung noch in mangelndem Mut begründet.

¹² Weichold und Silbereisen (2018: 239) definieren das Alter von 10 – 20 Jahren als Jugend.

Die Trennung der Lebenswelten Schule und Privat kann hingegen als (mentale) Schwelle interpretiert werden, wenn man diesen Befund im Kontext des Interaktionsprozesses zwischen Schulsozialarbeitenden und Kindern betrachtet. Bauer und Bolay (2013: 48) weisen in ihrer Studie auf spezifische Muster hin, wie Kinder sich die Schulsozialarbeitenden „anverwandeln“. Sie verdeutlichen, dass eine „Passung zwischen individuellem Bedarf, professionellen Handlungsmöglichkeiten und institutionellen Angebotsstrukturen“ (ebd.) interaktiv hergestellt wird. Für Kinder entsteht dann eine Schwelle, *wenn ihre private Lebenswelt* und so auch ihre Bedürfnisse nach Privatheit von Schulsozialarbeitenden *nicht anerkannt* werden. Baier und Heeg (2011: 63) konnten in ihrer Untersuchung nachweisen, dass Schüler*innen einem unerwünschten Einmischen seitens der Schulsozialarbeit abweisend gegenüber stehen. Auch die Befunde der vorliegenden Untersuchung deuten darauf hin, dass bei den Kindern eine Schwelle entstehen kann, wenn es der Schulsozialarbeitsperson nicht gelingt, sich als Gast in deren (privaten) Lebenswelt zu positionieren. Die Kinder schätzen es, wenn Schulsozialarbeitende ihnen mit einer Haltung der Offenheit für ihre Lebenswelt begegnen, sich aber gleichzeitig bewusst sind, dass sie nur „zu Gast und nicht Teil der Szenerie“ (Kabsch 2018: 84) in dieser Lebenswelt zu sein haben. Diese Haltung stellt für Schulsozialarbeitende eine Herausforderung dar, wenn sie sich darauf ausgerichtet haben, Vertrauenspersonen für die Kinder zu werden und gleichzeitig spüren, dass sie zu diesen nicht immer einen Zugang finden (vgl. Böhnisch 2017: 82).

Aus der vorliegenden Untersuchung geht hervor, dass die Kinder sich ein ausreichendes Vertrauen zur Schulsozialarbeitsperson wünschen, um sich dieser auch mitteilen zu können. Man möchte Schulsozialarbeit jedoch nicht als Freund*in oder Kolleg*in, sondern als Vertrauensperson, die sich ihrer Rolle gemäss annähert und der man Zugang zur (privaten) Lebenswelt gewähren kann oder auch nicht. Dieser Befund wird durch frühere Studien gestützt. In der Untersuchung zum Thema „Beratung in der Schulsozialarbeit“ äusserten die befragten Kindern und Jugendlichen ein Bedürfnis nach einer „lockeren Ernsthaftigkeit“ der Schulsozialarbeitsperson (vgl. Baier 2018: 98). Ein solcher Zugang wird von Grunwald und Thiersch (2010: 107) als „strukturierte Offenheit“ definiert und im Kontext eines lebensweltorientierten, pädagogischen Handelns diskutiert. Kabsch (2018: 84) deutet auf ein Spannungsfeld hin, in dem Sozialarbeitende zu interagieren haben. Einerseits sind sie in der Lebenswelt der Kinder zu Gast und bringen diesen eine Offenheit für deren Deutungs- und Handlungsmuster entgegen. Andererseits wird von den Kindern ein planvolles, professionelles Handeln seitens der Schulsozialarbeit erwartet.

d) Nichtwissen und mangelnde Bedeutungszuschreibung

Eine Schwelle zeigt sich in einer fehlenden Kompetenz- und Bedeutungszuschreibung gegenüber der Schulsozialarbeit. Die befragten Kinder wissen nur in den wenigsten Fällen um

professionelle Besonderheiten der Schulsozialarbeit. Wurden sie nicht vollumfänglich über die Kompetenzen und Zuständigkeiten der Schulsozialarbeit informiert, nutzen sie das Angebot nur teilweise. Zwischen diesem Befund und der Trennung der Lebenswelten Schule und Privat besteht ein Zusammenhang. Ziehen die Kinder Schulsozialarbeit z. B. nur für schulische Themen in Erwägung, deutet dies auf eine Schwelle hin, sofern der Verzicht auf eine Nutzung des Angebots für private Themen in einem *Informationsdefizit* begründet liegt.

Ein Informationsdefizit kann zugleich zu einem *Mangel an Sinn- und Bedeutungszuschreibung* gegenüber der Schulsozialarbeit führen. Die Mehrheit der befragten Kinder glauben zwar, dass Schulsozialarbeit hilft, ohne Eigenerfahrung fehlt jedoch eine klare Vorstellung, was genau wie hilfreich sein könnte. So wird bei helfenden Drittpersonen nicht in erster Linie auf Fachkompetenz und Neutralität als zuhörende Person gesetzt, wenn Rede- bzw. Unterstützungsbedarf anfällt, sondern auf Vertrautheit. Gehen die Kinder davon aus, dass ihnen bei der Schulsozialarbeit (nur) durch Zuhören geholfen wird, sie aber vertraute Ansprechpartner*innen im nahen Umfeld haben, werden sie der Nutzung der Schulsozialarbeit keinen Sinn zuschreiben. Bolay (2010, zit. in Baier 2018: 126) hat in diversen Studien aufgezeigt, dass sich für Kinder die Qualität von Schulsozialarbeit im „biographischen Gebrauchswert“ auszeichnet. Für die befragten Kinder ist die Professionalität der Schulsozialarbeit wenig bis gar nicht relevant, so dass sie darin auch *keinen Gebrauchswert erkennen*. Entscheidend ist hingegen, ob die zuhörende Person wirklich interessiert ist, zu helfen und einem nahe steht. Dieser Aspekt wird durch die Psychotherapie- und Beratungsforschung bestätigt. Diese Forschungen konnten mehrfach aufzeigen, dass die Wirksamkeit einer Therapie bzw. Beratung überwiegend durch das Verhältnis zwischen Beratenden und Klient*innen geprägt ist (vgl. Baier 2018: 142).

Diese auf Nichtwissen begründete Schwelle zeichnet sich somit durch zwei Aspekte aus: Einerseits führt ein Informationsdefizit betreffend Zuständigkeiten der Schulsozialarbeit dazu, dass Kinder das Angebot *nicht vollumfänglich nutzen*, andererseits hat dieses Nichtwissen zur Folge, dass die Kinder dem Angebot *kein Bedeutung zuschreiben* (können) und Schulsozialarbeit so für sie keinen Gebrauchswert erhält.

e) Vertraulichkeit und Loyalität

Wie zu erwarten war, zeigen die Befunde, dass Kinder dem Vertrauen gegenüber der Schulsozialarbeitsperson eine grosse Bedeutung zuschreiben, wenn sie Schulsozialarbeit zu nutzen gedenken. Gemäss Iser (2017: 153) braucht es für den Aufbau einer Vertrauensbeziehung als Voraussetzung die *Vertraulichkeit*. Dies wird durch die vorliegenden Befunde weitgehend bestätigt. Die Mehrheit der befragten Kinder kann sich vorstellen, der Schulsozialarbeitsperson zu vertrauen und stellt gleichzeitig die Anonymität und Schweigepflicht grundsätzlich nicht in Frage. *Anonymität und Schweigepflicht* werden als Besonderheit der

Schulsozialarbeit erkannt, sie *müssen sich jedoch beweisen*. Wird die Schulsozialarbeitsperson oft mit Lehrpersonen gesehen oder oft im Lehrpersonenzimmer vermutet, kann das Vertrauen in ihre Schweigepflichteinhalten schwinden und eine Zugangsschwelle entstehen. Dieser Befund ist überraschend. Der Einfluss, den eine von Kindern beobachtete Gesprächssituation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen haben kann, wurde unterschätzt. An diesem Befund zeigt sich, wie wichtig es ist, dass die Schulsozialarbeitsperson ihre eigenständige Rolle am Ort Schule einnimmt und diese immer wieder erklärt und nachvollziehbar macht (vgl. ebd.).

Überrascht hat auch, dass es bei den befragten Kindern keine Schwellen im Bereich Loyalitätskonflikte in Bezug auf ihre Eltern zu geben scheint. Dies kann so erklärt werden, dass alle befragten Kinder grundsätzlich ihren Eltern mitteilen könnten und wollten, falls sie Schulsozialarbeit nutzen würden. Bei Kindern, deren Eltern das Angebot der Schulsozialarbeit nicht gutheissen, ist hingegen mit einer Schwelle in diesem Bereich zu rechnen. Eine solche Schwelle könnte sich darin zeigen, dass diese Kinder das Angebot der Schulsozialarbeit weniger beanspruchen bzw. gar nicht erst in Erwägung ziehen. Oevermann (2009: 140) verweist darauf, dass Kinder jüngerer Alters als Teil des Systems Familie betrachtet und adressiert werden müssen und stellt so ein eigenständiges Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und Kindern in Frage¹³.

Loyalitätskonflikte können auch *gegenüber Lehrpersonen* auftreten. Wie die Befunde zeigen, ziehen viele der befragten Kinder die Nutzung der Schulsozialarbeit nur dann in Erwägung, wenn ihre Lehrpersonen dieses Angebot als unterstützungswürdig erachteten. Wenn die Lehrpersonen der Schulsozialarbeit gegenüber hingegen eine negative Einstellung aufweisen, können Kinder das Angebot nicht umstandslos nutzen. So entsteht eine Schwelle, die in einem möglichen Loyalitätskonflikt begründet liegt. Auf diesen Aspekt weisen Stüwe et al. (2015: 38f.) hin. Sie betonen die Notwendigkeit, dass Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen sich auf der kollegialen Ebene über die Kriterien für einen Schulsozialarbeitsbesuch verständigen, um möglichen Loyalitätskonflikten entgegenzuwirken und eine umstandslose Nutzung der Schulsozialarbeit zu begünstigen. Besteht keine wohlgesinnte Haltung bei den Lehrpersonen gegenüber der Schulsozialarbeit, so müssen die Kinder Wege finden, das Angebot - ohne Wissen der Lehrpersonen bzw. ausserhalb der Schule - zu nutzen. Viele der

¹³ Oevermann (2009: 140) betont, dass die Voraussetzung der Einwilligung in ein Arbeitsbündnis auch von den Eltern zu erfüllen ist. Mit einem konsequenten Einbezug der Eltern soll bei Unstimmigkeiten zwischen Eltern und Kindern der Tendenz entgegengewirkt werden, dass Professionelle mit den Eltern um die bessere Partnerschaft gegenüber den Kindern konkurrieren. Schulsozialarbeit kann, sich auf die Kinderrechte berufend, die Kinder direkt adressieren. Hierbei ist jedoch mit Schwellen aufgrund eines Loyalitätskonfliktes zu rechnen. Kinder, deren Eltern der Schulsozialarbeit abwertend gegenüberstehen, werden das Angebot nicht umstandslos nutzen können.

befragten Kinder erinnern sich nicht daran, dass sie die Schulsozialarbeit auch in der Pause und schulfreien Zeit aufsuchen könnten, damit die Lehrperson nichts von einem Schulsozialarbeitsbesuch erfahren.

f) Art des Präsentierens des Angebots

Wie die Befunde zeigen, hat die Schulsozialarbeit sich als Person sowie ihr Angebot bei allen befragten Kindern vorgestellt, oft ist dies jedoch wieder in Vergessenheit geraten - auch weil die damals genannten *Anlassgründe nicht auf Resonanz stiessen*. Werde keine Anlässe genannt, mit denen sich die Kinder verbinden können, und durch welche sie sich in der eigenen Denk- und Lebenswelt anerkannt fühlen, entstehen Schwellen. Dieser Befund war im Kontext der Lebensweltorientierung und Anerkennungstheorie zu erwarten. Auch Fischer und Berger (2018: 85f.) verweisen auf den Einbezug der kindlichen Expertise bei der Problemdefinition, damit Schulsozialarbeit für Kinder einen Sinn ergibt.

g) Mangelndes Wissen um Kinderrechte und Schulsozialarbeit als Meldestelle

In Anknüpfung an die Befunde zum Thema Mut und Scham - sowie in Verbindung mit dem Mangel an Information zum inhaltlichen Angebot der Schulsozialarbeit - zeigt sich, dass insbesondere die Kinder, die das Angebot für sich selbst nicht nutzen, sich für andere Kinder einsetzen würden. Hierbei handelt es sich mehrheitlich (aber nicht nur) um Aussagen der ausgebildeten Peermediator*innen. Auf der Basis von Mitgefühl oder Gerechtigkeitsempfinden für andere Hilfe zu holen bzw. selbst Hilfe anzubieten, ist, im Gegensatz zum Eingeständnis eines eigenen Hilfebedarfs, nicht negativ konnotiert. Eine Schwelle zeigt sich jedoch dann, wenn *mangelndes Wissen um die eigenen Rechte und diejenigen der Mitschüler*innen* Verunsicherung auslöst. Diese Verunsicherung verhindert, sich im Namen anderer an die Schulsozialarbeit zu wenden, wenn es darum geht, ein Unrecht zu melden. Ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden bei Kindern konnte bereits in anderen Studien nachgewiesen werden. Valkeapää und Seppälä (2014, zit. in Baier 2018: 106f.) weisen darauf hin, dass vor allem die subjektiv wahrgenommene Gerechtigkeit entscheidend ist, ob Kinder die Professionellen als fair beurteilen.

In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich, dass Schulsozialarbeit nicht als Meldestelle bei Ungerechtigkeit wahrgenommen wird. Dieser Befund wird so interpretiert, dass die Kinder *Gerechtigkeit nicht spontan mit Schulsozialarbeit verbinden*. Es überrascht, dass die meisten der befragten Kinder nicht ausreichend über Kinderrechte informiert sind und so auch nicht in Erwägung ziehen würden, eine Kinderrechtsverletzung der Schulsozialarbeit zu melden. Aber auch bei jenen Kindern, die um Kinderrechte und Schulsozialarbeit als Meldestelle wissen, zeigt sich eine Schwelle. Wenn *die Ungerechtigkeit von Erwachsenen* - insbesondere Lehrpersonen - gegenüber Kindern ausgeht, wird diese aus Angst vor Konsequenzen nicht

gemeldet. Diese Angst vor Bewertung kann mit der Bezugsnormorientierung der Lehrpersonen (vgl. Kray/Schaefer 2018: 236) erklärt werden (siehe auch Kapitel 2.2).

h) Mangelnde Information hinsichtlich Setting, Zugang und Methodik

In Bezug auf das Setting wird von den befragten Kindern überwiegend eine Bürosituation mit geschlossener Tür bevorzugt. Dieser Befund war zu erwarten und deckt sich mit konzeptionellen Vorstellungen, wie Vertraulichkeit hergestellt wird. Im Hinblick auf nachgewiesene Vorteile von Tür- und Angelgesprächen im Kontext der Niederschwelligkeit (vgl. Neumann 2016: 135f.), hat es hingegen überrascht, dass nur eines der befragten Kinder ausdrücklich ein informelles Gespräch vorziehen würde. Sowohl das Bedürfnis nach einer geschlossenen Bürotür, wie auch der Wunsch nach einem unverbindlichen Gespräch ohne konstruierte Bürosituation, zeugen von einem Bedarf nach Zugänglichkeit. Baier (2018: 109) konnte in seiner Studie zur Wirksamkeit der Beratung nachweisen, dass für Kinder, die eine Bürosituation wünschen, das Bedürfnis nach einem ernsthaft-formellen Rahmen sowie nach grösstmöglicher Vertraulichkeit leitend ist. Wird hingegen ein Tür- und Angelgespräch bevorzugt, so ist Unverbindlichkeit ein ausschlaggebender Wert. Die Präferenzen und Vorteile von Tür- und Angelgesprächen im Gegensatz zu Bürosituationen wurden in anderen Studien nachgewiesen (vgl. z. B. Hahne und Molter 2016: 100). Für Kinder entstehen Schwellen in Bezug auf das schulsozialarbeiterische Setting, wenn sie entweder *nicht mit einer vertraulichen Bürosituation rechnen* können oder wenn eine *informelle Beratung* als Alternative zu einem Beratungsgespräch im Büro *nicht angeboten* wird. Zudem kann eine Schwelle interpretiert werden, wenn das *Setting „befremdet“* (vgl. hierzu auch Baier/Heeg 2011: 96). Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass Kinder, die in Erwägung ziehen, Schulsozialarbeit zu nutzen, eher zu zweit bzw. als Begleitperson zur Schulsozialarbeit gehen würden - letzteres auch, um das Angebot zu testen. Dieser Befund kann im Hinblick darauf interpretiert werden, dass bei Kindern im Alter von neun bis elf Jahren – wie bereits erwähnt - Peers an Bedeutung gewinnen (vgl. Weichold/Silbereisen 2018: 253). Die befragten Kinder wurden alle nicht explizit darüber informiert, dass sie auch zu zweit die Schulsozialarbeit konsultieren dürften. Für Kinder, die sich alleine nicht trauen, entsteht somit eine Schwelle.

Die von den Kindern *erwartete Methodik* kann weitere Schwellen entstehen lassen. Alle befragten Kinder gehen davon aus, dass bei der Schulsozialarbeit *vorwiegend geredet* wird. Andere schulsozialarbeiterische Methoden sind weitgehend nicht bekannt. Auch wenn bei den meisten der befragten Kindern „Reden“ als hilfreich erachtet wird, trifft dies nicht für alle Kinder gleichermaßen zu. Für weniger redegewandte Kinder bzw. Kinder, die das Gespräch nicht als bevorzugte Lösungsstrategie wählen, entstehen somit Schwellen. Diese liegen darin begründet, dass die Kinder *nicht informiert* sind, dass Schulsozialarbeit über ein *breiteres Methodenrepertoire* verfügt, um auf bevorzugte Lösungsstrategien der Kinder einzugehen.

Dieser Aspekt weist einen Zusammenhang zur bereits genannten Schwellen im Bereich Artikulationsfähigkeit aus.

Es lassen sich keine deutlichen Schwellen im Zusammenhang mit Zugangsarten zur Schulsozialarbeit interpretieren. Für alle befragten Kinder ist ein freiwilliger Zugang zur Schulsozialarbeit Voraussetzung für die Nutzung des Angebots. Dieser Aspekt wurde bereits in Sekundäranalysen von Baier und Heeg (2011: 89, 114) ausgewiesen. Ob Kinder zur Schulsozialarbeit geschickt, von ihr eingeladen, im Klassenzimmer abgeholt oder selbständig aus Eigenimpuls das Angebot nutzen würden, wird von den befragten Kindern nicht unterschiedlich bewertet. All diese Zugänge werden als freiwillig empfunden. Dieser Befund korrespondiert mit Ergebnissen aus der Untersuchung von Baier und Heeg (2011: 94), in welcher sich Schulsozialarbeitende im Zusammenhang mit Freiwilligkeit dazu äusserten, dass ein Kontakt „keineswegs vom Schüler bzw. einer Schülerin ausgehen muss, um freiwillig zu sein“. Es wurde erwartet, dass Kinder dies anders erleben. Überrascht hat somit, dass die befragten Kinder Freiwilligkeit nicht in erster Linie mit einer selbst initiierten Kontaktaufnahme verbinden, und dass zudem Anonymität beim Zugang zur Schulsozialarbeit nicht als prioritär empfunden wird. Interpretiert wird dieser Befund im Kontext einer vorherrschenden, den Kindern vertrauten Schulkultur bzw. Normalisierung in Bezug auf die Nutzung der Schulsozialarbeit im Schulhaus (vgl. Baier/Fischer 2018: 13, Baier/Heeg 2011: 32).

i) Mangelnde Präsenz und Sichtbarkeit

In einigen Schulhäusern ist *unklar, wo und wann* die Schulsozialarbeitsperson bei Bedarf zu finden wäre. Wenn zudem das *Schulsozialarbeitsbüro nicht angeschrieben* ist bzw. nicht sicher ist, ob die Schulsozialarbeit überhaupt einen Raum zur Verfügung hat, entstehen für einige Kinder Schwellen. Bei diesem Aspekt verbinden sich strukturelle und mentale Schwellen. Auf struktureller Ebene ist eine ausreichende Stellendotierung Voraussetzung, dass die Schulsozialarbeit sichtbar und präsent sein kann und sich regelmässig in den Klassen zeigt, um ihr Angebot vorzustellen bzw. in Erinnerung zu rufen. Als Folge von mangelnder zeitlicher Präsenz können sich mentale Schwellen bilden. Aus den Aussagen der Kinder lässt sich schliessen, dass für diese transparent sein muss, wann die Schulsozialarbeit wo zu erreichen ist. Dieser Befund ist nicht überraschend, wurde doch in anderen Studien nachgewiesen, dass es räumliche Präsenz im Schulhaus sowie zeitliche Verfügbarkeit braucht, damit Schulsozialarbeit genutzt wird (vgl. Baier/Heeg 2011: 96). Überrascht hat hingegen, dass auf Transparenz und Orientierung so grossen Wert gelegt wird. So ist es weniger essentiell, dass die Schulsozialarbeit möglichst umfangreich verfügbar ist, als dass man genau weiss, wann sie wo ist. Schwellen können auch entstehen, obwohl die Schulsozialarbeitsperson ein hohes Stellenpensum hat.

j) Erscheinungsbild und mangelnde Sympathie

Wie bereits durch mehrere Studien bestätigt, wird Schulsozialarbeit vor allem dann genutzt, wenn ein gewisses Ausmass an Beziehung zur Schulsozialarbeitsperson vorhanden ist (vgl. hierzu z. B. Baier/Heeg 2011: 73 - 83). In der vorliegenden Untersuchung erweist sich *Sympathie* diesbezüglich als ein entscheidender Faktor. Wirkt die Schulsozialarbeitsperson unsympathisch, so wird das Angebot nicht genutzt. Fachwissen und Professionalität beurteilen die meisten der befragten Kinder als sekundär oder irrelevant. Überraschend ist, dass Schwellen vor allem in Verbindung mit dem Erscheinungsbild der Schulsozialarbeitsperson entstehen, gerade dann, wenn die Kinder noch kaum Gelegenheit hatten, die Person im Einzelkontakt kennenzulernen. Wirkt die Schulsozialarbeitsperson durch Auftreten, Sprechart und *Erscheinung befremdend*, ist für die Kinder der Zugang erschwert bis verunmöglicht. Dieser Aspekt wurde bereits in früheren Untersuchungen erfasst. Iser (2017: 154) betont daher die Wichtigkeit, Kinder und Jugendliche zwischen verschiedenen Fachkräften und Geschlechtern der Schulsozialarbeit wählen zu lassen, so dass sie nicht auf eine einzige Person angewiesen sind. Diese an ein befremdend-irritierendes Erscheinungsbild gebundene Schwelle, lässt sich unter anderem mit einer dem Entwicklungsstand innewohnenden Beziehungsorientierung der Primarschulkinder erklären. Die Orientierung am Gegenüber läuft im Alter der befragten Kinder vor allem (noch) über visuell-emotionale Kanäle (vgl. Oerter 2014: 270 - 280).

k) Selbstwirksamkeitsbedürfnis und Identifikation mit der Klassengemeinschaft

Die befragten Kinder erproben tendenziell zuerst eigene Strategien, um ihre Herausforderungen zu meistern. Eine helfende Drittperson wird erst dann involviert, wenn sie alleine nicht weiterkommen. Diese Favorisierung zeugt von einem Bedürfnis nach Selbstwirksamkeitserfahrung. Dieser Befund war zu erwarten, gilt Selbstwirksamkeit doch als Grundbedürfnis entsprechend dem Alter der befragten Kinder (vgl. Deci/Ryan 1993: 236). Hierbei kann nicht von einer Schwelle gesprochen werden. Greift das oben erwähnte Bewältigungshandeln hingegen nicht (mehr), so wird externe Hilfe nötig. Unwirksame Bewältigungsmuster müssen destruiert bzw. adäquates Bewältigungshandeln eingeübt werden (vgl. Grunwald/Thiersch 2010: 105f., 111). Stehen Kinder dieser Hilfe bzw. diesem Destruktionsangebot (vgl. ebd.) ablehnend gegenüber, deutet dies auf eine mögliche Schwelle basierend auf einem *übersteigerten Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit* hin. Die *Verweigerung von Hilfe* bezieht sich dann meist auf jegliche externer Hilfeangebote, so auch auf die Schulsozialarbeit. Aus den Befunden lassen sich bei wenigen der befragten Kinder eine solche Schwelle ausweisen. Es ist naheliegend, dass diese Schwelle zudem mit der durch Scham begründeten Schwelle in Verbindung steht Beide Schwellen basieren auf einer negativen Bewertung von Hilfe annehmen.

Die Befunde zur Identifikation mit der Klasse bzw. Schule lassen sich im Zusammenspiel mit dem Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit interpretieren. In den Befunden wurde deutlich, dass die meisten Kinder sich stark mit „ihrer Schule“ identifizieren. Für diese Kinder gehört Schulsozialarbeit zu einer guten Schule dazu. Dies deutet auf eine Normalisierung hin, wie sie bereits in anderen Studien als niederschwelligkeitsbegünstigend ausgewiesen werden konnte (vgl. Baier/Fischer 2018: 13). Überrascht hat hingegen die Aussage eines Kindes, dass Schulsozialarbeit auch „abgeschafft“ werden könnte. Dieser Befund deutet auf eine *negative Bewertung von Hilfe holen* hin. Diese Bewertung zieht *eine ausgeprägte Identifikation mit der Klassengemeinschaft* sowie die Haltung, dass alle Konflikte „klassenintern“ ohne „fremde“ Hilfe gelöst werden müssen, nach sich. Diese Identifikation mit der Klasse als „geschlossene Gemeinschaft“ kann sich mit einem übersteigerten Selbstwirksamkeitsbedürfnis verbinden. Haase und Heckhausen (2018: 493) erklären das Vermeiden von Hilfe annehmen mit einer „Stolzemotion“. Es entsteht eine Schwelle gegenüber externen Hilfeangeboten generell (vgl. Böhnisch 2017: 82) wie auch spezifisch der Schulsozialarbeit gegenüber. Wie die Befunde zeigen, möchten viele Kinder Klassenkonflikte klassenintern - unter Einbezug der Lehrperson - lösen. Schulsozialarbeit als externes, fremdes Hilfeangebot wird nicht involviert. Diese Haltung, die sich bei einigen der befragten Kinder deutlich zeigt, wurde bereits in Evaluationen zur Schulsozialarbeit nachgewiesen und in Verbindung mit einer Einschränkung der Wechselwirkung der Kinder mit ihrer Umwelt diskutiert (vgl. Baier/Heeg 2011: 63). Wenn Schulsozialarbeit schon mal in der Klasse aktiv war, dies jedoch nicht zu einer Verbesserung geführt hat, kann dies die Identifikation mit der Klasse und Abgrenzung zu externen Hilfeangeboten verstärken (vgl. Böhnisch 2017: 82f.).

5.3 Bezug zur Strukturmaxime Niederschwelligkeit

Die durch diese Untersuchung erörterten (mentalen) Schwellen geben eine Orientierung zur Einlösung der Strukturmaxime Niederschwelligkeit bei Kindern im Grundschulalter, um eine Überprüfung an der Wirklichkeit vorzunehmen. An den Aussagen der befragten Kinder zeigt sich, dass eine eingelöste Niederschwelligkeit für die Kinder *als eine der Grundvoraussetzung wahrgenommen* wird, das Angebot der Schulsozialarbeit überhaupt erst in Erwägung zu ziehen. Auch wenn die Kinder sich nicht mit dem Begriff Niederschwelligkeit ausdrücken, so äussern sie doch klar, dass Schulsozialarbeit nur dann für sie Sinn macht, wenn das Angebot bei Bedarf auch umstandslos genutzt werden könnte.

Durch die Untersuchung wurde deutlich, dass sich (mentale) Schwellen bei den Kindern abhängig von ihrem Entwicklungsprozess und durch heterogene Prägungen sehr unterschiedlich zeigen können. Dies ermöglicht nur begrenzt, generelle Rückschlüsse auf das Schwel-
lenerleben bei Kindern im Alter von neun bis elf Jahren zu ziehen. Jedes Kind definiert sowohl Schwellen wie auch einen möglichen biographischen Gebrauchswert der Schulsozial-

arbeit unterschiedlich (vgl. Bolay 2010, zit. in Baier 2018: 126). So gilt für Schulsozialarbeitende, stets *sensibel für individuelle Schwellen seitens der Schüler*innen* zu bleiben (vgl. Baier/Heeg 2011: 96, Stüwe et al. 2015: 38f.). Aus den in der Diskussion aufgegriffenen Schwellen lassen sich die folgenden Schlüsse ziehen:

Entscheiden die Kinder - basierend auf der Trennung der Lebenswelten Schule und Privat -, Schulsozialarbeit lediglich für Schulisches zu nutzen, kann keinesfalls von einer Schwelle gesprochen werden, haben die Kinder doch auf der Basis ihrer *Autonomie* einen Anspruch darauf, frei zu wählen, wem sie sich mit welchen Lebensthemen anvertrauen. Diese Wahlfreiheit kann jedoch nur Ausdruck finden, wenn die Kinder ausreichend informiert sind und so eine Entscheidungsgrundlage vorhanden ist, aufgrund derer sie wählen können. In diesem Aspekt spiegelt sich das Verständnis von Schulsozialarbeit als Dienstleistung im Kontext der Niederschwelligkeit. Je differenzierter die Kinder über die Angebote der Schulsozialarbeit informiert sind, desto eher schreiben sie dem Angebot Sinn und Bedeutung zu. Eine Sinn- und Bedeutungszuschreibung ist die Voraussetzung, dass Kinder in Erwägung ziehen, Schulsozialarbeit bei Bedarf zu nutzen. Dass nur wenige der befragten Kinder Schulsozialarbeit primär aufgrund ihrer fachlichen Kompetenzen aufsuchen würden, deutet darauf hin, dass sie nicht ausreichend über die Profession und Rolle der Schulsozialarbeit informiert wurden. Wissen die Kinder nicht um die mit der Profession verbundenen Besonderheiten bzw. Aufgaben und Kompetenzen, entscheiden sie überwiegend aufgrund von Sympathie, ob sie sich der Schulsozialarbeitsperson anvertrauen würden. Ohne dass die Schulsozialarbeit den Kindern gegenüber *altersentsprechend verständlich machen* kann, wofür sie - gerade im Unterschied zu Privatpersonen - nützlich sein könnte, erkennen die Kinder in ihr keinen Gebrauchswert. Sie kommen so auch nicht auf die Idee, Schulsozialarbeit für Privates zu nutzen.

Hat hingegen eine Sinn- und Bedeutungszuschreibung stattgefunden, gibt es dennoch Kinder, die sich nicht trauen, mit der Schulsozialarbeit in Kontakt zu treten. Dass es für gewisse Kinder Mut braucht, zur Schulsozialarbeit zu gehen, darf nicht (nur) als individuelle Schwelle interpretiert werden. Vielmehr deutet dieser Aspekt auf eine (noch) nicht vollumfänglich eingelöste Niederschwelligkeit seitens der Schulsozialarbeitenden hin. So ist es die Schulsozialarbeit, die sich zu fragen hat, wie sie sich so zugänglich macht, dass es keinen Mut (mehr) braucht, das Angebot umstandslos zu nutzen. Aus den Aussagen der befragten Kinder lässt sich schliessen, dass hierbei ein ausschlaggebender Faktor ist, wie die Schulsozialarbeitenden sich und ihr Angebot präsentieren bzw. in Kontakt mit den Kindern treten. Dies entscheidet, ob es für die Kinder Mut braucht. Wird den Kindern gegenüber z. B. erwähnt, dass sie das Angebot auch zu zweit nutzen könnten, oder dass bei einem Schulsozialarbeitsbesuch nebst dem Gespräch auch andere Methoden zum Tragen kommen können, trauen sie sich

eine Inanspruchnahme des Angebots eher zu. Niederschwelligkeit kann für die Kinder bereits bei einer ersten Begegnung erfahrbar werden. Für viele Kinder ist das Erscheinungsbild bzw. Auftreten der Schulsozialarbeitsperson entscheidend, ob sie Vertrauen und Sympathie empfinden. Deshalb ist es wesentlich, dass die Schulsozialarbeit ihren Fokus auf eine *anererkennungsbasierte, lebensweltorientierte Haltung bei der Erstbegegnung* legt.

Es hängt jedoch nicht allein von der Haltung der Schulsozialarbeit ab, ob Niederschwelligkeit als Strukturmaxime eingelöst werden kann. Ebenso wichtig sind *strukturelle Schwellen*, die den Zugang zur Schulsozialarbeit für die Kinder be- bzw. verhindern können. Auch wenn in den letzten Jahren im Hinblick auf eine umfassende Wirksamkeit der Schulsozialarbeit strukturelle Schwellen aufgezeigt sowie schwellensenkende Massnahmen umgesetzt worden sind, besteht diesbezüglich nach wie vor Handlungsbedarf. Erachtet man z. B. eine anerkennende, vertrauenerweckende Begegnung als Schlüssel zum Niederschwelligkeitserleben bei Kindern, so sind entsprechende Bedingungen auf struktureller Ebene Voraussetzung, damit aus dieser Begegnung auch eine Vertrauensbeziehung entstehen kann (vgl. Iser 2017: 152 - 154). Eine räumliche Präsenz und zeitliche Verfügbarkeit (vgl. Baier/Heeg 2011: 96) in dem Ausmass, dass eine gelingende Beziehungsgestaltung möglich ist, kann aber nur dann garantiert werden, wenn die Stellendotation im Verhältnis zu den zu betreuenden Schüler*innen gewährt ist und so die Arbeitsbedingungen der Schulsozialarbeitsperson entsprechend formiert sind (vgl. Iser 2017: 154). Durch eine umfangreiche Präsenz im Schulhaus erhöht sich zudem der Bekanntheitsgrad (vgl. Bolay et al. 2004: 69, Riedt 2012: 10), was bei Kindern zu einer Normalisierung der Nutzung der Schulsozialarbeit (vgl. Baier/Fischer 2018: 13) führt und somit als schwellensenkend bezeichnet werden darf.

Um ihrem Anspruch, niederschwellig zu sein, gerecht werden muss Schulsozialarbeit ihren Fokus sowohl auf strukturelle wie auch mentale Schwellen richten. Von Kindern werden diese beiden Ebenen nicht als getrennt voneinander erlebt. Viele ihrer mentalen Schwellen sind durch strukturelle Begrenzungen seitens der Schulsozialarbeit begründet. Es liegt nicht in der Entscheidungsmacht der Schulsozialarbeitenden, schwellensenkende Massnahmen auf struktureller Ebene zu beschliessen. Sie können jedoch durch eine entsprechende Haltung und Methodik zur Senkung von mentalen Schwellen beitragen. Es wird im Folgenden von einer *niederschwelligkeitssensiblen Haltung* gesprochen. In einer solchen wird das Thema Schwelle in den Fokus gerückt und den Kindern die Möglichkeit gegeben, ihre allfälligen Bedenken und Schwellenängste sichtbar zu machen. Erst dann können sie entweder über die Schwellen geführt werden oder Werkzeuge erhalten, die verbleibenden Schwellen in Angriff nehmen zu wollen und zu können.

6. Empfehlungen für Schulsozialarbeitende

Im folgenden Kapitel werden Empfehlungen zur Einlösung der Niederschwelligkeit formuliert. Diese zeigen Schulsozialarbeitenden eine Richtung auf, ihrem *Anspruch*, niederschwellig und umstandslos nutzbar zu sein, durch Anerkennung der *Wirklichkeit* der Kinder nachzugehen. Diese Wirklichkeit zeigt sich in deren Schwellenerleben gegenüber dem Angebot der Schulsozialarbeit. Es wird zwischen Empfehlungen auf den Ebenen der *Haltung bzw. Ethik* sowie der *Methodik* unterschieden.

6.1 Empfehlungen zur Haltung und Ethik

Bei den folgenden Empfehlungen liegt der Fokus auf der Haltung und Ethik der schulsozialarbeitenden Person. Eine niederschwelligkeitssensible bzw. schwellensenkende Haltung wird angestrebt.

Empfehlung 1 (Ethik): Selbstreflexion

Selbstreflexion gilt als Schlüsselkompetenz innerhalb der Sozialen Arbeit und ist somit zur Selbstverständlichkeit geworden. Die Entwicklung dieser Kompetenz muss jedoch explizit gefördert werden (vgl. Müller Fritschi 2013: 9). Insbesondere im Kontext einer anerkennungsbasierten, lebensweltorientierten Schulsozialarbeit, die auf eine Begegnung auf Augenhöhe ausgerichtet ist (vgl. Neumann 2016: 190), müssen Schulsozialarbeitende ihre eigenen Prägungen fundiert reflektieren. Selbstreflexion und professionelles Handeln bedingen sich gegenseitig, denn ohne direkten Bezug zum Handeln im Kontext zwischenmenschlicher Interaktion, kann ein Reflektieren zu einem Selbstzweck verkommen (vgl. Müller Fritschi 2013: 63). Kinder zeigen sich meist sehr empfänglich und dankbar, wenn Erwachsene ihnen *authentisch und (selbst)reflektiert begegnen* (vgl. Rogers 1988: 48). Zwischen dem Ausmass an Selbstreflexion der Schulsozialarbeitsperson und dem Niederschwelligkeitserleben der Kinder besteht ein enger Zusammenhang. Eine selbstreflexive Haltung ist daher von zentraler Bedeutung (vgl. Hochuli/Hug 2017: 63), damit die Kinder eine authentische Begegnung auf Augenhöhe erleben können. Schulsozialarbeitende *müssen* daher ihre eigene Haltung mit dem Ziel reflektieren, schwellenbildende Handlungs- und Verhaltensmuster zu ergründen und zu verändern bzw. aufzulösen. Der Rahmen, in welchem eine solche Reflektion der eigenen Grundprägungen und -haltungen stattfinden kann, ist entscheidend.

Supervision bietet ein mögliches Gefäss zur reflektierten Klärung der eigenen (biographischen) Erfahrungen. Durch eine solche Reflexion wird eine professionelle Haltung entwickelt, welche die prekäre „Vermittlung zwischen Nähe und Distanz, zwischen Person und Profession“ (Dörr/Müller 2006, zit. in Grunwald/Thiersch: 2010: 107) in den Fokus nimmt.

Empfehlung 2 (Ethik): Gestaltung einer bewussten Kooperation mit Lehrpersonen

Aus dem Blickwinkel einer möglichst niederschweligen Erreichbarkeit ist es für Schulsozialarbeitende insbesondere in der Grundschule unerlässlich, eng mit Lehrpersonen zusammenzuarbeiten. So ist die Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen bestenfalls der „Erweiterung von Anerkennungsmöglichkeiten für Schülerinnen verpflichtet“ (Bolay 2010: 41). Hierzu gilt es, kontinuierlich und sorgfältig die *Rollen und berufsbedingten Perspektivenunterschiede* zu klären. Kinder im Grundschulalter orientieren sich tendenziell (noch) weitgehend an ihren Lehrpersonen. Die Schulsozialarbeit kann den Lehrer*innen innerhalb einer Kooperationsbeziehung „*Verstehenshilfen*“ (Thimm 2017: 113) anbieten. Solche Verstehenshilfen entstehen aus den Kontakten der Schulsozialarbeit mit den Kindern, kombiniert mit einer berufseigenen Perspektive (vgl. Baier/Fischer 2018: 12). Durch Verstehenshilfen können die Lehrpersonen erkennen, wo Kinder einen Bedarf an Beratung hätten, diesem aber vielleicht nicht nachgehen. Somit können Verstehenshilfen zu einer Senkung möglicher Schwellen gegenüber der Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit beitragen, indem sich die Kinder in ihrer Hilfebedürftigkeit von den Lehrpersonen anerkannt fühlen. Damit eine Kooperation gelingen kann, in der Lehrpersonen die Perspektive der Schulsozialarbeit respektieren bzw. aktiv nachfragen, müssen Schulsozialarbeitende im Vorfeld mit den Lehrpersonen die Umstände klären, unter welchen „die schulischen Ziele und die Pflicht zur Teilnahme am Unterricht gegenüber kinder- und jugendhilfespezifischen Zielen zurücktreten“ (Stüwe et al. 2015: 39). Nur so kann z. B. vermieden werden, dass Schüler*innen für einen Schulsozialarbeitsbesuch erst eine Zustimmung bei Lehrpersonen einholen müssten. Der "Gewinn" einer Kooperation mit - für Kinder - erkennbaren, klaren Rollen- und Aufgabendefinitionen, zeigt sich u.a. darin, dass Kinder so die Besonderheit der Schulsozialarbeit - in Abgrenzung zur Pädagogik - wahrnehmen können. Dieses Wissen um Besonderheiten trägt zum Niederschwelligkeitserleben bei.

Empfehlung 3 (Ethik): Lebensweltorientierung als aktive Leistung

Die folgende Empfehlung beruht auf dem Lebensweltkonzept (vgl. Grunwald/Thiersch 2010) und somit auf der Perspektive, dass Kinder ihre eigene Lebenswelt haben (siehe Kapitel 2.1 zum Lebensweltkonzept). In Verbindung mit dem Befund, dass viele der befragten Kinder ihre private und schulische Lebenswelt meist strikt trennen, kann das Niederschwelligkeitserleben der Kinder dadurch gefördert werden, indem die Schulsozialarbeit diese Trennung anerkennt. Durch diese Anerkennung nähert sie sich der Lebenswelt der Kinder an und achtet gleichzeitig deren Autonomiebedürfnis und Privatsphäre. Im Kontext einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit zeigt sich eine Anerkennung dieser Privatsphäre u.a. darin, dass man als Professionelle die eigene Auffassung und Lösungsperspektive mitbringt, diese aber erst einmal zurückhält (vgl. Kabsch 2018: 83). Die Schulsozialarbeitsperson kann sich

in der Lebenswelt Schule als möglicher „relevanter anderer Erwachsener“¹⁴ (vgl. Mead 1973, 1987, zit. in Heeg/Baier 2013: 182, Bolay et al.: 2004: 237) positionieren. Indem sie den Kindern gegenüber ihre Besonderheiten aufzeigt, mit denen sie sich von den (vertrauten) Lehrpersonen abgrenzt, kann eine Sinn- und Bedeutungszuschreibung seitens der Kinder stattfinden. Erkennen die Kinder in der Schulsozialarbeit einen *Gebrauchswert* für ihre auserschulischen Anliegen, so können sie der Schulsozialarbeit gar ein „Gastrecht“ in ihrer privaten Lebenswelt erteilen. Dies zeigt sich darin, dass die Kinder der Schulsozialarbeit gegenüber auch ihre privaten Herausforderungen anvertrauen. Schulsozialarbeitende müssen sich hierbei immer bewusst sein, dass es die Kinder sind, die entscheiden, wieviel sie wann, wem und wie anvertrauen möchten. Diese können sich meist dann mit schulischen und privaten Anliegen anvertrauen, wenn sie spüren, dass die Schulsozialarbeitsperson ihnen eine offene, respektierende Haltung entgegenbringt. Eine solche Haltung anerkennt immer auch die vorherrschenden, biographisch geprägten Bewältigungsstrategien an, ohne diese vorerst zu bewerten oder gar zu destruieren (siehe Kapitel 2.1 zum Destruktionsangebot).

Zu Gast sein in der Lebenswelt der Kinder bedeutet - gerade im Kontext der Niederschwelligkeit - keinesfalls, die Verantwortung für das Geschehen abzugeben. Vielmehr geht es darum, *aktiv ein gemeinsames Beziehungsfeld zu generieren*. Dieser aktive Prozess des Verstehens gilt wiederum als „eine Leistung, die auf den professionellen Kompetenzen der professionellen MitarbeiterInnen der Sozialen Arbeit beruht“ (Scheu/Autrata 2017: 66). Diese Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Verstehen sind zu kultivieren.

Zeigen sich Schulsozialarbeitende also bereit, sich auf die Logik, die in der Lebenswelt der Kinder vorherrscht, einzulassen, so können Begegnungen auf Augenhöhe entstehen (vgl. Neumann 2016: 190). Solche Begegnungen entscheiden, ob die Kinder Schulsozialarbeit als zugänglich bzw. niederschwellig empfinden. Die Lebensweltorientierung ist ein Schlüssel zum Verständnis von Schwellen gegenüber der Inanspruchnahme (externer) schulsozialarbeiterischer Hilfe und gilt daher als eine Grundvoraussetzung für die Einlösung der Niederschwelligkeit.

Empfehlung 4 (Ethik): Anerkennungshandeln und Begegnung auf Augenhöhe

Eine Begegnung basierend auf Anerkennung kann unmittelbar zu einem Niederschwelligkeitserleben führen. Die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern in der Schule sind überwiegend asymmetrisch geprägt. Kinder merken meist sehr schnell, wo, wann und gegenüber wem Anpassungsleistungen gefragt sind. Begegnen Schulsozialarbeitende den Kindern hingegen auf Augenhöhe, kann in dieser Begegnung eine Asymmetrie (partiell) auf-

¹⁴ Bzw. „significant others“ (Mead 1973)

gelöst werden. In einer so gestalteten Beziehung stehen eine "ko-produzierte" Problemdefinition sowie eine gemeinsame Zielerreichung im Fokus.

Die Kinder werden den Weg zur Schulsozialarbeit erst dann suchen, wenn sie dem Angebot eine Bedeutung zuschreiben (vgl. Blumer, zit. in Adler 2010: 43f.). Wenn sie über die Besonderheiten der Schulsozialarbeit informiert sind und das Angebot mit ihren Bedürfnissen resoniert, kann eine solche Bedeutungszuschreibung gegenüber dem Angebot stattfinden. Kinder brauchen jedoch zudem meist die Erfahrung einer anerkennenden und vertrauenserweckenden Begegnung mit der Schulsozialarbeitsperson, um die Nutzung des Angebots in Erwägung zu ziehen.

Der Prozess der Einlösung der Niederschwelligkeit beginnt bereits bei einer ersten (gelingen) Begegnung (vgl. Buber 1951: 8). In einer solchen Begegnung werden Kinder nicht vorwiegend als Schüler*innen adressiert, sondern fühlen sich *als Menschen* in ihrer Privatheit wie auch in ihrer schulischen Lebenswelt *anerkannt*. Durch diese Anerkennung können die Kinder erkennen bzw. erahnen, dass die Schulsozialarbeitsperson sich auf eine Beziehung und auf sie als Individuum einlassen wird. So können die Kinder ihren möglichen Schwellenängsten vor einer Inanspruchnahme des schulsozialarbeiterischen Angebots Ausdruck verleihen. Erkennt die Schulsozialarbeitsperson diese Ängste und Bedenken bereits bei einer Erstbegegnung, kann sie die Kinder „vor der Schwelle“ abholen und sukzessive „über die Schwelle“ begleiten (vgl. Stark 2012: 3).

Ein differenziertes, anerkennendes und vertieftes Interesse am Schwellenerleben der Kinder kann zu einem professionellen, kreativen (Um)Gestalten des Angebotszugangs zur Schulsozialarbeit führen. Dies bedingt, dass Schulsozialarbeitende die Kinder als Expert*innen anerkennen (vgl. Fischer/Berger 2018: 83).

Empfehlung 5 (Ethik): Wissen aneignen

Will die Schulsozialarbeit sensibel für individuelle Schwellen sein (vgl. Heeg/Baier 2013: 175, Stüwe et al. 2015: 38), ist dies insofern voraussetzungsvoll, da Schwellen in sehr unterschiedlichen Bereichen liegen können. Um Niederschwelligkeit erfahrbar zu machen, ist *umfassendes Wissen* - basierend auf Berufs- und Lebenserfahrung - gefragt. Professionsgebundene Kenntnisse zu sehr unterschiedlichen Lebensthemen, wie z. B. Traumawissen, interkulturelle Kompetenzen, psychologisches Wissen u.a., führen zu einem tieferen Verständnis unterschiedlicher Lebenssituationen. Auf der Basis dieses (Fach)Wissens ist es Schulsozialarbeitenden möglich, die Kinder in ihren individuellen Lebenswelten sowie in ihrem Schwellenerleben anzuerkennen. Allfällige individuelle Schwellen können erkannt und kontextualisiert werden. Schulsozialarbeitende müssen somit bereit sein, sich zu den von den Kindern eingebrachten Lebensthemen laufend weiterzubilden (vgl. Speck 2014: 154f.).

6.2 Empfehlungen zur Praxis und Methodik

Meist findet ein erster informativer Kontakt zur Schulsozialarbeit dann statt, wenn diese sich und ihr Angebot in den Schulklassen vorstellt. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, sich innerhalb des Schulgeländes zu begegnen. Schulsozialarbeitende sind an Rahmenbedingungen - wie z. B. Stellenprozente und Bürostandort - gebunden. Es ist somit kaum möglich, (potentiellen) strukturellen Schwellen entgegenzuwirken. Die folgenden Empfehlungen verstehen sich vielmehr als eine Orientierung, die Strukturmaxime Niederschwelligkeit unabhängig von strukturell gegebenen Schwellen einzulösen. Dabei ist von Bedeutung, wie Schulsozialarbeitende sich und ihr Angebot präsentieren, damit die Kinder wissen, wie, wann und wo sie Zugang zur Schulsozialarbeit erhalten. Ebenso spielt die Präsenz und das Erscheinungsbild der Schulsozialarbeitsperson eine entscheidende Rolle, ob Kinder die Nutzung des Angebots in Erwägung ziehen.

Empfehlung 1 (Handeln): Präsentation des schulsozialarbeiterischen Angebots

Zuständigkeiten und Anlassgründe: Wenn die Schulsozialarbeitsperson sich vorstellt, gilt es, mögliche Anlässe zu nennen, mit denen sich die Kinder verbinden können bzw. durch welche sie sich in der eigenen Denk- und Lebenswelt anerkannt fühlen. Um niederschwellig zu sein, muss die Schulsozialarbeit den Kindern gegenüber die Inhalte sowie die ethisch-rechtliche Rahmung des Angebots altersentsprechend und regelmässig präsentieren. Die Art der Präsentation darf dann als altersentsprechend bezeichnet werden, wenn die Kinder sich angesprochen fühlen. Schulsozialarbeit hat somit zu überprüfen, was bei den Kindern nach der Präsentation des Angebots in Erinnerung geblieben ist. Entscheidend für eine Nutzung des Angebots ist, wie Kinder sich Schulsozialarbeit „anverwandeln“ (Bauer/Bolay 2013: 48). Ein solcher „Aneignungsprozess“ beruht auf einer Interaktion zwischen der Schulsozialarbeitsperson und dem Kind, d.h. „die Passung zwischen individuellem Bedarf, professionellen Handlungsmöglichkeiten und institutionellen Angebotsstrukturen“ (Bauer/Bolay 2013: 48) wird interaktiv hergestellt.

Setting und Zugangsart: Es gibt Kinder, die in Erwägung ziehen, Schulsozialarbeit zu nutzen, denen es aber eher unangenehm ist, externe Hilfe in Anspruch zu nehmen. Diese Kinder müssen entscheiden können, ob es für sie angenehmer ist, eingeladen, abgeholt oder geschickt zu werden. Manche Kinder finden es zudem einfacher, durch Empfehlung einer nahestehenden Person den Weg zur Schulsozialarbeit zu finden oder erstmals als Begleitperson eines anderen Kindes das Angebot zu testen. Die verschiedenen Zugangsmöglichkeiten und Settings müssen den Kindern durch die Schulsozialarbeit spezifisch vorgestellt werden. In diesem Zusammenhang ist besonders wichtig, die Kinder zu informieren, dass sie das Angebot auch zu zweit - z. B. mit einer Freundin oder einem Freund - nutzen dürfen. In die-

sem Kontext müssen auch die Lehrpersonen ausreichend über dies verschiedenen Settings und Zugangsarten in Kenntnis gesetzt werden.

Methodik: Kinder, für die "Reden" nicht in jedem Falle hilfreich ist bzw. die (noch) nicht in der Lage sind, sich verbal differenziert auszudrücken, erachten ein Beratungsgespräch möglicherweise nicht als unterstützend. Es ist daher wesentlich, Schulsozialarbeit nicht lediglich als verbales Beratungsangebot zu definieren. Die Schulsozialarbeit muss den Kindern gegenüber ihre Methodenvielfalt vorstellen. Nur so können sie wissen, dass sich Schulsozialarbeit mit ihrer Methodik auf die Reflexions- bzw. Artikulationswilligkeit der einzelnen Kinder individuell ausrichtet. Gerade im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit auf der Grundschulstufe gilt es, immer wieder zu überprüfen, inwiefern bzw. für welche Kinder verbale Beratung - noch dazu Einzelberatung - entwicklungsstandangemessen und effektiv ist (vgl. Berger/Fischer 2018: 86).

Örtlichkeit: Die Kinder müssen wissen, wo sie Schulsozialarbeit bei Bedarf finden können. Scham bzw. das Bedürfnis nach Anonymität kann verhindern, dass sie jemanden fragen. Auch ist es hinsichtlich eines möglichen Autonomiestrebens nötig, dass sie den Weg zur Schulsozialarbeit selbst finden können. Damit Schulsozialarbeit ebenso für jene Kinder zugänglich wird, die nicht in einer Bürosituation beraten werden wollen, muss die Möglichkeit eines informellen Gesprächsrahmens angeboten werden.

Empfehlung 2 (Handeln): Erscheinungsbild und Auftritt

Sympathie spielt eine wesentliche Rolle, ob Kinder sich eine Nutzung der Schulsozialarbeit vorstellen können. Wirkt die Schulsozialarbeitsperson befremdend oder unsympathisch, ist auch die Schwelle zur Nutzung des Angebots hoch. Fachwissen und Professionalität steht bei der Entscheidung, Schulsozialarbeit zu nutzen, nicht an erster Stelle oder ist gar irrelevant (vgl. Bauer/Bolay 2013: 49). Bei Kindern im Primarschulalter spielt hingegen der äussere (erste) Eindruck meist eine entscheidende Rolle, ob sie jemanden sympathisch finden. Beeinflusst wird dieser Eindruck durch Aspekte wie Auftritt, Gestik, Mimik und Sprachgebrauch der Schulsozialarbeitsperson. Für Schulsozialarbeitende empfiehlt es sich daher, diesen Einfluss zu berücksichtigen und - immer wieder neu - eine Balance zwischen Authentischsein und Rücksichtnahme zu finden.

Empfehlung 3 (Handeln): kontinuierliches und anerkennendes Präsentsein

Indem die Schulsozialarbeit kontinuierlich präsent ist, können Kontakte schnell und formlos hergestellt werden (vgl. Stüwe et al. 2015: 38f.). Da die Verfügbarkeit von den Anstellungsbedingungen und den vorhandenen personellen Ressourcen abhängig ist, lässt sich dieser möglichen strukturellen Schwelle nicht ausreichend entgegenwirken. Deshalb erscheint es wesentlich, die Begegnungsqualität in den Fokus zu stellen. So ist es weniger die Häufigkeit

der Begegnungen mit der Schulsozialarbeit als vielmehr die Art der Begegnung, die entscheidet, ob die Kinder der Schulsozialarbeit einen Sinn zuschreiben. Wenn es der Schulsozialarbeitsperson nicht möglich ist, kontinuierlich sichtbar präsent zu sein, kann eine auf Anerkennung ausgerichtete Haltung (siehe auch Kapitel 6.1) den Kindern auch bei nur punktuellen Begegnungen ein Gefühl von Zugänglichkeit vermitteln.

7. Fazit und Ausblick

Das gewählte Forschungsdesign weist Möglichkeiten und Grenzen auf. Um die Ergebnisse dieser Untersuchung wie auch die daraus resultierenden Empfehlungen zu kontextualisieren, werden die Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Forschungsdesign im folgenden Schlusskapitel reflektiert. Darauf wird ein Ausblick auf Forschungsdesiderate gegeben. Die Schlussbemerkungen schliessen dieses Kapitel wie auch die gesamte Arbeit ab.

7.1 Möglichkeiten und Grenzen des gewählten Forschungsdesigns

Hinsichtlich des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit erwies sich das gewählte Forschungsdesigns als geeignet. Es zeigten sich jedoch auch Herausforderungen und Grenzen.

Die **Auswertungsmethode** der Inhaltsanalyse erwies sich als vorteilhaft, um die Komplexität der Interviewinhalte entlang der zuvor bestimmten (deduktiven) Kategorien zu reduzieren und zu ordnen. Da es sich bereits bei der Entwicklung der Interviewfragen zeigte, dass der Blick der untersuchenden Person auf die Kategorien durch deren Vorwissen gefärbt war, erwies sich zudem die *Arbeit mit sensibilisierenden Konzepten* als adäquat. Ein Vorteil dieses abduktiven Vorgehens war, dass durch die sensibilisierenden Konzepte ein klarer Bezugsrahmen entstand, in welchem die Befunde ausgewertet und diskutiert werden konnten. So wurde einerseits die direkte Erfahrung der Kinder fokussiert und respektiert. Andererseits konnte dem Vorwissen der untersuchenden Person Rechnung getragen werden.

Herausfordernd war hingegen, das deduktiv orientierte Vorgehen der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring mit einem abduktiven Zugang im Rahmen der Arbeit mit sensibilisierenden Konzepten zu kombinieren. Sensibilisierende Konzepte werden vorwiegend im Zusammenhang mit dem Forschungsstil der Grounded Theorie (vgl. Strauss und Corbin, zit. in Mey/Mruck 2010: 618) genutzt. Nicht verbreitet ist hingegen die Anwendung der sensibilisierenden Konzepte innerhalb des inhaltsanalytischen Verfahrens nach Mayring.

Beim *Vorgehen gemäss Inhaltsanalyse* zeigte sich, dass vorerst zu viele Kategorien gebildet wurden. So musste die umfangreiche Zusammenfassung der zugeordneten Fundstellen mittels mehreren Durchläufen komprimiert werden. Durch eine Reduktion bestand immer auch die Gefahr, dass Zusammenhänge verlorengehen. Durch die Paraphrasierung musste zudem das gesamte Material bzw. der Text aus allen Interviewtranskripten zergliedert und in

Gruppen zusammengefasst werden. Individuelle Muster in Form von Charakteristika der Aussagen einzelner Kinder konnten daher nicht weiter herausgearbeitet werden.

Während des **Forschungsprozesses** zeigten sich einige Herausforderungen in Bezug auf die Erreichbarkeit der Kinder (Sampling, Feldzugang, Repräsentierbarkeit) sowie im Zusammenhang mit dem Leitfadeninterview.

Bei der *Zusammenstellung des Samples* stellte sich die Frage nach den Auswahlkriterien. Es sollten jene Kinder befragt werden, die schon über Schulsozialarbeit nachgedacht, aber noch keinen direkten Kontakt zur Schulsozialarbeit hergestellt haben. Die Herausforderung lag darin, dass im Vorfeld nicht bekannt sein konnte, wer von den Kindern dieses Kriterium erfüllt.

Der *Feldzugang* zu den Kindern als Interviewpartner*innen gestaltete sich nicht einfach. Weder die Schulleitungen noch Lehrpersonen waren bereit, Kinder für ein Interview zu vermitteln. Auch die Schulsozialarbeitsperson wollte - aufgrund von Befangenheit oder fehlendem Kontakt - die Kindern nicht anfragen. So blieb einerseits der Weg via Eltern oder aber die Direktanfrage jener Kinder, die der untersuchenden Person bekannt waren, ihr aber nicht nahe standen. Die Auswahl musste nach Verfügbarkeit getroffen werden. Die befragten Kinder wiesen alle eine ähnliche sozio-kulturelle Herkunft auf. Deshalb konnte die Heterogenität, die in den Schulen vorherrscht, in dieser Untersuchung nicht abgebildet werden. Um diesen Nachteil auszugleichen, wurden u.a. Peermediator*innen befragt. Diese erwiesen sich durch ihre Peacemaker-Rolle als Schlüsselpersonen. So konnte dennoch ein gewisses Ausmass an Heterogenität abgebildet werden. Die Peermediator*innen zeigten ein differenziertes Verständnis für die Lebenslagen ihrer Mitschüler*innen. Sie konnten daher nicht nur eigene Schwellen nennen, sondern auch Aussagen zu potentiellen und vorhandenen (mentalen) Schwellen ihrer Mitschüler*innen machen. So konnte zusätzliches Wissen generiert werden. Ein Nachteil dieses Schlüsselpersonenzugangs war jedoch, dass es sich bei diesem Wissen um Sekundärwissen handelt.

Obwohl versucht wurde, ein möglichst breites Bild über das Schwellenerleben zu gewinnen, handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine *exemplarische Untersuchung* mit Kindern aus einer beschränkten Anzahl Schulhäuser in der Nordwestschweiz, d.h. aus wenigen Einzugsgebieten.

Beim *Leitfadeninterview* zeigte sich die Herausforderung darin, eine adäquate Sprache für das Interview zu finden bzw. immer wieder zu suchen (vgl. Lange 2008: 58f.). Die Entscheidung, auch Doppelinterviews anzubieten und durchzuführen, gründete in der Annahme, dass die Kinder sich gegenseitig stützen. Diese Annahme konnte sich bestätigen. Im Sinne der

Niederschwelligkeit trugen die Doppelinterviews dazu bei, allfällige Schwellen vor und während der Interviews tief zu halten.

Nicht einfach war, zu entscheiden, wie die **Schwerpunkte in dieser Arbeit** gesetzt werden sollen. Die Stimme der Kinder als Adressat*innen der Schulsozialarbeit stand in dieser Untersuchung im Fokus und sollte entsprechend Gewicht erhalten. Es wurde bewusst ein möglichst grosser Anteil des Ursprungsmaterials abgebildet - dies auch, um den Lesenden eigene Interpretationen zu ermöglichen. Diese Entscheidung führte dazu, dass das fünfte Kapitel mit der Darstellung der Ergebnisse entsprechend ausführlich ausfiel.

7.2 Fazit und Ausblick auf Forschungsdesiderate

Mentale Schwellen der Kinder be- bzw. verhindern deren Nutzung der Schulsozialarbeit. Es reicht nicht aus, ein Hilfeangebot wie Schulsozialarbeit lediglich zur Verfügung zu stellen (vgl. Scheu/Autrata 2017: 67). Wesentlich ist, dass das Angebot von Kindern auch als zugänglich empfunden bzw. erfahren und bei Bedarf umstandslos genutzt wird. Zu spezifischen Aneignungsprozessen bzw. der Art und Weise, „wie die Schülerinnen sich die Professionellen anverwandeln“ (Bauer/Bolay 2013: 49), besteht weiterer Forschungsbedarf - gerade auch im Hinblick auf die Einlösung der Strukturmaxime der Niederschwelligkeit.

Empfehlenswert ist eine *Weiterführung* der vorliegenden Untersuchung *in einem grösseren Umfang*. Wesentlich ist hierbei eine Forschungsperspektive, welche die neuere sozialpädagogische Adressat*innenforschung (vgl. Grasshoff 2012, zit. in Bauer/Bolay 2013: 47) zum Bezugspunkt nimmt. Die Adressat*innensicht wird unter dem Aspekt interpretiert, dass Adressat*innen "in ihren Sinn- und Handlungsorientierungen, in ihrem Selbst- und Weltbezug durch die lebensweltlichen Rahmen, die lebensgeschichtlichen Erfahrungen und biographischen Selbstthematisierungen geleitet sind" (Hanses 2012, zit. in Bauer/Bolay 2013: 47).

Ergänzend zu qualitativen Forschungsmethoden empfiehlt sich zudem *ein quantitatives Forschungsdesign* zum Thema Schwellen bei Kindern gegenüber einer Inanspruchnahme des schulsozialarbeiterischen Angebots. Ein solches erlaubt ein *grösseres Sampling*, um multiperspektivisches empirisches Wissen zu generieren und die Vielfalt der subjektiven Perspektiven der Adressat*innen hinsichtlich ihres Schwellenerlebens abzubilden.

Ein Aspekt, der in weiteren Studien aufgegriffen werden könnte, ist die Frage nach der *Messbarkeit der Niederschwelligkeit*. Es ist wünschenswert, dass Instrumente entwickelt werden, um die Einlösung der Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit zu messen. Vorstellbar ist z. B. ein Frageset, welches bei Evaluationen der Schulsozialarbeit an diversen Standorten angewendet werden könnte. Kriterien für die Messbarkeit zu definieren dürfte jedoch voraussetzungsvoll sein, da - wie sich gerade in der vorliegenden Untersuchung gezeigt hat - Schwellen sehr individuell sein können.

Nebst den Hinweisen auf mögliche Forschungsdesiderate sind *Überlegungen zu weiterführenden Schritten für die Praxis der Schulsozialarbeit* zu erwähnen. Da die Zugangsgestaltung in der Verantwortung der Fachleute liegt, ist es wesentlich, dass diesen das erforschte Wissen zugutekommt. Auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse sowie der weiterführenden Forschung zum Thema Schwellen könnten Aus- und Weiterbildungsformate sowie spezifische Reflexionsräume für Schulsozialarbeitende entwickelt werden, bei denen die niederschwellige Zugangsgestaltung in Bezug auf (mentale) Schwellen zum Thema gemacht wird. So kann eine *niederschwelligkeitssensiblen Haltung* definiert und kultiviert werden. Gleichzeitig braucht es eine Aus- und Überarbeitung von schulsozialarbeiterischen Konzepten hinsichtlich der strukturellen Ausgestaltung des Zugangs zur Schulsozialarbeit.

7.3 Schlussbemerkungen

Schulsozialarbeit hat die Pflicht, ihr Angebot für alle Kinder zugänglich zu gestalten. Ihre ethische Legitimation basiert auf den Menschenrechten - insbesondere auch im Kontext der Bildungsgerechtigkeit. In den Konzepten zur Schulsozialarbeitspraxis werden Strukturmaximen und Handlungsprinzipien definiert. Diese sollen den Fachpersonen eine Orientierung bieten. Eine Überprüfung der Einlösung der Strukturmaxime Niederschwelligkeit kann jedoch nur unter direktem Einbezug der Perspektive der Adressat*innen und deren Wirklichkeit stattfinden. Ob die Konzepte in der Praxis realisiert werden, zeigt sich darin, wie diese von den Adressat*innen erfahren werden. Anspruch und Wirklichkeit müssen einander gegenübergestellt werden. Allzu leicht kann es geschehen, dass der Anspruch der Fachwelt nicht der Wirklichkeit der Nutzer*innen entspricht. Im Rahmen dieser Arbeit wurde am Beispiel der Niederschwelligkeit ein mögliches Vorgehen aufgezeigt, um die Fachwelt für eine solche Gegenüberstellung zu sensibilisieren wie auch zu motivieren. Der innovative Aspekt dieser Master Thesis zeigt sich darin, dass konzeptionell gerahmte Arbeitsgrundsätze, werden sie multiperspektivisch an der Wirklichkeit geprüft, zu einer Qualitätssicherung bzw. Qualitätssteigerung der Schulsozialarbeitspraxis führen. Niederschwelligkeit ist zudem nicht nur in der Schulsozialarbeit ein zentrales Element. Freiwillige soziale Dienstleistungen bekennen sich grösstenteils zur Niederschwelligkeit als Zugang. Gehen die Professionellen der Sozialen Arbeit den Haltungs- und Handlungsempfehlungen (siehe Kapitel 6) nach, so kann für die Adressat*innen ein Mehrwert entstehen (vgl. Parpan-Blaser 2011: 121), welcher sich darin zeigt, dass diese das ihnen zustehende Angebot als zugänglich erleben und umstandslos nutzen.

8. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Abels, Heinz (2010). Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Amt für Kind, Jugend und Behindertenangebote (AKJB), in Zusammenarbeit mit der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW und der Fachgruppe Schulsozialdienst des Schulsozialdienstes Baselland (Hg.) (2018). Rahmenkonzept des Schulsozialdienstes Basel-Landschaft. URL: https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/soziales/kind-und-jugend/beratung/schulsozialarbeit/downloads/rahmenkonzept_schulsozialdienst_bl.pdf/@download/file/20180828_Rahmenkonzept%20SSA.pdf [Zugriffsdatum: 14.5.19].
- AvenirSocial/SSAV (Hg.) (2010). Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit. URL: https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2019/01/Rahmenempfehlungen_Schulsozialarbeit_2010.pdf [Zugriffsdatum: 8.3.20].
- AvenirSocial (2014). Datenschutz in der Sozialen Arbeit. Eine Praxishilfe zum Umgang mit sensiblen Personendaten. Bern: AvenirSocial.
- AvenirSocial/SSAV (Hg.) (2016). Leitbild Soziale Arbeit in der Schule. URL: <https://schulsozialarbeit.ch/2019/07/15/leitbild-von-avenirsocial-und-dem-ssav/> [Zugriffsdatum: 14.5.19].
- Baier, Florian (2007). Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen. Bern: Peter Lang.
- Baier, Florian (2010). Clear Box: Hilfeprozesse als Wirkungschronologien. Praxisorientierte Qualitätsentwicklung: Die Forschung untersucht die Wirkungen der Schulsozialarbeit. In: SozialAktuell. 42. Jahrgang (12). S. 26 - 27.
- Baier, Florian (2011a). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen, Farmington Hills: Budrich. S. 61 - 81.
- 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. Opladen, Farmington Hills: Budrich. S. 135 - 158.

- Baier, Florian (2011c). Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen, Farmington Hills: Budrich. S. 357 - 367.
- Baier, Florian (2018). Beratung in der Schulsozialarbeit. Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen. Band 6. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Baier, Florian/Ahmed, Sarina/Fischer, Martina (2014). Schulsozialarbeit der Stadt Zug. Evaluationsbericht. Basel: FHNW Bericht. Download unter www.schulsozialarbeit.ch, Rubrik Themen/Forschung & Evaluation bzw. URL: <https://schulsozialarbeit.ch/category/themen/forschung/page/2/> [Zugriffsdatum: 8.3.20].
- Baier, Florian/Fischer, Martina (2018). Einleitung: Begründungen und Besonderheiten von Schulsozialarbeit an Grundschulen. In: Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hg.). Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich. S. 8 - 21.
- Baier, Florian/Heeg, Rahel (2011). Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, Petra/Bolay, Eberhard (2013). Zur institutionellen Konstituierung von Schülerinnen und Schülern als Adressaten der Schulsozialarbeit. In: Spies, Anke (Hg.). Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Springer VS. S. 47 - 69.
- Berger, Regula/Fischer, Martina (2018). Gesprächsführung mit Kindern. In: Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hg.). Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Bitzan, Maria/Bolay Eberhard (2017). Soziale Arbeit - die Adressatinnen und Adressaten. Opladen, Toronto: Budrich.
- Blumer, Herbert (1954). What Is Wrong with Social Theory. Washington: American Sociological Review (18). Sage Publication. S. 3 - 10. URL: https://brocku.ca/MeadProject/Blumer/Blumer_1954.html [Zugriffsdatum: 6.12.20].

- Blumer, Herbert (1980). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.). Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 80 - 101.
- Böhnisch, Lothar (2017). Niedrigschwelligkeit als interaktiver Prozess - die inneren Barrieren. In: Arnold, Helmut/Höllmüller, Hubert (Hg.). Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bolay, Eberhard (2010). Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Kontext Schule und Jugendhilfe. In: Ahmed, Sarina/Höblich, Davina (Hg.). Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Brücken und Grenzgänge. Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren.
- Bolay, Eberhard/Flad, Carola/Gutbrod, Heiner (2004). Jugendsozialarbeit an Hauptschulen und im BVJ in Baden-Württemberg. Abschlussbericht der Begleitforschung zur Landesförderung. Stuttgart/Tübingen: Sozialministerium Baden-Württemberg (Hg.). URL: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47335/pdf/Jugendsozialarbeit-an-Schulen-Internet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Buber, Martin (1951). Geleitwort zur ersten Ausgabe 1951. In: Trüb, Hans (2015). Heilung aus der Begegnung. Überlegung zu einer dialogischen Psychotherapie. Bergisch Gladbach: EHP - Andreas Kohlhage. S. 7 - 10.
- Deci, Edward Lewis/Ryan, Richard Michael (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39. Jg. (2). S. 223 - 238.
- Fischer, Martina/Baier, Florian/Ahmed, Sarina (2018). Evaluation. Schulsozialarbeit in Winterthur. Schlussbericht. Basel: FHNW Bericht. URL: https://irf.fhnw.ch/bitstream/handle/11654/30379/FHNW%202018%20-%20Bericht%20Evaluation%20SSA%20Winterthur_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Zugriffsdatum: 8.11.20].
- Grasshoff, Gunther (2015). Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Basiswissen Soziale Arbeit. Band 3. Wiesbaden: Springer VS.
- Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2010). Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Bock, Karin/Miethke, Ingrid (Hg.). Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen, Farmington Hills: Budrich. S. 101 - 112.

- Haase, Claudia M./Heckhausen, Jutta (2018). Motivation. In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hg.). Entwicklungspsychologie. 8. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz PsychologieVerlagsUnion. S. 491 - 513
- Hahne, Frank/Molter, Ingo (2016). „Hast du einmal zwei Minuten Zeit?“ - Ein Beitrag zur Beratung zwischen Tür und Angel. In: Hollstein-Brinkmann, Heino/Knab, Maria (Hg.). Beratung zwischen Tür und Angel. Edition Professions- und Professionalisierungsforschung. Band 5. Wiesbaden: Springer VS. S. 91 - 112.
- Heeg, Rahel/Baier, Florian (2013). Wirkungschronologien in der Schulsozialarbeit. In: Piller, Edith Maud/Schnurr, Stefan (Hg.). Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. Forschung und Diskurse. Wiesbaden: Springer VS. S. 165 - 196.
- Helfferich, Cornelia (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Höllmüller, Hubert (2017). Niederschwelligkeit - und dann? Pädoyer für ein eigenständiges Konzept Sozialer Arbeit. In: Arnold, Helmut/Höllmüller, Hubert (Hg.). Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Honneth, Axel (1992). Kampf um Anerkennung. Zur Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Huxtable, Marion/Blyth, Eric (Hg.) (2002). School Social Work Worldwide. Washington DC: NASW Press.
- Iser, Angelika (2017). Beratung und Beziehungsarbeit im schulischen Kontext. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/ Speck, Karsten (Hg.). Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 146 - 156.
- Kabsch, Jonas (2018). Lebensweltorientierung und Autismus. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit mit Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kline, Maggie/Levine Peter A. (2010). Kinder von seelischen Verletzungen schützen. München: Kösel.
- Kray, Jutta/Schaefer, Sabine (2018). Mittlere und späte Kindheit (6 - 11 Jahre). In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hg.). Entwicklungspsychologie. 8. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz PsychologieVerlagsUnion. S. 215 - 238.

Lange, Bernward (2008). Imagination aus der Sicht von Grundschulkindern. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Marks, Stephan (2005). Arbeitsplatz Schule. Von der Beschämung zur Anerkennung. In: bildung & wissenschaft. S. 6 - 13. URL: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Marks/B___W_Artikel.pdf [Zugriffsdatum: 27.3.20].

Mayrhofer, Hemma (2012). Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit. Funktionen und Formen aus soziologischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.

Mayring, Philipp (2010). Design. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 225 - 237.

Mayring, Philipp (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2019). Qualitative Inhaltsanalyse - Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. Forum: Qualitative Sozialforschung. Vol. 20 (3) Art. 6. URL: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/65393> [Zugriffsdatum: 27.3.20].

Mead, George Herbert (1973). Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mey, Günter/Mruck, Katja (2010). Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer VS. S. 614 - 626.

Müller, Burkhard (2011). Professionalität ohne Arbeitsbündnis? Eine Studie zu „niedrigschwelliger“ Sozialer Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 144 - 159.

Müller Fritschi, Elisabeth (2013). Reflektieren und Lernen mit Portfolios. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines Portfolios an der Fachhochschule. Olten: Selbstverlag.

Neumann, Olaf (2016). Niederschwellige Beratung von Jugendlichen in der Offenen Jugendarbeit - Inszenierungen der Jugendlichen. In: Hollstein-Brinkmann, Heino/Knab,

- Maria (Hg.). Beratung zwischen Tür und Angel. Edition Professions- und Professionalisierungsforschung. Band 5. Wiesbaden: Springer VS. S. 113 - 136.
- Oechler, Melanie (2018): Dienstleistungsorientierung. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.). Handbuch Soziale Arbeit. 6. Aufl. München: Ernst Reinhardt. S. 263 - 272.
- Oerter, Rolf (2014). Der Mensch, das wundersame Wesen. Was Evolution, Kultur und Ontogenese aus uns machen. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Oevermann, Ulrich (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hg.). Professionalität in der Sozialen Arbeit. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 113 - 142.
- Olk, Thomas/Speck, Karsten (2009). Was bewirkt Schulsozialarbeit? Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 55. Jg. (6). S. 910 - 927. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4283/pdf/ZfPaed_2009_6_Olk_Speck_Schulsozialarbeit_Befunde_D_A.pdf [Zugriffsdatum: 18.7.20].
- Parpan-Blaser, Anne (2011). Innovation in der Sozialen Arbeit. Zur theoretischen und empirischen Grundlegung eines Konzepts. Wiesbaden: Springer VS.
- Riedt, Roman (2012). Sozialarbeit an Grundschulen im Land Brandenburg. Positionsbestimmung und Auswertung einer landesweiten Befragung 2011/12. Potsdam: Landeskooperationsstelle Schule - Jugendhilfe im Projektverbund kobra.net. URL: https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Themen/Schulsozialarbeit/Sozialarbeit_an_Grundschulen_im_Land_Brandenburg.pdf [Zugriffsdatum: 18.7.20].
- Rogers, Carl Ransom (1988). Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. 5. Aufl. Stuttgart: Klett Cotta.
- Scheu, Bringfriede/Autrata, Otger (2017). Das Mensch-Sein verstehen: Basis für Niederschwelligkeit. In: Arnold, Helmut/Höllmüller, Hubert (Hg.). Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 62 - 78.
- Schneider, Wolfgang/Hasselhorn, Marcus. Frühe Kindheit (3 - 6 Jahre). In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hg.). Entwicklungspsychologie. 8. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz PsychologieVerlagsUnion. S. 191 - 213.

- Schnurr, Stefan (2018): Partizipation. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6. Aufl. München: Ernst Reinhardt. S. 1069 - 1078.
- Schreck, Gerald Graf von Reischach (2006). Jugendhilfe und Schule Konzepte und Grundpositionen - historische und internationale Aspekte der Bezüge von Jugendhilfe und Schule. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Ruprecht - Karls - Universität Heidelberg. <https://core.ac.uk/download/pdf/32579987.pdf> [Zugriffsdatum: 10.7.20].
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barden, Birgit/Bergmann, Jörg/ Couper-Kuhlen, Elizabet/Günthner, Susanne/Meier, Christoph/Quasthoff, Uta/Schlobinski, Peter/Uhmann, Susanne (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). URL: <https://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf> [Zugriffsdatum: 10.7.20].
- Speck, Karsten (2014). Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt.
- Stangl, W. (2021). Stichwort: 'Bezugsnorm'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. URL: <https://lexikon.stangl.eu/10028/bezugsnorm/> [Zugriffsdatum: 5.1.21].
- Stark, Christian (2012). Methodisches Arbeiten in niederschweligen Einrichtungen der Wohnungslosenhilfe. Verwahrung von Armut oder professionelle Hilfe zu einem menschenwürdigen Leben? In: soziales_kapital. Wissenschaftliches Journal österreichischer Fachhochschul-Studiengänge Soziale Arbeit (8). Linz. URL: <http://www.soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/article/viewFile/231/380.pdf> [Zugriffsdatum: 10.7.20].
- Stüwe, Gerd/ Ermel, Nicole/Haupt, Stephanie (2015). Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Thiersch, Hans (2014). Lebensweltliche Orientierung. Vortrag. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WPTOn8Tk2xw&t=15m26s> [Zugriffsdatum: 22.12.2020].
- Thimm, Karlheinz (2017). Soziale Arbeit an Grundschulen. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hg.). Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 108-117.
- Von Aarburg, Hans-Peter/Mattig Astrid/Zeder, David, Ambord, Simone (2013). Pilotprojekt Schulsozialarbeit Naters, Brig-Glis, Visp. Schlussbericht der Evaluation. Siders: HES-SO

Bericht. Download unter www.schulsozialarbeit.ch, Rubrik Themen/Forschung & Evaluation bzw. URL: <https://schulsozialarbeit.ch/category/themen/forschung/page/2/> [Zugriffsdatum: 8.3.20].

Weichold, Karina/Silbereisen, Rainer K. (2018). Jugend (10 - 20 Jahre). In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hg.). Entwicklungspsychologie. 8. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz PsychologieVerlagsUnion. S. 239 - 263.

Anhang 1: Interviewleitfaden

Leitfaden für die Interviews mit Kindern (Grundschulalter)

Hintergrundüberlegungen: Offene Fragen, zum Erzählen einladen, beschreiben lassen, wie Kinder sich Hilfe suchen/holen und was ihnen im Wege stehen könnte, Hilfe bei einer nichtfamilieninternen Person bzw. ausserhalb des Freundeskreises/ Lehrpersonen/sonstige Erwachsenen aus ihrem Bekanntenkreis/ihrer Lebenswelt zu suchen. Was könnte im Wege stehen, Schulsozialarbeit als eine dieser „nicht-vertrauten, niederschweligen“ Hilfeangebote aufzusuchen? Ev. haben die Kinder noch nie Probleme gehabt oder noch nie drüber nachgedacht zu gehen oder sie wussten nicht, dass Schulsozialarbeit dafür da ist.

Merke: ALLE FRAGEN DIENEN DAZU, DEN REDEFLUSS BEI WORTKARGHEIT ZU AKTIVIEREN. ES WERDEN NUR FRAGEN GESTELLT, DIE ZUM ERZÄHLEN EINLADEN, BZW. WENN DAS KIND EINEN NEUEN EINSTIEG BRAUCHT. DIE MEISTEN FRAGEN KÖNNEN SOMIT ÜBERSPRUNGEN WERDEN, WENN DAS KIND ERZÄHLT.

Themen/Kategorien:

Zur Identifikation mit der Lebenswelt:

Problemdefinition/Problemsicht (A1.1)

Werte und Vorstellungen von Hilfe annehmen (Scham/Mut/interne/externe Hilfe) (A1.2)

Vorstellung von einer helfenden Person (fremde, neutrale Person vs. Familie/Freunde/vertraute Personen) (A1.3) und Voraussetzung für den Einbezug von anderen Menschen beim Hilfe annehmen (Anonymität, Loyalität, Vertraulichkeit schulsozialarbeitsunabhängig) (A1.4)

Art der Hilfe/Methoden, eigene Strategien (A1.5)

Vorstellung von Unterstützung innerhalb des Systems Schule und Vorstellung von einer guten Schule in Bezug auf den Prozess der Unterstützung (A1.6)

Zur Vorstellung von Schulsozialarbeit:

Schulsozialarbeit kennen und wissen, was Schulsozialarbeit macht (B1.1)

Die zuständige schulsozialarbeitende Person kennen (B1.2)

Aussicht auf anwaltschaftliches Handeln/Meldestelle bei Kinderrechtsverletzung (Diskriminierungsschutz) (B2.1)

Aussicht auf Fairness/Neutralität bei Konflikten (B2.2) und ev. Aussicht auf Mitwirkung (Partizipation) und auf ernst genommen werden (Empathie/ Begegnung auf Augenhöhe) (B2.3)

Anonymitätssicherung (B3.1)

Schweigepflichteinholung: darauf vertrauen, dass die Schweigepflicht eingehalten wird (B3.2)

Loyalitätsberücksichtigung (Einverständnis und für gut befinden durch Eltern, Lehrpersonen) sowie Orientierung an Peers und deren Werte (B3.3)

Wünsche und Vorstellungen in Bezug auf Setting (Ort) (B4.1)

Vorstellung und Erwartung in Bezug auf Methode/Beratung (B4.2)

Vorstellung und Wünsche hinsichtlich des Zugangs zur Schulsozialarbeit (freiwillig, auf Empfehlung etc.) (B4.3)

Erscheinungsbild/Sichtbarkeit der Schulsozialarbeit (Person/Stelle) (B4.4)

FRAGEN:

- Kennst du die Schulsozialarbeiterin oder den Schulsozialarbeiter in deinem Schulhaus? (B1.1), (B1.2)
- Wie hast du ihn oder sie kennengelernt? (B1.2)
- Was denkst du, dass Schulsozialarbeit ist? was macht ein/e Schulsozialarbeiter*in? (B1.1)

Das Interview ist vertraulich, d.h. du kannst frei reden, ohne dass das weitererzählt wird:

Wenn mögliche Gründe zur Schulsozialarbeit zu gehen, vorhanden wären:

- Gibt es das, dass du dir manchmal Gedanken machst zum Leben, zu deinen Freundschaften, zu deinen Beziehungen in der Familie, zu deinen Berufswünschen oder zum Thema Leben und Tod, ohne dass das wirklich ein „Problem“ wäre - einfach so ... Fragen ans „Leben“ - wie das die Erwachsenen vielleicht nennen würden? (A1.1)

- Wenn du solche Fragen hast, redest du dann mit anderen darüber? Mit wem? (A1.3) (A1.5)
- Hattest du schon mal Probleme zu Hause oder in der Schule oder sonst im Leben? (A1.1)
- Was tust du, wenn du Probleme hast? Was hilft dir? (A1.3) (A1.5)
- Hilft es dir, wenn du über Probleme redest oder bist du eher jemand, der/die das alleine versucht mit sich auszumachen bzw. zu lösen? Schreibst du deine Gedanken manchmal auf? Tagebuch? (A1.5)
- Wenn du reden möchtest, wen würdest du wählen? Gibt es jemanden in deinem Umfeld? (A1.3)
- Würdest du allenfalls auch zur Schulsozialarbeit gehen, wenn du reden möchtest? Ja/Nein/Weiss nicht? Wenn du nur ein kleines Problem oder eine Frage hättest, würdest du dann allenfalls auch zur Schulsozialarbeit gehen? Warum, warum nicht? Erzähle (A1.1; B1.1; A1.2)
- Was wäre eventuell ein Vorteil, wenn du mit einer Person aus der Familie oder aus dem Freundeskreis redest, statt mit jemandem, den du (noch) nicht kennst wie der Schulsozialarbeit? (A1.3; A1.2; B1.1)
- Was denkst du: Muss man grosse Probleme haben, damit man zur Schulsozialarbeit geht oder kann es auch etwas winzig kleines sein, das dich beschäftigt und worüber du nachdenken möchtest - dies aber nicht nur alleine bzw. mit Freunden oder Familie? (A1.1; B1.1)
- Kannst du dir vorstellen, dass es auch Vorteile hätte, das mit einer neutralen Person wie der Schulsozialarbeit zu besprechen, die ja nichts weitersagen darf? Was wäre besser bei der Schulsozialarbeit (wenn du dieser wirklich vertrauen kannst, dass sie nichts weitersagt?) Was könnte dir das hinsichtlich einer möglichen Lösung des Problems „bringen“? (A1.3; B1.1; B3.1 - 3)
- Was müsste die Schulsozialarbeit tun/nicht tun, damit du das Gefühl hast, dass es einen Sinn hat, dass du gegangen bist. / gehen würdest (Vorstellungen, Erwartungen, Erfahrungen, etwas von anderen gehört) (B1.1; + Sinnzuschreibung)
- Hast du das Gefühl, dass die Schulsozialarbeit dich ernst nehmen würde? Was denkst du, was du tun müsstest in einer ersten Beratung? Was denkst du, dass die Schulsozialarbeit von dir erwarten könnte, wenn du einen Termin abmachst? (B2.3)
- Wie wichtig ist es dir, ernst genommen zu werden? (A1.2; B2.3)

Wenn Loyalität ein Thema ist: Neutrale Position bzw. anwaltschaftliches Handeln (B2.1; B3.3)

- Wenn du zur Schulsozialarbeit gehen würdest, müssten das dann deine Eltern wissen? Beide? Würden Sie das „gut“ finden oder „doof“? (B3.3)
- Denkst du, Kinder dürfen persönliche Dinge einer Person erzählen, die nicht zur Familie gehört bzw. die sie gar nicht gut kennen? (A1.2; A1.3)
- Wie müsste diese Person sein bzw. was müsste passieren bzw. sein, dass das ginge? (A1.3; A1.5+ Sinnzuschreibung/Vorstellung Erstberatung)
- Wenn du zur Schulsozialarbeit (als einer solchen Person) gehst, wie würdest du merken, dass du ihr vertrauen kannst, und dass sie nichts ohne deine Erlaubnis weitererzählt? (B3.2; A1.3)
- Findest du die Schulsozialarbeit müsste sich für dich einsetzen, wenn du Streit oder Probleme mit deinem Lehrer oder deiner Lehrerin hast? Hattest du schon mal Probleme mit der Lehrperson? (B2.1; B2.2)

Wenn Strukturelle Schwellen sich auf mentale Schwellen auswirken könnten

- Falls du dich entscheiden solltest, dich der Schulsozialarbeit anzuvertrauen, was wäre für dich am einfachsten, wenn du erzählen möchtest: ein Büro mit geschlossener Tür oder eher eine unauffällige Begegnung irgendwo im Schulhaus, ohne dass du einen Termin abmachen müsstest? (B4.1)
- Würdest du lieber während der Schulzeit oder während der Freizeit gehen? (B3.1; B3.3; B4.3)
- Dürften die anderen wissen, dass du zur Schulsozialarbeit gehst? (B4.1; B3.2; B3.3; A1.3)
- Hast du schon mal drüber nachgedacht, zur Schulsozialarbeit zu gehen und zu erzählen oder um Rat zu fragen? (B1.1; A1.2)
- Wenn du gewusst hättest, dass sich die Schulsozialarbeit auch für die Einhaltung der Kinderrechte einsetzt, wärst du dann bei Ungerechtigkeitserleben (von dir und anderen Kindern) zur Schulsozialarbeit gegangen? (B2.1)
- Eventuell fragen: Warst du schon mal bei der Schulsozialarbeiterin bzw. beim Schulsozialarbeiter? (B1.1; B1.2)

Merke: SCHULSOZIALARBEITS-SPEZIFISCHE FRAGEN NUR WENN AUSREICHEND ZEIT VORHANDEN - ANONYMISIERUNG NOCHMALS ERWÄHLEN, UND DASS DAS MATERIAL AUS DEN INTERVIEWS VERNICHTET WIRD.

Wenn jemand noch nie bei der Schulsozialarbeit war:

- Kennst du jemanden der/die schon dort war? Keine Namen
- Geht jemand aus deiner Klasse dorthin? Keine Namen
- Was glaubst du, was der oder die Schulsozialarbeiter*in tut in so einem Beratungsgespräch? Glaubst du das hilft?
- Warum warst du bis jetzt noch nie bei der Schulsozialarbeit? Was hat dich daran gehindert, zur Schulsozialarbeit zu gehen?
- Hast du schon mal darüber nachgedacht, zur Schulsozialarbeit zu gehen? Wenn nein, warum nicht, wenn ja, warum bist du noch nicht gegangen?
- Was waren deine Überlegungen, dass du dich (dann doch) gegen die Schulsozialarbeit entschieden hast? Erzählen lassen.
- Gehen andere aus deiner Klasse regelmässig zur Schulsozialarbeit? Würde es dir helfen, wenn du selbst mal gehen wolltest, dass schon viele andere Kinder dort waren?
- Hast du schon mal jemanden (Peers) gefragt, wie es bei der Schulsozialarbeit war?
- Begegnest du der Schulsozialarbeit auch auf den Pausenplatz oder bei den Veloständern oder sonst wo? Findest du sie sympathisch? Neutral? Eher unsympathisch? Warum? (Thema: Präsenz auch ausserhalb des Büros bzw. des professionellen Rahmens sowie die Schulsozialarbeit kennen)
- Wie offen erlebst du die Sozialarbeiter*in? Glaubst du, sie würde dich verstehen bzw. nachfragen, wenn sie etwas nicht versteht? (Thema: Begegnung auf Augenhöhe)

DIE FOLGENDEN FRAGEN IM HINTERGRUND BEHALTEN, FALLS SICH ZEIGT, DASS EINES DER INTERVIEWTEN KINDER SCHON BEI DER SCHULSOZIALARBEIT WAREN:

Falls jemand schon bei der Schulsozialarbeit war:

- Warum bist du zur Schulsozialarbeit gegangen?
- Wie hast du von der Schulsozialarbeit erfahren?
- Wie war es beim ersten Mal, zu gehen?
- Haben andere das „cool oder doof“ gefunden? Wie hast du es empfunden, wenn die anderen was gesagt haben?
- Hast du damals gewusst, wie dir die Schulsozialarbeit helfen könnte bzw. was die Schulsozialarbeit macht? Hattest du Erwartungen? Wurden diese Erwartungen erfüllt? Nicht erfüllt?
- Wenn du nur einmal dort warst: warst du freiwillig oder per Einladung dort bzw. hat dich jemand ermutigt, zu gehen?
- Oder: Falls du beim ersten Mal per Einladung zur Schulsozialarbeit gegangen bist und dann entschieden hast, ein weiteres Mal freiwillig zu gehen: was war für dich gut beim ersten Gespräch bzw. Kontakt, so dass du entschieden hast, ein weiteres Mal zu gehen? Was hat dich dazu bewogen, weitere Beratungen in Anspruch zu nehmen? Welchen Sinn hat für dich Schulsozialarbeit gemacht? (Thema: Sinnzuschreibung).
- Wie oft gehst du zur Schulsozialarbeit/bist du zur Schulsozialarbeit gegangen? Was hat dich dazu ermutigt ev. sogar längerfristig regelmässig zu gehen?
- Wie machst du es, wenn du einen Termin vereinbaren möchtest? Ist es einfach, einen Termin zu bekommen?

Allgemein auf mögliche Themen achten: Kennen die Kinder die Schulsozialarbeit? Während der Schulzeit zur Schulsozialarbeit gehen: hilft das oder hindert das? Schweigepflicht und Verbindlichkeit: motiviert das oder irritiert das? Anwaltschaftliche Positionierung vs. Loyalität zu den Eltern (Lehrpersonen): Konflikt oder Empowerment? UN-Kinderrechtskonvention: welche Rechte werden von der Schulsozialarbeit so „unterstützt“, dass dies einen Einfluss auf das Niederschwelligkeitserleben der Kinder hat? Z. B. Partizipation und radikales Ernstnehmen sowie „Abholen, wo die Kinder stehen“. Ist ein Reflexionsraum vorhanden bzw. ein Meinungsbildungsprozess bei der Schulsozialarbeit möglich?

Anhang 2: Informationsschreiben und Einverständniserklärung für Erziehungsberechtigte

Einverständniserklärung / Quittung (Interview) - für die empirische Untersuchung zum Thema

Niederschwelligkeit, Erreichbarkeit und Zugangsmöglichkeit der Schulsozialarbeit in den Augen der Kinder

Mein Kind _____ wurde für ein Interview angefragt bzw. darf an der Studie mitmachen und hat persönlich zugestimmt.

Das Vorgehen bei der Auswertung des Interviews unterliegt den Bedingungen von Forschungsarbeiten, d.h. die Aufnahme und die Abschrift gelangen nicht an die Öffentlichkeit, die Abschrift wird anonymisiert, so dass nicht erkannt werden kann, dass es sich um mein Kind handelt, allfällig genannte Namen und Telefonnummern etc. werden gelöscht.

Mein Kind darf Antworten auf Fragen jederzeit auch verweigern.

Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview mit meinem Kind zu erlauben und bin damit einverstanden, dass das mit meinem Kind von **Frau Susanne Streibert** geführte Gespräch aufgenommen sowie verschriftet wird und für die Auswertung im Rahmen der Master Thesis **„Niederschwelligkeit in der Schulsozialarbeit“** verwendet werden darf.

Wenn Ausschnitte der Interviews als „Ankerbeispiele“ für die Präsentation der Ergebnisse verwendet werden, dann werden dabei alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf die Person meines Kindes zulassen, gelöscht oder anonymisiert.

Ort:

Datum:

Unterschrift:

Zusicherung der Anonymität der Aufzeichnungen bei einem persönlichen Interview

-- Information für die Befragte/den Befragten und Erziehungsberechtigte--

Die Durchführung der Untersuchung zur Frage nach der Erreichbarkeit von Schulsozialarbeit geschieht auf der Grundlage der Bestimmungen des **Datenschutzgesetzes¹⁵**. Die Interviewerin (Susanne Streibert) unterliegt der **Schweigepflicht** und ist auf das Datengeheimnis verpflichtet, d.h. sie darf ausserhalb der FHNW-Begleitperson mit niemandem über das Interview sprechen. Die Arbeit dient allein wissenschaftlichen Zwecken im Rahmen des Master Studiums Soziale Arbeit an der FHNW (Master Thesis).

Der Datenschutz verlangt, dass ich Sie als Eltern und euch Kinder über unser Vorgehen **informieren** und **Ihre bzw. eure ausdrückliche Genehmigung** einholen, um das Interview auswerten zu dürfen. Die Datenschutzbestimmungen verlangen auch, dass ich Sie und euch noch einmal ausdrücklich darauf hinweisen, dass **aus einer Nichtteilnahme keine Nachteile entstehen**. Ihr könnt Antworten auch bei einzelnen Fragen verweigern.

Ich sichere Ihnen und euch folgendes Verfahren zu, damit eure Angaben nicht mit eurer Person in Verbindung gebracht werden können:

- Ich gehe sorgfältig mit dem Erzählten um: Ich nehme das Gespräch auf Band auf (Handy: Voice Recorder), weil man sich so viel nicht auf einmal merken kann. Die Aufnahme wird abgetippt und ihr könnt die Abschrift bekommen. Die Abschrift wird **nicht veröffentlicht** und ist nur projektintern für die Auswertung zugänglich bzw. fliesst als Resultat der Studie in Form von Beispielaussagen in die Masterthesis ein, wobei alle Ausschnitte nur zitiert werden, sofern eine Identifikation der Person strikt ausgeschlossen ist.
- Ich **anonymisiere**, d.h. ich verändere alle Personen-, Orts-, Strassennamen.
- Falls ich für die Kontaktaufnahme Ihren/euren Namen bzw. Telefonnummer oder Mailadressen erfahren habe, werden diese Angaben in meinen Unterlagen gelöscht, so dass lediglich das anonymisierte Transkript existiert. Die von Ihnen unterschriebene **Erklärung zur Einwilligung in die Auswertung** wird in einem gesonderten Ordner aufbewahrt. Sie dient einzig und allein dazu, bei einer Überprüfung durch Datenschutzbeauftragte nachweisen zu können, dass Sie bzw. ihr mit der Auswertung einverstanden sind/seid. Sie kann **mit dem Interview nicht mehr in Verbindung gebracht** werden.

Ich bedanke mich für die Bereitschaft, mir ein Interview zu geben, und hoffe, dass meine wissenschaftliche Arbeit im Zusammenhang mit der Master Thesis zum Thema „Erreichbarkeit und Nutzung der Schulsozialarbeit“ dazu dienen wird, die Situation von euch Kindern in Bezug auf die Nutzungsmöglichkeit der Schulsozialarbeit zu verbessern.

Datum _____

Für die exemplarische Untersuchung als Interviewerin, Unterschrift:



¹⁵ Vgl. AvenirSocial (2014). Datenschutz in der Sozialen Arbeit. Eine Praxishilfe zum Umgang mit sensiblen Personendaten. Bern: AvenirSocial.

Infos zur exemplarischen empirischen Untersuchung

Ich, Susanne Streibert, bin derzeit Schulsozialarbeiterin in der Gemeinde Münchenstein BL und gerade dabei, die Master Thesis als Abschluss des Masterstudiums Soziale Arbeit an der FHNW mit Schwerpunkt Soziale Innovation zu beginnen.

Da ich seit 17 Jahren Schulsozialarbeiterin bin und wir in diesem Berufsstand sehr daran interessiert sind, das Angebot der Schulsozialarbeit laufend weiterzuentwickeln, möchte ich gerne eine empirische Arbeit zum Thema „Niederschwelligkeit“ machen.

Es wurde bisher viel über Niederschwelligkeit als Strukturmaxime der Schulsozialarbeit diskutiert, und es gilt als Qualitätsmerkmal der Schulsozialarbeit, ein hohes Grad an Niederschwelligkeit auszuweisen. Ob dies jedoch wirklich gelingt und wieweit es gelingt, ist noch wenig erforscht und schon gar nicht aus Sicht der Kinder. Mein Thema wird also sein, herauszufinden, was den Kindern (in der Grundschule im Alter von neun bis dreizehn Jahren), die ein Gesprächsbedarf bzw. ein Anliegen oder Thema „in sich tragen“, im Wege stehen könnte, die Schulsozialarbeit aufzusuchen, sprich, welche Schwellen in den Köpfen der Kinder vorhanden sein könnten, so dass die Schulsozialarbeit ihr Niederschwelligkeitsversprechen nicht erfahrbar machen kann.

Die Schulsozialarbeit und die Schulen tun einiges, in der Hoffnung, die Zugangsschwellen zu senken bzw. tief zu halten oder gar abzuschaffen aber gelingt uns das wirklich? Welche mentalen Schwellen gibt es nebst strukturbedingten Hürden?

Ziel meiner exemplarischen Untersuchung im Raum Nordwestschweiz ist, mehr über diese Schwellen in den Köpfen der Kinder zu erfahren, denn wenn wir mehr darüber wissen, könnte die Schulsozialarbeit auch proaktiv etwas zur Senkung beitragen. Auch wäre es für anstehende Evaluationen von Schulsozialarbeit wichtig, zu wissen, wie das Ausmass der Niederschwelligkeit gemessen werden könnte bzw. mit welchen Fragen sich Kinder dazu eingeladen fühlen, mitzuteilen, was ihnen im Wege steht, zur Schulsozialarbeit zu gehen, obwohl sie vielleicht schon drüber nachgedacht haben und auch ein Anliegen hätten.

So bin ich sehr froh um die Mitarbeit der Kinder, die sich bereit erklären, mir ein Interview zu geben sowie der Erziehungsberechtigten/Eltern, die diese Untersuchung unterstützen, indem sie die Einwilligung geben, dass ihr Kind teilnehmen darf.

Herzlichen Dank!!!!

Anhang 3: Beschreibung der interviewten Kinder (Sampling)

Schulgemeinde A:

R: Interview 1: Alter 9/10 Jahre (4.Klasse), Geschlecht: m¹⁶, selbstbewusst, macht sich fürs Interview schön, weiss um seine Rechte (Mutter = Polizistin), Lebensereignisse: Vater kürzlich gestorben, älterer Bruder, Katze, keine Probleme haben oder Probleme alleine lösen in Klasse und mit Lehrerin = hat hohen Wert, kann auch Aussagen verweigern

ma/sa: Doppelinterview 2: Alter 10 Jahre (4. Klasse), Geschlecht: f + f, befreundet, gleiche Klasse, ein Mädchen etwas mutiger bzw. redefleissiger und rechtsbewusster als die andere, sich gegenseitig stützend, ehrlich-offen die eine, eher etwas verhalten und anständig die andere, längeres Interview, die Mutigere hätte sich auch alleine zum Interview getraut, die andere nur mit Begleitung der Freundin.

Schulgemeinde Ba:

el/be: Doppelinterview 4: Alter 11 bzw. 12 Jahre (5. Klasse), Geschlecht: f + f, befreundet, gleiche Klasse, beide Peacemaker, eine Person sehr redebedürftig, eine Person stiller, eine Person schon bei der Schulsozialarbeit gewesen (Thema Sucht in der Familie beschäftigt eines der Mädchen).

chi: Interview 5: Alter 11 Jahre (4. Klasse), Geschlecht: f, reflektiert, Peacemaker, mutig, klare Meinung habend.

gi-am: Doppelinterview 6: Alter 9 bzw. 10 Jahre (beide 3. Klasse), Geschlecht: f + f, jung im „Wesen“, gut befreundet, gleiche Klasse, ein Mädchen redet mehr und zieht die andere mit (stützend), beide Peacemaker.

sin-vin: Doppelinterview 7: Alter 10 und 11Jahre (4. Klasse und 5. Klasse), Geschlecht: m + m, befreundet aber nicht in der gleichen Klasse, beide Peacemaker, einer der beiden wird vom anderen als sehr mutiger und begabter Peacemaker bezeichnet bzw. „bewundert“, der ältere Junge wirkt jünger (eher klein im Gegensatz zu anderen 5. Klässler*innen - er hat deswegen schon öfters Irritation erlebt).

jo: Interview 7, ein Einzelinterview mit sin als Begleitperson (s.o.): Alter 9 Jahre (3. Klasse), Geschlecht: m, wurde oft ausgeschlossen früher, zugezogen aus dem Raum Zürich (anderer Dialekt), erzählt viele Erlebnisse, manchmal wirr, viel „Leiden“ erlebt, sehr jung wirkend, seine Rolle als Peacemaker erlebt er als Stütze und Hilfe zur Veränderung in Bezug auf Selbstwirksamkeit. Hohe Meinung von der Peacemaker-Rolle - auch gegenüber anderen Peacemaker der Schule.

¹⁶ f = weiblich; m = männlich

Schulgemeinde Bb:

T: Interview 3: Alter 9 Jahre (3. Klasse), Geschlecht: m, wirkt sehr selbstbewusst, ist über Kinderrechte informiert, möglicherweise sehr aufklärendes, gebildetes Elternhaus, lebt mit getrennten Eltern, Peacemaker, denkt über andere Kinder und deren Probleme nach (hohe Empathiefähigkeit), kann „zu jemandem stehen“, der in der Klasse ausgeschlossen wird, kann zu Hause reden und reflektieren, ausgeprägte Artikulationsfähigkeit.

Schulgemeinde C

A: Interview 9: Alter 11 Jahre, Geschlecht: f, sehr loyal gegenüber den Eltern, eher zurückhaltend und aufmerksam, regeltreu, keine grösseren Sorgen bzw. Reflexionsprozesse, auffallend oft „*eigentlich nicht*“ sagend.

Anhang 4: Transkriptionssystem

Die Interviews wurden in gesprochener Sprache (Schweizerdeutsch) transkribiert. Grundlage der Transkriptionsregeln der vorliegenden Arbeit ist das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) (vgl. Selting et al. 1998). Anpassungen führen zu folgendem Transkriptionssystem:

Pause = ca. in Anzahl Sekunden in Klammern: (3)

Betonung: GERne auch anders

Mimik/Gestik = in Klammern: (lachend/bestimmt etc.)

Unverständliche Passagen, Worte = in Klammern: (unverständlich)

Zeitpunkt bzw. Minuten- und Sekundenangabe innerhalb des Interviews = laufend in regelmässigen Abständen in Klammern, um die Stelle schnell wiederzufinden: (12:13)

Bei Kürzung eines Gesprächsabschnitts (aufgrund von wenig Relevanz) = in Klammern paraphrasiert bzw. zusammengefasst (Hochdeutsch)

Bei Betonung in zögerlichem Modus = Gedankenstrich und Doppelbuchstaben: g-gerne

Transkribiert in Schweizerdeutsch, Kleinschreibung, keine Interpunktion

Abkürzungen: I: = Interviewerin; IP: interviewte Person (IP1 und IP2 bei mehreren Personen)

Schulsozialarbeit = meint Schulsozialarbeit/Schulsozialarbeiterin/Schulsozialarbeiter¹⁷

Zur Anonymisierung: Wenn der Name der entsprechenden Schulsozialarbeitsperson genannt wird = Frau (Name Schulsozialarbeiter*in); wenn ein Interview von mehreren Schulsozialarbeitenden handelt = (Name Schulsozialarbeit Frau) und (Name Schulsozialarbeit Mann); wenn andere Namen fallen = (Name Kind), (Name Lehrerin), (Name Freund), etc.; wenn ein Schulhaus bzw. Ort genannt wird = (Name Schulhaus oder Name Ort)

¹⁷ In den Interviewtranskripten wurde SSA anstelle von Schulsozialarbeit verwendet, überall sonst wird Schulsozialarbeit ausgeschrieben.

Anhang 6: Kodierleitfaden (Kategorienmodell)

Kodierleitfaden / Kategorienmodell

Übergeordnete Ebene/ Oberkategorien	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Auf die Lebenswelt bezogene Kategorien A		= Es wurde noch nicht in Erwägung gezogen, zur Schulsozialarbeit zu gehen. (obwohl...)		Wenn über Hilfe holen allg. gesprochen wird ohne Schulsozialarbeit zu erwähnen.
A1 Verständnis von Hilfe/ Dienstleistungsangebot allgemein	A1.1 Problemdefinition: Was ist ein Problem, was wäre ein Anlass, um Hilfe zu holen?	Alle Aspekte dazu, wie Kinder etwas für sich als Problem bzw. Anlass definieren - auch loyalitätsbezogene Problemsicht (Elternsicht, welche die Sicht der Kinder prägt) und Beschreibung von Problemen der Peers.	„Will mini Mama ihri Tante hed Krebs gha und do han ich mir scho Sorge gmacht“. (el/be 22/23) Weil meiner Mama ihre Tante hat Krebs gehabt und da hab ich mir schon Sorgen gemacht.“ (el/be 22f.)	Abgrenzung zu A1.5: bei Aussagen zu eigenen Bewältigungsstrategien und zu A1.3: bei Aussagen zu helfen wollen als 3. Person zu A1.2: bei Aussagen zu Hilfe empfehlen. <u>aber</u> unter A1.1 auch: über Probleme anderer nachdenken, sich sorgen.
A1 Verständnis von Hilfe/ Dienstleistungsangebot allgemein	A1.2 Werte/Vorstellung von Hilfe annehmen (Scham/Mut/interne/externe Hilfe, Wünsche nach Geheimhaltung) Ist Hilfe holen o.k. darf „man“ das? (Bewertung und Referenzrahmen) Ehemals A1.4 wurde hier subsumiert (ausser wenn Schulsozialarbeitsspezifisch: zu B3.3)	Alle Aussagen dazu, was Kinder darüber denken, ob sie Hilfe holen dürfen bzw. sollen und aufgrund von welchen Werten und Voraussetzungen sie das tun oder nicht tun. = Sinnzuschreibung zu Hilfe holen allg. und im Zusammenhang mit Werteorientierung an Peers/Eltern: Sinnzuschreibung 1: Eigenbewertung: ich darf Hilfe holen, weil ich es o.k./normal finde bzw. für mich ist Hilfe	„Also ich finds cooler wennichs sälber mache ka- aber ich glaub wemmers denn nüm cha mache.“ (T 175f.) „Ich finde es cooler, wenn ich es selbst machen kann aber wenn man es nicht mehr kann.“ (T175f.) „Aber ich würd eher emene Mensch aavertraue wonich rächt gärr han (el/be 48f.) „Aber ich würde eher einem Menschen anvertrauen, den ich recht gern habe“. (el/be48)	Nur Aussagen zur Frage, ob Hilfe holen als o.k. und möglich beurteilt wird. Abgrenzung zu A1.3: bei Aussagen zu Personen, die helfen könnten. Abgrenzung zu A1.3: bei Aussagen, dass man Hilfe anbietet, weil man das etwas Gutes findet (und selbst zur helfenden 3. Person wird). Abgrenzung zu A.1.5: bei Aussagen dazu, ob Hilfe von aussen überhaupt helfen könnte. Abgrenzung zu A1.5: bei Aussagen dazu, was genau

		<p>holen nicht möglich (Angst, Scham?).</p> <p><u>Sinnzuschreibung 2:</u> Orientierung an Peers: Ich darf Hilfe holen, wenn es meine Kolleg*innen auch tun <u>bzw.</u> Hilfe holen gilt als „uncool“</p> <p><u>Sinnzuschreibung 3:</u> Orientierung an Werten der Eltern/Loyalität: Ich darf Hilfe holen, wenn das bei uns zu Hause als o.k. gilt (<u>vice versa</u>).</p> <p><u>Sinnzuschreibung 4:</u> Hilfe holen basierend auf dem eigenen Rechtsstatus als „richtig“ erachten: Ich hole Hilfe, wenn man nicht gut mit mir umgeht, weil ich das Recht dazu habe.</p> <p>Sowie Aussagen zu <u>Anonymität, Loyalität, Vertraulichkeit</u> in Bezug auf Hilfe holen allgemein: Wer darf/soll wissen, dass ich Hilfe hole? Wer darf es auf keinen Fall wissen (Geheimhaltung)?</p> <p>Aussagen, ob man selbst <u>Hilfe anbietet</u>, weil man Hilfe holen gut findet, es selbst aber nicht „braucht“.</p>	<p>„Bi mine eltere wärs kei problem will si froge mich denn au nid us will die lönd mich denn - dass ichs ihne verzell.“ (chi260f.)</p> <p>„Bei meinen Eltern wäre es kein Problem, weil sie fragen mich dann auch nicht aus...sie lassen mich dann, dass ich es ihnen erzähle.“ (chi260f.)</p> <p>„Also ich glaub wenss Klass nid mitbekunnt (4) ich glaub denn ischs au gar nid so wichtig...“ (T362)</p> <p>„Also ich glaube, wenn es die Klasse nicht mitbekommt, dann ist es auch gar nicht so wichtig...“ (T362)</p>	<p>hilft.</p> <p><u>Abgrenzung zu schulsozialarbeitsbezogenen Antworten:</u></p> <p>Abgrenzung zu B1.3: bei Aussagen, ob Schulsozialarbeit hilft.</p> <p>Abgrenzung zu B2.1: bei Aussagen zu Hilfe holen bei der Schulsozialarbeit weil eigener Rechtsstatus bewusst ist (Wissen um anwaltschaftliches Handeln).</p> <p>Abgrenzung zu B3.2: bei Aussagen zur Anonymität im Kontext eines Schulsozialarbeitsbesuchs (andere dürfen wissen, dass man zur Schulsozialarbeit geht).</p> <p>Abgrenzung zu B3.3: bei Aussagen zur Loyalität zu den Eltern bei der Bewertung, ob Hilfe holen <u>bei der Schulsozialarbeit</u> o.k. ist.</p>
--	--	---	--	--

<p>A1 Verständnis von Hilfe/ Dienstleistungsangebot allgemein</p>	<p>A1.3 Vorstellung von helfender Person (inwiefern kann eine 3. Person helfen, wer käme als eine solche 3. Person in Frage?)</p>	<p>Alle Aussagen zu Personen, die von den Kindern als helfende Erwachsene (ev. auch helfende Peers) wahrgenommen werden. Aussagen dazu, vom wem sich die Kinder helfen lassen (auch fremde bzw. neutrale Person versus nur Familienangehörige und Freunde bzw. nahe Personen.</p> <p>Aussagen zu genannten 3. Personen (auch zu sich selbst als helfende Person).</p>	<p>„Jo also ich würd zerscht zu mim Götti go denn scho zu mine Grosseleere oder villicht umkehrt.“ (T153) <i>„Ja also ich würde zuerst zu meinem Patenonkel, dann schon zu meinen Grosseletern oder vielleicht umgekehrt.“ (T153)</i> <i>„Eigentlich würd i scho gärn zu mim oma go. Si lost guet zue und isch e mega nätte mensch (...) si het halt au vil dure gmacht“ (el/be 28f.)</i> <i>„Eigentlich würde ich schon gern zu meiner Oma gehen. Sie hört gut zu und ist ein mega netter Mensch (...) sie hat halt auch viel durchgemacht.“ (el/be 28f.)</i></p>	<p>Abgrenzung zu B1, B2, B3: bei Aussagen, in denen über Schulsozialarbeitende als helfende Personen gesprochen wird.</p> <p><i>Spezifisch:</i></p> <p>Abgrenzung zu B2.1: bei Aussagen zur Schulsozialarbeit als Meldestelle bei Unrechtserfahrung.</p> <p>Abgrenzung zu B3.1: bei Aussagen, wenn man extra zu Schulsozialarbeit als anonyme Stelle ausserhalb des Familiensystems geht.</p> <p>Abgrenzung zu B1.3: bei Aussagen zur Schulsozialarbeitsperson, als eine hilfreiche, helfende Drittperson (Aussagen dazu, dass und wie Schulsozialarbeit als helfende 3. Person hilft).</p>
<p>A1 Verständnis von Hilfe/ Dienstleistungsangebot all- gemein</p>	<p>A1.5 Art der Hilfe/Methode (Reden/Beratung) sowie eine Haltung, die als hilfreich erlebt wird (z.B. partizipatives, prozessorientiertes Vorgehen)</p> <p>Eigene Problemlösungsstrategien bzw. eigenes Bewältigungshandeln</p>	<p>Alle Aussagen zu Strategien und Methoden, welche als hilfreich empfunden werden (z. B. Reden, Beraten werden, Ablenkung, Tagebuch etc.): Alles was hilft.</p> <p>Auch Aussagen der Kinder, welche Haltung sie bei einer helfenden Person als hilfreich/nicht hilfreich erleben (z. B. ernst genommen werden etc.).</p>	<p>„I dank mir mängisch so im Kopf Tagebuech (gi-am141) <i>„Ich denke mir manchmal im Kopf ein Tagebuch.“ (gi-am141)</i> <i>„Und sit ich Peacemaker bin, bruch ich eigentlich nie me hilf will alli wänd - z-zu mir.“ (jo11f.)</i> <i>„Und seit ich Peacemaker bin, brauche ich eigentlich nie mehr Hilfe, weil alle - zum mir wollen.“ (jo11f.)</i></p>	<p>Abgrenzung zu A1.2: wenn Strategie, etwas alleine schaffen zu müssen, auf Scham und anderen hindernden Gefühlen basiert.</p> <p>Abgrenzung zu B1.3: bei Aussagen, dass Schulsozialarbeit hilft, und dass man sich eher traut Hilfe zu holen, weil man glaubt, dass Schulsozialarbeit hilft.</p> <p>Abgrenzung zu A1.3: bei Aussagen dazu, wie (nicht wer) hilft.</p> <p>Abgrenzung zu A1.3: bei</p>

		<p>Aussagen zu selbst entwickelten Bewältigungsstrategien jenseits externer Hilfeangebote/eigenes Bewältigungshandeln.</p> <p>Aussagen, inwiefern auch die Peacemaker-Rolle hilfreich ist bzw. welche Fähigkeiten helfen (z. B. sich Ausdrücken können, Mutigsein etc.).</p> <p>Ev. auch alles was nicht hilft (z. B. wenn eine nicht-kinderrechts-gemässe Haltung als nicht hilfreich erwähnt wird).</p>	<p>„J-jä ich tue mich eifach nume beruhige - villicht irgendöppis luege oder so.“ (R156)</p> <p>„Ja-a, ich tue mich einfach nur beruhigen - vielleicht etwas schauen oder so.“ (R156)</p>	<p>Aussagen zu hilfreichen Eigenschaften einer helfenden Person.</p> <p>Abgrenzung zu B2.1: bei Aussagen, wenn spezifisch Schulsozialarbeit als helfender Faktor erwähnt wird.</p>
A1 Verständnis von Hilfe/ Dienstleistungsangebot allgemein	<p>A1.6 Identifikation mit Lebenswelt Schule</p> <p><i>Ehemals A2.1 wurde hier subsumiert WERTE/BEWERTUNG von Schule mit externem Hilfeangebot</i></p>	<p>Alle Aussagen dazu, was Schule zur guten Schule macht - dies auch hinsichtlich externer Hilfeangebote an der Schule: Schulsozialarbeit darf vorkommen, aber nur wenn eine Bewertung zu Schule mit Schulsozialarbeit bzw. ohne Schulsozialarbeit im Fokus ist, d.h. nur wenn Schulsozialarbeit als Teil der helfenden „neutralen“ Akteure bewertet wird.</p> <p>Bewertungsebene: von „wir sind in einer guten Schule, weil es zusätzliche Angebote (wie Schulsozialarbeit) gibt bis hin zu „wir sind eine gute Schule“, weil wir</p>	<p>„Dass weme öpis am härze hed, dass mes au öperem säge kann.“ (A478)</p> <p>„Das ist gut, dass wenn man was auf dem Herzen hat, und dass man es dann jemandem sagen könnte.“ (A478)</p> <p>„In unsere Klass (brucht das) eigentlich ächt nid.“ (gi-am217)</p> <p>„In unserer Klasse braucht es das echt nicht“ (gi-am212).</p> <p>„Werum het me Peacemaker gmacht, wenn me scho Schuelsozialarbeit het, das het jo (unverständlich) nüd brocht.“ (jo43f.)</p> <p>„Warum hat man denn Peacemaker gemacht,</p>	<p>Abgrenzung zu B1.1, B1.2, B1.3: bei Aussagen, wenn spezifisch über Schulsozialarbeit gesprochen wird und darüber, was man über Schulsozialarbeit weiss.</p> <p>Abgrenzung zu B2, B3, B4: bei Aussagen dazu, was man über Schulsozialarbeit erwartet oder wie die Präsenz der Schulsozialarbeit bewertet wird.</p> <p>Abgrenzung zu B1.3: bei Aussagen, wenn Schulsozialarbeit als hilfreich bewertet wird (ohne Identifikation/Bewertungsebene Schule).</p> <p>Abgrenzung zu A1.2: bei Aussagen zu Hilfe holen ist o.k. bzw. zum Wissen (dürfen), dass jemand zur</p>

		<p>keine Zusatzangebote brauchen)</p> <p>Aussagen zur Sinnzuschreibung: Macht externe Hilfe Sinn FÜR die/IN der Lebenswelt Schule?</p> <p>Aussagen zur Bewertung einer guten Klasse, die alles alleine löst bzw. wo es normal ist, externe Hilfe zu holen.</p> <p>Alle Aussagen über Klassendynamik (Klasse gut finden, gute kennen als hoher Wert?).</p> <p>Alle Aussagen zu externen Hilfeangeboten an der Schule und deren Bewertung.</p> <p>Alle Aussagen zu Vorstellungen von Unterstützung innerhalb der Schule: z. B.: Unterstützung findet nur innerhalb der Klasse statt/Unterstützung wird innerhalb der Klasse und von der Lehrperson bzw. extern gesucht.</p>	<p><i>wenn es schon Schulsozialarbeit gibt, das hat ja nichts gebracht" (Jo43f.).</i></p>	<p>Schulsozialarbeit geht und zur Bewertung, wenn jemand in der Schule ausserhalb der Klasse bzw. Lehrperson Hilfe BRAUCHT.</p> <p>Abgrenzung zu A1.5: bei Aussagen zu Strategien: wenn beschrieben wird, wie Kinder einander und sich selbst helfen.</p>
--	--	---	---	---

Auf Schulsozialarbeit bezogene Kategorien B		= Es wurde bereits über Schulsozialarbeit als mögliches Hilfeangebots nachgedacht. (aber...)		= Nur wenn Schulsozialarbeit erwähnt ist (wenn helfende Person auch andere 3. Person sein kann = A-Kategorien)
B1 Rollen- und Zuständigkeitsverständnis hinsichtlich Schulsozialarbeit (inhaltlicher Rahmen)	B1.1 Schulsozialarbeit kennen und wissen, was Schulsozialarbeit macht = Frage nach dem WAS	Alle Aussagen zu allfälligen Vorstellungen darüber, was Schulsozialarbeit ist und was das Angebot umfasst	„Ich ha si mol gfrogt was si macht und denn het si gseit bi Stritt wo immer witer goht...oder so bi Mobbing - chame au zu ihre go.“ (sin-vin19) „Ich hab sie mal gefragt was sie macht und dann hat sie gesagt bei Streit, der immer weiter geht.“ (sin-vin19)	Abgrenzung zu B1.3: bei Aussagen dazu, was gemacht wird und hilft/nicht hilft. Abgrenzung zu B2.1/B2.2: bei Aussagen zu Wissen um anwaltschaftliches und neutrales Handeln.
B1 Rollen- und Zuständigkeitsverständnis hinsichtlich Schulsozialarbeit (inhaltlicher Rahmen)	B1.2 Die zuständige schulsozialarbeitende Person kennen = Frage nach dem WER	Alle Aussagen darüber, ob die Kinder wissen, wer für sie als Schulsozialarbeiterin zuständig wäre, wenn sie das Angebot annehmen möchten.	„jo aber mir wüsse nüm wie sie heisst.“ (el/be7) „Ja, aber wir wissen nicht mehr wie sie heisst.“ (el/be7)	Abgrenzung zu B4.4: bei Aussagen, wie man Schulsozialarbeit kennengelernt hat (Präsentation des Angebots Schulsozialarbeit). Abgrenzung zu A1.3: bei Aussagen zur Vorstellung von einer helfenden 3. Person allg. Abgrenzung zu B4.4: bei Aussagen zur Sympathie der Schulsozialarbeitsperson.
B1 Rollen- und Zuständigkeitsverständnis hinsichtlich Schulsozialarbeit (inhaltlicher Rahmen)	B1.3 Vorstellung über Effektivität von Schulsozialarbeit (Schulsozialarbeit hilft/hilft nicht=Bewertungsaussagen)	Alle Aussagen dazu, ob Kinder denken, dass Schulsozialarbeit hilft, evtl. auch Erfahrung, dass es jemand anderem geholfen hat (Sinnzuschreibung durch Erfahrung bei anderen) und sich vorstellen können, Schulsozialarbeit zu empfehlen. Auf die Idee kommen, zu	„Also ich glaub au, dass ihre vertrau (...) will au vili Fründe vo mir sind zu ihre gange - eigentlich regelmässig... und si finde si machts wirklich guet.“ (sin-vin120) „Also ich glaube auch, dass ich ihr vertraue, weil auch viele Freunde sind zu ihr gegangen eigentlich regelmässig und sie finden, dass sie	Abgrenzung zu A1.3: bei Aussagen, dass eine Drittperson hilfreich ist (allg.). Abgrenzung zu A1.5: bei Aussagen zu helfenden Strategien unabhängig von Schulsozialarbeit. Abgrenzung zu A1.6: bei Aussagen, wenn Schulsozialarbeit an Schule bewertet wird.

		<p>Schulsozialarbeit zu gehen oder Schulsozialarbeit zu empfehlen, weil Sinn zugeschrieben wurde.</p> <p>Wertung enthaltende Aussagen, ob man jemanden kennt der/die zur Schulsozialarbeit geht.</p>	<p><i>es wirklich gut macht" (sin-vin120).</i></p> <p><i>„Denne wüsst si villicht echli besser, wiemes chönnti - was halt - jo will si sich besser USkennt.“ (ma/sa164f.)</i></p> <p><i>„Dann wüsste sie vielleicht ein bisschen besser, wie man es machen könnte... ja weil sie sich besser auskennt.“ (ma/sa164f.)</i></p>	<p>Abgrenzung zu B4.4: bei Aussagen, dass Schulsozialarbeit hilft, weil die Schulsozialarbeitsperson sympathisch ist.</p> <p>Ev. Skalieren: hilft/hilft vielleicht: kommt drauf an/hilft eher nicht.</p>
<p>B2 Wissen um Haltung / Positionierung der Schulsozialarbeit: Gerechtigkeitsorientierung (ethischer Rahmen)</p>	<p>B2.1 Aussicht auf anwaltschaftliches Handeln/Meldestelle bei Kinderrechtsverletzung (Diskriminierungsschutz) Aussicht auf Mitwirkung (Partizipation)</p> <p>HALTUNG DER Schulsozialarbeit (parteisch-anwaltschaftlich)</p>	<p>Alle Aussagen von Kindern, was sie von Schulsozialarbeit erwarten, wenn es um die Vertretung ihrer Rechte geht.</p> <p>Aussagen zu Schulsozialarbeit als Meldestelle (auch dazu, wenn etwas gemeldet werden soll, das andere betrifft).</p> <p>Aussagen dazu, ob man ernst genommen wird/Begegnungsqualität</p> <p>Aussagen zum Hilfe holen auf der Basis der Kinderrechte.</p>	<p><i>„Wo (2) g-glaub ich (2) wie nid so vil au gmacht wird, dass me, dass d Kind halt sage döfe was si wänd. Dmeinig und so.“ (T287)</i></p> <p><i>„Das glaube ich, wird nicht so viel gemacht, dass die Kinder halt sagen dürfen, was sie wollen. Die Meinung und so.“ (T287)</i></p> <p><i>„Ich glaub ebe au die meischte danke denn das isch eifach 'päch gha' - wirtsch halt eifach blamiert ich glaub das danke die meischte.“ (T321)</i></p> <p><i>„Ich glaube die meisten denken, ‚Pech gehabt‘, man wird halt einfach blamiert von Lehrer.“ (T321)</i></p>	<p>Abgrenzung zu A1.2: bei Aussagen, wenn Hilfe holen als Recht bezeichnet wird, ohne ein Bezug zur Schulsozialarbeit herzustellen.</p> <p>Abgrenzung zu A1.5: bei Aussagen dazu, welche Haltung hilft (allg.) - nicht auf Schulsozialarbeit bezogen.</p> <p>Abgrenzung zu B1.1: bei Aussagen, dass Schulsozialarbeit zuständig ist, einen Reflexionsraum zur Meinungsbildung zur Verfügung zu stellen.</p> <p>Abgrenzung zu B1.3: bei Aussagen, wenn „Ernstgenommen werden“ von der Schulsozialarbeit bedeutet, dass Schulsozialarbeit hilft.</p> <p><i>Aber B2.1: Wenn erwähnt wird, dass Schulsozialarbeit etwas tut/tun könnte/sollte, das mit der Anerkennung des Rechtsstatus zu tun hat bzw. als Meldestelle gesehen wird.</i></p>

<p>B2 Wissen um Haltung / Positionierung der Schulsozialarbeit: Gerechtigkeitsorientierung (ethischer Rahmen)</p>	<p>B2.2 Aussicht auf Fairness/Neutralität bei Konflikten HALTUNG DER Schulsozialarbeit (neutral, fair, allparteiisch)</p>	<p>Alle Aussagen von Kindern, was sie von Schulsozialarbeit erwarten, wenn es darum geht, verstanden und ernst genommen zu werden (auch Aussicht auf einen Reflexionsraum).</p> <p>Alle Aussagen von Kindern, was sie von Schulsozialarbeit erwarten, wenn es um Gerechtigkeit und Fairness bei einer Konfliktlösung geht.</p>	<p>„Denn chamer denn au wirklich kläre - au werne dänkt hmm das stritte isch jetzt nid toll gsi und jetzt muess ichs au no kläre aber...“ (chi297)</p> <p>„Dann kann man auch wirklich klären - auch wenn man denkt hmm das Streiten ist jetzt nicht so toll und jetzt muss ichs auch noch klären, aber...“ (chi297)</p>	<p>Abgrenzung zu A1.3: bei Aussagen zu einer neutralen Haltung/Person allg., die als helfende Person in Frage kommt.</p> <p>B2.2 muss Aspekte enthalten, die mit Schulsozialarbeit UND Neutralität/Fairness zu tun haben.</p>
<p>B3 Vertraulichkeit (rechtlicher Rahmen)</p>	<p>B3.1 Anonymitätszusicherung, Vorstellungen zur Anonymität eines Schulsozialarbeitsbesuchs</p>	<p>Alle Aussagen dazu, dass niemand wissen muss, dass ein Kind zur Schulsozialarbeit geht (auch Aussagen, dass etwas peinlich sein könnte).</p> <p>Aussagen dazu, ob andere Wissen dürfen, dass man zur Schulsozialarbeit geht bzw. nichts davon wissen sollen.</p>	<p>„Das wär glaub für die mei- oder für a paar zum Bischpil für mi Fründ - das wär für ihn wahrscheinlich scho sehr guet gsi, will wenn er das halt (2) halt hätt chönne s-sälber go in de Freizyt mache ohne dass ihn die erschte paarmol öper bizz verhöht hätt wär das für ihn wahrscheinlich zimlich e hilf gsi.“ (T210)</p> <p>„Das wäre für ihn wahrscheinlich schon sehr gut gewesen, wenn er hätte selbst gehen können in der Freizeit, ohne dass ihn die ersten paar Mal die anderen ein bisschen verhöht hätten“ (T210).</p>	<p>Abgrenzung zu A1.2: bei Aussagen zu Peinlichkeiten bzw. dazu, dass NIEMAND wissen darf, dass man Hilfe holt (Scham), bzw. dass andere wissen dürfen, dass man Hilfe holt.</p> <p>Abgrenzung zu B3.1: bei Aussagen, dass andere wissen dürfen, dass man bei der Schulsozialarbeit Hilfe holt.</p> <p>Abgrenzung zu B3.3: bei Aussagen zum nötigen/nicht nötigen Einverständnis der Eltern/Lehrpersonen bei einem Schulsozialarbeitsbesuch.</p> <p>Abgrenzung zu B4.1 und B4.3: bei Aussagen zur Zugangsform (z. B. in der Freizeit/Schulzeit - auch wenn dies einen Einfluss darauf hat, wer vom Besuch bei der Schulsozialarbeit erfährt).</p>

B3 Vertraulichkeit (rechtlicher Rahmen)	B3.2 Schweigepflichteinholung/Vertrauen in die Schweigepflicht	Alle Aussagen zum Verständnis der Kinder betr. Schweigepflicht. Aussagen dazu, was Kinder denken, was Schweigepflicht ist bzw. ob sie wissen, was Schweigepflicht ist und ob sie der Einhaltung der Schweigepflicht der Schulsozialarbeit vertrauen.	<i>„Also was ich jetzt würd säge isch, dass sis wirklich keinem erzählt hätti.“ (R220) <i>„Also was ich jetzt sagen würde ist, dass sie es wirklich niemandem erzählt hätte.“ (R220)</i> </i>	Abgrenzung zu B3.1: bei Aussagen, wenn es um andere Personen geht, die <u>nicht</u> wissen sollen, dass man Hilfe bei der Schulsozialarbeit holt.
B3 Vertraulichkeit (rechtlicher Rahmen)	B3.3 Loyalitätsberücksichtigung/ Loyalitätsverständnis der Kinder gegenüber Eltern und anderen Erwachsenen (Lehrpersonen) sowie Orientierung an den Werten der Peers <i>Ehemals A1.4 wurde unter A1.2 subsumiert: <u>aber</u>: wenn schulsozialarbeitsspezifisch= zu B3.3</i>	Alle Aussagen zur Vorstellung, ob jemand (und wenn ja wer) davon wissen <u>muss oder soll</u> , wenn das Kind zur Schulsozialarbeit geht - auch, ob ein Arbeitsbündnis mit einem Kind als eigenständige Person als möglich erachtet wird oder ob sich das Kind als Teil der Familie „verpflichtet fühlt“, die Familie zu fragen, ob es Hilfe holen darf.	<i>„Bi mine Eltere wärs kei Problem will si froge mich denn au nid us will die lönd mich denn -, dass ichs ihne verzell.“ (chi260) <i>„Bei meinen Eltern wäre es kein Problem, weil sie fragen mich nicht aus - die lassen mich dann, dass ich es ihnen erzähle.“ (chi260)</i> </i>	Abgrenzung zu A1.2: bei Aussagen dazu, wer wissen soll, dass man Hilfe annimmt wenn es allgemein um Hilfe geht (nicht schulsozialarbeitsspezifisch). Abgrenzung zu B4.3: bei Aussagen, wenn das Setting bestimmt, wer vom Schulsozialarbeitsbesuch weiss bzw. nicht weiss. Abgrenzung zu B3.1: bei Aussagen, wenn Anonymität im Fokus ist.
B4 Gestaltung der Schulsozialarbeit (formeller Rahmen)	B4.1 Setting (Ort/Zeit/alleine oder zusammen mit anderen Kindern) = Frage nach dem WO, WANN, MIT WEM.	Alle Aussagen darüber, welches Setting gewünscht wäre (Tür und Angel-Gespräch oder Büro-Gespräche u.a.) bzw. ob man lieber in der Frei- oder Schulzeit bzw. alleine oder mit jemandem zusammen zur Schulsozialarbeit gehen würde.	<i>„Ich find das isch besser wenn dTüre zue isch.“ (sin-vin281) <i>„Ich finde das ist besser, wenn die Türe zu ist.“ (sin-vin281)</i> </i>	Abgrenzung zu B3.1: bei Aussagen zum Zeitpunkt (Schulzeit/Freizeit) der möglichen Inanspruchnahme von Schulsozialarbeit, wenn aber über die Vorstellung eines Besuchs während Freizeit oder Schulzeit gesprochen wird, <u>um Anonymität zugesichert zu erhalten.</u>

B4 Gestaltung der Schulsozialarbeit (formeller Rahmen)	B4.2 Methode/Beratung	Alle Aussagen zur Vorstellung von methodisch hilfreicher Art von Unterstützung seitens der Schulsozialarbeit.	„Sie düend so rede vo allem (2) so rede und - ich würde vor allem rede sage.“ (R179) „Sie tun so reden vor allem, so reden und ...ich würde vor allem reden sagen.“ (R179)	Abgrenzung zu A1.5: bei Aussagen darüber, ob verbale Hilfe sinnvoll ist. Abgrenzung zu B4.3: bei Aussagen, wenn die Zugangsart entscheidet, ob Schulsozialarbeit genutzt wird.
B4 Gestaltung der Schulsozialarbeit (formeller Rahmen)	B4.3 Zugang: Anmeldende Person = Zugangsart/-form (Rahmung)	Alle Aussagen zur Gestaltung des Zugangsweges (basierend auf Freiwilligkeit, aus Eigenimpuls, auf Empfehlung aber mit freiwilliger Zustimmung, nichtfreiwillig, unfreiwillig, eingeladen, abgeholt etc.).	„Freiwillig isch scho guet - villicht würdi dà Bueb sösch villicht gar nid go (3) wenn mr ihn zwingt.“ (gi-am83) „Freiwillig ist schon gut, vielleicht würde dieser Junge sonst gar nicht gehen...wenn man ihn zwingt.“ (gi-am83)	Abgrenzung zu B3.1: bei Aussagen, wenn die Nutzung des Angebots in der Freizeit im Fokus steht, um Anonymität zu wahren. Abgrenzung zu B4.4: bei Aussagen zum Prozess des Zugangs zur Schulsozialarbeit.
Gestaltung der Schulsozialarbeit (formeller Rahmen)	B4.4 Erscheinungsbild/Sichtbarkeit der Schulsozialarbeitsperson bzw. Stelle und Erreichbarkeit (Zugangsweg/-prozess der Anmeldung) Frage nach: wie präsentiert Schulsozialarbeit ihr Angebot? Wie sichtbar ist Schulsozialarbeit für die Kinder?	Alle Aussagen dazu, wie Schulsozialarbeit und Schulsozialarbeitende von den Kindern wahrgenommen werden, wie sie sich und das Angebot präsentieren. Aussagen darüber ob in Erinnerung geblieben ist, wo die Schulsozialarbeit zu finden wäre und wie die Kontaktaufnahme abläuft sowie wo die Schulsozialarbeitsperson wie oft präsent ist. Aussagen zur Sympathie/Antipathie gegenüber der Schulsozialarbeitsperson. Aussagen darüber, wie sich Schulsozialarbeit präsentieren könnte, dass Kinder Sinn zuschreiben (Tipps).	„Ich kenn si halt nid so guet und ich ha irgendwie e bitz Angscht vor ihre.“ (ma/sa 125) „Ich kenne sie halt nicht so gut und ich habe irgendwie ein bisschen Angst vor ihr.“ (ma/sa125) „Jo aber sunscht han ich sie nie gseh.“ (R8) „Ja, aber sonst sehe ich sie nie.“ (R8) „Also ich glaub so schlimm wärs au nid zur Frau (Name Schulsozialarbeiterin) zgo (3) das glaub ich nid.“ (T160) „Also so schlimm wäre es jetzt auch wieder nicht, zu frau (Name Schulsozialarbeit) zu gehen.“ (T160)	Abgrenzung zu A1.2: bei Aussagen, dass es schwierig wäre, allg. Hilfe zu holen. Abgrenzung zu A1.3: bei Aussagen, wenn es schwierig ist, überhaupt von einer 3.Person Hilfe anzunehmen - unabhängig von Schulsozialarbeit. Abgrenzen zu B3.1/B3.2: bei Aussagen zum Einfluss des Erscheinungsbildes der Schulsozialarbeit auf das Vertrauen in die Schweigepflicht und Anonymität. Abgrenzung B1.3: bei Aussagen dazu, dass die Vorstellung, ob Schulsozialarbeit hilft, im Fokus steht (auch wenn diese Vorstellung den Zugangsprozess beeinflusst).

Abbildung 8: Kodiertleitfaden (Kategorienmodell)