

David Rühle

Abhängige Unabhängigkeit

Eine qualitative Untersuchung zur Kooperationsrolle von
Schulsozialarbeit an Zürcher Tagesschulen

Master-Thesis des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit
der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich
Januar 2017



Sozialwissenschaftlicher Fachverlag Edition Soziothek
des Fachbereichs Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule BFH

Schriftenreihe Master-Thesen des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit
der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich

In dieser Schriftenreihe werden Master-Thesen von Studierenden des Kooperationsstudiengangs Master
of Science in Sozialer Arbeit der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich publiziert, die mit
Bestnote beurteilt und zur Publikation empfohlen wurden.

David Rühle: Abhängige Unabhängigkeit. Eine qualitative Untersuchung zur Kooperationsrolle von
Schulsozialarbeit an Zürcher Tagesschulen

© 2017 Edition Soziothek Bern
ISBN 978-3-03796-615-0

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

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlags ist unzulässig.

Abhängige Unabhängigkeit

Eine qualitative Untersuchung zur Kooperationsrolle von
Schulsozialarbeit an Zürcher Tagesschulen.

Master-Thesis von David Rühle

Abhängige Unabhängigkeit

Eine qualitative Untersuchung zur Kooperationsrolle von
Schulsozialarbeit an Zürcher Tagesschulen.

Master in Sozialer Arbeit | Bern | Luzern | St. Gallen | Zürich
Master-Thesis

David Rühle
Studienbeginn: Herbstsemester 2013
Fachbegleitung: Dr. Emanuela Chiapparini
Abgabedatum: 13.01.2017

Abstract

Schulsozialarbeit ist ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, das auch in der Schweiz und im Kanton Zürich immer wichtiger wird. Gleichzeitig nimmt die Bedeutung von Tagesschulen zu, die für ein ganztägiges Bildungs- und Betreuungsangebot stehen.

Kooperation gilt als Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit und Kernkompetenz von Schulsozialarbeit. Für die Schweiz liegen erst sehr wenige Forschungsergebnisse zu multiprofessioneller Kooperation von Schulsozialarbeit an Tageschulen vor. Diese Master-Thesis geht nun der Frage nach, welche Kooperationsrolle die Schulsozialarbeit an Zürcher Tageschulen einnimmt. Die Beantwortung der Fragestellung erfolgt anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse von Experteninterviews, durchgeführt mit Fachpersonen der Schulsozialarbeit.

Die Ergebnisse konzentrieren sich auf die Kooperation mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren Schulleitung, Lehrpersonen und Hort. Dabei nimmt der Hort einen besonderen Platz ein. Denn hier zeigt sich bisweilen ein mehr als nur sporadisches Kooperationsmodell. Es ist geprägt von intraprofessionellem Austausch, was für die Einzelkämpferin Schulsozialarbeit eine besondere Chance bietet.

Ansonsten bringen die Befunde keine grundlegenden Unterschiede zwischen Tages- und Halbtagschulen zum Vorschein. Vielmehr illustrieren sie, dass Schulsozialarbeit in ihrer Kooperationstätigkeit immer im Spannungsfeld von Jugendhilfe und Schule steht und deshalb aus einer Position der abhängigen Unabhängigkeit agiert.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	3
1 Einleitung.....	6
1.1 Ausgangslage und Problemstellung.....	6
1.2 Fragestellung und Relevanz.....	9
1.2.1 Fragestellung.....	9
1.2.2 Relevanz für die Soziale Arbeit.....	10
1.3 Forschungsstand.....	11
1.3.1 Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen in Deutschland.....	11
1.3.2 Multiprofessionelle Kooperation an Tagesschulen in der Schweiz.....	14
1.4 Aufbau der Arbeit.....	15
2 Theoretische Bezüge.....	16
2.1 Schulsozialarbeit und ihre Rolle.....	16
2.1.1 Schulsozialarbeit.....	16
2.1.2 Rollenverständnis von Schulsozialarbeit.....	17
2.2 Tagesschulen.....	20
2.3 Kooperation.....	21
2.3.1 Kooperation in der Schulsozialarbeit.....	21
2.3.2 Kooperation an Tagesschulen.....	23
2.3.3 Kooperation und Partizipation.....	24
3 Methodisches Vorgehen.....	26
3.1 Sampling und Feldzugang.....	26
3.2 Datenerhebung.....	27
3.3 Datenaufbereitung.....	28
3.4 Datenauswertung.....	29
3.5 Methodenreflexion.....	30
4 Ergebnisse.....	32
4.1 Personendaten und Kooperationsfelder.....	32
4.2 Kooperation mit der Schulleitung.....	35
4.2.1 Chancen der Kooperation.....	35
4.2.2 Herausforderungen und Grenzen der Kooperation.....	37
4.2.3 Fazit.....	40
4.3 Kooperation mit den Lehrpersonen.....	42
4.3.1 Chancen der Kooperation.....	42
4.3.2 Herausforderungen der Kooperation.....	45
4.3.3 Fazit.....	50
4.4 Kooperation mit dem Hort.....	53
4.4.1 Chancen der Kooperation.....	53
4.4.2 Herausforderungen und Grenzen der Kooperation.....	55
4.4.3 Fazit.....	57
5 Diskussion der Ergebnisse.....	60
5.1 Kooperation in abhängiger Unabhängigkeit.....	61
5.2 Kooperationskompetenzen.....	63
5.3 Faktor Tagesschule.....	64
5.4 Begrenzungen.....	65
6 Schlussbetrachtungen.....	67

7	Verzeichnisse	69
7.1	Literatur.....	69
7.2	Tabellen.....	74
8	Anhang	75
8.1	Transkripte: separater Anhang (vertraulich).....	75
8.2	Erhebungsinstrumente	75
8.3	Kategoriensystem Datenauswertung.....	78
8.4	Selbständigkeitserklärung	81

1 Einleitung

Zu Beginn werden Ausgangslage und Problemstellung dieser Untersuchung erörtert. Dabei wird die zunehmende Bedeutung der Schulsozialarbeit als Handlungsfeld und der Tagesschule als Schulform aufgezeigt. Darauf aufbauend, folgt ein Kapitel zur Fragestellung und ihrer Relevanz für die Soziale Arbeit. Schliesslich werfen die Ausführungen zum Forschungsstand einen Blick auf die multiprofessionelle Kooperation an Ganztags- bzw. Tagesschulen in Deutschland und der Schweiz. Die Beschreibung des weiteren Aufbaus der Arbeit schliesst die Einleitung ab.

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

In seinem 2010 verfassten Bericht zur *gesamtschweizerischen Strategie zur Armutsbekämpfung* empfiehlt der Bundesrat den Kantonen und grösseren Gemeinden der Schweiz einen Ausbau der Schulsozialarbeit. Sie solle dazu beitragen, Kinder aus sozial benachteiligten Schichten besser zu integrieren. Um frühzeitig intervenieren bzw. deeskalierend wirken zu können, sei eine präventive Ausrichtung der Schulsozialarbeit erwünscht. Weiter sei es ihre Aufgabe, als Vermittlerin zwischen Schule und Elternschaft zu fungieren. Um dieser Rolle gerecht werden zu können, werde eine von der „konventionellen Sozialarbeit“ (Schweizerischer Bundesrat, 2010, S. 37) unabhängige Arbeitsweise nötig. Es wird anschliessend nicht erläutert, was mit konventioneller Sozialarbeit genau gemeint ist – und auch keine Begründung geliefert, weshalb diese Unabhängigkeit von der Sozialen Arbeit als zwingend erachtet wird. Der Berufsverband der Sozialen Arbeit und der SchulsozialarbeiterInnen-Verband setzen in ihren Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit hingegen auf eine starke Verankerung in den Methoden, Grundsätzen, Haltungen und Forschungsbeständen der Sozialen Arbeit (AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen-Verband, 2010, S. 4-6). In den Empfehlungen des Bundesrates wird auch ein Bild deutlich, dass die Funktion der Schulsozialarbeit primär auf die Vorbeugung und Bearbeitung von problematischen Schullaufbahnen reduziert und einem Fokus auf die allgemeine Entwicklung der Kinder und Jugendlichen weniger Platz lässt. Was aus dem Bericht aber trotzdem klar hervorgeht, ist die wachsende Bedeutung, die der Schulsozialarbeit beigemessen wird. Gemäss Baier ist Schulsozialarbeit das Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, das sich seit Mitte der 1990er-Jahre – insbesondere in der Deutschschweiz – am meisten ausdehnt. Dabei ist die grösste Verbreitung im Kanton Zürich festzustellen (Baier, 2011a, S. 61-62). Im Kanton Zürich ist am 1. Januar 2012 das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) in Kraft getreten (Kanton Zürich, 2012). Das Gesetz verpflichtet die Gemeinden, binnen dreier Jahre ein bedarfsgerechtes Angebot an Schulsozialarbeit zu gewährleisten (§19 KJHG). In diesem

Zusammenhang veröffentlichte das kantonale Amt für Jugend und Berufsberatung Empfehlungen, die Jugendhilfestellen und Schulen bei der Einführung von Schulsozialarbeit unterstützen sollten. Dabei wird Schulsozialarbeit als eigenständiges Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe in der Schule und damit auch als Element des Bildungssystems definiert. Im Gegensatz zum oben erwähnten Bericht des Bundesrates, ist die Ebene der Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen hier evident. So werden die Leistungen der Schulsozialarbeit zwar zum einen in einer strukturellen Dimension des Schulhauses als Organisationseinheit verortet, zum anderen aber auch in einer individuellen Dimension der Schülerinnen und Schüler, ihrem Umfeld und weiteren schulischen Akteurinnen und Akteuren (Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Amt für Jugend und Berufsberatung, 2011, S. 5).

Was die Organisation der Schulsozialarbeit angeht, zeigen sich verschiedene Möglichkeiten der Trägerschaft (vgl. Kap. 2.1.1). Das verdeutlicht auch ein Blick auf Zürich und Winterthur, die beiden grössten Städte des Kantons Zürich.¹ Die Schulsozialarbeit der Stadt Zürich stellt sich „als Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, welches mit der Schule in definierter und institutionalisierter Form zusammenarbeitet“ (Sozialdepartement der Stadt Zürich, 2015, Schulsozialarbeit) vor. Wie aus ihrer Homepage ebenfalls hervorgeht, ist sie folgerichtig dem Sozialdepartement der Stadt Zürich unterstellt. In Winterthur ist die Schulsozialarbeit dagegen Teil des Departementes Schule und Sport, Bereich Bildung. Aus einem städtischen Konzeptpapier von 2007 wird ersichtlich, dass der Ausgangspunkt dieser Zuteilung die Kantonalisierung der Jugend- und Familienberatung war, vormals das städtische Bindeglied der Schulsozialarbeit zum Departement Soziales. Die Position als Fachdienst im Bildungsdepartement verspricht einerseits einen Gewinn für die Schulsozialarbeit, da sie so näher bei geplanten Reformen in Schule und schulischem Umfeld sein kann. Andererseits stellt sich das Problem, die fachliche Anschlussfähigkeit zur Disziplin Soziale Arbeit zu wahren. Dieser Schwierigkeit soll u. a. mit Massnahmen wie Fallbesprechungen und Supervision begegnet werden (Stadt Winterthur, 2007, S. 14-15). Wir sehen also, dass in den Städten Zürich und Winterthur zwei verschiedene Formen der Angliederung der Schulsozialarbeit bestehen. In Zürich (Sozialdepartement) ist sie Teil des Systems Soziale Arbeit, in Winterthur (Departement Schule und Sport) Teil des Systems Schule (Schulsozialarbeitsverband SSAV, 2014, S. 1-2; dazu auch Kap. 2.1.1). Was in beiden Städten gleich gehandhabt wird, ist die Aufteilung in Stamm- und Kontaktschulhäuser. In ihren Stammschulen sind Schulsozialarbeitende vor Ort und mit einem Pensum von mindestens vierzig Prozent tätig, während sie an ihren Kontaktschulen primär über die Schulleitung hinzugezogen werden. Hintergrund dieser Unterscheidung ist ein finanzieller

¹ Gemäss amtlicher Definition handelt es sich um zwei Grossstädte, da auch Winterthur mehr als 100'000 Einwohner zählt (vgl. <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/grossstadt>; <http://einwohnerkontrolle.winterthur.ch>)

bzw. eine Frage der Ressourcenverteilung. Um allen Schulkreisen möglichst gerecht zu werden, errechnen sich die Stellenprozente der Schulsozialarbeit anhand der Anzahl Schülerinnen und Schüler und des Sozialindexes auf Schulkreisebene. Danach fällen die Kreisschulpflegen in Absprache mit der Fachstelle für Schulsozialarbeit den Entscheid, wo Schulsozialarbeit prioritär eingesetzt werden soll (Stadt Winterthur, 2007, S. 17).²

In den Städten Zürich und Winterthur zeigt sich ein weiteres Phänomen, das für die ganze (deutschsprachige) Schweizer Schullandschaft von Bedeutung ist: der Auf- und Ausbau von Tagesschulen bzw. Angeboten der Ganztagsbildung. In der Stadt Zürich hat der Gemeinderat auf Antrag des Stadtrates im März 2015 den Startschuss zum Projekt Tagesschule 2025 gegeben (Gemeinderat der Stadt Zürich, 2015; Stadtrat von Zürich, 2014). Das Pilotprojekt stellt den Beginn eines dreiphasigen Prozesses dar, der darin gipfeln soll, ab dem Jahr 2025 alle Stadtzürcher Schulen als Tagesschulen zu führen. Als Vergleichsgrösse sind dabei die fünf bereits bestehenden Stadtzürcher Tagesschulen vorgesehen (Stadtrat von Zürich, 2014, S. 17).³ Sie sind sogenannt gebundene Tagesschulen, wie Forrer und Schuler in ihrer Studie einführend erklären. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler obligatorische Präsenzzeiten zu beachten haben, die Unterricht, Verpflegung und Betreuung umfassen (Forrer & Schuler, 2010, S. 4). Wie aus einem aktuellen Flyer des Schulamtes der Stadt Zürich hervorgeht, ist das Pilotprojekt mit dem laufenden Schuljahr an fünf Schulen lanciert worden – eine weitere Schule nimmt den Ganztagsbetrieb ab dem Schuljahr 2017/2018 auf. Dabei sind die Mittagszeiten bzw. Mittagessen grundsätzlich gebunden; es wird aber darauf hingewiesen, dass insofern kein Mittagsobligatorium besteht, als die Kreisschulpflege bei einer ablehnenden Haltung der Eltern nach anderen Lösungen sucht. Zusätzlich stehen von sieben bis achtzehn Uhr täglich ungebundene und kostenpflichtige Betreuungsangebote zur Verfügung (Stadt Zürich. Schulamt, 2016). Anstoss für die künftige Ausrichtung auf Tagesschulen geben laut Weisung des Stadtrates der laufend grösser werdende Bedarf an externer Kinderbetreuung, die wachsende Herausforderung für berufstätige Eltern, Familie und Beruf zu vereinen sowie pädagogische Überlegungen. Der wohl entscheidende Punkt, der für eine Ausrichtung auf Tagesschulangebote spricht, ist aber ein ökonomischer. So rechnet der Stadtrat mit Einsparungen von dreissig bis vierzig Millionen Franken pro Jahr. Als Gründe dafür werden die an Tagesschulen im Vergleich zu herkömmlichen Schulmodellen kürzere Mittagszeit und die damit verbundenen tieferen Personalkosten aufgeführt (Stadtrat von Zürich, 2014, S. 8-18).

² Für die Stadt Zürich hat sich kein entsprechender Beleg finden lassen. In einem der Forschungsinterviews wird jedoch deutlich, dass auch Zürich das System von Stamm- und Kontaktschulen kennt (B4, 2).

³ Es handelt sich um die folgenden Tagesschulen: Bungertwies, Feldblumen, Limmat B, Neubühl, Staudenbühl (Bildung und Betreuung. Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung, 2015, Gebundene Tagesschule).

Aus den gleichen Motiven wie in Zürich beschloss auch der Winterthur Gemeinderat im Jahre 2009 auf Antrag des Stadtrates im Grundsatz eine flächendeckende Einführung von Tagesschulen (Grosser Gemeinderat der Stadt Winterthur, 2009; Stadtrat von Winterthur, 2008). Wie aus dem dazugehörigen Gesamtkonzept hervorgeht, handelt es sich dabei um freiwillige Tagesschulen. Im Unterschied zu gebundenen Schulen mit ihren obligatorischen Ganztagszeiten, setzen sich freiwillige Tagesschulen aus den obligatorischen Unterrichtsblöcken und freiwilligen Zusatzangeboten wie Mittagessen und vor- und nachunterrichtlicher Betreuung zusammen (Stadt Winterthur, 2010, S. 5). Ein Blick auf die Homepage der Stadt Winterthur zeigt, dass mittlerweile bereits eine grosse Zahl von (freiwilligen) Tagesschulen existiert (Stadt Winterthur, 2015, Tagesschulen in Winterthur).

Wir haben also auf der einen Seite mit der Schulsozialarbeit ein in der Schweiz noch junges, aber bereits relevantes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Und auf der anderen Seite mit der zunehmenden Errichtung von Tagesschulen eine neue Entwicklung in der Schullandschaft, dem Tätigkeitsbereich der Schulsozialarbeit. Ein Hauptkriterium für die Praxisgestaltung von Schulsozialarbeit ist die Kooperation mit der Schule und ihren Akteurinnen und Akteuren wie Schulleitung, Lehrpersonen und Hort. Eine Zusammenarbeit, die auch immer wieder mit Schwierigkeiten verbunden ist (z. B. Baier, 2011a, S. 65-66; Speck, 2014, S. 108-111). In diesem Kontext stellt sich nun die Leitfrage, wie diese Kooperationen an Tagesschulen aussehen bzw. welche Rolle die Schulsozialarbeit dabei hat. Die vorliegende Master-Thesis will einen Beitrag zu ihrer Beantwortung leisten.

1.2 Fragestellung und Relevanz

1.2.1 Fragestellung

Im Zentrum des Interesses dieser Master-Thesis stehen folgende Frage- und Unterfragestellungen:

Welches Rollenverständnis zeigt sich in den Kooperationen, die Schulsozialarbeit an Zürcher Tagesschulen mit schulischen (und ausserschulischen) Akteurinnen und Akteuren eingeht?

- Wo geht die Schulsozialarbeit an Tagesschulen Kooperationen ein?
- Wo liegen die Chancen dieser Kooperationen?
- Welches sind die Herausforderungen dieser Kooperationen?
- Was kann die Schulsozialarbeit in diesen Kooperationen leisten, wo kommt sie nicht weiter?
- Inwiefern lassen sich Kooperationsunterschiede zwischen gebundenen und offenen Tagesschulen feststellen?

1.2.2 Relevanz für die Soziale Arbeit

Wie bereits festgestellt, ist Kooperation in der täglichen Praxis von Schulsozialarbeit ein Kernelement. Da Schulsozialarbeit einen Bereich der Sozialen Arbeit abbildet, ist die Relevanz der Problem- bzw. Fragestellung für die ganze Berufsgruppe naheliegend. Für die Soziale Arbeit hat die ganze Problemstellung aber auch deshalb eine grundsätzliche Tragweite, da Kooperation nach Merten und Kaegi eines ihrer handlungsleitenden Motive darstellt: „Professionelles Handeln in komplexen Systemen wie der Sozialen Arbeit zeichnet sich durch kompetente Bearbeitung eines gemeinsamen Gegenstandes in verschiedenen Handlungsfeldern aus“ (Merten & Kaegi, 2016, S. 10). Angesichts dieses immer komplexeren und weitverzweigten Arbeitsfeldes wird ein „Denken in Systemzusammenhängen, ein Überdenken der gewachsenen Strukturen, der organisationalen und institutionellen Rahmenbedingungen und die Entwicklung von Kompetenzen zur Kooperation und Verhandlung mit Fachleuten anderer Professionen“ (Merten, 2015a, S. 21-22) unabdingbar. Die Bedeutung von Kooperationskompetenzen erkennen auch Becker-Lenz und Müller. Sie verbinden damit einen Urstreitpunkt Sozialer Arbeit, nämlich die Frage nach der Beschaffenheit von professionellem Handeln: „Die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen würde sich umso schwieriger gestalten, je weniger klar wäre, was der Kern des professionellen Handelns ist und welche besonderen Kompetenzen die Professionellen haben“ (Becker-Lenz & Müller, 2009, S. 9). Da erstaunt es nicht, dass auch der Berufsverband der Sozialen Arbeit auf die grosse Wichtigkeit von interdisziplinären Kooperationsbeziehungen verweist (AvenirSocial, 2010, S. 13-14).

Von Belang ist das Thema aber auch für das Schulwesen. Bassarak konstatiert in seiner in drei deutschen Bundesländern durchgeführten Studie sogar, dass „der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen bei der Entwicklung von Ganztagschulen eine hohe, ‚unverzichtbare‘ Bedeutung zugewiesen“ (Bassarak, 2008, S. 28) wird. Damit ist auch der Bogen zu Deutschland gespannt, der für das vorliegende Untersuchungsthema sehr wichtig ist. Denn wie Baier erklärt, nimmt die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz hauptsächlich Rückgriff auf Wissensbestände aus dem weiteren deutsch- und englischsprachigen Raum (Baier, 2011a, S. 64). Und wie sich im folgenden Kapitel zum aktuellen Forschungsstand deutlich zeigen wird, ist in Deutschland auch das Forschungsausmass zur Ganztagsbildung bzw. zur multiprofessionellen Kooperation an Ganztagschulen deutlich weiter fortgeschritten als in der Schweiz.

1.3 Forschungsstand

Dieses Kapitel soll einen Eindruck der Forschungslandschaft zu multiprofessioneller Kooperation an Tagesschulen vermitteln. Innerhalb dieser multiprofessionellen Kooperationsbeziehungen ist Schulsozialarbeit als schulergänzendes Angebot eine der möglichen Kooperationspartnerinnen von schulischen (und außerschulischen) Akteurinnen und Akteuren. Wie schon im vorigen Kapitel erwähnt, ist es unerlässlich, den Forschungsstand in Bezug auf Deutschland miteinzubeziehen. Der geringe Umfang von Literatur zur spezifischen Frage der Kooperation von Schulsozialarbeit an Tagesschulen, der zur Schweiz vorliegt, verdeutlicht die Relevanz dieses Untersuchungsvorhabens.

1.3.1 Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen in Deutschland

Vor allem die ernüchternden Ergebnisse der PISA-, aber auch anderer internationaler Studien zum Schulvergleich haben zu Beginn des neuen Jahrtausends in Deutschland zu einem Umdenken in der Bildungspolitik geführt. Dabei rückte der Ausbau von Ganztagschulen und Schulsozialarbeit in den Vordergrund und damit auch die multiprofessionelle Kooperation:

Übereinstimmend für die unterschiedlichen Konzepte ist dabei die Perspektive auf eine Förderung von gelingenden Bildungsbiographien von Kindern und Jugendlichen (gerade an Übergängen), eine institutionenübergreifende und multiprofessionelle Kooperation, die Anerkennung von formalen, nonformalen und informellen Bildungssettings sowie eine stärkere kommunale Verantwortung für den Bildungsbereich. (Speck, 2013, S. 25-26)

Wesentlich für die Stärkung von Ganztagsbildung und Schulsozialarbeit war in der Folge u. a. ein Bundes-Investitionsprogramm (Speck, 2013, S. 25-26).

So ist denn auch die Forschung zum Themenbereich Ganztagschule in Deutschland durch das *Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung IZBB* geprägt. Dabei sticht hier die bundesweit angelegte *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen StEG* heraus, die wiederum von vertiefenden quantitativen und qualitativen Studien flankiert wird (Stecher, Krüger & Rauschenbach, 2011, S. 3-4). Eines dieser qualitativen Forschungsprojekte wurde von Olk, Speck und Stimpel (2011, S. 63-80) durchgeführt. In drei verschiedenen Bundesländern konzentrierten sie sich anhand von kooperations- und professionstheoretischen Vorüberlegungen auf verschiedene Aspekte von Kooperation, die sie als zentrale Schnittstelle an Ganztagschulen ausmachen. So fragt die Studie danach, welche Vorstellungen von Kooperationen sich bei inner- und außerschulischen Kooperationspartnern zeigen, welche Konsequenzen die Ganztagsstruktur für ihr berufliches Selbstverständnis und Handeln zeitigt, wie sich diese Vorstellungen auf die Kooperationspraxis auswirken und wo Kooperationserfolge an Ganztagschulen zustande

kommen. Auf der *personenbezogenen Ebene* sind an den untersuchten Tagesschulen zwei in Bezug auf die Hierarchisierung verschiedene Ausgestaltungen aufgetreten. Bei traditionell hierarchisch geprägten Kooperationsbeziehungen dominiert eine starke Ausrichtung auf schulspezifische Ziele bzw. den Blickwinkel der Lehrpersonen. Das Ausbleiben der erwünschten egalitären Austauschbeziehung kann für die inner- und ausserschulischen Kooperationspartnerinnen und -partner zu Unzufriedenheit, Resignation und Rückzug führen. Dem gegenüber stehen Kooperationsbeziehungen, der eine Offenheit der Lehrpersonen zugrunde liegt, sich auf Austauschprozesse einzulassen. Damit verschiebt sich auch die Bestimmung der Kooperation als Unterstützung der Lehrpersonen, hin zu einem Verständnis von Kooperation als Gewinn für beide bzw. alle beteiligten Parteien. Was den Erfolg von Kooperationen auf *institutionsbezogener Ebene* angeht, konstatieren die Autoren fehlende Aushandlungsprozesse. Für die Ganztagschulen steht bei Kooperationsbeziehungen mit anderen Institutionen wie z. B. Unternehmen der kurzfristige Nutzen im Vordergrund. Fragen, auf welche Art und Weise die Kooperationen erfolgen und wohin sie führen sollen, werden dabei kaum verhandelt. Zwangsläufig werden dadurch auch unterschiedliche Erwartungen nicht zum Thema. Die Notwendigkeit solcher Aushandlungsprozesse wird von ausserschulischer Seite erkannt. Im Sinne einer Qualitätsentwicklung betonen die innerschulischen Partnerinnen und Partner, dass ein integratives Kooperationskonzept dazu beitragen würde, „das Nebeneinander verschiedener Berufsgruppen am Ort der Schule zu überwinden“ (Olk, Speck & Stimpel, 2011, S. 76). Auf der *kooperationsbezogenen Ebene* fällt das weitgehende Fehlen von Planung und Reflexion auf. Stattdessen verkommen die Kooperationsprozesse zu reinen Koordinationsbemühungen, komplexe Formen der Arbeitsteilung bleiben eine Seltenheit. Ausnahmen kommen etwa dann zustande, wenn „die Denk- und Handlungsweisen des jeweiligen Partners wechselseitig bekannt und vertraut sind (z. B. bei Kooperationen mit anderen Schulen)“ (Olk, Speck & Stimpel, 2011, S. 77). Die Autoren ziehen schliesslich das kritische Fazit, dass in vielen Ganztagschulen eher von Koordination als von Kooperation die Rede sein müsste. Sie führen das primär darauf zurück, dass „die räumliche und zeitliche Trennung zwischen vormittäglichem Unterricht und nachmittäglicher Betreuung – aber auch hierarchische Formen der Kooperation, insbesondere im innerschulischen Bereich – ... zu Formen des ‚Nebeneinanderherarbeitens‘ [führen], bei denen synergetische Formen der Kooperation in einem gemeinsam verantworteten Arbeitsprozess (noch) nicht entstehen können“ (Olk, Speck & Stimpel, 2011, S. 77).

Zwei andere Forschungsbefunde zu multiprofessioneller Kooperation und Gelingensbedingungen im Kontext von Ganztagschulen stammen von Arnoldt (2008a, 2008b). Dabei kommt sie zum Schluss, dass die Jugendhilfe nur in rund ein Viertel aller Kooperationsvorgänge involviert ist, obwohl diese Prozentzahl gemäss konzeptionellen

Überlegungen eigentlich wesentlich höher sein müsste. Ihre Wichtigkeit wird jedoch dadurch unterstrichen, dass sie ein sehr hohes Pensum leistet, also im Vergleich zu anderen ausserschulischen Kooperationspartnern hohe Präsenzzeiten hat. Ihr Aufgabenschwerpunkt liegt dabei auf der Bereitstellung von Angeboten für sozial schwächer gestellte Kinder und Jugendliche (Arnoldt, 2008a, S. 104). In Bezug auf die Gelingensbedingungen hält die Autorin erst einmal fest, dass ihre Bedeutung in ihrer Untersuchung geringer ausfällt, als der Kooperationsdiskurs suggeriert. Dennoch streicht sie ein gleichberechtigtes Verhältnis als bedeutendste Gelingensbedingung hervor. Die wichtigste Voraussetzung für erfolgreiche Kooperation ist aber „die Ausgangslage beim Kooperationspartner ... nämlich ein höherer Stellenwert der Kooperation und Beweggründe, die sich an einer verbesserten Kooperationskultur orientieren“ (Arnoldt, 2008b, S. 136). Zur Sicherstellung und Verlässlichkeit von Kooperationsbeziehungen dienen schriftliche Vereinbarungen und die Einbindung in schulische Gremien (Arnoldt, 2008b, S. 136).

Auch Zipperle (2015) geht in ihrer qualitativen Forschungsarbeit den Konsequenzen nach, die der Ausbau von Ganztagschulen für die Jugendhilfe mit sich bringt. Dabei konzentriert sie sich auch auf die Schulsozialarbeit als ein Angebot der Jugendhilfe. Ihre Forschungsergebnisse zeigen Resultate auf fünf Ebenen, die auch Aufschlüsse über die Kooperationsbedingungen geben. Erstens stellen die befragten Sozialarbeitenden fest, dass die Schule durch das Ganztagesangebot für die Schülerinnen und Schüler von einem Unterrichtsort zu einem Lebensraum geworden sei. Dies allerdings (vorerst) ohne Auswirkungen auf das Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit. Eine zweite Veränderung betrifft die Personalstruktur. So sind die Schulsozialarbeitenden an einer Ganztagschule neu mit sozialpädagogischen Mitarbeitenden konfrontiert. Daraus ergeben sich einerseits neue, bereichernde Kooperationsmöglichkeiten vor dem fachlichen Hintergrund der Sozialen Arbeit. Gleichzeitig macht die Anwesenheit der neuen Berufsgruppe jedoch auch eine Neupositionierung der Schulsozialarbeit nötig. Eine dritte Konsequenz entsteht den Schulsozialarbeitenden dadurch, dass sie es in ihrem Kerngebiet Einzelfallarbeit in höherem Ausmass mit der Versorgung von Kindern mit sogenannt besonderem Unterstützungsbedarf zu tun hat bzw. neu auch mit Kindern, die mit dem ungewohnten Rhythmus einer Ganztagschule (noch) nicht klar kommen. Daraus geht die Frage hervor, wie bzw. mit welchen Angeboten oder welchen Kooperationsmöglichkeiten die Schulsozialarbeit auf diese neue Herausforderung reagieren könnte. Zumal bei einer gebundenen Schulform ist dabei insbesondere die Schwierigkeit von Bedeutung, innerhalb einer vorgegebenen Ganztagsstruktur individuelle Lösungen zu finden. Ein vierter Punkt befasst sich mit einem durch den Ganztagsbetrieb verstärkten Gefühl der institutionellen Zugehörigkeit zur Schule. Eine Entwicklung, die gemäss der Autorin kritisch beleuchtet werden muss, da die fachliche

Unabhängigkeit der Schulsozialarbeit – auch in Kooperationsbeziehungen – dadurch kompromittiert werden könnte (Zipperle, 2015, S. 156-166).

1.3.2 Multiprofessionelle Kooperation an Tagesschulen in der Schweiz

Die Pädagogische Hochschule Bern geht in Zusammenarbeit mit der Berner Fachhochschule im Rahmen eines laufenden Nationalfonds-Projekts⁴ den Kooperationsformen zwischen Schulsozialarbeit, Schulleitung, Lehrpersonen und ausserschulischen Einrichtungen der Jugendhilfe nach. Im Zentrum stehen dabei die Einflussfaktoren dieser Kooperationen und ihre Konsequenzen für die Nutzerinnen und Nutzer von Schulsozialarbeit (Pädagogische Hochschule Bern, 2016, Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit). Der Untersuchungsbereich umfasst die ganze deutschsprachige Schweiz, fokussiert jedoch nicht spezifisch Schulsozialarbeit an Tagesschulen.

Eine weitere aktuelle Nationalfonds-Studie⁵ zu multiprofessionellen Teams an Tagesschulen führen die Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften und die Pädagogische Hochschule Zürich durch. Untersucht werden soll, wie die jeweiligen pädagogischen Zuständigkeiten ausgehandelt werden, welche spezifischen Deutungen zur Ganztagsbildung und welche Professionsverständnisse vorliegen (Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, 2016, Kindheit, Jugend und Familie). In diesem Zusammenhang untersuchen Kappler, Chiapparini und Schuler Braunschweig (2016) in ihrem Beitrag Aushandlungsprozesse pädagogischen Schwerpunkts zwischen Hort und Lehrpersonen. Im Blickpunkt stehen die handlungsleitenden Motive von Lehrpersonen und Sozialpädagoginnen und -pädagogen an Tagesschulen. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass sich die beiden Berufsgruppen erheblich über ihre vermeintliche Rolle als Elternersatz definieren bzw. legitimieren. Dabei konstatieren sie die Wichtigkeit eines Bewusstseins der Zuständigkeiten und Kompetenzen der eigenen Profession, was wiederum Voraussetzung für die ebenso elementare Abgrenzung zu anderen Berufsgruppen ist (Kappler, Chiapparini & Schuler Braunschweig, 2016, S. 11).

Eine bereits realisierte, für das Forschungsinteresse dieser Master-Thesis relevante Arbeit stammt von Schüpbach, Jutzi und Thomann (2012). Sie sucht in zehn Tagesschulen der Deutschschweiz nach als gut funktionierend bewerteten Gefässen multiprofessioneller Kooperation und förderlichen und hemmenden Kooperationsbedingungen. Zwar gibt es eine Evaluation von Forrer und Schuler (2010) zu Schülerclubs und Tagesschulen der Stadt Zürich, die ausserschulische Perspektive bzw. Schulsozialarbeit war dort aber kein Thema. Schüpbach, Jutzi und Thomann erstellen anhand der erhaltenen Resultate eine Kooperationstypologie von Tagesschulen. Sie erkennen einmal einen innerschulisch

⁴ Laufdauer: Juni 2015 bis Mai 2018.

⁵ Laufdauer: August 2016 bis Januar 2019.

orientierten Typ, der kaum ausserschulische Kooperationen eingeht. Ausnahme kann aber die Schulsozialarbeit bilden, der in ihrer Eigenschaft als schulunterstützendes Angebot eine gewisse Schulzugehörigkeit zugeschrieben wird. Dann einen Mischtyp, bei dem immer noch eine innerschulische Ausrichtung dominiert, aber die ausserschulische Perspektive schon vorhanden ist. Und schliesslich einen sozialraumorientierten Schultyp, bei dem sowohl inner- als auch ausserschulische Kooperationsbeziehungen intensiv gepflegt und von Leitungsseite gefördert werden. Auffällig ist die häufige Nutzung informeller Kooperationsgelegenheiten, wobei aber auch formelle Austauschgefässe wie Schulkonferenzen bestehen. Neben diesen schulischen Gremien sind z .B. Elterngespräche weitere Schnittstellen schulischer Kooperation von Schulsozialarbeit, die sie gemeinsam mit Lehrpersonen bestreiten. Als weitere Gelingensbedingung von Kooperation wird eine gemeinsam gelebte Schulkultur genannt, die ein Ausdruck für gemeinsame Ziele sein kann.

1.4 Aufbau der Arbeit

Nach der Einleitung führt Kapitel 2 die theoretischen Bezüge dieser Arbeit zu Schulsozialarbeit und ihrer Rolle, Tagesschule und Kooperation aus. In Kapitel 3 werden das methodische Vorgehen und damit Sampling und Feldzugang sowie Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten beschrieben, begleitet von einer Methodenreflexion. Kapitel 4 widmet sich der Darstellung der empirischen Ergebnisse, die dann in Kapitel 5 diskutiert werden. Eine Schlussbetrachtung rundet die Arbeit mit Kapitel 6 ab.

2 Theoretische Bezüge

In diesem Kapitel werden zuerst die Schulsozialarbeit und ihre Rolle beleuchtet sowie die Bezeichnung Tagesschule präzisiert. Danach wird Kooperation in den zwei Dimensionen Schulsozialarbeit und Tagesschule behandelt und vom Partizipationsbegriff abgegrenzt.

2.1 Schulsozialarbeit und ihre Rolle

2.1.1 Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit ist vor allem in der deutschsprachigen Schweiz ein noch relativ junges, sich entwickelndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Im Gegensatz zur französischsprachigen Schweiz ist der Forschungsbestand zu Schulsozialarbeit jedoch grösser, da von Beginn weg Evaluationen durchgeführt wurden (Drilling & Fabian, 2010 S. 155). Trotzdem bemängeln Ziegele und Gschwind, dass es in der Deutschschweiz noch kein einheitliches konzeptuelles Bild gebe. Ebenso stellen sie in diesem Zusammenhang fest, dass für Schulsozialarbeit bzw. Soziale Arbeit in der Schule⁶ auch noch keine spezifische Definition vorliege:

Als denkbarer Vorschlag lässt sich Soziale Arbeit in der Schule als ein an die Schule strukturell variabel gekoppeltes, eigenständiges und schulerweiterndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit definieren, das von beiden professionalisierten und organisierten Subsystemen der Sozialen Hilfe bzw. Erziehung gemeinsam gesteuert wird. Sie unterstützt sowohl die (bio)psychosoziale Entwicklung und Integrität als auch die gesellschaftliche Inklusion ihrer Anspruchsgruppen und wirkt an einer nachhaltigen Schulentwicklung mit. (Ziegele & Gschwind, 2013, S. 319)

Diese Definition greift die bereits in Kapitel 1.1 vorgefundene strukturelle und individuelle Dimension von Schulsozialarbeit auf. Sie pocht auf die Souveränität der Schulsozialarbeit und erkennt in ihr einen Mehrwert für ihren Standort im Hinblick auf Handlungsoptionen und Schulentwicklung. Und proklamiert eine umfassende, lebensweltorientierte Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, formuliert einen gesellschaftspolitischen Inklusionsauftrag, anerkennt aber auch den beidseitigen Einfluss der Systeme Soziale Arbeit und Schule auf die Schulsozialarbeit. Bassarak moniert in diesem Zusammenhang, dass Schulsozialarbeit „weiterhin kontrovers diskutiert [wird] und ... – oftmals schlingernd – im

⁶ Wie in der Fachliteratur auch an anderen Stellen zu sehen, ziehen die Autoren die Bezeichnung *Soziale Arbeit in der Schule* dem Begriff *Schulsozialarbeit* vor. Dies deshalb, weil sich „dadurch die drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation sowie die beiden Funktionen Prävention und Früherkennung der Sozialen Arbeit verstärkt integrieren“ lassen (Ziegele & Gschwind, 2013, S. 319). Was die Situation in Deutschland betrifft, weist Speck auf eine Vielzahl von Begrifflichkeiten hin. Und führt dann diverse Argumente ins Feld, die für eine (Weiter-)Verwendung des Begriffs *Schulsozialarbeit* sprechen (Speck, 2014, S. 35-38). In der vorliegenden Master-Thesis wird ebenfalls am Begriff *Schulsozialarbeit* festgehalten, auch deshalb, weil er in der Schweiz in der Literatur oder auf Internetportalen weiterhin vorrangig gebraucht wird. Allfällige im Bereich der Sozialpädagogik oder der Soziokulturellen Animation angesiedelte Tätigkeitsfelder sind hier aber mitgemeint.

Spannungsfeld von Jugendhilfe und Schule [agiert]. So ist das Aufgaben- und Berufsfeld der Schulsozialarbeit nicht klar definiert“ (Bassarak, 2008, S. 39). Folgendes Aufgabenprofil erkennen Baier sowie Drilling und Fabian: Es umfasst u. a. Einzelfallhilfe, z. B. in der Form von Beratungsgesprächen, Projekt- und Gruppenarbeiten, elternspezifische Aufgaben, Beratung, Unterstützung und Zusammenarbeit von und mit Lehrpersonen, Vernetzung mit ausserschulischen Akteurinnen und Akteuren und Mitarbeit in der Schulentwicklung (Baier, 2011a, S. 65; Drilling & Fabian, 2010, S. 157).

In Bezug auf die strukturelle Ebene von Schulsozialarbeit lassen sich nach Baier öffentliche und private Trägerschaften bzw. grundsätzlich drei verschiedene Angliederungsmöglichkeiten an die Schule unterscheiden. Öffentliche Trägerschaften können sowohl Bildungs- als auch Sozialbehörden sein, wobei es in der Schweiz in manchen Gemeinden auch zu Mischformen kommt. In privater Trägerschaft kann die Schulsozialarbeit Vereinen unterstellt sein, was in Deutschland oft, in der Schweiz jedoch nur selten der Fall ist (Baier, 2011a, S. 63-65). Zu den Vorteilen einer schulischen Trägerschaft zählt „die weniger aushandlungsbedürftige und damit konfliktärmere Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und SozialpädagogInnen“ (Speck, 2104, S. 100). Nachteile ortet Speck beim fehlenden sozialarbeiterischen Fundus der Schulbehörden bzw. einer möglichen Instrumentalisierung der Schulsozialarbeit für schulische Belange. Die fachliche Kompetenz, Unterstützung und Unabhängigkeit sieht er beim Modell der Angliederung an die Sozialbehörde wiederum gewährleistet, befürchtet aber eine zu grosse Distanz zu Lehrpersonen und Elternschaft, da die mit eingreifenden Massnahmen assoziierten Sozial- bzw. Jugendbehörden häufig negativ konnotiert seien. Noch liegen keine verlässlichen Daten vor, die Aufschluss darüber geben könnten, welche Form der Trägerschaft für die Schulsozialarbeit am geeignetsten ist. Der Autor betont allerdings, dass die entscheidende Frage letztlich die der Kompetenz der einzelnen Trägerschaften sei, Gelingensbedingungen für Schulsozialarbeit zu schaffen (Speck, 2014, S. 100-103).

2.1.2 Rollenverständnis von Schulsozialarbeit

Auf die Verbindung von Schulsozialarbeit und Ganztagsbildung gehen Stüwe, Ermel und Haupt ein. Wie schon im Kapitel zum Forschungsstand in Deutschland erwähnt, werden beide Begriffe seit dem Jahr 2000 neu diskutiert (vgl. Kap. 1.3.1). Dabei trifft ein rein schulisches Bildungsverständnis auf einen Anspruch der Ganzheitlichkeit, wie ihn die Kinder- und Jugendhilfe formuliert. Sie meint damit die Gesamtheit der persönlichen Entwicklung eines Menschen bzw. eines Kindes, von der das schulische Lernen nur ein Teil ist. Somit wird z. B. auch das Beratungsangebot der Schulsozialarbeit zu einem Angebot des nicht-formellen Lernens. Schulsozialarbeit soll sich deshalb ihres eigenen Bildungsauftrags gewahr sein und sich von Betreuungsaufgaben abgrenzen, die ihr im Zuge der Ganztagsentwicklung übertragen werden könnten (Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 63-

68). Die Schulsozialarbeit erhält also einmal die Rolle, einen eigenen Bildungsauftrag umzusetzen. Dies mit einem Fokus auf ganzheitliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Bildung hat bei Baiers Betrachtungen zur Ausgestaltung von Schulsozialarbeit ebenfalls ihren Platz. Auch für ihn ist die Rolle der Schulsozialarbeit ein wichtiger Untersuchungsgegenstand. Er begründet dies mit der Vielschichtigkeit ihres Handlungsfeldes, das ein breites Spektrum an Zielgruppen umfasst: Nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch Lehrpersonen oder Schulleitungen und ausserschulische Akteurinnen und Akteure wie z. B. Sozialdienste. Kommt hinzu, dass die Schulsozialarbeit mit der Schule an einem Ort aktiv ist, der von einer anderen Berufsgruppe geprägt wird. Um eine Rollenbestimmung vorzunehmen, rät Baier dazu, sich an innerhalb der Sozialen Arbeit bereits erfolgte Erwägungen zu halten. Dies mit Verweis auf den Umstand, dass es sich bei der Schulsozialarbeit ja schliesslich um ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit handelt. Nimmt man nun die Soziale Arbeit als solche zum Ausgangspunkt von Überlegungen zur Rolle der Schulsozialarbeit, so gelangt man bald einmal zur sozialen Gerechtigkeit als Grundwert. Der Autor zitiert in diesem Zusammenhang Thiersch, der die Soziale Arbeit zum „Anwalt sozialer Gerechtigkeit“ (Thiersch, 2002; zitiert nach Baier, 2011b, S. 87) befördert hat. Folgerichtig kann die Schulsozialarbeit nun als Anwältin sozialer Gerechtigkeit bezeichnet werden. Freilich gilt es darauf zu achten, dass diese Anwaltschaft im Grundsatz eine Zielvorgabe und nicht auf eine bestimmte Klientel gemünzt ist. Dadurch kann sich die Schulsozialarbeit davor bewahren, unreflektiert Partei zu ergreifen. Für die Umsetzung in der Praxis zieht Baier das Manifest sozialer Gerechtigkeit für Kinder und Jugendliche schlechthin bei, die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen. Die Konvention steht dabei als Verpflichtung aller öffentlicher Institutionen, für die in ihr verbürgten Rechte einzustehen. Im Zentrum stehen das Recht auf Nicht-Diskriminierung, das Recht auf Beteiligung und das Recht auf umfassende Bildung (Baier, 2011b, S. 86-96). Die oben erwähnte spezifische Bildungsaufgabe der Schulsozialarbeit wird damit sozusagen gesetzlich verankert, ergänzt um die Aufträge, gegen Diskriminierung im Schulalltag vorzugehen und sich für Partizipationsrechte stark zu machen. Dies unter Beachtung der Vorgabe, nicht blind für Schülerinnen und Schüler einzustehen, sondern parteiliches Vorgehen immer im Gesamtkontext abzuwägen. Diese Position untermauert Baier auch in einem Beitrag zum Habitus von Schulsozialarbeit, der sich u. a. in der Verinnerlichung des Handlungsprinzips Anwaltschaftliches Handeln manifestiert (Baier, 2011c).

Ein weiteres Begründungsmuster für Schulsozialarbeit fusst auf rollen- und professionstheoretischen Überlegungen, wie Speck erläutert. Diese gehen auf die in den 1970er-Jahren wogende Debatte um das adäquate Mass an Sozialpädagogik im schulischen Kontext zurück. Und münden in der Feststellung, dass die Rolle als Lehrperson nicht mit

einer sozialpädagogischen Tätigkeit vereinbar ist, das Berufsprofil zu unklar wird. Als Gründe dafür werden einerseits Belastbarkeitsgrenzen, andererseits der fehlende sozialpädagogische Ausbildungshintergrund und Selektions- und Kontrollfunktion von Lehrpersonen angeführt. Konsequenz ist, dass die Bewältigung gesellschaftlicher Probleme nicht zum Aufgabenspektrum von Lehrpersonen gehören kann, sondern separat – durch außerschulische Kooperationspartnerschaften – angegangen werden muss. Als Vorteil dieses Begründungsmusters zeigt sich die klare Trennlinie zwischen Lehrberuf und Sozialpädagogik. Dies schützt Lehrpersonen vor unrealistischen Erwartungen an ihre Rolle und veranschaulicht die Notwendigkeit einer Kooperation mit Sozialpädagogik. Damit ist aber die Gesamtheit der Angebote der Kinder- und Jugendhilfe gemeint – wovon die Schulsozialarbeit nur eine der Möglichkeiten ist (Speck, 2014, S. 62-64). Festzuhalten ist also, dass schulische Lehrtätigkeit und Schulsozialarbeit aufgrund der genannten Aspekte nicht unter den Hut eines gemeinsamen Berufsprofils passen.

Hier knüpfen Stüwe, Ermel und Haupt an. Sie machen zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe verschiedene Handlungsrationitäten aus und unterscheiden in der Folge eine Schulkultur von einer Fachkultur der Sozialen Arbeit: „Sowohl Lehrkräfte als auch Fachkräfte der Sozialen Arbeit sind aufgrund der Entwicklungen der Institutionen Schule und Kinder- und Jugendhilfe und verschiedener gesetzlicher Grundlagen und Ausbildungsformen durch die jeweiligen Normen und Fachkulturen ihrer Profession geprägt“ (Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 105). Dabei stehen sich die Schule mit ihren klar definierten Zielvorgaben und Arbeitsabläufen und die Schulsozialarbeit mit ihren vergleichsweise offeneren, weniger strukturierten und gebundenen Vorgaben und Arbeitsprozessen gegenüber. Auf der einen Seite ist das Erreichen schulischer Lernziele zentral, das mit pädagogisch-didaktischen und Kontroll- und Sanktionsmassnahmen angestrebt wird. Während auf der anderen Seite ein umfassender Lernbegriff steht, der auf Handlungsautonomie von Kindern und Jugendlichen bedacht ist. Für die Autorenschaft ist hierbei klar, dass „das Prinzip dieses selbstreflexiven professionellen Handelns ausserhalb von Bevormundung, Unterordnung und Zwang ... eine Professionalität der Sozialen Arbeit“ (Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 106) ist. Die ausgelegte Verschiedenheit der zwei Berufskulturen stellt nun für die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit eine Herausforderung dar. So wird beispielsweise ein Konfliktpotenzial im Umgang mit normabweichendem Verhalten geortet. Grundsätzlich erschwerende Faktoren sind habituelle Differenzen der Wahrnehmung und Deutung sowie unterschiedliche Formen der Kommunikation. Die als defensiv eingeschätzte Kommunikation der Lehrpersonen entspricht einer Arbeitskultur des Einzelkampfes und der Nicht-Einmischung. Wogegen die als offensiv betitelte Kommunikation der Sozialen Arbeit bzw. Schulsozialarbeit einer ausgeprägten Gesprächs- und Vernetzungskultur gleichkommt, die sich auch in der Selbstverständlichkeit von intraprofessionellen Austauschgefässen zeigt

(Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 101-112). In diesem Abschnitt ist das Konzept von zwei unterschiedlichen Berufskulturen deutlich geworden. Es zeigt die komplexen Voraussetzungen, mit denen die Schulsozialarbeit als Kooperationspartnerin an Schulen konfrontiert ist.

Nichtsdestotrotz gehört die Kooperation mit schulischen (und ausserschulischen) Partnerinnen und Partnern laut Speck zu ihren Handlungsmaximen. Mit Blick auf die Schnittstelle mit der Schule leitet er aus den Grundsätzen und Strukturmerkmalen der Jugendhilfe spezifische Handlungsprinzipien für die Schulsozialarbeit ab:

- a) die verlässliche Präsenz der SchulsozialarbeiterInnen am Ort Schule, b) das von Schule eigenständige Jugendhilfeangebot, c) die Umsetzung eines schülerorientierten, anwaltschaftlichen Handelns, d) die niedrigschwellige und präventive Ausrichtung der Angebote, e) die beteiligungsorientierte und flexible Angebotsplanung und -durchführung, f) die freiwillige Zusammenarbeit und Inanspruchnahme der Angebote durch die Adressaten, g) die ganzheitliche Betrachtung von Lebenssituationen und -lagen der Adressaten, h) die abgestimmte Kooperation mit schulischen und ausserschulischen Partnern sowie i) die Vertraulichkeit der Gesprächsinhalte und Daten. (Speck, 2014, S. 93)

Diese Prinzipien sind zwar nur als Richtschnur professionellen Handelns zu verstehen. Der Autor unterstreicht jedoch, dass sie nur in begründeten Ausnahmefällen verletzt werden dürfen, wie es beispielsweise die Weitergabe von Daten bei einer Kindswohlfährdung einer wäre (Speck, 2014, S. 88-94).

2.2 Tagesschulen

Ganztags- bzw. Tagesschulen⁷ werden von einer Schulleitung geführt und charakterisieren sich durch eine Verknüpfung von Unterricht und ausserunterrichtlicher Angebote am gleichen Ort. Es gibt *gebundene bzw. obligatorische* und *offene bzw. freiwillige* Tagesschulen. Bei der gebundenen Form ist die Teilnahme am Ganztagsangebot obligatorisch, das die Unterrichtszeit, das Mittagessen und integrierte Aufgabenzeiten umfasst. Bei der offenen Form ist das unterrichtsergänzende Angebot freiwillig. Das hat zur Folge, dass sich die Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in Angeboten wie z. B. dem Mittagshort laufend verändert. Die gebundene Variante einer Tagesschule wird deshalb auch als integriertes Modell bezeichnet, die offene Variante als additives Modell (Forrer & Schuler, 2010, S. 19-21; Forrer Kasteel & Shenton-Bärlocher, 2008, S. 160-161; Schüpbach, Jutzi & Thomann, 2012, S. 6). Holtappels fügt dem noch eine dritte Form von Ganztagschule hinzu, nämlich die *teilweise gebundene*. Sie steht für die obligatorisch Teilnahme von Schülerinnen und Schülern bestimmter Klassen oder Jahrgänge. Weiter nennt der Autor auch

⁷ „Ganztagschule“ ist die in Deutschland gängige Bezeichnung, „Tagesschule“ der in der Schweiz meistens verwendete Begriff für ein ganztätiges schulisches Angebot (Schüpbach, Jutzi & Thomann, 2012, S. 6). In dieser Arbeit werden – je nach Kontext – beide Ausdrücke gebraucht.

verschiedene erziehungswissenschaftliche Überlegungen, die – in Anbetracht der angestrebten Vereinbarkeit von Familie und Beruf, des sozialen Wandels und neuer Bildungsanforderungen – für Ganztagschulen sprechen. Darunter sind die Bereitstellung von Lern-, Freizeit- und Sozialisationsmöglichkeiten für die Schülerschaft, die erleichterte Vermittlung von Schlüsselkompetenzen sowie differenziertere Fördermöglichkeiten (Holtappels, 2011, S. 113-114). Eine wichtige Funktion von Tagesschulen wird auch in der Erhöhung von schulischer Chancengleichheit gesehen. Sie sind durch ihr Ganztagsangebot in der Lage, Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten sozialen Schichten besser unterstützen zu können (Forrer Kasteel & Shenton-Bärlocher, 2008, S. 153).

Es gibt aber auch Forschungsergebnisse, die das Chancenpotenzial deutlich weniger optimistisch beurteilen. So kommt eine Studie nach einem Vergleich von Halb- und Ganztagschulen in Deutschland zum Schluss, dass Ganztagsangebote weder eine Steigerung des Leistungsniveaus noch einen Abbau von Bildungsungleichheiten produzieren (Strietholt, Manitiis, Berkemeyer & Bos, 2015).

2.3 Kooperation

2.3.1 Kooperation in der Schulsozialarbeit

Der Sammelband von Merten und Kaegi (2015) behandelt Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Dabei sind zwei Hauptbedeutungen für Kooperation relevant:

Zum einen im Kontext von Arbeit und Produktion, wobei Kooperation als Sammelbegriff für unterschiedlichster Formen der Koordination arbeitsteiliger Leistungen dient. Zum andern bezeichnet das Wort auch das Zusammenwirken (Koaktion) als eine dem Kampf, der Rivalität, der Konkurrenz entgegengesetzte Form der Interaktion, als bewusst gewählte Haltung hinter dem professionellen Handeln (Merten, 2015a, S. 24)

Kooperation ist also einmal keine Option, sondern ein Charakteristikum für Soziale Arbeit. Trotzdem drückt der Terminus auch eine Haltung aus, die – bewusst gewählt und umgesetzt – ein Ausdruck bzw. eine Notwendigkeit von professionellem Handeln ist.

Der Schweizerische Berufsverband der Sozialen Arbeit skizziert ein Berufsbild, in dem er Fachpersonen der Sozialen Arbeit ein Spezialistentum für soziale Beziehungen zuordnet. Darunter fällt als eine Kernkompetenz auch die konstruktive Kooperation mit anderen Fachkräften (AvenirSocial, 2006, S. 4). Der entsprechende Berufskodex listet folgerichtig drei Handlungsmaximen bezüglich der interprofessionellen Kooperation auf:

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

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

Die Professionellen der Sozialen Arbeit sind in der interprofessionellen Kooperation für wissenschaftsbasiertes methodisches Handeln besorgt, d. h. sie fordern die Einhaltung von Regeln zur Steuerung einer geordneten Abfolge von Handlungen und die Koordination und Kontrolle der Interventionen innerhalb und ausserhalb der Organisationen ein (Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz (AvenirSocial, 2010, S. 13-14)

Die Schwerpunkte liegen also auf einer disziplinenübergreifenden systemischen Arbeitsweise, einer dialogischen Vermittlung des eigenen fachlichen Blickwinkels und der Gewährleistung wissenschaftlich fundierter Handlungsmethoden.

Auch Spies und Pötter sehen Kooperation als Kernkompetenz der Schulsozialarbeit. Und gehen noch weiter, indem sie Schulsozialarbeit als eigentliches Resultat von Kooperation verstehen: Schulsozialarbeit ist für sie nicht nur eine Dienstleistung der Kinder- und Jugendhilfe, sondern ein Produkt des Zusammenspiels schulischer Akteurinnen und Akteure. Dies aber, ohne der Kinder- und Jugendhilfe ihre Eigenständigkeit abzusprechen, wenn sie sich in der Form von Schulsozialarbeit äussert. Denn im Verständnis der Autorinnen zeichnet sich Kooperation durch beidseitige Eigenständigkeit und Zielgerichtetheit aus. Konsequenz dieser Definition ist, dass eine Weisungsbefugnis oder ein Klientelverhältnis innerhalb der Kooperation ausgeschlossen ist (Spies & Pötter, 2011, S. 29). Andernorts werden Lehrpersonen jedoch sehr wohl als potenzielle Klientel der Schulsozialarbeit bzw. als eine Zielgruppe ihrer Angebot bezeichnet (z. B. Drilling, 2009, S. 17). Spies und Pötter machen gleichwohl darauf aufmerksam, dass es vermessen wäre zu glauben, die Schulsozialarbeit könne auf gleicher Stufe mit der Schule zusammenarbeiten. Dies deshalb, da Schule in dieser Konstellation immer die mächtigere Partnerin sein wird. Obwohl Gleichberechtigung in diesem Sinne also nicht gegeben ist, kann Schulsozialarbeit aber durch Selbständigkeit eine starke Position einnehmen – und zwar mit einer „uneingeschränkten Fachlichkeit, die allem Handeln zugrunde liegen sollte“ (Spies & Pötter, 2011, S. 30). Dazu muss sie in der Lage sein, gegenüber der Schule zu verdeutlichen, für welche Ziele die Mitwirkung der Schulsozialarbeit unerlässlich ist. Was die Intensität von Kooperationsbeziehungen angeht, unterscheiden die Autorinnen vier Stufen: Den Anfang macht der gegenseitige Austausch von Erfahrungen und Informationen, die zweite Stufe bildet die gegenseitige Abstimmung von Aufgaben und Funktionen der beteiligten Partnerinnen und Partner, gefolgt von auf Beidseitigkeit bedachter Beratung, zuletzt als intensivste Form der Kooperation schliesslich die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung von Projekten, die gemeinsam verantwortet werden (Spies & Pötter, 2011, S. 30-32).

Bei Speck finden sich ebenfalls vier Modelle, bezogen aber spezifisch auf die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit: ein additives Modell, das einem „Nebeneinanderherlaufen“, ein Distanz-Modell, das einem Nicht-Kontakt oder einer beidseitig sehr kritischen Haltung, ein Subordinationsmodell, das einer Unterordnung der Schulsozialarbeit unter die Lehrpersonen und ein ideales Kooperationsmodell, das einem gemeinsam abgestimmten und lösungsorientierten Handeln entspricht (Speck, 2014, S. 115). Die Kooperationsmodelle von Speck decken sich weitgehend mit den Ausführungen von Drilling. Bei ihm gibt es beim additiven Modell jedoch zwei Ausprägungen: Die destruktive Variante lässt sich mit dem obigen Distanz-Modell von Speck gleichsetzen, während die konstruktive Variante immerhin eine grundsätzliche Wertschätzung der anderen Berufsgruppe zeigt. Zudem zeichnet er ein kooperativ-sporadisches Modell, das für gegenseitiges Bemühen um Kooperation steht, die auch in einzelnen Bereichen erfolgt. Höchste Stufe ist sein kooperativ-konstitutives Modell, das auf Schulen zutrifft, die intensive Kooperation zu einem Merkmal erklären (Drilling, 2009, S. 67).

Hochuli Freund postuliert Multiperspektivität, um das höchste Niveau der Zusammenarbeit zu erreichen – bei ihr ein Modell der integrativen interprofessionellen Kooperation. Dieser Kooperationsstufe ist die gemeinsame Erarbeitung von inhaltlichem Mehrwert eigen. Um dieses Ziel zu erreichen, bereiten die beteiligten Parteien zuerst ihren Fächer von fachlichen Überlegungen aus. Im folgenden gemeinsamen Such- und Verständigungsprozess werden die verschiedenen Inputs zueinander in Verbindung gesetzt, bis zuletzt ein gemeinsames Vorgehen beschlossen wird, aus dem nicht mehr ersichtlich ist, welche Einzelperspektive dabei welche Rolle gespielt hat (Hochuli Freund, 2015, S. 148-150).

2.3.2 Kooperation an Tagesschulen

Schüpbach, Jutzi und Thomann greifen für ihre Forschungsarbeit zu Kooperationsbeziehungen im schulischen Kontext auf folgende Kooperationsdefinition von Spiess zurück: „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteurinnen und Akteure voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spiess, 2004, S. 199, zit. nach Schüpbach, Jutzi & Thomann, 2013, S. 7). Die aufgeführten Merkmale sind relevant für inner- und ausserschulische Kooperationen: Unter innerschulischer Kooperation versteht man die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen pädagogisch tätigen Personen eines Schulhauses, wie z. B. den allgemeinen Lehrpersonen, den spezialisierten Lehrpersonen und den Betreuungspersonen. Ausserschulische Kooperation findet zwischen den an der Tagesschule beschäftigten Personen und Vertreterinnen und Vertretern ausserschulischer Angebote wie z. B. der Kinder- und Jugendarbeit oder Vereinen statt (Jutzi, Schüpbach, & Thomann, 2013, S. 95-96). Nach Olk, Speck und Stimpel herrscht weitgehend Einigkeit

darüber, dass die Kooperation von Lehrkräften mit inner- und ausserschulischen Partnern an Ganztagschulen unerlässlich bzw. zu fördern ist. Die Autoren orten in der Fachliteratur dazu drei verschiedene Begründungsrichtungen. Eine *pragmatisch-ressourcenorientierte* Begründungslinie misst den ausserschulischen Kooperationspartnern nur eine Bedeutung quantitativer und kompensatorischer Art zur Gewährleistung von einzelnen Elementen des Schultages wie Freizeiten, Aufsicht, Mittagessen oder Betreuung bei. Eine *schulpädagogische* Begründungslinie nennt eine neue Lehr- und Lernkultur, begrenzte Möglichkeiten und Kompetenzen der Lehrpersonen, ausserdem allgemein sich wandelnde Bedingungen des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen. Eine *sozialpädagogische* Begründungslinie schliesslich fordert, die Zuständigkeiten von Jugendhilfe, Schule und Eltern in Bezug auf Bildung und Erziehung neu zu denken, lebensweltliche Öffnung und sozialräumliche Verankerung von Ganztagschulen. (Olk, Speck & Stimpel, 2011, S. 65-68). Vogel hingegen kritisiert die Kooperationsgläubigkeit von Schulsozialarbeit als Mythos. Seine Aussage untermauert er primär damit, dass (bisher) kein empirisches Datenmaterial belege, was Kooperation denn tatsächlich sei bzw. dass ihre Bedeutung wirklich so gross sei. Die zu klärende Frage sei, „nicht ob kooperiert wird, sondern was eine Kooperation bzw. Nicht-Kooperation für die Kinder und Jugendlichen bedeutet, die der Schule anvertraut worden sind“ (Vogel, 2013, S. 225).

2.3.3 Kooperation und Partizipation

Um den Kooperationsbegriff weiter zu schärfen, ist eine Abgrenzung vom Terminus der Partizipation hilfreich. Oberholzer und Wettstein verstehen unter Partizipation die Möglichkeit, auf Planungs- und Entscheidungsprozesse einzuwirken. Dabei kann der Begriff der Partizipation je nach Blickwinkel für „Mitsprache, Mitbeteiligung (Teilhabe), Mitbestimmung oder Mitentscheidung stehen“ (Oberholzer & Wettstein, 2005, S. 131). Sie geht mit einer teilweisen Machtverschiebung von Entscheidungsberechtigten zu bisher nicht Entscheidungsbefugten einher: „Wo dies missachtet wird, besteht die Gefahr von Vereinnahmung, Manipulation oder Dekoration“ (Oberholzer & Wettstein, 2005, S. 131).

Als Handlungsprinzip erinnert Partizipation Schulsozialarbeitende grundsätzlich daran, Adressatinnen und Adressaten in die Ausgestaltung von Hilfsangeboten einzubeziehen und dabei auch für Kontinuität der Mitbestimmung zu sorgen (Speck, 2014, S. 90-91).

Merten ergänzt, dass Partizipation aber auch ein Prinzip der Kooperation ist. So muss es ein Kooperationsziel sein, verschiedene Sichtweisen einzubinden und eine Stimme zu geben. Es ist Aufgabe der Sozialen Arbeit, „in Kooperationsprozessen sicherzustellen, dass „Partizipation für die einzelne Menschen möglich wird (Befähigung, Ermöglichung, Einflussnahme), dass sie selbstwirksam werden und im Rahmen ihrer Möglichkeiten entscheiden können, welche Organisation beizuziehen ist, um soziale Herausforderungen zu lösen“ (Merten, 2015a, S. 42). Die Aussage von Merten zielt wohl eher auf klassische

Klientelbeziehungen ab, lässt sich aber genauso auf multiprofessionelle Kooperationsbeziehungen übertragen. Entscheidend ist, dass Kooperation eine Voraussetzung von Partizipation ist bzw. Partizipation den Rahmen von Kooperation braucht, um überhaupt verwirklicht werden zu können.

3 Methodisches Vorgehen

Für die Beantwortung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit drängte sich ein empirisches Vorgehen qualitativer Art auf. In einem ersten Schritt werden nun Sampling und Feldzugang erläutert. Danach geht ein Kapitel zur Datenerhebung auf die Form des Experteninterviews und den Leitfaden ein, gefolgt von Angaben zur Datenaufbereitung. Den Abschluss macht das Kapitel zur Auswertung bzw. zur qualitativen Inhaltsanalyse.

3.1 Sampling und Feldzugang

Przyborski und Wohlrab-Sahr folgend, kann die vorliegende Stichprobe als kombiniertes Sampling verstanden werden. Wie anhand der vorgenommenen Kontrastierung zu sehen, liegt einerseits eine Fallauswahl nach bestimmten, vorab festgelegten Kriterien vor. Die Art des Feldzugangs entspricht dagegen einem Snowball-Sampling bezeichnet werden. Das Schneeballverfahren orientiert sich dabei an den Beziehungen, die im Untersuchungsbereich bereits bestehen. Es eignet sich demnach dafür, sich in einem unbekanntem Feld einen ersten Zugang zu verschaffen, öffnet aber auch weitere Türen. Kehrseite davon ist die Gefahr der Abhängigkeit von bestimmten Netzwerkstrukturen und deren Perspektive (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 182-185).

Eine erste Eingrenzung der möglichen Stichprobe wurde mit der Konzentration auf den Kanton Zürich vorgenommen.⁸ Rahmenkontrast des Samplings bilden die beiden Städte Zürich und Winterthur. In Zürich ist die Schulsozialarbeit mit ihrer Angliederung beim Sozialdepartement im System Soziale Arbeit eingebunden, in Winterthur dem Departement Schule und Sport unterstellt und damit dem System Schule anhängig. Zudem arbeiten die beiden Schulsozialarbeitenden in Zürich an gebundenen Tagesschulen, während die beiden Winterthurer Schulsozialarbeitenden an offenen Tagesschulen tätig sind (vgl. Kap. 1.1). Es wurden schliesslich also Interviews mit vier Fachpersonen der Schulsozialarbeit durchgeführt. Um eine minimale Kontrastierung zu erreichen, ist eine Anzahl von zwei Vergleichsfällen nötig (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 186).

Ausgangspunkt des Feldzugangs in der Stadt Zürich war die Fachbegleitung dieser Arbeit. Über sie wurde ein erster Kontakt zu einer Schulsozialarbeiterin ermöglicht. Die zweite Schulsozialarbeiterin erklärte sich infolge einer Direktanfrage bereit, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Ebenso pragmatisch ist der Feldzugang in der Stadt Winterthur verlaufen. Dort erhielt der Verfasser dieser Arbeit über eine ehemalige Vorgesetzte die Anschrift einer Schulleitung, die sowohl eine Schulsozialarbeiterin vermitteln als auch die Verbindung zur Leiterin der städtischen Schulsozialarbeit ermöglichen konnte. Diese machte

⁸ Angesichts der Reichweite der konstatierten Forschungslücke wäre grundsätzlich eine Ausdehnung der Fragestellung – und damit der Stichprobe – auf die ganze (deutschsprachige) Schweiz möglich gewesen.

schliesslich die Empfehlung, unter Berufung auf sie, direkt bei möglichen Interviewpartnerinnen und -partnern anzufragen.

In allen Fällen haben die Schulsozialarbeitenden vorab per E-Mail ein Informationsblatt mit den wichtigsten Angaben zum Forschungsvorhaben und den Begleitumständen des Interviews erhalten (vgl. Anhang, Kap. 8.2). In einem zweiten Schritt sind sie jeweils telefonisch kontaktiert worden. Die Interviews haben ausnahmslos vor Ort in den Büros der Schulsozialarbeit stattgefunden.

3.2 Datenerhebung

Verfahren der qualitativen Sozialforschung werden gemäss Helfferich aufgrund des besonderen Charakters ihres Gegenstandes gewählt. Sie wollen eine Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen ermöglichen und damit subjektive Wissensdimensionen ergründen. Sie setzen sich Verstehen zum Ziel und arbeiten mit sprachlichem Material bzw. mit Texten als seiner Verschriftlichung (Helfferich, 2011, S. 21). In Bezug auf die Gestaltung der Interviews, müssen sich Befragende deshalb bewusst sein, dass die Kommunikation in einem Interview partnerschaftlich verläuft. Grundlegend ist folglich eine Haltung der Offenheit, die auch als Maxime für die Gesprächslenkung zu gelten hat. Eigene Deutungen sollen zurückgestellt, dafür Reflexionsfähigkeit erlangt werden. Das bedeutet massgeblich, „dass Interviewende den Text nicht nach Massgabe ihres eigenen Normalitätshorizontes aufnehmen und verstehen, sondern als Ausdruck eines fremden, eben dem Text eigenen Normalitätshorizontes, der sich nicht einfach, ‚von selbst versteht‘“ (Helfferich, 2011, S. 24).

Für diese Untersuchung hat die Erhebung der Daten anhand von Experteninterviews mit Fachpersonen der Schulsozialarbeit stattgefunden, die – wie beschrieben – an Tagesschulen in den Städten Zürich und Winterthur arbeiten. Sie können nach Przyborski und Wohlrab-Sahar als Expertinnen und Experten definiert werden, da sie „über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und diese besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen“ (2014, S. 118-25). An diesen Expertenbegriff knüpfen auch Bogner, Littig und Menz an. Sie unterscheiden dabei jedoch Experten- von Spezialistentum. Spezialistinnen und Spezialisten zeichnen sich für sie durch explizit fachspezifisches Wissen aus, während Expertinnen und Experten darüber hinaus auch in der Lage sind, Rückgriff auf andere Wissenskontexte zu nehmen und die eigenen Wissensbestände zu reflektieren (Bogner, Littig & Menz 2014, S. 11-15). Ein solches Verständnis von Expertentum lässt sich anhand des Aufgabenspektrums der Schulsozialarbeit leicht auf Schulsozialarbeitende übertragen (vgl. Kap. 2.1.1).

Die Form des explorativen Experteninterviews wird häufig eingesetzt, um informatorisches Wissen abzurufen. Experteninterviews können aber auch Zugang zu Deutungsmustern der befragten Personen schaffen, zu ihren Interpretationen und Handlungsmaximen (Bogner,

Littig & Menz, S. 23-24). Wie die Autorenschaft weiter erläutert, sind Experteninterviews immer teilstrukturiert. Der entsprechende Leitfaden hat dabei zwei Funktionen: Einerseits gibt er dem Untersuchungsbereich vor der Erhebung ein gewisses Gefüge, andererseits dient er in der Interviewsituation als Kompass. Zu beachten gilt es hierbei das Ziel qualitativer Interviews, die verschiedenen zu befragenden Personen gleichermaßen dazu zu bringen, über die untersuchungsrelevanten Aspekte zu sprechen. Was wiederum bedeutet, dass es für die Vergleichbarkeit der Interviews keine Vorgabe gibt, überall die exakt gleichen Fragen zu stellen (Bogner, Littig & Menz, S. 27-28).

Der für diese Master-Thesis verwendete Leitfaden ist aus Fragestellung und Theorie abgeleitet worden. Die Schlussversion ist im Anhang zu finden (vgl. Kap. 8.2). Bei seiner Konstruktion wurde insbesondere auf die folgenden Punkte geachtet: Die Anzahl Themenblöcke überschaubar zu halten, damit die Gesamtlänge des Leitfadens nicht zu unübersichtlich wird; die Themenblöcke so zu konzipieren, dass sie nicht nur chronologisch verwendbar sind, sondern in freier (wechselnder) Reihenfolge; den Leitfaden von Interview zu Interview zu prüfen und anzupassen; durch die grafische Gestaltung eine schnelle Orientierung zu ermöglichen (Bogner, Littig & Menz, S. 28-32).

3.3 Datenaufbereitung

Um die sie anschliessend auch analysieren zu können, mussten die erhobenen Daten entsprechend aufbereitet werden. Für diese Aufbereitung des Datenmaterials – also der Verschriftlichung der Audiodateien – kam das Transkriptionsprogramm F5 zum Einsatz. Sie erfolgte schliesslich in Anlehnung an die erweiterten Regeln von Dresing und Pehl, die eine Anleitung für eine leicht handhabbare, auf den Inhalt fokussierte Transkription liefern. Die Transkription soll dabei wörtlich erfolgen, wohingegen für sprachwissenschaftliche Forschungsarbeiten ein wesentlich ausdifferenzierteres System zur lautmalerischen Erfassung nötig wäre. Die in der vorliegenden Untersuchung auf Schweizerdeutsch geführten Gespräche wurden folglich wörtlich auf Hochdeutsch übersetzt, begleitet von einer sprachglättenden Annäherung an die Standardorthografie. Hingegen wurden umgangssprachliche und mundartliche Ausdrücke beibehalten, sofern keine eindeutige Übertragung ins Schriftdeutsche möglich war. Auch wurden grundsätzlich alle Äusserungen der Befragten festgehalten, also auch Wort- und Satzabbrüche (Dresing & Pehl, 2015, S. 17-23).

3.4 Datenauswertung

Die erhobenen und aufbereiteten Daten wurden mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Wie bereits dargelegt, steht die subjektive Dimension des Expertenwissens im Zentrum des Forschungsinteresses. Da stellt die qualitative Inhaltsanalyse eine geeignete Auswertungsmethode dar, ist sie doch für die Analyse von Leitfaden-Interviews prädestiniert (Flick, 2014, S. 416). Für die vorliegende Arbeit ist die Wahl auf die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse von Kuckartz (2016) gefallen. Seine Variante der Inhaltsanalyse orientiert sich u. a. am kategorienbasierten Ansatz von Mayring, wobei es bei ihm aber „stärker um die Analyse nach der Codierphase, und zwar aus einer Position, die erstens stärker qualitativ und hermeneutisch akzentuiert ist und zweitens auch für die Berücksichtigung einer fallorientierten Perspektive plädiert“ (Kuckartz, 2016, S. 6) geht.

Die stärkere qualitative und hermeneutische Akzentuierung hat Kuckartz in der Auswahl des Auswertungsverfahrens gegenüber Mayring den Vorzug gegeben. Ein weiterer Grund ist in der praktischen Nachvollziehbarkeit der zentralen Schritte des Auswertungsprozesses angesiedelt, was bei (noch) geringer Forschungserfahrung ein Vorteil ist (Kuckartz, 2016, S. 5). Die Datenanalyse ist nach einem Ablaufschema durchgeführt worden, das sieben Arbeitsschritte vorsieht (vgl. Abbildung 1):

Abb. 16. Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse

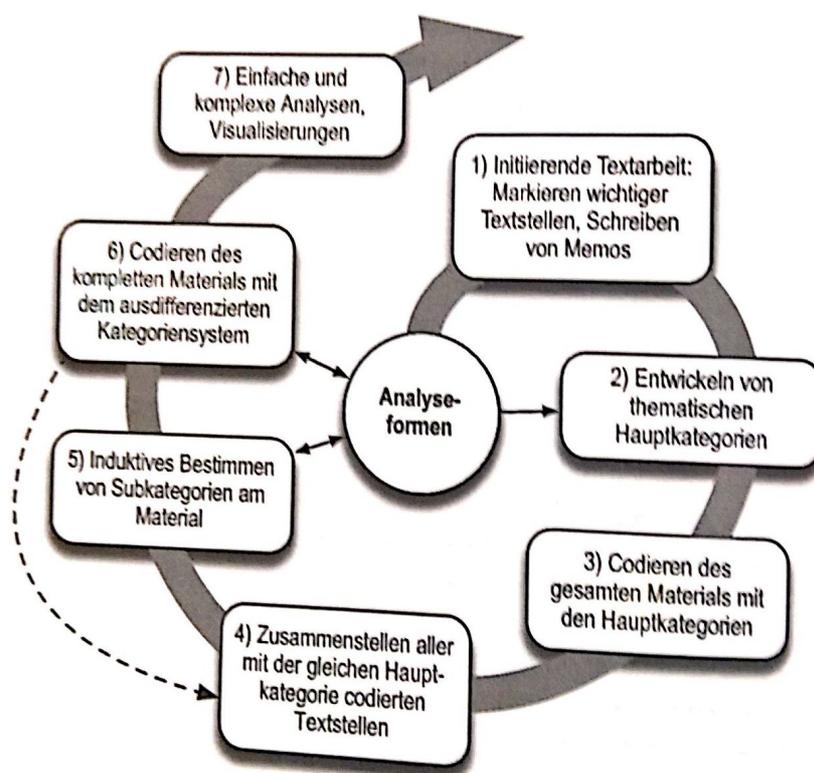


Abbildung 1: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S. 100)

Wie es ihr Name vermuten lässt, ist die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse komprimierender und resümierender Natur und strebt damit Reduktion von Komplexität an. Sie arbeitet kategorienbasiert, wobei sie flexibel sowohl deduktive als auch induktive Kategorienbildung zulässt. Ein weiterer Vorteil liegt in ihrer systematischen Abwicklung – das regelgeleitete Vorgehen vereinfacht das Erlernen (Kuckartz, 2016, S. 52). Ein weiterer Grund für die Wahl von Kuckartzs Verfahren ist das Computerprogramm MAXQDA, mit dem die Daten ausgewertet wurden. Denn der Autor (Kuckartz, 2010) ist gleichzeitig Entwickler der Software, was eine jeweils präzise Veranschaulichung der Anwendungsmöglichkeiten erklärt.

3.5 Methodenreflexion

Mit der Anzahl von vier Fällen ist eine gewisse Datenfülle und Kontrastierung zwar gegeben. Überdies kann man mit Przyborski und Wohlrab-Sahr dahingehend argumentieren, dass nicht die Menge der ausgewerteten Daten entscheidend ist, sondern ihr Gehalt: Der Grad an theoretischer Sättigung besagt, in welchem Mass die für das Untersuchungsfeld charakteristischen Differenzen auch tatsächlich erhoben worden sind (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 186). Was nicht anderes heisst, als das potenziell geringe Fallzahlen ebenfalls ein komplettes Bild eines Untersuchungsgegenstandes zeichnen können. Trotzdem scheint sich die vorliegende Master-Thesis mit vier Interviews wohl aber eher an der unteren Grenze zu bewegen. Der Feldzugang per Schneeballverfahren hat sich insofern bewährt, als damit tatsächlich Türen geöffnet werden konnten. Auch wenn die Eintrittshürde in das Untersuchungsfeld *Schulsozialarbeit an Tagesschulen* vermutlich weniger hoch ist, als das bei vielen anderen Untersuchungsgegenständen der Fall ist. Schwieriger bzw. nicht geklärt bleibt aber die Frage, inwiefern durch das Snowball-Sampling die Gefahr der (zu grossen) Perspektivenähnlichkeit innerhalb der Stichprobe eingetreten ist.

Was die Durchführung der Interviews betrifft, kann insofern ein positives Fazit gezogen werden, als die gewählte Einstiegsfrage die Gespräche jeweils in die Bahnen des Leitfadens lenken konnte. Mit dem Fortschreiten der Interviews ist es auch zunehmend besser gelungen, taktische Fehler in der Gesprächslenkung zu vermeiden – wie z. B. ein zu strenges Festhalten am Leitfaden, das ein aufmerksames Ein- oder Nachhaken bei Gesprächswendungen verhindert (Gläser & Laudel, 2010, S. 187). Als Unterlassungssünde ist es zu beurteilen, von den Interviewpartnerinnen keine Einverständniserklärung eingeholt zu haben.

Das Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist vom Verfasser dieser Arbeit zum ersten Mal eingesetzt worden. Dies zog eine gewisse Unsicherheit in der Anwendung nach sich, die im Laufe des Auswertungsprozesses dank der systematischen

Arbeitsvorgaben aber schwand. Die praktische Nachvollziehbarkeit der Methode war somit also, wie von Kuckartz versprochen, gegeben.

4 Ergebnisse

In einem ersten Schritt werden die Personenangaben zu den Forschungsinterviews gezeigt, gefolgt von einer Übersicht über die Kooperationsfelder, mit denen die befragten Personen in ihrer Arbeit zu tun haben. Anschliessend werden die Ergebnisse zu den wichtigsten Kooperationsbeziehungen und ihren Akteurinnen und Akteuren präsentiert.

4.1 Personendaten und Kooperationsfelder

Befragte Person	B1	B2	B3	B4
Geschlecht	Weiblich	Weiblich	Weiblich	Weiblich
Alterskategorie	40-50	50-60	40-50	40-50
Elternschaft	Ja	Ja	Ja	Ja
Arbeitsort	Zürich	Winterthur	Winterthur	Zürich
Pensum (davon Tagesschule)	50 % (20 %)	62-63 % (45 %)	50 % (10 %)	75 % (10 %)
Anzahl Schulhäuser	2	2	2	4
Anzahl Tagesschulen (gebunden oder offen, Stamm- oder Kontaktschule)	1 (gebunden, Kontaktschule)	1 (offen, Stammschule)	1 (offen, Kontaktschule)	1 (gebunden, Kontaktschule)
Anzahl Schülerinnen und Schüler (davon Tagesschule)	ca. 340 (ca. 140)	ca. 530 (ca. 350)	ca. 450 (ca. 250)	ca. 690 (ca. 60)
Anzahl Arbeitsjahre an Tagesschule	5	6	1	3
Anzahl Jahre in Schulsozialarbeit	5	15	3	8
Berufsbiografie	Ausbildungen: KV-Lehre, Soziale Arbeit. Arbeit als: aufsuchende Jugendarbeiterin, Sozialarbeiterin im Asylbereich	Ausbildungen: Krankenpflege, Soziale Arbeit. Arbeit als: Krankenpflegerin, aufsuchende Jugend- und Gassenarbeiterin	Ausbildungen: KV-Lehre, Soziale Arbeit, CAS Schulsozialarbeit. Arbeit als: Sozialpädagogin (Kinder- und Jugendarbeit im stationären Bereich)	Ausbildungen: Soziale Arbeit. Arbeit als: Sozialpädagogin (Kinder- und Jugendarbeit im stationären Bereich)

Tabelle 1: Personendaten Interviewpartnerinnen (Eigene Darstellung)

Die dargestellten Ergebnisse stammen aus vier Interviews mit Schulsozialarbeiterinnen. Um die entsprechenden Ausführungen besser nachvollziehen zu können, werden die anonymisierten Angaben zu den befragten Personen in einer tabellarischen Übersicht

veranschaulicht (vgl. Tab. 1)⁹. Zum Schutz der Anonymität der Interviewpartnerinnen sind dabei nicht alle in den Gesprächen erwähnten oder abgefragten Daten aufgeführt.

Alle vier befragten Personen sind weiblich, haben Kinder und sind alle mindestens vierzig Jahre alt. Ihre Pensen an den Tagesschulen variieren hingegen stark; alle arbeiten auch an oder mit Halbtagsschulen. In drei Fällen ist die Tagesschule Kontakt- und nicht Stammschule der Schulsozialarbeiterinnen, was die Pensumsanteile von zehn bis zwanzig Prozent erklärt (vgl. Kap. 1.1). Drei der vier Schulsozialarbeiterinnen haben eine Erstausbildung ausserhalb der Sozialen Arbeit gemacht. Alle Gesprächspartnerinnen waren zudem in einem anderen Bereich der Sozialen Arbeit tätig, bevor sie zur Schulsozialarbeit gelangt sind.

Sämtliche Interviewpartnerinnen haben über Kooperationsverhältnisse mit folgenden schulischen Akteurinnen und Akteuren gesprochen (vgl. Tab. 2): Schulleitung, Lehrpersonen, Hortleitung und Hortpersonal. Fachlehrpersonen wurden von drei Schulsozialarbeiterinnen genannt, in einem Fall jedoch nur in Zusammenhang mit der Halbtagsschule, nicht aber mit der Tagesschule. Was die ausserschulischen PartnerInnen multiprofessioneller Kooperation betrifft, sind der Schulpsychologische Dienst (SPD), Therapeutinnen und Therapeuten sowie der Kinder- und Jugendpsychiatrische Dienst des Kantons Zürich (KJPD) in drei von vier Fällen an vorderster Stelle angeführt worden, auch hier jedoch einmal mit Verweis auf die Halbtagsschule.¹⁰ Zudem sind in allen Gesprächen die Eltern der Schülerinnen und Schüler als wichtige Akteure erwähnt worden.

Wie dargelegt, arbeiten die befragten Schulsozialarbeiterinnen alle an Tagesschulen, aber nicht ausschliesslich bzw. teilweise nur in einem kleinen Umfang ihres Gesamtpensums. Dies bringt den Vorteil mit sich, dass sie sowohl mit Schulsozialarbeit an Halbtags- als auch an Tagesschulen vertraut sind. Weshalb – dem Untersuchungsziel entsprechend – bisweilen konkrete Aussagen oder Vermutungen zum Faktor Tagesschule in die Interviews eingeflossen sind. Gleichzeitig sind aber auch Angaben zu Schulsozialarbeit an Halbtagsschulen gemacht worden, die sinngemäss auch für Schulsozialarbeit an Tagesschulen gelten.

In den Interviews ist deutlich geworden, dass ausserschulische Kooperation für die Schulsozialarbeit ihre unbestrittene Wichtigkeit hat. Als Schwerpunkt der Gespräche hat sich aber klar die Zusammenarbeit mit den schulischen Akteurinnen und Akteuren herauskristallisiert. Deshalb richtet sich der Fokus in der Darstellung der weiteren Ergebnisse auf die multiprofessionelle Kooperation mit der Schulleitung, den Lehrpersonen und dem Hort. Für alle drei Kooperationsbeziehungen werden die Chancen, aber auch die Herausforderungen und Grenzen wiedergegeben. Danach folgt jeweils ein Fazit, das die

⁹ Die Reihenfolge von B1 bis B4 entspricht dabei der Chronologie der Interviews.

¹⁰ Die teils sehr grossen Unterschiede in der Anzahl der aufgelisteten ausserschulischen Akteurinnen und Akteure sind lediglich auf den Gesprächsverlauf der Interviews zurückzuführen.

Rolle und Kompetenzen der Sozialarbeit sowie den Einfluss des Faktors Tagesschule beschreibt.

Personen	Schulische Akteurinnen/Akteure (multiprofessionelle Kooperation)	Ausserschulische Akteurinnen/Akteure (multiprofessionelle Kooperation)	Weitere ausserschulische Akteurinnen/Akteure
B1	Schulleitung Lehrpersonen Hort (Leitung und Personal) Fachlehrpersonen	Schulpsychologischer Dienst (SPD) Therapeuten/Therapeutinnen Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst (KJPD) Schulärztlicher Dienst Kinderspital Sozialhilfe Pro Infirmis	Eltern
B2	Schulleitung Lehrpersonen Hort (Leitung und Personal) Fachlehrpersonen Soziapädagogik (Schulinsel)	Schulpsychologischer Dienst (SPD) Therapeutinnen/Therapeuten Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst Kanton ZH (KJPD) Kinder- und Jugendhilfezentrum (kjj) Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) Schulärztlicher Dienst Sozialhilfe Weitere (Bereiche: Asyl und Integration, Familie, Kinder- und Jugendhilfe, Kirche, materielle Unterstützung, Opferberatung, Polizei, Quartiersvernetzung, Sucht, Wohnen)	Eltern
B3	Schulleitung Lehrpersonen Hort (Leitung und Personal) Fachlehrpersonen* Kindergarten	<i>Schulpsychologischer Dienst (SPD)* Therapeutinnen/Therapeuten* Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst Kanton ZH (KJPD)* Kinder- und Jugendhilfezentrum (kjj)* Weitere (Bereiche: Jugenddienst Polizei, Jugendhaus, Kinder- und Jugendhilfe, Opferberatung, (Suizid-)Prävention)*</i>	Eltern
B4	Schulleitung Lehrpersonen Hort (Leitung und Personal)	Gewaltpräventionsstelle	Eltern

*Nur im Zusammenhang mit Regelschule thematisiert (nicht mit Tagesschule).

Tabelle 2: Kooperationsfelder (Eigene Darstellung)

4.2 Kooperation mit der Schulleitung

4.2.1 Chancen der Kooperation

Gemeinsame Haltung

Grundsätzlich werden die Chancen der Kooperation von Schulsozialarbeit und Schulleitung als stark personenabhängig beurteilt. Die befragten Schulsozialarbeiterinnen sprechen dabei von sehr unterschiedlichen Erfahrungen mit Schulleiterinnen und Schulleitern. Im Vordergrund stehen die grundsätzliche Haltung gegenüber der Schulsozialarbeit, aber auch die zeitlichen Ressourcen:

Es kommt darauf an, wie die Schulleitung ist. Das ist wirklich sehr personenabhängig. Also bestenfalls kann das super sein. (Pause) Und es kann aber auch ganz schwierig sein. Also es kommt auch darauf an, wie die Schulleitung zu der Arbeit der SSA steht, oder wie überlastet sie ist. (B1, 253)¹¹

Zeigt sich die Schulleitung der Schulsozialarbeit gegenüber offen, besteht auch die Chance, dass sie Handlungsgrundsätze wie Kooperation teilt. So sieht B1 im spezifischen Fall ihrer Tagesschule eine glückliche Konstellation in der Zusammenarbeit mit der Leitung. Sie berichtet dabei von einer in vielen Fällen korrespondierenden Haltung. Daraus resultiert eine aufmerksame, genaue Arbeitsweise des zeitnahen Handelns bzw. Reagierens, bei der Zusammenarbeit eine wichtige Rolle spielt (B1, 255-267). B3 beschreibt die Haltung der Schulleitung ganz grundsätzlich als sehr entscheidend für die Schulhauskultur und damit die Kooperationsvoraussetzungen überhaupt. Dies nämlich dann, wenn sie die Botschaft vermittelt, dass es kein Zeichen von Schwäche ist, sich Unterstützung zu holen, sondern eine Stärke:

Es geht darum, wenn ein Schulleiter vermitteln kann: ‚Sich Unterstützung zu holen, ist eine Ressource! Macht das, das ist wichtig!‘ Dann trauen sich die Leute, oder? Wenn das nicht als Versagen eingestuft wird und nicht bewertet wird, sondern, ja, gefördert wird. (B3, 52)

Hat die Schulleitung ein entsprechendes Verständnis für die Arbeitsweise der Schulsozialarbeit, kann sie auch zu einer Klärung gegenüber den Lehrpersonen beitragen. So etwa, indem sie an einem Schulkonvent deutlich macht, dass Schülerinnen und Schüler durchaus befugt sind, Termine bei der Schulsozialarbeit während der Unterrichtszeit wahrzunehmen (B3, 52).

¹¹ Die Zahlen als Quellenangabe beziehen sich auf die Absatznummern der Transkripte (s. separaten Anhang).

Erweiterung der Handlungsspielräume

Für die Schulsozialarbeit ist das Vertrauen entscheidend, das ihr die Schulleitung entgegenbringt. Denn die Hauptverantwortung für schulische Vorgänge trägt zwar die Schulleitung, die Schulsozialarbeit kann jedoch auf Entscheidungen Einfluss nehmen. So berichtet B1 von einem Fall, wo ein Mädchen möglicherweise von einem Missbrauch durch andere Kinder betroffen war. B1 hat dabei mit der Therapeutin und den Eltern des betreffenden Mädchens zusammengearbeitet. Das weitere Vorgehen hat sie schliesslich mit der Schulleitung erörtert. Einerseits, weil mehrere Akteurinnen und Akteure involviert waren, andererseits, weil die abschliessende Verantwortung immer bei der Schulleitung liegt. Dieser Umstand führt auch dazu, dass sie der Schulsozialarbeit Aufträge erteilen kann. Im vorliegenden Fallbeispiel ist die Schulleitung dann auf den Vorschlag von B1 eingegangen, alle Beteiligten an einen runden Tisch einzuladen (B1, 15-27).¹²

Vertraut die Schulleitung auf schulsozialarbeiterische Kompetenz, kommt auch die Rolle der Schulsozialarbeit als „Drehscheibe“ (B2, 160) zum Tragen. Sie fungiert dann als solche Drehscheibe, wenn sie einer Problembearbeitung eine bestimmte Richtung gibt. Voraussetzung dafür sind ihre Kenntnisse über den Sozialraum und seine – je nach Problemstellung – möglichen Anlaufstellen. Wendet sich nun beispielsweise die Schulleitung mit einem Anliegen an die Schulsozialarbeit, kann die folgende Beratung das weitere Vorgehen massgeblich beeinflussen. Dabei geht es um die Frage, welcher Problemaspekt nun besonders berücksichtigt oder welche weiteren Stellen involviert werden sollten (B2, 160).

Eine Erweiterung des Handlungsspielraums kann sich für die Schulsozialarbeit auch indirekt über die Kooperation mit der Schulleitung ergeben. Und zwar dann, wenn die Schulleitung nach einem Austausch mit der Schulsozialarbeit entsprechenden Einfluss auf die Lehrpersonen und damit auf die (Zusammen-)Arbeitsatmosphäre nimmt:

Noch wichtiger ist die Schulleitung, also, ich finde, die Schulleitung ist eine ganz wichtige Ansprechperson für mich. Und sie hat nachher die Macht auch auf die Lehrer, oder, also sie kann auch noch etwas bewirken. Von dem her ist wichtig, eine gute Zusammenarbeit mit der Schulleitung macht extrem viel aus für mich als Schulsozialarbeiterin. Ja. (B4, 114)

Handlungsautonomie durch lose Kooperation

Kooperation kann auch im Sinne einer nur sporadischen, pragmatisch organisierten Zusammenarbeit erfolgen. Obwohl sie, wie oben gesehen, der Schulleitung grosse Bedeutung als Ansprechpartnerin beimisst, steht B4 an der Tagesschule nicht in kontinuierlichem Austausch mit ihr. Dies im Gegensatz zu ihren anderen Schulhäusern. Regelmässige Austauschsitungen werden dabei an der Tagesschule auch weder von der

¹² Der beschriebene Fall steht auch für ein Beispiel von multiprofessioneller Kooperation von schulischen und ausserschulischen Akteurinnen und Akteuren.

einen noch von der anderen Seite eingefordert. B4 zieht die Schulleitung nur dann bei, wenn die Notwendigkeit aus ihrer Sicht gegeben ist. Gleichzeitig ist sie sich der Wertschätzung ihrer Arbeit durch die Schulleitung gewiss. Somit kann sie als Schulsozialarbeiterin kraft ihrer fachlichen Kompetenz autonom handeln, die ihr von Seiten Schulleitung zugestanden wird. B4 führt die pragmatische Kooperationsform einerseits auf die Person und Haltung der Schulleitung zurück, vermutet andererseits aber auch einen Grund in den Lehrpersonen und im Hort der Tagesschule. Denn sowohl bei den Lehrpersonen als auch beim Hort ortet sie ein hohes Mass an Verantwortungsgefühl. So lässt die Schulleitung die Schulsozialarbeit vielleicht auch im Wissen darum sehr unabhängig arbeiten, dass Lehrpersonen und Hort Aufgaben übernehmen, die andernorts der Schulsozialarbeit zufallen würden (B4, 74-76).

4.2.2 Herausforderungen und Grenzen der Kooperation

Umgang mit Erwartungen

Die Schulsozialarbeit ist häufig mit Erwartungshaltungen konfrontiert, von denen sie sich abgrenzen muss. Ein Beispiel dafür ist die Erwartung, Pausenaufsichten zu übernehmen. Dabei kommt die Schulsozialarbeit nicht umhin, gegenüber Schulleitung (aber auch Lehrpersonen) mit Bestimmtheit Stellung zu beziehen und eine Rollen- und Auftragsklärung vorzunehmen:

Äh, so ein kleines Beispiel: In meinem Auftrag ist eine, eine Pausenaufsicht nicht drin. Da sage ich ganz klar nein. Das ist nicht... das ist nicht Sinn und Zweck. Und das ist auch kontraproduktiv für meine Arbeit. Ich mach keine Pausenaufsicht. (B2, 91)

B2 spricht in diesem Zusammenhang im gleichen Abschnitt von „Profilschärfe“ (B2, 91). Die Schulsozialarbeit muss der Schulleitung hierbei verdeutlichen, dass Aufsichts- und Sanktionsfunktionen nicht zu ihrem Aufgabenspektrum gehören (B3, 46). Nicht erfüllte Erwartungen können auch zu Frustration führen. Dies hat B3 schon im nicht zu erfüllenden Anspruch der Schulleitung erfahren, die Schulsozialarbeit müsse dem Schulhaus in der zugedachten Zeit zwingend zur Verfügung stehen. So zum Beispiel dann, wenn sich das städtische Schulsozialarbeits-Team zu Austauschitzungen trifft:

Aber es gibt dann manchmal so das Gefühl: Ja, jetzt habe ich SSA an meiner Schule und die hockt einen ganzen Nachmittag an einer Sitzung, die gar nichts für meine Schule bringt. Das führt dann manchmal so ein bisschen zu Frust auf Schulleiter-Ebene. (B3, 34)

Entscheidungshoheit

Eine Herausforderung der Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schulleitung lässt sich in der unterschiedlichen Entscheidungsmacht feststellen. So ist Schulsozialarbeit als schulergänzendes Angebot zwar nicht im Schulorganigramm zu finden und somit auch nicht der Schulleitung unterstellt, sondern Teil der städtischen Kinder- und Jugendhilfe. Trotzdem

ist sie abhängig von der Schulleitung, da diese die Entscheidungshoheit über innerschulische Vorgänge inne hat. In der Folge muss die Schulsozialarbeit einen Umgang mit der Tatsache finden, dass sie einige Entscheidungen zwar – wie oben dargestellt – beeinflussen, aber nicht treffen kann. Das Rezept dafür besteht darin, Entscheide zu akzeptieren, ohne aber die eigene fachliche Position aufzugeben:

Das habe ich ein bisschen gelernt. Dass ich ihre Entscheide akzeptiere, von den Schulleitern. Es sind jetzt nicht immer die gleichen, die ich jetzt fällen würde. Ich akzeptiere sie. Und so geht das eigentlich recht gut. (Pause) Ich gebe meine Empfehlung ab, klar und deutlich. Aber die Schulleitung muss am Schluss dann sagen, wie sie's haben will. (B1, 267)

Gleichzeitig kann die Hauptverantwortung der Schulleitung für die Schulsozialarbeit auch eine Entlastung bedeuten. So schildert B4 die für Schulsozialarbeit latente Gefahr, bei Anfragen in einen Aktivismus zu verfallen und überstürzt zu handeln, obwohl die Zuständigkeiten nicht klar sind. Und wie die Besinnung auf die schulischen Verantwortlichkeiten dabei helfen kann, einen Schritt zurückzutreten und die Lage erst einmal mit der Schulleitung zu besprechen bzw. mit ihr eine Auftragsklärung vorzunehmen (B4, 88).

In Bezug auf das Verhältnis zur Schulleitung macht B2 auf den Unterschied zwischen Auftragserteilung und Weisungsbefugnis aufmerksam. Sie stellt klar, nicht der Schulleitung, sondern dem Schul- und Sportdepartment unterstellt zu sein: „Das heisst, äh, weisungsbefugt ist die Schulleitung nicht wirklich. Sie kann mir einen Auftrag geben“ (B2, 96). Und fügt hinzu, schon beide Haltungen erlebt zu haben: Während diese Nicht-Angliederung der Schulsozialarbeit an die Schule einigen Schulleitungen sinnvoll erscheint, ist sie anderen ein Dorn im Auge. Für B2 steht aber fest, dass diese Unabhängigkeit ihre Loyalität zur Schule in der Praxis nicht gefährdet: „Also ich unterstütze die Schule und ich bin da“ (B2, 101).

Rahmenbedingung Kontaktschule

An Kontaktschulen ist die Schulsozialarbeit mit einem kleineren Pensum vor Ort als in ihren Stammschulen. Die Schulsozialarbeit hat an den Stammschulen auch ihr Büro, wo sie durch ihre Präsenz in der Folge leichter zugänglich ist (B2, 203). In Kontaktschulen, wo die Schulsozialarbeit in den vorliegenden Fällen ein Pensum von zehn bis zwanzig Prozent abdeckt, läuft deshalb sehr viel über die Schulleitung (z. B. B1, 47-49; B3, 20). Diese sondiert und priorisiert die anstehenden Aufgaben angesichts der knappen Ressourcen der Schulsozialarbeit. Die Schulleitung wird so – ob im Rahmen einer Tages- oder einer Halbtagschule – in den Worten von B2 zum „Nadelöhr“:

Also jetzt hier mit zehn Stellenprozent äh ist klar, dass eigentlich die Aufträge von der Schulleitung kommen sollten, beziehungsweise die Lehrpersonen können an mich gelangen und ich sage, wann immer ich es mit der Schulleitung abgeklärt habe. So. Weil einfach mit zehn Stellenprozent, das sind vier Stunden in der Woche. Da kannst du ein oder zwei heftigere oder längerfristige Sachen... oder kannst Maximum eine, was die Klasse anbelangt. Klassenarbeit frisst viele Stunden. Da kann man nicht so sehr viel machen. Und drum ist die Schulleitung, die dann für sich entscheiden muss, wo brennt's in ihren Augen am meisten, oder? So. (B2, 203)

Diese Selektion ist angesichts der knappen Ressourcen eine sehr anspruchsvolle Aufgabe. Zudem besteht an Kontaktschulen das Risiko, dass die Schulsozialarbeit zu spät oder gar nicht beigezogen wird. So kritisiert B3 das System der Schulsozialarbeit auf Abruf als „ganz unglücklichen Deal, für alle Beteiligten“ (B3, 20). Und moniert, an der Kontaktschule oft zu spät in einen Fall involviert zu werden. Und zwar erst dann, wenn bereits zu viele Berufsgruppen involviert sind und die Schulsozialarbeit gar nicht mehr die gewünschte Hilfestellung erbringen kann. In einem Moment auch, wo der Schulsozialarbeiterin die Zeit fehlt, um die nötige Beziehung mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern aufzubauen (B3, 20). Den fehlenden oder zu späten Einbezug kann sie der Schulleitung (oder auch den Lehrpersonen) einer Kontaktschule jedoch nicht verargen, denn: „Warum sollte man mich beziehen, wenn man mich ja gar nicht kennt, oder?“ (B3, 24). Um diesem Effekt entgegenzuwirken und die Schulsozialarbeit an der Kontaktschule besser zu verankern, hat die Schulleitung im Fall von B4 reagiert. Und sich von der Schulsozialarbeiterin für das laufende Schuljahr eine feste wöchentliche Präsenz gewünscht. Mit der Konsequenz, dass es zu mehr – wenn auch im Vergleich mit der Stammschule immer noch wenigen – Aufträgen für die Schulsozialarbeit gekommen ist (B4, 24). Als Gegenbeispiel zur Kritik von B3 dient auch die weiter oben schon aufgeführte Darstellung von B1 in Kapitel 4.2.1. An ihrer Tagesschule, die für sie ebenfalls eine Kontaktschule ist, ist schnelles Handeln dank eingespielter Zusammenarbeit mit der Schulleitung die Regel. Auch B3 erwähnt dann aber noch ein Beispiel einer intensiven mehrmonatigen Begleitung eines Kindergartens der Kontaktschule (B3, 22).

4.2.3 Fazit

Rolle und Kompetenzen der Schulsozialarbeit

Die Rolle – und damit verbundene Kompetenzen – der Schulsozialarbeit in der Kooperation mit der Schulleitung zeigen sich in den ausgewerteten Daten folgendermassen (vgl. Tab 3):

Kooperationsfeld	Chancen	Herausforderungen und Grenzen	Rolle und/oder Kompetenzen der Schulsozialarbeit (SSA)
Schulleitung	Gemeinsame Haltung		Hohe Handlungsfähigkeit (zeitnahes Reagieren)
	Erweiterung der Handlungsspielräume		SSA als "Drehscheibe" (Case Management): Kenntnisse Sozialraum und Institutionen
	Handlungsautonomie durch lose Kooperation		Umgang mit Handlungsspielraum
		Umgang mit Erwartungen	Abgrenzung durch Auftrags- und Rollenklärung (Profilschärfe)
		Entscheidungshoheit	Autonomes Handeln trotz Abhängigkeit (abhängige Unabhängigkeit)
		Rahmenbedingung: Kontaktschule	

Tabelle 3: Kooperation mit Schulleitung: Rolle und/oder Kompetenzen Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung)

Einerseits ist die Schulsozialarbeit von der Schulleitung abhängig. Diese steht an der Spitze der Schulhaushierarchie und trägt somit letztlich die Verantwortung für alle schulischen Vorgänge. Daraus wird auch klar, dass die Haltung der Schulleitung wesentlichen Einfluss auf den Handlungsspielraum der Schulsozialarbeit hat. Sie vermittelt im Idealfall das Bild, dass es von Format zeugt, sich Hilfestellungen zu holen, also keinem Eingeständnis persönlichen Unvermögens gleichkommt. Trifft die Schulsozialarbeit auf ein solches Arbeitsumfeld, kann sie – in Zusammenarbeit mit der Schulleitung – eine hohe Handlungsfähigkeit entwickeln. Andererseits ist Schulsozialarbeit grundsätzlich ohnehin nicht der Schulleitung unterstellt, sondern einem gesamtstädtischen Team von Schulsozialarbeitenden angegliedert. So kann sich Schulsozialarbeit ihre Handlungsspielräume auch kraft ihres autonomen Status erhalten. Es lässt sich also von autonomen Handlungsmöglichkeiten trotz Entscheidungshoheit der Schulleitung sprechen, von einer Art abhängigen Unabhängigkeit der Schulsozialarbeit. Diese abhängige Unabhängigkeit drückt sich im bereits zitierten Statement von B2 treffend aus: „Das heisst, äh, weisungsbefugt ist die Schulleitung nicht wirklich. Sie kann mir einen Auftrag geben“ (B2, 96).

Wie wir gesehen haben, können Handlungsspielräume in der Kooperation mit der Schulleitung aber nicht nur erhalten, sondern auch erweitert werden. Und zwar dann, wenn die Schulsozialarbeit die Art der Fallbearbeitung durch ihre Beratung der Schulleitung in bestimmte Bahnen lenkt. Als profunde Kennerin des Sozialraums und seiner Institutionen übernimmt sie die Rolle einer einer Art Case Managerin – oder eben einer Drehscheibe:

Und ich bin wie so eine Drehscheibe, oder? So für die Eltern, für die Schulleitungen. Ich bin diejenige, die eigentlich die Anlaufstellen alle kennen müsste. [...] Und ich bin dann auch so ein Stück weit die, die dann von der Beratung her sagt: Da kommt das hinein und dann ja, im Augenblick, da wäre eventuell heilpädagogische Früherziehung der richtige Weg, oder? (B2, 160).

Schliesslich gilt es sich auch gegen Erwartungen von Schulleitungsseite abzugrenzen. Dies macht eine Auftrags- und Rollenklärung nötig, die in Form einer klaren Positionierung auf fachlichem Hintergrund geschehen soll.

Faktor Tagesschule

In Bezug auf den Faktor Tagesschule lässt sich anhand der analysierten Interviews folgende Hauptaussage machen: Er hat keinen entscheidenden Einfluss auf die Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schulleitung. Denn die Gesprächspartnerinnen haben sehr unterschiedliche, personen- und haltungsabhängige Erfahrungen mit Schulleiterinnen und Schulleitern gemacht. B1 zeigt sich stellvertretend dafür von der Leitung ihrer Tagesschule sehr angetan, ihre Ausführungen wären grundsätzlich jedoch auch für eine Halbtagschule denkbar:

Das sie auch jemand ist, der hinschaut, der schnell handelt und ähm ... ihr ist Haltung auch sehr wichtig. Und sie unterstützt auch ihre Lehrer indem ... sie macht sehr viel Weiterbildungen, ähm, für die Lehrer, wo es um solche Themen geht und da hat sie jetzt, sie hat jetzt geschafft, dass diese Schule richtig ein Fundament hat. (Pause) Und das, ja, das finde ich schon sehr toll also. (Pause) Es gibt Schulhäuser, die ganz weit von dem weg sind. (B1, 255)

Eine Ausnahme bildet das von B4 stammende Beispiel der losen, pragmatischen Kooperation mit der Tagesschulleitung, die ihr als Schulsozialarbeiterin eine hohe Handlungsfreiheit beschert. Denn dabei führt sie die Vermutung an, dass das ihr entgegengebrachte Vertrauen auch mit dem sehr hohen Grad an Verantwortung zu tun hat, das Lehrpersonen und Hort an einer Tagesschule übernehmen (vgl. Kap. 4.2.1: B4, 74-76). Mit Sicherheit relevanter, was die Kooperation mit der Schulleitung betrifft, ist hingegen der Umstand, ob es sich für die Schulsozialarbeit um eine Stamm- oder eine Kontaktschule handelt (vgl. Kapitel 4.2.2). Allerdings stellt sich diese Frage nicht nur in Verbindung mit

Tagesschulen, sondern in Bezug auf die Organisation der Schulsozialarbeit an sämtlichen Schulen.

4.3 Kooperation mit den Lehrpersonen

4.3.1 Chancen der Kooperation

Gemeinsame Erörterung und Auftragsklärung

Die Wichtigkeit einer engen Beziehung zu den Lehrkräften wird unterstrichen. So eröffnet Nähe zu den Lehrpersonen einen genaueren Blick auf die gemeinsam anzugehenden (Problem-)Konstellationen. Die gemeinsame Betrachtung der Situation schafft eine Klarheit der Aufträge. Auf dieser Basis können mögliche Vorgehensweisen wie Klasseninterventionen oder Einzelberatungen gemeinsam erörtert werden:

Ein Teil von der Arbeit ist natürlich Lehrpersonen. Dass die Lehrpersonen mit ihren Fragestellungen kommen. Und da ist in erster Linie einmal Mitdenken, sich einmal anhören, einmal miteinander gucken, wie könnte man einen sinnvollen Weg... Mal in den Unterricht kommen, das Kind mal alleine nehmen. Je nachdem, was die Themen sind. Das sind die Lehrpersonen-Sachen. (B2, 126)

Und weiter:

Wie präsent ist man? Weil die Lehrpersonen... Je näher, je präsenter, desto klarer sind die Aufträge, desto klarer ist die Aufgabe von der SSA, desto klarer kommt man eigentlich an die Sachen ran. Weil man hört im Gespräch – oder, sie kommen vielleicht nicht irgendwo explizit – aber im Gespräch kann man dann nachher die Sache entwickeln. Sagen: ‚Was meinst du? Und wäre das sinnvoll?‘ Und so. (B2, 205)

Die Bedeutung von Präsenz und Nähe zu den Lehrpersonen ist durchaus auch physisch zu verstehen. So bezeichnet B3 die Pause im Lehrerzimmer als wichtiges Arbeitselement: „Das ist für mich alles andere als Pause, das ist die Chance, wo ich mich mit den Lehrern austauschen kann, wo die Lehrer auch auf mich zukommen können“ (B3, 12). Der gemeinsamen Erörterung stehen aber auch Schilderungen gegenüber, die eher auf ein Klientelverhältnis zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonen hindeuten. So etwa, wenn Lehrpersonen bei den Schulsozialarbeitenden um Rat fragen, worauf es zu einer einseitigen Situationsanalyse kommt:

Und alles, was die Lehrperson bis jetzt probiert hat, fruchtet nicht. Dann kommt sie auf mich zu und sagt: ‚Was soll ich machen?‘ Und dann, äh, analysiere ich einmal, ähm, die Situation. Um was geht es überhaupt? (Pause) Und dann machen wir wie eine Art Vertrag aus, ähm, dass das Kind jetzt einmal in der Woche zu mir kommt, vorübergehend. (B1, 79-82)

Zudem kann eine losere Form der Zusammenarbeit auch einfach bedeuten, die Gesprächstermine der Schülerinnen und Schüler bei der Schulsozialarbeit gemeinsam zu koordinieren. Zum Beispiel dann, wenn ein Kind sich selber einen Ersttermin organisiert hat, woraus der Wunsch nach Folgeterminen hervorgeht (B1, 86).

Elternarbeit

Eine grosse Chance der Kooperation mit den Lehrpersonen wird in der Auswirkung auf das Verhältnis zu den Eltern bzw. auf die Arbeit mit ihnen gesehen. Auch wenn das gemäss B4 für die Lehrpersonen nicht immer auf Anhieb klar ist. Oder sie sogar davor zurückschrecken, die Schulsozialarbeit zu involvieren, weil sie befürchten, die Eltern damit nur zu verunsichern. So gilt es, die Lehrpersonen dazu zu ermuntern, die Teilnahme der Schulsozialarbeit an Elterngesprächen einzuplanen. Und ihnen nötigenfalls auch aufzuzeigen, wie diese Anwesenheit der Schulsozialarbeit den Eltern plausibel erklärt werden kann, ohne für Irritationen zu sorgen. Gelingt dies, kann der Einbezug der Schulsozialarbeit an die von den Lehrpersonen geführten Gespräche nämlich dazu beitragen, Hemmschwellen zu überwinden. Die Eltern haben dabei die Gelegenheit, das Angebot Schulsozialarbeit kennenzulernen und Vertrauen auf- bzw. Ängste und Unsicherheiten abzubauen. Dies ist deshalb wichtig, weil der Begriff „Sozialdienst“ oft mit dem Begriff „Jugendamt“ konnotiert ist und aus Elternwarte dabei die Gefahr mitschwingt, dass ihnen die Kinder weggenommen werden könnten.¹³ Der Schulsozialarbeit bietet sich in einem solchen Setting die Möglichkeit, ihre Tätigkeit in weitgehend neutralem Rahmen vorzustellen und auch zu bewerben. Und nicht erst dann mit den Eltern in Kontakt zu treten, wenn ihre Kinder bereits ohne ihr Wissen in schulsozialarbeiterischer Beratung sind:

Ich finde es uh schwierig, wenn ich an die Eltern rankomme über die Kinder, weil das ist für die Kinder meistens also nicht unbedingt erwünscht, dass ich dann die Eltern anrufe und sage: Ihr Kind war bei mir, hat mir das und das erzählt und ich habe das Gefühl, es wäre gut, wenn Sie zu mir kommen, Sie brauchen doch Unterstützung. Also es ist für die Eltern wirklich sehr, sehr schwierig. In einem neutralen Gespräch ist es für mich viel einfacher. (B4, 126)

Liegt zum Zeitpunkt des Elterngesprächs bereits eine problematische Situation vor, kann Schulsozialarbeit auf diese Weise ihr Unterstützungsangebot behutsam formulieren. Gibt es noch keinen unmittelbaren Handlungsbedarf, kann sie – im Hinblick auf das Wohl des Kindes als gemeinsames Ziel für Eltern und Schulsozialarbeit – im Idealfall Präventionsarbeit leisten (B4, 126-130). Lehrpersonen ziehen die Schulsozialarbeit auch bei allgemeinen sozialberaterischen Fragestellungen hinzu. Etwa dann, wenn sie um die Kompetenz der Schulsozialarbeit wissen, auch in Bezug auf finanzielle Schwierigkeiten beraten zu können. Lehrpersonen können so Eltern, bei denen finanzielle Engpässe zum Thema geworden sind

¹³ Der Begriff „Sozialdienst“ ist hier relevant, weil die Schulsozialarbeit in Zürich dem Sozialdepartement unterstellt bzw. Teil der Sozialen Dienste ist.

– oder die beispielsweise mit dem System der Prämienverbilligungen nicht vertraut sind –, an die Schulsozialarbeit verweisen. Nehmen die Eltern das Angebot an und erhalten sie eine Hilfestellung, stellt sich ein Vertrauensverhältnis ein. Die Schwelle für die Eltern sinkt, künftig bei Erziehungs- oder anderen Fragen vorstellig zu werden (B2, 131-133). Womit die Schulsozialarbeit durch ihre Elternberatung zu finanziellen Hilfen möglicherweise also auch präventiv hinsichtlich Kindswohl wirkt.

Konstitution der Lehrpersonen

Eine gute Voraussetzung und damit Chance der Kooperation mit Lehrpersonen wird in der Konstitution vermutet, die Lehrkräfte an Tagesschulen aufweisen. So schreibt ihnen B1 eine höhere Sensibilität für soziale Aspekte zu: „Die Lehrer, die an einer Tagesschule arbeiten, sind ein wenig anders als in einer normalen Schule. Die sind meistens auch offener für soziale Themen... die Zusammenarbeit einfacher“ (B1, 379). Die Gründe dafür sieht sie in einer bewussten Wahl der Tagesschule als Arbeitsort der Ganztagsbildung, verbunden mit der Verpflichtung zu einem hohen persönlichen Einsatz:

Also Lehrer in der TS1, die müssen wie ein bisschen mehr, glaube ich... Sie müssen, glaube ich, ein bisschen mehr arbeiten, weil sie müssen am Mittag auch in der Schule essen, mit den Kindern zusammen. Also sie müssen ein bisschen ein höheres Engagement bringen. Und das sind deshalb auch Lehrer dort, die das wollen, die das wichtig finden. Es ist nicht so ein Nine-to-Five so. Ja. (B1, 512)

Begeistert bin ich auch, weil die Lehrer auch viel involvierter sind als an den normalen Schulen. Sicher streng für die Lehrer, aber, ähm, die sind zum Beispiel im Hort auch dabei. Die essen mit den Kindern, also es ist... die Beziehung ist... eben wie gesagt, es ist wie familiärer. Und man weiss ja, die Beziehung ist das A und O gerade in der Schule, und ich denke, dort sind die Beziehungen zwischen Lehrern – Kindern stärker, also, oder stärker einfach, wie vielleicht in einer normalen Schule. (B4, 34)

Auch B4 spekuliert über einen Unterschied zwischen Lehrpersonen (und Hort) von Tages- und Halbtagschule. Und macht ihn am Verantwortungsgefühl fest: „Ich glaube, der Hort und die Lehrer übernehmen extrem viel Verantwortung, also, vielleicht mehr als in anderen Schulhäusern. Das ist mein Gefühl. Aber ich kann das Ihnen nicht so voll so bestätigen“ (B4, 76). Wie aus obigem Zitat hervorgeht, ist sie sich jedoch sicher, dass die Beziehung der Lehrpersonen zu den Schülerinnen und Schülern in einer Tagesschule gestärkt wird.

4.3.2 Herausforderungen der Kooperation

Schweigepflicht

Eine grundsätzliche Herausforderung in der Kooperation von Schulsozialarbeit mit Lehrpersonen wird in der Schweigepflicht bzw. dem Datenschutz ausgemacht. Um diese Pflicht einzuhalten, ist es wichtig, mit den Schülerinnen und Schülern genau zu besprechen, was die Schulsozialarbeiterinnen gegenüber Lehrpersonen, Hort oder auch Eltern über die vorliegende Situation erzählen dürfen:

Und wenn das Kind alleine kommt (Pause) die haben das Recht, gehört zu werden (Pause) Ja. Und dann auch immer: Ich habe Schweigepflicht. Also ich tue mit den Kindern auch immer ansprechen, gell: ‚Was darf ich der Lehrerin erzählen? Darf ich irgendwo in der Betreuung auch etwas sagen?‘ Wenn ich den Kontakt habe mit den Eltern, weil es sich jetzt grad so ergibt. Also da, wenn die Kinder von sich auskommen, oder auch wenn sie sonst in der Beratung sind, die werden mit einbezogen. Was sind die nächsten Schritte? Und, äh, ich spreche mit ihnen ab, was sage ich und ich spreche mit ihnen ab, was sag ich definitiv nicht. Ist bei manchen Sachen natürlich sehr wichtig, dass man das macht. Ist bei ganz vielen Sachen, wenn man fragt: ‚Darf ich etwas nicht sagen?‘ ‚Nein, nein, das ist alles in Ordnung.‘ Aber für manche Kinder, mit denen gucke ich das genau an. (Pause) So zu ihrem Schutz halt. (B2, 145-149)

Dieses potenzielle Schweigen über Gesprächsinhalte – oder das Aussparen von Teilen davon – ist in der Praxis keine leichte Übung. Denn die Herausforderung liegt für die Schulsozialarbeit nun darin, in der Kooperationsbeziehung die richtige Balance zu finden: „Informationsfluss [ermöglichen], aber Schweigepflicht wahren. Also das finde ich eine rechte Herausforderung in der Art“ (B1, 244). Einerseits soll also ein Informationsaustausch ermöglicht werden, der für eine Vernetzung mit den Lehrpersonen als notwendig erachtet wird, andererseits müssen sensible Daten geschützt bleiben. Es wird aber auch darauf hingewiesen, dass dem Datenschutz keine so grosse Priorität beigemessen werden sollte, dass eine Zusammenarbeit dadurch verhindert wird:

Ich finde den Austausch wichtig, von mir zu Lehrpersonen. Finde ich einfach wichtig. Es gibt Schulsozialarbeiterinnen, die arbeiten fast nicht mit Lehrpersonen zusammen, weil sie sagen: ‚Ich habe eine Schweigepflicht!‘ (Pause) Und ich finde, so kann man nicht arbeiten an einer Schule. (B1, 442)

B2 führt aus, Rückmeldungen an die Lehrpersonen grundsätzlich dann zu machen, wenn ein Beratungsgespräch im Wissen oder auf Veranlassung der Lehrpersonen stattgefunden hat. Aber auch hier erfolgt dieser Schritt nur in Absprache mit dem Kind – und begleitet von der Erklärung, dass die Informationsweitergabe die Beziehung zwischen der Lehrerin oder dem Lehrer und dem Kind verbessern könnte:

Um auch zu erklären, sage ich: ‚Schau. Ich finde das wichtig. Wenn es dir nicht gut geht, wenn die Lehrerin das wenigstens weiss, dann kann sie auch Rücksicht nehmen darauf, wenn du einmal vielleicht nicht gut arbeiten kannst, oder? Und dann wirst du vielleicht eher gefragt: Wie geht's dir?, anstatt dass du zusammengestaucht wirst, weil du einfach nicht arbeiten kannst.‘ Also es macht einen Sinn und das versuche ich zu erklären: ‚Die müssen gar nicht wissen warum. Aber dass es dir im Moment vielleicht nicht gut geht, das ist noch hilfreich.‘ (B2, 153)

Defizitfokus und Beratung

Eine weitere grosse Herausforderung besteht darin, mit einem Defizitfokus der Lehrpersonen umzugehen. In drei der vier Interviews wird die Feststellung gemacht, dass sich der Blickwinkel auf die Situation der Schülerinnen und Schüler zwischen den beiden Berufsgruppen oft deutlich unterscheidet. Die Schwierigkeit wird dabei im Lehrpersonen-Fokus geortet, der sich häufig einseitig auf (schulische) Schwierigkeiten richtet. Was in der Kritik mündet, dass die Stärken der betroffenen Schülerinnen und Schüler in der Problembewertung nicht berücksichtigt oder erst gar nicht wahrgenommen werden. Während die Schulsozialarbeit demgegenüber auf ein Mitdenken der sozialen Begleitumstände Wert legt und sich vorrangig für die Ressourcen ihrer Klientel interessiert.:

Also Lehrer ist eine andere Berufsgruppe. Sie, also ich möchte jetzt nicht den Lehrern und Lehrerinnen Unrecht tun, aber, ich finde, nicht alle, es gibt ein paar sehr gute, (lacht)... Ich habe gute Lehrerinnen, aber mich dünkt die Lehrer, durch vielleicht ihren Alltag, ihren Auftrag auch, die sind oft sehr defizitorientiert. Und durch das sehen sie alles als, vieles als Problem, was für uns, die wir manchmal mit ganz anderen Sachen konfrontiert sind, finden: ‚Ja, aber, äh, ist ja nicht so schlimm; also man könnte doch, oder du könntest doch mit diesem Kind das machen, oder?‘ (B4, 102)

Weil ich es auch erlebt habe, dass Lehrer mir Schüler abgeliefert haben und erzählt haben, dass alles ganz schwierig ist und ich das aufgenommen habe und gefragt habe: Ja, und was macht er besonders toll und gut? Was sind seine Ressourcen? Und es dann drei tödliche Schweigeminuten gegeben hat... (B3, 140)

Eine mögliche Reaktion auf diese Herausforderung liegt also darin, die Lehrpersonen direkt mit dem festgestellten Mangel an Wertschätzung zu konfrontieren und auf die Bedeutung von Ressourcenstärkung zu verweisen. Den Lehrpersonen soll die Wichtigkeit ihrer Beziehung zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern vor Augen geführt werden. Eine Beziehung, die durch die Wertschätzung auch schon kleiner Fortschritte gestärkt wird und damit als Basis für eine weitere zufriedenstellende Entwicklung dienen kann. Und somit eben wegrückt von einer Konzentration auf Defizite, die als einzigen Gradmesser von Erfolg das Erreichen schulischer Lernziele kennt:

Und das ist, das ist wirklich eine Kunst, finde ich, den Lehrern also das so ein bisschen beizubringen: ‚Hey, es ist wichtig, dass auch nur dieses ganz kleine, auch wenn es für dich anstrengend ist, weil es immer noch nicht gut genug ist, ist es wichtig, dass du das wertschätzt und dass du das dem Kind sagst. Damit die Motivation da ist, noch mehr nachher Fortschritte machen zu können.‘ Das ist, also ich sage jetzt, der anspruchsvollste Teil dieses Jobs sind für mich die Lehrer.“ (B4, 104-106)

Die Kunst besteht für B4 in diesem Zusammenhang darin, sich den Lehrpersonen gegenüber klar zu positionieren, ohne das für ihre Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin unabdingbare Vertrauensverhältnis zu beschädigen. Als „Anwältin ein bisschen der Kinder“ (B4, 110) für das Wohl der Schülerinnen und Schüler einzustehen, ohne die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen zu beeinträchtigen oder gar zu verunmöglichen:

Und, ja, ich finde, es ist aber, egal, ob ich mich dann ein bisschen unbeliebt mache, aber ich finde, es ist mein Auftrag. Auch ein bisschen manchmal den Lehrern den Spiegel hinhalten und sagen: ‚He, schau genau hin!‘, oder? Also, und das finde ich, ist nicht der einfachste Teil meines Jobs. Das ist der schwierigste. Weil gleichzeitig brauche ich die Lehrer, oder? Und ich brauche auch ihr Vertrauen zu mir, damit sie kommen, weil ohne Lehrer kann ich nicht arbeiten, also sie müssen... sie sind die, die mir die Kinder schicken, oder? Also meistens. Ähm, sie sind die, die mich für eine Intervention holen, wenn es in der Klasse nicht geht. Und wenn ich es natürlich mit den Lehrern verbockt habe, dann habe ich keine Chance mehr. Auch bei den Kindern nicht. (B4, 112)

Grundsätzlich wird die Beratung von Lehrpersonen mehrfach als Aufgabe der Schulsozialarbeit genannt. In diesem Zusammenhang ist der Kooperationsbegriff jedoch mit Vorsicht zu verwenden, da die Lehrpersonen dabei eher in einem Klientel- als in einem Kooperationsverhältnis zur Schulsozialarbeit zu stehen scheinen. Dazu ist bereits ein Beispiel aus einem Interview angeführt worden (vgl. Kap. 4.3.1: Gemeinsame Erörterung und Auftragsklärung). Trotzdem scheint es angebracht, auf eine klare Grenze hinzuweisen, die für den Beratungskontext gilt: die Einmischung in pädagogisch-didaktische Belange des Unterrichtens. Die Einmischung in Kernkompetenzen der anderen Berufsgruppe kann als Angriff auf das professionelle Selbstverständnis verstanden werden – „ein No-Go. Das macht man nicht“ (B2, 257). Dies im Gegensatz zu Unterstützung in Form von Beratung und Tipps zu Anliegen anderer Art, mit denen Lehrpersonen an Schulsozialarbeitende herantreten (B2, 257). Weiter macht B2 zwischen den beiden Berufsgruppen einen Unterschied in Weltanschauung und Denkweise aus. Eine habituelle Differenz, die sie auf die jeweilige Ausbildung zurückführt (B2, 245-249).

Umgang mit Erwartungen

Durch die Verschiedenheit der Perspektiven entstehen auch unterschiedliche Erwartungshaltungen. So gibt es etwa den Anspruch der Lehrpersonen an die

Schulsozialarbeit, Kinder möglichst schnell wieder unterrichtsfähig zu machen. Da die Schulsozialarbeit diese Unterrichtsfähigkeit nicht (einfach so) per se herstellen kann, muss sie einen Umgang mit Erwartungen dieser Art finden, die mit ihr verbunden werden. Und nimmt deshalb innerhalb der Kooperation eine Klärung der Zuständigkeiten bzw. eine Auftragsklärung vor. Eine solche Abgrenzung birgt die Gefahr, dass ursprüngliche Erwartungen enttäuscht werden, was zu Frustration führen kann. Die in der Folge von Lehrpersonen gegenüber Schulsozialarbeitenden geäußerte Kritik stellt wiederum die Zusammenarbeit auf die Probe:

Es ist so... recht ein schwieriger Teil von meiner Arbeit, weil es ist wirklich so interdisziplinär. Und die schauen... die Geschichten der Kinder immer von einer anderen Seite an und sind aber meistens auch in einer Not mit dem Kind, oder? Und ich weiss viel mehr von der sozialen Seite her. Was ist machbar und was nicht? Und ich weiss auch, dass ich kein Kind da einfach wieder kann... funktionierend machen und dann... das geht nicht. Und ich weiss, sie haben diese Erwartung. Und vieles ist immer in der Zusammenarbeit mit ihnen das Klären. Also ich muss immer wieder sagen: ‚Das kann ich machen und das nicht.‘ Und... da kommt auch immer ganz viel Kritik so von Lehrpersonen: ‚Es geht zu langsam!‘ Oder: ‚Wieso heute nicht?‘ Und das aushalten auch, ist auch Teil von dieser Arbeit. (B1, 44)

In einem anderen Abschnitt stellt sich B1 allerdings sehr wohl in den Dienst schulischer Erwartungslogik und arbeitet auf Wunsch der Lehrperson „mit dem Kind daran, dass es besser folgt in der Klasse“ (B1, 82).

Eine Relativierung erfährt die beschriebene Erwartungshaltung mit dem Verweis auf die sehr grossen Berufsanforderungen an Lehrpersonen. Gemeint ist die sehr komplexe Aufgabe, gesellschaftsfähige Menschen heranzubilden, wobei die Lehrpersonen ihrerseits mit einer hohen Erwartungshaltung umgehen müssen. Eine Aufgabe, die mit einem hohen gesellschaftlichen Druck verbunden ist und mit nur sehr beschränkten zeitlichen Ressourcen bewältigt werden muss (B4, 108-110).

Ein weiterer Punkt, der im Zusammenhang mit Auftrags- und Rollenklärung hervorgehoben wird: die Abgrenzung von Aufgaben, die eigentlich auch, primär oder ausschliesslich von den zuweisenden Personen angegangen werden müssten. Geschildert wird der Fall, wo eine Lehrperson oder eine Hortleitung mit einem (vielfach auch per E-Mail formulierten) Anliegen an die Schulsozialarbeit gelangt:

Ja, also meistens schaue ich, was ist genau das Thema, wird besprochen, ähm, was ist auch der Auftrag an mich, oder? Also, weil, ähm, die Tendenz ist gross, dass man einfach so ein bisschen die Verantwortung abgibt – man hat ja das Problem abgegeben (lacht), aber eigentlich, äh, kann ich gar nicht viel machen oder das ist nicht in meiner Verantwortung, oder? Und da gibt es einfach ein Beratungsgespräch zuerst einmal entweder mit dem Lehrer oder mit der Hortleitung, um zu schauen, wer macht was, wer hat was für eine Rolle hier und was macht Sinn, oder? (B4, 86)

Es geht also um den Versuch, Probleme auf diese Weise einfach loszuwerden und zu hoffen, dass die Schulsozialarbeit irgendeine Lösung findet. Eine Tendenz, die in allen Schulhäusern anzutreffen ist, wie sich B4 sicher zeigt (B4, 86). Ihre Aussage bezieht sich demnach sowohl auf Halbtags- als auch auf Tagesschulen.

Zugehörigkeit und Abgrenzung

Mehrfach wird in den Interviews deutlich gemacht, dass das Verhältnis zu den Lehrpersonen für die Schulsozialarbeit essenziell ist. Und es deshalb zum Aufgabenspektrum gehört, an dieser Beziehung zu arbeiten. Dabei fällt die Rahmenbedingung ins Gewicht, dass Schulsozialarbeit zwar Teil des schulischen Angebots vor Ort, nicht aber des Schulteam ist. Die befragten Personen arbeiten in ihren Schulhäusern als alleinige Vertreterinnen der Schulsozialarbeit. Gleichzeitig sind sie strukturell nicht direkt mit der Schule verbunden, sondern als eigenständiges Ressort Schulsozialarbeit beim Schul- oder Sozialdepartement angegliedert. Dadurch erlangen die befragten Sozialarbeiterinnen die Rolle von Einzelkämpferinnen. Sie sehen sich dabei mit der anspruchsvollen Aufgabe konfrontiert, sich einerseits Vertrauen zu erarbeiten, andererseits aber auch fachliche Autonomie zu bewahren. Es gilt also, Nähe zu schaffen, aber gleichzeitig auf eine klare Rollenverteilung und damit Abgrenzung zu achten:

Das A und O, denke ich, ist gutes Einvernehmen mit den Lehrpersonen. Das ist am Anfang, wenn man neu kommt, Arbeit. Dass muss man sehr bewusst, äh, angehen, finde ich. Das ist wertvolle Basisarbeit. Und wenn dann das gelingt, dann ist nachher viel möglich. (B3, 68)

Da bin ich immer in der Rolle als Sozialarbeitende... Selbst, wenn man Themen hat und diskutiert und merkt: Da hat man grundsätzlich gleiche Werte. Oder man erzählt sich vom Privaten: ‚Ui, Ferien!‘ Und: ‚Erzähl einmal!‘ Also so kommt man schon etwas näher, aber man hat immer eine Ebene. Es ist nicht das Team, wie’s wäre, wenn ich jetzt auch Lehrerin wäre. (B2, 249-251)

B4 hat in Sachen Zugehörigkeitsgefühl in der Tagesschule andere Erfahrungen als in der Halbtagschule gemacht. Und führt das auf zwei Rahmenbedingungen zurück, die zu einer familiären Atmosphäre beitragen: das für Tagesschulen charakteristische gemeinsame Mittagessen sowie die an jenem Schulhaus vergleichsweise geringe Anzahl Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrpersonen und Hortpersonal:

Ich kann jetzt nur vom so ein bisschen feeling-mässig, oder, äh, ich habe mich dort sehr schnell integriert gefühlt, obwohl ich extrem wenig dort bin. Viel schneller, als in den anderen zwei Schulhäusern. Im Lehrerteam, im Hortteam, ich gehöre dazu. Ganz klar. Also, hat auch damit zu tun, dass wir eben alle zusammen essen am Mittag, dass es eben so klein ist, nur schon von der Grösse vom Schulhaus her. Es ist sehr familiär. (B4, 60)

Freiwilligkeit

Als eine Grenze der Kooperation wird die Freiwilligkeit des Angebotes Schulsozialarbeit gesehen. Schülerinnen und Schüler kommen zwar nicht immer freiwillig in den Kontakt mit Schulsozialarbeit, sei es im Rahmen einer Klassenintervention oder insbesondere dann, wenn sie von einer Lehrperson zu einem Gesprächstermin verpflichtet werden. Allerdings können sie sich im Anschluss gegen die weitere Teilnahme an einer schulsozialarbeiterischen Beratung aussprechen oder einfach keine Folgetermine wahrnehmen. Ein solches Nein von Schülerseite gilt es vorbehaltlos zu akzeptieren – schon gar nicht verfügt die Schulsozialarbeit über die Möglichkeit, Kinder und Jugendliche an Gesprächstermine zu zitieren (B2, 255-257; B3, 136). Demgegenüber steht eine Aussage von B1, die an unbedingter Freiwilligkeit zweifeln lässt. Die Rede ist dabei von einem Kind, das sich im Unterricht so auffällig benimmt, dass die Lehrperson an ihrer Grenzen stösst. Um dieses Benehmen im Unterricht zu verbessern, vereinbaren Schulsozialarbeiterin und Lehrperson über den Kopf des Kindes hinweg, dass es wöchentliche Beratungstermine wahrnehmen müsse (B1, 79-82).

4.3.3 Fazit

Rolle und Kompetenzen der Schulsozialarbeit

Die Rolle – und damit verbundene Kompetenzen – der Schulsozialarbeit in der Kooperation mit Lehrpersonen zeigen sich in den ausgewerteten Daten folgendermassen (vgl. Tab. 4): Die gemeinsame Erörterung und Auftragsklärung steht für Reflexionskompetenz: Die vorliegende Situation muss erst einmal analysiert werden, bevor ein gemeinsames Ziel definiert werden kann, um in der Umsetzungsphase dann koordiniert vorzugehen. Was die Elternarbeit als Kooperationschance betrifft, muss Niederschwelligkeit gegenüber den Lehrpersonen als Grundvoraussetzung der Schulsozialarbeit verdeutlicht werden können. Danach haben wir die Schulsozialarbeit in einer beratenden Rolle gesehen, die den Lehrpersonen Unterstützung in der Gesprächsführung zukommen lässt:

Das ist natürlich eine rechte Herausforderung, nur schon so eine blöde Frage: ‚Warum ist da die Schulsozialarbeit dabei? Was hat mein Kind gemacht?‘, oder? Das ist für die Lehrerin recht schwierig. Und da muss sie eben... da muss ich sie immer wieder unterstützen und sagen: ‚Du kannst das sagen, du kannst sagen eben, dass du das Gefühl hast, ich könnte vielleicht gut da Unterstützung bringen, eben, ich sei da die Fachfrau, ich wisse auch vielleicht noch Angebote, andere Angebote, die es gibt und da wüsstest du zu wenig und du seist froh, wenn ich da zur Unterstützung komme.‘ Das heisst eben auch, man muss nicht gleich den Eltern sagen: ‚Ja, wir vermuten, sie haben ein Problem zuhause‘, oder? Man muss ein bisschen so einen Weg finden. Und das ist, äh, eine Herausforderung. (B4, 128-130)

Kooperationsfeld	Chancen	Herausforderungen und Grenzen	Rolle und/oder Kompetenzen der Schulsozialarbeit (SSA)
Lehrpersonen	Gemeinsame Erörterung und Auftragsklärung		Reflexionskompetenz (Situationsanalyse, Zieldefinition, koordinierte Vorgehensweise)
	Elternarbeit		SSA als niederschwelliges Angebot, Beratung/Coaching (Gesprächsführung), SSA als "Drehscheibe" (Sozialberatung): Kenntnisse Sozialraum und Institutionen
	Konstitution der Lehrpersonen		
		Schweigepflicht	Balance zwischen Informationsfluss und Datenschutz
		Defizitfokus	SSA als "Anwältin der Kinder" (Wertschätzung, Ressourcenorientierung): Beratung/Coaching mit klaren Grenzen (abhängige Unabhängigkeit)
		Umgang mit Erwartungen	Abgrenzung durch Auftrags- und Rollenklärung (Profilschärfe)
		Zugehörigkeit und Abgrenzung	SSA als "Einzelkämpferin": Balance zwischen Nähe und Distanz, Vertrauen und Autonomie (abhängige Unabhängigkeit)
		Freiwilligkeit	Akzeptanz

Tabelle 4: Kooperation mit Lehrpersonen: Rolle und/oder Kompetenzen Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung)

Weiter ergibt sich aus der Kooperation mit den Lehrpersonen auch dann eine Chance für die Elternarbeit, wenn z. B. Fragen finanzieller Art auftauchen. So kann die Schulsozialarbeit mit einem sozialberaterischen Vorgehen auch hier die Funktion einer „Drehscheibe“ einnehmen (vgl. Kapitel 4.2). Um die Herausforderung Schweigepflicht zu bewältigen, muss die Schulsozialarbeit die Balance zwischen Informationsfluss und Datenschutz finden. Dabei soll der Schutz sensibler Daten einen konstruktiven Austausch zwischen Schulsozialarbeit und Lehrpersonen nicht verunmöglichen. Als „Anwältin der Kinder“ agiert die Schulsozialarbeit dann, wenn sie sich innerhalb der Kooperationsbeziehung für eine ressourcenorientierte Beurteilung der Schülerinnen und Schüler einsetzt. Dabei macht sie sich für Wertschätzung als Methode stark, die Entwicklungsschritte ermöglichen kann. In eine beratende Rolle gelangt die Schulsozialarbeit in diesem Fall, weil sie in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen oft einen Fokus auf Defizite der Schülerinnen und Schülern beobachtet. In der Beratung der Lehrpersonen zeigt sich die abhängige Unabhängigkeit der Schulsozialarbeit erneut. Denn sie muss hier auch klare Grenzen beachten: So sehr sie Haltungspfeiler wie

Wertschätzung und Ressourcenorientierung vertritt, so sehr muss sie auch darauf achten, mit Fingerspitzengefühl vorzugehen. Ansonsten könnte sie den Eindruck erwecken, Kritik an Kernkompetenzen der Lehrpersonen zu äussern – was einem Angriff auf das berufliche Selbstverständnis gleichkäme. Wie schon bei der Schulleitung der Fall, ist Abgrenzung auch in der Kooperation mit Lehrpersonen eine wichtige Komponente. Einmal ist auch hier die Abgrenzung gegenüber Erwartungen gemeint. Sie erfolgt in Form einer Auftrags- und Rollenklärung, die aufzeigen soll, was die Schulsozialarbeit leisten kann und was nicht, was in ihre Zuständigkeit fällt und was nicht. Voraussetzung dazu ist eine innerhalb der Schulsozialarbeit entwickelte Profilschärfe, wie es die erfahrene B2 nennt, die den Beginn der Implementierung von Schulsozialarbeit erlebt hat:

Weil ich ja auch, ähm, immer ja schon allein meine Profilschärfe innerhalb von der Schule, oder? Ich meine: Vor 15 Jahren, ein neuer Handlungsauftrag von der sozialen Arbeit. Da ist nichts, oder? Da ist noch so vieles nicht klar, oder? Und von daher muss ich das ja schon immer irgendwo bei den Lehrpersonen vertreten. (B2, 91)

Andererseits ist Abgrenzung auch in dem Sinne ein Thema, als sie auch die Zugehörigkeit gefährden kann. So muss die Schulsozialarbeiterin als Einzelkämpferin vor Ort zwar auf ihre Handlungsautonomie achten, dabei aber auch das Vertrauen der möglichen Kooperationspartnerinnen und -partner gewinnen und erhalten. Auch da zeigt sich eine Position der abhängigen Unabhängigkeit. Was schliesslich die Freiwilligkeit des Angebots Schulsozialarbeit angeht, muss diese in der Kooperation von Schulsozialarbeit und Lehrpersonen immer berücksichtigt werden.

Faktor Tagesschule

An dieser Stelle kann die Konstitution der Lehrpersonen genannt werden, die zwei der vier befragten Schulsozialarbeiterinnen vermuten. Sie gehen davon aus, dass es eine spezielle Motivation braucht, um als Lehrperson an einer Tagesschule zu arbeiten. Dies deshalb, weil der berufliche Alltag an einer Tagesschule ein höheres Engagement als an einer Halbtagschule erfordert. Dies drückt sich in der bewusst eingegangenen Verpflichtung aus, den Tagesablauf den Strukturen einer Tagesschule anzupassen und folglich auch am Mittagstisch im Hort zu arbeiten. Durch die grosse Nähe wird die Beziehung zwischen den Lehrpersonen und ihren Schülerinnen und Schülern gestärkt. So wird Lehrpersonen einer Tagesschule auch eine höhere Sensibilität für Aspekte des Sozialverhaltens und sozialen Umfeldes der Schülerinnen und Schüler attestiert. Eine Voraussetzung, welche die Zusammenarbeit für die Schulsozialarbeit tendenziell erleichtert bzw. Chancen eröffnet.

4.4 Kooperation mit dem Hort

4.4.1 Chancen der Kooperation

Gemeinsame Erörterung und Auftragsklärung

Wie schon in Bezug auf die Lehrpersonen, wird die gemeinsame Erörterung auch in der Kooperation mit dem Hort als Chance betrachtet, Situationen von einzelnen Kindern genauer zu beleuchten. Zu diesem Zweck wird ein regelmässiger Austausch als wichtig erachtet. Oft findet dieser in Form von Sitzungen mit der Leitung des Hortes statt. Im Anschluss gelangen die Informationen via Leitung auch zu den restlichen Teammitgliedern des Hortes. Resultat einer Austauschsituation kann ein koordiniertes weiteres Vorgehen sein, das beispielsweise darin bestehen kann, Elterngespräche gemeinsam durchzuführen oder die Schulleitung beizuziehen (B1, 316-330). Vielfach gibt der Hort den Anstoss für eine Fallbearbeitung. B4 erzählt von einem Fall, wo die Hortleitung sie auf einen verhaltensauffälligen Jungen angesprochen hat. Verbunden mit der Bitte, ihm einen Termin anzubieten und allenfalls auch die Mutter des Jungen zu empfangen. Daraufhin hat sich die Schulsozialarbeiterin eine Zeitlang jeden Mittwochmorgen mit der Hortleitung zur Austauschsituation getroffen:

Und wir haben dann abgemacht, dass wir jeden Mittwoch so eine halbe Stunde Austausch miteinander haben. Dass er mir dann sagen kann, was ist gelaufen mit diesem Buben, was wäre jetzt angesagt, was sind für Themen, die wir ansprechen müssen oder nicht. (B4, 18)

Intraprofessioneller Austausch

Die Wichtigkeit des Austauschs mit dem Hort als elementarem Bestandteil der Tagesschule wird also einmal grundsätzlich betont. Spezielle Bedeutung kommt ihm aber auch zu, weil es sich – mindestens im Fall der Hortleitungen – meist um einen intraprofessionellen Austausch handelt. Dadurch können soziale Dynamiken, Konflikte oder einzelne Begleitungen innerhalb der gleichen Berufsgruppe reflektiert werden: „Für mich ist auch der Austausch insofern wichtig: Bisher war's die einzige Person, die den gleichen Beruf hat, wie ich ... Weil ich bin mit dem Lehrerteam eine komplett andere Professionalität.“ (B2, 216). B2 meint damit eine andere Verständnisgrundlage in der Zusammenarbeit mit dem Hort. Die sich durch ein – mindestens ungefähres – gegenseitiges Wissen um die Haltungen und Denkweisen des Gegenübers charakterisiert. Schliesslich äussert sich die intraprofessionelle Kooperation auch in Form von gemeinsamem Vorgehen:

Und von daher war [Name Leitung Betreuung] auch immer nah ... Wir haben auch schon Weiterbildungen miteinander gemacht. Das miteinander umgesetzt haben auch, äh, im Hort. Ein Hort ist natürlich auch viel, was sozial läuft. Sozialkompetenz, oder? Dass wir da so miteinander denken. (B2, 218)

Auch B4 sieht einen grossen Vorteil darin, in der Kooperation mit dem Hort mit Vertreterinnen und Vertretern der gleichen Berufsgruppe zusammenzuspannen. Und streicht die Prägung durch den gemeinsamen Ausbildungshintergrund heraus. Dies in ihrem Fall umso mehr, als sie innerhalb der Sozialen Arbeit ursprünglich aus der gleichen Hauptrichtung stammt:

Eben wie gesagt, der Hort ist so präsent, dass die Zusammenarbeit wunderbar läuft. Auch weil es die gleiche Arbeitsgruppe ist, wie ich... also, ja, wir sind halt aus dem gleichen Fach, also ich bin selber auch Sozialpädagogin ursprünglich, und da sprechen wir die gleiche Sprache. (lacht) Das ist einfacher.“ (B4, 120)

Andere Perspektive auf Sozialverhalten

Wie alle Interviewpartnerinnen konstatieren, ist der Hort auch deshalb ein sehr wertvoller Kooperationspartner der Schulsozialarbeit, weil er einen eigenen Blickwinkel auf die Schülerinnen und Schüler einnimmt. So geht deshalb auch nicht selten die Indikation für eine Intervention vom Hort aus. Dies darum, weil er die Kinder in ihrem Sozialverhalten anders erlebt, als das Lehrpersonen während der Unterrichtszeit tun: Die Sozialkompetenz eines Kindes zeigt sich im Hortbetrieb mit seiner Vielzahl anderer und wechselnder Schülerinnen und Schüler auf eine andere Weise, als sie im stabilen Klassenverbund zu beobachten ist. Dabei spielt auch das Vertrauen eine Rolle, das die Kinder dem Hortpersonal entgegenbringen. Denn im Hort kann – im Rahmen der unterrichtsfreien Zeit – flexibler auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden:

Das ist für mich ganz klar eine Ressource mehr, denn ein Schüler im Schul-Kontext kann sich ganz anders zeigen, als in einem Hort. Und es ist nicht selten so, dass die Leute im Hort jene sind, die finden: ‚Hey, da braucht es, glaube ich, etwas!‘ Weil sie wirklich anderes Verhalten sehen, wo dann vielleicht, ja, brav auf dem Stuhl hinter der Schulbank, weniger zum Vorschein kommt. Oder weil die Kinder auch sich – natürlich – mehr ihnen anvertrauen können. Weil die ja nicht ein stures Programm haben, das sie durchziehen müssen. (B3, 130)

Ähm, ich habe am meisten Anfragen gehabt, lustigerweise – eben im Gegensatz zu jetzt anderen Schulen - dort hab ich's wirklich vor allem in Zusammenarbeit mit dem Hort. Ich denke, das hat damit zu tun, dass die Kinder natürlich sehr viel Zeit dort verbringen und dass das Personal dort viel mehr vielleicht auffangen kann oder eben auch merken kann, was läuft und das ist dann Freizeit, oder, und dort merkt man meistens so gewisse Auffälligkeiten viel schneller als vielleicht in einem strukturierten Rahmen wie vielleicht die Schule, oder? (B4, 106)

Der Hort gewinnt jedoch nicht nur Informationen über soziale Dynamiken ausserhalb des Klassenzimmers, sondern eignet sich auch ein Wissen über das soziale Umfeld der Kinder an:

Der Hort bekommt noch viel mit, was auch im sozialen Umfeld ist. Gerade wo Betreuungsschwierigkeiten sind fällt ganz arg im Hort auf. Oder? Wenn Kinder nie wissen, wer holt sie ab ... oder dass sie nicht abgeholt werden dauernd oder so. Also gerade die Kleineren (Pause) Oder, wenn man irgendwo merkt: Oh, das Kind gehört ja eigentlich in den Stock da vom Hort und es ist jetzt abgemeldet worden – dann ist ganz schnell klar: Da ist es finanziell vermutlich auch schwierig. Also so. Man kann gut hinter die Kulissen schauen und da weiss der Hort viel. (B2, 216)

Elternarbeit

Auch hier – wie schon im Fall der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen – erscheint die Kooperation mit dem Hort als wertvolle Gelegenheit, die Elternarbeit zu stärken. Bezieht der Hort die Schulsozialarbeit an Elterngespräche ein, kann sie sich dort ebenfalls grundsätzlich einfach mal präsentieren:

Oder ich auch zu Elterngesprächen einfach eingeladen werde. Manchmal auch ohne klaren Auftrag, sondern mehr so auch um zu zeigen: ‚Hey, da wäre noch etwas. Da könnten Sie Hilfe bekommen.‘ Also, dass ich kurz erzählen gehe, was ich denn mache. Und das finde ich noch eine gute Chance, so. Weil ich probiere dann eben auch reinzugehen und nicht einfach... natürlich habe ich Visitenkarten (lacht) Ja, also über das Visitenkärtchen holt man sich keine Hilfe. Das ist so ein bisschen meine Devise. (B3, 130)

Gleichzeitig warnt B3 aber auch vor einschüchternden „Riesensettings“ (B3, 132). Damit meint sie eine so grosse Anzahl von an Elterngesprächen involvierten Personen und Berufsgruppen, dass das Vorstellen ihrer Arbeit eher bedrohlich als hilfreich wirkt.

4.4.2 Herausforderungen und Grenzen der Kooperation

Umgang mit Erwartungen

Zu hohe Erwartungen seitens Hort, von denen sich die Schulsozialarbeit abgrenzen müsste, sind in den Interviews nur in einem Fall angesprochen worden. Dabei sind Lehrpersonen und Hortleitung gemeinsam genannt worden – das Beispiel ist bei den Herausforderungen und Grenzen der Kooperation mit den Lehrpersonen bereits ausgelegt worden. B4 schildert hierin die Tendenz, Probleme bei der Schulsozialarbeit abzuladen, für die sie eigentlich gar nicht zuständig ist (vgl. Kap. 4.3.2: Umgang mit Erwartungen). Um gegenüber Hort (und Lehrpersonen) mehr Klarheit zu schaffen, hat B4 einen Ablauf der Zusammenarbeit definiert. Daraus soll ersichtlich werden, bei welchen Themen und Fällen es sich anbietet oder aufdrängt, die Schulsozialarbeit zu involvieren – und wo nicht. Und so auch die Verantwortung von Lehrpersonen und Hortpersonal als Hauptbezugspersonen der Schülerinnen und Schüler verdeutlichen. In der ausführlichen Erklärung des Ablaufs hat B4 besonderen Wert auf die Frage der Kindswohlfährdung gelegt, da damit viele Unsicherheiten verbunden sind:

Aber auch hier ist etwas, was ich zum Beispiel in der Tagesschule gemacht habe. So einen Ablauf definiert. Also wir haben vom Sozialdienst auch so einen Ablauf. Wie sieht es aus, die Zusammenarbeit Schulsozialarbeit – Schule, ab wann sollte man die Schulsozialarbeit, äh, holen, ab wann muss man fast? (lacht) Ähm, das habe ich mit ihnen besprochen und jeden Ablauf angeschaut auch bei Gefährdungsmeldungen: Wie läuft es genau, was sollten sie machen, das ist die grösste Verunsicherung, ist vor allem, wenn sie Kinder haben, die Sachen erzählen, die jetzt, sag ich jetzt, ganz schlimm sind und die Lehrer und Hortleiter sind oft überfordert und wissen nicht, was mach ich jetzt mit dieser Information. Und auch da zu schauen, dass sie entlastet werden, natürlich, aber auch, dass sie richtig reagieren, dass man manchmal auch nachfragt und nicht einfach nur zu mir kommen. Weil sie sind, ich sage immer, die Hauptbezugspersonen. Das bin nicht ich, das sind nur die Lehrer und eben die Hortleiter, je nach dem. Nicht ich. Für das Kind ist es dann auch komisch, wenn der dem Hortleiter etwas erzählt und auf einmal komme ich, oder. (B4, 88)

Konkurrenzdenken

Weiter oben ist der Austausch innerhalb der gleichen Berufsgruppe als Chance deklariert worden. Gleichzeitig werden aber auch Bedenken hinsichtlich intraprofessioneller Kooperation formuliert. So stellt B1 die Vermutung an, dass es in der Beziehung zwischen Hort(leitung) und Schulsozialarbeit durchaus auch Raum für ein Konkurrenzdenken geben könnte. Und unterstreicht deshalb das Element der gegenseitigen Wertschätzung als Kooperationsbasis. Fehlt diese auf Seiten der Schulsozialarbeit, droht eine Bevormundung des Horts:

Ich habe manchmal das Gefühl dort könnte manchmal noch so ein bisschen Konkurrenz drin sein, dass ich aufpassen muss. Wir haben beide den gleichen Beruf, aber ich bin speziell dafür da, zum Beispiel so für das Case-Management, wenn jetzt irgendwo etwas ist. Aber sie haben ja das Know-how auch, aber sind in einer anderen Rolle drin. Da geht es viel, glaube ich, so um gegenseitige Wertschätzung ... Die Leute vom Hort sind wichtig, oder? Sie sehen viel. Dass man die mit reinholt. Aber gleichzeitig muss ich schauen, dass ich sie nicht, äh, wie bevormunde. Ich werde manchmal an Sitzungen eingeladen und dann stellen sie mir fragen und ich ihnen. Und eine Zeitlang war es wirklich so, dass sie mir nur Fragen gestellt haben. Und das ist irgendwie einseitig. Das hat mir nicht gepasst, oder? Und jetzt ist es mehr, dass ich auch frage: Wie laufen die Kinder bei ihnen? Dass es ein Austausch ist. (B1, 301-307)

In diesem Zitat wird auch die Selbstreflexion ersichtlich, die B1 geleistet hat. Und die bei ihr zu einem Umdenken in der Ausgestaltung der Kooperationsbeziehung zu den Hortmitarbeitenden geführt hat.

Rahmenbedingungen: Zeitliche Ressourcen und offene Tagesschule

B2 nennt die von ihr und den anderen Interviewpartnerinnen an verschiedenen Stellen genannten fehlenden zeitlichen Ressourcen als Herausforderung in der Kooperation mit dem Hort. Und moniert, dass das ihr das für die Tagesschule zgedachte Pensum eine kontinuierliche Form der Zusammenarbeit erschwert. Weiter beschreibt sie die ständig wechselnde Zusammensetzung der Kinder im Mittagshort als Schwierigkeit, die der Rahmen als freiwillige Tagesschule mit sich bringt. Und trauert den Zeiten nach, als jeweils nur wenige Kinder in den Hort gingen, dafür mit einer vollen Regelmässigkeit:

Aber eben: 45 Stellenprozent lässt auch nur sporadisch... (unv.) auch nichts Fixes ... Und äh, die Schwierigkeit ist eher auch: Sie haben ja auch jeden Tag andere Kinder, oder? Also von den 350 kommt glaube ich über 130 irgendwie in den Hort. Und das eine dann halt zweimal über den Mittag und der nächste wieder irgendwo zweimal am Nachmittag. Also die Strukturen wie früher, wo man: Klar, alle sind fünf Tage dort und es ist eine Kleinfamilie, in der man sozialpädagogisch arbeiten kann, oder? Das gibt's ja nicht mehr. Daher hat sich der Hort ja sehr verändert. (B2, 218-221)

4.4.3 Fazit

Rolle und Kompetenzen der Schulsozialarbeit

Die Rolle – und damit verbundene Kompetenzen – der Schulsozialarbeit in der Kooperation mit dem Hort zeigen sich in den ausgewerteten Daten folgendermassen (vgl. Tab. 5):

Kooperationsfeld	Chancen	Herausforderungen und Grenzen	Rolle und/oder Kompetenzen der Schulsozialarbeit (SSA)
Hort	Gemeinsame Erörterung und Auftragsklärung		Reflexionskompetenz (Situationsanalyse, Zieldefinition, koordinierte Vorgehensweise)
	Intraprofessioneller Austausch		SSA als Einzelkämpferin, aber mit intraprofessionellem (Reflexions-)Kontext
	Andere Perspektive auf Sozialverhalten		
	Elternarbeit		SSA als niederschwelliges Angebot, SSA als "Drehscheibe" (Sozialberatung): Kenntnisse Sozialraum und Institutionen
		Umgang mit Erwartungen	Abgrenzung durch Auftrags- und Rollenklärung (Profilschärfe)
		Konkurrenzdenken	Wertschätzung, Selbstreflexion
		Rahmenbedingungen: Zeitliche Ressourcen und offene Tagesschule	

Tabelle 5: Kooperation mit Hort: Rolle und/oder Kompetenzen Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung)

Analog zur Kooperation mit den Lehrpersonen, bündeln sich auch in der gemeinsamen Erörterung und Auftragsklärung mit dem Hort die Fähigkeiten zur Situationsanalyse, gemeinsamen Zielformulierung und koordinierten Vorgehensweise zu einer Reflexionskompetenz. Eine spezielle Note erhält der Austausch mit dem Hort deshalb, weil es sich – zumal bei den Leitungspersonen – um Angehörige der gleichen Berufsgruppe handelt. Damit findet die Einzelkämpferin Schulsozialarbeit auch ausserhalb ihres Teams einen Rahmen, in dem sie Fallkonstellationen mit gemeinsamem Bezug zur Sozialen Arbeit reflektieren kann.

Wie bereits in der Kooperation mit den Lehrpersonen ersichtlich, bedeutet auch hier die Elternarbeit eine Chance der Kooperation. Hier wie dort kann sich Schulsozialarbeit durch mit der Hortleitung koordinierte Elterngespräche als niederschwelliges Angebot vorstellen und auf ihre Qualitäten als „Drehscheibe“ verweisen (vgl. Kapitel 4.3.1, Elternarbeit). Und ebenso wie gegenüber der Schulleitung und den Lehrpersonen, kommt die Schulsozialarbeit auch in der Kooperation mit dem Hort nicht über eine präzise Auftrags- und Rollenklärung hinweg, um sich vor Erwartungen abzugrenzen. Diese Profilschärfe kann sich bisweilen auch in Form eines schriftlichen Ablaufplans äussern. Im Weiteren wird ein mögliches Konkurrenzverhältnis zwischen Schulsozialarbeit und Hort(leitung) als Herausforderung beschrieben. So könnte es – sozusagen als Kehrseite des intraprofessionellen Austauschs – einen Disput um die Deutungshoheit innerhalb der gleichen Berufsgruppe geben. Um dieser Gefahr zu begegnen, erweisen sich gegenseitige Wertschätzung und Selbstreflexion als probate Mittel.

Faktor Tagesschule

Die Wichtigkeit des Hortes für eine Tagesschule – und damit auch für die dortige Tätigkeit der Schulsozialarbeit – wird an mehreren Stellen unterstrichen: „Weil der Hort ist so wichtig an dieser Tagesschule. Der ist eigentlich immer involviert“ (B1, 315). Das bedeutet, dass im Unterschied zu Halbtagschulen eine sehr enge Zusammenarbeit zwischen Schulleitung bzw. Lehrpersonen und Hort besteht. Was auch der Schulsozialarbeit zum Vorteil gereicht: „Also was mir entgegenkommt, ist, äh, dass die, ähm, Zusammenarbeit von Schule und Hort schon so nahe ist ... an der Tagesschule“ (B1, 379). B2 sieht auf den ersten Blick keinen grossen Unterschied zwischen Horten an Tages- und Halbtagschulen, sondern stellt lediglich fest, dass ein Hort an einer Tagesschule auch der Schulleitung unterstellt ist, nicht nur dem Departement Schule und Sport, kommt dann aber doch auch zum gleichen Schluss:

Der einzige Unterschied ist jetzt, glaube ich, dass sie in irgendeiner Form neben dem, dass der Hort ja auch noch dem DSS anhängig ist, jetzt auch noch der Schulleitung unterstellt ist, oder? Das ist die einzige Form, die es ausmacht. Ähm, das lebt sich natürlich auch. Sie müssen enger zusammenarbeiten. Das ist ein Vorteil. (B2, 211)

Diese enge Zusammenarbeit spiegelt sich zum Beispiel darin, dass der Hort an den Elterngesprächen der Lehrpersonen immer teilnimmt (B1, 315). Auch ist es gemäss B4 für den Hort der Tagesschule eine Selbstverständlichkeit, sich an Interventionen zu beteiligen:

Plus, bei den Interventionen hat sich der Hort immer, das habe ich bei den anderen Schulhäusern nie erlebt, die haben immer gefragt, ob sie dabei sein dürfen. Weil sie natürlich die Kinder fast am besten kennen. Und das macht automatisch, dass man einfach halt auch vielleicht mehr weiss auch, oder (B4, 18)

In dieser Aussage zeigt sich das hohe Mass an Verantwortung, das der Hort an Tagesschulen übernimmt. Dies kann im Anschluss einer gemeinsamen Intervention von Schulsozialarbeit und Hort auch bedeuten, dass der Hort die Arbeit im vereinbarten Sinne alleine fortführt (B4, 32). Die Aussage macht aber auch die wichtige andere Perspektive auf das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler deutlich, den der Hort dank seiner Eigenschaft als unterrichtsfreier Raum einbringen kann. Diesen Blickwinkel nimmt zwar auch ein Hort der Halbtagschule ein; der Austausch mit der Schulsozialarbeit ist dort aber wesentlich geringer, was auch auf die grössere räumliche Trennung zurückzuführen ist:

Auch weil sie vielleicht grösser sind einerseits, aber auch weil der Hort ist oft so wie eine Aussenstelle der Schule. Also, die ist nicht im Schulhaus oder im Schulareal selber, oder. Also die anderen Schulhäuser, die ich habe, der Hort... sind ganz viele verschiedene Horte, oder? Und dann sind sie halt... einer ist an dieser Strasse, die anderen an einer anderen Strasse, also, da sieht man die Leute gar nie. Selten. Und darum ist der Austausch automatisch viel weniger. Ja, ich denke, das ist auch der Grund. (B4, 20)

Es fällt auf, dass vor allem B1 und B4 die Bedeutung des Hortes an ihrer Tagesschule hervorheben. Beide arbeiten sie an gebundenen Tagesschulen, wo sich – mindestens über Mittag – zwangsläufig eine Konstanz in der Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler ergibt. Während B2 an ihrer offenen Tagesschule entgegengesetzte Bedingungen antrifft und die Wichtigkeit des Hortes deshalb unabhängiger vom Faktor Tagesschule beurteilt.

5 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden zentrale empirische Ergebnisse von Kapitel 4 aufgegriffen und diskutiert. Dazu sollen sie auch im Lichte der theoretischen Bezüge aus den Kapiteln 1 und 2 betrachtet werden. Die theoretischen Erkenntnisse bilden einmal den Hintergrund für die Interpretation der ausgewerteten Interviewdaten. Im Gegenzug tragen die empirischen Befunde dazu bei, die aus der Literatur gewonnenen Wissensbestände zu ergänzen. Damit soll die Möglichkeit geschaffen werden, einen Beitrag zur Schliessung der Lücke an empirischer Forschung zu leisten, die am Ursprung dieser Master-Thesis steht. Der Schwerpunkt liegt dabei auf ihrem Hauptanliegen, der Frage nach der Kooperationsrolle der Schulsozialarbeit an Zürcher Tagesschulen. Weiter fliessen demnach die Orte der Zusammenarbeit und ihre Unterschiede in Bezug auf die Form der Tagesschule, das Potenzial der Kooperationen und ihre Schranken sowie die Kooperationskompetenzen der Schulsozialarbeit in die Diskussion ein. Vorerst werden hiermit aber noch einmal die konkrete Fragestellung und ihre Unterfragestellungen vergegenwärtigt:

Welches Rollenverständnis zeigt sich in den Kooperationen, die Schulsozialarbeit an Zürcher Tagesschulen mit schulischen (und ausserschulischen) Akteurinnen und Akteuren eingeht?

Die Unterfragestellungen lauteten:

- In welchen Bereichen geht die Schulsozialarbeit an Tagesschulen Kooperationen ein?
- Wo liegen die Chancen dieser Kooperationen?
- Welches sind die Herausforderungen dieser Kooperationen?
- Was kann die Schulsozialarbeit in diesen Kooperationen leisten, wo kommt sie nicht weiter?
- Inwiefern lassen sich Kooperationsunterschiede zwischen gebundenen und offenen Tagesschulen feststellen?

Der Bogen der Kooperation, der in den empirischen Ergebnissen ersichtlich wird (vgl. Kapitel 4.1, Tab. 2), deckt sich erwartungsgemäss mit den Kooperationsfeldern, die in der Literatur anzutreffen sind. So einmal die schulische Kooperation mit Schulleitung, Lehrpersonen und Hort sowie weiteren Akteurinnen und Akteuren wie Fachlehrpersonen oder Kindergarten. Auch ein breiter Fächer an ausserschulischen multiprofessionellen Kooperationen hat sich in den Interviews gezeigt, wenn auch – bedingt durch den jeweiligen Gesprächsverlauf – in sehr unterschiedlichem Ausmass. Schliesslich hatten in allen Interviews auch die Eltern ihren Platz in der ausserschulischen Kooperation. Sie gehören aber als Erziehungsberechtigte nicht zum multiprofessionellen Spektrum.

5.1 Kooperation in abhängiger Unabhängigkeit

Ihren Titel verdankt diese Master-Thesis dem Umstand, dass im Ergebnisteil gleich mehrfach das Phänomen einer Art abhängigen Unabhängigkeit zu beobachten ist. Nun mag man sogleich einwenden, dass Autonomie ein grundsätzliches Merkmal klassischer Professionen wie beispielsweise der Medizin ist. Und damit ohnehin als Erkennungszeichen für die Soziale Arbeit gelten muss, sofern sie denn als Profession verstanden werden will. Und weiter entgegenhalten, dass Soziale Arbeit in all ihren Handlungsfeldern immer auch gleichzeitig einer Abhängigkeit unterworfen ist. Dem ist grundsätzlich beizupflichten; trotzdem scheint das Phänomen der abhängigen Unabhängigkeit für die Schulsozialarbeit und ihre Kooperationsrolle besonders aussagekräftig. Das hängt damit zusammen, dass sich die Schulsozialarbeit an ihrem Arbeitsort in einer speziellen Lage befindet: So ist sie einerseits in der Schule vor Ort und somit in den Schulalltag integriert, andererseits aber nicht Teil des schulischen Teams. Diese Konstellation tritt unabhängig von der Schulform auf, ist also sowohl an Tages- als auch an Halbtagschulen anzutreffen. Es handelt sich um das in der Literatur dokumentierte Spannungsfeld von Jugendhilfe und Schule. Schulsozialarbeit nimmt in der Rolle der Einzelkämpferin (vgl. Kap. 4.3) dabei schon einmal die Position einer auf Handlungsautonomie bedachten Akteurin ein, die aber auch auf Bewegungsspielraum angewiesen ist (vgl. Kap. 2.1.1). Diese Unabhängigkeit wird einerseits angestrebt und ist andererseits immanent. Sie ist also gleichzeitig Beschaffenheit und Auftrag. Und zeugt so von professionellem Handeln, wie in Kapitel 2.1. gesehen. Dort wird deshalb die gegenüber der Institution Schule zu wahrende Eigenständigkeit des Jugendhilfeangebots Schulsozialarbeit zu einem spezifischen Handlungsprinzip erklärt. In den Ergebnissen äussert sich die abhängige Unabhängigkeit vor allem in der Kooperation mit den Lehrpersonen, jedoch auch mit der Schulleitung.

Wie sich in Kapitel 4.2 zeigt, ist das Verhältnis zur Schulleitung eine wichtige Komponente für die Schulsozialarbeit. Ein bedeutender Aspekt ist dabei die Hauptverantwortung und Entscheidungshoheit von Schulleitungen auf Schulebene, die allerdings klar von einer Weisungsbefugnis gegenüber der Schulsozialarbeit unterschieden wird. Eine solche Befugnis würde eine Kooperation auch per se ausschliessen (vgl. Kap. 2.3.1). Die Schulleitung trägt die Verantwortung für eine mit der Schulsozialarbeit vereinbarte Vorgehensweise und kann ihr – auf dieser Grundlage – auch Arbeitsaufträge erteilen. Direkte Vorgesetzte sind die Schulleitungen in den untersuchten Fällen dagegen nicht. Schulsozialarbeit kann also gegenüber der Schulleitung ihre fachliche Sicht vollumfänglich in die Waagschale werfen – und damit eine Position der starken Selbständigkeit einnehmen (vgl. 2.3.1). Trotzdem besteht insofern eine Abhängigkeit, als die Leitungspersonen massgeblichen Anteil daran haben, wie Schulsozialarbeit an einer Tages- oder Halbtagschule wahrgenommen wird. So kann ihre Inanspruchnahme bestenfalls als

Ressource, schlimmstenfalls aber auch als Versagen schulischer Abdeckung transportiert werden. In einem Beispiel aus den Ergebnissen verfügt die Schulsozialarbeiterin über eine hohe Handlungsautonomie, die ihr eine nur lose Kooperation mit der Schulleitung ermöglicht. Diese Form gleicht einer Kombination aus additiv-konstruktivem und kooperativ-sporadischem Kooperationsmodell (vgl. Kap. 2.3.1).

Besonders deutlich wird die abhängige Unabhängigkeit in den Ergebnissen zur Kooperation mit den Lehrpersonen (vgl. Kap. 4.3). Sie prägt die Schulsozialarbeit z. B. dann, wenn sie die Rolle einer „Anwältin der Kinder“ einnimmt. In dieser Funktion setzt sie sich innerhalb der Kooperationsbeziehungen für einen ressourcenorientierten Blickwinkel auf die Schülerinnen und Schüler ein, den sie einem bei Lehrpersonen oft festgestellten Defizitfokus entgegenstellt. An dieser Stelle manifestieren sich mit der Schulkultur und der Fachkultur der Sozialen Arbeit zwei verschiedene Berufskulturen: Es kollidieren unterschiedliche Bildungsbegriffe und unterschiedliche daraus abgeleitete Ziele und Aufträge, was insbesondere bei normabweichendem Verhalten von Schülerinnen und Schülern Konfliktpotenzial zwischen den Berufsgruppen birgt (vgl. Kap. 2.1.2). Die Schulsozialarbeit trägt dem Primat der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler Rechnung, das mit einem umfassenden Bildungsverständnis verzahnt ist – und verwehrt sich so einem Handeln im Dienste schulischer Leistungslogik. Mit ihrem anwaltschaftlichen Handeln gehorcht die Schulsozialarbeit nun einem Handlungsprinzip der Schulsozialarbeit, was Ausdruck von professionellem Handeln ist (vgl. Kap. 2.1.2). Es ist gleichzeitig aber auch eine Notwendigkeit, um eine eigenständige Position zu wahren. Ansonsten droht die Gefahr eines subordinativen Kooperationsmodells (vgl. Kap. 2.3.1).

Das anwaltschaftliche Engagement ist jedoch eine Gratwanderung. Denn Schulsozialarbeit schlüpft in diesem Kooperationskontext noch in eine zweite Rolle. So übernimmt sie eine beratende Aufgabe. Dabei muss sie die Grenzen ihrer Beratungstätigkeit genau kennen und das nötige Fingerspitzengefühl zeigen, um die Lehrpersonen nicht vor den Kopf zu stoßen. Das könnte dann passieren, wenn die Anregung zu einer veränderten Perspektive auf (verhaltensauffällige) Schülerinnen und Schüler als Kritik an Kernkompetenzen des Lehrberufes verstanden würde. Und das berufliche Selbstverständnis des Gegenüber dadurch so torpediert würde, dass die Kooperationspartnerschaft gefährdet wäre. Ein fehlender Zugang zu den Lehrpersonen wiederum würde der Schulsozialarbeit die wichtigste Arbeitsgrundlage entziehen. Das durch die Beratungssituation entstehende Klientelverhältnis scheint das Fundament der Kooperation hingegen nicht zu gefährden. Es erweckt vielmehr den Eindruck, innerhalb einer Kooperationsbeziehung eine – wenn wohl auch nur sporadische – Daseinsberechtigung zu haben. Jedenfalls dann, wenn Eigenständigkeit und Zielgerichtetheit der anderen Berufsgruppe gewahrt werden (vgl. Kap. 2.3.1).

5.2 Kooperationskompetenzen

Teil der Untersuchungsergebnisse sind Kooperationskompetenzen. Sie sind anhand der in den Kooperationsbeziehungen mit Schulleitung, Lehrpersonen und Hort angetroffenen Chancen, Herausforderungen und Grenzen herausgearbeitet worden. Aus der Literatur geht an verschiedenen Stellen hervor, dass Kooperation eine Kernkompetenz von Schulsozialarbeit bzw. der Sozialen Arbeit an sich ist (vgl. Kap. 2.3.1). Dieser Logik folgend, könnte man nun die aufgezeigten Elemente als Teilkompetenzen bezeichnen, die einen Beitrag zur Erklärung leisten, was denn die Kernkompetenz Kooperation genau ausmacht. Das ist insofern eine wichtige Feststellung, als Klarheit über Kompetenzen als Inbegriff für professionelles Handeln gilt (vgl. Kap. 1.2.3). Und damit ebensod für die Soziale Arbeit als Ganzes relevant ist.

Trotzdem steht die in Kapitel 2.3.2 auch formulierte Skepsis gegenüber Kooperation weiter im Raum. Denn noch fehlt der Beweis, was wäre, wenn es an Schulen gar keine Formen der multiprofessionellen Zusammenarbeit gäbe bzw. das additiv-destruktive Kooperationsmodell vorherrschte (vgl. Kap. 2.3.1). Als konkrete Chance dafür, was Kooperation bringen kann, hat sich auch hier die Schnittstelle Elternarbeit entpuppt (vgl. Kap. 1.3.2). Zwischen Lehrpersonen oder Hort und Schulsozialarbeit geplante Elterngespräche kommen einem gemeinsam abgestimmten und lösungsorientierten Vorgehen gleich. Somit genügen sie den Kriterien eines idealen Kooperationsmodells, allerdings wohl in Kombination mit dem kooperativ-sporadischen Typ (vgl. Kap. 2.3.1). Dabei kann die Schulsozialarbeit ihre Kompetenzen als sozialberaterische „Drehscheibe“ mit profunder Vernetzung zur Entfaltung bringen. Womit sie im Idealfall Präventionsarbeit leistet und für Eltern und ihre Kinder – aber auch für Lehrpersonen und den Hort – eine Brücke zum Sozialraum und seinen Institutionen schlägt (vgl. Kap. 4.3 und 4.4). Die untersuchten Fälle legen hingegen – mindesten in Bezug auf die Lehrpersonen – ein Vorherrschen eines rein kooperativ-sporadischen Kooperationsmodells nahe. Das bedeutet, dass gegenseitige Wertschätzung gegeben ist, Kooperationen jedoch nur dann eingegangen werden, wenn es nötig bzw. das Problem bereits da ist. Analog zu den aktuellen Forschungserkenntnissen aus Deutschland (vgl. Kap. 1.3.1) haben auch hier komplexe, umfassend geplante Formen der Kooperation eher Seltenheitswert. Und bestätigen vielmehr die Regel eines Koordinationscharakters. Ausgenommen davon ist die Zusammenarbeit mit dem Hort, was auch auf den gemeinsamen fachlichen Boden der Sozialen Arbeit zurückzuführen ist (s. weiter unten Faktor Tagesschule).

5.3 Faktor Tagesschule

Wie die Ergebnisse erhellen, zeitigt der Faktor Tagesschule unterschiedliche Auswirkungen auf die einzelnen Kooperationen mit schulischen Akteurinnen und Akteuren. So hat er in Bezug auf die Kooperation mit der Schulleitung wenig Gewicht; sie ist vielmehr personenabhängig. Wesentlich entscheidender ist hier die Frage, ob das jeweilige Schulhaus der Schulsozialarbeit als Stamm- oder Kontaktschule zugewiesen ist (vgl. Kap. 4.2.3). Zwar ist die Zuteilung mit Rückgriff auf den Sozialindex statistisch untermauert (vgl. Kap. 1.1). Das kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Status Kontaktschule eine unbefriedigende Lösung darstellt. Abhilfe schaffen könnte da lediglich ein grösserer finanzieller Ressourcentopf, gepaart mit dem entsprechenden politischen Willen der Städte. Den Lehrpersonen der Tagesschulen ist in der vorliegenden Untersuchung eine eigene Konstitution zugeschrieben worden, die der Kooperation zuträglich ist. Es ist durchaus naheliegend anzunehmen, dass bei einer Lehrperson tatsächlich ausgeprägte Beweggründe vorliegen, um sich an einer Tagesschule zu bewerben bzw. dort zu arbeiten. Zumal es angesichts der in der Schweiz insgesamt noch geringen Zahl an Tagesschulen ungleich mehr Arbeitsplätze an Halbtagschulen gibt. So scheint es plausibel, dass mit der Ganztagsverpflichtung auch ein gesteigertes Interesse an einem ganzheitlichen Blick auf die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler einhergeht (vgl. Kap. 4.3.3).

Den grössten Einfluss auf die multiprofessionelle Kooperation hat die Tagesschule in Bezug auf den Hort (vgl. Kap. 4.4.3). Dies ist wenig erstaunlich, ist ja genau die räumliche und konzeptuelle Einbindung des Hortes in den Ganztagsbetrieb das Spezifikum von Tagesschulen. So spürt Schulsozialarbeit im Vergleich zu Halbtagschulen nicht nur die eigene engere Zusammenarbeit, sondern auch eine festere Verbindung zwischen Hort und Lehrpersonen. Dabei wird allerdings ein Unterschied zwischen dem integrativen und dem additiven Tagesschulmodell sichtbar (vgl. Kap. 2.2). Die gebundene Form der Tagesschule mit ihrer konstanten Anzahl Schülerinnen und Schüler im Hortbetrieb schafft mehr Nähe als die offene Form, wo sich die Zusammensetzung der Kindergruppen im Hort immer wieder neu ergibt. Dieser Kontinuitätsunterschied wirkt sich auf die Beziehung zur Schulsozialarbeit aus.

Die an einer Tagesschule erhöhte Bedeutung des Hortes offenbart sich weiter darin, dass er sehr viel Verantwortung übernimmt und so zu einem verlässlichen Partner der Schulsozialarbeit wird. Es entsteht eine ganze Reihe von Schnittstellen, wobei hier erneut die gemeinsame Gestaltung von Elternarbeit einen prominenten Platz hat. Die Zusammenarbeit erfährt dabei grundsätzlich die ganze Bandbreite von Intensitätsstufen. Doch könnte sie von der Voraussetzung Tagesschule her eigentlich ebenso einem durchaus kooperativ-konstitutiven Kooperationsmodell entsprechen (vgl. Kap. 2.3.1). Dass sich dies in

den untersuchten Fällen zwischen Hort und Schulsozialarbeit nicht so fundamental zeigt, ist auch auf das bereits erwähnte System von Stamm- und Kontaktschulen zurückzuführen.

Unabhängig vom Faktor Tagesschule hat die Kooperation mit dem Hort deshalb eine spezielle Position, weil ein intraprofessioneller Aspekt hineinspielt. Trotzdem dürfte er angesichts der beschriebenen Rolle des Horts für Halbtagschulen weniger relevant sein als für Tagesschulen. Die Einzelkämpferin Schulsozialarbeit erhält mit dem Hort bzw. den Hortleitungen die Gelegenheit, sich mit Fachpersonen der gleichen Berufsgruppe auszutauschen. Eine Reflexion von Fallkonstellationen innerhalb der Deutungsmuster Sozialer Arbeit ist ihr sonst vor Ort nicht möglich, lediglich bei Fachsitzungen im städtischen Gesamtteam. Hinzu kommt, dass der Hort seine ganz eigene Perspektive auf das Sozialverhalten der Kinder und ihr Umfeld einbringen kann – komplementär zu den Einblicken, die ein Klassenzimmer gewährt. Auf das bereichernde Element intraprofessioneller Kooperationsmöglichkeiten an Tagesschulen verweisen auch Forschungsbefunde aus Deutschland. Und ergänzen, dass sich Schulsozialarbeit in diesem Kontext aber auch wieder neu positionieren muss (vgl. Kap. 1.3.1). Die Notwendigkeit von Abgrenzung und eine Gefahr des Konkurrenzdenkens sind auch im Ergebnisteil ersichtlich geworden. Der Umgang mit diesen Herausforderungen illustriert die Wichtigkeit eines selbstreflexiven Prozesses der (Berufs-)Profilbildung.

5.4 Begrenzungen

Ursprüngliches Forschungsziel war es, sich nicht zwingend nur auf die Kooperation mit schulischen Akteurinnen und Akteuren zu beschränken, sondern auch offen gegenüber dem Komplex ausserschulischer Kooperation zu sein. Wie schon erwähnt, haben sich aber die explorativen Interviews alle dahingehend entwickelt, dass die schulische Kooperation deutlich im Brennpunkt stand bzw. geblieben ist.

Wie aus der Literatur zu erwarten war, spielen Herausforderungen und Grenzen der Kooperation auch in den Ergebnissen dieser Master-Thesis eine wichtige Rolle. Insbesondere bei den Ergebnissen zur Kooperation von Schulsozialarbeit mit Lehrpersonen fällt auf, dass sie in den Interviews deutlich mehr Raum eingenommen haben als die Chancen. Zu den dargestellten Chancen gibt es aber einzuräumen, dass die aufgeführten Punkte teilweise eher Gelingensbedingungen repräsentieren denn Möglichkeiten, die sich tatsächlich aus Kooperationen heraus ergeben.

Das Sampling der vorliegenden Untersuchung hat sich am Rahmenkontrast der beiden Städte Zürich und Winterthur orientiert (vgl. Kap. 3.1). Im Sinne der angestrebten Kontrastierung liefern die Ergebnisse Erkenntnisse zur Auswirkung der gebunden bzw. offenen Form der Tagesschule auf die Kooperationsbeziehungen. Dagegen behandelt diese Arbeit mögliche Konsequenzen der departementalen Anbindung nicht. So könnte der

Vergleich von Schulsozialarbeit im System Soziale Arbeit mit Schulsozialarbeit im System Schule Erkenntnisse zum Verhältnis von Kooperation und Trägerschaft liefern. Dieser Frage könnte in Folgeuntersuchungen nachgegangen werden. Denn noch liegen dazu keine verlässlichen Angaben vor (vgl. Kap. 2.1.1). Was weitere Forschungsarbeiten auf jeden Fall schon beim Sampling beachten müssten, wäre der gezielte Umgang mit den unterschiedlichen Voraussetzungen an Stamm- und Kontaktschulen.

6 Schlussbetrachtungen

Die Schulsozialarbeit steckt in der Schweiz zwar nicht mehr in den Kinderschuhen. Trotzdem bleibt sie ein vergleichsweise junges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Das drückt sich in einer mehrheitlich von Evaluationen geprägten Forschungslandschaft aus, die insgesamt dünn besiedelt ist. Noch wenig erkundet ist hierzulande auch der Bereich Tagesschule. Ganztagsbildung ist für die Schweiz zwar nicht neu, ihre grössere Verbreitung ist jedoch erst im Entstehen begriffen. Es ist aber absehbar, dass sich Schulsozialarbeit vermehrt mit der Frage beschäftigen müssen wird, welche Rolle sie in den Settings multiprofessioneller Kooperation an Tagesschulen einnehmen bzw. von welchen Erwartungen sie sich abgrenzen will.

Die Ergebnisse dieser Master-Thesis liefern einige Anhaltspunkte dafür, wo die Chancen dieser Kooperationen an Tagesschulen liegen, was ihre Herausforderungen und Grenzen sind und welche Kompetenzen dabei gefragt sind. Es zeigt sich, dass der Unterschied zwischen Tages- und Halbtagschule für die Kooperationsbeziehungen von Schulsozialarbeit nicht grundlegend ist. Institutionalisiert ist Kooperation an beiden Orten nicht, es dominiert ein Typus der sporadischen Zusammenarbeit. Und hier wie dort befindet sich Schulsozialarbeit in einer Position der abhängigen Unabhängigkeit. Um professionell handeln zu können, muss sie ihren Platz mit fachlicher Eigenständigkeit behaupten, was als Einzelkämpferin vor Ort eine anspruchsvolle Aufgabe ist. Denn gleichzeitig ist sie auch immer auf ein partnerschaftliches Verhältnis zu Schulleitung, Lehrpersonen oder Hort angewiesen. Nur so kann sie ihre Kernkompetenz Kooperation einsetzen – die sich wiederum aus verschiedenen Facetten zusammensetzt. Speziell in der Kooperation mit den Lehrpersonen muss sie dabei einen Umgang mit der Schulkultur finden, die mit ihrer eigenen Fachkultur der Sozialen Arbeit kollidiert. Sie kann das, indem sie der schulischen Leistungslogik einen umfassenden Bildungsbegriff entgegenhält. Durch eine solche Ressourcenorientierung gelangt Schulsozialarbeit bisweilen auch in die Rolle einer „Anwältin der Kinder“, für die viel Fingerspitzengefühl gegenüber Lehrpersonen gefragt ist.

Es gibt jedoch Eigenheiten, die für die multiprofessionelle Kooperation an Tagesschulen charakteristisch sind. Dazu zählt in erster Linie eine andere Positionierung des Hortes, der in den Ganztagsbetrieb eingebunden ist. Diese grössere Nähe schafft eine engere Verbindung zwischen Hort und Lehrpersonen und eröffnet der Schulsozialarbeit Kooperationschancen. So ist deutlich geworden, dass der Hort an Tagesschulen in hohem Masse Verantwortung übernimmt und auch in gemeinsamen Interventionen einen aktiven Part spielt. Ausserdem ist er für die Schulsozialarbeit deshalb ein besonderer Kooperationspartner, weil mit ihm ein intraprofessioneller Austausch möglich ist. Auch um eine potenzielle Konkurrenzsituation zu

entkräften, stellt sich hier der Schulsozialarbeit jedoch die Aufgabe einer Rollenklärung, die sie nur durch eigene Profilschärfe gewähren kann.

Die Ergebnisse bestätigen auf mehreren Ebenen bisher vornehmlich für Deutschland vorliegende Befunde. In Zukunft wird es spannend sein, die Entwicklung in der Schweiz und insbesondere auch in der Stadt Zürich zu beobachten. Geht alles nach Plan, wird sich die städtische Schulumgebung bis in acht Jahren gründlich verändert haben. Denn bis dahin sollen unter dem Stichwort Tagesschule 2025 flächendeckend Ganztagsangebote eingeführt werden. Es ist also mindestens in der Stadt Zürich dafür gesorgt, dass sich Schulsozialarbeit intensiv mit multiprofessioneller Kooperation an Tagesschulen auseinandersetzen müssen wird. In diesem Zusammenhang bleibt zu hoffen, dass die Unterscheidung von Stamm- und Kontaktschulen bald der Vergangenheit angehört und Schulsozialarbeit an sämtlichen Schulen fix installiert werden kann. Voraussetzung dafür wäre ein entsprechender politischer Wille, gestützt auf die nötigen finanziellen Ressourcen. Forschungsmässig wird sich der Fokus neben der weiteren Erkundung schulischer Kooperation – hier wären auch Fachlehrpersonen eine sehr interessante Zielgruppe – auch auf die Kooperation mit ausserschulischen Akteurinnen und Akteuren und den Eltern richten.

7 Verzeichnisse

7.1 Literatur

- Arnoldt, B. (2008a). Öffnung von Ganztagschule. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (2. Aufl., S. 86-105). Weinheim und München: Juventa.
- Arnoldt, B. (2008b). Kooperationsformen – Bedingungen für gelingende Zusammenarbeit? In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (2. Aufl., S. 123-136). Weinheim und München: Juventa.
- AvenirSocial. (2006). *Berufsbild der Professionellen Sozialer Arbeit*. Bern: AvenirSocial.
- AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: AvenirSocial.
- AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen-Verband SSAV. (2010). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. Gefunden unter <https://ssav.ch/de/publikationen/grundlagenpapiere>
- Baier, F. (2011a). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In F. Baier, U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine Professionelle Praxis* (2. Aufl., S. 61-81). Opladen: Budrich.
- Baier, F. (2011b). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In F. Baier, U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine Professionelle Praxis* (2. Aufl., S. 85-96). Opladen: Budrich.
- Baier, F. (2011c). Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In F. Baier, U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine Professionelle Praxis* (2. Aufl., S. 135-158). Opladen: Budrich.
- Bassarak, H. (2008). *Aufgaben und Konzepte der Schulsozialarbeit / Jugendsozialarbeit an Schulen im neuen sozial- und bildungspolitischen Rahmen*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Becker-Lenz, R. & Müller S. (2009). *Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals*. Bern: Lang.

- Bildung und Betreuung. Schweizerischer Verband für schulische Tagesbetreuung. (2015). *Gebundene Tagesschule*. Gefunden unter <http://www.bildungsbetreuung.ch/ratgeber/grundlagen/begriffe/gebundene-tagesschule.html>
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Amt für Jugend und Berufsberatung. (2011). *Empfehlungen zur Einführung von Schulsozialarbeit* (3. Aufl.). Gefunden unter http://www.ajb.zh.ch/internet/bildungsdirektion/ajb/de/kinder_jugendhilfe/schulsozialarbeit0/formulare.html
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2104). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Gefunden unter www.audiotranskription.de/praxisbuch
- Drilling, M. (2009). *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4. Aufl.). Bern: Haupt.
- Drilling, M. & Fabian, C. (2010). Schulsozialarbeit in der Schweiz und in Liechtenstein. In K. Speck, T. Olk (Hrsg.), *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven* (S. 155-167). Weinheim und München: Juventa.
- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (6. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Forrer, E. & Schuler, P. (2010). *Schlussbericht. Evaluation „Schülerclubs und Tagesschulen in der Stadt Zürich“*. Zürich: ZHAW / PHZH.
- Forrer Kasteel, E. & Shenton-Bärlocher, F. (2008). Tagesstrukturen und Tagesschulen in der deutschsprachigen Schweiz: Kein Novum, aber noch immer eine Rarität? In F. Baier, S. Schnurr (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektive* (S. 149-193). Bern: Haupt.
- Gemeinderat der Stadt Zürich. (2015). *Auszug aus dem Beschlussprotokoll. 43. Ratssitzung vom 4. März 2015*. Gefunden unter <https://www.stadt-zuerich.ch/tagesschule2025>
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grosser Gemeinderat der Stadt Winterthur. (2009). *Amtliche Bekanntmachung. Beschlüsse des Grossen Gemeinderates vom 23. Februar 2009*. Gefunden unter <http://schule.winterthur.ch/volksschule/tagesschulen>
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hochuli Freund, U. (2015). Multiperspektivität in der Kooperation. In Merten, U. & Kaegi, U. (Hrsg.), *Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit* (S. 135-152). Opladen: Barbara Budrich.
- Holtappels, H.-G. (2011). Ganztagschule. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 113-124). Wiesbaden: VS Verlag.
- Jutzi, M., Schüpbach, M. & Thomann, K. (2013). Bedingungen multiprofessioneller Kooperation in zehn Schweizer Tagesschulen. In M. Schüpbach, A. Slokar, W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (S. 95-110). Bern: Haupt.
- Kappler, C., Chiapparini, E. & Schuler Braunschweig, P. (2016). Die gute neue Tagesschule in der Schweiz – Der Erziehungs- und Bildungsauftrag aus der Sicht der Professionen. *Schulpädagogik-heute*, 7(13), 1-15.
- Kanton Zürich. (2012). *Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)*. Gefunden unter <http://www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=852.1>
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Merten, U. (2015). Professionelle Kooperation: Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung sozialer Dienstleistungen. In Merten, U. & Kaegi, U. (Hrsg.), *Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit* (S. 21-69). Opladen: Barbara Budrich.
- Merten, U. & Kaegi, U. (2016). Zur Relevanz der Kooperation in der Sozialen Arbeit. *SozialAktuell. Die Fachzeitschrift für Soziale Arbeit*, (1), S. 10-14.
- Merten, U. & Kaegi, U. (Hrsg.). (2015). *Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit*. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Oberholzer, D. & Wettstein, F. (2005). Partizipation. In Fachhochschule Nordwestschweiz, Departement Soziale Arbeit (Hrsg.), *Wörter, Begriffe, Bedeutungen. Ein Glossar zur Sozialen Arbeit der Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz* (2. Aufl., S. 131-132). Brugg: Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz.

- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In L. Stecher, H.-H. Krüger, Rauschenbach, T. (Hrsg.), *Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 63-80). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(15).
- Pädagogische Hochschule Bern. (2016). *Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit – Eine empirische Studie zum Stand in der deutschsprachigen Schweiz*. Gefunden unter <https://www.phbern.ch/kooperationsformen-und-nutzungsstrukturen-in-der-schulsozialarbeit.html>
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Schüpbach, M., Jutzi, M. & Thomann, K. (2012). *Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern. Eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperationen in zehn Tagesschulen. Zuhanden des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt*. Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Schulsozialarbeitsverband SSAV. (2014). *Bestandesaufnahme der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz*. Gefunden unter <https://ssav.ch/de/publikationen/forschung>
- Schweizerischer Bundesrat. (2010). *Gesamtschweizerische Strategie zur Armutsbekämpfung. Bericht des Bundesrates in Erfüllung der Motion (06.3001) der Kommission für soziale Sicherheit und Gesundheit NR (SGK-N) vom 13. Januar 2006*. Gefunden unter <http://www.bsv.admin.ch/themen/gesellschaft/03331/index.html?lang=de>
- Sozialdepartement der Stadt Zürich. (2015). *Schulsozialarbeit*. Gefunden unter <https://www.stadt-zuerich.ch/schulsozialarbeit>
- Speck, K. (2013). Bildungsreform und Sozialarbeit. Eine Analyse der Reformwartungen und –potenziale von Schulsozialarbeit aus historischer, empirischer und förderpolitischer Perspektive. In A. Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials* (S. 21-45). Wiesbaden: Springer VS.
- Speck, K. (2014). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Spies, A. & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Stadt Winterthur. (2007). *Konzept Schulsozialarbeit Winterthur*. Gefunden unter <http://schule.winterthur.ch/beratungpraevention/schulsozialarbeit/#c36232>
- Stadt Winterthur. (2010). *Freiwillige Tagesschulen in Winterthur. Gesamtkonzept*. Gefunden unter <http://schule.winterthur.ch/volksschule/tagesschulen>
- Stadt Winterthur. (2015). *Tagesschulen in Winterthur*. Gefunden unter <http://schule.winterthur.ch/volksschule/tagesschulen>
- Stadt Zürich. Schulamt. (2016). *Flyer Tagesschule 2025*. Gefunden unter <https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/tagesschule2025.html>
- Stadtrat von Winterthur. (2008). *Antrag an den Grossen Gemeinderat*. Gefunden unter <http://schule.winterthur.ch/volksschule/tagesschulen>
- Stadtrat von Zürich. (2014). *Auszug aus dem Protokoll des Stadtrats von Zürich*. Gefunden unter <https://www.stadt-zuerich.ch/tagesschule2025>
- Stecher, L. Krüger, H.-H. & Rauschenbach, T. (2011). Ganztagschule – Neue Schule? Einleitung. In L. Stecher, H.-H. Krüger, Rauschenbach, T. (Hrsg.), *Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (S. 1-9). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(15).
- Strietholt, R., Manitius, V., Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). Bildung und Bildungsungleichheit an Halb- und Ganztagschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 737-761.
- Stüwe, G., Ermel, N. & Haupt, S. (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Vogel, C. (2013). Mythos Kooperation. Die Klischierung des Legitimationsproblems in aktuellen Institutionalisierungsformen der Schulsozialarbeit. In E. Maud Piller, S. Schnurr (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz. Forschung und Diskurse* (S. 196-228). Wiesbaden: Springer VS.
- Ziegele, U. & Gschwind, K. (2013). Schulsozialarbeit. In A. M. Riedi, M. Zwilling, M. Meier Kressig, P. Benz Bartoletta, D. Aebi Zindel (Hrsg.), *Handbuch Sozialwesen Schweiz* (S. 319-325). Bern: Haupt Verlag.
- Zipperle, M. (2015). *Jugendhilfeentwicklung und Ganztagschule. Empirische Ergebnisse zu Herausforderungen und Chancen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. (2016). *AusTEr – pädagogische Zuständigkeiten an Tagesschulen*. Gefunden unter <https://www.zhaw.ch/de/sozialarbeit/forschung/kindheit-jugend-und-familie/soziale-arbeit-und-schule/auster-paedagogische-zustaendigkeiten-an-tagesschulen/>

7.2 Tabellen

Tabelle 1: Personendaten Interviewpartnerinnen (Eigene Darstellung).....	32
Tabelle 2: Kooperationsfelder (Eigene Darstellung)	34
Tabelle 3: Kooperation mit Schulleitung: Rolle und/oder Kompetenzen Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung)	40
Tabelle 4: Kooperation mit Lehrpersonen: Rolle und/oder Kompetenzen Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung)	51
Tabelle 5: Kooperation mit Hort: Rolle und/oder Kompetenzen Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung).....	57

8 Anhang

8.1 Transkripte: separater Anhang (vertraulich)

8.2 Erhebungsinstrumente

Informationsblatt für Interview-PartnerInnen

Ziel der Studie

Die Master-Thesis erforscht die Ausgestaltung von Schulsozialarbeit an (Zürcher) Tagesschulen. Im Fokus der qualitativen Untersuchung stehen dabei die Kooperationsbeziehungen, die Schulsozialarbeit mit anderen Akteurinnen und Akteuren eingeht. Um Daten aus erster Hand zu erhalten, werden Interviews mit SchulsozialarbeiterInnen durchgeführt, die an Tagesschulen arbeiten.

Ablauf des Interviews

Das Gespräch findet am Ort Ihrer Wahl statt und dauert etwa eine Stunde. Vom Interview wird nach Möglichkeit eine Tonaufnahme gemacht.

Datenschutz

Der Interviewende unterliegt sowohl während als auch nach der Untersuchung der Schweigepflicht bzw. dem Datenschutz. Die erhobenen Daten dienen allein den wissenschaftlichen Zwecken der Master-Thesis. Die Informationen aus dem Interview werden vertraulich behandelt und für die Auswertung anonymisiert.

Entlohnung

Die Teilnahme am Interview erfolgt freiwillig und wird nicht entlohnt.

Kontakt

David Rühle
ruehdav@students.zhaw.ch
078 633 04 32

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen!

Kooperationsbeziehungen von Schulsozialarbeit an (Zürcher) Tagesschulen

Infos an InterviewpartnerIn (zu Beginn, nicht abschliessend):

- kurze Vorstellung Interviewer
- Rahmen/Thema/Ziel Interview und Verwendung Daten (Masterarbeit)
- Dauer Interview (ca. 1h)
- Anonymisierung/Datenschutz
- ...

Abzufragende Daten (am Schluss, sofern im Gespräch noch nicht erwähnt)

Biografische Angaben:

- Geburtsdatum
- Herkunft
- Zivilstand
- (Nicht-)Elternschaft
- Beruf Eltern
- Geschwister (Anzahl, berufliche Tätigkeit)

Berufliche Angaben:

- Bildungs- und Berufsbiographie
- Dauer Arbeit als SSA (total)
- Arbeitspensum
- Dauer aktuelle Anstellung
- Zuständigkeit

Rahmenbedingungen:

- Teamgrösse
- Zuständigkeit (Anzahl Schulhäuser, Stufen)
- Schülerinnen und Schüler (Alter, Anzahl, soziale Herkunft)

Einstiegsfrage

Welche Themen beschäftigen Sie an Ihrer Schule bzw. Tagesschule am meisten?
(Ggf. Folgefrage: Können Sie einen Fall näher beschreiben?)

Themenbereiche

Aufgabenbereiche/Arbeitsinhalte

- Wie sieht ein typischer Tagesablauf aus?
- Worum geht es bei der Arbeit? Was gilt es besonders zu beachten bzw. was steht im Vordergrund?

Kooperationsbeziehungen

- Beschreibung Arbeitsumfeld – Zusammenarbeit mit wem (innerschulisch und ausserschulisch)?
- Welche Akteure/Akteurinnen sind dabei besonders wichtig?
- Welche Erwartungen werden mit SSA verbunden?
- Zufriedenheit mit diesen Kooperationen: Chancen bzw. Herausforderungen?
- Wie geht Abgrenzung von anderen Berufsgruppen/Disziplinen (Sozialpädagogik/Betreuung, Heilpädagogik, Schulpsycholog. Dienst etc.) vor sich?
- Wie äussert sich die Angliederung der Schulsozialarbeit in der Zusammenarbeit (Zugehörigkeit zu Schul- bzw. Sozialdepartement)?
- Wie äussert sich der Faktor Tagesschule in der Zusammenarbeit spezifisch?

Vorgehen/Methodik

- Wie läuft das ab, wenn SSA mit einem Anliegen konfrontiert wird?
- Welche Herangehens-/Vorgehens-/Interventionsmöglichkeiten gibt es? Was gilt es besonders zu beachten?
- Handlungsweise abgestützt auf Leitlinien oder „aus dem Bauch heraus“?
- Präventionsarbeit möglich?
- Administrative Aspekte: Art und Weise Dokumentation?

Rolle SSA

- Warum Arbeit als SSA bzw. wieso ist SSA wichtig?
- Chancen und Grenzen SSA?

Rahmenbedingungen

- Wie wirken sich die Organisationsstrukturen auf den beruflichen Alltag aus?
- Welche Rahmenbedingungen beeinflussen die Handlungsautonomie? Welchen Gestaltungsspielraum gibt es?
- Gibt es Gelegenheiten, um Fälle/Problemstellungen zu besprechen (Austauschgefässe)?
- Aus welcher Schicht stammen Schülerinnen und Schüler?

Herkunfts- und Berufsbiographie

- Wie ins Arbeitsfeld SSA gekommen?
- Was ist Motivation für SSA?
- Werdegang Ausbildung/Beruf insgesamt?

8.3 Kategoriensystem Datenauswertung

Kategoriensystem	546
a) Kooperation Tagesschule	216
Schulische Akteurinnen/Akteure	120
Schulleitung	26
Chancen	5
Herausforderungen und Grenzen	9
Rolle und Kompetenzen SSA	2
Faktor Tagesschule	2
Schulleitung als Klientel	1
Sonstiges	3
Lehrpersonen	49
Chancen	13
Herausforderungen und Grenzen	11
Rolle und Kompetenzen SSA	8
Faktor Tagesschule	7
Lehrpersonen als Klientel	7
Hort/Betreuung	30
Chancen	10
Herausforderungen und Grenzen	4
Rolle und Kompetenzen SSA	3
Faktor Tagesschule	11
Fachlehrpersonen	5
Kindergarten	1
Weitere Akteurinnen/Akteure	1
Sozialpädagogik/Schulinsel	5
Ausserschulische Akteurinnen/Akteure	40
Schulpsychologischer Dienst	6
Therapeutinnen/Therapeuten	7
KJPD	4
kjz	3
KESB	2
Schulärztlicher Dienst / Kinderspital	2
Sozialhilfe	3
Weitere Akteure/Akteurinnen	10
Schulische und ausserschulische Akteurinnen/Akteure	3
Kooperation mit Eltern	13
vs. Kooperation Regelschule	38
Schulische Akteurinnen/Akteure	25
Schulleitung	9
Lehrpersonen	13
Fachlehrpersonen	1
Hort/Betreuung	2
Ausserschulische Akteurinnen/Akteure	7
Schulische und ausserschulische Akteurinnen/Akteure	2
Kooperation mit Eltern	3

b) Rollenverständnis TS	103
Abgrenzung	44
Abgrenzung zu anderen Berufsgruppen	27
Auftragsklärung	9
SSA als Einzelkämpferin vs. SSA als Teil vom SH-Team	8
Grundsätze (S)SA	27
Autonomie SSA vs. andere Interessen	18
SSA als Drehscheibe	5
Primat der Unterstützung SuS	4
Beratung/Coaching LP	9
Abhängigkeit von Schulleitung	6
SSA als "Detektiv"	3
Chancen und Grenzen SSA	3
Mitgestaltung Schulhauskultur	2
SSA als Elternersatz	2
Absicherung gegen aussen	2
vs. Rollenverständnis Regelschule	5
c) Aufgabenbereiche/Arbeitsinhalte	42
Fallbearbeitung	17
Themengebiete	10
Tagesablauf/Präsenz	4
Störende SuS	1
vs. Fallverstehen Regelschule	10
d) Methodisches Vorgehen TS	53
Beratungsgespräche	8
Prioritäten setzen	5
Sauberes Arbeiten	5
Systemisches Denken	5
Arbeitsorganisation	4
Dokumentation	3
Klassenintervention	3
Prävention	3
Netz für SuS	2
Präsenz zeigen	2
Selbstbefähigung SuS	2
Begleitung	1
Case Management	1
Mädchentisch	1
Runder Tisch	1
Selbstreflexion	1
Ausserordentliche Massnahmen	1
vs. Methodisches Vorgehen Regelschule	5
e) Handlungsziele TS	23
Wohl des Kindes	14
Selbstbefähigung	4
Erziehung des Kindes	2
Einigkeit der Involvierten	1
vs. Handlungsziele Regelschule	2

A) Haltung	33
Berufsstand	10
Ressourcenorientierung / Wertschätzung	8
Lösungsorientierung	4
Überlegtes Vorgehen	2
Kulturalisierung	2
Bedarfsorientierung	2
Absicherung gegen aussen	2
Sonstiges	3
B) Rahmenbedingungen	59
Standort	25
Schulhäuser	16
SuS	6
SL	3
Arbeitsbedingungen	19
Ressourcen SSA	15
Pensum	4
Angliederung und Team	13
Angliederung SSA	3
Team SSA / Austauschgefässe	10
Sonstiges	2
C) (Berufs-)biografische Angaben	17