

Schulsozialarbeit an Zürcher Gymnasien

**Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und
Schulleitungsmitgliedern bzw. Lehrpersonen**

Master-Thesis

Nicole Oberholzer

Begleitperson

Dr. Joel Gautschi

Zweitgutachterin

Renate Stohler lic. phil

Masterstudiengang Zürich,
Frühlingssemester 2024

Abstract

Die Schulsozialarbeit ist an den Zürcher Volksschulen ein bewährtes und etabliertes Angebot. An den Zürcher Gymnasien ist das Angebot neu. Es wurde im Schuljahr 2021/22 bzw. 2022/23 versuchsweise an acht Pilotschulen eingeführt. Die Einführung von Schulsozialarbeit auf einer neuen Schulstufe wirft eine Reihe von Fragen auf. Eine davon ist die Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Schulleitungsmitgliedern bzw. den Lehrpersonen.

Im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie wurden die Schulsozialarbeitenden, die an den Zürcher Gymnasien (Pilotschulen) tätig sind zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen ihnen und den Schulleitungsmitgliedern bzw. den Lehrpersonen, befragt. Im Rahmen der Untersuchung wurde insbesondere eruiert, welche Faktoren aus Sicht der Schulsozialarbeitenden eine gelingende Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern bzw. den Lehrpersonen an den Zürcher Gymnasien fördern bzw. erschweren.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Zusammenarbeit zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Schulleitungsmitgliedern bzw. den Lehrpersonen gelingen kann, wenn bestimmte Rahmenbedingungen erfüllt sind. Dies sind die Bekanntheit des Angebots der Schulsozialarbeit und ihrer Grundsätze, regelmässige feste Austauschgefässe zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Schulleitungsmitgliedern, ausreichend Zeit sowie die Möglichkeit die Schulsozialarbeitenden niederschwellig zu kontaktieren. Zudem ist eine offene Haltung zur Zusammenarbeit erforderlich, bei der die Parteien bereit sind, Verantwortlichkeiten zu klären, sich auf Augenhöhe zu begegnen und entsprechend zu kommunizieren.

Auf der Grundlage der Ergebnisse der Untersuchung wurden fünf Empfehlungen für die praktische Umsetzung der Schulsozialarbeit an den Gymnasien formuliert.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Beteiligten bedanken, die zum Gelingen dieser Master-Thesis beigetragen haben.

Mein besonderer Dank gilt meiner Begleitperson, Herrn Dr. Joel Gautschi, der mich während der Erstellung dieser Master-Thesis in vielfältiger Weise unterstützt hat. Er hat wertvolle Anregungen und mir bei allen Fragen immer zügig und umfassend eine Rückmeldung gegeben. Diese Unterstützung hat mich stets bestärkt, weiter zu denken und die Analyse zu vertiefen.

Ebenso möchte ich den Schulsozialarbeitenden der Zürcher Gymnasien meinen Dank aussprechen. Sie haben geduldig meine Fragen beantwortet. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Des Weiteren möchte ich mich ganz herzlich bei Dagmar Müller und Anita Klöti für ihren steten Zuspruch und für ihre Unterstützung in der Strukturierung und Reflexion des Texts bedanken. Zudem möchte ich meinem Arbeitgeber für die Unterstützung während des Masterstudiums danken.

Mein Dank geht auch an meine Familie, die mich stets motiviert hat und viel Verständnis dafür aufbrachte, dass ich in dieser Zeit wenig abkömmlich war.

Die vorliegende Arbeit wäre ohne die Unterstützung und den Beitrag all dieser Menschen nicht möglich gewesen. Bei ihnen allen bedanke ich mich ganz herzlich.

Inhaltsverzeichnis	
Abstract	II
Danksagung	III
Tabellenverzeichnis	V
Abbildungsverzeichnis	V
Abkürzungsverzeichnis	V
1. Einleitung	1
1.1. Ausgangslage	2
1.2. Problem- und Fragestellung	3
1.3. Beschreibung des Arbeitsumfelds an den Zürcher Gymnasien	4
2. Forschungsstand	6
2.1. Schulsozialarbeit als Handlungsfeld	6
2.1.1. Begriffsverwendung und -definition	6
2.1.2. Ziele der Schulsozialarbeit	8
2.1.3. Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche	9
2.2. Rollenverständnis und professionelles Selbstverständnis	11
2.2.1. Position und Rolle von Schulsozialarbeitenden	12
2.2.2. Verbandsorganisatorisches Rollenverständnis der Schulsozialarbeit	12
2.2.3. Professionelles Selbstverständnis und Faktoren zur Bildung der professionellen Identität	14
2.2.4. Interaktiver Aushandlungsprozess	15
2.3. Kooperation und Zusammenarbeit	16
2.3.1. Begriffsabgrenzung Kooperation und Zusammenarbeit	16
2.3.2. Kooperation zwischen der Jugendhilfe und der Schule	18
2.3.3. Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitungsmitgliedern sowie Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen	22
3. Forschungsdesiderat	27
4. Methodisches Vorgehen	28
5. Die Ergebnisse der Studie	39
5.1. Teil 1: Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit – Aufgabenbereiche und Rollenverständnis	40
5.2. Teil 2: Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit	54
5.3. Teil 3: Förderliche und erschwerende Faktoren für eine innerschulische Zusammenarbeit	62
6. Diskussion der Ergebnisse	73
6.1. Teil 1: Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit – Aufgabenbereiche und Rollenverständnis der Schulsozialarbeitenden	74
6.2. Teil 2: Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit	79
6.3. Teil 3: Förderliche oder erschwerende Faktoren für eine gelingende Zusammenarbeit mit Schulleitungsmitgliedern bzw. Lehrpersonen	83
7. Schlussbetrachtungen	88
7.1. Praxisempfehlungen für die Schulsozialarbeit an Zürcher Gymnasien	88
7.2. Forschungsdesiderata	90
7.3. Limitationen	90
Literaturverzeichnis	92
Anhangsverzeichnis	97

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Pflichtenheft Fachperson SSA an Mittelschulen	10
Tabelle 2	Hauptkategorien	36
Tabelle 3	Förderliche und erschwerende Faktoren für die Zusammenarbeit	84

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Kooperationsmodelle von Wulfers (1996) und Erweiterungen von Seithe (1998)	20
Abbildung 2	Kernkomponenten des Modells der interdisziplinären Kooperation	26
Abbildung 3	Faktoren zur Förderung oder Hemmung von interdisziplinärer Zusammenarbeit	27
Abbildung 4	Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in sieben Phasen	35

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
avenirsocial	Berufsverband Soziale Arbeit Schweiz
bzw.	Beziehungsweise
ca.	Circa
EDK	Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren
MBA	Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Zürich
MSG	Mittelschulgesetz vom 13. Juni 1999, LS 413.21
RRB	Regierungsratsbeschluss des Kantons Zürich
SLK	Schulleiterkonferenz Zürcher Mittelschulen
SSA	Schulsozialarbeit
SSAV	Schulsozialarbeitsverband
u.a.	unter anderem
Ziff.	Ziffer

1. Einleitung

Die Schulleitungen der Zürcher Gymnasien und die Lehrpersonen sind in ihrer täglichen Arbeit häufig mit Schwierigkeiten der Schüler:innen konfrontiert. Die Problemlagen, mit denen sie konfrontiert sind, sind vielfältig. Sie reichen von psychosozialen Herausforderungen, psychischen Krisen über Absentismus bis hin zu Gewaltvorfällen. Die Corona-Pandemie und ihre Folgen haben diese Schwierigkeiten akzentuiert und die Bearbeitung dieser Herausforderungen hat bei den Schulleitungsmitgliedern zu erheblichen Belastungen geführt, teilweise auch zu einer Überforderung. Es fehlten die notwendigen Fachkenntnisse und zeitlichen Ressourcen, um die Schüler:innen bei der Bewältigung dieser Problemstellungen zu unterstützen. Ähnliche, alters- und schulstufenspezifische Herausforderungen von Schüler:innen an den Volksschulen im Kanton Zürich führten Mitte der 1990er Jahre zur Einführung der Schulsozialarbeit (Iseli, 2022, S. 225). Um auch an den Gymnasien Erfahrungen mit diesem Angebot zu sammeln, wurde die Schulsozialarbeit im Schuljahr 2021/22 bzw. 2022/23 versuchsweise an acht Zürcher Gymnasien eingeführt.

Die Einführung von Schulsozialarbeit wirft eine Reihe von Fragen auf, von denen eine die Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Schulleitungsmitgliedern bzw. den Lehrpersonen betrifft. Gestützt auf einen qualitativen Forschungszugang sollen die Perspektiven und Einschätzungen der Schulsozialarbeitenden zur Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern und den Lehrpersonen an Gymnasien beschrieben werden. Dadurch sollen Erkenntnisse über förderliche oder erschwerende Faktoren in der Zusammenarbeit zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Schulleitungsmitgliedern bzw. den Lehrpersonen gewonnen werden. Dies wiederum führt zu einer Erweiterung des Wissens über die Herausforderungen und Potenziale dieser Zusammenarbeit. Zudem gibt es im deutschsprachigen Raum kaum empirische Studien zur Schulsozialarbeit auf der Sekundarstufe II, einschliesslich Gymnasien (Ambord & Hostettler, 2023, S. 250). Obgleich die Erfahrungen der Schulsozialarbeitenden lediglich einen kurzen Zeitraum umfassen, lassen sich Praktiken und Strategien identifizieren, die die Zusammenarbeit seit der Einführung der Schulsozialarbeit begünstigt haben. Des Weiteren bietet sich die Einführungsphase in besonderem Masse an, erschwerende Faktoren zu erkennen, ohne dass diese schon Teil der Arbeitsroutine geworden sind. Letztlich steht auch bei der Betrachtung der Zusammenarbeit im Vordergrund, dass Rahmenbedingungen geschaffen werden, damit die Schüler:innen eine umfassende und wirkungsvolle Beratung und Unterstützung erhalten können.

1.1. Ausgangslage

Auf der Volksschulstufe (Primarstufe und Sekundarstufe I) im Kanton Zürich ist die Schulsozialarbeit ein bewährtes und etabliertes Angebot. An den Zürcher Gymnasien hingegen fehlte bis zum Schuljahr 2021/22 ein Angebot an Schulsozialarbeit. Die Häufung komplexer Krisenfälle mit psychosozialen Auffälligkeiten der Schüler:innen sowie Absentismus und Gewaltvorfälle veranlasste im Jahr 2020 eine Erhebung bei den Schulleitungen zum Beratungs- und Unterstützungsbedarf an den Zürcher Gymnasien.¹ Die Schulleitungen waren sich einig, dass ein niederschwelliges psychosoziales Beratungsangebot an der Schule eine frühere Intervention bei den Schüler:innen ermöglichen und für Entlastung der Schulleitungen und der Lehrpersonen sorgen würde. Die komplexen Herausforderungen in den Lebenswelten der Schüler:innen sowie der zunehmende Belastungsdruck und die Auswirkungen der Corona-Pandemie hätten dazu geführt, dass die Zahl der Schüler:innen, die mit Herausforderungen konfrontiert sei, die sie nicht selbstständig bewältigen können, deutlich zugenommen habe.²

Im Anschluss an die Bedarfserhebung erhielten die Schulleitungen der 22 kantonalen Gymnasien die Möglichkeit, sich für die Teilnahme am Pilotprojekt zur Einführung von Schulsozialarbeit zu bewerben. Die Auswahl der Gymnasien, die am Pilotprojekt teilnehmen konnten, erfolgte in Zusammenarbeit zwischen dem Mittelschul- und Berufsbildungsamt (MBA), das die Aufsicht über die Gymnasien führt, und der Schulleiterkonferenz Zürcher Mittelschulen (SLK), welche die Zusammenarbeit fördert und Koordinationsaufgaben wahrnimmt (§ 30 Abs. 2 Mittelschulgesetz vom 13. Juni 1999, [MSG], LS 413.21). Alle ausgewählten acht Gymnasien hatten sich aktiv um die Einführung von Schulsozialarbeit beworben und die Schulleitungsmitglieder standen dem Angebot in der Regel positiv gegenüber.

Im Schuljahr 2021/22 führte das erste Gymnasium die Schulsozialarbeit ein und im Schuljahr 2022/23 folgten sieben weitere. Die Schulseitigen von drei zusätzlichen Gymnasien, die sich geografisch in unmittelbarer Nähe zu einem der acht Gymnasien befinden, können in Krisenfällen das Angebot der sogenannten Stammschule in Anspruch nehmen. Diese Schulen werden als zugewandte Schulen bezeichnet. Bis auf eine Schule führen alle anderen sieben Gymnasien ein Untergymnasium. Von den drei zugewandten Schulen führt eine ein Untergymnasium. Die Altersspanne der Schüler:innen reicht bei den Gymnasien mit Untergymnasium von 12 bis ca. 19 Jahren und bei den Kurzgymnasien von 14 bis ca. 19 Jahren. Parallel dazu wurden vom MBA die Arbeiten aufgenommen, um die rechtlichen Grundlagen anzupassen, damit die Schulsozialarbeit flächendeckend auf der Sekundarstufe

¹ Bedarfsanalyse des Mittelschul- und Berufsbildungsamts (MBA), 2020, interne Quelle.

² Bedarfsanalyse des MBA, 2020, interne Quelle.

II, einschliesslich an allen Gymnasien angeboten werden kann (Regierungsratsbeschluss vom 20. September 2023, RRB Nr. 1094/2023).

Neun Schulsozialarbeitende wurden, wie dies auch für Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II üblich ist, vom MBA für die jeweiligen Gymnasien angestellt. Die personelle Leitung obliegt der/dem Rektor:in oder einer/einem Prorektor:in. Die Arbeitspensen der neun Schulsozialarbeitenden variieren zwischen 15% und 80%.

1.2. Problem- und Fragestellung

Zur Verbreitung der Schulsozialarbeit auf der Sekundarstufe II in der Schweiz gibt es keine verlässlichen Zahlen (Baier & Fischer, 2018, S. 1). Gemäss Ambord und Hostettler (2023, S. 249) ist die Schulsozialarbeit an Gymnasien bisher nicht verankert. Eine Umfrage der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) bei den Kantonen aus dem Schuljahr 2022/23 zur Sozialen Unterstützung an Gymnasialen Maturitätsschulen ergab, dass in einer grossen Mehrheit der Kantone und an allen oder fast allen Schulen, Formen von sozialer Unterstützung (soziale Beratung, Mediation, Schulsozialarbeit) angeboten werden (Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren [EDK], 2022). Was genau unter 'sozialer Beratung, Mediation oder Schulsozialarbeit' zu verstehen ist, wird nicht näher ausgeführt. Es gibt auch keine Informationen zur Trägerschaft oder der Ausgestaltung der Angebote. Der Kanton Zürich hat in dieser Umfrage angegeben, dass an acht Pilotschulen Schulsozialarbeit angeboten wird.

Die Schulsozialarbeit ist ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit und wird im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe verortet (Drilling, 2009, S. 95; Hostettler, Pfiffner, Ambord & Brunner, 2020, S. 13; Speck, 2006, S. 23; Spies & Pötter, 2011, S. 11). Baier (2011, S. 135) begründet die Etablierung der Schulsozialarbeit als Handlungsfeld damit, dass sich diese an übergreifende Arbeitsprinzipien - u.a. auch Strukturmaximen und Handlungsprinzipien genannt, wie zum Beispiel dem Prinzip der Freiwilligkeit und der Partizipation, orientiert. Gemäss dem Schulsozialarbeitsverband der Schweiz (2021, S. 1) wirkt die Schulsozialarbeit an der Schnittstelle des Bildungs- und des Kinder- und Jugendhilfesystems als gleichwertige Kooperationspartnerin zur Steigerung des Kindeswohls und zur Stärkung einer positiven Schulhauskultur für alle Beteiligten.

Wie in vielen anderen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit arbeiten Schulsozialarbeitende auf «institutionellem Fremdgebiet» (Brunner, Pfiffner, Ambord & Hostettler, 2018, S. 45) und sind gemäss Speck (2022, S. 114) auf die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen angewiesen. Aus der Perspektive der Schulsozialarbeitenden wird die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und der Schulleitung in empirischen Untersuchungen als wichtig eingestuft. Sie wird als «Kerngeschäft und zentrale Erfolgsvoraussetzung» bezeichnet (Hostettler et al., 2020, S. 87).

Drilling (2009, S. 82) bezeichnet die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen als einen der Schlüssel für die Handlungsfähigkeit der Schulsozialarbeit, da die Lehrpersonen der Schulsozialarbeit den Zugang zu den Schüler:innen sichern.

Auch die Schulsozialarbeitenden an den Zürcher Gymnasien bewegen sich auf institutionellem Fremdgebiet und führen zudem auf dieser Schulstufe ein neues Angebot ein. Es liegt daher in ihrem Interesse, das Angebot sowohl bei den Schüler:innen als auch bei den Schulleitungsmitgliedern und den Lehrpersonen bekannt zu machen. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass die Schulsozialarbeitenden, wie an den Volksschulen, auch an Gymnasien auf die Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern und den Lehrpersonen angewiesen sind.

Daraus ergibt sich folgende Hauptfragestellung:

Welche Faktoren fördern respektive erschweren aus Sicht der Schulsozialarbeitenden eine gelingende Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern und den Lehrpersonen an Zürcher Gymnasien?

Folgende Teilfragen stellen sich zusätzlich:

Welches Rollenverständnis haben die Schulsozialarbeitenden an Gymnasien?

Wie haben die Schulsozialarbeitenden in der Einführungsphase die Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern und den Lehrpersonen an den Gymnasien erlebt?

Was sind die Vorstellungen und Erwartungen der Schulsozialarbeitenden an eine Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern und den Lehrpersonen der Gymnasien?

1.3. Beschreibung des Arbeitsumfelds an den Zürcher Gymnasien

In diesem Abschnitt erfolgt eine kurze Beschreibung des Arbeitsumfelds der Schulsozialarbeitenden an Zürcher Gymnasien, da es sich dieses vom bekannteren Umfeld der Volksschulen unterscheidet. Es wird kurz auf die Funktionen der Schulleitung sowie der Klassen- und Fachlehrpersonen eingegangen. Ausserdem werden die möglichen Ansprechpersonen für Schüler:innen bei Beratungs- und Unterstützungsbedarf aufgeführt.

1.3.1. Schulleitung

Die Schulleitung an den Zürcher Gymnasien besteht aus einer/einem Rektor:in und mindestens einer/einem Prorektor:in (§ 8 MSG). Die Anzahl der Mitglieder der Schulleitung an den acht Gymnasien, an denen die Schulsozialarbeit versuchsweise eingeführt wurde, variiert zwischen drei und acht. Die Schulleitung ist für die pädagogische, administrative und finanzielle Führung verantwortlich und vertritt die Schule nach aussen (§ 7 Abs. 1 MSG). Sie

wird von Verwaltungspersonal im Bereich Sekretariat, Buchhaltung und Informatik unterstützt (Bildungsdirektion, 2013, Grundsätze, Drei Personalkategorien).

1.3.2. Klassen- und Fachlehrpersonen

An den Gymnasien treffen die Schulsozialarbeitenden auf ein Fachlehrpersonensystem und eine Schulleitung, die aus Fachlehrpersonen besteht (§ 27 Mittel- und Berufsschullehrervollzugsverordnung vom 26. Mai 1999, LS 413.112). Die Pflichten der Lehrperson sind im Mittelschulgesetz geregelt. Zu ihnen gehören insbesondere das Unterrichten der ihr anvertrauten Klassen und Gruppen gemäss Bildungsziel und Leitbild der Schule, die Beurteilung der Leistung und die Betreuung der Schüler:innen, Elternkontakte, die Teilnahme an schulischen Veranstaltungen, die Übernahme zusätzlicher Funktionen und Aufgaben im Rahmen des Schulbetriebs und der Schulentwicklung sowie die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Lehrerkollegium (§ 11 Abs. 1 MSG).

Die Fachlehrpersonen verfügen über einen Hochschulabschluss im Fach, das sie unterrichten und ein Lehrdiplom für Maturitätsschulen. Die Stundendotationen der Lehrpersonen an den Gymnasien variieren je nach Unterrichtsfach und Klassenstufe.³ Die Fachlehrpersonen, welche das gleiche Fach unterrichten, schliessen sich zu Fachschaften zusammen (Ambord & Hostettler, 2023, S. 261). Mancherorts haben Fachschaften eigene Fachschaftszimmer, wo sie sich in den Pausen treffen. Alle Lehrpersonen und Schulleitungsmitglieder tauschen sich regelmässig am Gesamtkonvent ihrer Schule zu gesamtschulischen Themen aus. Der Gesamtkonvent ist ein rechtlich verankertes Austauschgefäss für Lehrpersonen. Er findet meistens zwei Mal im Jahr statt.

Die Funktion der Klassenlehrperson gehört gemäss Richtlinie Anwendung des Stundenkontos und Gewährung von Zusatzleistungen und Entlastungen für Lehrpersonen der kantonalen Mittelschulen vom 4. Januar 2017 zu den Unterrichtsleistungen (Mittelschul- und Berufsbildungsamt, [MBA], 2017). Das Klassenlehrpersonenamt ist nicht an eine minimale Stundendotation mit einer Klasse gebunden und kann auch von Fachlehrpersonen mit niedrigen Fachstundendotationen ausgeübt werden.⁴ Die Aufgaben von Klassenlehrpersonen sind rechtlich nicht festgeschrieben.

1.3.3. Ansprechpersonen für Schüler:innen bei Beratungs- und Unterstützungsbedarf

Vor der Einführung der Schulsozialarbeit sowie an den Gymnasien ohne Schulsozialarbeit wurden bzw. werden Formen gefunden, wie die Schüler:innen bei Bedarf beraten und

³ Gespräch mit A. Klöti, Organisationseinheit Mittelschulen, MBA, Gesprächsnotizen, 19.09.2023, interne Quelle.

⁴ Gespräch mit A. Klöti, Organisationseinheit Mittelschulen, MBA, Gesprächsnotizen, 19.09.2023, interne Quelle.

unterstützt werden können. Primäre Ansprechperson ist die Klassenlehrperson. Fachlehrpersonen oder Schulleitungsmitglieder sind weitere Ansprechpersonen, die Schüler:innen bei Bedarf beraten und unterstützen. Zudem übernehmen gewisse Fachlehrpersonen im Bereich der Prävention und Gesundheitsförderung eine Zusatzfunktion (Die Stellen für Suchtprävention im Kanton Zürich, o. J.). Gewisse Schulen haben ausserdem Sprechstunden mit mandatierten Psycholog:innen oder Schulärzt:innen eingerichtet (z. B. Realgymnasium Rämibühl, 2024, Schulleben, Unterstützung). Da den Schulen diesbezüglich eine beträchtliche Autonomie zukommt, sind die Beratungs- und Unterstützungsformen schulspezifisch ausgestaltet und in unterschiedlichem Umfang vorhanden. Einige Schulen haben zudem ein Beratungsteam bestehend aus zwei bis vier Lehrpersonen etabliert. Des Weiteren können Religionslehrpersonen der Mittelschulseelsorge als weitere Ansprechpersonen fungieren, sofern entsprechende Angebote an den Schulen vorhanden sind.

2. Forschungsstand

2.1. Schulsozialarbeit als Handlungsfeld

Die Schulsozialarbeit als neues Angebot an den Zürcher Gymnasien soll in den theoretischen Diskurs zu diesem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit eingebettet werden. Zudem ist es für die Zusammenarbeit zentral, dass die Schulsozialarbeitenden ihre Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche erklären und abgrenzen können. In diesem Abschnitt werden zuerst die Begrifflichkeiten und Definitionen der Schulsozialarbeit erläutert. Dann werden die Ziele sowie die Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche beschrieben.

2.1.1. Begriffsverwendung und -definition

Das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit ist weder einheitlich definiert noch gibt es eine inhaltliche Übereinkunft, welche Aufgaben- und Tätigkeitsfelder die Schulsozialarbeit umfassen soll (Speck, 2006, S. 17; Uhlendorf, 2022, S. 131; Ziegele, 2014, S. 22). In Bezug auf die Verwendung von Begriffen lässt sich zunächst feststellen, dass der Begriff 'Schulsozialarbeit' zwar im deutschsprachigen Raum geläufig ist, jedoch auch andere Begriffe wie beispielsweise 'Soziale Arbeit an Schulen' verwendet werden (Spies & Pötter, 2011, S. 11 und 21). Auch wenn die Begriffsverwendung nicht restlos geklärt ist, wird in der deutschen Forschung zur Schulsozialarbeit meistens auf die Begriffsdefinition nach Speck abgestellt:

Unter Schulsozialarbeit wird ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen,

Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. [...] (Speck, 2006, S. 23)

Seit 2021 ist die Schulsozialarbeit in Deutschland im Sozialgesetzbuch VIII verankert, wonach sozialpädagogische Angebote jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt werden (§ 13a Sozialgesetzbuch VIII). Der Inhalt und Umfang der Aufgaben werden im Landesrecht geregelt, weshalb sich die Ausgestaltung der Schulsozialarbeit von Bundesland zu Bundesland unterscheidet.

In der Schweiz hat sich der Begriff 'Schulsozialarbeit' von Beginn an durchgesetzt (Ziegele, 2014, S. 14). Zudem hat sich die Definition der Schulsozialarbeit von Drilling etabliert:

Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System der Schule. (Drilling, 2009, S. 95)

Im Gegensatz zu Deutschland ist die Schulsozialarbeit in der Schweiz auf Bundesebene rechtlich nicht verankert (Pötter, Stohler & Bussmann, 2023, S. 3). Im Kanton Zürich wird den Gemeinden, die die Volksschulen führen, vorgeschrieben, ein bedarfsgerechtes Angebot an Schulsozialarbeit bereitzustellen (§ 19 Kinder- und Jugendhilfegesetz des Kantons Zürich vom 14. März 2011, [KJHG], LS 852.1). Rechtlich verbindliche Regelungen zum Inhalt und der Ausgestaltung der Schulsozialarbeit gibt es nicht. Das Amt für Jugend und Berufsberatung stellt den Gemeinden jedoch ein Fachkonzept zur Orientierung bereit (Amt für Jugend und Berufsberatung, [AJB], 2024b).

In Ermangelung einer rechtlichen Begriffsdefinition von Schulsozialarbeit stützte sich das MBA für die versuchsweise Einführung der Schulsozialarbeit an den Gymnasien auf die Definition von Drilling (2009, S. 95).

Den Begriffsdefinitionen von Speck (2006, S. 23) und Drilling (2009, S. 95) ist gemeinsam, dass die Schulsozialarbeit ein eigenständiges Angebot bzw. Handlungsfeld der Jugendhilfe mit einem Tätigkeitsfeld an der Schule ist. Ansonsten unterscheiden sie sich.

2.1.2. Ziele der Schulsozialarbeit

Die von Speck (2006, S. 23) und von Drilling (2009, S. 95) formulierten Definitionen der Schulsozialarbeit enthalten Zielformulierungen. In diesen Zielformulierungen ist die Ausrichtung auf die Schüler:innen bzw. junge Menschen, wie sie Speck bezeichnet oder Kinder und Jugendliche gemäss Drilling ein gemeinsames Merkmal. Diese Zielgruppe sollen die Schulsozialarbeitenden in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung fördern (Speck) bzw. gemäss Drilling im Prozess des Erwachsenwerdens begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen fördern.

In der Schweiz äusserte sich der Bundesrat in der gesamtschweizerischen Strategie zur Armutsbekämpfung von 2010 zur Schulsozialarbeit und ihren Zielen, wonach die Schulsozialarbeit, Aufgaben zur besseren Integration benachteiligter Kinder übernehmen und präventiv tätig werden kann, damit Probleme sozial benachteiligter Kinder erkannt und in der Übernahme einer Brückenfunktion zwischen der Schule und den Eltern problematisch verlaufende Schullaufbahnen vorgebeugt werden können (Baier, 2011, S. 64–65; Bundesrat, 2010, S. 37). Im Kontext dieser Strategie verortete der Bundesrat damals die Zielsetzung der Schulsozialarbeit im Bereich der Armutsbekämpfung und Integration benachteiligter Kinder. Seitdem hat er sich nicht mehr zur Zielsetzung der Schulsozialarbeit geäussert und verweist stattdessen auf die Zuständigkeit der Kantone (Bundesamt für Sozialversicherungen [BSV], 2014, S. 18).

Im Kanton Zürich werden für die Schulsozialarbeit auf der Volksschulstufe vom Amt für Jugend und Berufsberatung folgende Ziele formuliert: sie hilft, den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule umzusetzen und trägt insbesondere dazu bei, Gefährdungen und Benachteiligungen zu vermeiden oder zu beseitigen (AJB, 2024a). Diese Zielsetzung ähnelt derjenigen des Bundesrates, die er im Rahmen seiner damaligen Strategie zur Armutsbekämpfung formuliert hat, insofern als die Schulsozialarbeit dazu beitragen soll, Benachteiligungen zu verhindern oder zu beseitigen. Eine Zielsetzung mit Blick auf die Zielgruppe der Schüler:innen wird jedoch nicht formuliert.

Für die Zürcher Gymnasien lässt sich eine Zieldefinition in der Vorlage 5935 des Kantonsrats finden, wonach ein bedarfsgerechtes Angebot an Schulsozialarbeit die Schüler:innen sowie deren schulisches Umfeld stärken und damit ungünstigen Entwicklungen frühzeitig entgegenwirken soll. Zudem soll Prävention, Früherkennung und Frühintervention im schulischen Umfeld strukturell etabliert werden, um geeignete Bedingungen für eine positive Entwicklung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu schaffen (Regierungsratsbeschluss vom 20. September 2023, RRB Nr. 1094/2023, S. 5). An den

Zürcher Gymnasien soll die Schulsozialarbeit die Schüler:innen demnach stärken, um ungünstige Entwicklungen zu vermeiden. Worin diese Stärkung besteht und welchen ungünstigen Entwicklungen entgegengewirkt werden soll, bleibt offen. Darüber hinaus sollen Bedingungen für eine positive Entwicklung der Schüler:innen geschaffen werden. Diese Bedingungen werden in den Bereichen Prävention, Früherkennung und Frühintervention angesiedelt.

Deutlich wird erneut, dass die formulierten Ziele und Schwerpunkte der Schulsozialarbeit divergieren.

2.1.3. Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche

Auch die Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche der Schulsozialarbeit werden in der Forschung nicht einheitlich beschrieben (Baier & Fischer, 2018, S. 3; Speck, 2022, S. 83–84; Spies & Pötter, 2011, S. 93). Gemäss Baier und Fischer (2018, S. 3) bieten die meisten Schulsozialarbeitenden neben der Beratungstätigkeit auch Gruppen- oder Projektarbeiten an. Speck (2022, S. 83–84) beschreibt die Kernleistungen mit Beratung und Begleitung von Schüler:innen, Gruppenarbeit, Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und schulischen Gremien, Beratung von Lehrpersonen und Eltern sowie ausserschulische Kooperation und Vernetzung. Spies und Pötter (2011, S. 93) bündeln die Aufgabenbereiche nach Anlass des Einsatzes in 'soziales Lernen' mit Gruppenarbeit und offenen Angeboten, 'individuelle Orientierung und Hilfe' mit Einzelfallberatung sowie 'bildungsbedingte Bedingungen' mit Mitwirkung bei der individuellen Förderung, Kooperation mit Eltern und Schulentwicklung. Gemeinsam ist in allen Beschreibungen der Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche, dass Schulsozialarbeitende beratend tätig sind, und dass sie mit Gruppen arbeiten.

Im Wörterbuch der Schweizer Sozialpolitik wird bezüglich des Aufgabenprofils die Schweizer Besonderheit hervorgehoben, wonach die Schulsozialarbeit auf die Triage-Funktion (Vermittlung, Vernetzung), Beratungsarbeit und einzelfallbezogene Unterstützung fokussiert ist (Ahmed & Fischer, 2020, S. 2). Weiter gefasst wird das Aufgabenprofil im Grundlagenpapier des Schulsozialarbeitsverbands (SSAV), welches die Leistungen der Schulsozialarbeit in Abhängigkeit der zur Verfügung stehenden Stellenprozente und der Anzahl der Schüler:innen, für die die Schulsozialarbeit zuständig ist, beschreibt (SSAV, 2021, S. 13–14). Es werden folgende Leistungen aufgeführt: Beratung und Coaching im Einzelfall sowie für Gruppen und auch Klassen, Kriseninterventionen, Projekte und Workshops in Gruppen und Klassen, Präventionsarbeit und Früherkennung sowie Mitarbeit in beratender Funktion bei Themen der Schulentwicklung. Als Mindestleistungsumfang bei einer 100%-Stelle Schulsozialarbeit für 900 bis 1000 Schüler:innen wird die Beratung von Kindern und Jugendlichen, Lehrpersonen

(Fallbesprechungen), wenige Kriseninterventionen in Klassen sowie Elternberatung (bezogen auf den Einzelfall) aufgelistet (SSAV, 2021, S. 30).

Die umfassende Studie von Hostettler et al. (2020, S. 76), in der 811 Schulsozialarbeitende auf der Volksschulstufe in der Deutschschweiz befragt wurden, ergab bezüglich der Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche, dass die Beratung von Schüler:innen als wichtigster Arbeitsbereich, welcher der höchste Zeitaufwand beansprucht, genannt wurde. Es folgen die Beratung von Lehrpersonen und der Schulleitung, Klassen- und Gruppeninterventionen sowie die Elternberatung. Als weitere Arbeitsbereiche wurden die Unterstützung im Umgang mit Kindeswohlgefährdung, die Durchführung von Präventionsprojekten sowie Triage und Vermittlung an weitere Fachstellen erwähnt. Am wenigsten Zeit wird in die Schulentwicklung investiert.

Für die Schulsozialarbeit an den Zürcher Gymnasien werden die Aufgabenbereiche im 'Pflichtenheft Fachperson SSA an Mittelschulen'⁵ aufgeführt (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1. Pflichtenheft Fachperson SSA an Mittelschulen

Niederschwellige Anlaufstelle für Schüler:innen, Lehrpersonen, Schulleitung und Eltern	- Persönliche Präsenz in der Schule, auf dem Areal und im Büro - Kurzberatung von Schüler:innen bei psychosozialen und sozialen Fragestellungen - Kurzberatung von Lehrpersonen und Schulleitung sowie von Eltern in Erziehungsfragen und sozialen Fragestellungen
Einzelberatung und Coachings	- Individuelle Beratung und Begleitung in Krisensituationen (lösungsorientierte Einzelberatung zur Bewältigung individueller Krisen) - Beratung des schulischen und familiären Systems - Triage zu externen Fach- und Beratungsstellen
Angebote zur Bildung/Förderung/Unterstützung personaler und sozialer Kompetenzen	- Vorstellen des Angebots der Schulsozialarbeit in neuen Klassen - Präventive Angebote zur Partizipation, Inklusion und Zusammenleben, Konfliktbewältigung, Früherkennung und Früherfassung von Gefährdungen erstellen (Etablierung präventiver und partizipativer Strukturen zusammen mit den Kontaktlehrpersonen Gesundheitsförderung sowie Mitgliedern der Gesundheitskommission) - Mitarbeit in der Schulentwicklung zugunsten des Klassen- und Schulklimas

⁵ Pflichtenheft Fachperson SSA an Mittelschulen, interne Quelle.

	- Je nach Ausgangslage und Kapazität: Unterstützung zur Integration von Schüler:innen mit Nachteilsausgleich
Schulkultur	- Die Schulsozialarbeit unterstützt die Schule in der Umsetzung des Leitbildes
Schulinterne Zusammenarbeit	- Nach Bedarf Unterstützung bei Projekttagen oder in Sonderwochen - Regelmässiger Austausch mit Schulleitung - Verpflichtung zur Falldokumentation - Statistik zu Fallzahlen und Beratungsgründen führen - Einsitz in Steuergruppen, Kommissionen, Krisenteams etc. - Teilnahme an Gesamt-, Noten- und pädagogischen Konventen mit beratender Stimme
Vernetzung mit anderen Stellen und Diensten	- Interdisziplinäre und interinstitutionelle Zusammenarbeit und Vernetzung - Regelmässiger Fachaustausch mit der Fachgruppe SSA Mittelschulen.

Quelle: eigene Darstellung (interne Quelle).

Es gibt kein weiteres Dokument, das die Inhalte der im Pflichtenheft vermerkten Aufgabenbereiche weiter erläutert oder abgrenzt.

Studien haben gezeigt, dass die von der Trägerschaft oder Politik vorgesehenen Ziele und Tätigkeitsfelder der Schulsozialarbeit und die in der Praxis ausgeübten Tätigkeiten, oft nicht übereinstimmen (Zankl, 2017, S. 46). In Deutschland spielt beispielsweise das in vielen Bundesländern gesetzte Ziel der Integration der Schüler:innen in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, in der Praxis eine untergeordnete Rolle (Zankl, 2017, S. 46). Die konkreten Tätigkeiten, die von Schulsozialarbeitenden in der Praxis ausgeführt werden, werden durch Aushandlungsprozesse und als Reaktion auf spezifische Handlungsbedarfe festgelegt; sie können von Schule zu Schule variieren (Baier, 2007, S. 259; Haase, 2017, S. 25).

Die vorliegende Arbeit befasst sich auch der Frage, wie die Schulsozialarbeitenden ihre Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche beschreiben. Denn die Aushandlungsprozesse der Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche stellen in der Zusammenarbeit wesentliche Aspekte dar.

2.2. Rollenverständnis und professionelles Selbstverständnis

Angesichts der Vielzahl an Begriffen und des diffusen Aufgaben- und Zuständigkeitsbereichs der Schulsozialarbeit ist es für eine gelingende Zusammenarbeit wesentlich, dass Schulsozialarbeitende ihre Rolle klar definieren und ihr professionelles Selbstverständnis reflektieren können. In diesem Abschnitt wird zunächst kurz auf die Position und Rolle der Schulsozialarbeitenden eingegangen. Darauf aufbauend werden das Rollenverständnis und das professionelle Selbstverständnis in der Schulsozialarbeit erläutert. Es werden der

wissenschaftliche und verbandsorganisatorische Diskurs sowie die biografische Selbstverortung als Faktoren vorgestellt, die zur Bildung der professionellen Identität beitragen und das professionelle Selbstverständnis prägen. Abschliessend wird die Bedeutung der interaktiven Aushandlung für die Entwicklung des Rollenverständnisses und des professionellen Selbstverständnisses hervorgehoben.

2.2.1. Position und Rolle von Schulsozialarbeitenden

Die Rolle wird von Dahrendorf (2006, S. 35) beschrieben als Erwartungen an Verhaltensweisen, die an die/den Inhaber:in einer sozialen Position gerichtet und von sozialen Normen geprägt sind. Die Position ist ein bestimmter Platz oder Status, den eine Person in einem sozialen Gefüge einnimmt (Dahrendorf, 2006, S. 34). Die Position ist relativ stabil und hängt nicht von der Person ab, die sie innehat (Dahrendorf, 2006, S. 35). Die Position, die vorliegend von Interesse ist, ist diejenige der/des Schulsozialarbeitenden. Die Rolle gibt, im Gegensatz zur Position, die Art der Beziehungen zwischen den Positionsträger:innen an. An sie werden Ansprüche bezüglich des Verhaltens gestellt und ihnen werden Attribute zugeschrieben (Dahrendorf, 2006, S. 37). Positionen und Rollen sind von Normen geprägt, wobei sich die Rolle auch in der Interaktion mit relevanten Bezugsgruppen herausbildet (Dahrendorf, 2006, S. 53). Die Rolle ist somit veränderlich und kann je nach Situation und Interaktion unterschiedlich interpretiert und ausgeführt werden.

Die sozialen Normen, welche die Position und Rolle der Schulsozialarbeitenden prägen, sind u. a. die Menschenrechte sowie verbandsorganisatorische und berufsethische Grundsätze (Berufskodex).

2.2.2. Verbandsorganisatorisches Rollenverständnis der Schulsozialarbeit

Das Rollenverständnis der Schulsozialarbeit hat der SSAV (2021, S. 7) auf vier Aspekte zusammengefasst: (1) Fachpersonen der Schulsozialarbeit sind mit den Grundsätzen der Sozialen Arbeit vertraut und legen diese ihrer Arbeit zu Grunde. (2) Sie kennen den Berufskodex und reflektieren ihr Handeln auf dessen Grundlage. (3) Ihnen sind die Kinder- und Menschenrechte bekannt, sie beziehen diese in ihr Handeln ein und setzen sich aktiv für deren Einhaltung ein. (4) Sie reflektieren ihr Handeln und Denken regelmässig im interdisziplinären und/oder transdisziplinären Austausch sowie in der Supervision; dadurch wird die Weiterentwicklung ermöglicht und unterstützt. Der Berufskodex des Berufsverbands Soziale Arbeit Schweiz (avenirsocial) auf welchen im zweiten Punkt Bezug genommen wird, beschreibt die Grundsätze, Grundwerte und Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit (avenirsocial, 2010). Gemäss Zweckartikel dient der Berufskodex als «Orientierungshilfe bei der Entwicklung einer professionsethisch begründeten Berufshaltung und hilft Stellung zu beziehen» (avenirsocial, 2010, S. 5). Der Berufskodex (2010, S. 12–13) definiert sieben auf

die eigene Person bezogenen Handlungsmaximen für Sozialarbeitende. Zusammengefasst sind das Selbstrespekt und Respekt gegenüber anderen, Selbstfürsorge und Unterstützung für Bedürftige, verantwortungsvoller Umgang mit Machtgefällen, bewusster Umgang mit Positionsmacht, kontinuierliche Weiterentwicklung, Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen und der Wissenschaft sowie Reflexion der eigenen Tätigkeit.

Aus verbandsorganisatorischer Sicht beruht das Rollenverständnis demnach auf den übergeordneten Grundsätzen der Sozialen Arbeit und den Menschenrechten sowie auf der Reflexion der eigenen Praxis gestützt auf die sieben auf die eigene Person bezogenen Handlungsmaximen des Berufskodex.

Des Weiteren wurde im Jahr 2013 vom Verband der Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz, dem SSAV und avenirsocial (2021, S. 18–19) eine Charta entworfen, welche die Zusammenarbeit zwischen der Schulleitung und Schulsozialarbeit zum Gegenstand hat. Unter dem Stichwort 'Rollenklärung' wird die Schulsozialarbeit als Dienstleistung der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe definiert, welche Kinder und Jugendliche und ihr Umfeld berät. Weiter werden als Hauptmerkmale wirksamer Sozialer Arbeit, Vertraulichkeit, Vernetzung und Einhaltung des Datenschutzes genannt. Zudem wird darauf verwiesen, dass Beratung Unabhängigkeit, Freiwilligkeit und Verschwiegenheit verlangt. Schliesslich wird festgehalten, dass Schulsozialarbeit unterstützt und nicht sanktioniert (SSAV, 2021, S. 19). Zumindest auf der Ebene der Volksschule, auf welche sich diese Charta bezieht, besteht bezüglich der Ansprüche und Erwartungen an die Rolle der Schulsozialarbeit in der Zusammenarbeit mit der Schulleitung eine Verständigung.

Die verbandsorganisatorische Sicht auf das Rollenverständnis und das in der 'Charta gelingende Kooperation Schulleitung und Schulsozialarbeit' beschriebene Rollenverständnis in der Zusammenarbeit beschreibt die Verhaltenserwartungen an die Rolle der Schulsozialarbeitenden. Hinzu kommen die übergeordnete politische Diskussion zur Rolle der Schulsozialarbeit und vorliegend insbesondere die Vorlage des Regierungsrats zur flächendeckenden Einführung der Schulsozialarbeit auf der Sekundarstufe II (RRB Nr. 1094/2023) sowie das Pflichtenheft (vgl. Ziff. 2.1.3.) oder andere Erwartungen des MBA und der Vorgesetzten an der Schule. Diese sozialen Normen bilden eine Grundorientierung der Rollenerwartungen für den spezifischen Tätigkeitsbereich der Position Schulsozialarbeitende:r. Sie klären die Rolle jedoch nicht abschliessend, denn die Ausgestaltung der Rolle obliegt dem Individuum in der Interaktion mit den Rollenträgern gleicher oder anderer Positionen (Dahrendorf, 2006, S. 46). Die Ausgestaltung dieser Rolle wird durch das professionelle Selbstverständnis und die professionelle Identität geleitet, weshalb darauf kurz einzugehen ist.

2.2.3. Professionelles Selbstverständnis und Faktoren zur Bildung der professionellen Identität

Das professionelle Selbstverständnis bezieht sich darauf, wie jemand die eigene berufliche Praxis im Verhältnis zu anderen Mitarbeitenden und deren Rollen in der Schule begreift (Uhlendorf, 2022, S. 131). Das professionelle Selbstverständnis stützt sich auf die sogenannte professionelle Identität, welche die Zugehörigkeit einer Berufsgruppe in Abgrenzung zu einer anderen ausdrückt (Haasler & Haasler, 2013, S. 509–510). Die professionelle Identität wird zum einen durch die Abgrenzung gegenüber anderen Berufsgruppen definiert, zum anderen durch die Bestimmung der jeweiligen Zuständigkeitsbereiche (Haase, 2017, S. 38). Die Herausbildung einer professionellen Identität von Schulsozialarbeitenden wird von diversen Einflussfaktoren bestimmt. Diese Faktoren sind einerseits der wissenschaftliche und verbandsorganisatorische Diskurs zur (Schul)-sozialarbeit, andererseits wird sie durch die permanente biografische und berufliche Selbstverortung beeinflusst (Haase, 2017, S. 33; Sonnenberg & Arif Saeed, 2021, S. 159).

Im wissenschaftlichen Diskurs ist die professionelle Identität stark mit dem Thema, ob die Soziale Arbeit als Profession verstanden werden kann, verknüpft. Zu diesem Thema und zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit gibt es umfangreiche und kontrovers diskutierte Forschung (Dewe & Otto, 2018, S. 1191). Staub-Bernasconi (2013, S. 26–30) hat versucht diese Kontroverse einzuordnen. Die Bandbreite dieser Einordnung reicht von der Qualifizierung der Sozialen Arbeit als sich entwickelnde Profession (Dewe & Otto, 2005, zitiert nach Staub-Bernasconi, 2013, S. 26) oder als Beruf (Scherr, 2001 zitiert nach Staub-Bernasconi, 2013, S. 27) oder als Semi-Profession (Schütze, 1992 zitiert nach Staub-Bernasconi, 2013, S. 28) bis hin zum Postulat, die Soziale Arbeit soll keinen Professionsstatus anstreben (Kunstreich, 2003 zitiert nach Staub-Bernasconi, 2013, S. 30). Dies führt Staub-Bernasconi (2013, S. 30) zur Zwischenbilanz, dass es in der Sozialen Arbeit kein gemeinsames Grundverständnis von Professionalität gibt. Für die vorliegende Arbeit sind diese Diskussionen insofern relevant als der wissenschaftlich kontrovers geführte Diskurs zur Profession der Sozialen Arbeit, die Bildung der professionellen Identität von Schulsozialarbeitenden beeinflussen kann.

Ein weiterer Faktor, der die Bildung der professionellen Identität beeinflussen kann, ist der verbandsorganisatorische Diskurs, welcher in der vorangehenden Ziff. 2.2.2. abgebildet wurde. Diese kurz zusammengefassten verbandsorganisatorischen Diskurse sind Elemente für die Bildung der professionellen Identität, die die eigene Werthaltung und übergeordnete Zielsetzungen der beruflichen Tätigkeit leiten können. Die professionelle Identität dient nämlich auch dazu, die Grundsätze der Sozialen Arbeit in der Tätigkeit zu demonstrieren und die

Entscheidungen und Handlungen darauf aufzubauen (Sonnenberg & Arif Saeed, 2021, S. 161).

Zudem ist die eigene Biografie ein weiterer gewichtiger Faktor, der in die Bildung der professionellen Identität einfließt. Haase (2017, S. 411) kommt in ihrer Biografieforschung zum beruflichen Selbstverständnis von Schulsozialarbeitenden zum Schluss, dass das professionelle Selbstverständnis ein vorläufiges Resultat von permanenter biografischer und beruflicher Selbstverortung und biografischer Passungsarbeit ist, wobei die Schulsozialarbeitenden, die in der Studie befragt wurden, ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zu den Schulen äusserten, was auch durch ihre strukturelle Einbindung sowie die Zuweisung von Funktionen beeinflusst wird (Haase, 2017, S. 412).

Die drei Faktoren: wissenschaftlicher Diskurs, verbandsorganisatorischer Diskurs und biografische Selbstverortung tragen zur Bildung der professionellen Identität bei. Die Gewichtung dieser Faktoren ist individuell unterschiedlich, dennoch stecken sie Leitlinien ab, innerhalb welcher jede/jeder Schulsozialarbeitende das professionelle Selbstverständnis für sich definiert. In der vorliegenden Arbeit sind diese eigenen Definitionen insofern relevant, als sie einen Einfluss auf das subjektive Rollenverständnis haben. Wie die Schulsozialarbeitenden ihre eigene Rolle definieren, ist Teil dieser Untersuchung.

2.2.4. Interaktiver Aushandlungsprozess

Das professionelle Selbstverständnis, welches sich gestützt auf die professionelle Identität bildet, ist nicht statisch, sondern entwickelt sich gestützt auf die jeweiligen Aushandlungen prozesshaft (Uhlendorf, 2022, S. 131). Auch in der 'Charta gelingende Kooperation zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit' gehört die Rollen-, Funktions- und Auftrags- und Verfahrensklärung im Grundsatz und fallbezogen zur gelingenden Kooperation (SSAV, 2021, S. 19). Diese Aushandlungen beeinflussen das professionelle Selbstverständnis, was wiederum einen Einfluss auf das eigene Rollenverständnis hat.

Die Aushandlungsprozesse jeder/jedes Schulsozialarbeitenden führen unter anderem dazu, dass Aufträge und Aufgabenfelder unterschiedlich aufgefasst werden (Baier, 2007, S. 195; Brunner, 2021, S. 18; Haase, 2017, S. 411). Das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit kann demnach individuell geprägt werden. Insbesondere für die Zusammenarbeit zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Schulleitungsmitgliedern bzw. Lehrpersonen an Gymnasien, die in dieser Arbeit im Vordergrund steht, gilt es sichtbar zu machen, welches das Rollenverständnis der Schulsozialarbeitenden ist und wie sich die Aushandlungsprozesse an den Schulen in dieser Einführungsphase gezeigt haben. Denn das Rollenverständnis steht nicht nur für die Ausgestaltung der Aufgabenbereiche im Vordergrund. Es ist auch von zentraler Bedeutung in der Zusammenarbeit. Für die interprofessionellen Kooperation wird

professionelle Rollenklarheit als wichtige Voraussetzung für professionelles Handeln und als relevante Schlüsselkompetenz bezeichnet (Bronstein, 2003, S. 300).

Was im Rahmen der Schulsozialarbeit unter Kooperation und Zusammenarbeit zu verstehen ist, wird in den folgenden Abschnitten beschrieben.

2.3. Kooperation und Zusammenarbeit

In diesem Abschnitt werden die Begriffe Kooperation und Zusammenarbeit gegeneinander abgegrenzt, und es wird für diese Arbeit ein Definitionsversuch unternommen. Zur Kooperation zwischen der Jugendhilfe und der Schule als Institution wird der aktuelle Forschungsstand zur Diskussion über die Trägermodelle erläutert und es werden die Kooperationsmodelle nach Wulfers (1996, S. 73–76) in der Erweiterung von Seithe (1998, S. 147) vorgestellt. Im Abschnitt zur Zusammenarbeit zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Schulleitungsmitgliedern bzw. den Lehrpersonen werden die Erfolgsfaktoren für interdisziplinäre Zusammenarbeit der Studie von Hostettler et al. (2020, S. 90) beschrieben. Darüber hinaus wird Bronsteins Modell der interdisziplinären Zusammenarbeit (2003, S. 299) als Bezugsrahmen für diese Arbeit vorgestellt.

2.3.1. Begriffsabgrenzung Kooperation und Zusammenarbeit

Der Begriff Kooperation ist in der Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit «diffus und ungeklärt» (Merten & Amstutz, 2019, S. 7). Van Santen & Seckinger (2003, S. 28) analysieren eine Reihe von Versuchen, den Kooperationsbegriff zu definieren und arbeiten als Gemeinsamkeiten heraus, dass es mindestens zwei Partner gibt, intendiert gehandelt wird und Abstimmungsprozesse stattfinden. In anderen Begriffsdefinitionen wird zusätzlich das Element der Reziprozität als Prinzip der Wechselseitigkeit, einer Annahme der gegenseitigen Ausrichtung, des Aufeinander-Bezogeneins der Handlungen genannt (Merten & Amstutz, 2019, S. 19). Im sozialwissenschaftlichen Methodenkoffer wurde Kooperation seit den 2000er Jahren zur Schlüsselkompetenz und festem Werkzeug und damit zu einer Voraussetzung für Zusammenarbeit bezeichnet (Vollmer, 2016, S. 253). Unweigerlich stellt sich die Frage, ob Kooperation und Zusammenarbeit Synonyme sind (Drilling, 2009, S. 95 und 137; Gausmann, Maykus, Schilling & Wiedebusch, 2022, S. 187) oder ob Kooperation eine Voraussetzung für Zusammenarbeit ist (Vollmer, 2016, S. 253).

In der Forschung zur Schulsozialarbeit wird der Begriff Kooperation nicht definiert (Hostettler et al., 2020, S. 79; Münderlein, 2014, S. 45). In den zwei Begriffsdefinitionen zur Schulsozialarbeit, die in Ziff. 2.1.1. dieser Arbeit vorgestellt wurden, streicht Drilling (2009, S. 95) die Kooperation zwischen der Jugendhilfe und Schule in formalisierter und institutionalisierter Form heraus, während Speck (2006, S. 23) die Zusammenarbeit der Schulsozialarbeitenden mit den Lehrpersonen auf einer verbindlich vereinbarten und

gleichberechtigten Basis hervorhebt. Drilling (2009, S. 137) scheint die Begriffe Kooperation und Zusammenarbeit als Synonyme zu verstehen, denn er verwendet die Begrifflichkeit der Definition nicht konsistent. Zum Beispiel plädiert er dafür, dass Strukturen geschaffen werden, die die Zusammenarbeit fördern, da eine formalisierte und institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe nicht nur die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit im jeweiligen Schulhaus braucht. Auch Speck (2006, S. 24) vermischt die beiden Begriffe in seinen Ausführungen zur Definition, wenn er erklärt, dass «eine verbindlich vereinbarte, dauerhafte und gleichberechtigte Kooperation» zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden angestrebt wird und dass die Schulsozialarbeit als Mindeststandard Kooperationsvereinbarungen, Finanzierungssicherheit, Arbeitsbedingungen und Absprachen in der Schule, die eine partnerschaftliche Kooperation zwischen beiden Berufsgruppen ermöglichen, benötigt.

Viele Autorinnen und Autoren verwenden den Begriff Kooperation, wenn sie die Abstimmungsprozesse und Interaktionsformen zwischen der Jugendhilfe und der Schule als Institutionen umschreiben (Baier, 2007, S. 55–65; Dizinger, 2015, S. 16; Geiling, 2019, S. 21). Er wird von gewissen Autorinnen und Autoren auch dann verwendet, wenn von der innerschulischen Interaktion zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen gesprochen wird (Baier, 2011, S. 357; Geiling, 2019, S. 34). Der Begriff Zusammenarbeit wird zwar auch gebraucht, wenn von der Interaktion zwischen der Jugendhilfe und der Schule als Institutionen gesprochen wird (Baier, 2007, S. 63), jedoch wird der Begriff Zusammenarbeit häufiger verwendet, wenn von innerschulischer Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen gesprochen wird (Baier, 2007, S. 252, 278, 280; Balz & Spiess, 2009, S. 26; Borg & Drange, 2019, S. 253). Es zeigt sich, dass die Begriffe nicht trennscharf abgegrenzt werden. Im Folgenden wird bei der Darstellung des aktuellen Forschungsstands die Begrifflichkeit der jeweiligen Autorinnen und Autoren verwendet.

Um für die vorliegende Arbeit Klarheit zu schaffen, wird ein Definitionsversuch unternommen, wonach der Begriff Kooperation für die übergeordnete Ebene verwendet wird, wenn es um die Interaktion zwischen der Jugendhilfe und der Schule als Institutionen geht. Dagegen wird der Begriff Zusammenarbeit verwendet, wenn es sich um Interaktionen zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Lehrpersonen bzw. den Schulleitungsmitgliedern innerhalb der Schule handelt. Die einzige Differenzierung, die vorgenommen wird, betrifft die Parteien, die intendiert handeln, sich abstimmen und ihre Handlungen aufeinander beziehen. Bei der Kooperation sind das zwei Institutionen während bei der Zusammenarbeit zwei oder mehr Personen aus unterschiedlichen Professionen involviert sind. Die innerschulische Zusammenarbeit erfordert zudem die Kooperation auf der institutionellen Ebene, sodass Kooperation als Voraussetzung für die Zusammenarbeit betrachtet wird.

2.3.2. Kooperation zwischen der Jugendhilfe und der Schule

Die institutionelle Kooperation schafft die notwendigen Rahmenbedingungen und Strukturen, die es den innerschulischen Parteien ermöglichen, zusammen zu arbeiten. Die Auseinandersetzung mit den Trägermodellen der Schulsozialarbeit sowie die Kooperationsmodelle verdeutlichen diesen Aspekt.

2.3.2.1. Trägermodelle der Schulsozialarbeit

Hinsichtlich der Kooperationsstrukturen zwischen der Jugendhilfe und der Schule als Institutionen hat sich sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz eine unterschiedliche Praxis entwickelt (Baier & Fischer, 2018, S. 5; Hostettler et al., 2020, S. 40; Seithe, 1998, S. 37; Spies & Pötter, 2011, S. 63; Zankl, 2017, S. 20). Ein wichtiger Aspekt der Untersuchungen dazu ist die Frage, welche Institution die Trägerschaft der Schulsozialarbeit innehat. Es werden drei Trägermodelle unterschieden: die Schule bzw. Schulverwaltung, die Verwaltungsstelle, die für die Jugendhilfe zuständig ist und ein nicht-staatlichen Träger aus dem Sozialbereich, sogenannte freie Trägerschaft (Wulfers, 1996, S. 65). Die freie Trägerschaft gibt es in der Schweiz selten (Hostettler et al., 2020, S. 40).

Die verschiedenen Trägermodelle der Schulsozialarbeit werden in der Forschung kritisch auf ihre Stärken und Schwächen beurteilt (Iseli & Stohler, 2012, S. 2; Speck, 2022, S. 99–100). Da die freie Trägerschaft in der Schweiz selten vorkommt, werden die Stärken und Schwächen dieses Trägermodells nicht beschrieben. Wird die/der Schulsozialarbeitende von der Schule angestellt, ermöglicht die Weisungsbefugnis der Schulleitung eine weniger konfliktreiche Zusammenarbeit zwischen der/dem Schulsozialarbeitenden und den Lehrpersonen; allerdings fehlt es der Schulleitung an fachlicher Kompetenz, zudem fehlt die Einbindung der Schulsozialarbeit in die Jugendhilfe (Speck, 2022, S. 100–101). Bei einer Anstellung bei der für die Jugendhilfe zuständigen Verwaltungsstelle hingegen werden die fachliche Kompetenz, die Einbindung in Jugendhilfestrukturen sowie die Autonomie gegenüber der Schule als Vorteile betrachtet; allerdings fehlt in dieser Konstellation die Einbindung in die Schule, und mehrere Auftraggebende (Schule und Jugendhilfe) können die Komplexität für die Schulsozialarbeit zusätzlich erhöhen (Speck, 2022, S. 101).

Hinsichtlich der Trägerschaft lassen sich in der Schweiz deutliche Unterschiede zwischen den Kantonen sowie teilweise sogar innerhalb desselben Kantons beobachten (Ahmed & Fischer, 2020, S. 2; SSAV, S. 1; Vögeli-Mantovani & Grossenbacher, 2005, S. 21). Meistens werden die Schulsozialarbeitenden auf der Volksschulstufe entweder von der Sozialverwaltung oder der Schulverwaltung der Gemeinde oder der Schule selbst angestellt (Hostettler et al., 2020, S. 40). Auch besteht die Variante, dass die kantonale Verwaltungsstelle, welche für die Jugendhilfe zuständig ist, die Anstellung der Schulsozialarbeitenden auf der Volksschulstufe

vornimmt, wie das im Kanton Zürich das Amt für Jugend und Berufsberatung für die Gemeinden anbietet (AJB, 2024a).

An den Zürcher Gymnasien obliegt die personelle Führung der Schulsozialarbeitenden der Schulleitung. Ihre fachliche Unterstützung wird vom MBA unter Beizug einer Dozentin des Departements Soziale Arbeit der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften gewährleistet. Diese Ausgestaltung ähnelt dem Trägermodell mit Weisungsbefugnis der Schule und gleichzeitiger Anbindung an die Schulverwaltung.

Hinsichtlich der Trägerschaft für die Schulsozialarbeit hat die Studie von Hostettler et al. (2020, S. 73) ergeben, dass die meisten befragten Schulsozialarbeitenden bei der Schule oder der Schulverwaltung angestellt sind. Am zweithäufigsten ist die Angliederung bei der Sozialverwaltung, die für die Jugendhilfe zuständig ist. Obwohl die Fachliteratur die schulische Trägerschaft wegen der fehlenden fachlichen Kompetenz und Autonomie und die Angliederung bei der Sozialverwaltung (Jugendhilfe) wegen der fehlenden Integration in die Schule kritisch beurteilt, hat die Studie ergeben, dass die Schulsozialarbeitenden unabhängig von der Trägerschaft über eine gute strukturelle Integration in die Schule verfügen und sich regelmässig mit der Schulleitung austauschen, dass sich jedoch Unterschiede bezüglich der Kooperationsvereinbarungen oder Vereinbarungen zu Verfahrensabläufen zeigen (Hostettler et al., 2020, S. 74). Der Grossteil der Befragten hat einen regelmässigen Austausch mit der Schulleitung, hat Zugang zu Ablagesystemen und wird mit Informationen bedient. Bei einer Mehrzahl der Befragten wurden die Aufgaben und Angebote der Schulsozialarbeit schriftlich festgehalten, bei zwei Fünftel der Schulhäuser fehlte dies jedoch. Zudem gaben zwei Fünftel der Befragten an, dass bei den schriftlich festgehaltenen Zielen zur interprofessionellen Zusammenarbeit, Nachholbedarf bestehe. Schliesslich sei der Einbezug der Schulsozialarbeit in Schulkonferenzen eher selten.

2.3.2.2. Kooperationsmodelle

Um die Vielfalt der Kooperationsformen zwischen der Jugendhilfe und der Schule zu erfassen, hat Wulfers (1996, S. 73–75) drei Kooperationsmodelle entworfen: das Distanzmodell, das Integrations-/Subordinationsmodell und das Kooperationsmodell. Diese Modelle wurden von Seithe (1998, S. 147) um jeweils zwei Submodelle weiterentwickelt. Beim Distanzmodell unterscheidet sie zwischen dem additiv-destruktiven und dem additiv-konstruktiven Modell, beim Integrations-/Subordinationsmodell zwischen dem integrativen Modell 1-Hilfskraft und dem integrativen Modell 2-sozialpädagogische Schule und beim Kooperationsmodell zwischen dem kooperativ-sporadischen und dem kooperativ-konstitutiven Modell. Die Kooperationsmodelle in der Erweiterung von Seithe werden in der Forschung weiterhin

rezipiert (Drilling, 2009, S. 67; Hostettler et al., 2020, S. 19–22; Speck, 2022, S. 115; Wagner & Kletzl, 2013, S. 7–11) und werden aus diesem Grund kurz erläutert (vgl. Abbildung 1).

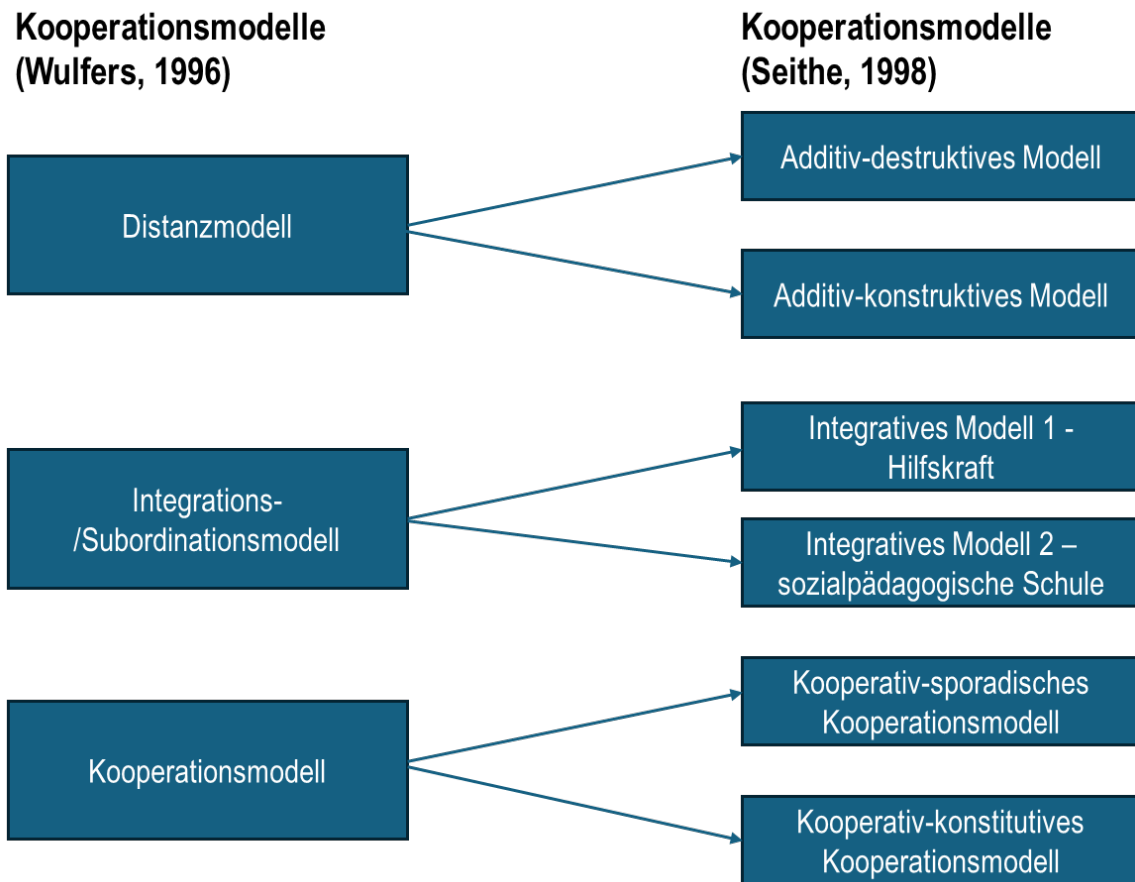


Abbildung 1. Kooperationsmodelle von Wulfers (1996) und Erweiterungen von Seithe (1998).
Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Wagner & Kletzl, 2013, S. 7.

Distanzmodell bzw. additiv-destruktives und additiv-konstruktives Modell

Das Distanzmodell postuliert eine Trennung der Jugendhilfe und der Schule. Im additiv-destruktiven Modell herrscht Distanz und Misstrauen zwischen den Berufsgruppen. Diese Konstellation ist insbesondere in den Einführungsphasen der Schulsozialarbeit zu beobachten (Drilling, 2009, S. 65).

Im additiv-konstruktiven Modell sind die Schulsozialpädagog:innen, wie Seithe sie bezeichnet, und die Lehrpersonen zwar gleichberechtigt, jedoch arbeiten sie unabhängig voneinander und haben innerhalb der Schule keine Berührungspunkte (Seithe, 1998, S. 46). Dennoch sehen sich die beiden Berufsgruppen als komplementär und akzeptieren einander. Die Zuständigkeiten und Abgrenzungen zwischen der Jugendhilfe und der Schule sind klar geregelt, sodass keine institutionellen Veränderungen erforderlich sind (Wagner & Kletzl, 2013, S. 8).

Integrations-/Subordinationsmodell – Integratives Modell 1 Hilfslehrkraft und integratives Modell 2 sozialpädagogische Schule

Beim Integrationsmodell hat die Schule das Sagen und weist der Schulsozialarbeit Aufgaben zu. Das integrative Modell 1 - Hilfskraft kann mit dem Schaubild der 'Reparaturwerkstatt' verglichen werden. Dabei erwarten die Lehrpersonen von den Schulsozialarbeitenden vor allem Entlastung gemäss ihren Bedürfnissen. Dies kann beispielsweise die Übernahme der Betreuung von Schüler:innen, die im Unterricht stören, umfassen (Wagner & Kletzl, 2013, S. 9–10). Die Metapher 'Reparaturwerkstatt' veranschaulicht, dass gewisse Schüler:innen als 'reparaturbedürftig' und die Schulsozialarbeit als die 'Reparaturwerkstatt' wahrgenommen werden. Die Lehrpersonen können diese Schüler:innen zur Schulsozialarbeit in die 'Reparatur' bringen, um sie im Anschluss 'repariert' wieder unterrichten zu können. In diesem Modell ist die Schulsozialarbeit der Schule unterstellt und hat die Hauptaufgabe, auf von der Schule definierte Probleme zu reagieren (Wagner & Kletzl, 2013, S. 10). In diesem Modell ist die Schulsozialarbeit nicht in der Lage, ein eigenständiges Profil zu entwickeln (Drilling, 2009, S. 67).

Das integrative Modell 2 - sozialpädagogische Schule basiert auf einer hohen Kontaktdichte zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen sowie auf Transparenz. Die Schulsozialarbeit wird in die Schule integriert und der schulische Bildungsauftrag wird von der Wissensvermittlung auf den Einbezug der Lebenswelt erweitert (Wagner & Kletzl, 2013, S. 9). Der direkte Einfluss einer selbstbewusst auftretenden Schulsozialarbeit wird als Vorteil erachtet, während die Unterordnung unter die Handlungslogik der Schule als nachteilig bewertet wird (Hostettler et al., 2020, S. 21).

Kooperationsmodell – kooperativ-sporadisches und kooperativ-konstitutives Kooperationsmodell

Im Kooperationsmodell sehen sich Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen als Partner:innen, die Probleme gemeinsam bearbeiten. Die Zusammenarbeit ist durch einen regen Informationsaustausch, Transparenz sowie eine «gegenseitige Neugierde» gekennzeichnet (Seithe, 1998, S. 46). Das kooperativ-sporadische Modell ist charakterisiert von Bemühungen der Zusammenarbeit. Die Zusammenarbeit wird für wichtig gehalten und sie erfolgt vereinzelt (Wagner & Kletzl, 2013, S. 11). Als Beispiel für solche Zusammenarbeit werden die fallbezogenen Absprachen genannt (Seithe, 1998, S. 219).

Beim kooperativ-konstitutiven Modell wird die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen von beiden Seiten als wesentlich erachtet. Die Zusammenarbeit ist intensiv und basiert auf den Bemühungen beider Seiten (Hostettler et al., 2020, S. 21). Die Verantwortung für das Wohl der Schüler:innen wird als gemeinsame Aufgabe

gesehen, wobei ein arbeitsteiliges Vorgehen definiert und interdisziplinäre Lösungsansätze bevorzugt werden (Drilling, 2009, S. 66–67). Aus der Perspektive der Jugendhilfe sowie im Interesse der Schüler:innen erachtet Drilling (2009, S. 66) das kooperativ-konstitutive Modell als ideal.

Auch hier zeigt sich wieder exemplarisch, wie die Begrifflichkeiten Kooperation und Zusammenarbeit sowie die Blickwinkel auf die institutionelle Kooperation oder die innerschulische Zusammenarbeit nicht trennscharf sind. Denn, obwohl die Modelle zur Erfassung der institutionellen Kooperationsformen entwickelt wurden, modellieren sie auch die innerschulische Zusammenarbeit, indem sie vor allem Ausführungen zu den Zusammenarbeitsformen zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen machen. Da die Modelle auch Aspekte der innerschulischen Zusammenarbeit enthalten, dienen sie diesbezüglich für diese Arbeit als Bezugsrahmen. Fragen der Ausgestaltung der Kooperation zwischen der Jugendhilfe und der Schule werden in dieser Arbeit jedoch mit Ausnahme des Trägermodells (vgl. Ziff. 2.3.2.1.) nicht behandelt.

2.3.3. Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitungsmitgliedern sowie Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen

2.3.3.1. Forschungsstand zur Zusammenarbeit zwischen schulsozialarbeitenden und Schulleitungsmitgliedern bzw. Lehrpersonen

Die Ausführungen zu den Kooperationsmodellen haben gezeigt, dass die institutionelle Kooperation zwischen der Jugendhilfe und der Schule auch Auswirkungen auf die innerschulische Zusammenarbeit hat. Die innerschulische Zusammenarbeit hängt nämlich nicht nur von individuellen, sondern auch von organisatorischen und institutionellen Faktoren ab (Bronstein, 2003, S. 299).

In der Evaluationsforschung ist die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen empirisch gut dokumentiert (Hollenstein 2000, Friedrichs & Kubina 2000, Olk & Speck 2001, Jongebloed & Nieslony 2002, Olk & Speck 2004 zitiert nach Speck, 2022, S. 112–113; sowie Ahmed et al., 2018, Krause, 2002, Prüss, Bettmer, Hartnuss & Maykus, 2001 zitiert nach Hostettler et al., 2020, S. 16). Diese Untersuchungen haben gezeigt, dass der Informationsstand über die andere Profession, unterschiedliche Rollenverständnisse (sowohl das Selbst- als auch das Fremdverständnis) und die in der Praxis vorgefundenen Kooperationsmodelle, die Zusammenarbeit beeinflussen und sie zum Teil erschweren (Hostettler et al., 2020, S. 16; Speck, 2022, S. 114–115). Die Lehrpersonen zeigen in der Regel eine hohe Akzeptanz für die Arbeit der Schulsozialarbeitenden, jedoch bedeutet diese Akzeptanz nicht automatisch, dass die Lehrpersonen bereit sind, mit den

Schulsozialarbeitenden zusammenzuarbeiten oder diese zu unterstützen (Speck, 2022, S. 114). Für die Lehrpersonen oder die Schulleitung kann es nämlich eine Zusatzbelastung darstellen, wenn sie mit Schulsozialarbeitenden über Arbeitsprozesse diskutieren müssen, weshalb aus ihrer Sicht die Kooperation möglicherweise weniger als Unterstützung oder Entlastung wahrgenommen wird (Hostettler et al., 2020, S. 87–88). Mit dem Wandel des Bildungsverständnisses und insbesondere der Inklusion von Schüler:innen mit Behinderungen ist aber auch von Seiten der Lehrpersonen die Zusammenarbeit wichtiger geworden (Gausmann et al., 2022, S. 186, 2022, S. 184; Volk, Haude & Fabel-Lamla, 2018, S. 111).

Erfolgsfaktoren

Welche Faktoren mit der interdisziplinären Kooperation zusammenhängen und eine erfolgreiche Zusammenarbeit begünstigen, wurde in der Studie von Hostettler et al. (2020, S. 90), an der 811 Schulsozialarbeitenden, 546 Schulleitende und 6'273 Lehrpersonen teilgenommen haben, untersucht. Die Ergebnisse wurden anhand der folgenden zwölf Erfolgsfaktoren der interdisziplinären Zusammenarbeit ausgewertet (Hostettler et al., 2020, S. 90):

1. Vertrauen,
2. Kommunikation,
3. Motivation zur interdisziplinären Kooperation,
4. Entlastung durch die Schulsozialarbeit,
5. Unterstützung der Schulleitung für die Schulsozialarbeit,
6. Rollenklarheit,
7. Transformationale Führung,
8. Schulsozialarbeit als gleichberechtigte Partnerin der Schule,
9. Zeit für Austausch und interdisziplinäre Kooperation,
10. Beteiligung der Schulsozialarbeit an Schulentwicklung,
11. Formalisierungsgrad der Zusammenarbeit, sowie
12. Sitzungen mit der Schulleitung.

Zusammenfassend zeigt die Auswertung der Ergebnisse, dass die interdisziplinäre Kooperation zwischen den Schulsozialarbeitenden, den Lehrpersonen und der Schulleitung grundsätzlich positiv beurteilt wird (Hostettler et al., 2020, S. 121–125). Dabei wird die Zusammenarbeit zwischen der Schulleitung und den Schulsozialarbeitenden aus beiden Perspektiven höher bewertet als diejenige zwischen den Lehrpersonen und den Schulsozialarbeitenden. Als zentraler Erfolgsfaktor für eine gelingende Zusammenarbeit wird das gegenseitige Vertrauen genannt, wobei auch dieses zwischen den Schulsozialarbeitenden

und den Schulleitungsmitgliedern ausgeprägter ist als zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Lehrpersonen. An zweiter Stelle stehen eine offene Kommunikation und ein guter Informationsaustausch zwischen allen Beteiligten. Die Schulsozialarbeit wird von Schulleitenden stärker als Entlastung wahrgenommen als von Lehrpersonen. Es wurde bei allen Befragten eine hohe Motivation zur Kooperation gemessen, wobei auch hier im Vergleich zwischen Schulleitung und Lehrpersonen, die Schulleitung motivierter ist. Setzt die Schulleitung sich für die Kooperation ein, ist diese gefestigter. Rollenklarheit und professionelle Identität aller Berufsgruppen ist in der Abgrenzung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten ein wichtiger Erfolgsfaktor. Ein transformationaler Führungsstil, der auf dem Prinzip der gegenseitigen Verstärkung, der Veränderung von Werten und der Ausrichtung auf längerfristige, übergeordnete Ziele beruht, führt zu mehr Kooperation. Je stärker die Schulsozialarbeit als gleichberechtigte Partnerin der Schule wahrgenommen wird, desto ausgeprägter ist die Kooperation, wobei diese Wahrnehmung bei den Lehrpersonen und den Schulsozialarbeitenden selbst weniger stark ausgeprägt ist als bei den Schulleitenden. Als letzter Erfolgsfaktor wurde die zur Verfügung stehende Zeit für die Kooperation genannt.

Hinderungsgründe

Die Zusammenarbeit zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Schulleitungsmitgliedern bzw. Lehrpersonen verläuft jedoch nicht immer reibungslos oder zufriedenstellend. Die Schwierigkeiten der Schulsozialarbeitenden können von schwer erfüllbaren Erwartungen, mangelnder Reichweite und Wirkung, eigener Ohnmacht aufgrund von Abhängigkeiten und Hindernissen in der Zusammenarbeit, fehlender Autonomie bis hin zu Instrumentalisierungen durch Lehrpersonen reichen (Geiling, 2019, S. 11). Für diese möglichen Probleme zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Lehrpersonen gibt es in der Literatur verschiedene Erklärungsansätze (Speck, 2022, S. 115–119). Zum einen kann es, je nachdem wie ganzheitlich der schulische Bildungsauftrag verstanden wird, zu Aufgabenüberschneidungen kommen. Dies trifft insbesondere auf Lehrpersonen zu, die ihren Bildungsauftrag auch als Auftrag sehen, einen Beitrag zur Entwicklung der Schüler:innen zu leisten (Speck, 2022, S. 116). Zum anderen sind Pädagogik und Soziale Arbeit zwei unterschiedliche Fachbereiche mit unterschiedlichen Theorien, Methoden und Herangehensweisen. Zudem haben sich das Schulwesen und die Kinder- und Jugendhilfe lange Zeit getrennt entwickelt, was zwar die Spezialisierung der beiden Bereiche gefördert hat, jedoch ihrer Integration abträglich gewesen ist (Hostettler et al., 2020, S. 16; Speck, 2022, S. 115). Auch hierarchische und machtbesezte Kooperationsbeziehungen, unterschiedliche Organisationsstrukturen und Settings, verzerrte Wahrnehmungen und Interpretationen sowie Ausbildungsdefizite können die Zusammenarbeit behindern (Speck, 2022, S. 116–119; Volk et al., 2018, S. 113). Dabei wird deutlich, dass diese Hinderungsgründe nicht nur in individuellen Barrieren einzelner Akteure zu suchen sind,

sondern auch die Rahmenbedingungen betreffen (Speck, 2022, S. 119; Volk et al., 2018, S. 113).

2.3.3.2. Modell der interdisziplinären Zusammenarbeit

Wird die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Berufsgruppen erforscht, wird in der Regel von interdisziplinärer oder interprofessioneller Kooperation gesprochen (Chiapparini, Selmani, Kappler & Schuler, 2018, S. 50; Dizinger, 2015, S. 49; Merten, Kaegi & Zängl, 2019, S. 27).

Um die interdisziplinäre Zusammenarbeit messbar zu machen und auch in den Vergleich rücken zu können, hat Bronstein (2003, S. 299) ein Modell mit Komponenten einer optimalen interdisziplinären Zusammenarbeit entwickelt. Das Modell eignet sich gut, um das Verhalten einzelner Personen und ihre Perspektiven, die sogenannte Ich-Perspektive, einzuordnen (Hostettler et al., 2020, S. 81). Interprofessionelle Prozesse zwischen einer oder mehreren Fachpersonen aus verschiedenen beruflichen Disziplinen, die an berufsbezogenen Tätigkeiten beteiligt sind, sollten gemäss Bronsteins Modell fünf Kernkomponenten aufweisen: (1) Interdependenz (interdependence), (2) neue gemeinsame professionelle Aktivitäten (newly created professional activities), (3) Flexibilität (flexibility), (4) gemeinsame Ziele (collective ownership of goals) und (5) Reflexion des Arbeitsprozesses (reflection on process) (Bronstein, 2003, S. 299; Übersetzung nach Hostettler et al., 2020, S. 80, vgl. Abbildung 2). Unter 'Interdependenz' wird die gegenseitige Abhängigkeit von Fachpersonen unterschiedlicher Disziplinen zur Erfüllung von Aufgaben und zur Erreichung von Zielen verstanden (Bronstein, 2003, S. 299). Interdependenz ist gekennzeichnet durch die gemeinsam verbrachte Zeit, sowohl in formellen als auch in informellen Settings, die Kommunikation und die Wertschätzung gegenüber der Haltung und Meinungen der anderen Fachperson (Bronstein, 2003, S. 299). Das eigene Rollenverständnis und die Rollenklarheit sind dabei wichtige Faktoren (Bronstein, 2003, S. 300). 'Neue gemeinsame professionelle Aktivitäten' sind Handlungen, Programme und Strukturen, die das Fachwissen jeder Fachperson maximieren und die ohne dieses nicht den gleichen Nutzen oder Erfolg hätten (Bronstein, 2003, S. 300). Das Merkmal der 'Flexibilität' ist mit der Interdependenz verbunden, geht aber darüber hinaus und ist gekennzeichnet durch Kompromissbereitschaft und die Übernahme von Perspektiven anderer Fachpersonen oder von Aufgaben, ausserhalb der eigenen Rolle, je nach Bedarf der Organisation, der Situation, der Fachpersonen, der Klient:innen oder der Familie (Bronstein, 2003, S. 300–301). Die Kernkomponente 'gemeinsame Ziele' bezieht sich auf die gemeinsame Verantwortung für den gesamten Prozess der Zielerreichung, einschliesslich der gemeinsamen Planung, Zieldefinition, -entwicklung und -erreichung. Dazu muss jede Fachperson die Verantwortung für ihren Anteil am Erfolg oder Misserfolg übernehmen (Bronstein, 2003, S. 301). Schliesslich sollten die Fachpersonen ihre Arbeitsbeziehung und

ihren 'Arbeitsprozess reflektieren' und sich gegenseitig Feedback geben, um die Zusammenarbeit zu stärken (Bronstein, 2003, S. 302).

Components of an Interdisciplinary Collaboration Model

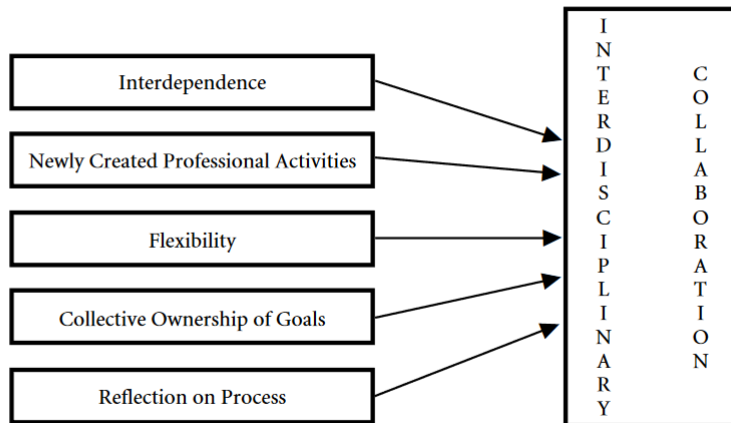


Abbildung 2. Kernkomponenten des Modells der interdisziplinären Kooperation

Quelle: (Bronstein, 2003, S. 299)

Diese in der Abbildung 2 dargestellten Kernkomponenten werden von vier Faktoren (vgl. Abbildung 3), die die interdisziplinäre Zusammenarbeit fördern oder hemmen können, beeinflusst (Bronstein, 2003, S. 302, eigene Übersetzung). Das sind das Rollenverständnis, strukturelle Merkmale, persönliche Merkmale und die Erfahrung in der Zusammenarbeit. Hinsichtlich des 'Rollenverständnisses' als wichtigstem Einflussfaktor, der die interdisziplinäre Zusammenarbeit fördert oder hemmt, ist ein herausforderndes Gleichgewicht zwischen der Treue zur eigenen Rolle und der notwendigen Flexibilität für die interdisziplinäre Zusammenarbeit zu beobachten, wobei von beidem weder zu viel noch zu wenig vorhanden sein darf (Bronstein, 2003, S. 302). Zu den 'strukturellen Merkmalen', die für die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Bedeutung sind, gehören eine überschaubare Fallzahl, eine Behördenkultur, die die interdisziplinäre Zusammenarbeit unterstützt, administrative Unterstützung, berufliche Autonomie sowie Zeit und Raum für die Zusammenarbeit (Bronstein, 2003, S. 303). Zu den 'persönlichen Merkmalen', die für die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Bedeutung sind, gehören Vertrauen, Respekt, Verständnis und informelle Kommunikation zwischen den Fachpersonen (Bronstein, 2003, S. 304). Schliesslich können die 'früheren Erfahrungen in der interdisziplinären Zusammenarbeit' förderlich oder hinderlich sein (Bronstein, 2003, S. 304).

Wird Bezug genommen auf die Arbeitsdefinition gemäss Ziff. 2.3.1., wonach die Parteien intendiert handeln, sich abstimmen und ihre Handlungen aufeinander beziehen, kann bei gewissen Komponenten, eine Übereinstimmung festgestellt werden. Dies betrifft die

Komponente der Interdependenz, gemeinsame Ziele und die Flexibilität. Des Weiteren wurde in Ziff. 2.2. die Wichtigkeit der Rollenklarheit erörtert, die sich bei Bronsteins Modell als wichtigster Einflussfaktor wiederfindet. Auch die Rahmenbedingungen, die in Ziff. 2.3.2. beleuchtet wurden, beeinflussen die Zusammenarbeit als strukturelle Merkmale.

Influences on Interdisciplinary Collaboration

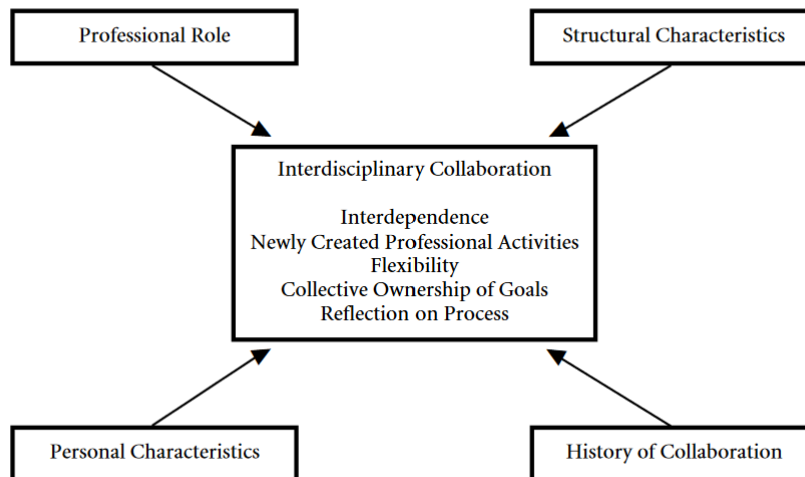


Abbildung 3. Faktoren zur Förderung oder Hemmung von interdisziplinärer Zusammenarbeit

Quelle: (Bronstein, 2003, S. 303)

3. Forschungsdesiderat

Die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen ist ein gut erforschtes Feld. Allerdings gibt es auch in Deutschland nur wenige Forschungsarbeiten, die sich auf die Gymnasien beziehen. Da in der Schweiz die Schulsozialarbeit an den Gymnasien kaum etabliert ist, erstaunt dieses Forschungsdesiderat für die Schweiz nicht. Auch die Zusammenarbeit zwischen den Schulsozialarbeitenden und der Schulleitung auf der Volksschulstufe ist in der Schweiz nur marginal erforscht. Besser erforscht ist die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. Schulsozialarbeit ist, wie in Ziff. 2.1.3. dieser Arbeit aufgezeigt wurde, ein Handlungsfeld, das in beträchtlichem Mass von der persönlichen Ausgestaltung der jeweiligen Fachperson abhängt. Die individuelle Ausgestaltung und die Sichtweisen auf das Rollenverständnis, die Zuständigkeiten und die Zusammenarbeit können über eine qualitative empirische Studie erfasst werden. Der Fokus auf die Perspektive der Schulsozialarbeitenden rechtfertigt sich auch deshalb, weil sie in einem vergleichsweisen jungen Berufsfeld der Sozialen Arbeit tätig sind, das sich auf «institutionellem Fremdgebiet» bewegt (Brunner et al., 2018, S. 45).

4. Methodisches Vorgehen

Ziel dieser Arbeit ist es, ein Verständnis dafür zu erlangen, wie sich die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitungsmitgliedern bzw. Lehrpersonen an Zürcher Gymnasien aus Sicht der Schulsozialarbeitenden gestaltet. Im Zentrum stehen die Erfahrungen der Schulsozialarbeitenden und die Bedeutungen, die sie diesen Erfahrungen zuschreiben. Ihre Perspektive als handelnde Fachpersonen soll zu einem besseren Verständnis von sozialen Wirklichkeiten, Abläufen, Deutungsmustern und Strukturmerkmalen beitragen (Flick, 2016, S. 40). Der qualitative methodische Zugang ermöglicht «eine 'systematische Fremdheitshaltung gegenüber der sozialen Realität', die auf Verstehen abzielt und die eine prinzipielle Phänomenoffenheit und eine verfremdende Perspektive auf die zu erkundenden Phänomene eröffnet.» (Bock & Miethe, 2018, S. 1260). Nach Mayer (2013, S. 23) ist eine permanente Offenheit essenziell, um der Wahrheit so nahe wie möglich zu kommen. Qualitative Forschung zu den Handlungsparadoxien und –dilemmata im Berufsalltag von Schulsozialarbeitenden wird von Speck (2022, S. 168) als wichtiges Instrument zur fachlichen Weiterentwicklung und Formulierung professioneller Standards betrachtet.

Da das situative Eingehen auf die Antworten der Schulsozialarbeitenden sowie das explorative Vorgehen im Vordergrund stehen, wurde kein quantitativer Forschungsansatz gewählt.

4.1. Feldzugang und Sampling

Der Zugang zum Feld erfolgte über das MBA, das u.a. für die Aufsicht über die Gymnasien zuständig ist. Die neun Schulsozialarbeitenden werden vom MBA begleitet und unterstützt. Ich selbst bin in der Organisationseinheit Stab/Recht des MBA tätig. Für die weitere konzeptionelle Entwicklung der Schulsozialarbeit an den Gymnasien ist das MBA an den Ergebnissen dieser Arbeit interessiert. Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich jedoch nicht um Auftragsforschung, da das MBA keine Vorgaben oder Bedingungen an das Forschungsvorhaben geknüpft hat. Die Tatsache, dass ich für das MBA arbeite, hat mir den Zugang zum Feld erleichtert.

Der Zugang zum Feld über eine Institution, die gleichzeitig meine Arbeitgeberin ist, ist kritisch zu reflektieren und den Forschungsteilnehmenden offenzulegen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 78). Der Anonymität der Befragten kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu (Lamnek, 1995, S. 278). Aus diesem Grund habe ich mir ausreichend Zeit genommen, um über den Datenschutz aufzuklären und die Anonymität zu gewährleisten. Darüber hinaus habe ich die Befragten im Vorfeld transparent über das Vorhaben informiert und bin direkt und ohne Vermittlung mit ihnen in Kontakt getreten (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 78). Zum einen habe ich meine Rolle als Forscherin beschrieben und von meiner Rolle als Mitarbeiterin des MBA abgegrenzt. Zum anderen habe ich auf die Freiwilligkeit der

Teilnahme hingewiesen und Informationen zur Problem- und Fragestellung, zum Interview und zum Datenschutz gegeben. Das Interesse an der Teilnahme war uneingeschränkt und alle Schulsozialarbeitenden waren bereit, an den Interviews teilzunehmen.

In der qualitativen Forschung wird die Stichprobe (Sampling) nicht zufällig, sondern anhand von vorab definierten Kriterien ausgewählt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 235). In der vorliegenden Arbeit wurden keine Kriterien für das Sampling definiert, da die Grösse der Stichprobe mit neun Schulsozialarbeitenden in einem Umfang lag, der im Rahmen dieser Arbeit zu bewältigen war. Des Weiteren ist festzuhalten, dass im Kanton Zürich keine weiteren Schulsozialarbeitenden an Gymnasien tätig sind, die in die Stichprobe eingeschlossen hätten werden können. Es handelt es sich vorliegend um eine Vollerhebung.

Die Vollerhebung setzte sich zusammen aus acht Frauen und einem Mann. Ihre Berufserfahrung in der Schulsozialarbeit reicht von 1.5 bis 10 Jahre. Ihre Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit bewegt sich zwischen 9 und 26 Jahren. Insgesamt acht Personen verfügen über einen Hintergrund in der Sozialen Arbeit, während eine Person einen Hintergrund als gymnasiale Lehrperson mit einer Zusatzausbildung in der Schulsozialarbeit hat.

4.2. Datenerhebung – leitfadengestütztes Expertinnen- und Experteninterview

Die Datenerhebung erfolgt mittels leitfadengestütztem Expert:inneninterview. Qualitative, leitfadengestützte Interviews stellen eine verbreitete, ausdifferenzierte und methodologisch vergleichsweise gut ausgearbeitete Methode zu Erhebung qualitativer Daten dar (Helfferich, 2022, S. 875). Sofern das Leitfadeninterview hinreichende Offenheit gewährleistet und den Gesprächsfluss wahrt, genügt es den Anforderungen an die qualitative Forschung gemäss dem Prinzip: «so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig» (Helfferich, 2022, S. 876; Strübing, 2013, S. 92).

Das Leitfadeninterview ist eine strukturierte Interviewform, das sich auf festgelegte Fragen stützt. Die vorgegebenen Fragen leiten die befragte Person während dem Interview, geben ihr jedoch die Möglichkeit, das Gespräch in eine andere Richtung zu lenken und Themenwechsel vorzunehmen. Die interviewende Person ist folglich in der Lage, auf die Aussagen der Befragten zu reagieren und vom Leitfaden abzuweichen. Eine übermässige Vorabstrukturierung ist jedoch zu vermeiden, um den Themen, die im Interview angesprochen werden, genügend Raum zu geben (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 126). Die Befragten werden gebeten, ihre Erfahrungen zu beschreiben und in ihren Antworten zu argumentieren (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 127). Aus diesem Grund wurde das Leitfadeninterview gegenüber anderer Datenerhebungsmethoden bevorzugt. Zudem weist die Forschungsfrage einen begrenzten Rahmen auf und stützt sich auf die Erfahrungen der Schulsozialarbeitenden ab.

Das Expert:inneninterview ist ein Interview mit einer spezifischen Zielgruppe, der bezüglich der Forschungsfrage eine Expertise zukommt (Helfferrich, 2022, S. 876). Die Wahl des Expert:inneninterviews als Erhebungsmethode basiert auf der Annahme, dass die Schulsozialarbeitenden während ihrer Tätigkeit an den Gymnasien sowohl Praxis- als auch Erfahrungswissen erlangt haben und mit ihren Deutungen das Handlungsfeld der Forschungsfrage sinnhaft und handlungsleitend für andere strukturieren können (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 13; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 155). Sie sind im Kanton Zürich die ersten Schulsozialarbeitenden auf dieser Schulstufe, weshalb ihnen diesbezüglich der Status von Expert:innen zukommt. Infolgedessen nehmen sie eine exklusive Position ein und verfügen über Wissen, das anderen nicht ohne weiteres zugänglich ist (Strübing, 2013, S. 96). Die Erhebungsmethode des leitfadengestützten Interviews wird ausserdem für Expert:inneninterviews als sinnvoll erachtet (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 158).

4.3. Erstellung des Leitfadens

Gemäss Bogner et al. (2014, S. 28) sollte ein Interviewleitfaden aus drei bis acht Themenblöcken bestehen. Diese Empfehlung habe ich beim Aufbau des Interviewleitfadens berücksichtigt. Zudem habe ich für jeden Themenblock das dreistufige Prinzip nach Helfferrich angewendet (Helfferrich, 2022, S. 883). Hierbei sollen sich die Befragten zu jedem Themenblock zuerst so frei als möglich äussern können. Im zweiten Schritt werden diejenigen Aspekte nachgefragt, die für das Forschungsinteresse nicht in ausreichendem Mass Informationen generiert haben. Im dritten Schritt werden strukturierte vorformulierte Fragen gestellt.

Die von Helfferrich (2011, S. 182–185, 2022, S. 884) entwickelte SPSS-Formel, welche die vier Schritte „Sammeln“, „Prüfen“, „Sortieren“ und „Subsumieren“ umfasst, diente mir als Leitlinie bei der Erstellung des Fragebogens. In einem ersten Schritt sammelte ich sämtliche Fragen, die mir in Bezug auf das Forschungsinteresse relevant erschienen, ohne eine vorgängige Bewertung ihrer Eignung. Die Sammlung der Fragen erfolgte unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstands (vgl. Ziff. 2). Im zweiten Schritt prüfte ich die Fragensammlung anhand des Kriteriums der Offenheit. Dabei konnte ich zahlreiche Faktenfragen entfernen. Einige Fragen eigneten sich nicht zur Erzeugung von Beschreibungen, weshalb ich sie wieder strich. Um mir meiner Vorannahmen bewusst zu werden, hielt ich diese in einem Memo fest. Dann sortierte ich die Fragen nach Themen, was zu neun Fragenkomplexen führte. Thematisch ähnliche Aspekte konnte ich bündeln, während einige Themen doppelt vorkamen. Schliesslich subsumierte ich die gebündelten Fragen unter eine offene Frage, die mir geeignet schien, Beschreibungen anzuregen.

Der Interviewleitfaden wurde in folgende fünf Themenblöcke strukturiert:

1. Aufgaben
2. Rollenverständnis
3. Eigene Begriffsdefinition von Kooperation
4. Gelingensbedingungen oder Hinderungsgründe für die Kooperation aus subjektiver Sicht
5. Kommunikation

Für jeden der fünf Themenblöcke formulierte ich für mich eine Begründung, welche die Relevanz der Erörterung dieses Themenblocks mit den Befragten verdeutlicht. In einer weiteren Spalte formulierte ich eine Erzählaufforderung, um den Befragten, die Gelegenheit zu geben, sich so frei wie möglich zu äussern. In der nachfolgenden Spalte hielt ich Stichworte fest, die als Grundlage für die Formulierung von weiteren Fragen dienen können. Bei drei Themenblöcken schrieb ich ausformulierte Fragen auf, die ich an geeigneten Stellen in die Interviews einbringen konnte. Des Weiteren notierte ich für jeden Themenblock Fragen zur Steuerung oder Aufrechterhaltung des Gesprächs. Der Interviewleitfaden ist im Anhang verfügbar.

Zur Erhebung des Alters, der Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit und in der Schulsozialarbeit wurde ein Kurzfragebogen erstellt. Der Kurzfragebogen ist im Anhang verfügbar.

4.4. Durchführung der Interviews

Im Zeitraum vom 15. Januar bis 29. Februar 2024 führte ich mit den neun Schulsozialarbeitenden Expert:inneninterviews durch. Die Wahl des Durchführungsortes des Interviews oblag den Befragten. Zwei der Befragten wählten ein Sitzungszimmer im MBA, während die übrigen mich in ihr Büro am Gymnasium einluden. Die Dauer der Interviews erstreckte sich von 1 Stunde 6 Minuten bis zu 1 Stunde 39 Minuten (Gesamtdauer aller Interviews: 737 Minuten).

Die Schulsozialarbeitenden kannten mich. Im Rahmen einer Einführungsveranstaltung im Herbst 2022 hatte ich ihnen, in meiner Funktion als Juristin des MBA, die relevanten Rechtsgrundlagen zum Datenschutz, zur Schweigepflicht und zu den Informations- und Auskunftspflichten präsentiert. Zusätzlich beantwortete ich an zwei Onlineveranstaltungen im Frühjahr 2023 weitere rechtliche Fragen.

Die Interviews wurden stets mit einer Begrüssungs- und Small-Talk Phase eröffnet, in deren Verlauf überwiegend Fragen zu meinem Studium sowie zur Vereinbarkeit zwischen Studium, Arbeit und Familie besprochen wurden. Im Übergang zum offiziellen Teil rief ich nochmals die

schriftliche Information zum Datenschutz und zur Anonymität in Erinnerung und liess mir, ihre Bereitschaft am Interview teilzunehmen nochmals bestätigen. An dieser Stelle übergaben sie mir entweder das bereits ausgefüllte Einwilligungsformular oder sie füllten es aus. Ich holte zudem das Einverständnis zur Audioaufnahme ein und bestätigte, dass diese Aufnahme sicher gespeichert und spätestens im September 2024 gelöscht wird. Das Gespräch wurde mittels der Diktiergerät-App zweier Mobiltelefone (Back-up) aufgezeichnet. Ab ungefähr dem dritten Interview informierte ich die Befragten, dass ich gemäss der Methode der qualitativen Datenerhebung sehr wenig in ihren Gesprächsfluss eingreifen werde, und dass sie möglichst alles, was ihnen zu einem Thema einfällt, erwähnen sollten.

Die Interviews wurden entlang des zuvor erstellten Leitfadens strukturiert. Erwähnten die Befragten Themen aus anderen Themenblöcken, wurden diese Themenblöcke vorgezogen. Der Leitfaden wurde folglich nicht rigide eingehalten, sondern dem Gesprächsfluss angepasst (Bogner et al., 2014, S. 29). Während der Ausführungen machte ich mir Notizen zu Aussagen, zu denen ich weitere Informationen erhalten wollte oder die mich erstaunten, sogenannte immanente Nachfragen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 161). Ich griff jedoch, wenn immer möglich, nicht in den Gesprächsfluss ein, sondern versuchte diesen, durch zustimmende Lautäusserungen, Kopfnicken und aufmerksames Zuhören zu fördern. Am Schluss des Interviews erhielten die Befragten die Möglichkeit, eigene Gedanken oder weitere Aspekte zu den besprochenen Themen oder zur Schulsozialarbeit am Gymnasium einzubringen (Helfferich, 2011, S. 181). Diese Möglichkeit wurde von den meisten Befragten genutzt. Die Aufnahme wurde daraufhin beendet. Im Anschluss an das Gespräch füllten die Befragten ein Kurzfragebogen zu ihrer Berufserfahrung aus. Nach einer kurzen Sequenz der unverbindlichen Konversation überreichte ich ihnen zum Dank ein kleines Notizbuch. Die Inhalte der Gespräche vor und nach der Interviewaufnahme hielt ich stichwortartig in einem Dokument fest, das als Postskriptum bezeichnet wird (Döring, 2023, S. 362).

4.5. Datenauswertung nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der analytische Fokus auf den Inhalt des Datenmaterials gerichtet. Es wurde herausgearbeitet, «was» beobachtet oder gesagt wurde. Dabei ging es darum, Bedeutungen, Muster und Zusammenhänge zu identifizieren. Der Fokus der Analyse lag nicht auf der Art und Weise, wie etwas im Datenmaterial zum Ausdruck gebracht wurde, also nicht auf sprachlichen Nuancen oder nonverbalen Signalen. Die Daten wurden daher nach der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker transkribiert und ausgewertet. Die qualitative Inhaltsanalyse wird als geeignete Auswertungsmethode für Expert:inneninterviews bezeichnet (Gläser & Laudel, 2010, S. 14).

Diese Auswertungsmethode ermöglicht es, die Inhalte zu klassifizieren, wobei sie keine impliziten Bedeutungen oder die Art und Weise einer Formulierung erfasst (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 189). Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker ermöglicht die Bildung von Kategorien, welche entweder vorab definiert, sogenannte «deduktive oder a-priori Kategorienbildung» oder direkt am Material gebildet werden können, die sogenannte «induktive Kategorienbildung» (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 71).

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse wurde gegenüber der evaluativen und typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse präferiert. Dies begründet sich zum einen darin, dass das Forschungsvorhaben keine Evaluation vorsieht, zum anderen, dass es auch nicht um die Entwicklung einer Typologie ging (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 105). Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker wurde zudem einer Form der Grounded Theory vorgezogen, da es beim vorliegenden Forschungsvorhaben nicht darum ging, eine Theorie mittlerer Reichweite zu entwickeln, was mit der Auswertungsmethode der Grounded Theory bezweckt wird. Zudem wäre eine Erhebungsmethode, die Daten bis zum Sättigungspunkt erhebt, aufgrund der begrenzten Anzahl an Schulsozialarbeitenden an Zürcher Gymnasien nicht durchführbar gewesen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 115).

4.6. Datenaufbereitung - Transkription und Anonymisierung

Vor Beginn der Transkription wurden zunächst, in Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022, S. 200), die Transkriptionsregeln festgelegt. Die Transkriptionsregeln sind im Anhang verfügbar.

Ich transkribierte die Interviews vollständig und wortwörtlich. Dialekte übersetzte ich möglichst exakt ins Hochdeutsche und glättete die Sprache leicht. Mich als Interviewerin kürzte ich mit «I» und die Befragten mit «B» ab. Den Befragten wies ich eine Nummer zu (B1, B2, etc. bis B9). Die Gymnasien (Pilotschulen und zugewandte Schulen) wurden mit K1 bis K 11 identifiziert. Der Buchstabe «K» steht für Kantonsschule.

Längere Pausen wurden durch Klammern und drei Punkte gekennzeichnet (...). Die Betonung von Ausdrücken wurde durch Unterstreichungen kenntlich gemacht. Eine besonders laute Sprechweise wurde durch die Verwendung von Grossbuchstaben gekennzeichnet. Störungen wurden in Doppelklammern transkribiert. Lautäusserungen wurden in einer einfachen Klammer transkribiert. Unverständliche Wortäusserungen wurden mit (unv.) in der Klammer transkribiert. Der mutmassliche Wortlaut wurde in der Klammer transkribiert und mit einem Fragezeichen versehen. Markante schweizerdeutsche Ausdrücke, denen eine inhaltliche Bedeutung beigemessen wurde, wurden mit Apostroph transkribiert. Bei Abbruch eines Wortes, sofern diesem Abbruch eine inhaltliche Bedeutung beigemessen wurde, wurde der Abbruch mit einem Bindestrich gekennzeichnet. Die Wiedergabe von Zitaten anderer

Personen sowie Nacherzählungen eigener Wortäusserungen gegenüber anderen Personen wurden in spitzen Klammern transkribiert. Die einzelnen Sprechbeiträge wurden jeweils als eigener Absatz transkribiert. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäusserungen wurden nicht transkribiert, sofern sie den Redefluss der sprechenden Person nicht unterbrachen. Am Ende jedes Sprechbeitrags wurden automatisch Zeitmarken durch das Programm MAXQDA 24.2.0 eingefügt.

Die Audiodateien wurden manuell unter Verwendung des Programms MAXQDA 24.2.0 transkribiert. Im Rahmen der Transkription erfolgte zugleich eine Anonymisierung der Daten. Im Rahmen der Anonymisierung wurden alle Merkmale eliminiert, die Rückschlüsse auf konkrete Personen zulassen würden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 165).

Die Transkripte umfassen insgesamt 508 408 Zeichen (ohne Leerzeichen). Sie sind aus Gründen des Datenschutzes als separater Anhang verfügbar.

4.7. Analyseprozess

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse erfolgte in sieben Phasen gemäss Abbildung 4 (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132). Die Phasen können sequenziell oder zirkulär durchlaufen werden, wobei die Kategorienbildung (Phase 2) und die Kodierung der Daten (Phase 3) mehrfach durchlaufen werden können.

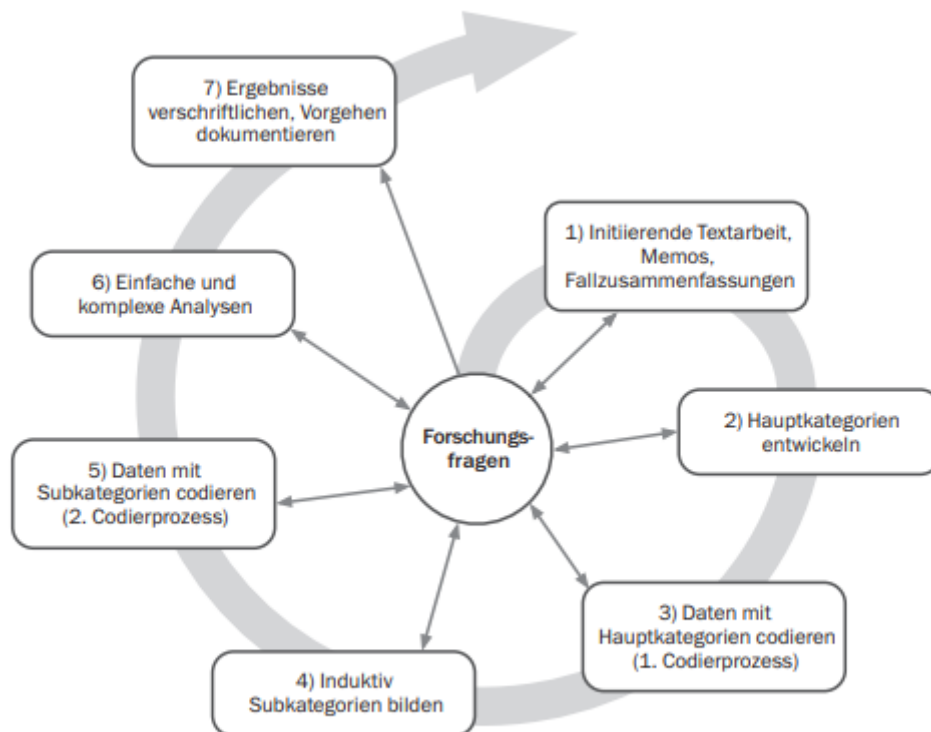


Abbildung 4. Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in sieben Phasen

Quelle: Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 132

Phase 1: Initiierende Textarbeit, Memos, Fallzusammenfassungen

Ogleich ich die Interviews selbst transkribiert hatte, las ich für die initiierende Textarbeit alle Interviews Zeile für Zeile durch, wobei ich die Forschungsfragen auf einem separaten Blatt neben mir liegen hatte (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 121). Ich notierte erste Gedanken in Memos. Da ich mich auf die Analyse konzentrieren wollte, entschied ich mich dafür, lediglich Interpretationen in Memos festzuhalten und keine beschreibenden Zusammenfassungen zu erstellen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 123). In diesem Schritt nahm ich auch eine formale Analyse der Daten vor und verschaffte mir einen Überblick über die Dauer der Interviews, sowie die Zeichenzahl der Transkripte. Eine weitere Analyse formaler Elemente, wie der Gebrauch von Ausdrücken wurde nicht vorgenommen, da diese keine Relevanz für die Forschungsfrage haben.

Phase 2: Hauptkategorien entwickeln

Im ersten Schritt wurde das Datenmaterial inhaltlich strukturiert, indem Hauptkategorien gebildet wurden, die sich an den Forschungsfragen orientierten. Die Hauptkategorien wurden deduktiv bzw. a priori aus dem Interviewleitfaden abgeleitet (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 72, 133). Die Strukturierung des Interviewleitfadens diente als Orientierung und führte zur Bildung folgender in Tabelle 2 aufgeführter elf Hauptkategorien:

Tabelle 2. Hauptkategorien

Hauptkategorien
Aufgaben
Rollenverständnis (Selbstwahrnehmung)
Rollenverständnis (Fremdwahrnehmung SL)
Rollenverständnis (Fremdwahrnehmung LP)
Begriffsdefinition von Kooperation
Auswirkungen von Zusammenarbeit auf den Arbeitserfolg
Gelingsbedingungen für Zusammenarbeit
Hinderungsgründe für Zusammenarbeit
Kommunikation
In-Vivo-Codes
Sonstiges

Quelle: eigene Darstellung aus MAXQDA 24.2.0

Das vollständige Kategoriensystem ist im Anhang verfügbar.

Für den ersten Durchgang des Datenmaterials wurde sequenziell gearbeitet. Dazu wurden zunächst im Sinne eines Probedurchlaufs drei Interviews auf die elf gebildeten Hauptkategorien kodiert (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 133). Bei der Kodierung wurde darauf geachtet, dass, sofern möglich, jeweils mindestens ein ganzer Satz kodiert wurde. In einigen Fällen wurden Aussagen unter mehr als einer Hauptkategorie kodiert (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 134). Während dieser ersten Phase wurde ersichtlich, dass eine weitere Hauptkategorie erforderlich ist, da die Befragten häufig konkrete Beispiele für Formen der Zusammenarbeit aus ihrem Arbeitsalltag nannten. Es wurde die Hauptkategorie: 'Beispiele von Zusammenarbeit' gebildet. In 'In-Vivo-Codes' wurden Aussagen kodiert, die sich durch besondere Auffälligkeit auszeichneten oder eine Aussage besonders veranschaulichten. Aussagen, die relevant erschienen, jedoch keiner Hauptkategorie zugeordnet werden konnten, wurden der Hauptkategorie 'Sonstige' zugeordnet. Im Anschluss an den Probedurchlauf wurden sämtliche Interviews mit den Hauptkategorien kodiert.

Phase 3: Daten mit den Hauptkategorien kodieren

In dieser Phase wurde jeder Text, auch die drei bereits im Probedurchlauf kodierten Interviews, sequenziell, Zeile für Zeile entlang der Hauptkategorien kodiert. In einigen Fällen wurden einzelne Sätze oder Satzteile oder ganze Abschnitte kodiert. Die Entscheidung über die Grösse der jeweiligen Kodiersegmente wurde massgeblich von der Frage beeinflusst, ob die Textstellen auch ohne den Kontext verständlich sind (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 136).

Phase 4 und 5: Induktiv Subkategorien bilden und Daten mit Subkategorien kodieren

Eine erste Strukturierung der Daten konnte durch die Kodierung entlang der Hauptkategorien erzielt werden. Die Kodierung war jedoch nicht kleinteilig genug, um eine Auswertung zu ermöglichen. Jede Hauptkategorie wurde über alle Interviews nochmals durchgearbeitet, um sicherzustellen, dass die Trennschärfe zu den anderen Hauptkategorien erreicht wurde, bevor jede Hauptkategorie in Subkategorien ausdifferenziert wurde. Die Bildung der Subkategorien erfolgte induktiv aus dem Datenmaterial heraus (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 138). Die Subkategorien wurden als thematische Kategorien gebildet, da im Datenmaterial die Argumente und Themen erfasst werden sollen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 56).

Aufgrund der bereits vorliegenden Vertrautheit mit dem Datenmaterial wurde die Bildung der Subkategorien der jeweiligen Hauptkategorie anhand eines Interviews vorgenommen. Die Auswahl des Interviews erfolgte nicht willkürlich, sondern anhand der Kriterien Relevanz und Aussagekraft für die jeweilige Hauptkategorie. Für die meisten Subkategorien wurden Definitionen erarbeitet und Beispiele aus dem Datenmaterial angefügt. Dies ermöglichte die

notwendige Trennschärfe zwischen den verschiedenen Subkategorien (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 138). Die Phasen 4 und 5 wurden gemeinsam durchgeführt, indem das Material systematisch Interview für Interview, Zeile für Zeile entlang der Hauptkategorien durchgearbeitet wurde. Anschliessend wurden die jeweiligen Subkategorien, die an einem Interview gebildet worden waren, auf das restliche Datenmaterial angewendet. In diesem Prozess wurden gewisse Subkategorien modifiziert, da es sich zeigte, dass gewisse Aspekte lediglich in dem einen Interview Erwähnung fanden, das für die Erstellung der Subkategorien herangezogen wurde. Schliesslich wurden die Hauptkategorien lediglich zur Strukturierung verwendet, indem alle Daten den Subkategorien zugeordnet wurden. Die Wahl dieses Vorgehens diente der Gewährleistung einer präziseren und differenzierteren Analyse.

Phase 6 und 7: Einfache und komplexe Analysen sowie Verschriftlichung der Ergebnisse

Im Rahmen der Datenauswertung wurde die kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien gewählt. Als erster Schritt wurden für gewisse Hauptkategorien mit ihren dazugehörigen Subkategorien fallbezogene thematische Zusammenfassungen erstellt (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 143). Im Anschluss wurden sämtliche Textstellen der jeweiligen Haupt- und dazugehörigen Subkategorien von allen Befragten in einer Themenmatrix zusammengetragen, um diese anschliessend zusammenzufassen. Diese Vorgehensweise verschaffte mir einen guten Überblick (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 143–144). Sie ermöglichte zudem die Datenanalyse in enger Verbindung mit dem originalen Datenmaterial (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 147). Die Phasen 6 und 7 wurden gemeinsam durchgeführt, da sie ineinander übergehen.

4.8. Reflexion des methodischen Vorgehens

Ein Pretest, bei dem die Funktionalität des Leitfadens erprobt, reflektiert und am Ende des Interviews zum Thema gemacht wird (Bogner et al., 2014, S. 34), konnte aufgrund des straffen Zeitplans nicht durchgeführt werden. Dennoch wurde die Interviewführung bezüglich der Kriterien Offenheit und Eignung der Fragen nach jedem Interview reflektiert. So wurde beispielsweise die Frage nach der Wichtigkeit gewisser Aufgaben im ersten Themenblock nach den ersten zwei Interviews angepasst, da diese Irritation auslöste. Die Befragten gaben an, dass eine Klassifikation der Aufgaben nach Wichtigkeit nicht möglich sei und diese vielmehr nach der dafür verfügbaren Zeit erfolgen müsse.

Da ich die ersten Interviews zeitnah transkribierte, konnte ich während der Transkription mein Interviewverhalten reflektieren. Dabei wurde mir bewusst, dass es mir schwerfällt, Pausen auszuhalten. Dies hatte zur Folge, dass ich den Redefluss der Befragten teilweise verkürzte, indem ich vorschnell weitere Fragen stellte. Gestützt auf diese Erkenntnis konnte ich für die

weiteren Interviews mein Frageverhalten anpassen. Bei Befragten, die eine Tendenz zu längeren Antworten aufwiesen, fiel mir das Aushalten von Pausen jedoch bedeutend leichter als bei denjenigen, die wenig ausholten. Dennoch versuchte ich auch bei Letzteren, die Pausen so gut als möglich auszuhalten, bis ich überzeugt war, dass sie keine weiteren Gedanken zum Thema äussern wollten. Ich merkte, dass es mir bei diesen Personen besonders schwerfiel, den Augenkontakt zu halten und in den Pausen nicht gleich die nächste Frage zu stellen. Daher fertigte ich bei den Befragten, die weniger sprachen, häufiger Notizen an. Dies aufgrund meiner Feststellung, dass die Befragten während meines Aufschreibens eher etwas hinzufügten, als wenn ich sie direkt ansah.

Ein weiteres Thema, das einer Reflexion bedarf, ist die Interaktion zwischen der Interviewerin und den Befragten. Dies gilt insbesondere dann, wenn eine Bekanntschaft im Rahmen des Arbeitsumfelds besteht (Bogner et al., 2014, S. 51). Im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit als Juristin habe ich mit den Schulsozialarbeitenden im Rahmen der Beantwortung von rechtlichen Fragen zu tun. Vor diesem Hintergrund hatte ich im Interview eine Stellung als Co-Expertin inne, da ich über ein Grundwissen zum Thema verfügte und der Austausch auf Augenhöhe stattfand (Bogner et al., 2014, S. 52). Bei Themen, die mir bereits aus meinem Vorwissen bekannt waren, bat ich die Befragten jedoch stets, diese in ihren eigenen Worten zu erläutern, um ihre subjektive Perspektive durchgängig zu erfassen.

Einige Befragte kamen im Interview auf das MBA zu sprechen, insbesondere im Kontext der theoretischen Inhalte des Pflichtenhefts oder der Beschreibung ihrer Anstellung. In diesem Kontext manifestierte sich eine Schnittstelle zwischen meiner Rolle als Forscherin und meiner Rolle als Mitarbeiterin des MBA. Mir war bewusst, dass ich mich bei diesen Passagen stärker auf die Körpersprache oder die Signale konzentrieren musste. Eine Veränderung des Antwortverhaltens der Befragten konnte ich aber nicht beobachten. Auch hatte ich nicht den Eindruck, dass bestimmte Aspekte ausgelassen wurden, oder dass meine Rolle an dieser Schnittstelle, die Antworten beeinflusste.

Die Validität der Analyse hätte erhöht und subjektive Verzerrungen hätten minimiert werden können, wenn das Datenmaterial durch eine zweite Person mitkodiert worden wäre. Dies hätte zudem eine konsistente und nachvollziehbare Kategorisierung und Interpretation gewährleistet. Die Vorgaben für diese Arbeit sahen ein solches Vorgehen jedoch nicht vor, weshalb die Datenerhebung gestützt auf einen Leitfaden strukturiert und die Hauptkategorien entlang des Interviewleitfadens deduktiv gebildet wurden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 137).

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker erwies sich als geeignet für die Auswertung der Interviews, da sie eine hohe Flexibilität bietet und durch das zirkuläre

Vorgehen, die wiederholte Durchführung der einzelnen Kodierschritte ermöglichte. Dies führt zu einer verbesserten Validität und Reliabilität der Ergebnisse. Zudem gewährleistet die Kombination von deduktiver und induktiver Kategorienbildung eine umfassende und offene Analyse, die sowohl theoretische Vorannahmen berücksichtigt als auch neue, datenbasierte Einsichten zulässt.

5. Die Ergebnisse der Studie

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung der Aussagen aus den neun Interviews ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil werden die Ergebnisse zu den Aufgabenbereichen und dem Rollenverständnis wiedergegeben. Der zweite Teil der Ergebnisdarstellung beinhaltet die Begriffsdefinition von Kooperation, Beispiele von Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern und den Lehrpersonen sowie Aussagen zur Trägerschaft. Im dritten Teil erfolgt eine Darstellung der Faktoren, die eine gelingende Zusammenarbeit aus Sicht der Befragten fördern oder erschweren. Die Ergebnisse werden jeweils deskriptiv entlang der folgenden Hauptkategorien dargestellt:

Teil 1: Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit – Aufgabenbereiche und Rollenverständnis

1. Aufgabenbereiche
2. Rollenverständnis (Selbstwahrnehmung)
3. Rollenverständnis (Fremdwahrnehmung SL)
4. Rollenverständnis (Fremdwahrnehmung LP)

Teil 2: Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit

5. Begriffsdefinition von Kooperation
6. Trägerschaft/Anstellungsverhältnis
7. Beispiele von Zusammenarbeit
8. Austauschgefässe mit SL

Teil 3: Förderliche oder erschwerende Faktoren für gelingende Zusammenarbeit

9. Auswirkungen von Zusammenarbeit auf den Arbeitserfolg
10. Gelingensbedingungen für Zusammenarbeit
11. Hinderungsgründe für Zusammenarbeit
12. Kommunikation

Die Subkategorien werden bei der erstmaligen Erwähnung im Text durch Kursivschrift gekennzeichnet.

Sofern dies angebracht erscheint, werden die Antworten der Befragten im Original wiedergegeben, dabei können ausführliche Antworten leicht gekürzt werden. Kürzungen werden zudem vorgenommen, wenn die Antwort Rückschlüsse auf eine bestimmte befragte Person zulässt. Die ausgelassenen Stellen werden mit drei Punkten in einer eckigen Klammer gekennzeichnet: [...].

5.1. Teil 1: Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit – Aufgabenbereiche und Rollenverständnis

5.1.1. Aufgabenbereiche

Die Mehrheit der Schulsozialarbeitenden war zu Beginn ihrer Tätigkeit in der Lage, die Aufgabenbereiche eigenständig zu strukturieren und zu definieren. Eine Minderheit der Befragten tat dies in Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern.

B7 nimmt eine theoretische Einordnung der Aufgaben vor und unterscheidet dabei die Angebots- und Beratungsebene. Die Angebotsebene umfasse Prävention, Früherkennung und Intervention, während die Beratungsebene die Beratung für alle Zielgruppen an der Schule beinhalte. In einer pointierten Bemerkung stellt B7 fest, dass diese theoretische Verortung wenig mit der Praxis zu tun hat:

Ich würde mal sagen so ungefähr stimmt das zusammen mit dem Stellenbeschrieb, der ist dann natürlich noch detaillierter. Und das stimmt jetzt aber überhaupt nicht überein mit dem, was ich hier mache. (B7, 0:03:20.3)

In der Praxis an den Gymnasien stehen bei allen Befragten die *Einzelfallberatungen von Schüler:innen* im Vordergrund. Die Befragten begründen den Fokus auf diesen Aufgabenbereich zum einen mit dem akuten Bedarf der Schüler:innen und zum anderen mit der Knappheit der zeitlichen Ressourcen.

Im Folgenden werden die Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeitenden entlang der Subkategorien beschrieben.

Einzelfallberatung von Schüler:innen

Die Schulsozialarbeit wird als eine niederschwellige Anlaufstelle für Jugendliche (B2, 0:02:09.0) oder als niederschwellige Beratungsstelle (B3, 0:00:33.5) bezeichnet. Die Hauptaufgabe der Schulsozialarbeit besteht in der Sicherstellung des Beratungsangebots, wobei eine der Zielgruppen des Beratungsangebots die Schüler:innen sind (B4, 0:23:58.2; B8,

0:01:56.7). Die Beratung dieser Zielgruppe wird als primäre Aufgabe oder als Kerngeschäft bezeichnet. Der Arbeitsaufwand für Einzelfallberatungen wird von zwei Schulsozialarbeitenden wie folgt beziffert: B2 gibt an, dass dieser 65 % der Arbeitszeit betrage, während B8 einen Aufwand von 70 bis 75 % angibt.

Die Beratung der Schüler:innen erfolgt in den Regel in Einzelgesprächen, manchmal zu zweit. Die Schüler:innen haben die Möglichkeit, mit den Schulsozialarbeitenden vertrauliche Gespräche zu führen. Zudem werden sie von den Schulsozialarbeitenden in der Bildung und Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen unterstützt. Sie werden beraten und begleitet. Gemäss B6 sei die Beratung inhaltlicher Natur, während die Begleitung eher einen Triageprozess veranschauliche, bei dem beispielsweise der Kontakt zu einer externen Fachstelle hergestellt werde (B6, 0:04:30.0). B9 betont zudem die Notwendigkeit einer zeitnahen Beratung von Schüler:innen. Sei der Kontakt mit der Schulsozialarbeit hergestellt, sei es durch die Schüler:innen selbst, durch Freund:innen, über die Lehrpersonen oder die Schulleitungsmitglieder, sei es B9 ein Anliegen, mit ihnen so rasch als möglich, einen Beratungstermin zu vereinbaren (B9, 0:00:15.2).

Beratung von Schulleitungsmitgliedern und von Lehrpersonen

Die Schulsozialarbeitenden betrachten sich als Ansprechperson für die Schulleitungsmitglieder bzw. die Lehrpersonen bei sämtlichen sozialen Themen an der Schule. Die Beratung von Lehrpersonen und der Schulleitung wird von B7 mit dem Begriff Fachberatungen zusammengefasst (B7, 0:01:10.0). Diese Beratungen können sowohl in kurzen informellen Gesprächen als auch an vereinbarten Beratungsterminen stattfinden. Die Beratungstätigkeit wird mitunter auch von den Schulsozialarbeitenden angestossen. B3 (bezüglich der Beratung der Schulleitungsmitglieder) und B5 (bezüglich der Beratung der Lehrpersonen) äussern sich diesbezüglich wie folgt:

Ja. Manchmal ist es auch ein bisschen so, dass ich mich auch so aufdränge. Wenn zum Beispiel jemand von der Schulleitung sagt, <ich habe dann noch ein Gespräch, wir besprechen dann das und dieses gerade.> Dann frage ich manchmal schon auch, <wie wäre es, kann ich auch gerade dabei sein? Dann höre ich es auch gerade.> (B3, 0:28:58.5)

Also manchmal fragen sie mich schon, <hey, wäre das jetzt etwas, wo ich dich fragen kann.> Oder manchmal sage ich auch, wenn ich etwas höre, <du, aber Prüfungsangst, da könnte man gut etwas machen.> <Aha, wäre das jetzt jemand, den ich schicken könnte.> Dann sage ich, <ja sicher.> (B5, 0:22:14.2)

Die Gespräche zwischen Lehrpersonen und der/dem Schulsozialarbeitenden sind vertraulich. B3 merkt an, dass den Lehrpersonen mitunter nicht hinreichend bewusst sei, dass Informationen ohne die Einwilligung der beratenen Lehrperson nicht der Schulleitung weitergegeben werden dürfen (B3, 0:12:47.4).

Sowohl die Schulleitungsmitglieder als auch die Lehrpersonen lassen sich von der/dem Schulsozialarbeitenden hinsichtlich einzelne Schüler:innen beraten, insbesondere in Krisensituationen oder bei beunruhigenden Beobachtungen. Die Schulsozialarbeitenden unterstützten Lehrpersonen, die mit Fragen oder Sorgen zu einzelnen Schüler:innen überfordert sind oder nicht weiter wissen (B4, 0:23:58.2; B5, 0:18:55.7). Manchmal geht es in den Beratungen auch darum, dass sich ein Schulleitungsmitglied oder eine Lehrperson um eine/n Schüler:in sorgt und mit der/dem Schulsozialarbeitenden erörtern möchten, wie sie die betreffende Person dazu motivieren können, das Angebot in Anspruch zu nehmen.

An gewissen Schulen erörtern Schulleitungsmitglieder mit der/dem Schulsozialarbeitenden zusätzlich Themen zur Schulkultur, Kommunikation oder Vorfälle, die über eine Klasse hinausgehen. An der K2 und K7 wird die/der Schulsozialarbeitende von der Schulleitung generell als Resonanzkörper für soziale Themen betrachtet.

Lehrpersonen werden zusätzlich zu schwierigen Klassen- oder Gruppenkonstellationen innerhalb einer Klasse sowie zum Umgang mit schwierigen Themen, wie beispielsweise suizidale Gedanken, die in Texten von Schüler:innen auftauchen, von der/dem Schulsozialarbeitenden beraten.

Inner- und ausserschulische Vernetzung

Zu Beginn ihrer Tätigkeit stellten sich alle Schulsozialarbeitenden in allen Klassen und am Gesamtkonvent vor. Bis auf zwei Ausnahmen nehmen alle Schulsozialarbeitenden regelmässig an den Gesamtkonventen teil. Gemäss den aktuellen rechtlichen Bestimmungen nehmen die Schulsozialarbeitenden am Gesamtkonvent ohne Stimmberechtigung mit beratender Stimme teil. Die Teilnahme am Gesamtkonvent wird als wesentlich erachtet, um eine bessere Informationsbasis sowie eine stärkere Vernetzung zu gewährleisten. Des Weiteren biete der Gesamtkonvent eine gute Möglichkeit, sich einen Überblick über die Schulhauskultur sowie die aktuell für die Lehrpersonen relevanten Themen zu verschaffen. Die Teilnahme an schulischen Veranstaltungen wird von allen Befragten als wichtig erachtet, um eine schulinterne Vernetzung zu fördern und die Sichtbarkeit der Schulsozialarbeit zu erhöhen.

Des Weiteren wird von B4 und B8 darauf verwiesen, dass die Bereitstellung von Informationsmaterialien zu den Aufgaben der Schulsozialarbeit zähle. Dies umfasse

insbesondere Material zu ausserschulischen Beratungsstellen sowie zu Themen, die die Schule beschäftigen, beispielsweise die Häufung von psychischen Erkrankungen unter Schüler:innen (B4, 0:25:27.8; B8, 0:05:10.1).

Die Mehrheit der Befragten betont die Relevanz der Integration in das schulische Umfeld. Stellvertretend für andere sagt B3 dazu,

Also, ich finde es im Fall mega wichtig, dass man dabei ist. Ich finde auch nicht, dass ich mich als SSA absondern sollte, sondern ich sehe mich wirklich als Teil dieses Kollegiums. Ja, das finde ich im Fall ganz wichtig. (B3, 0:44:30.3)

In Bezug auf die ausserschulische Vernetzung werden keine ausführlichen Erläuterungen gemacht. Sie wird von allen Befragten als Aufgabe genannt, insbesondere im Zusammenhang mit der Triagefunktion der Schulsozialarbeit. Die Vernetzung mit Fachstellen oder -personen erleichtere die Übermittlung von Schüler:innen. B1 führt aus, dass die ausserschulische Vernetzung vor allem in schwierigen Einzelfällen eine wertvolle Ressource darstellen könne, um abzuklären, ob bereits akuter Handlungsbedarf bestehe oder nicht (B1, 0:36:11.3).

Arbeit mit Gruppen oder Klassen

Ein geringer Anteil der Aufgaben der Schulsozialarbeitenden umfasst Gruppen- oder Klasseninterventionen (*Arbeit mit Gruppen oder Klassen*). Exemplarisch werden Klasseninterventionen zu Themen wie rassistische Äusserungen in Chats, Stress, etc. oder eine Beratung einer Gruppe innerhalb einer Klasse oder klassenübergreifend, weil es zum Beispiel einen Streit oder eine Schlägerei gegeben hat, aufgeführt. B8 hat diesbezüglich festgestellt, dass dieses Aufgabengebiet in Wellenbewegungen verlaufe und es im Oktober/November, wenn die neuen Klassen ihr Gefüge gefunden haben, den grössten Zeitaufwand erfordere (B8, 0:05:10.1).

An einigen Schulen werden Klassentage oder -halbtage durchgeführt, welche den Schüler:innen die Möglichkeit bieten, sich ausserhalb des regulären Unterrichts besser kennenzulernen. Die Organisation dieser Klassentage oder -halbtage kann durch Lehrpersonen oder eine externe Organisation erfolgen. Sie finden für neu formierte Klassen statt. Die Schulsozialarbeitenden übernehmen dabei entweder einen Teil der Aktivitäten oder sie unterstützen die Lehrpersonen bezüglich der sozialen Dimension dieser Veranstaltungen beratend. Die Erarbeitung eines Klassenleitbilds wird von B2 zum Beispiel beratend unterstützt (B2, 0:46:05.4).

Präventionsarbeit und Früherkennung

Alle Schulsozialarbeitenden sehen die *Präventionsarbeit* klar als Aufgabe der Schulsozialarbeit. Die Umsetzung dieser Aufgabe erfordere jedoch Zeit, die mit den derzeitigen Ressourcen nicht ausreichend vorhanden sei, insbesondere da für eine nachhaltige Wirksamkeit die kontinuierliche Bearbeitung erforderlich sei. Stellvertretend für die anderen Befragten, verdeutlicht das B1 wie folgt:

Das andere ist auch, die Prävention. Sie wäre im Moment in der SSA drin, aber die ist jetzt bei uns quasi inexistent. Müsste man wirklich mal quasi reanimieren oder intervenieren. Wir sind wirklich nur quasi am Reagieren. (B1, 0:03:37.4)

Die Mitarbeit in Arbeitsgruppen und der Gesundheitskommission wird den präventiven Aufgaben zugeordnet. B2 wird beispielsweise bei der Erarbeitung von schulhausübergreifenden Konzepten zur sozialen Verantwortung beigezogen (B2, 0:00:48.3). Die Präventionsarbeit wird als Querschnittsfunktion oder gemeinsame Aufgabe definiert, die in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, insbesondere den 'Lehrpersonen Prävention und Gesundheitsförderung' erfolgen soll. Konkret ordnen die Befragten die Mitarbeit bei Suchtpräventionshalbtagen oder überschneidend mit den Ausführungen bei der *Arbeit mit Gruppen oder Klassen* auch die Mitwirkung an oder Beratung zu Klassen-(halb)tagen als Präventionsarbeit ein.

Die *Früherkennung* wird als gemeinsame Aufgabe zusammen mit den Lehrpersonen beschrieben, wobei die Schulsozialarbeitenden aufgrund der hohen Anzahl von Schüler:innen dabei auf die Lehrpersonen angewiesen sind. Für B4 liegt die Früherkennung von beunruhigenden Entwicklungen von Schüler:innen grundsätzlich bei den Lehrpersonen. Die Aufgabe der Schulsozialarbeit liege in der Unterstützung der Lehrpersonen, indem sie sie auf möglich Signale und Themen aufmerksam mache und ihnen Beratung anbiete. Das Ziel der Früherkennung beschreibt B4 so:

Da ist der Ansatz eher dahingehend, die Lehrperson zu sensibilisieren, wachsam zu sein, und dann den Kontakt aufzunehmen. So. Das ist eigentlich so (...) über sämtliche Themen verteilt. Eigentlich so die Lehrperson zu unterstützen, zu coachen, aber dass sie eigentlich ihre Tätigkeit noch besser umsetzen können. Nicht dass wir kommen, yeah, das machen wir jetzt, und dann gehen wir wieder, weil das halte ich nicht für nachhaltig. (B4, 0:09:17.5)

Elternberatung

Die Beratung von Eltern in Bezug auf die Herausforderungen ihrer Kinder wird zwar von allen Befragten als Aufgabe genannt, sie wird aber als zweitrangig eingestuft. Die Befragten, die über Berufserfahrung aus der Schulsozialarbeit in der Volksschule verfügen, ziehen einen Vergleich zwischen ihrer früheren und der aktuellen Tätigkeit und geben an, dass sie am Gymnasium nur wenig Zeit für *Elternberatung* aufwenden. Einerseits seien die Schüler:innen an den meisten Gymnasien schon älter sind (ungefähr zwischen 15 und 19 Jahre alt) und andererseits habe man die Eltern nicht proaktiv über die Einführung dieses Angebots informiert. In Fällen, in denen eine Beratung von Eltern erfolgt, geschieht dies häufig in Zusammenarbeit mit einem Schulleitungsmitglied, beispielsweise um eine Rückkehr aus einer psychiatrischen Klinik an die Schule vorzubereiten oder wenn von der Schulleitung die Verhängung disziplinarischer Massnahmen erwägt wird.

5.1.2. Rollenverständnis aus den verschiedenen Perspektiven

Im folgenden Abschnitt wird das Rollenverständnis der Schulsozialarbeit aus den verschiedenen Perspektiven beschrieben. Die Annäherung an das subjektive Rollenverständnis der Befragten erfolgt anhand ihrer Beschreibungen zu den Grundsätzen der sozialen Arbeit und ihrem Professionsverständnis. Dann beschreiben sie ihre eigene Rolle an den Gymnasien, bevor die Aushandlungsprozesse in der Rollenklärung verdeutlicht werden. Wie in Ziff. 2.2. dieser Arbeit dargelegt, sind mit der Ausübung einer Rolle stets auch Erwartungen und Verhaltensweisen an die/den Inhaber:in der Rolle geknüpft. Die Erwartungen und das Verständnis, welches die Schulleitungsmitglieder und die Lehrpersonen von der Schulsozialarbeit haben, werden von den Befragten in der Frage, wie die Schulleitungsmitglieder und die Lehrpersonen ihre Rolle beschreiben, reflektiert.

5.1.2.1. Reflexion der Grundlagen der Schulsozialarbeit und Professionsverständnis aus Sicht der Schulsozialarbeitenden

Unter den Befragten besteht Einigkeit darüber, dass Schulsozialarbeit Jugendliche bei der Bewältigung von Lebensaufgaben unterstützt und dabei, ausser bei Gefährdungen, der Schweigepflicht untersteht. Einigkeit besteht auch bezüglich der Freiwilligkeit, der Allparteilichkeit bzw. der Neutralität und der Niederschwelligkeit des Angebots. Das Einnehmen einer anderen Perspektive und das Bemühen um Verständnis für die Lebenssituation der Jugendlichen ist ein weiterer Punkt, der von den meisten Befragten als wesentlich reflektiert wird. B6 legt einige dieser Punkte wie folgt dar:

Bei mir hört es nicht auf mit dem, dass die Schule- also, dass die Türe der Schule zugeht, sondern es bedeutet ja auch das Lebensumfeld von den Kindern, äh also von den Jugendlichen, nicht von den Kindern, das

Lebensumfeld auch miteinzuberechnen. Und dass ihr Leben, ihr Lebensumfeld, dass ihre Lebenswelt eine wichtige Rolle auch spielt, und was sie zu Hause erleben, im Freundeskreis, in der Peergruppe und so weiter. Dort, Förderung zu ermöglichen, auch Rahmenbedingungen zu schaffen, da sind wir ja wieder bei der, also auch Strukturen, Rahmenbedingungen oder mitbeteiligt zu sein, Strukturen und Rahmenbedingungen zu schaffen, die förderlich sind. (B6, 0:21:45.6)

Alle Befragten betonen die Freiwilligkeit der Einzelfallberatung. B7 erklärt zur Freiwilligkeit ausführlich, dass die Schulleitungsmitglieder oder die Lehrpersonen teilweise Schüler:innen mit einem Auftrag an die Schulsozialarbeit überweisen (B7, 0:20:34.9). Das Beispiel, das B7 zur Illustration schildert, handelt von einem volljährigen Schüler mit familiären Problemen, bei dem die Schulleitung aufgrund der vielen Absenzen, eine Disziplinarmaßnahme in Erwägung zog (B7, 0:20:34.9). Aus Sicht der Schulleitung bestand der Auftrag an die Schulsozialarbeit darin, den Schüler an eine Psychotherapie zu vermitteln und die Absenzen zu reduzieren (B7, 0:20:34.9). In diesem Fall konnte dieser Auftrag dem Schüler gegenüber, transparent gemacht werden und B7 konnte mit ihm darüber ins Gespräch kommen (B7, 0:20:34.9). Aus der Sicht des Schülers wäre eine Psychotherapie angezeigt, aber es wäre der falsche Zeitpunkt und er merkte an, dass er sich mit der Schulleitung nicht einig sei, dass er die Matura nur schaffen könne, wenn er regelmässig im Unterricht anwesend sei (B7, 0:20:34.9). Dieser Schüler formulierte dann an B7 einen ganz anderen Auftrag (B7, 0:20:34.9). Er wünschte sich Unterstützung bei der Planung und Strukturierung dieser Lebensphase kurz vor der Matura, um die Matura zu bestehen und die Absenzen so weit in den Griff zu bekommen, dass es nicht zu Disziplinarmaßnahmen komme (B7, 0:20:34.9). An diesem Beispiel wird die Komplexität der Freiwilligkeit deutlich, da dem Schüler vor der Verhängung einer Disziplinarmaßnahme, eine Beratung durch die Schulsozialarbeit nahegelegt wurde. Eine wirkliche Wahlmöglichkeit hatte er in diesem Fall wohl nicht, denn entweder wird die Disziplinarmaßnahme verhängt oder er sucht die Schulsozialarbeit auf, um diese über eine Beratung abzuwenden. Der zweite Aspekt betrifft die Beauftragung der Schulsozialarbeit durch die Schulleitung. Dieser Aspekt wird von B7 als Teilaspekt der Freiwilligkeit aufgeführt. Inwiefern dies die Freiwilligkeit des Angebots tangiert, wird weder aus dem erläuterten Beispiel noch aus dem restlichen Interview klar.

B6 führt weiter aus, dass die Schulsozialarbeit mit den Methoden der Kinder- und Jugendhilfe bzw. mit den Methoden der Sozialen Arbeit arbeite und auch diese Perspektive einnehme (B6, 0:21:08.3). Von der Sozialen Arbeit her gedacht, sei es für B7 wichtig, Mass an den schwächsten Mitgliedern der Schulgemeinschaft zu nehmen und anwaltschaftlich für die Rechte der Schüler:innen zu handeln (B7, 0:41:08.6). Auch B4 und B8 bringen das Konzept

der Anwaltschaft ein. Für B4 besteht es darin, Anwältin bzw. Anwalt der/des Schüler:in zu sein, um das Bestmögliche für die Person herauszuholen (B4, 0:22:32.6). Für B8 besteht die Anwaltschaft darin, für Verständnis für die/den Schüler:in zu werben (B8, 0:35:45.3).

Die Profession wird mit Ausnahme von zwei Befragten reflektiert. Die Schulsozialarbeit wird als neue Profession im Bildungssystem bezeichnet, die nicht zum Unterricht oder zur Wissensvermittlung gehört. Es werden Begriffe wie 'artfremd' (B2, 0:14:39.5), 'Exot' (B6, 0:21:08.3), 'fremd' (B8, 0:31:11.3) verwendet, um zu beschreiben, wie die Befragten die Schulsozialarbeit am Gymnasium wahrnehmen. Dies wird auch darauf zurückgeführt, dass die Schulsozialarbeitenden andere Perspektiven einbringen, die für die Schulleitung oder die Lehrpersonen zum Teil ungewohnt sind. Beim Einbringen dieser Perspektiven, ist es B2 ein Anliegen, offen zu sein im Denken, um sich auch in die andere Seite einfühlen zu können (B2, 0:28:22.3). Für B8 ist klar, dass damit auch Grundhaltungen der Profession zum Ausdruck kommen, wie beispielsweise das Akzeptieren der Lebenswelten der Jugendlichen (B8, 0:33:03.5).

5.1.2.2. Beschreibung der eigenen Rolle am Gymnasium

Bei der Frage, wie die Schulsozialarbeitenden ihre Rolle am Gymnasium beschreiben würden, gibt es nur bei der beratenden Rolle eine grössere Übereinstimmung. Diese Rolle wird von sechs der Befragten hervorgehoben. Drei von ihnen verknüpfen diese Funktion mit einer unterstützenden Rolle, wobei sie bei der Beantwortung der Frage nach der eigenen Rolle nicht spezifizieren, wem diese Unterstützung zukommt. Andere Aussagen im Interviewverlauf dieser drei Befragten deuten darauf hin, dass die Unterstützung allen von ihnen beratenen Personen zukommt. Die Lehrpersonen durch Beratung in ihrer Rolle bestärken und sie unterstützen zu können, wird von einigen Befragten als bereichernd empfunden (B1, 0:00:10.0, B4, 0:09:17.5). Stellvertretend für andere, beschreibt das B2 die beratende und unterstützende Rolle der Schulsozialarbeit so:

Ich sehe mich häufig in einer beratenden, unterstützenden Situation oder Funktion, wo teilweise entlastend erlebt wird. Aber eigentlich ist es auch nicht mein Ziel, um jetzt einfach entlasten oder Sachen wegnehmen. Manchmal ist es eben auch gut, dass auch die Schulleitung und auch die Lehrpersonen in ihrer Verantwortung stehen. (B2, 0:12:14.9)

Hinsichtlich der Verantwortung gehen B2, B4 und B6 auf die Verteilung derselben in Einzelfällen ein und verorten diese bei der Schulleitung und auch bei den Lehrpersonen. Wobei die Rolle der Klassenlehrpersonen betont wird, nämlich dass die Verantwortung, die Fäden in

der Hand zu halten in der Regel bei ihnen liege (B6, 1:19:36.0). Exemplarisch wird dies von B4 wie folgt beschrieben:

Ich verstehe aber meine Rolle nicht so, dass ich dann die Verantwortung für einen Fall habe. Sondern ich bin ergänzend, beratend, unterstützend. (B4, 0:22:32.6)

B4 und B8 sehen sich darüber hinaus in einer vermittelnden bzw. vernetzenden Rolle (B4, 0:22:32.6, B8, 0:10:48.3). B3 nimmt für viele Leute die Rolle der Vertrauensperson ein (B3, 0:09:48.8) und B5 führt zur Rolle aus, dass die Schulsozialarbeit ein Teil der Schule ist, der unabhängig und neutral ist (B5, 0:13:12.4). Auch für B7 gehört unter anderem die Neutralität zur Rolle (B7, 0:14:31.7).

Mit Bezug auf die Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, sehen B6 und B8 ihre Rolle darin, die Kinder- und Jugendhilfe in die Schule einzubringen (B6, 0:21:08.3, B8, 0:10:48.3). B8 beschreibt diese beiden Aspekte wie folgt:

Ich glaube Schulsozialarbeit, oder da speziell bei mir da am K7, es ist wirklich so diese Drehscheibenfunktion. So, ähm, (...) Sei das Vermittlung zwischen Schulleitung, Lehrpersonen und Schüler:innen und Eltern. Ja. Das Reinbringen von der Jugendhilfe in die Schule. Ich glaube das ist so die Rolle eigentlich von mir hier an der Schule. (B8 0:10:48.3)

5.1.2.3. Aushandlungsprozesse in der Rollenklärung

Konkrete Vorkommnisse oder Einzelfälle dienen nach Aussage aller Befragten als Aufhänger, um den Zuständigkeitsbereich immer wieder auszuhandeln und die Rolle der Schulsozialarbeit zu klären. Die Prozesshaftigkeit des Aushandelns wird von den meisten Befragten betont, d.h. das Aushandeln findet während der gesamten Dauer der Zusammenarbeit beispielsweise an einem Einzelfall statt.

B8 stellt sich klar auf den Standpunkt, dass die Schulsozialarbeit nie Aufgaben im sanktionierenden Bereich übernehme. Die Verantwortung für Sanktionen liege immer bei der Schulleitung (B8, 0:23:59.5). Am Beispiel des Case Managements bei komplexen Einzelfällen erläutert B8 diese Aushandlungsprozesse:

Bei anspruchsvollen Fällen oder bei Situationen, wo es mit Jugendlichen schwierig ist, wo viele Akteure aus dem Schulsystem oder auch von ausserhalb vom Schulsystem involviert sind, wo auch die Kommunikation zum Teil schwierig ist, dort ist einfach sehr oft der Wunsch, wir hätten gerne jemand

im Schulhaus, die/der schaut, dass dieser Fall läuft. Sehr oft ist dann die Vorstellung, ja das kann die Schulsozialarbeit übernehmen. Wo ich sehr oft einfach sagen muss, <nein, ich kann einen wichtigen Teil übernehmen, aber ich kann nicht die Verantwortung übernehmen. Und ich kann nicht Entscheidungen treffen in einem Fall. Dafür braucht es die bisherigen Akteure der Schule einfach weiterhin.> (B8, 0:25:17.3)

Für B9 besteht das Aushandeln von Zuständigkeiten zum Teil auch darin, unangenehme Situationen anzusprechen und die Verantwortung der Schulleitung einzufordern. Dazu wird ein Beispiel angeführt, bei dem eine Intervention der Schulsozialarbeit gewünscht wurde, nachdem ein Diebstahl an der Schule entdeckt wurde. Dazu musste B9 eine Einordnung der Zuständigkeit der Schulsozialarbeit vornehmen, da diese laut B9 eindeutig nicht in diesem Bereich liege (B9, 0:55:37.9).

An einer Schule wird die Schulsozialarbeit bei disziplinarischen Massnahmen gegen einzelne Schüler:innen nicht beratend einbezogen. Das wird bedauert, denn die/der Schulsozialarbeitende könne eine andere Sichtweise einbringen und die/den betroffene/n Schüler:in nach der Massnahme unterstützen oder beraten. An der gleichen Schule waren einige Schulleitungsmitglieder der Meinung, dass die Schulsozialarbeit bei Panikattacken von Schüler:innen zuständig sei. Dies führte zu einer Rollenklärung, dass Krisen von Notfällen zu unterscheiden seien.

In Bezug auf die Rollenklärung mit Lehrpersonen sprechen die Befragten die Verantwortung der Klassenlehrpersonen bei schwierigen Klassen- oder Gruppenkonstellationen an und betonen, dass die Lehrpersonen im Gegensatz zu den Schulsozialarbeitenden eine längerfristige Beziehung zu den Schüler:innen hätten. Eine Auslagerung der Bearbeitung von schwierigen Klassen- und Gruppenkonstellationen an die Schulsozialarbeit könnte von den Schüler:innen auch als Schwäche der Lehrperson interpretiert werden. B5 stellt überdies fest, dass in einigen Klassen, Teambildung oder Kooperationsspiele sinnvoll wären und in den Zuständigkeitsbereich der Schulsozialarbeit fallen würden, aber dass im ausgelasteten Gymnasialalltag, die Gefässe dafür fehlen würden (B5, 0:10:20.1).

5.1.2.4. Rollenverständnis der Schulsozialarbeit aus Sicht der Schulleitung

Die Befragten beschreiben die Fremdwahrnehmung der Rolle der Schulsozialarbeit an den Gymnasien aus Sicht der Schulleitung. Zunächst werden die Aussagen zum *Grundverständnis von Schulsozialarbeit aus Sicht der Schulleitung* beschrieben, insbesondere die Aspekte von Schulsozialarbeit, die Klärungsbedarf hervorgerufen haben. Dann ist für die vorliegende Arbeit

relevant, inwiefern, die Schulleitungsmitglieder die/den Schulsozialarbeitende/n als gleichwertige/n Partner:in betrachten.

5.1.2.5. Grundverständnis von Schulsozialarbeit aus Sicht der Schulleitung

Alle Befragten attestieren den Schulleitungsmitgliedern eine Entwicklung bezüglich des Grundverständnisses, welche Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche die Schulsozialarbeit hat, und wie die Rolle ausgestaltet sein könnte. B2 hat beispielsweise vor allem zu Beginn des Arbeitsantritts festgestellt, dass bestimmte Themen nicht bis zu B2 vorgedrungen sind, obwohl sie in B2's Verständnis zum Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit gehören (B2, 0:02:09.0). B6 beschreibt den Prozess mit der Schulleitung zu einem gemeinsamen Rollenverständnis zu kommen, wie folgt:

Vorher gab es keine Schulsozialarbeit. Bumm, ist jemand da.
Und dann sind natürlich in meiner Wahrnehmung, sind schon
Aufgaben und Tätig-, also Bereiche, wo ich jetzt finde, das
könnte ich jetzt gut übernehmen. Und das hat dann die
Schulleitung wie automatisch weitergemacht. (B6, 0:14:28.0)

Alle Befragten äussern sich dazu, wie ihre Schweigepflicht von den Schulleitungsmitgliedern verstanden wurde. B3 führt dazu aus, dass es den Schulleitungsmitgliedern bewusst war, dass die Schulsozialarbeitenden der Schweigepflicht unterstehen und von B3 nicht erwartet wurde, dass Informationen weitergegeben werden. B6 und B7 erlebten diesbezüglich einen erhöhten Erklärungsbedarf. Sie beschreiben Irritationen, die auftraten, wenn sie sich auf die Schweigepflicht beriefen (B6, 0:51:10.4), bzw. dass im Austausch teilweise ein «Nachjustieren» notwendig war und Erklärungen zur Reichweite und zum Umfang der Schweigepflicht gegeben werden mussten (B7, 0:31:30.4).

B8 thematisiert auch die Unabhängigkeit der Schulsozialarbeit, die von einigen Schulleitungsmitgliedern nicht als grundlegend angesehen werde.

5.1.2.6. Rollenverständnis der Schulsozialarbeit aus Sicht der Schulleitung

Aus Sicht aller Befragten hat sich nach der Einführungsphase, das Profil der Schulsozialarbeit für die Schulleitung geschärft und der Austausch intensiviert. In der Einführungsphase hatten viele Befragte das Gefühl, eine externe oder eingemietete Beratungsstelle mit wenig Berührungspunkten zu sein.

Alle Befragten werden bei schwierigen Krisen oder in komplexen Fällen, die einzelne Schüler:innen betreffen von der Schulleitung einbezogen. Der Einbezug variere jedoch, je nachdem welches Schulleitungsmitglied für den Fall zuständig sei. Teilweise erfolge diese Einbeziehung noch nicht frühzeitig genug. Im Austausch zwischen der Schulleitung und der

Schulsozialarbeit gäbe es teilweise auch unterschiedliche Zielvorstellungen bzw. Gewichtungen im Vorgehen.

B3 und B7 äussern ihr Erstaunen über folgende Punkte: B3 ist erstaunt über die Rückmeldung der Schulleitung, dass sie sich seit der Einführung der Schulsozialarbeit entlastet fühlt (B3, 0:11:24.5) und B7 über das Wohlwollen und Vorschussvertrauen, das die Schulleitung B7 entgegenbringt (B7, 0:31:30.4). In Bezug auf die Entlastung fügt B3 erklärend hinzu, dass es wohl eher ein Gefühl sei, dass die Schulsozialarbeit als zusätzliche Ressource da sei, als dass ein tatsächlicher Rückgang der Arbeitslast erlebt werde.

Alle Befragten attestieren der Schulleitung eine Offenheit, sich auf den Austausch mit der/dem Schulsozialarbeitenden einzulassen. Wird der Fokus auf einzelne Schulleitungsmitglieder gerichtet, so zeigen sich an allen Schulen grosse Unterschiede in Bezug auf diese Offenheit, die von einem sehr engen Austausch bis hin zu sehr wenigen Berührungspunkten mit einzelnen Schulleitungsmitgliedern reichen können. An fast allen Gymnasien arbeiten die Befragten mit einzelnen Schulleitungsmitgliedern selten oder gar nie zusammen. Die Gründe dafür sind aus Sicht der Befragten vielfältig: Zeitmangel seitens der Schulleitungsmitglieder, eine distanzierte Haltung gegenüber der Schulsozialarbeit oder ein anderes Verständnis der Schulsozialarbeit. B1 erklärt dieses Verständnis, welches Lehrpersonen und gewisse Schulleitungsmitglieder haben, wie folgt,

Und dann gibt es aber viele, die so, ja jetzt haben wir ja die Schulsozialarbeit, dann sollen die diesen Menschen richtig machen und dann kommt er wieder. Und wir haben sogar Schulleitungsmitglieder, muss man dazu sagen, die das so sehen, dass wir wirklich wie einen Notfalldienst zur Verfügung stellen und das ist auch so die Meinung von Schulleitungsmitgliedern. (B1, 0:09:08.8)

Bezüglich des Zeitmangels der Schulleitungsmitglieder werden zwei Aspekte genannt, zum einen, dass sie z. B. Disziplinarverfahren rasch erledigen möchten. Zum anderen, dass sie keinen Nutzen erkennen, die Schulsozialarbeit als weitere Instanz in den Prozess einzubeziehen. Diesbezüglich bemerken B5, B7 und B9, dass die Schulsozialarbeit teilweise auch zu einem Mehraufwand führen kann, zum Beispiel dann, wenn Problemstellungen von den Schüler:innen an die Schulsozialarbeitenden herangetragen werden, die vorher kein Thema waren (B5, 0:15:35.3; B7, 1:04:20.2, B9, 1:26:20.6).

5.1.2.7. Rollenverständnis der Schulsozialarbeit aus Sicht der Lehrpersonen

Entlang der gleichen Subkategorien wie bei der Schulleitung werden die Daten zur Fremdwahrnehmung der Rolle der Schulsozialarbeitenden aus Sicht der Lehrpersonen beschrieben: *Grundverständnis der Schulsozialarbeit aus Sicht der Lehrpersonen, Rollenverständnis der Schulsozialarbeit aus Sicht der Lehrpersonen.*

5.1.2.8. Grundverständnis der Schulsozialarbeit aus Sicht der Lehrpersonen

Auf die Frage nach der Beschreibung ihrer Rolle durch die Lehrpersonen wenden die meisten Befragten ein, dass es nicht angemessen sei, pauschal von den Lehrpersonen zu sprechen, da diese ein sehr unterschiedliches Grundverständnis von Schulsozialarbeit hätten.

In der Wahrnehmung der Befragten steht für viele Lehrpersonen, die Beratung einzelner Schüler:innen durch die Schulsozialarbeit im Vordergrund. Exemplarisch zeigt dies B9:

Also sie sagen einfach viel, es ist ein Büro für Schüler:innen, die kommen können mit ihren Problemen. Das ist das, was sie grundsätzlich sehen. Und man kann sich dort beraten lassen, auch während dem Unterricht. Und sie/er macht sonst so ein bisschen soziale Sachen, würde ich jetzt so vereinfacht-. (B9, 0:45:43.8)

Etwas weiter gefasst, wird dies von B6, wonach die Lehrpersonen der Schulsozialarbeit auch eine Rolle der «Fürsprache für Schüler:innen» zuschreiben würden, die sich manchmal auch durch Hartnäckigkeit oder ein Dranbleiben am Thema ausdrücke (B6, 0:26:49.1).

Die Lehrpersonen hätten grundsätzlich Verständnis für die Methoden der Schulsozialarbeit, vor allem wenn sie ihnen erklärt würden. B2 betont, dass es dann aber manchmal noch an der Umsetzung hapere, wenn z. B. das Vorgehen zu wenig abgesprochen werde (B2, 0:20:43.9).

Bezüglich des Grundsatzes der Freiwilligkeit der Inanspruchnahme des Angebots bestand gegenüber einigen Lehrpersonen Klärungsbedarf. Es musste erklärt werden, dass die Schulsozialarbeit nicht als disziplinarische Massnahme für, zum Beispiel, störendes Verhalten im Unterricht verstanden werden sollte, und dass auch keine Schüler:innen zur Schulsozialarbeit geschickt werden sollten. Alle Befragten betonten, dass sie die Lehrpersonen immer wieder aufforderten, dass sie den Schüler:innen, die Inanspruchnahme des Angebots empfehlen sollen.

Auch die Schweigepflicht führe immer wieder zu Klärungsbedarf oder Irritationen bei den Lehrpersonen. B8 führt hierzu aus:

Beim Grossteil der Lehrpersonen ist das wie klar, und sie fragen dann manchmal trotzdem und schieben dann hintennach, <ich weiss, du darfst eigentlich nichts sagen.> Und bei gewissen Lehrpersonen hat das schon zu rechten Irritationen geführt. Und ich denke, dort lohnt es sich sicher auch immer wieder darauf hinzuweisen, was die Rolle und die Aufgaben der Schulsozialarbeit sind. Das es eben genau darum geht, dass es innerhalb der Schule, dieses Angebot gibt, dass die Schüler vertrauliche Gespräche führen können. (B8, 0:54:24.1)

5.1.2.9. Rollenverständnis der Schulsozialarbeit aus Sicht der Lehrpersonen

Die Lehrpersonen nutzten das Angebot, weil sie sich Sorgen um eine/n Schüler:in machen, weil es einen Vorfall wie z. B. einen Streit gegeben habe oder weil es Schwierigkeiten in der Klasse gebe. Stellvertretend für die anderen Befragten, erläutert B9 die Nutzung des Angebots durch die Lehrpersonen:

Also ich glaube grundsätzlich kann man ein bisschen zwischen 2 Themenarten, die kommen, entweder, nein, ich würde sogar sagen 3. Entweder individuelle Problem bei einer Schülerin oder einem Schüler, meistens geht es über die Leistung oder einfach über es geht dieser Person nicht gut und das ist bei den Klassenlehrpersonen angekommen, deponiert, gesehen worden. So. Das ist das eine Thema. Das zweite Thema ist, dass es irgendein Vorfall gegeben hat, irgendetwas Schwieriges, keine Ahnung. Meistens bekomme ich das schon über die Schulleitung mit, aber die Klassenlehrperson, genau, kommt dann noch auf mich zu, ich weiss doch auch nicht, Diebstahl von Schülerinnen, Schüler, ein Streit untereinander, irgendetwas so. Ja und das dritte sind einfach schwierige Konstellationen, die schon länger bestehen oder Fragen, die sie dann so haben, die sie auch nicht so verorten. Selten kommen sie auch mit Elterngeschichten. (B9, 0:08:54.1)

Die meisten Befragten haben von den Lehrpersonen die Rückmeldung erhalten, dass die Unterstützung durch die Schulsozialarbeit im Einzelfall als Entlastung erlebt werde. Mehrere Befragten merken an, dass es eine gewisse Offenheit der Lehrpersonen brauche, dass sich jemand anderes neben dem Unterricht um einen Teilaspekt kümmere und eine andere Perspektive einbringe. Im Austausch mit den Lehrpersonen würden sich teilweise

unterschiedliche Haltungen zeigen, z. B. dass die Lehrperson ein valides Zeugnis schreiben müsse, während aus Sicht der/des Schulsozialarbeitenden zuerst der Fokus auf etwas anderes gelegt werden müsse, bevor die Schule wieder Priorität haben könne. Einige Lehrpersonen wünschten sich von der Schulsozialarbeit ein Patentrezept für komplexe Fälle. Pointiert wird diese Haltung von B4 beschrieben:

Das ist ein paar Mal passiert, dass Lehrpersonen mir einen Fall schildern, so bla bla bla bla, <was soll ich jetzt tun>, und wünschen sich dann so wie Dr. Sommer, bla bla bla, und das mache ich auch nicht. Und dann sage ich immer, <hey, danke für deine Offenheit und dein Vertrauen, schön, dass du mir geschrieben hast, ich möchte dich gerne einladen, dass du persönlich vorbeikommst, und dann schauen wir gemeinsam, wie gehen wir weiter vor, wie ich dich unterstützen kann, können wir überhaupt etwas machen>. Und dann lade ich sie ein. Da ist dann schon manchmal so eine leichte Irritation, denn es wäre halt gerade so schön, wenn man gleich grad da so einen Plan kriegt. (B4, 1:10:38.8)

Alle Befragten machten deutlich, dass es Lehrpersonen gebe, mit denen sie noch keine Berührungspunkte hatten. Die Befragten führen dies darauf zurück, dass manche Lehrpersonen ihren Berufsauftrag auf die Wissensvermittlung beschränken würden. Der Beziehungsaufbau oder das Interesse für die Lebensumstände der Jugendlichen würde nicht dazu gehören. B6 fügt einen weiteren Erklärungsansatz hinzu, der im Grundsatz der Freiwilligkeit des Angebots liege, denn die Schulleitung verpflichte die Lehrpersonen nicht, die Schulsozialarbeit einzubeziehen (B6, 0:30:53.1).

5.2. Teil 2: Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit

5.2.1. Begriffsdefinition Kooperation

Nachdem sich die Befragten zu ihren Aufgaben und ihrer Rolle geäußert hatten, bat ich sie, den Begriff Kooperation in ihrer Arbeit am Gymnasium zu definieren. Bei der Erstellung des Interviewleitfadens hatte ich den Begriff Kooperation anstatt Zusammenarbeit gewählt, da mein Verständnis für die Abgrenzung zwischen Kooperation und Zusammenarbeit (vgl. Ziff. 2.3.1.) noch nicht vollständig gereift war. Die Begriffsdefinitionen der Befragten fokussierten dennoch auf die Zusammenarbeit an der Schule und bezogen sich nicht auf die übergeordnete Kooperation zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule. Auch in den Definitionen der Befragten wurden die Begriffe Kooperation und Zusammenarbeit entweder synonym verwendet oder der Begriff Kooperation wurde als Oberbegriff verwendet, wonach es für

Kooperation Zusammenarbeit brauche. Die Mehrheit der Befragten sprach in ihren Definitionen auch den Aspekt der unterschiedlichen Professionen bzw. Disziplinen an, die aus ihrer Fachlichkeit heraus ein gemeinsames Ziel erreichen wollen. Darüber hinaus wurde auf die Notwendigkeit von Absprachen und die Definition von Zuständigkeiten hingewiesen.

Exemplarisch wird die Antwort von B6 wiedergegeben, da diese die oben genannten Aspekte auf interessante Weise bildlich verdeutlicht:

Ich bringe so ein Bild von einem Hausbau. Und für das Haus, damit das stabil ist und gut stehen kann, braucht es einen Architekten, braucht es auch vielleicht noch einen Bauingenieur, es braucht den, nachher die Personen die es bauen, es braucht den Maurer, es braucht den Schreiner, es braucht den Fliesenleger etc. Und, ich sehe Kooperation in dem, dass man so das gemeinsame Ziel, eben das gemeinsame Haus, auch miteinander unterwegs ist, dass es Absprachen miteinander gibt, dass man sich auch gut überlegt, wer kann was, gut beitragen, damit das Haus am Ende steht (lacht). Wo braucht es was und wen und wie viel von wem und es so eine Gemeinsamkeit auch übersetzt. (B6, 0:34:46.8)

Die übrigen Begriffsdefinitionen sind im Anhang verfügbar.

5.2.2. Auswirkungen von Zusammenarbeit oder Kooperation auf den Arbeitserfolg der Schulsozialarbeit

Die Mehrheit der Schulsozialarbeitenden ist der Meinung, dass für sie ein Arbeitserfolg auch ohne Zusammenarbeit oder Kooperation möglich ist. Für B3 und B9 ist die Zusammenarbeit nicht zwingend für den Arbeitserfolg, denn viele Schüler:innen würden ohne Wissen der Lehrpersonen die Schulsozialarbeit aufsuchen. B9 sagt, dass eine Kooperation schon wünschenswert wäre und wenn es keine gebe, brauche es von Seiten der Schulsozialarbeit mehr Stärke, indem diese sich klar positioniere (B9, 1:17:07.3). Auch Präventionsworkshops können ohne Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen durchgeführt werden. Sie hätten dann eine andere Wirkung. B5 nennt ein Beispiel eines Präventionsworkshops zum Thema Stress, bei dem eine Lehrperson seine Klasse zu spät zum vereinbarten Treffpunkt gebracht habe. Diese Klasse sei dann im Workshop wenig motiviert dabei gewesen. B5 führt dies auf die Einstellung dieser Lehrperson zur Zusammenarbeit zurück, die sich in der Verspätung gezeigt habe (B5, 0:36:31.1).

Im Verlauf des Interviews werden die Aussagen, wonach Kooperation für einen Arbeitserfolg nicht notwendig ist, relativiert. Die meisten Befragten äussern sich dahingehend, dass die Schulsozialarbeit die Verhältnisse auf der Systemebene hinterfrage und Übersetzungsarbeit

zwischen den Schüler:innen und den Lehrpersonen bzw. Schulleitungsmitgliedern leisten müsse, damit sie wirkungsvoll sei. Als isolierte Beratungsstelle habe die Schulsozialarbeit nicht die gleiche Wirksamkeit. Für B5 ist klar, dass es die Lehrpersonen brauche, damit die Schüler:innen das Angebot der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen. Auch für B7 ist die Schulsozialarbeit sehr auf die Zusammenarbeit mit den Klassenlehrpersonen und der Schulleitung angewiesen, da diese dann entsprechend über das Angebot sprechen und es auch empfehlen würden. B7 betont dabei vor allem die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit den Klassenlehrpersonen (B7, 0:43:50.7). B5 bemerkte, dass jeweils mehrere Schüler:innen aus der gleichen Klasse kommen und führt dies einerseits darauf zurück, dass sich der Nutzen der Schulsozialarbeit unter den Schüler:innen herumspreche, andererseits aber auch auf die Haltung der jeweiligen Lehrpersonen. Wenn die Lehrpersonen einzelnen Schüler:innen das Angebot empfehlen, sei die Beratung jeweils auch tatsächlich notwendig (B5, 0:22:14.2).

Im Gegensatz zur Mehrheit der Befragten, betont B2 mit den Worten «absolut. Ja.» kategorisch, dass es Kooperation für einen Arbeitserfolg brauche (B2, 0:37:30.3). Auch B6 bejaht dies mit der gleichen Gewichtung und braucht zur Unterstreichung die englische Redewendung: «knowledge lies between heads» (B6, 0:43:01.7). Ähnlich sagt B4 mit Nachdruck,

definitiv. Weil wenn, wir sind systemisch ausgebildet. Und systemische Schulsozialarbeit bedeutet, dass du immer das Gesamtsystem im Blick hast. Wenn du das nicht machst, dann machst du etwas falsch aus meiner Sicht. Ja das hängt total davon ab. (B4, 0:54:14.8)

Für B6 und B8 ist die Zusammenarbeit in allen Arbeitsfeldern wichtig, denn es seien Absprachen notwendig und die Schulsozialarbeit müsse sich für die Schüler:innen einsetzen und einbringen können (B6, 0:43:01.7; B8, 0:28:30.8). Gerade in der Einzelfallberatung betont B1 die Wichtigkeit des Netzwerkes, und dass B1 die Schüler:innen jeweils ermutige, über die Herausforderungen zu sprechen (B1, 0:39:07.9). B6 erwähnt zusätzlich noch den Aspekt der Psychohygiene, wonach es wesentlich sei zu wissen, nicht allein in der Verantwortung zu stehen und Aufgaben teilen zu können. Zusammenarbeit sei auch notwendig, um Synergien zu bündeln (B6, 0:43:01.7).

5.2.3. Trägerschaft/ Anstellungsverhältnis

Die *Trägerschaft* bzw. das *Anstellungsverhältnis* der Schulsozialarbeit an den Gymnasien war nicht Teil der Interviewfragen. Fünf der Befragten haben dieses Thema von sich aus angesprochen. Ihre Antworten werden in diesem Abschnitt zu den Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit zusammengefasst. Die Fakten zur Trägerschaft bzw. zum

Anstellungsverhältnis der Schulsozialarbeit an den Gymnasien sind unter Ziff. 2.3.2.1 dieser Arbeit beschrieben.

B7 merkt an, dass die Schulsozialarbeit als unabhängige Fachstelle bzw. Fachperson wahrgenommen werden möchte und dies mit der Anstellung an der Schule nicht gegeben sei (B7, 0:14:31.7). B9 sieht das ähnlich und beschreibt die Schulsozialarbeit als «eher unabhängig» und erklärt dazu, dass B9 die Sichtweise der Schulsozialarbeit frei einbringen könne, aber dass es Situationen gäbe, wo der Handlungsspielraum durch die Schulleitung begrenzt werde (B9, 0:46:20.6). Um welche Situationen es sich dabei handelt, wird nicht näher erläutert. B8 reflektiert die Anstellung in Bezug auf die Kooperationsmodelle und ist der Meinung, dass eine Anstellung bei der Kinder- und Jugendhilfe besser wäre, damit die Schulsozialarbeit autonom handeln und sich genügend von der Schule abgrenzen könne.

Das geht dann auch, oder, was Kooperationsmodelle anbelangt, dann geht es auch sehr schnell darum, ja okay, das hat man ja auch auf der Volksschule gemerkt, welcher Stelle man unterstellt ist. Da sehe ich das einzige Aber, das bei uns an der Schule ist. Ich plädiere nach wie vor dafür, dass es gescheiter ist, die Schulsozialarbeit von der Unterstellung her, irgendwo der Jugendhilfe anzugliedern und nicht direkt den Schulen. Einfach aus Autonomiegründen, aus Abgrenzungsgründen. Ja, dass die Schule nicht so bestimmend sein kann. Ja. (B8, 0:37:28.9)

Ein Schulleitungsmitglied als Vorgesetzte/n zu haben, führt aus Sicht von B4 und B6 zu Abgrenzungsschwierigkeiten. Es sei manchmal nicht klar, ob das notwendige Vertrauensverhältnis für eine Beratung dieses Schulleitungsmitglieds durch die/den Schulsozialarbeitende/n durchgehend gegeben sei, da dieses Schulleitungsmitglied gleichzeitig die Personalführung innehabe (B4, 0:28:33.7; B6, 0:59:20.0). B4 stellt sich auch die Frage, ob das Mitglied der Schulleitung eventuell weniger bereit sei, sich B4 anzuvertrauen, weil dieses gleichzeitig eine Vorgesetztenrolle innehabe (B4, 0:28:33.7). Die Tatsache, dass ein Schulleitungsmitglied sowohl für die Personalführung zuständig sei, als auch Fallverantwortung habe, wird von B4, B6 und B9 als problematisch angesehen. Dies liege daran, dass es manchmal schwierig sei, zu unterscheiden, ob eine Beratung gewünscht oder ob ein Auftrag an die/den Schulsozialarbeitende:n erteilt werde (B4, 0:28:33.7; B6, 0:59:20.0 B9, 0:46:20.6).

Zudem sind einige Befragte der Meinung, dass die fachliche Unterstützung nicht durch die Schulleitung gewährleistet werden könne. Die fachliche Unterstützung wird als wesentlich für die laufende Klärung von Aufgaben und Rollen und für die Teilung von Verantwortung angesehen. B7 erläutert dies folgendermassen,

Also einerseits eben das, was wollen wir als SSA, für was sind wir zuständig. Andererseits auch Verantwortung teilen, wo ich auch finde, das ist noch zu wenig gewährleistet, dafür bräuchte es wirklich eine fachliche Leitung. Und damit wir noch echter diese Neutralität zeigen könnten oder diese leben, bräuchte es eben auch wirklich eine Anbindung an eine neutrale fachliche Leitung. Und die fachliche Leitung meine ich wirklich, ganz klar, es braucht jemand aus dem SSA-Bereich. (B7, 1:26:55.3)

5.2.4. Austauschgefässe mit der Schulleitung

Der Interviewleitfaden enthielt wiederum keine Frage zu den Austauschgefässen zwischen den Schulsozialarbeitenden und der Schulleitung. Dieses Thema wurde jedoch von fast allen Befragten angesprochen. Die meisten gingen darauf ein, wenn es darum ging, die Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern zu beschreiben. Austauschgefässe mit den Lehrpersonen wurden nicht erwähnt.

Zuerst werden die verschiedenen Austauschgefässe mit der Schulleitung aufgelistet, um anschliessend, die Einschätzungen der Schulsozialarbeitenden dazu wiederzugeben.

B1 hat keinen regelmässigen Austausch mit den Mitgliedern der Schulleitung. B2 und B3 nehmen an der wöchentlichen Sitzung der Gesamtschulleitung teil und sind bei der Behandlung des Traktandums zu den Einzelfällen anwesend. B6 tauscht sich alle zwei Wochen mit der Gesamtschulleitung aus. B4, B5, B7 und B8 haben einen regelmässigen Austausch mit dem Schulleitungsmitglied, das gleichzeitig die Personalführung innehat. B9 hat das Thema nicht angesprochen. B8 nimmt neben dem regelmässigen Austausch mit einem Schulleitungsmitglied, bei Bedarf, an der Sitzung der Gesamtschulleitung teil (B8, 0:48:44.0).

Einige Schulen hatten bereits bei der Einführung der Schulsozialarbeit eine Vorstellung des Austauschgefässes. So wurde z. B. B3 gebeten, den Arbeitstag auf den Wochentag zu legen, an dem die Sitzung der Gesamtschulleitung stattfindet. Auch an der K5 wurde von Anfang an einen regelmässigen Austausch vereinbart. An den meisten Schulen wurden jedoch mit den Schulsozialarbeitenden verschiedene Modalitäten und Zeitabstände ausprobiert. An der K2 wurden beispielsweise verschiedene Zeitabstände zwischen den Sitzungen ausprobiert. Zuerst wurde vereinbart, sich drei Monate zu treffen und dazwischen, wenn etwas ansteht. Dann habe man auf Anregung von B2 den Zeitabstand auf einen wöchentlichen Rhythmus verkürzt und gemerkt, dass es meistens jede Woche noch neue Fälle zu besprechen gebe (B2, 0:39:51.0). B7 betont die Wichtigkeit des regelmässigen Austausches, da dadurch die Wirksamkeit der Schulsozialarbeit verstärkt werde, gleichzeitig sei der Austausch mit nur einem Mitglied der Schulleitung jedoch nicht ausreichend (B7, 1:13:05.7). B4 ist überzeugt,

dass das Potential der Zusammenarbeit besser ausgeschöpft werden könnte, wenn es regelmässige Austauschgefässe mit allen Schulleitungsmitgliedern gäbe. Dazu B4:

Und ich glaube dann kannst du auch erst merken, wo gibt es denn Möglichkeiten der Zusammenarbeit, oder wo man sich gegenseitig unterstützen kann. (B4, 1:04:58.8)

B1 betrachtet die Modelle anderer Schulen, bei denen Schulsozialarbeitende an den Sitzungen der Gesamtschulleitung teilnehmen, kritisch, da in diesen Sitzungen eine Vielzahl von Geschäften behandelt würden und dies zu einem erheblichen Zeitaufwand führen würde. B1 fände es jedoch wünschenswert, wenn die Schulsozialarbeit beim Traktandum, bei dem Einzelfälle behandelt werden, anwesend wäre (B1, 0:52:29.0).

5.2.5. Beispiele von Zusammenarbeit mit Schulleitungsmitgliedern

Nach Beispielen der Zusammenarbeit zwischen den Schulsozialarbeitenden und der Schulleitung gefragt, verorten die Befragten diese nur im Arbeitsbereich der Einzelfallberatung der Schüler:innen. Beispielsweise, wenn sich die Schulleitungsmitglieder an die/den Schulsozialarbeitenden wenden, um deren Meinung zu einem Einzelfall einzuholen. Alle Befragten berichten von Beispielen der Zusammenarbeit mit Schulleitungsmitgliedern bei komplexen Fällen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn eine Vielzahl von Akteuren involviert ist, wie z. B. die/der Therapeut:in, die Eltern, die Klassenlehrperson, das Schulleitungsmitglied und die/der Schulsozialarbeitende. Dabei findet es B2 hilfreich, wenn an einem runden Tisch geklärt werde, wer die Verantwortung trage und für den Informationsfluss zuständig sei (B2, 0:09:25.5).

Dann gibt es Konstellationen, in denen ein Schulleitungsmitglied gemeinsam mit der/dem Schulsozialarbeitenden ein Gespräch mit einer/m Schüler:in führt. Zum Beispiel, wenn die/der Schulsozialarbeitende zu einem Gespräch hinzugezogen wird, welches das Schulleitungsmitglied mit der Schülerin oder dem Schüler vereinbart hat. B3 erinnert sich an ein solches Gespräch, an dem eine Schülerin, ihr Vater, der Prorektor und B3 teilgenommen haben. B3 führt aus,

Also an eines mag ich mich erinnern, das war ziemlich schwierig. Wo dann auch der Prorektor gesagt hat, <hey, jetzt bin ich mega froh gewesen, dass du da warst.> Es ist dann auch noch turbulent gewesen, denn diese Schülerin ist raus aufs WC und Türe geschlezt und Zeug und Sachen und ich konnte dann ihr nach. Und er hat mit dem Vater geredet und dann ist es dann

wieder gegangen. Und ich glaube, wenn du dann so allein bist, dann ist es dann wirklich schwierig. (B3, 0:30:55.4)

Mit einigen Schulleitungsmitgliedern kommt jedoch keine Zusammenarbeit zustande. Bei diesen Schulleitungsmitgliedern sei es B4 wichtig, immer wieder die Unterstützung der Schulsozialarbeit anzubieten.

Ich sage das denen auch immer wieder oder lade die auch immer wieder ein. Dann heisst es dann, <wenn ich was habe, dann komme ich zu dir.> Wo ich mir dann denke, was wäre denn der Fall, wann sie kommen würden? (B4, 0:28:33.7)

5.2.6. Beispiele von Zusammenarbeit mit Lehrpersonen

Im Verlauf des Interviews wurden von den Befragten verschiedene Beispiele der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen erwähnt. Die genannten Zusammenarbeitsbeispiele beziehen sich entweder auf Einzelfallberatungen von Schüler:innen, auf die Beratung von Gruppen von Schüler:innen oder auf Klasseninterventionen. Die Kontaktaufnahme durch die Lehrpersonen sei unterschiedlich. Manchmal begleiten sie die/den Schüler:in zur Schulsozialarbeit, manchmal schreiben sie eine E-Mail mit Kopie an die/den Schüler:in und bitten die/den Schulsozialarbeitende/n, die Person einzuladen. Oder sie sprechen zuerst mit der/dem Schulsozialarbeitenden bzw. schreiben ihr/ihm zu den Beobachtungen, die sie gemacht haben.

Meistens entstehe aus diesem Erstkontakt eine Zusammenarbeit, indem entweder der/dem betroffenen Schüler:in, eine Beratung bei der Schulsozialarbeit empfohlen wird und die/der Schulsozialarbeitende und die Lehrperson in Kontakt bleiben, um die Entwicklung zu beobachten. Oder indem die/der Schulsozialarbeitende gemeinsam mit der Lehrperson eine Unterrichtssequenz für die ganze Klasse plane. Die Zusammenarbeit im Unterricht könne sich auch ergeben, wenn sich die Lehrperson die/den Schulsozialarbeitende:n wegen eines Vorfalls in einer Gruppe der Klasse oder wegen eines Vorfalls, der die ganze Klasse betrifft, beziehe. Bei den letztgenannten Beispielen betonen die meisten Befragten den beratenden Charakter der Schulsozialarbeit in der Zusammenarbeit. B3 drückt dies so aus:

Also ich mache jeweils Vorschläge und dann können die Lehrpersonen entscheiden, ob sie sie annehmen wollen oder nicht. Also wenn es um solche Prozesse geht, finde ich, ist auch die Verantwortung bei der Lehrperson. Also sie ist eigentlich jetzt für die Klasse verantwortlich und eben, da kann ich einfach

Angebote machen, aber schlussendlich entscheidet sie. (B3, 0:06:31.2)

Eine Zusammenarbeit könne auch entstehen, wenn ein/e Schüler:in nach einem Klinikaufenthalt in die Klasse zurückkehre, was B2 als formalisierte Zusammenarbeit bezeichnet und diese von der spontanen Kontaktaufnahme durch Lehrpersonen abgrenzt (B2, 0:30:31.1). Bei dieser Form der Zusammenarbeit seien neben der Klassenlehrperson noch weitere Personen involviert, meistens die/der Schüler:in, die Eltern und ein Schulleitungsmitglied. Dabei würden die Abläufe klar geregelt und der Rhythmus des Austauschs werde festgelegt (B2, 0:31:23.3).

Als weitere Beispiele der Zusammenarbeit werden von B6 Sitzungen, Absprachen und der thematische Austausch mit dem Beratungsteam bestehend aus vier Lehrpersonen erwähnt, das schon vor der Einführung der Schulsozialarbeit, Beratungen für Schüler:innen angeboten habe (B6, 0:00:39.7). B4 nennt ein gelungenes Beispiel von Zusammenarbeit mit Lehrpersonen im Rahmen der Suchtpräventionstage. Eine Zusammenarbeit, die «Hand in Hand» gegangen sei (B4, 0:04:17.1). Die Lehrperson habe die Wissensvermittlung übernommen und B4 die Spiele und das Quiz. B1 erwähnt zudem die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen bei Elterngesprächen, die von den Lehrpersonen als grosse Unterstützung erlebt werde, da sie im Vergleich mit Volksschullehrpersonen, den Umgang mit Eltern wenig gewohnt seien (B1, 0:39:07.9).

5.2.7. Kommunikationssettings

Zur Veranschaulichung der Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit fragte ich die Schulsozialarbeitenden nach den Settings für die Kommunikation. Die Kommunikation zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Lehrpersonen erfolge hauptsächlich in den Zehnminutenpause im Lehrpersonenzimmer oder in der Mittagspause in der Mensa. Dort werden die Schulsozialarbeitenden häufig angesprochen, was in den Augen aller Befragten eine niederschwellige Kontaktmöglichkeit darstelle. Des Weiteren wird von den meisten Befragten betont, dass sich nicht alle Lehrpersonen im Lehrpersonenzimmer aufhalten. Einige Lehrpersonen verbringen ihre Pausen in den Fachschaftszimmern, da diese räumlich günstiger gelegen seien. Bei diesen Lehrpersonen erfolge die Kommunikation weniger spontan. Gesprächsanlässe resultieren in erster Linie aus einem Vorfall in einer ihrer Klassen.

Alle Befragten betonen, dass sie diese spontanen Gespräche mit Lehrpersonen im Lehrpersonenzimmer, in der Mensa oder auch auf dem Schulhausareal, nutzen, um sich das Anliegen kurz anzuhören. Wenn es jedoch um Schüler:innen gehe, ist es für alle Befragten klar, dass sie diese Gespräche nur in geschlossenen Räumen führen. Sofern beide Seiten gerade Zeit haben, könne das auch einmal ad hoc passieren, meistens werde jedoch ein

Beratungstermin vereinbart. Die Mehrheit der Befragten gibt an, dass sie versuchen würden, bei Themen, die nicht einzelne/n Schüler:innen betreffen sofort einen Beitrag zu leisten, um das Thema dann zu einem späteren Zeitpunkt mit der entsprechenden Lehrperson wieder aufzugreifen. Stellvertretend für andere erklärt das B2 folgendermassen,

Und versuche so herauszufinden, was ist jetzt in dem Moment, eben gerade-, wenn du weisst, es hat schon wieder geläutet und du müsstest schon weiter. Was ist jetzt in dem Moment gerade das Wichtigste und was brauchen sie. Das man sagen kann, <hey, jetzt mach mal das, und dann treffen wir uns wieder. (B2, 0:57:11.0)

Die Nutzung anderer Kanäle variiert je nach Schule. Bei den meisten Lehrpersonen und Schulleitungsmitgliedern stellt Microsoft Teams ein beliebtes Medium dar, eine Minderheit nutzen E-Mail oder Telefon als Kommunikationsmittel. Whatsapp oder andere Kommunikations-Apps werden nicht verwendet.

Das Kommunikationssetting mit den Schulleitungsmitgliedern unterscheidet sich von demjenigen mit den Lehrpersonen. In der Regel erfolgt die Kommunikation mit ihnen hauptsächlich in ihren Büros oder während vereinbarter Besprechungen.

5.3. Teil 3: Förderliche und erschwerende Faktoren für eine innerschulische Zusammenarbeit

5.3.1. Förderliche Faktoren für eine gelingende innerschulische Zusammenarbeit

Gegen Ende des Interviews wurden die Befragten gebeten, sich Gedanken darüber zu machen, warum eine Zusammenarbeit mit einem Schulleitungsmitglied oder einer Lehrperson besonders gelungen ist, bzw. sich grundsätzlich zu *Gelingsbedingungen für die innerschulische Zusammenarbeit* zu äussern. Die Antworten wurden in zehn Subkategorien gebündelt, wobei den Subkategorien *Haltung zur Zusammenarbeit*, *Definition von Verantwortlichkeiten*, *Augenhöhe* und *Ressourcen* die meisten Aussagen zugeordnet werden konnten. Im folgenden Abschnitt werden die Beschreibungen der Befragten entlang der Subkategorien zusammengefasst. Subkategorien mit weniger Zuordnungen werden in einem Abschnitt beschrieben.

5.3.1.1. Kenntnis vom Angebot der Schulsozialarbeit

Für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen der Schulsozialarbeit und der Schulleitung bzw. Lehrpersonen braucht es gemäss übereinstimmenden Aussagen ein Verständnis dafür, was das Leistungsangebot der Schulsozialarbeit umfasst. Dazu gehören das Einlassen auf

individuelle Prozesse und Lösungswege sowie die Akzeptanz der Grundsätze der Freiwilligkeit und Neutralität des Angebots sowie das Verständnis für die Schweigepflicht der Schulsozialarbeitenden. B7 erklärt dies wie folgt:

Es hilft mega, wenn sie die Grundsätze der SSA akzeptieren. Das zum Beispiel etwas prozessorientiert verläuft. Eben es ist nicht irgendwie eine Reparaturwerkstatt und ich sollte jetzt bei dem das machen. Oder bei dem Problem gibt es Lösung so und so und kannst du das jetzt vielleicht zusammenbringen. Sondern, aha, die Lösung sieht vielleicht bei dieser Person so aus und bei der anderen so. Also so akzeptieren, dass irgendwie so-. Oder eben die klassischen Grundsätze von Freiwilligkeit, oder Neutralität oder Schweigepflicht oder was auch immer. Und das wie akzeptieren und versuchen mit hochzuhalten. Oder wenn einem etwas irritiert, diesbezüglich rückfragen.
(B7, 0:54:59.3)

Für B8 ist auch wichtig, dass die Lehrpersonen die Schulsozialarbeit als unabhängige Fachstelle wahrnehmen und nicht davon ausgehen, dass die Schulsozialarbeit ausschliesslich in ihrem Interesse handle (B8, 0:42:02.4).

Allein die Tatsache, dass das Angebot bekannt ist, wertet B6 als Erfolg und sagt, «wenn man meinen Namen zuordnen kann, was bei 100 Lehrpersonen gar nicht selbstverständlich ist» (B6, 0:45:16.8).

5.3.1.2. Festlegung der Verantwortlichkeiten

Für eine gelingende Zusammenarbeit finden es alle Befragten notwendig, zu klären, wer die Hauptverantwortung trägt oder wie es B1 ausdrückt, «die Fäden in der Hand hält» (B1, 0:43:58.1). Für diese Klärung brauche es eine Bestandesaufnahme oder Auslegeordnung, wer was schon unternommen habe. Die Person mit der Hauptverantwortung habe die Aufgabe, den Informationsfluss zwischen den Beteiligten zu koordinieren. Sobald die betreffende Person definiert wurde, müssten sich nicht mehr alle dafür verantwortlich fühlen, Informationen einzuholen oder andere Beteiligte zu informieren. Diesbezüglich hat B2 schon erlebt, dass bei Unklarheiten, sich entweder alle verantwortlich fühlen oder gar niemand (B2, 0:09:25.5).

Der zweite Punkt, der angesprochen wurde, ist die Klärung der Schnittstellen. Seien diese geklärt, brauche es Vertrauen, dass Abmachungen eingehalten werden. Für B9 beinhaltet dies auch die Möglichkeit, eigene Grenzen in einer Thematik benennen zu können (B9, 1:06:07.9).

B4 schildert ein Beispiel einer gelungenen Zusammenarbeit mit einem Schulleitungsmitglied bei einem Gespräch mit einer Schülerin und deren Freundin, bei dem die Verantwortlichkeiten klar definiert waren und jede Person ihre eigenen Stärken und Blickwinkel einbringen konnte

(B4, 0:28:33.7). B7 sieht in der Festlegung der Verantwortlichkeiten auch eine Möglichkeit der gegenseitigen Stärkung.

Sich wie fest darauf besinnen und manchmal auch extra verstärken, wer hat welchen Hut an. Wenn zum Beispiel Klassenlehrperson, Schulleitung und ich bin irgendwo involviert, dass man extra von diesen Hüten her denkt, oder das auch ein bisschen extra verstärkt. Ein bisschen so, der Schulleiter tritt jetzt anders auf, wenn es noch eine unterstützende SSA dabei hat. Das finde ich macht es eigentlich wie oft auch noch erfolgreicher.
(B7, 0:54:59.3)

Die Festlegung von Verantwortlichkeiten und die Klärung der Rollen sind jedoch nicht statisch und können sich im Verlauf der konkreten Zusammenarbeit verändern. B8 betont daher, dass die Schulsozialarbeit «absprachefähig» bleiben müsse (B8, 0:23:59.5). Ähnlich äussert sich B6, wonach es teilweise zwischenzeitliche Absprachen brauche, um zu klären, wer den nächsten Schritt mache (B6, 0:14:28.0). Für B4 ist die Gegenseitigkeit und Prozesshaftigkeit einer gelungenen Zusammenarbeit zudem dadurch gekennzeichnet, dass die Rollen in einem kontinuierlichen Klärungsprozess definiert und neue Fragestellungen gemeinsam erarbeitet werden müssen (B4, 1:03:09.2).

5.3.1.3. Haltung zur Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit

Die Mehrheit der Befragten zeigte sich überzeugt, dass die Haltung der Schulleitung zur Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit ein entscheidender Faktor sei, sowohl in der Zusammenarbeit zwischen einzelnen Mitgliedern der Schulleitung und der/dem Schulsozialarbeitenden als auch in der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und der/dem Schulsozialarbeitenden. Sofern die Schulleitung eine unterstützende Haltung kommuniziere und die Lehrpersonen fortlaufend auf das Angebot aufmerksam gemacht würden, wird dies als hilfreich empfunden (B6, 1:04:27.6). Die Schulleitungsmitglieder übten mit ihrer Haltung als Führungskraft, einen Einfluss auf zahlreiche andere Personen aus (B7, 1:01:11.6). Ein weiterer Faktor, der diese Haltung unterstützen könne, wird von B4 erwähnt und zeigt sich in Anstrengungen der Schulleitung, die Belastungen der Schüler:innen und damit einhergehend ihre psychische Gesundheit im Auge zu behalten (B4, 0:19:19.2).

In diesem Kontext wird von nahezu allen Befragten der Begriff der «Offenheit» verwendet. Diese Offenheit umfasse die Bereitschaft zur Zusammenarbeit, zur Prozessbegleitung sowie das Anhören und Reflektieren alternativer Sichtweisen. Zudem wird eine Offenheit für die Möglichkeit beschrieben, Dinge einmal anders anzugehen als gewohnt, um dadurch neue

Lösungsansätze zu finden. B2 und B5 führen als förderlichen Faktor für die Zusammenarbeit zudem die Dringlichkeit an, die sich aus komplexen Fällen ergebe, oder teilweise die Überforderung der Schulleitungsmitglieder bzw. der Lehrpersonen mit einem Fall. In der Konsequenz dessen werde die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit gefördert, denn diese übernehme in solchen Einzelfällen einen wesentlichen Part (B2, 1:00:41.8; B5, 0:41:59.2).

Eine gelingende Zusammenarbeit könne auch dadurch entstehen, dass die Schulleitungsmitglieder oder Lehrpersonen in der Zusammenarbeit einen Nutzen erkennen, sei es aufgrund einer offenen Haltung oder aufgrund einer bereits positiven früheren Erfahrung. B2 drückt das wie folgt aus:

Aber das Matchentscheidende ist eigentlich schon die Haltung.
Ob du siehst, hey, das ist ein Mehrwert. Man ist froh um-, wir bringen miteinander Besseres zu Stande, sind reflektierter unterwegs, haben solidere Massnahmen, anstatt wenn ich das allein machen würde. (B2, 0:42:53.1)

Gemäss der Aussage von B5 spielt bei Lehrpersonen insbesondere, neben der Einstellung zur Zusammenarbeit, auch die Grundüberzeugung, dass die Lehrperson das Wohl der Schüler:innen im Auge habe, eine bedeutsame Rolle. Diese Grundhaltung stelle einen wesentlichen Faktor für eine erfolgreiche Zusammenarbeit dar, da erst dadurch ein Bewusstsein für einen Unterstützungsbedarf durch die Schulsozialarbeit entstehe (B5, 0:42:10.8). Diese Grundhaltung muss nicht immer explizit zum Ausdruck gebracht werden, sie könne sich auch in der konkreten Zusammenarbeit manifestieren. In diesem Kontext berichtet B9, dass B9 bei einigen Lehrpersonen eine neutrale Haltung gegenüber der Schulsozialarbeit wahrgenommen habe. In einem konkreten Fall sei es jedoch zu einer sehr positiven Zusammenarbeit gekommen, in deren Verlauf klare Abmachungen vereinbart und die Verantwortlichkeiten abgesteckt werden konnten (B9, 0:26:43.7).

B3 beschreibt einen besonders spannenden Ansatz, der geteilte Verantwortung, geklärte Zuständigkeiten und Zusammenarbeit auf Augenhöhe verdeutlicht. Im Falle einer Kontaktaufnahme einer Lehrperson bezüglich einer/einem Schüler:in, eruiert B3, ob die Lehrperson bereit wäre, gemeinsam mit der/dem Schüler:in zu einem vereinbarten Termin zu kommen. Im Rahmen eines solchen Beratungstermins werde dann ein Übergang gestaltet, indem die Sorge der Lehrperson angesprochen und dann an B3 übergeben werde. Gleichzeitig werde die Schweigepflicht erläutert und nach dem Weggang der Lehrperson, die

Bereitschaft der/des Schüler:in zur Beratung abgeklärt. B3 betrachtet diesen Ansatz der Zusammenarbeit als sehr förderlich (B3, 0:23:48.7).

5.3.1.4. Haltung der Schulsozialarbeitenden zur Zusammenarbeit

Die eigene Haltung zur Zusammenarbeit stellt für mehrere Befragte einen wesentlichen förderlichen Faktor für eine gelingende Zusammenarbeit dar. B2 und B3 bezeichnen die eigene Offenheit als wichtige Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit (B2, 1:00:41.8; B3, 0:45:01.8). Auch gegenüber Lehrpersonen, die eine schwierige Thematik ohne Unterstützung der/des Schulsozialarbeitenden bearbeiten, sei es von entscheidender Bedeutung, Offenheit zu signalisieren und Unterstützungsangebote zu unterbreiten. In diesem Zusammenhang ist die Aussage von B9 von Relevanz:

Und Lehrpersonen, wo ich wie denke, jetzt 'chüechled' die schon so lange allein an dieser Thematik und die ist doch schwierig. Aber dann wie nicht kommen. Und dort spreche ich es teilweise aktiv, proaktiv an oder auch mal ein Flyer geben, wenn ich etwas mitbekommen habe. (B9, 0:24:59.9)

B1 und B5 heben die Freundlichkeit hervor (B1, 0:30:08.5; B5, 0:42:44.5). B6 thematisiert die Zusammenarbeit als solche wiederholt, indem die Frage aufgeworfen werde, ob die Art der Zusammenarbeit noch für alle stimme (B6, 0:55:44.6). B7 verweist darauf, dass es von Bedeutung sei, eine Begründung dafür zu liefern, weshalb die Schulsozialarbeit bestimmte Themen nicht übernehme (B7, 0:47:16.3). In Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern nimmt B9 einen ähnlichen Aspekt auf und betont die Relevanz der fachlichen Argumentation sowie die eigene Standhaftigkeit (B9, 1:08:01.4).

5.3.1.5. Augenhöhe

Einige Befragte verwenden zur Beschreibung einer gelingenden Zusammenarbeit den Begriff «Augenhöhe». Andere verwenden ähnliche Begriffe wie Respekt, Wertschätzung und Offenheit. Die genannten Begriffe werden in den Beschreibungen von gelingender Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern oder den Lehrpersonen gebraucht, um die gegenseitige Anerkennung der Fachkenntnisse, Fähigkeiten und Fachperspektive zu würdigen. Diesbezüglich wird auch auf den Aspekt des Vertrauens verwiesen. Einerseits das Vertrauen in die Fachlichkeit der anderen Person und andererseits das Vertrauen, dass «es etwas bringt» (B5, 0:57:56.1) bzw., dass «Dinge erledigt werden» (B6, 0:53:38.0). B9 führt weiter aus, dass es für die Akzeptanz von Rückmeldungen zu kritischen Punkten oder zur Thematisierung von Rollenkonflikten ebenfalls eines gewissen Masses an Vertrauen bedürfe (B9, 0:36:40.7). B6 führt weiter aus, dass die psychologische Sicherheit ein wesentlicher Faktor sei und erklärt wie sie entsteht:

Für Zusammenarbeit braucht es Kooperation, braucht es eine gewisse psychologische Sicherheit, und die entsteht, wenn Transparenz herrscht, wenn Wertschätzung herrscht, also wenn man, wie auch eine Klarheit hat, wertgeschätzt wird, auch in seiner Fachlichkeit, auch in seiner Rolle wertgeschätzt wird. (B6, 0:35:54.2)

Was die Wertschätzung, die B1 denjenigen Lehrpersonen entgegenbringt, die sich um die Schüler:innen kümmern, auslösen kann, beschreibt B1 so:

Und ich dachte so, <es braucht nicht viel, aber das Ohr und irgendwie die ja, das Fragen, eben auch das Wertschätzen.> Da tritt den einen ja fast die Tränen in die Augen, wenn du ihnen sagst, <hey, das Engagement, das du als Lehrperson bringst, indem du dich jetzt auch kümmerst und zu mir kommst und das gut machen willst, als Klassenlehrerin, das ist ja Wahnsinn, das ist ja mega toll.> (B1, 1:05:50.9)

Alle Befragten bemerken, dass die Lehrpersonen, mit denen sie zusammengearbeitet haben, ihnen gegenüber stets offen und wertschätzend waren. Sei diese Grundlage einmal etabliert, seien die Befragten in der Lage, ihre Argumente und Perspektiven einzubringen. Für eine gelingende Zusammenarbeit sei es gemäss B8 auch notwendig, Meinungen von anderen akzeptieren zu können und immer auch Aufklärungsarbeit bezüglich der Lebenswelt der Jugendlichen zu leisten. (B8, 0:35:45.3)

5.3.1.6. Ressourcen

Die Mehrheit der Befragten ist der Ansicht, dass für eine gelingende Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, Zeit, Ruhe und einen geschützten Ort, an dem Gespräche geführt werden können, erforderlich seien (B4, 1:02:29.4). In der Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitglieder betonen B1 und B9 die Wichtigkeit zeitnaher Rückmeldungen. B9 sagt dazu,

Gelingend bei der Schulleitung? Grundsätzlich eine klare, schnelle Kommunikation. Eigentlich weiss ich mittlerweile, wenn sich die Schulleitung bei mir meldet, melde ich mich sofort zurück. Und sie eigentlich auch bei mir, denn ich melde mich dann, wenn es dringend ist. Ausser dann, und sonst schreibe ich ein Mail oder irgendetwas. (B9, 1:08:01.4)

Alle Befragten betonen, dass sie sich Zeit nähmen, auf dem Schulhausareal oder im Lehrpersonenzimmer ansprechbar zu sein und «Räume für die Zusammenarbeit zu schaffen» (B6, 1:01:55.7). Die offenen Bürotüren ermöglichten eine niederschwellige Kontaktaufnahme. Einige Lehrpersonen seien räumlich in anderen Gebäuden untergebracht. Um auch mit diesen

Lehrpersonen, den Kontakt zu pflegen, nimmt B2 ein Gespräch zum Anlass für einen Besuch in deren Räumlichkeiten, was von den betreffenden Lehrpersonen sehr geschätzt werde und für die Zusammenarbeit als wichtig erachtet wird (B2, 0:59:01.7).

B4 berichtet von einer Zusammenarbeit mit einer Lehrperson, die eine herausfordernde Gruppenkonstellation in einer Klasse zu bewältigen hatte. In dieser Zusammenarbeit hätten beide darauf geachtet, wer welche Ressourcen verfügbar habe und wer was gut abdecken könne (B4, 0:55:30.6). Die Bereitschaft beiderseitig Mehrarbeit zu leisten, könne ebenfalls als Faktor für eine gelingende Zusammenarbeit sein (B9, 1:06:07.9).

5.3.1.7. Regelmässige Austauschgefässe, Leitlinien und Abläufe, Eingliederung in den Schulkontext und Sympathie

Ein regelmässiges Austauschgefäss mit der Schulleitung wird von den Befragten, die über ein solches verfügen, als förderlich für die Effizienz der Zusammenarbeit erachtet, da diese nicht eingefordert werden müsse. Für B6 ist es genau in diesem Austauschgefäss, wo «die Zusammenarbeit bemerkbar wird», weil die Schulleitung höre, welche Haltungen B6 einnehme und wie die Arbeit ausgeführt werde (B6, 0:37:30.4). Diejenigen Befragten, die noch keinen regelmässigen Austausch mit der Schulleitung haben, äusserten die Meinung, dass ein regelmässiges Austauschgefäss die Zusammenarbeit fördern und erleichtern könne. B1 ist der Auffassung, dass die Schulleitungsmitglieder in Einzelfällen eher auf die Schulsozialarbeit zukämen, wenn ein Austauschgefäss institutionalisiert sei (B1, 0:57:13.0).

B2, B6 und B9 sind der Auffassung, dass die Zusammenarbeit durch die Definition von Leitlinien und Abläufen gefördert werde (B2, 0:35:27.9; B6, 0:37:30.4; B9, 1:32:11.3). Auch schon die Erfahrung in einem ähnlichen Fall könne die Handlungssicherheit erhöhen und die Zusammenarbeit vereinfachen, weil die Verantwortlichkeiten und Ziele geklärt seien.

Einige Befragte betonen, dass ihre Eingliederung in den Schulkontext für die Zusammenarbeit förderlich sei. Einerseits gehe es da um die Sichtbarkeit, Anschlussfähigkeit und Verfügbarkeit für die Lehrpersonen. Die niederschwellige Ansprechbarkeit im Lehrpersonenzimmer wird von allen Befragten als essenzieller Faktor für die spätere Beratungstätigkeit erachtet, da die Lehrpersonen dort die Möglichkeit hätten, ihr Anliegen kurz zu schildern, um es am vereinbarten Termin zu vertiefen. Andererseits könne die Eingliederung dazu beitragen, dass weitere Schulmitarbeitende, die Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit förderten. B1, B2 und B9 nennen den Hausdienst (B1, 0:30:08.5; B2, 0:29:17.3; B9, 0:48:43.6). B9 fügt noch das Sekretariat, die/der Adjunkt:in, Fachschaftsvorsitzende als weitere Mitarbeitende an der Schule hinzu, die für die Zusammenarbeit hilfreich sein können (B9, 0:48:43.6).

Die persönliche Beziehung oder die Sympathie für jemanden könne nach Ansicht mehrerer Befragter die Zusammenarbeit erleichtern und die Möglichkeit fördern, die Schulleitung oder Lehrpersonen beratend zu unterstützen. B3 führt hierzu aus:

Bei gewissen ist es wie da, da 'matcht' es und 'flutscht' es einfach die Zusammenarbeit und du kommst uh schnell auf den Punkt.
(B3, 0:26:30.9)

5.3.1.8. Kommunikationsqualität

Die Qualität der Kommunikation hängt in den Augen der Mehrheit der Befragten von vielen Faktoren ab. Dazu zählten beispielsweise der Zeitpunkt, die Tageszeit, der Wochentag sowie der Semesterverlauf. Die Kommunikation wurde von den meisten Befragten als wertschätzend eingestuft, insofern als sie das Gefühl hatten, dass das, was sie einbringen, auch angenommen wurde. Die Qualität der Kommunikation mit den Schulleitungsmitgliedern wird von den Befragten als gewichtiger eingestuft als diejenige mit den Lehrpersonen. Sie wird von den meisten Befragten zudem als sehr professionell beschrieben, wobei sie teilweise auch als etwas formell wahrgenommen wird.

Die Qualität der Kommunikation mit Lehrpersonen wird als uneinheitlich beschrieben, da die Schulen eine grosse Anzahl Lehrpersonen beschäftigten und diese unterschiedliche Kommunikationsarten pflegten. Allen Befragten ist wichtig, in der Kommunikation die Rolle der/des Zuhörer:in einzunehmen. Sei eine Zusammenarbeit zwischen der/dem Befragten und einer Lehrperson zustande gekommen, werde die Kommunikation in der Regel in Form eines periodischen Updates zum Prozess gepflegt (B3, 0:57:59.4). Des Weiteren werden, Informationen, die die/der betroffene Schüler:in mit der Klassenlehrperson teilen möchte, ausgetauscht.

Als Faktor für eine effiziente Kommunikation wird von den Befragten der Zeitdruck und die allgemein hohe Arbeitslast genannt (B9, 1:19:08.9). Die Kommunikation zwischen den Zeilen komme deshalb mitunter zu kurz. Wenn es mit den Schulleitungsmitgliedern zu Störungen in der Kommunikation komme, werden diese von einigen Befragten angesprochen (B7, 1:18:06.5). Des Weiteren wurden Missverständnisse als klassisches Kommunikationsproblem identifiziert. Dies betrifft insbesondere die schriftliche Kommunikation sowie den Austausch mit Lehrpersonen, zu denen die Schulsozialarbeitenden noch keinen Kontakt hatten (B2, 1:14:06.6; B7, 1:19:49.2). Zudem spiele aber auch die Haltung eine Rolle. Sofern die Lehrperson vom Angebot der Schulsozialarbeit nicht überzeugt sei, sei die Kommunikation in der Regel distanzierter und die Schulsozialarbeitenden seien veranlasst öfter klärend nachhaken, um Missverständnissen vorzubeugen.

5.3.2. Erschwerende Faktoren für die Zusammenarbeit

In der Praxis zeigte sich, dass die Zusammenarbeit zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Schulleitungsmitgliedern bzw. den Lehrpersonen nicht immer reibungslos verläuft. Im Folgenden werden die Aussagen der Schulsozialarbeitenden zur Frage: «Welche Hindernisse hast Du in Deinem Arbeitsalltag angetroffen, die ausschlaggebend waren, dass die Kooperation mit den Lehrpersonen oder der Schulleitung nicht funktioniert hat?» zusammengefasst. Die Antworten wurden in zehn Subkategorien gebündelt, wobei den Subkategorien *Haltung zur Zusammenarbeit*, *Zeit und Ressourcen*, *mangelnde Unterstützung der Schulleitung* sowie *Haltung zu den Grundsätzen der Schulsozialarbeit* am meisten Aussagen zugeordnet werden konnten. Im folgenden Abschnitt werden die Beschreibungen der Befragten entlang der Subkategorien zusammenfassend dargestellt. Subkategorien mit einer geringeren Anzahl an Zuordnungen werden in einem gemeinsamen Abschnitt zusammengefasst.

5.3.2.1. Mangelnde Unterstützung der Schulleitung für die Schulsozialarbeit

B8 thematisiert die Auswirkungen einer ungenügenden Unterstützung für die Schulsozialarbeit durch die Schulleitung, wie folgt:

Und wenn da nur ein leichter Zweifel ist, oder das zumindest so ankommt beim Kollegium, dann ist es ganz ganz schwierig, sich irgendwie positionieren zu können. Und irgendwie. Ja, eben so Akzeptanz und Wertschätzung der Schulleitung, das ist das A und O, dass das dann auch das Kollegium mitträgt.
(B8, 0:56:31.1)

Einige Schulleitungsmitglieder empfinden die Schulsozialarbeit nicht als Entlastung, sondern als einen Mehraufwand, da sie die/den Schulsozialarbeitenden auch noch einbeziehen müssen. Ein weiterer Grund, der von B5 erwähnt wird, ist die Befürchtung der Schulleitung, die Thematisierung von Problemen durch die Schulsozialarbeit könne eine gewisse Aussenwirkung haben (B5, 0:50:22.6). B6 reflektiert aus einer theoretischen Perspektive und nicht aus eigener Erfahrung, dass ein gewisser Machtanspruch ein Hinderungsgrund für die Zusammenarbeit sein könnte (B6, 1:08:07.2).

5.3.2.2. Fehlendes Verständnis für die Grundsätze der Schulsozialarbeit

Ein Aspekt, der von B2 und B9 als problematisch für die Zusammenarbeit erachtet wird, ist die Wahrnehmung von Lehrpersonen, dass die Schüler:innen keine Probleme hätten und sich aufs Lernen konzentrieren sollten (B2, 0:42:53.1; B9, 1:00:37.3)

Alle Befragten sehen im fehlenden Verständnis für die Notwendigkeit der Schweigepflicht der Schulsozialarbeitenden einen möglichen Hinderungsgrund für die Zusammenarbeit. B8 führt

dazu aus, dass die Schweigepflicht bei gewissen Lehrpersonen Irritationen ausgelöst habe, die sich teilweise in künftigen Fällen zeigte, indem die Lehrpersonen beim Teilen von Informationen in Zurückhaltung üben (B8, 0:53:56.1). B7 thematisiert in diesem Kontext auch die Rolle der Schulleitung und führt aus, dass wenn die Schulleitung «mit der Art und Weise der Schweigepflicht nicht einverstanden ist», dies Auswirkungen auf die ganze Schule haben könne (B7, 0:43:50.7).

5.3.2.3. Ablehnende Haltung zur Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit

Eine ablehnende Haltung der Lehrpersonen könne die Zusammenarbeit erschweren. Diese Haltung manifestiere sich in der Auffassung, dass der Berufsauftrag in der Wissensvermittlung erschöpft ist, oder darin, dass die Lehrpersonen gerne selbst die Schüler:innen beraten und unterstützen. B9 veranschaulicht diese Haltung anhand einer Aussage einer Lehrperson,

Vorgestern hat eine Lehrperson lustig zu mir gesagt, <ah, da konzentriere ich mich eben gerne aufs Schulische. Da kann ich auch ein bisschen vorbeischaun. Ich käme dann im Notfall schon zu dir, wenn ich müsste.> Und hat dann so gelacht. Das habe ich eigentlich noch schön gefunden, weil eigentlich ist das auch sehr ehrlich, was es aussagt. (B9, 0:26:43.7)

B5 veranschaulicht diese Haltung mit einem Beispiel. Nach Durchführung eines Workshops zum Thema Stress für 11 Klassen durch B5 und Bereitstellung einer kurzen Zusammenfassung des Workshops für alle Klassenlehrpersonen, erhielt B5 lediglich von einer Klassenlehrperson eine Rückmeldung. Im bereitgestellten Material wurde von B5 die Aufforderung platziert, dass die Klassenlehrpersonen, eine wenig zeitintensive Methode nach einem gewissen Zeitabstand nochmals wiederholen könnten. Gemäss B5 habe das niemand gemacht, was als Zeichen des fehlenden Interesses an der Zusammenarbeit interpretiert wurde (B5, 0:31:15.8).

B1 identifizierte bei der Schulleitung einen weiteren Hinderungsgrund für die Zusammenarbeit. Dieser bestehe darin, dass die Schulleitungsmitglieder «so alles so unter sich ausmachen» (B1, 0:54:49.5). Ähnlich beschreibt es B6, wenn die Schulleitungsmitglieder das Gefühl haben, «<hey, da entscheide ich. Punkt. Oder da will ich-, dort habe ich das letzte Wort.>» (B6, 1:08:07.2).

5.3.2.4. Fehlende Ressourcen

Die übereinstimmenden Aussagen lassen den Schluss zu, dass die fehlende Zeit ein wesentlicher Hinderungsgrund ist. Die befragten Personen sind sich einig, dass die Arbeitspensen der Schulleitungsmitglieder hoch sind und die verfügbare Zeit gering. Stellvertretend für andere beschreibt das B1 wie folgt:

Sie sind wahnsinnig unter Druck, oder. Und dann noch jemanden einzubinden, extra. Es ist ja wie, du musst nochmals ein Telefon machen, du musst nochmals fragen, hast du auch Zeit. Dann hat die Person vielleicht keine Zeit, dann musst du einen anderen Termin- . Ich glaube wirklich, sie sind wahnsinnig unter Druck. (B1, 0:56:23.4)

Auch die Lehrpersonen sind in den Augen mehrerer Befragten hohen Belastungen ausgesetzt, Eine illustrierende Aussage, die B2 anfügt, ist dann «<nicht noch das.>» (B2, 1:18:15.2). Diese Situation könne jedoch auch umgekehrt auftreten, wenn die/der Schulsozialarbeitende stark ausgelastet sei und teilweise auf eine Zusammenarbeit verzichte, «die du sonst machen würdest, weil du es richtig findest» (B2, 1:19:20.6).

Eine weitere Konsequenz unzureichender zeitlicher Ressourcen sei das Risiko, dass relevante Aspekte aus dem Fokus gerieten. Dies sei insbesondere an Gymnasien der Fall, da die Anzahl an Schüler:innen hoch sei (B6, 1:14:05.3). B7 weist zudem darauf hin, dass aus Zeitmangel resultierende überstürzte Handlungen ohne Absprache zu einem erhöhten Zeitbedarf führen können, und es letztendlich fünf Mal so lange dauere (B7, 1:19:49.2).

5.3.2.5. Fehlende Sympathie, fehlende Wertschätzung, vorgefertigte Meinungen oder Erwartungen, mangelnde Transparenz oder Vertrauen

Obschon *fehlende Sympathie* als Hinderungsgrund von den Befragten genannt wird, wird diesem Faktor lediglich marginale Bedeutung beigemessen. B7 erwähnt ein Beispiel aus der vergangenen Berufserfahrung, wo die Zusammenarbeit mit der Schulleitung als schwierig empfunden wurde. B7 führt diese Schwierigkeit «nicht einfach nur, nääh, die Chemie stimmt nicht» zurück, sondern auf ein unterschiedliches Verständnis der Rollen und Aufgaben (B7, 0:43:50.7).

Die *fehlende Wertschätzung* und die fehlende Anerkennung der Fachlichkeit werden von B2 und B6 als weitere Hinderungsgründe reflektiert. Dabei handelt es sich jedoch nicht um eigene Erfahrungen, sondern um eine theoretische Perspektive.

(...) Ja wahrscheinlich auch so, wenn man sich so gegenseitig ausspielt oder weisst du so wie das Gefühl hat, die ganze Zeit so Konflikte austragen würde und das Gefühl hätte, hey - (...) schlecht übereinander reden oder das Gefühl haben, ist denn das nötig. (B2, 1:07:25.1)

B7 thematisiert weitere Hinderungsgründe am Beispiel einer Zusammenarbeit mit einer Lehrperson. Die Lehrperson habe sich über die Situation bereits eine klare Meinung gebildet, nämlich, dass es sich um einen Fall von Mobbing handle und war aus diesem Grund nicht bereit, sich auf den von B7 vorgeschlagenen Prozess einzulassen. Des Weiteren erwähnt B7

der verspätete Einbezug der Schulsozialarbeit als Hinderungsgrund für eine gelingende Zusammenarbeit (B7, 0:58:32.8).

B9 betont, dass fehlendes Vertrauen in die Fachmeinung ein Hinderungsgrund sein könne, da die Schulleitungsmitglieder B9 teilweise einfach vertrauen müssten, wenn B9s Einschätzung dringenden Handlungsbedarf identifiziere ohne jedoch spezifische Informationen preisgegeben zu können (B9, 1:14:19.6). Auch B8 führt die *mangelnde Transparenz* bei der Weitergabe von Informationen durch Schulleitungsmitglieder auf ein Vertrauensdefizit zurück. B8 erklärt,

Transparenz hat viel mit Vertrauen zu tun. Aber bei gewissen Situationen, wo ich das Gefühl gehabt hätte, ähm, es wäre gut gewesen, wenn ich als SSA früher Informationen gehabt hätte. Rund um Einzelfälle, aber auch was Lehrpersonen anbetrifft, die vielleicht irgendwie eine Vorgeschichte gehabt haben, eine problematische, wo ich gedacht habe, in Sachen Transparenz gibt es Verbesserungspotential. (B8, 0:49:52.3)

6. Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse folgen der gleichen Gliederung wie die Darstellung des Datenmaterials. Im ersten Teil wird das Handlungsfeld Schulsozialarbeit näher beleuchtet, indem das empirische Datenmaterial mit dem aktuellen Forschungsstand bezüglich der Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche sowie des Rollenverständnisses in der Schulsozialarbeit abgeglichen wird. Die erste Teilfrage zum Rollenverständnis der Schulsozialarbeitenden an Gymnasien wird in diesem Teil beantwortet. Im zweiten Teil erfolgt ein Vergleich der Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit an den Gymnasien mit den in Ziff. 2.3.2.2. vorgestellten Kooperationsmodellen. Gegenstand dieses Abschnitts ist zudem die Beantwortung der zweiten Teilfrage, inwiefern die Schulsozialarbeitenden die Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern bzw. den Lehrpersonen in der Einführungsphase erlebt haben. Des Weiteren erfolgt eine kurze Behandlung der dritten Teilfrage zu den Vorstellungen und Erwartungen der Schulsozialarbeitenden an eine Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern und den Lehrpersonen an den Gymnasien. Im letzten Teil erfolgt die Beantwortung der Hauptfragestellung zu den förderlichen oder erschwerenden Faktoren für eine gelingende Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern bzw. den Lehrpersonen. Diese Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Faktoren zur Förderung oder Hemmung von interdisziplinärer Zusammenarbeit nach Bronsteins Modell interdisziplinärer Zusammenarbeit (2003, S. 303), das in Ziff. 2.3.3.2. beschrieben wurde, reflektiert.

6.1. Teil 1: Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit – Aufgabenbereiche und Rollenverständnis der Schulsozialarbeitenden

6.1.1. Aufgabenbereiche

Die nachfolgend aufgelisteten Aufgabenbereiche wurden von allen Befragten beschrieben, wobei eine Person die Arbeit mit Gruppen oder Klassen nicht erwähnte und zwei Befragte keine Ausführungen zur Elternberatung machten.

- Einzelfallberatung von Schüler:innen
- Beratung von Schulleitungsmitgliedern und von Lehrpersonen
- Inner- und ausserschulische Vernetzung
- Arbeit mit Gruppen oder Klassen
- Präventionsarbeit und Früherkennung
- Elternberatung

Diese Aufgabenbereiche weisen eine hohe Ähnlichkeit mit den Studienergebnissen an den Volksschulen der Deutschschweiz von Hostettler et al. (2020, S. 76) auf. Dennoch ist ein direkter Vergleich der Ergebnisse nicht möglich, da die Studie von Hostettler et al. als quantitative Fragebogenerhebung weniger Freiraum bei der Beantwortung der Fragen lässt als der qualitative Zugang, der in der vorliegenden Arbeit gewählt wurde. Erwähnenswert ist, dass die Schulsozialarbeitenden an den Gymnasien, gleich wie diejenigen an den Volksschulen in der Deutschschweiz, am meisten Zeit für die Beratung von Schüler:innen aufwenden. Zwei der Befragten bezifferten die aufgewendete Zeit mit 65 bzw. 70 bis 75 Prozent (vgl. Ziff. 5.1.1.). Auch in der vorliegenden Arbeit konnte dem Aufgabenbereich der Beratung von Schulleitungsmitgliedern bzw. Lehrpersonen eine Vielzahl von Aussagen zugeordnet werden. Die Aussagen dazu lassen vermuten, dass die Schulsozialarbeitenden in diesem Aufgabenbereich die zweithöchste Zeitinvestition leisten. Oft gingen die Beschreibungen von der Beratungstätigkeit der Schulleitungsmitglieder bzw. Lehrpersonen einher mit Aussagen zur innerschulischen Vernetzungsarbeit, welcher die Befragten einen hohen Stellenwert beimessen. Die Arbeit mit Gruppen oder Klassen sowie die Elternberatung wurden von den Befragten ebenfalls genannt, obschon dieser Aufgabenbereich nur wenige erläuternde Ausführungen zu Tage brachte. Im Gegensatz zur Studie an den Volksschulen der Deutschschweiz wurde das Thema der Schulentwicklung von den Befragten nicht erwähnt.

Die von den neun Befragten beschriebenen Aufgabenbereiche weisen nur geringe Unterschiede auf. Die Beratungstätigkeit für Schüler:innen gefolgt von der Beratungstätigkeit für Schulleitungsmitglieder bzw. Lehrpersonen wurde von den Befragten am häufigsten

genannt. Die Beobachtung, die in anderen empirischen Studien gemacht wurde, wonach sich die Aufgabenbereiche teilweise von Schule zu Schule unterscheiden (Baier, 2007, S. 259; Haase, 2017, S. 25; Zankl, 2017, S. 46), ist vorliegend nicht zu verzeichnen.

Bei einer Gegenüberstellung des Pflichtenhefts (vgl. Ziff. 2.1.3.) mit dem Datenmaterial bezüglich der Aufgabenbereiche lässt sich eine hohe Übereinstimmung zwischen der Praxis und dem Pflichtenheft feststellen. Die Schulsozialarbeitenden an den Gymnasien fungieren als niederschwellige Anlaufstelle für Schüler:innen, Schulleitungsmitglieder und Lehrpersonen, indem sie persönlich an der Schule präsent sind und Kurzzeitberatungen durchführen. Ihre Beratung erstreckt sich auch auf Krisensituationen, wobei an gewissen Schulen diesbezüglich Klärungsbedarf bestand (vgl. Ziff. 5.1.2.3.). Des Weiteren nehmen die Befragten eine Triage an externe Fach- und Beratungsstellen vor, wobei dieser Aspekt nur wenig thematisiert wurde. Die Schulsozialarbeit an Gymnasien fungiert lediglich in marginalem Umfang als Anlaufstelle für Eltern. Der Kontakt mit den Eltern erfolgt in der Regel im Kontext der Rückkehr einer/eines Schüler:in aus einer psychiatrischen Klinik oder der Erwägung disziplinarischer Massnahmen. Obwohl der Bereich 'Angebote zur Bildung/Förderung/Unterstützung personaler und sozialer Kompetenzen', welcher vor allem die Prävention und Früherkennung beinhaltet, nur gestreift wurde, hat sich die Mehrheit der Befragten zu einem oder mehreren Punkten, die im Pflichtenheft in diesem Bereich aufgelistet werden, geäußert. Im Bereich der Prävention fällt auf, dass alle Befragten diesen Bereich klarerweise zu den Aufgaben der Schulsozialarbeit zählen, ihnen jedoch die zeitlichen Ressourcen fehlen, um dieser Aufgabe nachzukommen. Die Aufgaben im Bereich der Schulkultur wurden von niemandem als eigener Aufgabenbereich erwähnt. Die Schulkultur wird von einer Minderheit der Befragten als mögliches Thema, worin die Schulsozialarbeitenden die Schulleitungsmitglieder beraten, erwähnt. Die Aufgabe 'Vernetzung mit anderen Stellen und Diensten' wird von den Befragten zwar aufgezählt, jedoch ohne weitere Ausführungen dazu zu machen.

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass der Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit an den Gymnasien eindeutig auf die Beratungstätigkeit fokussiert ist. Auch in der Forschung besteht Konsens darüber, dass die Beratung für Schüler:innen sowie die Unterstützung für Lehrpersonen klar dem Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit zuzuordnen ist. Des Weiteren bestätigen andere empirische Untersuchungen (vgl. Ziff. 2.1.3.), dass auch auf anderen Schulstufen eine Fokussierung in diesem Bereich erfolgt. Auch die Diskrepanz zwischen den politischen Vorgaben und der praktischen Umsetzung ist keine Seltenheit, wobei diesbezüglich in der vorliegenden Arbeit lediglich in gewissen Bereichen eine Abweichung festgestellt werden konnte.

6.1.2. Rollenverständnis und professionelles Selbstverständnis

Wie in Ziff. 2.2.1. dargelegt, ist die Rolle an eine Position gebunden. Vorliegend ist das die Position der/des Schulsozialarbeitenden am Gymnasium. Das Verständnis dieser Rolle sowie die Erwartungen an sie lassen sich einerseits aus den Ausführungen des SSAV zum Rollenverständnis der Schulsozialarbeit, dem Berufskodex sowie im Bereich der Zusammenarbeit aus der 'Charta gelingende Kooperation zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit', die es an den Volksschulen gibt, ableiten. Andererseits ist das Rollenverständnis geprägt vom professionellen Selbstverständnis sowie den konkreten Aushandlungsprozessen zur Rollenklärung an der Schule.

Ausrichtung der Praxis

Die Auswertung des Datenmaterials verdeutlicht, dass die Befragten ihre Praxis nach den Grundsätzen der Freiwilligkeit, Allparteilichkeit bzw. Neutralität sowie Niederschwelligkeit ausrichten. Des Weiteren besteht Konsens darüber, dass die Befragten der Schweigepflicht unterliegen. Ihre Rolle wird in der Beratung von Jugendlichen bei deren Bewältigung von Lebensaufgaben sowie darin gesehen, Verständnis für diese zu schaffen. Einzelne Befragte heben hervor, dass sie als Schulsozialarbeitende die Perspektive der Sozialen Arbeit einnehmen und mit den Methoden der Sozialen Arbeit arbeiten. Einige Schulsozialarbeitende betonen zudem in nuancierter Form die anwaltschaftliche Rolle der Schulsozialarbeit für die Schüler:innen – entweder als Anwältin/Anwalt der Schüler:innen, ihrer Rechte oder im Einsatz für sie (vgl. Ziff. 5.1.2.1.).

Professionsverständnis

Alle Befragten, die sich mit dem Thema der Profession auseinandergesetzt haben, bezweifeln nicht, dass die Soziale Arbeit eine eigenständige Profession ist und die Schulsozialarbeit ein Handlungsfeld innerhalb dieser darstellt. Sie sind sich zudem einig, dass die Schulsozialarbeit eine wertvolle, andere Perspektive in das Schulgeschehen der Gymnasien einbringt, welche von den Grundhaltungen der Profession geprägt ist. Es ist ihnen bewusst, dass diese Perspektiven für die Schulleitungsmitglieder und die Lehrpersonen mitunter ungewohnt sein können. Um wiederum die Sichtweise und Perspektiven der Schulleitungsmitglieder bzw. Lehrpersonen verstehen und nachvollziehen zu können, ist für sie von zentraler Bedeutung, sich der eigenen Offenheit in der Zusammenarbeit bewusst zu sein.

Professionelles Selbstverständnis und interaktiver Aushandlungsprozess

Bei der Beschreibung der eigenen Rolle wurde seitens der Befragten keine biografische Selbstverortung vorgenommen. Sie haben sich auf die Abgrenzung ihrer Zuständigkeits- bzw. Nichtzuständigkeitsbereiche konzentriert. Alle Befragten sehen ihre Zuständigkeit in der Beratung von Schüler:innen, Schulleitungsmitgliedern sowie Lehrpersonen. Diese

Zuständigkeit geht mit der Rolle der Vertrauensperson einher. Einige Befragte nennen zusätzliche Aspekte in der Rollenbeschreibung, wie beispielsweise eine unterstützende, vermittelnde und vernetzende Rolle.

Hinsichtlich der Abgrenzungsfragen liegt der Fokus der Aussagen auf der Verantwortungsklä rung. Die Thematik wird sowohl in Bezug auf die Schulleitungsmitglieder als auch auf die Lehrpersonen erörtert. Die Schulsozialarbeitenden betonen, dass sie zum Beispiel in Bezug auf Einzelfälle bereit sind, die Verantwortung zu teilen, sich jedoch selten in der Hauptverantwortung sehen. In diesem Bereich identifizieren die Befragten den grössten Klärungsbedarf und schildern die Aushandlungsprozesse dazu. Auch in dieser Abgrenzung wird die Rolle der Schulsozialarbeitenden im Bereich der Beratung, Unterstützung und Ergänzung verortet. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass sich das Verständnis der Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit vor allem bei den Schulleitungsmitgliedern in einer Weise entwickelt hat, die zu einer Zunahme der Zusammenarbeit mit diesen geführt hat.

In Bezug auf die Erwartungen und Annahmen, die die Schulleitungsmitglieder bzw. Lehrpersonen hinsichtlich des Tätigkeitsbereichs und der Handlungsmethoden der Schulsozialarbeit haben, wurde vor allem hinsichtlich der Schweigepflicht wiederholter Klärungsbedarf eruiert. Diesbezüglich mussten die Befragten immer wieder die Tragweite und den Umfang der Schweigepflicht erläutern. Die Schulsozialarbeitenden haben die Schweigepflicht einerseits allgemein erläutert, beispielsweise während ihrer Teilnahme am Gesamtkonvent. Andererseits wird die Schweigepflicht immer wieder thematisiert, wenn sie im Lehrpersonenzimmer auf Herausforderungen einer/eines spezifischen Schüler:in angesprochen werden, oder wenn sie in Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern bzw. den Lehrpersonen Einzelfälle bearbeiten. Für alle Befragten stellt dies jedoch einen integralen Bestandteil ihrer Tätigkeit als Schulsozialarbeitende dar und der fortwährende Klärungsbedarf wird nicht als aussergewöhnlich empfunden. Des Weiteren besteht bei den Lehrpersonen noch Klärungsbedarf hinsichtlich des Prinzips der freiwilligen Inanspruchnahme des Angebots durch die Schüler:innen. Auch dieser Aspekt wird von den Befragten als Teil der alltäglichen Rollenklärung betrachtet.

Eine gelingende Zusammenarbeit ist massgeblich davon abhängig, ob die/der Schulsozialarbeitende als Partner:in wahrgenommen wird. Im Bereich der Einzelfallberatung von Schüler:innen sowie bei der Bearbeitung komplexer Krisen in Einzelfällen arbeiten alle Befragten sowohl mit Schulleitungsmitgliedern als auch mit Lehrpersonen zusammen. Allerdings ist die Zusammenarbeit stark personenabhängig. Eine einheitliche Haltung der Schulleitungen hinsichtlich der Zusammenarbeit ist an keinem Gymnasium festzustellen. Diejenigen Schulleitungsmitglieder und Lehrpersonen, die mit den Schulsozialarbeitenden im

Bereich der Einzelfallberatung von Schüler:innen zusammengearbeitet haben, empfinden die Unterstützung durch die Schulsozialarbeit oft als entlastend. Dies lässt den Schluss zu, dass sie in der Zusammenarbeit einen Mehrwert erkennen. Dennoch gibt es an allen Schulen Schulleitungsmitglieder und Lehrpersonen, die den Mehrwert der Zusammenarbeit nicht erkennen und keine Zeit für die Zusammenarbeit aufbringen oder sich diese nicht nehmen möchten. Bei diesen Lehrpersonen wird dies zusätzlich zur Haltung am Berufsverständnis festgemacht, wonach sie ihren Auftrag in der Wissensvermittlung erschöpft sehen. Die Befragten vermuten, dass diese Lehrpersonen an der Rolle der Schulsozialarbeit nicht interessiert sind, was wiederum von einigen Befragten bedauert wird, weil die Schüler:innen ihrer Ansicht nach weniger vom Angebot profitieren können. Eine Mehrheit der Befragten wendet jedoch diesbezüglich ein, dass sie die Gründe für die fehlenden Berührungspunkte nicht kennen, und dass diese möglicherweise auch in einem fehlenden Bedarf liegen könnten. Eine grundlegende Ablehnung des Angebots der Schulsozialarbeit als solches wurde ihnen gegenüber jedoch auch von diesen Schulleitungsmitgliedern und Lehrpersonen nicht geäußert.

6.1.3. Beantwortung der Teilfrage: Welches Rollenverständnis haben die Schulsozialarbeitenden an den Gymnasien?

Die Schulsozialarbeitenden an den Zürcher Gymnasien verstehen ihre Rolle im Bereich der Beratung, primär von Schüler:innen. Die Schulsozialarbeitenden bieten die Beratung niederschwellig an der Schule an, was aus ihrer Perspektive ein wesentliches Element des Angebots darstellt. Das Angebot kann freiwillig in Anspruch genommen werden und Schüler:innen sollten von den Schulleitungsmitgliedern bzw. Lehrpersonen nicht verpflichtet werden, sich von der/dem Schulsozialarbeitenden beraten zu lassen. Des Weiteren beraten und unterstützen die Schulsozialarbeitenden auch die Schulleitungsmitglieder und Lehrpersonen, insbesondere wenn es um einzelne Schüler:innen, Gruppen von Schüler:innen oder Klassen geht. Dabei ist für sie jedoch klar, dass die Hauptverantwortung und Entscheidungsmacht bei den Schulleitungsmitgliedern oder zum Teil auch bei den Klassenlehrpersonen liegen. Des Weiteren verorten sie ihre Rolle auch im Bereich der Prävention. Da dieser Bereich ressourcenintensiv ist und eine nachhaltige Bearbeitung benötigt, kommt er aktuell zu kurz. Die Aushandlungs- und Klärungsprozesse werden von den Befragten als integraler Bestandteil ihres Rollenverständnisses betrachtet. Eine Überschneidung der Rollen mit den Schulleitungsmitgliedern oder Lehrpersonen wurde nicht thematisiert. Die Aushandlungsprozesse und Rollenklärungen mit den Schulleitungsmitgliedern und den Lehrpersonen führten zu einer Schärfung des Profils der Schulsozialarbeit an den Gymnasien. Dies zeigte sich insbesondere in einer Zunahme der Berührungspunkte und der Zusammenarbeit.

In Bezug auf die dargestellten Aspekte lassen sich keine markanten Unterschiede im subjektiven Verständnis der Rollen feststellen. Die Unterschiede in den Beschreibungen betreffen vielmehr die Ausführlichkeit der Beantwortung dieser Frage oder eine gewisse Nuancierung im Rollenverständnis. So wurde beispielsweise von einigen Befragten die unterstützende, vermittelnde und vernetzende Rolle als weitere Facette des Rollenverständnisses hinzugefügt.

6.2. Teil 2: Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit

6.2.1. Begriffsdefinition Kooperation

Die Analyse des Forschungsstandes zeigte, dass es keine klare Abgrenzung zwischen den Begriffen Kooperation und Zusammenarbeit in der Schulsozialarbeit gibt. Speck (2006, S. 23), der in Deutschland die Begriffsdefinition von Schulsozialarbeit geprägt hat sowie Drilling (2009, S. 95), der in der Schweiz dasselbe geleistet hat, verwenden die Begriffe Kooperation und Zusammenarbeit synonym (vgl. Ziff. 2.3.1.). Im Rahmen eines Definitionsversuchs für die vorliegende Arbeit erfolgt eine Abgrenzung der Begriffe ausschliesslich hinsichtlich der beteiligten Parteien. Inhaltlich bedeuten sie das gleiche, nämlich, dass zwei oder mehr Parteien (Institutionen bei Kooperation oder Personen bzw. Personengruppen aus unterschiedlichen Professionen bei Zusammenarbeit) intendiert handeln, sich abstimmen und ihre Handlungen aufeinander beziehen.

Für die Schulsozialarbeitenden, die die Begriffe Kooperation und Zusammenarbeit auch mehrheitlich synonym verwenden, besteht kein Zweifel, dass es sich bei dieser Interviewfrage um die Zusammenarbeit zwischen ihnen und den Schulleitungsmitgliedern bzw. den Lehrpersonen handelt und nicht um die institutionelle Kooperation zwischen der Jugendhilfe und der Schule. Übereinstimmend beschreiben sie, dass die Parteien dieser Zusammenarbeit aus unterschiedlichen Professionen oder Disziplinen stammen und dass diese gestützt auf ihre jeweilige Fachlichkeit ein gemeinsames Ziel erreichen wollen. Die Handlungen dieser zwei oder mehr Personen aus unterschiedlichen Disziplinen können demnach als intendiert bezeichnet werden. Die Intention in der Mehrheit der beschriebenen Beispiele liegt in der Unterstützung von Schüler:innen bei der Bewältigung von Lebensaufgaben. Damit die Zusammenarbeit gelingt, braucht es gemäss übereinstimmender Aussagen, Absprachen und die Zuständigkeiten müssen geklärt sein. Vereinzelt werden noch weitere Elemente hinzugefügt, zum Beispiel die Offenheit für das Gegenüber, die grundsätzliche Haltung zur Zusammenarbeit sowie verfügbare Ressourcen. In den Begriffsdefinitionen der Befragten findet sich lediglich vereinzelt ein Hinweis auf den wechselseitigen Bezug der Handlungen aufeinander. In der Beantwortung der Frage, ob es aus ihrer Sicht Kooperation (Zusammenarbeit) für einen Arbeitserfolg brauche, wird dieser Aspekt jedoch thematisiert.

Die Mehrheit der Befragten erachtet eine Zusammenarbeit oder Kooperation für einen Arbeitserfolg, den sie in der Unterstützung der Schüler:innen verorten, als nicht erforderlich. Aus ihren Relativierungen lässt sich ableiten, dass eine Tätigkeit ohne Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern bzw. Lehrpersonen nicht ihren Vorstellungen von Schulsozialarbeit entspricht. Eine Minderheit ist dezidiert der Meinung, dass eine Zusammenarbeit für einen Arbeitserfolg unabdingbar ist. Dies begründen sie damit, dass die Schulsozialarbeit das Gesamtsystem im Blick haben muss und weil durch die Zusammenarbeit mehr Wissen generiert wird ("knowledge lies between heads", B6, 0:43:01.7). Die Mehrheit der Befragten erachtet das Hinterfragen der Verhältnisse sowie die Übersetzungsarbeit, welche die Schulsozialarbeit leistet, als wesentlich für die Wirksamkeit des Angebots.

Die Inanspruchnahme des Angebots der Schulsozialarbeit ist zu einem gewissen Grad von den Lehrpersonen und Schulleitungsmitgliedern abhängig, welche das Angebot bekannt machen und empfehlen. Die Rolle der Klassenlehrpersonen wird von einigen Befragten als besonders relevant erachtet. Diese Aussagen bestätigen die Erkenntnisse in der Forschung, wonach gemäss Drilling (2009, S. 82–83) die Zusammenarbeit ein Schlüssel für die Handlungsfähigkeit der Schulsozialarbeit ist, weil die Lehrpersonen den Zugang zu den Schüler:innen sichern.

Inwiefern die Schulleitungsmitglieder oder die Lehrpersonen für ihren Arbeitserfolg auch von den Schulsozialarbeitenden abhängig sind und inwiefern es in der Zusammenarbeit zum wechselseitigen Bezug der Handlungen kommt, wird in den Aussagen der Befragten zu dieser Fragestellung nicht erörtert. Gewisse Aussagen beziehen sich auf Rückmeldungen von Schulleitungsmitgliedern oder Lehrpersonen, die betonen, dass das Resultat einer Einzelfallberatung durch die Zusammenarbeit mit den Schulsozialarbeitenden nachhaltiger war. Abschliessend kann dieser Aspekt jedoch nicht beantwortet werden, weil die Sichtweise der Schulleitungsmitglieder und Lehrpersonen nicht erhoben wurde.

Ohne die Begriffe Kooperation und Zusammenarbeit zu unterscheiden, bedeuten sie für die Schulsozialarbeitenden, dass zwei oder mehr Personen aus unterschiedlichen Professionen gemeinsam handeln, um Schüler:innen bei der Bewältigung ihrer Lebensaufgaben zu unterstützen. Damit dies gelingt, braucht es Absprachen und die Klärung der Zuständigkeiten. Die Frage, ob es zu einem wechselseitigen Bezug der Handlungen zwischen den Personen, die zusammenarbeiten kommt, bleibt offen. Es muss zudem offenbleiben, ob dieser Aspekt für sie überhaupt ein Definitionselement darstellt.

6.2.2. Trägermodelle der Schulsozialarbeit

Die zwei in der Schweiz vorherrschenden Trägermodelle für die Schulsozialarbeit, nämlich eine Anstellung der/des Schulsozialarbeitenden an der Schule bzw. bei der Schulverwaltung

oder eine Anstellung bei der für die Jugendhilfe zuständigen Verwaltungsstelle, weisen beide Vor- und Nachteile auf (vgl. Ziff.2.3.2.1.). In der Praxis sind beide Modelle gebräuchlich, wobei an Deutschschweizer Volksschulen Schulsozialarbeitende häufiger bei der Schule bzw. Schulverwaltung angestellt sind als bei der Jugendhilfe. Die Ergebnisse der Studie von Hostettler et al. (2020, S. 74) zeigen, dass das gewählte Trägermodell keinen nennenswerten Einfluss auf die Zusammenarbeit hat.

Fünf der Befragten haben dieses Thema reflektiert und sind sich einig, dass die Anstellung an der Schule, Schwierigkeiten mit sich bringt. Auf der institutionellen Ebene manifestieren sich die Schwierigkeiten in der fehlenden Unabhängigkeit und Neutralität sowie einer Begrenzung des Handlungsspielraums bzw. der Autonomie der Schulsozialarbeit. Gemäss ihrer Einschätzung sollte die Schule weniger bestimmend sein. Auf der personellen Ebene resultieren aus der gleichzeitigen Personal- und Fallführung des vorgesetzten Schulleitungsmitglieds, Abgrenzungsschwierigkeiten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass teilweise nicht klar ist, ob dieses Schulleitungsmitglied in der Rolle der vorgesetzten oder der zu beratenden Person mit der/dem Schulsozialarbeitenden zusammenarbeitet. Des Weiteren können diese Abgrenzungsschwierigkeiten das Vertrauensverhältnis beeinträchtigen, welches jedoch für eine Beratung von essenzieller Bedeutung ist. Letztendlich fehlt den Befragten die fachliche Unterstützung, die sie benötigen, um die Aufgaben- und Rollenklärungen vornehmen zu können, und um einen Rückhalt bei komplexen fachlichen Fragen zu erhalten.

Die Auswirkungen ihrer Anstellung auf die Zusammenarbeit wurden von den Befragten nur gestreift, weshalb die Analyse oberflächlich bleiben muss. Bezüglich der personellen Ebene wurden die Auswirkungen der Anstellung auf die Zusammenarbeit insofern vertieft, als die Doppelrolle der vorgesetzten und zu beratenden Person einen Hinderungsgrund für die Zusammenarbeit darstellen könnte.

6.2.3. Kooperationsmodelle

Die Zusammenarbeit zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Schulleitungsmitgliedern bzw. den Lehrpersonen an den Zürcher Gymnasien wird gemäss den Kooperationsmodellen (vgl. Ziff. 2.3.2.2.) eingeordnet. Die Einordnung erfolgt unter Berücksichtigung der Aussagen zu den *Austauschgefässen mit der Schulleitung* und den *Beispielen der Zusammenarbeit mit Schulleitungsmitgliedern* sowie den *Beispielen der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen*.

Die Zusammenarbeit an den Gymnasien wurde, auch während der Einführungsphase, nicht entsprechend den Merkmalen des 'additiv-destruktiven Modells' erlebt. Laut Drilling (2009, S. 65) manifestiert sich dieses Modell insbesondere in den Einführungsphasen der Schulsozialarbeit. Die Befragten berichten jedoch weder von Distanz noch von Misstrauen zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Schulleitungsmitgliedern bzw. den

Lehrpersonen. Das 'additiv-konstruktive Modell' wird ebenfalls nicht beschrieben, obschon an sämtlichen Schulen, Schulleitungsmitglieder und Lehrpersonen zu verzeichnen sind, die bislang kaum oder gar keinen Kontakt zu den Schulsozialarbeitenden hatten. Da jedoch alle Befragten bestrebt sind, auch mit diesen Schulleitungsmitgliedern und Lehrpersonen zusammenzuarbeiten, findet dieses Merkmal des Modells keine Berücksichtigung.

Einige Aussagen der Befragten lassen zwar auf das 'integrative Modell 1-Hilfskraft' schliessen, indem sie Haltungen bestimmter Schulleitungsmitglieder bzw. Lehrpersonen beschreiben, die die Verantwortung für die Unterstützung einzelner Schüler vollständig den Schulsozialarbeitenden überlassen möchten. Allerdings ist diese Haltung an keinem Gymnasium vorherrschend. Des Weiteren kann die Zusammenarbeit zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Schulleitungsmitgliedern bzw. Lehrpersonen nicht unter das 'integrative Modell 2-sozialpädagogische Schule' subsumiert werden. In der Regel werden der/dem Schulsozialarbeitenden keine Aufgaben von der Schule zugewiesen. Das Merkmal, das jedoch gemäss diesem Modell verzeichnet werden kann, ist das Verständnis der acht Gymnasien, dass ihr Bildungsauftrag den Einbezug der Lebenswelt der Schüler:innen beinhaltet. Das aktive Bestreben um die Einführung der Schulsozialarbeit sowie die Offenheit, die den Schulsozialarbeitenden entgegengebracht wurde, lassen diesen Schluss zu.

Das vorherrschende Modell der Zusammenarbeit an allen Gymnasien ist das kooperativ-sporadische, wobei zu berücksichtigen ist, dass es nicht auf die Zusammenarbeit mit allen Schulleitungsmitgliedern oder Lehrpersonen zutrifft. Die Auswertung des Datenmaterials zeigt jedoch, dass es Bemühungen zur Zusammenarbeit gab und diese erfolgreich waren, insbesondere im Hinblick auf die Einzelfallberatung von Schüler:innen. Für das kooperativ-konstitutive Modell ist die Zusammenarbeit jedoch noch zu wenig gefestigt und vertieft. Das Potenzial dafür scheint jedoch zumindest mit einem Teil der Schulleitungsmitglieder und Lehrpersonen vorhanden zu sein.

6.2.4. Beantwortung der Teilfrage: Wie haben die Schulsozialarbeitenden die Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern und den Lehrpersonen in der Einführungsphase an den Gymnasien erlebt?

Alle Schulsozialarbeitenden konnten in dieser Einführungsphase mit Schulleitungsmitgliedern und Lehrpersonen, insbesondere im Bereich der Einzelfallberatung, zusammenarbeiten. Des Weiteren erfolgte eine Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen im Rahmen von Klasseninterventionen oder Beratungen von Gruppen von Schüler:innen. An allen Schulen gibt es Lehrpersonen, mit denen es noch keine Berührungspunkte gab. Dies wird von den Befragten angesichts der grossen Anzahl an Lehrpersonen an den jeweiligen Gymnasien jedoch nicht als aussergewöhnlich erachtet.

Mit den Schulleitungsmitgliedern haben fast alle Schulsozialarbeitenden einen regelmässigen Austausch. Die Anzahl der Schulleitungsmitglieder, die an diesem Austausch teilnehmen sowie die Zeitabstände, in denen dieser Austausch stattfindet, variieren zwischen den Gymnasien. Der Austausch wird von den Befragten als wichtiges Instrument zur Förderung der Zusammenarbeit erachtet. Vereinzelt plädieren Befragte dafür, dass dieser Austausch mit allen Schulleitungsmitgliedern stattfinden sollte. Bezüglich der Zeitabstände lässt sich keine Präferenz für einen bestimmten Rhythmus feststellen. Ein Gefäss, das im Bedarfsfall eingefordert werden muss, sehen die Befragten jedoch als weniger effektiv und wirksam.

6.2.5. Beantwortung der Teilfrage: Was sind die Vorstellungen und Erwartungen der Schulsozialarbeitenden an eine Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern und den Lehrpersonen der Gymnasien?

Die Beantwortung dieser Frage kann lediglich in Ansätzen erfolgen, da die Interviews zu diesem Aspekt nur begrenzt Datenmaterial hervorbrachten. Des Weiteren lässt sich aus den Aussagen ableiten, dass die gelingende Zusammenarbeit nicht primär von den individuellen Vorstellungen und Erwartungen abhängt, sondern vielmehr von den zuvor dargestellten Rahmenbedingungen. Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Schulleitungsmitgliedern kann jedoch festgestellt werden, dass alle Befragten erwarten, dass diese mit allen Schulleitungsmitgliedern stattfindet.

6.3. Teil 3: Förderliche oder erschwerende Faktoren für eine gelingende Zusammenarbeit mit Schulleitungsmitgliedern bzw. Lehrpersonen

Die förderlichen oder erschwerenden Faktoren für eine gelingende Zusammenarbeit mit Schulleitungsmitgliedern bzw. Lehrpersonen, die von den Befragten beschrieben werden, werden in Anlehnung an die Faktoren zur Förderung oder Hemmung von interdisziplinärer Zusammenarbeit des Modells der interdisziplinären Zusammenarbeit von Bronstein (2003, S. 303) gegliedert und erörtert. Der Faktor der früheren Erfahrungen in der interdisziplinären Zusammenarbeit wurde von den Befragten nicht thematisiert, sodass eine Reflexion an dieser Stelle nicht erfolgen kann. Unter die restlichen drei Faktoren, Rollenverständnis, persönliche und strukturelle Merkmale werden die Aussagen der Befragten zu den förderlichen oder erschwerenden Faktoren für die Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern bzw. den Lehrpersonen unter Verwendung der Subkategorien gemäss nachstehender Tabelle subsumiert:

Tabelle 3. Förderliche und erschwerende Faktoren für die Zusammenarbeit

Förderlicher Faktor für die Zusammenarbeit	Erschwerender Faktor für die Zusammenarbeit
Rollenverständnis	

<i>Kenntnis vom Angebot der Schulsozialarbeit</i>	<i>Fehlendes Verständnis für die Grundsätze der Schulsozialarbeit</i>
<i>Festlegung der Verantwortlichkeiten</i>	
Persönliche Merkmale	
<i>Haltung zur Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit</i>	<i>Ablehnende Haltung zur Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit</i>
<i>Haltung der Schulsozialarbeitenden zur Zusammenarbeit</i>	
	<i>Mangelnde Unterstützung der Schulleitung für die Schulsozialarbeit</i>
<i>Augenhöhe</i>	<i>Fehlende Wertschätzung, vorgefertigte Meinungen oder Erwartungen, mangelnde Transparenz oder Vertrauen</i>
<i>Sympathie</i>	<i>Fehlende Sympathie</i>
<i>Kommunikationsqualität</i>	
Strukturelle Merkmale	
<i>Ressourcen</i>	<i>Fehlende Ressourcen</i>
<i>Regelmässige Austauschgefässe, Leitlinien und Abläufe, Eingliederung in den Schulkontext</i>	
<i>Kommunikationssettings</i>	

Quelle: eigene Darstellung

6.3.1. Rollenverständnis

Gemäss Bronstein (2003, S. 302) geht es in diesem Punkt darum, der eigenen Rolle treu zu bleiben, jedoch nicht starr darin verfangen zu bleiben, um für die Zusammenarbeit die notwendige Flexibilität zu haben. An den Volksschulen der Deutschschweiz wird die Rollenklarheit und professionelle Identität als Erfolgsfaktor für die interdisziplinäre Zusammenarbeit beschrieben (Hostettler et al., 2020, S. 124). Der vorliegende Abschnitt basiert auf den Ausführungen zum Rollenverständnis und professionellen Selbstverständnis sowie der Beantwortung der 1. Teilfrage (vgl. Ziff. 6.1.2. und 6.1.3.). Im Folgenden werden die förderlichen und erschwerenden Faktoren für die Zusammenarbeit, die mit dem Rollenverständnis einhergehen, erörtert. Zwei förderliche Faktoren für eine gelingende Zusammenarbeit wurden von den Befragten genannt: die *Kenntnis vom Angebot der Schulsozialarbeit* und die *Festlegung von Verantwortlichkeiten*. Als erschwerender Faktor wurde das *Fehlende Verständnis für die Grundsätze der Schulsozialarbeit* beschrieben.

Das Verständnis für das Leistungsangebot der Schulsozialarbeit stellt eine Grundvoraussetzung für die Etablierung einer Zusammenarbeit dar. Für einige Befragte manifestiert sich dieses Verständnis bereits in der Erkenntnis, dass bestimmte Schüler:innen mit psychosozialen Herausforderungen konfrontiert sind und sich möglicherweise nicht durchgehend auf das Lernen konzentrieren können. Darüber hinaus wird vereinzelt darauf hingewiesen, dass die Akzeptanz der Unabhängigkeit der Schulsozialarbeit, die Zusammenarbeit fördern kann.

Die Bereitschaft der Schulleitungsmitglieder bzw. Lehrpersonen, sich auf einen Prozess einzulassen, stellt eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen einer Zusammenarbeit dar. Zudem sollten sie akzeptieren können, dass die Lösungswege individuell sind. Von besonderer Relevanz ist die Akzeptanz der Grundsätze der Freiwilligkeit, Neutralität und Schweigepflicht des Angebots. Insbesondere was die Schweigepflicht angeht, sehen die Befragten in der fehlenden Akzeptanz derselben, einen Faktor, der für die Zusammenarbeit erschwerend ist.

Bei der Festlegung der Verantwortlichkeiten geht es den Schulsozialarbeitenden darum, die Hauptverantwortung zu bestimmen, die Koordination des Informationsflusses sicherzustellen, Schnittstellen zu definieren sowie in Absprache zu bleiben. Dabei sind auch Faktoren wie Vertrauen und gegenseitige Stärkung von Bedeutung. Herrscht Klarheit bei der Festlegung der Verantwortlichkeiten, kann man sich in der Zusammenarbeit bestärken und ergänzen. Die jeweils andere Partei muss zudem darauf vertrauen können, dass Abmachungen eingehalten werden.

6.3.2. Persönliche Merkmale als förderliche oder erschwerende Faktoren für gelingende Zusammenarbeit

Eine offene Haltung der Schulleitung zur Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, die von der Schulleitung auch immer wieder kommuniziert wird, stellt gemäss der Mehrheit der Befragten einen entscheidenden förderlichen Faktor für eine gelingende Zusammenarbeit sowohl mit ihnen als auch mit den Lehrpersonen dar. Positive Erfahrungen in der Zusammenarbeit sowie die Wahrnehmung eines generierten Mehrwerts begünstigen diese Haltung. Manchmal wird die Zusammenarbeit aber auch aus einer Dringlichkeit oder Überforderung angestossen. Bei den Lehrpersonen wird von den Befragten besonders betont, dass die Zusammenarbeit begünstigt wird, wenn sie das Wohl der Schüler:innen im Blick haben. Demgegenüber stellen bei der Schulleitung Zweifel an der Wirksamkeit der Schulsozialarbeit sowie die Wahrnehmung, dass die Zusammenarbeit einen Mehraufwand bedeutet, hinderliche Faktoren für die Zusammenarbeit dar. Eine erschwerende Komponente für die Zusammenarbeit stellt die Meinung von Schulleitungsmitgliedern dar, eigenständig über bestimmte Dinge entscheiden zu wollen.

Die Befragten reflektieren nicht nur die Haltungen der Schulleitungsmitglieder und Lehrpersonen, sondern betonen auch, dass ihre eigene Haltung zur Zusammenarbeit von ausschlaggebender Bedeutung ist. Um dieser Haltung Ausdruck zu verleihen, ist es ihnen wichtig, ihr Handeln fachlich zu begründen, einen freundlichen Umgang zu pflegen sowie teilweise in ihren Positionen hartnäckig zu bleiben und gleichzeitig den Mehraufwand nicht zu scheuen. In der Kommunikation nehmen die Befragten gerne die Rolle der/des Zuhörer:in ein.

Ein Begriff, der im Zusammenhang mit den förderlichen Faktoren für eine gelingende Zusammenarbeit wiederholt genannt wurde, ist die *Augenhöhe* oder Respekt, Wertschätzung und Offenheit. Damit wird die gegenseitige Anerkennung der Fachkenntnisse und -perspektiven angesprochen sowie das Vertrauen in diese Fachlichkeit. Ist diese Voraussetzung gegeben, resultiert daraus psychologische Sicherheit, welche wiederum die Zusammenarbeit fördert. Die sogenannte Augenhöhe begünstigt zudem die Diskussion kritischer Punkte sowie die Thematisierung von Rollenkonflikten. Für die Befragten kommt dies in der Kommunikationsqualität zum Ausdruck.

Die gegenseitige Sympathie erleichtert die Zusammenarbeit, weil der Kontakt enger ist. Die fehlende Sympathie wird als Hinderungsgrund genannt, jedoch wird ihr keine gewichtige Bedeutung beigemessen. Weit bedeutender sind festgefahrene Meinungen, fehlendes Vertrauen in die Fachlichkeit und mangelnde Transparenz, die sich infolge fehlenden Vertrauens manifestieren.

Eine Kommunikation, die von Missverständnissen geprägt ist, Distanz aufweist oder die sehr kurz angebunden bleibt, stellt ein erschwerender Faktor für die Zusammenarbeit dar. Manchmal lässt sich das darauf zurückzuführen, dass es sich um eine erstmalige Zusammenarbeit handelt und die Kommunikation daher noch ungewohnt ist. Häufiger jedoch lassen sich diese Beobachtungen in der Kommunikation auf die Haltung gegenüber der Schulsozialarbeit zurückführen.

6.3.3. Strukturelle Merkmale als förderliche oder erschwerende Faktoren für interdisziplinäre Zusammenarbeit

Damit eine Zusammenarbeit entstehen kann, braucht es vor allem Zeit, Ruhe und ein geschützter Ort für Gespräche. Im Rahmen einer Zusammenarbeit muss zudem die Ressourcenfrage geklärt werden. Als hinderlich erweisen sich der an den Gymnasien herrschende Zeitdruck sowie die hohe Arbeitslast. Dies trifft ebenfalls auf die Schulsozialarbeitenden selbst zu.

Das regelmässige Austauschgefäss mit den Schulleitungsmitgliedern wird als Faktor für eine gelingende Zusammenarbeit betrachtet. Von denjenigen Befragten, die kein Austauschgefäss haben oder es als ungenügend einstufen, wird das Fehlen eines solchen Gefässes als Hinderungsgrund für die Zusammenarbeit angesehen. Findet ein regelmässiger Austausch statt, muss die Zusammenarbeit weniger eingefordert werden. Die gemeinsame Erarbeitung von Abläufen und Leitlinien erhöht die Handlungssicherheit und fördert die Zusammenarbeit. An den Gymnasien hingegen sind derartige Instrumente nur in geringer Anzahl vorhanden.

In Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Schulleitung wird von einigen Befragten die Reaktionsschnelligkeit als Faktor genannt, der die Zusammenarbeit begünstigt. Bei den Lehrpersonen steht die Ansprechbarkeit und Verfügbarkeit im Vordergrund, damit diese niederschwellig den Kontakt mit den Schulsozialarbeitenden aufnehmen können. Diese Kontaktmöglichkeit stellen alle Befragten her, indem sie regelmässig in der Zehnminutepause ins Lehrpersonenzimmer gehen oder teilweise auch am Mittag in der Mensa essen gehen. Dies wiederum begünstigt eine gute Eingliederung der/des Schulsozialarbeitenden in den Schulkontext, was sich für die Zusammenarbeit förderlich auswirkt.

6.3.4. Beantwortung der Hauptfragestellung: Welche Faktoren begünstigen respektive behindern aus Sicht der Schulsozialarbeitenden eine gelingende Zusammenarbeit mit den Schulleitungsmitgliedern und den Lehrpersonen an Zürcher Gymnasien?

Die vorliegenden Ergebnisse lassen sich mit den zwölf Erfolgsfaktoren (vgl. Ziff. 2.3.3.1.) in Beziehung setzen, anhand derer die Resultate der Studie von Hostettler et al. (2020, S. 90) ausgewertet wurden. Dabei können gewisse Gemeinsamkeiten eruiert werden. Es lässt sich feststellen, dass gegenseitiges Vertrauen ein förderlicher Faktor für die Zusammenarbeit darstellt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Vertrauen in der vorliegenden Untersuchung kein eigener Faktor darstellt. An den Gymnasien ist die gegenseitige Anerkennung der Fachkenntnisse und -perspektiven von grösserer Bedeutung und damit das Vertrauen in die Fachlichkeit. Vertrauen wird auch hervorgehoben, wenn es um die Abgrenzung von Verantwortlichkeiten geht, insofern als es darum geht, dass die zusammenarbeitenden Personen darauf vertrauen können müssen, dass Abmachungen eingehalten werden.

Auch in der vorliegenden Arbeit wird von den Befragten betont, dass die Zusammenarbeit gefördert wird, wenn sich die Schulleitung für diese einsetzt. Weitere Gemeinsamkeiten in den förderlichen Faktoren für die Zusammenarbeit sind die Rollenklarheit und Abgrenzung von Verantwortlichkeiten.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird die Bedeutung einer offenen Haltung gegenüber der Zusammenarbeit aller Parteien betont. Im Gegensatz zur Schulsozialarbeit an den Deutschschweizer Volksschulen ist das Verständnis für das Angebot der Schulsozialarbeit und dessen Grundsätze vorliegend vermehrt im Fokus. Da die Schulsozialarbeit an den Gymnasien ein neues Angebot ist, erscheint dieser Fokus nachvollziehbar. Auch die Bemühungen der Schulsozialarbeitenden, ihre Verfügbarkeit und Ansprechbarkeit sowie ihre Integration in den Schulkontext zu fördern, sind als Unterschiede hervorzuheben.

Kurz auf den Punkt gebracht, heisst das:

Die Zusammenarbeit zwischen der/dem Schulsozialarbeitenden und den Schulleitungsmitgliedern bzw. Lehrpersonen kann gelingen, wenn

- folgende Rahmenbedingungen erfüllt sind: Bekanntheit des Angebots der Schulsozialarbeit und ihrer Grundsätze, regelmässige feste Austauschgefässe zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Schulleitungsmitgliedern, Zeit sowie die Möglichkeit niederschwellig mit den Schulsozialarbeitenden in Kontakt zu treten; und wenn
- die Parteien einer Zusammenarbeit eine offene Haltung zur Zusammenarbeit haben, bereit sind die Verantwortlichkeiten zu klären, sich auf Augenhöhe begegnen und dementsprechend kommunizieren.

7. Schlussbetrachtungen

7.1. Praxisempfehlungen für die Schulsozialarbeit an Zürcher Gymnasien

Aus den Ergebnissen der vorliegenden empirischen Untersuchung lassen sich Empfehlungen für die praktische Umsetzung der Schulsozialarbeit an den Gymnasien ableiten.

Bekanntmachung des Angebots der Schulsozialarbeit:

Die Bekanntmachung des Angebots der Schulsozialarbeit ist für die Zusammenarbeit von essenzieller Bedeutung. Eine blossе Präsentation bei der Einführung des Angebots ist jedoch nicht ausreichend. Das Angebot muss für die Schulangehörigen greifbar gemacht werden. Zudem ist eine regelmässige Auffrischung der Information zum Angebot erforderlich. Diese Aufgabe kann jedoch nicht allein von der/dem Schulsozialarbeitenden übernommen werden, da es Fürsprecher:innen sowie Multiplikator:innen für das Angebot braucht. Die gewichtigsten Fürsprecher:innen sind dabei die Schulleitungsmitglieder. Ihre überzeugte Einstellung gegenüber dem Angebot resultiert wiederum in einem gesteigerten Interesse seitens der Lehrkräfte sowie einer höheren Wahrscheinlichkeit der Empfehlung des Angebots. Denn es sind die Lehrpersonen, die eine wesentliche Rolle als Multiplikator:innen für das Angebot einnehmen.

Das Verständnis, dass der Bildungsauftrag sich nicht in der Wissensvermittlung und Vorbereitung auf den Abschluss erschöpft, sondern sich um den Einbezug der Lebenswelt der Schüler:innen erweitert, fördert die Inanspruchnahme des Angebots der Schulsozialarbeit und daraus kann wiederum eine Zusammenarbeit entstehen.

Eingliederung der Schulsozialarbeit in die Schule:

Eine gute Eingliederung der/des Schulsozialarbeitenden in die Schule fördert nicht nur die Nutzung des Angebots, sondern auch die Zusammenarbeit zwischen den

Schulsozialarbeitenden, den Schulleitungsmitgliedern bzw. den Lehrpersonen. Eine gute Eingliederung resultiert auch in einem besseren Informationsaustausch. Zudem erhöhen eine niederschwellige Erreichbarkeit und leichte Ansprechbarkeit der/des Schulsozialarbeitenden die Bekanntheit des Angebots und fördern damit wiederum die Zusammenarbeit.

Verständnis und Akzeptanz der Handlungsmethoden der Schulsozialarbeit:

Es ist erforderlich, Verständnis für die Handlungsmethoden der Schulsozialarbeit zu schaffen, insbesondere die Einhaltung der Schweigepflicht. Inzwischen hat sich das Bewusstsein für den Datenschutz in der Bevölkerung und – folglich auch an den Schulen – deutlich verbessert. Vor diesem Hintergrund sollte es nun einfacher sein, die Relevanz der Schweigepflicht zu verdeutlichen. Die Verdeutlichung der Schweigepflicht stellt einen essenziellen Bestandteil der Bekanntmachung des Angebots dar und sollte, ebenso wie das Angebot selbst, in regelmässigen Abständen aufgefrischt werden. Auch hier ist die Unterstützung der Schulleitungsmitglieder und der Lehrpersonen erforderlich, was wiederum nur möglich ist, wenn sie die Wichtigkeit der Schweigepflicht anerkennen und akzeptieren. Es ist jedoch ebenso erforderlich, dass die/die Schulsozialarbeitende die Handlungsmethoden erklärt und verdeutlicht, sowohl im Allgemeinen als auch im Rahmen einer konkreten Zusammenarbeit.

Regelmässiger Austausch zwischen allen Schulleitungsmitgliedern und der/dem Schulsozialarbeitenden:

Damit das Leistungsangebot und die Handlungsmethoden der Schulsozialarbeit greifbar werden und die Zusammenarbeit entstehen kann, ist ein regelmässiger Austausch zwischen den Schulleitungsmitgliedern und der/dem Schulsozialarbeitenden unerlässlich. Der regelmässige Austausch sollte für alle Schulleitungsmitglieder ein fester Termin sein, der eingeplant wird. Ob dieser Termin im Gesamtgremium oder in Einzelsitzungen erfolgt sowie die Zeitabstände für diesen Austausch sollten an jeder Schule vereinbart werden.

Leitlinien und Abläufe festhalten:

Ähnlich wie die fest eingeplanten regelmässigen Austauschsitzen stellen gemeinsam erarbeitete Leitlinien und Abläufe wichtige Instrumente dar, um die Zusammenarbeit zu festigen sowie Zuständigkeiten auszuhandeln und festzulegen. Die Erarbeitung, Anwendung und Überarbeitung dieser Leitlinien und Abläufe bietet die Möglichkeit, Abgrenzungen vorzunehmen, Rollen zu klären, Verantwortlichkeiten festzulegen und Kommunikationswege zu definieren. In Ergänzung zu den thematischen Leitlinien und Abläufen ist zu empfehlen, dass die Zusammenarbeit zwischen den Schulleitungsmitgliedern und der/dem Schulsozialarbeitenden als solche reflektiert und festgeschrieben wird, ähnlich wie dies bereits in der 'Charta gelingende Kooperation zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit' für die

Zusammenarbeit an den Volksschulen erfolgt ist. Die Erarbeitung eines solchen Dokuments kann entweder stufenübergreifen für alle Gymnasien oder an jeder Schule einzeln erfolgen.

7.2. Forschungsdesiderata

Obgleich eine Vielzahl an Forschungsarbeiten sowie empirischer Studien zur Kooperation zwischen der Jugendhilfe und der Schule sowie zur Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen vorliegen, bleibt die Abgrenzung der Begrifflichkeiten und Konzepte, die diesen Bereichen zugrunde liegen, uneinheitlich und schwammig. Die Schaffung von Klarheit könnte dazu beitragen, die Rahmenbedingungen sowohl für die institutionelle Kooperation als auch für die innerschulische Zusammenarbeit zu klären, um in der Praxis eine Vergleichbarkeit herzustellen und Handlungssicherheit zu gewährleisten. Obschon in der vorliegenden Arbeit ein Definitionsversuch unternommen wurde, stand die Erarbeitung der entsprechenden Definition sowie die konzeptionelle Untermauerung desselben nicht im Vordergrund, sodass eine weiterführende Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich wünschenswert wäre.

Wie in dieser Arbeit dargelegt, stellt das Rollenverständnis und Rollenklarheit ein wichtiger Faktor für eine gelingende Zusammenarbeit dar. Eine biografische Selbstverortung sowie eine Abgleichung der Einflüsse der wissenschaftlichen und verbandsorganisatorischen Diskurse sind jedoch unerlässlich, um das Rollenverständnis umfassend zu beschreiben. Des Weiteren wäre es von Interesse, wie die Schulleitungsmitglieder und die Lehrpersonen an den Gymnasien ihre Rollen im Bereich der Beratung und Unterstützung von Schüler:innen verstehen und wie sie ihren Bildungsauftrag interpretieren. Die vorliegende Arbeit legt die Sicht der Schulsozialarbeitenden an den Gymnasien dar. Es fehlen jedoch die Perspektiven der Schulleitungsmitglieder und der Lehrpersonen, die ein umfassenderes Bild der Zusammenarbeit ergeben könnten. Ohne diese Perspektive konnten gewisse Aspekte der Fragestellung nicht abschliessend beantwortet werden.

7.3. Limitationen

Die dieser Untersuchung zugrunde liegende Arbeitsdefinition von Zusammenarbeit im Rahmen der Schulsozialarbeit setzt voraus, dass gemeinsame Handlungen von mindestens zwei Personen aus unterschiedlichen Professionen stattfinden. Wenn nun aber diese Zusammenarbeit lediglich aus Sicht einer Profession untersucht wird, ist das eine Limitation. Es sind dann auch die Schulsozialarbeitenden selbst, die die Perspektiven der Schulleitungsmitglieder und Lehrpersonen einbringen. Inwiefern diese mit den Beschreibungen mit denjenigen der Schulleitungsmitglieder und Lehrpersonen ihrerseits übereinstimmen würden, kann nicht beantwortet werden.

Des Weiteren ist zu reflektieren, ob die Ergebnisse auf andere Gymnasien mit einem Angebot an Schulsozialarbeit übertragbar sind. Im Kanton Zürich ist die Einführung der Schulsozialarbeit auf der Sekundarstufe II und demnach auch an allen Gymnasien vorgesehen. Die neun Befragten sowie die acht Gymnasien, die im Pilotprojekt mitgewirkt haben, können als Vorreiter:innen bezeichnet werden. Daher ist davon auszugehen, dass diese Schulen, grundsätzlich dem Angebot der Schulsozialarbeit positiv gegenüberstehen, da sie sich auch um die Teilnahme am Pilotprojekt beworben haben. Wie in dieser Arbeit dargelegt, stellt eine offene Haltung zur Schulsozialarbeit einen förderlichen Faktor für die Zusammenarbeit dar. Des Weiteren haben sich die neun Befragten explizit für dieses Pilotprojekt beworben und bringen daher auch ihrerseits eine offene Haltung zur Zusammenarbeit mit. Es ist jedoch zu bezweifeln, dass diese Voraussetzungen in Zukunft durchgängig an allen Gymnasien anzutreffen sein werden, weshalb die Ergebnisse dieser Untersuchung möglicherweise nicht vollständig auf andere Gymnasien übertragbar sind.

Die weit verbreitete Limitation, dass es sich bei dieser Master-Thesis um eine Einzelforschung handelt, trifft vorliegend nicht zu. Die Anzahl der Befragten hätte nicht ausgeweitet werden können, es sei denn, die Arbeit hätte auch die Perspektiven der Schulleitungsmitglieder und Lehrpersonen berücksichtigt. Eine Limitation besteht dennoch insofern als die Überlegungen nicht mit anderen Forschenden abgestimmt werden konnten.

Literaturverzeichnis

- Ahmed, S. & Fischer, M. (2020, Dezember). Schulsozialarbeit. In J.-M. Bonvin, V. Hugentobler, C. Knöpfel, P. Maeder & U. Tecklenburg (Hrsg.), *Wörterbuch der Schweizer Sozialpolitik*. Zürich: Seismo Verlag.
<https://doi.org/10.33058/seismo.30739>
- Ambord, S. & Hostettler, U. (2023). Die Einführung von Schulsozialarbeit an Gymnasien in der Schweiz. Ein Vergleich mit der Volksschule. In M. Zipperle & K. Baur (Hrsg.), *Empirische Facetten der Schulsozialarbeit* (S. 249-264). Weinheim: Beltz Juventa.
- Amt für Jugend und Berufsberatung. (2024a). Informationen zur Schulsozialarbeit für Schulen. *Kanton Zürich*. Verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-unterrichtsergaenzende-angebote/schulinfo-schulsozialarbeit.html>
- Amt für Jugend und Berufsberatung. (2024b, April). Fachkonzept Schulsozialarbeit.
https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/ssa/fachkonzept_ssa.pdf
- avenirsocial. (2010, Juni 25). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz Ein Argumentarium für die Praxis. Verfügbar unter: https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/Web_SCR_Berufskodex_De_A5_db_221020.pdf
- Baier, F. (2007). *Zu Gast in einem fremden Haus: Theorie und Empirie zur sozialen Arbeit in Schulen*. Bern Frankfurt am Main Berlin Wien: Peter Lang AG.
- Baier, F. (2011). Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit* (S. 357–367). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3224/9783866496064>
- Baier, F. & Fischer, M. (2018). Schulsozialarbeit in der Schweiz. *jugendhilfe*, 56(4/2018) 1-6.
Verfügbar unter: <https://schulsozialarbeit.ch/category/schulsozialarbeit-in-der-schweiz/publikationen/>
- Balz, H.-J. & Spiess, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2023, September 20). Mittelschulgesetz (MSG), Einführungsgesetz zum Bundesgesetz über die Berufsbildung (EG BBG), Änderung, Schulsozialarbeit auf der Sekundarstufe II. Regierungsratsbeschluss Nr. 1094/2023.
Verfügbar unter: <https://www.kantonsrat.zh.ch/geschaefte>
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2013, Februar). *Personalentwicklung an Zürcher Mittelschulen, Grundlagen und Vorgehensweisen zur Personalentwicklung an Zürcher Mittelschulen*. Verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-schulen-sekundarstufe/sekundarstufe-personal.html>
- Bock, K. & Miethe, I. (2018). Qualitative Forschung. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (6., überarbeitete Auflage, S. 1255-1266). München: Ernst Reinhardt Verlag. Verfügbar unter:
<https://doi.org/10.2378/9783497604357>
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Borg, E. & Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 22(3), 251–266.
<https://doi.org/10.1177/1365480219864812>
- Bronstein, L. R. (2003). A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Social Work*, 48(3), 297–306. <https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297>
- Brunner, M. (2021). *Aneignung einer professionellen Identität in der Schulsozialarbeit Konstruktion professioneller Identität von Schulsozialarbeitenden in der interprofessionellen Kooperation aus einer Geschlechterperspektive*. Bern: Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern.

- Brunner, M., Pfiffner, R., Ambord, S. & Hostettler, U. (2018). Wie Schulsozialarbeit und Schule kooperieren: Fünf Merkmale interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. In E. Chiapparini, R. Stohler & E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz*. Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.
- Bundesamt für Sozialversicherungen BSV. (2014, November). *Aktueller Stand der Kinder- und Jugendpolitik in der Schweiz. Bericht des Bundesamts für Sozialversicherungen (BSV) zuhanden der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrates (WBK-N)*. Verfügbar unter: <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialpolitische-themen/kinder-und-jugendfragen.html>
- Bundesministerium der Justiz. Bundesamt für Justiz. (2024). Sozialgesetzbuch (SGB) VIII - Kinder- und Jugendhilfe. Verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html
- Bundesrat. (2010, März). *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*. Verfügbar unter: <https://biblio.parlament.ch/libero/WebOpac.cls?VERSION=2&ACTION=DISPLAY&RSN=349649&DATA=PDB&Z=1>
- Chiapparini, E., Selmani, K., Kappler, C. & Schuler, P. (2018). „Die wissen gar nicht, was wir alles machen“. Befunde zu multiprofessioneller Kooperation im Zuge der Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich. In E. Chiapparini, R. Stohler & E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 48–60). Opladen Berlin Toronto: Budrich UniPress.
- Dahrendorf, R. (2006). *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle* (16. Auflage.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (2018). Profession. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 1191–1202). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Die Stellen für Suchtprävention im Kanton Zürich. (n. d.). Suchtprävention an Berufs- und Mittelschulen - Kontaktlehrpersonen. *Suchtprävention*. Verfügbar unter: <https://suchtpraevention-zh.ch/suchtpraevention-fur/schulen/berufs-und-mittelschulen/kontaktlehrpersonen-berufs-und-mittelschulen/>
- Dizinger, V. (2015, April). *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung*. Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Drilling, M. (2009). *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4., aktualisierte Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Die Stellen für Suchtprävention im Kanton Zürich. (o. J.). Suchtprävention an Berufs- und Mittelschulen - Kontaktlehrpersonen. Verfügbar unter: <https://suchtpraevention-zh.ch/suchtpraevention-fur/schulen/berufs-und-mittelschulen/kontaktlehrpersonen-berufs-und-mittelschulen/>
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung* (Originalausgabe, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage.). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gausmann, N., Maykus, S., Schilling, M. & Wiedebusch, S. (2022). Interprofessionelle Kooperationsprozesse von Schulsozialarbeiter*innen in inklusiven Grundschulen – Eine Annäherung anhand von Einzelfallanalysen. In N. Weimann-Sandig (Hrsg.), *Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen: Interdisziplinäre Debatten zum Konzept der Multiprofessionalität – Chancen, Risiken, Herausforderungen* (S. 183–197). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36486-1_14

- Geiling, W. (2019). *Schulsozialarbeit: eine systemische Interpretation*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Haase, K. (2017). *Berufliche Selbstverständnisse in der Schulsozialarbeit: biographische (Re-)Konstruktionen vom beruflichen Werden der selbstbestimmten Anderen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Haasler, S. R. & Haasler, B. (2013). Forschungen zur beruflichen Identität. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufsforschung* (S. 505-517). Bielefeld: Bertelsmann.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 875–892). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_55
- Hostettler, U., Pfiffner, R., Ambord, S. & Brunner, M. (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. Bern: hep Verlag AG.
- Iseli, D. (2022). Ausgangslage und Auftrag der Schulsozialarbeit. In A. Hauri, D. Iseli & M. Zingaro (Hrsg.), *Schule und Kinderschutz: Handbuch für Schule und Schulsozialarbeit* (Schule und Kinderschutz) (S. 225-234). Bern: Haupt Verlag.
- Iseli, D. & Stohler, R. (2012). Schulsozialarbeit aus der Perspektive des Sozialmanagements: Ergebnisse einer Modellanalyse in verschiedenen Kantonen. In H. Bassarak & A. Schneider (Hrsg.), *Forschung und Entwicklung im Management sozialer Organisationen* (S. 173-190). Regensburg: Walhalla Fachverlag.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung* (3., korrig. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6., überarbeitete Auflage.). München: Oldenbourg.
- Merten, U. & Amstutz, J. (2019). Zur Notwendigkeit der Kooperation in der Profession Soziale Arbeit. In *Kooperation kompakt: Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit; ein Lehrbuch* (2. überarbeitete und ergänzte Auflage.) (S. 35-60). Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Merten, U., Kaegi, U. & Zängl, P. (2019). Kooperation – Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung psychosozialer Dienstleistungen. In J. Amstutz, U. Kaegi, N. Käser, U. Merten & P. Zängl (Hrsg.), *Kooperation kompakt Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit Ein Lehrbuch* (2. überarbeitete und ergänzte Auflage.) (S. 13-34). Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.
- Mittelschul- und Berufsbildungsamt. (2017, Januar 4). Richtlinie Anwendung des Stundenkontos und Gewährung von Zusatzleistungen und Entlastungen für Lehrpersonen der kantonalen Mittelschulen. Verfügbar unter: https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-schulen-sek-ii/personal/anstellungsbedingungen/stundenkonto/richtlinie_stundenkonto_lp_ms_2019.pdf
- Münderlein, R. (2014). *Erfolgreiche Schulkoooperation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03970-7>
- Pötter, N., Stohler, R. & Busmann, E. (2023). Wie Schulsozialarbeit zur beruflichen Orientierung beitragen kann. Transfer: Berufsbildung. *Forschung und Praxis*, 8(12), 1–6. <https://doi.org/10.21256/zhaw-29445>
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung* (Ein Arbeitsbuch). München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (5. Auflage.). Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.

- Realgymnasium Rämibühl. (2024). Schulleben. Unterstützung. Verfügbar unter: <https://rgzh.ch/unterstuetzung>
- Santen, E. van & Seckinger, M. (2003). *Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe*. München: FU-Berlin Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie. Verfügbar unter <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/1789-kooperation-mythos-und-realitaet-einer-praxis.html>
- Schulsozialarbeitsverband SSAV. (2021, November). Autorinnen: Good, M., Kühne, C., Schönenberger-Haller, S., Klingenstein, M., Schretter, N. & Tappert, Y. *Grundlagenpapier für die Schulsozialarbeit*. Verfügbar unter: https://ssav.ch/download/1365/Grundlagenpapier_Version1.0.pdf
- Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). (2022, Schuljahr). Schulsozialarbeit, soziale Unterstützung. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/kantonsumfrage/c-3-schulsozialarbeit>
- Seithe, M. (1998). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms "Jugendarbeit an Thüringer Schulen". Thüringer Ministerium für Soziales und Gesundheit.
- Sonnenberg, K. & Arif Saeed, F. (2021). Professional Identity in Social Work. In C. Ghaderi, K. Sonnenberg, L. Saleh Karim, N. Namiq Sabir, Z. Abbas Qader & L. M. Dünnebacke (Hrsg.), *Social Work at the Level of International Comparison Examples from Iraqi-Kurdistan and Germany* (S. 157–165). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90455-9>
- Speck, K. (2022). *Schulsozialarbeit: Eine Einführung* (5. Aufl.). Stuttgart: utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838558707>
- Spies, A. & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92770-1>
- Staub-Bernasconi, S. (2013). Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards Soziale Arbeit – eine verspätete Profession? In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehler & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (3., durchgesehene Aufl., S. 23–48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1524/9783486717594>
- Uhlendorf, N. (2022). Die Aushandlung des eigenen Tätigkeitsprofils in der Schulsozialarbeit. Interviewstudie zur eigenen Tätigkeitsbeschreibung im Verhältnis zum professionellen Selbstverständnis von Schulsozialarbeiter*innen. In N. Weimann-Sandig (Hrsg.), *Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen: Interdisziplinäre Debatten zum Konzept der Multiprofessionalität – Chancen, Risiken, Herausforderungen* (S. 131–145). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36486-1_11
- Vögeli-Mantovani, U. & Grossenbacher, S. (2005). *Die Schulsozialarbeit kommt an!* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Volk, S., Haude, C. & Fabel-Lamla, M. (2018). Kooperation mit Lehrpersonen und multiprofessionelle Zusammenarbeit. In S. Ahmed, F. Baier & M. Fischer (Hrsg.), *Schulsozialarbeit an Grundschulen: Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule* (1 Aufl., S. 111–122). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Vollmer, A. (2016). Interprofessionelle Kooperation. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 251–262). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586229>

- Wagner, P. & Kletzl, J. (2013). Schulsozialarbeit: Wie kann Kooperation im schulischen Umfeld gelingen? *soziales_kapital, 10-Schulsozialarbeit*. Verfügbar unter: <https://soziales-kapital.at/index.php/sozialeskapital/issue/view/13>
- Wulfers, W. (1996). *Schulsozialarbeit: ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule*. Hamburg: AOL-Verlag.
- Zankl, P. (2017). *Die Strukturen der Schulsozialarbeit in Deutschland. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Ziegele, U. (2014). Teil 1 Soziale Arbeit in der Schule. In K. Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule: Definition und Standortbestimmung* (Auflage: 1., S. 13–78). Luzern: interact Verlag. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3521560>

Anhangsverzeichnis

Anhang 1	Interviewleitfaden
Anhang 2	Kurzfragebogen
Anhang 3	Transkriptionsregeln
Anhang 4	Kategoriensystem
Anhang 5	Begriffsdefinitionen Kooperation

Anhang 1

INTERVIEWLEITFADEN – EXPERT:INNENINTERVIEWS

Einleitung

Vielen Dank, dass Du für dieses Interview zur Verfügung stehst.

Das Gespräch wird anonymisiert, d.h. Deine Personendaten und die Daten zur Kantonsschule werden nicht weitergegeben.

Die Transkription wird nur im Rahmen der Masterarbeit verwendet, wobei lediglich meine Begleitperson (Joel Gautschi) und ich Zugang dazu haben.

Könntest Du bitte, falls Du es vorgängig nicht schon gemacht hast, die Einverständniserklärung ausfüllen und unterschreiben.

Nun möchte ich dich noch fragen, ob ich unser Gespräch aufnehmen darf, damit ich mich vollkommen auf unser Gespräch konzentrieren kann. Die Aufnahme wird nur im Zusammenhang mit der Master-Thesis gebraucht und wird spätestens im September 2024 gelöscht. Ich werde die Aufnahme, ohne Dein Einverständnis mit niemandem teilen.

Passt das so für Dich?

Hast du Fragen, die wir vor dem Interview klären sollten?

Aufgaben				
Grund für diese Frage	Leitfrage/ Erzählaufforderung	Check – wurde das erwähnt?	Konkrete ausformulierte Fragen an geeigneter Stelle platzieren	Aufrechterhaltungs- oder Steuerungsfragen
Mit dieser Einstiegsfrage sollen die SSA in den Redefluss gebracht werden. Ausserdem erlaubt die Frage zu sehen, wie viele Aufgaben ihres Pflichtenhefts sie tatsächlich ausüben und ob es zusätzliche Aufgaben gibt, die im Pflichtenheft nicht aufgeführt sind.	Was sind Deine Aufgaben als SSA hier am Gymnasium?	- werden alle Aufgaben des Pflichtenhefts aufgeführt? - werden gewisse Aufgaben als zentral bezeichnet oder werden diesen Aufgaben einen grösseren Stellenwert eingeräumt? - gibt es auch Nebenaufgaben?	Worin siehst Du Gemeinsamkeiten oder Unterschiede in den Aufgaben, die Du ausführst und denjenigen, die die Lehrpersonen oder die Schulleitungsmitglieder haben?	Gehören alle diese Aufgaben zum Pflichtenheft oder gibt es Aufgaben, die nicht im Pflichtenheft beschrieben werden, die Du aber ausführst?
Rollenverständnis				
Das Rollenverständnis ist wichtig, um in einem Kooperationsumfeld arbeiten zu können. Die verschiedenen Rollen und die eigene Rolle sind zu reflektieren. Mit dieser Frage wird diese Reflexion abgeholt. Zudem soll ihre Sichtweise darauf, wie sie von den Lehrpersonen und der Schulleitung gesehen werden abgefragt werden. Zudem soll in diesem Fragekomplex herauskristallisiert werden, ob aus Sicht der SSA ein Unterschied besteht bezüglich	Wie würdest Du Deine Rolle am Gymnasium beschreiben? Welche Rolle schreiben Dir die Lehrpersonen zu? Welche Rolle schreiben Dir die Schulleitungsmitglieder zu?	- Reflexion der eigenen Rolle gegenüber derjenigen der Lehrpersonen und der Schulleitung - Gibt es unterschiedliche Meinungen unter den Lehrpersonen zur Rolle der SSA - Wie hat die SSA von den unterschiedlichen Meinungen erfahren - Unterscheiden sich die Rollenzuschreibungen seitens der Lehrpersonen und seitens der Schulleitungsmitglieder	Gab es jemals Rollenunklarheiten oder -überschneidungen?	Musstest Du Deine Rolle den Lehrpersonen oder den Schulleitungsmitgliedern vorstellen? Kannst Du mir konkrete Beispiele nennen.

den Rollenzuschreibungen seitens der Lehrpersonen und seitens der Schulleitung.				
Kooperation (eigene Definition)				
Erfahren, was subjektiv unter Kooperation verstanden wird und wie die Kooperation in Bezug auf die Arbeit gedeutet wird.	Wenn Du das Wort Kooperation hörst, was kommt Dir bei diesem Begriff in Bezug auf Deine Arbeit hier am Gymnasium in den Sinn?	- Auswirkungen der Kooperation auf Arbeitserfolg - SSA bekannt oder nicht - Auf Kooperation angewiesen oder nicht		Kannst Du mir ein Beispiel nennen. In welchem Zusammenhang stehen die Kooperation und Dein Arbeitserfolg Wie würde Deine Arbeit ohne Kooperation aussehen? Bei welchen Aufgaben ist Kooperation besonders wichtig?
Gelingsbedingungen oder Hinderungsgründe für die Kooperation mit SL/LP aus subjektiver Perspektive				
Subjektive Sichtweise auf gute Kooperation – was hat funktioniert und weshalb. Welche Bedingungen müssen aus Sicht der SSA für eine gelingende Kooperation vorhanden sein.	Erzähle mir eine Situation aus Deinem Arbeitsalltag, wo die Kooperation mit den Lehrpersonen oder mit den Schulleitungsmitgliedern gut gelang? Welche Hindernisse hast Du in Deinem Arbeitsalltag angetroffen, die ausschlaggebend waren, dass die Kooperation mit den Lehrpersonen oder der Schulleitung nicht funktioniert hat?	- Beispiele von guter Kooperation am Gymnasium oder in vorheriger Funktion - Faktoren, von welchen eine gute Kooperation abhängt. - Faktoren, die zu vermeiden sind	Was sind aus Deiner Sicht Gelingsbedingungen für eine gute Kooperation mit den Lehrpersonen und den Schulleitungsmitgliedern?	Weshalb war die Kooperation besonders gut, was hat es ausgemacht? Kannst Du mir Beispiele aus Deinem Arbeitsalltag nennen? Gibt es Gelingsbedingungen, die Du praktisch in Deinem Arbeitsalltag nicht angetroffen hast?
Kommunikation				
Eine solide und gute Kommunikation	Wie würdest Du die Kommunikation	- Qualität der Gespräche	Wie sind die Lehrpersonen bzw. die	Wenn Du ein (oder mehrere) Adjektiv(e) zur

ist die Basis für eine Zusammenarbeit. Es soll die subjektive Sicht der SSA auf die Qualität der Kommunikation erörtert werden. Zudem soll mit dieser Frage erörtert werden, an welchen Orten die Interaktion stattfindet und ob sie geplant ist oder spontan stattfindet.	zwischen Dir und den Lehrpersonen und den Schulleitungsmitgliedern beschreiben? Über welche Wege und an welchen Orten findet der Austausch statt?	- Gesprächsanlässe - Häufigkeit der Gespräche - Setting der Gespräche (Tür und Angel Gespräche oder festgelegte Sitzungstermine)	Schulleitungsmitglieder Dir als Fachperson der Sozialen Arbeit begegnet?	Beschreibung der Kommunikation zwischen der SSA und den Lehrpersonen oder den Schulleitungsmitgliedern verwenden könntest, was wäre(n) dies(e)? Kannst Du Beispiele zu Kommunikationssituationen machen.
--	--	--	--	---

Abschlussfragen

- Gibt es weitere Punkte, die Du zusätzlich erwähnen möchtest, die Du als wichtig betrachtest und wir noch nicht besprochen haben?
- Hast Du noch Fragen, Unklarheiten?

Danksagung

Danke, dass Du Dich für dieses Gespräch zur Verfügung gestellt hast. Du hast mir sehr geholfen! Möchtest Du über die Ergebnisse der Masterarbeit informiert werden? Überreichen des kleinen Dankeschöns.

Anhang 2

Kurzfragebogen - Experten:inneninterview im Rahmen der Master-Thesis an der ZHAW Soziale Arbeit

Personalien	
Vorname und Name	
Kantonsschule	
Alter	
Beschäftigungsgrad	

Berufserfahrung in der Schulsozialarbeit oder Sozialen Arbeit	
Anzahl Jahre Berufserfahrung in der SSA oder SA	
Anzahl Jahre Berufserfahrung in der SSA	

Anhang 3

Transkriptionsregeln

Transkriptionsregeln nach Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa (S. 199-203).

Regel	Bedeutung
I:	Interviewerin
B1, B2, etc.	Befragte 1, Befragter 2, etc.
(...)	Längere Pause
<u>voll</u>	Betonter Begriff wird unterstrichen
OH NEIN	Sehr lautes Sprechen wird mit Grossbuchstaben gekennzeichnet
((Handy klingelt))	Störungen werden in Doppelklammer transkribiert
(lacht)	Lautäusserungen werden in einer einfachen Klammer transkribiert
(unv.)	Unverständliche Wortäusserungen werden mit unv. in der Klammer transkribiert
(Lehrperson?)	Vermuteter Wortlaut wird in der Klammer transkribiert und mit einem Fragezeichen versehen
'öppe'	Markante schweizerdeutsche Ausdrücke, denen eine inhaltliche Bedeutung beigemessen wird, werden mit Apostroph transkribiert.
richt-	Bei Abbruch eines Wortes, sofern diesem Abbruch inhaltliche Bedeutung beigemessen wird, wird der Abbruch mit einem Bindestrich gekennzeichnet.
<ah bin ich jetzt froh>	Zitate von anderen Personen oder eigene Wortäusserungen gegenüber anderen Personen, die die interviewte Person beschreibt, werden in spitzen Klammern transkribiert.

Jeder Sprechbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert. Zwischen den Sprechbeiträgen wird eine Leerzeile eingefügt, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau in Hochdeutsch übersetzt.

Die Sprache wird leicht geglättet, das heisst an das Schriftdeutsch angenähert. Zum Beispiel wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“. Die Wortstellung, bestimmte und unbestimmte Artikel etc. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.

Zustimmende bzw. bestätigende Lautäusserungen („mhm“, „aha“ etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der sprechenden Person nicht unterbrechen oder als direkte Antwort auf eine Frage zu verstehen sind.

Zeitmarken werden am Ende jedes Sprechbeitrags eingefügt; bei Bedarf auch bei unverständlichen Passagen in einem längeren Absatz.

Anhang 4

Kategoriensystem

Liste der Codes	Häufigkeit
Codesystem	1294
Aufgaben	0
Einzelfallberatung SuS	33
Beratung von LP und SL	36
Elternberatung	6
Arbeit mit Gruppen oder Klassen	26
Präventionsarbeit	35
Früherkennung	12
Innerschulische Vernetzung und Verfügbarkeit	25
Ausserschulische Vernetzung	18
Sonstige Aufgaben	3
Rollenverständnis (Selbstwahrnehmung)	0
Beschreibung der eigenen Rolle am Gymi	11
Reflexion Grundlagen SA	58
Professionsverständnis	25
Aushandlungen Tätigkeitsbereich	59
Rollenverständnis (Fremdwahrnehmung SL)	0
Grundverständnis SSA (SL)	23
Rollenverständnis SSA (SL) - Distanz	17
Rollenverständnis SSA (SL)- Zusammenarbeit	29
Rollenverständnis (Fremdwahrnehmung LP)	0
Grundverständnis SSA (LP)	24
Rollenverständnis SSA (LP) - Kooperationspartner:in	37
Rollenverständnis SSA (LP) - Distanz	21
Begriffsdefinition von Kooperation	43
Auswirkungen von Zusammenarbeit auf den Arbeitserfolg	51
Beispiele von Zusammenarbeit	0
Beispiele von Zusammenarbeit mit Lehrpersonen	22
Beispiele von Zusammenarbeit mit Schulleitung	13
Austauschgefäße mit SL	42
Gelingensbedingungen für Zusammenarbeit	0
Haltung zu Zusammenarbeit	55
Definition von Verantwortlichkeiten	49

Augenhöhe	42
Ressourcen	34
Kenntnis vom Angebot und Haltung zur SSA	28
Haltung der SSA	20
Regelmässige Austauschgefässe	11
Eingliederung in den Schulkontext	10
Leitlinien und Abläufe	7
Sympathie	6
Hinderungsgründe für Zusammenarbeit	0
Haltung zur Zusammenarbeit	40
Zeit und Ressourcen	23
Mangelnde Unterstützung der SL	20
Haltung zur SSA/Grundsätzen SSA	17
Fehlende Sympathie	6
Fehlende Wertschätzung	5
Vorgefertigte Meinungen/Erwartungen	5
Mangelnde Transparenz/Vertrauen	4
Trägerschaft/Anstellungsverhältnis	13
Kommunikation	0
Kommunikationssettings	51
Kommunikationsqualität	52
Mögliche Zitate	36

Anhang 5

Begriffsdefinitionen Kooperation

Frage aus dem Interviewleitfaden: Wenn Du das Wort Kooperation hörst, was kommt Dir bei diesem Begriff in Bezug auf Deine Arbeit hier am Gymnasium in den Sinn?

Die Antworten dazu werden in den eigenen Worten der Schulsozialarbeitenden dargestellt, wobei teilweise aufgrund der Länge, die Antworten auf maximal vier Sätze beschränkt wurden.

Und die Kooperation in der Schulsozialarbeit ist mir jetzt noch in den Sinn gekommen, das fördere ich so fest, versuche ich zu fördern, wenn die Schüler:innen einzeln kommen, sind sie häufig ganz allein am Kämpfen. Und dort versuche ich sie immer wieder auch zu fragen, und sie darauf 'ufezulupfe', dass sie sich verbinden. (B1, 0:30:08.5)

Ich glaube, es hat viel damit zu tun, so wie in der eigenen Profession wie zu sitzen und gleichzeitig auch die Fühler, weisst du, so offen haben. Und so (...) offen sein im Denken, dass man sich eben auch wie in die andere Seite reinfühlen kann und wie so mit – und, dass man daraus, aus diesem Verständnis, miteinander Ziele definieren kann. Wo man dann einzelne Teilschritte, wieder sagen kann, dafür bist du zuständig und dafür bin ich zuständig. Aber wie mit einem gemeinsamen Ziel, zielorientiert zu arbeiten. (B2, 0:28:22.3)

Also Kooperation ist wie ein anderer Begriff für Zusammenarbeit. So verstehe ich ihn. Ich glaube, es gibt so wie eine Schnittmenge, oder es gibt so, wie wenn zwei, also, wenn eine Lehrperson und ich zusammenarbeiten, dann gibt es einen klaren Aufgabenbereich, der der Lehrperson zufällt und dann gibt es einen klaren, der mir zufällt. Und dann gibt es eine Schnittmenge. Und ich glaube, dass man dort irgendwie wie auch, ja dort braucht es Klärung oder eine Absprache und eine Zusammenarbeit. (B3, 0:23:07.9)

Zusammen, gemeinsam, dass du jeden, jede Person und da schliesse ich aber alle mit ein von der Schule, jeden wertschätzt und Respekt so vor seiner Fachspezialisierung hast. Also ich, ich würde mich wirklich nie in so fachliche Sachen betreffend Unterricht und so weiter einmischen, sondern ich probiere dann wirklich aus meiner Warte zu reden und Inputs zu geben, aber nur so als Angebot. Und mir ist es wichtig, dem anderen auch zuzuhören, dass man dann auch gemeinsam weiterfährt. Jeder hat so sein Fachwissen, und dann kannst du interdisziplinär gute Lösungen finden. Ich finde, es so eine Haltungssache. (B4, 0:49:54.1)

Kooperation? Heisst für mich die Möglichkeit oder der Wille zusammenarbeiten. Kooperation ist im besten Fall da (lacht) oder im schlechtesten Fall nicht. Sei das mit Schüler:innen oder mit Lehrpersonen oder mit Schulleitung. (B5, 0.22:14.2)

Ich bringe so ein Bild von einem Hausbau. Und für das Haus, damit das stabil ist und gut stehen kann, braucht es einen Architekten, braucht es auch vielleicht noch einen Bauingenieur, es braucht den, nachher die Personen, die es bauen, es braucht den Maurer, es braucht den Schreiner, es braucht den Fliesenleger etc. Und ich sehe Kooperation in dem, dass man so das gemeinsame Ziel, eben das gemeinsame Haus, auch miteinander unterwegs ist, dass es Absprachen miteinander gibt, dass man sich auch gut überlegt, wer kann was gut beitragen, damit das Haus am Ende steht (lacht). Wo braucht es was und wen und wie viel von wem und es, so eine Gemeinsamkeit auch übersetzt. (B6, 0:34:46.8)

Also die Kooperation jetzt für mich jetzt hier, also in dieser Rolle, hat ganz viel damit zu tun, dass man sich auf gleicher Augenhöhe begegnet. Und das ist jetzt auch wieder so eine Worthülse, die alle abnicken würden, schon klar. Und dann im konkreten Fall ist es aber wirklich auch, muss man wie merken und ablesen können, dass man sich auch in diesen verschiedenen Disziplinen als gleichwertig und als ein Mitglied erlebt, dass halt mit einer anderen Disziplinenbrille

hereinschaut, aber einen absolut interessanten Input für das Ganze wie geben kann. (B7, 0:38:13.6)

Es sind so Grundhaltungen, wo man irgendwie eben-, es ist eben das, wo ich so finde, gegenüber der Profession der Sozialen Arbeit eine enorme Wertschätzung. Es ist so die Anerkennung von einer Profession, wo jetzt rein von der Herkunft irgendwie auch ein bisschen fremd ist an den Schulen. Es ist nicht das klassische Wissensvermittlung oder das Pädagogische, sondern auch andere Haltungen reinbringt. Ja, so Kooperation hat für mich auch damit zu tun, was hat man für eine Haltung, also, kann man auch akzeptieren, wenn dann jemand der Kooperationspartner irgendwie eine andere Meinung hat, bin ich bereit, das anzuhören und vielleicht auch umzusetzen oder zumindest darüber zu diskutieren. (B8, 0:31:11.3)

Darum finde ich die Kooperation teilweise wie auch spannend als Begriff, wie definiert man es. Jetzt (...), ich glaube so gute Zusammenarbeiten kommen bei uns zustande, indem man eigene Standpunkte anspricht, ausdiskutiert, aber auch klar definiert, teilweise geht es bei dieser Rollenklärung auch um Auftragsklärung jetzt bei mir. Was sie sich dann vorstellen, und teilweise muss ich dann aber auch klar sagen, das kann ich leisten und das auch nicht. Und dort ist es unterschiedlich, ist es aus sozialarbeiterischen Gründen, aus Ressourcengründen, also es hat dann viele Faktoren, aber ich finde bei den Kooperationen geht es auch um Auftragsklärung und Zusammenarbeit und-. (B9, 0:48:43.6)