

Herausforderungen in der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden

Bachelorarbeit von: Jilana Künzi

FS19

an der: FHS St.Gallen
Hochschule für Angewandte Wissenschaften
Studienrichtung Sozialarbeit

begleitet von: Rosemarie Arnold, lic. phil. I

Für den vorliegenden Inhalt ist ausschliesslich die Autorin verantwortlich.

Abgabedatum: Effretikon, 16. März 2019

Inhaltsverzeichnis

Abstract	5
Vorwort	9
Einleitung	10
1. Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen	12
1.1 Gelingende Kooperation.....	14
1.2 Faktoren der Kooperation.....	15
1.2.1 <i>Rahmenbedingungen und Trägerschaft</i>	15
1.2.2 <i>Schulleitung</i>	17
1.2.3 <i>Lehrplan</i>	18
1.2.4 <i>Kooperationsverständnis</i>	19
2. Bildungssystem Schweiz	20
2.1 Geschichtlicher Hintergrund des Bildungssystems	21
2.2 Bildungstypen	22
2.3 Grundlagen des bestehenden Bildungssystems.....	23
2.3.1 <i>Lehrplan 21</i>	24
2.3.2 <i>Integration und Inklusion</i>	26
2.3.3 <i>Sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler</i>	28
2.4 Bildungsauftrag der Schule	30
2.5 Berufsauftrag der Lehrpersonen	31
2.6 Methoden der Lehrpersonen	32
3. Schulsozialarbeit	33
3.1 Geschichtlicher Hintergrund der Schulsozialarbeit	34
3.2 Auftrag und Ziel der Schulsozialarbeit	36
3.3 Methoden der Schulsozialarbeit	37
3.3.1 <i>Beratung</i>	38
3.3.2 <i>Partizipation</i>	39
3.3.3 <i>Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit</i>	41
3.3.4 <i>Lebensweltorientierung</i>	42
4. Handlungsprinzipien einer gelingenden Kooperation	43
4.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen	44
4.1.1 <i>Ziele</i>	44
4.1.2 <i>Auftrag</i>	45
4.1.3 <i>Methoden</i>	46

4.2	Konfliktpunkte in der Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen	47
4.3	Herausforderungen aus der Sicht von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden.....	49
4.4	Erkenntnisse und Perspektiven.....	52
4.5	Handlungsprinzipien einer gelingenden Kooperation	53
5.	Schlussfolgerungen und Diskussion	55
5.1	Herausforderungen und Schnittstellen in der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden.	55
5.2	Fazit und Ausblick	61
	Literaturverzeichnis.....	62
	Quellenverzeichnis	71
	Abbildungsverzeichnis.....	74
	Tabellenverzeichnis.....	74
	Eigenständigkeitserklärung	75

Abstract

Titel: Herausforderungen in der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden

Kurzzusammenfassung: Die Arbeit beschreibt, welche Herausforderungen bei Kooperationen zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden zu meistern sind und wie gelingende Kooperationen hergestellt werden können.

Autorin: Jlana Künzi

Referentin: Rosemarie Arnold, lic. phil. I

Publikationsformat: BATH
 MATH
 Semesterarbeit
 Forschungsbericht
 Anderes

Veröffentlichung (Jahr): 2019

Sprache: Deutsch

Zitation: Künzi, Jlana. (2019). *Herausforderungen in Kooperationen zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, FHS St. Gallen, Fachbereich Soziale Arbeit.

Schlagwörter (Tags): Kooperation, Schulsozialarbeit, Bildungssystem Schweiz, Soziale Arbeit

Ausgangslage

Kooperation ist im professionellen Kontext der Sozialen Arbeit ein zentrales Thema und wird in diversen Handlungsfeldern umgesetzt. Zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden sind Kooperationen aufgrund der Herausforderungen der schulischen Integration und des neuen Lehrplans 21, der fachliche und überfachliche Kompetenzen enthält, mehr denn je notwendig, jedoch zum heutigen Zeitpunkt noch nicht überall institutionalisiert und daher keine Selbstverständlichkeit. Eine gelingende Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen ist jedoch für den ganzheitlichen Erfolg der Schülerinnen und Schüler essentiell.

Beim Erfüllen des Bildungsauftrags kann die Schulsozialarbeit Unterstützung leisten, besonders wenn es darum geht die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Da die Schulsozialarbeit im Gegensatz zum Lehrberuf eine relativ neue Profession ist und infolge dessen noch keine standardisierten Formen der Kooperation entwickelt sind, stellt die Kooperation die Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden vor enorme Herausforderungen.

Im Berufsbild der Sozialen Arbeit von AvenirSocial (2014, S. 2) werden Kooperationen und die interdisziplinäre Zusammenarbeit als verpflichtend dargestellt. Dabei wird die Kooperation als ein integrativer Bestandteil, ein Strukturmerkmal sowie eine Handlungsoption verstanden (vgl. Merten, 2015, S. 36).

In der Literatur und Praxis werden allerdings unterschiedliche Bedeutungen von Kooperation vertreten. In der vorliegenden Arbeit wird die Definition von Schweitzer (1998, zit. in Merten, 2015, S. 31) verwendet: «Kooperation wird als 'kommunikative Verständigung auf wechselseitig anschlussfähige – also nicht notwendigerweise übereinstimmende – Präferenzen' beschrieben, im Gegensatz zu einem Konflikt, der als Kommunikation eines Widerspruchs, eines Dilemmas verstanden wird». Kooperation bezieht sich demnach auf einen konkreten Arbeitsauftrag, wobei zwischen den Parteien keine vollständige Übereinstimmung herrschen muss.

Ziel und Fragestellung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Komplexität von gelingenden Kooperationen zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden aufzuzeigen und zu besserem Verständnis für die jeweils andere professionelle Disziplin anzuregen, indem die unterschiedlichen Aufgabengebiete erläutert und gegenübergestellt werden. Die Fragestellung soll zu Handlungsansätzen für die Schulsozialarbeit führen, um an dieser Schnittstelle zwischen Schule und Sozialer Arbeit Kriterien einer gelingenden professionellen Kooperation zu erarbeiten.

Aufgrund dieser Problemstellung lautet die Hauptfrage der Arbeit:

Welche Herausforderungen und Schnittstellen ergeben sich in der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden und wie können diese bewältigt werden?

Daraus ergeben sich folgende Unterfragen: Welche Methoden und Konzepte sind für die Schulsozialarbeit charakteristisch? In welchen Handlungsfeldern ist eine Kooperation der Schulsozialarbeit mit Lehrpersonen gegeben und welche Herausforderungen ergeben sich daraus? Was macht eine gelingende Kooperation aus und welche Rahmenbedingungen und Massnahmen sind dafür zu beachten? Welche Handlungsprinzipien können daraus für Schulsozialarbeitende abgeleitet werden?

Vorgehen

Als inhaltlicher Einstieg werden die relevanten Begriffe und Themenaspekte der Fragestellung umrissen und ausgeführt. Dabei stehen das Konzept der Kooperation im Sinne dieser Arbeit, das schweizerische Bildungssystem, der Lehrplan 21 als Grundlage des Lehrberufs sowie der Auftrag und das Ziel der Schulsozialarbeit im Zentrum. Auf dieser Grundlage werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Lehrberufs und der Schulsozialarbeit bezüglich deren Auftrag, Ziele und Methoden herausgearbeitet, um zu eruieren, wo und wie eine Kooperation sinnvoll ist sowie welche Spannungsfelder und Konfliktpotentiale bestehen. Dazu werden Studienergebnisse dargestellt und diskutiert. Aus diesen Erkenntnissen werden Handlungsprinzipien einer gelingenden Kooperation benannt, die der Umsetzung in der Praxis als Grundlage dienen können. Diese werden auf der Grundlage von Fachliteratur, aktuellen Online-Quellen sowie der Praxiserfahrung der Verfasserin erarbeitet. Zum Abschluss werden die Teilfragen sowie die Hauptfragestellung der Arbeit beantwortet und diskutiert.

Erkenntnisse

In der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden sind auf verschiedenen Ebenen Herausforderungen auszumachen. Die schnelle Expandierung der Schulsozialarbeit, deren unterschiedliche Trägerschaften sowie das föderalistische System der Schweiz haben eine einheitlich gestaltete Integration der Schulsozialarbeit in die schulischen Strukturen bisher verhindert. Es liegt also an der jeweiligen Schulleitung, solche Kooperationen zu institutionalisieren und dafür förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen.

Dabei wird die Institution Schule als zentraler Arbeitsort von Lehrpersonen gesehen, wobei der Lehrberuf auf gesellschaftlicher Ebene eine gewisse Anerkennung genießt, was der Schulsozialarbeit eine Kooperation auf Augenhöhe erschwert (vgl. Speck, 2014, S. 117). Es braucht daher eine Offenheit der Lehrpersonen, die bisher im Unterricht mehrheitlich

autonom gearbeitet haben, um sich auf die Schulsozialarbeit als weiteren Akteur im Schulsystem einzulassen. Es kann also eine gewisse Zeit dauern, bis die Rolle der Schulsozialarbeit im jeweiligen Schulsystem wahrgenommen wird und nicht als Einmischung, sondern als Zusammenarbeit auf Augenhöhe wahrgenommen wird.

Eine weitere Schwierigkeit solcher Kooperationen sind die mangelnden personellen und zeitlichen Ressourcen der Schulsozialarbeitenden sowie der Lehrpersonen, die es erschweren, Kooperationen sorgfältig zu gestalten. Das anfängliche Zusammenfinden von zwei Kooperationspartnern muss also quasi als ein zeitliches «Investment» angesehen werden. Für den Aufbau einer kooperativen Beziehung wird von beiden Seiten Zeit und Arbeit investiert, mit der Hoffnung, dass der «Output» schlussendlich grösser wird als das Investment. Die Bereitschaft, ein «Investment» zu tätigen, kann durch gezielte Weiterbildung zu Kooperationen und deren Vorteile gestärkt werden.

Die beiden Professionen fokussieren bezüglich ihres Kernauftrags auf unterschiedliche Bereiche des Bildungsauftrages. Die an einer Kooperation beteiligten Personen müssen daher eigeninitiativ sein und eine Vertrauensbasis aufbauen wollen. Dafür ist die Anerkennung der anderen Profession und deren Gleichberechtigung essentiell, wobei ein Perspektivenwechsel und das Denken ausserhalb des eigenen Wertesystems für beide Professionen hilfreich sein und das eigene Blickfeld erweitern kann. Persönliche Aspekte, wie Sympathie oder Antipathie, können für die Kooperationsbereitschaft wesentlich sein. Aufgrund der Professionalität der Beteiligten sollte eine solide Kooperation jedoch ebenso möglich sein, wenn die Sympathie für das Gegenüber nicht gänzlich vorhanden ist. Gerade dann wäre es hilfreich, einige begleitende Handlungsprinzipien hinzuziehen. Denn die Kooperation darf nicht dem Selbstzweck dienen, sondern bezieht sich auf konkrete Arbeitsaufgaben, die gemeinsam effizienter und effektiver zu bearbeiten sind.

Literaturquellen

AvenirSocial. (2014). *Berufsbild der Professionellen Sozialer Arbeit*. Gefunden am 10. Juli 2018 unter https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/AS_Berufsbild_DE_def_1.pdf

Merten, Ueli. (2015). Professionelle Kooperation: Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung sozialer Dienstleistungen. In Ueli Merten & Urs Kaegi (Hrsg.), *Kooperation kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit* (S. 21-70). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Speck, Karsten. (2014). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (3. überarb. und erw. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Vorwort

Vor dem Studium der Sozialen Arbeit war ich im Marketing tätig. Nach einigen Jahren machte diese Arbeit für mich persönlich keinen Sinn mehr. Mein langjähriges freiwilliges Engagement mit Kindern und Jugendlichen brachte mich auf den Wunsch, hauptberuflich und professionell mit dieser Zielgruppe zu arbeiten.

Schon als ich mich für das Studium der Sozialen Arbeit bewarb, wusste ich, in welchem Handlungsbereich ich arbeiten möchte. Da ich mich schon nach der Sekundarschule für den Lehrberuf interessiert hatte, lag es nahe, mich nochmals zu fragen, ob dieser Beruf eventuell doch etwas für mich wäre. Als ich mich genauer informierte, realisierte ich jedoch, dass meine Einstellung und das, was ich den Kindern und Jugendlichen mitgeben möchte, nicht ganz mit dem Lehrberuf vereinbar ist. So stiess ich auf die Schulsozialarbeit. Ich suchte mir eine Stelle in diesem Bereich, die ich parallel zum Studium ausüben konnte und fand sie in einer privaten Tagesschule mit Sonderschulstatus. Zu uns kommen Schulkinder, die aus verschiedenen Gründen nicht in der Regelschule unterrichtet werden können.

Während des Studiums wurde mir schnell klar, dass ich meine Bachelorarbeit zum Thema Schulsozialarbeit verfassen wollte. Aufgrund meines früheren Interesses am Lehrberuf und meiner derzeitigen Praxiserfahrung entschied ich mich, die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden genauer zu beleuchten.

An dieser Stelle ist es mir ein grosses Anliegen, mich bei Frau Rosmarie Arnold, meiner Begleitperson, zu bedanken. Sie war klar, unterstützend, geduldig und jederzeit ansprechbar. Auch meinem Ehemann, Flavian Künzi, danke ich von ganzem Herzen – er hat mir zuhause viel Arbeit abgenommen, sodass ich mich voll auf das Studium und das Schreiben dieser Arbeit fokussieren konnte.

Jlana Künzi, Effretikon, 17.02.2019

Einleitung

Ausgangslage und Fragestellung

Kooperation ist im professionellen Kontext der Sozialen Arbeit ein zentrales Thema und wird in diversen Handlungsfeldern umgesetzt. Zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden sind Kooperationen aufgrund der Herausforderungen der schulischen Integration und des neuen Lehrplans 21, der fachliche und überfachliche Kompetenzen enthält, mehr denn je notwendig. Eine gelingende Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen ist daher für den ganzheitlichen Erfolg der Schülerinnen und Schüler essentiell.

Beim Erfüllen des Bildungsauftrags nehmen die Lehrpersonen einen bedeutsamen Teil ein, die Schulsozialarbeit leistet hier Unterstützung, besonders wenn es darum geht die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen oder die überfachlichen Kompetenzen zu fördern. Da die Schulsozialarbeit im Gegensatz zum Lehrberuf eine relativ neue Profession ist und infolge dessen noch keine standardisierten Formen der Kooperation entwickelt sind, stellt die Kooperation die Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden vor enorme Herausforderungen.

In der vorliegenden Arbeit sollen die unterschiedlichen Aufträge und Herangehensweisen der beiden Berufsgruppen dargestellt sowie mögliche Schwierigkeiten und Spannungsfelder anhand von Studienergebnissen analysiert werden. Als Ergebnis der Arbeit werden für die Schulsozialarbeit Handlungsoptionen zur Förderung der Kooperation mit Lehrpersonen erarbeitet.

Aufgrund dieser Problemstellung lautet die Hauptfrage der Arbeit:

Welche Herausforderungen und Schnittstellen ergeben sich in der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden und wie können diese bewältigt werden?

Daraus ergeben sich folgende Unterfragen:

- *Welche Methoden und Konzepte sind für die Schulsozialarbeit charakteristisch?*
- *In welchen Handlungsfeldern ist eine Kooperation der Schulsozialarbeit mit Lehrpersonen gegeben und welche Herausforderungen ergeben sich daraus?*
- *Was macht eine gelingende Kooperation aus und welche Rahmenbedingungen und Massnahmen sind dafür zu beachten?*
- *Welche Handlungsprinzipien können daraus für Schulsozialarbeitende abgeleitet werden?*

Ziel der Arbeit

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Komplexität einer gelingenden Kooperation zwischen diesen Professionen aufzuzeigen und zu besserem Verständnis für die jeweils andere professionelle Disziplin anzuregen, indem die unterschiedlichen Aufgabengebiete erläutert und einander gegenübergestellt werden. Die Fragestellung soll zu Handlungsansätzen für die Schulsozialarbeit führen, um an dieser Schnittstelle zwischen Schule und Sozialer Arbeit an einer gelingenden professionellen Kooperation zu arbeiten.

Vorgehen und Aufbau der Arbeit

Die obigen Fragestellungen werden in der vorliegenden Literaturarbeit auf der Grundlage von Fachliteratur, Studienergebnissen, aktuellen Online-Quellen sowie der Praxiserfahrung der Verfasserin bearbeitet und diskutiert.

Als Grundlage für das Verständnis der Arbeit werden im folgenden ersten Kapitel das Konzept der Kooperation sowie deren Einflussfaktoren umrissen und erörtert. Zum Verständnis der Rahmenbedingungen, unter denen sich die Kooperation von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden abspielt, werden im zweiten Kapitel das schweizerische Bildungssystem, der daraus entstehende Bildungsauftrag der Schule, der Berufsauftrag der Lehrpersonen sowie im Kapitel 3 die entsprechenden Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit dargestellt. Auf dieser Grundlage werden im vierten Kapitel die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Lehrberufs und der Schulsozialarbeit bezüglich deren Auftrag, Ziele und Methoden herausgearbeitet, um zu eruieren, wo und wie eine Kooperation möglich ist sowie wo Spannungsfelder und Konfliktpotential bestehen. Im Sinne des Ziels der vorliegenden Arbeit werden aus diesen Erkenntnissen Handlungsprinzipien für eine gelingende Kooperation erarbeitet, die der Schulsozialarbeit für die Umsetzung in der Praxis als Orientierung dienen können. Im Schlusskapitel 5 werden zum Abschluss die eingangs formulierten Teilfragen sowie die Hauptfragestellung beantwortet und diskutiert.

1. Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen

Kooperation spielt in diversen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit eine zentrale Rolle. Sie wird dabei als ein integrativer Bestandteil, ein Strukturmerkmal sowie eine Handlungsoption verstanden (vgl. Merten, 2015, S. 36). Im Berufsbild von AvenirSocial (2014, S. 2) werden Kooperation und Interdisziplinarität sogar als verpflichtend dargestellt. Allerdings werden in der Literatur und Praxis unterschiedliche Bedeutungen von Kooperation vertreten. Zu Beginn dieses Kapitels soll dieser Begriff daher definiert und für die vorliegende Arbeit spezifiziert werden. Es geht dabei um die Frage, was unter einer gelingenden Kooperation verstanden wird und von welchen Faktoren sie beeinflusst wird. Im Hinblick auf die Fragestellung der Arbeit wird im Besonderen auf das Berufs- und Kooperationsverständnis von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen eingegangen.

Häufig wird Kooperation mit «Zusammenarbeit» übersetzt, da zwischen den beiden Begriffen eine gewisse Übereinstimmung besteht. Kooperation ist jedoch eine spezifische Form der Zusammenarbeit, die gemäss Rosenbusch (2005) «die freiwillige gemeinschaftliche Bündelung von individuellen Erfahrungen, Wissen und Verantwortlichkeiten und Gruppenaktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin» umfasst (zit. nach Huber, Hader-Popp & Ahlgrimm, o. J., S. 1). Im Gegensatz zu einer Zusammenarbeit wird bei einer Kooperation folglich auf ein gemeinsam formuliertes Ziel hingearbeitet.

Um die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu diskutieren, erweist sich zudem folgende Definition von Schweitzer (1998, zit. in Merten, 2015) als geeignet: «Kooperation wird als 'kommunikative Verständigung auf wechselseitig anschlussfähige – also nicht notwendigerweise übereinstimmende – Präferenzen' beschrieben, im Gegensatz zu einem Konflikt, der als Kommunikation eines Widerspruchs, eines Dilemmas verstanden wird» (S. 31). Kooperation bezieht sich demnach auf einen konkreten Arbeitsauftrag, wobei zwischen den Parteien keine vollständige Übereinstimmung herrschen muss.

Bauer und Kopka (1996, zit. in Bondorf, 2013) ergänzen, dass Kooperation nicht einem Selbstzweck dienen, sondern sich auf konkrete Arbeitsaufgaben beziehen soll, die gemeinsam effizienter und effektiver bearbeitet werden können (vgl. S. 19). Beispielsweise können Irritationen im Schulbetrieb oder Störungen im Unterricht eine Chance für eine Kooperation darstellen, da genau dann Effizienz gefordert ist. In der Regel sind Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende deswegen grundsätzlich an einer Kooperation interessiert, wobei es dabei zu Differenzen im Verständnis der Kooperation kommen kann. Obgleich die beiden Professionen unterschiedliche Aufgabenbereiche besetzen und sich in ihren Zuständigkeiten unterscheiden, sollte jedoch eine gemeinsame Zielfindung erfolgen, auch wenn primär unterschiedliche Ziele verfolgt werden (vgl. Maile-Pflughaupt, Bartosch & Pollack, 2011, S. 108). Aufgrund der Unterschiede der

verschiedenen Disziplinen bezüglich Rolle, Auftrag und Aufgaben können diverse Formen der Kooperation differenziert werden, je nach dem, mit wem und wo eine Kooperation stattfindet.

Grundsätzlich werden die *intraprofessionelle Kooperation*, die z. B. unter Lehrkräften oder unter Sozialarbeitenden eingegangen wird und die *interprofessionelle Kooperation*, die zwischen Lehrpersonen und Sozialarbeitenden oder anderen pädagogischen Berufsgruppen stattfindet, unterschieden (vgl. Hochuli Freund & Stotz, 2015, S. 108). Sowohl die intra- als ebenso die interprofessionelle Kooperation können dabei in innerschulische und zwischenschulische Kooperationen in Netzwerken (vgl. Horstkemper et al., 2009; Berkemeyer et al., 2008, 2009; Dederling, 2007, zit. in Idel, Ullrich & Baum, 2012, S. 9) unterteilt werden, je nach dem, ob sie innerhalb oder ausserhalb einer Organisation stattfinden. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Kooperation im Sinne der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden innerhalb einer Schule verstanden und verwendet. Diese findet oft spontan oder nach Bedarf statt und ist noch kaum institutionalisiert (vgl. Fussangel & Gräsel, 2012, S. 36-37).

Im Rahmen der interprofessionellen Kooperation innerhalb der Schule könnte es aus der Sicht der Lehrperson von Interesse sein, ein Kind mit einer Problematik an den Sozialarbeitenden oder die Schulsozialarbeitende zu übergeben, das Problem folglich zu delegieren. Die Kooperation würde dann dementsprechend darin bestehen, dass sich die Lehrperson Hilfe holt, das Problem benennt und bespricht sowie darauf vertraut, dass der oder die Schulsozialarbeitende dieses Problem löst. Diese Form wird *additive Kooperation* genannt: Die Kooperationspartner agieren nebeneinander und informieren sich gegenseitig (vgl. Hochuli Freund, 2015, S. 140). Der Kerngedanke einer solchen Kooperation ist die zeitliche Koordination, wobei die unterschiedlichen Perspektiven immer transparent sein müssen (vgl. ebd.).

Wie Hochuli Freund (2015) betont, ist es denkbar, dass die professionellen Akteure gemeinsame Massnahmen entwickeln. Wie bei der additiven Kooperation werden die ersten Phasen des Hilfeprozesses, die Situationserfassung, Analyse und die Diagnose, innerhalb der einzelnen Professionen, folglich separat, erstellt. Ebenso erste Überlegungen zu möglichen Massnahmen und Zielen können professionsspezifisch gemacht werden. Dann sieht die als *integrative Kooperation* bezeichnete Form von Kooperation jedoch vor, systemisch und koordiniert zusammen an der Bearbeitung des Falles zu arbeiten. Beide Akteure bringen ihr bisher Erarbeitetes mit, tragen es zusammen und entwickeln in einem gemeinsamen Diskussionsprozess das Bild zu einem integrierten, transprofessionellen Gesamtbild weiter. Darauf basierend entstehen nun gemeinsame Ziele (vgl. S. 141).

Diese Ziele können dabei zuerst abstrakt und übergeordnet formuliert werden, um eine gemeinsame Basis zu schaffen; so kann z. B. ein Ziel sein, den Bildungsprozess eines Kindes oder Jugendlichen zu fördern (vgl. Baier, 2011b, S. 365). Es werden für beide Professionen

Interventionen entwickelt, zeitlich aufeinander abgestimmt und in einem Gesamtplan festgehalten (vgl. Obrecht, 2005, S. 16f., zit. nach Hochuli Freund, 2015, S. 141). Die Essenz dieser Art von Kooperation ist dabei die fachliche Verständigung (vgl. Hochuli Freund, 2015, S. 141). Obrecht (2005, zit. nach Hochuli Freund, 2015) nennt ein geteiltes Wissen und eine gemeinsame Zielsetzung als Voraussetzung für die integrative Kooperation. Dabei kommen differente professionelle Ansichten klar zum Vorschein und werden explizit für das gemeinsame Fallverstehen genutzt (S. 141).

Wie schon oben erwähnt, ist diese Art der interprofessionellen Kooperation mit zeitlichem und persönlichem Aufwand verbunden. Nicht nur müssen beide Akteure einer solchen Kooperation unvoreingenommen gegenüberstehen, sie erfordert einen Weitblick und Offenheit für die Perspektiven und Aufgaben der anderen Profession (vgl. Hochuli Freund, 2015, S. 142). Der Aufwand relativiert sich dann im Laufe der Kooperation zugunsten einer gelingenden Kooperation. Doch wie entsteht eine gelingende Kooperation?

1.1 Gelingende Kooperation

Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende haben verschiedene, wenn auch stets hohe Erwartungen an Kooperationen. Es werden vor allem Vorteile darin gesehen, weshalb der Begriff positiv konnotiert ist. Eine Kooperation kann aber aufgrund von professionellen Differenzen der Akteure mit Aufwand verbunden sein, wodurch das Ergebnis sowohl positiv als ebenso negativ beeinflusst werden kann. (vgl. Rothland, 2007, zit. nach Idel, Ullrich & Baum, 2012, S. 9)

Es stellt sich daher die Frage, wann von einer gelingenden Kooperation gesprochen werden und wie eine solche gestaltet werden kann. Als erstes ist es wesentlich, den richtigen Ansprech- oder Kooperationspartner zu eruieren. In der Regel ist dies die Erstkooperation zwischen der Lehrperson und der/dem Schulsozialarbeitenden. Trotzdem muss zusätzlich überprüft werden, ob noch weitere Kooperationspartner herbeigezogen werden sollten. Dabei bedarf es laut Idel, Ullrich und Baum (2012) einer gegenseitigen professionellen Anerkennung und eines gemeinsam geteilten Professionsethos, was eine besondere soziale Qualität darstellt (S. 15). In diesem Zusammenhang betonen Darius und Hellwig (2004, zit. in Hochuli Freund, 2015) das gegenseitige Vertrauen als Bedingung für eine gelingende Kooperation. Dazu sind die Anerkennung der Gleichwertigkeit aller fachlichen Kooperationspartner, der Bezug zu einem gemeinsamen «Gegenstand» und zumindest teilweise übereinstimmende Ziele notwendig. Nicht zuletzt sollte sich die Kooperation für alle Beteiligten lohnen (vgl. S. 143).

Zudem gelingt eine Kooperation eher, wenn sich die Beteiligten aus professioneller Eigeninitiative zusammentun und sich sympathisch sind (vgl. Bondorf, 2012, S. 109). Sie sollten die

Regeln immer wieder neu vereinbaren, bewusst planen und sich gegenseitig aufeinander abstimmen (vgl. Spiess, 2015, S. 72).

Dies impliziert, dass die Kooperationspartner die Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten aller Beteiligten kennen. Im besten Fall werden die Kompetenzen der Kooperationspartner als nützlich und ergänzend betrachtet (vgl. Kretschmer, 2007, S. 62). Dazu müssen die Lehrpersonen die Rolle und die Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit kennen und schätzen, und umgekehrt. Ein Aspekt, der diesbezüglich erschwerend wirken kann, ist, dass Lehrpersonen es sich eher gewohnt sind autonom zu arbeiten, während die Kooperation in der Profession der Sozialen Arbeit tief verankert ist (vgl. Pfaff & Schmitt, 2011, S. 171).

Diese Bedingungen für eine gelingende Kooperation lassen sich nicht einfach herstellen. Sie bedingen die Bereitschaft und die autonome Entscheidung jedes einzelnen Beteiligten. Die persönliche Einstellung und Haltung sollte dabei offen, wertschätzend und interessiert sein. (vgl. Merten, 2015, S. 64-65)

Eine gelingende Kooperation ist demnach abhängig von der Einstellung der Akteure dem eigenen Auftrag und den beteiligten Personen gegenüber.

Ob und wie eine Kooperation zustande kommt, wird von zahlreichen weiteren Faktoren beeinflusst. Diese werden im folgenden Kapitel dargestellt.

1.2 Faktoren der Kooperation

Die Organisation Schule zeichnet sich durch bestimmte Strukturen und Besonderheiten aus, die einen Einfluss auf Kooperationen haben (vgl. Bondorf, 2013, S. 33). Diese Besonderheiten kommen unter anderem in den Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit zum Tragen.

1.2.1 Rahmenbedingungen und Trägerschaft

Gemäss Bondorf (2013) bezeichnen die Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden die organisationalen Rahmenbedingungen häufig als schwierig und machen diese für ungünstige Kooperationssituationen verantwortlich. Diese ungünstigen Situationen beeinträchtigen die Häufigkeit und die Umsetzung der Kooperationen (vgl. S. 17). Kelchtermanns (2006, zit. in Bondorf, 2013, S. 33) betont ebenso, dass die Formate und Inhalte, von den Rahmenbedingungen bestimmt und beeinflusst werden. Gemäss Zängel (2015) können günstige Rahmenbedingungen daher für eine gelingende Kooperation hilfreich sein. Dabei geht es vor allem um eine förderliche Kultur innerhalb der Organisation Schule. Die Normen, Werte und Verhaltensweisen der Schule und aller innerhalb der Organisation Arbeitenden sollten die Kooperation als Ziel enthalten. Durch Führung, Struktur, Partizipation oder Projektarbeit, folglich Massnahmen auf der strukturellen Ebene, kann eine solche kooperative Arbeitsweise gefördert werden.

Dabei gilt es unter anderem darauf zu achten, dass sich die Kooperationsziele in den Zielen der Organisation wiederfinden (vgl. S. 110).

Jedes Schulsystem hat jedoch seine eigene Hierarchie, die die Art der Kooperationen prägt. Bezüglich des Einflusses der Führungsinstanzen gilt es zu berücksichtigen, wie die Trägerschaften an öffentlichen Schulen geregelt sind. Durch den schweizerischen Föderalismus sind das Bildungssystem und dessen Verantwortlichkeiten komplex (vgl. Kap. 2). Während die Träger der Primarschulen primär Gemeinden sind, können die Sekundarschulen der Sekundarstufe 1 von den Kantonen geführt werden (vgl. Educa, 2018). Somit sind die Lehrpersonen der öffentlichen Schule immer der öffentlichen Hand unterstellt. Die Trägerschaft der Schulsozialarbeit kann hingegen ganz unterschiedlich gestaltet sein. Der Schulsozialarbeitsverband (SSAV) der Schweiz kennt zwei unterschiedliche Formen: Entweder wird die Schulsozialarbeit einer externen Fachstelle unterstellt, wie z. B. dem Sozialdienst oder der Jugendschutzbehörde, oder sie ist der Schulbehörde angegliedert (vgl. AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband, 2010, S. 3). Zudem sind die jeweiligen Aufgabenbereiche verschiedenartig geregelt und bieten damit zusätzliche unterschiedliche Bedingungen für Kooperationen innerhalb der Schule (vgl. Baier, 2011b, S. 358).

Diese Vielfalt an Gegebenheiten beeinflusst die Kooperation auf der strukturellen Ebene. Es braucht folglich vorab eine Strukturbildung, d. h. die Bildung eines Vereinbarungs- und Regelsystems als Basis des Handelns. Diese Struktur regelt, welche Mittel für Kooperationen eingesetzt werden und inwiefern dadurch eine Kulturbildung im Sinne von Haltungen, Einstellungen und fachlichen Grundsätzen innerhalb einer Kooperation begünstigt wird. Damit findet ein Bildungsprozess innerhalb der Profession statt. Ziel ist es, die Kooperation zu institutionalisieren und eine Kompatibilität herzustellen. Die Trägerschaften, die Institution Schule, die Lehrpersonen und die Schulsozialarbeitenden können so verhindern, dass eine Individualisierung des Kooperationswirkens stattfindet. (vgl. Maykus, 2011, S. 32)

AvenirSocial (2013) beschreibt zu der Struktur und der Trägerschaft Folgendes:

«Dem strukturellen Verhältnis der Berufsgruppen zueinander kommt für eine zieldienliche Kooperation besondere Bedeutung zu. Die Träger- und Leitungskompetenz muss sich danach richten, welche Aufgaben die Berufsfelder jeweils zu erfüllen haben. Der gegenseitige Zugang zueinander ist geklärt und festgeschrieben. Die Informations-, Austausch- sowie Notfallmanagements sind standardisiert. Gefässe sind definiert und verbindlich.» (S. 2)

Nachdem die Kooperation im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen und den Trägerschaften betrachtet wurde, wird im folgenden Unterkapitel die Rolle der Schulleitung innerhalb dieser Strukturen beleuchtet.

1.2.2 Schulleitung

Der Schulleitung kommt bezüglich der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden eine besondere Bedeutung zu. Zu ihren Aufgaben gehören die administrative, personelle, finanzielle und die pädagogische Führung der Schule (vgl. Volksschulamt des Kantons Zürich, 2018). Darunter gehört explizit die Verantwortung über die interne Kooperation und Kommunikation (vgl. Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Zürich, o. J., S. 13). Laut AvenirSocial (2013, S. 2) verantwortet die Schulleitung «das Gelingen der Zusammenarbeit verschiedener Professionen im Arbeitsfeld Schule», womit sie als zentraler Handlungspartner der Schulsozialarbeit gilt (vgl. Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 123). So liegt es nahe, dass je nach dem, wie die Schule geführt wird, eine kooperationsfördernde Umgebung schon vorhanden ist oder nicht.

Seitens der Schulleitung ist die Notwendigkeit der Schulsozialarbeit meist unbestritten. Es ist jedoch teilweise unklar, warum und wofür die Schulsozialarbeit benötigt wird. Es kann hier grob von zwei unterschiedlichen Ansichten seitens der Schulleitung und Lehrpersonen ausgegangen werden. Eine Betrachtungsweise sieht die Schulsozialarbeit als notwendig an, weil der Bildungsauftrag im heutigen gesellschaftlichen Kontext nur gewährleistet werden kann, wenn gleichwertige professionelle Partner miteinbezogen werden. Diese Haltung fördert eher progressive Strategien, die innerhalb solcher Kooperationen entwickelt werden können. Die andere Sichtweise beinhaltet die Ansicht, dass die Schulsozialarbeit nur benötigt wird, um das bestehende System und die bestehende Struktur aufrechtzuerhalten und es «nur» darum geht, die Lehrpersonen zu entlasten. Ein Kind mit einer Problematik kann demnach ausgelagert werden, sodass die Schulsozialarbeit nach einer Lösung suchen kann. Diese Ansicht über Schulsozialarbeit zielt konkret auf den Statuserhalt ab und lässt dementsprechend kaum konzeptionellen Spielraum. (vgl. Baier, 2007, S. 128)

Auch wenn die Schulleitung vorgibt, der Schulsozialarbeit grosse konzeptionelle Spielräume zu ermöglichen, ist die Struktur der Schule dennoch oft so weit vorgegeben, dass diese Spielräume eher künstlich sind (vgl. Baier, 2007, S. 105). Zudem ist eine Führung, die Kooperationen fördert, herausforderungsreich, da kooperatives Verhalten als komplexe soziale Interaktion gilt (Kaegi, 2015, S. 223). Es entsteht somit ein Spannungsfeld zwischen der Schulsozialarbeit als eigenständige, gleichwertige Profession und der Schulsozialarbeit als Hilfsarbeiterin, die die Lehrkräfte und Schulleitung in ihren Strukturen und Regeln unterstützt (Baier, 2007, S. 251). Die Art der Schulsozialarbeit, bei der die Schulleitung und die Lehrpersonen die Schulkinder, die aus ihrer Sicht «Probleme» bereiten, abgeben, damit sie im Sinne der Regeln und Strukturen der Schule wieder angepasst werden, bezeichnen Stüwe, Ermel und Haupt (2015, S. 116) als «hierarchische Kooperation».

Für eine professionelle Ausübung der Schulsozialarbeit und eine gelingende Kooperation innerhalb der Schule muss die Schulleitung einen Machtverzicht ausüben und die Schulsozialarbeit zum Wohle einer ganzheitlichen Entwicklung und Bildung der Schülerinnen und Schüler als eigenständige Profession wahrnehmen (vgl. Vogel, 2006, S. 158-160). Die Aufgabe der Schulleitung erfordert somit, die Kooperation zwischen den diversen Akteuren aktiv zu ermöglichen und zu fördern (Speck, 2006, S. 107).

Solche Kooperationen innerhalb des Schulsystems werden in einigen Fällen aufgrund akuter Problemsituationen aktiviert, ergeben sich aber ebenso aus den Inhalten des Lehrplans, der mit der Zielsetzung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen den Rahmen der Aufgabenbereiche der Lehrpersonen und Schulsozialarbeit vorgibt. Im Folgenden wird daher der Einfluss des Lehrplans auf die Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen näher betrachtet.

1.2.3 Lehrplan

Der Kernauftrag der Schule ist die formale Bildung (vgl. Kap. 2.2), folglich der Fachunterricht gemäss Lehrplan. Dieser ist gesetzlich geregelt, wird durch die Lehrpersonen vermittelt und gibt vor, was die Schule leisten muss. Neben den formalen Lernzielen beinhaltet er ebenso sozialerzieherische Aufgaben (vgl. Chiapparini, Stohler & Bussmann, 2018, S. 7), die im aktuellen Lehrplan 21 als überfachliche Kompetenzen betitelt werden (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren Konferenz [D-EDK], 2016, S. 21).

Im Lehrplan wird die Schule als ein Ort dargestellt, der neben dem formalen Bildungsauftrag ebenso die Persönlichkeitsbildung, sprich einen Erziehungsauftrag, zu erfüllen hat. Dies bedeutet, dass sich die diversen Akteure an einer Schule mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen von Bildung auseinandersetzen und einen Weg finden müssen, im Sinne der Schülerinnen und Schüler zu kooperieren (vgl. Dalcher, 2018, S. 137). Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden können sich dabei im Sinne einer integrativen Kooperation gegenseitig ergänzen und Synergien nutzen.

Der Lehrplan 21, der im Kapitel 2.3.1 genauer erläutert wird, sieht jedoch nichts zum Thema der Kooperation mit Schulsozialarbeitenden vor. Das Wort «Schulsozialarbeit» kommt in der Gesamtausgabe des Lehrplans 21 nicht vor. Zum Thema Kooperation findet sich lediglich ein Satz, der besagt:

«Bei der Erfüllung ihrer Aufgaben sind die Schule und die Lehrpersonen auf die Unterstützung durch Eltern, Erziehungsberechtigte und Behörden angewiesen. Die Zusammenarbeit von Schule, Eltern und Erziehungsberechtigten ergibt sich aus der gemeinsamen Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen. Sie verlangt von beiden Seiten

Gesprächs- und Informationsbereitschaft und gegenseitige Achtung.» (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren Konferenz [D-EDK], 2016, S. 21)

Im Lehrplan ist somit kein gemeinsames Kooperationsverständnis formuliert, sodass dieses als eine Voraussetzung für eine gelingende Kooperation zuerst gemeinsam entwickelt werden muss.

1.2.4 Kooperationsverständnis

Die Soziale Arbeit ist, um erfolgreich zu sein, auf gelingende Kooperationen angewiesen. Dies lässt sich mit ihrer Funktion, die Chancen auf soziale Teilhabe zu ermöglichen, erklären. Dafür schliesst sie sich anderen Funktions-, Interaktions- und Organisationssystemen an. Innerhalb der Schule muss sie deren Strukturen erkennen und sich mit ihr verbinden. Dabei sind die Differenzen der beiden professionellen Bereiche Bildung und Soziale Arbeit zu beachten. (vgl. Geiling & Sauter, 2011, S. 74-75)

Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende haben oft einen eigenen, spezifischen Blick auf einen «Fall». Aufgrund des in ihrer Ausbildung Gelernten fokussieren sie auf denjenigen Realitätsausschnitt, mit dem sich die jeweilige Profession befasst. Zum Beispiel rücken Lehrpersonen eher die schulische Laufbahn und Schulsozialarbeitende eher das familiäre Netz in den Vordergrund. (vgl. Hochuli Freund, 2015, S. 139)

Geiling und Sauter (2011) beobachten in diesem Zusammenhang, dass Lehrpersonen erwarten, dass die Schulsozialarbeit schnell und effizient auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern einwirkt, um z. B. die schulische Laufbahn nicht zu gefährden oder die «Störung» in der Klasse zu beheben. Die Schulsozialarbeit hingegen möchte mit allen Beteiligten in einem Prozess kooperativ Handlungsplanungen eingehen. Entgegen der Hoffnungen der Lehrpersonen besteht kein lineares Diagnose-Interventionsschema, was als Technologiedefizit bezeichnet wird (vgl. S. 77).

Das Kooperationsverständnis der beiden Professionen deckt sich folglich nicht immer. Die Schulsozialarbeit muss in diesem Zusammenhang von verschiedenen Seiten einen Erwartungsdruck aushalten (vgl. Geiling & Sauter, 2011, S. 80), da sie ein Doppelmandat innehat, in dem sowohl Hilfe als auch Kontrolle im Sinne von Vorgaben der Schule oder Lehrpersonen zu erkennen sind (AvenirSocial, 2010, S. 7). Gemäss Staub-Bernasconi (2007) verlangt das Doppelmandat Verhandlungskompetenz zwischen den verschiedenen Anliegen der Beteiligten (vgl. S. 6).

In einem weitergehenden Kooperationsverständnis wird noch das dritte Mandat beachtet, das zusätzlich wissenschaftlich fundierte Handlungstheorien miteinbezieht und auf einem Ethik- oder Berufskodex gründet, der die Profession der Sozialen Arbeit unabhängig von externen

Einflüssen handeln lässt. Ausserdem appelliert das dritte Mandat an die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit. Es gilt als Legitimation für die Annahme oder Verweigerung von Aufträgen und berechtigt somit zu selbstbestimmten Aufträgen. (vgl. Staub-Bernasconi, 2007, S. 7)

Schulsozialarbeitende sollten daher vor einer Kooperation ihren Auftrag im Sinne des dritten Mandats reflektieren und ebenso selber Kooperationen einleiten.

Um zu einem gemeinsamen Kooperationsverständnis auf Augenhöhe zu kommen, sieht es Deinet (2011a) als notwendig an, dass sich einerseits die Ausbildung der Lehrpersonen mit sozialpädagogischen Themen befasst und andererseits die Soziale Arbeit in der Ausbildung vermehrt auf die Institution Schule eingeht (S. 42).

Um diesen Anspruch besser zu verstehen, werden im folgenden Kapitel einige für die Kooperation relevante Aspekte des Bildungssystems näher beleuchtet.

2. Bildungssystem Schweiz

Für den Begriff «Bildung» ist keine einheitliche Definition zu finden. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass sie nicht nur in der Schule stattfindet und mehr als die reine Aneignung von Wissen ist: Individualität und die Persönlichkeit sowie die Entwicklung von Talenten spielen eine ebenso grosse Rolle (vgl. Bax, o. J.). Das oberste Ziel von Bildung ist die Mündigkeit (vgl. Stieve, 2013, S. 52-54) oder wie es in Artikel 3 Absatz 2 des St. Galler Volksschulgesetz (VSG) geschrieben steht: «Sie fördert die unterschiedlichen und vielfältigen Begabungen und die Gemütskräfte der Schülerin und des Schülers. Sie vermittelt die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten, öffnet den Zugang zu den verschiedenen Bereichen der Kultur und leitet zu selbständigem Denken und Handeln an».

In der Bundesverfassung (BV, Art. 19 und 62) ist zudem geregelt, dass die öffentliche Schule allen Kindern offensteht und unentgeltlich ist. Das schweizerische Bildungssystem ist jedoch aufgrund der föderalistischen Strukturen komplex, da die Kantone für die Regelung und Aufsicht der obligatorischen Schule verantwortlich sind (vgl. BV, Art. 62), währenddem die Primarschulen und die Schulen der Sekundarstufe I von den Gemeinden getragen werden, wobei ebenso der Kanton Schulen der Sekundarstufe I führen kann (vgl. Educa, 2018).

Zum besseren Verständnis des Bildungssystems werden zu Beginn dieses Kapitels der geschichtliche Hintergrund des Bildungssystems kurz umrissen und die diversen Bildungstypen aufgezeigt. Danach werden die Grundlagen des bestehenden Bildungssystems dargestellt, wobei Schwerpunkte auf den Lehrplan 21, die Thematik der Integration respektive Inklusion sowie auf sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler gelegt werden. Zum Schluss des

Kapitels werden der Bildungsauftrag der Schule sowie der Berufsauftrag der Lehrpersonen näher beleuchtet.

2.1 Geschichtlicher Hintergrund des Bildungssystems

Seit der Antike mischte sich der Staat immer wieder in die Erziehung und Bildung ein. In Zeiten, als der Staat und die Kirche eng miteinander verknüpft waren, war jedoch die Kirche stark in die Bildung involviert. Damals erfolgte formale Bildung (vgl. Kap. 2.2) vor allem, um die Herrschaft der Elite zu sichern oder die Thronfolge auszubilden. Erst die Aufklärung und die Französische Revolution trugen dazu bei, Bildung als Menschenrecht zu etablieren und sie als öffentliche Angelegenheit zu postulieren. (vgl. Criblez, 2008a, S. 9)

Im 19. und 20. Jahrhundert setzte sich dann der Staat als Trägerschaft der Schule durch; dennoch wurde in den 1990er-Jahren in der Schweiz noch diskutiert, ob die formale Bildung privatisiert werden soll (vgl. Criblez, 2008a, S. 10). Im Jahr 1848 wurde im Rahmen der ersten schweizerischen Bundesverfassung den Kantonen im Schulwesen weitgehende Selbstbestimmung zugestanden (vgl. Criblez, 2008b, S. 61), wobei darin keine Regelung zur Primarschule enthalten war. Diese tauchte erst in der neuen Bundesverfassung von 1874 in einem Bildungsartikel auf, der den Schulunterricht im Hinblick auf die soziale Frage obligatorisch erklärte und auf Widerstand von verschiedenen Seiten stiess (vgl. Criblez & Huber, 2008, S. 96). Dennoch blieb dieser Artikel fast hundert Jahre lang unverändert in der Verfassung.

Erst im Jahr 1969 wurde eine Initiative für einen neuen Bildungsartikel in der Bundesverfassung eingereicht, der unter anderem vorsah, ebenso das Eintrittsalter, den Schuljahresbeginn und die Dauer der Schulpflicht einheitlich festzulegen und damit die Chancengleichheit herzustellen sowie die kantonalen Unterschiede auszugleichen (vgl. Criblez, 2008c, S. 251). Dieser wurde jedoch im Jahr 1973 in einer Abstimmung abgelehnt. Eine gesamtschweizerische Harmonisierung rückte damit in weite Ferne, wobei einige Jahre später ein Konkordat zumindest die Frage des einheitlichen Schuljahresbeginns wieder aufnahm. Die Kantone waren jedoch nicht verpflichtet, diesem Konkordat beizutreten. Im Jahr 1990 wurde das Konkordat erweitert und damit vermehrt von den Kantonen umgesetzt. (vgl. Criblez, 2008c, S. 261-273)

Dies war vor allem der Arbeit der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zu verdanken, die sich als dem Kanton übergeordnetes bildungspolitisches Steuerorgan etablierte (vgl. Criblez, 2008d, S. 286). Die neueste Entwicklung in der schweizerischen Bildungspolitik war die HarmoS-Abstimmung vom 21. Mai 2006, die vom Schweizer Volk angenommen wurde und infolge dessen der Lehrplan21 entstand (vgl. Kap. 2.3.1).

Das Bildungssystem ist allerdings nicht nur strukturell komplex, sondern ebenso ein Gebilde von unterschiedlichen Bildungstypen, die in verschiedenen Lebensbereichen stattfinden. Zum

Verständnis der unterschiedlichen Rollen von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden werden diese im nächsten Kapitel näher erörtert.

2.2 Bildungstypen

Bildung ist, wie oben beschrieben, mehr als die reine Aneignung von Wissen und findet nicht nur in der Schule, sondern das ganze Leben lang statt. Es werden unterschiedliche Bildungstypen unterschieden: die formale, non-formale und informelle Bildung. Sie stehen untereinander in einer Wechselwirkung und sind essentiell für die Sozialisation. (vgl. Büchner & Krahl, 2007, S. 123)

Bis heute wurde nicht hinreichend erforscht, welchen Anteil die drei Typen an der individuellen Kompetenzentwicklung haben und in welcher Wechselbeziehung sie zueinanderstehen. Bekannt ist, dass das informelle Lernen gleichzeitig eine Voraussetzung als ebenso eine Fortsetzung von formaler und non-formaler Bildung ist. (Rauschenbach, Düx & Sass, 2007, S. 7)

Um eine Trennschärfe bezüglich dieser Begrifflichkeiten zu erhalten, ist die folgende Tabelle hilfreich.

Typ	Ort	Wie?	Intention
Formale Bildung	Bildungseinrichtung wie Schule (institutionalisiert)	strukturiert und zielgerichtet	Zertifizierung
Non-formale Bildung	Ausserhalb einer Bildungseinrichtung, z. B. Hausaufgabenbetreuung, Sport- und Kulturangebote	systematisch und zielgerichtet	üblicherweise keine Zertifizierung
Informelle Bildung	In Alltag, Familienkreis, Peergroup, Freizeit	nicht strukturiert und nicht zwingend zielgerichtet	keine Zertifizierung

Tabelle 1: Bildungstypen (Quelle: eigene Tabelle in Anlehnung an Overwien, 2007, S. 46)

Mit der Unterscheidung dieser Bildungstypen wird angestrebt, die non-formale und informelle Bildung vermehrt anzuerkennen, wodurch ein pädagogisches Umdenken stattfinden soll; der Europäische Rat betitelte dies im März 2000 in Lissabon als «Quantensprung», dem jedoch neue Herausforderungen entgegenstehen (vgl. Seitz, 2007, S. 87). Diese Aussage des Europäischen Rates hat Einfluss auf die Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen, da zunehmend das im Vordergrund steht, was neben dem Fachstoff zu lernen ist, d.h. diejenigen Kompetenzen, mit denen sich ebenfalls die Schulsozialarbeit beschäftigt.

Gleichzeitig nimmt aber das Angebot der institutionalisierten formalen Bildung zu und drängt das informelle Lernen in den Hintergrund (vgl. Rauschenbach, Dux & Sass, 2007, S. 8).

Die Aufträge der jeweiligen Berufsgruppen im Bildungssystem sind mehr oder weniger klar umrissen. Als gemeinsames Ziel wird die gelingende Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen formuliert, es existieren aber kaum standardisierte Formen der Kooperation. Als Grundlage zum weiteren Verständnis wird daher im Folgenden der Rahmen der heutigen obligatorischen Bildung in der Schweiz vertiefter betrachtet.

2.3 Grundlagen des bestehenden Bildungssystems

In der Schweiz ist das Bildungssystem in mehrere Stufen aufgeteilt, wobei der obligatorische Teil 11 Jahre dauert. Dabei gibt es verschiedene Wege, in eine Ausbildung oder Schule ein- resp. überzutreten oder eine Ausbildung nachzuholen, was insgesamt eine hohe Durchlässigkeit ergibt. Zudem herrscht ein offener Zugang zu den verschiedenen Bildungsangeboten; wenn die notwendigen Qualifikationen bestehen, kann die Ausbildung frei gewählt werden. Die einzige Einschränkung stellt das vorhandene Angebot dar. (vgl. EDK, 2017)

In der untenstehenden Tabelle ist eine kurze Übersicht des Bildungssystems dargestellt:

Stufe	Rechtlich	Funktion	Dauer	Zuständigkeiten
Primarstufe (inklusive Kindergarten oder Eingangsstufe)	obligatorisch	Schulische Grundbildung	8 Jahre*	Kantone sind zuständig für die Regelung und Aufsicht. Die Gemeinden sind Träger.
Sekundarstufe I	obligatorisch	Schulische Grundbildung	3 Jahre*	Kantone sind zuständig für die Regelung und Aufsicht. Die Gemeinden oder Kantone sind Träger.
Sekundarstufe II	freiwillig	berufliche Grundbildung und allgemeinbildende Schulen (gymnasiale Maturitätsschulen, Fachmittelschulen)	mind. 2 Jahre	Die Berufsbildung regelt der Bund. Die Kantone sind zuständig für die gymnasialen Maturitätsschulen und Fachmittelschulen und sind Träger der Schulen.

Tertiärstufe	freiwillig	höhere Berufsbildung ausserhalb der Hochschulen (eidgenössische Berufsprüfungen und höhere Fachprüfungen, höhere Fachschulen) und Hochschulen (universitäre Hochschulen, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen)	unterschiedlich	Die Berufsbildung regelt der Bund. Die Kantone gestalten den Vollzug, sind Träger von vielen Ausbildungseinrichtungen und übernehmen die Aufsicht über die höheren Fachschulen. Gemäss Bundesverfassung (Art. 63a BV) sorgen Bund und Kantone gemeinsam für einen qualitativ hochstehenden Hochschulraum.
Weiterbildung	freiwillig	vorhandene berufliche oder ausserberufliche Vorbildung vertiefen oder erweitern	unterschiedlich	Es besteht Heterogenität bezüglich Regelung, Trägerschaft und Finanzierung. Sowohl Bund als auch Kantone regeln bestimmte Bereiche der Weiterbildung.

Tabelle 2: Übersicht Bildungssystem Schweiz (Quelle: eigene Tabelle in Anlehnung an Educa, 2018)

* Inklusiv zwei Jahre Kindergarten oder die ersten beiden Jahre einer Eingangsstufe.

* Im Kanton Tessin sind es 4 Jahre.

In der vorliegenden Arbeit wird nur der obligatorische Teil des Bildungssystems berücksichtigt, da es in den überobligatorischen Schulen bisher wenig bis gar keine Schulsozialarbeit gibt (vgl. Baier, 2011a, S. 64). Für den obligatorischen Teil der Schule bildet der Lehrplan 21 die inhaltliche Grundlage des Bildungsauftrages – damit hat er einen Einfluss auf den Auftrag der Schulsozialarbeit.

2.3.1 Lehrplan 21

Der Lehrplan 21 ist seit Jahren ein Thema, das das politische System sowie die Lehrpersonen, Schulsozialarbeitenden und weitere Menschen rund um das Thema Bildung beschäftigt. Er wurde in den Jahren 2010 bis 2014 von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) erarbeitet (vgl. D-EDK, 2014, S. 6-7). Das Ziel war, die Schule zu harmonisieren (vgl. D-EDK, 2014, S. 4-5). Die Zahl 21 steht für die 21 Kantone, die sich zusammengeschlossen haben, um den Lehrplan zu überarbeiten und die Kosten zu teilen (vgl. Lehrplan 21, o. J.a, S. 2). Dabei entscheidet jeder Kanton selbst über die Einführung; es liegt also eine gemeinsame Vorlage vor, aus der kantonale Versionen entwickelt werden (vgl. D-EDK, 2014, S. 4-5).

Der Lehrplan beinhaltet die zu erreichenden Ziele für alle Unterrichtsstufen der öffentlichen, obligatorischen Schule. Er dient den Schulen und den Lehrpersonen als Planungsinstrument und den anderen Beteiligten, wie den Schülerinnen und Schülern, Eltern und Erziehungsberechtigten sowie denen, die die Lehrmittel herstellen, als Orientierung. (vgl. Lehrplan 21, 2016, S. 2)

Grundsätzlich beschäftigt er sich mit den zu erreichenden Kompetenzen, folglich damit, was die Schülerinnen und Schüler wissen und können sollten. Anders als bisher liegt der Fokus nicht darauf, welche Inhalte während des Unterrichts behandelt werden, sondern welche Kompetenzen die Schulkinder erwerben sollen. Die Beschreibungen im Lehrplan 21 beginnen daher in der Regel mit «Die Schülerinnen und Schüler können ...». (vgl. Lehrplan 21, o. J.b)

Indem der Lehrplan von Kompetenzen spricht, nimmt er Bezug auf die im letzten Kapitel beschriebenen drei Bildungstypen. Er legt die Grundansprüche fest und formuliert weiterführende Kompetenzstufen (vgl. Lehrplan 21, o. J.c). Dabei müssen die Kompetenzen über drei Zyklen und nicht immer explizit per Ende Schuljahr erreicht werden; damit entsteht eine Flexibilität, die den unterschiedlichen Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler entgegenkommt (vgl. Lehrplan 21, 2016, S. 4). Dieser Gedanke ist nicht neu, sie entspricht ebenso der Entwicklungspsychologie, die von Zeitspannen von mehreren Jahren ausgeht, in denen sich gewisse Kompetenzen entwickeln: die Zyklen des Lehrplans 21 ähneln diesbezüglich der Theorie der kognitiven Entwicklung von Jean Piaget, in der die Entwicklung stufenförmig vonstatten geht.¹

Dennoch stösst das Konzept des Lehrplans 21 auf Kritik, wie Artikel der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ) und des Beobachters zeigen. Im Beobachter (Loacker, 2015) wird der Lehrplan als «Bürokratiemonster» betitelt: Die Anzahl der Kompetenzen (363) und die dazugehörigen Kompetenzstufen (2304) seien zu umfassend. Damit bestehe die Gefahr, die Schule sowie die Schülerinnen und Schüler aus den Augen zu verlieren.

Dies beschreibt Schoenenberger (2014) in einem Artikel in der NZZ so, dass die Lehrpersonen der Ansicht seien, dass die Messlatte des Lehrplans 21 gerade für schwache Schülerinnen und Schüler zu hoch sei. Die geforderten Kompetenzen seien nicht für alle Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Die Heterogenität innerhalb der Schulklassen wurde jedoch laut Schoenenberger (2014) in einer Anpassung während der Bearbeitung des Lehrplans 21 berücksichtigt: Die Ziele wurden so formuliert, dass die Lehrpersonen den Unterricht an die unterschiedlichen Voraussetzungen anpassen können.

Mit der Einführung dieses Lehrplans wurde die Relevanz der Schulsozialarbeit innerhalb des Schulsystems noch deutlicher, da diese über ihr Engagement in der non-formalen Bildung die Heterogenität innerhalb der Schulklasse etwas auffangen und ausgleichen kann. Doch wie

¹ Stufen der Theorie der kognitiven Entwicklung von Jean Piaget (vgl. Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 36-37).

stehen Schulsozialarbeitende zum Lehrplan 21 und welche Konsequenzen sehen sie für ihre Arbeit? Darüber wurde am 4. September 2017 in der Fachhochschule St. Gallen anlässlich eines Community-Anlasses für Schulsozialarbeitende in Tischrunden diskutiert.

Es wurden vor allem zwei relevante Aspekte für die Schulsozialarbeit genannt: Erstens ist für die Professionalisierung der Schulsozialarbeit der Zukunft die Zusammenarbeit mit der Schule zentral, was heisst, dass sie sich adäquat und flexibel der jeweiligen lokalen Situation anpassen muss. Dies bedingt gemeinsam erarbeitete Vereinbarungen bezüglich der Zusammenarbeit und Guidelines. Zweitens hat die Integration von überfachlichen Kompetenzen im Sinne von Lebenskompetenzen im Lehrplan 21 zur Folge, dass diese nicht alleinige Aufgabe der Schule sein können, da sie in einem möglichst realitätsnahen Setting erlangt werden sollen. Dies kann nur mittels einer intensiven Zusammenarbeit der Schule mit der Schulsozialarbeit und den Eltern sowie mit der gemeinsamen Entwicklung von Projekten umgesetzt werden. (vgl. FHS St. Gallen, 2017, S. 1-2)

Zurzeit kann noch nicht abgeschätzt werden, welche Wirkungen und Auswirkungen der Lehrplan 21 haben wird; dies lässt sich frühestens einige Jahre nach der Einführung eruieren. Zudem muss spezifisch analysiert werden, was dieses neue Konzept für Schülerinnen und Schüler mit sozialen oder gesundheitlichen Defiziten bedeutet. Dieser Frage soll im nächsten Kapitel nachgegangen werden.

2.3.2 Integration und Inklusion

Integration und Inklusion sind Begriffe, die bei der Diskussion um das heutige Bildungssystem nicht fehlen dürfen. Einerseits sind unterschiedliche Definitionen dieser Begriffe vorhanden und andererseits werden diese Begriffe gleichermassen verwendet, obwohl es sich um klar unterschiedliche Begrifflichkeiten handelt. Die Definition und gleichzeitig die Abgrenzung vom jeweils anderen Begriff ist laut der Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (2018) folgende:

Integration	Inklusion
Integration bezeichnet die Eingliederung von Menschen in Systeme (z. B. eine Schule), die für die Allgemeinheit erstellt wurden. Dies im Unterschied zur Separation, bei der spezielle Strukturen für eine Auswahl von Menschen geschaffen wurden. Integration ist nicht als Zustand, sondern als Prozess zu verstehen.	Inklusion wird häufig als Vision verstanden, in deren Richtung die Gesellschaft sich entwickeln soll. Die Gleichwertigkeit und die Unterschiedlichkeit der Menschen finden ihren Platz, die Vielfalt ist Normalität. Schulische Inklusion meint die vollzeitige wohnortsnahe Regelschulung aller Schülerinnen und Schüler. Die Schule hat sich den Kindern und Jugendlichen anzupassen. Schulische Inklusion duldet keine Sonderschulen. Selektion widerspricht der Inklusion.

Tabelle 3: Unterschied Integration und Inklusion (Quelle: eigene Tabelle in Anlehnung an Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik, 2018)

Gemäss Strasser (2006) umfasst Inklusion die Integration als Ziel und Mittel. Im Unterschied zur Integration, die sich eher am Einzelfall orientiert, geht es bei Inklusion darum, ganze Systeme (Schulen, Lehrpläne etc.) dahingehend zu gestalten, dass sie integrativ wirken (vgl. S. 7). Lehrpersonen gestalten mit ihren vielfältigen Kompetenzen gemeinsame Lernumfelder und kompetenzorientierten Unterricht. Dies ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern des Einzugsgebiets – unabhängig von ihrer körperlichen, geistigen, emotionalen und sozialen Entwicklung sowie ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihres religiösen Hintergrunds oder ihrer familiären Situation - die Teilhabe am Unterricht. (vgl. Integration und Schule, 2018)

Inklusion kann demnach nur als gemeinsames Projekt aller beteiligten Gruppen gelingen: Die diversen Akteure innerhalb und ausserhalb der Schule, wie die Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulsozialarbeitenden, Eltern oder die Politik, die den administrativen Teil des Bildungssystems verantwortet, müssen zusammenarbeiten. (vgl. Baldus & Müller, 2016, S. 148-149)

Bei der Integration geht es hingegen darum, die Schülerinnen und Schüler trotz einer Behinderung oder eines besonderen Bildungsbedarfs (Schwierigkeiten im Lern- und/oder Verhaltensbereich) an der öffentlichen Regelschule in einer heterogenen Schulklasse zu schulen. Dabei sind diverse Angebote und Ressourcen denkbar, wie z. B. Klassenassistenzen oder einzelne Förderstunden für das jeweilige Schulkind. (vgl. Strasser, 2006, S. 9-10)

Bei der Umsetzung der Integration kann die Schulsozialarbeit einen wesentlichen Beitrag leisten. Sie ist als Teil der Sozialen Arbeit, die als Menschenrechtsprofession gilt, dazu verpflichtet, die Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, diese Rechte und Grundfreiheiten zu erhalten sowie Diskriminierungen abzuwenden (vgl. Baldus & Müller, 2016, S. 150). Allerdings macht es nicht immer Sinn, die integrative Beschulung anzustreben. Dies sollte immer

individuell abgewogen und in Kooperation mit allen Beteiligten sorgfältig entschieden werden. Dabei muss die restliche Schulklasse berücksichtigt werden, da sie mitbeteiligt ist (vgl. Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH], o. J., S. 1). Falls die Integration nach einer Abwägung der Chancen, Risiken, Potenziale und Nachteile nicht als die beste Lösung angesehen wird, sind Tages- und Sonderschulen der nächste Schritt. Diese werden in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht vertieft beschrieben.

Die Fälle, bei denen es um Integration und Inklusion geht, können, wie oben erwähnt, nicht von den Lehrpersonen alleine bewältigt werden. Somit sind gelingende Kooperationen für die Chancengleichheit der Kinder und im Besonderen für sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler von besonderer Bedeutsamkeit. Das nächste Kapitel widmet sich daher dieser Anspruchsgruppe.

2.3.3 Sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler

Laut Stephan Ellinger (o. J.) werden Kinder aus Familien mit niedrigem Einkommen oder mit Migrations- und Flüchtlingshintergrund sowie traumatisierte Kinder oder Kinder aus benachteiligten Milieus und Lebensstilgruppen als sozial benachteiligt bezeichnet (vgl. S. 1).

Das Bundesamt für Statistik (BFS) belegt, dass im Jahr 2014 in der Schweiz jedes 20. Kind von Einkommensarmut betroffen und jedes sechste Kind armutsgefährdet war (2016). Laut BFS (2016) zieht Armut im Kindesalter zudem unmittelbare und langfristige negative Auswirkungen nach sich. Somit wirkt sich die soziale Benachteiligung auf die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler aus und es stellt sich die Frage, ob und wie das heutige Bildungssystem darauf eingeht.

Laut Bundesverfassung ist die Beschulung an öffentlichen, obligatorischen Schulen kostenlos (vgl. Educa, 2018). Franziska Peterhans, Zentralsekretärin des LCH, kritisiert, dass im Bildungswesen dennoch massiv gespart werde und sogar die Idee bestehe, Eltern zu Zahlungen aufzufordern. Dies würde aber die Qualität des Schweizer Bildungswesens gefährden, wobei die ökonomisch Schwächsten am meisten darunter zu leiden hätten. Eine andere mögliche Sparmassnahme wäre die Vergrößerung der Klassen. Die sozial benachteiligten Schülerinnen und Schüler, die zuhause oft nicht die nötigen Mittel und Unterstützung erhalten, hätten aber darunter zu leiden, da sie im Rahmen solch grosser Klassen nicht mehr die benötigte individuellere Unterstützung erhalten würden. Zudem können sie sich in den meisten Fällen keine Nachhilfestunden leisten, um die soziale Benachteiligung auszugleichen. (Peterhans, 2016)

Chancengleichheit in Bezug auf Bildung beschränkt sich jedoch nicht nur auf die kostenlose formale Bildung an obligatorischen Schulen. Wie im Kapitel der Bildungstypen erwähnt, ist die

informelle Bildung gleichzeitig Voraussetzung und Fortsetzung der formalen und non-formalen Bildung und diese findet grösstenteils in den Familien statt.

Der französische Soziologe Bourdieu schreibt dazu, dass die soziale Herkunft eine wesentliche Rolle spielt; er benutzt dabei den Begriff der «Illusion der Chancengleichheit» (vgl. Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 27). Zur Verdeutlichung unterteilt er die Kapitalien in das ökonomische, kulturelle, soziale und symbolische Kapital. Das relevanteste Kapital ist das ökonomische, folglich die finanziellen Möglichkeiten (vgl. Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 129). Mit dem ökonomischen Kapital kann man sich z. B. die oben erwähnte Nachhilfe leisten; es eignet sich am besten, um formale Bildungstitel zu erlangen (vgl. Bourdieu, 1983, S. 183). Das kulturelle Kapital untergliedert sich nochmals unter in das objektivierte, inkorporierte und institutionalisierte kulturelle Kapital. Das erstere beinhaltet kulturelle Güter wie Bücher oder Musikinstrumente. Diese erlangen jedoch erst eine Bedeutung, wenn man weiss, wie damit umzugehen ist, folglich wenn man dieses Wissen erworben hat - das wird als inkorporiertes kulturelles Kapital bezeichnet. Der Erwerb von Bildungstiteln, Zeugnissen und Abschlüssen stellt das institutionalisierte kulturelle Kapital dar; sie bestätigen die kulturellen Fähigkeiten (vgl. Bourdieu, 1983, S. 184-188). Das soziale Kapital bezieht sich auf die vorhandenen sozialen Netzwerke und Beziehungen, das symbolische Kapital gründet auf dem Ansehen und der sozialen Anerkennung (vgl. Fuchs-Heinritz & König, 2014, S. 133, 135). Damit wird deutlich, dass sich aus den Differenzen der Kapitalausstattung unterschiedliche Entwicklungschancen im Bildungssystem ergeben und dass die vorhandenen Mittel relevant sind, um überhaupt handeln zu können.

Im Lehrplan 21 werden sozial benachteiligten Schülerinnen und Schüler nur kurz erwähnt: Da aufgrund der neuen Ausrichtung Wert auf fachliche und überfachliche Kompetenzen gelegt wird sowie von den Schülerinnen und Schülern mehr Selbstständigkeit gefordert wird, gelinge dies nur durch das Anwenden von Lernstrategien und die Fähigkeit, das eigene Lernen zu reflektieren. Dabei seien die soziale Herkunft und der Bildungshintergrund prägend. Es ist daher erheblich, dass die Eltern oder Erziehungsberechtigten die Ziele und Anforderungen der Schule kennen. (vgl. D-EDK, 2016, S. 29)

Die Kooperationen zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden können in diesen Fällen besonders hilfreich sein, da die Schulsozialarbeit darauf hinarbeiten kann, die in der Familie oder im sozialen Umfeld nicht vorhandenen Kapitalien etwas auszugleichen. Bei fehlendem sozialem Kapital kann die Schulsozialarbeit helfen, zwischen Eltern und Lehrpersonen zu vermitteln. Bei fehlendem ökonomischem Kapital ist eventuell die Vermittlung von kostenlosen Angeboten möglich, wobei hier die Unterstützung der Lehrperson hilfreich ist. Ebenso bezüglich der anderen Kapitalien lassen sich Unterstützungsangebote seitens der Schulsozialarbeit in Kooperation mit den Lehrpersonen erarbeiten.

In diesem Zusammenhang lohnt es sich, ein Blick auf den Bildungsauftrag der Schule und den Berufsauftrag der Lehrpersonen zu werfen.

2.4 Bildungsauftrag der Schule

Laut Lehrplan 21 beinhaltet der Bildungsauftrag der obligatorischen Schule, dass die Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität erwerben, die es ihnen erlaubt, lebenslang zu lernen und ihren Platz in der Gesellschaft und im Berufsleben zu finden. Ausserdem erwirbt jedes Schulkind die Grundbildung, die den Zugang zur Berufsbildung oder zu allgemeinbildenden Schulen auf der Sekundarstufe II ermöglicht. Zudem werden die Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten, beim Erwerb sozialer Kompetenzen sowie auf dem Weg zu verantwortungsvollem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt unterstützt. (vgl. D-EDK, 2016, S. 20)

Somit deckt sich das Ziel der Bildung mit dem offiziellen Bildungsauftrag der Schule, der mit dem neuen Lehrplan 21 einhergeht. Dieser Bildungsauftrag gilt für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihren Vorleistungen, ihrer sozialer Herkunft sowie ihren unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen und Lernfähigkeiten (vgl. Wendt, Tarelli & Bos, 2012, S. 565).

Die Schulbildung gehört zur institutionalisierten, formalen Bildung und steht in der öffentlichen Verantwortung (vgl. Hafenegger, 2012, S. 712), d. h. der Bildungsauftrag der öffentlichen Schule wird von staatlichen Trägern ausgesprochen (vgl. Rolff, 2012, S. 1003). Zu diesem Bildungsauftrag gehört nicht nur der fachliche Teil der Bildung, sondern ebenso der überfachliche Teil, sprich non-formale und informelle Bildung. Der sogenannte «heimliche Lehrplan» beinhaltet alle sozialen Lernerfahrungen, die Schülerinnen und Schüler im Schulalltag machen, folglich alles, was abseits von Lehrplänen und Schulordnungen soziale Verhaltenskonformität hervorruft (vgl. Niederbacher & Zimmer, 2011, S. 106). Der Bildungsauftrag zielt dementsprechend auf eine umfassende Persönlichkeitsbildung ab; die Schülerinnen und Schüler sollen sich in der Gesellschaft bewegen können (vgl. Rolff, 2012, S. 1003).

Ein Beispiel dafür ist die Mediennutzung der Kinder und Jugendlichen, für die die erzieherische Verantwortung ausserhalb der Schule bei den Eltern oder Erziehungsberechtigten liegt. Der Bildungsauftrag der Schule soll die Schülerinnen und Schüler jedoch auch im Hinblick auf eine mündige Mediennutzung unterstützen. Somit ergeben sich unterschiedliche Aufgabenschwerpunkte und Verantwortlichkeiten, die einen Austausch zwischen allen Parteien nötig machen. (vgl. D-EDK, 2016, S. 487)

In der Praxis wird das Thema Medienkompetenz ebenso von der Schulsozialarbeit bearbeitet, wodurch Kooperationen erheblich werden, z. B. um Absprachen darüber zu treffen, wer was macht.

Es handelt es sich beim Bildungsauftrag demnach um eine Doppelaufgabe, da der Bildungsauftrag über den zu vermittelnden fachlichen Stoff hinausgeht und die gesamte Persönlichkeitsentwicklung miteinbezieht. Da die Lehrpersonen bei der Erfüllung dieses Auftrags eine überaus bedeutsame Rolle einnehmen, wird im nächsten Kapitel der Berufsauftrag der Lehrpersonen näher beleuchtet.

2.5 Berufsauftrag der Lehrpersonen

Neben dem Unterricht sind vor allem in den letzten Jahren neue Tätigkeitsfelder dazu gekommen, die in den Berufsauftrag integriert werden müssen (vgl. LCH, 2014, S. 3). Ein Zitat aus dem Lehrplan 21: «Die Schule als Institution und die Lehrpersonen haben den Auftrag, die Erreichung der Grundansprüche im Unterricht zu ermöglichen» (vgl. D-EDK, 2014, S. 12). Der Bildungsauftrag der Schule und der Berufsauftrag der Lehrpersonen sind folglich stark miteinander verknüpft.

Die Haupttätigkeit der Lehrpersonen besteht gemäss Auftrag im Unterricht; dieser beansprucht in der Regel rund 84 % der Nettoarbeitszeit (vgl. Volksschulamt des Kantons Zürich, o. J., S. 3). Er beinhaltet das Planen, Vorbereiten, Organisieren und Auswerten des Unterrichtes und stellt, je nach pädagogischem Konzept der Schule, eines von vier Berufsfeldern des Berufsauftrages dar. Das zweite Berufsfeld ist die Beratung und Zusammenarbeit, wobei hier nicht nur die Beratung der Schülerinnen und Schüler, sondern ebenso der Eltern oder Erziehungsberechtigten gemeint ist. Diesbezüglich ist die Zusammenarbeit mit weiteren Fachpersonen oder Bezugspersonen wesentlich. Das dritte Berufsfeld ist die Mitgestaltung der Schule, die neben der Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichtes ebenso die Vertretung der Schule in der Öffentlichkeit gegenüber verschiedenen Anspruchsgruppen beinhaltet. Im vierten Berufsfeld, der Weiterbildung, stehen das Evaluieren der eigenen Tätigkeit sowie die individuelle Weiterbildung im Vordergrund. (vgl. LCH, 2014, S. 10)

Lehrpersonen sind zudem mitverantwortlich für die Qualifikation und Allokation/Selektion. Qualifikation meint die Vermittlung von erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnissen. Allokation beinhaltet die Zuordnung der Leistungen, die über das Prüfungswesen die berufliche Laufbahn bestimmen können, wohingegen Selektion die komplette Ausschliessung aus bestimmten Bereichen bedeutet. (vgl. Fend, 2008, S. 49-50)

Die Lehrpersonen üben somit einen gesellschaftlich relevanten Beruf aus, da sie über das berufliche Weiterkommen von Kindern und Jugendlichen mitbestimmen. Aufgrund des

Integrationsauftrags sind die Tätigkeiten ausserhalb des Unterrichtes zudem grösser und komplexer geworden. Soziale Probleme von Familien werden in der Schule sichtbar und deren Bewältigung ist für Lehrpersonen nur mittels gelingender Kooperationen möglich.

2.6 Methoden der Lehrpersonen

Lehrpersonen bedienen sich, wie die Soziale Arbeit, diverser Methoden, um ihren Auftrag zu erfüllen. Diese dienen nicht dem Selbstzweck, sondern sollen zu optimalen Lernprozessen führen. Die Grundlage aller Methoden ist jedoch eine wertschätzende Atmosphäre. Sie ist zielorientiert sowie strukturiert und folgt allen anerkannten Regeln des Miteinander-Arbeitens (vgl. Biethahn, Gregersen, Langlet-Ruck, Schröder, Sprenger & Tschekan, 2011, S. 8).

Anhand der folgenden Tabelle werden ein paar Beispiele von Methoden kurz erläutert:

Methoden	Fokus	Ablauf	Funktion / Ziel
Frontalunterricht	lehrpersonen-zentriert	Darbietung der Lehrperson. Auditive und visuelle Vermittlung des Unterrichtsinhaltes (z. B. Tafelbilder, Modelle, Filme)	Dient der Vermittlung von Sach- und Methodenkompetenz. Schult Fähigkeiten zur Aufnahme, Nachbildung und Wiedergabe
Gruppenarbeit	schülerinnen-/schüler-zentriert	Gruppen unterschiedlicher Grössen bearbeiten über vier Phasen etwas. 1. Vorbereitungsphase 2. Durchführung 3. Präsentation/Auswertung 4. Feedback/Evaluation	Sozialform, die zu gesteigertem Lernerfolg führen kann. Fördert Kontaktfähigkeit und Kommunikation, regt zu kreativen Denkprozessen an und fordert Kompromissfähigkeit
Kooperatives Lernen	schülerinnen-/schüler-zentriert	Schülerinnen und Schüler unterstützen sich gegenseitig bei der Arbeit, um gemeinsam zu Ergebnissen zu gelangen	Zum üben, vertiefen, Probleme lösen, Wissen erschliessen, memorieren. Fördert kognitive Prozesse im sozialen Austausch
Wochenplan	schülerinnen-/schüler-zentriert	Schülerinnen und Schüler erhalten einen schriftlichen Aufgabenplan für einen festgelegten Zeitraum.	Fördert Selbstdisziplin und das selbständige Arbeiten der Schülerinnen und Schüler

Tabelle 4: Methoden Lehrpersonen (Quelle: eigene Tabelle in Anlehnung an Eggenschwiler, 2014, S. 5, 10-13, 16, 17)

Anhand dieser Beispiele wird ersichtlich, wie die Lehrpersonen Einfluss auf den Ablauf des Unterrichtes und Erfüllung des Berufsauftrags und Bildungsauftrags nehmen können. Es wird deutlich, dass je nach gewählter Methode unterschiedliche Schülerinnen und Schüler

profitieren können. Mit Methoden, die stärker schülerinnen- und schülerzentriert sind, kann stärker auf die individuellen Bedürfnisse eingegangen werden. Diese können zudem innerhalb von Kooperationen mit anderen Berufsgruppen besser bearbeitet werden, was für die Lehrpersonen durchaus einen entlastenden Effekt haben kann. Im Hinblick auf die Fragestellung der Arbeit wird daher im folgenden Kapitel die Stellung der Schulsozialarbeit in diesem System näher beleuchtet.

3. Schulsozialarbeit

Das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit ist der Kinder- und Jugendhilfe zuzuordnen (vgl. Baier, 2011a, S. 65). Ausserdem ist sie ein Teil der institutionalisierten Bildungslandschaft und erfüllt einen Bildungsauftrag (vgl. Baier, 2007, S. 63). Wie andere Handlungsbereiche der Sozialen Arbeit orientiert sie sich dabei am Wert der sozialen Gerechtigkeit (vgl. Baier, 2011c, S. 87).

Aufgrund des föderalistischen Schweizer Bildungssystems verfügt jede Gemeinde über lokale Strukturen, eine eigene Kultur sowie spezifische demografische und geografische Kontexte, die die Schulsozialarbeit prägen. Dementsprechend unterscheiden sich die Trägerschaften der Schulsozialarbeit von Gemeinde zu Gemeinde. Es ist daher nicht erstaunlich, dass es «die» Schulsozialarbeit nicht gibt (vgl. Arnold, Brandstetter, Eugster, Müller & Reutlinger, 2014a, S. 12).

In den letzten Jahrzehnten ist jedoch die stetige Expandierung der Schulsozialarbeit in qualitativer und quantitativer Hinsicht zu beobachten (vgl. Baier & Deinet, 2011, S. 9). Während im Jahr 2003 die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz erst an rund 100 Standorten umgesetzt war, war sie bis im Jahr 2010 hochgerechnet schon in 1100 Schulhäusern mit über 450 Sozialarbeitenden eingeführt. Die Tendenz ist seither immer noch steigend. (vgl. Baier, 2011a, S. 61-62)

Dieses schnell wachsende Handlungsfeld muss - unabhängig von bestehenden Trägerschaften und Strukturen, in die seit langem bestehende Organisation Schule integriert werden, Dies kann an einer Schule zu Herausforderungen bezüglich der Kooperation zwischen den einzelnen Akteuren führen.

Im Folgenden wird daher als Einstieg ein kurzer Einblick in den geschichtlichen Hintergrund der Schulsozialarbeit gegeben, wobei der Fokus auf der Kooperation der beteiligten Akteure liegt. Danach werden der Auftrag und das Ziel der Schulsozialarbeit kurz erläutert sowie auf einige Methoden der Schulsozialarbeit näher eingegangen.

3.1 Geschichtlicher Hintergrund der Schulsozialarbeit

Aden-Grossmann schreibt in einem Aufsatz aus dem Jahr 1995: «Vielleicht kann die historische Analyse die Gemeinsamkeiten in den pädagogischen Zielen bewusst machen und damit auch zur Überwindung von Kooperationsbarrieren beitragen» (vgl. Aden-Grossmann, 1995, zit. in Aden-Grossmann, 2016, S. X). Die Ziele der Schulsozialarbeit und die Ziele von anderen Akteuren einer Schule müssen dementsprechend nicht als etwas Gegensätzliches angesehen werden.

Die Differenzierung des Bildungs- und des Erziehungssystems fand eigentlich erst ab den 1920er-Jahren statt (vgl. Bäumer, 1929, zit. in Pötter, 2015, S. X). Ein Grund für die gesetzliche Trennung lag darin, dass die damalige Jugendfürsorge ihre gerade erarbeitete Eigenständigkeit nicht aufgrund ihrer Nähe zum Schulwesen verlieren wollte (vgl. Pötter, 2015, S. X).

Die Anfänge der Sozialen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern am Ort der Schule liegen jedoch schon weiter zurück. Ende des 18. bis anfangs 19. Jahrhundert gab es in sogenannten «Industrieschulen» Versuche, die Lebenssituationen der Kinder miteinzubeziehen. Als die Industrialisierung und damit die Ausbeutung von Kindern Mitte des 19. Jahrhunderts weiter vorschritt, entstanden in Deutschland erste sozialpädagogische Massnahmen, die sich «Schulkinderfürsorge» nannte. (vgl. Aden-Grossmann, 2016, S. 2-3)

Diese Versuche seit Ende des 18. Jahrhunderts hatten jedoch kaum mit dem heutigen Verständnis von Schulsozialarbeit (vgl. Kap. 3.2) gemeinsam. Sie dienten eher der Steigerung der Arbeitsleistung der Kinder oder der Unterstützung von Familien in Not. (vgl. Aden-Grossmann, 2016, S. 2-3)

Die institutionalisierte Einführung der Schulsozialarbeit fand in der Schweiz im Vergleich mit anderen Ländern erst spät statt. In Grossbritannien und in den USA begann diese schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts; in Deutschland gab es in den Jahren 1975 bis 1980 erste Modellversuche (vgl. Schermer, 2001, S. 1). Im französischsprachigen Teil der Schweiz startete diese Art von Sozialer Arbeit in den 1970er-Jahren, währenddem in der deutschsprachigen Schweiz erst ungefähr 20 Jahre später Projekte entstanden und institutionalisiert wurden (vgl. Drilling & Fabian, 2010, S. 155).

Die Entstehungsgeschichte der Schulsozialarbeit in der Schweiz war je nach Region von der Kirche, medizinischen Einrichtungen oder Gemeinden geprägt (vgl. Arnold, Brandstetter, Eugster, Müller & Reutlinger, 2014b, S. 172). In St. Gallen wurde im Jahr 1904 auf Primarstufenebene mit einer Vorstufe der Schulsozialarbeit begonnen, indem der Schulärztliche Dienst der Stadt St. Gallen (SAD) Fürsorgerinnen zur Unterstützung zur Verfügung stellte (vgl. Müller, 2014, S. 77).

Die Einführung der heutigen Form der Schulsozialarbeit in der Schweiz basierte auf Einflüssen auf verschiedenen Ebenen. Auf der *politischen Ebene* waren es Bildungsreformen, die die Schulsozialarbeit förderten. Nach der ersten PISA-Studie² im Jahr 2000 standen die deutschsprachigen Länder unter Druck, ihre Leistungsfähigkeit im Bereich der schulischen und sozialen Kompetenzen sowie der gesellschaftlichen Integration zu erhöhen.

Die *zivilgesellschaftliche Ebene* trug dazu bei, indem unter anderem die Herausforderungen im Zusammenhang mit den neuen Medien sowie die vermehrte kulturelle und ethnische Vielfalt vom Schulsystem bewältigt werden mussten. Die *Ebene des Schulalltags* spielte insofern eine Rolle für die Einführung und Etablierung der Schulsozialarbeit, als die Lehrpersonen mit diesen neuen Herausforderungen konfrontiert waren. Das Kinder- und Jugendhilfesystem sah in der Schulsozialarbeit im direkten Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern vor Ort einen Vorteil. (vgl. Baier & Deinet, 2011, S. 9-10)

Dementsprechend wurden hohe Erwartungen in dieses «neue» Handlungsfeld gesetzt. Die Schulsozialarbeit musste daher von Beginn an in Kooperationen funktionieren, vor allem mit den Schulen und deren diversen Akteuren.

An einer Tagung der Universität in Bern im Jahr 1996 zum Thema «Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft» wurde im Tagungsbericht Folgendes festgehalten:

«Brennend in unserer Zeit ist die Frage nach der Zukunft von Schule und Sozialer Arbeit. Allerdings sind wir uns der Tatsache bewusst, dass Schule und Soziale Arbeit bisher wenig Neigung gezeigt haben, in ein Verhältnis interessierter Zeitgenossenschaft zu treten. Eher stilisieren sie ihre gegenseitige Ignoranz zu einem besonders wertvollen Merkmal ihrer Identität. So zeigt die Professionalisierungsdiskussion, die in jüngster Zeit eine neue Konjunktur erfahren hat, wie wenig man gewillt ist, voneinander Notiz zu nehmen. Hier diskutiert man über die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer, dort über die Professionalisierung der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter. Dass sich den beiden Berufsgruppen ähnliche Probleme stellen könnten, scheint vielen selbst als Gedanke zu anstrengend zu sein.» (vgl. Grossenbacher, Herzog, Hochstrasser & Rügsegger, 1997, S. 9)

Dies zeigt, welche grosse Herausforderung die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Sozialarbeitenden von Beginn an war. Durch die schnelle Expandierung sowie die unterschiedlichen Trägerschaften und Organisationsformen stellen gelingende Kooperationen heute noch

² Die internationale Schulleistungsuntersuchung «Programme for International Student Assessment» (PISA) testet seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre die Fähigkeiten von 15-Jährigen in den Fachbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften und analysiert diese im Zusammenhang mit diversen Kontextvariablen. Dabei wird untersucht, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit verfügen und wie diese erklärt werden können. Initiator des Programms ist die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Die Schweiz nahm von Anfang an daran teil. (vgl. Educa, o. J.)

eine Herausforderung für Schulsozialarbeitende dar. Dieser Meinung ist ebenso Baier (2007), der schreibt, dass auch im neuen Jahrhundert die Fragen der Kooperation, wie z. B. organisatorische Fragen, noch offen sind (vgl. S. 64).

Um die Problematik der Kooperation besser verstehen zu können, werden im Folgenden zuerst der allgemeine Auftrag und das Ziel der Schulsozialarbeit zusammenfassend dargestellt.

3.2 Auftrag und Ziel der Schulsozialarbeit

Wie bereits erwähnt, ist die Schulsozialarbeit in der Schweiz durch das föderalistische System mit unterschiedlichen Trägern und Schulkonzepten konfrontiert. Daher ist es nicht möglich, von *einer* Art der Schulsozialarbeit zu sprechen. Es gibt jedoch allgemeingültige Ziele und einen professionellen Auftrag. Bei so vielen unterschiedlichen Akteuren im Schulsystem, ist es besonders erheblich, die Rollen klar abzugrenzen (vgl. Baier, 2011c, S. 86). So wie die Schule und die Lehrpersonen einen klaren Auftrag und Ziele haben (vgl. Kap. 2), hat dies die Schulsozialarbeit ebenso.

An jeder Schule gehört die Kooperation mit den diversen Akteuren des Schulsystems, unabhängig von den Strukturen und Trägerschaften, zum Kernauftrag der Schulsozialarbeit. Akteure sind die Schulleitung, die Lehrpersonen, die Familie der Schulkinder und externe Institutionen. Die Schulsozialarbeit fungiert folglich als eine Schnittstelle zwischen den verschiedenen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler. (vgl. Baier, 2011a, S. 65)

Weitere Schwerpunkte des Auftrags und der Aufgaben der Schulsozialarbeit liegen in allgemeinen Unterstützungsformen zur Vermeidung von schulischem Versagen, in der individuellen Beratung von Schülerinnen und Schülern, der Beratung von anderen Akteuren (wie Lehrpersonen, Eltern oder Erziehungsberechtigten) sowie in allgemeinen sozialpädagogischen Angeboten und Unterstützung bei schulischen Konflikten (vgl. Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 257).

Der Berufsverband der Sozialen Arbeit AvenirSocial (2016) beschreibt den *Auftrag* bezüglich der Schulkinder und der Akteure des Schulsystems folgendermassen:

- Unterstützung bei der Bewältigung des Schulalltags und bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung.
- Mithilfe bei der Entwicklung von Lösungen bei psychosozialen Problemstellungen unter Einbezug des sozialen Umfelds.
- Inter- und transdisziplinäre Kooperation mit Lehrpersonen, anderen Fachpersonen und spezialisierten Stellen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Schule.

Dabei ist es erheblich, dass das Angebot der Schulsozialarbeit allen niederschwellig, vertraulich, freiwillig und unentgeltlich zur Verfügung steht.

Die *Ziele* der Schulsozialarbeit werden ebenso von AvenirSocial definiert:

- Die Schulsozialarbeit fördert die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Schwierigkeiten und stärkt deren Eigenverantwortung (Empowerment).
- Sie bietet tragfähige Beziehungen an und trägt dazu bei, sozialen und persönlichen Problemen vorzubeugen, sie zu lindern und zu lösen.
- Sie fördert eine positive Schulkultur. Sie wirkt bei der Schulentwicklung aktiv mit und unterstützt die Schule bei der Prävention und Früherkennung von sozialen Problemen (Schulentwicklung, Früherkennung, Prävention, Gesundheitsförderung).
- Sie fördert und unterstützt die Integration der Kinder und Jugendlichen in der Schule und in der Gesellschaft und setzt sich für Chancengleichheit sowie Partizipation ein.

(vgl. AvenirSocial, 2016, S. 2)

Hierbei darf nicht vergessen werden, dass für die Schulsozialarbeit das übergeordnete Ziel der Orientierung an der sozialen Gerechtigkeit verpflichtend ist; diese ermöglicht das professionelle Handeln, in dem reflektiert und fachlich gehandelt wird (vgl. Baier, 2011c, S. 87). Dazu schreiben Baier und Heeg (2011), dass es von Professionalität zeuge, wenn die Schulsozialarbeit ihren Auftrag, losgelöst von Vorgaben, Anweisungen, Erwartungen und Bedürfnissen vor Ort, auf der Basis fachlicher Orientierungen selbst definiert (vgl. S. 36). Was wiederum auf das dritte Mandat verweist.

Dabei verfügt sie über einen Strauss an methodischen Ansätzen, die sie ergänzend zu den Interventionen der Lehrpersonen flexibel einsetzen kann.

3.3 Methoden der Schulsozialarbeit

Für die Schulsozialarbeit existiert, wie in anderen Bereichen der Sozialer Arbeit, keine einheitliche theoretische Grundlage. Für die Begründung und konzeptionelle Entwicklung werden diverse Theorien herbeigezogen. (vgl. Aden-Grossmann, 2016, S. 115)

Das Arbeitsfeld beinhaltet laut Baier (2011a) sowohl Einzelfallhilfe, Projekt- und soziale Gruppenarbeit als auch Elternarbeit, sozialräumliche Vernetzung sowie die Mitwirkung an der Schulentwicklung, wobei die Einzelfallhilfe den grössten Teil der Arbeitszeit einnimmt. Die Teilnahme an der Schulentwicklung ist zudem stark abhängig von der Offenheit der Lehrpersonen und der Schulleitung (vgl. S. 65).

Die Professionalität bezüglich der Methodenkompetenz ist für Schulsozialarbeitende eine wesentliche Grundlage; sie lässt sich anhand der Umsetzung von Methoden und der entsprechenden Reflexion einschätzen. Das methodische Handeln sollte flexibel und dem Bedarf der Zielgruppe angepasst sein. Die Methodenkompetenz beinhaltet ein praktisches,

zielgerichtetes Handeln, das die theoretischen Ideen mit den Handlungsprinzipien in Verbindung bringt. (vgl. Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 93-94)

In den folgenden Kapiteln werden einige der zentralen Methoden genauer erläutert.

3.3.1 Beratung

Die Beratung (im Sinne von Einzelfallhilfe) ist in der Sozialen Arbeit stark verankert. Beraten heisst nicht, einen schnellen Ratschlag zu geben, auch wenn das Wort Beratung das Wort «Rat» beinhaltet. Es geht dabei um die professionelle Beratung, die eine vielfältige Methode der professionellen Sozialen Arbeit allgemein und der Schulsozialarbeit ist. (vgl. Ader & Tölle, 2011, S. 201-202)

Der Begriff Beratung bezeichnet generell einen kommunikativen Austausch, wie z. B. ein Gespräch, mit dem Ziel, eine Aufgabe oder ein Problem zu verstehen und zu lösen. Beratung ist immer als Ergänzung zum Unterricht oder weiteren Angeboten im schulischen Kontext zu betrachten und fördert die Persönlichkeit sowie die personale und soziale Entwicklung. (vgl. Ader & Tölle, 2011, S. 203)

Die Definition von Beratung ist vom jeweiligen Menschenbild abhängig (vgl. Ader & Tölle, 2011, S. 202). Wenn der Mensch zum Beispiel als autonomes Wesen angesehen wird, das für sich selbst am besten weiss, was gut ist, fällt die professionelle Beratung anders aus, als wenn der Mensch als hilfsbedürftiges Wesen verstanden wird.

Als Ziele der Beratung werden die Anregung zur Selbst-Bildung, die Unterstützung und Entlastung und/oder die Klärungs- und Entscheidungshilfe angesehen (vgl. Ader & Tölle, 2011, S. 210). Büschges-Abel (2016) bestärkt diese Ansicht durch die Aussage, dass es bei der Beratung um Selbst-Bildung und Selbst-Organisation gehe (vgl. S. 179).

Die Beratung durch Schulsozialarbeitende ist jedoch von dem vorhandenen Beratungsangebot der Lehrpersonen abzugrenzen. Die schulische Beratung der Lehrpersonen bezieht sich eher auf die schulische Laufbahn, was einer Expertinnen- oder Expertenberatung entspricht. Sie ist zudem eher strategisch und das Ergebnis kann aufgrund von formalen Gegebenheiten schon zu Beginn klar sein, währenddem die Beratung durch Schulsozialarbeitende diskursiv, ergebnisoffen sowie ganzheitlich erfolgt und sowohl in belastenden Situationen als ebenso in präventiver Form eingesetzt wird. (vgl. Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 265)

Die Anlässe der Problemsituationen, die eine Beratung veranlassen, lassen sich gemäss Alder und Tölle (2011, zit. in Stüwe, Ermel & Haupt, 2015) in drei Kategorien einteilen:

- Persönliche Herausforderungen, wie Konflikte mit Lehrpersonen, Mitschülerinnen oder Mitschülern, sowie Themen wie Ausgrenzung oder Gewalt.

- Persönliche Belastungen, wie Identitäts- und Beziehungsbelastungen oder familiäre Belastungen.
- Belastungen und Unklarheiten der Lern- und Leistungsmöglichkeiten, wie Fragen zur schulischen Laufbahn oder Gestaltung von Übergängen. (vgl. S. 267)

Die dritte Kategorie der Belastungen, die z. B. Fragen zur schulischen Laufbahn betreffen, sind im Hinblick auf die Beratung durch die Schulsozialarbeit kritisch zu betrachten. Wie oben erwähnt, wird diese mehrheitlich innerhalb einer Expertenberatung durch Lehrpersonen abgedeckt und sollte daher in Kooperation mit der Lehrperson stattfinden oder sich von der Beratung durch die Lehrperson abgrenzen.

Die Zielgruppe der Beratung in der Schulsozialarbeit umfasst neben den Schülerinnen und Schülern ebenso Lehrpersonen, Eltern und Erziehungsberechtigte sowie weitere Akteure im Schulalltag (vgl. Stüwe, Ermel & Haupt, 2015, S. 267). Aufgrund der unterschiedlichen Anspruchsgruppen in der Beratung, die oft am selben «Fall» arbeiten und zu beraten sind, ist eine Kooperation unabdingbar. Das wird vor allem aus der systemischen Perspektive deutlich, indem die unterschiedlichen Akteure ein Beziehungsgeflecht aus diversen Systemen bilden. Diese stehen in einer Wechselwirkung zueinander, die beachtet werden muss. Deshalb ist es erheblich, bei der Beratung mit allen beteiligten Systemen zu kooperieren sowie die Beratung diskursiv und offen zu gestalten. (vgl. Büschges-Abel, 2016, S. 184-185)

Neben der Beratung ist die Partizipation eine relevante Methode der Schulsozialarbeit.

3.3.2 Partizipation

Die Methode der Partizipation spielt in der Sozialen Arbeit eine bedeutsame Rolle. Oft werden die Begriffe «Teilhabe» oder «Mitbestimmung» synonym verwendet (vgl. Scheu & Autrata, 2013, S. 11). Die Kritische Theorie³ und damit eine kritische Soziale Arbeit versteht Partizipation als die Ermöglichung der sozialen, ökonomischen, kulturellen und politischen Teilhabe, demnach die Ermöglichung aller Formen der gesellschaftlichen Teilhabe. Zudem ist die Chancengleichheit relevant. (vgl. Bettinger, 2013, S. 101)

Partizipation resp. deren Ermöglichung gehört als Methode zur Sozialen Arbeit, da davon ausgegangen wird, dass ihre Klientel Unterstützung benötigt, um ihre Teilhabe und Teilnahme auszuleben (vgl. Scheu & Autrata, 2013, S. 75). Auf die Schulsozialarbeit bezogen sieht es Biebricher (2011) zudem als besondere Pflicht der Schulsozialarbeit an, Partizipationsangebote zu schaffen und zu fördern (S. 232). Dies untermauert Friedrich (2016), indem er es als

³ Die Kritische Theorie entstand aus der Frankfurter Schule (Max Horkheimer und Theodor W. Adorno) zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Asbach, 1997, S. 11). Das Ziel der Theorie ist, Machtverhältnisse und Ungleichheiten kritisch zu hinterfragen und zu verändern, um sie schlussendlich aufzulösen.

ihre Aufgabe sieht, die Selbstorganisation zu aktivieren und zu unterstützen (S. 83). Bis jetzt sind die Möglichkeiten der Partizipation im Schulalltag für die Schülerinnen und Schüler noch eingeschränkt, wobei Potential besteht (vgl. Biebricher, 2011, S. 223-224).

Doch was ist genau damit gemeint? Laut dem Berufskodex von AvenirSocial (2010) gilt ein Partizipationsverständnis, das die Selbstbestimmungsrechte anerkennt und die Betroffenen aktiv miteinbezieht (vgl. S. 9). Das bedeutet, dass die Bedingungen der Partizipation nicht für, sondern von und mit den Betroffenen definiert werden (vgl. Anhorn, 2008, S. 37-38). Dies wurde vom Artikel 12 der UN-Konvention abgeleitet, der besagt, dass Kinder das Recht haben, ihre Meinungen gegenüber allen ihre Person betreffenden Angelegenheiten zu äussern, wobei diese angemessen berücksichtigt werden sollen. Die Schule spielt diesbezüglich eine erhebliche Rolle, da die Kinder an diesem Ort Menschenrechte und Demokratie lernen und (er)leben sollen. Dies passiert, indem sie Anerkennung erfahren und Selbstwirksamkeit erleben. Eine kindgerechte Schule bietet demnach diese Anerkennung und die Möglichkeiten der Partizipation. (vgl. Edelstein, Krappmann & Petry, 2016, S. 8)

Bei der Partizipation gibt es unterschiedliche Grade der Teilhabe. Die Pyramide von Strassburger und Rieger (2014) lässt sich gut auf den Schulalltag übertragen und sieht sechs Stufen vor (vgl. Abb. 1). Auf der höchsten Stufe könnten die Schülerinnen und Schüler am meisten Einfluss auf eine Entscheidung nehmen (vgl. S. 232). Die drei untersten Stufen (Vorstufen der Partizipation) stehen für Formen der Mitsprache, wobei das Mitbestimmungsrecht fehlt. Auf den Stufen dazwischen findet reale Partizipation statt.

Hier kann die Schulsozialarbeit ansetzen. Zurzeit bewegt sich die Schule auf den Vorstufen der Partizipation. Das Ziel wäre, diese je nach

Thema eine oder zwei Stufen zu erhöhen. Dafür sind jedoch Kooperationen der diversen Akteure der Schule erheblich. Wie bereits erwähnt, ist die Öffnung der Schule für die Schulsozialarbeit sowie deren Denk- und Arbeitsweisen von den gegebenen Rahmenbedingungen, wie z. B. der Offenheit der Schulleitung, abhängig (vgl. Baier, 2011a, S. 65).

Ein weiteres relevantes Prinzip der Schulsozialarbeit ist die Sozialraumorientierung, die im folgenden Kapitel erläutert wird.

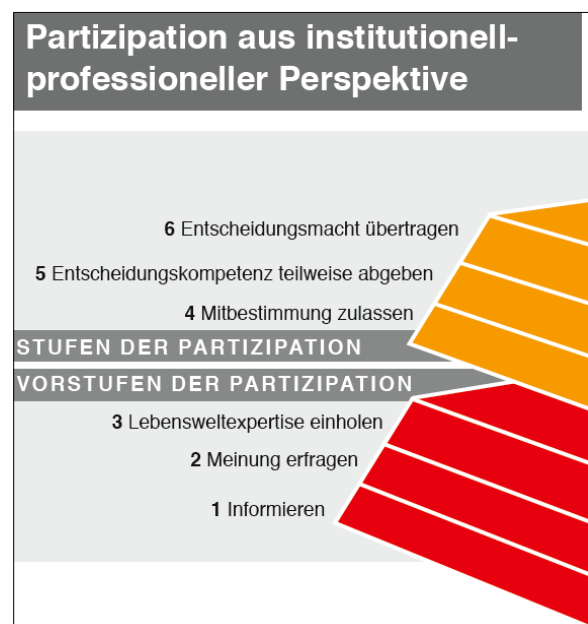


Abbildung 1: Partizipationsstufen
(Quelle: Strassburger & Rieger, 2014, S. 232)

3.3.3 Sozialraumorientierte Schulsozialarbeit

Die Sozialraumorientierung ist bezüglich Kooperationen, die die Lebensräume der Schülerinnen und Schülern betreffen, relevant (vgl. Deinet, 2011b, S. 239) und hat als Methode der Sozialen Arbeit in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Sozialraumorientierung geht weg von der klassischen Einzelfallberatung und einer auf das Individuum bezogenen Anschauung hin zu einem weitergefassten Blick, in dem die Menschen in Relation zum sozialen Raum gesetzt werden (vgl. Früchtel, Budde & Cyprian, 2013, S. 8). Sozialräumliches Arbeiten beinhaltet daher die Analyse des sozialen Raums sowie die Identifikation des Bedarfs und der Ressourcen – aber ebenfalls der Hindernisse. Dabei wird darauf abgezielt, Ressourcen, Potentiale, Probleme und Herausforderungen in sozialen Räumen erkennbar und für die Lösung, Minimierung und Vermeidung sozialer Probleme nutzbar zu machen (vgl. Spatscheck & Wolf-Ostermann, 2016, S. 11-12, 26). Die Sozialraumorientierung kann dabei als Konzept verstanden werden und bietet neue Perspektiven, die die sozialen Räume der Schülerinnen und Schüler miteinbeziehen (vgl. Fehren & Hinte, 2013, S. 19). Die Schule wird dabei als einer dieser sozialen Räume angesehen und zwar als ein äusserst relevanter.

Die Schule als Sozial- oder Lebensraum steht oft in Abgrenzung zu anderen Sozialräumen der Schülerinnen und Schüler, da sie einen sozialen Raum darstellt, der von Kindern und Jugendlichen über die Grenzen der Herkunft und sozialen Stellung hinweg besetzt wird. Dennoch lässt sie sich nicht klar von den weiteren Sozialräumen der Schülerinnen und Schülern abgrenzen (vgl. Friedrich, 2016, S. 81). Darum sind Kooperationen innerhalb und ausserhalb des Sozialraums Schule vonnöten. In der Schulsozialarbeit kann zum Beispiel ein guter Kontakt zu den Lehrpersonen oder der Schulleitung hilfreich sein, den Sozialraum Schule gegen aussen, folglich gegenüber anderen Sozialräumen zu öffnen oder ebenfalls innerhalb der Schule den Blick auf die strukturellen Ebene zu öffnen (vgl. Spies, 2013, S. 14).

Zudem geht es bei der Sozialraumorientierung darum, dass die Schülerinnen und Schüler teilhaben und über diese Räume, die sie besetzen und durch ihr Handeln zu sozialen Räumen machen, mitbestimmen können. Denn überall, wo Handeln stattfindet, passieren Lernerfahrungen und findet somit Bildung statt. (vgl. Friedrich, 2016, S. 82)

Die Schule als Sozialraum wird deshalb zur Ressource für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit (vgl. Mack, 2003; Mack & Schroeder, 2005, zit. in Friedrich, 2016, S. 83). Die Bildung in diesem Sinn grenzt sich von der rein formalen Bildung im Sinne von Fachunterricht ab, indem die Schülerinnen und Schüler in dem Ort Schule mehr sehen als den Ort, in dem das Lernen im Fachunterricht stattfindet, nämlich vor allem einen Lebensort (vgl. Deinet, 2013, S. 176).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass es bei der Sozialraumorientierung, ähnlich wie beim oben erläuterten Partizipationsprinzip, darum geht, den Schülerinnen und Schülern

bezogen auf ihre Lebensräume und Lebenswelten eine Teilhabe zu ermöglichen. Für die Schulsozialarbeit ist es deshalb notwendig, als aktivierende Instanz zu wirken und ihnen möglichst viele Möglichkeiten zur Gestaltung ihrer sozialen Räume zu öffnen (vgl. Fehren & Hinte, 2013, S. 17-18). Mittels dieser Orientierung können die Prozesse der Aneignung der Räume erkannt, gefördert und ermöglicht werden (vgl. Spatscheck & Wolf-Ostermann, 2016, S. 16), um die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schülern zu fördern (vgl. Fehren & Hinte, 2013, S. 17-18). Dies kann z. B. ein Schülerparlament sein, wobei hierfür die Kooperation mit den Lehrpersonen und den Schulleitungen erheblich wäre, damit die Partizipationsmöglichkeiten möglichst hoch angesetzt werden können.

Nicht ausser Acht zu lassen ist in diesem Zusammenhang die Lebensweltorientierung als eine weitere Methode der Schulsozialarbeit.

3.3.4 Lebensweltorientierung

Die Lebensweltorientierung hat ihren Ursprung in den 1960er-Jahren. Vorher war die Soziale Arbeit eher von Disziplinierung, Anpassung und Stigmatisierungen geprägt. Die moderne Gesellschaft, die Gesellschaftsstruktur und damit die Lebenssituationen der Menschen wurden seither jedoch stets komplexer und es wurde immer herausfordernder, die unterschiedlichen Lebenswelten so zu gestalten, dass ein gelingender Alltag möglich ist. Die Lebensweltorientierung ist einerseits ein Theoriekonzept der Sozialen Arbeit, bietet aber ebenfalls ein konkretes Handlungskonzept und methodische Zugänge. (vgl. Grunwald & Thiersch, 2016, S. 24-25)

Das Handeln zielt dabei immer darauf ab, in den alltäglichen Lebensverhältnissen der Adressatinnen und Adressaten soziale Gerechtigkeit herzustellen (vgl. Grunwald & Thiersch, 2016, S. 58). Die Schule ist zwar eine bedeutsame Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, aber nicht die einzige. Die Kinder und Jugendlichen befinden sich unter anderem in Lebenswelten mit den Peers, ihren Familien und den Medien (vgl. Peter, 2016, S. 66). Jede dieser Lebenswelten hat andere Spezifika, die berücksichtigt werden müssen. Erheblich ist dabei der individuelle Bezug zu den konkreten Lebensumständen und -realitäten der Schülerinnen und Schüler (vgl. Drilling, 2009, S. 54-55). Die Schulsozialarbeit funktioniert dabei intermediär als Vermittlerin zwischen diesen Welten (vgl. Bolay & Iser, 2016, S. 143-144).

Um die Perspektive auf den Alltag zu erweitern, kann sich die Schulsozialarbeit von der Rolle der Eltern oder der Lehrpersonen abgrenzen, was Wolf (2002) als Rolle des «anderen Erwachsenen» betitelt (vgl. Wolf, 2002, zit. in Bolay & Iser, 2016, S. 145). Dabei unterstützt die Schulsozialarbeit die Schulkinder dabei, eine Balance zwischen ihrer gefühlten Unselbstständigkeit und der gesellschaftlichen verlangten Selbstständigkeit, die sie sonst bei der Peergroup finden, herzustellen. Diese Aufgabe ist für die Lehrpersonen nur begrenzt zu erfüllen, da ihre

primäre Funktion darin besteht, Wissen zu vermitteln, sowie die Selektion, Allokation und Sanktionen umzusetzen. (vgl. Bolay & Iser, 2016, S. 145)

Um diese Rolle des «anderen Erwachsenen» einzunehmen und dennoch die strukturellen Rahmenbedingungen zu beachten, sind gelingende Kooperationen innerhalb der Lebenswelt Schule, sprich mit Lehrpersonen und Schulleitenden, aber ebenso ausserhalb der Schule in andern Lebenswelten erheblich (vgl. Grunwald & Thiersch, 2004, S. 23).

Im folgenden Kapitel werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Professionen des Lehrberufs und der Schulsozialarbeit herausgearbeitet, woraus sich Ressourcen und Spannungsfelder einer Kooperation erschliessen lassen. Dies führt zum Schluss des Kapitels zu Erkenntnissen und Perspektiven, die in Form von Handlungsprinzipien einer gelingenden Kooperation dargestellt werden.

4. Handlungsprinzipien einer gelingenden Kooperation

Ein klassisches Beispiel für eine Kooperationsmöglichkeit ist der Umgang mit den Symptomen einer ADHS.⁴ Wenn als Beispiel ein Kind mit einer ADHS-Symptomatik im Klassenzimmer immer wieder als störend empfunden wird, kann ein professioneller Auftrag entstehen. Sowohl die Lehrperson und als ebenso der/die Schulsozialarbeitende sind in der Regel an einer Kooperation interessiert, um die Situation für alle Beteiligten zu verbessern. Die Lehrperson hat jedoch in einem solchen Fall primär den Schutz der Restklasse sowie die Schulleistungen des Kindes mit ADHS im Auge, währenddem Schulsozialarbeitende eher auf dessen Wohlbefinden und soziale Entwicklung fokussieren. Da Lehrpersonen folglich einen anderen Kernauftrag zu erfüllen haben als Schulsozialarbeitende, kann es innerhalb der Kooperation zu Differenzen bezüglich des diagnostischen Verständnisses, notwendigen Interventionen oder der Arbeitsteilung kommen. Trotz oder gerade wegen solch unterschiedlicher Sichtweisen kann mittels einer Kooperation effizienter und effektiver an einer Lösung gearbeitet werden.

Obwohl die beiden Professionen unterschiedliche Aufgabenbereiche besetzen und sich in ihren Zuständigkeiten unterscheiden, kann und soll eine gemeinsame Zielfindung erfolgen, auch wenn primär unterschiedliche Ziele verfolgt werden (vgl. Maile-Pflughaupt, Bartosch & Pollack, 2011a, S. 108). Die Gemeinsamkeiten in ihren pädagogischen Zielen können dabei eine gute Grundlage sein, um Kooperationsbarrieren zu überwinden. Das gegenseitige Verständnis der jeweiligen Unterschiede und Gemeinsamkeiten kann dabei helfen, die Ansichten des

⁴ ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung) ist eine der häufigsten psychiatrischen Störungsbilder bei Kindern und Jugendlichen. Das Syndrom umfasst die Kernsymptome Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität. (vgl. Gawrilow, 2009, S. 10-11)

jeweiligen Kooperationspartners besser nachzuvollziehen und damit die Konfliktpunkte besser zu verstehen. Diese werden daher im folgenden Kapitel aufgrund der Unterschiede und Gemeinsamkeiten genauer erarbeitet.

4.1 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen

Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen werden anhand ihrer Ziele, ihres Auftrags und ihrer Methoden, die in den Kapiteln 1 bis 3 erörtert wurden, erarbeitet. Es kann dabei von dem gemeinsamen Ziel von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden ausgegangen werden, in allen Kooperationen auf ein bestmögliches Ergebnis im Sinne der Schülerinnen und Schüler hinzuarbeiten.

4.1.1 Ziele

Der Aspekt der Ziele bezieht sich auf die Kapitel 2.4, 2.5 und 3.2. Die darin zitierten Quellen und hergeleiteten Erkenntnisse dienen als Grundlage des folgenden Vergleichs.

Beide Professionen haben das Ziel, den Bildungsauftrag unabhängig von den unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten sowie der sozialen Herkunft der Schulkinder zu erfüllen.

Währenddem das Hauptziel der Lehrpersonen darin besteht, die Grundbildung, folglich den fachlichen Inhalt, möglichst gut zu vermitteln sowie den Lehrplan einzuhalten, um den Schülerinnen und Schülern den Zugang zur Berufsbildung oder weiterführenden Schulen zu ermöglichen, arbeitet die Schulsozialarbeit vor allem auf das Ziel hin, die Kinder und Jugendlichen in Bezug auf ihre Selbst- und Sozialkompetenzen zu fördern und stärken, sodass sie selbstständig und eigenverantwortlich handeln können.

Dieser Unterschied kann dahingehend interpretiert werden, dass die Lehrpersonen eher schulische Ziele und die Schulsozialarbeit eher persönliche Ziele der Schülerinnen und Schüler verfolgen. Dies liegt vor allem daran, dass der Lehrplan, der den Lehrpersonen als Zielgröße dient, nicht unbedingt mit den individuellen Zielen der jeweiligen Schülerinnen oder Schüler übereinstimmt. Die Schulsozialarbeit arbeitet hingegen dahingehend, das Ziel der Schülerin oder des Schülers zu unterstützen und ihr oder ihm kein Ziel vorzugeben. Sie sieht sich von der Haltung her nicht als Expertin des Lebens der Schülerinnen und Schüler, sondern will diese in ihrer Eigenverantwortung fördern.

Obgleich Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende beide grundsätzlich das Wohlbefinden der Schulkinder zum Ziel haben, unterscheiden sie sich bezüglich ihrer Sichtweise, indem sie diejenigen Aspekte des Schulkindes im Fokus haben, die sich in ihrem Kernauftrag widerspiegeln.

4.1.2 Auftrag

Der Aspekt des Auftrags bezieht sich auf die Kapitel 2.4, 2.5 und 3.2. Die darin zitierten Quellen und hergeleiteten Erkenntnisse dienen als Grundlage des folgenden Vergleichs.

Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende arbeiten beide im gleichen Bildungssystem und erfüllen jeweils ihren Teil des Bildungsauftrags. Eine wesentliche Gemeinsamkeit der beiden Professionen liegt darin, dass grundsätzlich beide Angebote unentgeltlich sind und allen Kindern im Schulalter zustehen. Da der Zugang zur Schulsozialarbeit jedoch noch nicht überall flächendeckend vorhanden ist, ist dieser noch nicht vollständig gewährleistet. Ein wesentlicher Unterschied aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler liegt demnach darin, dass diese bei den Lehrpersonen den geplanten, obligatorischen Unterricht besuchen *müssen*, währenddem der Kontakt zu den Schulsozialarbeitenden niederschwellig, mehrheitlich freiwillig und oft ungeplant ist.

Lehrpersonen und Sozialarbeitende fokussieren bezüglich ihres Kernauftrags jedoch auf unterschiedliche Bereiche des Bildungsauftrags. Lehrpersonen sind primär für die formale Bildung sowie die Qualifikation und Allokation/Selektion verantwortlich; zudem müssen sie teilweise Sanktionen aussprechen. Unterricht und Lehrplan geben ihnen eine Orientierung hinsichtlich ihres Auftrages und beanspruchen die meiste Arbeitszeit. In diesem Teil des Berufsfeldes arbeiten sie autonom oder höchstens in Zusammenarbeit mit Klassenassistenten oder heilpädagogischen Hilfskräften.

Die Tätigkeit der Schulsozialarbeit ist hingegen in den anderen beiden Bildungstypen, der non-formalen und informellen Bildung, beheimatet, wobei beide Berufsgruppen gerade bei Kooperationen im jeweils anderen Bildungsbereich involviert sein können.

Die Schulsozialarbeit kann von der Schulleitung oder einer Lehrperson den Auftrag bekommen, intermediär zwischen den Kontexten der Schule und des Schulkindes zu vermitteln. In einem solchen Fall erhält sie einen neuen Auftrag, der ihre Rolle gegenüber der Lehrperson resp. der Schule verändert. Sie ist nicht mehr Kooperationspartnerin der Lehrperson, sondern agiert als dritte Partei in einem Konflikt. Dies entspricht den Arbeitsweisen der Sozialen Arbeit, die darin kompetent ist, innerhalb eines mehrfachen Mandats zu agieren. Zum Auftrag von Schulsozialarbeitenden gehört zudem die Beratung von Lehrpersonen, obschon diese nicht im Kernauftrag der Schulsozialarbeit enthalten ist, sondern eher eine Folge der sozialen Herausforderungen für die Lehrpersonen darstellt.

Beide Berufsgruppen müssen mit Eltern, Erziehungsberechtigten und weiteren Fachpersonen zusammenarbeiten und sich an der Gestaltung und Weiterentwicklung der Schule beteiligen, was diesbezüglich eine entsprechende Kooperation voraussetzt. Ebenso die Vertretung der Schule nach aussen, die Evaluation der eigenen Tätigkeit sowie die Selbstreflexion sind im Auftrag beider Professionen enthalten.

Die genannten Unterschiedlichkeiten hinsichtlich ihres Kernauftrags in der Schule haben Folgen für das berufliche Verständnis der beiden Berufsgruppen, indem sie bei der Betreuung von Schulkindern andere Schwerpunkte legen und sich in anderen Rollen befinden. Im Hinblick auf eine Kooperation geht es folglich darum, diese gegenseitig zu akzeptieren, als Ergänzung zu sehen und in die Kooperation zu integrieren.

Es stellt sich nun die Frage, inwieweit die jeweiligen Methoden der beiden Professionen eine Kooperation behindern oder unterstützen.

4.1.3 Methoden

Der Aspekt der Methoden bezieht sich auf die Kapitel 2.5, 2.6, 3.2 und 3.3. Die darin zitierten Quellen und hergeleiteten Erkenntnisse dienen als Grundlage des folgenden Vergleichs.

Für beide Professionen gilt, dass ihr methodisches Handeln dem Bedarf und der Zielgruppe angepasst und zielgerichtet sein muss. Dennoch unterscheiden sich die Methoden der beiden Professionen grundlegend, obschon einige Gemeinsamkeiten erkennbar sind.

Arbeit mit Gruppen

Bei den Lehrpersonen sind klassische didaktische Methoden, wie Frontalunterricht, Partner- und Gruppenarbeiten sowie handlungsorientierte Methoden, wie kooperatives Lernen oder der Umgang mit Tages- oder Wochenplänen zu finden. Dabei arbeitet die Lehrperson mehrheitlich alleine mit der ganzen Klasse. Die Arbeit mit Gruppen ist ebenso in der Schulsozialarbeit zu finden, dies jedoch eher in Form von Projektarbeit, gemeinsamen Aktivitäten, themen- oder geschlechterspezifischen Gruppen sowie Mitarbeit in Themengruppen innerhalb der Schule.

Partizipation

Wie schon im Kapitel 3.3.2 ausgeführt, legt die Schulsozialarbeit einen Fokus auf die Partizipation als zentrale Methode der Sozialen Arbeit, ebenso ist sie im Berufskodex von AvenirSocial (2010) verankert (vgl. S. 9).

Im Rahmen der Schule kann die Partizipation in Anlehnung an die Partizipationspyramide jedoch nicht immer mit einer hohen Ermächtigung der Schulkinder umgesetzt werden. Inwieweit sie im Rahmen einer Schulklassen unterstutzt wird, hängt daher von der Lehrperson und ihren didaktischen Methoden ab. Im Rahmen des mehrheitlich umgesetzten Frontalunterrichts ist dies kaum machbar, bei dem Beispiel des Wochenplans ist es hingegen ein Stück weit möglich, immerhin eine höhere Vorstufe der Partizipation innerhalb der Partizipationspyramide zu erreichen, indem die Schülerinnen und Schüler selber bestimmen können, wann sie was

machen. Die Lehrperson kann die Schulkinder z. B. über die Sitz- oder Tischordnung bestimmen lassen.

Obschon Partizipation als Methode für Lehrpersonen anwendbar ist, bewegt sich diese aber eher auf dem Niveau von Vorstufen, wogegen die Schulsozialarbeit die Partizipation als zentrale Methode sieht und ausserhalb des Unterrichts höhere Stufen gemäss der Partizipationspyramide umsetzen kann. Dies kann im Rahmen einer Kooperation zu unterschiedlichen Sicht- und Vorgehensweisen führen und ein Spannungsfeld darstellen, das einen Aushandlungsprozess zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden evozieren kann. Zudem erfordern partizipative Projekte und Aktivitäten innerhalb der Schule nicht nur die Kooperation der Erwachsenen, sondern ebenso diejenige der Schulkinder, was eine weitere Herausforderung der Zusammenarbeit von Lehrperson und Schulsozialarbeit darstellt.

Beratung und Elternarbeit

Einzelberatungen sowie Elternarbeit sind bei beiden Professionen Teile der Methodenkompetenz. Beratungsgespräche von Schulsozialarbeitenden weisen jedoch grundlegende Unterschiede zu den Beratungen durch Lehrpersonen auf. Während die Beratungen durch Lehrpersonen eher als Expertinnen- oder Expertenberatung zu sehen sind und strategisch mit einem vorab bekannten Ziel geplant werden, fungiert die Schulsozialarbeit nicht als Experte und definiert Beratungen eher als einen Diskurs, in dem das Ergebnis offen bleibt. Zudem haben Beratungen oft einen präventiven Charakter.

Lebensweltorientierung

Der individuelle Bezug zu den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler ist für die Lehrperson nicht von so starker Bedeutung wie für die Schulsozialarbeit, da im Rahmen des Auftrags der Lehrpersonen meistens die schulischen Leistungen oder disziplinarische Schwierigkeiten im Zentrum stehen. Eine lebensweltorientierte Haltung wird von Schulsozialarbeitenden daher stärker vertreten als von Lehrpersonen.

Welche Spannungsfelder und Konfliktpunkte lassen sich nun aufgrund dieser Ausführungen in der Kooperation der beiden Professionen vermuten?

4.2 Konfliktpunkte in der Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen

Wie Vogel (2006) bestätigt, ist die Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen eine konfliktanfällige Schnittstelle (vgl. zit. in Speck, 2014, S. 108). Darum ist es

erheblich, allfällige Konfliktpunkte zu eruieren und zu benennen. Gute Beziehungen sind ein ausschlaggebendes Kriterium für gelingende Kooperationen, können aber nicht verordnet oder hergestellt werden, da sie auf einer autonomen Entscheidung der Beteiligten basieren (vgl. Grunder, 2003, zit. in Kugler, 2012, S. 56). Persönliche Aspekte, wie Sympathie oder Antipathie, werden daher im Folgenden nicht berücksichtigt. Die wesentlichsten Konfliktpunkte lassen sich in verschiedene Kategorien unterteilen:

Strukturelle Konfliktpunkte

Wie in den Kapiteln 2.2 und 2.5 ausgeführt, treffen bei dieser Kooperation zwei unterschiedliche Organisationsstrukturen aufeinander: Während Lehrpersonen sich an klar formale Strukturen halten, indem sie vor allem die formale Bildung gewährleisten, leistungsorientiert sind und eine Selektion und Allokationsaufgabe innehaben, ist die Schulsozialarbeit eher flexibel, vermittelt non-formale sowie informelle Bildung und arbeitet stark lebensweltorientiert (vgl. Speck, 2014, S. 117).

Baier (vgl. 2007, S. 16) wählte für eines seiner Werke den treffenden Titel «Zu Gast in einem fremden Haus»; dies in Bezug darauf, dass Schulsozialarbeitende quasi alleine in einem «artfremden» Institut arbeiten. Dieser «Gaststatus» kann dazu führen, dass die Schulsozialarbeit ihr Profil anpassen muss, um an der Schule nicht zu isoliert und erreichbar zu sein. Zudem ist die Schulleitung, wie in Kapitel 1.2.2 erwähnt, ein Teil von möglichen Konfliktpunkten in der Struktur, da die Rahmenbedingungen für Kooperationen (Räumlichkeiten, Zeiten, Planung) merklich von ihr beeinflusst werden (vgl. Thimm, 2015, S. 33). Die Institution Schule wird zudem als zentraler Arbeitsort der Lehrpersonen anerkannt, wobei der Lehrberuf auf der gesellschaftlichen Ebene eine gewisse Anerkennung genießt, was der Schulsozialarbeit eine Kooperation auf Augenhöhe erschwert (vgl. Speck, 2014, S. 117). Durch die unzureichende Positionierung innerhalb der schulischen Kernzone leidet deren Akzeptanz, die, wie oben beschrieben, eine Grundbedingung einer gelingenden Kooperation darstellt (vgl. Thimm, 2015, S. 34-35).

Rollenbezogene Konfliktpunkte

Wie schon im ersten Kapitel erläutert, ist das Aufgabengebiet der Schulsozialarbeit nicht ganz klar und transparent. Konzepte fehlen gänzlich oder sind qualitativ unzureichend ausgearbeitet. Dadurch entstehen Legitimationsprobleme und Erwartungen, die nicht oder nur unzureichend erfüllt werden können. Die mangelnde Transparenz erschwert zudem ein gemeinsames Verständnis darüber, welche Aufträge seitens der Schulsozialarbeit angenommen oder abgelehnt werden sollen. (vgl. Thimm, 2015, S. 34-35)

Aufgrund der unklaren Rollenverteilung nehmen Lehrpersonen Schulsozialarbeitende oft als Konkurrenz wahr oder befürchten zusätzliche Arbeit, da sie sonst mehrheitlich autonom arbeiten. Speck (2014) bestätigt, dass «die Lehrertätigkeit in der Regel vereinzelt hinter geschlossenen Klassentüren stattfindet und mit hohen (Eigen-)Erwartungen und grossen Scheitersängsten verbunden ist, die eine Kooperation ... als bedrohlich erscheinen lassen» (S. 116).

Spezifische Konfliktpunkte innerhalb einer Kooperation

Schon die *Bereitschaft für eine Kooperation* kann einen Konfliktpunkt darstellen (Speck, 2014, S. 112). Während Schulsozialarbeitende regelmässig innerhalb Kooperationen arbeiten, sind Lehrpersonen eher dazu ausgebildet und zeitlich am meisten damit beschäftigt, ihre Klassen autonom zu führen. Die Schulsozialarbeit ist daher auf die Offenheit der Lehrpersonen, eine Kooperation einzugehen, angewiesen (vgl. Thimm, 2015, S. 33), wobei diesbezüglich ebenfalls die Schulleitung oder andere Akteure einwirken können.

Ebenso die *Einigung auf ein gemeinsames Ziel* birgt ein gewisses Konfliktpotential, vor allem wenn der persönliche Nutzen der Kooperationspartner eine wesentlichere Voraussetzung für die Bereitschaft einer Kooperation darstellt als ein einheitliches Ziel (vgl. Speck, 2014, S. 112). Wenn in einem solchen Fall innerhalb einer Kooperation die Aufgabenteilung, Aufgabentrennung und Koordination vorab nicht hinreichend geklärt werden, entsteht ein Konfliktpotential (vgl. Thimm, 2015, S. 35-36). Ebenso widersprüchliche Erwartungen an mögliche Ziele stellen ein Spannungsfeld dar. Erschwerend kommt hinzu, dass es noch die Ziele der weiteren Interessensgruppen, wie des Schulkindes oder der Eltern, zu berücksichtigen gilt (vgl. Thimm, 2015, S. 33).

Konfliktpunkte innerhalb einer Kooperationssituation können ebenfalls *nicht offengelegte und undifferenzierte gegenseitige Vorwürfe* sein, beispielsweise bezüglich einer einseitigen Leistungsorientierung, eines mangelnden Schülerinnen- oder Schülerverständnisses oder hinsichtlich des fehlenden Verständnisses für die jeweils andere Profession (vgl. Speck, 2014, S. 118). Diese Herausforderungen werden im Folgenden etwas differenzierter anhand von Studienergebnissen aus der Sicht der Beteiligten aufgezeigt.

4.3 Herausforderungen aus der Sicht von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden

Zurzeit ist noch keine grossangelegte schweizerische Studie verfügbar, die diese Thematik vertieft untersucht hat. Aktuell ist jedoch eine Nationalfondstudie mit dem Titel «Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit» zu diesem Thema in Bearbeitung (Pädagogische Hochschule Bern, 2015), sie wird aber erst im Jahr 2019 abgeschlossen sein.

Für die folgende Diskussion wurden daher ebenfalls ausländische sowie kleiner angelegte regionale Studien hinzugezogen.

Mangelnde Ressourcen und Erreichbarkeit

Im Lagebericht des Amtes für Jugend und Berufsberatung des Kantons Zürich (AJB) wird deutlich, dass die Schulsozialarbeit von den Lehrpersonen und den Schulleitungen zwar gewünscht und geschätzt wird, die Stellenprozente jedoch zu niedrig sind (vgl. 2016, S. 8-9). Eine Befragung von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen im Rahmen einer Masterarbeit der ZHAW Soziale Arbeit (Cimino, 2017) ergab, dass die Erreichbarkeit der Schulsozialarbeitenden von den Lehrpersonen als Schwierigkeit angesehen wird, da diese oft nicht in den Räumlichkeiten der Schule zu finden sind und zu wenige oder zu unregelmässige Präsenzzeiten haben (vgl. S. 67-68). Dies wird von den Schulsozialarbeitenden bestätigt, die ebenfalls die mangelnden Stellenprozente bemängeln, die zu wenig Ressourcen bieten, um mit den Lehrpersonen genügend zu kooperieren. Zudem sei der Austausch wegen der fehlenden Zeit oft statt persönlich nur per E-Mail möglich. (vgl. Cimino, 2017, S. 79)

Im Rahmen der Tagung «Schulsozialarbeit im Kanton Zürich» vom 14. März 2007 präsentierte Stephan Müller Forschungsergebnisse aus diversen Lehrpersonenbefragungen: Diese kamen ebenfalls zum Schluss, dass eine hohe Präsenz und problemlose Erreichbarkeit der Schulsozialarbeit, Kenntnisse über deren Arbeitsweise sowie der persönliche Kontakt relevante Einflussfaktoren einer gelingenden Kooperation und einhergehend der Zufriedenheit der Kooperationspartner darstellen (vgl. Müller, 2007, S. 10).

Mangelnde Rollenklarheit

Bei der Befragung von Cimino (2017) wurde zudem deutlich, dass die Rollen- und Auftragsklärung nicht ausreichend sorgfältig umgesetzt wird. Lehrpersonen wissen nicht genug über den Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit; z. B. meinte eine Lehrperson, dass die Schulsozialarbeit Pausenaufsicht übernehmen sollte (vgl. S. 63), was nicht zum Aufgabengebiet der Schulsozialarbeit gehört. Die Schulsozialarbeitenden selber sehen es ebenso als nicht hinreichend geklärt an, was das Angebot der Schulsozialarbeit eigentlich beinhaltet (vgl. Cimino, 2017, S. 80-81).

Der Praxisbericht von Ammann (2014), einer Schulsozialarbeiterin an der Katholischen Kantonssekundarschule Flade in St. Gallen, bestätigt bezüglich der Durchsetzung von Regeln, wie es bei der Pausenaufsicht nötig wäre, eine teilweise unklare Rollen- und Aufgabenverteilung (vgl. S. 48, 66). Schon eine Befragung aus dem Jahr 2000 durch Olk, Bathke und Hartnuss (zit. in Kappler, 2008, S. 49-51) hatte das Fehlen von Wissen über den Aufgabenbereich der

Schulsozialarbeit als Herausforderung bezeichnet. Jongbloed und Nieslony (2002) bestätigen ebenfalls, dass unterschiedliche Arbeitsaufträge und Rollen sowie die Unwissenheit darüber, was die Rolle beinhaltet, in der Kooperation ein Hindernis sei (vgl. S. 5).

Diese Ansicht wird durch andere Schulsozialarbeitende, wie Ammann und Trostel (vgl. Brandstetter, 2014) bestärkt, die bestätigen, dass ein «unvollständiges Bild» über die Schulsozialarbeit und ihr Leistungsspektrum besteht (S. 70) und Lehrpersonen wenig Erfahrung in der interdisziplinären Kooperation haben (S. 65).

Kommunikation und Austausch

Aus der Sicht der befragten Lehrpersonen wurden die Kommunikation und der Austausch als Herausforderung bezeichnet; sie wünschen sich einen aktiveren Austausch und häufigere Rückmeldungen über Interventionen, und zwar direkt und persönlich statt über E-Mail (vgl. Cimino, 2017, S. 64). Im Weiteren wurden seitens der Lehrpersonen einige Herausforderungen auf der Beziehungsebene angesprochen, wie Unsicherheiten bei der Delegation von Aufgaben, fehlendes Vertrauen oder Uneinigkeiten bei Interventionsgestaltungen. Es fällt den Lehrpersonen schwer, Hilfe zu holen, vor allem wenn die Schulsozialarbeit noch nicht etabliert ist – es fehlt das Vertrauen. (vgl. Cimino, 2017, S. 70)

Die persönliche Ebene, bei der unter anderem Sympathie versus Antipathie oder Vertrauen versus Misstrauen eine Rolle spielen, ist ein anscheinend ebenso ein nicht zu unterschätzender Punkt, der eine Herausforderung für eine Kooperation darstellen kann. Dies bestätigt die Befragung von Schulsozialarbeitenden von Kugler (2012): Hier ergab sich, dass die persönliche Ebene eine grosse Rolle spielt und je nach Vertrauen Kooperationen seitens der Lehrpersonen eher eingegangen werden oder nicht. Zudem ergab die Befragung, dass die jüngeren Lehrpersonen eher kooperationsbereit sind; dies könnte mit ihrer Ausbildung, in der Kooperationen vermehrt ein Thema sind, erklärt werden (vgl. S. 206-214).

Bezüglich des Austausches sehen Sozialarbeitende ein weiteres Spannungsfeld beim Thema Schweigepflicht. Lehrpersonen möchten oft tiefergehende Rückmeldungen der Schulsozialarbeitenden aus den Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern. Diese möchten sie aber nur so weit informieren, wie es den Unterricht betrifft oder für das Verständnis einer Schülerin oder eines Schülers relevant ist. Alle weiteren Informationen sind vertraulich, d. h. unterstehen der Schweigepflicht und gehen nur an die Lehrperson weiter, wenn die Schülerin oder der Schüler dies freiwillig erzählen will. (vgl. Cimino, 2017, S. 82)

Schulhauskultur

Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende erachten es als wesentlich, dass die Schulleitung eine positive Schulhauskultur fördert und dementsprechend die Kooperation fördert, da die Grundstimmung für gelingende Kooperationen essentiell ist (vgl. Cimino, 2017, S. 87). Obschon Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende teilweise unterschiedliche Erwartungen und Ansichten über eine Kooperation haben, lassen sich durchaus gemeinsame Anliegen finden.

Im folgenden Kapitel werden die Erkenntnisse aus den bisherigen Ausführungen zusammengefasst, um in einem weiteren Schritt mögliche Handlungsperspektiven für eine Verbesserung der Kooperation aufzuzeigen.

4.4 Erkenntnisse und Perspektiven

Kooperationen zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden sind aufgrund des neuen Lehrplans 21, der fachliche und überfachliche Kompetenzen enthält, sowie aufgrund der Herausforderungen der schulischen Integration mehr denn je notwendig. Diese sind jedoch zum heutigen Zeitpunkt noch nicht überall institutionalisiert und daher keine Selbstverständlichkeit. Die Schulsozialarbeit wird zwar von Lehrpersonen mehrheitlich gewünscht und geschätzt, jedoch bestehen einige Spannungsfelder, in denen ein gewisses Konfliktpotential vorhanden ist (vgl. Kap. 4.3).

Grundsätzlich bestehen weder ein klares Kooperationsverständnis noch eine hinreichende Auftrags- und Rollenklärung, sodass diese in jedem Schulhaus neu ausgehandelt werden müssen. Während bei Schulsozialarbeitenden Kooperationen schon in der Grundausbildung thematisiert werden, sind diese im Berufsauftrag der Lehrpersonen und im Lehrplan 21 (als ihr Auftrag) kein Thema (vgl. Kap. 2.3.1, 2.5).

Um innerhalb Kooperationen ein Ziel zu erreichen, ist eine Vielzahl von Faktoren mitentscheidend, die strukturell, rollenabhängig oder persönlich bedingt sein können. Während Lehrpersonen sich teilweise wünschen, gewisse Aufgaben oder der Schulsozialarbeit «schwierige» Schülerinnen oder Schüler delegieren zu können, möchte die Schulsozialarbeit eher gemeinsame Lösungswege suchen und finden. Nicht zu unterschätzen ist diesbezüglich der Einfluss der Schulleitung, die bezüglich der Frage, wo und wie Kooperationen stattfinden können, eine Schlüsselposition einnimmt. Da es Lehrpersonen grundsätzlich eher schwerfällt, Hilfe zu holen, weil sie es sich gewohnt sind autonom zu arbeiten oder weil die Schulsozialarbeit noch nicht richtig etabliert ist, ist es erheblich, dass die Schulleitung die Kooperationskultur unterstützt und fördert. Dies geschieht in erster Linie durch einen aktiveren direkten und persönlichen Austausch, der hilft, unterschiedliche Ansichten und Uneinigkeiten zu überwinden.

Gemäss den Studienergebnissen aus Kapitel 4.3 besteht bei den Lehrpersonen und bei den Schulsozialarbeitenden Einigkeit darüber, dass in einigen Schulen die Stellenprozente der Schulsozialarbeit zu niedrig sind und damit die Erreichbarkeit der Schulsozialarbeitenden für die Kinder und Lehrpersonen erschwert ist – ein Problem, das auf politischer Ebene angegangen werden müsste, aber von den Schulleitungen vermehrt angestrebt werden könnte. Zudem wäre es wünschenswert, die Kooperation mit der Schulsozialarbeit in der Ausbildung von Lehrpersonen verstärkt zu thematisieren.

Aus den bisherigen Erkenntnissen und Perspektiven werden im Folgenden auf der operativen Ebene konkrete Handlungsprinzipien für eine gelingende Kooperation erarbeitet.

4.5 Handlungsprinzipien einer gelingenden Kooperation

Eine Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden ist ein Prozess, der das Erreichen von Zielen erlaubt, die von den beiden Professionen nicht im Alleingang erreicht werden können (vgl. Brunner, Pfiffner, Ambord & Hostettler, 2018, S. 39). Es liegt folglich im Interesse beider Berufsgruppen, eine gelingende Kooperation zu ermöglichen. Folgende konkrete Handlungsprinzipien können anhand der bisherigen theoretischen und empirischen Erkenntnisse formuliert werden:

- *Institutionalisierter regelmässiger Kontakt mit Schulleitung und Lehrpersonen:* Aufgrund der teilweise schwierigen Erreichbarkeit von Schulsozialarbeitenden ist es zentral, einen regelmässigen persönlichen Austausch zu institutionalisieren, der zumindest zum Teil die Schulleitung einbezieht. Dabei können gegenseitig ein Bild der Aktualitäten und des beruflichen Alltags beider Professionen vermittelt sowie allfällige Kooperationsmöglichkeiten eruiert werden.
- *Enge und direkte Kommunikation untereinander:* Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende sollten sich innerhalb einer Kooperation nicht nur per E-Mail oder per Telefon austauschen. Persönliche Treffen sind förderlich und erheblich, da eine möglichst direkte Kommunikation die Beziehung und somit das Kooperationsvorhaben stärkt; zudem ist die nonverbale Kommunikation ebenfalls hilfreich für eine klare Kommunikation.
- *Anerkennung der jeweils anderen Profession:* Beide Professionen nehmen eine bedeutsame Funktion in der Schule ein. Es ist daher zentral, einen grundsätzlichen gegenseitigen Respekt zu entwickeln und auszudrücken. Dieser kann eine Folge eines vermehrten Austausches, einer guten Zusammenarbeit oder des Einflusses der Schulleitung sein. Dabei ist es erheblich, den beidseitigen Nutzen einer Kooperation im Fokus zu haben.

- *Aufbau eines Vertrauensverhältnisses:* Der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses braucht Zeit und entwickelt sich zudem als Folge einer intensiven Zusammenarbeit. Förderlich können ein Austausch an informellen Anlässen oder intervisionsartige Treffen sein. Im Idealfall wird die oder der Sozialarbeitende – wo sinnvoll – in das Team der Lehrpersonen integriert und an geeigneten Sitzungen oder Anlässen beteiligt.
- *Auftrag, dessen Unterschiede und Gemeinsamkeiten kennen:* Bei Neuanstellungen von Sozialarbeitenden oder Lehrpersonen ist es zentral, die jeweiligen Aufgabenbereiche und Vorstellungen der Zusammenarbeit auszutauschen und transparent zu machen. Dies kann z. B. bei der Einführung der Schulsozialarbeit an einem gemeinsamen Informationsanlass oder in einem interpersonalen Austausch geschehen.
- *Kooperationsmodelle kennen und eine integrative Kooperation anstreben:* Idealerweise bestehen Kenntnisse resp. ein Bewusstsein darüber, dass verschiedene Kooperationsmodelle möglich sind. Die Schulsozialarbeit strebt im Normalfall eine integrative Kooperation an und macht dies transparent und nachvollziehbar. Dabei können der beidseitige Gewinn sowie das Potential einer guten Kooperation in den Vordergrund gestellt werden.
- *Klärung der Kooperationsvorstellungen, um gemeinsames Verständnis zu schaffen:* Falls grundsätzliche Unterschiede im Verständnis der gewünschten Kooperation bestehen, ist es erheblich, diese grundsätzlich oder fallweise zu klären, bevor inhaltlich begonnen wird. So können Missverständnisse und Enttäuschungen vermieden werden.
- *Rollen- und Auftragsklärung ebenso schriftlich festhalten:* Innerhalb einer Kooperation ist es zentral, klare Vereinbarungen zu treffen. Zur Konkretisierung der festgelegten Kooperationsform kann daher eine Verschriftlichung der gegenseitigen Vereinbarungen sinnvoll sein. Dies erhöht die Verbindlichkeit von beiden Seiten und beugt Missverständnissen vor.
- *Kooperation auf Augenhöhe gestalten:* Auf der Grundlage eines gegenseitigen Respekts ist es zentral, die Kooperation als gleichberechtigte Partner, die zusammen an einer Lösungsfindung arbeiten, umzusetzen. Wenn eine der beiden Parteien den «Lead» übernimmt, muss dies transparent und in gegenseitigem Einvernehmen sein.
- *Eigenes Handeln reflektieren:* Gemäss dem allgemeinen Grundsatz der Sozialen Arbeit muss ebenso in der interdisziplinären Arbeit mit Lehrpersonen immer wieder eine Selbstreflexion stattfinden können. Auf allfällige Kritik oder auf Zweifel seitens der Lehrpersonen soll offen und reflektiert reagiert werden, um ein bestehendes Vertrauensverhältnis nicht zu gefährden.

- *Drittes Mandat beachten:* Angesichts der Professionalität der Sozialen Arbeit im Umgang mit dem dritten Mandat sollten Differenzen in der Zielsetzung von Lehrpersonen und Sozialarbeitenden offen dargelegt und besprochen werden. Hierbei können Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende innerhalb ihrer Kooperation verschiedene Rollen einnehmen und unterschiedliche (aber nicht widersprüchliche) Ziele vertreten.

Diese Darstellung von Handlungsprinzipien ist nicht als vollständig zu betrachten, sondern bildet die Folgerungen der Verfasserin aus den wesentlichen Erkenntnissen der Arbeit ab. Diese werden im Folgenden nochmals zur Beantwortung und Diskussion der eingangs formulierten Fragestellungen zusammenfassend dargestellt.

5. Schlussfolgerungen und Diskussion

Die Fragestellung dieser Arbeit zu Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und anderen Professionellen im Bereich der Bildung wurde in vier Unterfragen bearbeitet. Diese werden im Folgenden zuhanden der Beantwortung der Hauptfragestellung diskutiert.

5.1 Herausforderungen und Schnittstellen in der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden

Welche Methoden und Konzepte sind für die Schulsozialarbeit charakteristisch?

Die Schulsozialarbeit bedient sich der klassischen Methoden der Sozialen Arbeit, wobei eine fundierte *Methodenkompetenz* eine wesentliche Grundlage ihrer Professionalität darstellt. Diese beinhaltet ein praktisches, zielgerichtetes Handeln, das die theoretischen Kenntnisse mit den Handlungsprinzipien in Verbindung bringt. Die Methoden sollten aus einer professionellen Haltung flexibel gehandhabt und dem Bedarf angepasst werden. In Kapitel 3.3 wurde dargelegt, dass unterschiedliche Methoden eingesetzt werden können und müssen – diese aber durchwegs auf einer professionellen Haltung der Schulsozialarbeit beruhen müssen.

Die *Beratung* (im Sinne von Einzelfallhilfe) nimmt den grössten Teil der Arbeitszeit ein und wird als ein kommunikativer Austausch verstanden, der die personale und soziale Entwicklung des Gegenübers unterstützen soll. Sie grenzt sich von der Beratung im Sinne eines Expertenrats ab und ist unterstützend, diskursiv und ergebnisoffen. Zudem bezieht sie alle beteiligten Systeme mit ein.

Im schulischen Rahmen sind drei Kategorien von Auslösern einer Beratung zu unterscheiden:

- Persönliche Herausforderungen, wie Konflikte, Themen der Ausgrenzung oder Gewalt
- Persönliche Belastungen, wie Identitäts-, Beziehungs- oder familiäre Belastungen
- Belastungen und Unklarheiten der Lern- und Leistungsmöglichkeiten

Vor allem die dritte Kategorie spricht den Kernauftrag der Lehrpersonen an, setzt folglich zwingend eine gelingende Kooperation mit den Lehrpersonen voraus.

Zielgruppe der Beratungen sind neben den Schülerinnen und Schülern ebenso Eltern und Erziehungsberechtigte sowie Lehrpersonen. Gerade die Zielgruppe der Lehrpersonen ist herausfordernd, da diese gleichzeitig Kooperationspartner bezüglich anderer Zielgruppen und selber Zielgruppe ist. Bei Lehrerberatungen sind eine gute Vertrauensbasis, Anerkennung, Respekt und weitere Handlungsprinzipien von grosser Bedeutung.

Partizipation beinhaltet als Arbeitsprinzip der Sozialen Arbeit die Ermöglichung verschiedener Formen der gesellschaftlichen Teilhabe und ist Grundlage der Chancengleichheit. Gemäss diesen Prinzipien, die sich gut mit den Zielen der Schulsozialarbeit vereinbaren lassen, stellt sie eine zentrale Methode der Schulsozialarbeit dar. Sie unterstützt die Schülerinnen und Schüler darin, ihre Teilhabe durch Selbstorganisation zu realisieren und dabei Selbstwirksamkeit zu erfahren. Im Schulalltag besteht aufgrund der einschränkenden formalen Gegebenheiten, der vorhandenen Ressourcen sowie der mangelnden Tradition von Partizipation in der Schule in dieser Hinsicht noch Potential. Die partizipativen Möglichkeiten bewegen sich auf Vorstufen der Partizipation, wo es um Mitsprache und noch nicht um Mitbestimmung geht. Ein Ziel der Schulsozialarbeit ist es, die Stufen im Sinne einer echten Partizipation zu erhöhen. Dafür sind Kooperationen zentral, wie z.B. bei der Einführung und Umsetzung eines Schülerparlaments, mit dem die Schülerinnen und Schüler möglichst hohes Mitbestimmungsrecht erhalten sollen.

Sozialraumorientierung bietet als Handlungsprinzip der Schulsozialarbeit neue Perspektiven, indem sie die unterschiedlichen sozialen Räume innerhalb der Schule, der Schule selbst, aber ebenso ausserhalb der Schule in die Arbeit miteinbezieht. Der Ort Schule ist als Lebensort der Schulkinder eine bedeutsame Ressource für die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit und fördert die non-formale und informelle Bildung. Die Schulsozialarbeit wirkt hier als aktivierende Instanz und Türöffner, z. B. bei den Lehrpersonen und Schulleitenden. Ziel ist, wie bei der Partizipation, die Teilhabe und somit die Minimierung und Vermeidung sozialer Probleme.

Lebensweltorientierung bietet ausser einer Theorie ebenfalls ein konkretes Handlungskonzept. Dieses beinhaltet, in die Realitäten resp. Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten einzutauchen und Bezug zu ihren konkreten Lebensumständen und -realitäten aufzunehmen. Die Schule ist, mit ihren ganz eigenen Spezifika, neben der Familie oder den Peers eine dieser Lebenswelten. Hier kann die Schulsozialarbeit intermediär als Vermittler, als «anderer

Erwachsener» in Abgrenzung von Lehrpersonen und Eltern und zwischen diesen Lebenswelten agieren, wobei die strukturellen Rahmenbedingungen beachtet werden müssen. Angemessene Kooperationen mit den Personen der verschiedenen Lebenswelten sind dabei unabdingbar. Die Schulsozialarbeitenden unterstützen dabei die Schülerinnen und Schüler darin, einen eigenen Weg zur gesellschaftlich verlangten Selbstständigkeit zu finden.

Weitere relevante Konzepte, Methoden, Ansätze und Haltungen, wie die Systemorientierung oder der Lösungsorientierte Ansatz (LOA), wurden in dieser Auseinandersetzung nicht explizit thematisiert, sind aber je nach Art und Kontext einer konkreten Problemstellung professionell einzusetzen.

In welchen Handlungsfeldern ist eine Kooperation der Schulsozialarbeit mit Lehrpersonen gegeben und welche Herausforderungen ergeben sich daraus?

Obschon die Hauptaufgabe von Lehrpersonen im Unterrichten liegt, haben sich die Tätigkeitsfelder ausserhalb des Unterrichts in den letzten Jahren stark ausgeweitet, womit ihr Arbeitsdruck deutlich gestiegen ist.

Es ergeben sich daher für die Schulsozialarbeit viele Gelegenheiten für Kooperationen mit Lehrpersonen. Wie schon angesprochen, ist die *Eltern- respektive Familienarbeit* ein Arbeitsbereich, der beide Professionen betrifft. Hier macht es oft Sinn zu kooperieren. Sobald familiäre Probleme den Schulalltag beeinflussen, müssen beide Professionen mit den Beteiligten gemeinsam nach Lösungen suchen. Diese Lösungen betreffen allenfalls ebenso die Lehrperson und das Klassenleben. Gegenüber den Eltern oder Erziehungsberechtigten kann zwar transparent gemacht werden, wenn sich Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende uneinig sind, ihnen soll aber aufgezeigt werden, dass innerhalb der Schule miteinander gesprochen, besprochen und abgesprochen wird.

Ebenso bei *Einzelberatungen hinsichtlich von Konflikten von Schülerinnen oder Schülern* mit Lehrpersonen oder Mitschülerinnen und -schülern kann eine Kooperation für alle Beteiligten hilfreich sein. Die Schulsozialarbeit kann in diesem System als vermittelnde Instanz wirken. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass die Lehrperson die meiste Zeit mit den Schülerinnen und Schülern der Klasse verbringt, sie am besten kennt und daher allfällige Massnahmen mittragen können muss.

Bei *sozialen Benachteiligungen* innerhalb der Schule oder wenn es um die Themen Inklusion und Integration geht, ist eine Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden von äusserster Relevanz. Die Schulsozialarbeit hat dabei den Auftrag, soziale Benachteiligungen zu thematisieren und Ausgrenzungen sowie Diskriminierungen zu vermindern.

Dabei ergeben sich zum Teil *komplexe Fälle und Problemstellungen*, die von Lehrpersonen nicht alleine bewältigt werden können oder zu viele Ressourcen verbrauchen, sodass Schulsozialarbeitende für Lehrpersonen eine bedeutende Entlastung darstellen können. Ebenso *Projekte*, wie partizipative und sozialraumorientierte Projekte, z. B. zum Thema Medienkompetenz, Littering, Gewalt oder Schülerparlament können kooperativ besser bewältigt werden. Dabei ist zu beachten, dass Kooperationen im Anfangsstadium Mehrarbeit erzeugen, da die Kooperationsregeln diskutiert und bestimmt werden müssen. Eine konsequente Anwendung dieser wirkt entlastend, da anfallende Aufgaben sinnvoll verteilt werden können. Kooperationen können und sollen daher von den Lehrpersonen als Entlastung angesehen werden.

Was macht eine gelingende Kooperation aus und welche Rahmenbedingungen und Massnahmen sind dafür zu beachten?

In der verwendeten Definition wird Kooperation als kommunikative Verständigung verstanden, die sich auf einen konkreten Arbeitsauftrag bezieht und gemeinsam effizienter zu bearbeiten ist. Eine zentrale Voraussetzung für eine gelingende Kooperation ist eine *gemeinsame Zielfindung*. Dabei spielen die Einstellung der Kooperationspartner gegenüber der anderen Berufsgruppe sowie dem Auftrag eine zentrale Rolle. Diese sollte auf einer *Anerkennung der Gleichwertigkeit und dem Respekt* gegenüber der jeweils anderen Profession basieren. Erheblich ist in diesem Zusammenhang ebenso eine *sinnvolle Verteilung der Ressourcen und Verantwortlichkeiten*. Allfällige Massnahmen sind immer wieder neu zu vereinbaren, bewusst zu planen und gegenseitig abzustimmen. Eine ideale Grundlage dafür sind *Kenntnisse der jeweiligen Kompetenzen und Möglichkeiten des anderen* sowie eine *gegenseitige Vertrauensbasis*, die sich im Laufe einer wiederholten Kooperation aufbauen kann.

Bei den *Rahmenbedingungen* der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden ist die Schulleitung eine zentrale Figur. Sie sollte eine offene Schulhauskultur und eine offene Kommunikation pflegen, Räumlichkeiten, Gefässe und Zeitfenster zur Verfügung stellen und somit die Kooperation institutionalisieren. Indem sie die Schulsozialarbeit innerhalb des Schulsystems fördert, beeinflusst sie ebenfalls die Haltungen der Lehrpersonen oder Eltern. Dadurch entsteht eine Kulturbildung im Sinne von Haltungen, Einstellungen und fachlichen Grundsätzen, die das Gelingen von Kooperationen positiv beeinflussen.

Die Minimalvariante einer gelingenden Kooperation wäre, die Arbeit des anderen gegenseitig zu respektieren und das zu erreichende Ziel im Blick zu haben. Im *Idealfall* sind sich die Kooperationspartner sympathisch und vertrauen sich, da sie die Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten des anderen kennen und schätzen. Sie begegnen sich auf Augenhöhe und gehen integrative Kooperationen mit gemeinsamen Zielfindungen ein. Es findet eine klare

Auftrags- und Zielklärung statt. Dafür sprechen sie regelmässig direkt miteinander, vereinbaren Regeln und halten Schritte schriftlich fest. Die Arbeit und das eigene Menschenbild werden dabei immer wieder kritisch reflektiert.

Welche Handlungsprinzipien können daraus für Schulsozialarbeitende abgeleitet werden?

Im Kapitel 4.5 wurden ausführlich sinnvolle Handlungsprinzipien dargestellt. Ein grundlegendes Prinzip liegt darin, sich der Unterschiede als ebenso der Gemeinsamkeiten der beiden Professionen bewusst zu sein und auf dieser Grundlage ein gemeinsames Verständnis über die mögliche Kooperation zu schaffen. Es geht darum, auf Augenhöhe miteinander zu kooperieren und die andere Profession anzuerkennen. Dabei können Kenntnisse über Kooperationsmodelle (vgl. Kap. 1) hilfreich sein. Das integrative Modell ist meistens vorzuziehen, da es im Sinne einer professionellen Kooperation zum Ziel hat, gemeinsam etwas zu bewirken, was alleine nicht oder weniger gut erreicht werden kann.

Im Grunde sind die beschriebenen Handlungsprinzipien auf den ersten Blick logisch und unkompliziert, jedoch ist die Umsetzung im hektischen Alltag herausfordernd. Der regelmässige Kontakt zu der Schulleitung und den Lehrpersonen, die direkte Kommunikation statt per E-Mail und Telefon oder die Schriftlichkeit der Aufträge gehen im Alltag aus zeitlichen oder anderen Gründen schnell unter. Zudem brauchen die relevanten persönlichen Aspekte, wie Vertrauen, etwas Zeit und setzen eine gewisse Offenheit voraus.

Wie kann aufgrund der bisherigen Erkenntnisse die Hauptfragestellung der vorliegenden Arbeit zusammenfassend beantwortet werden?

Welche Herausforderungen und Schnittstellen ergeben sich in der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden und wie können diese bewältigt werden?

Die Arbeitsbereiche und Berufsaufträge von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden weisen einige Schnittstellen auf, die eine Kooperation sinnvoll erscheinen lassen oder sogar erfordern. Bezüglich der Elternarbeit, der Förderung der Integration von Schulkindern, komplexen Problemstellungen oder themenspezifischen Projekten können die unterschiedlichen Methodenkompetenzen der beiden Professionen ergänzend wirken und so eine sinnvolle Problembewältigung erleichtern.

Wie in der bisherigen Arbeit ersichtlich wurde, sind in der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden diverse Herausforderungen zu erkennen. Zum einen sind die

unterschiedlichen Trägerschaften der Schulsozialarbeit sowie das föderalistische System in der Schweiz hinderlich für eine einheitlich gestaltete Integration der Schulsozialarbeit in die schulischen Strukturen. Es liegt folglich an der jeweiligen Schulleitung, die Kooperation mit der Schulsozialarbeit zu institutionalisieren und dafür förderliche Rahmenbedingungen zu schaffen.

Zudem erschweren *die mangelnden personellen Ressourcen der Schulsozialarbeit*, Kooperationen wie oben beschrieben zu handhaben. Dies gilt in dem Sinn ebenso für Lehrpersonen, deren zeitliche Ressourcen ebenfalls beschränkt sind. Das anfängliche Zusammenfinden von zwei Kooperationspartnern muss quasi als ein zeitliches «Investment» angesehen werden, indem von beiden Seiten Zeit und Arbeit investiert wird, mit der Hoffnung, dass der «Output» schlussendlich grösser wird als das Investment. Die Bereitschaft, ein «Investment» zu tätigen, kann durch gezielte Information über Kooperationen und deren Vorteile erhöht werden.

Dies bedingt eine *Offenheit der Lehrpersonen*, die im Unterricht mehrheitlich autonom arbeiten und sich zunächst auf die Schulsozialarbeit als weiteren Akteur im Schulsystem einlassen müssen. Es kann daher eine gewisse Zeit dauern, bis die Rolle der Schulsozialarbeit im jeweiligen Schulsystem wahrgenommen wird und nicht als Einmischung, sondern als Partner auf Augenhöhe wahrgenommen wird. Dafür ist die *Anerkennung der jeweils anderen Profession* und noch weiter ihre Gleichberechtigung essentiell. Dies ist besonders für die Lehrpersonen eine Herausforderung, da ihre Berufsgruppe traditionell die Schule besetzt und Schulsozialarbeitende zu Beginn von ihnen weniger als Entlastung, sondern als «Gast» oder Konkurrenz wahrgenommen werden können. Jedoch hat nur eine integrative Kooperation mit den beschriebenen Handlungsprinzipien auf Augenhöhe Aussicht auf Erfolg. Schulsozialarbeitende müssen folglich eigeninitiativ sein und eine Vertrauensbasis zu der Lehrerschaft und der Schulleitung aufbauen.

Dabei können unter anderem *persönliche Aspekte, wie Sympathie oder Antipathie* für die Kooperationsbereitschaft wesentlich sein. Dem ist anzufügen, dass aufgrund der Professionalität der Beteiligten eine solide Kooperation ebenfalls möglich sein sollte, wenn die Sympathie für das Gegenüber nicht gänzlich vorhanden ist. Gerade dann wäre es hilfreich, einige begleitende Handlungsprinzipien hinzuziehen zu können. Denn die Kooperation darf nicht dem Selbstzweck dienen, sondern bezieht sich auf konkrete Arbeitsaufgaben, die gemeinsam effizienter und effektiver zu bearbeiten sind.

Auch wenn Kooperationen funktionieren, kann es Störungen, im Sinne von verschiedenen Prioritäten bei der Problemlösung oder Meinungsdivergenzen aufgrund eines unterschiedlichen Berufsverständnisses, geben. Solche Auseinandersetzungen erfordern zwar einen Effort in Form eines inhaltlichen Austausches sowie eine Portion Selbstreflexion, können aber als Erweiterung des eigenen Horizontes wahrgenommen werden.

5.2 Fazit und Ausblick

Schulsozialarbeit ist ein noch junges Handlungsfeld, das sich in der Schweiz noch weiter etablieren muss und immer noch am Wachsen ist. Deshalb ist das Thema der Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden zurzeit aktuell. Beide Professionen nehmen innerhalb des Schulsystems eine wesentliche Funktion ein und können voneinander profitieren, wenn sie gelingend kooperieren. Die grösste Herausforderung liegt für beide Kooperationspartner wohl darin, mitunter ausserhalb ihres eigenen Wertesystems zu denken und für andere Positionen und Sichtweisen offen zu sein. Zudem ist zu Beginn einer neuen Kooperation ein persönliches «Investment», im Sinne des Erarbeitens der gegenseitigen Kooperationsvereinbarungen, notwendig.

Es darf nicht vernachlässigt werden, dass Schulleitungen durch förderliche Schulhauskulturen dazu beitragen, dass sich die beiden Berufsgruppen besser kennenlernen und deren Rollen respektive Aufgaben geklärt werden können. Ebenso in der Ausbildung beider Professionen wäre die Thematik der interdisziplinären Zusammenarbeit und Kooperation stärker zu integrieren. Es ist zum Beispiel erstaunlich und enttäuschend, dass die Schulsozialarbeit weder im Berufsauftrag der Lehrpersonen noch im Lehrplan 21 erwähnt wird.

Wenn Kooperationen zum Funktionieren kommen, ergeben sich vielfältige Themen- und Problembereiche, die zu zweit qualitativ besser und effizienter bearbeitet werden können. Gerade bei sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern besteht ein grosses Potential, sie durch eine gelingende Kooperation bezüglich ihrer Chancengleichheit zu unterstützen. Diesbezüglich werden die Ergebnisse der grossangelegten Nationalfondsstudie zu diesem Thema, die im Jahr 2019 abgeschlossen sein wird, mit Spannung erwartet.

Aus der Auseinandersetzung mit der Thematik dieser Arbeit ergibt sich zudem die Frage, wie die Kooperation zwischen Lehre und Schulsozialarbeit in der Volksschule überregional institutionalisiert werden könnte. Das Ziel ist, dass die kooperative Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden nicht von Einzelpersonen abhängt, sondern im Berufsbild beider Professionen fest verankert ist.

Bis dahin ist es erheblich, die Vorteile einer gelingenden Kooperation zu erkennen und dann aus eigener Initiative einen eigenen Beitrag zum Gelingen beizutragen. Hier ist es hilfreich, wenn die Kooperationspartner sich als Ergänzung sehen, statt als Konkurrenz.

In diesem Sinn passt das afrikanische Sprichwort, das besagt:

«Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen.»

Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, Wilma. (2016). *Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ader, Sabine & Töle, Ursula. (2011). Beratung von Einzelnen und Gruppen im schulischen Kontext: Guter Rat ist teuer – schlechter auch! In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch SSA – Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2., erw. Aufl.) (S. 201-222). Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Ammann, Claudia. (2014). Schulsozialarbeit im Haus: räumliche Nähe, häufige Präsenz. In Rosmarie Arnold, Johanna Brandstetter, Reto Eugster, Martin Müller & Christian Reutlinger (Hrsg.), *8 x Schulsozialarbeit. Acht Berichte und Reflexionen aus einer vielfältigen Praxis* (S. 37-50). Berlin: Frank & Timme.
- Anhorn, Roland. (2008). Zur Einleitung: Warum sozialer Ausschluss für Theorie und Praxis Sozialer Arbeit zum Thema werden muss. In Roland Anhorn, Frank Bettinger & Johannes Stehr (Hrsg.), *Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit - Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit* (2., überarb. und erw. Aufl.) (S. 13-48). Wiesbaden: VS Springer.
- Arnold, Rosmarie, Brandstetter, Johanna, Eugster, Reto, Müller, Martin & Reutlinger, Christian. (2014a). Einleitung der Herausgeberschaft. SSA in der Ostschweiz – Anlass zur Publikation. In Rosmarie Arnold, Johanna Brandstetter, Reto Eugster, Martin Müller & Christian Reutlinger (Hrsg.), *8 x SSA. Acht Berichte und Reflexionen aus einer vielfältigen Praxis* (S. 11-13). Berlin: Frank & Timme.
- Arnold, Rosmarie, Brandstetter, Johanna, Eugster, Reto, Müller, Martin & Reutlinger, Christian. (2014b). Fazit und Ausblick. Fazit der Herausgeberschaft. In Rosmarie Arnold, Johanna Brandstetter, Reto Eugster, Martin Müller & Christian Reutlinger (Hrsg.), *8 x SSA. Acht Berichte und Reflexionen aus einer vielfältigen Praxis* (S. 171-179). Berlin: Frank & Timme.
- Asbach, Olaf. (1997). *Von der Erkenntniskritik zur Kritischen Theorie der Gesellschaft: Eine Untersuchung zur Vor- und Entstehungsgeschichte der Kritischen Theorie Max Horkheimers (1920-1927)*. Opladen: Leske und Budrich.
- Baier, Florian. (2007). *Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen*. Bern: Peter Lang.

- Baier, Florian. (2011a). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit – Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2., erw. Aufl.) (S. 57-81). Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Baier, Florian. (2011b). Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit – Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2., erw. Aufl.) (S. 357-367). Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Baier, Florian. (2011c). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit – Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2., erw. Aufl.) (S. 85-96). Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, Florian & Deinet, Ulrich. (2011). Einleitung. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit – Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2., erw. Aufl.) (S. 9-13). Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, Florian & Heeg, Rahel. (2011). *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Baldus, Marion & Müller, Katharina. (2016). Inklusive Schule. In Rainer Kilb & Jochen Peter (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (2. überarb. und erw. Aufl.) (S. 145-150). München: Ernst Reinhardt.
- Bax, Miriam. (o. J.). *Bildung – Was ist das eigentlich?* Gefunden am 16. August 2018 unter <https://www.bildungsexperten.net/wissen/was-ist-bildung/>
- Bettinger, Frank. (2013). Kritik Sozialer Arbeit – Kritische Soziale Arbeit. In Bettina Hünersdorf & Jutta Hartmann (Hrsg.), *Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit?* (S. 87-107). Wiesbaden: VS Springer.
- Biebricher, Martin. (2011). Partizipation von Schülerinnen und Schülern – Herausforderungen und Handlungsansätze für die Schulsozialarbeit. In Baier, Florian, Deinet, Ulrich (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2., erw. Aufl.) (S. 223-237). Opladen: Barbara Budrich.

- Biethahn, Ulf, Gregersen, Peter, Langlet-Ruck, Barbara, Schröder, Gudrun, Sprenger, Ekehard & Tschekan, Kerstin. (2011). *Methoden im Unterricht Anregungen für Schule und Lehrerbildung*. Gefunden am 14. Januar 2019 unter <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Publikationen/PDFDownloads/Unterrichtsentwicklung/SchulUnterrichtsgestaltung/Downloads/methodenImUnterricht.html>
- Bolay, Eberhard & Iser, Angelika. (2016). Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. In Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans (Hrsg.), *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (3. vollst. überarb. Aufl.) (S. 142-152). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bondorf, Nadine. (2012). Jahrgangstufenteams als Schicksalsgemeinschaften – Ein Fallbeispiel zu Potenzialen und Grenzen verordneter Kooperation. In Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel & Heiner Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 105-117). Wiesbaden: Springer VS.
- Bondorf, Nadine. (2013). *Profession und Kooperation. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerverbände*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Bourdieu, Pierre. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhart Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt / Sonderband 2) (2. Aufl.) (S. 183-188). Göttingen: Schwartz.
- Brandstetter, Johanna. (2014). Schulsozialarbeit im Gespräch: Die Andere im Lehrerzimmer. In Rosmarie Arnold, Johanna Brandstetter, Reto Eugster, Martin Müller & Christian Reutlinger (Hrsg.), *8 x Schulsozialarbeit. Acht Berichte und Reflexionen aus einer vielfältigen Praxis* (S. 65-74). Berlin: Frank & Timme.
- Brunner, Monique, Pfiffner, Roger, Ambord, Simone & Hostettler, Ueli. (2018). Wie Schulsozialarbeit und Schule kooperieren: Fünf Merkmale interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. In Emanuela Chiapparini, Renate Stohler & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 38-47). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.
- Büchner, Peter & Krahn, Karin. (2007). Der Lernort Familie und die Bildungsbedeutung der Familie im Kindes- und Jugendalter. In Thomas Rauschenbach, Wiebke Dux & Erich Sass (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (2. Aufl.) (S. 123-154). Weinheim und München: Juventa.

- Büschges-Abel, Winfried. (2016). Arbeit mit einzelnen Personen. In Rainer Kilb & Jochen Peter (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (2. vollst. überarb. und erw. Auflage) (S. 177-187). München: Ernst Reinhardt.
- Chiapparini, Emanuela, Stohler, Renate & Bussmann Esther. (2018). Einleitung: Soziale Arbeit im Kontext Schule. In Emanuela Chiapparini, Renate Stohler & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 7-18). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Cimino, Alice. (2017). *Schulsozialarbeitende in der Kooperation mit Lehrpersonen. Eine qualitative Untersuchung der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden der Stadt Luzern*. Unveröffentlichte Masterarbeit der ZHAW Soziale Arbeit.
- Criblez, Lucien. (2008a). Zur Einleitung: Vom Bildungsföderalismus zum Bildungsraum Schweiz. In Lucien Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (S. 9-32). Bern: Haupt.
- Criblez, Lucien. (2008b). Die Bundestaatsgründung 1848 und die Anfänge einer nationalen Bildungspolitik. In Lucien Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (S. 57-86). Bern: Haupt.
- Criblez, Lucien. (2008c). Vom strikten Bildungsföderalismus zur bescheidenen Schulkoordination. In Lucien Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (S. 251-276). Bern: Haupt.
- Criblez, Lucien. (2008d). Die neue Bildungsverfassung und die Harmonisierung des Bildungswesens. In Lucien Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (S. 277-299). Bern: Haupt.
- Criblez, Lucien & Huber, Christina. (2008). Der Bildungsartikel der Bundesverfassung von 1874 und die Diskussion über den eidgenössischen «Schulvogt». In Lucien Criblez (Hrsg.), *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (S. 87-130). Bern: Haupt.
- Dalcher, Marco. (2018). Sozialpädagogik an der Volksschule Basel-Stadt – Schnittmengen und Stolpersteine. In Emanuela Chiapparini, Renate Stohler & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 130-138). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Deinet, Ulrich. (2011a). Strukturen schaffen, Schnittmengen bilden und gemeinsam handeln – Anregungen für die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In Wolfgang Geiling, Daniela Sauer & Sibylle Rahm (Hrsg.), *Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken – Bildungschancen gestalten* (S. 28-43). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Deinet, Ulrich. (2011b). Sozialräumliche Analyse- und Aktivierungsmethoden für die Schulsozialarbeit. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit – Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2., erw. Aufl.) (S. 239-258). Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich.
- Deinet, Ulrich. (2013). Eine Reise durch jugendliche Aneignungs- und Bildungsräume – Kommentare zu den Beiträgen dieses Bandes. In Monika Alisch & Michael May (Hrsg.), *Sozialraumentwicklung bei Kindern und Jugendlichen* (S. 173-193). Opladen: Barbara Budrich.
- Drilling, Matthias. (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4. aktual. Aufl.). Bern: Haupt.
- Drilling, Matthias & Fabian, Carlo. (2010). Schulsozialarbeit in der Schweiz und in Liechtenstein. In Karsten Speck & Thomas Olk (Hrsg.), *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven* (S. 155-167). Weinheim und München: Juventa.
- Edelstein, Wolfgang, Krappmann, Lothar & Student, Sonja. (Hrsg.). (2016). *Kinderrechte in die Schule* (2. Aufl.). Schwalbach: Wochenschau.
- Eggenschwiler, Dominique. (2014). *Handbuch zur Methodenvielfalt. Eine Sammlung*. Gefunden am 14. Januar 2019 unter http://www.afap.ch/wp-content/uploads/2017/03/handbuch_methodenvielfalt_0.pdf
- Ellinger, Stephan. (o. J.). *Sozial benachteiligte Kinder in der Grundschule*. Gefunden am 16. Juli 2018 unter https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/03/GS-a_123_Lesehappen.pdf
- Fehren, Oliver & Hinte, Wolfgang. (2013). *Sozialraumorientierung - Fachkonzept oder Sparprogramm?* Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Fend, Helmut. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedrich, Pascale (2016). *Schule als Sozialraum*. In Rainer Kilb & Jochen Peter (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl.) (S. 81-86). München: Ernst Reinhardt.
- Früchtel, Frank, Budde, Wolfgang & Cyprian, Gudrun. (2013). *Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Fieldbook: Methoden und Techniken* (3. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Fuchs-Heinritz, Werner & König, Alexandra. (2014). *Pierre Bourdieu. Eine Einführung* (3. Aufl.). Konstanz & München: UVK Verlagsgesellschaft.

- Fussangel, Kathrin & Gräsel, Cornelia. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel & Heiner Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 29-41). Wiesbaden: Springer VS.
- Gawrilow, Caterina. (2009). *ADHS*. München: Reinhardt.
- Geiling, Wolfgang & Sauter, Annette. (2011). Systemische Soziale Arbeit mit Schulen – Erfolgsfaktoren und Hindernisse. In Wolfgang Geiling, Daniela Sauer & Sibylle Rahm (Hrsg.), *Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken – Bildungschancen gestalten* (S. 74-86). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grossenbacher, Silvia, Herzog, Walter, Hochstrasser, Franz & Rügsegger, Ruedi. (1997). *Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft*. Bern: Paul Haupt.
- Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans. (2004). *Das Konzept Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen*. Gefunden am 25. Dezember 2018 unter <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-1524-9.pdf>
- Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans. (2016). Lebensweltorientierung. In Klaus Grunwald & Hans Thiersch (Hrsg.), *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern* (3. vollst. überarb. Aufl.) (S. 24-64). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hafeneger, Benno. (2012). Ausserschulische Jugendbildung. In Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 703-720). Wiesbaden: Springer VS.
- Hochuli Freund, Ursula. (2015). Multiperspektivität in der Kooperation. In Ueli Merten & Urs Kaegi (Hrsg.), *Kooperation kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit* (S. 135-152). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Hochuli Freund, Ursula & Stotz, Walter. (2015). *Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch* (3. überarb. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Huber, Stephan Gerhard, Hader-Popp, Sigrid & Ahlgrimm, Frederik. (o. J.). *Kooperation in der Schule*. Gefunden am 14. Februar 2019 unter http://www.bildungsmanagement.net/pdf/PubsHuber/2_4/HuberHaderPoppAhlgrimm-2009-KooperationinderSchule.pdf

- Idel, Till-Sebastian, Ullrich, Heiner & Baum, Elisabeth. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In Elisabeth Baum, Till-Sebastian Idel & Heiner Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 9-25). Wiesbaden: Springer VS.
- Jongbloed, Jens & Nieslony, Frank. (2002). «*Es geht doch!?*». *Zur Kooperation zwischen Lehrern und Schulsozialarbeitern*. Gefunden am 19. November 2018 unter <http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/Jongbloed-Nieslony%20-%20Es%20geht%20doch%20-%20Kooperation%20Leh%20und%20SSA.pdf>
- Kaegi, Urs. (2015). Führung unterstützt kooperatives Verhalten. In Ueli Merten & Urs Kaegi (Hrsg.), *Kooperation kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit* (S. 223-243). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Kappler, Christa. (2008). *SchulsozialarbeiterInnen in der Kooperation mit Lehrpersonen. Theoretische Reflexionen und empirische Befunde zum Umgang mit strukturellen und berufskulturellen Unterschieden*. Gefunden am 19. November 2018 unter https://phzh.ch/MAP_DataStore/161973/publications/Kappler%202008%20Schulsozialarbeit.pdf
- Kretschmer, Sandra. (2007). *Lehrer und Schulsozialarbeiter. Grundlagen für eine verbesserte Kooperation*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Loacker, Susanne. (2015). *Das regulierte Schulkind*. Gefunden am 12. Dezember 2018 unter <https://www.beobachter.ch/bildung/schule/lehrplan-21-das-regulierte-schulkind>
- Kugler, Manfred. (2012). *Schulsozialarbeit in kooperativer Vernetzung: Erfahrungsstudien und handlungsorientierte Analysen zur Grundschule*. München: Herbert Utz.
- Maile-Pflughaupt, Anita, Bartosch, Ulrich & Pollack, Guido. (2011). Unterschiedliche Professionalitäten und Organisationen als Herausforderung der Kooperation: Befragung von Lehrer(inne)n, Schüler(inne)n, Eltern und Sozialarbeiter(inne)n in konkreten Schulsozialarbeitsprojekten. In Wolfgang Geiling, Daniela Sauer & Sibylle Rahm (Hrsg.), *Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule – Ressourcen entdecken, Bildungschancen gestalten* (S. 101-129). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Maykus, Stephan. (2011). *Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Merten, Ueli. (2015). Professionelle Kooperation: Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung sozialer Dienstleistungen. In Ueli Merten & Urs Kaegi (Hrsg.), *Kooperation kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit* (S. 21-70). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

- Müller, Judith. (2014). Ausgangspunkt Methoden. Schulsozialarbeit als Beratung: Klassische Einzelfallhilfe. In Rosmarie Arnold, Johanna Brandstetter, Reto Eugster, Martin Müller & Christian Reutlinger (Hrsg.), *8 x SSA. Acht Berichte und Reflexionen aus einer vielfältigen Praxis* (S. 77-85). Berlin: Frank & Timme.
- Müller, Stephan. (2007). *Tagung Schulsozialarbeit im Kanton Zürich vom 14. März 2007 an der HSSAZ in Dübendorf. Aktuelle Forschungsergebnisse. Referat von Stephan Müller.* Gefunden am 19. November 2018 unter http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/mueller_referat_tagungszyklus.pdf
- Niederbacher, Arne & Zimmermann Peter. (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (4. überarb. und aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Overwien, Bernd. (2007). Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion. In Thomas Rauschenbach, Wiebke Dux & Erich Sass (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (2. Aufl.) (S. 35-62). Weinheim und München: Juventa.
- Peter, Jochen. (2016). Schule als Lebensort und sozialer Erfahrungsort. In Rainer Kilb & Jochen Peter (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (2. vollst. überarb. und erw. Auflage) (S. 66). München: Ernst Reinhardt.
- Peterhans, Franziska. (2016). *An der Bildung sparen – das kann teuer werden.* Gefunden am 16. Juli 2018 unter <https://www.fritzundfraenzi.ch/gesellschaft/schule/an-der-bildung-sparen-das-kann-teuer-werden>
- Pfaff, Jörg & Schmitt, Bernd. (2011). Kooperationsbedingungen von Jugendhilfe und Schule am Beispiel einer Haupt- und einer Förderberufsschule in Bayern. In Wolfgang Geiling, Daniela Sauer & Sibylle Rahm (Hrsg.), *Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule – Ressourcen entdecken, Bildungschancen gestalten* (S. 170-177). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pötter, Nicole. (2015). Vorwort. In Wilma Aden-Grossmann, *Geschichte der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen. Entwicklung und Perspektiven von Schulsozialarbeit* (S. IX-XII). Wiesbaden: Springer VS
- Rauschenbach, Thomas, Dux, Wiebke & Sass, Erich. (Hrsg.). (2007). Einleitung. *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (2. Aufl.) (S. 7-12). Weinheim und München: Juventa Verlag.

- Rolff, Hans-Günter. (2012). Schule als soziale Organisation – Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handelns. In Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1001-1016). Wiesbaden: Springer VS.
- Schermer, Franz J. (2001). Schulsozialarbeit. Entwicklung und Merkmale. Gefunden am 16. Oktober 2018 unter <http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/upload-documents/Schermer%20-%20SSA%20Entwicklung%20und%20Merkmale.pdf>
- Scheu, Bringfriede & Atrata, Otger. (2013). *Partizipation und Soziale Arbeit. Einflussnahme auf das subjektive Ganze*. Wiesbaden: VS Springer.
- Schoenenberger, Michael. (2014). *Ein Blick auf umstrittene Punkte*. Gefunden am 17.07.2018 unter <https://www.nzz.ch/schweiz/ein-blick-auf-umstrittene-punkte-1.18420821>
- Seitz, Klaus. (2007). Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. In Thomas Rauschenbach, Wiebke Dux & Erich Sass (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (2. Aufl.) (S. 63-91). Weinheim und München: Juventa.
- Spatscheck, Christian & Wolf-Ostermann Karin. (2016). *Sozialraumanalysen. Ein Arbeitsbuch für soziale, gesundheits- und bildungsbezogene Dienste*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Speck, Karsten. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Speck, Karsten. (2014). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (3. überarb. und erw. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Spies, Anke. (2013). Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. In Anke Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft – Einleitung* (S. 7-19). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Spiess, Erika. (2015). Voraussetzungen gelingender Kooperation. In Ueli Merten & Urs Kaegi (Hrsg.), *Kooperation kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit* (S. 71-87). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Staub-Bernasconi, Silvia. (2007). *Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Trippelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit*. Gefunden am 29. Dezember 2018 unter http://www.ave-nirsocial.ch/cm_data/vom_doppel-_zum_tripelmandat.pdf

- Stieve, Claus. (2013). Anfänge der Bildung. In Margrit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 51-70). Wiesbaden: Springer VS.
- Strassburger, Gaby & Rieger Judith. (Hrsg.). (2014). *Partizipation Kompakt – Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Strasser, Urs. (2006). *Eine Schule für alle: Integration und Inklusion auch in der Schweiz? Eine Standortbestimmung*. Gefunden am 19. Juli 2018 unter https://edudoc.ch/record/3980/files/Strasser03_2006.pdf
- Stüwe, Gerd, Ermel, Nicole & Haupt, Stephanie. (2015). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thimm, Karlheinz. (2015). *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Reflexion – Forschung – Praxisimpulse* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Vogel, Christian. (2006). *Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wendt, Heike, Tarelli, Irmela & Bos, Wilfried. (2012). Primäre Bildung. In Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 559-572). Wiesbaden: Springer VS.
- Zängel, Peter. (2015). Organisation: Ansätze, Theorien und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit. In Ueli Merten & Urs Kaegi (Hrsg.), *Kooperation kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit* (S. 89-118). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Quellenverzeichnis

- Amt für Jugend und Berufsberatung [AJB]. (2016). *Lagebericht zur Schulsozialarbeit im Kanton Zürich*. Gefunden am 19. November 2018 unter https://ajb.zh.ch/content/dam/bildungsdirektion/ajb/kinderjugendhilfe/dateien/schulsozialarbeit/SSA_Lagebericht.pdf
- AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Gefunden am 21. November 2018 unter http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Do_Berufskodex_Web_D_gesch.pdf
- AvenirSocial. (2013). *Charta – Gelingende Kooperation zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit*. Gefunden am 24. Juni 2018 unter http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Charta-Kooperation_VSLCH_SSAV_avenirsocial1.pdf
- AvenirSocial. (2014). *Berufsbild der Professionellen Sozialer Arbeit*. Gefunden am 10. Juli 2018 unter https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/AS_Berufsbild_DE_def_1.pdf

- AvenirSocial. (2016). *Leitbild Soziale Arbeit in der Schule*. Gefunden am 16. Oktober 2018 unter https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/AS_DE_Schulsozialarbeit_160329.pdf
- AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband [SSAV]. (2010). *Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit*. Gefunden am 24. Juni 2018 unter https://ssav.ch/download/673/Rahmenempfehlungen_Schulsozialarbeit.pdf
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2016). *Medienmitteilung - Armut und materielle Entbehrung von Kindern in der Schweiz 2014*. Gefunden am 15. Juli 2018 unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung.assetdetail.1320142.html>
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft [BV] vom 18. April 1999 (Stand am 1. Januar 2018) (SR 101)
- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH]. (2014). *Der Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer*. Gefunden am 15. Juli 2018 unter https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Medienmitteilungen/141209_MK_Berufszufriedenheitsstudie_Berufsauftrag/141209_07_LCH_Berufsauftrag.pdf
- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz [LCH]. (o.J.). *LCH-Position zur Integration der Sonderpädagogik in die Regelschulen*. Gefunden am 17. Juli 2018 unter https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Positionspapiere/100908_Positionspapier_Integration_Sonderpaedagogik_Regelschulen.pdf
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren Konferenz [D-EDK]. (2014). *Rahmeninformationen Lehrplan 21*. Gefunden am 14. Juli 2018 unter https://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_rahmeninformation_%202014-11-06.pdf
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren Konferenz [D-EDK]. (Hrsg.). (2016). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe* (bereinigte Fassung). Gefunden am 13. Juli 2018 unter https://vfe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf
- Educa. (2018). *Zuständigkeiten im Bildungswesen*. Gefunden am 24. Juni 2018 unter <https://bildungssystem.educa.ch/de/zustaendigkeiten-bildungswesen>
- Educa. (o. J.). *PISA*. Gefunden am 22. Oktober 2018 unter <https://pisa.educa.ch/de/>
- FHS St. Gallen. Community Schulsozialarbeit. (2017). *Zusammenfassung der Tischdiskussionen*. Gefunden am 10. Juli 2018 unter https://www.fhsg.ch/fileadmin/Dateiliste/2_weiterbildung/veranstaltungen/SSA-Communityanlass-Zusammenfassung-Tischdiskussionen-20170904.pdf

- Integration und Schule. (2018). *Definitionen. Integration/Inklusion*. Gefunden am 19. Juli 2018 unter <https://integrationundschule.ch/definitionen/>
- Lehrplan 21. (2016). *Überblick*. Gefunden am 13. Juli 2018 unter https://v-fe.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=100
- Lehrplan 21. (o. J.a). *Das Wichtigste im Überblick*. Gefunden am 15. Juli 2018 unter https://lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_leporello_a4.pdf
- Lehrplan 21. (o. J.b). *Kompetenzorientierung*. Gefunden am 15. Juli 2018 unter <https://www.lehrplan21.ch/kompetenzorientierung>
- Lehrplan 21. (o. J.c). *Fragen und Antworten*. Gefunden am 15. Juli 2018 unter <https://www.lehrplan21.ch/fragen-und-antworten>
- Pädagogische Hochschule Bern. (2015). *Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zum Stand in der deutschsprachigen Schweiz*. Gefunden am 15. Juli 2018 unter <https://www.phbern.ch/kooperationsformen-und-nutzungsstrukturen-in-der-schulsozialarbeit.html>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK]. (2017). *Bildungssystem Schweiz*. Gefunden am 14. Juli 2018 unter <http://www.edk.ch/dyn/14798.php>
- Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik. (2018). *Was sind die Unterschiede zwischen Integration und Inklusion?* Gefunden am 19. Juli 2018 unter <http://www.szh.ch/themen/schule-und-integration/schulische-integration/antwort-2>
- Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Zürich. (o. J.). *Berufsbild Schulleitung*. Gefunden am 24. Juni 2018 unter http://vslzh.ch/data/documents/vslzh_brosch_berufsbild_13.pdf
- Volksschulamt des Kantons Zürich. (2018). *Grundlagen. Die Schulleitung*. Gefunden am 28. Dezember 2018 unter <http://behoerdenhandbuch.ch/web/fuehrung-der-schule-2/die-schulleitung/>
- Volksschulamt des Kantons Zürich. (o. J.). *Neu definierter Berufsauftrag. Informationen für Lehrpersonen*. Gefunden am 19. Juli 2018 unter https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles/anstellungsbedingungen0/neudef_berufsauftrag/informationen-berufsauftrag/_jcr_content/contentPar/downloadlist/downloaditems/2489_1546596874813.spooler.download.1546608303804.pdf/vsa_berufsauftrag_broschuere_print.pdf
- Volksschulgesetz [VSG] Gesetzessammlung des Kantons St.Gallen vom 13. Januar 1983 (Stand 1. Januar 2015)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Partizipationsstufen

(Quelle: Strassburger & Rieger, 2014, S. 232)40

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bildungstypen

(Quelle: eigene Tabelle in Anlehnung an Overwien, 2007, S. 46)22

Tabelle 2: Übersicht Bildungssystem Schweiz

(Quelle: eigene Tabelle in Anlehnung an Educa, 2018)23

Tabelle 3: Unterschied Integration und Inklusion


(Quelle: eigene Tabelle in Anlehnung an Stiftung Schweizer Zentrum für
Heil- und Sonderpädagogik, 2018)27

Tabelle 4: Methoden Lehrpersonen

(Quelle: eigene Tabelle in Anlehnung an Eggenschwiler, 2014, S. 5, 10-13,
16, 17)32

Eigenständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benützung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe.



Unterschrift

Effretikon, 16. März 2019

Veröffentlichung Bachelorarbeit

Ich bin damit einverstanden, dass meine Bachelor Thesis bei einer Bewertung mit der Note 5.5 oder höher, der Bibliothek für die Aufnahme ins Ausleiharchiv und für die Wissensplattform Ephesos zur Verfügung gestellt wird.

ja

nein



Unterschrift

Effretikon, 16. März 2019