

# Auf Augenhöhe?

Eine qualitative Untersuchung zur Zusammenarbeit  
von Eltern und Schulsozialarbeitenden

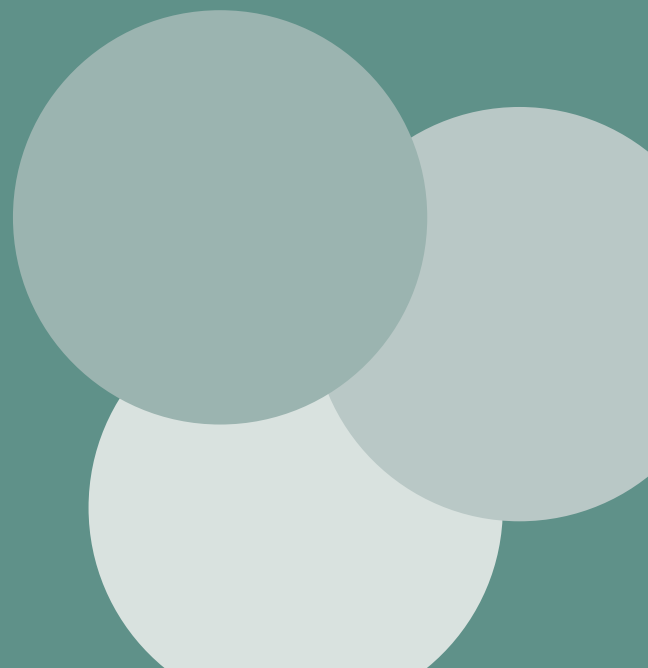
Master in Sozialer Arbeit, Bern | Luzern | St. Gallen | Zürich

Verfasserin: Audrey Hauri

Studienbeginn: Frühling 2015

Fachbegleitung: Dr. Emanuela Chiapparini

Abgabetermin: 9. Januar 2019



# Abstract

Kooperation gilt als zentrales Handlungsprinzip in der Schulsozialarbeit. Jedoch findet die Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Eltern im fachlichen Diskurs nur wenig Beachtung und es liegen in der Schweiz kaum Forschungsergebnisse zu dieser Thematik vor. Diese Masterthesis geht der Frage nach, wie Eltern und Schulsozialarbeitende die Zusammenarbeit gestalten und welche Rollen die Schulsozialarbeitenden in der Kooperation mit Eltern einnehmen. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring werden acht Expertinnen- und Experteninterviews, durchgeführt mit Eltern und Schulsozialarbeitenden, untersucht. Die Ergebnisse dieser Thesis zeigen, dass es für die adäquate Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei deren Lebensbewältigung alle drei Sozialisationsinstanzen, Eltern, Schule und Kinder- und Jugendhilfe braucht. Dabei gelingt es den Schulsozialarbeitenden, den Eltern mit einer partizipativen und wertschätzenden Haltung zu begegnen und sie für den Dialog rund um die Belange ihres Kindes abzuholen. In der Untersuchung zeigt sich eine grosse Rollenvielfalt der Schulsozialarbeitenden, schlüpfen sie in der Zusammenarbeit mit Eltern doch in zwölf unterschiedliche Rollen, immer auf die Kinderrechte und das Kindeswohl fokussierend. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass die (Klassen)-lehrpersonen bei der Vermittlung der Eltern zur Schulsozialarbeit eine zentrale Rolle spielen und das Angebot der Schulsozialarbeit den Eltern nur wenig bekannt ist. Die Eltern warten zu lange, bis sie Unterstützung annehmen. Auch scheint die Schule noch nicht bereit, die Eltern partizipieren zu lassen. Für die Schulsozialarbeit jedoch ist das zentrale handlungsleitende Prinzip in der Zusammenarbeit mit Eltern das Recht auf Partizipation.

# Dank

Ich bedanke mich von Herzen bei den Müttern und den Schulsozialarbeitenden, die durch ihre Offenheit massgeblich zum Gelingen dieser Masterthesis beigetragen haben.

Dr. Emanuela Chiapparini danke ich für die kompetente Begleitung und dafür, dass sie mich so spontan angenommen hat.

Meinem Mann Rouven ein grosses Dankeschön für die Gestaltung dieser Masterthesis und die aufgebrauchte Geduld.

Und nicht zuletzt viel Liebe an meine Söhne Can und Nima- diese Arbeit ist für Euch.

# Inhaltsverzeichnis

## Teil I Einleitung 8

- 1.1 Ausgangslage und Problemstellung 8
- 1.2 Zielsetzung und Fragestellung 10
- 1.3 Stand der Forschung 11
  - 1.3.1 Forschungsstand und Fachdiskurs zur Schulsozialarbeit im Allgemeinen 11
  - 1.3.2 Forschungsstand und Fachdiskurs zur Zusammenarbeit mit Eltern in der Schulsozialarbeit 13

## Teil II Schulsozialarbeit 16

- 2.1 Geschichte der Schulsozialarbeit 16
- 2.2 Definition von Schulsozialarbeit 17
- 2.3 Zielgruppen und Ziele von Schulsozialarbeit 18
- 2.4 Arbeitsfelder der Schulsozialarbeit 20

## Teil III Theoretische Verortung 22

- 3.1 Kooperation in der Sozialen Arbeit 22
  - 3.1.1 Definition von Kooperation 23
  - 3.1.2 Intensitätsstufen von Kooperation 24
- 3.2 Kooperation in der Schulsozialarbeit 25
  - 3.2.1 Kooperation von Eltern und Schulsozialarbeitenden - eine Begriffsbestimmung 25
  - 3.2.2 Rollen der Schulsozialarbeitenden in der Zusammenarbeit mit Eltern 27
- 3.3 Kooperation und Partizipation 29

## Teil IV Methodisches Vorgehen 32

4.1	Forschungsdesign	32
4.2	Forschungshaltung	33
4.3	Konstruktion der Stichprobe	35
4.4	Datenerhebung	36
4.4.1	Expertinnen- und Experteninterviews	36
4.4.2	Erstellung des Interviewleitfadens	38
4.4.3	Durchführung der Interviews und Datenaufbereitung	39
4.5	Qualitative Inhaltsanalyse	39
4.6	Gütekriterien	44

## Teil V Ergebnisdarstellung 45

5.1	Kategorie 1: Zentrale Aspekte der Kooperation	45
5.1.1	Chancen seitens Schulsozialarbeit	46
5.1.2	Herausforderungen seitens Schulsozialarbeit	49
5.1.3	Chancen seitens Eltern	52
5.1.4	Herausforderungen seitens Eltern	54
5.1.5	Zentrale Aspekte seitens Schule	55
5.1.6	Zentrale Aspekte seitens Kanton	56
5.2	Kategorie 2: Elterliche Partizipation	56
5.3	Kategorie 3: Rollen der Schulsozialarbeitenden	59
5.4	Diskussion der Ergebnisse	69
5.4.1	Rollenverständnis und Rollenflexibilität	70
5.4.2	<Eini vu üs> Gelingende Aspekte der Zusammenarbeit	72
5.4.3	Schulsozialarbeit, die grosse Unbekannte - Hindernde Aspekte der Zusammenarbeit	74
5.4.4	Zusammenarbeit auf Augenhöhe?	75

## **Teil VI Fazit** **77**

6.1	Handlungsempfehlungen für die Praxis	77
6.2	Reflexion des Forschungsprozesses	79
6.3	Schlussbetrachtung	81

## **Teil VII Quellenverzeichnis** **84**

7.1	Literaturverzeichnis	84
7.2	Tabellenverzeichnis	93
7.3	Abbildungsverzeichnis	93

## **Teil VIII Anhang** **94**

8.1	Einwilligungserklärung	94
8.2	Interviewleitfaden Schulsozialarbeitende	95
8.3	Interviewleitfaden Eltern	96
8.4	Transkriptionsregeln	97
8.5	Kategoriensystem Datenauswertung	98
8.6	Persönliche Erklärung Einzelarbeit	99

# Teil I

## Einleitung

Im Teil I werden die Ausgangslage und die Problemstellung sowie die Zielsetzung und Fragestellung dieser Masterthesis erörtert. Mit der anschliessenden Darstellung des Forschungsstandes wird ein Blick auf die Forschungslage in der Schweiz, Deutschland und den USA geworfen.

### 1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Die Erziehung und die Begleitung von Kindern und Jugendlichen bei der Bewältigung der verschiedenen Entwicklungsaufgaben stellen hohe Ansprüche an Eltern<sup>1</sup>. Aber auch die gesellschaftlichen Anforderungen an diese steigen stetig. Die tagtäglich zu erbringenden Herstellungsleistungen des *Doing Family* unter Entgrenzungsbedingungen fordern Familien stark (Jurczyk, 2014). Diese „Herausforderungen der Lebensbewältigung“ (Baier, 2011, S. 68) haben Auswirkungen auf die Schule und die Schulsozialarbeit.

Die Wissenschaft spricht von drei Sozialisationsinstanzen, die das Kinder- und Jugendalter wesentlich prägen (Drilling, 2001, S. 89). Die Familie ist der erste Ort für Erziehung und die primäre Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche. Daneben gibt es die Sozialisationsinstanzen Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe. Sozialisation und Erziehung ist demnach nicht nur Sache der Eltern, sondern auch Aufgabe verschiedener Institutionen, die von Kindern und Jugendlichen besucht werden (Hurrelmann 2006, S. 187). Die Phase der Kindheit und Jugend fällt in die Zeit der schulischen Sozialisation. Dies hat zur Folge, dass neben dem Wissenserwerb auch die lebensphasentypischen Entwicklungsaufgaben bewältigt werden müssen (Humrich & Kramer, 2017, S. 8f.). Als sekundäre Sozialisationsinstanz tritt die Schule dabei in Wechselwirkung mit der betreffenden Person, aber auch mit den anderen beiden

---

<sup>1</sup> Eltern sind keine homogene Gruppe. Sie verbindet allein die Tatsache, Kinder zu haben. Familienformen wie zum Beispiel Regenbogenfamilien, Einelternfamilien oder Patchworkfamilien sind wertfrei anzuerkennen.



Sozialisationsinstanzen (ebd. S. 12). Die Kinder- und Jugendhilfe als dritte Instanz realisiert die Erziehungsansprüche von Kindern und Jugendlichen, die durch Eltern und Schule allein nicht sichergestellt werden. Sie hat eine originäre Zuständigkeit, Organisation und eigenständige Arbeitsmethoden (Krüger, 2012, S. 76). Die Schulen sind ein Schmelztiegel unterschiedlichster Kinder und Jugendlicher mit verschiedenem sozioökonomischen Status, basierend auf dem ökonomischen Hintergrund, der Sprache, der Kultur, der Religion oder dem Bildungshintergrund der Eltern. Die Schulen können den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ohne Unterstützung durch die Eltern nicht gerecht werden (Feyl Chavkin, 2017, S. 18). So ist in vielen Schulgesetzen der Kantone in der Schweiz auch die Elternmitwirkung verankert mit dem Ziel, die Eltern hinsichtlich der Erreichung der Bildungsziele miteinzubeziehen. Damit dies gelingt, braucht es eine Brückenbauerin. Die Zusammenarbeit der drei Sozialisationsinstanzen ist demnach zentral für die Entwicklung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen und eine adäquate Unterstützung bei deren Lebensbewältigung (Baier, 2011, S. 69).

Mit der Schulsozialarbeit hat die Kinder- und Jugendhilfe ihr am schnellsten wachsendes Handlungsfeld hervorgebracht. Seit Mitte der 1990er Jahre wurde in der Deutschschweiz beinahe flächendeckend Schulsozialarbeit eingeführt (Baier, 2011, S. 61). Der Bundesrat bezeichnet die Schulsozialarbeit als Brückenbauerin zwischen der Sozialisationsinstanz Schule und der Sozialisationsinstanz Eltern und schreibt ihr damit eine anspruchsvolle Rolle zu (Bericht des Bundesrates, 2010, S. 37). Die Kooperation zwischen den Sozialisationsinstanzen Schule sowie Kinder- und Jugendhilfe genießt im fachlichen Diskurs hohe Relevanz. Auch in der Schweiz zeigt sich, dass die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen für die Schulsozialarbeit einen der Schlüssel zum Erfolg darstellt (Drilling, 2001, S. 81). Ein weiterer Schlüssel könnte laut Drilling die Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Eltern darstellen. Spies & Pötter (2011, S. 151) sehen das Ziel einer solchen Kooperation in der Mobilisation familiärer Unterstützungsressourcen und in der Verbesserung von Bildungserfolgsaussichten von besonders benachteiligten Kindern und Jugendlichen. Eltern sollen als Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und als wichtigste Ressource begriffen werden. Angesichts der Forschungsergebnisse scheint dieser Weg noch weit. Nur 53 % der deutschen Eltern fühlen sich an der Schule ihres Kindes willkommen. Bei den Eltern mit Migrationsgeschichte sind es gar nur 39,5 %, die sich willkommen fühlen (ebd., 2011, S. 147).

Drilling (2001, S. 89) stellt verwundert fest, dass viel über die Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit als Teil der Kinder- und Jugendhilfe nachgedacht wird, jedoch kaum über die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Eltern – und dies, obwohl sich in praktisch allen Konzepten der Schulsozialarbeit die Zusammenarbeit mit Eltern bzw. Elternarbeit als Zielsetzung findet. Eltern werden dort von der Schulsozialarbeit sowohl als Kooperationspartnerin, als auch als Zielgruppe definiert. Gerade die elterliche Kooperation ist ein zentraler Faktor für „gelingende Hilfe bei kindlichen Problemsituationen“ (Jud, Stauffer & Lätsch, 2018, S. 65). Es besteht Bedarf an methodisch anspruchsvollen Untersuchungen;

der Blick auf die gegenwärtige Forschungslage zeigt klar das Potential einer Zusammenarbeit mit Eltern (Sacher, 2014). Erfolgreich sind Konzepte der Zusammenarbeit mit Eltern, die „vielfältige Kommunikationswege und bidirektionale Kommunikation vorsehen“ (ebd., 2012, S. 240) In diesem Kontext steht nun die Hauptfrage dieser Masterthesis, nämlich wie Eltern und Schulsozialarbeitende die Zusammenarbeit gestalten. Trotz der regen Evaluationstätigkeit im Bereich der Schulsozialarbeit liegen aus dem deutschsprachigen Raum wenige Forschungsergebnisse zu dieser Frage vor. Die vorliegende Masterthesis will daher einen Beitrag zu einer im deutschen Sprachraum wenig erforschten Thematik leisten.

## 1.2. Zielsetzung und Fragestellung

Diese Masterthesis fokussiert den Gegenstand der Kooperation von Eltern und Schulsozialarbeitenden, insbesondere die Rolle(n) der Schulsozialarbeitenden sowie die hinderlichen und förderlichen Aspekte für eine gelingende Kooperation *auf Augenhöhe* zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden<sup>2</sup>.

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht in einem ersten Schritt ein deskriptiver Zugang. Es soll eine Momentaufnahme der Zusammenarbeit von Eltern und Schulsozialarbeitenden daraus resultieren, indem Sichtweisen von Eltern und Schulsozialarbeitenden beschrieben werden. Dabei werden insbesondere auch die Rollen der Schulsozialarbeitenden in Zusammenarbeit mit den Eltern untersucht. In einem zweiten Schritt sollen Aspekte für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden identifiziert werden. Das Ziel der Masterthesis ist also einerseits das Aufzeigen einer Momentaufnahme der Zusammenarbeit von Eltern und Schulsozialarbeitenden und andererseits die Identifikation von Gelingensbedingungen für eine Kooperation *auf Augenhöhe* zwischen Schulsozialarbeitenden und Eltern. Daraus sollen Handlungsempfehlungen für die Akteure in der Schulsozialarbeit abgeleitet werden mit dem Nutzen, Hinweise für die professionelle Praxis zu liefern. Konkret will diese Masterthesis folgende Fragestellung beantworten:

Hauptfragestellung:

Wie gestaltet sich die Kooperation zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden?

---

<sup>2</sup> Auf Augenhöhe bedeutet dabei, dass sich die Parteien als gleichberechtigte Partner begegnen und gemeinsames Lernen und Suchen nach Lösungen ermöglicht wird (Marek und Schopp, 2015, S. 95). Eine Kooperation auf Augenhöhe basiert auf einer dialogischen Haltung. Diese Haltung ist geprägt von „gegenseitigem Respekt, schöpferischem Zuhören und Sich-authentisch-mitteilen-Können“ (ebd., S. 59). Aus diesem Blickwinkel heraus tragen Eltern und Schulsozialarbeitende gemeinsam Verantwortung und arbeiten gleichwertig zusammen (Stange, 2012, S. 15). „Der Dialog auf Augenhöhe ermöglicht das Eröffnen eines gemeinsamen Lernraumes, der vorschnelle expertokratische Bewertung von Lebenssituationen verhindert und es ermöglicht, dass auch Fachkräfte hilfreiche Unterstützung von Menschen erfahren, die Hilfen zur Erziehung in Anspruch nehmen“ (Müller, 2015, S. 120).

Zusätzlich soll diese Masterthesis Antworten auf folgende Unterfragestellungen geben:

- Welche Rolle(n) nehmen Schulsozialarbeitende in der Zusammenarbeit mit Eltern ein?
- Welche Aspekte tragen gelingend zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden bei?
- Welche Aspekte behindern die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden?

## 1.3. Stand der Forschung

In diesem Teil soll der aktuelle Forschungsstand und Fachdiskurs zur Schulsozialarbeit zunächst im Allgemeinen und danach der Forschungsstand und Fachdiskurs zur Zusammenarbeit von Eltern und Schulsozialarbeit im Besonderen dargestellt werden.

### 1.3.1 Forschungsstand und Fachdiskurs zur Schulsozialarbeit im Allgemeinen

Gemäss Speck und Olk (2010, S. 7) ist die Schulsozialarbeit eines der am intensivsten beforschten Arbeitsfelder in der Kinder- und Jugendhilfe. Die Anzahl der Forschungsprojekte hat massiv zugenommen, doch die Studien bleiben oftmals unveröffentlicht oder es werden nur Teilaspekte der Programme berücksichtigt. Die Autoren bezeichnen den aktuellen empirischen Forschungsstand dementsprechend als intransparent, bruchstückhaft und defizitär (ebd.). Dazu kommt, dass die noch junge Forschungstradition zur Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum von der Evaluationsforschung geprägt ist und mehrheitlich konkrete Einzelfälle untersucht. Diese geben nur bedingt Aufschluss über unterschiedliche Ausrichtungen und Ausgestaltungsformen der professionellen Praxis. Die Evaluationen zielen auf die Benennung der verschiedenen Aktivitäten, die im Rahmen der Schulsozialarbeit zur Anwendung kommen, sowie auf die Messung von Zufriedenheiten und subjektiven Wirkungseinschätzungen (Schallberger, 2013; Hostettler & Pfiffner, 2014).

Eine aufschlussreiche Evaluation zu Wirkung und Nutzen der Schulsozialarbeit in der Stadt Zürich (1996 bis 2002) brachte interessante Befunde. Durch umfangreiche Fallanalysen konnte aufgezeigt werden, dass Schulsozialarbeit die direkten Lebensbedingungen von Kindern und ihren Familien verbessert, das Schulsystem stützt und optimierend auf das bestehende Hilfesystem wirkt, indem sie durch Triage und Kooperationen unterstützende

Dienste und Kompetenzen zusammenführt (Landert, 2002, S. 26). Der Autor formuliert, dass „die Wirksamkeit der Schulsozialarbeit in Bezug auf den beruflichen Alltag der Lehrpersonen, das Schul- und kollegiale Klima, die Situation der betroffenen Kinder sowie zunehmend eines Quartiers so augenfällig sind, dass der Projektstatus von Schulsozialarbeit aufgegeben werden konnte“ (ebd., 2002, S. 13).

Im Bereich der Grundlagenforschung zur Schulsozialarbeit liegen nur wenige Befunde vor. Fabian et al. (2010) untersuchten in einer quantitativen Forschung die Wirkungen von schulsozialarbeiterischen Beratungen. Durch das Verändern bestimmter Items konnten Wirkungen identifiziert werden. Sie fanden heraus, dass sich die Ergebnisse bei Schülerinnen und Schülern, die in einer Beratung bei der Schulsozialarbeit gewesen waren, veränderten. Ob diese Veränderungen aufgrund der Beratung durch die Schulsozialarbeit eintrafen, war mit dem verwendeten Forschungsdesign nicht zu eruieren.

Genauerer konnte in einem Projekt von Baier und Heeg erforscht werden. Ähnlich wie in der Untersuchung von Fabian et al. wurde der Frage nachgegangen, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit in Beratungen bei der Schulsozialarbeit Wirkungen im Sinne von Hilfeleistungen für Kinder entstehen können (Baier & Heeg, 2011; Heeg & Baier, 2013). Es wurden *Wirkungschronologien* herausgearbeitet, die durch bestimmte, aufeinanderfolgende Elemente gekennzeichnet sind (Baier, 2015, S. 59). Baier (2010) hält die Forschungsergebnisse folgendermassen fest:

- Schulsozialarbeit unterstützt Kinder und Jugendliche erfolgreich bei verschiedensten Problemen der Lebensbewältigung und wird dafür von ihnen entsprechend positiv bewertet
- Schulsozialarbeit trägt dazu bei, dass sich Kinder und Jugendliche in der Schule wohler, respektierter und sicherer fühlen
- Schulsozialarbeit verbessert das Schul und Klassenklima
- Lehrkräfte gewinnen durch die Schulsozialarbeit höhere Handlungssicherheit in pädagogischen Fragen sowie in Problemsituationen.

In der bis im Januar 2019 laufenden Nationalfondsstudie *Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit* untersucht die Pädagogische Hochschule Bern gemeinsam mit der Berner Fachhochschule BFH die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden, Schulleitungen, Lehrpersonen und schulexternen Fachstellen in allen deutschsprachigen Schulen in der Schweiz, die Schulsozialarbeit anbieten. Das Projekt will für diese Berufsgruppen Orientierungswissen bereitstellen, indem es Erfolgsfaktoren für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen schulinternen sowie externen Personen und Institutionen aufzeigt (Hostettler & Pfiffner, 2016). Erstmals soll eine Studie empirische Daten für eine Gesamtsicht zum aktuellen Stand der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz liefern, was bis anhin fehlt. In der Studie nicht erforscht wird die Zusammenarbeit mit Eltern.

## 1.3.2 Forschungsstand und Fachdiskurs zur Zusammenarbeit mit Eltern in der Schulsozialarbeit

Im deutschsprachigen Raum liegen im Gegensatz zum Englischen wenige Studien zum Thema Zusammenarbeit mit Eltern vor (Wiechers & Fürstenau, 2014; Thimm, 2015). Der internationale Forschungsstand zu den Effekten der Zusammenarbeit mit Eltern ist widersprüchlich, da den vorliegenden Untersuchungen kein einheitliches Verständnis der Zusammenarbeit mit Eltern zu Grunde liegt. Aufgrund dessen und der begrifflichen Vielfalt fehlen zuverlässige, vergleichbare Erfolgsindikatoren. Dies führt zu unterschiedlichen Studienergebnissen (Sacher, 2012; von Werthern, 2013).

Das Mitwirken von Eltern an Schulen ist ein relativ neues Thema. Von Werthern (2013) macht zwei Faktoren für die Annäherung von Schule und Eltern verantwortlich. Einerseits die international vergleichenden Bildungsstudien wie PISA, die den grossen Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildungserfolge aufzeigten, und andererseits der aus der Bildungsforschung ausdifferenzierte Bildungsbegriff, der sich durchgesetzt hat. Dieser Bildungsbegriff, der Bildung als lebenslangen Prozess betrachtet, anerkennt neben der formalen (Schule) die non-formale Bildung durch die Kinder- und Jugendhilfe sowie die informelle Bildung durch Eltern oder Peers als Voraussetzung für gelingende Bildung (ebd., 2013, S. 113).

In der Schulsozialarbeit gilt die Zusammenarbeit mit Eltern als „selbstverständlicher Bestandteil und unhintergebarer Qualitätsstandard“ (Homfeldt & Schulze-Krüdener, 2007, S. 8). Dies zeigt sich daran, dass die meisten Konzepte in der Schulsozialarbeit auch die Beratung von Eltern vorsehen. Als Konsens gilt im Fachdiskurs, dass die Zusammenarbeit mit Eltern nur gelingen kann, wenn die Professionellen den Eltern mit der richtigen Haltung begegnen (Köngeter, 2011, S. 164). Er bezeichnet es als professionelle Herausforderung, eine Haltung zu entwickeln, die den Eltern dezidiert Erziehungskompetenz zuspricht (zitiert nach Bauer, 2006, S. 11f). Dies bedeutet eine Abkehr von einer kritischen Sichtweise gegenüber der Ursprungsfamilie, in der Eltern als Urheber für die Probleme und Entwicklungsschwierigkeiten ihrer Kinder verantwortlich gemacht und als Störenfriede und Unruhestifter im Hilfeprozess angesehen wurden (Köngeter, 2011, S. 164).

Im deutschsprachigen Raum beschäftigen sich Stork und Thimm mit der Frage der Kooperation von Eltern und Schulsozialarbeitenden. Es wird in diesem Zusammenhang von einem Neuanfang gesprochen, und zwar deshalb, weil nicht mehr von *Elternarbeit* die Rede ist, sondern von der *Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern* (Stork, 2011, S. 327). Für die Schule und die Schulsozialarbeit bedeute dies eine Herausforderung, denn die Schule solle sich für Eltern und ihre Ideen öffnen und eine von Achtung, Vertrauen und Respekt

geprägte Alltagskultur und Haltung entwickeln (ebd. S. 327). *Haltungsarbeit* ist also notwendig. Die Eltern müssen spüren, dass sie als Kommunikations- und Kooperationspartner willkommen sind (Thimm, 2015, S. 150).

Für die Schule und damit auch für die Schulsozialarbeit sind die Themen Migration und Integration aktueller denn je. Spies & Chamakalayil (2011) konnten Befunde aus einer Elternbefragung (n = 254) an acht Schulen in Niedersachsen liefern. 48 % der deutschen Eltern und 55 % der Eltern mit Migrationshintergrund gaben an, sich nicht oder nur eingeschränkt angenommen zu fühlen, wenn sie Vorschläge bezüglich ihrer Kinder einbringen. Nur 53 % der Eltern fühlten sich an der Schule ihres Kindes willkommen, noch weniger waren es bei den Eltern mit Migrationsgeschichte. Gerade einmal 39,5 % verspürten gegenüber der Schule ihrer Kinder positive Gefühle (Spies & Pötter, 2011, S. 147). Es braucht also Massnahmen, die alle Eltern einbeziehen sowie eine Strategie für den Einbezug schwer erreichbarer Eltern. Forschungen in Deutschland belegen, dass sich der Nutzen von Schulsozialarbeit nicht auf die Ebene der Schülerinnen und Schüler beschränkt, sondern sich auch auf andere Ebenen, wie zum Beispiel die der Eltern, erstreckt. So fassen Speck und Olk (2010) zusammen, dass Schulsozialarbeit auf Elternebene „zum Abbau von Zugangsbarrieren gegenüber Schulen und zu einer intensiveren Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulen beiträgt“.

Auch im englischsprachigen Raum existiert wenig Forschung, die explizit die Kooperation zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden untersucht (Joseph-Goldfarb, 2014, S. 23). Gut erforscht ist dafür der Einbezug von Eltern in die Schule (parental involvement / family involvement). Fayl Chavkin (2017) erläutert, dass in den USA das Thema seit über 40 Jahren Gegenstand von Forschung ist und die Studien klar einen positiven Zusammenhang zwischen dem Engagement von Eltern in der Schule und ihrem Interesse an der Bildung und dem Schulerfolg der Kinder aufzeigen (Ferguson, 2008; Jeynes 2012; Van Voorhis, Maier, Epstein, Lloyd & Leung, 2013).

Joseph-Goldfarb beschäftigt sich in ihrer 2014 erschienenen Masterarbeit *Parent Involvement in Schools: Views from School Social Workers* mit der Frage, wie Schulsozialarbeitende die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit Eltern einschätzen und ob sie der Meinung sind, dass die Schulsozialarbeit eine Rolle in Bezug auf diese Zusammenarbeit spiele. Die Ergebnisse zeigen, dass der Begriff *parent involvement* (wie auch der Begriff Elternarbeit im deutschen Sprachgebrauch) unterschiedlich interpretiert wird (S. 51). Die Studie zeigt auf, dass die Schulsozialarbeitenden die Eltern entweder als *Experten*, als *Partner* oder als *Ressource* wahrnehmen. Alle befragten Schulsozialarbeitenden sehen sich als *Schlüsselperson*, um die Familien darin zu unterstützen, mit der Schule zusammenzuarbeiten (S. 41). In eine ähnliche Richtung geht die Studie der Amerikaner Alameda-Lawson, Lawson

& Lawson (2010). Diese untersuchten die Rolle von Schulsozialarbeitenden in einem Elternbeteiligungsprogramm in ökonomisch schwachen Schulgemeinden. Die Ergebnisse zeigen auf, dass Schulsozialarbeitende als wichtige *Brückenbauer* zwischen der Familie und der Schule fungieren. Die Schulsozialarbeitenden besuchten die Familien mehrmals zu Hause und ermutigten diese zur Partizipation. Die Autoren begründen die positiven Reaktionen der Eltern gegenüber den Schulsozialarbeitenden mit deren Engagement, die Bedürfnisse und die Bedenken der Eltern ernst zu nehmen und Interventionen zu planen, die den Realitäten der Eltern entsprachen. Als ein weiterer zentraler Faktor wird die Fähigkeit der Schulsozialarbeitenden genannt, die Eltern über Ressourcen und Angebote in der Gemeinde zu informieren oder sie mit Angeboten zu vernetzen.

[School] social workers in this study played key roles, as parents indicated. Five social work practices were identified as instrumental for individual and collective Parent Involvement: door-to-door outreach, persistence, passion, responsiveness, and information and resource linkages. Collectively, these findings suggest that social workers can act as institutional and cultural brokers between families and their children 's school. (Alameda-Lawson et al., S. 181)

# Teil II

## Schulsozialarbeit

In Teil II werden das noch junge Handlungsfeld der Schulsozialarbeit vorgestellt und die zentralen Grundlagen zur Schulsozialarbeit erläutert.

### 2.1. Geschichte der Schulsozialarbeit

In den USA hat *School Social Work* eine lange Tradition. An der Ostküste wurden um 1906 die ersten Formen von Schulsozialarbeit eingeführt und es gab erste Bestrebungen, einheitliche und verbindliche *Standards for Social Work Services in Schools* zu entwickeln (Schermer, S. 1). In Deutschland beschäftigte sich Gertrud Bäumer – Frauenrechtlerin, Lehrerin, Politikerin und Schriftstellerin zu Beginn des 20. Jahrhunderts – mit dem Verhältnis zwischen Sozialpädagogik und Schule. Sie entwickelte Ideen, wie Jugendhilfe und Schule interagieren könnten (Just, 2016, S. 16). Mit dem Aufkommen des Nationalsozialismus wurden diese Bestrebungen zunichte gemacht und das Thema geriet in Vergessenheit. Erst in den 1960er Jahren wurde durch die Bildungsreform in Deutschland wieder öffentliches Interesse am Thema Schulsozialarbeit geweckt (ebd., S. 19). Das erklärte Ziel war die Aufhebung oder zumindest die Reduktion sozialisationsbezogener Benachteiligungen, um die beabsichtigte Chancengleichheit zu erreichen (Schermer, S. 1). Dieses Ziel konnte nicht erreicht werden und so stagnierte die Diskussion um Schulsozialarbeit zu Beginn der 1980er Jahre erneut. Aufgrund der Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen und des steigenden Problemdrucks in den Schulen rückte das Thema Schulsozialarbeit Ende der 1980er Jahre wieder in den Vordergrund. Gewalt, Migrationsproblematiken und Suchtprävention gerieten in den Fokus der Schulsozialarbeit (Just, 2016, S. 19f.). 1990 trat in Deutschland das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) in Kraft. Das KJHG gibt Empfehlungen für die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe und hält den gesetzlichen Auftrag der Sozialisationsinstanzen Schule und Jugendhilfe fest; dies unter Wahrung der verfassungsmässigen Rechte der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu fördern und zu gewährleisten (Schermer, S. 3). So waren die Dekaden rund um die Jahrtausendwende in Deutschland geprägt von neuen Impulsen, Landesprogrammen mit wissenschaftlichen Begleitforschungen und allgemeiner Qualitätsentwicklung in der Schulsozialarbeit (Just, 2016, S. 20). Einen weiteren Schritt zur



Etablierung der Schulsozialarbeit leistete der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit mit der Formulierung eines diesbezüglichen Berufsbildes und Anforderungsprofils (Rademacker, 2011, S. 39). Die Schweizer Schulsozialarbeit hat eine sehr viel jüngere Tradition als die der USA oder einiger anderer europäischer Länder wie zum Beispiel Deutschland (Drilling, 2001, S. 71). Gemäss Dupuis & Oldacre (2013) spannten die Schule und die Jugendhilfe erstmals in den 1960er Jahren in Genf zusammen und boten ein niederschwelliges Beratungsangebot an (zitiert nach von Aarburg & Kottelat, 2018, S. 77). Laut Drilling existierten in den 1970er Jahren erst einzelne Projekte, die aber fast alle aus verschiedenen Gründen nicht weitergeführt wurden. Fachkräfte der Jugendhilfe kamen erst dann zum Zuge, wenn sie von den Lehrpersonen einbestellt wurden. Die meisten Kantone verfügen über Angebote wie zum Beispiel die schulpсихologischen Dienste, Familien- oder Erziehungsberatungsstellen, die Situationen abklären oder Beratungsaufträge wahrnehmen. Diese enge Verzahnung zwischen Schule und unterstützenden Fachinstitutionen zieht Drilling als Erklärung hinzu, um die späte Ausbreitung der Schulsozialarbeit in der Schweiz in den 1990er Jahren zu erklären. Diese erfolgte zuerst in den grösseren Städten wie Zürich, St. Gallen, Bern, Basel, Luzern und Zug. Mit der Zeit erweiterte die Schulsozialarbeit ihr Angebot auf die Agglomeration. Die zunehmenden Veränderungen in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen, die steigende Zahl von Kindern mit Biographiebrüchen sowie die verstärkte Migration von Kindern und Jugendlichen aus Kriegsgebieten führte das bisherige System an seine Grenzen (ebd., 2001, S. 71). So konnte sich die Schulsozialarbeit an immer mehr Standorten etablieren. Heute verfügen bereits kleinere ländliche Gemeinden und Kantone wie der Kanton Glarus über Schulsozialarbeit (Baier, 2015, S. 41). Die Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Schweiz ist geprägt durch politische Entscheidungsstrukturen, innerhalb derer auf Gemeindeebene über die Einführung entschieden wird (Baier, 2011, S. 63). Das föderalistische System der Schweiz hat somit unterschiedliche Trägerschaften und Formen von Schulsozialarbeit hervorgebracht. Im Kanton Glarus ist die Schulsozialarbeit nach dem Landsgemeindeentscheid seit 2013 kantonalisiert und in Art. 35 Sozialhilfegesetz geregelt.

Die Schulsozialarbeit in der Schweiz befindet sich nach der Pionierphase bis Ende der 1990er Jahre und der darauffolgenden Ausbauphase bis ca. 2004 nun in der Profilierungsphase (Baier, 2011, S. 67).

## 2.2 Definition von Schulsozialarbeit

Anders als in Deutschland, wo nach wie vor eine Begriffsvielfalt zum Arbeitsfeld Schulsozialarbeit herrscht, hat sich der Begriff *Schulsozialarbeit* in der Schweiz trotz föderalistischer Strukturen etabliert. Definitionen zum Arbeitsfeld Schulsozialarbeit existieren wiederum viele. Eine für diese Masterthesis passende Definition von Schulsozialarbeit liefert Pötter (2014, S. 23), die

Schulsozialarbeit als Ergebnis von Kooperationen zwischen verschiedenen Akteuren des Systems Schule beschreibt:

Schulsozialarbeit ist das Ergebnis von Kooperationen zwischen den verschiedenen Akteuren des Systems Schule – insbesondere zwischen den sozialpädagogischen und den schulpädagogischen Fachkräften – mit dem Ziel, ‚Anschlussfähigkeit‘ zwischen den Funktionssystemen – insbesondere dem Erziehungs- und dem Bildungssystem – und den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sicherzustellen und zu unterstützen.

Eine weitere Definition von Schulsozialarbeit liefert Speck (2006, S. 23). Er verortet die Schulsozialarbeit als ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, betont dabei die gleichberechtigte Kooperation von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden und erwähnt die Unterstützung von Erziehungsberechtigten:

Unter Schulsozialarbeit wird [...] ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit den Lehrkräften gemeinsam auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen.

Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit definiert die Schulsozialarbeit als ein professionelles Angebot der Sozialen Arbeit, das eigenständig und dauerhaft in der Schule verankert ist und auf der Grundlage einer verbindlichen, partnerschaftlichen Kooperation von Jugendhilfe und Schule beruht (2009, S. 34). Die Beratung von Eltern wird in den Definitionen oft explizit erwähnt.

## 2.3 Zielgruppen und Ziele von Schulsozialarbeit

Es existieren unterschiedliche Konzepte und Auffassungen hinsichtlich der Definition der Ziele und der Bestimmung der Zielgruppen von Schulsozialarbeit (Drilling, 2009, S. 17; Speck, 2014, S. 64ff.). In der nachfolgenden Tabelle werden die Zielgruppen, Zielsetzungen und Angebote der Schulsozialarbeit dargestellt. Als primäre Zielgruppe der Schulsozialarbeit werden Kinder und Jugendliche, Lehrpersonen und Eltern genannt (Drilling, 2009, S. 41). Lehrpersonen und Eltern werden sowohl als Zielgruppe als auch als Kooperationspartner der Schulsozialarbeit betrachtet. Als Zielsetzung bei den Eltern wird die Stärkung der Erziehungskompetenzen genannt. Das durch die Schulsozialarbeit zur Verfügung gestellte Angebot umfasst die Beratung

und Unterstützung bei Erziehungsfragen und -problemen, die Moderation von Gesprächen (z. B. mit Lehrpersonen) und die Information über Hilfsangebote. In einigen Schulen werden Schulsozialarbeitende auch in die Organisation von Elternanlässen miteinbezogen.

Tabelle 1: Zielgruppe, Zielsetzung und Angebote der Schulsozialarbeit

Zielgruppe	Zielsetzung	Angebot
Kinder und Jugendliche	<p>Ermöglichung einer gelingenden Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung</p> <p>Förderung der schulischen und außerschulischen Lebensbewältigung bei Entwicklungsaufgaben und akuten Problemen und Konflikten</p> <p>Förderung der sozialen Kompetenzen</p> <p>Sicherung des Kindeswohls</p>	<p>Niederschwellige Beratung</p> <p>Motivationsarbeit</p> <p>Klassen- und Gruppenarbeiten</p> <p>Prävention</p> <p>Zusammenarbeit mit anderen Institutionen</p>
Lehrpersonen	<p>Sensibilisierung für sozialpädagogische Fragestellungen und die Sichtweisen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen</p>	<p>Persönliche Beratung in Bezug auf sozialpädagogische Themen (Präventionskonzepte, Elternarbeit) und bei akuten Problemlagen</p> <p>Moderation</p> <p>Vermittlung von Informationen</p> <p>Klasseninterventionen</p> <p>Gemeinsame Projektarbeit</p>
Eltern	<p>Stärkung der Erziehungskompetenzen</p>	<p>Beratung und Unterstützung bei Erziehungsfragen und -problemen</p> <p>Moderation</p> <p>Information über Hilfsangebote</p> <p>Elternanlässe (Elternsprechtage, Elternabende, Elterncafé etc.)</p>

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Speck (2014, S. 65f.) und Avenir Social & SSAV (2010, S. 2)

In dieser Masterthesis rücken die Eltern nicht als Zielgruppe, sondern als Kooperationspartner in den Fokus. In Kapitel 3.2.1 wird auf diese Thematik genauer eingegangen.

## 2.4 Arbeitsfelder der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit ist in vielen verschiedenen Arbeitsfeldern tätig. Ihre Schwerpunkte hängen von der jeweiligen Schulsituation und ihrem Umfeld ab, aber auch von den vorhandenen Ressourcen sowie den Zielen und Erwartungen, die mit der Schule vereinbart sind (SSAV, 2006, S. 4). Es haben sich folgende Arbeitsfelder herausgebildet:

Tabelle 2: Arbeitsfelder der Schulsozialarbeit

<b>Einzelfallhilfe</b>	<b>Soziale Gruppenarbeit und Projekte</b>
Beratung und Begleitung einzelner Schülerinnen und Schüler bei sozialen, schulischen, persönlichen oder beruflichen Themen	Arbeit in Gruppen oder Klassen zu spezifischen Themen, Präventionsprojekte, Schulentwicklungsprojekte
<b>Sozialräumliche Vernetzung</b>	<b>Kooperation mit Eltern und Lehrpersonen</b>
Gemeinwesenarbeit und Vernetzung mit der Gemeinde	Beratung und Kooperation mit Eltern und Lehrpersonen

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Speck (2014, S. 83)

Schulsozialarbeitende beraten einzelne Kinder und Jugendliche in Bezug auf soziale, schulische, persönliche oder berufliche Probleme. Sie tragen dazu bei, Benachteiligungen abzubauen und helfen Schülerinnen und Schülern, ihre Stärken zu entfalten und Ressourcen zu erschliessen. Im Rahmen der sozialen Gruppenarbeit arbeiten sie mit Gruppen oder Schulklassen an unterschiedlichen Themen oder Projekten. Die sozialräumliche Vernetzung ist eine weitere mögliche Leistung der Schulsozialarbeit. Je nach Ausgestaltung des jeweiligen Rahmenkonzeptes werden Kooperationen mit der offenen Jugendarbeit eingegangen oder Angebote für das Gemeinwesen organisiert. Schulsozialarbeitende unterstützen Eltern durch Beratung und Kooperation, nehmen an Elternveranstaltungen (z. B. Elternabenden) teil und fördern damit die Erziehungskompetenzen der Eltern. Der Schulsozialarbeit werden sowohl Mandate zur Zusammenarbeit von Kindern und Jugendlichen, Lehrpersonen, Schulleitungen und Eltern übergeben.

Die Schulsozialarbeitenden orientieren sich am Berufskodex des Berufsverbandes AvenirSocial und stützen ihr Handeln auf folgenden Leitgedanken (AvenirSocial, 2010):

- Schulsozialarbeit (SSA) unterstützt und fördert die Befähigung der Kinder und Jugendlichen, eine für sie und ihre Umwelt befriedigende Lebensgestaltung zu erreichen.
- SSA setzt sich für Bedingungen ein, die positive Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen ermöglichen.
- SSA trägt dazu bei, sozialen und persönlichen Problemen mit gezielten Massnahmen vorzubeugen, sie zu lindern und zu lösen.
- SSA leistet mit ihren Interventionen und Aktivitäten in verschiedenen Bereichen kontinuierlich einen Beitrag zur Schulentwicklung.
- SSA fördert die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.

# Teil III

## Theoretische Verortung

Im Teil III wird die theoretische Verortung dieser Masterthesis erläutert. Dabei wird der Kooperationsbegriff in der Sozialen Arbeit und der Zusammenhang zwischen Kooperation und Partizipation näher vorgestellt.

### 3.1 Kooperation in der Sozialen Arbeit

Im Diskurs der Sozialen Arbeit wird die Unverzichtbarkeit der Kooperation mit Adressatinnen und Adressaten und ihrem sozialen Umfeld betont. Dies vor dem Hintergrund der „sich verändernden Problemlagen bei einem Nebeneinander von vielfältigen Lebensentwürfen“ (vgl. Merten, 2016, S. 201). Die Soziale Arbeit interveniert auf verschiedenen Ebenen und ihre Fachkräfte verfügen über eine Reihe von Kompetenzen, um ihre Aufgabe zu erfüllen. Eine zentrale Kompetenz ist eben die der Kooperation (Fäh, 2008, S. 7). AvenirSocial, der Schweizerische Berufsverband der Sozialen Arbeit, bezeichnet die konstruktive Kooperation mit anderen Fachkräften als Kernkompetenz der Akteure in der Sozialen Arbeit (AvenirSocial, 2006, S. 4). Keine andere Profession ist so stark auf Kooperation angewiesen und von ihr geprägt wie die Soziale Arbeit. Merten (2015) sieht die Kooperation mit Adressatinnen und Adressaten sowie intra-, interprofessionelle und interorganisationale Kooperation als unabdingbar für die in der Sozialen Arbeit tätigen Berufsgruppen (S. 21). So sind Kooperationsbemühungen durch die Pluralisierung der Gesellschaft und die Spezialisierung des Handlungsbereiches der Sozialen Arbeit zu einer Notwendigkeit geworden. Die Hauptaufgabe der professionellen Kooperation in der Sozialen Arbeit ist die Herstellung der Anschlussfähigkeit von Hilfsangeboten und Dienstleistungen (ebd., S. 23).

## 3.1.1 Definition von Kooperation

Unter Kooperation kann allgemein die „intentionale und längerfristige Zusammenarbeit von mindestens zwei Beteiligten zu einem Thema oder einer Aufgabe“ verstanden werden (Speck, 2006, S. 265). Die Voraussetzung für eine Kooperation nach diesem allgemeinen Verständnis ist die Annahme, „dass zwischen den Beteiligten zum einen eine Annäherung über die Ziele sowie zum anderen ein Gewinn aus den Arbeitsergebnissen der Zusammenarbeit erreicht werden kann“ (ebd. S. 265).

In der Definition von Kooperation bei Eppel & Hamer (1997, S. 182) wird der Respekt vor der Gleichwertigkeit der Beteiligten betont:

Partnerschaftliche Kooperation bedeutet die Verständigung, die auf Grundlage des Respekts vor der Gleichwertigkeit der Einzelnen beruht, mit dem Ziel, einen gelingenderen Alltag zu realisieren. Nur eine Kooperation, die als gleichwertige Beziehung gestaltet ist, führt zur Zufriedenheit der Teilnehmenden und zu bedeutsamen Veränderungen in der beruflichen Praxis.

Partnerschaftliche Kooperation setzt also voraus, dass Verschiedenheit mit Empathie und gegenseitigem Respekt akzeptiert wird und dass die Bereitschaft besteht, voneinander und miteinander zu lernen (Merten, 2015, S. 39). Verständigung meint „im Sinne eines dialogischen Handelns den Sinn von Werten, Prinzipien, Normen und Fakten der Kooperationspartner kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren, die Verständigung auf gemeinsame Intentionen voranzutreiben mit dem Ziel, einen Konsens für das praktische Handeln zu erzielen“ (ebd., S.39f.). Diese Definition bezieht sich also darauf, dass eine Gleichwertigkeit der Kooperationspartner besteht und keiner von ihnen über Weisungsberechtigung verfügt. Entgegen dem Befund von Merten (2015) brechen Spies & Pötter (2011, S. 30) mit der Vorstellung, dass es eine Zusammenarbeit *auf Augenhöhe* zwischen zwei gleichberechtigten Partnern gibt. Die Schule werde immer der gewichtigere Partner bleiben. Sie vergleichen die Zusammenarbeit zwischen der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule mit Wirtschaftsbetrieben, in denen der kleinere Partner sich bestimmten Strukturen und Verfahrensabläufen anpassen muss. Ein Verlust der Eigenständigkeit sei dies nicht, denn *Selbstständigkeit* und nicht *Gleichberechtigung* sei das Schlüsselwort von Kooperation. Dazu Spies & Pötter (2011, S. 30):

Selbstständigkeit ergibt sich vor allem aus einer uneingeschränkten Fachlichkeit, die allem Handeln zugrunde liegen sollte. Beide Partner können jederzeit entscheiden, ob Aufwand und Ertrag noch in einem sinnvollen Verhältnis zueinander stehen und ob sich somit das Engagement in der Kooperation noch lohnt. Wenn es nicht mehr gelingt, ein gemeinsames Ziel zu definieren, welches man nur zusammen mit dem Partner erreichen kann, besteht auch kein Grund mehr für eine Kooperation.

## 3.1.2 Intensitätsstufen von Kooperation

Spies und Pötter (2011, S. 32) unterscheiden vier Niveaus der Intensität von Kooperation:

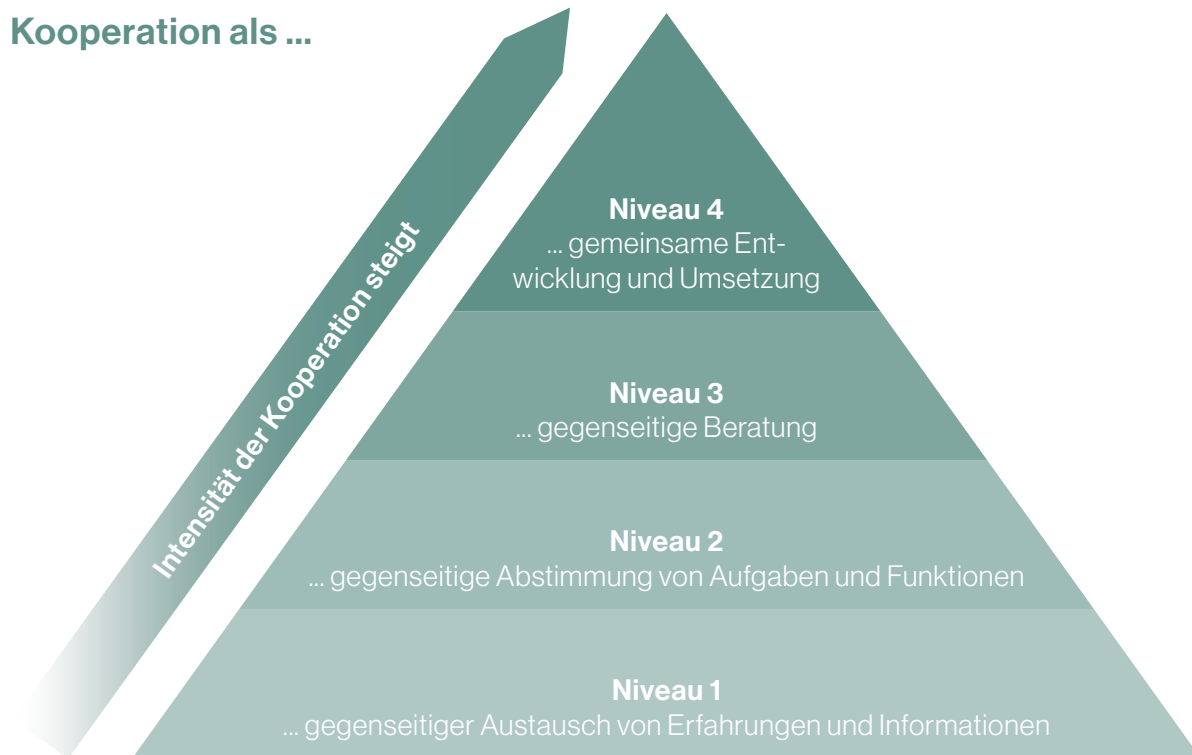


Abbildung 1: Kooperation als ... Nach: Spies & Pötter, 2011, S. 32.

Auf Niveau 1, der untersten Stufe, steht der gegenseitige Austausch von Erfahrungen und Informationen. Als Beispiel nennen die Autorinnen einen Vortrag von sozialpädagogischen Fachkräften im Bereich der Schule oder umgekehrt (Spies & Pötter, S. 31). Die nächste Stufe ist geprägt von wechselseitiger Koordination von Tätigkeitsbereichen und Funktionen der Beteiligten. So könnte beispielsweise eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter mit der Schulleitung die Zeiten und Räume für die Durchführung eines Nachmittagsangebotes koordinieren, ohne dass jedoch personell zusammengearbeitet und eine fachliche Verbindung mit dem Stoff der Schule hergestellt wird (S. 31f.). Auf Niveau 3 intensiviert sich die Zusammenarbeit weiter und Spies & Pötter sprechen von gegenseitiger Beratung. Ziel dieser Ebene ist es, dass gemeinsam Arbeitsprozesse geplant und optimiert werden. Das Einbringen der verschiedenen Blickwinkel führt dazu, dass Handlungsmöglichkeiten erweitert und neue Lösungen entdeckt werden können. Die vierte und intensivste Form der Kooperation beinhaltet die gemeinsame Entwicklung und Durchführung von Projekten unter kollektiver Verantwortung aller Beteiligten. Die höheren Niveaus setzen eine Zusammenarbeit auf den darunter liegenden Ebenen voraus (S. 32).



## 3.2 Kooperation in der Schulsozialarbeit

Seit der Einführung von Schulsozialarbeit beschäftigen sich viele Begleitforschungen mit dem Kooperationsverhältnis von Schulsozialarbeit und Lehrpersonen. So sind seit den 1970er Jahren zahlreiche Publikationen zu dieser Thematik erschienen (Speck, 2006, S. 267f.). Kooperation wird dabei als Kerngeschäft der Schulsozialarbeit beschrieben (z. B. Spies und Pötter, 2011). Chiapparini, Bussmann, Eberitzsch & Stohler (2016) unterscheiden im Bereich Schule zwischen interner und externer Kooperation. Unter interner Kooperation wird die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden innerhalb des schulischen Rahmens verstanden. Mit externer Kooperation ist die Zusammenarbeit mit Personen ausserhalb des schulischen Rahmens, also mit Institutionen wie beispielsweise Jugendtreffs oder Diensten und Behörden gemeint (S. 24).

Das Organisationsmodell bestimmt, wie die Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit gestaltet wird. Die Literatur unterscheidet zwischen Distanz-, Integrations-, Subordinations- und Kooperationsmodellen (Vögeli-Mantovani, 2005; Speck, 2006; Stüwe et al., 2015). Die Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit ist jedoch von diversen Problemen betroffen, die bereits in zahlreichen Masterthesen und anderen Publikationen erörtert wurden. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt spezifisch auf der Kooperation von Eltern und Schulsozialarbeitenden.

### 3.2.1 Kooperation von Eltern und Schulsozialarbeitenden – eine Begriffsbestimmung

Elternarbeit, Zusammenarbeit mit Eltern oder Bildungs- und Erziehungspartnerschaft - hier ist eine Begriffspräzisierung notwendig, denn blickt man auf die vorhandenen Begriffe und Praktiken der Kooperation von Eltern und Schulsozialarbeit, zeigt sich eine grosse Vielfalt. Auf die bereits in Kapitel 1.3.2 erwähnte Begriffsvielfalt zur Elternarbeit soll an dieser Stelle eingegangen werden.

Der Begriff *Elternarbeit* könnte zum Auslaufmodell werden. Thimm (2015) begründet wie folgt: „Die aktuellen Termini *Zusammenarbeit mit Eltern* und *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft* transportieren deutlicher, dass Eltern nicht zu bearbeitende Objekte und Zulieferer sind, (...)“

sondern eigenständige Subjekte mit Kenntnissen, Ideen, Rechten, legitimen eigenen Wünschen“ (S. 140). Die Elternarbeit wurde lange als Anhängsel einer kindbezogenen Arbeit verstanden. Jedes Kind hat eben auch noch Eltern, die man ergänzend in den Blick nahm. Der Begriff Elternarbeit lässt offen, ob die Fachkräfte an den Eltern arbeiten oder ob die Eltern für die Fachkräfte Einsatz zeigen (Roth, 2014, S. 143f.). Noch vor zehn Jahren wurde das Verhältnis von Schule und Eltern überwiegend geprägt durch „das Muster der routinierten Distanz, eine zwischen Besserwisseri (etwa bei Eltern von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten) und frustriert-demütiger Absenz (etwa bei Eltern mit Migrationshintergrund) oszillierende Haltung von Eltern zur Schule“ (Thimm, 2015, S. 140). Die konventionellen Formen von Elternarbeit wie zum Beispiel Elternabende, Elterninformation oder Elterngespräche ermöglichen es demnach nur einem Teil der Eltern, sich an Schule zu beteiligen. Viele Eltern werden gar nicht erst erreicht. So können Chancen auf eine grössere Bildungsgerechtigkeit für Kinder und Jugendliche verspielt werden (von Werthern, 2013, S. 115).

Der Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft drückt „eine Begegnung der Beteiligten auf Augenhöhe“ aus (ebd., S. 144). Eltern werden nicht mehr nur *bearbeitet*, sondern Ziel ist die Zusammenarbeit von Eltern und Sozialarbeitenden. Im Verständnis der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist die Haltung gegenüber den Eltern kooperativ. Mit *Partnerschaft* ist gemeint, dass beide Seiten, Sozialarbeitende und Eltern, *Partner* in Bezug auf Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen sind. Die Lebensbedingungen, Persönlichkeiten und Kompetenzen des Gegenübers werden berücksichtigt. Roth (2014) weist darauf hin, dass „in der Zusammenarbeit mit Eltern zwar eine Partnerschaft und ein gleichberechtigter Dialog angestrebt wird“, es aber dennoch eine Asymmetrie zwischen den Eltern und den Sozialarbeitenden gibt (S. 145). Die Asymmetrie besteht aus der unterschiedlichen Expertise, über die die beiden Kooperationspartner verfügen. Eltern als Expertinnen und Experten für ihr Kind bringen einen grossen Erfahrungsschatz im Umgang mit ihrem Kind mit, Sozialarbeitende verfügen über Expertinnen- und Expertenwissen für kindliche Entwicklung im Allgemeinen. Die gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung dieser Expertise setzt Beziehungsarbeit voraus. So werden die Erfahrungen der Eltern und das Fachwissen der Sozialarbeitenden miteinander verbunden (ebd., S. 145). „Der Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft deutet einen sich bereits vollziehenden Wechsel im Blick auf Elternarbeit und in der Haltung den Eltern gegenüber an, der noch immer in vollem Gang ist“ (von Werthern, 2013, S. 116). Das Ziel, eine tatsächliche Partnerschaft in Erziehung und Bildung zu erreichen, braucht noch Zeit und der Weg dorthin ist steinig und lang (ebd., S. 116).

Entgegen dem allgemeinen Trend, den Begriff *Elternarbeit* aus dem fachlichen Diskurs zu eliminieren, verwendet Stange (2012) diesen Ausdruck nach wie vor als Oberbegriff, „da er alle Formen der organisierten Kommunikation und Kooperation zwischen pädagogischen Einrichtungen und den Eltern umfasst“ (S. 13). So verschieden die Begriffe und Ansätze

auch sind, geht es grundsätzlich immer um Kommunikation und Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern (von Werthern, 2013, S.114).

In dieser Masterthesis wird der Begriff *Zusammenarbeit mit Eltern* verwendet. Damit findet einerseits eine Distanzierung zum traditionellen Begriff der *Elternarbeit* statt und andererseits wird anerkannt, dass das Ziel der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft höchstwahrscheinlich noch nicht erreicht worden ist.

## 3.2.2 Rollen der Schulsozialarbeitenden in der Zusammenarbeit mit Eltern

Das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit ist vielschichtig und umfasst, wie weiter oben dargestellt, unterschiedliche Zielgruppen. Die Eltern, oftmals als Zielgruppe der Schulsozialarbeit definiert, werden in dieser Masterthesis als Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner der Schulsozialarbeit verstanden. Wenn es nun um die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus geht, gilt die Schulsozialarbeit als Brückenbauerin oder es wird ihr eine zentrale Scharnierfunktion zugesprochen (z. B. Spies & Pötter, 2011, S. 151). Rademacker (2008) beschreibt die Schulsozialarbeit im Kontakt mit Eltern als Förderin der „Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule, indem sie den Dialog zwischen diesen beiden wichtigsten Akteuren von Bildung und Erziehung moderiert und mit der Schule gemeinsam geeignete Formen der Zusammenarbeit mit Eltern erprobt und entwickelt“ (zitiert nach Spies & Pötter, 2011, S. 151). Das Aufgabengebiet von Schulsozialarbeit im Kontext der Zusammenarbeit mit Eltern ist vielfältig und je nach Konzept der jeweiligen Kantone, Gemeinden oder einzelnen Schulen unterschiedlich. Den meisten Konzepten gemein sind Beratungen von Eltern in Erziehungsfragen – meistens in Einzelsettings – oder auch Angebote für Elterngruppen. Ein weiteres Aufgabengebiet kann die Gestaltung von schulischen Veranstaltungen wie zum Beispiel Elternabende, Schulfeste oder andere Partizipationsmöglichkeiten für Eltern sein. Ein drittes Aufgabengebiet, so Spies & Pötter, umfasst jene Elternkontakte, bei denen die Schulsozialarbeit in die Privatsphäre der Familie eindringt. Dies kann durch Telefonkontakte, Aufbieten zu Gesprächen oder gar durch Hausbesuche geschehen. Schwierig wird es dann, wenn die Eltern die Schulsozialarbeit als verlängerten Arm der Schule wahrnehmen und ihre Intervention als Einmischung in ihre Privatsphäre erleben. Auf diese Weise kann kein Vertrauensverhältnis entstehen. Eine Intervention der Schulsozialarbeit in die Privatsphäre der Familie ist nur dann gerechtfertigt, wenn sie von den Kindern und Jugendlichen gewünscht ist oder die Schulsozialarbeitenden im Sinne der Kinder und Jugendlichen anwaltschaftlich vorgehen (2011, S. 151ff.). Die Autorinnen machen also deutlich, dass Eltern als zentrale Kooperationspartner für die Schulsozialarbeit fungieren können, wenn die Grundsätze

der Freiwilligkeit und Selbstständigkeit gewahrt bleiben und an einem gemeinsamen Ziel gearbeitet werden kann. Diese Aussagen werden von Stork (2011, S. 329) gestützt, wenn er betont, dass Eltern die wichtigste Ressource für ihre Kinder und damit auch die wertvollsten Kooperationspartner für Schulsozialarbeitende sind. Eine erfolgreiche Kooperation zwischen Eltern und der Schulsozialarbeit ist dabei nicht nur auf methodisches Wissen und Können, sondern auch auf dialogische und partnerschaftliche Wege der Zusammenarbeit angewiesen (ebd., S. 332).

Auf die Wichtigkeit der professionellen Haltung gegenüber Eltern wurde bereits mehrfach hingewiesen. Neben der Haltung der Schulsozialarbeitenden gegenüber den Eltern gilt es auch, ihre Rollen in der Zusammenarbeit mit Eltern zu beleuchten. Lueder (1993, zitiert nach Sacher 2008, S. 231f.) unterscheidet vier Rollen, die Sozialarbeitende im Kontakt mit Eltern einnehmen:

1. Connector  
Überbrückung der Kluft zwischen Eltern und Schule
2. Communicator  
Eltern mit Informationen über die Kinder und die Schule versorgen
3. Broker  
Eltern mit Ressourcen und Hilfen versorgen
4. Coach  
Beratung und Stärkung der Eltern in ihrer Erzieherrolle

In Ergänzung führt Thimm (2015, S. 147) zusätzlich folgende Rollen ein:

5. Opener  
„Türöffner“ für Eltern
6. Actor for empowerment  
Ermöglichung von Elternmitwirkung und Ermächtigung
7. Faciliator for positive thinking  
Moderation für positives und ressourcenorientiertes Denken

Ob diese sieben definierten Rollen in der Praxis als solche erkannt und gelebt werden, soll in dieser Masterthesis im empirischen Teil auch untersucht werden.

## 3.3 Kooperation und Partizipation

„Vom Adventsbasteln bis zum gesunden Znüni“ - die Partizipationsmöglichkeiten für Eltern an Schweizer Schulen scheinen eher dekorativer Natur zu sein, meint Hofer (2013). Unter Partizipation wird die Möglichkeit verstanden, auf Planungs- und Entscheidungsprozesse einzuwirken. Der Begriff kann, je nach Blickwinkel, für *Mitsprache*, *Mitbeteiligung*, *Mitbestimmung* oder *Mitentscheidung* stehen (Oberholzer & Wettstein, 2005, S. 131). Wie Selbstbestimmung und Ermächtigung gehört Partizipation zu den berufsethischen Grundsätzen, auf die sich professionelles Handeln zu beziehen hat (AvenirSocial, 2010, S. 8). So versteht die partizipative Soziale Arbeit Adressatinnen und Adressaten als „mündige Expertinnen und Experten ihrer eigenen Entwicklung, die sich in alle Entscheidungen, die sie betreffen, potenziell einmischen wollen und dürfen, da sie Trägerinnen und Träger von Rechten sind“ (Rieger, 2015, S. 5).

Historisch betrachtet, ist die Partizipation von Eltern in der Schule ein neueres Thema. In der Sozialen Arbeit findet sich der Partizipationsbegriff seit den 1980er Jahren „in nahezu allen theoretischen Bestimmungen Sozialer Arbeit“ (Scheu & Autrata, 2013, S. 7). Der Begriff der Partizipation wurde in der Sozialen Arbeit zunächst in Zusammenhang mit Strategien der Sozialplanung mittels Bürgerbeteiligung verwendet. In den 1990er Jahren erweiterte sich der Blick auf die Adressatinnen- und Adressatenpartizipation (Schnurr, 2015, S. 1171). Wesentliche Einflüsse für eine Auseinandersetzung mit partizipativen Modellen sind der Grad und der Gegenstand von Partizipation. Zur Gradbestimmung sind Stufenmodelle weit verbreitet, die zum Ziel haben, Partizipation inhaltlich zu bestimmen und von Formen der *Scheinpartizipation* abzugrenzen. Ausgangspunkt dieser Modelle ist gemäss Schnurr jeweils eine Machtasymmetrie zwischen den entscheidungstragenden und den betroffenen Personen. Die verschiedenen Zustände der Machtverteilung werden mit Hilfe einer Stufenleiter hierarchisch gegliedert (ebd., S. 1175f.). Es existieren verschiedene Stufenmodelle der Partizipation. Ein neunstufiges Modell ist dasjenige von Hart (1992) und Gernert (1993). Sie unterscheiden in ihrem Modell verschiedene Stufen der Beteiligung von der reinen Fremdbestimmung bis hin zur Selbstverwaltung, also mit steigender Einflussmöglichkeit je Stufe (Wolff & Hartig, 2013, S. 20).

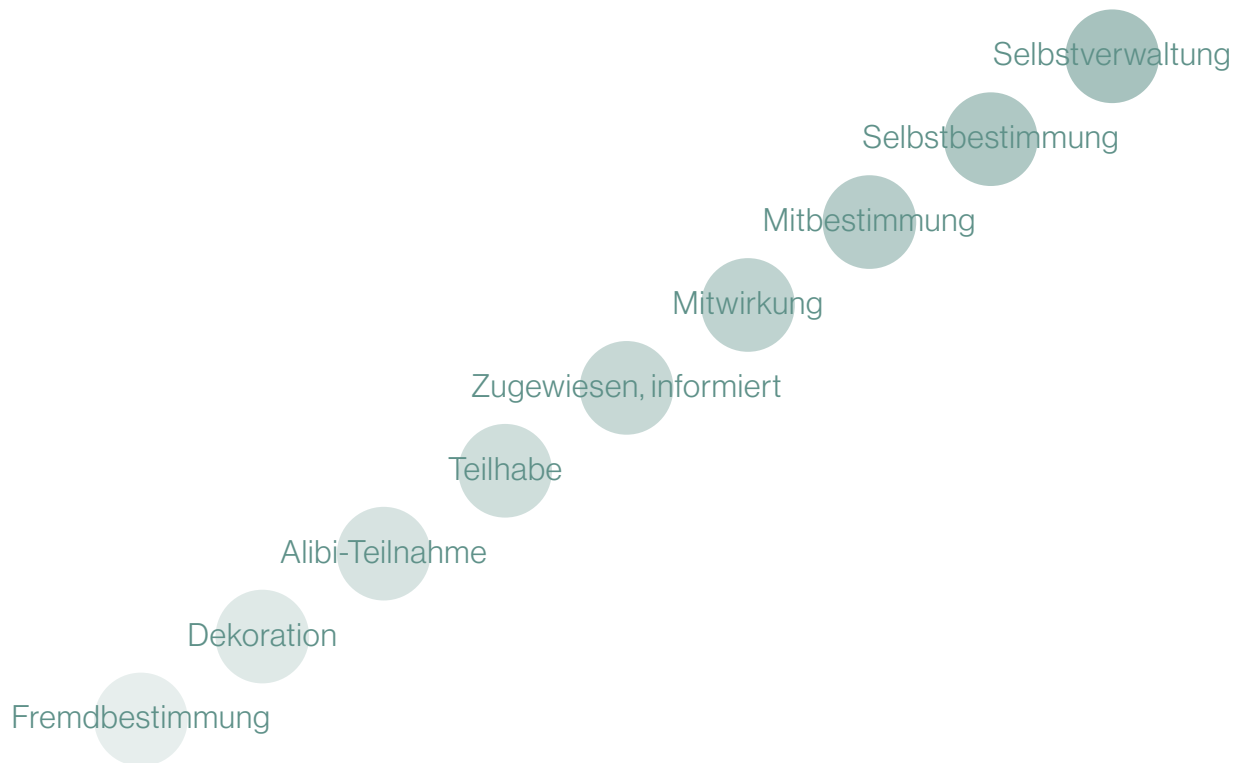


Abbildung 2: Stufen der Beteiligung. Eigene Darstellung nach: Hart (1992) & Gernert (1993)

Als Partizipationstiefe wird der Grad an Mitsprache, Mitentscheidung, Mitgestaltung, Mitverantwortung und Rollenklärung zu Beginn eines Partizipationsprozesses beschrieben. Partizipationsprozesse zeichnen sich durch Information und Transparenz aus; die Machtverhältnisse zwischen den Akteuren sollten analysiert und mögliche Konflikte angesprochen werden (Merten, 2016, S. 2013).

Wie hängen nun aber Partizipation und Kooperation zusammen? Gemäss Merten (2015) ist Partizipation ein Prinzip der Kooperation. Sie braucht also den Rahmen der Kooperation, um realisiert werden zu können. Somit ist die Kooperation eine Voraussetzung für Partizipation. Die Schulsozialarbeit kann einen partizipativen Umgang mit den Eltern fördern, indem sie ein partizipatives Professionsverständnis lebt und Eltern in die Ausgestaltung von Unterstützungsangeboten miteinbezieht. So werden die Eltern zu Expertinnen in eigener Sache, die selber am besten wissen, was hilfreich für sie und ihre Kinder ist. Die Lebensweltexpertise der Eltern wird wie das Fachwissen der Professionellen als gleichwertig betrachtet (Rieger & Strassburger, 2014, S. 43).

Merten (2016, S. 203) plädiert darauf, dass Soziale Arbeit als eigenständiges Funktionssystem im gesamten Problemlösungsprozess Teilhabe ermöglichen müsse. Kooperation funktioniere nur, wenn den Adressatinnen und Adressaten Partizipationsmöglichkeiten offenstünden, die je nach Kooperationsebene zwischen Professionellen der Sozialen Arbeit und den Adressatinnen

und Adressaten sowohl intra- oder interprofessionell als auch interorganisational sein könnten. Als Qualitätsmerkmale von Partizipationsprozessen in Kooperationen nennt Merten (2016) die folgenden:

- Anknüpfen am Interesse und an der Betroffenheit der teilnehmenden Akteure
- Freiwilligkeit der Teilhabe
- Erhaltung der Autonomie der Akteure
- Klärung der Machtkonstellationen
- Offenheit der Entscheidungswege
- Relevanz der Entscheidungen
- Klärung der Zuständigkeiten und Rollen
- Verbindlichkeit der Beschlüsse
- Regelmässigkeit und Verlässlichkeit

Partizipation verlangt von den Professionellen eine Teilung der Bestimmungsmacht, denn sonst droht die Gefahr der Vereinnahmung, Manipulation oder Dekoration (zitiert nach Wettstein & Oberholzer, 2005, S. 131).

# Teil IV

## Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen ist für die Beantwortung der Fragestellungen von grosser Bedeutung. In Teil IV werden das Forschungsdesign, die Konstruktion der Stichprobe, die Datenerhebung, die Datenauswertung und die kritische Reflexion dargelegt. Ein spezielles Augenmerk wird auf die der Arbeit zugrundeliegende Forschungshaltung gelegt.

### 4.1 Forschungsdesign

Die Wahl der Untersuchungsmethode wird von der Zielsetzung, der Fragestellung und dem theoretischen Rahmen bestimmt (Flick et al., 2013, S. 17). Das Untersuchungsdesign für die Gestaltung von Kooperation zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden erfolgte anhand eines qualitativen Forschungsdesigns, weil die Fragestellung dieser Untersuchung rekonstruktiv ausgerichtet ist und sich eine qualitative Herangehensweise gut für die Zielsetzung dieser Masterthesis eignete (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S.4). Die Sicht der Beteiligten konnte durch die qualitative Herangehensweise detailliert und in ihren eigenen Worten beschrieben werden. Qualitative Forschung ermöglicht es, die Lebenswelten der handelnden Menschen von innen heraus zu beschreiben und „näher dran zu sein“ (Flick et al., 2013, S. 14). Diese Untersuchung soll eine Momentaufnahme sein. Es interessieren verschiedene Ausprägungen des Expertinnen- und Expertenwissens, die in einem Feld im Moment der Forschung existieren (Flick, 2017, S. 182). So wurden die Daten anhand von Expertinnen- und Experteninterviews erhoben und miteinander verglichen.

Bei dieser Masterthesis handelt es sich um eine qualitative Untersuchung, die erforschen möchte, wie Schulsozialarbeitende und Eltern im Kanton Glarus die Kooperation gestalten. Die Wahl fiel aus verschiedenen Gründen auf diesen Kanton. Er ist mit rund 40 000 Einwohnern überschaubar und die Schulsozialarbeit übersichtlich organisiert. Nach einer dreijährigen Pilotphase (2008 bis 2011) mit einer einzelnen Schulsozialarbeiterin, die zu 50 % an der Oberstufe Buchholz in Glarus angestellt war, entschied sich die Gemeinde nach den durchwegs positiven Erfahrungen, die Schulsozialarbeit mit 150 Stellenprozenten einzuführen. Drei Schulsozialarbeitende deckten die ganze Gemeinde vom Kindergarten bis zur Oberstufe



ab. Nur ein Jahr später, 2012, entschied das Stimmvolk der Glarner Landsgemeinde<sup>3</sup>, die Schulsozialarbeit kantonsweit flächendeckend einzuführen. Seit 2013 arbeiten nun sieben Schulsozialarbeitende mit insgesamt 500 Stellenprozenten in allen drei Glarner Gemeinden. Sie decken die Versorgung vom Kindergarten bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit der Volksschule ab. Die Kantonsschule hat eine eigene Lösung mit einer internen Psychologin gewählt. Die sieben Schulsozialarbeitenden bilden ein Fachteam und werden zusätzlich von einem externen fachlichen Leiter mit 20 Stellenprozenten (operative Prozesse) und dem Fachbereichsleiter mit 20 Stellenprozenten (strategische Prozesse) unterstützt. Das Sozialwesen im Kanton Glarus ist kantonalisiert. Die Schulsozialarbeit ist dem Departement Volkswirtschaft und Inneres (DVI) unterstellt und damit einer von zehn Fachbereichen der Sozialen Dienste. Sie dient als Multiplikator der Sozialen Dienste in die Schule. Kindergärten und Schulen sind den Gemeinden unterstellt. Die Beratung von Eltern ist im kantonalen Konzept der Schulsozialarbeit festgelegt; die Schulsozialarbeitenden sind beauftragt, Eltern zu beraten. Dennoch scheint die Zusammenarbeit mit Eltern noch ausbaufähig zu sein. Betrachtet man die statistischen Zahlen des letzten Schuljahres 2017/18, bewegen sich die Beratung und die Zusammenarbeit mit Eltern in einem kleinen Rahmen. So machte die Beratung von Eltern nur sechs Prozent der Arbeit der Schulsozialarbeitenden aus. Daher lässt sich sagen, dass die Zusammenarbeit mit Eltern im Kanton Glarus zwar konzeptionell angedacht wurde, die praktische Umsetzung des Vorhabens jedoch erst teilweise gelungen ist.

## 4.2 Forschungshaltung

Gemäss Breuer (2010) sind auch Forschende Mitglieder einer alltagsweltlichen Kultur, die sich mit *Präkonzepten*, also individuellen, lebensgeschichtlich geprägten Vorstellungen und Haltungen in den Forschungsprozess einbringen. Eine präkonzeptfreie Erkenntnis ist nicht möglich; daher ist es von zentraler Bedeutung, die eigenen Erkenntnisvoraussetzungen so gut wie möglich zu explizieren und zu reflektieren (zitiert nach Grünenfelder, 2018, S. 18f.). Von Unger (2014, S. 23) hebt hervor, dass eine kritische, selbstreflexive Praxis in Hinblick auf die Subjektivität der Forschenden, die Positionierung im Forschungsfeld und den Einfluss auf den Forschungsprozess als Qualitätsmerkmal qualitativer Forschung gilt. Da in der qualitativen Forschung das Konzept der Objektivität umstritten ist, schlägt von Unger den reflektierten Umgang mit der Subjektivität der Forschenden vor. Dies biete gute Voraussetzungen für die

---

<sup>3</sup> Die Landsgemeinde, welche neben dem Kanton Glarus nur noch im Kanton Appenzell Innerrhoden stattfindet, gilt als Urform der direkten Demokratie. Die Landsgemeinde ist eine Versammlung der Stimmbürgerinnen und Stimmbürger zur Beratung und Beschlussfassung in kantonalen Sach- und Wahlgeschäften (Schaub, 2008, S. 10). Die Glarner Landsgemeinde findet jeweils am 1. Maisonntag jedes Jahr unter freiem Himmel statt.

Generierung qualitativ hochwertiger Erkenntnisse und die Reflektion forschungsethischer Fragen (ebd., S. 24).

Zu den forschungsethischen Fragen gehören nach von Unger die Grundsätze der Vertraulichkeit, Objektivität und Anonymisierung, des informierten Einverständnisses sowie der Integrität und Schadensvermeidung in der Darstellung von Ergebnissen. Miethe & Gahleitner (2010) präzisieren als forschungsethische Herausforderung, dass beim informierten Einverständnis in hierarchischen Settings der Punkt der Freiwilligkeit schwierig sei. Besondere Herausforderungen für diese Masterthesis waren sowohl die Vertraulichkeit und Anonymisierung als auch das hierarchische Setting in Verbindung mit der Freiwilligkeit. Der Kanton Glarus ist ein kleiner, überschaubarer Kanton und Rückschlüsse auf Personen und Orte können auch durch eine Anonymisierung nicht vollends ausgeschlossen werden. Die Eltern gehören zu einer schützenswerten Personengruppe, daher wurde auf eine ausführliche Beschreibung der Interviewpartnerinnen verzichtet, Gleiches gilt für die Schulsozialarbeitenden. Bei nur sieben Schulsozialarbeitenden wären Rückschlüsse auf die Personen relativ einfach zu ziehen. Als zweiter Punkt ist anzumerken, dass die Autorin als Leiterin der Sozialen Dienste des Kantons Glarus eine Vorgesetzten-Funktion gegenüber den Schulsozialarbeitenden innehat. Die Schulsozialarbeitenden sind der Leiterin der Sozialen Dienste jedoch nicht direkt unterstellt. Dazwischen fungieren die fachliche Leitung sowie der Fachbereichsleiter Schulsozialarbeit. Erst an dritter Stelle übergeordnet steht die Leiterin der Sozialen Dienste. So ist diese auch nicht für die Mitarbeiterbeurteilung oder die Höhe der Entlohnung zuständig. Trotzdem gilt es, die unterschiedlichen Rollen als ehemalige Schulsozialarbeiterin, indirekte Vorgesetzte, Masterstudierende und Forschende immer wieder zu reflektieren.

Alle sieben Schulsozialarbeitenden wurden mündlich für das Interview angefragt und es wurde deutlich auf die Freiwilligkeit der Teilnahme verwiesen. Es wurde explizit herausgestellt, dass eine Nichtteilnahme keine negativen Konsequenzen für die Person nach sich zieht. Die Eltern wurden in einer ersten Runde von den Schulsozialarbeitenden angefragt und es wurde auf die Freiwilligkeit und die Anonymisierung hingewiesen. In einem zweiten Schritt wurde mit den Eltern Kontakt aufgenommen und die Vertraulichkeit und Anonymisierung zugesichert. Beide Personengruppen gaben jeweils vor dem Interview ihr schriftliches Einverständnis ab.

Wie Bogner et al. (2014, S. 87) ausführen, heisst Interviews führen in gewisser Weise immer, die Gesprächspartnerinnen und -partner für bestimmte, eigene Zwecke zu instrumentalisieren. So sind Forschende den Gesprächspartnerinnen und -partnern zu Dank verpflichtet, was es zu beachten gilt. Zudem heisst es, die forschungsethischen Regeln im Hinterkopf zu haben, in der Interviewsituation sensibel zu sein und dementsprechend zu handeln.

## 4.3 Konstruktion der Stichprobe

Gemäss Flick (2017, S.154f.) stellt sich im Forschungsprozess die Frage der Auswahl (Sampling) an verschiedenen Stellen. In einer Interviewstudie ein erstes Mal bei der Entscheidung, welche Personen interviewt werden (Fallauswahl) und welchen Gruppen sie entstammen sollen (Fallgruppenauswahl). Bei der Auswahl des Materials muss entschieden werden, welche Interviews transkribiert werden und später im Prozess, welche Ausschnitte der Texte für die Interpretation herangezogen werden sollen. Bei der Darstellung der Ergebnisse gilt es zu entscheiden, an welchen Textausschnitten sich die Ergebnisse am besten verdeutlichen lassen. Hinsichtlich der Frage der Auswahl werden in der Literatur verschiedene Vorgehensweisen diskutiert: die Vorab-Festlegung der Samplestruktur und das theoretische Sampling im Prozess (Flick, 2017, S. 155f.). Für diese Untersuchung wurden vor der Durchführung Kriterien festgelegt, nach denen die Stichprobe gebildet wurde. Sie wurden aufgrund von Vorannahmen und theoretischen Vorüberlegungen entwickelt.

Zur Untersuchung der Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Eltern wurden beide Personengruppen (Schulsozialarbeitende und Eltern) befragt, da die Sichtweisen beider beteiligter Gruppen aufgezeigt werden sollten. Aufgrund dieses Vorgehens wurde ein umfassenderes Bild erwartet und die Forschungsfrage konnte von mehreren Seiten beleuchtet werden. Da die Untersuchung im Kanton Glarus durchgeführt wurde, war die Grundgesamtheit bereits erheblich eingeschränkt. Alle sieben Schulsozialarbeitenden im Kanton Glarus verfügen über einen anerkannten Abschluss in Sozialer Arbeit oder Sozialpädagogik. Somit eigneten sich alle für eine Untersuchung mit professionstheoretischer Ausrichtung. Von den sieben Schulsozialarbeitenden ist einer männlichen, sechs sind weiblichen Geschlechts. Damit beide biologischen Geschlechter in der Forschung vertreten sind, war der männliche Schulsozialarbeiter als Interviewpartner bereits gesetzt. Aus den verbliebenen sechs Schulsozialarbeiterinnen wurden die Interviewpartnerinnen mittels geschichteter Zufallsstichprobe ermittelt. Es wurde je eine Schulsozialarbeiterin aus den drei Glarner Gemeinden befragt. Die Schulsozialarbeitenden im Kanton Glarus verstehen sich zwar als ein grosses Fachteam über die drei Glarner Gemeinden hinaus, jedoch unterscheiden sich diese Gemeinden und ihre Haltungen und Orientierungen wesentlich. Dies ist relevant, da die Schulen, die das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeitenden bilden, den Gemeinden bzw. der jeweiligen Schulkommission unterstellt sind. So haben die Gemeinden Glarus Nord und Glarus zum Beispiel mit mangelndem Schulraum zu kämpfen, weil sich die Zahlen der Lernenden durch die hohe Bautätigkeit und die Nähe zur Stadt Zürich massiv erhöht haben. Die Gemeinde Glarus Süd hingegen hat einen Mangel an Lernenden auszuweisen und ist aus Kostengründen

gezwungen, Schulhäuser zu schliessen oder zusammenzulegen. Insgesamt wurden vier Schulsozialarbeitende im Alter zwischen 41 und 55 Jahren befragt. Eine Person ist bereits seit 2011, also seit der Zeit vor der Kantonalisierung in der Schulsozialarbeit tätig, die anderen drei kamen 2013 bzw. 2017 dazu.

Ebenso wurde die Sicht der Eltern als zweite Personengruppe zur Beantwortung der Forschungsfrage eingeholt. Für diese Untersuchung wurden vier Elternteile interviewt. Der Zugang zu den Eltern erwies sich als sehr schwierig. So stellten sich nur Mütter für die Interviews zur Verfügung, obwohl auch Väter bzw. Paare angesprochen wurden. Ziel war es, Eltern mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status zu befragen. Dies ist auch gelungen. Von den vier interviewten Müttern hat eine einen Migrationshintergrund, drei sind Schweizerinnen, wovon eine mit einem Ausländer verheiratet gewesen ist. Drei der vier Mütter sind alleinerziehend. Eine Mutter verfügt über einen tertiären Bildungsabschluss. Nicht nur der sozioökonomische Status, sondern auch der Grund der Kontaktaufnahme zur Schulsozialarbeit sollte sich unterscheiden. Die statistischen Kennzahlen des Kantons Glarus zeigen, dass es sich bei den Kontaktaufnahmen durch Eltern meist um Fragen zu den Themen Mobbing, Konflikte mit Lehrpersonen, Schulschwierigkeiten durch Über- oder Unterforderung und Finanzen handelt. Die Schulsozialarbeitenden wurden als Kontaktpersonen eingesetzt und gebeten, aktiv auf Eltern zuzugehen, die mit Fragen zu oben genannten Themen an sie gelangt waren. Zentral war bei dieser Form der Felderschliessung, dass die als Kontaktpersonen eingesetzten Schulsozialarbeitenden über die Forschungsarbeit und die Rahmenbedingungen des Interviews Bescheid wussten und den Eltern Auskunft geben konnten.

## 4.4 Datenerhebung

Unter 4.4 wird das Interview als Form der Datenerhebung genauer beleuchtet. Ein spezielles Augenmerk wird dabei auf Expertinnen- und Experteninterviews gelegt.

### 4.4.1 Expertinnen- und Experteninterviews

Eine spezielle Form von Leitfadenterviews sind die Expertinnen- und Experteninterviews. In der Methodenliteratur zur qualitativen Forschung wird die These vertreten, dass jede Person eine Expertin bzw. ein Experte ist, namentlich für das eigene Leben. Dieses Wissen ist also ein *Binnenwissen* und der Expertinnen- und Expertenbegriff ein relationaler, der sich auf ein bestimmtes Wissensgebiet bezieht (Przyborski & Wohlrab-Sar, 2014, S. 118). Dieser weitgefaste

Begriff des Expertentums verliert allerdings an Trennschärfe. Bogner et al. definieren Expertinnen und Experten als Personen, „die über technisches Prozess- und Deutungswissen verfügen, das sich auf ihr spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht“ (2005, S. 46). Laut Flick (2017, S. 214) interessiert der Befragte weniger als Person denn als Fachperson für ein bestimmtes Handlungsfeld. So führen Bogner et al. aus, dass das Expertin- oder Experte-Sein keine personale Eigenschaft ist, sondern eine Zuschreibung sowohl der Forschenden als auch der Gesellschaft. Expertin oder Experte zu sein definiert sich durch das spezifische Forschungsinteresse und über die Repräsentativität der Person (2014, S. 11f.).

Die zu interviewenden Schulsozialarbeitenden verfügen über eine Ausbildung in Sozialer Arbeit und über teils langjährige Berufspraxis. Sie bringen spezifisches Professionswissen im Fachbereich Schulsozialarbeit mit und haben Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Eltern. Zusätzlich verfügen die Schulsozialarbeitenden über Betriebswissen bezüglich der Abläufe, Regeln und Mechanismen in institutionellen Zusammenhängen (Przyborski & Wohlrab-Sar, 2014, S. 121). Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage sind sie daher geeignet.

Die Eltern, die in dieser Masterthesis als Kooperationspartnerinnen- und partner für die Schulsozialarbeit eine zentrale Rolle einnehmen, werden auch als Expertinnen und Experten betrachtet. Sie verfügen über ein spezifisches Wissen in Bezug auf ihre Kinder und über ein Erfahrungswissen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit. Stork (2011, S. 332) bezeichnet Eltern als erste Bildungsakteurinnen- und akteure und Bildungsexpertinnen- und experten für ihre Kinder. Mit ihrem natürlichen Expertentum sind sie *einzigartig kundig*, denn sie kennen ihr Kind seit Geburt und haben schon vielfältige Lebenslagen mit ihm erlebt.

Bogner et al. (2014, S. 22ff.) unterscheiden drei verschiedene Formen von Expertinnen- und Experteninterviews. Sie sprechen vom explorativen, vom systematisierenden und dem theoriegenerierenden Interview. Da die Datengrundlage im deutschsprachigen Raum dünn und die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulsozialarbeit wenig erforscht ist, bietet sich das explorative Expertinnen- und Experteninterview hier an. So kann ein erster Überblick über die Kooperation von Eltern und Schulsozialarbeitenden gewonnen werden. Einerseits interessieren für diese Masterthesis die Beschreibung des Ist-Zustandes und andererseits das von Bogner et al. beschriebene Deutungswissen der Eltern und der Schulsozialarbeitenden. Die Kommunikation auf Augenhöhe kann wesentlich zum Gelingen der Interviews beitragen. Des Weiteren ist es zentral „im Gespräch klar zu machen, dass man an einer bestimmten Art des Erfahrungswissens interessiert ist, die man gerade nicht in Büchern nachlesen kann“ (Przyborski & Wohlrab-Sar, 2014, S. 125). Es geht darum, sich einerseits fachlich kompetent, aber gleichzeitig als informationsbedürftig darzustellen (ebd., 2014, S. 125).

## 4.4.2 Erstellung des Interviewleitfadens

Die Erarbeitung des Leitfadens dient der Strukturierung des Themenfeldes und zur Orientierung in der konkreten Interviewsituation (Bogner et al., 2014).

„Der Leitfaden beruht auf der bewussten methodologischen Entscheidung, eine maximale Offenheit aus Gründen des Forschungsinteresses oder der Forschungspragmatik einzuschränken. Die Erstellung eines Leitfadens folgt dem Prinzip so offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (vgl. Helfferich, 2014, S. 560).

Expertinnen- und Experteninterviews werden in der Regel als Leitfadeninterviews konzipiert und sind stärker strukturiert als zum Beispiel narrative Interviews. Dies bedeutet, dass Erzählaufforderungen zurückgefahren und Fragen enger fokussiert werden. Trotzdem soll das Gegenüber das Recht haben, auf Sachfragen mit ausführlichen Narrationen zu antworten (Helfferich, 2014, S. 572).

Dieser Methodik folgend, bildet in der vorliegenden Arbeit ein strukturierter Leitfaden mit nur einer erzählgenerierenden Frage zu Beginn die Basis für die Interviews und orientiert sich an der Forschungsfrage dieser Masterthesis. Ihre Teilfragen werden in drei Themenblöcke unterteilt. Im ersten geht es um die Bedeutung, die die Kooperation zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden für beide Seiten hat. Der zweite Themenblock fragt nach der Rolle, die Schulsozialarbeitende gegenüber den Eltern einnehmen. Der dritte Themenblock beschäftigt sich schlussendlich mit hinderlichen und förderlichen Faktoren, die die Kooperation auf Augenhöhe beeinflussen können.

Przyborski & Wohlrab-Sar (2014, S. 125) schlagen vor, das Expertinnen- und Experteninterview in modifizierter Weise am Ablaufschema des narrativen Interviews auszurichten. Konkret empfehlen sie, mit dem Vorgespräch zu beginnen, um die Rahmenbedingungen zu klären. Beim anschließenden Interview sollen die Expertinnen und Experten Gelegenheit zur Selbstpräsentation bekommen. Nach der Stimulierung einer selbstläufigen Sachverhaltsdarstellung, der Aufforderung zur ergänzenden Detaillierung und zur spezifischen Sachverhaltsdarstellung sollen sie zur Theoretisierung aufgefordert werden (ebd., 2014, S. 125). Vor der eigentlichen Durchführung der Interviews wurden die beiden Leitfäden in zwei Pretests auf ihre Praxistauglichkeit und Verständlichkeit überprüft. Der Leitfaden für Eltern wurde an einer Mutter erprobt, der andere an einer Schulsozialarbeiterin. Im Anschluss an die beiden Interviews wurde bei den Teilnehmern ein Feedback zum Interviewablauf, den Items und dem Befinden nach der Befragung eingeholt. Das Feedback bewirkte einige kleinere Anpassungen wie das Umformulieren eines Items und die Umstellung der Item-Reihenfolge. Weil die Anpassungen minimal und die Rahmenbedingungen der Pretests und der folgenden Interviews quasi identisch waren, wurden die Interviews der Pretests für die Untersuchung verwendet.

## 4.4.3 Durchführung der Interviews und Datenaufbereitung

Die acht Interviews wurden alle im Zeitraum zwischen dem 15. Mai 2018 und dem 1. Juni 2018 durchgeführt. Die Interviewteilnehmenden konnten den Ort für das Interview frei wählen. Die Befragungen der Schulsozialarbeitenden fanden alle in ihren persönlichen Büros in den jeweiligen Schulhäusern statt, die Interviews mit den Eltern an unterschiedlichen Orten. Zwei Elterninterviews liefen auf Wunsch bei diesen zu Hause ab, eines im Büro der zuständigen schulsozialarbeitenden Person und eines im Büro der Autorin. Die Interviews wurden entlang des Leitfadens geführt. Dabei wurden die Fragen oder die Reihenfolge der Fragen dem Verlauf der Befragung angepasst. Die Interviews mit den Schulsozialarbeitenden dauerten durchschnittlich 45 Minuten, die Elterninterviews eine halbe Stunde. Sie wurden in Schweizerdeutsch formuliert, nur eines aus sprachlichen Gründen in Schriftdeutsch. Nach einer ausgedehnten Warming-Phase wurde zu Beginn des Interviews erneut auf wesentliche Punkte hingewiesen (Ziel des Interviews, Datenschutz und Anonymität etc.) und im Sinne des informed consent unterschrieben die Interviewteilnehmenden eine Einverständniserklärung. Zur Feldpflege gab es nach dem Interview für den geleisteten Aufwand ein kleines Dankeschön in Form von Schokolade. Die wichtigsten Beobachtungen und Eindrücke wurden im Anschluss an die Gespräche in Form eines Postskripts festgehalten.

Um die erhobenen Daten im Anschluss einer Analyse unterziehen zu können, mussten diese aufbereitet werden. Das Datenmaterial wurde mit dem Transkriptionsprogramm F5 eigenständig transkribiert. Die Transkription erfolgte in Anlehnung an die im Mastermodul FOM (Forschungsmethoden) vorgeschlagenen Transkriptionsregeln. Dabei wurde das Material von Mundart ins Hochdeutsche übersetzt und grammatikalisch geglättet. Umgangssprachliche oder mundartliche Ausdrücke wurden beibehalten.

## 4.5 Qualitative Inhaltsanalyse

Die in dieser Masterthesis erhobenen Daten wurden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die angewandte qualitative Analyse eignet sich gut zur Analyse kleiner Stichproben und speziell zur Analyse von Leitfadeninterviews (Mayring, 2015, S. 23; Flick, 2017, S. 409). Die Inhaltsanalyse ist eine klassische Vorgehensweise zur Analyse von Textmaterial und durch die Verwendung von Kategorien gekennzeichnet (vgl. Flick, 2017). Mayring unterscheidet drei Grundformen des Interpretierens: *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung*. Konkret handelt es sich dabei um eine strukturierende Inhaltsanalyse mit

dem Ziel, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring, 2015, S. 67).

Schematisch dargestellt, lief die qualitative Inhaltsanalyse mit dem Ziel der inhaltlichen Strukturierung folgendermassen ab:

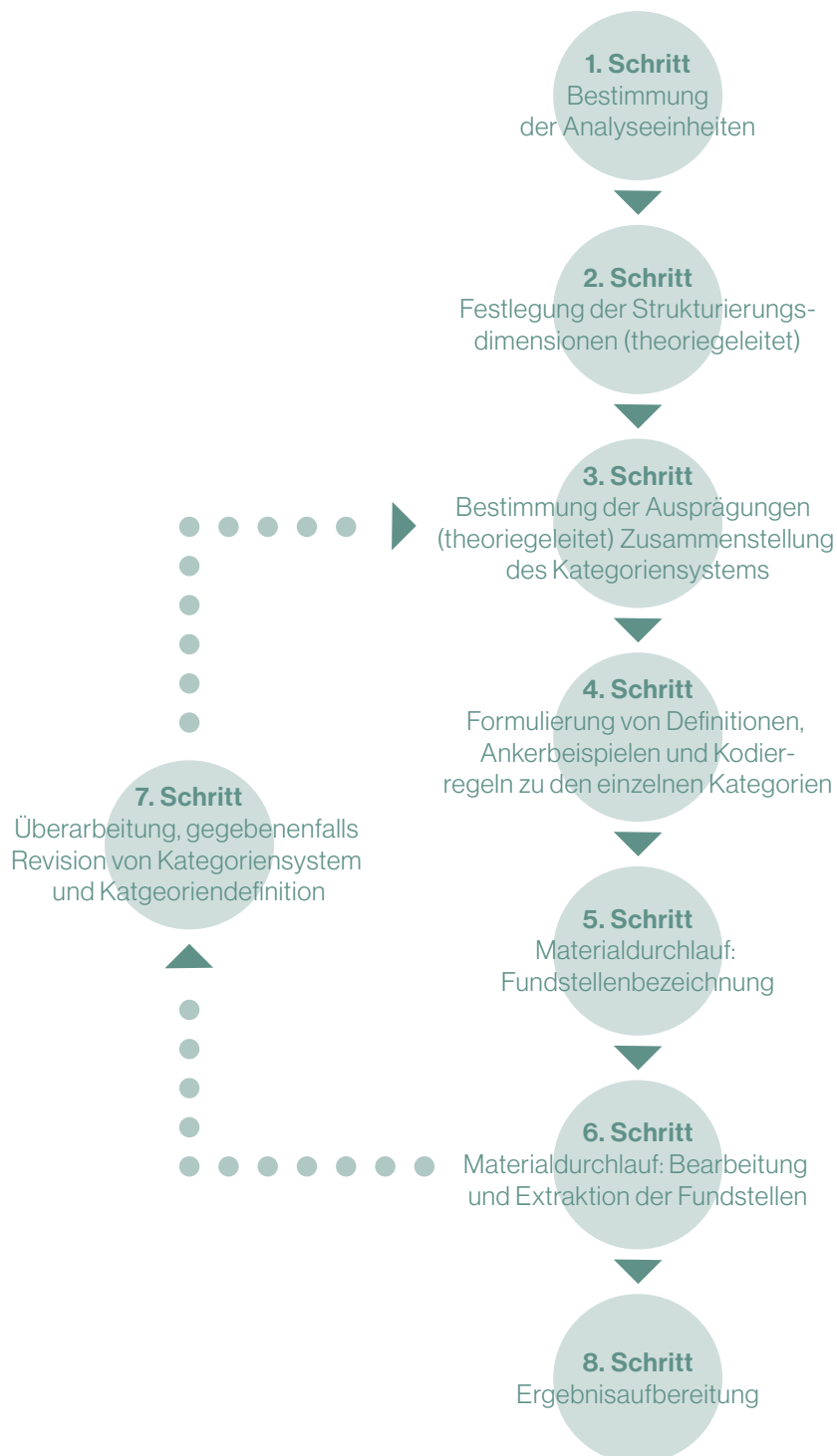


Abbildung 3: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse. Eigene Darstellung nach: Mayring (2015)



Die inhaltliche Strukturierung des Materials erfolgte anhand eines Kategoriensystems, mit dessen Hilfe das Datenmaterial systematisch bearbeitet wurde. Die Erstellung des Kategoriensystems erfolgte in erster Linie deduktiv. Die Strukturierungsdimensionen wurden aus den Fragestellungen abgeleitet und gründen auf Theoriekonzepten und Befunden aus der Forschung. Induktiv wurden anhand des ersten Interviews weitere Kategorien gebildet. Diese waren zunächst provisorischer Natur und nicht alle brachten schlussendlich zur Beantwortung der Forschungsfrage hilfreiche Erkenntnisse.

Neben der Definition der Kategorien und dem Zuordnen von Ankerbeispielen umfasst der vierte Schritt des Ablaufmodells der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring auch die Formulierung von Kodierregeln. Dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen und keine eindeutige Zuordnung möglich ist, werden Regeln formuliert (Mayring, 2015, S. 97). Im Kodierleitfaden werden die genannten Schritte festgehalten.

Dieser Kodierleitfaden dient als Grundlage für die Schritte 5, 6 und 7 des Ablaufmodells. In der vorliegenden Untersuchung wurde mit Hilfe der Software MAXQDA das gesamte Datenmaterial kodiert und den einzelnen Kategorien zugeordnet. Dabei wurden die Kategorien und Subkategorien mehrmals überarbeitet und der Kodierleitfaden jeweils erneut am Datenmaterial erprobt. Es wurden einzelne Subkategorien hinzugefügt, gestrichen oder die Zuordnung verändert. Zwei der induktiv entstandenen Kategorien entpuppten sich als zentrale Subkategorien, zwei weitere induktiv entstandene Kategorien waren schlussendlich für die Beantwortung der Forschungsfrage irrelevant.

Im 8. und letzten Schritt der Analyse wurden die *Extraktionen* paraphrasiert und zusammengefasst. Dies bildete die Grundlage für die Ergebnisdarstellung und die Beantwortung der Forschungsfragen.

Tabelle 3: Kodierleitfaden

Deduktiv entstandene Kategorien

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Kooperation	Unter Kooperation kann allgemein die „intentionale und längerfristige Zusammenarbeit von mindestens zwei Beteiligten zu einem Thema oder einer Aufgabe“ verstanden werden. Die Voraussetzung ist die Annahme, „dass zwischen den Beteiligten zum einen eine Annäherung über die Ziele sowie zum anderen ein Gewinn aus den Arbeitsergebnissen der Zusammenarbeit erreicht werden kann“ (Speck, 2006, S. 265).	„Ich achte darauf, dass ich die Eltern im Boot haben kann. Also, dass wir eine gute Zusammenarbeit haben. Was ich auch immer finde, was hilft ist so ... wir haben ja eigentlich alle das gleiche Ziel. Das gleiche Ziel ist, dass es dem Kind gut geht oder wieder besser geht, ja, immer wieder auf das Ziel fokussieren und dann habe ich sicher das gleiche Ziel wie die Eltern, ähm, dass es diesem Kind besser geht (...)“

Partizipation	<p>Partizipationsprozesse zeichnen sich durch Information und Transparenz aus und die Machtverhältnisse zwischen den Akteuren sollten analysiert und mögliche Konflikte angesprochen werden (Merten, 2016, S. 2013). Partizipation ist ein Prinzip der Kooperation. Sie braucht also den Rahmen der Kooperation, um verwirklicht werden zu können (Merten, 2015).</p>	<p>Ich denke es lief so gut, weil man, weil man sie wirklich als Eltern ernst genommen hat, weil man immer wieder Transparenz geschaffen hat, weil man eigentlich Lösungen gemeinsam erarbeitet hat, die sie im System tragen konnten. Wenn es dann nur ganz kleine Schritte gewesen sind, aber sie konnte sie im System tragen. Ich denke, das gemeinsame Herausfinden, was erträgt das System, was brauchen die Kinder, was braucht sie selber auch und was braucht der Mann. Und so dann das System in sich zu stärken. Ich glaube, das war der Weg. Die Transparenz und die feine, das feine Miteinander zusammenarbeiten (...).“</p> <p>„Es ging um die Frage, was kann man denn dort verändern, was ist möglich, was kann sie machen. Also eigentlich sie immer in der Entscheidungsrolle lassen, in der Partizipation lassen, damit das zusammen Denken, das zusammen Herausfinden, eigentlich zusammen, miteinander die Sachen erschaffen. Und ich bin dann wie so der Transfer gewesen zur Schule, wie es so zu Hause läuft.“</p>
Rollen der Schulsozialarbeitenden	<p>Die Schulsozialarbeit gilt als Brückenbauerin zwischen Eltern und Schule oder es wird ihr eine zentrale Scharnierfunktion zugesprochen (z. B. Spies &amp; Pötter, 2011, S. 151). Rademacker (2008) beschreibt die Schulsozialarbeit im Kontakt mit Eltern als Förderin der „Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule, indem sie den Dialog zwischen diesen beiden wichtigsten Akteuren von Bildung und Erziehung moderiert und mit der Schule gemeinsam geeignete Formen der Zusammenarbeit mit Eltern erprobt und entwickelt“ (zitiert nach Spies &amp; Pötter, 2011, S. 151).</p>	<p>„Ich sehe mich so als Bindeglied zwischen Eltern und Schule (...). Ich sehe mich auch, ja, ein Stückweit halt auch ein bisschen als Elterncoach, wenn es um erzieherische Themen geht. Ähm, ich sehe mich auch als jemanden, wo man einfach auch einmal, ja, seine Dinge deponieren darf, wo zugehört wird und wo man ernst genommen wird. Manchmal suchen Eltern ja gar nicht unbedingt nach einer Lösung, sondern sie sind einfach froh, dass sie, ja einmal ein bisschen abladen dürfen. Manchmal, ja, eben auch den Übersetzer zwischen Eltern und Schule spielen muss, oder umgekehrt. Also wie tickt das Elternhaus, wie tickt die Schule.“</p>

## Induktiv entstandene Kategorien

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Lehrpersonen als Vermittler	Lehrpersonen als Erstkontakt für Eltern und Vermittler von Schulsozialarbeit 50% der Lehrpersonen haben die Schulsozialarbeit zur Unterstützung in der Elternarbeit beigezogen (Lagebericht zur Schulsozialarbeit im Kanton Zürich, 2016)	„Also jetzt in meinem Fall ist es ja eigentlich so gewesen, dass ja eben der Lehrer durch die Schule auf mich zugekommen ist, mir wäre ja gar nicht in den Sinn gekommen, die Schulsozialarbeit ... Ich habe mir einfach andere Möglichkeiten, ähm, vorstellen können. Hilfe von sonst, Hilfe von Privaten, ähm, (...). Nein, ich denke einfach, was wichtig ist, dass wir als Eltern die Hilfe nutzen, wenn wir sie bekommen.“
„Schreckgespenst‘ KESB	Seit dem 1. Januar 2013 ist das neue Kindes- und Erwachsenenschutzrecht (KESR) in Kraft. Die geschaffenen Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden (KESB) sind gezielten Diffamierungen ausgesetzt. Die mediale Hetze hat grosse Ängste und Unsicherheiten bei den Eltern gegenüber der KESB ausgelöst.	„Also ich hätte sicher früher gehen können (...). Und doch fand ich immer, also für mich war es eher, man kennt die KESB, die ist in aller Munde. Und dann ist dann der Gedanke gekommen und wenn die dann der KESB Bescheid geben. Es ist ja jetzt nicht so, dass ich meinen Sohn abschlage, oder dass ich eine Alkoholikerin bin oder Drogen nehme, ich habe nichts zu verbergen. Aber es ist trotzdem, man hört soviel Schlechtes von der KESB, und dann ist das doch immer noch irgendwo im Hinterkopf und man denkt, ja, wenn dann die zur KESB gehen, was tue ich dann. Ja, vielleicht ist das auch noch, irgendwie wirklich noch, den Eltern halt mitzuteilen, dass sie gar nicht, also dass die Schulsozialarbeit nichts mit der KESB zu tun hat (...).“
Kontakt	Alle Textstellen, die sich auf die Kontaktaufnahme und die Kontaktarten zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden beziehen.	„Ja, per Telefon, per Mail, persönliche Kontakte, Elternabende, über die Lehrperson, also ich habe es auch schon erlebt, dass ich dann den Lehrpersonen vorgeschlagen habe, sie sollen den Eltern mein Kärtchen geben und sagen am Elterngespräch, bei dieser Thematik können sie gerne auf mich zukommen. Und die einen kommen, die anderen kommen nicht.“  „Die Kommunikation läuft ja, also es ist nicht so, dass ich bei ihr nachfragen muss, sondern sie kommt wirklich auf mich zu, ähm, gerade weil, ich weiss nicht wieso. Aber gerade in den Fällen, wenn mein Sohn nicht herausrückt, dann meldet sie sich.“

Zukunfts- aussichten Schulsozial- arbeit in 10 Jahren	Alle Textstellen, die sich auf Wunsch- vorstellungen und Zukunftsaussich- ten beziehen.	„Hm, ja ich wünsche mir, dass die Schulsozial- arbeit, dass dies gar nicht mehr so ein Thema ist, dass es sie nicht braucht und dass sie überflüssig ist und Geldverschwendung, wie es ja wieder aus gewissen SVP-Kreisen [Anmer- kung: Aus Kreisen der rechtskonservativen Schweizerischen Volkspartei] gekommen ist, sondern dass es klar ist, das gehört so, ähm, in eine Schule hinein, oder in ein Dorf, wie eine Kirche (lacht) ins Dorf gehört, oder wie der Dorfladen, gibt es zwar auch nicht mehr so vie- le. Oder Post kann man auch nicht mehr sagen. Aber irgendwie, ja etwas, was zum Dorfleben gehört, so wie die Vereine, wie die Vereine, das wäre wahrscheinlich das beste Beispiel.“
---	---	---

Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring (2015)

## 4.6 Gütekriterien

Ob die klassischen Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität auch in der qualitativen Forschung Anwendung finden sollen, wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Mayring (2015) plädiert darauf, dass die Inhaltsanalyse Gütekriterien stellen muss, um den Status einer sozialwissenschaftlichen Forschungsmethode beanspruchen zu können (S. 123). Der Autor stellt das Gütekriterium der *kommunikativen Validierung* vor, ein Verfahren, „das immer mehr an Bedeutung gewinnt“ (S. 127). Die Idee dabei ist, „eine Einigung bzw. Übereinstimmung über die Ergebnisse der Analyse zwischen Forschern und Beforschten diskursiv herzustellen“ (ebd., S.127). So sind die Ergebnisse der Analyse dieser Masterthesis mit einem Teil der beforschten Schulsozialarbeitenden diskutiert und dadurch auch validiert worden. Dieses Vorgehen erwies sich als sehr sinnvoll, da durch das alleinige Verfassen dieser Masterthesis eine Interpretation in der Gruppe nicht möglich, also die Interkoderreliabilität nicht gegeben war.

Daneben wurde das Vorgehen im Forschungsprozess beschrieben und dokumentiert, um eine gewisse Nachvollziehbarkeit zu erreichen. Das Material wurde zugunsten einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit systematisch nach den Regeln der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) bearbeitet.

# Teil V

## Ergebnisdarstellung

Nachfolgend werden im Teil V die zentralen Untersuchungsergebnisse dargestellt. Jede für die Beantwortung der Forschungsfrage relevante Kategorie wird einzeln erläutert. Die Deutungen der Eltern und der Schulsozialarbeitenden werden getrennt ausgeführt. Die Darstellung erfolgt nahe am Datenmaterial und wird anhand von Interviewzitatzen bekräftigt. Wie bereits erwähnt, soll die Anonymität der Interviewteilnehmenden gewahrt werden. Für eine bessere Übersichtlichkeit werden die Zitate der Mütter mit M1 bis M4 und die der Schulsozialarbeitenden mit S1 bis S4 bezeichnet. Im Text wird jeweils nach einem Zitat die interviewte Person mit Kürzel und der Absatzzahl gekennzeichnet.

Tabelle 4: Interviewpartnerinnen und -partner

<b>Interviewte Personen</b>	M1	M2	M3	M4	S1	S2	S3	S4
---------------------------------	----	----	----	----	----	----	----	----

Quelle: eigene Darstellung

## 5.1 Kategorie 1: Zentrale Aspekte der Kooperation

Die Kategorie 1 befasst sich mit den zentralen Aspekten der Kooperation von Eltern und Schulsozialarbeitenden und nimmt die Sichtweisen der beiden Interviewgruppen gesondert in den Blick.

## 5.1.1 Chancen seitens Schulsozialarbeit

### Fachliche Grundhaltung

Aus allen Interviews mit den Schulsozialarbeitenden kam deutlich hervor, dass die Auseinandersetzung mit Haltungsfragen gegenüber den Eltern eine zentrale Rolle spielt. Unter Haltung wird in dieser Masterthesis das Muster aller Einstellungen, Werte und Überzeugungen einer Person verstanden, das durch seine Stabilität die Grundlage für Handlungen, Bewertungen und Urteile bildet (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014, S. 108). Dabei orientieren sich die fachliche Grundhaltung und das Menschenbild der Professionellen der Sozialen Arbeit an den Menschenrechten und den dazugehörigen ethischen Prinzipien. Gemäss dem Berufsbild der Professionellen Sozialer Arbeit sind Werte wie Menschenwürde, Gerechtigkeit, Gleichheit, Demokratie und Solidarität für diese Tätigkeit zentral (AvenirSocial, 2014).

Die Befunde zeigen, dass eine wertschätzende Haltung, bei der Eltern ernst genommen werden und ihnen Verständnis entgegengebracht wird, für die Zusammenarbeit essentiell zu sein scheint. Dies geht aus folgender Textpassage besonders klar hervor:

Ja also, ich finde es ganz wichtig, die Eltern ernst zu nehmen, ihnen Wertschätzung entgegenzubringen und ihnen auch das Gefühl von Verständnis zu vermitteln. Also, dass sie auch nicht perfekte Eltern sein müssen, dass es auch normal ist, dass man halt Fehler machen darf und unsicher ist. (S1, 19)

S1 hebt auf die Frage, was sie besonders wichtig im Kontakt mit Eltern findet, auf einer abstrakten Ebene die Wertung gegenüber den Eltern hervor, ohne Beispiele oder das Klischee der *perfekten Eltern* zu nennen. Offen bleibt, ob diese Haltung handlungsleitend oder anpassend an die soziale Erwünschtheit erfolgt. Darüber hinaus wird an dieser Textstelle der Respekt für das elterliche Engagement implizit betont. Es geht darum, die elterlichen Bemühungen wertzuschätzen, auch wenn diese nicht immer von Erfolg gekrönt sind. Neben der Haltung der Wertschätzung wird in drei der vier Interviews auch die Brücke zu Erfahrungen mit den eigenen Kindern geschlagen, wie aus folgendem Interviewbeispiel ersichtlich ist:

Ich glaube, dann wenn der Kontakt gut läuft, ist es häufig auch eine Sache der Wertschätzung für das, was sie als Eltern schon alles getan haben. Jetzt, trotz allem, was man schon getan hat, funktioniert es nicht. Ja, das wissen wir selber als Eltern, man gibt wahnsinnig viel hinein und trotzdem, ja, ist es vielleicht nicht so rausgekommen, wie man es sich wünscht (lacht). Und ich glaube, so diese Haltung von ‚ich sehe, sie haben schon so viel gemacht‘. Und dies ist wirklich eine Haltungsfrage. Und dies auch zu sehen und anzuerkennen. Ich glaube, das tut den Eltern so gut. Dass sie mal Anerkennung bekommen und nicht jemanden, der reinrätscht und sagt, jetzt haben sie das, das und

das falsch gemacht, sondern ich sehe, sie haben schon so viel gemacht, jetzt hat dies bei ihrem Kind nicht funktioniert, jetzt müssen wir noch etwas Neues suchen. Ich glaube, das ist es. (S2, 33)

S2 versucht, durch Verständnis und Anerkennung der individuellen Lebenslage der Eltern Nähe zu schaffen. Diese Nähe kann förderlich für die Zusammenarbeit sein, aber es gilt zu beachten, dass nicht alle Eltern diese Form der Nähe schätzen. So bekundete eine der Mütter Mühe mit der Schulsozialarbeit, weil diese ausführlich über Erfahrungen mit den eigenen Kindern erzählt hat. Die Mutter hingegen war der Meinung, dass es ja jetzt eigentlich um ihr Kind ging und war dementsprechend ungehalten, auch wenn sie die Absicht der Schulsozialarbeit nachvollziehen konnte. Offensichtlich gelang es der Fachperson in diesem Fall nicht, die Balance zwischen Nähe und Distanz zu finden.

Die Interviews haben grundsätzlich dennoch den reflektierten Umgang der Schulsozialarbeitenden mit der eigenen Haltung gegenüber den Eltern aufgezeigt.

## Vertrauen durch Transparenz

Durch den wertschätzenden Zugang zu den Eltern, den alle Schulsozialarbeitenden betonen, kann ein Vertrauensverhältnis zwischen den Eltern und den Schulsozialarbeitenden entstehen. Neben einer wertschätzenden fachlichen Grundhaltung ist Transparenz ein weiterer zentraler Aspekt für die Kooperation. Durch die Verwobenheit der Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule, sprich der Schulsozialarbeit mit den Lehrpersonen und Schulleitungen, soll den Eltern gegenüber klar kommuniziert werden, wie zusammengearbeitet wird und welche Information an wen weitergegeben wird. Nur so kann erreicht werden, dass die Schulsozialarbeit als neutrale Fachperson im Kontext Schule wahrgenommen werden kann:

Eben, es muss dieses Vertrauen sein, ohne das geht es nicht, oder. (S3, 59)

Was ich natürlich, das ist Eltern, Schule, Schulsozialarbeit, (...) die Vertrauensbasis. Weil ich ja eigentlich mit der Schule eng zusammenarbeite und dann aber auch mit den Eltern eng zusammenarbeite, dass man so ähm, der Vertrauensanteil, dass wirklich nur das weitergeht, was weitergehen darf an die Schulen. Das ist immer wieder noch so eine (...) Gratwanderung. (S4, 139)

S4 spricht von einer Gratwanderung. Diese Gratwanderung ist typisch für das Berufsfeld Schulsozialarbeit. Ohne das erwähnte Vertrauen, das die Eltern der Schulsozialarbeit schenken müssen, gestaltet sich die Kooperation harzig. Trotzdem muss gewährleistet sein, dass

wesentliche Informationen auch geteilt werden dürfen. Informationen, die für die Lehrperson oder die Schulleitung wichtig sind, sollen auch weitergegeben werden können. Dafür braucht es Absprachen und Vereinbarungen mit den Eltern:

Ja, mir ist es wichtig, dass die Eltern wissen, ähm, dass ich nicht von der Schule angestellt bin, dass sie wissen, dass ich unter Schweigepflicht stehe, aber dass sie auch wissen, dass ich am Ende mit ihnen am Schluss Vereinbarungen treffe, wenn es etwas Wichtiges gibt, was die Lehrerin wissen muss. Also dass es auch Dinge gibt, die sind nun schwierig für mich, wenn ich dies einfach bei mir behalten muss und es eigentlich eine wichtige Info für die Schule wäre. (S1, 21)

S1 spricht in dieser Textpassage die Schweigepflicht an. Einerseits wird in den Gesprächen mit Eltern die Unabhängigkeit der Schulsozialarbeit betont und auf die Schweigepflicht hingewiesen, aber andererseits werden *wichtige Informationen* an die Lehrpersonen weitergegeben. Was wichtige Informationen sein könnten, wird allerdings nicht erwähnt. Durch das entstandene Vertrauensverhältnis ist es den Schulsozialarbeitenden möglich, offen zu sprechen, also auch schwierige Themen an Stellen anzusprechen, wo Lehrpersonen oder Schulleitungen gegenüber den Eltern eher Mühe bekunden. Es soll also nichts beschönigt, sondern ein Problem direkt angesprochen werden. Die Schulsozialarbeitenden werden aus diesem Grund auch oft zu schwierigen Elterngesprächen eingeladen, um „auf eine wertschätzende Art Klartext zu sprechen“, wie es eine Schulsozialarbeiterin ausdrückt. Eine andere beschreibt es so, dass das Vertrauen aufgebaut werden kann, wenn den Eltern „auf einer empathisch objektiven Ebene“ klargemacht werden kann, was die Schulsozialarbeit leisten und was sie nicht leisten kann. Dieses Vorgehen ermöglicht das Ausloten der Form der Zusammenarbeit. So können unterschiedliche oder manchmal auch widersprüchliche Interessen der Beteiligten offengelegt werden. Rieger betont, dass diese Prozesse nicht immer harmonisch ablaufen, da Lernen oftmals in der Reibung geschieht. Es sei daher wichtig, den eigenen fachlichen Standpunkt offen zu klären (2015, S. 6).

## Das Kindwohl – gemeinsames Ziel vor Augen

Für die Schulsozialarbeit ist ein gemeinsames Ziel mit den Eltern ein zentraler Aspekt in der Zusammenarbeit, denn ohne dieses gestaltet sich die Zusammenarbeit schwierig. Im Zentrum der Zusammenarbeit steht das Kindwohl. So antwortet S2 auf die Frage, worauf sie im Kontakt mit Eltern achtet, folgendermassen:

Ja, ich achte darauf, dass ich sie im Boot haben kann, logisch. Also, dass wir eine gute Zusammenarbeit haben. Was ich auch immer finde, was hilft ist so ... wir haben ja eigentlich alle das gleiche Ziel. Das gleiche Ziel ist, dass es dem Kind gut geht oder wieder besser



geht. Ja, immer wieder auf das Ziel fokussieren und dann habe ich sicher das gleiche Ziel wie die Eltern, ähm, dass es diesem Kind besser geht. Die Eltern haben ihr Kind gerne und wollen das Beste für ihr Kind. (S2, 27)

Dieses gemeinsame Ziel verbindet und gibt die Richtung vor, in die Eltern und Schulsozialarbeitende zusammen gehen. Die Schulsozialarbeitenden betonen das Kindeswohl stark und machen in den Gesprächen mit Eltern auch immer wieder auf dieses gemeinsame Ziel aufmerksam, wenn zum Beispiel elterliche Konflikte überhandnehmen oder das Gespräch in eine andere Richtung abzudriften droht. Die Schulsozialarbeitenden investieren viel Zeit in die Zieldefinition mit den Eltern und versuchen, erst dann weiterzumachen, wenn das elterliche Commitment eingeholt ist.

## 5.1.2 Herausforderungen seitens Schulsozialarbeit

### Problemlösungsstrategien der Eltern

Die Schulsozialarbeitenden beschreiben, dass die Eltern oft sehr lange zuwarten, bis sie die Hilfe der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen. Sie tun dies, weil die Hemmschwelle, trotz niederschweligen Zugangs, hoch ist. Oft wird von den Eltern lange versucht, das Problem alleine zu lösen. Erst auf äusserlichen Druck hin suchen sie die Schulsozialarbeit auf:

Zuerst dachte ich, ich bringe dies alleine hin, habe dann einfach gemerkt, ich komme wirklich nicht weiter und habe es dann [Anmerkung: mit der Schulsozialarbeit] versucht. (M1, 3)

Durch den späten Einbezug der Schulsozialarbeit ist ein präventives Wirken oftmals nicht möglich und die Interventionen werden von den Schulsozialarbeitenden als *Feuerwehrrübungen* bezeichnet. Diese Tatsache löst bei den Schulsozialarbeitenden einen gewissen Frust aus. Der speziell für die Schulsozialarbeit zentrale Begriff der Niederschwelligkeit als Strukturmaxime bedeutet mehr, als ein Büro mit offenen Türen in einem Schulhaus zu haben. Die Schulsozialarbeitenden sind sich bewusst, dass im Kanton Glarus, dem kleinen Bergkanton mit 40 000 Einwohnern, wo ‚jedä jedä kântt‘, die Eltern aus Stigmatisierungsgründen oftmals zögern, die Schulsozialarbeit einzuschalten. Umso wichtiger scheint es den Sozialarbeitenden daher, mehr Ressourcen in die Prävention und die Öffentlichkeitsarbeit zu investieren, damit diese Hemmschwellen abgebaut werden können.

## „Schreckgespenst“ KESB

Einer der Hauptgründe, aus denen die Eltern zögern, die Schulsozialarbeit zu kontaktieren, scheint die in der Schweiz seit 2013 tätige Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) zu sein. Diese professionellen Behörden haben die mit Laien besetzten Vormundschaftsbehörden abgelöst. Die mediale Hetze hat dazu beigetragen, dass die Eltern ein negativ geprägtes Bild der KESB haben. Die nächste Textpassage einer Mutter zeigt deutlich auf, dass der Ruf der KESB die Eltern davon abhält, Unterstützung zu holen:

Also ich hätte sicher früher gehen können, das ist ja auch von mir aus. Und doch fand ich immer, also für mich war es eher, man kennt die KESB, die ist in aller Munde. Und dann ist dann der Gedanke gekommen, und wenn die dann der KESB Bescheid geben. Es ist ja jetzt nicht so, dass ich meinen Sohn abschlage, oder dass ich eine Alkoholikerin bin oder Drogen nehme, ich habe nichts zu verbergen. Aber es ist trotzdem, man hört soviel Schlechtes von der KESB und dann ist das doch immer noch irgendwo im Hinterkopf, und man denkt, ja, wenn dann die zur KESB gehen, was tue ich dann. Ja, vielleicht ist das auch noch, irgendwie wirklich noch, den Eltern halt mitzuteilen, dass sie gar nicht, also dass die Schulsozialarbeit nichts mit der KESB zu tun hat, also das ist, ja (...). (M2, 56)

Die Schulsozialarbeit als Teil der Sozialen Dienste wird oft mit der KESB in Verbindung gebracht. Beide Abteilungen gehören zur Hauptabteilung Soziales im Departement Volkswirtschaft und Inneres. Dies schürt Ängste bei den Eltern. Die Schulsozialarbeitenden bekunden entsprechend alle, dass die Zusammenarbeit mit Eltern, die bereits Erfahrungen mit der KESB gemacht haben, extrem schwierig ist. Oftmals braucht es gerade in diesen Fällen eine längere Zeit des Vertrauensaufbaus und der Rollenklärung:

Also wo ich es schwierig finde ist, wenn Eltern schon, schon, ähm, negative Erfahrungen mit Behörden oder so gemacht haben. Dort finde ich es immer extrem schwierig, die ins Boot zu holen. Ähm, dort kann es zwischendurch auch mal sein, also mir ist auch schon einmal jemand rausgelaufen. Ich versuche dann nachzugehen und dann wieder, ja, die Leute wieder zurückzuholen und ihnen auch wirklich zu sagen, he, es geht nicht darum, euch jetzt das Kind wegzunehmen, ich weiss, dass hier einiges schiefgelaufen ist, aber. Ja, so ist jetzt die Sachlage und es geht ja darum, genau dies zu verhindern und zu vermeiden. Und, ähm, ja, dort finde ich es manchmal so schwierig, wenn halt alte Bilder drin sind. (S2, 35)

Noch schwieriger gestaltet sich die Situation, wenn die Schulsozialarbeit selber in eine Gefährdungsmeldung miteinbezogen ist, bzw. in Zusammenarbeit mit der Schule eine Gefährdungsmeldung einreicht:

Ja, wenn man ein Kind bei der KESB anmelden muss (...). Das ist so, das ist so (...) ja, das ist immer so für mich auch (...). Es geht manchmal so ein bisschen wie in den Verrat hinein. Auch wenn man es vorher ganz immer wieder und klar definiert hat und, ähm, das immer

wieder erwähnt hat und (...) die Möglichkeit ... Aber auch da merke ich je länger je mehr, hatte ich das Gefühl, dass es ein Verrat sein könnte, aber da habe ich auch gemerkt, ähm, es kommt darauf an, wie man etwas mitteilt. (S4, 80)

S4 schildert in der obigen Textpassage das Gefühl von Verrat oder Illoyalität gegenüber den Eltern, das sich bei den Schulsozialarbeitenden einstellen kann. Eine Hilfe ist in diesen Situationen alleine die Tatsache, dass bei der Klärung der Zusammenarbeit als gemeinsames oberstes Ziel das Kindeswohl vereinbart wurde. Dies legitimiert den Schritt zur Gefährdungsmeldung, falls trotz Interventionen das Kindeswohl gefährdet bleiben sollte. Auch in diesen Momenten stufen die Schulsozialarbeitenden die Transparenz und die klare Kommunikation gegenüber den Eltern als wichtig ein. Oft gelingt es den Schulsozialarbeitenden auch in diesen anspruchsvollen Situationen, die Eltern in der Kooperation zu behalten und die professionelle Beziehung während des Prozesses aufrechtzuerhalten. Daher lässt sich sagen, dass diese – wenn es zu einer Zusammenarbeit mit den Eltern kommt – durch den intensiven Beziehungsaufbau auch oftmals Krisen relativ unbeschadet überstehen kann. Nicht selten kommt es zu Situationen, in denen die Schulsozialarbeit zwischen den Eltern und der KESB vermittelnd eingreifen kann und dadurch von den Eltern als Unterstützung wahrgenommen wird:

Und eigentlich habe ich mich durch sie [Anmerkung: die Schulsozialarbeit] von den, von diesen Behörden ablösen können. Sie hat mit den Behörden gesprochen, wie wir jetzt weiter verfahren (...). (M3, 49)

In dieser Situation ist die Schulsozialarbeit in die *Rolle der Befreierin* getreten. Zentral scheint es zu sein, sowohl gegenüber den Eltern als auch gegenüber der KESB den eigenen Standpunkt offenzulegen. Das Vorspielen falscher Tatsachen widerspricht dem Berufsethos der Sozialen Arbeit und die Tatsache, dass die Schulsozialarbeit sehr häufig mit der KESB zusammenarbeitet, soll den Eltern transparent kommuniziert werden.

## 5.1.3 Chancen seitens Eltern

### Sympathie als Türöffner

Die Interviews mit den Eltern haben klar aufgezeigt, dass Sympathie einen zentralen Aspekt in der Kooperation mit der Schulsozialarbeit darstellt. Mehrmals wird von den Eltern auch der Begriff der *Einfühlsamkeit* verwendet. Dies geht aus folgender Interviewpassage besonders hervor:

Ich weiss es ehrlich gesagt gar nicht. Irgendwie stimmt einfach die Chemie. Ähm, ja, ich kann es (lacht), ich kann es nur so sagen. Es stimmt, wenn mir jemand auch sympathisch ist, dann funktioniert es, und wenn ich von Beginn an jemanden nicht als angenehm empfinde, dann blocke ich selber eben auch ab. (M1, 45)

Die Eltern legen Wert auf einen *angenehmen Umgang* miteinander, geprägt von *Menschlichkeit*. Den Schulsozialarbeitenden werden viele positive Eigenschaften zugesprochen. So werden sie als *menschlich, selbstständig, neutral, verständnisvoll, unvoreingenommen, unkompliziert* und *ermutigend* bezeichnet. Interessant sind diese Aussagen deswegen, weil die Schulsozialarbeit – im Gegensatz zu anderen Fachpersonen in der Kinder- und Jugendhilfe (KESB, Psychologinnen und Psychologen, Therapeutinnen und Therapeuten) – als *zwischen den Menschen*, also quasi *eine von uns* bezeichnet wird. So schildert M3 ihre Erfahrung mit der Schulsozialarbeit folgendermassen:

Die Schulsozialarbeiterin ist menschenbezogen, sie ist ehrlich, unkompliziert, sie weiss, ich weiss auch nicht, sie hat ein Gespür, wie der Mensch ist und wie, was ihm guttut. Sie ist ganz normal, sie ist zwischen den Menschen drin. Sie kann auch die Kinder, die Jugendlichen nehmen und einfach ihre Art, das sage ich ganz ehrlich. Und sie ist ein Mensch, der den Jugendlichen, den Kindern helfen kann, nicht ein Psychologe, nicht eine Therapeutin, nein sie. Nur durch ihre Art und, ähm, wie sie die Menschen aufnimmt und sagt, du komm jetzt, und Mut macht und mit ihnen spricht. Und dann hat sie mich eben da zum Sonnenhügel verwiesen und geholfen (...), hat Mut gemacht, und wenn etwas war und bei jedem, sie hat sofort gemerkt, was da gespielt wird und meinte dann, he, Moment, so nicht. Und wenn man in dem Moment nicht so eine Person hat, dann, dann ist man aufgeschmissen, weil, sie ist doch eine Autoritätsperson, die sprechen kann, mit mit, ähm, Behörden oder so, oder? (M3, 45)

Die Schulsozialarbeitenden versuchen, durch Empathie (von den Eltern als Einfühlsamkeit bezeichnet) Nähe zu schaffen und Verständnis gegenüber den Eltern aufzubringen. So gelingt es ihnen, für die Eltern nahbar, unkompliziert und eben menschlich zu wirken. Sie

werden im Gegensatz zu anderen Fachpersonen nicht als *distanzierte Behördenangestellte* wahrgenommen, sondern als anpackende Mutmacher, die sich mitten unter den Eltern und ihren Kindern bewegen.

## Neutralität

Die Eltern betonen die Wichtigkeit der Neutralität der Schulsozialarbeitenden. Dadurch, dass die Schulsozialarbeitenden nicht direkt der Schule unterstellt ist, kann sie neutral, oder anders ausgedrückt, allparteilich auftreten (Ritscher, 2002, S. 252ff).

Zudem schätzen es die Eltern, dass die Schulsozialarbeit immer ein offenes Ohr hat, wenn Bedarf an Austausch besteht. So werde immer etwas angeboten, ein Telefonat, eine SMS, ein Gespräch im Büro oder auch ein Hausbesuch – je nachdem, was die Situation verlangt. Sobald die Vertrauensbasis da ist und die Schulsozialarbeit als neutrale Fachstelle innerhalb des Systems Schule betrachtet wird, ist vieles möglich. Dann wird die Schulsozialarbeit bei Unklarheiten oder Unsicherheiten kontaktiert. Auch bei Elterngesprächen in der Schule schätzen die Eltern die Anwesenheit einer neutralen Fachperson. So kann gewissen Themen auch fachlich fundiert begegnet werden und die Eltern fühlen sich dadurch ernst genommen:

Jetzt gerade zum Thema Mobbing, sie weiss, wovon sie spricht und das sind fundierte Dinge. Es ist nicht einfach, ah, ich habe mal gehört, oder mein Bauchgefühl sagt oder so, also dass wirklich auch ein Wissen dahintersteht. Ich finde, das hat (...) auch gerade im Gespräch danach mit der Lehrperson und mit der Schulleitung, das hat dem wie ein anderes Gewicht gegeben. Es war dann nicht so ein bisschen ‚gspürsch mi, fühlsch mi‘, ah ja, es ist halt im Moment gerade ein bisschen schwierig, oder, sondern wirklich die Fakten sind, Mobbing, das ist das und das und das und den Fall haben wir jetzt auch. Ähm, ja, eben, es gab dem wie so einen professionellen Touch, oder, das hat mich auch gut gedünkt. (M4, 43)

Während in der vorherigen Textpassage M3 eher die weichen Faktoren wie zum Beispiel die Beziehungsgestaltung hervorgehoben hat, zeigt diese Passage von M4, dass die Fachlichkeit der Schulsozialarbeitenden ebenso geschätzt und erkannt wird.

## 5.1.4 Herausforderungen seitens Eltern

### Schulsozialarbeit- wozu?

Die Interviews mit den Müttern haben aufgezeigt, dass die Schulsozialarbeit trotz der Kantonalisierung des Sozialwesens und der Kleinräumigkeit des Kantons Glarus noch wenig bekannt ist. Sobald ein erster Kontakt zur Schulsozialarbeit stattgefunden hat, stehen die Chancen auf eine weiterführende Zusammenarbeit gut. Nur wissen die Eltern nicht, wozu die Schulsozialarbeit eigentlich gut ist. Auf die Frage, ob sie das Angebot der Schulsozialarbeit kenne, antwortete M1 folgendermassen:

Nein, bis jetzt einfach auf diese Möglichkeit, die jetzt auch meinen Sohn betrifft, aber im Allgemeinen eigentlich nicht, weil ich auch nie, weil ich es auch nie gebraucht habe. (M1, 23)

Die Schulsozialarbeitenden stellen sich in der Regel jeweils an den Elternabenden kurz vor, aber diese begrenzten Zeitfenster reichen nicht aus, um den Eltern das Angebot der Schulsozialarbeit näher vorzustellen. Eine Mutter bringt einen konkreten Vorschlag ein:

Vielleicht den Eltern ganz konkrete Beispiele machen, oder, dass sie wie merken, aha, das sind solche Fälle, wo ich anrufen könnte oder eine Mail schicken könnte oder irgendwie so. Es ist, ähm, ja, ich glaube, die Hemmschwelle oder die Hürde ist sowieso gross, je nachdem, oder. Und, ähm, gerade bei bildungsfernen Familien, bei denen das gar nicht bekannt ist, oder sogar verpönt ist, sich in dem Bereich Hilfe zu holen, ja, dass man dort wirklich ganz konkret Beispiele darlegen kann, wo man Unterstützung holen kann und vielleicht auch froh ist drum, so, ja. (M4, 51)

Keine der vier Mütter konnte Genaueres zum Angebot der Schulsozialarbeit sagen. Bekannt war ihnen lediglich ihr eigener Beweggrund, warum es zur Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit gekommen ist. So sei das Thema Schulsozialarbeit auch bei befreundeten Eltern noch nie aufgekommen bzw. Dienstleistungen der Schulsozialarbeit in Anspruch genommen worden. Dieser Befund leitet über zur nächsten Subkategorie.

## 5.1.5 Zentrale Aspekte seitens Schule

### Lehrpersonen als Vermittlerin

Als Zugang zur Schulsozialarbeit hat sich der Weg über die Lehrperson abgezeichnet. Drei der vier Mütter wurden über die Klassenlehrperson auf die Schulsozialarbeit aufmerksam gemacht. Die vierte Mutter hat die Lehrperson angesprochen und um ein Gespräch mit der Schulsozialarbeit nachgefragt, aber auch dort lief der Erstkontakt über die Klassenlehrperson. Die Lehrpersonen wurden von den Eltern in dieser Rolle als Erstkontakt positiv bewertet:

Also jetzt in meinem Fall ist es ja eigentlich so gewesen, dass ja eben der Lehrer durch die Schule auf mich zugekommen ist, mir wäre dies ja gar nicht in den Sinn gekommen. Ich habe mir einfach andere Möglichkeiten, ähm, vorstellen können. Hilfe von sonst, Hilfe von Privaten, ähm (...). (M1, 65)

Nein, ich finde mit der Lehrperson ist es wunderbar gelaufen. Sie hat mir ja den Kontakt ja auch vermittelt und gefragt, wollen sie einmal mit der Schulsozialarbeit sprechen. (M2, 58)

Aufgrund dieses Befundes darf davon ausgegangen werden, dass die Schulsozialarbeit bei den Lehrpersonen mittlerweile gut angekommen ist und als Unterstützung in der Zusammenarbeit mit Eltern wahrgenommen wird. Gleichwohl darf nicht vergessen werden, dass es nach wie vor Lehrpersonen gibt, die den Einbezug der Schulsozialarbeit scheuen und lieber niemanden von Aussen beiziehen möchten:

Es gibt immer noch weiterhin die Lehrer, die sich an der alten Art und Weise festklammern, aber sie motzen auch nicht. Sie lassen mich leben und ich lasse sie leben, oder. Ausser, wenn ein Kind aus ihrer Klasse zu mir kommt, sie ziehen sich zurück, lassen mich meinen Job erledigen. Manchmal sagen sie noch Danke und so und das ist für mich völlig in Ordnung. (S3, 47)

S3 erwähnt *die alte Art und Weise*, also Lehrpersonen, die sich nach wie vor als Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer verstehen. Interessant ist die Aussage, dass man sich gegenseitig leben lässt, fast so, als gäbe es eine stillschweigende Übereinkunft. Gemäss dieser Schilderung kann davon ausgegangen werden, dass nicht alle Lehrpersonen die Bereitschaft aufweisen, mit der Schulsozialarbeit auch nur eine minimale Kooperation einzugehen. Vielmehr ist es ein Dulden der Kinder und Jugendhilfe im System Schule. Die Schulsozialarbeit ihrerseits hat diese Tatsache scheinbar akzeptiert und erledigt den *Job* auch ohne die Kooperation mit der Lehrperson.

## 5.1.6 Zentrale Aspekte seitens des Kantons

### Prävention und Öffentlichkeitsarbeit

Der Kanton Glarus als Arbeitgeber der Schulsozialarbeitenden soll sich in erster Linie um die Öffentlichkeitsarbeit kümmern. Die Schulsozialarbeitenden sind sich einig, dass es mehr mediale Aufmerksamkeit braucht, um die Schulsozialarbeit besser ins Bewusstsein der Bevölkerung und damit speziell der Eltern zu rufen. Sie bringen konkrete Vorschläge ein, wie dies gelingen könnte. Ein zentraler Vorschlag ist der Ausbau der Prävention durch die Schulsozialarbeit. Im Kanton Glarus gibt es keine Präventionsfachstelle und die Stellenprozente der Schulsozialarbeitenden reichen nicht aus, um aktiv Präventionsarbeit zu betreiben. Diese Tatsache wird klar bemängelt, denn durch präventive Angebote glauben die Schulsozialarbeitenden, die Eltern besser erreichen zu können.

## 5.2 Kategorie 2: Elterliche Partizipation

In der Kategorie 2 wird die elterliche Partizipation thematisiert. Partizipation wird als ein Prinzip der Kooperation verstanden (Merten, 2015), deren Rahmen sie braucht, um verwirklicht werden zu können. Das Schulgesetz des Kantons Glarus definiert in Art. 56 Abs. 5, dass die Gemeinde geeignete Massnahmen treffen muss, um die Mitwirkung der Erziehungsberechtigten zu fördern (Gesetz über Schule und Bildung, 2017). Der Kanton verpflichtet die drei Gemeinden also dazu, elterliche Partizipation zu ermöglichen. In zwei Gemeinden gibt es jedoch gar keine Form der Elternmitwirkung seitens der Gemeinde bzw. Schule. Die Schulsozialarbeitenden aller drei Gemeinden sehen aber gerade in der elterlichen Partizipation grosses Potential.

### Partnerschaftliche Problemlösung

Die Schulsozialarbeitenden betonen die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit den Eltern, um das gemeinsame Ziel, nämlich das Wohl des Kindes, zu verwirklichen. Daher nehmen sie die Eltern als zentrale Kooperationspartner wahr, die aktiv mithelfen, dieses Ziel zu erreichen. Die Eltern werden also in die Lösungsfindung einbezogen. Die folgende Textpassage von S4 veranschaulicht diese Kooperationspartnerschaft:



Ich denke es lief so gut, weil (...) man eigentlich Lösungen gemeinsam erarbeitet hat, die sie im System tragen konnten. Wenn es dann nur ganz kleine Schritte gewesen sind, aber sie konnte sie im System tragen. Ich denke, das gemeinsame Herausfinden, was erträgt das System, was brauchen die Kinder, was braucht sie selber auch und was braucht der Mann. Und so dann das System in sich zu stärken. Ich glaube, das war der Weg. Die Transparenz und die feine, das feine Miteinander zusammenarbeiten. (S4, 91)

Die Schulsozialarbeit ermöglicht es den Eltern, durch ihr partizipatives Professionsverständnis im Problemlösungsprozess aktiv mitzuarbeiten. Sie sprechen von einem *Miteinander*, von *zusammen entwickeln*. Die Schulsozialarbeitenden zeigen auf, dass sie oftmals ohne die Unterstützung der Eltern nicht weiterkommen, sie also auf die aktive Teilnahme der Eltern angewiesen sind:

In diesem Sinne versuche ich dann, die Eltern zu integrieren. Manchmal versuchen wir zusammen, ein Problem zu lösen, weil ich es oft selber nicht tun kann. Ohne die Unterstützung der Eltern komme ich nicht weiter. Dann sollen sie dies begreifen, verstehen und falls wir alle zusammenarbeiten, dann, ähm, haben wir eine gute Chance, das Problem zu lösen, oder einen Teil davon zu lösen. (S3, 35)

S3 unterscheidet Situationen, wo Eltern nicht einbezogen werden und Situationen, wo die Eltern in den Problemlösungsprozess einbezogen werden. Die Eltern werden einbezogen, wenn die Schulsozialarbeit im Lösungsprozess alleine nicht weiterkommt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Eltern nicht in jedem Fall Teil des Problemlösungsprozesses sind. Dies ist kritisch zu betrachten, denn in der Schulsozialarbeit gilt das Prinzip der Aushandlung. Lösungsvorschläge für Probleme, die nicht Teil eines Aushandlungsprozesses sind, sondern den Eltern von den Schulsozialarbeitenden vorgegeben werden, wirken bevormundend und sind nicht mit dem Handlungsprinzip der Partizipation vereinbar (Baier, 2011, S. 141).

Eine Schulsozialarbeiterin geht einen Schritt weiter und bezeichnet die Eltern als Experten:

Also, ich merke einfach, ich finde es unwahrscheinlich wichtig, dass ich den Kontakt, die Kontakte zu den Eltern habe. Und wichtig ist es mir, weil sie eigentlich, sie sind der Zugang zum System, zum Ganzen. Und sie sind eigentlich in diesem System die Experten für mich. (S4, 57)

Anders als bei S3 lässt die Aussage von S4 vermuten, dass die Eltern als Experten in den meisten Fällen in den Problemlösungsprozess einbezogen werden und so auch am Gelingen des Hilfeprozesses beteiligt werden. Die Textstelle macht deutlich, dass S4 das Handlungsprinzip des *Nicht-Wissens* als Arbeitshaltung lebt. Diese besondere Form der

Expertise seitens der Schulsozialarbeit ermöglicht es, die Eltern als Expertinnen für ihre Lebensrealitäten und ihre Bewältigungskompetenz zu respektieren (Gaiswinkler & Roessler, 2009, zitiert nach Baier, 2011, S. 144).

Neben dem aktiven Einbezug der Eltern in den Lösungsprozess zeichnet sich ein partizipatives Professionsverständnis auch dadurch aus, den Eltern Entscheidungsmacht abzugeben. Dies wird durch den folgenden Interviewausschnitt unterstrichen:

Es ging um die Frage, was kann man denn dort verändern, was ist möglich, was kann sie machen. Also eigentlich sie immer in der Entscheidungsrolle lassen, in der Partizipation lassen, damit das zusammen Denken, das zusammen Herausfinden, eigentlich zusammen, miteinander die Sachen erschaffen. (S4, 89)

Eine partizipative Herangehensweise ermöglicht laut Rieger ein handlungspraktisches Korrektiv zur Organisationsmacht und zeigt den Respekt gegenüber unterschiedlichen Lebensentwürfen (2015, S. 344).

Durch diesen Vorgang werden die Eltern aber auch wieder in die Verantwortung genommen. Sie sind dadurch in einen Prozess eingebunden und können sich nicht einfach zurücklehnen, während das Problem für sie gelöst wird. Die Schulsozialarbeitenden stellen fest, dass es Eltern gibt, die darauf zu hoffen scheinen, das *Problemkind* bei der Schulsozialarbeit zu deponieren, so dass es dann *geflickt* wieder herauskommt. Oftmals beobachten die Schulsozialarbeitenden Helferkonferenzen oder runde Tische mit unterschiedlichen Fachleuten und mittendrin Eltern, die in einer passiven Rolle verharren. Das Helfernetz sputet, organisiert und macht, verpasst aber die Chance, die Eltern aktiv in den Prozess einzubeziehen.

Eine partizipative Haltung verlangt es auch, gewisse Entscheide von Eltern zu akzeptieren. Dies natürlich immer mit Blick auf das Kindeswohl. Den Eltern muss von Beginn der Zusammenarbeit bewusst sein, dass die Schulsozialarbeit bei akuter Kindeswohlgefährdung reagieren muss. Handelt es sich aber um Themen wie zum Beispiel unterschiedliche Erziehungsstile, Gewohnheiten oder Haltungen, gilt es, den Eltern diese auch zuzugestehen und zu akzeptieren. Auf die Frage, ob es denn auch Spannungsfelder mit Eltern gebe, antwortet S2 wie folgt:

Ja, wenn, wenn sie finden, ah, da sind wir jetzt nicht gleicher Meinung. Da sage ich, gut, ich habe, ja sie dürfen das, je nachdem, frei entscheiden, ähm, ich habe sie jetzt darauf hingewiesen, dass wir dies, oder uns als Schule oder, was es dann halt genau ist, dass es uns Sorgen macht oder mir dies Sorgen macht. In dem Fall übergebe ich ihnen wieder die Verantwortung und kann es so loslassen. Sie haben gehört, was ich finde, was man tun sollte oder was man nicht tun sollte (lacht). Dort finde ich ist es so, ja, so ein Spannungsfeld, wo ich dann aber auch für mich schwierig finde, so, ja, die Verantwortung wirklich abzugeben und zu sagen, sie haben jetzt das, liebe Eltern, da haben sie es. (S2, 29)

Es gelingt den Schulsozialarbeitenden, den Eltern diese Entscheidungsmacht zu überlassen und damit auch die Verantwortung abzugeben. Allerdings ist aus obiger Textpassage auch eine gewisse Trotzigkeit der Schulsozialarbeit herauszulesen. Es lässt sich nur erahnen, wie sich die Eltern in so einer Situation fühlen, wenn sie auf ihren Gewohnheiten oder Haltungen bestehen und diese nicht den Vorstellungen der zuständigen Schulsozialarbeiterin oder des zuständigen Schulsozialarbeiters entsprechen.

Dann kommt es u. U. zu Situationen, wo Eltern Erfahrungen wie in der folgenden Textpassage machen:

Sie reitet immer wieder darauf herum. Bei jedem Gespräch ist dies ein Thema. Weil, sie sieht es als Riesenproblem, wo ich sage, ich habe ganz, ganz andere Probleme mit meinem Sohn als jetzt dieses. (M2, 37)

Nicht immer scheint es der Schulsozialarbeit also zu gelingen, die Meinungen und Haltungen der Eltern zu akzeptieren. Dies muss nicht zwangsläufig zu einem Abbruch der Zusammenarbeit führen, wirkt sich aber negativ auf das Vertrauensverhältnis aus. Die Mutter fühlt sich in dem Moment nicht ernst genommen, da ihre Meinung zu einer spezifischen Thematik in mehreren Gesprächen von der Schulsozialarbeit nicht akzeptiert wurde.

## 5.3 Kategorie 3: Rollen der Schulsozialarbeitenden

In der Kategorie 3 werden die empirischen Ergebnisse der Analyse zu den verschiedenen Rollen der Schulsozialarbeitenden vorgestellt. Neben den deduktiv übernommenen Rollen (vgl. Kap. 3.2.2) werden auch die induktiv entstandenen Rollen beleuchtet und beschrieben.

Eine Erkenntnis dieser Masterthesis ist, dass sich die Schulsozialarbeitenden ihrer Rollenvielfalt und -flexibilität gegenüber den Eltern nur teilweise bewusst sind. Sie wissen zwar, dass sie in der Zusammenarbeit mit diesen unterschiedliche Rollen einnehmen, benennen aber nur einen kleinen Teil davon explizit:

Es sind verschiedene Rollen, nicht immer die gleichen. Je nachdem, was das System gerade braucht, ist es eine stützende Rolle, ist es eine begleitende Rolle, ist, ähm, (...) ja, wie soll ich sagen, es ist noch schwierig (...) beratend (...), wenn man es will (lacht). Man geht in verschiedene Rollen hinein. (S4, 70)

## Connector – Überbrückung der Kluft zwischen Eltern und Schule

In der Rolle als *Connector* geht es darum, als *Bindeglied* oder *Vermittlungsperson* zwischen den Eltern und der Schule zu fungieren. Diese zentrale Rolle wird der Schulsozialarbeit in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern von theoretischer und fachlicher Seite her zugesprochen. Die Schulsozialarbeitenden nehmen sie auch bewusst ein:

Ja, eben auch den Übersetzer zwischen Eltern und Schule spielen muss, oder umgekehrt. Also wie tickt das Elternhaus, wie tickt die Schule. (S2, 31)

Diese Rolle wird als anspruchsvoll erlebt. Die Schulsozialarbeitenden sind darin häufig Kritik seitens der Lehrpersonen ausgesetzt, weil bei diesen der Eindruck entstehen kann, die Schulsozialarbeit solidarisiere sich mit den Eltern gegen die Schule:

Das ist für mich ein Spannungsfeld, auch von meiner Rolle her. Weil, wenn ich die dann zu sehr verteidige, finden die Lehrer, ja, du hast ja diese Kinder nicht im Alltag. Und ich finde es einfach teilweise, ja, wenn ich sehe, eine Mutter, die halt wirklich psychisch krank ist oder Probleme hat, dann wünsche ich mir, oder ich versuche die Lehrpersonen dazu zu bringen, dass sie auch sehen, dass viel verlangt ist, oder dass sie zu grosse Erwartungen an eine Mutter oder an einen Vater haben. (S1, 25)

Innerhalb der empirischen Daten dieser Forschung wurde die Rolle des *Connectors* von den Eltern, anders als bei den Schulsozialarbeitenden, nicht erwähnt. Die Beziehung zu den Lehrpersonen und zur Schule wurde von den befragten Müttern als gut bewertet. Diese Ergebnisse stehen im Gegensatz zu anderen Einschätzungen, die Kontakte zwischen Eltern und Lehrpersonen oftmals von Kommunikationsproblemen und Hierarchiegefällen geprägt sehen (Spies & Pötter, 2011, S. 146).

## Communicator – Eltern mit Informationen über die Kinder und die Schule versorgen

In der Rolle des *Communicators* besteht die zentrale Aufgabe darin, den Eltern Informationen zur Situation ihres Kindes und zur Schule weiterzugeben. Die Schulsozialarbeitenden verstehen sich in dieser Rolle einerseits so, dass sie den Eltern die Welt des Kindes etwas näher bringen. Dies empfinden sie als notwendig, da Eltern oft vergessen, ‚wie Kinder ticken‘. Andererseits geht es darum, die Eltern mehr am (Schul-)alltag ihres Kindes teilhaben zu lassen. Eine Mutter beschreibt dies so:

Die Kommunikation läuft, ja. Also es ist nicht so, dass ich bei ihr nachfragen muss, sondern sie kommt wirklich auf mich zu, ähm, gerade weil, ich weiss nicht wieso. Aber gerade in den Fällen, wenn mein Sohn nicht herausrückt, dann meldet sie sich (...). Es ist, als ob sie ein spezielles Gespür dafür hat, ich weiss es auch nicht. (M1, 49)

Die Schulsozialarbeitenden nehmen diese Rolle ernst, halten regelmässigen Kontakt, geben Informationen und Feedbacks der Schule an die Eltern weiter. Als Kommunikationsmittel dienen neben Gesprächen im Büro der Schulsozialarbeit auch Telefonanrufe, SMS, E-Mails oder Whatsapp-Nachrichten.

## Broker – Eltern mit Ressourcen und Hilfen versorgen

Neben der eigenen Beratungstätigkeit üben die Schulsozialarbeitenden auch die Rolle des *Brokers* aus. Sie versorgen die Eltern mit Ressourcen und Hilfen oder schauen, dass sich die Eltern vernetzen können. Neben der Abgabe von Informationsmaterial triagieren die Schulsozialarbeitenden die Eltern an andere Fachstellen. Es bleibt aber nicht beim Weiterverweisen, sondern sie sind aktiv an der Anschlusslösung beteiligt. Eine Schulsozialarbeiterin berichtet davon, wie sie Fonds und Stiftungen anschreibt, um finanzielle Notlagen der Familien zu lindern. Eine Mutter erzählt, wie die Schulsozialarbeit auf ihr Begehren hin bei der vorgesetzten Stelle einen Antrag für sozialpädagogische Familienbegleitung eingereicht hat. Die Tätigkeit als *Broker* setzt voraus, dass die Schulsozialarbeitenden die Fachstellenlandschaft im Kanton gut kennen und wissen, wo die Eltern die optimale Unterstützung für die jeweilige Problematik erhalten können.

## Coach – Beratung und Stärkung der Eltern in ihrer Erzieherrolle

Die Rolle des *Coachs*, also die Beratung und Stärkung der Eltern in ihrer Erzieherrolle, ist allen Schulsozialarbeitenden bewusst. Sie sehen sich als Beraterinnen und Berater für Eltern mit dem Ziel, diese zu stärken und zu ermutigen:

Ich sehe mich auch, ja, ein Stück weit halt auch ein bisschen als Elterncoach, wenn es um erzieherische Themen geht. (S2, 31)

Die Eltern zu unterstützen, dass ihr Kind Platz in der Gesellschaft hat, im Kontext von der Gesellschaft, des Dorfes oder wo auch immer. Die Eltern zu unterstützen und ihnen aufzuzeigen, was es für Wege und Möglichkeiten gibt. (S1, 29)

Die Befunde dieser Forschung ergeben, dass die Eltern die Schulsozialarbeitenden vor allem in dieser Rolle sehen. Sie bezeichnen diese als *Stütze*, als *Wegweiser* oder einfach als *Berater bei Problemen*. Neben der Beratungstätigkeit wird auch die Stärkung in der Elternrolle erwähnt. Eine Mutter dazu:

Es geht auch um Stärkung in der Rolle [Anmerkung: als Eltern] oder auch mal ein Feedback geben. (M4, 15)

## Opener – ‚Türöffner‘ für Eltern

Als *Opener* sorgen Schulsozialarbeitende dafür, dass Eltern Ängste und Befürchtungen ablegen können und sich für eine Zusammenarbeit öffnen – eine Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, aber auch mit der Schule. Die Schulsozialarbeitenden sprechen von Eltern, die unter grosser Anspannung stehen; und doch braucht es einiges an methodischem Geschick und Empathie, bis die Eltern das nötige Vertrauen fassen und die Zusammenarbeit ins Rollen kommen kann:

Und dort habe ich das Gefühl, konnte ich mit den Eltern gut aufbauen, dass Hilfe holen nicht mehr so schambehaftet war, dass Hilfe holen nicht schlecht ist, sondern etwas Gutes. (S1, 31)

Und ich merke die Anspannung in ihrer Stimme, oder. Entweder wollen sie sich rechtfertigen oder sie sind nervös. Dann muss ich sie zuerst ein bisschen, ähm, stabilisieren und erzählen, es ist alles gar nicht so schlimm und so, und erst dann sagen sie, aha, okay, gut, aber wissen sie, dass (...) und erst dann (lacht) fängt es an, richtig zu laufen und Informationen werden ausgetauscht. (S3, 79)

Die Lehrpersonen machen von den Schulsozialarbeitenden auch öfters Gebrauch, indem sie die diese an schwierige Elterngespräche einladen, um dort *das Eis zu brechen* und um die Eltern für die Anliegen der Schule zu sensibilisieren.

## Actor for empowerment – Ermöglichung von Elternmitwirkung und Ermächtigung

Die Rolle des *actor for empowerment* kann nur von Schulsozialarbeitenden eingenommen werden, die über ein partizipatives Professionsverständnis verfügen (vgl. Kategorie 2, elterliche Partizipation). Bei dieser Rolle geht es nämlich um die Ermöglichung von Elternmitwirkung und die Ermächtigung von Eltern:

Mein Bestreben in diesem Fall ist jetzt, die Eltern einzubinden, damit sie befähigt werden und nicht einfach sagen, da hat es ja eine Aussenstelle, die soll jetzt mal machen. Dass eben die Eltern merken, sie haben die Verantwortung, die Schule hat einen Teil, einen Job, den sie erledigen muss, aber sie als Eltern auch. (S1, 19)

Die Schulsozialarbeitenden würden gerne noch einen Schritt weitergehen, fühlen sich aber durch die fehlenden Ressourcen eingeschränkt. Nur in einer der drei Glarner Gemeinden gibt es Elternmitwirkung in Form von Elternräten. In den anderen beiden Gemeinden beruht die Elternmitwirkung alleine auf den Bemühungen der Schulsozialarbeitenden, die Eltern in den Schulbetrieb miteinzubeziehen. Somit konnte sich die Elternmitwirkung im Kanton Glarus noch nicht etablieren. Das kantonale Rahmenkonzept der Schulsozialarbeit Glarus (2011, S.4) sieht diese auch nicht für die Rolle vor, Elternmitwirkung und Ermächtigung zu ermöglichen. Die Bestrebungen in diese Richtung rühren einzig von den individuellen Haltungen der Schulsozialarbeitenden her.

## Facilitator for positive thinking – Moderation für positives und ressourcenorientiertes Denken

Eine unbewusste Rolle, die aber allen Schulsozialarbeitenden von den Eltern zugeschrieben wird, ist die des *facilitator for positive thinking*. Die Eltern sehen in den Schulsozialarbeitenden ein *Mut machendes, positiv denkendes* Gegenüber. Dazu eine Mutter:

Sie [Anmerkung: die Schulsozialarbeiterin] ist auch ein Aufsteller, sie ermuntert, sie stellt auf, sie, wie soll ich sagen, nicht bearbeiten, aber einfach Mut machen, es ist Mut. Sie ist wirklich gut. (M3, 53)

Die Schulsozialarbeitenden betonen ihrerseits die eigene Arbeitsweise unisono als lösungs- und ressourcenorientiert. Dabei setzen sie auf eine positive Fehlerkultur, indem sie den Eltern das Gefühl vermitteln wollen, dass sie gemeinsam einen Weg gehen, auf dem Platz für Fehler ist. Anschliessend kann gemeinsam ein neuer Weg eingeschlagen werden, der wieder neu bewertet und erneut angepasst werden kann:

Jetzt tun wir die Probleme mal auf die Seite, wir schauen jetzt, wie bringen wir es eigentlich hin, was wir erreichen möchten (...). Also, dass sie [Anmerkung: die Eltern] immer merken, es ist das Wertschätzende und Lösungsorientierte, dass man das Positive aus dem Kind holen möchte. (S1, 44)

Die folgenden Subkategorien sind bei der strukturierten Inhaltsanalyse induktiv entstanden und werden im Folgenden analog zu den deduktiven Subkategorien erläutert.

## Hüterin der Kinderrechte

Die Schulsozialarbeitenden bewegen sich als Bindeglied zwischen Schule und Eltern immer irgendwo in der Mitte, versuchen zu vermitteln und eine Annäherung zu ermöglichen. Aus Sicht der Schulsozialarbeitenden stehen aber weder die Eltern noch die Schule im Fokus ihrer Bemühungen, sondern die Kinder und Jugendlichen. Sie verstehen sich als *Hüterinnen und Hüter der Kinderrechte*, stets darauf bedacht, das Wohl des Kindes zu überwachen:

Im Prinzip sehe ich mich in der Rolle, ähm, von der, die wirklich die Kinderrechte wahrnimmt. (S1, 27)

Diese Tatsache kann bei den Eltern unterschiedliche Reaktionen auslösen. Positive Reaktionen, wenn die Eltern merken, dass das Problem des Kindes (z. B. Mobbing) ernst genommen wird, weil es sich um die Verletzung eines Kinderrechtes handelt. Negativ, wenn die Eltern die Bemühungen der Schulsozialarbeit nicht sehen oder selber für die Nicht-Erfüllung des Kinderrechtes verantwortlich sind.

Auch in Bezug auf die Schweigepflicht wahren die Schulsozialarbeitenden die Rechte des Kindes. Sie nehmen die Schweigepflicht auch gegenüber den Eltern wahr und schützen die Kinder, wenn diese nicht möchten, dass die Eltern informiert werden.

## Seelsorgerin

Eine weitere Rolle ist die der *Seelsorgerin*. Die Eltern, oftmals bereits seit längerer Zeit mit schwierigen Situationen konfrontiert, haben das Bedürfnis, den Ballast irgendwo zu deponieren und Frust loszulassen:

Einfach einmal in all den Jahren hörte mir jemand zu (...). Sie merkte, dass ich daran kaputtgehe. (M3, 49)

Die Schulsozialarbeitenden berichten alle davon, dass es Gespräche gibt, wo Eltern Probleme einfach einmal deponieren möchten. Dabei suchen sie gar nicht nach einer Lösung, sondern sie sind froh, dass jemand ein offenes Ohr hat und zuhört. Dieser Rolle sind sie sich bewusst und sehen auch keinen Grund, diese nicht einzunehmen:

Also es gibt Gespräche, wo es eben nur um Psychohygiene geht, dass eine Mutter ihren Frust ablassen kann und das Gefühl hat, jetzt hört mir mal jemand zu und versteht mich auch. (S1, 23)



«Einfach  
einmal in  
all den  
Jahren  
hörte mir  
jemand zu»»

## Migrationsbeauftragte

Eine besondere Bedeutung nimmt die Zusammenarbeit von Eltern mit Migrationshintergrund und Schule ein. Keiner anderen definierten Gruppe wird so wenig zugetraut, was das Engagement für die Bildung ihrer Kinder anbelangt (von Werthern, 2013, S. 124). Die Schulsozialarbeitenden sind durch ihre Tätigkeit an Schulen häufig mit dem Thema Migration und Integration konfrontiert. Die Schule sucht Antworten, wie mit der kulturellen Vielfalt umgegangen werden kann und wie Eltern mit Migrationshintergrund in die Schule miteinbezogen werden können. Diese Antworten werden teils auch bei den Schulsozialarbeitenden gesucht. So hat sich innerhalb der Schulsozialarbeit eine Person als Migrationsexpertin herauskristallisiert. Dies wird begründet durch den eigenen Migrationshintergrund und die zahlreichen Erfahrungen mit Eltern unterschiedlichster Herkunft. Diese Person wird im ganzen Kanton eingesetzt, um Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu begleiten und deren Eltern zu coachen. Die Befunde zeigen auf, dass die Schulsozialarbeitenden klare Vorstellungen haben, wie Integration gelingen kann und was von den Eltern mit Migrationshintergrund erwartet werden darf. Dazu S1:

Ich sehe an den Elternabenden, dass von den 60 Eltern, die gekommen sind, nur eine oder zwei mit Migrationshintergrund und alles andere waren Schweizer Eltern, die sonst oft an Elternbildungsveranstaltungen gehen und machen und tun. Mein Ding wäre es, auch diese Eltern abholen zu können, und zwar, ja, weiss ich dort nicht, wie viel man obligatorisch machen müsste und wie viel (...) meine Erfahrung ist, dass es freiwillig nicht funktioniert. Das sagen auch die Kulturvermittler, dass man dies in ihren Kulturen nicht kennt, eben diese Elternarbeit, dass da jemand ist. Weder kennen sie die Schulsozialarbeit noch irgendwelche Kurse. Sie sagen ganz klar, man müsste bei ihnen eigentlich sagen, dein Kind ist jetzt hier in der Schweiz in der Schule, das wird vom Staat übernommen, auch DAZ [Anmerkung: Deutsch als Zweitsprache] und alle IF-Stunden [Anmerkung: Integrative Förderung] und was weiss ich was, und du als Mutter, ihr als Eltern, müsst jetzt in den Kurs, Punkt. (S1, 46)

Einerseits formulieren die Schulsozialarbeitenden klare Erwartungen an Eltern mit Migrationshintergrund und andererseits fordern sie von Seiten der Schule auch ein gewisses Verständnis für die oftmals nicht einfache Situation von Migranteneltern. Sie fungieren gegenüber der Schule in der Rolle als *Connector*, verfügen aber durch Weiterbildung und Erfahrungswissen zusätzlich über spezifisches Wissen im Umgang mit Eltern mit Migrationsgeschichte. Allerdings gilt es zu bedenken, dass auch die Schulsozialarbeitenden aus sprachlichen Gründen weniger schnell auf Eltern mit Migrationshintergrund zugehen, weil es zusätzliche Ressourcen braucht. So sind bereits die Suche und Finanzierung eines Dolmetschers eine Hürde, die es zu überwinden gilt:

Ich merke da schon, die Hemmschwelle ist manchmal schon, bei Schweizer Eltern würde ich viel eher mal sagen, kommen Sie, wir sitzen einmal zusammen, mit dem Kind oder alleine. Wenn ich dann noch einen Dolmetscher suchen muss und schauen muss, wie es finanziert wird, das macht, das erschwert es. (S1, 35)

Die Schulsozialarbeitenden sprechen ihre Befürchtungen offen aus. Es ist die Rede vom *Schlachtfeld der Zukunft* und davon, dass sich die Kluft zwischen den Familien immer weiter öffnet, als dass sie sich schliesst. Auf der einen Seite die interessierten Eltern, stets bemüht, alles richtig zu machen, um den Weg für ihr Kind bestmöglich zu ebnen. Auf der anderen Seite schlecht integrierte Eltern, die als desinteressiert gelten und sich nicht für die Schule oder die Laufbahn ihrer Kinder zu interessieren scheinen. Wenn die Zusammenarbeit mit Eltern also nur den interessierten und engagierten Teil der Eltern erreicht und die weniger privilegierten Eltern nicht einbezogen werden (können), kann das dazu führen, dass bestehende Ungleichheiten möglicherweise sogar verstärkt werden (von Werther, 2013, S. 117).

Die Schulsozialarbeitenden bestätigen, dass der Blick auf Kinder und Eltern mit einer Migrationsgeschichte seitens der Schule oft defizitär und problembelastet ist. Nicht nur die Forschung, sondern auch die Praxis zeigt auf, dass Kinder mit Migrationsgeschichte durch unser Schulsystem benachteiligt werden. Die Befunde belegen demnach auch eine gewisse innere Zerrissenheit der Schulsozialarbeitenden und ihre Sorge, für diese Problemstellungen nicht genügend gewappnet zu sein.

## Verlängerter Arm der Behörde

Eine weitere Rolle, in die sich die Schulsozialarbeitenden bisweilen gedrängt sehen, ist die des *verlängerten Armes der Schulleitung*. Die Befürchtung liegt nahe, dass die Eltern die Schulsozialarbeitenden nicht als neutrale Ansprechperson innerhalb der Schule sehen, sondern als verlängerten Arm der Schulleitung oder sogar als *Handlanger der KESB*:

Dass die Eltern auch nicht das Gefühl haben müssen, ich sei jetzt der verlängerte Arm der Schulleitung, dass dort wie auch so klar ist, ähm, die Schulleitung hat diese Funktion, und ich habe eine andere Funktion. Und dort merke ich, das ist manchmal auch noch ein Problem, wenn die Schulleitungen dies auch nicht so genau sehen, und uns dann fast ein bisschen missbrauchen, sie müssen dann noch zur Schulsozialarbeit. Ich finde es müsste dort klar sein von der Rolle her, dass die Eltern wissen, das wäre noch ein Angebot oder eine Möglichkeit. (S1, 35)

So schildern die Schulsozialarbeitenden, dass es oft Situationen gibt, wo Kinder und Jugendliche von Schulleitungen oder Lehrpersonen zur Strafe zur Schulsozialarbeit geschickt werden. Auch Eltern ist dies nicht entgangen. So berichtet eine Mutter:

Was ich natürlich jetzt ein bisschen von meinem Sohn heraushöre, es ist eher eine Strafe, wenn man zur Schulsozialarbeit muss. Sie [Anmerkung: die Schulsozialarbeiterin] hat auch gesagt, es stimmt, es ist, weil es heisst schnell einmal, wenn du nicht anständig tust, dann musst du zur Schulsozialarbeit und das ist für sie auch ein Problem. (M2, 31)

Diese Rollenzuschreibung erschwert sowohl die Zusammenarbeit mit den Kindern und Jugendlichen als auch mit deren Eltern. Für die Lehrpersonen kann es entlastend wirken, die Schulsozialarbeit als Mahnfigur zu missbrauchen. Die Schulsozialarbeitenden sind gezwungen, sich diesbezüglich anders zu positionieren und bei den Schulleitungen und den Lehrpersonen Aufklärungsarbeit in Bezug auf diese Thematik zu leisten.

## Partnerersatz

Eine Rolle, derer sich die Schulsozialarbeitenden nicht bewusst sind, ist die des *Partnerersatzes*. Drei der vier interviewten Mütter sind alleinerziehend mit Kindern im Teenageralter. Auf den Schultern von alleinerziehenden Müttern und Vätern liegt eine schwere Last; kommen dann noch zusätzliche Probleme dazu, wird die Last beinahe unerträglich schwer. Das Bedürfnis nach einem Partner oder einer Partnerin, um die Bürde zu teilen, ist gross:

Irgendwie halt einfach eine Stütze, so, dass auch wir Eltern oder ich als alleinerziehende Mutter das Gefühl habe, ich, ich bekomme Hilfe, oder ich habe eine Stütze, auch von der Schule, dass ich doch irgendwo nicht ganz alleine dastehe, wenn ich nicht mehr weiterweiss, ich sage es jetzt mal so, oder wenn es nicht mehr weitergeht. (M1, 31)

Die Mütter beschreiben die Rolle der Schulsozialarbeit nicht nur damit, eine Stütze zu sein, sondern es werden Ehepartnerähnliche Erwartungen an die Schulsozialarbeit geknüpft. So soll die Schulsozialarbeit dem Kind gegenüber *Druck aufsetzen* und ein Stück weit auch *drohen*, ähnlich wie sie früher gesagt hat, ‚etz hol ich dänn dr Papi‘, so eine Mutter. Eine andere Mutter beschreibt ihre Erwartungen gegenüber der Schulsozialarbeit so:

Dass ich mich darauf verlassen kann, dass nicht nur ich ihm sagen muss, du so und so, oder so läuft es, sondern dass eben jemand Aussenstehendes hier ist, wo es dann bei ihm eher aufgenommen wird, als wenn es eine Mutter oder ein Vater sagt. Das nicht einfach nur ich diejenige bin, die den Druck aufsetzt. (M1, 35)

Die Schulsozialarbeitenden berichten über die häufige Zusammenarbeit mit Einelternfamilien und alleinerziehenden Müttern und Vätern, die in einer schwierigen Trennungs- oder Scheidungsgeschichte stecken oder diese hinter sich haben. So sind sie mit Kindern und

Jugendlichen konfrontiert, die in die hinterlassene Lücke schlüpfen (müssen) und unter der Parentifizierung leiden. Dass die Schulsozialarbeitenden selber zum Partnerersatz werden und dadurch die Kinder und Jugendlichen ein Stück weit entlasten, ist von den Schulsozialarbeitenden nicht erwähnt worden.

## 5.4 Diskussion der Ergebnisse

An dieser Stelle werden die empirischen Ergebnisse des 5. Kapitels diskutiert. Die Diskussion findet unter Einbezug der im Teil III vorgestellten theoretischen Ansätze statt, was bei der Interpretation der erhobenen Daten Unterstützung bietet.

Die in dieser Masterthesis gewonnenen empirischen Befunde sollen dazu beitragen, die aus der Fachliteratur hinzugezogenen theoretischen Wissensbestände zu ergänzen und Forschungslücken zu schliessen. Der Fokus liegt dabei auf der Hauptfragestellung dieser Masterthesis und will in Erfahrung bringen, wie sich die Kooperation zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden gestaltet.

Die Daten wurden im Hinblick auf die Beantwortung der Fragenstellungen erhoben, die an dieser Stelle nochmals aufgeführt werden.

### Hauptfragestellung:

Wie gestaltet sich die Kooperation zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden?

### Unterfragestellungen:

- Welche Rolle(n) nehmen Schulsozialarbeitende in der Zusammenarbeit mit Eltern ein?
- Welche Aspekte tragen gelingend zu einer Kooperation zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden bei?
- Welche Aspekte behindern die Kooperation zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden?

Es werden zuerst die Unterfragestellungen in den Fokus genommen und zum Schluss auf die Hauptfragestellung eingegangen.

## 5.4.1 Rollenverständnis und Rollenflexibilität

Das Rollenverständnis und das Aufgabengebiet der Schulsozialarbeit sind je nach Konzept unterschiedlich. Das Rahmenkonzept zur Schulsozialarbeit des Kantons Glarus sieht die Beratung von Eltern in Erziehungsfragen in Einzelsettings vor. Das Konzept bedient sich also des *konservativen Rollenverständnisses* und spricht den Schulsozialarbeitenden die Rolle des *Coaches* oder des *Brokers* zu (vgl. Kantonales Rahmenkonzept Schulsozialarbeit des Kantons Glarus, 2011, S. 4). Eltern sollen laut Konzept beraten und wenn nötig an andere Fachstellen triagiert werden. Dies sind aber bei weitem nicht die einzigen Rollen, die die Schulsozialarbeitenden in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern einnehmen.

Forschungsergebnisse von Joseph-Goldfarb (2014) ergaben, dass die Eltern die Schulsozialarbeitenden entweder als *Experten*, *Partner* oder *Ressource* sehen. Alameda-Lawson, Lawson & Lawson (2010) ergänzen die Rolle der *Brückenbauerin* (connector). Zu diesen Forschungsergebnissen kommen zusätzlich die definierten Rollen von Lueder (1993) und Thimm (2015), an denen die Analyse dieser Masterthesis ausgerichtet ist (vgl. Kap. 3.2.2). Die Forschungsergebnisse dieser Masterthesis bestätigen die Erkenntnisse der genannten Forschungen. Zusätzlich zu den aus Forschung und Fachliteratur bekannten Rollen hat die vorliegende Untersuchung noch einige weitere hervorgebracht.

Die Schulsozialarbeitenden sind *Künstlerinnen des Rollenwechsels* und überzeugen durch eine hohe Rollenflexibilität. Alleine in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern konnten in dieser Masterthesis zwölf unterschiedliche Rollen aus den empirischen Daten eruiert werden (vgl. Kap. 5.3). Interessant dabei ist, dass sich die Schulsozialarbeitenden der vielfältigen Rollen nicht bewusst sind. Das Bewusstsein, welche Rollen ihnen von aussen, also auch von Eltern, zugeschrieben werden, haben die Schulsozialarbeitenden in dieser Untersuchung nicht zum Ausdruck gebracht.

Eine zentrale Rolle aus Sicht der Schulsozialarbeitenden ist die der *Hüterin der Kinderrechte*. Sie fühlen sich in erster Linie den Kindern und Jugendlichen verpflichtet, sozusagen als deren Anwältinnen, bedacht darauf, das Kindeswohl zu garantieren. Wenn es dann um die Kooperation mit den Eltern geht, verstehen sie es, je nach Bedarf die Rolle zu wechseln, um den Eltern adäquat begegnen zu können. Die Rollen des *Connectors*, des *Communicators*, des *Brokers*, des *Coachs*, des *Openers* und der *Seelsorgerin* führen sie bewusst und situationsadäquat aus und können diese auch beschreiben. Einige andere Rollen werden ihnen von aussen zugeschrieben. So gibt es Situationen, wo Lehrpersonen und Schulleitungen die Schulsozialarbeitenden in die Rolle des *verlängerten Armes* drängen, was für die Zusammenarbeit mit Eltern problematisch ist. Die Schule teilt den Schulsozialarbeitenden auch die Rolle der *Migrationsbeauftragten*

zu. Dies lässt vermuten, dass die Schulen oftmals keinen Zugang zu Familien mit Migrationshintergrund finden und auf die Unterstützung der Schulsozialarbeit angewiesen sind. Die Schulsozialarbeitenden haben sich daher zusätzliches Fachwissen angeeignet und Kurse und Weiterbildungen zu dieser Thematik besucht. Daraus resultiert eine Spezialisierung in Migrationsfragen. Dieses Fachwissen wird angesichts der teils anspruchsvollen Situationen mit Flüchtlingsfamilien oder Familien mit Migrationsgeschichte auch benötigt. Forschungsergebnisse sprechen eine klare Sprache, wenn sich nur 39.5 % der ausländischen Eltern an den Schulen ihrer Kinder wohlfühlen (vgl. Spies & Pötter, 2011). Auch dort braucht es die Brückenbauerin Schulsozialarbeit, um die Schule auch für diese Eltern zu öffnen und auf Seiten der Schule für mehr Verständnis zu sorgen.

Aus Elternsicht wird zwei Rollen eine hohe Wichtigkeit beigemessen. Für die Schulsozialarbeitenden unbewusst, nehmen sie gegenüber den Eltern die aus deren Sicht zentrale Rolle des *facilitators for positive thinking* ein. Es geht den Eltern hier darum, jemanden an der Seite zu haben, der Mut macht, das elterliche Engagement schätzt, Fehler zulässt und nicht vorschnell urteilt. Eine weitere wichtige Rolle, in der Eltern die Schulsozialarbeitenden sehen, ist die des *Partnerersatzes*. Allerdings gilt es bei dem Ergebnis zu bedenken, dass es sich bei drei der vier Mütter um alleinerziehende Frauen ohne festen Partner handelt. Die Schulsozialarbeitenden werden einerseits als *Schulter zum Anlehnen* gesehen, andererseits sollen sie in die Lücke des strafenden und mahnenden Vaters schlüpfen, damit der Druck, Unangenehmes bei den Kindern durchzusetzen, nicht komplett auf den Müttern lastet. Auch Väter nutzen die Schulsozialarbeiterinnen als Partnerinnenersatz, indem sie sich erlauben, in regelmässigem Kontakt zu bleiben, Schwäche zu zeigen und den angestauten Gefühlen freien Lauf zu lassen.

Die Rolle des *actors for empowerment*, also Elternmitwirkung in der Schule zu ermöglichen, ist von den Eltern nicht erkannt worden. Die Schulsozialarbeitenden selber machen die fehlenden Ressourcen für diesen Umstand verantwortlich. So finden neben den Elternabenden kaum Veranstaltungen statt, wo Eltern in die Schule eingeladen werden, geschweige denn Schulveranstaltungen, an denen die Eltern aktiv mitwirken können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schulsozialarbeitenden die Eltern mit einer hohen Rollenflexibilität unterstützen und begleiten. Diese ist förderlich, um den Eltern situationsadäquat begegnen zu können. Die Rollenwechsel sollen aber durch die Schulsozialarbeitenden auf eine reflektierte Weise vollzogen werden, was, wie die Befunde zeigen, nicht immer der Fall ist.

## 5.4.2 ‚Eini vu üs‘ – gelingende Aspekte der Zusammenarbeit

Als ein zentraler Aspekt für eine gelingende Zusammenarbeit kann die fachliche Grundhaltung der Schulsozialarbeitenden genannt werden. Sie basiert auf persönlichen Überzeugungen und Werten und orientiert sich an ethischen Prinzipien.

Als weiterer Aspekt für eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden konnte die zentrale Rolle der Lehrperson identifiziert werden. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die Eltern den Weg zur Schulsozialarbeit über die Lehrpersonen fanden. Daraus kann geschlossen werden, dass auch die Lehrpersonen eine Brückenbauerrolle innehaben. Sind sie der Schulsozialarbeit gegenüber positiv eingestellt, übernehmen sie einen wichtigen Part, damit die Eltern überhaupt zur Schulsozialarbeit gelangen. Allerdings gilt zu bedenken, dass die Schulsozialarbeit vom Grundsatz her ein freiwilliges Angebot ist und Eltern nicht gezwungen werden können, mit ihr zusammenzuarbeiten. Die Eltern müssen also selbstständig entscheiden können, ob sie mit der Schulsozialarbeit in Kontakt treten möchten. Diesen Aspekt unterstreichen auch Spies & Pötter (2011), indem sie betonen, dass Eltern als zentrale Kooperationspartner für die Schulsozialarbeit fungieren können, wenn die Grundsätze der Freiwilligkeit und Selbstständigkeit gewahrt bleiben. Oft finden die ersten Gespräche gemeinsam zwischen Eltern, Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden statt. Es hat sich allerdings gezeigt, dass sich die Lehrpersonen im Anschluss zurückziehen und die Schulsozialarbeitenden mit den Eltern alleine weiter zusammenarbeiten, wenn die Eltern dieses wünschen.

Neben dem Engagement der Lehrpersonen zeigen die Ergebnisse, dass der erste Eindruck wichtig ist. Die Eltern legen Wert darauf, dass die *Chemie* stimmt, die Schulsozialarbeitenden ihnen also sympathisch sind. Danach ist es an den Schulsozialarbeitenden, ein Arbeitsbündnis mit den Eltern zu finden. Interessant ist der Aspekt, dass die Schulsozialarbeitenden von den Eltern als *menschlich* und *am Boden geblieben* beschrieben werden. Offenbar gelingt es den Schulsozialarbeitenden, Nähe zu den Eltern zu schaffen und dadurch bodenständig und pragmatisch zu wirken.

Wie die weiter oben dargestellten Befunde zeigen, haben die Schulsozialarbeitenden viele unterschiedliche Rollen, in die sie situativ schlüpfen. Der Beziehungsaufbau kann umso schneller gelingen, als die Schulsozialarbeitenden durch Transparenz das nötige Vertrauen der Eltern gewinnen. Dabei ist es hilfreich, die Neutralität und Unabhängigkeit der Schule zu unterstreichen. Wenn die Eltern vom Nutzen der Zusammenarbeit überzeugt sind, kann ein Ziel definiert werden. An dieser Stelle kommt der individuellen Haltung der Schulsozialarbeitenden eine tragende Rolle zu, denn es geht darum, wer für die Zusammenarbeit die Verantwortung



trägt und wer für die Problem- und Zieldefinition zuständig ist. Ist es die Schulsozialarbeit, die fachliches Expertinnenwissen einbringen kann, oder sind es die Eltern, die in Bezug auf ihr Kind über spezifisches Wissen verfügen und es ein Leben lang kennen?

Wenn wir von partnerschaftlicher Kooperation sprechen, braucht es den Respekt vor der Gleichwertigkeit der Beteiligten, denn „nur eine Kooperation, die als gleichwertige Beziehung gestaltet ist, führt zur Zufriedenheit der Teilnehmenden und zu bedeutsamen Veränderungen (...)“ (Eppel & Hamer 1997, S. 182).

Werden an dieser Stelle nochmals die Qualitätsmerkmale von Partizipationsprozessen in Kooperationen von Merten (2016) aus dem Kap. 3.3 hinzugezogen (Anknüpfen am Interesse und an der Betroffenheit der teilnehmenden Akteure, Freiwilligkeit der Teilhabe, Erhaltung der Autonomie der Akteure, Klärung der Machtkonstellationen, Offenheit der Entscheidungswege, Relevanz der Entscheidungen, Klärung der Zuständigkeiten und Rollen, Verbindlichkeit der Beschlüsse, Regelmässigkeit und Verlässlichkeit) kann festgestellt werden, dass die Schulsozialarbeitenden durchaus versuchen, mit den Eltern nicht nur zu kooperieren, sondern sie partizipieren zu lassen.

Die Eltern werden also nicht als Zielgruppe, sondern als Kooperationspartnerinnen wahrgenommen. Die Schulsozialarbeit ermöglicht es den Eltern durch ihr partizipatives Professionsverständnis, aktiv mitzudenken, Ziele und Lösungswege gemeinsam zu erarbeiten und diese dann auszuprobieren. Sie klären die Rollen und Zuständigkeiten und sind für die Eltern präsent und ansprechbar. Die Schulsozialarbeitenden wissen, dass sie ohne die Unterstützung der Eltern nicht weiterkommen, sie also auf deren aktive Teilnahme angewiesen sind. Dieser Einbezug bedeutet für die Eltern auch, die Verantwortung nicht an die Schulsozialarbeit abschieben zu können, sondern die Verantwortung mit ihr zu teilen. Es gibt Eltern, die es nicht gewohnt sind, gefragt zu werden, und die von der Schulsozialarbeit eine Expertise und konkrete Handlungsanweisungen verlangen. Daraus lässt sich schliessen, dass Eltern noch über wenig Erfahrung mit partizipativem Einbezug verfügen. Die Schulsozialarbeitenden ihrerseits sind bemüht, den Eltern Entscheidungsmacht abzugeben. Dies geschieht aber nur zögerlich, und wenn die Eltern davon Gebrauch machen, wird unter Umständen seitens der Schulsozialarbeit trotzig reagiert.

## 5.4.3 Schulsozialarbeit, die grosse Unbekannte – hindernde Aspekte der Zusammenarbeit

Als ein hindernder Aspekt für die Kooperation zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden konnte der geringe Bekanntheitsgrad der Schulsozialarbeit im Allgemeinen und die Möglichkeit der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden im Besonderen identifiziert werden. Die Eltern – meist durch die Klassenlehrpersonen an die Schulsozialarbeit verwiesen – kennen das Angebot der Schulsozialarbeit kaum, obwohl die Schulsozialarbeitenden immer wieder an Elternabenden präsent sind. Aufgrund dieses Befundes darf davon ausgegangen werden, dass der Kanton Glarus zu wenig in die Öffentlichkeitsarbeit investiert. Es wird darauf abgestützt, dass in dem kleinen Kanton Glarus schon Jede und Jeder wisse, wo Hilfe zu holen ist. Gerade diese Kleinräumigkeit verleitet die Eltern aber dazu, dass sie Probleme im Alleingang zu lösen versuchen. Die Schulsozialarbeit aufzusuchen, ist gerade im ländlichen Glarnerland noch mit Vorurteilen behaftet. Die Eltern befürchten Stigmatisierungen und so kommen sie oft erst, wenn es schon ‚brennt‘. So können die Schulsozialarbeitenden nicht mehr präventiv wirken, sondern nur noch intervenieren. Das mit der Schulsozialarbeit oft in Verbindung gebrachte Prinzip der Niederschwelligkeit scheint im ländlichen Kanton Glarus eher ein Mythos zu sein.

Ein weiterer hindernder Aspekt ist die Angst vor der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde. Die mediale und politisch motivierte Hetzjagd gegen die KESB hat die Eltern stark verunsichert. Die Schulsozialarbeit ist wie die KESB Teil der Hauptabteilung Soziales und wird oft mit dieser in Verbindung gebracht. Das schürt Ängste bei den Eltern und lässt sie bei der Kontaktaufnahme zur Schulsozialarbeit zurückhaltend sein. So braucht es von der Schulsozialarbeit zusätzliches Engagement, die unterschiedlichen Aufgaben der KESB und der Schulsozialarbeit zu klären. Auch in dieser Hinsicht ist die Schulsozialarbeit als Brückenbauerin zwischen der KESB und den Eltern gefragt, denn die KESB ist eine wichtige Partnerin sowohl für Eltern als auch für die Schulsozialarbeit. Gerade beim hochaktuellen Thema Schulabsentismus ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den Eltern, der Schule, der Schulsozialarbeit und der KESB für eine Reintegration des Kindes in die Schule ausschlaggebend. Für die Schulsozialarbeit bedeutet es einen enormen Aufwand, die Eltern von der Zusammenarbeit mit der KESB zu überzeugen, wenn diese nötig und angezeigt ist.

## 5.4.4 Zusammenarbeit auf Augenhöhe?

In welchem Verhältnis findet die Zusammenarbeit von Eltern und Schulsozialarbeitenden nun statt? Der Begriff der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft meint die Begegnung der Beteiligten *auf Augenhöhe*. Die Ergebnisse zeigen, dass Schulsozialarbeitende den Eltern mit einer partizipativen Haltung begegnen. Je nach Bedarf nehmen sie eine andere Rolle ein, um den Eltern situationsadäquat begegnen zu können. Diese Begegnungen finden zumeist *auf Augenhöhe* statt. Die Schulsozialarbeitenden nehmen Eltern als gleichberechtigte Kooperationspartnerinnen und -partner wahr, mit denen gemeinsam nach Lösungen gesucht wird. Dabei respektieren sie mehrheitlich die Lebenswelten der Eltern und nehmen diese als Expertinnen ihres eigenen Lebens wahr. So bleiben expertokratische Bewertungen meistens aus, was den Eltern die Möglichkeit eröffnet, selber mitzudenken und mitzugestalten. Die Eltern ihrerseits nehmen die Schulsozialarbeitenden als nahbare Fachpersonen wahr, die Unterstützung bieten und ihnen mit einem offenen Ohr, manchmal auch mit einer Schulter zum Anlehnen, zur Verfügung stehen. Die Beziehung zwischen Schulsozialarbeit und Eltern ist geprägt von Vertrauen und Respekt. Das Modell zu den Intensitätsstufen der Kooperation von Spies & Pötter (2011) in Kapitel 3.1.2 kann auf die Kooperation von Eltern und Schulsozialarbeitenden übertragen werden. Die Befunde zeigen, dass die Kooperation auf Niveau 3 stattfindet. Dies bedeutet, dass von gegenseitiger Beratung gesprochen werden kann mit dem Ziel, Arbeitsprozesse gemeinsam zu planen. Das jeweilige Einbringen der unterschiedlichen Blickwinkel führt dazu, dass Handlungsmöglichkeiten erweitert und neue Lösungen entdeckt werden können. Diese intensive Kooperation und das partizipative Rollenverständnis der Schulsozialarbeitenden ermöglichen die Partizipation von Eltern. Im Rahmen der Kooperationsbemühungen seitens der Schulsozialarbeit *könnten* die Eltern also in der Schule partizipieren. Da weder die Gemeinde als Vertreterin der Schule noch der Kanton als Arbeitgeber der Schulsozialarbeit die elterliche Partizipation fördern bzw. die nötigen Ressourcen zur Verfügung stellen, bleibt es bei einem *könnte*. Die Schulsozialarbeitenden bemühen sich, den Eltern *Mitbestimmung* zu ermöglichen. Gemäss dem neunstufigen Modell von Hart (1992) und Gernert (1993) ist dies die siebte Stufe auf der Beteiligungsleiter. Dies geschieht aber alles nur im Einzelsetting, also mit einzelnen Elternteilen, seltener mit Elternpaaren. Es finden keine Beratungen von Elterngruppen statt. Auch die Gestaltung von Elternabenden seitens der Schulsozialarbeit ist kaum ein Thema, da die Elternmitwirkung in den Gemeinden noch nicht etabliert ist.

Partnerschaftliche Kooperation und Partizipation setzen also voraus, dass die Verschiedenheit mit Empathie und gegenseitigem Respekt akzeptiert wird. Auch soll die Bereitschaft bestehen, im Dialog voneinander und miteinander zu lernen (vgl. Merten, 2015, S. 39). Diese Definition bezieht sich also darauf, dass eine Gleichwertigkeit der Kooperationspartner besteht und keine

Weisungsberechtigung für einen von ihnen existiert. Gerade diese Weisungsberechtigung kann das Verhältnis zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden erschüttern. Letztere fühlen sich in erster Linie den Kindern und Jugendlichen verpflichtet. Sie verstehen sich als Hüterin der Kinderrechte. Wenn das Kindeswohl und die Kinderrechte in Frage gestellt sind, setzen die Schulsozialarbeitenden die Zusammenarbeit mit den Eltern aufs Spiel und werden auch gegen deren Willen aktiv, um den Kinderschutz zu gewährleisten. Spies & Pötter (2011, S. 30) betonen, dass es keine Zusammenarbeit *auf Augenhöhe* zwischen zwei gleichberechtigten Partnern gibt. Die Schulsozialarbeit als Teil des Kantons, der Sozialen Dienste und damit der kantonalen Behörde, bleibt der gewichtigere Partner. Die Schulsozialarbeitenden bemühen sich zwar, die Eltern in die Entscheidungsprozesse einzubeziehen, möglichst einen Konsens zu erlangen und den Weg mit geteilter Verantwortung zu beschreiten. Ist das Kindeswohl aber in irgendeiner Form nicht garantiert und verweigern die Eltern die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, muss diese reagieren und die Schulleitung und/oder die KESB einbeziehen. Art. 443 ZGB regelt die Meldepflicht für Personen, die einer amtlichen Tätigkeit nachgehen; darunter fallen auch Schulsozialarbeitende. Die Schulsozialarbeit dringt also in die Privatsphäre der Familie ein und verlangt von den Eltern ein kooperatives Verhalten. Die Eltern müssen sich dabei an bestimmte Vorgaben halten, sich auch nach den in der Schweiz geltenden Gepflogenheiten richten und kooperieren. Durch die absichtlich geschaffene Nähe zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden ist diese Aufgabe für die Schulsozialarbeitenden schwierig zu bewältigen. Gefühle der Illoyalität und des Verrates gegenüber den Eltern sind nicht selten. Daher braucht es einen Effort, die professionelle Distanz zu wahren und sich des Hauptziels immer bewusst zu sein, nämlich der Sicherstellung des Kindeswohls und der Ermöglichung einer gelingenden Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen. Dabei ist es ein schmaler Grat der Beurteilung, wann die Schweigepflicht durch die Meldepflicht abgelöst und die Schulleitung oder die KESB einbezogen wird. Wenn es zu solchen Situationen kommt, in denen die KESB eingeschaltet werden muss, versuchen die Schulsozialarbeitenden nach wie vor, mit den Eltern zusammenzuarbeiten. Manchmal gelingt dies, manchmal ist das Misstrauen, die Erschütterung oder Enttäuschung über den *Verrat* bei den Eltern aber auch zu gross, und es kommt durch den klaren Ausdruck der Bestimmungsmacht zu einem Beziehungsabbruch seitens der Eltern. In diesem Spannungsverhältnis bewegen sich die Schulsozialarbeitenden in der Zusammenarbeit mit Eltern und ihren Kindern. Gerade dieses Spannungsverhältnis und das latente Wissen, dass bei einer Kindeswohlgefährdung und unkooperativem Verhalten der Eltern Schritte gegen den Kooperationspartner eingeleitet werden, erschweren es, von einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe oder einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu sprechen. Denn den Eltern ist es nicht freigestellt, aus einer Kooperationsbeziehung ohne Konsequenzen auszusteigen, wenn sich für sie Aufwand und Ertrag nicht mehr in einem sinnvollen Verhältnis bewegen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es passender wäre, die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden als partizipative Zusammenarbeit zu bezeichnen.

# Teil VI

## Fazit

Im Teil V wurden die Fragestellungen anhand der empirischen Ergebnisse beantwortet. An dieser Stelle sollen nun einige Handlungsempfehlungen präsentiert werden, die sich auf die Forschungsergebnisse dieser Masterthesis beziehen. Allerdings gilt es zu beachten, dass sich die Empfehlungen spezifisch auf den Kanton Glarus beziehen, weil die Empfehlungen auf die empirischen Daten des Kantons Glarus abstützen. Die Empfehlungen könnten aber auch für vergleichbare Landkantone interessant sein. Neben den Empfehlungen wird der gesamte Forschungsprozess reflektiert und die Masterthesis mit der Schlussbetrachtung abgerundet.

## 6.1 Handlungsempfehlungen für die Praxis

### Öffentlichkeitsarbeit

Ein zentraler Aspekt für die Ermöglichung einer Zusammenarbeit von Eltern und Schulsozialarbeitenden ist der Bekanntheitsgrad der Schulsozialarbeit. Die Eltern verfügen über minimale Kenntnisse zur Schulsozialarbeit. Deren Auftrag und Angebot sind kaum bekannt. Den Eltern ist nicht bewusst, dass sie sich auch direkt an die Schulsozialarbeit wenden können und nicht der Weg über die Lehrperson eingeschlagen werden muss. Die breite Palette an Themen, die mit der Schulsozialarbeit besprochen werden kann, ist ebenfalls nicht bekannt. Aufgrund dieses Befundes darf darauf geschlossen werden, dass die Schulsozialarbeitenden, die Schule und der Arbeitgeber der Schulsozialarbeitenden, namentlich der Kanton Glarus, mehr in die Öffentlichkeitsarbeit investieren müssen. Durch positive Berichterstattungen in der lokalen Presse könnten Informationsdefizite bei den Eltern aufgearbeitet und dadurch Hemmschwellen abgebaut werden. Im kleinen Kanton Glarus macht es Sinn, die Gesichter hinter der Schulsozialarbeit zu kennen. Dies würde bedeuten, dass die Schulsozialarbeitenden die Möglichkeit erhalten sollten, ihr Angebot für die Eltern in allen Schulen präsentieren zu dürfen. Am einfachsten könnte dies durch die Teilnahme an allen Elternabenden bewerkstelligt werden. Allerdings muss gewährleistet sein, dass die Schulsozialarbeitenden ein ausreichendes

Fenster für die Präsentation zur Verfügung gestellt bekommen. Nur ein kurzes Vorstellen neben der Heilpädagogik, der Logopädie, der Psychomotorik und den anderen Fachlehrpersonen im schulischen Kontext reicht nicht aus, den Eltern den Zugang zur Schulsozialarbeit zu erleichtern. So kommt den Schulleitungen und den Lehrpersonen eine zentrale Rolle zu, denn sie müssen bereit sein, der Schulsozialarbeit an ihrer Schule und in ihren Klassen bei Elternabenden die nötige Plattform zur Verfügung zu stellen.

## Präventionsarbeit

Im Kanton Glarus gibt es ausser einem Verein, der sich mit Suchtprävention befasst und die Glarner Oberstufenschulhäuser besucht, keine Präventionsfachstelle. Gerade im Bereich Gewalt, insbesondere zum Thema (Cyber-)Mobbing, muss die Schulsozialarbeit als einziger Akteur neben der Jugendkontaktpolizei häufig intervenieren. Es fehlen die Ressourcen, um sich auch vermehrt präventiven Themen wie zum Beispiel der Verbesserung der Schulhauskultur zu widmen. Es ist ein politischer Entscheid, wie viele Stellenprozente der Schulsozialarbeit zur Verfügung gestellt werden und wie sich diese Stellenprozente aufzuteilen haben. Gerade auch durch präventive Arbeit könnte die Öffentlichkeit, zu der auch die Eltern gehören, für die Tätigkeiten der Schulsozialarbeit sensibilisiert werden.

## Schaffung von Rahmenbedingungen für elterliche Partizipation

Die Schulsozialarbeitenden begegnen den Eltern mit Empathie und Respekt und sie betonen die Gleichwertigkeit der Eltern als Kooperationspartnerin. Im Einzelsetting mit der Schulsozialarbeit ist es für die Eltern möglich zu partizipieren. Sie sind aber auf die partizipative Haltung der jeweiligen Schulsozialarbeitenden angewiesen, die zum Beispiel bei einem Wechsel der Zuständigkeit nicht mehr garantiert ist. Das Rahmenkonzept der Schulsozialarbeit schreibt keine elterliche Partizipation vor. Anders das Schulgesetz des Kantons Glarus. Die Gemeinden sind angehalten, Gefässe für die elterliche Partizipation zu schaffen. Das Verständnis von elterlicher Partizipation beschränkt sich aber bis anhin auf eine *klassische* Form wie zum Beispiel die Organisation von Elternabenden oder Elterngespräche bei Zeugnisbesprechungen. Unter Berücksichtigung diverser Forschungsergebnisse, die belegen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen elterlichem Engagement an der Schule ihrer Kinder und dem Interesse an Bildung und dem Schulerfolg der Kinder gibt (z. B. Van Voorhis, Maier, Epstein, Lloyd & Leung, 2013), sollte die Schule, gemeinsam mit der Kinder- und Jugendhilfe, Gefässe für elterliche Partizipation schaffen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern darf

nicht auf Elterngespräche reduziert bleiben. In Deutschland existiert eine Vielzahl von Angeboten und Konzepten. Dabei erfüllen Angebote im Freizeit- und Kommunikationsbereich schwellensenkende Funktionen zwischen Eltern und Schule. Beispiele wie Elterncafés, Elternchor, Gestaltung von Schulbasaren oder sonstigen Projekten tragen zur Öffnung der Schule bei (Spies & Pötter, 2011, S. 153). Auch Modelle wie sie in der Studie der Amerikaner Alameda-Lawson, Lawson & Lawson (2010) vorgestellt wurden, tragen zur Öffnung der Schulen bei, indem Schulsozialarbeitende die Familien zu Hause besuchen und sie ermutigen, in der Schule zu partizipieren. Die Eltern reagierten durchwegs positiv auf die Hausbesuche, weil sie sich durch das Engagement der Schulsozialarbeitenden ernst genommen fühlten und Interventionen geplant wurden, die den Realitäten der Eltern entsprachen. Für die Eltern muss der Grundsatz der Freiwilligkeit gerade in diesem privaten Bereich gegeben sein. Wenn er berücksichtigt wird, kann die aufsuchende Schulsozialarbeit ein passender Ansatz sein, um schuldistanzierte Familien der Schule näherzubringen.

Es braucht also Konzepte, die die Ausgestaltung der elterlichen Partizipation beschreiben und den Schulen und Schulsozialarbeitenden einen Handlungsrahmen geben. Dabei wäre es sinnvoll, im Rahmen von Schulentwicklungsprogrammen mit externer Begleitung die Konzeption und Schulung in Angriff zu nehmen. So kann auf die Expertise der verschiedenen Fachpersonen zugegriffen und durch eine dialogische Herangehensweise an einer gemeinsamen Haltung gearbeitet werden. Wünschenswert wäre, dass neben schulischen Fachpersonen und der Schulsozialarbeit auch Elternvertretungen an diesen Fortbildungen teilnehmen könnten. Eltern, die sich willkommen und angenommen fühlen, sind eher bereit, sich für die Schule und ihr Kind zu engagieren und bei Problemen frühzeitig Unterstützung anzunehmen.

## 6.2 Reflexion des Forschungsprozesses

Für diese Masterthesis wurden vier Interviews mit Eltern geführt und vier mit Schulsozialarbeitenden. Somit ist eine gewisse Datenfülle gegeben, damit die nötige Kontrastierung erfolgen konnte. Der Feldzugang bei den Eltern erwies sich als anspruchsvoll, obwohl die Schulsozialarbeitenden das Vorhaben unterstützten und Eltern aktiv angesprochen wurden. So kam es dazu, dass sich vier Mütter zur Verfügung stellten, die Interviews mit den Müttern also auf Gelegenheitsstichproben basieren. Diese vier unterschieden sich sowohl vom sozioökonomischen Status als auch von den Gründen der Kontaktaufnahme mit der Schulsozialarbeit her. Dennoch wäre es spannend gewesen, auch einen Vater zu interviewen, um auch diese Perspektive einzubringen. Zusätzlich muss bedacht werden, dass sich Mütter meldeten, die von der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit profitiert hatten. Interessant wäre es gewesen, wenn sich auch kritische Eltern mit negativen Erfahrungen

gemeldet hätten. Die Auswahl der Schulsozialarbeitenden erfolgte mittels geschichteter Zufallsstichprobe, wobei der einzige männliche Schulsozialarbeiter gesetzt war. Dadurch, dass sich alle Schulsozialarbeitenden freiwillig für die Interviews zur Verfügung stellten und die unterschiedlichen Rollen der Interviewerin klar angesprochen wurden, waren keine Hemmungen oder Spannungen spürbar. Das Ansprechen möglicher Gefühle oder Vorbehalte war hilfreich, um gelöst in die Interviewsituation einzusteigen. Der Interviewleitfaden erwies sich sowohl bei den Schulsozialarbeitenden als auch bei den Eltern als stimmig. Bei den Eltern mussten die Fragen jedoch teils einfacher formuliert wiedergegeben werden, weil sie entweder missverstanden oder gar nicht verstanden wurden. Generell waren die Elterninterviews recht kurz, obwohl die Einstiegsfrage stimulierend wirkte und das Interview in die gewünschten Bahnen lenkte. Interessant war, dass die Eltern den Grund der Kontaktaufnahme mit der Schulsozialarbeit sehr detailliert wiedergaben und alle ein grosses Bedürfnis hatten, ihre Geschichte zu erzählen. Bei einem Interview mit einer Mutter trat eine leichte Form des Katharsiseffektes<sup>4</sup> ein. Die Mutter wechselte mehrmals die Rolle zwischen Privatperson und Expertin; so gab es einen verhältnismässig langen Einstieg, in dem sie ihren privaten Sorgen Luft verschaffte. Glücklicherweise wurde die Expertinnenrolle danach wieder eingenommen und das Interview lieferte schlussendlich verwertbare Daten.

Die ersten zwei Interviews verliefen noch etwas stockend. Mit der zunehmenden Zahl der Interviews wurden die Gespräche lockerer und der Leitfaden diente nur noch als Gedankenstütze, was die Interviews offener und freier werden liess. Die Postskripts erwiesen sich als hilfreich und gaben zusätzliche Sicherheit. Das eigenhändige Transkribieren ermöglichte ein erstes Eintauchen ins Material; so konnten bereits in diesem Prozessschritt erste vielversprechende Aussagen markiert werden. Das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse wurde von der Autorin zum ersten Mal eingesetzt, was eine gewisse Unsicherheit bei der Anwendung mit sich brachte. Es wurde sorgfältig abgewogen, ob die Analyse nach Kuckartz oder nach Mayring erfolgen sollte. Ein Grund, der für Kuckartz gesprochen hätte, wäre der klar strukturierte Auswertungsprozess anhand der zentralen Schritte gewesen, was die Arbeit gerade für Jungforschende vereinfacht (Kuckartz, 2016, S. 5). Mayrings Verfahren hat schlussendlich durch die deduktive Kategorienanwendung in Kombination mit induktiven Kategorien überzeugt. Auch die systematische Herangehensweise der strukturierenden Inhaltsanalyse schien zur Forschungsfrage dieser Masterthesis zu passen. Die Arbeit mit dem Programm MAXQDA half bei der Strukturierung, so dass schnell an Sicherheit und Übersicht gewonnen werden konnte.

Kritisch betrachtet werden muss die Tatsache, dass die Autorin gegenüber den Schulsozialarbeitenden eine Vorgesetztenrolle innehat. Die Antworten der Schulsozialarbeitenden machten teils den Anschein, direkt aus einem Lehrbuch zu stammen.

---

<sup>4</sup> Unter Katharsiseffekt versteht man den Wechsel von der Rolle als Expertin oder Experte zur Privatperson. Das Interview wird teils auch als Kompensation genutzt, um Unzufriedenheiten Luft zu machen (vgl. Meuser & Nagel 2002).



So kann nicht ausgeschlossen werden, dass einige Antworten dem Effekt der sozialen Erwünschtheit unterlagen, es also zu Antwortverzerrungen kam. Ursprünglich war angedacht, als Methode die qualitative Videoanalyse anzuwenden und die Gespräche zwischen Eltern und Schulsozialarbeitenden aufzuzeichnen und auszuwerten. Leider konnten für diese Methode keine Probanden gefunden werden, weder seitens der Schulsozialarbeit, noch auf Elternseite. Es darf also durchaus die Frage aufgeworfen werden, ob das Führen von Interviews eine geeignete Methode für die gewählte Fragestellung darstellt.

Das Verfahren der *kommunikativen Validierung* der Ergebnisse mit den befragten Schulsozialarbeitenden erwies sich als gewinnbringend und gab die Sicherheit, die Ergebnisse korrekt dargestellt zu haben. Ausserdem ermöglichte es einen dialogischen Austausch mit einer Expertinnengruppe, was den Gehalt der Daten nochmals erhöhte.

Zusammenfassend ausgedrückt haben sich die fortlaufende Selbstreflexion sowie der Austausch mit anderen Studierenden, der Fachbegleitung und dem Lebenspartner als zentrale Komponenten herausgestellt, um eine Perspektivenerweiterung zu erlangen.

## 6.3 Schlussbetrachtung

Die Schulsozialarbeit ist nach wie vor ein junges Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Dies drückt sich im Bekanntheitsgrad des Angebots der Schulsozialarbeit in einem Landkanton aus. So macht die Beratung von Eltern im Kanton Glarus gerade einmal 6 % aller Tätigkeiten der Schulsozialarbeitenden aus. Obwohl seit fünf Jahren flächendeckend eingeführt, scheint es noch ein langer Weg zu sein, bis die Schulsozialarbeit und ihr Angebot in der Bevölkerung bekannt und etabliert sind. Kritisch soll an dieser Stelle die Frage aufgeworfen werden, ob die Schulsozialarbeitenden denn überhaupt über ein gemeinsames Verständnis hinsichtlich ihres Angebotes verfügen oder ob gerade die mangelnde Profilschärfe zum Teil dafür verantwortlich ist, dass Eltern nicht wissen, mit welchen Anliegen sie an die Schulsozialarbeit gelangen können. In der Tat bezeichnen sich die Schulsozialarbeitenden selber als *Gemischtwarenladen* oder *Allrounder*.

Die Eltern sind bis anhin von der Schule und vom Kanton noch nicht als Partizipationspartnerinnen entdeckt worden. Anders bei den Schulsozialarbeitenden. Während die Schule noch immer einen konventionellen Umgang mit Eltern pflegt, sehen Schulsozialarbeitende das Potential, das in einem Ausbau der Zusammenarbeit mit Eltern steckt. Interessant wird sein, die künftige Entwicklung der elterlichen Partizipation an Schulen zu verfolgen. Es bleibt zu wünschen, dass auch die Kantone und die Schulen das Potential der

Zusammenarbeit mit Eltern und elterlicher Partizipation erkennen und die nötigen Ressourcen zur Verfügung stellen, damit unterschiedliche Gefässe für elterliche Partizipation geschaffen werden können.

Wie in der Einleitung zu dieser Masterthesis beschrieben, braucht es für die adäquate Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei deren Lebensbewältigung die drei Sozialisationsinstanzen Eltern, Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Damit die Zusammenarbeit zwischen den Sozialisationsinstanzen gelingt, wird die Schulsozialarbeit in der Fachliteratur als Brückenbauerin beschrieben. Interessanterweise haben die Ergebnisse dieser Forschung gezeigt, dass die Lehrpersonen oft als Brücke zwischen Eltern und Schulsozialarbeit fungieren. Sie nehmen also eine zentrale Rolle ein, indem sie den Eltern die Schulsozialarbeit beliebt machen. Sind die Eltern erst einmal über diese Brücke gegangen, resultiert daraus eine partizipative Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit. Das Ziel sollte sein, dass die Eltern die Brücke Schulsozialarbeit auch selbstständig nutzen. Die Frage ist: Wie kann diese Brücke genutzt werden, wenn der Standort nicht bekannt ist? In ländlichen Regionen und Kantonen der Schweiz muss dem Prinzip der Niederschwelligkeit ein spezielles Augenmerk geschenkt werden, damit es nicht nur eine Worthülse bleibt. Gerade für sogenannte *bildungsferne* Eltern und Eltern mit Migrationsgeschichte muss der Zugang zur Schulsozialarbeit gewährleistet sein, ohne dass eine Zusammenarbeit vom Goodwill der Lehrperson abhängig ist. Denn eine partizipative Zusammenarbeit mit Eltern ist definitiv ein Schlüssel zu mehr Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder und Jugendlichen. Um mit Eltern künftig eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und damit eine Zusammenarbeit *auf Augenhöhe* eingehen zu können, braucht es neben der Sozialisationsinstanz Kinder- und Jugendhilfe auch die Sozialisationsinstanz Schule. Der Schulsozialarbeit gelingt es, Eltern partizipativ zu begegnen und sie zum Dialog rund um die Belange ihres Kindes abzuholen. Die Schule scheint noch nicht soweit zu sein, mit den Eltern eine tatsächliche Partnerschaft eingehen zu können. Dies mag vielleicht damit zusammenhängen, dass eine partizipative Ausrichtung auch als Prozess der Machtverschiebung zu verstehen ist und gemäss Rieger (2015) die Entscheidungshoheit der Fachkräfte auf gesetzliche Schutz- und Kontrollaufgaben reduziert wird. Auch bei der Analyse der Interviewdaten der Schulsozialarbeitenden ist nicht klar herausgekommen, wie sie selber mit der Machtverschiebung umgehen. Es muss davon ausgegangen werden, dass die positiven Antworten auch ein Stück weit der Sozialen Erwünschtheit geschuldet waren. Wichtig ist jedoch, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern seitens der Schulsozialarbeit immer wieder reflektiert wird. Arbeiten wir kooperativ und partizipativ mit den Eltern zusammen, oder bewegen wir uns im Bereich einer Scheinpartizipation und veranstalten eine Alibi-Übung? Diese Fragen muss sich die Schulsozialarbeit immer wieder stellen.

Trotz aller Bemühungen gibt es auch Eltern, die nicht kooperieren wollen oder können. Dort ist die Schulsozialarbeit gefordert, denn die oberste Maxime ist und bleibt das Wohl des Kindes.

Diese Untersuchung hat einige Hinweise geben können, wie Eltern und Schulsozialarbeitende Kooperation gestalten, welche Rollen die Schulsozialarbeitenden in der Zusammenarbeit mit Eltern einnehmen und welche hinderlichen und förderlichen Aspekte zu berücksichtigen sind. Wie im Forschungsstand ausgeführt, besteht im Feld der Schulsozialarbeit allgemein und in der Zusammenarbeit mit Eltern im Besonderen dringlicher theoretischer und empirischer Forschungsbedarf, der sich nicht nur auf Evaluationen abstützen sollte. Es wäre interessant, in einer weiteren Untersuchung die Forschungsfrage dieser Masterthesis aufzugreifen und die Merkmale an einer grösseren Stichprobe zu erheben. Dabei könnte eine andere Methode wie zum Beispiel die qualitative Videoanalyse angewendet werden, um Intervieweffekte zu umgehen.

Die Forschungsergebnisse bestätigen die bisher vor allem in Deutschland und den USA vorliegenden Befunde. Die Haltung, mit der die Schulsozialarbeitenden den Eltern begegnen, ist ausschlaggebend für die Zusammenarbeit. Eine partizipative und wertschätzende Haltung und das Ernstnehmen der Anliegen aller Eltern sind der Schlüssel zum Erfolg. Nur so kann das Ziel, nämlich die Entfaltung familiärer Unterstützungsressourcen und die Verbesserung der Bildungserfolgsaussichten von allen Kindern und Jugendlichen jeglichen sozioökonomischen Status, erreicht werden.

# Teil VII

## Quellenverzeichnis

### 7.1 Literaturverzeichnis

Aarburg, Hans-Peter von & Kottelat, Jacques. (2018). Positionierung der Schulsozialarbeit in der französischsprachigen Schweiz. In: Emanuela Chiapparini, Renate Stohler & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 75-83). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd.

Alameda-Lawson, Tanja, Lawson, Michael A. & Lawson, Hal A. (2010). Social workers' roles in facilitating the collective involvement of low-income, culturally diverse parents in an elementary school. *Children & Schools*, 32(3), 172-182. Gefunden unter [https://www.researchgate.net/publication/259885961\\_Alameda-Lawson\\_T\\_Lawson\\_M\\_Lawson\\_H\\_2010\\_Social\\_workers%27\\_roles\\_in\\_facilitating\\_thincome\\_culturally\\_diverse\\_parents\\_in\\_an\\_elementary\\_school\\_Children\\_Schools\\_32\\_3\\_172-182](https://www.researchgate.net/publication/259885961_Alameda-Lawson_T_Lawson_M_Lawson_H_2010_Social_workers%27_roles_in_facilitating_thincome_culturally_diverse_parents_in_an_elementary_school_Children_Schools_32_3_172-182)

Amt für Jugend und Berufsberatung. (2016). *Lagebericht zur Schulsozialarbeit im Kanton Zürich*. Gefunden unter [https://ajb.zh.ch/content/dam/bildungsdirektion/ajb/kinderjugendhilfe/dateien/schulsfozialarbeit/SSA\\_Lagebericht.pdf](https://ajb.zh.ch/content/dam/bildungsdirektion/ajb/kinderjugendhilfe/dateien/schulsfozialarbeit/SSA_Lagebericht.pdf)

AvenirSocial. (2016). *Gemeinsam aktiv: Schulsozialarbeit und Eltern zum Wohle des Kindes*. Gefunden unter <http://www.avenirsocial.ch/de/p42008191.html>

AvenirSocial. (2014). *Berufsbild der Professionellen Sozialer Arbeit*. Gefunden unter [http://www.avenirsocial.ch/cm\\_data/AS\\_Berufsbild\\_DE\\_def.pdf](http://www.avenirsocial.ch/cm_data/AS_Berufsbild_DE_def.pdf)

- AvenirSocial & Schulsozialarbeiterverband SSAV. (2010). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. Gefunden unter [http://www.avenirsocial.ch/cm\\_data/QMRichtlinienSSA\\_2010.pdf](http://www.avenirsocial.ch/cm_data/QMRichtlinienSSA_2010.pdf)
- AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern.
- Baier, Florian. (2015). *Schulsozialarbeit in der Schweiz*. Gefunden unter [http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/2015\\_DRK\\_Reader\\_Band\\_3.pdf](http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/2015_DRK_Reader_Band_3.pdf)
- Baier, Florian & Heeg, Rahel. (2011). *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baier, Florian. (2011). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 61-81). Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, Florian. (2010). *Clear Box: Hilfeprozesse als Wirkungschronologien*. Gefunden unter [http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/baier\\_clear\\_box.pdf](http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/baier_clear_box.pdf)
- Baier, Florian & Schnurr, Stefan. (2008). *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven*. Bern: Haupt Verlag.
- Bogner, Alexander, Littig, Beate & Menz, Wolfgang (2005). *Das Experteninterview. Theorie- Methode-Anwendung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, Alexander, Littig, Beate & Menz, Wolfgang. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, Franz. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bundesrat. (2010). Gesamtschweizerische Strategie zur Armutsbekämpfung. Bericht des Bundesrates in Erfüllung der Motion (06.3001) der Kommission für soziale Sicherheit und Gesundheit NR (SGK-N) vom 13. Januar 2006.

Chiapparini, Emanuela, Busmann, Esther, Eberitzsch, Stefan & Stohler, Renate. (2016). Soziale Arbeit geht in die Schule. *SozialAktuell*, 1, 24-25.

Deutsches Rotes Kreuz. (2014). *Reader Schulsozialarbeit. Hintergründe und Empfehlungen zu Querschnittsthemen eines komplexen Handlungsfeldes*. (Band 2). Gefunden unter <https://www.drk-wb.de/download-na.php?dokid=27962>

Drilling, M. (2001). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. Bern: Haupt Verlag.

Eppel, Heidi & Hamer, Beate. (1997). *Runter vom Ross- Raus aus dem Laufrad. Partnerschaftliche Kooperation in der Handlungsforschung* In: Neue Praxis, 27. Jahrgang, Heft 2, S. 182-189.

Fabian, Carlo, Drilling, Matthias, Müller, Caroline, Galliker Schrott, Bettina & Egger, Sawako. (2010). Zur Wirksamkeit von Schulsozialarbeit auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler. In: Karsten Speck & Thomas Olk (Hrsg.), *Forschung zur Schulsozialarbeit* (S. 197-208). Weinheim, München: Juventa Verlag.

Fäh, Barbara. (2015). Vorwort aus der Hochschule. In: Ueli Merten & Urs Kaegi (Hrsg.), *Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit* (S. 7-9). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Feyl Chavkin, Nancy. (2017). *Family Engagement with Schools. Strategies for School Social Workers and Educators*. New York: Oxford University Press.

Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines. (Hrsg.) (2013). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (10. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.

Gesetz über Schule und Bildung (2017). Gefunden unter [http://gesetze.gl.ch/app/de/texts\\_of\\_law/IV%20B%2F1%2F3/versions/1940](http://gesetze.gl.ch/app/de/texts_of_law/IV%20B%2F1%2F3/versions/1940)

Grünenfelder, Christa. (2018). *Es soll jeder freiwillig arbeiten dürfen. Das Rollenverständnis von kirchlichen Sozialarbeitenden des röm.-kath. Dekanats Region Bern in der Zusammenarbeit mit Freiwilligen*. Master-Thesis des Kooperationsstudiengangs Master of Science in Sozialer Arbeit: Edition Soziothek.

- Helfferrich, Cornelia. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.559-574). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hofer, Bruno. (2013). *Partizipation von Eltern in der Schule*. Gefunden unter [https://www.stiftung-mercator.ch/fileadmin/documents/user\\_upload/Dokumentation\\_Mercator\\_Workshop\\_2013.pdf](https://www.stiftung-mercator.ch/fileadmin/documents/user_upload/Dokumentation_Mercator_Workshop_2013.pdf)
- Homfeldt, Hans Günther & Schulze-Krüdener, Jörgen. (Hrsg.) (2007). *Elternarbeit in der Heimerziehung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hostettler, Ueli & Pfiffner, Roger. (2014). *Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zum Stand in der deutschsprachigen Schweiz*. Gefunden unter [https://www.phbern.ch/fileadmin/user\\_upload/Dokumente-Microsites/Schulsozialarbeit/14\\_11\\_Hostettler.pdf](https://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente-Microsites/Schulsozialarbeit/14_11_Hostettler.pdf)
- Hostettler, Ueli & Pfiffner, Roger. (2016). Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit. *BFH Impuls. Magazin des Fachbereichs Soziale Arbeit*, 16(2), 34-36.
- Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten. (2017). *Schulische Sozialisation*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hurrelmann, Klaus. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. (9. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Iseli, Daniel & Pfiffner, Roger. (2012). *Zusammenarbeit und Koordination Offene Kinder- und Jugendarbeit und Schulsozialarbeit. Bericht*. Berner Fachhochschule, Bern. Gefunden unter [https://www.gef.be.ch/gef/de/index/familie/familie/publikationen/offene\\_kinder-\\_undjugendarbeit.assetref/dam/documents/GEF/SOA/de/Familie/OKJA/Bericht\\_SAOKJA\\_definitiv.pdf](https://www.gef.be.ch/gef/de/index/familie/familie/publikationen/offene_kinder-_undjugendarbeit.assetref/dam/documents/GEF/SOA/de/Familie/OKJA/Bericht_SAOKJA_definitiv.pdf)
- Joseph-Goldfarb, Nancy. (2014). *Parent Involvement in Schools: Views from School Social Workers*. Master of Social Work Clinical Research Papers. Gefunden unter [http://sophia.stkate.edu/msw\\_papers/344](http://sophia.stkate.edu/msw_papers/344)
- Jud, Andreas, Stauffer, Madlaina & Lätsch, David. (2018). *Fachliches Handeln an der Schnittstelle von Schule und Kinderschutz: Empirische Erkenntnisse zum Einsatz*

von Gefährdungsmeldungen in der Schweiz. In Emanuela Chiapparini, Renate Stohler & Esther Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 61-72). Opladen: BudrichUniPress Ltd.

Jurczyk, Karin. (2014). Doing Family. Der Practical Turn der Familienwissenschaften. In Anja Steinbach, Marina Hennig & Oliver Arranz Becker (Hrsg.), *Familie im Fokus der Wissenschaft* (S. 117-137). Wiesbaden: Springer VS.

Just, Annette. (2016). *Beratung in der Schulsozialarbeit. Eine kritisch-konstruktive Analyse*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Kanton Glarus. (2011). *Kantonales Rahmenkonzept Schulsozialarbeit SSA*.

Kanton Glarus. (2015). *Gesetz über die Schule und Bildung (Bildungsgesetz) des Kantons Glarus*. Gefunden unter <http://gesetze.gl.ch/frontend/versions/1785>

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit. (2009). Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit. In Nicole Pötter & Gerhard Segel (Hrsg.), *Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikationen und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen* (S. 33-46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Königter, Stefan. (2011). *Relationale Professionalität. Eine empirische Studie zu Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Krause, Hans-Ullrich & Rätz, Regina. (2015). *Soziale Arbeit im Dialog gestalten. Theoretische Grundlagen und methodische Zugänge einer dialogischen Sozialen Arbeit*. Berlin: Verlag Barbara Budrich.

Krüger, Rolf. (2012). Das System Jugendhilfe heute und der Stellenwert von Eltern. In Waldemar Stange, Rolf Krüger, Angelika Henschel & Christof Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 76-81). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.



- Kuhl, Julius, Schwer, Christine & Solzbacher, Claudia. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffs und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In Christina Schwer & Claudia Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107-120). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Landert, Charles. (2002). *Schulsozialarbeit in der Stadt Zürich. Bericht über die Evaluation 1996-2002*. Zürich.
- Marek, Jana & Schopp, Johannes. (2015). Der Dialogprozess als schöpferischer Weg der Kommunikation. In Hans-Ullrich Krause & Regina Rätz (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Dialog gestalten. Theoretische Grundlagen und methodische Zugänge einer dialogischen Sozialen Arbeit* (S. 93-104). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Mayring, Philipp. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Merten, Ueli. (2016). Kooperation und Partizipation. Ein ethisch gemischtes Doppel. In Ueli Merten & Peter Zängl (Hrsg.), *Ethik und Moral in der Sozialen Arbeit. Wirkungsorientiert, kontextbezogen, habitusbildend* (S. 187-212). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Merten, Ueli & Kaegi, Urs (Hrsg.). (2015). *Kooperatioon als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit*. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2002). ExpertInneninterviews. Vielfach erprobt, wenig bedacht. In Alexander Bogner, Beate Litting & Wolfgang Menz (Hrsg.), *das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71-93). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Miethe, Ingrid & Gahleitner, Silke. (2010). Forschungsethik in der Sozialen Arbeit. In Karin Bock & Ingrid Miethe (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 573-581). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Müller, Matthias. (2015). Im Kontakt auf Augenhöhe. Dialogisches Eltern Coaching und Konfliktmanagement. In Hans-Ullrich Krause & Regina Rätz (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Dialog gestalten. Theoretische Grundlagen und methodische Zugänge einer dialogischen Sozialen Arbeit* (S. 117-127). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Olk, Thomas & Speck, Karsten. (2010). *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Pädagogische Hochschule Bern. (o.J.). *Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit. Eine empirische Studie zum Stand in der deutschsprachigen Schweiz*. Gefunden unter <https://www.phbern.ch/kooperationsformen-und-nutzungsstrukturen-in-der-schulsozialarbeit/projekt.html>
- Pötter, Nicole. (2014). *Schulsozialarbeit am Übergang Schule-Beruf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. (4. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Rademacker, Hermann. (2011). Schulsozialarbeit in Deutschland. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 327-345). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Rieger, Judith. (2015). Partizipation als Korrektiv der Sozialen Arbeit. *Soziale Arbeit. Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete*, 64/9, 341-347.
- Rieger, Judith. (2015). *Werte und Haltungen in der Sozialen Arbeit*. Gefunden unter [http://www.judith-rieger.de/werte\\_und\\_haltungen\\_in\\_der\\_sozialen\\_arbeit\\_judith\\_rieger.pdf](http://www.judith-rieger.de/werte_und_haltungen_in_der_sozialen_arbeit_judith_rieger.pdf)
- Rieger, Judith & Strassburger, Gaby. (2014). Warum Partizipation wichtig ist- Selbstverständnis und Auftrag sozialer Berufe. In Gaby Strassburger & Judith Rieger (Hrsg.), *Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (S. 42-49). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Ritscher, Wolf. (2002). *Systemische Modelle für die Soziale Arbeit. Ein integratives Lehrbuch für Theorie und Praxis*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Roth, Xenia. (2014). Was ist denn nun eigentlich Erziehungs- und Bildungspartnerschaft? In Sigrid Tschöpfe-Scheffler (Hrsg.), *Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe. Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung* (S. 141-151). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Sacher, Werner. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Sacher, Werner. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule. Zum Forschungsstand. In Waldemar Stange, Rolf Krüger, Angelika Henschel & Christof Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 232-243). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sacher, Werner. (2008). *Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Schallberger, Peter. (2013). *Ausgestaltungsformen und Wissensfundamente von Schulsozialarbeit in der deutschsprachigen Schweiz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung*. Projektskizze. Gefunden unter <http://www.peterschallberger.ch/resources/Forschung/Forschungsskizze-Schulsozialarbeit-Kopie.pdf>
- Schaub, Hans-Peter. (2008). *Die Glarner Landsgemeinde mit ihren Rede- und Antragsrechten: Ur- oder Scheindemokratie? Eine empirische Untersuchung der Glarner Landsgemeinde 1966- 2007*. Gefunden unter [http://www.ipw.unibe.ch/unibe/portal/fak\\_wiso/c\\_dep\\_sowi/inst\\_pw/content/e39849/e49015/e426707/e426709/files527839/schaubGlarnerLandsgemeinde\\_ger.pdf](http://www.ipw.unibe.ch/unibe/portal/fak_wiso/c_dep_sowi/inst_pw/content/e39849/e49015/e426707/e426709/files527839/schaubGlarnerLandsgemeinde_ger.pdf)
- Schermer, Franz, J. (o.J.) *Schulsozialarbeit. Entwicklung und Merkmale*. Gefunden unter <http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/Schermer%20-%20SSA%20Entwicklung%20und%20Merkmale.pdf>
- Scheu, Bringfriede & Atrata, Otger. (2013). *Partizipation und Soziale Arbeit. Einflussnahme auf das subjektiv Ganze*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schnurr, Stefan. (2015). Partizipation. In: Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 1171–1180) (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Speck, Karsten. (2014). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.

- Speck, Karsten & Olk, Thomas (2010). Stand und Perspektiven der Wirkungs- und Nutzerforschung zur Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum. In: K. Speck, T. Olk (Hrsg.), *Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven* (S. 309-346). Weinheim und München: Juventa.
- Speck, Karsten. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spies, Anke & Pötter, Nicole. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- SSAV Schulsozialarbeiterverband. (2006). *Berufsbild der Schulsozialarbeit*. Gefunden unter <http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/CH%20%20Berufsbild%20SSA%20S%20SSAV.pdf>
- Stange, Waldemar. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In Waldemar Stange, Rolf Krüger, Angelika Henschel & Christof Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 12-39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stork, Remy. (2011). Zusammenarbeit mit Eltern. In Florian Baier und Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 327-345). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.
- 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.
- Unger, Hella von. (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In Hella von Unger, Petra Narimani & Rosaline M'Bayo, (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S. 15-39). Wiesbaden: Springer VS.
- Vögeli-Mantovani, Urs. (2005). *Die Schulsozialarbeit kommt an! Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). Trendbericht 8*. Aarau.

Werthern, Katjuscha von. (2013). Eine Frage der Haltung: Von Elternarbeit zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Gefunden unter <https://www.drk-wb.de/download-na.php?dokid=27962>

Wiechers, Lisa & Fürstenau, Sara. (2014). *Elternbeteiligung in der Schule*. Gefunden unter [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/wiechers\\_fürstenau\\_2014\\_elternbeteiligung.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/wiechers_fürstenau_2014_elternbeteiligung.pdf)

Wolff, Mechthild & Sabine Hartig. (2013). *Gelingende Beteiligung in der Heimerziehung. Ein Werkbuch für Jugendliche und BetreuerInnen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Wolff, Reinhart & Stork, Remi. (2013). *Dialogisches ElternCoaching und Konfliktmanagement*. Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag.

## 7.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zielgruppe, Zielsetzung und Angebote der Schulsozialarbeit (eigene Darstellung in Anlehnung an Speck(2014, S. 65f) und Avenir Social & SSAV (2010, S.2)

Tabelle 2: Arbeitsfelder der Schulsozialarbeit (eigene Darstellung in Anlehnung an Speck (2014, S.83)

Tabelle 3: Kodierleitfaden (Eigene Darstellung in Anlehnung an Mayring (2015))

Tabelle 4: Interviewpartnerinnen und- partner (Eigene Darstellung)

## 7.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kooperation als... Nach: Spies & Pötter, 2011, S. 32.

Abbildung 2: Stufen der Beteiligung. Nach: Hart (1992) & Gernert (1993)

Abbildung 3: Ablaufmodell strukturierende Inhaltsanalyse. Nach: Mayring (2015)

# Teil VIII

## Anhang

### 8.1 Einwilligungserklärung

#### **Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung von Interviewdaten**

Interviewerin: Audrey Hauri

Interviewdatum:

Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschliessend von der Masterstudentin Audrey Hauri in Schriftform gebracht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnte, verändert oder aus dem Text entfernt. In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Interviews nur in Ausschnitten zitiert um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann. Nach Beendigung der Masterthesis werden ihre Kontaktdaten gelöscht.

Die Teilnahme am Interview ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, das Interview abubrechen und ihr Einverständnis für die Niederschrift und Auswertung des Interviews zurückzuziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen der genannten Masterthesis an einem Interview teilzunehmen.

Vorname und Name (Druckschrift)

Ort, Datum und Unterschrift

## 8.2 Interviewleitfaden Schulsozialarbeitende

<b>Einleitung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erläuterung von Ziel des Interviews (Experteninterview, aus dem Nähkästchen plaudern)</li> <li>• Erläuterung des Interviewablaufes (Dauer 1h)</li> <li>• Frage, ob Gespräch auf digitales Aufnahmegerät aufgezeichnet werden darf mit Hinweis auf Anonymität</li> <li>• Einverständniserklärung unterschreiben lassen</li> <li>• Fragen klären</li> </ul>
<b>Einstiegsfrage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mich interessiert, wie Sie in Kontakt mit Eltern kommen. Bitte erzählen Sie ganz genau, wie es zu diesen ersten Begegnungen kommt, wer den ersten Schritt macht und wie die Begegnungen ablaufen.</li> </ul>
<b>Bedeutung der Kooperation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Kontaktmöglichkeiten bieten Sie den Eltern?</li> <li>• Welche Dienstleistungen (Angebote) bietet die Schulsozialarbeit an? Welche werden von Eltern in Anspruch genommen?</li> <li>• Wie häufig finden Elternkontakte statt?</li> <li>• Was finden sie besonders wichtig im Kontakt mit den Eltern? Warum?</li> </ul>
<b>Rollen der Schulsozialarbeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Worauf achten sie als Schulsozialarbeit im Austausch mit Eltern?</li> <li>• Gibt es Spannungsfelder? Wenn ja, welche? Wenn nein, warum nicht?</li> <li>• Wie positionieren sie sich gegenüber den Eltern?</li> </ul>
<b>Gelingende Faktoren Hindernde Faktoren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erzählen Sie von Situationen, wo der Kontakt mit Eltern gut lief? Beispiele? Warum lief es gut?</li> <li>• Gab es Situationen, wo der Kontakt nicht gut lief? Beispiele? Warum lief es nicht so gut?</li> <li>• Was können Sie als Schulsozialarbeit tun, um die Zusammenarbeit zu optimieren?</li> <li>• Was können die Eltern tun, um die Zusammenarbeit zu optimieren?</li> <li>• Was kann die Schule oder der Kanton tun, um die Zusammenarbeit zu optimieren?</li> <li>• Welche Haltung gegenüber Eltern ist für die Kooperation förderlich?</li> <li>• Wenn Sie wünschen könnten: Wo soll die Schulsozialarbeit im Kanton Glarus in 10 Jahren stehen? Und in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern?</li> </ul>

## 8.3 Interviewleitfaden Eltern

<b>Einleitung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erläuterung von Ziel des Interviews (Experteninterview, aus dem Nähkästchen plaudern)</li> <li>• Erläuterung des Interviewablaufes (1h)</li> <li>• Frage, ob Gespräch auf digitales Aufnahmegerät aufgezeichnet werden darf mit Hinweis auf Anonymität</li> <li>• Einverständniserklärung unterschreiben lassen</li> <li>• Fragen klären</li> </ul>
<b>Einstiegsfrage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mich interessiert, wie Sie in Kontakt mit der Schulsozialarbeit gekommen sind. Bitte erzählen Sie ganz genau, wie es zu diesem ersten Kontakt kam, wie Sie sich dabei gefühlt haben und wie der Kontakt genau abgelaufen ist.</li> </ul>
<b>Bedeutung der Kooperation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Kontaktmöglichkeiten bietet die Schulsozialarbeit Ihnen als Eltern?</li> <li>• Welche Dienstleistungen (Angebote) bietet die Schulsozialarbeit Ihnen als Eltern an?</li> <li>• Wie häufig finden Elternkontakte statt?</li> <li>• Was finden sie besonders wichtig im Kontakt mit der Schulsozialarbeit?</li> </ul>
<b>Rollen der Schulsozialarbeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie begegnet Ihnen die Schulsozialarbeit?</li> <li>• Was sehen Sie in ihrer Schulsozialarbeiterin?</li> </ul>
<b>Gelingende Faktoren Hindernde Faktoren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erzählen Sie von Situationen, wo der Kontakt mit der Schulsozialarbeit gut lief? Beispiele? Warum lief es gut?</li> <li>• Gibt es Situationen, wo der Kontakt nicht gut lief? Beispiele? Warum lief es nicht so gut?</li> <li>• Was können sie als Eltern tun, um die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit zu optimieren?</li> <li>• Was kann die Schulsozialarbeit tun, um die Zusammenarbeit zu optimieren?</li> <li>• Was kann die Schule oder der Kanton tun, um die Zusammenarbeit zu optimieren?</li> <li>• Wenn Sie einen Wunsch an die Schulsozialarbeit richten könnten: Wie soll die Schulsozialarbeit in 10 Jahren sein?</li> </ul>



## 8.4 Transkriptionsregeln

(in Anlehnung an das Modul FOM, Johner-Kobi Sylvie)

I	Interviewerin
IP	Interviewpartnerin / Interviewpartner
< >	Ausdrücke, die in Mundart belassen wurden
....	Nicht zu Ende geführter Satz
/...	
.../	Satz wird von der sprechenden Person nicht zu Ende geführt (/...), da die Gesprächspartnerin mit einer eigenen Sprechsequenz (.../) beginnt
(lacht)	Parasprachliche Merkmale
(...)	Pause
<u>Betonungen</u>	Betonte Aussagen unterstreichen
[Unterbruch:]	Angabe des Grundes
[Unverständliche Stelle:]	Wenn möglich, vermuteten Wortlaut wiedergeben
[Anmerkung:]	Ergänzende Bemerkungen
hm (bejahend)	Zustimmung
hm (verneinend)	Verneinung

## 8.5 Kategoriensystem Datenauswertung

<b>746</b>	
<b>Kooperation Eltern und Schulsozialarbeit</b>	
Zentrale Aspekte der Kooperation	
Zentral im Kontakt zu Eltern	14
Zentral im Kontakt zur Schulsozialarbeit	20
Förderliche Aspekte seitens Schule	12
Lehrperson als Vermittler	35
Förderliche Aspekte seitens Kanton	7
Chancen aus Elternsicht	12
Herausforderungen aus Elternsicht	4
Chancen aus Schulsozialarbeit Sicht	20
Herausforderungen aus Schulsozialarbeit Sicht	16
Problem alleine lösen	8
Schreckgespenst KESB	23
Erwähnung KESB oder Behörde	36
<b>Elterliche Partizipation</b>	<b>309</b>
Einbezug von Eltern	14
Kommunikation auf Augenhöhe	11
<b>Rollen der Schulsozialarbeitenden</b>	
connector	6
communicator	7
broker	11
coach	16
openor	15
actor for empowerment	14
facilator for positive thinking	12
Hüterin der Kinderrechte	9
Seelsorgerin	9
Migrationsbeauftragte	14
Verlängerter Arm der Behörde	6
Partnerersatz	5
Allrounder	4
AnwältInnen	9
Neutrale Ansprechperson	12
<b>Kontakt</b>	
Kontakt(aufnahme) Eltern und Schulsozialarbeit	37
Häufigkeit der Elternkontakte	11
<b>Zukunftsaussichten- Schulsozialarbeit in 10 Jahren</b>	<b>7</b>

## 8.6 Persönliche Erklärung Einzelarbeit

### Erklärung der Studierenden zur Masterthesis-Arbeit

Studierende: Hauri-Luther Audrey

Masterthesis-Arbeit: Auf Augenhöhe? Eine qualitative Untersuchung zur  
Zusammenarbeit von Eltern und Schulsozialarbeitenden

Abgabe: 9. Januar 2019

Fachbegleitung: Dr. Emanuela Chiapparini

Ich, Audrey Hauri-Luther, habe die obgenannte Masterthesis-Arbeit selbstständig verfasst.  
Wo ich in der Masterthesis-Arbeit aus Literatur oder Dokumenten *zitiere*, habe ich dies als Zitat  
kenntlich gemacht. Wo ich von anderen Autoren oder Autorinnen verfassten Text *referiere*, habe  
ich dies reglementsconform angegeben.

Ort, Datum:

Mollis, 26.12.2018

Unterschrift:

