

Universität Bern
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Institut für Soziologie

Aneignung einer professionellen Identität in der Schulsozialarbeit

Konstruktion professioneller Identität von Schulsozialarbeitenden in der interprofessionellen Kooperation aus einer Geschlechterperspektive

Inauguraldissertation zur Erlangung der Würde eines Doctor rerum socialium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern

vorgelegt von
Monique Brunner
von Bern

2021

Originaldokument gespeichert auf dem Webserver der Universitätsbibliothek Bern



Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz Lizenzvertrag lizenziert. Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/> oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz.
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/>

Sie dürfen:



dieses Werk vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung. Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen (wodurch aber nicht der Eindruck entstehen darf, Sie oder die Nutzung des Werkes durch Sie würden entlohnt).



Keine kommerzielle Nutzung. Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.



Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt, mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/legalcode.de>

Die Fakultät hat diese Arbeit am 26.08.2021 auf Antrag der beiden Gutachter Prof. Dr. Michèle Amacker und Prof. Dr. habil. Ueli Hostettler als Dissertation angenommen, ohne damit zu den darin ausgesprochenen Auffassungen Stellung nehmen zu wollen.

Abstract

Die vorliegende Arbeit setzt an den Forschungsdesideraten an, mehr über den professionellen Identitätsbildungsprozess von Schulsozialarbeitenden in interprofessionellen Kooperationssettings zu erfahren sowie die Analysekategorie Geschlecht auf Professions- und Handlungsebene zu thematisieren, aufzudecken und zu reflektieren. Dabei wird ein sozialkonstruktivistischer Forschungsansatz gewählt, der Professionalität und Identität handlungsfeldspezifisch und geschlechterspezifisch untersucht. Für die Analyse des Untersuchungsgegenstandes wurde ein qualitativ-vertiefendes sequentielles Mixed-Methods-Design gewählt. In der Funktion einer Voranalyse dienen die quantitativen Daten dazu, das junge Handlungsfeld Schulsozialarbeit sowie die im Kanton Bern tätigen Schulsozialarbeitenden auf einer allgemeinen strukturellen Ebene zu beschreiben. Anhand von Gruppendiskussionen mit Schulsozialarbeitenden aus dem Kanton Bern wurden tiefergehende Analysen der Konstruktionsmechanismen professioneller Identität und Geschlechterkonstruktionen erörtert. Dadurch konnten vier Konstruktionsprinzipien professioneller Identität in der Sozialen Arbeit nach Harmsen (2004) bestätigt und zwei weitere Konstruktionsleistungen für die Schulsozialarbeit empirisch belegt werden. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die professionelle Identität in der Schulsozialarbeit eine subjektive, handlungsorientierte, reflexive, flexible, interaktive und geschlechterspezifische Konstruktionsleistung ist.

Dank

Ich möchte allen herzlich danken, die mich bei meiner Arbeit unterstützt haben.

Ein besonderer Dank geht an Michèle Amacker, meine Betreuerin und Erstgutachterin für ihre kompetente wissenschaftliche Begleitung im gesamten Forschungsprozess sowie für das unkomplizierte Betreuungsverhältnis. Meinem Zweitgutachter Ueli Hostettler danke ich für die Möglichkeit, mein eigenes Forschungsvorhaben zu verfolgen. Seine wertvollen Impulse haben meine Arbeit wesentlich vorangebracht.

Ein herzliches Dankeschön geht an die engagierten Schulsozialarbeitenden im Kanton Bern und insbesondere den Diskussionsteilnehmenden. Ihrer Bereitschaft ist es zu verdanken, dass mit dieser reichhaltigen Datengrundlage gearbeitet werden konnte. Die Offenheit und die kritische Reflexionsfähigkeit in den Diskussionen waren empirisch wertvoll und haben die Vielfalt und Komplexität des Handlungsfeldes vor Augen geführt.

Ein Grossteil der Dissertation ist im Rahmen meiner Anstellung als wissenschaftliche Assistentin im Schwerpunktprogramm Governance im System Schule an der PHBern zwischen 2015 und 2019 entstanden. Finanziert wurde die Arbeit wesentlich durch das vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Projekt «Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit – Eine empirische Studie zum Stand in der deutschsprachigen Schweiz» (<http://p3.snf.ch/project-156642>). Dankbar bin ich auch der PHBern, welche mir das Doktorat mit weiteren finanziellen Mitteln ermöglicht und die nötige Infrastruktur zur Verfügung gestellt hat.

Persönlich dankbar bin ich für den Austausch mit Simone Ambord, mit der ich eine unvergleichbare Projektzeit erleben durfte und die mich über die Projektzeit hinaus tatkräftig unterstützt und motiviert hat.

Mein letzter und grösster Dank geht an meine Familie. Rita und Hans Galli-Jost danke ich für ihre Lektoratsarbeit und ihre konstruktiven Anmerkungen. Katrin und Daniel Brunner danke ich, dass sie mir die Möglichkeit eröffnet haben, das zu studieren, was mich interessiert. Schliesslich gebührt mein Dank Nico Galli für die Unterstützung und Motivation, den anregenden Austausch und die kritische Lektüre.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
I. Teil: Analyserahmen.....		7
2	Entwicklung der Schulsozialarbeit	7
2.1	Von einer weiblichen Hilfstätigkeit zur Sozialen Arbeit.....	7
2.2	Soziale Arbeit in der Schule	10
2.3	Entwicklung der Schulsozialarbeit in der deutschsprachigen Schweiz.....	12
3	Stand der Forschung	15
3.1	Professionelle Identität von (Schul-)Sozialarbeitenden	16
3.2	Identität, Profession und Geschlecht	25
3.3	Forschungslücken und Relevanz der Studie	33
4	Theoretische Ansätze und Konzepte.....	37
4.1	Professionelle Identität als sozialer Konstruktionsprozess.....	37
4.1.1	Profession und Professionalität	37
4.1.2	Identitätstheorien in der symbolisch-interaktionistischen Tradition	40
4.1.3	Konzept professioneller Identität	49
4.2	Geschlechtertheoretische Überlegungen zum Professionalisierungsdiskurs....	51
4.2.1	Geschlecht als Strukturkategorie.....	51
4.2.2	Geschlecht als soziale Konstruktion	53
4.2.3	Intersektionalität.....	55
4.2.4	Queer Theory.....	57
4.3	Sensibilisierendes Konzept und Erkenntnisinteresse der Analyse	59
II. Teil: Empirische Studie		64
5	Anlage der Untersuchung	64
5.1	Kontext der Dissertation.....	64
5.2	Forschungsdesign	66
5.3	Quantitative Fragebogenerhebung.....	67

5.3.1	Vorgehen bei der Datenerhebung und Beschreibung der Stichprobe.....	68
5.3.2	Erhebungsinstrument	68
5.3.3	Datenauswertung	70
5.4	Gruppendiskussionen	71
5.4.1	Planung der Gruppendiskussionen.....	73
5.4.2	Durchführung der Gruppendiskussionen	79
5.4.3	Auswertung und Darstellung der Ergebnisse.....	80
5.5	Methodenreflexion und Gütekriterien.....	86
6	Die Ergebnisse der Studie	89
6.1	Ergebnisse der quantitativen Fragebogenerhebung	89
6.1.1	Beschreibung der Schulsozialarbeitenden im Kanton Bern	89
6.1.2	Professionelle Rollenklarheit in der interdisziplinären Kooperation.....	91
6.1.3	Ergebnisse der offenen Frage aus der Fragebogenerhebung	94
6.2	Sequentielle Analyse der Gruppendiskussionen	96
6.2.1	Gruppe 1	97
6.2.2	Gruppe 2	110
6.2.3	Gruppe 3	122
6.2.4	Gruppe 4	133
6.3	Komparative Analyse der Gruppendiskussionen nach zentralen Themen.....	144
6.3.1	Professionelles Selbstverständnis	145
6.3.2	Professionelle Fremdwahrnehmung	153
6.3.3	Herausforderungen in der interprofessionellen Kooperation.....	159
6.3.4	Die Rolle von Geschlecht in der professionellen Identitätskonstruktion	164
III. Teil:	Diskussion	170
7	Diskussion der Ergebnisse.....	170
7.1	Professionelle Identitätskonstruktion	171
7.1.1	Handlungsorientierte Konstruktionsleistung	172

7.1.2	Subjektive Konstruktionsleistung	174
7.1.3	Reflexive Konstruktionsleistung	177
7.1.4	Flexible Konstruktionsleistung	179
7.1.5	Interaktive Konstruktionsleistung	180
7.2	Geschlechterkonstruktionen in der Schulsozialarbeit.....	184
7.3	Schlussbetrachtung	189
7.4	Limitationen.....	196
8	Ausblick.....	198
	Literaturverzeichnis.....	201
	Anhang	220
	Anhang A: Skalen.....	220
	Anhang B: Leitfaden der Gruppendiskussionen.....	222
	Anhang C: Kurzfragebogen.....	226
	Anhang D: Einverständniserklärung	227
	Anhang E: Richtlinien der Transkription	228
	Anhang F: Postscript	230
	Anhang G: Konzeptionelles Framework (Kategoriensystem).....	231
	Anhang H: Kategoriensystem der offenen Frage aus der Fragebogenerhebung	237
	Anhang I: Beispiel Thematic Chart	239
	Selbständigkeitserklärung	243

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Merkmale der befragten Schulsozialarbeitenden im Kanton Bern.....	91
Tabelle 2: Index und Merkmale der interdisziplinären Kooperation.....	93
Tabelle 3: Rollenklarheit in der interdisziplinären Kooperation	94
Tabelle 4: Zusammenstellung der ersten Gruppe	97
Tabelle 5: Zusammenstellung der zweiten Gruppe	111
Tabelle 6: Zusammenstellung der dritten Gruppe	122
Tabelle 7: Zusammenstellung der vierten Gruppe.....	134
Abbildung 1:Arbeitsfelder und Berufsfelder Sozialer Arbeit.....	11
Abbildung 2: Konstruktion der Identitätsarbeit	46
Abbildung 3: Verortung der Dissertationsprojekte im SNF-Projekt	66
Abbildung 4: Forschungsdesign	67
Abbildung 5: Dreifaktorenmodell der interdisziplinären Kooperation.....	70
Abbildung 6: Ablauf der Gruppendiskussionen	73
Abbildung 7: Beispielbilder als Diskussionsimpuls	75
Abbildung 8: Analysevorgehen	82
Abbildung 9: Rollenklarheit der Schulsozialarbeitenden	92

1 Einleitung

Das Forschungsinteresse, mehr über den Identitätsbildungsprozess von Schulsozialarbeitenden im interprofessionellen Kooperationssetting zu erfahren, leitet sich aus dem Erkenntnisinteresse der vorangehenden Fragebogenerhebung¹ ab. Dabei wurden im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten gemeinsamen Gesamtprojekts «Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit» 97 Schulsozialarbeitende aus dem Kanton Bern gefragt, wo sie die Herausforderungen in der interprofessionellen Kooperation sehen. Die inhaltsanalytische Auswertung der Antworten zu der offenen Frage hat gezeigt, dass die meistgenannte Herausforderung für die befragten Schulsozialarbeitenden die Unklarheit der professionellen Rolle in der interprofessionellen Zusammenarbeit² darstellt. Dabei wird nicht nur auf die individuelle professionelle Ebene der Berufsakteur_innen im Feld fokussiert, sondern es werden die professionellen Unterschiede bezüglich der Werte, Normen und Arbeitsschwerpunkte zwischen den Professionen hervorgehoben. Die Ergebnisse dieser Voranalyse haben mich dazu bewogen, mich im Rahmen meiner Dissertation intensiver mit dem Berufsbild der Schulsozialarbeit und dem professionellen Rollenverständnis von Schulsozialarbeitenden auseinanderzusetzen und den Themenkomplex der professionellen Identitätskonstruktion in der Schulsozialarbeit zu erforschen.

Die Frage der professionellen Identität ist für jede Profession zentral und im Zuge der Professionalisierung der Sozialen Arbeit ein immer wiederkehrendes Thema in wissenschaftlichen und sozialpolitischen Debatten. Sie bildet die Grundlage für die Legitimität und die gesellschaftliche Anerkennung der Sozialen Arbeit. Zusätzlich zur theoretischen und sozialpolitischen Bedeutung erhält die Identitätsdebatte für Praktiker_innen mit dem Berufseinstieg einen existentiellen Charakter. Sozialarbeit ist professionelle Beziehungsarbeit. Gerade in der Zusammenarbeit mit anderen Professionellen sind Sozialarbeitende einem Profilierungs- und Legitimationsdruck ausgesetzt. Professionelle Identifikation ist bei der Berufswahl nicht einfach vorhanden, sie muss aufgebaut werden. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen geben weiterführende Antworten auf die immer wiederkehrende Frage nach der professionellen Identität von Sozialarbeitenden. Neben älteren Publikationen findet sich auch neuere Fachliteratur dazu (Becker-Lenz 2018;

¹ Informationen zur Durchführung, Analyse und zu den Ergebnissen der Fragebogenerhebung sind in den Kapiteln 5.3 und 6.1 zu finden.

² die Begriffe Zusammenarbeit und Kooperation werden als Synonym verwendet.

Geissler-Piltz und Gerull 2009; Gildemeister 1983; Harmsen 2004, 2014; Kleve 2009; Klüsche 1994; Seeck und Ackermann 2000; Wendt 1995). Sie alle beschäftigen sich mit der Sozialen Arbeit als Ganzes. Diese ist jedoch geprägt von Vielfalt und Heterogenität, was das Finden eines Konsenses in der professionellen Identitätsdebatte schwierig macht. Zudem handelt es sich bei der professionellen Identität, wie im Folgenden deutlich wird, nicht um ein stabiles Gebilde, sondern um einen fortlaufenden Prozess der Interpretation und Anpassung, der von kontextabhängigen Faktoren am Arbeitsplatz geprägt ist. Daher wird in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf ein spezifisches Handlungsfeld der Sozialen Arbeit gelegt.

Die Schulsozialarbeit hat als neues Handlungsfeld der Sozialen Arbeit im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe in den vergangenen Jahren eine rasante Entwicklung vollzogen. Sie «setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten und sie bei einer befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen» (Drilling 2009:95). Dafür kooperiert sie in formalisierter und institutionalisierter Form mit der Schule. Verschiedene Publikationen aus dem deutschsprachigen Raum skizzieren in den vergangenen Jahren die Professionalisierung der Schulsozialarbeit als qualitativ-fachliche Weiterentwicklung zu einem eigenständigen Handlungsfeld und fokussieren sich auf die Profilbildung der Schulsozialarbeit (Hollenstein und Nieslony 2012; Pötter und Segel 2009). Diese erlebt aktuell auch in der Schweiz einen enormen Bedeutungszuwachs, der mit der Zunahme an Schulsozialarbeitsangeboten in den vergangenen Jahren verdeutlicht wird (Hostettler, Pfiffner, Ambord und Brunner 2020:44). Die Profilierungsbestrebungen zeigen sich insbesondere in der Zunahme der empirischen Studien zur Schulsozialarbeit sowie in den sozialpolitischen Forderungen und Entwicklungen (Baier 2015; Chiapparini, Stohler und Bussmann 2018; Hostettler et al. 2020; Seiterle 2014; Ziegele 2014). Die Fachliteratur gibt Einblicke in die Handlungsfelder und Angebote Sozialer Arbeit im Kontext Schule und fokussiert auf verschiedene gegenwärtige Entwicklungen in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz. Für die Professionalisierung des Handlungsfeldes in der Praxis setzten sich unter anderem die Berufsverbände AvenirSocial und Schulsozialarbeitsverband (SSAV) ein. Dabei verfolgen sie das Ziel, Schulsozialarbeit als «gleichberechtigte Partnerin gegenüber der Schule, welche als eigenständige Fachstelle mit der Schule kooperiert», zu etablieren (AvenirSocial und Schulsozialarbeitsverband SSAV 2010a:4). Ziel und Zweck dieser wissenschaftlichen und sozialpolitischen Bestrebungen bestehen in der Legitimation und Aufwertung der

Schulsozialarbeit. Dadurch soll zusätzlich zur Sicherstellung und Stärkung des Handlungsfeldes auch dessen Ausbau verfolgt werden. Inhaltlich werden die fachliche Weiterentwicklung und Bildung von Professionalität vorangetrieben. In der heutigen Professionalisierungs- und Profilierungsphase zeichnet sich die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz durch eine zunehmende Vernetzung der Praxis und durch fachliche Konkretisierung des Profils aus (Baier 2011a:66–67). Der Kontext der Schulsozialarbeit ist oft komplex und anspruchsvoll. Schulsozialarbeitende befinden sich im professionellen Alltag in Kooperationssettings mit anderen Professionsgruppen wie Lehrpersonen, Schulleitungen oder Fachpersonen aus schulexternen Institutionen. Sie müssen daher nicht nur fachlich kompetent und reflektiert, sondern auch rechenschaftspflichtig und kooperativ sein. Dies erfordert eine klare Positionierung und Abgrenzung gegenüber den anderen Professionsgruppen. Dafür braucht es eine klare Vorstellung der eigenen Aufgaben und Zuständigkeiten, die dazu beiträgt, berufliche Handlungskompetenzen in der Praxis erfolgreich anzuwenden. Trotz eines wachsenden Interesses an Fragen zur Professionalisierung und professioneller Identität in der Schulsozialarbeit wissen Forscher_innen relativ wenig darüber, *wie* Identitäten unter Berufsakteur_innen, die komplexen, herausfordernden und oft mehrdeutigen Funktionen im öffentlichen Sektor ausüben, gebildet werden.

In der vorliegenden Arbeit wird nicht der Versuch einer erneuten Definition professioneller Identität unternommen, sondern es werden Strategien zur Identitätskonstruktion analysiert. Mit diesem Fokus haben auch Harmsen (2004, 2014) und Haase (2017) Prozesse professioneller Identitätsbildung untersucht. Harmsen analysiert die Konstruktion professioneller Identität im Bachelorstudium (2014) und in der professionellen Praxis der Sozialen Arbeit (2004) aus einem sozialkonstruktivistischen Verständnis. Mit Bezug auf konstruktivistische Theorien entwickelt er einen erkenntnistheoretischen Bezugsrahmen (Harmsen 2004). In Anlehnung an Harmsens (2004:12) Konstruktionsprinzipien sollen Identitätsbildungsprozesse von Schulsozialarbeitenden identifiziert werden. Dabei wird wie bei Haase (2017) ein handlungsfeldspezifischer Forschungsansatz gewählt. Haase stellt als Ergebnis biographisch-narrativer Interviews mit Schulsozialarbeitenden fest, dass das professionelle Selbstverständnis als «vorläufiges Resultat von permanenter biographischer und beruflicher Selbstverortung und biographischer Passungsarbeit» (2017:411) gesehen werden muss. Anders als bei Haase (2017) wird in der vorliegenden Arbeit ein Forschungsansatz gewählt, der Professionalität und Identität nicht

biographisch untersucht, sondern davon ausgeht, dass professionelle Identität sozialkonstruktivistisch im professionellen Alltag hergestellt wird.

Professionelle Identität heisst nicht nur, das eigene Handeln zu reflektieren, sondern auch in politischen und historischen Dimensionen zu denken. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Sozialen Arbeit und der aktuellen Professionalisierungsdebatte der Schulsozialarbeit differenziert ein weiteres damit eng verbundenes Forschungsinteresse heraus. Die Soziale Arbeit hat sich unter dem starken Einfluss der Frauenbewegung im 20. Jahrhundert professionalisiert und institutionalisiert (Matter 2011:11). Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit sind massgeblich von Aktivitäten, Anliegen und Forderungen der Frauenbewegung geprägt. Lenz schreibt dazu, dass «[v]on Beginn an [...] das soziale Geschlecht, die sich daraus ergebenden sozialen Ressourcen und die darauf zurückzuführende soziale Ungleichheit Themen in und für die Soziale Arbeit [waren]» (Lenz 2003:53). Die Unterscheidung zwischen dem biologischen Geschlecht (engl. sex) und dem sozialen, gesellschaftlich-kulturell hergestellten Geschlecht (engl. gender) ist seit den 1980er Jahren ein zentrales Konzept der feministischen Sozialwissenschaften. Dabei lässt Gender Konstruiertheit, Beweglichkeit und Veränderbarkeit von Geschlecht zu, während Sex als biologische Gegebenheit aufgefasst wird (Czollek, Perko und Weinbach 2009:22). Der Begriff «Gender» verspricht, die Geschlechterpolaritäten Frau/Mann zu überwinden, indem geschlechtsspezifische Zuschreibungen analysiert werden (Lenz 2003:53). Mit der Genderperspektive soll eine Sensibilität für die gesamte Vielfalt unterschiedlicher Lebensrealitäten von professionell Handelnden und Adressat_innen der Schulsozialarbeit gewährleistet werden. Dass die Genderperspektive zu den «Konstitutionsbedingungen der Professionalisierung Sozialer Arbeit» (Lenz 2003:53) gehört, ist unbestritten. Umso erstaunlicher ist es, dass die Reflexion der Kategorie Geschlecht nur selten in theoretischen Ansätzen und Konzepten oder als Querschnittsaufgabe in Handlungsfeldanalysen berücksichtigt wird (Bereswill und Stecklina 2010; Lenz 2003; Spies 2012). Die Schulsozialarbeit als Disziplin ist in machtvollen Geschlechterordnungen eingebettet und Berufsakteur_innen handeln unweigerlich danach. Geschlechtersensibilität und die geschlechterreflexive Haltung von Schulsozialarbeitenden sind insbesondere in der Interaktion und im Umgang mit Schüler_innen zentral. Die sozialwissenschaftliche Forschung hat zur Aufgabe, die Analysekategorie Geschlecht auf Professions- und Handlungsebene zu thematisieren und zu reflektieren. Dabei geht es nicht darum, Geschlechterdifferenzierungen oder Geschlechterstereotypen zu identifizieren und zu zementieren,

sondern aufzuzeigen, wo die Kategorie Geschlecht in der Profession und im professionellen Handeln von Schulsozialarbeitenden eine Rolle spielt.

In der vorliegenden Arbeit wird ein sozialkonstruktivistischer Forschungsansatz gewählt, der Professionalität und Identität handlungsfeldspezifisch und geschlechterspezifisch untersucht. Die Arbeit verfolgt zwei Ziele. Zum einen will sie mehr über den Identitätsbildungsprozess von Schulsozialarbeitenden in interprofessionellen Kooperationssettings erfahren. Zum anderen will sie die Analysekategorie Geschlecht auf Professions- und Handlungsebene aufdecken und reflektieren. Die folgenden Forschungsfragen sind dabei leitend:

- (1) *Wie wird professionelle Identität von Schulsozialarbeitenden in interprofessionellen Kooperationssettings konstruiert?*
- (2) *Welche Rolle spielt Geschlecht im professionellen Denken und Handeln von Schulsozialarbeitenden?*

Auf der Basis einer rekonstruktiven Analyse von Gruppendiskussionen mit Schulsozialarbeitenden aus dem Kanton Bern wird dem Forschungsinteresse in der vorliegenden Arbeit nachgegangen. Die Analyse ist dabei ergebnisoffen zu verstehen, um so Aushandlungsprozesse, Divergenzen und regionale Besonderheiten mitberücksichtigen zu können. Zusätzlich zu den Gruppendiskussionen werden quantitative Daten einer Fragebogenerhebung mit Schulsozialarbeitenden aus dem Kanton Bern hinzugezogen. Während die quantitativen Daten dazu dienen, das relativ junge Handlungsfeld Schulsozialarbeit sowie die im Kanton Bern tätigen Schulsozialarbeitenden auf einer allgemeineren strukturellen Ebene zu beschreiben, ermöglichen die Gruppendiskussionen tiefergehende Analysen der Konstruktionsmechanismen im professionellen Alltag von Schulsozialarbeitenden.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile. Im **ersten Teil** der Arbeit wird der Analyserahmen abgesteckt. Dazu wird eingangs ein historischer Einblick in die Entwicklung der Sozialen Arbeit bis zur Herausbildung der Schulsozialarbeit gegeben (Kapitel 2). Anschliessend werden empirische Ergebnisse aus vorangehenden Untersuchungen (Kapitel 3) sowie theoretische Verortungen (Kapitel 4) vorgestellt. Ein sensibilisierendes Modell (Kapitel 4.3), welches den Theoriediskurs zusammenfasst und das Erkenntnissinteresse präzisiert, leitet **zum zweiten Teil** der Arbeit über. Kapitel 5 widmet sich der Kontextualisierung der

Dissertation in dem vom Schweizerischen Nationalfond geförderten Gesamtprojekt. Anschliessend widmet sich das Kapitel der empirischen Umsetzung, es legt das Design sowie die Methode des Forschungsvorhabens dar (Kapitel 5.2). Dabei wird in einem ersten Teil die quantitative Fragebogenerhebung vorgestellt (Kapitel 5.3). Daran anschliessend wird im Kapitel 5.4 das Vorgehen der Gruppendiskussionen beschrieben. Die Ergebnispräsentation in Kapitel 6 stellt den Kern der empirischen Arbeit dar. Einleitend werden die Ergebnisse der quantitativen Fragebogenerhebung präsentiert (Kapitel 6.1). Anschliessend werden die Gruppendiskussionen gemäss den Interpretationsschritten der *thematic framework analysis* (Ritchie und Lewis 2003) analysiert und verdichtet. Dabei werden die Gruppendiskussionen nacheinander porträtiert und ausgewertet (Kapitel 6.2), bevor die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen komparativ, entlang der beiden Forschungsinteressen – professionelle Identitätskonstruktionen und Geschlechterkonstruktionen – analysiert werden (6.3). Im **dritten Teil** werden Erkenntnisse aus Theorie und Empirie zusammengeführt und diskutiert (Kapitel 7). Es folgt eine Schlussbetrachtung der zentralen Erkenntnisse der Untersuchung (7.3), bevor die Limitationen der Analyse beschrieben werden (Kapitel 7.4). Die Arbeit schliesst mit einem Ausblick auf weitere Forschungsdesiderate (Kapitel 8).

Gendersensible Schreibweise

In der vorliegenden Arbeit wird eine gendersensible Sprache verwendet, die sich an den Empfehlungen der Abteilung für Gleichstellung der Universität Bern (2017) orientiert. Der sogenannte Gender Gap ist eine Möglichkeit, um die Geschlechtervielfalt auf sprachlicher Ebene zu verdeutlichen und wird in der schriftlichen Sprache durch den Unterstrich «_» symbolisiert: «Schulsozialarbeiter_innen». «Dieser markierte Abstand zwischen männlicher und weiblicher Wortform dient als Platzhalter für alle sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten jenseits des binären Frau-Mann-Schemas» (Abteilung für Gleichstellung der Universität Bern 2017:38). Wird die weibliche oder männliche Schreibweise verwendet, ist entsprechend auch nur das jeweilige Geschlecht gemeint.

I. Teil: Analyserahmen

2 Entwicklung der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit ist ein junges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, das sich in einer Wachstums- und Profilierungsphase befindet. In der Schweiz waren Frauen die Wegbereiterinnen der professionellen Sozialen Arbeit. Die Geschichte der Sozialen Arbeit und die aktuelle Professionalisierungsdebatte zeigen, dass Geschlechterverhältnisse und gesellschaftliche Vorstellungen von Geschlechterdifferenzen zentral sind für die Herausbildung der Schulsozialarbeit. Im Folgenden wird die Geschichte der Sozialen Arbeit bis zur Entwicklung des jungen Handlungsfelds Schulsozialarbeit nachgezeichnet. Dabei wird aufgezeigt, wie Geschlecht und insbesondere Weiblichkeit im Professionalisierungsprozess der Sozialen Arbeit sowie heute in der Schulsozialarbeit konstruiert werden. Anschließend wird ein Überblick über die Entwicklung und den aktuellen Stand der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz gegeben.

2.1 Von einer weiblichen Hilfstätigkeit zur Sozialen Arbeit

Dass sich die Soziale Arbeit in der Schweiz zu einer eigenständigen Profession entwickelt hat, ist einerseits der freien Wohlfahrt und andererseits den sozialen Bewegungen, insbesondere der Frauenbewegung, zu verdanken (Matter 2011:15). Von Anfang an existierte für die Soziale Arbeit ein Spannungsverhältnis zwischen politischer Gestaltungsmacht von Wohlfahrt einerseits und privater Wohltätigkeit andererseits. Die öffentliche Verwaltung der Armut sowie die sozialstrukturelle Entwicklung lagen im 19. Jahrhundert in Männerhand, während Frauen noch weitgehend vom öffentlichen Geschehen ausgeschlossen und in der Rolle der Fürsorgerinnen für die Versorgung von Kindern und Pflegebedürftigen zuständig waren (Matter 2011:49). Die Entstehungsgeschichte professioneller Sozialer Arbeit steht unter dem Vorzeichen komplementärer Geschlechterbilder und ist durch Geschlechterverhältnisse bestimmt (Barben und Ryter 1988; Brunner und Ambord 2018; Matter 2011; Nadai, Sommerfeld, Bühlmann und Krattiger 2005). In ihrer Dissertation *Der Armut auf den Leib rücken* zeigt Matter, dass «sowohl geschlechtsspezifische wie auch konfessionelle Abgrenzungsversuche und Machtansprüche [...] die Frühphase der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit der Schweiz [prägen]» (Matter 2011:45). Das im 19. Jahrhundert dominierende Modell der freiwilligen, privaten und mehrheitlich von Frauen geleisteten Fürsorge stiess an seine Grenzen und war

ungenügend. Wichtige Impulse für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts gingen von der frühen Frauenbewegung aus. Vertreterinnen setzten sich nachhaltig für bessere Ausbildungsmöglichkeiten und neue Erwerbsmöglichkeiten für Frauen ein (Matter 2011:53). Dies führte zur Etablierung und Anerkennung dieses neuen Berufsfeldes und zur Öffnung des Tätigkeitsbereichs der Frauen für ausserhäusliche Erwerbsarbeit. Unter Rückgriff auf das damals weit verbreitete und kaum umstrittene Konzept der «sozialen Mütterlichkeit» formulierten Mitglieder der frühen Frauenbewegung ihre Emanzipationsforderungen (Matter 2011:51). Innerhalb der binär gedachten patriarchalen Geschlechterordnung argumentierten sie, dass Frauen aufgrund ihrer «angeborenen» Mütterlichkeit, Tätigkeiten und Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft, Pflegen, Emotionalität und Hingabe für das Wohl der anderen natürlicherweise mitbringen und sich daher für bestimmte ausserhäusliche Tätigkeiten, wie beispielsweise in der Armenfürsorge, besser eignen als Männer. Aus emanzipatorischer Perspektive war dies ein wichtiger Schritt, da sich dadurch die traditionelle Frauenrolle im öffentlichen Raum ausweitete (Matter 2011:53). Ein starker Ausbau der Ausbildungsstätten für Soziale Arbeit fand nach dem Ersten Weltkrieg mit der Gründung von Frauenschulen in Genf, Zürich und Luzern statt (Matter 2011:67). Mit dem Ziel, in der Schweiz eine nachhaltige und wissenschaftlich fundierte Soziale Arbeit aufzubauen, verfolgten die Schweizer Pionierinnen die internationalen Entwicklungen und orientierten sich an den Methoden und wissenschaftlichen Grundlagen internationaler Vorbilder. Die Schulleitungen der sozialen Frauenschulen der Schweiz wurden ausschliesslich von Frauen übernommen (Matter 2011:83). Das ist insofern ein interessanter Aspekt, weil Führungspositionen in der Verwaltung, der Wirtschaft und im Bildungswesen zu der Zeit in der Regel den Männern vorbehalten waren. Die Schulleitungsfunktion in den Frauenschulen bildete nicht nur eine Karrieremöglichkeit für Frauen, sie eröffnete auch den Kontakt und Austausch mit nationalen und internationalen Expertenforen der Sozialen Arbeit (Matter 2011:85). Dies hatte zur Folge, dass fachliche Standards und Arbeitsabläufe in rein weiblichen Denk- und Arbeitskontexten entwickelt wurden. Im Zuge der Institutionalisierung und Verwissenschaftlichung haben die Frauen jedoch an Anerkennung für ihre praxisbezogenen und wissenschaftlichen Leistungen sowie an Mitwirkung und Beeinflussung der Profession eingebüsst.

Parallel zu dem von Frauen geleisteten Engagement bei der Mitgestaltung der Sozialen Arbeit setzten sich seit dem frühen 20. Jahrhundert auch Männer der staatlichen Fürsorge

für eine Professionalisierung der Sozialen Arbeit ein. Sie waren bestrebt darin, die Armenfürsorge mitzugestalten und so spezifische Expertenpositionen und Arbeitsfelder für sich abzustecken (Matter 2011:95). Die öffentliche Armenfürsorge lag im 19. Jahrhundert im Kompetenzbereich der Gemeinden und Kantone (Matter 2011:95–96). Bedürftige waren auf private Wohltätigkeit und öffentliche Fürsorge ihrer Bürgergemeinde angewiesen. Mit der Industrialisierung setzte eine verstärkte Binnenwanderung von Arbeiter_innen ein. Durch die föderalistische Struktur und die angestiegene Einwohnerzahl waren die Schweizer Städte hinsichtlich der Armenfürsorge vor neue Herausforderungen gestellt. Als Reaktion darauf wurde die Schweizerische Armenpflegekonferenz gegründet (Matter 2011:96). Sie war als eine Art interkantonales Parlament konzipiert und verfolgte das Ziel, die föderalistische Struktur der öffentlichen Armenfürsorge zu durchbrechen. In erster Linie bildete sie eine Kommunikationsplattform, auf der sich Fürsorgebehörden und Fürsorgepolitiker vernetzen konnten. Dabei waren Frauen weitestgehend ausgeschlossen. Die Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozesse der öffentlichen Fürsorge orientierten sich an international diskutierten Modellen, wie dem Elberfelder oder Strassburger Fürsorgesystem (Matter 2011:103). Die durch die neuen Fürsorgemodelle entstandenen Arbeitsstellen bei Armen- und Fürsorgeämtern waren von Männern (meist Juristen, Lehrern, aber auch solchen ohne höhere Berufsbildung) besetzt, während sich Frauen weiterhin vermehrt in der Praxis betätigten und die direkte Fürsorge- und Beziehungsarbeit mit Klient_innen übernahmen (Burkhardt Modena 1988:105). Die Vertreter der Schweizerischen Armenpflegekonferenz waren bestrebt darin, neue Ausbildungsmöglichkeiten zu schaffen und die Soziale Arbeit an den Schweizer Universitäten zu verankern. Die akademische Ausbildung sollte die gesellschaftliche Anerkennung vergrössern und den Fürsorgern ihre Expertenposition sichern (Brunner und Ambord 2018:124). Mit der Verwissenschaftlichung würde die Planung, Entwicklung und Theoriebildung Sozialer Arbeit zunehmend von Männern übernommen werden, denn Frauen waren bis weit ins 20. Jahrhundert von der universitären Ausbildung ausgeschlossen. Die Soziale Arbeit auf Universitätsebene zu institutionalisieren scheiterte jedoch. Vertreter aus verschiedenen Fakultäten argumentierten gegen eine universitäre Ausbildung der Sozialen Arbeit mit der Begründung, dass sie sich zu stark am Einzelfall und am praktischen Leben orientiere und nicht dem Geist der Universität entsprach (Matter 2011:110–111). Obwohl sich Männer bereits früh vergeblich für eine Institutionalisierung der Sozialen Arbeit auf Universitätsebene einsetzten, «[blieben] die Schulen für Soziale Arbeit [...] bis nach dem Zweiten Weltkrieg eine Frauenwelt mit einer eigenen, festgefügt Kultur von Werten

der sozialen Mütterlichkeit und der Politik der geduldigen kleinen Schritte zur beruflichen und politischen Anerkennung der Frau» (Burkhardt Modena 1988:104). Die Öffnung der Frauenschulen für Männer in den 1950er Jahren erfolgte nicht ohne Vorbehalte. An einigen Schulen musste sich die Männer einer psychologischen Eignungsabklärung unterziehen, «da ihnen spezifische fürsorgerische Fähigkeiten, welche man von einer Frau natürlicherweise erwartete, nicht von vorneherein zugesprochen wurde» (Burkhardt Modena 1988:106). Geschlechtsspezifische Abgrenzungsversuche und Machtansprüche prägen somit die Frühphase der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit der Schweiz (Matter 2011:45). Im Spannungsfeld der Frauenbewegung und Professionalisierung der Sozialen Arbeit in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden Forderungen nach geschlechterspezifischen und feministischen Perspektiven in Ausbildung und Praxis laut. In der Folge entstanden in der vorwiegend jungenorientierten Jugendarbeit spezifische Projekte zur Sozialen Arbeit mit Mädchen und Frauen (Ammann Dula, Friedli und Frischknecht 2017:5). Das Ziel dieser Mädchen- und Frauenprojekte war, auf die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Lebenslagen von Frauen einzugehen, sie in ihren Handlungskompetenzen zu fördern und so altersgerecht, gleichgestellt und gleichberechtigt in die Gesellschaft zu integrieren (Dachverband offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz 2012). Die Forderung nach Gleichberechtigung, dem Abbau geschlechterspezifischer Benachteiligungen und Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen führte unter anderem auch zur Etablierung der Sozialen Arbeit an Grundschulen.

2.2 Soziale Arbeit in der Schule

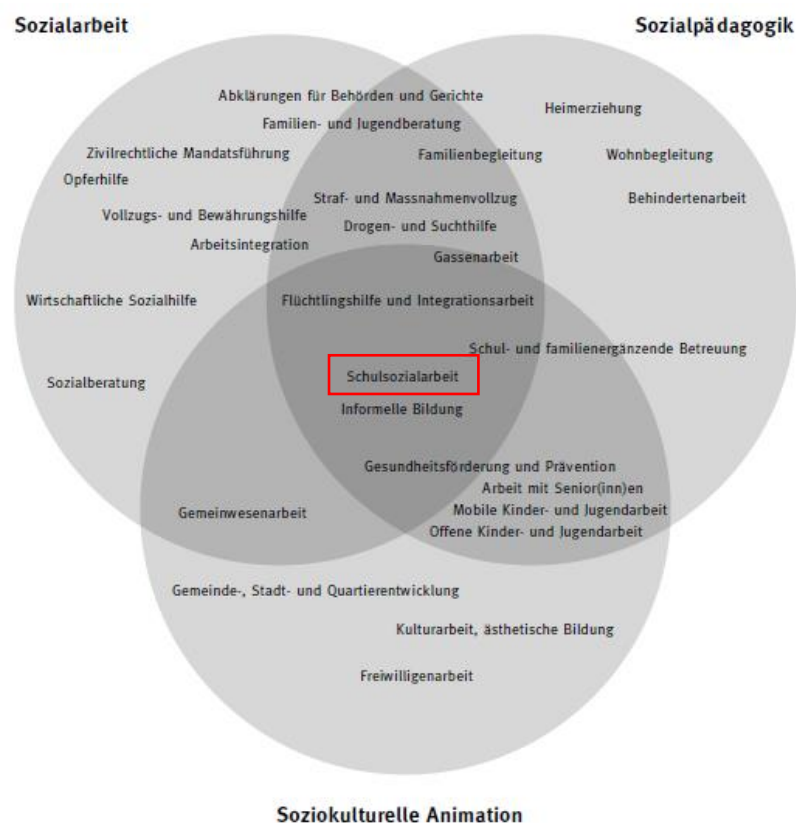
Die internationale Definition von Sozialer Arbeit der International Federation of Social Workers (IFSW) und der International Association of Schools of Social Work (IASSW) aus dem Jahr 2014 bildet die gemeinsame Grundlage der Disziplin und Profession weltweit. Diese Definition wurde von AvenirSocial ins Deutsche übersetzt und beschreibt den Umfang, den theoretischen und praktischen Rahmen, sowie die grundlegenden Werte der Sozialen Arbeit:

«Soziale Arbeit fördert als Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen, den sozialen Zusammenhalt und die Ermächtigung und Befreiung von Menschen. Dabei sind die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, der gemeinschaftlichen Verantwortung und der Anerkennung der Verschiedenheit richtungweisend. Soziale Arbeit wirkt auf Sozialstrukturen und befähigt Menschen so, dass sie Herausforderungen des Lebens angehen und Wohlbefinden

erreichen können. Dabei stützt sie sich auf Theorien der eigenen Disziplin, der Human- und Sozialwissenschaften sowie auf wissenschaftlich reflektiertes indigenes Wissen» (AvenirSocial 2014:1).

Gemäss Husi und Villiger (2012:14) umfasst die Profession Soziale Arbeit die drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und soziokulturelle Animation. Den drei Berufsfeldern lassen sich verschiedene Arbeitsfelder zuordnen. Dabei können einige eindeutig einem Berufsfeld zugewiesen werden, andere wiederum weisen Überschneidungen in zwei oder drei der Berufsfelder auf. Für die Soziale Arbeit in der Schule hat sich in der Deutschschweiz der Begriff Schulsozialarbeit etabliert. Die Schulsozialarbeit wird gemäss Husi und Villiger (2012:46) allen drei Berufsfeldern zugeordnet (Abbildung 1).

Abbildung 1: Arbeitsfelder und Berufsfelder Sozialer Arbeit



Quelle: Husi und Villiger (2012:46).

Im gesamtschweizerischen Vergleich zeigt sich eine sprachregional unterschiedliche Entwicklung und Ausrichtung der Schulsozialarbeit (Baier 2008:90–91; 2011a:64; Seiterle 2014:82). Der fachliche Austausch zwischen den verschiedenen Sprachregionen wird immer wieder angestrebt, steht jedoch vor fachlichen und kulturellen Verständigungsherausforderungen. Während sich die Romandie eher an Ansätzen aus Frankreich orientiert, bezieht sich die deutschsprachige Schweiz vorwiegend auf Konzepte aus dem deutsch-

und englischsprachigen Raum (Baier 2011a:64). Die italienisch- und rätoromanisch-sprachigen Gebiete tauschen sich bisher nur punktuell mit den bilingualen Regionen aus (Baier 2011a:64). Für die Schulsozialarbeit wird in der Deutschschweiz häufig auf die Definition von Drilling verwiesen, die lautet:

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

Die Schulsozialarbeit sticht durch ihre Eigenart und Besonderheiten heraus, was die Suche nach einer eigenen handlungsfeldbezogenen Identität besonders interessant macht.

2.3 Entwicklung der Schulsozialarbeit in der deutschsprachigen Schweiz

Jugendhilfe und Schule waren und sind bis heute institutionell voneinander getrennt und die professionellen Anliegen und Ansprüche der beiden Institutionen sind nicht immer deckungsgleich. Die Jugendhilfe ist ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Sie hat zum Ziel, «Eltern in ihrem Erziehungsauftrag zu unterstützen, Kindern und Jugendlichen das Hineinwachsen in die Gesellschaft zu erleichtern und allgemein dazu beizutragen, junge Menschen und ihre Familien bei der Lebensbewältigung zu unterstützen und förderliche Bedingungen zu schaffen» (Drilling 2009:10). Die Schulen hingegen haben in erster Linie eine Bildungs- und Erziehungsfunktion gegenüber den Schüler_innen. Durch die institutionelle Trennung und die unterschiedlichen Funktionen haben sich unterschiedliche Berufskulturen herausgebildet. Das äussert sich beispielsweise hinsichtlich der Problemwahrnehmungen, Kommunikationsformen oder Handlungsspielräumen der Berufsakteur_innen. Die berufskulturellen Unterschiede zeigen sich besonders deutlich in der Zusammenarbeit. Die Schulsozialarbeit ist als Bindeglied zwischen Jugendhilfe und Schule anzusiedeln. Dadurch ist die Schulsozialarbeit auf die Zusammenarbeit der beiden Institutionen angewiesen. Die Schule hat jedoch nicht nur die Funktion als Kooperationspartnerin, sondern bildet auch den Arbeitsort von Schulsozialarbeitenden. Drilling (2009) stellt für die Schweiz fest, dass die Schule und die Jugendhilfe ihre Zusammenarbeit vernachlässigt haben, was zur Folge hat, dass sich in der Schweiz das sogenannte additive Modell durchgesetzt hat. Das heisst, die Schule kooperiert mit der Sozialen Arbeit

mehrheitlich in einer losen Form. Die Schulsozialarbeit operiert demnach «als eigenständige Abteilung einer nicht der Schule angehörigen Organisation im Einzugsbereich von Schulen» (AvenirSocial und Schulsozialarbeitsverband SSAV 2010a:6). Das Verhältnis von Jugendhilfe und Schule basiert nicht nur auf der unterschiedlichen Funktionszuweisung, sondern erfolgt auch im Interesse von Identität und Profilierung der beiden Institutionen (Raab, Rademacker und Winzen 1987:30). Das Verhältnis, in dem die Jugendhilfe und Schule zueinanderstehen, weist schon früh ein hierarchisches Ungleichgewicht auf. Der Jugendhilfe wurde eine assistierende Rolle gegenüber der Schule zugewiesen (Baier 2011a:70–71; Mörschner 1988:149). Heute tritt sie als unabhängige und gleichberechtigte Partnerin gegenüber der Schule auf (AvenirSocial und Schulsozialarbeitsverband SSAV 2010b:1). Eine formalisierte Zusammenarbeit im Sinne des integrativen Modells, wie es die USA oder Deutschland kennen, konnte sich bis anhin in der Schweiz nicht durchsetzen. Ungeachtet dieser institutionellen und berufskulturellen Hindernisse hat sich die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule weiterentwickelt, was sich in der Entstehung und Etablierung der Schulsozialarbeit verdeutlicht. Ausschlaggebend waren gesellschaftliche Veränderungen und damit einhergehende gewachsene Anforderungen an die Schulen. Die Entstehungsgeschichte der Schulsozialarbeit in der Schweiz ist nicht einheitlich verlaufen, was grösstenteils dem föderalistischen System der Schweiz zugeschrieben werden kann. Politische Entscheidungsstrukturen sowie sprachregional unterschiedliche Orientierungen zu benachbarten Ländern haben dazu geführt, dass sich die Schulsozialarbeit in der Schweiz nicht nur zeitlich, sondern auch inhaltlich unterschiedlich entwickelt hat (Baier 2011a:63–64). Während in der französischsprachigen Schweiz die Schulsozialarbeit unter den Bezeichnungen «conseiller social» oder «médiateur scolaire» bereits in den 1960er Jahren an einigen Standorten aktiv wurde, entwickelte sie sich in der Deutschschweiz mit etwa zehn Jahren Verspätung und anfangs eher zögerlich. Erst seit den 1990er Jahren ist eine quantitative Verbreitung der Schulsozialarbeit, zuerst in den Städten und anschliessend auch in ländlichen Gebieten, zu verzeichnen (Baier 2008:87, 2011a:64). Die Sozialarbeiterinnen Christen und Pfeiffer (1999) machten im Rahmen ihrer Diplomarbeit eine Bestandsaufnahme über die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Sie zeigen, dass bereits in den 1980er Jahren erste Projekte initiiert wurden. Aufgrund der fehlenden langfristigen Finanzierung und Kooperationsschwierigkeiten mit dem Berufsfeld Schule konnten sie sich jedoch nicht langfristig etablieren. Dass die Schulsozialarbeit in den letzten 20 Jahren einen rasanten quantitativen Ausbau erlebt hat, zeigt die von der Pädagogischen Hochschule Bern und von der Berner Fachhochschule

durchgeführte Nationalfondsstudie zu den Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen der Schulsozialarbeit (Hostettler et al. 2020:43). Die Entwicklung und die Institutionalisierungserfolge der Schulsozialarbeit bekräftigen das von Baier (2011a:67) vorgeschlagene Phasenmodell zur Entwicklung der Schulsozialarbeit in der deutschsprachigen Schweiz. Baier unterscheidet zwischen drei Entwicklungsphasen. Ausgehend von einer Pionierphase, die Mitte der 1990er Jahre einsetzte, folgte ab Mitte der 2000er Jahre eine Phase des quantitativen Ausbaus der Schulsozialarbeit. Mit der «zunehmenden Vernetzung der Praxis» und der «zunehmenden Diskussion von Fachfragen und Arbeitskonzepten» hat die Schulsozialarbeit heute die Phase der «inhaltlichen Profilkonkretisierung» erreicht (Baier 2011a:66–67). Laut Baiers (2011a:67) Phasenmodell tritt die Schulsozialarbeit mit den gegenwärtigen Diskussionen um strukturelle und inhaltliche Profilbildung in eine neue Ära der Professionalisierung ein. Die Gestaltungs- und Entstehungskompetenzen von Schulsozialarbeit liegen mehrheitlich bei den Gemeinden (Baier 2011a:63). Im Sinne des Subsidiaritätsprinzips übernehmen die Kantone Koordinationsaufgaben oder bieten fördernde Rahmenbedingungen, wenn beispielsweise mehrere Gemeinden Schulsozialarbeit eingeführt und Unterstützung angemeldet haben. Dies erlaubt der Schulsozialarbeit, sich den regionalen Besonderheiten und dem regionalen Bedarf entsprechend anpassen zu können. Gleichzeitig erschwert die daraus resultierende Vielfalt eine national einheitliche Profilierung der Schulsozialarbeit (Baier 2011a:66; Seiterle 2014:82–83). Ein Aspekt der Vielfalt zeigt sich auch in den verschiedenen Trägermodellen, von denen sich in der deutschsprachigen Schweiz vier verschiedene herausgebildet haben (Hostettler et al. 2020:40). Entweder ist die Schulsozialarbeit auf kantonaler, regionaler oder kommunaler Ebene direkt einer Schule respektive einer Schulverwaltung oder einer öffentlichen Sozialverwaltung angegliedert. Eine weitere Möglichkeit ist, dass die Schulsozialarbeit personell von einer Schulverwaltung und fachlich von einer Sozialverwaltung geführt wird. Die vierte, eher seltene Trägerform ist die Anbindung an einen nichtstaatlichen Träger aus dem Sozialbereich (z.B. Vereine, freie Zweckverbände, Sozialfirmen) (Hostettler et al. 2020:40). Die Finanzierung der Schulsozialarbeit läuft über die jeweilige Trägerschaft, was zur Folge hat, dass je nach Region unterschiedlich hohe finanzielle Ressourcen zur Verfügung stehen. Vergleichsweise heterogen stellt sich auch die gesetzliche Grundlage der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz dar. Entsprechend dem föderalistischen System und den Trägerschaften ist die Schulsozialarbeit in den kantonalen Schulgesetzgebungen oder im Sozialrecht verortet (Baier 2015:42). Die UN-Kinderrechtskonvention, die 1997 von der Schweiz unterzeichnet wurde, bildet den Rahmen

der Themen- und Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit (Baier 2008:113). Als Anwältin von Kindern und Jugendlichen ist die Schulsozialarbeit verantwortlich für die Realisierung und Umsetzung der in der Konvention festgeschriebenen Rechte. In der Schweiz gibt es auf nationaler Ebene zwei Berufsverbände, in denen sich die Schulsozialarbeitenden organisieren können. Der Berufsverband AvenirSocial hat in der Praxis eine grosse Anerkennung und agiert für die gesamte Soziale Arbeit. Auf nationaler sowie auf kantonaler Ebene gibt es aktive Fachgruppen zur Schulsozialarbeit, die sich für die inhaltliche und fachliche Weiterentwicklung engagieren und Veranstaltungen organisieren. Parallel dazu hat sich der Schulsozialarbeitsverband SSAV entwickelt. Aus dem ursprünglich als regionales Netzwerk für Praktiker_innen angedachten Verband hat sich in den vergangenen Jahren ein nationales Netzwerk herausgebildet, das unter anderem hinsichtlich professionalisierungsspezifischer Angelegenheiten mit AvenirSocial kooperiert.

Trotz regional unterschiedlichen Ausgestaltungen besteht in der deutschsprachigen Schweiz Konsens darüber, dass die Schulsozialarbeit ein niederschwelliges Angebot der Sozialen Arbeit ist, das in dauerhafter, formalisierter und institutionalisierter Form mit der Schule kooperiert (AvenirSocial und Schulsozialarbeitsverband SSAV 2010a:4–5; Baier 2015:55; Chiapparini et al. 2018:8; Drilling 2009; Ziegele 2014:28). Zu ihren Hauptaufgaben gehören Prävention, Beratung und Intervention. Zu ihren Adressat_innen gehören Schüler_innen, Lehrpersonen, Speziallehrkräfte, Schulleitungen und Eltern. Trotz den konzeptionellen Übereinstimmungen zeigt sich insbesondere hinsichtlich des professionellen Selbstverständnisses und der Rollenklärung in der Praxis von Schulsozialarbeitenden nach wie vor Nachholbedarf, wie im folgenden Kapitel zum Forschungsstand deutlich wird.

3 Stand der Forschung

In diesem Kapitel sollen für die Fragestellungen relevante Forschungen in die Arbeit einbezogen werden. Das Forschungsinteresse bewegt sich im Schnittpunkt zweier Forschungsbereiche. Zum einen interessieren Erkenntnisse aus Forschungen, die professionelle Identitätsbildungsprozesse untersuchen. Zum anderen bezieht sich die Arbeit auf relevante Forschungsergebnisse zur Rolle von Geschlecht in Professionen und Professionalisierungsprozessen. Für die eigene Praxisentwicklung bezieht sich die Schulsozialarbeit in der deutschsprachigen Schweiz vorrangig auf Konzepte, Theorien und Methoden aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum (Baier 2011a:64). Dementsprechend

wurde auch die Literaturrecherche zum Forschungsstand ausgeweitet. Dabei liegt der Fokus auf Forschungen aus Deutschland und den USA. Insbesondere die USA verfügen über eine lange Tradition in der Schulsozialarbeit und nehmen international eine Pionierrolle ein. Bedeutungsvoll sind der differenzierte und vielfältige Stand der Forschung und die Theoriebildung zur Schulsozialarbeit (Olk und Speck 2015:99). In der Schweiz richtete sich die Schulsozialarbeit jedoch lange Zeit vorwiegend an Deutschland aus, da Deutschland einen ähnlichen Aufbau des staatlichen Institutionensystems aufweist (föderalen Staatsaufbau, ausgebauten Sozialstaat, Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule) (Olk und Speck 2015:98). Recherchen, die über die aktuelle Literatur der letzten fünf Jahre hinausgehen, wurden durchgeführt, um historische Erkenntnisse und Hintergrundinformationen zu lokalisieren und damit einen grösseren Einblick in die Konzepte professioneller Identität und Geschlechterverhältnisse im deutsch- und englischsprachigen Raum zu erhalten. Bei der Schulsozialarbeit handelt es sich um ein junges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, das von Traditionen und festgefühten Strukturen, die innerhalb der Sozialen Arbeit existierten, beeinflusst ist. Gemäss Baier «kann [sie] sich somit auf Rollenklärungen und fachliche Überlegungen beziehen, die bereits übergreifend für das Gesamtspektrum Sozialer Arbeit entworfen wurde» (2011b:86).

3.1 Professionelle Identität von (Schul-)Sozialarbeitenden

In der Sozialen Arbeit ist die Professionalisierung zu einem Dauerthema geworden (Dewe und Otto 2018a:1191). Ob und inwiefern Soziale Arbeit als Profession verstanden werden kann, wurde in den vergangenen Jahren kontrovers diskutiert. Staub-Bernasconi (2009:24–27) bietet einen Ordnungsversuch bezüglich der verschiedenen Standpunkte. Die vorliegende Arbeit will nicht in den Turnus der Diskussionen einsteigen. Vielmehr werden Strategien zur professionellen Identitätskonstruktion analysiert. Auch die Frage nach der professionellen Identität in der Sozialen Arbeit bildet ein Kontinuitätsthema in der sozialpädagogischen Forschung und Diskussion. Einerseits wird professionelle Identität aufgrund der Heterogenität und Pluralität im Arbeitsfeld als uneindeutiges und daher nicht anstrebenswertes Konstrukt diskutiert, andererseits wird gerade in der Identitätslosigkeit oder der Vielfalt an Identitäten die Spezifika der professionellen Identität der Sozialen Arbeit gesehen (Kleve 2009:110). Des Weiteren wird professionelle Rollenklarheit als wichtige Voraussetzung für professionelles Handeln und als relevante Schlüsselkompetenz in der interprofessionellen Kooperation definiert (Bronstein 2003; Mellin, Anderson-Butcher und Bronstein 2011). In den Identitätsdebatten der Sozialen Arbeit muss

differenziert werden zwischen der professionellen Identität respektive den professionellen Selbstverständnissen von Sozialarbeitenden und der Identität der Sozialen Arbeit als Profession (Haase 2017:33). Beide Perspektiven sind für den Identitätsbildungsprozess von Schulsozialarbeitenden relevant und werden im Folgenden aufgenommen. Eine Reihe von Untersuchungen in den vergangenen Jahren konzentriert sich auf die Analyse professioneller Identitätskonstruktion bei Studierenden der Sozialen Arbeit (Harmsen 2014; Locklear 2017; Seeck und Ackermann 2000; Urdang 2010). Die Identitätsbildung im Studium stellt einen eigenen Forschungsschwerpunkt dar und soll hier nur kurz thematisiert werden. In einer qualitativen Studie untersucht Harmsen (2014) den Prozess professioneller Identitätsentwicklung während des Bachelorstudiums. Während Seeck und Ackermann (2000:24) zum Ergebnis kommen, dass eine professionelle Identität im Studium nicht erkennbar und empirisch nachweisbar sei, zeigt Harmsen (2014:119) exemplarisch auf, dass sie gelingen kann. Dafür müssen sich Studierende, Lehrende und Hochschulen auf vier grundlegende Merkmale professioneller Identitätsbildung verständigen können: Annäherungen an Professionalität (Abgrenzungen und Unterscheidungen), sinnlich erfahrbare Praxis (eigene Praxiserfahrungen), kognitive Identität (Theorie-Praxis-Verknüpfung) und subjektive Aneignungsformen professioneller Identität (Reflexivität) (Harmsen 2014:55–117). Anhand einer systematischen Literaturrecherche identifiziert Locklear (2017) 34 Studien, die zwischen 2002 und 2016 die professionelle Identitätskonstruktion bei Studierenden der Sozialen Arbeit untersucht haben. Gemäss den Studien ist unbestritten, dass die Ausbildung ein wichtiger Ort der Vermittlung von Fachlichkeit und Professionalität ist, und diese Kenntnisse auch Einfluss auf die professionelle Praxis von Sozialarbeitenden haben (Locklear 2017:63–64). Eine kohärente professionelle Identität bildet einen wichtigen Teil für den Aufbau von Widerstandsfähigkeit, um sich als qualifizierte Professionelle den verschiedenen Herausforderungen zu stellen und sich in der Praxis zu positionieren (Adamson, Beddoe und Davys 2012; Beddoe und Adamson 2016). Die Identitätskonstruktion ist ein fortlaufender Prozess, der sich mit dem Berufseintritt und in der professionellen Praxis stets weiterentwickelt. In ihrer Dissertation untersucht Moorhead (2017) anhand mehrerer qualitativer Interviews mit 17 Sozialarbeitenden die professionelle Identitätskonstruktion im Verlauf des ersten Jahres nach ihrem Berufseinstieg. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die professionelle Identität von Sozialarbeitenden mit dem Berufseintritt und im Verlauf des ersten Jahres verändert hat. Insbesondere berichteten die Sozialarbeitenden, dass sich ihr professionelles Wissen und ihre Fähigkeiten in der professionellen Praxis und im Umgang mit Unsicherheiten

weiterentwickelt haben. Moorhead (2017:257–258) hat festgestellt, dass die Sozialarbeitenden im ersten Jahr nach Eintritt in die professionelle Praxis nicht nur ihre professionelle Rolle und Identität, sondern auch ihren persönlichen professionellen Stil entwickeln konnten. Die Erfahrungen und die Anpassungsphasen der Teilnehmenden waren nicht linear und homogen, sondern abhängig von der individuellen Erfahrung der Sozialarbeitenden und der Komplexität ihrer Organisation. Demnach sollte die Entwicklung der professionellen Identität kein individueller und isolierter Vorgang sein. Moorhead schreibt dazu «[a] systemic approach is needed, where all key stakeholders are actively involved» (Moorhead 2017:269). Die Studien zeigen, dass professionelle Identitätsbildungsprozesse von Berufsakteur_innen bereits in der Ausbildung beginnen und sich im Verlauf der beruflichen Karriere weiterentwickeln und verändern. Die Annahme der professionellen Identitätskonstruktion als ein sich stets verändernder und lebenslanger Prozess erhält in der empirischen Sozialforschung breite Unterstützung (Barretti 2004; Bolin, Crews, Countryman-Roswurm und Grant 2014; Daniel 2007, 2011; Earls Larrison und Korr 2013; Haase 2017; Harmsen 2004, 2014; Klüsche 1994; Kruse 2004; Miller 2013; Schaffer 2013; Valutis, Rubin und Bell 2012; Webb 2017; Wiles 2013). In der sich schnell wandelnden, pluralistischen und individualisierten Gesellschaft können sich Personen und Professionen nicht mehr auf eine dauerhafte und eindeutige Identität verlassen. Das gilt gemäss Kleve (2009) auch für Sozialarbeitende und die Soziale Arbeit. Er schreibt:

«Hinsichtlich der sozialarbeiterischen Identitätsfrage gerät hier beispielsweise in den Blick, dass Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter auch ohne, dass die Identitätsfrage klar, abschliessend und befriedigend beantwortet wird, agieren müssen; dass sie ihre Tätigkeiten ausführen, obwohl offen bleibt, wie die professionelle Identität nun klar beschrieben oder gar identifiziert werden kann» (Kleve 2009:116).

Daraus schliesst Kleve, «dass SozialarbeiterInnen ihr Verhältnis zur professionellen Identität postmodern entspannen können» (2009:116). Im Kontrast zum stabilen und kontinuierlichen Identitätsgebilde der Moderne zeichnen postmoderne Perspektiven ein fragmentiertes, sich veränderndes und konstruiertes Bild von Identitäten. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Dynamik der Pluralisierung sind Kontinuitätsbestrebungen ungeeignet und plurale sowie sich stets verändernde Identitäten sind das Ergebnis. Kleve (2009) verweist auf drei interessante Untersuchungen, die als empirische Belege für dieses postmoderne Postulat dienen und im Folgenden vorgestellt werden.

In der etwas älteren quantitativen Studie von Klüsche (1994) wurden mehrere hundert Sozialarbeitende aus unterschiedlichen Arbeitsfeldern zu ihren Tätigkeitsmerkmalen und Selbstbeschreibungen befragt. Die Konfliktbewältigung wird als identitätsstiftendes Merkmal definiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Ausbildung einer eindeutigen Kontur durch die Vielfalt der Arbeitsfelder erschwert wird. Auch die Tätigkeiten innerhalb der verschiedenen Arbeitsfelder sind vielfältig, komplex und unscharf. Klüsche schreibt:

«Die Vielseitigkeit der Aufgaben und die grosse Palette an Einsatzmöglichkeiten bieten zwar eine Chance zur Selbstentfaltung, bedingen andererseits aber diffuse Vorgaben mit unerfüllbaren Erwartungen und zeichnen manchmal ein Bild von Beliebigkeit, im Extremfall von Bedeutungslosigkeit» (1994:92).

Klüsche (1994:92) schliesst daraus, dass ein persönlich gefestigtes Berufsverständnis erst nach langjähriger Berufserfahrung erreicht werden kann. Die Nichtmessbarkeit der beruflichen Leistung und des Berufserfolges ist eine weitere Schwierigkeit für das Selbstverständnis der Professionellen und erschwert den Erwerb einer positiv besetzten Identität. Dazu schreibt Klüsche:

«Viele Sozialarbeitende haben das Gefühl, ‚Mädchen für alles‘ zu sein und soziale Feuerwehr spielen zu müssen, ohne mit entsprechendem Sozialprestige belohnt zu werden. [...] Als Pufferberuf zwischen Gesamtgesellschaft und Randgruppen ist man für die ungelösten Probleme zuständig, wird aber nicht eindeutig in die Hierarchiestrukturen von Institutionen und Gesellschaft eingebunden» (1994:99).

Die Ergebnisse der Studie von Klüsche (1994:99) zeigen, dass Sozialarbeitende in einem professionellen Kontext agieren, der geprägt ist von verschiedenen Interessen, Anforderungen und Standpunkten. Das Aushalten von Widersprüchen ist Teil der professionellen Identität. Eine stabile professionelle Identitätskonstruktion kann erst gelingen, wenn die Sozialarbeitenden lernen, «die übertragene soziale Verantwortung anzunehmen, die Mittlerposition zwischen divergierenden Interessengruppen zu akzeptieren, die Ausgangsposition der Entscheidungen klarzustellen und die Chance des persönlichen Wachstums durch die Herausforderungen des Berufes [zu] schätzen» (Klüsche 1994:100).

Harmsen (2004) untersucht in einer qualitativen Studie mittels der Grounded Theory, wie die professionelle Identität von Akteur_innen der Sozialen Arbeit konstruiert wird. Dabei führte er 16 Interviews mit Sozialarbeitenden aus verschiedenen Bereichen der Sozialen Arbeit durch. Als möglicher Bezugsrahmen verwendete er dabei konstruktivistische Erkenntnistheorien. In seiner empirischen Untersuchung kommt er zum Ergebnis, dass die

Soziale Arbeit eine Profession ist, «die sehr stark von subjektiven Erfahrungen und Konstruktionen geprägt ist» (Harmsen 2004:225). Die Subjektivität verwies auf einen biografischen Zugang zur Sozialen Arbeit. Demnach ist «eine subjektive, handlungsorientierte, reflexive und flexible Konstruktionsleistung» für die Herstellung der professionellen Identität der Sozialen Arbeit zuständig (Harmsen 2004:322). Durch seine Untersuchungen zur professionellen Identitätskonstruktion im Studium und in der Praxis der Sozialen Arbeit kommt Harmsen (2004, 2014) zur Erkenntnis, dass gelingende professionelle Identität dort entsteht, wo Theorie, Praxis und Biografie in einen Sinnzusammenhang gestellt werden. Diesbezüglich identifiziert Harmsen ein Problem darin, dass es der Praxis an «systematischen Theorie-Praxis-Verknüpfungen [mangelt], die individuell durch Fort- und Weiterbildungen sowie das Selbststudium aktueller Publikationen ansatzweise kompensiert werden» (Harmsen 2014:15). Er schliesst daraus, dass es keine eindeutige und kollektiv geteilte professionelle Identität der Sozialen Arbeit gibt (Harmsen 2004). Allerdings lassen sich erfolgreiche Strategien der Identitätskonstruktion ableiten. Harmsen schlussfolgert:

«Die Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit bleibt ein flexibles, prinzipiell un abgeschlossenes Projekt, das von den reflexiven, handlungsorientierten Konstruktionsleistungen der Professionellen in sich permanent wandelnden gesellschaftlichen Wirklichkeiten gestaltet wird» (Harmsen 2004:335–336).

Anhand von zwölf Leitfadeninterviews vergleicht Kruse (2004) die Erfahrungen von Sozialarbeitenden mit denen von Fachpersonen aus dem Informations- und Kommunikationsdienstleistungsbereich. Ein Ziel der Studie ist es, «ein alternatives Professionalisierungs- beziehungsweise Professionalitätsverständnis zu generieren», das sich gemäss Kruse, «auf die subjektivierenden, nicht standardisierbaren Potenziale der fachlich handelnden Subjekte beruft und die Bedeutung von implizitem Erfahrungswissen, Gespür und persönlichkeitsdispositionellen Eigenschaften (Talent) herausstellt» (Kruse 2004:10). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich die beiden Professionsgruppen hinsichtlich der professionellen Identitätsproblematik sehr ähnlich sind und dass die klassischen professionstheoretischen Konzepte, die auf Formalisierung und Standardisierung abzielen, für die von ihm untersuchten Professionsgruppen untauglich sind. Die fachliche Bewältigung von Ambivalenzen wird als das zentrale Professionalitätsmerkmal formuliert. Dies gilt nicht nur für die Soziale Arbeit, sondern «für alle Berufe in der

„postmodernen“ Gesellschaft: „Arbeit und Ambivalenz“ werden in dieser Paarung zu einem universellen Thema» (Kruse 2004:339).

Die Ergebnisse der Studien von Klüsche (1994), Harmsen (2004) und Kruse (2004) zeigen, dass die offene sozialarbeiterische Identität «in postmoderner, mithin in spielerischer, konstruktiver und reflexiver Weise genutzt werden [kann]» (Kleve 2009:119). Neuere Erkenntnisse auf die Fragen, wie Sozialarbeitende professionelle Identität konstruieren und warum professionelle Identität in der Sozialen Arbeit von Bedeutung ist, liefert ein Sammelband von Webb (2017). Der Fokus liegt auf den Selbstverständnissen von Sozialarbeitenden, den professionellen Beziehungen, den Werte- und Normenvorstellungen sowie den Erfahrungen im professionellen Handeln (Webb 2017). Die Beiträge im umfangreichen zweiten Teil fokussieren auf die verschiedenen Kontexte, in denen professionelle sozialarbeiterische Identitäten konstruiert werden. Es wird deutlich, dass Identitätskonstruktion in einem verflochtenen Komplex von Institutionen, Strukturen und Prozessen geschieht, die jeweils unterschiedlich das professionelle Handeln und die professionelle Identität beeinflussen. Das heterogene Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit, die verschiedenen Akteur_innen, mit denen Sozialarbeitende interagieren, sowie die Vielfalt in der professionellen Praxis zeigen, dass die Ausbildung einer professionellen Identität in der Sozialen Arbeit gegebenenfalls überhaupt nicht möglich ist (Kleve 2009). Professionelle Identität wird insbesondere in der Interaktion mit anderen Personen konstruiert und erfordert eine allgemeine Selbstreflexion (Bayne-Smith, Mizrahi, Korazim-Korosy und Garcia 2014; Gitterman 2014; Harmsen 2004, 2014; Urdang 2010). In dem Sinne weist auch die Untersuchung von Bayne-Smith et al. (2014) interessante Ergebnisse auf. Sie untersuchen in ihrer Studie 50 Professionelle aus sechs unterschiedlichen Disziplinen – unter anderem der Sozialen Arbeit – hinsichtlich ihrer Kenntnisse und ihren Erfahrungen in der interprofessionellen Kooperation. Diejenigen, die ein starkes Mass an professioneller Identität angaben, waren offener hinsichtlich professioneller Änderungen, Erweiterungen oder Verbesserungen ihrer professionellen Identität, während der Karriere (Bayne-Smith et al. 2014:120). Die Ergebnisse zeigen, dass die professionelle Identität der befragten Fachpersonen, die in interprofessionellen Settings arbeiten, gefestigter ist. Insbesondere die Personen, die bereits einige Jahre auf ihrem Gebiet gearbeitet haben, identifizieren sich stark mit ihrer Kernprofession, in der sie sich sozialisiert und ausgebildet haben. Die Ergebnisse weisen auch darauf hin, dass die starke professionelle Basis die Möglichkeit eröffnet Aufträge und Tätigkeiten über ihren professionellen Auftrag hinaus auszuführen, ohne ihre ursprüngliche professionelle Identität zu verlieren (Bayne-

Smith et al. 2014:120). In ihren *Überlegungen zur Identitätsbildung an der Grenze zur Schulpädagogik* stellt Iser (2011) fest, dass sich Identität und Profil durch Abgrenzungen und Nichtzuständigkeiten schärft. «Im Schritt hin zu einem echten Dialog» sieht Iser «eine Chance sowohl der wechselseitigen Bereicherung als auch der Stärkung der sozialpädagogischen Identität» (2011:178). Demnach geht es in der Kooperation zwischen verschiedenen Professionen nicht darum, die eigenen Grenzen aufzuheben, sondern sich des Eigenen stärker bewusst zu werden.

Die interprofessionelle Kooperation gehört zu den Kernaufgaben von Schulsozialarbeitenden (Spies und Pötter 2011:29). Die Studie von Haase (2017) fokussiert sich auf das Feld der Schulsozialarbeit und untersucht anhand sechs biographisch-narrativer Interviews die Entwicklung beruflicher Selbstverständnisse von Schulsozialarbeiter_innen mit mindestens zweijähriger Berufserfahrung. Das wissenschaftliche Interesse besteht darin, die berufliche Sozialisation zu untersuchen, um davon handlungsleitende Verständnisse und Orientierungen der Schulsozialarbeitenden zu gewinnen. Haase (2017) bedient sich dabei des theoretischen und methodischen Konzepts der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung. Das professionelle Selbstverständnis zeigt sich als «vorläufiges Resultat von permanenter biographischer und beruflicher Selbstverortung und biographischer Passungsarbeit» (Haase 2017:411). Die Interdependenz von biografischen Verläufen, Identität und professionellem Handeln in der Sozialen Arbeit ist empirisch unumstritten. Es liegen eine Reihe von Studien vor, die die Bedeutung der Biographie für die Herausbildung professioneller Identität im Studium (Harmsen 2014; Locklear 2017; Seeck und Ackermann 2000), in der Berufseinstiegsphase (Moorhead 2017) und für das professionelle Handeln (Daigler 2008; Grasshoff und Schweppe 2009; Haase 2017; Harmsen 2004) herausgearbeitet haben. Unter dem Aspekt der biografischen (Re-)Konstruktion und dem Aspekt des gegenwärtigen beruflichen Selbstverständnisses zeigen die Ergebnisse von Haase (2017:365), dass Selbstbestimmung ein Kennzeichen der beruflichen Selbstverständnisse der Schulsozialarbeitenden darstellen. Ebenfalls zeigen die Aussagen der Schulsozialarbeitenden, dass das professionelle Selbstverständnis von fremdbestimmten Elementen, wie strukturellen Einbindungen und Funktionszuweisungen, beeinflusst wird. Die Doppelzugehörigkeit zu Kinder- und Jugendhilfe und Schule bildet eine Besonderheit der Schulsozialarbeit. Gemäss Haase können «[e]in ‚Überleben‘ und sozialpädagogische Handlungsfähigkeit bei einer kontinuierlichen Tätigkeit in der Schule, [...] nur durch eine Form der Zugehörigkeit gesichert werden» (2017:370). Aus den

Ergebnissen zieht Haase die Erkenntnis, dass nicht nur die Soziale Arbeit, sondern «[...] erstaunlicherweise auch der Arbeitsraum Schule offensichtlich ein außerordentlich hohes Potenzial für die Selbstverwirklichung [bieten]» (2017:368). Die befragten Schulsozialarbeitenden konstruieren die Schule, für die sie zuständig sind, überwiegend als «vertraute Zugehörigkeitsräume» (Haase 2017:411). Dieses Ergebnis erstaunt in Anbetracht der Differenzherstellung zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Schule. Der Titel der Dissertation von Baier (2007) *Zu Gast in einem fremden Haus* wird in der sozialarbeiterischen Fachdiskussion oft für die Beschreibung der Schulsozialarbeit in Schulen verwendet. Baier (2007) untersucht in der Studie Praktiken der Sozialen Arbeit an Schulen. Im Rahmen der professionstheoretischen Analyse führt er Expert_inneninterviews mit Fachkräften aus der Sozialen Arbeit und mit Lehrpersonen in Schulen durch. In diesem Kontext verweist der Titel auf mehrere Zusammenhänge. Zwei der interviewten Personen aus der Sozialen Arbeit betonen, dass sie in der Schule einen «Gaststatus» haben (Baier 2007:16). Die Metapher verweist in dem Zusammenhang «auf prekäre Beschäftigungsverhältnisse, eine immer wiederkehrende Notwendigkeit der Legitimation der eigenen Berufsausübung sowie auf die Abhängigkeit der eigenen Berufsausübung von schulischen und übergeordneten politischen Entwicklungen» (Baier 2007:16). Zudem bezieht sich der Titel auch auf die in den Interviews geschilderten Missverständnisse zwischen Sozialer Arbeit und Schule respektive zwischen den Professionsgruppen, die innerhalb der Schule zusammenarbeiten. Beispielsweise wenn Schulsozialarbeitende mit zu hohen Erwartungen und Anforderungen seitens der Lehrpersonen konfrontiert werden (Baier 2007:16–17). Die Charakterisierung der Sozialen Arbeit als «Gast» ist nicht neu (Baier 2007). Dies liegt daran, dass Sozialarbeitende oft als alleinige Vertretungen ihrer Profession in fachfremden Bereichen, wie beispielsweise im Gesundheits- oder Bildungswesen, tätig sind. Die Diskussionen über die Positionierung der Sozialen Arbeit in komplexen Institutionen, wie beispielsweise im Spital oder in der Schule, weisen Parallelen auf, so dass die Erkenntnisse der Untersuchungen für beide Bereiche interpretiert werden können. Untersuchungen von Beddoe (2011, 2013) über Sozialarbeitende im Gesundheitswesen zeigen, dass sich diese über fehlende professionelle Anerkennung und Marginalisierung in der professionellen Praxis beklagen. Am meisten kritisieren sie die fehlende Autonomie in der Praxis, die begrenzten Entscheidungsmöglichkeiten und den Mangel an Ressourcen (Beddoe 2011:572). Gerade professionelle Identitätskonstruktionen sind geprägt von Macht- und Hierarchiegefällen, die innerhalb der Institutionen herrschen. Schulsozialarbeitende arbeiten mit mehreren Professionen zwischen zwei mächtigen

Systemen, die für das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen zuständig sind. In der Fachliteratur wird in dem Zusammenhang immer wieder über die fehlende gleiche Augenhöhe zwischen Lehrkräften und Sozialarbeitenden hingewiesen (Baier 2007; Haase 2017). Die Soziale Arbeit in Schulen befindet sich in einem «Spannungsfeld zwischen eigenständiger Professionalität und Hilfsberuf für die Professionalisierungs- und Entlastungsbestrebungen von Lehrkräften» (Baier 2007:251). Für die Schulsozialarbeit lässt sich in den vergangenen Jahren die Entwicklung von einer die Lehrpersonen entlastenden Dienstleistung an Schulen hin zu einem weiter expandierenden, eigenständigen Handlungsfeld beobachten (Haase 2017:20). Trotz der zunehmenden Einbettung fühlen sich die Schulsozialarbeitenden in ihrer Arbeit oft isoliert (Beddoe 2017:13). Die Isolation von ihren Arbeitskolleg_innen und die alleinige Platzierung in der Schule können zu Konflikten und professioneller Unzufriedenheit führen (Beddoe 2017:14). Die Ergebnisse der Studie von Beddoe (2017:15) zeigen, dass die Investition in Vernetzung und interprofessionelle Kooperation ein Schlüsselfaktor ist, um sich aus dem marginalisierten Status zu befreien und gegen die resistente Haltung der Schulen anzugehen. Durch die Minderheitenposition und den Gast-Charakter werden Anliegen der Schule oft höher gewichtet und Schulsozialarbeitende müssen sich stärker positionieren, um sich Gehör zu verschaffen (Beddoe 2017:2). Die Priorisierung von schulischen Anliegen führt dazu, dass das Potential von Schulsozialarbeit nicht ausgeschöpft wird (Beddoe 2017:4). Die Ergebnisse von Beddoe (2017) zeigen, dass die Wahrnehmung der Schule als Gastgeberin und die Schulsozialarbeit als Gast zu einem Machtgefälle zu Ungunsten der Schulsozialarbeit führt. Dies zeigt sich auch in Aussagen der befragten Schulsozialarbeitenden. So erklärte die Schulsozialarbeiterin Alison «‘We often refer to principals being the kings or queens of their own island’ which they ‘rule with an iron fist’» (Beddoe 2017:10). Die Frage nach Macht und Identität in Kooperationen stellt sich in der Schulsozialarbeit insbesondere mit Berücksichtigung der Trägerschaft (Haase 2017:371). Es ist anzunehmen, dass die professionellen Handlungsspielräume von der Anbindung der Schulsozialarbeit beeinflusst werden. Miehle-Fregin schreibt:

«Wo z.B. Berufsanfänger der Sozialen Arbeit direkt beim Schulträger angestellt einem ganzen Lehrerkollegium samt Schulleiter [sic!] alleine gegenüberstehen, ist dies ihrer professionellen Identität nicht gerade förderlich. Sie brauchen in solchen Konstellationen umso mehr die Fachlichkeit eines starken Trägers der Jugendhilfe in ihrem Rücken, insbesondere auch, wenn es sich um die berufliche Sozialisation in ihrer ersten Arbeitsstelle handelt» (2011:165).

Die Unabhängigkeit von der Schule führt dazu, dass die Schulsozialarbeitenden von den Kindern und Familien als unabhängige und neutrale Fachpersonen wahrgenommen werden (Beddoe 2017:2). Die Schwierigkeiten für die Entwicklung einer professionellen Identität werden von den Schulsozialarbeitenden vor allem im Falle der Anbindung bei schulischen Trägern gesehen (Haase 2017:371).

3.2 Identität, Profession und Geschlecht

Die Soziale Arbeit ist bis heute in ihrer Vorstellung und in der Lehre sehr eng mit dem Konzept der «geistigen Mütterlichkeit» verbunden (Großmaß 2008; Matter 2011; Sachsse 2001). Wie die Debatte um die professionelle Identität ist auch der Diskurs um Geschlecht und Profession kein neues Phänomen, sondern so alt wie die Soziale Arbeit selbst (Kapitel 2). Die geschlechterspezifische Segregation in der Sozialen Arbeit spricht dafür, dass die Wirkungsmacht der Strukturkategorie Geschlecht fortwährend existiert. Die Statistik zeigt, dass nach wie vor mehr Frauen Soziale Arbeit studieren als Männer (Keller 2018:24). Diese geschlechtsspezifische Segregation lässt sich im nationalen und internationalen Gebiet bereits seit den 1980er Jahren dokumentieren. Lyons, La Valle und Grimwood (1995:177) zeigen: Selbst wenn Männer sich für ein Studium der Sozialen Arbeit entschieden haben, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie das Studium beenden kleiner als bei Frauen. Sie leiten daraus ab, dass dies mit dem professionellen Status, dem Lohnniveau und dem gesellschaftlichen Ansehen einer Profession zu tun hat. Das heisst, je tiefer diese drei Faktoren sind, desto weniger sind Männer bereit, sich in dem Bereich auszubilden. Die geschlechtsspezifische Segregation im Studium hält sich auch heute noch hartnäckig in der Schweiz. Statistische Daten des Bundesamtes für Statistik (2020) zu den Studierendenangaben 2019/20 belegen, dass im Fachbereich Soziale Arbeit 73.7 Prozent der Studierenden Frauen waren. Eine geschlechterspezifische professionelle Segregation findet sich auch im Arbeitsmarkt und ist ein weltweites Phänomen (Charles und Grusky 2005; Estevez-Abe 2006; Jarman, Blackburn und Racko 2012). Sie umfasst eine horizontale und eine vertikale Dimension. Die Soziale Arbeit gehört zu den numerisch und traditionell weiblich geprägten Professionen. McPhail argumentiert, «having a numerical majority does not automatically translate into having power or control» (2004:323) und bezeichnet die Soziale Arbeit «as a female majority, male-dominated profession» (2004:325). Auch wenn Männer in der Sozialen Arbeit die numerische Minderheit bilden, sind sie durch ihre Übervertretung in Führungs- und Leitungspositionen in den einflussreicheren und machvolleren Positionen. Die geschlechtsspezifische Spaltung

des Arbeitsmarktes führt zu benachteiligenden Faktoren, denn die «Vergeschlechtlichung» einer Profession lagert sich in den professionellen Strukturen ein (Wetterer 2017). Die enge Verknüpfung sozialer Berufe mit Weiblichkeit stellt bis heute ein Problem dar, weil die geschlechtsspezifische Konstruktion mit der Abwertung einer Profession einhergeht (Brückner 2013:110–111). Die typischerweise von Frauen gewählten Professionen sind durch einen geringeren Sozialstatus, ein tieferes Lohnniveau und weniger Aufstiegsmöglichkeiten geprägt als vergleichbare Professionen mit einem hohen Männeranteil (Charles 2005; Earle 2008; Gauthier und Gianettoni 2013; Wetterer 2017). Die Vergeschlechtlichung von Professionen lagert sich nicht nur in den professionellen Strukturen ein, sondern überträgt sich auf die Berufsakteur_innen. Thematisch anschlussfähig an das vorliegende Forschungsinteresse erweist sich die Studie von Jünemann (2000). Sie untersucht geschlechtstypische professionelle Identitätsbildungsprozesse aus interaktionistischer Sicht anhand leitfadengestützter Interviews mit Sozialarbeiter_innen. Sie kommt zum Schluss, dass bei den befragten Schulsozialarbeitenden die Identitätsentwicklung eher über professionelle als über geschlechtsrollentypische Kompetenzausbildungen vollzogen wird. Das heisst jedoch nicht, dass Geschlecht im professionellen Identitätsbildungsprozess und praktischen Handeln keine Rolle spielt. Die Ergebnisse bestätigen den Zusammenhang zwischen geschlechtsabhängiger Teilhabe an Sozialisationsprozessen und der Ausbildung spezifischer Eigenschaften und Fähigkeiten (Jünemann 2000:203). Beispielsweise im Umgang mit Herausforderungen bevorzugen «Kollegen [...] körperlich aktive, die Kolleginnen eher mentale, kommunikative Strategien» (Jünemann 2000:203). Jünemann fasst zusammen, «dass beide Gruppen über die gute Bewertung ihrer Fähigkeiten ein durchgängig stabiles, positives Berufsrollenselbstbild aufgebaut haben, das nur sektoral auf geschlechtstypische Divergenzen hindeutet» (Jünemann 2000:205). Forschungen auf der Grundlage von differenz- und gleichheitstheoretischen Ansätzen tendieren dazu, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern hervorzuheben und die Besonderheiten von Frauen und Männern sowie ihre geschlechtsspezifischen Erfahrungen und Fähigkeiten zu betonen. Solche stereotypen Wahrnehmungen und Zuschreibungen können sowohl fördernd wie auch hindernd auf den Karriereweg wirken. Stereotypen sind generelle Erwartungen die Mitgliedern einer bestimmten sozialen Gruppe zugeschrieben werden (Ellemers 2018:276). Geschlecht als primäre Eigenschaft einer Person ist objektiv schnell erkennbar, relativ konstant und polarisierend. Kinder wie auch Erwachsene lassen sich einfach nach ihrer Geschlechtszugehörigkeit kategorisieren. Dies führt dazu, dass Differenzen zwischen den Gruppen

überbetont und Variationen innerhalb der Gruppe unterschätzt respektive heruntergespielt werden (Ellemers 2018:277). Die stereotypen Zuschreibungen beziehen sich in der Regel auf den von Karin Hausen (1976) herausgearbeiteten Merkmalskatalog der «Geschlechtscharakteren». Demnach sind Frauen auf das häusliche Leben ausgerichtet und werden als sanft, passiv, bescheiden und abhängig charakterisiert, während Männer als durchsetzungsfähig, rational und unabhängig gelten und für das öffentliche Leben bestimmt sind (Hausen 1976:366). Aus einer historischen Perspektive wird die Soziale Arbeit mit der Mutterrolle, mit dem «natürlichen» Charakter der Frauen und schliesslich mit Weiblichkeit in Verbindung gebracht und als typisch weibliche Hilfsarbeit gesehen (Matter 2011:24). Bei Frauen werden die als typisch weiblich konnotierten Eigenschaften als normal und natürlich gegeben wahrgenommen, während sie bei Männern als besonders positive Eigenschaften betont werden. Croft, Schmader und Block (2015:361) vertreten die Ansicht, dass nicht nur Frauen unter den impliziten Geschlechterstereotypen leiden, sondern auch Männer. Beispielsweise sind sie in Berufs- und Familienrollen unterrepräsentiert, wenn Gemeinschaft und Fürsorge im Vordergrund stehen. Die Position, die Männer in frauendominierten Professionen haben, ist umstritten. Einerseits wird ihre Präsenz mit Innovation in Verbindung gebracht, andererseits zeigen Studien, dass sie gerade in der Arbeit mit Frauen und Kindern dem Vorurteil der Pädophilie und des sexuellen und physischen Missbrauchs konfrontiert sind (Gillingham 2006; Nentwich, Poppen, Schälín und Vogt 2013). Sie werden als suspekt wahrgenommen und müssen sich konstant in ihrer Integrität als Mann legitimieren. Wenn Männer weiblich konnotierte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zeigen, wird ihr Geschlecht angezweifelt oder als Ausdruck von Homosexualität interpretiert (Ganß 2011:249). Männer in weiblich dominierten Professionen stehen vor der Herausforderung, sich am weiblichen Ideal zu orientieren, als «Gleiche» zu positionieren, respektive eine «angemessene Weiblichkeit» hervorzuheben und so ein alternatives Männerbild zu generieren. Gleichzeitig stehen sie unter dem gesellschaftlichen Druck, dem eigenen biologischen Geschlecht gerecht zu werden, sich gegenüber ihren Kolleginnen abzugrenzen und sich als «das Andere» darzustellen. In dem Zusammenhang macht Ganß (2011) in ihrer Studie mit Sozialarbeitsstudenten weitere interessante Erkenntnisse. Anhand von 18 leitfadengestützten Interviews mit Studenten der Sozialen Arbeit geht sie der Frage nach, welche Rolle Männer bei der Aufrechterhaltung der geschlechterspezifischen Segregation haben. Anhand von Fragen zur Studienwahlmotivation, den Berufsrollenverständnissen, den beruflichen Zielvorstellungen und den Erfahrungen als Minderheit in einem frauendominierten Umfeld werden Tendenzen der

intraberuflichen Geschlechtersegregation sowie Fragen der Minimierung oder Verstärkung der Geschlechterdifferenzen untersucht. Mit der Abgrenzung von weiblich konnotiertem Verhalten wird gleichzeitig die Aufwertung des eigenen männlichen Verhaltens vorgenommen. Ganß schreibt dazu:

«Aus einem mangelnden Empathievermögen wird beispielsweise die Fähigkeit, Dinge nicht so nahe an sich ran zu lassen und sich besser als Frauen abgrenzen zu können, aus mangelnder Kommunikationsfähigkeit wird die Kompetenz, handlungs- und praxisbezogener sowie zielorientierter und effizienter als Frauen arbeiten zu können» (Ganß 2011:335).

Das «doing masculinity» geht einher mit einem «doing male dominance» (Ganß 2011:335). Das heisst, mit einer Hierarchisierung von männlichen und weiblichen Verhaltensweisen und der Höherbewertung der männlich konnotierten Verhaltensweisen. Die Motivation, in der Sozialen Arbeit zu arbeiten, wird durch «extrinsische bzw. statusorientierte Aspekte» (Ganß 2011:313), wie beispielsweise berufliche Karrieremöglichkeiten oder berufliche Gestaltungsfreiheit begründet und weniger über «sozial-karitative Motivationen» (Ganß 2011:315), wie beispielsweise die helfende und einfühlsame Arbeit mit Menschen. Die Studenten sehen Männer in der Sozialen Arbeit als Bereicherung und «der eigene Geschlechterstatus wird als Ressource gesehen, um sich in männliche Klienten hineinzusetzen und deren Interessen vertreten zu können» (Ganß 2011:355). Die Ergebnisse von Ganß (2011) zeigen, dass die Studenten der Sozialen Arbeit von einem «Männerbonus» ausgehen, was zur Reproduktion und Verfestigung der Geschlechterdifferenzen in der Sozialen Arbeit führt. Die Geschlechtszugehörigkeit bildet eine Ressource, die strategisch eingesetzt werden kann (Ganß 2011:354). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Schaffer (2013) in ihrer Untersuchung zu Männern in der Sozialen Arbeit. Sie geht in ihrer qualitativen Studie den Fragen nach, welche Selbst- und Rollenverständnisse Männer in der Sozialen Arbeit haben und wie sie im beruflichen Alltag ihre Männlichkeit erstellen. In der Studie werden Sozialarbeiter aus einem ausgewählten Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit zu vier verschiedenen Zeitpunkten anhand von Gruppendiskussionen untersucht: zu Beginn und Ende des Studiums, beim Berufseinstieg und nach langjähriger Berufstätigkeit. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere die Studenten während der Ausbildung zum Sozialpädagogen «die weiblichen Majoritätsverhältnisse» von Anfang an als eine latente Bedrohung der Männlichkeit wahrnehmen (Schaffer 2013:149). Im Verlauf des Studiums und mit zunehmender Berufserfahrung entwickelt sich Männlichkeit zu «einer kostbaren Essenz», die im Studium und später im

Berufsalltag von den Befragten abgerufen und demonstriert wird (Schaffer 2013:153). Im Studium wird insbesondere der traditionelle Mann gefordert und belohnt. Schaffer schreibt, dass «[d]amit [...] auch ein herkömmliches Geschlechterverhältnis restituiert [wird], das auf der Unterordnung von Frauen und der Unterordnung von abweichenden Männlichkeiten (schwulen und alternativen) beruht» (Schaffer 2013:150). Untersuchungen mit einem Gleichheits- und Differenzansatz sind meist älteren Datums. Sie weisen auf einige Herausforderungen hin, mit denen Männer und Frauen in gegengeschlechtlichen Professionen konfrontiert werden und sie betrachten Strategien, die zur Bewältigung dieser Herausforderungen eingesetzt werden können. Solche Forschungen müssen jedoch kritisch betrachtet werden, weil sie die komplexen Aspekte und versteckten Prozesse der Geschlechterdifferenzen übersehen.

(De)Konstruktivistische Ansätze in der Geschlechterforschung eröffnen neue Perspektiven für die Frage nach dem Herstellungsmodus von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen im Alltagshandeln. Theoretische Standpunkte kritisieren, dass universalisierende Kategorien wie «Frauen» und «Männer» als natürliche Voraussetzung in die Untersuchungen hineingebracht und die Zweigeschlechtlichkeit dadurch rekonstruiert und verfestigt wird (Buchen 2004:11). Das Konzept der sozialen Konstruktion von Geschlecht zielt darauf ab, die Geschlechtszugehörigkeit nicht als Eigenschaft oder Merkmal zu betrachten, sondern die sozialen Prozesse in den Blick zu nehmen. West und Zimmermann (1987) fassen die Sichtweise unter dem Begriff «Doing Gender» zusammen. Der Perspektivenwechsel zu konstruktivistischen Ansätzen hat sich auch in der Forschungstätigkeit zu Profession und Geschlecht etabliert. Den Untersuchungen geht es um die Dekonstruktion struktureller und symbolischer Barrieren in Organisationen. Durch das Verständnis, wie Geschlecht im professionellen Alltag hergestellt wird, kann es auch wieder relativiert und dekonstruiert werden. Studien zeigen, dass sowohl Frauen wie auch Männer in gegengeschlechtlich dominierten Professionen ein «(un)doing gender at work» betreiben (Kelan 2010; Pilgeram 2007; Powell, Bagilhole und Dainty 2009; Pullen und Simpson 2009; Rabe-Hemp 2009). Pullen und Simpson (2009) interviewten 25 Pflegefachmänner und Lehrer, wie sie damit umgehen, in einer traditionell weiblichen Profession zu arbeiten. Einerseits wurden weiblichen Elemente der Profession heruntergespielt, um dem Männlichkeitsstereotyp zu entsprechen, andererseits wurden weiblich konnotierte Eigenschaften wie Fürsorglichkeit und Kinderfreundlichkeit hervorgehoben, um die Männlichkeit herunterzuspielen. Die Ergebnisse zeigen, wie durch das Management von

Differenz, das Darstellen der Männlichkeit und das Aneignen von Weiblichkeit, Geschlecht im professionellen Handeln kontextabhängig und situativ eingesetzt wird. Die Studie von Haase (2017:351) zeigt zudem, dass für die befragten Schulsozialarbeiterinnen die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit Geschlechterdifferenzen und insbesondere mit geschlechtersensibler Arbeit wichtige Handlungsorientierungen bilden. Im Rahmen ihrer Untersuchung identifiziert Haase (2017) Geschlecht als eine Kerndimension der beruflichen Selbstverständnisse in der Schulsozialarbeit. In den vergangenen Jahren wurden verschiedene geschlechterbezogene Studien zum professionellen Selbstverständnis in der Sozialen Arbeit vorgelegt (Daigler 2008; Ganß 2011; Haase 2017; Schaffer 2013). Wie bei Haase (2017) handelt es sich dabei mehrheitlich um biographische (Re-)Konstruktionen, die an der Schnittstelle von Biographie-, Profession- und Geschlechterforschung ansetzen. Daigler (2008) beispielsweise untersucht die Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses von Sozialpädagoginnen in der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen. Anhand von narrativen Interviews mit zwölf Sozialpädagoginnen geht sie der Frage nach, wie und an welchen Stellen sie Zusammenhänge zwischen den eigenen biographischen Erfahrungen und dem beruflichen Selbstverständnis herstellen. Die Befunde zeigen, dass die Herkunftsfamilie und die eigenen biographischen Erfahrungen sowie die Kategorie Geschlecht bedeutungsvoll für die Entwicklung und Konstruktion des professionellen Selbstverständnisses sind (Daigler 2008:231). Demnach sind die «Entwicklung und die Ausgestaltung des beruflichen Selbstverständnisses [...] eng an die eigenen biographischen Erfahrungen als Mädchen und als Frau geknüpft» (Daigler 2008:231). Daigler (2008) resümiert, dass biographische Erfahrungen und die Kategorie «Geschlecht» im Beruf systematischer reflektiert werden müssen und im professionellen Identitätsbildungsprozess stärker als bislang zu berücksichtigen sind. Geschlecht erweist sich sowohl auf der Struktur- wie auch auf der Subjektebene als zentrale Kategorie zur Analyse gesellschaftlicher Prozesse oder individueller Handlungs- und Deutungsmuster (Brückner 2008:214). Für die Schulsozialarbeit stellt sich dies nicht nur hinsichtlich der professionellen Identitätskonstruktion, sondern vor allem auch im Umgang mit Adressat_innen als relevant dar. Im Zuge der Professionalisierungsprozesse findet eine Strukturierung und Differenzierung von Inhalten, Tätigkeitsfeldern und Aufgaben statt, die wiederum neue geschlechtsspezifische Strukturen und Typisierungen mit sich bringen. Insbesondere hinsichtlich der Interpretationsmängel der Datenbasis aus Schulleistungsvergleichen ist die Schulsozialarbeit gefordert, ihre konzeptionelle und praktische Arbeit geschlechtersensibel und reflexiv auszurichten, um biologistischen

Differenzbehauptungen zu begegnen (Spies 2012:185). (De-)Konstruktivistische Ansätze der Geschlechterforschung begreifen das biologische Geschlecht als «naturgegebene», biologische Ausstattung und Gender als soziale Konstruktion und kulturelle Zuschreibung (Czollek et al. 2009:22). Geschlechterhierarchisierungen und -kategorisierungen sollen dadurch abgebaut werden und so zur Destabilisierung der normativen eindeutigen Zweigeschlechtlichkeit beitragen (Czollek et al. 2009:22).

Queertheoretische Ansätze fassen sowohl das biologische Geschlecht wie auch Gender als kulturell-gesellschaftliche Konstruktion. Das binäre Geschlechterverständnis wird aufgelöst und erweitert durch die Erkenntnis, dass es eine Vielfalt an Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen gibt. Im Zentrum der Queer Studies steht die Kritik an den Konzepten Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit. Mit Heteronormativität wird ein binäres Geschlechtersystem beschrieben, in dem zwei Geschlechter (Frau und Mann) und das gegengeschlechtliche Begehren (Heterosexualität) als Norm anerkannt werden (Czollek et al. 2009:37). Queere Forschungsansätze setzen demnach den Fokus auf Untersuchungen abseits der Zweigeschlechtlichkeit und heterosexuellen Norm und implizieren Offenheit gegenüber der Vielfalt von Geschlechtern. In der Literatur wird eine Vielzahl von Begriffen, Abkürzungen und Definitionen verwendet, wenn es um die Beschreibung von Personen geht, die sich als lesbisch/schwul/bisexuell begehend, trans/intergeschlechtlich und/oder als queer/questioning, also in Bezug auf Geschlecht und/oder Begehren suchend und fragend verstehen (Kleiner 2015:15). In der vorliegenden Arbeit habe ich mich für das Akronym LGBTIQ (lesbisch, schwul, bisexuell, trans, intergeschlechtlich und queer oder questioning) entschieden. Obwohl ich mir darüber im Klaren bin, dass die Sprache und Inklusion im Laufe der Zeit immer breiter und spezifischer wird und kaum ein Begriff die Vielzahl der Individuen vollständig zu repräsentieren vermag. Theorien der Sozialen Arbeit haben Queer Studies noch nicht umfassend einbezogen, es findet sich jedoch zunehmend Forschung zur Thematisierung queerer Perspektiven in der Ausbildung und Praxis für Soziale Arbeit (Dodd und Tolman 2017; Nagy 2016; Plösser 2010; Schütte-Bäumner 2010; Wagaman, Shelton und Carter 2018). Czollek et al. haben mit ihrer Publikation «erstmalig im deutschsprachigen Raum ein Lehrbuch zu Gender *und* Queer in der Sozialen Arbeit vorgelegt» (2009:13). In zwölf Lehreinheiten werden theoretische und rechtliche Grundlagen sowie Methoden einer gender- und queergerechten Sozialen Arbeit vermittelt (Czollek et al. 2009). Dabei werden Umsetzungsinstrumente vorgestellt sowie Ansätze und Perspektiven für ausgewählte Praxisfelder

diskutiert. Kenntnisse über und Kompetenzen zu Gender und Queer gelten als Schlüsselkompetenzen der Sozialen Arbeit und somit auch für die Schulsozialarbeit (Czollek et al. 2009:13; Wagaman et al. 2018:13). Als Arbeitsort gestaltet die Schule die Rahmenbedingungen, in denen sich die Schulsozialarbeit bewegt. Kleiner (2015) untersucht in ihrer Forschungsarbeit anhand episodischer Interviews die Erfahrungen von LGBTIQ-Jugendlichen während ihrer Schulzeit. Schulen werden von Kleiner (Kleiner 2015:40) als heteronormativ organisierte Räume identifiziert. Dies zeigt sich einerseits in der Durchsetzung von Heteronormativitätsvorstellungen – Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität – in den Inhalten der Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien oder der geschlechtergetrennten Umkleide-, Wasch- oder Toilettenräume. Andererseits zeigt sich die Reproduktion von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität auch in schulischen Interaktionen (Kleiner 2015:41). Die Jugendlichen erfahren homophobes Mobbing durch Mitschüler_innen, mangelnde Unterstützung und sogar Diskriminierung durch Schulpersonal (Kleiner 2015:41; Kugler und Nordt 2015:208). Kugler und Nordt (2015) weisen darauf hin, dass alle Jugendlichen, also auch LGBTIQ-Jugendliche, bereits eine heteronormative Sozialisation durchlaufen, die in Schulen fortgeführt wird. Sie schreiben, dass «[d]ie Erwartungen der verschiedenen Erziehungsinstanzen – Familie, Kindergarten, Schule und Freizeiteinrichtungen – [...] allgegenwärtig [sind] im Hinblick auf eine eindeutige Geschlechterrolle und ein heterosexuelles Begehren» (Kugler und Nordt 2015:208). Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihrer Geschlechtsidentität oder ihrer sexuellen Orientierung nicht den heteronormativen Erwartungen ihrer Umgebung entsprechen, werden mit verschiedensten Herausforderungen konfrontiert. Einige bleiben unsichtbar, andere wiederum erfahren Ablehnung, Mobbing und Diskriminierung (Kugler und Nordt 2015:208). In Schweizer Schulen und anderen pädagogischen Settings sind die Themen «sexuelle Vielfalt» und «geschlechtliche Vielfalt» nach wie vor wenig präsent und mit Tabus sowie Stereotypen besetzt (Hofmann, Lüthi und Kappler 2019:10). Die Schulsozialarbeit hat zur Aufgabe, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten und sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen (Drilling 2009:95). Demnach kommt ihr eine besondere Bedeutung zu, wenn es um die Akzeptanz gegenüber Schüler_innen in Bezug auf ihre sexuelle Orientierung und geschlechtliche Identität geht (Pohl 2017:225). Die Forschungsliteratur in Bezug auf den professionellen Umgang mit LGBTIQ-Jugendlichen von Schulsozialarbeitenden ist mangelhaft in der Schweiz. Studien aus Deutschland und den USA zeigen, dass die Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in Ausbildung und Praxis der (Schul-

)Sozialarbeit zu verbessern ist (Bragg 2020; Craig et al. 2017; Dodd und Tolman 2017; Nagy 2016; Turner, Pelts und Thompson 2018; Wagaman et al. 2018). Im Rahmen einer grossangelegten Studie von GLSEN (ehemals Gay, Lesbian & Straight Education Network) (2019) wurden 1741 Schulberater_innen, Schulpsycholog_innen und Schulsozialarbeitende aus allen 50 US-Bundesstaaten, sowie der Hauptstadtregion Washington DC über ihre Erfahrungen und Perspektiven in Bezug auf ihre Unterstützung von LGBTIQ-Schüler_innen befragt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die befragten Fachpersonen eine Schlüsselrolle spielen bei der Behandlung von psychologischen und verhaltensbezogenen Problemen, die sich auf die akademische Leistung und das Wohlbefinden der Schüler_innen auswirken können. Im Rahmen ihrer Ausbildung werden sie unzureichend auf LGBTIQ bezogene Themen im Allgemeinen und noch weniger in der Arbeit mit LGBTIQ-Jugendlichen vorbereitet (GLSEN et al. 2019:71). Dies hat zur Folge, dass entsprechende Angebote kaum oder nicht ausreichend angeboten werden. Die Befragten nehmen selten an formellen Weiterbildungen zur Unterstützung von LGBTIQ-Jugendlichen teil. Die Wissensaneignung erfolgt vorwiegend im informellen Austausch mit Arbeitskolleg_innen oder durch die Lektüre von Fachliteratur (GLSEN et al. 2019:71). Mit steigendem Wissen im Umgang mit LGBTIQ-Themen werden auch mehr Anstrengungen unternommen, LGBTIQ-Schüler_innen zu unterstützen (GLSEN et al. 2019:71). In dem Zusammenhang schlagen Hofmann et al. (2019) vor, Themen rund um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt anhand niederschwelliger, anschaulicher und kostenloser Informationsmaterialien an die Zielpersonen zu bringen sowie systematisch in die Aus- und Weiterbildungen einfliessen zu lassen, damit nicht nur interessierte und informierte Personen die entsprechenden Kurse belegen oder sich im Selbststudium weiterbilden (Hofmann et al. 2019:29–30).

3.3 Forschungslücken und Relevanz der Studie

Die Frage nach der Identität der Sozialen Arbeit ist in der Praxis nach wie vor ein Thema, das viele, die in diesem Feld arbeiten, verunsichert. Trotz des seit Jahren anhaltenden grossen Interesses der Forschung hinsichtlich der Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit, weiss man verhältnismässig wenig darüber, wie professionelle Identität von Berufsakteur_innen im komplexen Tätigkeitsbereich der Sozialen Arbeit hergestellt wird (Harmsen 2004). Inzwischen lassen sich aber Reflexionen und Erkenntnisse aus Theorie und Empirie erkennen, «die neue, weiterführende und konstruktive Antworten auf diesen Evergreen geben können» (Kleve 2009:110). Studien zeigen, dass die

Ausbildung von Sozialarbeitenden ein wichtiger Ort der Vermittlung von Fachlichkeit und Professionalität darstellt, und dass diese Kenntnisse Einfluss auf die professionelle Praxis von Sozialarbeitenden haben (Harmsen 2014; Locklear 2017). Darüber hinaus ist bekannt, dass sich die professionelle Identität mit dem Berufseintritt verändert und im Verlauf der professionellen Tätigkeit weiterentwickelt (Moorhead 2017). Die professionelle Identität von Sozialarbeitenden ist demnach nicht etwas Stabiles oder Abgeschlossenes, sie wird als offener, komplexer und kontinuierlicher Prozess verstanden. Studien, die sich diesem Identitätsverständnis anschliessen und professionelle Identitätskonstruktionen in der Sozialen Arbeit untersuchen, sind bereits älteren Datums und beziehen sich auf die Situation der Schulsozialarbeit in Deutschland (Harmsen 2004; Jünemann 2000; Kleve 2009; Kruse 2004). Die Erkenntnisse müssen auf die heutige Zeit und den Kontext der Schulsozialarbeit in der Schweiz überprüft werden. Aktuellere Arbeiten aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum befassen sich mit dem Profil, der Positionierung und den Zuständigkeitsbereichen der Schulsozialarbeit (Chiapparini et al. 2018; Webb 2017). Sie sind jedoch theoretisch ausgerichtet und beruhen kaum auf empirischen Beobachtungen realer Praxisformen. Zur Beantwortung der Forschungsfragen fehlen empirisch gesicherte, aktuelle Ergebnisse für die Schweiz.

Forschungen, die sich auf die Frage konzentrieren, wie Sozialarbeitende professionelle Identität konstruieren, zeigen, dass Identitätskonstruktion in einem verflochtenen Komplex von Institutionen, Strukturen, Prozessen geschieht, die jeweils unterschiedlich das professionelle Handeln und die professionelle Identität beeinflussen (Webb 2017). Aus einer postmodernen Perspektive wird die Offenheit als Chance gesehen, kontextbezogene, temporär unterschiedliche professionelle Identitäten zu kreieren. Auf diese Weise kann die Identität je nach Handlungsfeld zielgerecht und angemessen konstruiert werden und wird damit auch der Vielfalt der Sozialen Arbeit gerecht. Die Vielfalt an Handlungsfeldern, die sich in der Sozialen Arbeit mittlerweile entwickelt haben, machen es wenig wahrscheinlich, eine über alle Felder gültige professionelle Identität generieren zu können (Harmsen 2004:6). Untersuchungen zur professionellen Identität zu verschiedenen Zeitpunkten im Professionalisierungsprozess geben jedoch Auskunft über die Entwicklung und den Wandlungsprozess einer Profession (Haase 2017:96). In den aufgeführten Studien finden sich viele positive Ansatzpunkte, die professionelle Identitätskonstruktion weiterzuführen und damit zur Professionalisierung und Profilierung der Sozialen Arbeit beizutragen. Die Schulsozialarbeit als ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ist selbst durch ein hohes Mass an Vielfalt gekennzeichnet. In der Diskussion zur Schulsozialarbeit

werden ihre Besonderheiten und Leistungen herausgestellt, sowohl gegenüber der Schule wie auch gegenüber der Sozialen Arbeit, der sie zugehörig ist. Den Fokus auf einen handlungsfeldbezogenen Identitätsbildungsprozess zu legen, scheint daher sinnvoll. Die vorliegende Arbeit untersucht professionelle Identitätskonstruktionen in der Schulsozialarbeit und will mit aktuellen empirischen Erkenntnissen einen Beitrag zur Professionalisierung dieses Handlungsfelds der Sozialen Arbeit beitragen.

Ehlert weist darauf hin, dass Professionalisierungsprozesse in der Geschichte und der Gegenwart mit Geschlechterfragen verbunden sind (Ehlert 2018:197). Demnach ist «eine Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen und den kulturellen Symbolisierungen von Geschlechterdifferenzen [...] grundlegend für ihr Verständnis» (Ehlert 2018:197). Ein weiterer Strang der Auseinandersetzung um die Professionalisierung der Schulsozialarbeit lässt sich der Geschlechterforschung zuordnen. In der Geschichte der Sozialen Arbeit und in aktuellen Professionalisierungsdebatten der Schulsozialarbeit spielen Geschlechterverhältnisse eine zentrale Rolle. Nach wie vor sind überwiegend Frauen in der Sozialen Arbeit tätig und das Berufsimago sowie die Inhalte der Tätigkeiten sind mehrheitlich weiblich konnotiert (Matter 2011). Wie die Soziale Arbeit ist auch die Schulsozialarbeit in machtvollen Geschlechterordnungen eingebunden und Berufsakteur_innen handeln unweigerlich danach. Die geschlechtergerechte Jugendarbeit vereint verschiedene Konzepte, durch die Mädchen und Buben die Möglichkeit erhalten, sich mit ihrer sozialen Geschlechterrolle auseinanderzusetzen und ihre Geschlechtsidentität zu entwickeln. Damit dies frei von den nach wie vor stark vorhandenen Geschlechterstereotypen geschehen kann, ist die Haltung und Selbstreflexion der begleitenden Schulsozialarbeitenden zentral (Dachverband offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz 2012). Im Forschungsdiskurs der Schulsozialarbeit wird Geschlecht als Kategorie eingesetzt, aber nicht reflexiv erforscht (Baier und Heeg 2011; Drilling 2009; Hostettler et al. 2020; Stohler und Neuenschwander 2008). Die Studien fokussieren dabei auf die Unterschiede zwischen Frauen und Männern respektive Mädchen und Jungen. Eine unreflektierte Annahme solcher Analysen führt zu einer Zementierung geschlechterspezifischer Differenzen. Auf geschlechterreflexive Analysen wird derzeit in der Forschung und Praxis der Schulsozialarbeit weitgehend verzichtet (Spies 2012:185). Geschlechtersensibilität und die geschlechterreflexive Haltung von Schulsozialarbeitenden sind jedoch insbesondere in der Interaktion und im Umgang mit Schüler_innen zentral. Kleiner (2015:40) zeigt, dass Schulen heteronormativ organisiert sind. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt

werden im schulischen Kontext kaum thematisiert (Hofmann et al. 2019:29). Schüler_innen, die sich jenseits der gesellschaftlichen Vorstellungen von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität bewegen, sind vielfach mit Ablehnung, Ausgrenzung und Diskriminierung konfrontiert, was sich negativ auf die schulische Karriere sowie auf ihren Selbstwert und ihre psychische Gesundheit auswirken kann. Geschlechtersensible Forschung will die Bedeutung der Geschlechterordnung für das Verstehen sozialer Phänomene aufzeigen und damit transparent machen (Gahleitner 2008:232). Die Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen sind entlang diverser Kategorien wie Geschlecht und Sexualität, aber auch Alter, Herkunft oder Religionszugehörigkeit verschieden und müssen in der Analyse berücksichtigt werden. Mit diesem Vorgehen können Ungleichheiten und Diskriminierung aufgedeckt und reflektiert sowie neue Strukturen entwickelt werden, die einen Erkenntnisgewinn und Veränderungspotential mit sich bringen (Gahleitner 2008:232). Schulsozialarbeitende werden befähigt, nicht nur Macht- und Geschlechterstrukturen in ihrem professionellen Handeln zu hinterfragen, sondern auch gendersensibel auf das Umfeld ihrer Adressat_innen einzuwirken.

Als Erhebungsmethode werden in den Studien zur Analyse des professionellen Identitätsbildungsprozesse überwiegend Interviewformen gewählt (Haase 2017; Harmsen 2004, 2014), deutlich seltener Studien mit Gruppendiskussionen (Schaffer 2013). Die interaktionistische Dynamik in Gruppendiskussionen eignen sich besonders gut, um gemeinsame Handlungs- und Deutungsmuster zu identifizieren. Die vorliegende Untersuchung hat zum Ziel, anhand von Gruppendiskussionen Aneignungs- und Entwicklungsprozesse professioneller Identität zu rekonstruieren. Die Konstruktion professioneller Identität von Schulsozialarbeitenden muss jeweils vor dem Hintergrund politischer und sozioökonomischer Kontexte eines Landes betrachtet werden (Wiles 2013). Innerhalb der Schweiz gibt es gar regionale Unterschiede der Ausgestaltung von Schulsozialarbeit. Im Kanton Bern ist die Schulsozialarbeit institutionell gut verankert und hat sich etabliert. Aufgrund der mehrjährigen Erfahrung, der zur Verfügung stehenden Daten und der Anzahl Schulsozialarbeitsangebote fokussiert sich die vorliegende Untersuchung auf den Kanton Bern. Die Forschungsergebnisse versprechen wissenschaftlich gesichertes Orientierungswissen für die Schulsozialarbeitenden und für die Weiterentwicklung ihrer Praxis. Das Wissen um professionelle Identitätskonstruktionen und Geschlechterkonstruktion von Schulsozialarbeitenden bietet eine Grundlage, um im Sinne der Professionalisierung die Handlungsmöglichkeiten in der Praxis zu definieren, weiterzuentwickeln und zu legitimieren.

4 Theoretische Ansätze und Konzepte

Im Kapitel werden für die Arbeit zentrale theoretische Ansätze vorgestellt und terminologische Differenzierungen der zentralen Begriffe abgeleitet und definiert. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden verschiedene theoretische Konzepte gewählt. Einerseits liegt der Schwerpunkt auf identitätskonstruktivistischen Ansätzen, wie beispielsweise dem symbolischen Interaktionismus von Mead (1934) erweitert mit Krappmanns (1969) Konzept der balancierenden Identität und dem Modell der Patchwork-Identität nach Keupp, Ahbe, Gmür, Höfer, Mitzscherlich, Kraus und Straus (2002). Um die komplexe Kategorie Geschlecht und ihre jeweiligen Implikationen auf die Schulsozialarbeit nachzuvollziehen, werden verschiedene theoretische Perspektiven respektive Analyseebenen unterschieden: Geschlecht als Strukturkategorie, Geschlecht als Soziale Konstruktion, die Perspektive der Intersektionalität und der Queer Theory. Abschliessend folgt ein Synthesekapitel, in dem die zentralen Punkte aus der Theorie aufgegriffen und entlang der beiden Forschungsfragen zusammengefasst werden.

4.1 Professionelle Identität als sozialer Konstruktionsprozess

Die Soziale Arbeit und damit auch die Schulsozialarbeit haben sich als professionelle Dienstleistungsberufe entwickelt und etabliert. Einleitend wird im Folgenden definiert, von welchem Verständnis von Profession und Professionalität ausgegangen wird und auf welchen Professionskonzepten sich dieses Verständnis stützt. Anschliessend wird das Konzept der Identität erläutert, bevor die beiden Konstrukte zusammengefügt und abschliessend das der vorliegenden Arbeit zugrundeliegende Verständnis professioneller Identität beschrieben wird.

4.1.1 Profession und Professionalität

Der Diskurs um Professionalität wird durch zwei aufeinanderfolgende Theoriestränge geprägt, die beide für den professionstheoretischen Diskurs der Sozialen Arbeit von Bedeutung sind. Heiner (2004) unterscheidet zwischen strukturbezogenen und kompetenzbezogenen Modellen von Professionalität, die zu unterschiedlichen Einschätzungen des Professionalisierungsgrades von Sozialer Arbeit gelangen. Die klassischen Professionalisierungskonzepte sind sich einig, dass sich Professionen durch bestimmte Merkmale von Berufen unterscheiden lassen. Uneinigkeit herrscht allerdings über die Auswahl und Relevanz dieser Kriterien und Merkmale. Eine Zusammenstellung der idealtypischen Merkmale findet sich bei Heiner (2004:15–16). Zu den wichtigsten Professionskriterien

gehören demnach, eine «spezielle Expertise», eine «akademische Ausbildung», eine «abgegrenzte Kompetenzdomäne» und ein «bestimmtes kodifiziertes berufliches Ethos» zu haben, sowie die «Betreuung mit Aufgaben von grundlegender Bedeutung», eine «Autonomie der Profession» und «grosse Entscheidungsspielräume» (Heiner 2004:15–16). Die Merkmale sind in Anlehnung an die klassischen oder traditionellen Professionen der Bereiche Recht, Theologie und Medizin entwickelt worden. Weil die Soziale Arbeit nicht alle Merkmale einer klassischen Profession erfüllt, gilt sie in den strukturbezogenen Modellen als Semi-Profession. In der modernen professionssoziologischen Literatur wird stärker auf das professionelle Handeln und die Konzepte der Professionalität fokussiert. Dabei dominieren dynamische Professionalisierungsmodelle, die von einem eng gefassten kriteriengeleiteten Professionsverständnis absehen und auf tatsächliche Arbeitsvollzüge und deren Handlungslogik fokussieren (Dewe und Otto 2018a:1195; Schütze 1992:133). Gemäss Dewe und Otto ist «[d]as zentrale Thema [...] die Qualität der Zuständigkeiten und keineswegs die vermeintliche oder tatsächliche Exklusivität der Zuständigkeit, wie es die essentialistische Denkart wollte» (2018a:1195). In dieser handlungs- und wirkungsorientierten Perspektive stehen das professionelle Handeln, Handlungsprobleme und die Problemlösungskompetenz der Professionsmitglieder im Mittelpunkt des Interesses (Heiner 2004:20). Dabei beziehen die neuen Ansätze die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit ein. In den Blickpunkt empirischer Untersuchungen gelangen die Fragen, «wie unter gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen und in einem bestimmten historischen Kontext eine Berufsgruppe mit den komplexen Anforderungen umgeht und welche typischen Handlungsmuster sie zur Bewältigung der beruflichen Situation ausgebildet hat» (Dewe und Otto 2018b:1203). In der Entwicklung der professionssoziologischen Diskussion wird die Begriffsdifferenzierung von Profession und Professionalität bedeutsam (Dewe und Otto 2018a, 2018b; Heiner 2004). Aus handlungstheoretischer Perspektive ist das professionelle Handeln entscheidend für Professionalität. Professionalität bildet demnach die Qualität einer professionellen Handlung in einer personenbezogenen Dienstleistung und ist nicht an eine Profession gebunden (Heiner 2004:25). Für die vorliegende Untersuchung der professionellen Identitätskonstruktion von Schulsozialarbeitenden sind handlungstheoretische Ansätze gefragt, welche «die subjektiven Kompetenzen, die Arbeitsaufgaben, das Professionswissen und die Logik des professionellen Handelns zu rekonstruieren versuchen» (Dewe und Otto 2012:209).

Das Modell der reflexiven Professionalität von Dewe und Otto (2012, 2018a, 2018b) eignet sich besonders gut als professionstheoretischer Bezugsrahmen für die vorliegende Arbeit. Es knüpft einerseits an die oben beschriebenen handlungstheoretischen Überlegungen an, andererseits wird es den Besonderheiten der Sozialen Arbeit gerecht. Dewe und Otto (2018b:1203) richten ihren Blick auf die professionelle Handlungslogik der Berufsakteur_innen, auf die Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis, respektive Wissen und Können der Professionellen und auf die Bedeutung von Reflexivität für die Bewältigung der professionellen Aufgaben in der professionellen Praxis. Die Soziale Arbeit als personenbezogene Dienstleistung verlangt Vermittlungsleistungen zwischen gesellschaftlicher Normalisierung und individuellen Lebensentwürfen. Das reflexive Professionsmodell nach Dewe und Otto (2012) geht nicht von einem wahren, gültigen Wissen aus, sondern von der Relationierung verschiedener Wissensformen in Interaktion und situativer Entscheidung. Das heisst, Professionelle können nicht strikt einer Regelweisung folgen, sondern müssen diese jeweils fallspezifisch reflektieren und umsetzen. Die generalisierten Wissensformen (Reflexionsvermögen, sozialwissenschaftliches Wissen, Erfahrungswissen) sind personengebunden und werden als wissenschaftlich fundiertes Reflexions- und Erklärungswissen verstanden. Gemäss Dewe und Otto ist «Reflexivität im Kontext professionellen Handelns [...] zu einem bedeutenden Schlüsselwort geworden» (2018b:1204). Im Zentrum des Professionalitätsverständnisses steht die individuelle Fallarbeit respektive die Fallrekonstruktion (Dewe und Otto 2018b:1204–1205). Für das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit ist nicht die wissenschaftsbasierte Kompetenz entscheidend, sondern die Fähigkeit und Bereitschaft, situativ auf individuelle Probleme der Adressat_innen einzugehen und sie in ihrer subjektiven Kompetenzen und Handlungsmöglichkeit zu steigern (Dewe und Otto 2018b:1205). Die Falldeutungen gehen über die intrapersonale Orientierung der Adressat_innen hinaus und nehmen auch den sozialen Kontext wie Familien, Schule oder Peergroups in den Blick (Dewe und Otto 2018b:1206). Dewe und Otto sagen, dass «[d]ie typische ‚Ungewissheitssituation‘ in Arbeitsaufgaben [...] das eigentliche Arbeitsfeld moderner Dienstleistungsprofessionen [ist]» (2018b:1207). Ressourcenmangel und hohe Arbeitsbelastung können zu systematischen Handlungsfehlern führen und vorschnelle Typisierungen können die Folge sein (Harmsen 2004:73). Professionelle Handlungskompetenz entsteht nicht nur durch das in der Ausbildung erlernte Wissen, sondern durch individuelle Merkmale (wie beispielsweise Empathie und Intuition) und professionelles Erfahrungswissen (wie beispielsweise Austausch im Team, Supervision oder Mentoring) (Dewe und Otto 2012:200–201). Wie

Professionalität konkret konstruiert wird, wird im Modell von Dewe und Otto (2018a, 2018b) nur ansatzweise angedeutet. Für die Analyse professioneller Identität braucht es ein weiterführendes Verständnis von konstruktivistischen Ansätzen und ein Identitätsverständnis, das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt.

4.1.2 Identitätstheorien in der symbolisch-interaktionistischen Tradition

Das Verständnis von professioneller Identität ist eng mit dem Verständnis von Identität verbunden. In der Literatur wird von einem inflationär verwendeten Begriff gesprochen, da Identität heute auch oft in der Umgangssprache verwendet wird und mittlerweile ein breites Bedeutungsspektrum umfasst. Die Frage nach der Identität lautet «Wer bin ich?». Diese Frage lässt sich je nach Disziplin inhaltlich unterschiedlich beantworten. In der Soziologie ist das Konzept der Identität am stärksten im symbolischen Interaktionismus beheimatet (Keupp et al. 2002; Krappmann 1969; Mead 1934).

Symbolischer Interaktionismus

Der Ansatz des symbolischen Interaktionismus ermöglicht es, Identitätsbildungsprozesse sowohl in Bezug auf individuelle Faktoren als auch auf das soziale Umfeld bezogen zu betrachten (Mead 1934:91). Dabei ist die Konstruktion professioneller Identität eng mit der Übernahme der durch andere zugeschriebenen Identität verbunden. Vorgegebene Verhaltensweisen, Erwartungen und Rollenbilder werden von den Berufsakteur_innen verinnerlicht. Mead (1934) und Krappmann (1969) sind Identitätstheoretiker, die den Identitätsbegriff in symbolisch-interaktionistischer Tradition verstanden und weiterentwickelt haben. Gemeinsam ist beiden, dass sie Identität als fortlaufenden Prozess sehen, der sich in der Interaktion mit anderen Personen entwickelt. Die Sprache nimmt bei beiden eine zentrale Stellung ein. Der Austausch zwischen einer Person und der Aussenwelt findet grösstenteils durch sprachliche Kommunikation, Mimik und Gestik statt (Krappmann 1969:12–13; Mead 1934:74–75). Sowohl Mead (1934) wie auch Krappmann (1969) sind der Überzeugung, dass die Selbst- und Fremdbestimmung die Identitätsbildung prägen. Dabei führt Krappmann (1969) viele Teilaspekte differenzierter und detaillierter auf. Mead (1934) geht beim Identitätsbildungsprozess auf die Zusammenhänge zwischen Individuum und Gesellschaft ein. Dabei sieht er die Gesellschaft als eine grosse Gruppe an. Krappmann (1969) differenziert demgegenüber, dass die Gesellschaft aus verschiedenen sozialen Gruppen zusammengesetzt ist, die auch unterschiedliche Erwartungen und Anforderungen an eine Person stellen. Die Tatsache, dass ein Individuum

verschiedenen Interaktionssystemen angehört, macht es praktisch unmöglich, allen sozialen Erwartungen gerecht zu werden. Demnach wird ein Balanceakt erwartet: «eine Identität aufzubauen, die scheinbar den sozialen Erwartungen voll entspricht, aber in dem Bewusstsein, in Wahrheit die Erwartungen doch nicht erfüllen zu können» (Krappmann 1969:72). Krappmann (1969) entwickelt das Modell der balancierenden Identität, bei dem es darum geht, dass das Individuum zwischen den widersprüchlichen gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen und seinen eigenen Bedürfnissen und Wünschen einen Ausgleich hält. Vergleichbar mit Meads (1934) Konzept definiert Krappmann (1969) verschiedene Identitäten. Die soziale Identität setzte sich zusammen aus den gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen und entspricht dem «me» bei Mead (1934:175). Die personale Identität umfasst die individuellen Merkmale, Wünsche und Bedürfnisse einer Person sowie deren biografische Einzigartigkeit und ist vergleichbar mit dem «I» bei Mead (1934:175). Die in der Interaktion ausgehandelte Balance zwischen personaler und sozialer Identität bildet die «balancierende Ich-Identität» (Krappmann 1969:79), was wiederum dem «self» bei Mead (1934:192) entspricht. Krappmann schreibt:

«Diese Ich-Identität ist kein fester Besitz des Individuums. Da sie ein Bestandteil des Interaktionsprozesses selber ist, muss sie in jedem Interaktionsprozess angesichts anderer Erwartungen und einer ständig sich verändernden Lebensgeschichte des Individuums neu formuliert werden» (1969:208).

Krappmann (1969) definiert das Verhältnis zwischen personaler und sozialer Identität als prekär. Es muss in jeder Interaktion und Situation ausgehandelt und definiert werden (Krappmann 1969:208). Der Vergleich der beiden Identitätstheoretiker zeigt, dass Krappmann (1969) die gesellschaftlichen Situationen und die Aufgabe der subjektiven Identitätskonstruktion stärker thematisiert. Er betont, dass eine Person nicht nur eine Rolle, sondern viele verschiedene Rollen in der Gesellschaft hat, die sie erfüllt (Krappmann 1969:97). Je nach Situation spielen verschiedene Rollen in das individuelle Handeln mit hinein. So ist beispielsweise eine Schulsozialarbeiterin in ihrer professionellen Rolle gleichzeitig auch geprägt durch ihre Rolle als Frau, Mutter, Vorbild oder Freundin. Um sich trotz einer immer problematischen Identität die weitere Beteiligung an Interaktionen zu sichern, sind bestimmte «identitätsfördernde Fähigkeiten» relevant (Krappmann 1969:132). Krappmann (1969) nennt vier davon: Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung. Indem sich eine Person in unterschiedlichen Rollen bewegt, ist sie auch verschiedenen Rollenerwartungen ausgesetzt. Weil verschiedene

Rollenerwartungen nicht immer gemeinsam erfüllbar sind, ist eine gewisse Rollendistanz notwendig (Krappmann 1969:133). Die Schulsozialarbeiterin kann neben den gesellschaftlichen Anforderungen, die an sie gestellt werden, individuell Prioritäten setzen und ihr professionelles Handeln entsprechend gestalten. Dafür müssen die unterschiedlichen Rollenerwartungen erkannt, reflektiert und interpretiert werden (Krappmann 1969:133). Je nach Interessen, Fähigkeiten und Vorlieben wird eine Person ihre professionelle Tätigkeit auch unterschiedlich ausgestalten. Die Rollendistanz sorgt dafür, dass eine Person nicht vollständig gleichwertig in ihren Rollen aufgeht. Eine Person kann sich somit von einer Rolle distanzieren oder Rollenerwartungen bis zu einem gewissen Grad in Frage stellen, ohne diese aufgeben zu müssen, um eine andere Rolle zu erfüllen. Die Rollendistanz ist zudem eine wichtige Voraussetzung für weitere identitätsfördernde Fähigkeiten wie die Empathie (Krappmann 1969:142). Darunter versteht Krappmann (1969) die Fähigkeit, sich in die Situation einer anderen Person hineinzusetzen und die Fähigkeit, Bedürfnisse, Wünsche, Emotionen und Absichten einer anderen Person zu verstehen. Die Ambiguitätstoleranz bedeutet, dass eine Person akzeptieren kann, dass sie nicht allen Rollenerwartungen gerecht werden kann (Krappmann 1969:150–151). Dieses Aushalten von Widersprüchlichkeiten ist gemäss Krappmann (1969) eine weitere identitätsfördernde Fähigkeit. Schliesslich muss eine Person auch zeigen, wer sie ist und sich gegenüber den Normalitätserwartungen der anderen und in der eigenen Biografie darstellt und präsentiert. Die Identitätsdarstellung bildet die letzte identitätsfördernde Fähigkeit nach Krappmann (1969:168). Aus interaktionistischer Sicht muss man die Gesamtheit der Rollen betrachten, in denen sich eine Person bewegt. Das heisst, nicht nur das Individuum allein zählt, sondern auch seine Einbettung in die Gesellschaft und die Gesamtheit an sozialen Wirkungsfaktoren sind zentral. Einen für die vorliegende Untersuchung dienlichen Fokus bildet das Modell der «Patchwork-Identität» von Keupp et al. (2002), auf das im Folgenden näher eingegangen wird.

Das Modell der «Patchwork-Identität»

Die Individualisierung ist ein zentrales Merkmal der modernen Gesellschaft und wird oft mit Pluralismus in Zusammenhang gebracht. In allen Lebensbereichen stehen mehr Möglichkeiten zur Auswahl, und das Individuum muss seinen eigenen Weg in der Vielfalt an Möglichkeiten selbst gestalten. Aufgrund rascher Veränderungsprozesse und widersprüchlicher Erwartungen ist es in der modernen Gesellschaft nur schwer möglich, Kontinuität aufrecht zu erhalten (Keupp et al. 2002; Krappmann 1969). Die Biographie einer

Person ist nicht mehr wie früher normiert und vorgegeben, sondern sie ist entsprechend den vielen Optionen vielfältig geworden. Das Fragile, Momenthafte sowie potenziell Prozesshafte wird von Keupp et al. (2002) in ihrem Ansatz alltäglicher Identitätsarbeit betont. Identität definieren sie als «[...] das individuelle Rahmenkonzept einer Person, innerhalb dessen sie ihre Erfahrungen interpretiert und das ihr als Basis für alltägliche Identitätsarbeit dient» (Keupp et al. 2002:60). Identitätsarbeit wird dabei als andauernde Verknüpfungs- und Passungsarbeit eines Individuums in der individualisierten Gesellschaft begriffen (Keupp et al. 2002:60). Der wesentliche Ertrag der langjährigen und intensiven empirischen Analyse des Herstellungsprozesses von Identität ist das Modell der «Patchwork-Identität» (Keupp et al. 2002). Dieses stiess auch ausserhalb der disziplinären Diskurse auf grosse Resonanz. Mit der Metapher vom «Patchwork» wird auf diese individuelle Verknüpfungsarbeit im Sinne der «Identitätsarbeit» hingewiesen. Mit dem Begriff wollten Keupp et al. «[...] die Aufmerksamkeit auf die aktive und oft kreative Eigenleistung der Subjekte bei der Arbeit an ihrer Identität richten» (Keupp et al. 2002:10). Dabei sollte nicht nur die aktive Rolle des Individuums betont werden, sondern sie hatten sich vorgenommen, «[...] die Identitätskonstruktion in dieser gesellschaftlichen Umbruchperiode empirisch zu rekonstruieren» (Keupp et al. 2002:10). Im Gegensatz zur gängigen, eher negativ besetzten Assoziation der Unvollkommenheit eines «Fleckerlteppichs» im Sinne eines Flickwerks, plädiert Keupp (1988:433) für eine positive Deutung des Begriffs Patchwork. Der Begriff «Patchwork-Identität» wird bei Keupp nicht mit dem Zerfall, «sondern eher mit einem Zugewinn kreativer Lebensmöglichkeiten» verbunden (Keupp 1988:433). Das Schöpferische wird im Werk von Keupp et al. (2002) auch mit der positiv konnotierten Metapher eines Mosaiks beschrieben. Der wesentliche Ertrag des Modells der «Patchwork-Identität» liegt somit in der Analyse des «Wie» des Herstellungsprozesses von Identität und der daraus resultierenden Modellentwicklung (Keupp et al. 2002). Das Modell bezieht sich auf die bereits vorgestellten konstruktivistischen Ansätze und stellt darüber hinaus gezielte Schlüsselfragen der Identitätsbildung und des Herstellungsprozesses von Identität. Die Betonung des situativen Bezugs und die Verknüpfung und Kombination der verschiedenen Lebenswelten führt zur Herausbildung von provisorischen Identitäten. Gemäss Keupp et al. ist «[d]ie naheliegende Konsequenz für die Identitätsarbeit [...] die analytische Unterscheidung von Teilidentitäten in einzelnen Lebenswelten» (2002:76). Ein zentrales Anliegen bei Keupp et al. (2002) ist die Erforschung des Verhältnisses von Erwerbsarbeit und Identität, was als Anknüpfungspunkt für das vorliegende Forschungsinteresse zum professionellen Identitätsbildungsprozess dient. Die

modellhafte Vorstellung des Herstellungsprozesses von Identität nach Keupp et al. (2002) wird analytisch auf drei Ebenen gefasst. Zuerst wird der Prozess der Identitätsarbeit betrachtet, anschliessend die subjektive Konstruktion und zum Schluss die zu erbringende Syntheseleistungen.

Bei Keupp et al. wird Identität als lebenslanger, subjektiver Konstruktionsprozess verstanden, «der sich zudem in jeder alltäglichen Handlung (neu) konstruiert» (2002:215). Mit der Wahl des Begriffs der alltäglichen Identitätsarbeit verdeutlichen Keupp et al. (2002), dass Identität nicht etwas ist, das ein Individuum von Geburt an hat, sondern das im alltäglichen Handeln und in Interaktion mit anderen Personen konstruiert wird. Aus der zeitanalytischen Perspektive wird Identität in einem retrospektiv-reflexiven und prospektiv-reflexiven Prozess gewonnen (Keupp et al. 2002:192). Im Modell alltäglicher Identitätsarbeit «[...] tritt zur Integration (vergangener und aktueller) situationaler Selbstthematisierungen mit der Einbeziehung der Zukunftsorientierung ein weiteres Element hinzu, das versteht, die gestaltende Seite des Subjekts für seine Identitätsarbeit zu beschreiben» (Keupp et al. 2002:194). Das heisst, die Identitätsarbeit entsteht nicht nur aus der retrospektiven Selbstreflexion, sondern auch aus zukünftigen Identitätsentwürfen, die sich in der alltäglichen Lebensführung umsetzen lassen. Keupp et al. «gehen von einem gleichberechtigten Zusammenwirken und der wechselseitigen Verknüpfung retro- und prospektiver Reflexion in der Identitätsarbeit aus» (2002:195). Identitätskonstruktionen sind konflikthaft, weil sie permanenter Veränderung und Entwicklung sowie zeitlich und inhaltlich unterschiedlichen Anforderungen unterliegen. Wenn Keupp et al. «von einem Passungsverhältnis der Identitätsarbeit sprechen», meinen sie «stets eine Dynamik der permanenten Aushandlung der Differenzen und nicht einen spannungsfreien Balancezustand» (2002:197). Hier besteht eine Parallele zu Krappmanns (1969) Modell der «balancierenden Identität», in dem bei der Identitätskonstruktion ein gewisses Mass an Ambiguitätstoleranz gefordert wird. Wie bei Krappmann (1969) sind auch bei Keupp et al. (2002) die personale und die soziale Ebene zentral. Trotz der Betonung der subjektiven Konstruktionsleistungen ist der Herstellungsprozess von Identität nicht ohne Ressourcen zu schaffen. Die individuelle Gestaltungskompetenz wird einerseits durch die gesellschaftliche Einbettung einer Person, andererseits durch die zur Verfügung stehenden psychischen, sozialen und materiellen Ressourcen beeinflusst. Dabei sind es nicht die objektiv vorhandenen Ressourcen, die ausschlaggebend sind, sondern das, was eine Person an Ressourcen wahrnimmt oder eben nicht wahrnimmt. Es ist demnach zu beachten, dass

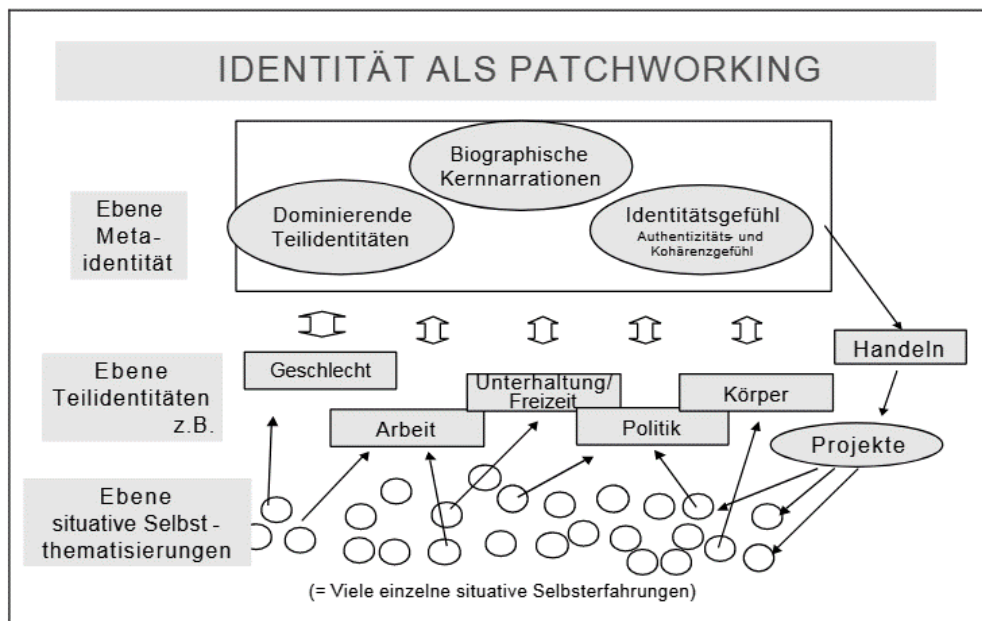
eine Fülle an Ressourcen keine Garantie für eine gelingende Identitätsentwicklung ist und ein Ressourcenmangel identitätsbezogene Entwicklungsprozesse initiieren kann (Keupp et al. 2002:198). Der gesamte Identitätsbildungsprozess ist voller Ambivalenzen, Spannungen und Widersprüche. Für alle prozessualen Schritte der Verknüpfung, Aushandlung und Passung gilt, dass Identitätsbildung weitgehend mit dem Mittel der Selbstnarration erreicht wird (Keupp et al. 2002:207–208). Narrationen schaffen demnach die Verbindung der prozessualen Elemente. Es sind jedoch nicht ausschliesslich Selbstnarrationen, sondern sie sind im sozialen Kontext verankert und von ihm genauso beeinflusst, wie von Machtstrukturen (Keupp et al. 2002:208). Gemäss Keupp et al. sind «Selbsterzählungen nicht einfach Ergebnisse kommunikativer Akte, sondern werden durch erzählerische Muster, medial verstärkte Metaerzählungen und von Machtfragen geprägten Darstellungsmechanismen mit beeinflusst» (2002:216).

Die zweite Ebene zur Analyse der Herstellung von Identität bildet die Konstruktion der Identitätsarbeit. Nach Keupp et al. führt «[d]ieser Prozess, mit dem ein Subjekt alle sich selbst betreffenden Erfahrungen reflektiert, [...] neben den situationalen Selbstthematizierungen im Wesentlichen zu vier weiteren Konstruktionen» (2002:217): Teilidentitäten, Identitätsgefühl, Kernnarrationen und Handlungsfähigkeit. Die Konstruktionen unterliegen einem fortlaufenden Veränderungsprozess und bilden gleichzeitig eine relative Stabilität. Das Beziehungsverhältnis der Teilkonstruktionen der Identitätsarbeit wird in der Abbildung 2 visualisiert. Teilidentitäten werden bei Keupp et al. (2002:218) am Beispiel der beruflichen Identität beschrieben. Die Verdichtung der selbstreflexiven, situativen Erfahrungen in der Ausbildung und Arbeitswelt führen zur Typisierung der Teilidentität «Profession». Die Teilidentitäten bilden somit ein «Mosaik an Erfahrungsbausteinen» aus zukunftsorientierten und vergangenheitsbezogenen Identitätsentwürfen (Keupp et al. 2002:219). Am Beispiel der beruflichen Identität formulieren Keupp et al. fünf Standards:

- «*kognitive Standards* (... wo man selbst seine beruflichen Stärken und Schwächen sieht),
- *soziale Standards* (... der von mir wahrgenommenen Fremdeinschätzung meiner beruflichen Fähigkeiten und Kompetenzen),
- *emotionale Standards* (... wo man sich auf der Basis des entwickelten Selbstwertgefühls sicher fühlt und Vertrauen in das eigene berufliche Handeln entwickelt hat),

- *körperorientierte Standards* (... die von mir selbst erfahrenen körperlichen Fähigkeiten für das jeweilige berufliche Tun),
- *produktorientierte Standards* (das, was man durch seine berufliche Tätigkeit glaubt, bewirken oder herstellen zu können) [Hervorhebungen im Original]» (Keupp et al. 2002:219).

Abbildung 2: Konstruktion der Identitätsarbeit



Quelle: Keupp et al. (2002, S. 218).

Die eigenständige Betonung der fünf Erfahrungsmodi als Identitätsstandards sind gemäss Keupp et al. (2002) besonders wichtig. Sie verdeutlichen, dass eine Teilidentität etwas ist, das sich in einem permanenten Aushandlungsprozess zwischen dem Individuum und seinem sozialen und gesellschaftlichen Umfeld weiterentwickelt und dass innerhalb einer Teilidentität Ambivalenzen möglich sind. Beispielsweise wenn die Aussenwahrnehmung (soziale Standards) nicht der Selbstwahrnehmung (emotionale Standards) entspricht. Teilidentitäten können sich, entsprechend den Lebensphasen, in denen sich eine Person befindet, verändern, es können neue dazukommen oder andere können verschwinden. Zum Beispiel verliert die Teilidentität Arbeit bei der Pensionierung an Relevanz, das professionelle Wissen kann jedoch in anderen oder neuen Teilidentitäten genutzt werden. Das Identitätsgefühl entsteht «aus der Verdichtung sämtlicher biographischer Erfahrungen und Bewertungen der eigenen Person auf der Folie zunehmender Generalisierungen der Selbstthematisierung und der Teilidentitäten» (Keupp et al. 2002:225). Diese zentrale Konstruktion der Identitätsarbeit ist für andere schwierig nachvollziehbar. Das Identitätsgefühl besteht aus der Art der Beziehung zu sich selbst (Selbstgefühl) und der Bewertung

darüber, wie die Anforderungen des Alltags bewältigt werden (Kohärenzgefühl). Werden die selbstgesetzten Referenzpunkte eines Individuums positiv bewältigt, entsteht Selbstakzeptanz, Selbstwertschätzung und Zufriedenheit. Umgekehrt entstehen Selbsthass und Selbstherabsetzung. Wie die Teilidentitäten ist auch das Identitätsgefühl ein komplexes Gebilde, das dem Individuum nur teilweise bewusst und jeweils nur unvollständig beschreibbar ist (Keupp et al. 2002:229). Im Gegensatz zum Identitätsgefühl sind die biografischen Kernnarrationen gut wahrnehmbar. Bei den biographischen Kernnarrationen vermittelt eine Person, «wie sie sich selbst derzeit sieht, wie sie gern gesehen werden möchte und wie sie ihre eigene Entwicklung erklärt» (Keupp et al. 2002:242). In den Kernnarrationen spiegeln sich in der Regel die dominierenden Teilidentitäten wider. Die drei Konstruktionen Teilidentitäten, Identitätsgefühl und biografische Kernnarrationen sind phasenweise stabil, beeinflussen sich gegenseitig und bilden die Grundlage für die Handlungsfähigkeit (Keupp et al. 2002:242). Die personale Handlungsfähigkeit ermächtigt eine Person, die eigenen Lebensbedingungen durch ihr Handeln zu gestalten und alltägliche, gesellschaftliche Anforderungen zu bewältigen. Gemäss Keupp et al. hängt «[d]ie Qualität der erreichbaren Handlungsfähigkeit [...] von den individuellen, subjektiven Ressourcen wie auch von den materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen [ab], die ein Subjekt für seine Identitätsarbeit zu mobilisieren vermag» (Keupp et al. 2002:269).

Die dritte Ebene zur Analyse der Herstellung von Identität bilden die zu erbringenden Syntheseleistungen. Eine gelingende Identitätsarbeit erfordert gemäss Keupp et al. (2002) Kohärenz, Anerkennung und Authentizität. Vor dem Hintergrund der individualisierten und globalisierten Gesellschaft und der damit einhergehenden Pluralisierung der Lebensformen entsteht Kohärenz «weniger inhaltlich denn als prozessuales Ergebnis (in dem Gefühl eines trotz unterschiedlicher Entwicklungen zu mir passenden Prozesses)» (Keupp et al. 2002:246). Kohärenz wird nicht mehr als eine innere Einheit, als Harmonie oder geschlossene Erzählung verstanden, sondern als offen und sich verändernder Prozess (Keupp et al. 2002:245). Keupp et al. (2002:246) kommen in ihrer eigenen Forschung zum Verhältnis von Identität, Kohärenz und Gesundheit zur These, dass Kohärenz in einem prozessualen Sinn für die alltägliche Identitätsarbeit von Menschen zentral ist. Eine Person sollte die eigenen Lebensvollzüge als kohärent erleben, um für sich Orientierung und Sicherheit herzustellen. Das Fehlen innerer Kohärenz kann zu schwerwiegenden emotionalen und gesundheitlichen Konsequenzen führen. Im Brennpunkt der zweiten

Syntheseleistung in der Identitätsarbeit stehen das gleichzeitige Bedürfnis nach Autonomie und Anerkennung (Keupp et al. 2002:252). In der pluralisierten und fragmentierten Gesellschaft haben traditionelle Kategorien wie der soziale Status oder Klassenzugehörigkeit einer Person an Bedeutung verloren. An ihre Stelle tritt die Anerkennung, die sich aus drei eng miteinander verwobenen Elementen zusammensetzt: «Aufmerksamkeit von anderen», «Positive Bewertung durch andere» und «Selbstanerkennung» (Keupp et al. 2002:256). Das Gefühl der Anerkennung entwickelt sich mit den drei Komponenten, fehlt eine bleibt die Anerkennung unvollständig und wird vom Individuum mit Zweifel erlebt. Abweichungen oder Verschiedenheiten gegenüber der definierten Dominanzkultur, beispielsweise durch die Kategorien Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Religionszugehörigkeit oder sexuelle Orientierung, können zu Anerkennungskonflikten führen (Keupp et al. 2002:268). Die dritte Syntheseleistung besteht darin, die Ambivalenzen in der Identitätsbiografie in ein für das Individuum stimmiges Verhältnis zu bringen. Dies geschieht gemäss Keupp et al. (2002) durch die individuelle Authentizität. Sie schreiben:

«Gerade weil die Identitäten heute weniger vorgegeben und weniger erprobt sind, vor allem wegen der zunehmenden Optionalität, eben weil die Subjekte heute kreativer, innovativer und experimenteller mit den Chancen und Risiken der Lebensgestaltung umgehen müssen, ist individuelle Authentizität ein so wichtiges Kriterium für eine gelingende Identität» (Keupp et al. 2002:269).

Vor dem Hintergrund des konstruktivistischen Verständnisses von Identität scheint der Begriff Authentizität nicht nur schwierig, sondern auch widersprüchlich. Der Begriff hat bei Keupp et al. (2002) jedoch eine offene Struktur. Sie verstehen Authentizität nicht im Sinne der «Echtheit», sondern im Sinne der «Stimmigkeit». Entscheidend ist demnach, dass die individuell hergestellte Verknüpfung für die Person selbst stimmig ist und somit eine authentische Gestalt hat. Die Ambivalenzen in der Identitätsbiografie werden als Herausforderungen für die Weiterentwicklung von Identität und als ein fundamentaler Bestandteil gelungener Identitätsarbeit gedeutet (Keupp et al. 2002:263).

Keupp et al. fassen zusammen, dass «Kohärenz, Anerkennung, Authentizität, Handlungsfähigkeit, Ressourcen und Narration» (2002:270) die zentralen Bausteine des Modells alltäglicher Identitätsarbeit sind. Harmsen (2004) bezieht sich unter anderem auch auf das Modell von Keupp et al. (2002), weil es subjektive und interaktive Konstruktionsleistungen verknüpft, als Grundlage für die empirische Forschung dient und ermöglicht,

Teilidentitäten analytisch zu erfassen. Gleichzeitig weist er darauf hin, dass es ein un abgeschlossenes Modell ist, das der Weiterentwicklung bedarf.

4.1.3 Konzept professioneller Identität

Bei der professionellen Identität werden die Begriffe «Professionalität» und «Identität» in Verbindung gesetzt. Das Professionsverständnis und das Identitätskonzept, von dem die vorliegende Arbeit ausgeht, wurden oben beschrieben. Sowohl beim reflexiven Professionsmodell von Dewe und Otto (2018a), wie auch beim Modell der «Patchwork-Identität» von Keupp et al. (2002) handelt es sich um konstruktivistische und interaktionistische Ansätze. Profession und Professionalität sowie Identität sind Konstrukte, durch die Handeln und Interagieren von den Professionsangehörigen hergestellt werden. Das Individuum wie auch seine Umwelt bedingen und beeinflussen sich gegenseitig und nehmen Einfluss auf die Konstruktionsprozesse. Dabei spielen die Kommunikation und die Handlungen der beteiligten Personen eine zentrale Rolle. Als besonders anschlussfähig für die Untersuchung erweist sich Harmsens (2004) Verständnis professioneller Identität. Einerseits geht er in seiner Untersuchung ebenfalls von einem konstruktivistischen Identitätsverständnis aus, andererseits führt er seine Untersuchung in unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit durch. Unter professioneller Identität versteht er eine «[...] subjektive, handlungsorientierte, reflexive und flexible Konstruktionsleistung» (Harmsen 2004:322). Harmsen schreibt:

«Zusammenfassend wird professionelle Identitätskonstruktion in der Sozialen Arbeit als subjektiver, aktiver Prozess verstanden, der nicht nur selbstreferentiell beobachtbar ist, sondern seine narrativen Interaktionen mit signifikanten Anderen in der jeweils konkreten Lebenswelt – professionelle Praxis – immer wieder neu gestalten muss» (2004:168).

Trotz der Betonung der subjektiven Konstruktionsleistungen ist der Identitätsbildungsprozess, wie bei Krappmann (1969) und Keupp et al. (2002), auch auf das soziale Umfeld bezogen zu betrachten. Die Konstruktion professioneller Identität ist eng mit der Übernahme der durch andere zugeschriebene Verhaltensweisen, Erwartungen und Rollenbilder verbunden. Diese werden von den Berufsakteur_innen verinnerlicht und sind Teil der professionellen Identität. Vergleichbar mit Dewe und Otto (2012) gelingt professionelle Identität, wenn biografische und praktische Erfahrungen sowie theoretisches Wissen in einen Sinnzusammenhang gestellt werden (Harmsen 2004:241, 2009:256). Bei Harmsen (2004:323) spielt die Handlungsorientierung eine zentrale Rolle, weil sie zu allen anderen (Sub)Kategorien eine Verbindung hat. Mit der Kategorie der subjektiven

Konstruktionsleistungen meint Harmsen (2004:225), dass die professionelle Identität nicht erst in der Ausbildung oder der Praxis der Sozialen Arbeit beginnt, sondern bereits vorher durch individuelle Erfahrungen und familiäre Rollenmuster geprägt wird. Die professionelle Identität und die persönliche Identität beeinflussen sich gegenseitig und unterliegen einem stetigen Wachstumsprozess. Die reflexive Konstruktionsleistung wird als ein weiterer entscheidender Ort professioneller Identitätskonstruktion wahrgenommen (Harmsen 2004:300). Reflexionsformen können sein: Supervision, Austausch im Team, Praxisberatung, Qualitätsmanagement oder Theorie-Praxis-Verknüpfung (Harmsen 2004:300–302). Die Soziale Arbeit wird mit unterschiedlichen und teilweise auch divergierenden Anforderungen und Ansprüchen aus Gesellschaft, Politik und Wirtschaft konfrontiert, die sie miteinander verknüpfen muss. Daher gilt die Soziale Arbeit als eine flexible Profession (Harmsen 2004:319). Die professionelle Identität ist ein Prozess, der auf die verschiedenen Anforderungen und Ansprüche abgestimmt wird. Veränderte politische Rahmenbedingungen, spezifische Anforderungen der verschiedenen Adressat_innen der Schulsozialarbeit oder auch persönliche Veränderungen stellen eine Auswahl der vielfältigen Veränderungen dar (Harmsen 2004:320–321). Harmsen konkludiert, dass «die Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit [...] ein flexibles, prinzipiell unabgeschlossenes Projekt [bleibt], das von den reflexiven, handlungsorientierten Konstruktionsleistungen der Professionellen in sich permanent wandelnden gesellschaftlichen Wirklichkeiten gestaltet wird» (Harmsen 2004:335–336). Wie bei Harmsen (2004) wird auch in der vorliegenden Untersuchung professionelle Identität situationsbedingt durch den Begriff «professionelles Selbstverständnis» ersetzt. Gemäss Harmsen betont «[d]iese Umdeutung [...] den subjektiven, autonomen Charakter des beruflichen Handelns, der sich nicht der Auseinandersetzung mit anderen Professionellen und gesellschaftlichen Legitimationen stellen muss» (Harmsen 2004:324). Es ist festzuhalten, dass auch dieses Selbstverständnis bereits von impliziten Fremdzuschreibungen geprägt ist, die einen limitierenden Faktor haben können. So sind bestimmte Merkmale einer Person, wie beispielsweise das Geschlecht oder die Herkunft, mit Attribuierungen und Vorstellungen verbunden, die konstruiert und auf eine gewisse Art und Weise fiktiv sind, dennoch existieren und wirken sie unterbewusst. Der Begriff Selbstverständnis ist theoretisch und ideologisch weniger vorbelastet als Identität (Haase 2017:72). Als «Fortführung einer biographisch angelegten Subjektivität» (Harmsen 2004:324) wird der Begriff gerne in biographietheoretischen Analysen verwendet. Dabei rücken jedoch die strukturellen Bedingungen der Profession in den Hintergrund. In der vorliegenden Untersuchung wird vor

allem im direkten Kontakt mit den Schulsozialarbeitenden der Begriff professionelles Selbstverständnis verwendet. Beispielsweise in den Gruppendiskussionen, wo es darum geht, den subjektiven und autonomen Charakter professioneller Handlungen aufzunehmen.

4.2 Geschlechtertheoretische Überlegungen zum Professionalisierungsdiskurs

In diesem Kapitel wird die Analysekategorie Geschlecht aus verschiedenen und sich ergänzenden Theorietraditionen betrachtet: Geschlecht als strukturierendes Phänomen (Kapitel 4.2.1), Geschlecht als interaktiv hergestellt (Kapitel 4.2.2), Geschlecht als eine von verschiedenen Diskriminierungskategorien (4.2.3) und die Anerkennung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt (4.2.4). Die theoretischen Ansätze werden vor dem Hintergrund ihrer Relevanz für das Verständnis von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen in der Schulsozialarbeit aufgegriffen und erläutert.

4.2.1 Geschlecht als Strukturkategorie

Geschlecht als eine zentrale soziologische Strukturkategorie übernimmt die Funktion der Positionierung von Frauen und Männern im sozialen Raum (Becker-Schmidt 1993:44). Im Mittelpunkt der Betrachtung steht die Differenz der Geschlechter als hierarchisches System der Über- und Unterordnung. Geschlecht ist nicht mehr lediglich eine Variable, sondern die Zugehörigkeit zur Gruppe der Frauen oder Männer (Genus-Gruppen) bestimmt über den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen sowie über die Zuweisung von sozialem Status und Lebenschancen (Becker-Schmidt 1993:44). Die Kategorie Geschlecht funktioniert somit als Merkmalskatalog auf der symbolischen Ebene, indem es gesellschaftlich definierte Geschlechterstereotypen aufnimmt und definiert, was unter Weiblichkeit und Männlichkeit zu verstehen ist (Becker-Schmidt 1993:44). Das symbolische System der Zweigeschlechtlichkeit hat sich etabliert und führt dazu, dass sich jede Person einem der beiden Geschlechter zuordnen muss, um die eigene Identität und die Akzeptanz in der Gesellschaft sicherstellen zu können. Die Kategorie Geschlecht funktioniert demnach als soziales und strukturelles Moment. Gottschall schreibt:

«Die Ungleichstellung der Geschlechter ist eine im Prinzip alle gesellschaftlichen Bereiche (insbesondere Erwerbssystem und Staat, politische Öffentlichkeit und Kultur, Ehe und Familie) und sozialen Verhältnisse (insbesondere den Staatsbürgerstatus, die Erwerbsposition, die privaten Beziehungen der Geschlechter) prägende Struktur, die als gesellschaftlich

bzw. sozial hergestellte Struktur Platzierungsfunktion hat und soziale Ungleichheit vergeschlechtlicht» (2000:14).

Differenztheoretische Ansätze gehen von einem Patriarchatsverständnis aus, in dem das Männliche als Norm gesetzt wird und das Weibliche das ungleichwertig Andere gilt. Feministischen Theoretiker_innen geht es dabei in erster Linie darum, den androzentrischen Bias in den Wissenschaften zu hinterfragen (Degele 2003:14). «Männer» und «Frauen» werden nicht mehr nur als Erkenntnisobjekte angenommen, sondern die Angehörigen der beiden Genus-Gruppen werden in ein hierarchisches Verhältnis zueinander gebracht und als «weibliche» und «männliche» Subjekte hervorgebracht (Becker-Schmidt 1993:37). Unterdrückungs- und Ausgrenzungsphänomene können mit der Wahrnehmung von Geschlecht als soziale Strukturkategorie sichtbar gemacht und die Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern durch die Arbeitsteilung und Machtverteilung begründet werden. Dieser Prozess spiegelt sich auch im terminologischen Wechsel der Frauen- zur Geschlechterforschung wider. Geschlechterverhältnisse bilden das Resultat sozial-historischer Prozesse und werden massgeblich von der geschlechtlichen Arbeitsteilung im Erwerbsleben bestimmt (Wetterer 2017:26). Diese basiert auf der Trennung von Produktions- und Reproduktionsbereichen, wobei den Frauen primär die Haus- und Familienarbeit und den Männern die gesellschaftliche Sphäre des Öffentlichen, die Berufsarbeit zugewiesen wird (Wetterer 2017:26). Es entsteht eine stabile geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die zu Ungleichstellung der Frauen führt, wie das Theorem der doppelten Vergesellschaftung von Becker-Schmidt (1993) aufzeigt. Denn Frauen sind mittlerweile genauso wie Männer in die Berufsarbeit eingebunden, ihnen wird aber nach wie vor die gesellschaftliche Sphäre des Privaten zugeordnet. Durch diese doppelte Einbindung werden sie stärker mit teilweise widersprüchlichen Anforderungen und Erwartungen der beiden Sphären konfrontiert. Die Zweiseitigkeit des Geschlechterverständnisses nach Becker-Schmidt (1993) eignet sich bei der Untersuchung der Erwerbbeteiligung von Frauen und Männern. Der Arbeitsmarkt ist zum einen von strukturellen Faktoren wie Ausbildung, Zugangsvoraussetzungen und Arbeitsstrukturen abhängig. Gleichzeitig prägen symbolische Darstellungen das Bild einer Profession. Geschlechtstypisierende Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit wirken sich auf den Zugang von neuen Professionsmitgliedern aus. Der Prozess der Vergeschlechtlichung von Professionen führt dazu, dass so gut wie jede Tätigkeit und Profession ein bestimmtes Geschlecht zu haben scheint (Wetterer 2017:17). Arbeitsmarktstatistiken und Alltagsverständnisse zeigen, dass zwischen Frauen- und Männerberufen oder weiblichen und männlichen Branchen

unterschieden wird (Wetterer 2017:17). Dies zeigt sich auch bei der Sozialen Arbeit. Die geschlechtersegregierte Arbeitsteilung begleitet die Soziale Arbeit bis heute. Im Zuge der Professionalisierung im 19. und 20. Jahrhundert zeigen sich geschlechterdiskriminierende Strukturen und geschlechtsspezifische Bewertungen von Tätigkeiten besonders deutlich (Ehlert 2013:118). Im Kontext der frühen Frauenbewegung entwickelte sich die Soziale Arbeit vom «Ehrenamt zur bezahlten Tätigkeit für Frauen» und ermöglichte den Frauen den Einstieg in die Erwerbsarbeit (Ehlert 2013:119). Die Soziale Arbeit ist somit als «Frauenberuf» entstanden und bereits am Anfang haben sich Männer die Leitungspeditionen gesichert (Ehlert 2013). In allen Bereichen der Sozialen Arbeit sind vorwiegend Frauen anzutreffen. Die horizontalen geschlechtsspezifischen Segregationsprozesse entpuppen sich bei genauerem Hinsehen «als subkutane Form einer geschlechtshierarchischen (,vertikalen‘) Statusdistribution» (Wetterer 1995a:12). Durch die numerische Mehrheit der Frauen sowie die aufgrund ihrer kulturell angenommenen und lebensgeschichtlich vorhandenen Nähe zur Fürsorglichkeit wird der Sozialen Arbeit in der Vergangenheit wie heute ein weiblich dominiertes Bild attestiert (Brückner 2013:107–108).

4.2.2 Geschlecht als soziale Konstruktion

In der (deutschsprachigen) Geschlechterforschung hat sich in den 1990er Jahren der konstruktivistische Ansatz zunehmend durchgesetzt (Hirschauer 1989, 2001; West und Zimmerman 1987). Konstruktivistische Ansätze der Geschlechterforschung zeigen, dass die wahrgenommene Unterschiedlichkeit zwischen den Geschlechtern das Ergebnis von gesellschaftlichen Konstruktions- und Zuschreibungsprozessen ist. Das Konzept des Doing Gender ist «in der Geschlechterforschung zu einem Synonym für die in der interaktionstheoretischen Soziologie entwickelten Perspektive einer ,sozialen Konstruktion von Geschlecht‘ geworden» (Gildemeister 2008:167). Die erste Fassung des Begriffs «Doing Gender» wurde von Kessler und McKenna (1978) geprägt. In ihrem Buch *Gender. An ethnomethodological Approach* untersuchen sie Praktiken der Geschlechtskonstruktion von Transsexuellen und Geschlechteridentifikation bei Erwachsenen (Kessler und McKenna 1978). Sie stellen fest, dass «once people decide what you are, they interpret everything you do in light of that» (Kessler und McKenna 1978:6). Das heisst, wenn einer Person ein Geschlecht zugewiesen wurde, können ihre Handlungen geschlechtsspezifisch interpretiert werden. Männer können demnach als weiblich und Frauen als männlich wahrgenommen werden, ohne an ihrer biologischen Geschlechtszugehörigkeit zu zweifeln. Kessler und McKenna (1978) gehen von der Omnirelevanz von Geschlecht aus.

Doing Gender wird in erster Linie durch die Wahrnehmung der Geschlechtszugehörigkeit konstruiert. West und Zimmermann (1987:126) heben weniger die Bedeutung der Wahrnehmung von Geschlecht hervor, sondern die situationsabhängige interaktive Herstellung von Geschlecht. Geschlecht ist demnach nicht etwas, das wir durch die körperliche Ausstattung haben, sondern das in alltäglichen Interaktionsprozessen stets neu ausgehandelt und abgesichert werden muss. Um dies analytisch zu erfassen, wird zwischen dem biologischen Geschlecht «Sex» und dem sozialen Geschlecht «Gender» unterschieden (West und Zimmerman 1987). Das Verständnis von Gender als soziales Geschlecht zielt auf die soziale und kulturelle Prägung einer Person ab (West und Zimmerman 1987:131–135). Die Übereinstimmung vom biologischen und sozialen Geschlecht einer Person wird dabei durch institutionelle Arrangements und Alltagsrituale gestützt (West und Zimmerman 1987:137). Gemäss West und Zimmermann (1987:137) ist Geschlecht in allen Interaktionen präsent und relevant. Bei Hirschauer (2001) scheint die Geschlechtszugehörigkeit auch eine allgegenwärtig relevante Hintergrundannahme zu sein, allerdings ist sie nicht in jedem Kontext gleichbedeutend. Wie bei West und Zimmermann (1987) vertritt auch Hirschauer (1989, 2001) die Position, dass Geschlecht in einem ständigen Wechselspiel von Wahrnehmungs-, Zuschreibungs- und Deutungsrouinen (re)produziert wird, sich biografisch niederschlägt und identitätsstiftend wirkt. In Interaktionen wird Geschlecht dabei einerseits von einer Person dargestellt und durch ihr Handeln reproduziert, andererseits von ihren Gegenübern erkannt und zugewiesen. Es gibt auch Situationen, in denen die Geschlechtszugehörigkeit heruntergespielt wird. Diese Situationen werden nicht nur durch eine aktive Geschlechterkonstruktion charakterisiert, sondern durch ein Undoing Gender (Hirschauer 2001:216). Geschlechterdifferenzen werden dabei neutralisiert, indem beispielsweise auf routinemässige Geschlechterunterscheidungen verzichtet wird. Die Konstruktion von Geschlecht ist gemäss Hirschauer (1994, 2001) kein stetiger Prozess, sondern ist vielmehr als «diskontinuierliche Episode» zu verstehen (Hirschauer 1994:678). Je nachdem, ob das Geschlecht in der Interaktion aktualisiert wird oder nicht, wird es wahrgenommen oder verschwindet. Dabei funktioniert das Undoing Gender keineswegs geschlechtsneutral (Heintz und Nadai 1998:82). Heintz und Nadai explizieren, dass «[w]ährend die Verschränkung von Männlichkeit und Professionalität den Männern gewissermassen automatisch geschlechtliche Neutralität garantieren, erfordert die Anerkennung von Professionalität auf Seiten der Frauen ein heikles Ausbalancieren von doing und undoing gender» (1998:82). Insbesondere in männerdominierten Berufen werden Frauen eher vor die Aufgabe gestellt, die Geschlechterdifferenzen herunterzuspielen,

ohne sie ganz verschwinden zu lassen, um als Berufstätige akzeptiert zu werden (Heintz und Nadai 1998:82). Eine oft praktizierte Form des Undoing Gender ist die Neutralisierung des Aussehens, indem beispielsweise auf körperbetonte Kleidung sowie auf Make-up oder Schmuck verzichtet wird (Hirschauer 2001:217). Dabei sind es nicht nur die Individuen allein, die an Geschlechterkonstruktionen teilnehmen, auch kulturellen Objekten, Gegenständen, Normen, Charaktereigenschaften, Räumen, sozialen Beziehungen oder Tätigkeiten kann ein Geschlecht zugewiesen werden (Hirschauer 2001:222).

4.2.3 Intersektionalität

Hirschauer (2001:212) sowie West und Fenstermaker (1995) haben das Konzept des Doing Gender relativiert, indem sie davon ausgehen, dass andere soziale Kategorien, wie Alter, Klasse oder Ethnie, in Interaktionen relevant werden und in gewissen Situationen die Kategorie Geschlecht überlagern. Geschlechterdifferenzen können beispielsweise durch Altersdifferenzen oder Körpergröße verstärkt werden (Hirschauer 2001:219). Um die Beziehung der unterschiedlichen Kategorien explizit zu betrachten, müssen die Differenzstrukturen als eine kontinuierliche interaktionale Leistung begriffen werden (West und Fenstermaker 1995). Das Konzept der intersektional verschränkten Differenzlinien bietet Anhaltspunkte, um die vielfältig variierenden Bedingungen zu reflektieren. Die Ursprünge des Paradigma Intersektionalität liegt im Black Feminism und der Critical Race Theory (Combahee River Collective 1981; Crenshaw 1989). Den Ausgangspunkt des Diskurses bildet die Kritik am weissen, heterosexuellen Mittelschichtfeminismus. Vertreterinnen des Black Feminism machten auf die Situation von schwarzen Frauen aufmerksam, deren Lebenserfahrungen im weissen, heterosexuellen Feminismus ausgeschlossen bleiben. In der Folge schlossen sich weitere minorisierte Frauen an, wie beispielsweise lesbische Frauen oder Frauen mit Behinderungen. Sie alle fühlten sich vom Feminismus der Frauen der weissen westlichen Welt nicht vertreten und forderten eine differenzierte Perspektive, die auch die Differenzen unter Frauen einbezieht. Ohne an dieser Stelle vertiefend auf die historische Entwicklung und die Ursprünge im schwarzen Feminismus sowie auf die kontroverse Diskussion bezüglich der Überlagerung verschiedener Unterdrückungsverhältnisse einzugehen, wird das für die vorliegenden Ausführungen relevante Verständnis von Intersektionalität dargelegt. In der Geschlechterforschung wird der intersektionale Ansatz mittlerweile für unterschiedliche Analysegegenstände angewendet. Diesbezüglich schreibt Walgenbach:

«Unter Intersektionalität wird dabei verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation, ‚Rasse‘ oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Überkreuzungen‘, ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Verquickungen‘ analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* bzw. *Wechselwirkungen* [Hervorhebung im Original] von sozialen Ungleichheiten und kulturellen Differenzen gerichtet wird» (2011:113).

Mit dem Konzept der Intersektionalität soll das Zusammenwirken verschiedener Kategorien sozialer Ungleichheit analysiert und veranschaulicht werden. Die Strukturkategorien stehen nicht allein oder in einem additiven Verhältnis zueinander, sondern sind ineinander verschränkt und beeinflussen sich gegenseitig (Walgenbach 2011:113). Intersektionalität mit den drei Kernkategorien class, race und gender existiert jedoch nicht als fertiges Konzept. Winker und Degele (2009) plädieren für Offenheit und Sensibilität hinsichtlich der Frage nach der Auswahl und Gewichtung weiterer und neuer Kategorien. Die Relevanz der zur Analyse hinzugezogenen sozialen Kategorien hängen jeweils vom Untersuchungsgegenstand und der Analyseebene ab. Im Anschluss an Harding (1991:53) unterscheiden Winker und Degele (2009:18–62) zwischen drei Analyseebenen, die sich wiederum gegenseitig beeinflussen: die gesellschaftlichen Strukturen (Makroebene), kulturellen Symbole (Repräsentationsebene) und interaktiv hergestellten Identitätsbildungsprozesse (Mikroebene). Der Ansatz der Mehrebenenanalyse ermöglicht eine gewisse Offenheit und Vielseitigkeit. Mit dem Bezug zum Forschungsgegenstand vermeidet er gleichzeitig, dass Kategorien beliebig ausgewählt werden (Winker und Degele 2009:206). Gemäss Winker und Degele (2009) ist es sinnvoll, sich auf soziale Praxen und Prozesse zu fokussieren und die dort bestehenden Differenzkategorien zu analysieren. Im Rahmen der Professionalisierungs- und professionellen Identitätsbildungsprozesse sind Interaktionen und Handlungen von Schulsozialarbeitenden im Umgang mit Adressat_innen zentral. Vor diesem Hintergrund kann analysiert werden, in welche strukturellen und symbolischen Kontexte die sozialen Praxen eingebunden sind und wie sie Identität hervorbringen und verändern. Das Modell von Winker und Degele (2009) ist für die Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe anschlussfähig, weil es nicht nur den Blick auf die handelnden Subjekte und die gesellschaftlichen Strukturen wirft, sondern auch deren Zusammenhänge und Wechselwirkung deutlich macht. Die Schulsozialarbeit hat zur Aufgabe, junge Menschen in ihrer schulischen, sozialen und individuellen Entwicklung zu unterstützen und zu fördern. Die Nutzung und Aneignung der Angebote der Schulsozialarbeit hängen dabei massgeblich von der Kooperationsbereitschaft der Lehrpersonen,

Schulleitungen und Erziehungsberechtigten sowie dem Schulklima und pädagogischen Handlungspraxen ab (Spies 2017b:85). Das Konzept der intersektional verschränkten Differenzlinien bietet die Möglichkeit, variierenden biografischen Bedingungen der Kooperationspartner_innen, der Adressat_innen von Schulsozialarbeit sowie der Schulsozialarbeitenden selbst zu reflektieren. Gemäss Spies ist jede «Differenzlinie, wie Geschlecht, Sexualität, Gesundheit, Hautfarbe, Ethnizität, Nationalität, Sozialstatus, Religion, Sprache, Besitz oder Herkunft, [...] je nach individuellem Fall mehr oder weniger intensiv mit weiteren Differenzlinien verwoben» (Spies 2017b:85–86). Angebote mit geschlechtssensibler Intention, wie beispielsweise Mädchen- und Jungenprojekte, können durch den Fokus auf die Zweigeschlechtlichkeit zu diskriminierenden Settings werden, indem geschlechtsspezifische Rollenbildern zementiert werden (Spies 2017b). Bereswill schreibt:

«Für die Praxis und Theorie der Sozialen Arbeit öffnet die Auseinandersetzung mit Intersektionalität den Blick für die Vielschichtigkeit und die Widersprüchlichkeit von Ungleichheitsverhältnissen, Benachteiligungsdynamiken und multiplen Zugehörigkeiten. Eine große Herausforderung ist dabei, verfestigte Strukturen der Ungleichheit zu erkennen und zugleich auf starre Gruppen- und Identitätszuschreibungen zu verzichten» (2011:212).

Intersektionalität hat sich in der deutschsprachigen Geschlechterforschung zu einer prominenten Erkenntnisperspektive entwickelt, jedoch oft unter der Absenz der Kategorie «Sexualität» (Dietze, Haschemi Yekani und Michaelis 2012:114–115). Wie im Forschungsstand aufgezeigt, ist die Öffnung hinsichtlich geschlechtlicher und sexueller Vielfalt gerade im System Schule zentral, um Diskriminierungen zu vermeiden. Innerhalb der Queer Theory werden Geschlecht und Sexualität als Produkte von intersektionalen Konstruktionsprozessen verstanden.

4.2.4 Queer Theory

In den USA war der Begriff «Queer» ursprünglich eine abwertende Bezeichnung für homosexuell lebende Personen sowie «für all diejenigen, die sich nicht in das Korsett eindeutiger heterosexueller Orientierungen und binärer Geschlechtszuordnungen zwängen lassen wollen» (Degele 2005:15). Gleichzeitig haben sich die betroffenen Personengruppen den Begriff seit den späten 1980er Jahren mit Stolz angeeignet (Degele 2005:15). Der Begriff etablierte sich als Bezeichnung eines politischen Aktivismus (Queer Politics) sowie für eine wissenschaftliche Ausrichtung (Queer Theory bzw. Queer Studies) (Czollek et al. 2009:33; Degele 2005:16). Es gibt eine Reihe von Theorien, die queere Perspektiven

in den Mittelpunkt stellen. Nicht alle sind gleichermassen anschlussfähig an die Soziale Arbeit respektive Schulsozialarbeit und die Frage nach der professionellen Identitätskonstruktion. Die hier diskutierten Ansätze der Queer Theory berufen sich auf die Arbeiten von Judith Butler (1991). Dabei werden Normierungen sowie Machtverhältnisse, die sich um Heterosexualität und die binäre Codierung von Zweigeschlechtlichkeit entfalten, kritisch untersucht (Butler 1991). Innerhalb der Queer Theory wurde das Konzept der Heteronormativität zu einem wichtigen Instrumentarium. Mit ihrem Konzept der «heterosexuellen Matrix» hat Butler (1991) die Analyse von Heteronormativität vorangetrieben. Dieses bezieht sich auf die gesellschaftlich gemachten Annahmen, dass Menschen natürlicherweise zweigeschlechtlich organisiert und heterosexuell aufeinander bezogen sind (Butler 1991:22–24; Degele 2005:19). Die Verbindungen zwischen Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität führt zum Ausschluss derjenigen, die mit dieser Normsetzung nicht konform gehen (Butler 1991:38). Mit dem Konzept beabsichtigt Butler (1991), die angeblich natürlichen Zusammenhänge zwischen dem biologischen Geschlecht (Sex), dem sozialen Geschlecht (Gender) und dem heterosexuellen Begehren (Desire) zu hinterfragen und die Vielfalt von Geschlechtern und Sexualitäten anzuerkennen. Die Kritik am Begriff «Heteronormativität» ist ein zentraler Teil der Queer Theory nach Butler (1991). Gemäss Degele bezeichnet «Heteronormativität [...] aber nicht nur Naturalisierungen von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität, sondern bezieht sich darüber hinaus auch auf gesellschaftliche Strukturen und Organisationsweisen» (2008:88). Merkmale der Heteronormativitätsdefinition sind gemäss Degele (2008:89–90):

- Naturalisierung: Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität werden mit dem Schein von Natürlichkeit versehen und somit als unhinterfragte gesellschaftliche Tatbestände und Normen wahrgenommen.
- Unbewusstheit: Die heteronormativen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschemata müssen den Beteiligten nicht bewusst sein.
- Institutionalisierung in Strukturen: Degele (2008:89) nennt dazu als Beispiel in der Bildung die Ordnung der Geschlechter in den Schulbüchern (Mami spült, Papa arbeitet).
- Reduktion von Komplexität: Mit der Annahme der Heteronormativität wird ein «berechenbares Verhaltensterrain und damit Erwartungssicherheit» geschaffen (Degele 2008:90).

Mit dem Begriff der Heteronormativität versucht Queer Theory die Verankerung der Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität aufzubrechen. Erst wenn die Schulsozialarbeit sich als queergerechte Schulsozialarbeit an der Vielfalt von Geschlechterformen und Sexualitäten orientiert, «anerkennt sie Menschen in ihren unterschiedlichen Seins- und Daseinsformen, ohne Differenzen auszulöschen und ohne eine Bewertung dieser vorzunehmen» (Czollek et al. 2009:39). Das fordert nicht nur die Schulsozialarbeitenden dazu auf, ihre Vorstellungen von Geschlecht kritisch zu reflektieren, sondern auch ihre professionelle Praxis entsprechend auszurichten. Insbesondere in der Interaktion ist eine kritische Reflexion und Sensibilität für Geschlechtervielfalt wichtig.

4.3 Sensibilisierendes Konzept und Erkenntnisinteresse der Analyse

Mit den vorgestellten theoretischen Perspektiven wurde im Kapitel 4 der theoretische Diskurs zu den Forschungsinteressen – professionelle Identitätskonstruktion und Geschlechterkonstruktionen im Professionalisierungsprozess von Schulsozialarbeitenden – historisch nachgezeichnet. Abschliessend werden im Folgenden die theoretischen Ansätze entlang der beiden Forschungsfragen und in Bezug auf das Erkenntnisinteresse der Analyse miteinander in Verbindung gesetzt.

Das erste Erkenntnisinteresse zielt darauf ab, identitätsbildende Prozesse bei den befragten Schulsozialarbeitenden in den Gruppendiskussionen zu rekonstruieren. Dies beinhaltet die Frage, wie institutionelle Rahmenbedingungen und Anforderungen des sozialen Kontextes in den Gruppen thematisiert und in ein Verhältnis zu eigenen Gestaltungsmöglichkeiten gesetzt werden. Dafür wurden identitätskonstruktivistische Ansätze als theoretischer Rahmen der Untersuchung vorgestellt. Identität wird dabei als fortwährender Entwicklungs- und Aneignungsprozess verstanden, mit dem Ziel, professionelle Handlungsfähigkeit und Handlungsautonomie zu ermöglichen (Harmsen 2004; Keupp et al. 2002). Die Argumentation der sozialwissenschaftlichen Identitätsforschung versteht Identität als soziale Konstruktion. Unterschieden wird dabei zwischen dem subjektiven Innen und gesellschaftlichen Aussen (Keupp et al. 2002; Krappmann 1969; Mead 1934). Prozesse des professionellen Selbstverständnisses, geprägt durch individuelle Erfahrungen und Einstellungen, treffen auf institutionelle Rahmungen und gesellschaftlich geprägte Fremdwahrnehmungen. Daraus bildet sich eine Momentzuschreibung professioneller Identitätskonstruktionen. In den Gruppendiskussionen entsteht dies, indem die Schulsozialarbeitenden ihr professionelles Selbstverständnis im professionellen Kontext

rekonstruieren und dabei bestimmte Ereignisse auswählen. Postmoderne Identitätskonzepte als theoretischer Bezugsrahmen erweisen sich als geeignet, weil damit sowohl die Prozesshaftigkeit der Entwicklung professioneller Identität als auch die individuell, subjektiv und diskursiv hergestellte professionelle Identität der Schulsozialarbeitenden analysiert werden können. In der Untersuchung wird eine Annäherung über die konstruierenden Faktoren professioneller Identität verfolgt. Es stellt sich daher die Frage, *wie* professionelle Identität von den Schulsozialarbeitenden konstruiert wird. Symbolisch-interaktionistische Identitätstheorien ermöglichen, Identitätsbildungsprozesse sowohl in Bezug auf das professionelle Selbstverständnis als auch auf die professionelle Fremdwahrnehmung zu betrachten (Keupp et al. 2002; Krappmann 1969; Mead 1934). Unter dem professionellen Selbstverständnis wird die Orientierung an den individuellen Erfahrungen, Zielen und Bedürfnissen einer Person verstanden. Im Zentrum stehen dabei die eigenbiographischen Erfahrungen, Normen- und Werthaltungen sowie die in der Ausbildung und der Berufstätigkeit gesammelten professionellen Erfahrungen. Die Frage nach den Funktionen, Aufgaben und Aufträgen der Schulsozialarbeit gehören ebenso zum professionellen Selbstverständnis wie die Verknüpfung von Fähigkeiten, Eigenschaften und Handlungsweisen von Schulsozialarbeitenden. Vor diesem Hintergrund interessiert, wie Schulsozialarbeitende ihr professionelles Selbstverständnis beschreiben.

Identitätstheorien der symbolisch-interaktionistischen Tradition beziehen die Interaktionspartner_innen in die (professionelle) Identitätskonstruktion mit ein. Keupp et al. (2002) verdeutlichen, dass eine Teilidentität, wie beispielsweise die professionelle Identität einer Person, etwas ist, das sich in einem permanenten Aushandlungsprozess zwischen dem Individuum und seinem sozialen Umfeld weiterentwickelt. Dabei ist die Konstruktion professioneller Identität eng mit der Übernahme der durch andere zugeschriebenen Identität verbunden. Vorgegebene Verhaltensweisen, Erwartungen und Rollenbilder werden von den Berufsakteur_innen verinnerlicht. Ebenso beeinflussen institutionelle und gesellschaftliche Strukturen den professionellen Identitätsbildungsprozess. Übertragen auf den Untersuchungsgegenstand müssen sich Schulsozialarbeitende demnach durch die Perspektive anderer Kooperationspartner_innen sehen, um die eigene professionelle Identität entwickeln zu können. Wie das professionelle soziale Umfeld (Lehrpersonen, Schulleitung, Eltern oder Schüler_innen) der Schulsozialarbeitenden die Schulsozialarbeit wahrnehmen, kann hier ausschliesslich vor dem Hintergrund des Fremdbewusstseins der Schulsozialarbeitenden beantwortet werden. Dabei interessiert die Einschätzung der Schulsozialarbeitenden, wie sie von ihrem sozialen und professionellen

Umfeld wahrgenommen werden und welche Konsequenzen dies auf die professionelle Selbstwahrnehmung hat.

In ihrem Kerngeschäft ist die Schulsozialarbeit auf die Zusammenarbeit mit den Schulen angewiesen. Insbesondere in der Zusammenarbeit mit anderen Professionen zeigen sich Unterschiede und Parallelen der professionellen Gruppen. Statusunterschiede in Form unterschiedlicher Niveaus der professionellen Entwicklung (z.B. Schule vs. Soziale Arbeit) oder aufgrund der unterschiedlichen Stellung innerhalb der Struktur der Organisation Schule sowie unzureichende Kenntnisse über das Aufgabengebiet und Rollenverständnis stellen Schulsozialarbeitende vor Herausforderungen. Die professionelle Identität wird insbesondere in der Kooperation relevant und erkennbar. Der Umgang mit strukturell und berufskulturell bedingten Herausforderungen fordert professionelles Handeln, das interessante Informationen zum professionellen Selbstbild liefern kann (Harmsen 2004; Keupp et al. 2002; Klüsche 1994). Insbesondere im Umgang mit Herausforderungen in interprofessionellen Kooperationen werden Identitätsbildungsprozesse deutlich. Das vorliegende Interesse liegt daher in der Frage, wie Passungsarbeit zwischen professioneller Selbst- und Fremdwahrnehmung stattfinden.

Bei der zweiten Forschungsfrage liegt der Analysefokus in der Rekonstruktion von Geschlechterkonstruktionen in der Schulsozialarbeit respektive durch die Schulsozialarbeitenden. Im Unterschied zur Wahrnehmung von Geschlecht als Variable werden mit der Strukturkategorie Geschlecht gesellschaftliche und soziale Konstruktionsprozesse von Zweigeschlechtlichkeit in den Blick genommen (Buchen 2004:11). Grundsätzlich bleiben sie jedoch der binären Geschlechterordnung mit ihren Naturalisierungen verhaftet. Bei der Betrachtung von Geschlecht als soziale Strukturkategorie geht es um Geschlechterordnungen und Geschlechterverhältnisse, das heisst, um Relationen von Frauen und Männern als soziale Gruppe. Strukturbedingungen von Geschlechterverhältnissen sind einerseits im System der geschlechtlichen Arbeitsteilung, andererseits in der Zuweisung von sozialen Positionen und Ressourcen, wie Macht, Geld und Zeit zu identifizieren. In der Analyse zum professionellen Selbstverständnis der Schulsozialarbeitenden rückt aus strukturtheoretischer Perspektive das Verhältnis von Profession und Geschlecht in den Fokus. Dabei interessiert, wie sich das Handlungsfeld Schulsozialarbeit gegenwärtig im Machtfeld sozialer Geschlechterordnung eingeordnet hat. Sozialkonstruktivistische Ansätze eignen sich darüber hinaus, um herauszufinden, ob und inwiefern sich in einer vergeschlechtlichten Profession Geschlechterdifferenzen auf das professionelle Denken und

Handeln von Berufsakteur_innen auswirken. Dabei soll vermieden werden, geschlechtsspezifisches Verhalten zu zementieren. Vielmehr soll es dazu dienen herauszufinden, ob der professionelle Alltag von geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Erfahrungen, Geschlechterstereotypen oder geschlechtsspezifischen Umgangsformen gekennzeichnet ist. Gerade die Umgangsweisen mit den Adressat_innen der Schulsozialarbeit, aber auch mit professionellen Mitarbeitenden, müssen so gestaltet werden, dass deren unterschiedlichen lebensweltlichen Dispositionen, Bedürfnissen und Problemlagen entsprochen wird. Es kann daher ein deutlicher Bedarf an Auseinandersetzung mit Intersektionalität im schulsozialarbeiterischen Professionalisierungsprozess angemeldet werden (Spies 2017b:85). Für die genderkompetente Schulsozialarbeitspraxis bedeutet das, sich mit der Kritik von Minoritäten auseinanderzusetzen und die Kompetenzen für die Wahrnehmung von Diversität gerade im Umgang mit Adressat_innen der Schulsozialarbeit zu erweitern. Das theoretische Konzept Intersektionalität wird als Sensibilisierungsstrategie in die Analysen einbezogen und soll auf Schnittmengen von Diskriminierungen aufmerksam machen sowie die Machtstrukturen und Herrschaftsverhältnisse verdeutlichen, die in die kategorialen Zuschreibungen eingebettet sind. Schliesslich soll mit dem Einbezug queertheoretischer Überlegungen die Öffnung hin zu einer Anerkennung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt ermöglicht werden. Das Konzept der Heteronormativität ist in der Gesellschaft fest verankert (Degele 2008:88). Vergleichbar mit differenztheoretischen Ansätzen, bei denen Geschlecht als Strukturkategorie funktioniert, bezeichnet Heteronormativität eine Weltanschauung, in der Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität nicht hinterfragt und als selbstverständlich hingenommen werden. Im täglichen Doing und Undoing Gender werden diese geschlechterspezifischen Normvorstellungen und Differenzierungen reproduziert (Hirschauer 1994). Dabei werden sie nicht als Konstruktion wahrgenommen, sondern auf eine «natürliche» Geschlechterdifferenz zurückgeführt. Eine queertheoretische Perspektive stellt die Normierungen, Heteronormativität und binäre Codierung von Zweigeschlechtlichkeit grundlegend in Frage. In der vorliegenden Arbeit wird ein offener Zugang gewählt und allgemein danach gefragt, wie Schulsozialarbeitende die Rolle von Geschlecht im professionellen Alltag wahrnehmen. Dabei interessiert, ob die Schulsozialarbeitenden in ihren Ausführungen in binären Geschlechterstrukturen verbleiben, oder ob die Konzepte der Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität aufgebrochen werden. Dabei interessiert beispielsweise, ob entsprechend queertheoretischer Perspektiven, die Akzeptanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in die professionelle Praxis gefunden haben. In Anlehnung an Brückner (2008:3) wird dabei eine doppelte

Strategie verfolgt. Mit dem «Re-Gendering» sollen versteckte oder nicht objektiv sichtbare Geschlechterdifferenzen aufgezeigt werden, um den geschlechtsspezifischen Gehalt sichtbar zu machen. Mit dem «De-Gendering» sollen geschlechtsspezifische Zuweisungen zurückgewiesen werden, die mit einer Entwertung oder dem Ausschluss einhergehen. Im gesamten Forschungsprozess werden eine geschlechtersensible Perspektive eingenommen und die Daten entsprechend analysiert.

II. Teil: Empirische Studie

5 Anlage der Untersuchung

Im folgenden Kapitel werden die Methodik und der Forschungsprozess der vorliegenden Untersuchung vorgestellt. Im ersten Schritt erfolgt eine Kontextualisierung der Dissertation, bevor anschliessend deren Forschungsziel und das Untersuchungsdesign beschrieben werden. Entsprechend dem Forschungsprozess des Dissertationsvorhabens wird zuerst die quantitative Fragebogenerhebung vorgestellt, bevor anschliessend das Vorgehen bei den durchgeführten Gruppendiskussionen erläutert wird. Das Kapitel schliesst mit einer Methodenreflexion und den Gütekriterien.

5.1 Kontext der Dissertation

Die Dissertation ist im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) finanzierten Forschungsprojekt «Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit – Eine empirische Studie zum Stand in der deutschsprachigen Schweiz» (<http://p3.snf.ch/project-156642>) entstanden. Bei dem SNF-Projekt handelt es sich um ein Kooperationsprojekt der PHBern und der Berner Fachhochschule (BFH). Das Projektteam setzte sich zusammen aus Ueli Hostettler von der PHBern (Erstantragssteller), Roger Pfiffner von der BFH (Mit-antragssteller) sowie den beiden Projektmitarbeiterinnen Simone Ambord und Monique Brunner. Unterstützung im Forschungsprozess erhielten wir von Marc Wittwer und Thomas Wicki. Die Ergebnisse der gemeinsamen Gesamtstudie sind in der Publikation «Schulsozialarbeit in der Schweiz – Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen» zusammengetragen und bieten erstmals systematisches Wissen zu dem relativ jungen Handlungsfeld Schulsozialarbeit (Hostettler et al. 2020).

Ziel des Projekts war, eine empirische Grundlage der bestehenden Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen in dem sehr heterogen ausgestalteten Handlungsfeld Schulsozialarbeit zu schaffen. Anhand einer quantitativen Querschnitterhebung zu den bestehenden Kooperationsformen und Nutzungsformen wurden quantitative Schulsozialarbeits-, Schulleitungs-, Lehrpersonen- und Schüler_innendaten in allen Kantonen der deutschsprachigen Schweiz erhoben und ausgewertet. Mittels eines aufwändigen Rekrutierungsverfahrens umfasst die Gesamterhebung zu den Angebots- und Kooperationsformen 811 Schulsozialarbeitende, 596 Schulleitungen und 6273 Lehrpersonen. Insgesamt verfügen wir bei 360 Schulen über Datensätze von allen drei Berufsgruppen, die auf der

Einzelerschulebene trianguliert werden konnten (Hostettler et al. 2020:31). Daraus lassen sich nützliche Erkenntnisse für die Zusammenarbeit der Professionsgruppen ableiten. Die Datenbasis erlaubt Verallgemeinerungen der Befunde zur Organisation und Ausgestaltung der Schulsozialarbeit für die gesamte Deutschschweiz.

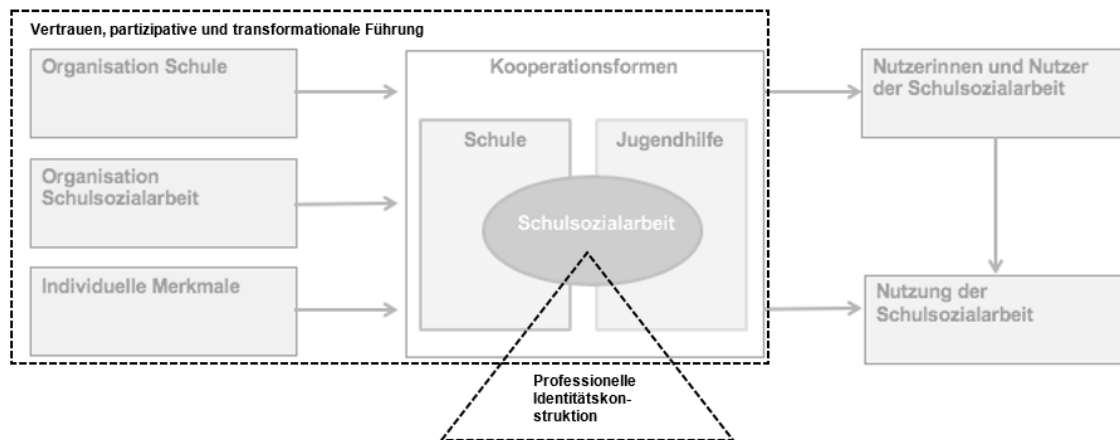
Für die Analyse der Nutzungsformen wurde zusätzlich an 32 Schulen eine Schüler_innenbefragung durchgeführt. Die Daten von insgesamt 4385 befragten Schüler_innen bilden eine verlässliche empirische Grundlage und lassen Aussagen zur Nutzung und zum Nutzen der Schulsozialarbeit zu (Hostettler et al. 2020:33).

In den 46 Monaten Projektlaufzeit zwischen Juni 2015 und März 2019 konnten wir das durch die wissenschaftliche Forschung gewonnene Wissen in verschiedenen Publikationen (Ambord, Hostettler, Brunner und Pfiffner 2018; Brunner und Ambord 2018; Brunner, Pfiffner, Ambord und Hostettler 2018; Hostettler et al. 2020), Veranstaltungen und Tagungen (Ambord und Brunner 2018; Ambord, Pfiffner, Brunner und Hostettler 2017; Brunner, Ambord, Pfiffner und Hostettler 2017) dem breiten Fachpublikum sowie Interessent_innen zugänglich machen. In meiner Rolle als Projektmitarbeiterin war ich am gesamten Forschungsprozess beteiligt. Dieser umfasste die Entwicklung der Befragungsinstrumente und die Rekrutierung der Befragungsteilnehmenden, die Durchführung der Erhebungen, die Aufbereitung und Analyse der Daten sowie die zielgruppenspezifische Kommunikation zentraler Ergebnisse in Publikationen sowie an Konferenzen und Tagungen.

Ferner haben Simone Ambord und ich im Rahmen des Projekts selbständige Teilprojekte für unsere Dissertationsvorhaben ausgearbeitet und realisiert (Abbildung 3). Auf der Grundlage der im Gesamtprojekt erworbenen Daten, untersucht Simone Ambord in ihrem Dissertationsprojekt, wie die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz organisiert und strukturiert ist, welche Merkmale die interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitenden beinhaltet und welchen Einfluss Vertrauen, transformationale Führung und partizipative Führung auf die interprofessionelle Kooperation zeigen. Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis meines Dissertationsprojekts, in dem ich die professionelle Identitätskonstruktion von Schulsozialarbeitenden in interprofessionellen Kooperationssettings analysiere. Dabei beziehe ich einen Teil der im gemeinsamen Gesamtprojekt erworbenen Daten in die Auswertungen ein. Darüber hinaus habe ich weiterführende inhaltsanalytische Auswertungen der offenen Frage

durchgeführt. Zudem habe ich Gruppendiskussionen mit Schulsozialarbeitenden durchgeführt und analysiert.

Abbildung 3: Verortung der Dissertationsprojekte im SNF-Projekt



Quelle: Eigene Darstellung nach Hostettler et al. (2020).

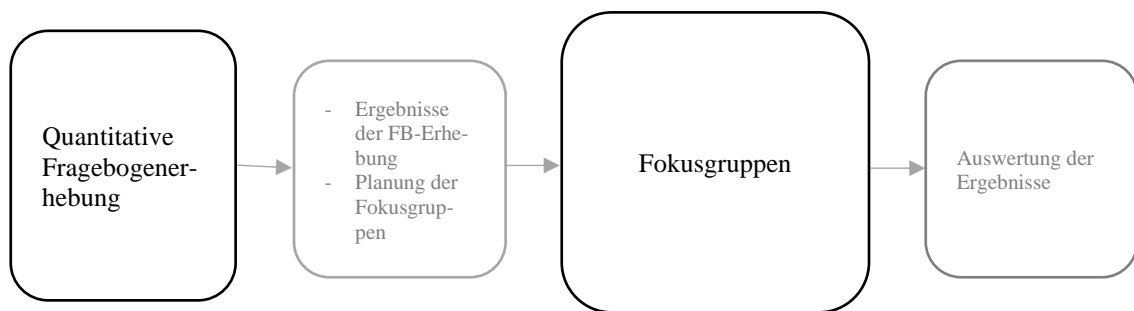
Anmerkungen: □ = Dissertation Ambord, Δ = Dissertation Brunner

5.2 Forschungsdesign

Die Querschnittsstudie basiert auf einer Fragebogenerhebung und Fokusgruppen. Dabei wurde ein qualitativ-vertiefendes sequentielles Mixed-Methods-Design gewählt, wie in Abbildung 4 visualisiert (Kuckartz 2014:77). In diesem Zwei-Phasen-Design wird zunächst die quantitative Studie durchgeführt und ausgewertet. Anschliessend erfolgen die Gruppendiskussionen mit der Intention, die Resultate der Fragebogenerhebung durch die qualitative Vertiefung besser zu verstehen (Kuckartz 2014:78). Für die Dissertation besitzt die qualitative Studie Priorität und die quantitative Studie hat eher die Funktion einer Vorstudie (Kuckartz 2014:78). Die vorliegende Analyse knüpft somit an Teilaspekte der gemeinsamen Gesamtstudie an, fokussiert jedoch ausschliesslich die quantitativen Daten des Kantons Bern und ergänzt diese mit Gruppendiskussionen mit Schulsozialarbeitenden, die im Rahmen dieser Doktorarbeit ebenfalls im Kanton Bern durchgeführt wurden. Für die Analyse des vorliegenden Forschungsinteresses eignen sich Gruppendiskussionen besonders gut, weil sie sowohl individuellen Erfahrungen wie auch kollektiv geteilten Wahrnehmungen Raum lassen und den gemeinsamen (Aushandlungs-)Prozess ermöglichen. Die regionale Einschränkung auf den Kanton Bern erfolgt aufgrund der zur Verfügung stehenden quantitativen Daten aus dem Gesamtprojekt. Der Kanton Bern war der erste Kanton, in dem die Fragebogenerhebung abgeschlossen war. Dies ermöglichte mir zu einem frühen Zeitpunkt, mit der Auswertung der quantitativen Daten zu beginnen. Die

Erkenntnisse aus dieser ersten Auswertung führten zu einer Konkretisierung des vorliegenden Forschungsgegenstandes und flossen in die Konstruktion des Leitfadens für die Gruppendiskussionen mit ein. Zudem bildeten die quantitativ erhobenen Daten die Grundlage für die anschliessende Kontaktierung und Zusammenstellung der Personen für die Gruppendiskussionen. Auf dieser Basis wurden die Gruppendiskussionen organisiert und durchgeführt. Weitere Gründe für die regionale Eingrenzung sind, dass die Schulsozialarbeit im Kanton Bern institutionell gut verankert ist und sich etabliert hat. Zudem gibt es im Kanton Bern über 100 Schulsozialarbeitende, was die Wahrscheinlichkeit erhöhte, genügend Zusagen für die Realisierung der Gruppendiskussionen zu erhalten.

Abbildung 4: Forschungsdesign



Quelle: eigene Darstellung.

Der Forschungsgegenstand ist subjektbezogen, da individuelle Konstruktionsprozesse professioneller Identität von Schulsozialarbeitenden und Geschlechterkonstruktionen untersucht werden. Das Ziel besteht darin, die Unsicherheiten bezüglich der Schwierigkeit in der professionellen Praxis zu verstehen und themenspezifisch zu kategorisieren. Das gewählte Mixed-Methods-Design ermöglicht eine erweiterte Sichtweise den Forschungsgegenstand zu erhalten und neues, vertiefendes Wissen zu generieren.

5.3 Quantitative Fragebogenerhebung

In diesem Kapitel werden das Vorgehen bei der Datenerhebung, das verwendete Erhebungsinstrument sowie die Datenauswertungsverfahren der quantitativen Fragebogenerhebung dargestellt. Bei den Daten handelt es sich um eine quantitative Querschnittserhebung zu den bestehenden Kooperationsformen zwischen Schulsozialarbeitenden, Schulleitungen und Lehrpersonen. In der Dissertation beziehe ich mich auf die Schulsozialarbeitsdaten des Kantons Bern und somit nur auf einen Teil der Daten aus der gemeinsamen Gesamtstudie.

5.3.1 Vorgehen bei der Datenerhebung und Beschreibung der Stichprobe

Die Befragung der Schulsozialarbeitenden erfolgte mit einem Online-Fragebogen (mittels der Software «Unipark»). Die Grundgesamtheit der vorliegenden Studie bilden sämtliche Schulsozialarbeitenden des Kantons Bern, die im Zeitraum vom 1. August 2016 bis 31. Dezember 2016 berufstätig waren. Auf der Basis einer Liste der Berner Fachhochschule Soziale Arbeit sowie weiterführenden Recherchen im Internet wurden 105 Schulsozialarbeitende identifiziert und schriftlich über die Studie vorinformiert (Bruttostichprobe). Da es sich um eine Vollerhebung handelt, wurden alle Schulsozialarbeitenden telefonisch kontaktiert und zur Teilnahme an der Onlinestudie angefragt. Sieben Personen haben aus ressourcentechnischen Gründen oder aufgrund einer längeren Abwesenheit nicht an der Umfrage teilgenommen. Schliesslich konnte der Link zur Online-Befragung an 97 Schulsozialarbeitende gesendet werden (Nettostichprobe). Mit insgesamt 97 ausgefüllten Fragebögen betrug der Rücklauf 100 Prozent bezogen auf die Nettostichprobe und 93.3 Prozent bezogen auf die Bruttostichprobe. Nach der Eliminierung der Datensätze mit systematischen Missings gehen in die folgenden Auswertungen die Antworten von 96 Schulsozialarbeitenden ein. Entfernt wurden Datensätze, die 20 Prozent oder mehr fehlende Werte aufwiesen, soweit diese gebündelt in bestimmten Abschnitten des Fragebogens und nicht im Sinne eines missing at random, vereinzelt über den gesamten Fragebogen hinweg auftraten (Mummendey und Grau 2014).

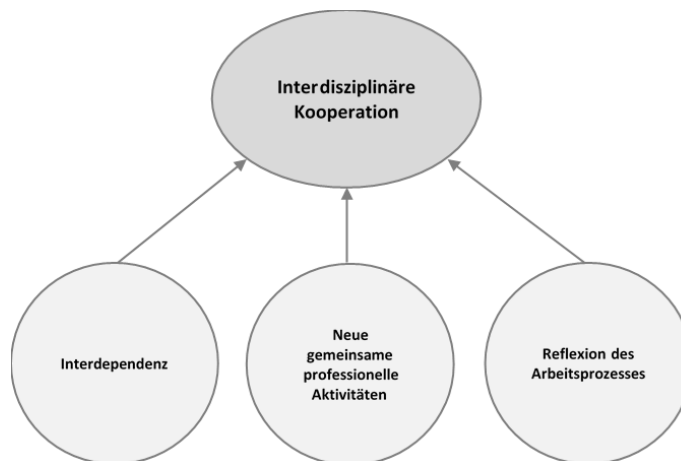
5.3.2 Erhebungsinstrument

Der Fragebogen gliedert sich in acht Teile: 1) Organisation der Schulsozialarbeit, 2) Zusammenarbeit mit anderen Personen im Arbeitsalltag, 3) Nutzung der Schulsozialarbeit, 4) Führungsstil der Schulleitung, 5) Einbezug der Schulsozialarbeit in die Schulentwicklung, 6) Arbeitsbelastung und Handlungsspielraum bei der Arbeit, 7) Zusammenarbeit mit Organisationen ausserhalb der Schule und 8) persönliche Angaben und abschliessende Bemerkungen. Detaillierte Informationen zu den verwendeten Konstrukten und Ergebnissen der gemeinsamen Gesamtstudie sind im gemeinsam verfassten Buch von Hostettler et al. (2020) nachzulesen. Im Folgenden wird nur auf die für das Forschungsinteresse relevante offene Frage und die verwendeten Skalen – professionelle Rollenklarheit und interdisziplinäre Kooperation – eingegangen. Der zweite Teil des Fragebogens zur interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitungen schliesst mit zwei offenen Fragen zu den Herausforderungen und Merkmalen in der interdisziplinären Zusammenarbeit ab. Die erste der beiden Fragen wurde

für die thematische Fokussierung und Vorbereitung der Gruppendiskussionen verwendet und lautet: *Die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen kann herausfordernd sein. Haben Sie schon Situationen erlebt, in denen die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und/oder der Schulleitung schwierig oder unmöglich war? Falls ja, was machte die Zusammenarbeit schwierig?* Die inhaltsanalytische Auswertung der Antworten auf die Frage zeigt, dass die Unklarheit hinsichtlich der professionellen Rolle im interdisziplinären Kooperationssetting von den befragten Schulsozialarbeitenden am meisten genannt und als zentraler Erfolgsfaktor in der interdisziplinären Zusammenarbeit identifiziert wurde (Kapitel Ergebnisse 6.1.2). Aufgrund der Erkenntnisse wurde eine Zusammenhangsanalyse zwischen Rollenklarheit und interdisziplinärer Kooperation durchgeführt. Um den Zusammenhang zwischen Rollenklarheit und interdisziplinärer Kooperation zu analysieren, bezieht sich die vorliegende Untersuchung auf zwei Skalen aus dem Fragebogen. Das professionelle Rollenverständnis und die interdisziplinäre Kooperation sind nicht direkt beobachtbare und messbare Phänomene. Aus diesem Grund wurde auf bewährte Erhebungsinstrumente zur Messung dieser Phänomene zurückgegriffen und wo nötig sprachlich und auf den Kontext der Schulsozialarbeit bezogen angepasst. Der Validität der Erhebungsinstrumente wurde dadurch besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Mit der Skala zur professionellen Rollenklarheit soll gemessen werden, wie klar die eigene professionelle Rolle der Schulsozialarbeitenden in der interdisziplinären Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Schulleitungen ist. Das Instrument zur Analyse der professionellen Rollenklarheit orientiert sich an der Subskala *role expectancy* der Skala *The Perception of Interprofessional Collaboration Model Questionnaire (PINCOM-Q)* von Ødegård (2006). Die vier Items wurden ins Deutsche übersetzt und an den deutschsprachigen Kontext adaptiert. Die befragten Schulsozialarbeitenden beantworteten die vier Aussagen auf einer fünfstufigen Likert Skala von 1 «trifft überhaupt nicht zu» bis 5 «trifft voll zu». Das Modell zur Messung der interdisziplinären Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden, Lehrpersonen und Schulleitungen orientiert sich am *Index of interdisciplinary collaboration* von Bronstein (2003), welches von Mellin et al. (2010) weiterentwickelt wurde. Das Modell stammt aus dem Forschungsfeld der Sozialen Arbeit und hat sich im englischsprachigen Raum mehrfach bewährt. Dabei wird das nicht direkt messbare Konstrukt der interdisziplinären Kooperation anhand von Indikatoren, die fünf Merkmalen zugeordnet werden, operationalisiert (Hostettler et al. 2020). Das Modell wurde ebenfalls ins Deutsche übersetzt und dem deutschschweizerischen Kontext angepasst. Aus den ursprünglich fünf Merkmalen zur Messung der interdisziplinären

Kooperation kristallisiert sich ein Modell mit drei Merkmalen heraus, wie in Abbildung 5 ersichtlich (Hostettler et al. 2020). Dabei misst das verwendete Modell «die Funktionalität des gesamten Kooperationsgefüges zwischen den beteiligten Berufsgruppen (Wirkperspektive)» (Hostettler et al. 2020:87) anhand der drei Merkmale «Interdependenz», «neue gemeinsame professionelle Aktivitäten» und «Reflexion des Arbeitsprozesses».

Abbildung 5: Dreifaktorenmodell der interdisziplinären Kooperation



Quelle: Eigene Darstellung nach Hostettler et al. (2020:83).

«Interdependenz» erfasst, wie stark die Kooperationspartner_innen voneinander abhängen und sich gegenseitig unterstützen. Der Austausch über gemeinsame Ziele ist ein Aspekt des Merkmals. Mit dem Merkmal «neue gemeinsame professionelle Aktivitäten» werden Angebote, Praktiken und Strukturen für neue Formen der Unterstützung für Schüler_innen gemessen. Mit dem Merkmal «Reflexion der Arbeitsprozesse» wird untersucht, ob und inwiefern die Zusammenarbeit zwischen der Schulsozialarbeit, den Lehrpersonen und der Schulleitung regelmässig evaluiert wird. Das Modell besteht aus insgesamt 14 Items, die auf einer fünfstufigen Likert Skala von 1 «trifft überhaupt nicht zu» bis 5 «trifft voll zu» von den befragten Schulsozialarbeitenden beantwortet werden. Die Items zur Messung der Merkmale der interdisziplinären Kooperation sowie zur professionellen Rollenklarheit sind im Anhang zu finden (Anhang A).

5.3.3 Datenauswertung

In Hinblick auf das Forschungsinteresse wird in der vorliegenden Arbeit nicht auf das gesamte Datenmaterial des gemeinsamen Gesamtprojekts Bezug genommen. Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses werden einerseits ausschliesslich die Daten der Schulsozialarbeitenden des Kantons Bern verwendet, andererseits werden deskriptive Analysen zu den persönlichen Merkmale der Befragten, zur Rollenklarheit und

interdisziplinären Kooperation aus der Perspektive der Schulsozialarbeitenden vorgenommen, sowie Zusammenhangsanalysen durchgeführt. Weiterführende Auswertungen zu den erhobenen Daten aus der gesamten Deutschschweiz finden sich in dem zum Abschluss der Studie gemeinsam verfassten Buch von Hostettler et al. (2020).

Der Datensatz der Berner Schulsozialarbeitenden bildet die Grundlage für die Analyse, die im Folgenden vorgestellt wird. Die Daten wurden auf der Individualebene erhoben und ausgewertet. Die offene Fragestellung wurde inhaltsanalytisch mit einem induktiven Kategoriensystem ausgewertet und themenspezifisch zu Oberkategorien zusammengefasst (Mayring 2010). Das heisst, ohne sich auf vorab verwendete Theoriekonzepte zu beziehen, werden die Kategorien direkt aus dem Material abgeleitet, während der Analyse überprüft und fortlaufend überarbeitet (Mayring 2010:59,92). Die Antworten der offenen Fragestellung wurden mithilfe des Datenauswertungsprogramms MAXQDA codiert.

Zudem wurden deskriptive, das heisst beschreibende statistische Verfahren durchgeführt. Die Häufigkeitsverteilungen zeigen die prozentuale Verteilung der Befragten über bestimmte Merkmale. Mittelwerte (MW) geben das durchschnittliche Antwortverhalten an und die Standardabweichung (SD) die Streuung der Antworten um den Mittelwert. Je grösser die Standardabweichung ist, desto heterogener ist das Antwortverhalten der befragten Schulsozialarbeitenden. Zudem werden Zusammenhangsanalysen (Korrelation nach Spearman und Pearson) durchgeführt. Damit werden Zusammenhänge zwischen Einschätzungen der Schulsozialarbeitenden untersucht und auf ihre statistische Signifikanz hin überprüft. Das heisst, es wird untersucht, ob die Ergebnisse mit einer Wahrscheinlichkeit von 95 Prozent oder 99 Prozent nicht zufällig, sondern bedeutsame und auf die Gesamtheit übertragbare Erkenntnisse sind. Die Auswertungen wurden mit dem Datenverarbeitungsprogramm SPSS durchgeführt.

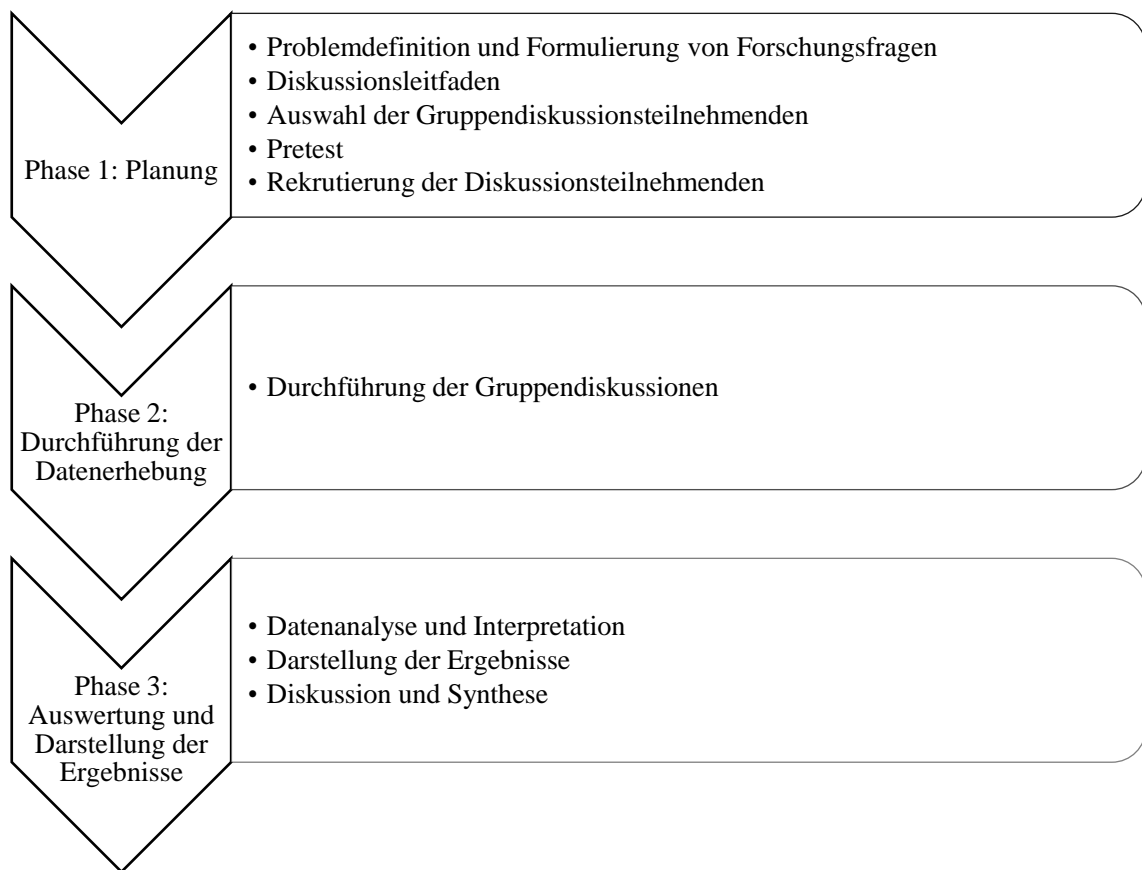
5.4 Gruppendiskussionen

Bisherige Studien zu professionellen Identitätsbildungsprozessen in der Sozialen Arbeit beziehen sich auf Einzelinterviews (Harmsen 2004; Jünemann 2000). Diese Methodik gibt den individuellen Erfahrungen und Wahrnehmungen Raum, vernachlässigt aber den gemeinsamen (Aushandlungs-)Prozess professioneller Identität. Interaktive Datenerhebungsverfahren, wie beispielsweise die Gruppendiskussion, steigern die Möglichkeit, individuelle Ansichten und Wahrnehmungen von Personengruppen zu offenbaren, sie eröffnen den Zugang zum spezifischen Vokabular der Gruppe sowie den verwendeten

Konzepten und sie geben einen Einblick in die Tagesordnung der Personen. Die Gruppendiskussion eröffnet die Möglichkeit zur Beobachtung der Ko-Konstruktion von Meinungen in Interaktionen. Die Konfrontation und Auseinandersetzung mit Meinungen anderer Diskussionsteilnehmenden fordert gleichzeitig eine Begründung der eigenen Ansichten. Zudem führt die Gruppensituation zu spontanen Reaktionen, die in einem Einzelgespräch nicht auftreten würden (Morgan 1997:1). Sie bildet daher eine ideale Methode, Schulsozialarbeitende als Gruppe insgesamt anzusprechen, gemeinsam geteilte Wissens- und Orientierungsbestände zu erheben und Grenzen kollektiver Deutungsmuster zu erfassen. Neben den vielen positiven Aspekten gibt es weitere Eigenschaften, die den gesamten Forschungsprozess beeinflussen und die insbesondere bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Die Fokusgruppe ist eine Form der Gruppendiskussion, mit der Fokussierung auf ein bestimmtes Thema, welches durch einen Informationsinput in die Gruppe hineingetragen wird. Wie bei vielen qualitativen Techniken unterliegen der Diskussionsverlauf und die Auswertung massgeblich dem Einfluss und der Interpretation der Moderation respektive der forschenden Person. Zudem sind die Ergebnisse einer Fokusgruppe, anders als bei quantitativen Untersuchungen, nicht repräsentativ und nur bedingt verallgemeinerbar. Eine schwache Form der Generalisierung besteht beispielsweise darin, den Kontext der untersuchten Fälle zu analysieren und die Ergebnisse auf ähnliche Kontexte zu verallgemeinern (Mayring 2016:23–24).

Der Ablauf bei Gruppendiskussionen gliedert sich ähnlich wie bei anderen qualitativen Methoden, anhand von drei Phasen (Abbildung 6): 1) in der vorbereitenden Phase wird anhand des Forschungsgegenstandes die Auswahl der Untersuchungseinheit definiert und das Erhebungsinstrument erstellt und geprüft, 2) anschliessend erfolgt die Datenerhebung und 3) die Auswertung, Interpretation und Präsentation der Daten.

Abbildung 6: Ablauf der Gruppendiskussionen



Quelle: Eigene Darstellung.

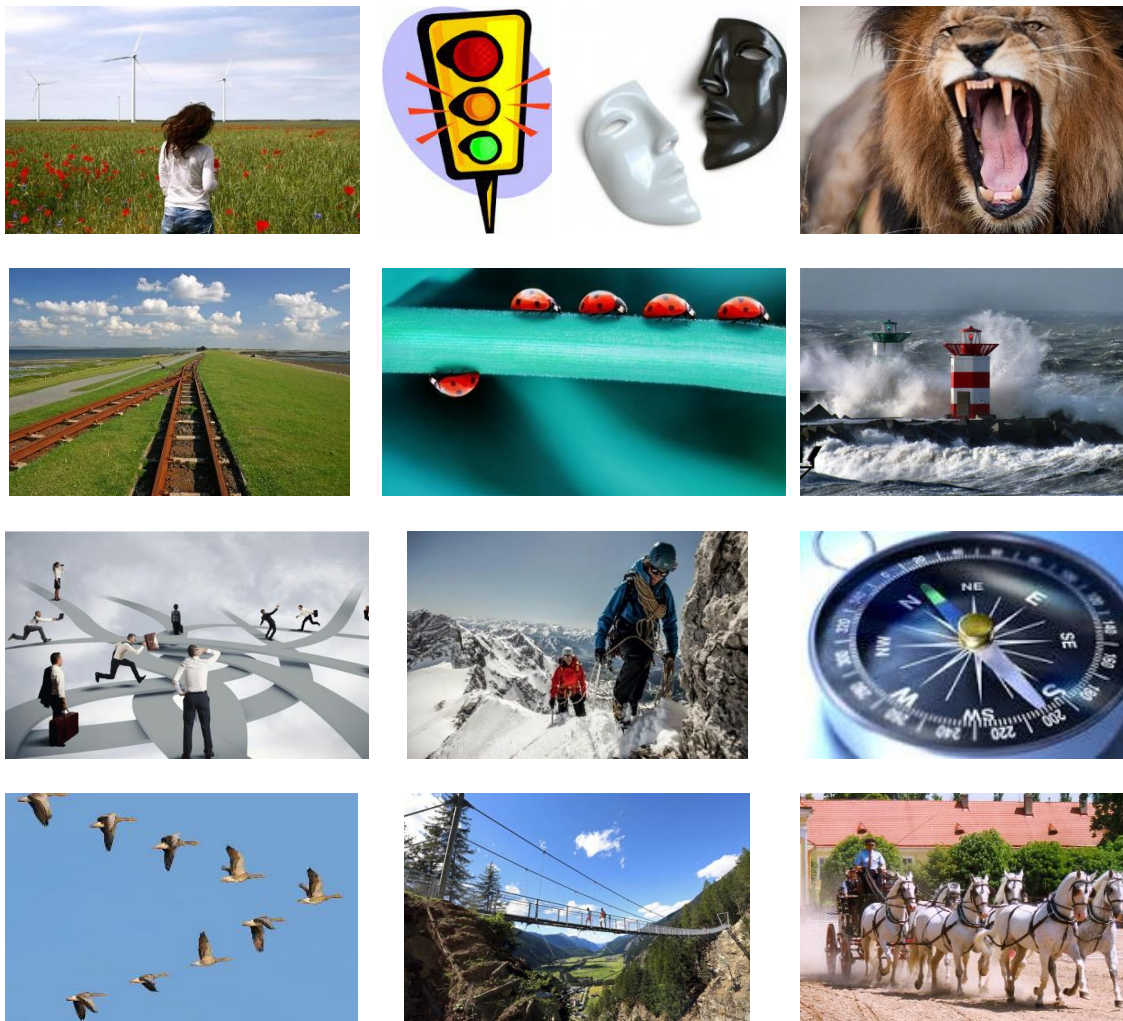
5.4.1 Planung der Gruppendiskussionen

Die leitenden *Fragestellungen* erkundigen sich nach der professionellen Identitätskonstruktion und den Geschlechterkonstruktionen von Schulsozialarbeitenden im professionellen Alltag. Das Interesse liegt dabei darin, herauszufinden, wie sich Identitätskonstruktionen und geschlechtsspezifische Phänomene zeigen und erklären lassen. Die Problemdefinition und die Formulierung von Forschungsfragen sind entlang der Erkenntnisse aus der Theorie und dem Forschungsstand im Kapitel 4.3 zusammengefasst.

Die inhaltlichen Dimensionen des *Diskussionsleitfadens* für die Fokusgruppe entwickeln sich aus den Fragestellungen, die auf der Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen konzipiert wurden. Um den Gesprächsverlauf entlang von bestimmten Themen leiten zu können, bietet es sich an, die Gruppendiskussion in der Form eines themenzentrierten Interviews zu entwickeln. Der Fokus liegt dabei auf einem vorab bestimmten Themenschwerpunkt mit entsprechenden Unterthemen. Ein Leitfaden dient zur Strukturierung des Gesprächs und ist für die Auswertung und die Vergleiche zwischen den Fokusgruppen hilfreich (Lamnek 2010:335). Das Vorwissen aus der Theoriediskussion und dem

Forschungsstand werden als Vorüberlegungen zum Themenschwerpunkt im Leitfaden festgehalten. Er dient als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze während der Gruppendiskussion und bringt eine gewisse Sensibilität für das Forschungsthema mit. Der Leitfaden wurde nach dem SPSS-Konzept (Sammeln, Prüfen, Sortieren und Streichen) nach Helfferich (2011:182) erstellt. Dabei werden Fragen gesammelt, auf ihre Relevanz für den Forschungsgegenstand geprüft, nach Themen sortiert und überflüssige Fragen gelöscht. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde beginnt der Leitfaden mit einer Erzählauforderung. Die Teilnehmenden werden gebeten, ihre Berufswahlmotivation zu formulieren. Der offene Einstieg ermöglicht einerseits das Aufdecken der wichtigsten Themen, die mit der Berufswahlmotivation in Beziehung stehen, und er lässt einen ersten gegenseitigen Abgleich in der Gruppe zum Gesprächsgegenstand zu. Anschliessend ist der Leitfaden in vier Themenfelder gegliedert, die sich entsprechend der theoretischen Vorüberlegungen auf die wichtigsten Dimensionen der Identitätskonstruktion beziehen und die jeweils mit einer Einleitungsfrage von der Moderation eröffnet werden. Aus dem Vorwissen des Forschungsstandes und den Theorien wurden Frageblöcke zum «professionellen Selbstverständnis», der «professionellen Fremdwahrnehmung», den «professionellen Herausforderungen in interprofessionellen Kooperationssettings» sowie zu den «Geschlechterkonstruktionen im professionellen Denken und Handeln» gebildet. Der Ablauf ist strukturiert, lässt jedoch viel Raum zur Diskussion unter den Teilnehmenden zu. Einleitend in den ersten Frageblock zum professionellen Selbstverständnis werden die Schulsozialarbeitenden gebeten, anhand von Bildern auszuführen, was sie mit ihrer Vorstellung von Schulsozialarbeit in Verbindung bringen. Zur Inspiration standen ihnen 13 von der Forschungsleiterin ausgewählte Bilder zur Verfügung, die sie nach Bedarf mit eigenen Vorstellungen, Bildern oder Symbolen ergänzen konnten.

Abbildung 7: Beispielbilder als Diskussionsimpuls



Durch den Impuls mit den Bildern sollen die Diskussionsteilnehmenden in das Thema und die Diskussionsrunde eingeführt werden. Zudem werden die Schulsozialarbeitenden aufgefordert, konkrete Erfahrungen und Handlungsabläufe zu beschreiben. Die dadurch generierten erzählenden Passagen eignen sich besonders gut für die Rekonstruktion kollektiver Orientierungen. Die Auswahl der Bilder treffen die Schulsozialarbeitenden selbst. Mit dem Einsatz von Bildern wird vor allem auf die symbolische Aneignung, aber auch auf Erfahrungen von Anerkennung und Ablehnung im professionellen Identitätsbildungsprozess fokussiert. Im Anschluss an das professionelle Selbstverständnis wird ein zweiter Schwerpunkt auf die professionelle Fremdwahrnehmung gelegt. Sowohl im symbolischen Interaktionismus wie auch im Sozialkonstruktivismus nimmt die soziale Umwelt eine zentrale Stellung im Identitätsbildungsprozess ein. Die Identität bildet sich durch die unverwechselbare Persönlichkeit und die gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen an eine Person. Relevant dabei sind die individuelle Interpretation der

gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen an die eigene Person. Es wird danach gefragt, wie Schulsozialarbeitende den Einfluss der Schulsozialarbeit im Schulsystem einschätzen und ob sie eine Vorstellung davon haben, wie sie von anderen Akteur_innen wahrgenommen werden. Im Umgang mit Herausforderungen werden Handlungsstrategien und Einstellungen besonders deutlich. In der Zusammenarbeit mit anderen Professionen zeigen sich Unterschiede und Parallelen der professionellen Gruppen. Die professionelle Identität wird insbesondere in Konfliktsituationen relevant und erkennbar. Auch das Gelingen von Identitätsbildungen orientiert sich an der Bewältigung von lebens- und arbeitsweltlichen Handlungsaufgaben respektive Handlungsproblemen. Ein dritter Schwerpunkt im Leitfaden liegt daher auf der Frage nach den Herausforderungen und Konfliktsituationen, die sich im professionellen Alltag und in der Zusammenarbeit mit anderen Professionellen zeigen. Schulsozialarbeitende handeln und bewegen sich in ihrem professionellen Alltag in geschlechtsspezifischen Macht- und Hierarchiestrukturen, die sich wiederum auf die professionelle Identität auswirken. Gerade im Umgang mit Nutzer_innen der Schulsozialarbeit ist es wichtig, geschlechtersensibel zu handeln, um den verschiedenen Bedürfnissen gerecht zu werden sowie in einer Vorbildrolle die entsprechenden Werte vorzuleben. Bei der Datenanalyse werden die Aussagen und Beschreibungen der Diskussionsteilnehmenden auf Geschlechterkonstruktionen untersucht. Im vierten und letzten Schwerpunkt werden die Teilnehmenden zudem konkret danach gefragt, ob sie geschlechterspezifische Unterschiede im professionellen Alltag der Schulsozialarbeit wahrnehmen. Abschliessend wird den Schulsozialarbeitenden am Ende der Gespräche die Möglichkeit gegeben, Themen anzusprechen, die aus ihrer Sicht noch nicht oder zu wenig diskutiert wurden. Die abschliessende Frage und der Ausblick darauf, was sich die Schulsozialarbeitenden für die Zukunft der Schulsozialarbeit wünschen, dient einerseits zur Prüfung, ob im Gespräch alle relevanten Themen besprochen wurden, andererseits dient er dazu, die Schwerpunkte noch einmal abzuholen und zu verdeutlichen. Der Leitfaden ist im Anhang B einzusehen.

Die Schulsozialarbeitenden wurden jeweils vor der Gruppendiskussion gebeten, in einem Kurzfragebogen (Anhang C) einige persönliche Angaben einzutragen (Geschlecht, Alter, höchster Berufsabschluss, Weiterbildungen, Anstellungsgrad, Berufserfahrung in der Schulsozialarbeit, Zuständigkeitsbereich [Schulstufen] und Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit). Der Kurzfragebogen dient dazu, die Gruppendiskussion von denjenigen Fragen zu entlasten, die dem reinen «Fakten-Aufnahme-Interesse» dienen (Helfferich 2009).

S. 151). Die Schulsozialarbeitenden erhielten ausserdem eine Einverständniserklärung, in der festgehalten wird, dass die Daten nur in anonymisierter Form verwendet werden dürfen (Anhang D).

In der qualitativen Forschung ist eine zielgerichtete *Auswahl der befragten Personen* üblich und sinnvoll, da der Fokus auf der Tiefe und Informationsdichte der Daten liegt und nicht auf der statistischen Repräsentativität und Generalisierbarkeit, wie bei der quantitativen Datenerhebung (Patton 2002:230). Die Auswahl der Teilnehmenden richtet sich nach dem inhaltlichen Interesse der zu beantwortenden Fragestellung. Mithilfe der ausgewählten Personen wird eine inhaltliche Annäherung und Profilierung des Berufsfelds Schulsozialarbeit angestrebt. Zum Thema professionelle Identität ist bereits viel empirisches Material vorhanden. Daher ist ein qualitativer Stichprobenplan hinsichtlich der Ziehungskriterien wie auch des Umfangs sinnvoll. Für das Vorgehen der Auswahl der Teilnehmer_innen schlägt Mason vor, sich die folgenden Fragen zu stellen: «What work do I want my sample to do? What is the wider universe or population from which I wish to sample? What is the nature of my interest in this universe or population?» (2002:121). Die ausgewählten Personen sollen Auskunft darüber geben können, was Schulsozialarbeit beinhaltet, was von den Schulsozialarbeitenden gefordert werden kann, und wie sich die professionelle Rolle der Schulsozialarbeit im System Schule eingliedert. Als Untersuchungseinheit werden Schulsozialarbeiter_innen des Kantons Bern befragt, die den Übertritt ins Berufsleben vollzogen haben und bereits Erfahrungen in der Schulsozialarbeit sammeln konnten. Die Antwort auf die dritte Frage von Mason (2002:121) nach dem Ziel der Befragung lautet, mehr über die Konstruktionsprozesse professioneller Identität von Schulsozialarbeitenden und die Rolle von Geschlecht im professionellen Alltag, zu erfahren. Daher ist es sinnvoll, sich auf Personen zu konzentrieren, die bereits Berufserfahrung mitbringen. In der qualitativen Forschung ist es üblich, den Zugang zu befragten Personen über bereits bestehende Kontakte zu knüpfen. Dabei kann eine Auswahl gezogen werden, die der theoretischen Vorüberlegung am besten entspricht. Die Auswahl der befragten Personen enthält aufgrund dieser Vorüberlegungen folgendes Vorgehen:

- Bei der Auswahl der Diskussionsteilnehmenden soll eine Atmosphäre geschaffen werden, die es den Schulsozialarbeitenden erlaubt, ihre Gedanken, Einstellungen und ihre Kritik frei äussern zu dürfen. Morgan schreibt dazu: «It is this homogeneity that not only allows for more free-flowing conversations among participants within groups but also facilitates analyses that examine differences in

perspective between groups» (1997:7). Vor diesem Hintergrund wurde auf eine Zusammenführung von Akteur_innen aus verschiedenen Professionen verzichtet und es wurden ausschliesslich Schulsozialarbeitende zu den Gruppendiskussionen eingeladen.

- Die Teilnehmenden haben bereits an der SNF-Studie teilgenommen. Dadurch waren die Schulsozialarbeitenden vorinformiert über die Gesamtstudie und konnten bereits Vertrauen in die Forschungsgruppe und die Forschungsleiterin gewinnen.
- Die Ergebnisse von Moorhead (2017) zeigen, dass sich die professionelle Identität von Sozialarbeitenden mit dem Berufseintritt verändert und dass sich ihr professionelles Wissen und ihre Fähigkeiten in der professionellen Praxis und im Umgang mit Unsicherheiten weiterentwickeln. Mit dem Berufseintritt bildet sich demnach nicht nur die professionelle Rolle und Identität von Schulsozialarbeitenden aus, sondern diese entwickeln auch ihren persönlichen professionellen Stil. Dadurch, dass nur die Schulsozialarbeitenden angeschrieben wurden, die bereits an der Gesamtstudie teilgenommen haben, war gewährleistet, dass die Teilnehmenden im Kanton Bern mindestens seit drei Monaten als Schulsozialarbeitende tätig sind. Dies wurde bei der Rekrutierung der quantitativen Erhebung abgeklärt.

Zur Qualitätssicherung und Verbesserung des Erhebungsinstruments wurde ein *Pretest* durchgeführt. Dabei ging es in erster Linie darum zu prüfen, ob sich der Leitfaden für eine Gruppendiskussion hinsichtlich des Aufbaus, der Verständlichkeit der Fragen und seiner Länge eignet. Zudem lässt sich das Diskussionsverhalten der Forschungsleiterin überprüfen. Um die angeschriebenen Schulsozialarbeitenden für den «Ernstfall» zu schonen, wurde der Pretest mit vier Lehrpersonen aus dem persönlichen Umfeld der Forschungsleiterin durchgeführt. Entsprechend der Rückmeldungen wurden nur kleine Änderungen im Leitfaden vorgenommen.

Für die *Rekrutierung der Diskussionsteilnehmenden* wurden die 97 Schulsozialarbeitenden des Kantons Bern, die bereits an der Gesamtstudie teilgenommen haben, schriftlich für die Teilnahme an einer Gruppendiskussion angefragt. Von 97 Schulsozialarbeitenden haben sich 31 Schulsozialarbeitende für eine Teilnahme an einer Gruppendiskussion gemeldet. Anhand einer Doodle-Umfrage erfolgte die Einteilung der Schulsozialarbeitenden in vier Gruppen. Es handelt sich bei den Diskussionsrunden um Ad-hoc zusammengesetzte Gruppen. Das heisst, dass die Personen in dieser Zusammensetzung vor wie auch nach der Gruppe nicht mehr als Gruppe weiter bestehen (Kühn und Koschel 2011:76).

Ad-hoc Gruppen schaffen einen vertraulichen Raum, in dem sich die Teilnehmenden offen und ohne Befürchtung vor persönlichen Konsequenzen über ihre Ansichten äussern können (Kühn und Koschel 2011:77). Die Beziehungen zwischen den Diskussionsteilnehmenden sind nicht hierarchisch vorstrukturiert, und die Rollenbildung in den Gruppen kann als Teil der Gruppendynamik interpretiert werden. Zudem bilden Ad-hoc Gruppen die Möglichkeit, dynamische Meinungsbildungs- und Auseinandersetzungsprozesse zu verfolgen, während in Realgruppen die Gefahr besteht, dass die Diskussion strategisch zur Optimierung der eigenen Position genutzt wird (Kühn und Koschel 2011:77). In den Diskussionen entstehende Konflikte und Meinungsverschiedenheiten können auf das Diskussionsthema bezogen werden und sind nicht auf persönliche Konflikte zurückzuführen, da sich die Diskussionsteilnehmenden nicht oder nur flüchtig kennen (Kühn und Koschel 2011:77). Es bestand die Möglichkeit, dass sich die befragten Schulsozialarbeitenden durch Veranstaltungen oder Weiterbildungen kannten, bei der Gruppeneinteilung wurde jedoch darauf geachtet, dass keine Schulsozialarbeitenden aus dem gleichen Angebot in die gleiche Gruppe eingeteilt wurden. Bei den ad-hoc zusammengeführten Gruppen ergibt sich die Frage nach den Kriterien, anhand derer die Teilnehmenden ausgewählt werden (Kühn und Koschel 2011:77). Die Gruppeneinteilung der Schulsozialarbeitenden für die Gruppendiskussionen orientiert sich an den Ausführungen von Patton (2002:230) zur gezielten (purposeful) Stichprobenziehung. Dabei wurde, sofern termentechnisch möglich, die Variante der maximalen Variation hinsichtlich des Geschlechts, Alter, Berufserfahrung und Zusammenarbeit (Schulsozialarbeitende nicht aus demselben Angebot) verfolgt. Durch die maximale Variation wird eine möglichst grosse Bandbreite an Erfahrungen angestrebt und in den Gruppen werden möglichst angeregte Diskussionen erhofft. Es konnten vier Gruppen, zwei mit sechs und zwei mit sieben Personen, gebildet werden. In der dritten Gruppe meldeten sich drei Personen aus persönlichen oder beruflichen Gründen kurzfristig ab. Zudem meldete sich in der vierten Gruppe ein Schulsozialarbeiter ab. Am Ende standen vier Gruppen mit vier bis sechs Personen, wobei sich die vierte Gruppe ausschliesslich aus Frauen zusammensetzte.

5.4.2 Durchführung der Gruppendiskussionen

Die vier Gruppendiskussionen fanden im Mai und Juni 2017 statt. Es standen jeweils zwei Stunden zur Verfügung. Alle Diskussionsrunden wurden in einem Sitzungsraum der Universität Bern durchgeführt. Dieser eignete sich einerseits hinsichtlich der Nähe zum Bahnhof und der guten Erreichbarkeit, andererseits bildete er einen neutralen Ort mit

kaum Beeinflussungs- oder Ablenkungsmöglichkeiten. Als Forschungsleiterin übernahm ich auch die Moderation und leitete die Diskussion. Als sehr hilfreich hat sich die Unterstützung einer zweiten Person bei der Durchführung der Gruppengespräche erwiesen. Während der Diskussion führte diese ein Protokoll, und direkt im Anschluss an die Diskussion gab sie mir ein Feedback und besprach den Verlauf sowie wichtige Resultate und Schwierigkeiten der Diskussion. Die Aufgaben der zweiten Person wurden bei drei Gruppendiskussionen von Ueli Hostettler und bei einer Diskussionsrunde von Simone Ambord übernommen. Als Projektleiter und Projektmitarbeiterin der gemeinsamen Gesamtstudie verfügen sie sowohl über themenbezogenes Fachwissen als auch methodische Kenntnisse. Die Erhebungsphase besteht aus der Durchführung von teilstandardisierten Gruppendiskussionen mit offenen Fragen zu bestimmten Themen. Das Vorgehen begründet sich durch die konkreten Fragestellungen auf der einen Seite und das auf Exploration ausgerichtete Forschungsinteresse auf der anderen Seite. Die Gruppendiskussionen wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und im Anschluss von mir transkribiert. Die Richtlinien der Transkription sind im Anhang E nachzulesen. Das Postskript, das jeweils nach Abschluss der Gruppendiskussionen erstellt wurde, gibt Auskunft über die Rahmenbedingungen der Diskussionsrunden, die Stimmung während der Diskussionen und die Gespräche vor dem Einschalten und nach dem Ausschalten des Aufnahmegeräts (Anhang F). Die Transkripte und Postskripte liefern zusammen mit den quantitativ erhobenen Daten der Schulsozialarbeitenden im Kanton Bern die Informationen zur Beantwortung der Forschungsfragen und bilden somit die Grundlagen für die Datenauswertung. Insgesamt umfasst der Datenkorpus der Gruppendiskussionen zirka acht Stunden Audioaufnahmen. Dies entspricht 263 Seiten Transkript-Material. Zudem wurden die vier Postskripte sowie 35 Seiten Protokoll für die Analyse hinzugezogen.

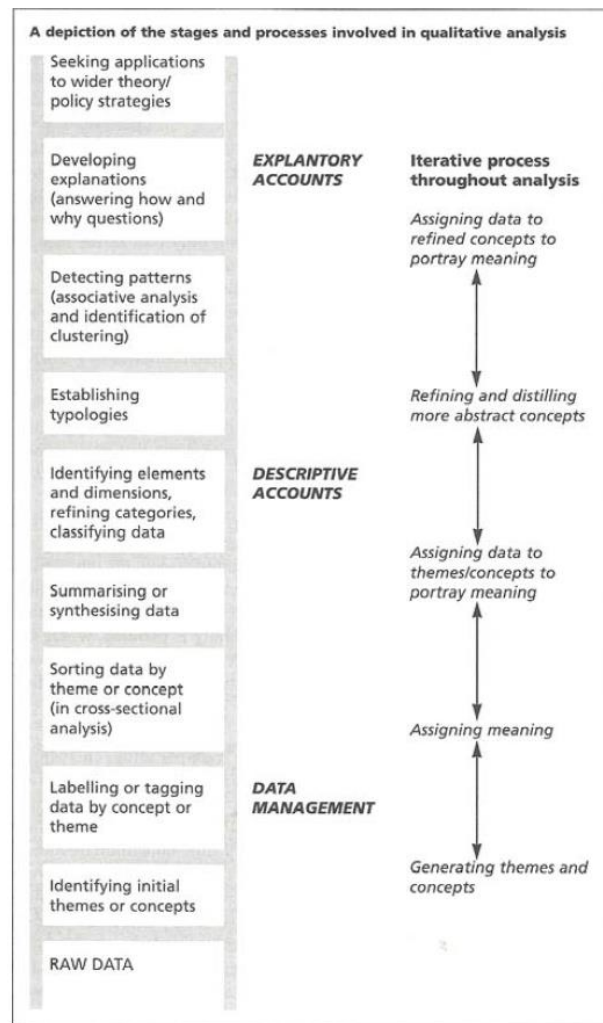
5.4.3 Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

Den Ausgangspunkt für die Datenanalyse bildet das Forschungsinteresse, also die professionelle Identitätskonstruktion von Schulsozialarbeitenden. Dabei interessiert, wie in interprofessionellen Kooperationssettings professionelle Identität konstruiert wird und welche Rolle Geschlecht im professionellen Denken und Handeln von Schulsozialarbeitenden einnimmt. Es sollen Aussagen zum Handlungshintergrund sowie zum emotionalen und kognitiven Hintergrund von Schulsozialarbeitenden gemacht werden. Bei der Gruppendiskussion steht der Prozess der Konstruktion sozialer Wirklichkeit im Fokus, der in gemeinsamen Erzählungen entsteht. Die Gruppenanalyse eignet sich, um diese kollektive

Sichtweise und Orientierung der Schulsozialarbeitenden zu erheben. Der professionelle Dialog unter Schulsozialarbeitenden ermöglicht somit die Sicht auf zwei Ebenen der Diskussion. Einerseits geben Gruppengespräche Informationen zu kollektiven Einstellungen und Wahrnehmungen zu einem Thema. Gleichzeitig werden individuelle Handlungsmuster und Wahrnehmungen identifiziert. Mit dieser doppelten Analysestrategie kann untersucht werden, inwiefern Schulsozialarbeitende in Bezug auf ihr professionelles Rollen- und Identitätsverständnis übereinstimmen und wo es individuelle Unterschiede gibt.

Für das Analyseverfahren der Daten aus den vier Gruppendiskussionen wurde die *thematic framework analysis* von Ritchie und Lewis (2003) verwendet, wie sie in Abbildung 8 ersichtlich ist. Ritchie und Spencer schreiben, «[t]he approach involves a systematic process of sifting, charting and sorting material according to key issues and themes» (2002:310). Das Vorgehen wird als Prozess und im Sinne einer Analyseleiter verstanden und hilft, den Analysevorgang so systematisch wie möglich zu gestalten, ohne dabei den Bezug zum Rohmaterial zu verlieren oder zentralen Informationen zu übersehen.

Abbildung 8: Analyseverfahren



Quelle: Spencer, Ritchie und O'Connor (2003:212).

Der Analyseprozess erstreckt sich vom Datenmanagement des Rohmaterials über die Beschreibung der Ausprägungen bis hin zur Erklärung der vorgefundenen Phänomene. Jede Hierarchiestufe ist mit unterschiedlichen analytischen Aufgaben verbunden, wobei die Entwicklung von so genannten Charts das Grundgerüst der Analyse bildet. Dazu schreiben Spencer et al. «[t]he analytic process, however, is not linear, and for this reason the analytic hierarchy is shown with ladders linking the platforms, enabling movement both up and down the structure» (Spencer, Ritchie und O'Connor 2003:213). Dies ermöglicht, das analysierte Material zu reflektieren und innerhalb der hierarchischen Struktur vor und zurück zu gehen. Die Analyse der Daten wurde computergestützt mit der aktuellen Version von MAXQDA durchgeführt. Im Folgenden wird exemplarisch am erhobenen Datenmaterial auf die einzelnen Analysephasen eingegangen. Obwohl die beschreibende

und erklärende Analyse nicht immer eindeutig voneinander zu trennen sind, wird einzeln auf sie eingegangen, um die verschiedenen Tätigkeiten aufzuführen.

Datenmanagement

Zu Beginn der Datenanalyse ist es wichtig, das Datenmaterial zu ordnen und systematisieren. In einem ersten Schritt werden die zentralen Themen und Konzepte identifiziert und das Datenmaterial indexiert (Ritchie, Spencer und O'Connor 2003:222). Dabei werden in einem induktiven Vorgehen entlang des Datenmaterials zentrale Kategorien formuliert. Es entsteht so ein Framework mit Ober- und Unterkategorien. Das Framework entspricht einem Kategoriensystem, wie es auch in anderen Analysemethoden angewendet wird (z.B. bei der Inhaltsanalyse nach Mayring (2010)). In der thematic framework analysis wird nicht der Begriff «Kategorisieren» verwendet, sondern von Indexieren gesprochen:

«[...] because this more accurately portrays the status of the categories and the way in which they 'fit' the data. [...] The term coding [...] often refers to a process of capturing dimensions or content that has already been more precisely defined and labelled, as in coding open-ended answers in a questionnaire. This level of precision is neither intended nor often appropriate at an early stage of thematic allocation which is why the term indexing is seen as preferable» (Ritchie et al. 2003:224).

Für die vorliegende Analyse wurde das konzeptionelle Framework sowohl deduktiv aus den vorangehenden theoretischen Überlegungen abgeleitet wie auch induktiv durch das Datenmaterial ergänzt und erweitert. Dabei wurden Verknüpfungen zwischen den Kategorien identifiziert, thematisch gruppiert und danach Haupt- und Unterthemen sortiert. Dieser Prozess ist mit zahlreichen Umstellungen und Umformulierungen durch den gesamten Analyseprozess verbunden. Das Framework entlang der fünf Oberthemen «Berufswahlmotivation», «professionelles Selbstverständnis», «professionelle Fremdwahrnehmung», «professionelle Herausforderungen in interdisziplinären Kooperationssettings», «Geschlechterkonstruktionen» ist im Anhang G einsehbar. Anhand des konzeptionellen Frameworks wurde das gesamte Datenmaterial indexiert.

Der letzte Schritt des Datenmanagements ist die Zusammenfassung oder Synthese der Originaldaten. Dafür werden sogenannte Thematic Charts erstellt (Ritchie et al. 2003:230). Dabei werden entlang der Hauptkategorien die Subkategorien in einer Matrix zusammengefasst. Das Ziel der Thematic Charts ist, die relevanten Aussagen zu einem Thema zusammenzufassen und in der Auswertung miteinander zu vergleichen (Ritchie et

al. 2003:230–231). Auch in diesem Schritt sind Umbenennungen und Neukategorisierungen möglich. In der Analyse des vorliegenden Datenmaterials wurden Thematic Charts zu den fünf Hauptkategorien erstellt.

Beschreibende Analyse

Das Hauptziel der beschreibenden Analyse besteht darin, aussagekräftige Unterscheidungen zu treffen, aufschlussreiche Inhalte zu identifizieren und diese entsprechend dem Forschungsziel in deskriptiven Kategorien zusammenzufassen. Die drei zentralen Schritte dabei sind:

- «*Detection* in which the substantive content and dimensions of a phenomenon are identified
- *Categorisation* in which categories are refined and descriptive data assigned to them
- *Classification* in which groups of categories are assigned to 'classes' usually at a higher level of abstraction [Hervorhebungen im Original]» (Ritchie et al. 2003:237).

Im ersten Schritt, (Entdeckung der Dimensionen), geht es darum, innerhalb eines Themas über alle Fälle in der Studie hinweg die Bandbreite der Wahrnehmungen, Erfahrungen, Ansichten und Verhaltensweisen zu notieren, die für das Thema relevant sind. Ist der Umfang respektive die Bandbreite festgestellt, werden die Schlüsseldimensionen innerhalb der Bereiche herausgearbeitet und sortiert. Die Daten werden entsprechend den verfeinerten Kategorisierungen neu zugeteilt. Schliesslich erfolgt die Klassifikation mehrerer Kategorien zu Klassen, Typen oder Modellen auf einer höheren Abstraktionsebene (Ritchie et al. 2003:238). Ziel dieser Aufgabe ist es, eine kohärente und logische Struktur aufzubauen, innerhalb derer die deskriptiven Kategorien geordnet werden (Ritchie et al. 2003:239).

Am Beispiel des Themenbereichs «Geschlechterkonstruktionen» soll dargestellt werden, wie in der zweiten Analysephase vorgegangen worden ist. Schrittweise wurden aus den Aussagen zu Geschlecht in den Gruppendiskussionen zuerst die zentralen Elemente identifiziert, Subkategorien gebildet und für eine bessere Übersicht zu Hauptkategorien zusammengefasst. Wie es sich bereits bei der Indexierung abzeichnete, fiel auf, dass Geschlechteraspekte in den Gruppendiskussionen auf zwei Ebenen diskutiert wurden, nämlich auf der Ebene im Umgang mit Adressat_innen und auf der Ebene der Profession. Für eine bessere Übersicht wurden die Daten zum Themenbereich «Geschlechterkonstruktion» in zwei Dimensionen entsprechend den zwei Ebenen aufgeteilt und jeweils in einem Thematic Chart zusammengefasst. Jede Gruppendiskussion wird einer Zeile in der Matrix

zugeordnet, während jedes Unterthema in einer separaten Spalte angezeigt wird. Im Anhang I ist der Thematic Chart der ersten Gruppendiskussion zur Kategorie «Geschlecht im Umgang mit Adressat_innen» dargestellt.

Die Ergebnisse der beschreibenden Analyse basieren auf der vergleichenden Analyse zwischen den Fällen und im Falle einer Typenbildung, der Zuordnung der einzelnen Fälle zu je einem Typ. Obwohl Typologien sehr leistungsfähige Analysewerkzeuge sind, ist eine Typenbildung nicht immer angemessen oder erforderlich. Ritchie et al. schreiben dazu «[n]ot every qualitative study will lend itself to the creation of a typology, and it is possible to waste a lot of precious analysis time searching in vain for tenuous links between groupings of phenomena. Put simply, there is no value in creating a typology just for the sake of it» (Ritchie et al. 2003:248). Bestimmte Analyseformen sind bei Gruppendiskussionen mehr eingeschränkt als beispielsweise bei Einzelinterviews (Finch und Lewis 2003:171). So erfolgt die Identifizierung von Typologien bei Gruppendiskussionen auf einer allgemeineren Ebene, da über jede einzelne Person unterschiedliche Informationen verfügbar sind. Gruppendiskussionen können aber auch sehr kreativ und Ressourcen für die Entwicklung neuer Strategien und zur Generierung von Hypothesen sein. Indem Personen mit unterschiedlichen Perspektiven in die Debatte einbezogen werden, können sie zusätzliche Erklärungskraft haben (Ritchie et al. 2003:161). Das Hauptziel der vorliegenden Untersuchung liegt nicht darin, Typen professioneller Identität zu bilden, sondern aufzuzeigen, welche Strukturen, Dynamiken und Prozesse bei der professionellen Identitätskonstruktion von Schulsozialarbeitenden zentral sind.

Erklärende Analyse

Die erklärende Analyse entwickelt sich in einem späteren Zeitpunkt oder einer höheren Ebene der Analysen, wenn der Grossteil der beschreibenden Analyse oder der Typenbildung mehrheitlich abgeschlossen ist. Sie bietet die Möglichkeit, die aus den Daten herausgearbeiteten Phänomene miteinander zu verknüpfen oder Verbindungen zwischen den Phänomenen oder den verschiedenen Fällen aufzudecken (Ritchie et al. 2003:248). Dabei ist es möglich, innerhalb eines Falls oder innerhalb eines Themas nach möglichen Assoziationen zu suchen. Zusätzlich zu den Fällen, die eine Verknüpfung aufweisen, sind auch die Ausnahmen zu berücksichtigen, die die Verknüpfungen nicht bestätigen (Ritchie et al. 2003:251–252). Nach der Identifikation von Assoziationen gilt es, mögliche Erklärungen dafür zu entwickeln. Diese ergeben sich teilweise aus den Aussagen und den Daten selbst. Eine andere Möglichkeit ist, sich auf Konzepte und Assoziationen aus anderen

Studien zu stützen oder theoretische Konzepte miteinzubeziehen (Ritchie et al. 2003:254–255). Schliesslich finden in der Diskussion Überlegungen statt, inwiefern die Ergebnisse und Assoziationen eine breitere Anbindung finden. Ritchie et al. schreiben dazu «[t]his might be a contribution to theory or to a theoretical debate, suggested strategies for the formulation or realignment of a social policy, or recommendations about practices within a public service» (2003:257).

In der vorliegenden Untersuchung wurde in einem ersten Schritt für jede Gruppendiskussion eine gruppenspezifische Fallanalyse erstellt. Diese Analysen dienen in erster Linie als Überblick über die einzelnen Gruppendiskussionen. Die Fallanalysen halfen zudem während der Auswertung mittels Kategorien, den Blick wieder zurück auf die Betrachtung der einzelnen Gruppengespräche zu führen. In einem zweiten Schritt wurde fallübergreifend innerhalb einer Thematik nach gruppenübergreifenden Assoziationen gesucht. Die Ergebnisse wurden anschliessend mit Einbezug relevanter Forschungen und theoretischer Konzepte diskutiert. Dabei stützt sich die Untersuchung auf die vier Konstruktionsprinzipien zur Konstruktion professioneller Identität nach Harmsen (2004).

5.5 Methodenreflexion und Gütekriterien

Während in der quantitativen Forschung Einigkeit über die zu erfüllenden Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität herrscht, besteht in der qualitativen Forschung diesbezüglich kein Konsens. Das qualitativ methodische Verfahren der vorliegenden Arbeit orientiert sich an den von Steinke (2010) empfohlenen Gütekriterien.

Damit die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* gewährleistet ist, muss der Forschungsprozess klar und nachvollziehbar dokumentiert sein (Steinke 2010:324). In der vorliegenden Untersuchung werden das theoretische und empirische Vorverständnis (Kapitel 3 und 4) und das methodische Vorgehen (Kapitel 5) ausführlich dargestellt und dokumentiert. Zudem wurde grosser Wert darauf gelegt, die Ergebnisse möglichst präzise zu formulieren und darzustellen, um die Unterscheidung zwischen Aussage der Befragten und Interpretation der Autorin zu erleichtern (Kapitel 6). Auch wenn die qualitative Forschung weniger standardisiert ist als quantitative Erhebungen, sollte sie sich an einem regelgeleiteten Vorgehen orientieren (Steinke 2010:324). Die vorliegende Untersuchung verwendet Erhebungs- und Analysemethoden, die ein systematisches Vorgehen garantieren und in der Forschung etabliert sind.

Das Gütekriterium *Indikation des Forschungsprozesses* soll garantieren, dass die Methodenwahl dem Untersuchungsgegenstand entspricht (Steinke 2010:326–328). Die Anwendung von Gruppendiskussionen und Fragebogenerhebung lässt sich vor allem durch deren spezifische Stärken begründen. Während sich Gruppendiskussionen besonders gut eignen, um einerseits die subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen der Schulsozialarbeitenden zu erfassen, können andererseits im Austausch mit anderen Personen gemeinsame Deutungs- und Handlungsmuster identifiziert werden. Mit dem Einbezug von quantitativen Daten können Aussagen auf einer allgemeineren Ebene gemacht werden. Die beiden Perspektiven erlauben ein tieferes Verständnis der professionellen Identitätskonstruktionen von Schulsozialarbeitenden. Es handelt sich um eine explorativ angelegte Studie, welche auf das Testen von Hypothesen verzichtet. In den Gruppendiskussionen wird grosser Wert auf die subjektiven Perspektiven und Bedeutungszuschreibungen gelegt. Der Leitfaden gibt die zentralen Themen vor, lässt jedoch genügend Raum für Nachfragen und neue Themen. Die Offenheit ist in der Fragebogenerhebung weniger gegeben, da Fragebatterien und vorgegebene Antwortskalen einschränken. Stattdessen lassen sie verallgemeinerbare Aussagen und gruppenspezifische Vergleiche zu. Die Auswahl der befragten Personen erfolgt kriteriengeleitet. Sie ist in erster Linie durch das Ziel begründet, tiefer in die Strukturen eines bestimmten Abschnittes des Untersuchungsgegenstandes einzudringen. Aus diesem Grund wurde sowohl bei der Fragebogenerhebung als auch den Gruppendiskussionen der Fokus auf Schulsozialarbeitende in einem Kanton gelegt. Die Auswahl der befragten Personen wird in den Kapiteln zum qualitativen und quantitativen Vorgehen beschrieben (Kapitel 5.3 und 5.4).

Die *empirische Verankerung* erfordert die Bildung und Überprüfung von Theorie und Thesen und die Überprüfung am empirischen Material (Steinke 2010:328). Die vorliegende Arbeit hat nicht den Anspruch, theoriebildend zu sein und entwickelt keine neue Theorie. Die Untersuchung bezieht sich auf Forschungen und theoretische Ansätze, die anhand von Unterfragestellungen in die Erhebungsinstrumente integriert werden. Gleichzeitig sind die Instrumente offen für neue Aspekte aus dem Datenmaterial. Mit dem Analyseverfahren der *thematic framework analysis* beziehen sich die Analyseergebnisse direkt auf die Rohdaten und werden mit empirischen Belegen gestützt (Ritchie und Lewis 2003). Die Diskussion der Daten in Bezug auf den Forschungsstand und Theorie wird in Kapitel 7 aufgeführt. Die Kohärenz bezieht sich auf die Widersprüche zwischen Daten und den theoretischen Vorannahmen und wird ebenfalls im Kapitel 7 angesprochen.

Mit der *Limitation* werden Grenzen der Verallgemeinerbarkeit der Forschung und des Geltungsbereichs für die Ergebnisse erörtert und reflektiert (Steinke 2010:329). Dieser Punkt wird im Kapitel 7.4 gesondert behandelt und diskutiert.

Die *Relevanz* und der Nutzen der Forschung sollen durch den Vergleich der professionellen Erfahrungen verschiedener Schulsozialarbeitenden sowie einem Vergleich, welche soziologische Identitätsbildungskonzepte in den Zusammenhang mit individuellen Handlungsstrategien bringt, erreicht werden.

Die *reflektierte Subjektivität* erfordert, dass die Forscherin als Subjekt und als Teil der untersuchten sozialen Welt ihre Rolle innerhalb der Untersuchung reflektiert (Steinke 2010:331). Es ist unumgänglich, dass die Einstellungen und Vorannahmen der Forscherin und Autorin den Forschungsprozess prägen und in die Untersuchung einfließen. Bereits das Interesse am Untersuchungsgegenstand impliziert eine gewisse Haltung (beispielsweise ein konstruktivistisches Verständnis von Identität und Geschlecht) und formt die Forschungsanlage. Mit der sorgfältigen Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand und dem theoretischen Rahmen sowie der transparenten und ausführlichen Beschreibung der einzelnen Forschungsschritte wird versucht, das implizite Vorverständnis zu verdeutlichen und zu begründen. Ein zentraler Aspekt in der reflektierten Subjektivität ist die Vertrauensbeziehung zwischen der Forscherin und den befragten Personen sowie die Selbstreflexion beim Feldeinstieg (Steinke 2010:331). Eine angenehme Atmosphäre sowie eine positive Einstellung zum Vorhaben wirken förderlich auf die Motivation und Ausdauer der Beteiligten. Insbesondere in der direkten Interaktion mit den Befragten in den Gruppendiskussionen sind weitere Faktoren, wie die Vertrauensgewinnung der Diskussionsteilnehmenden, wichtig. Es ist davon auszugehen, dass das Alter, das Geschlecht und das Verhalten der Forscherin sowie die professionelle Herkunft, von den Diskussionsteilnehmenden unterschiedlich bewertet werden. Mit einem offenen, empathischen und interessierten Verhalten kann versucht werden, eine möglichst konstruktive Situation zu generieren, die vollständige Kontrolle über eine solche Situation ist jedoch nicht möglich. Für die Reflexion der Gruppensituationen dient das Postskriptum, das jeweils nach jeder Diskussionsrunde verfasst wurde und die Atmosphäre sowie die Teilnahmemotivation festhält. Die Gruppendiskussionen fanden in einem neutralen Raum an der Universität Bern statt. Die Atmosphäre war jeweils angenehm und die Motivation der Teilnehmenden wurde in allen Gruppendiskussionen mehrheitlich positiv eingeschätzt. Dies lag einerseits daran, dass die Teilnahme an den Diskussionen freiwillig war, andererseits wurde von mehreren Schulsozialarbeitenden Interesse am Thema bekundet. Einige

Schulsozialarbeitende hatten ein grosses Mitteilungsbedürfnis und waren froh, ihre Erfahrungen mitteilen zu dürfen, andere wiederum waren eher zurückhaltend. Die Herausforderung bestand darin, allen Teilnehmenden eine angemessene Sprechzeit zu ermöglichen und dabei alle Themen zu behandeln. Dies gelang in den ersten drei Gruppen gut. Die vierte Gruppe war von einer starken Eigendynamik geprägt, was die Moderation erschwerte. Da jedoch die zentralen Themen des Leitfadens besprochen wurden, wird dies als nicht weiter problematisch angesehen.

6 Die Ergebnisse der Studie

Basierend auf den empirischen Analysen der quantitativen und qualitativen Daten werden in diesem Kapitel die Ergebnisse präsentiert. Zuerst werden die Ergebnisse der Fragebogenerhebung dargestellt. Sie dienen zur Kontextualisierung und als Grundlage für die thematische Fokussierung der Fokusgruppen. Bei der Präsentation der Ergebnisse der Gruppendiskussionen wird eine zunehmende Verdichtung angestrebt. Dabei werden innerhalb der beiden Themenblöcke – professionelle Identitätskonstruktion und Geschlechterkonstruktion in der Schulsozialarbeit – zunächst die Fallbeschreibungen zu den Gruppendiskussionen vorgestellt. Dies beinhaltet einerseits die chronologische Darstellung des Diskussionsverlaufs und die sequentielle Analyse der für die einzelnen Gruppendiskussionen zentralen Passagen (z.B. Abschnitte, die sich durch interaktive Dichte auszeichnen). Anschliessend an die gruppenspezifische Analyse folgt die fallvergleichende Analyse, in der die zentralen Analyseergebnisse aus den einzelnen Gruppen zueinander in Bezug gesetzt werden.

6.1 Ergebnisse der quantitativen Fragebogenerhebung

Einleitend werden die befragten Schulsozialarbeitenden im Kanton Bern beschrieben, bevor anschliessend der Fokus auf den Zusammenhang der professionellen Rollenklarheit und der interdisziplinären Kooperation mit der Schulleitung und den Lehrpersonen gelegt wird. Abschliessend werden die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Analyse der offenen Frage aus dem Fragebogen präsentiert.

6.1.1 Beschreibung der Schulsozialarbeitenden im Kanton Bern

Tabelle 1 gibt Auskunft über die Verteilung ausgewählter Merkmale der Schulsozialarbeitenden im Kanton Bern. Unter den 96 befragten Schulsozialarbeitenden befinden sich überwiegend Frauen (64.6%). Mit 35.4 Prozent ist der Männeranteil jedoch um fast zehn

Prozent höher als in anderen Bereichen der Sozialen Arbeit (Keller 2018:23–24). Die Mehrheit der Schulsozialarbeitenden (71.9%) ist zwischen 30 und 49 Jahre alt. 5.2 Prozent sind jünger als 30 Jahre und über 22.9 Prozent sind 50 Jahre alt oder älter. Mehr als die Hälfte der Berner Schulsozialarbeitenden (54.2%) haben eine Ausbildung in Sozialer Arbeit abgeschlossen. Weitere 35.4 Prozent sind ausgebildete Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und 3.1 Prozent haben eine Ausbildung in soziokultureller Animation absolviert. Die übrigen 7.3 Prozent haben eine andere Ausbildung absolviert und verfügen über keinen formellen Abschluss in Sozialer Arbeit. Zudem haben 44.8 Prozent eine CAS-Weiterbildung im Bereich Schulsozialarbeit absolviert oder befinden sich noch in der Weiterbildung. Die übrigen 55.2 Prozent haben keine Weiterbildung besucht. Drei Viertel der Schulsozialarbeitenden (75%) arbeiten zwischen 40 bis 79 Prozent. Daneben sind es 8.3 Prozent, die ein kleineres Pensum als 39 Prozent aufweisen und 16.7 Prozent, die mehr als 80 Prozent arbeiten. Mehr als die Hälfte der Berner Schulsozialarbeitenden (54.2%) verfügen über weniger als fünf Jahre Berufserfahrung in der Schulsozialarbeit. Ein Drittel (33.3%) arbeitet seit fünf bis acht Jahren im Berufsfeld und 12.5 Prozent haben 9 und mehr Jahre Berufserfahrung in der Schulsozialarbeit. Die Mehrheit der Berner Schulsozialarbeitenden (93.7%) waren davor bereits in einem anderen Bereich der Sozialen Arbeit tätig. Mehr als zwei Fünftel (41.7%) bringen mehr als neun Jahre Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit mit. 23.9 Prozent waren bis zu vier Jahren und 28.1 Prozent fünf bis acht Jahre in einem anderen Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit tätig.

Tabelle 1: Merkmale der befragten Schulsozialarbeitenden im Kanton Bern

	Absolut	In %
Geschlecht		
Weiblich	62	64.6
Männlich	34	35.4
Alter		
Jünger als 30 Jahre	5	5.2
30 bis 39 Jahre	33	34.4
40 bis 49 Jahre	36	37.5
50 bis 59 Jahre	19	19.8
60 und älter	3	3.1
Ausbildung		
Soziale Arbeit	52	54.2
Sozialpädagogik	34	35.4
Soziokulturelle Animation	3	3.1
Psychologie	3	3.1
Pädagogik	2	2.1
Andere Ausbildungsrichtung	2	2.1
Beschäftigungsgrad		
Weniger als 20%	-	-
20-39%	8	8.3
40-59%	28	29.2
60-79%	44	45.8
80% und höher	16	16.7
Weiterbildung		
Abgeschlossen	38	39.6
Noch laufend	5	5.2
Keine	53	55.2
Berufserfahrung in der Schulsozialarbeit		
0 bis 4 Jahre	52	54.2
5 bis 8 Jahre	32	33.3
9 und mehr Jahre	12	12.5
Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit		
0 bis 4 Jahre	23	23.9
5 bis 8 Jahre	27	28.1
9 und mehr Jahre	40	41.7
Unbekannt	6	6.3

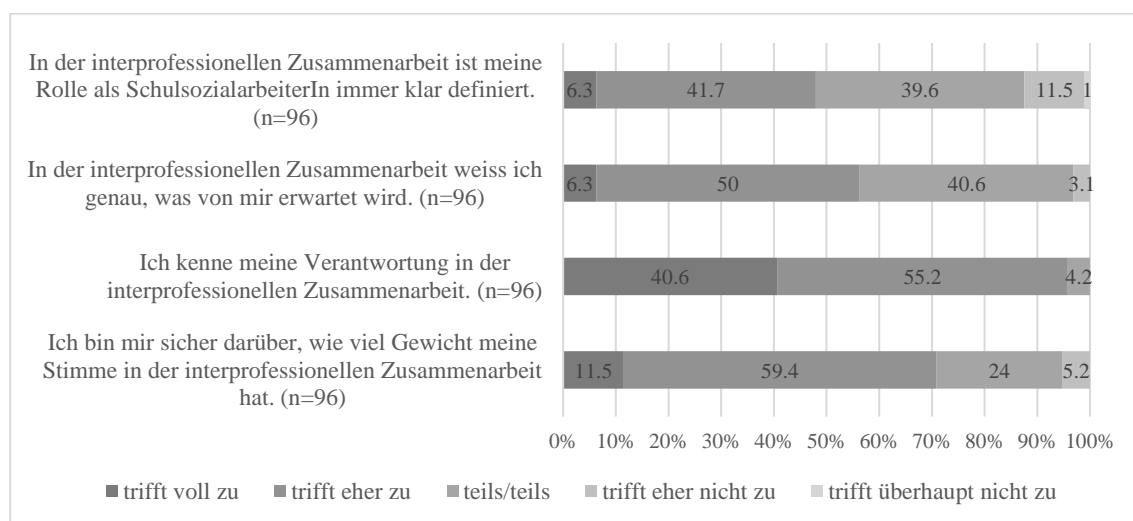
Quelle: SNF-Projekt «Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit». Eigene Auswertung der Daten zum Kanton Bern.

6.1.2 Professionelle Rollenklarheit in der interdisziplinären Kooperation

Im Fragebogen wurden die Schulsozialarbeitenden gefragt, wie sie ihre professionelle Rollenklarheit in der interdisziplinären Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Schulleitungen einschätzen. Die Abbildung 9 zeigt verschiedene Aspekte zu Rollenklarheit in der interdisziplinären Zusammenarbeit. Der Aussage, dass ihre Rolle als

Schulsozialarbeiter_in in der interdisziplinären Zusammenarbeit immer klar geregelt ist, stimmen fast die Hälfte der befragten Berner Schulsozialarbeitenden (48%) eher oder voll zu. Beinahe zwei Fünftel (39.6%) sind nur teilweise dieser Ansicht und für 12.5 Prozent stimmt diese Aussage eher nicht oder gar nicht zu. Der zweite Aspekt der Rollenklarheit – das Wissen über die Erwartungen, die an die Schulsozialarbeit in der interdisziplinären Zusammenarbeit gestellt wird – wird von mehr als der Hälfte der Schulsozialarbeitenden (56.3%) als positiv eingestuft. Wiederum zwei Fünftel (40.6%) sind der Ansicht, dass dies nur teilweise zutrifft und 3.1 Prozent finden, dass dies eher nicht zutrifft. 95.8 Prozent der Berner Schulsozialarbeitenden kennen ihre Verantwortung in der interdisziplinären Zusammenarbeit. Die restlichen 4.2 Prozent sind der Ansicht, dass dies nur teilweise zutrifft. 70.9 Prozent der Schulsozialarbeitenden sind sich (eher) sicher darüber, wie viel Gewicht ihre Stimme in der interdisziplinären Zusammenarbeit hat. Für fast ein Viertel (24%) trifft dies nur teilweise zu und für weitere 5.2 Prozent trifft dies eher nicht zu. Insgesamt wird die Rollenklarheit von den Berner Schulsozialarbeitenden als eher positiv wahrgenommen.

Abbildung 9: Rollenklarheit der Schulsozialarbeitenden



Quelle: SNF-Projekt «Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit». Eigene Auswertung der Daten zum Kanton Bern.

Für die weiteren Auswertungen wurde anhand der vier Items aus der Abbildung 9 eine Skala zur Messung der Rollenklarheit der Schulsozialarbeitenden gebildet (Cronbachs Alpha liegt bei 0.78). Die Skalenwerte entsprechen jeweils dem arithmetischen Mittel der Item-Werte und reichen von 1 («trifft überhaupt nicht zu») bis 5 («trifft voll zu»). Der Mittelwert von 3.78 (SD= 0.54) verweist auf eine insgesamt positive Einschätzung der Rollenklarheit der Berner Schulsozialarbeitenden.

Im Fragebogen wurden die Schulsozialarbeitenden auch nach der interdisziplinären Kooperation an ihrer Schule befragt. Dabei haben die Schulsozialarbeitenden die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und mit der Schulleitung separat beurteilt (Tabelle 2). Sowohl für die Perspektive der Schulsozialarbeit hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen wie auch in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Schulleitung wurde aus dem arithmetischen Mittel aller Items ein Gesamtindex der interdisziplinären Kooperation mit Lehrpersonen (Cronbachs Alpha liegt bei 0.88) und einen Gesamtindex der interdisziplinären Kooperation mit Schulleitungen (Cronbachs Alpha liegt bei 0.91) gebildet. Die Skalenwerte reichen von 1 («trifft überhaupt nicht zu») bis 5 («trifft voll zu»). Die Schulsozialarbeitenden bewerten die Kooperation mit der Schulleitung mit einem Gesamtindex-Mittelwert von 4.1 (SD = 0.60) als positiv. Im Vergleich dazu liegt der Wert bezüglich der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen mit einem Gesamtindex-Mittelwert von 3.7 (SD= 0.54) zwar etwas darunter, insgesamt ist er aber immer noch positiv. Mit dem gruppierten Mittelwert ist zu erkennen, dass die Schulsozialarbeitenden die interdisziplinäre Kooperation mit beiden Berufsgruppen als mittelmässig bis eher positiv wahrnehmen, jedoch die Zusammenarbeit mit der Schulleitung etwas höher einschätzen als diejenige mit den Lehrpersonen.

Tabelle 2: Index und Merkmale der interdisziplinären Kooperation

Perspektive	Gesamtindex				Interdependenz				Neue gemeinsame professionelle Aktivitäten				Reflexion des Arbeitsprozesses			
	MW	SD	N	α	MW	SD	N	α	MW	SD	N	α	MW	SD	N	α
SSA-LP	3.7	0.54	96	0.88	3.8	0.57	96	0.87	3.9	0.68	96	0.64	3.2	0.76	96	0.68
SSA-SL	4.1	0.60	96	0.91	4.2	0.60	96	0.91	4.0	0.71	96	0.67	3.6	0.82	96	0.71

Quelle: SNF-Projekt «Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit», Eigene Auswertung der Daten zum Kanton Bern.

Anmerkungen: SSA = Schulsozialarbeit, LP = Lehrpersonen, SL = Schulleitung, MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung, N = Stichprobengrösse, α = Cronbachs Alpha

In der Tabelle 3 sind die Zusammenhänge der Rollenklarheit mit der interdisziplinären Kooperation dargestellt. Es sind die Korrelationskoeffizienten (r_p), das Signifikanzniveau (p) sowie die Anzahl der Befragten (n) aufgeführt. Die Auswertungen bestätigen, dass die Rollenklarheit für eine gelingende interdisziplinäre Kooperation förderlich ist. Beim Zusammenhang zwischen Rollenklarheit der Schulsozialarbeitenden und der interdisziplinären Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen ist eine hohe Effektstärke zu beobachten ($r_p = 0.514$, $p = 0.01$, $n=96$). Die Korrelation der Rollenklarheit

von Schulsozialarbeitenden mit der interdisziplinären Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Schulleitungen erweist sich als mittelstark ($r_p = 0.486$, $p = 0.01$, $n=96$). Insgesamt kann von einem positiven linearen Zusammenhang ausgegangen werden. Die Ergebnisse zeigen, dass je klarer die Rolle der Schulsozialarbeitenden ist, umso besser ist auch ihre Kooperation mit den Lehrpersonen und der Schulleitung.

Tabelle 3: Rollenklarheit in der interdisziplinären Kooperation

Perspektive	Korrelation Rollenklarheit und interdisziplinäre Kooperation		
	r_p	p	n
SSA-LP	0.514	<0.01	96
SSA-SL	0.486	<0.01	96

Quelle: SNF-Projekt «Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit». Eigene Auswertung der Daten zum Kanton Bern.

Anmerkungen: SSA = Schulsozialarbeit, LP = Lehrpersonen, SL = Schulleitung, r_p = Korrelationskoeffizient nach Person, p = Signifikanzwert, n = Stichprobengrösse

6.1.3 Ergebnisse der offenen Frage aus der Fragebogenerhebung

Um mehr darüber zu erfahren, worin die Schwierigkeiten in der interdisziplinären Zusammenarbeit besteht, wurden die Schulsozialarbeitenden gefragt, ob sie bereits schwierige Situationen in der Kooperation mit Lehrpersonen und Schulleitungen erlebt haben, und was die Zusammenarbeit erschwerte hatte. Konkret lautete die Frage: *Die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen kann herausfordernd sein. Haben Sie schon Situationen erlebt, in denen die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und/oder der Schulleitung schwierig oder unmöglich war? Falls ja, was machte die Zusammenarbeit schwierig?*

Die Frage ist so formuliert, dass die Schulsozialarbeitenden in eigenen Worten formulieren konnten, welche Schwierigkeiten sie in der interprofessionellen Zusammenarbeit wahrnehmen. Von den 96 befragten Berner Schulsozialarbeitenden machten 81 eine Aussage zur offenen Fragestellung im Fragebogen, 15 Personen liessen das Antwortfeld leer. Von den 81 Schulsozialarbeitenden äusserten sich sieben dahingehend, dass sie bis anhin noch keine schwierigen Situationen in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und/oder Schulleitungen erlebt haben. Nach der Durchsicht des Materials zur offenen Frage verteilen sich die insgesamt 125 Nennungen auf 24 Unterkategorien, die zu 8 Oberkategorien zusammengefasst wurden (Anhang H). Am häufigsten schrieben die Schulsozialarbeitenden in ihren Antworten, dass die *Rollenunklarheit* die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und der Schulleitung erschwerte oder gar verunmöglicht (56 Nennungen). Insbesondere die professionellen Unterschiede bezüglich der Werte, Normen und Arbeitsschwerpunkte zwischen den Professionen werden mit Aussagen wie «unterschiedliche Meinungen,

Haltungen und Ziele der Parteien», «anderer Berufshabitus» oder «verschiedene Vorstellungen und Einschätzungen der Situation» beschrieben. Weitere Aussagen beziehen sich darauf, dass ihre Gegenüber oft nicht wissen, wofür die Schulsozialarbeit zuständig ist und was ihr Aufgabengebiet ist. Auf der einen Seite werden von den Lehrpersonen und den Schulleitungen zu hohe Erwartungen und Ansprüche an die Schulsozialarbeiten gerichtet. Auf der anderen Seite nehmen die Schulsozialarbeitenden in der Zusammenarbeit ein Machtgefälle zu Ungunsten der Schulsozialarbeit wahr. Sie fühlen sich teilweise von der Schulleitung nicht ernst genommen und werden nicht als gleichberechtigte Kooperationspartnerin wahrgenommen.

Die *fehlende Kooperationsbereitschaft von Seiten der Lehrpersonen* wurde als eine weitere Schwierigkeit gesehen (30 Nennungen). Die meisten Aussagen beziehen sich auf die fehlende Bereitschaft und Motivation zur Kooperation der Lehrpersonen. Die befragten Schulsozialarbeitenden beschreiben die Haltungen insbesondere von älteren Lehrpersonen als «Einzelkämpfer, wer sich austauscht/um Unterstützung nachfragt, ist schwach», und sie sehen in der «Verweigerung» der Lehrpersonen den Grund für schlechte oder fehlende Kooperation. Aus der Perspektive der Schulsozialarbeitenden warten die Lehrpersonen oft zu lange, bis sie die Schulsozialarbeit beiziehen. Dies nicht zuletzt aus Angst vor negativen Konsequenzen für ihre eigene Position. Die restlichen Aussagen der befragten Schulsozialarbeitenden verteilen sich auf sechs weitere Kategorien. Zum einen wirken sich die *zu hohe Arbeitsbelastung* (5 Nennungen) und in dem Zusammenhang auch die Tatsache, dass *zu wenig Zeit* (10 Nennungen) vorhanden ist, negativ auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit aus. Zum anderen wird gerade der Informationsaustausch zwischen den Professionellen als wichtig angesehen und eine funktionierende *Kommunikation* (8 Nennungen) zwischen Schulsozialarbeit, Schulleitung und Lehrpersonen als zentraler Gelingensfaktor für die Zusammenarbeit identifiziert. Ebenso wirken sich *das Führungsverhalten der Schulleitung* (7 Nennungen), im Sinne von fehlenden Kompetenzen im Schulleitungshandeln, *mangelndes Vertrauen* in die Schulsozialarbeit (5 Nennungen) und *strukturelle Bedingungen* (4 Nennungen), wie beispielsweise eine hohe Fluktuation beim Personal, negativ auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit aus.

Die quantitativen Daten aus der Gesamtstudie zeigen, dass die Rollenklarheit ein zentraler Erfolgsfaktor für eine gelingende Zusammenarbeit ist. Ebenfalls zeigen die Ergebnisse zu der Analyse der offenen Frage im Fragebogen, dass die Rollenunklarheit von den befragten Berner Schulsozialarbeitenden das meist genannte Merkmal ist, dass die

Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit verhindert oder gar verunmöglicht. Für die Zielerreichung im professionellen Alltag der Schulsozialarbeitenden ist das Selbstverständnis der professionellen Rolle und eine klare professionelle Identität zentral. Die Ergebnisse der quantitativen Analyse im Rahmen der gemeinsamen Gesamtstudie und die daraus entstandenen Fragen gaben den Anstoss, den Themenkomplex professionelle Identität in der Schulsozialarbeit genauer zu untersuchen. Die Analyse zur Frage, wie professionelle Identität von Schulsozialarbeitenden konstruiert wird, ist Gegenstand der Gruppendiskussionen.

6.2 Sequentielle Analyse der Gruppendiskussionen

Im folgenden Kapitel werden in den vier Gruppendiskussionen (fallspezifisch) die Thematisierung der professionellen Identitätskonstruktion und der Geschlechterkonstruktion rekonstruiert. Dabei werden jeweils die fallspezifisch relevanten Dimensionen beleuchtet. Einleitend werden die Gruppen und die einzelnen Schulsozialarbeitenden kurz vorgestellt und es wird auf gruppenspezifische Auffälligkeiten hingewiesen. Um die Anonymität zu gewähren, wurden die Namen der Personen geändert. Als Forschungsleiterin übernahm ich in den Gruppendiskussionen die Moderation. Dementsprechend werden meine Redebeiträge in den folgenden Zitaten mit «M» aufgeführt. Zur besseren Orientierung wird ein kurzer Überblick über die wichtigsten Merkmale der jeweiligen Gruppendiskussionen gegeben. Besonderheiten im Diskussionsverhalten der Teilnehmenden, in der Organisation der Diskussion und in Bezug auf den Diskursverlauf werden aufgeführt. Anschliessend werden die Gruppendiskussionen entlang der Themenschwerpunkte analysiert. In einem ersten Schritt werden Themensetzungen der Gruppe herausgearbeitet. Dabei werden einerseits diskursiv dichte sowie für die Interpretation der komparativen Analyse relevante Passagen pro Gruppe mit ausgewählten Transkriptionsauszügen aufgeführt und interpretiert. Die Reaktionen auf den Eingangsimpuls geben erste Hinweise auf die Schwerpunktsetzung der Gruppe. Im Anschluss wird der Frage nach der professionellen Identitätskonstruktion nachgegangen. Dabei werden zuerst das professionelle Selbstverständnis und die professionelle Fremdwahrnehmung rekonstruiert. Das interprofessionelle Kooperationssetting, in dem sich die Schulsozialarbeit bewegt, fordert eine Passungsarbeit zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung, die herausfordernd sein kann, jedoch identitätsstiftend wirkt. Die von den Schulsozialarbeitenden in dem Zusammenhang erwähnten Herausforderungen werden aufgeführt. Abschliessend wird der

Frage nach der Rolle von Geschlecht im professionellen Alltag der Schulsozialarbeitenden nachgegangen.

6.2.1 Gruppe 1

An der ersten Gruppendiskussion nahmen fünf Frauen und ein Mann, im Alter zwischen 35 und 54 Jahren und mit einer Berufserfahrung von weniger als 1 Jahr bis 9 Jahren teil. Die Tabelle 4 gibt eine Übersicht über die Zusammensetzung der ersten Gruppe. Die Stimmung war entspannt und die Teilnehmenden brachten ihre Ansichten offen und respektvoll zum Ausdruck. Die Schulsozialarbeitenden fielen einander kaum ins Wort und es gab viel gegenseitige Zustimmung. Es herrschte eine gute und wohlwollende Stimmung in der Gruppe.

Tabelle 4: Zusammenstellung der ersten Gruppe

Pseudonym	Alter	Höchster Berufsabschluss	Beschäftigungsgrad	Berufserfahrung in der Schulsozialarbeit	Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit
Claudia	50	Höhere Fachschule	80%	5 Jahre	17 Jahre
Nicole	42	Höhere Fachschule	75%	4.5 Jahre	5 Jahre
Timo	50	Höhere Fachschule	70%	3/4 Jahr	20 Jahre
Denise	36	Universität MA	30%	9 Jahre	Nein
Greta	54	Fachhochschule BA	50%	3 Jahre	25 Jahre
Fiona	35	Fachhochschule BA	70%	5.5 Jahre	6 Jahre

Quelle: Eigene Datenerhebung und -auswertung im Rahmen des Dissertationsprojekts.

- *Konstruktion professioneller Identität*

Auf die Frage nach der Berufswahlmotivation tauschen sich die Schulsozialarbeitenden nacheinander aus, was für sie Grund und Motivation war, in der Schulsozialarbeit zu arbeiten. Timo und Claudia haben sich bewusst für die Schulsozialarbeit entschieden. Bei Nicole, Greta und Denise war es eher zufällig, dass sie in der Schulsozialarbeit gelandet sind. Motiviert hat die meisten (Denise, Timo, Claudia und Greta), dass sie mit verschiedenen Adressat_innen (Kinder und Jugendliche, Eltern, Lehrpersonen, Schulleitung) arbeiten können, wie die Aussage von Denise beispielhaft zeigt (GD1, Absatz 11):

Denise: Und mir hat das gefallen, das Klientel, mit dem man zusammenarbeitet. Also wirklich eine breite Mischung von Kindern und Lehrern und Eltern. Und eh, gleichzeitig der Rahmen. Also die Struktur einer Schule, in einer Schule zu sein.

Schulferien zu haben. Ehm eben und die Struktur, die die Schule einfach hat.

Ehm, ja das würde ich sagen ist für mich so der Motivationsfaktor gewesen.

Das Klientel, das von Denise angesprochen wird, steht sinnbildlich auch für die verschiedenen Tätigkeiten, für die die Schulsozialarbeit zuständig ist. Unter anderem setzt sich die Arbeit zusammen aus der Beratung von Kindern, Elternarbeit, Triagetätigkeit mit schulexternen Institutionen oder der Unterstützung von Lehrpersonen und der Schulleitung. Dieses komplexe, interessante und kreative Handlungsfeld ist beispielsweise für Greta und Fiona ein weiterer Motivationsgrund, in der Schulsozialarbeit zu arbeiten. Wie im Zitat von Denise ebenfalls angesprochen wird, sind das Schulsetting und die Schulferien ebenfalls motivierend, um in dem Handlungsfeld zu arbeiten. Fiona, die aus der Jugendarbeit kommt und davor in stationären Einrichtungen (Heimen) gearbeitet hat, findet die strukturierte und regelmässige Arbeitszeit positiv sowie den präventiven Ansatz. Greta motiviert, dass sie systemisch arbeiten kann. Die Schulsozialarbeitenden der ersten Gruppe weisen keine einheitliche Ausbildung auf und sind mehrheitlich über Umwegen und erst auf dem zweiten Bildungsweg zur Schulsozialarbeit gekommen. Beispielsweise Timo ist gelernter Mechaniker, hat sich in der Jugendarbeit ausgebildet und anschliessend eine Stelle in der Schulsozialarbeit gefunden. Denise hat ursprünglich Erziehungswissenschaft studiert, Claudia ist gelernte Sozialpädagogin und Fiona hat lange in der Jugendpsychiatrie gearbeitet.

Zur Unterstützung der einleitenden Frage nach dem professionellen Selbstverständnis standen den Schulsozialarbeitenden dreizehn Bilder zur Inspiration zur Verfügung. Die Schulsozialarbeitenden der ersten Gruppendiskussion sehen die zentrale Aufgabe der Schulsozialarbeit darin, Adressat_innen über eine Zeit ihres Lebens zu unterstützen und hilfeleistend zu begleiten. In der Schule dominiert ein «duales Denken [...] schwarz/weiss, richtig/falsch, Mathematik ist richtig falsch, [...], es geht ja viel ums Lernen, bei dem man etwas erfüllen muss» (GD1, Fiona, 40). In diesem Setting bildet die Schulsozialarbeit gemäss den Diskussionsteilnehmenden das Pendant zur Schule. Sie tritt als Anwältin und Aufpasserin oder «Fels in der Brandung» (GD1, Timo, 50) auf und versucht, dem dualen System entgegenzuwirken. Das systemische Arbeiten und die Vernetzungsarbeit werden dabei als hilfreich und zentral angesehen. Auf die Fragen nach den (Charakter-)Eigenschaften, die eine Person in der Schulsozialarbeit mitbringen muss, werden von den Diskussionsteilnehmenden die Selbständigkeit und Organisationsfähigkeit hervorgehoben und diskutiert (GD1, Absatz 57-66):

- Denise:** Selbständigkeit
- M:** Selbständigkeit?
- Alle:** ja, mhm
- Timo:** L mhm, und nicht erwarten, dass immer jemand nachfragt >lacht<
- Denise:** ja gar nicht, eben gar nicht. Du musst in so vielen Sachen selbständig sein. Du kannst auch sehr selbständig sein. Ja also das hat Vorteile und Nachteile. Der Vorteil ist, wir sind ja so auch ein Stück weit sehr frei in unserem Beruf. Man sieht ja schon an den Qualifikationen, die sind ja sehr, sehr sehr breit, was was was die Leute so mitbringen. Und ehm, jemand der sehr, mh sagen wir kreativ ist, kann kreative Methoden anwenden. [...] Aber all das muss man sich selber aussuchen.
- Greta:** mhm
- Denise:** Man muss oft sehr initiativ sein. Eben und immer wieder gucken, sind alle Fäden, hat man die alle in der Hand, ist man mit allem irgendwie dran und ehm. [...] Also im Idealfall kriegst du natürlich auch Aufträge rein, aber im schlimmsten Fall sind es auch Aufträge, die gar nicht für dich sind, da musst du auch wieder. [...] ich finde man muss sehr selbständig und initiativ sein, um alles zu überblicken und gleichzeitig Arbeit zu haben und nicht zu viel und nicht zu wenig. Die Richtige, zum richtigen Zeitpunkt und so.
- Nicole:** Ja und das Faszinierende ist ja, also ich weiss nicht ob es euch so geht, in gewissen Schulhäusern ist es einfach, das läuft einfach oder. Es kommen genau die richtigen Sachen. Und ich habe dort so wie auch, teilweise das Bild in anderen, so den Ball, den ich, ich prelle den Ball toing, toing und wenn ich ihn nicht prelle. In gewissen liegt er einfach da. Also dann kann man sich eigentlich einen gemütlich- könnte man sich einen gemütlichen Tag machen. Und dort auch die Fähigkeit sich selber zu motivieren und halt kein gemütlicher Tag zu machen.
- Fiona:** Ja und immer wieder die Fähigkeit auf Menschen zuzugehen.
- Alle:** mhm

Der Gesprächsausschnitt zeigt, dass von den Schulsozialarbeitenden in ihrem professionellen Alltag ein grosses Mass an Selbständigkeit und Eigeninitiative gefordert wird, um ihren Arbeitsauftrag erfüllen zu können. Nicole nimmt die Proposition von Denise auf und ergänzt, dass nicht in allen Schulhäusern, für die sie zuständig ist, ein gleich hohes Engagement gefordert wird. In der Regel braucht es einige Zeit, bis der Ball in Bewegung kommt, das heisst, bis sich die Schulsozialarbeit integriert hat und Aufträge zugewiesen bekommt. Dafür braucht es Eigenmotivation und die Fähigkeit, auf Menschen zuzugehen, wie Fiona ergänzt. Die Kooperationsfähigkeit wird auch von Fiona, Greta, Timo und Nicole immer wieder aufgegriffen und als wichtige Eigenschaft betont. Die weitere Aufzählung von Eigenschaften, die «gute Schulsozialarbeitende» ausmachen, fokussieren auf

soziale und personale Kompetenzen wie Empathie, Sensibilität und Offenheit, Kommunikationsfreudigkeit, Lern- und Veränderungsbereitschaft sowie Konflikt- und Kritikfähigkeit. Insbesondere die Balance zwischen «kommunikativ sein und gleichzeitig sehr verschwiegen sein zu können» (GD1, Absatz 71) findet nicht nur Claudia, sondern auch die andern Diskussionsteilnehmenden relevant, denn die Schulsozialarbeit kann «extrem viel steuern». Damit meint Claudia, dass die Schulsozialarbeit mit ihren Informationen konstruktiv an Problemen arbeiten kann. Im falschen Moment und falsch eingesetzt, kann sie damit auch Konflikte scheuern. Daher braucht es von Seiten der Schulsozialarbeit ein bestimmtes Mass an Sensibilität, um sich im richtigen Moment mit den richtigen Informationen und der richtigen Kommunikationsstrategie einzubringen.

Die Konstruktion professioneller Identität wird zudem von der Übernahme der durch andere zugeschriebenen Wahrnehmungen geprägt. In einem weiteren Schritt wird die Frage nach der professionellen Fremdwahrnehmung aufgegriffen. Von den Aussagen der Schulsozialarbeitenden der ersten Gruppe wird der Eindruck vermittelt, dass sie die Fremdwahrnehmung als eher negativ behaftet empfinden (GD1, Abschnitte 125-131).

Greta: Ich denke, es ist einfach manchmal nicht so klar, was die Schulsozialarbeit macht oder

Alle: mhm, ja, mhm

Greta: ↳Es ist nicht so abgrenzbar. Und bei bei mir ist es eben schon auch so, also wie du gesagt hast, oder. Es ist wirklich so, es ist nicht richtig oder falsch. Ich muss auch nicht qualifizieren, ich muss nicht selektionieren oder, wie eine Schule, bei der man einfach schwarz oder weiss oder so. Es ist halt, es sind wirklich viele Zwischentöne im Sozialen, in den Sozialkompetenzen. [...] Oder weniger gut fassbar wie Math, Franz, einfach was es da alles gibt in der Schule.

Fiona: Ja und es ist auch schwierig, sie haben (.) also mich zum Beispiel als einzige Repräsentantin von der Schulsozialarbeit. Und dann wissen sie nicht, die Art, wie ich das mache, ist das Fiona Art oder ist das Schulsozialarbeit. Und das ist auch noch recht schwierig. Es wird, Persönlichkeit wird so vermischt mit ehm, mit dem Habitus von von diesem Berufsfeld. [...].

Timo: Aber es gibt eh eh, ich habe schon das Gefühl, zehn Schulsozialarbeiter und zehn zehn verschiedene Varianten, wie man das macht.

Die negativ konnotierte und zurückhaltende Fremdwahrnehmung liegt gemäss den Schulsozialarbeitenden vorwiegend daran, dass viele Kooperationspartner_innen, Nutzer_innen sowie Adressat_innen der Schulsozialarbeit nicht genau wissen, was die Schulsozialarbeit macht. Darauf verweist Greta zu Beginn des Gesprächsausschnitts. Mit der

Aussage «es sind wirklich viele Zwischentöne im Sozialen» wird die distanzierte Haltung der Adressat_innen damit begründet, dass der Sozialbereich im Allgemeinen nicht klar definiert ist. Zumindest im Vergleich mit dem schulischen Unterrichten der Fächer wie Mathematik, Deutsch oder Französisch. Zudem wird argumentiert, dass die Schulsozialarbeit personenabhängig ist. Diese Wahrnehmung macht Fiona deutlich mit der Aussage: «Persönlichkeit wird so vermischt mit ehm, mit dem Habitus von von diesem Berufsfeld». Mit der Bemerkung, dass zehn Schulsozialarbeitende zehn verschiedene Varianten von Schulsozialarbeit verkörpern, bestätigt Timo Fionas Ansicht, dass die Schulsozialarbeit massgeblich von der Person geprägt wird, die sie ausführt. Die Unwissenheit über die Schulsozialarbeit in Kombination mit dem Datenschutz und der Schweigepflicht führt gemäss Denise bei den Lehrpersonen teilweise gar zu Sorgen und Angst. Angst vor Überwachung und Kontrolle oder der Sorge nach zusätzlichem Aufwand zum regulären Unterrichten. Im Zusammenhang mit der Fremdwahrnehmung besprechen die Diskussions teilnehmenden, wie sich die Schulsozialarbeitenden in Bezug auf die Problemwahrnehmung von den Lehrpersonen unterscheiden (GD1, Absatz 156-161).

Timo: Es ist teilweise schon sensibel. Auch bei mir, wenn ich mich so an die erste, die erste Zusammenkunft mit einem Lehrer erinnere, bei dem ich gesagt habe, so wie geht es? Und dann hat er gesagt, wieso fragst du?

Alle: L ja, ja >lachen<

Timo: Und schon nur, und dort dachte ich dann, aha. Das ist so ein wenig.

Fiona: Ja es ist vielleicht auch unser Selbstverständnis für Probleme. Für uns sind Probleme nicht Probleme.

Greta: L ja.

Fiona: Für uns sind ehm (.) eine chaotische, komplexe Situation, die man spannend analysieren kann.

Das Beispiel von Timo zu Beginn des Zitats zeigt die skeptische Haltung eines Lehrers gegenüber Timo. In die Frage nach dem Befinden des Lehrers reagiert dieser mit der Gegenfrage «Wieso fragst du?». Es scheint, als ginge der Lehrer davon aus, dass Timo in der Rolle des Schulsozialarbeiters die Frage nach seinem Befinden bereits mit einem bestimmten Hintergedanken stellt. Vor allem zu Beginn einer Anstellung wird den Schulsozialarbeitenden mit einer eher distanzierten Haltung seitens der Lehrpersonen begegnet. Fiona expliziert, dass die beiden Professionsgruppen unterschiedliche professionelle Grundhaltungen haben. Dies führt sie am Beispiel der Problemwahrnehmung aus. Während «eine chaotische, komplexe Situation» für Lehrpersonen ein Problem darstellt, bilden sie für die Schulsozialarbeitenden die Grundlage ihrer Arbeit, «die man spannend

analysieren kann». Dort wo die Nutzungsweisen und Erscheinungsbilder der Schulsozialarbeit unklar und umstritten sind, werden in der ersten Gruppe Schnittstellenpapiere, (Präventions-)Konzepte und Leitfäden als hilfreich empfunden. Einerseits, weil sie die Aufgaben der Schulsozialarbeit definieren, andererseits, weil sie für die professionelle Abgrenzung und Auftragsverteilung als hilfreich empfunden werden. Zudem wird die Bedeutung von Berufsverbänden in Bezug auf Legitimität der Schulsozialarbeit und für die professionelle Qualität betont. In der ersten Gruppe herrscht eine durchgehend positive Einstellung gegenüber Berufsverbänden. Ein Berufsverband ist ihren Ansichten nach wichtig für die Qualität der Profession, als politisches Sprachrohr, für die professionelle Unterstützung durch Weiterbildungsangebote oder Materialien und «gehört einfach zu einem professionellen Berufsbild dazu» (GD1, Absatz 191). Die Reflexion der professionellen Handlungspraxis sehen sie zudem als ein Kennzeichen von Professionalität, welches das professionelle Selbstverständnis beeinflusst. Dabei beziehen sich die Schulsozialarbeitenden der ersten Gruppe auf verschiedene Reflexionsformen. Die Teamarbeit mit Arbeitskolleg_innen sowie die Fallbesprechungen werden als unterstützend empfunden. Intervision und kollegiale Beratung wird synonym verwendet. Claudia, Denise und Timo thematisieren in dem Zusammenhang den Einzelkämpfer_innenstatus von Schulsozialarbeitenden im professionellen Alltag. In dem Zusammenhang wird der fehlende Austausch mit Arbeitskolleg_innen negativ wahrgenommen. Fiona und Claudia haben die Erfahrung gemacht, dass die Integration der Schulsozialarbeit in die Schule teilweise schwierig ist, aufgrund der mangelnden Akzeptanz und weil ihr Status als Expert_innen nicht anerkannt wird. Dies zeigt sich im folgenden Zitat (GD1, Absatz 293-297):

Fiona: Aber wenn es jetzt zum Beispiel darum geht, dass sie mit einem Kind, mit dem ich am Arbeiten bin, sie machen eine Gefährdungsmeldung und ich habe null Ahnung.

Nicole: ups

Fiona: Bei solchen Sachen finde ich so, da stehe ich auf die Hinterbeine, da möchte ich auch als professionell wahrgenommen werden, als Fachstelle.

Alle: L mhm, mhm

Fiona: Und ich bin ja nicht die, die die Gefährdungsmeldung macht, aber immerhin möchte ich eine Beratung, eine Empfehlung einbringen können, im Prozess involviert sein. Und wenn das, dort diese Rolle nicht klar ist, dann dann stehe ich auf die Hinterbeine und finde ehm, da möchte ich ernst genommen werden und dort gehe ich und rüttle.

Die Wahrnehmung der Schulsozialarbeit als professionelle Fachstelle mit beratender Funktion ist für Fiona ein zentrales Element der professionellen Identität von Schulsozialarbeit. Dafür setzt sie sich vehement ein und erhält auch Zustimmung der anderen Diskussionsteilnehmenden. Mit der Aussage «ich bin ja nicht die, die die Gefährdungsmeldung macht, aber immerhin möchte ich eine Beratung, eine Empfehlung einbringen können» zeigt sie nicht nur, dass sie ein klares Verständnis von ihrem professionellen Auftrag hat, sondern auch, dass sie ein Bewusstsein dafür hat, was nicht in ihrem Kompetenzbereich liegt. Im weiteren Diskussionsverlauf weisen Denise und Greta darauf hin, dass die Leitung respektive die Kommunikation der Schulleitung zentral ist, damit die Schulsozialarbeit wahrgenommen und genutzt wird. Förderlich für die Integration der Schulsozialarbeit wäre ihrer Ansicht nach, eine einheitliche Organisationsstruktur respektive Trägerschaft. Dazu gehört insbesondere eine Leitung mit sozialarbeiterischen Vorkenntnissen respektive einer Aus- oder Weiterbildung im sozialarbeiterischen Bereich. Die Schulsozialarbeitenden der ersten Gruppendiskussionen gehen beim Nähe-Distanz Thema vor allem auf die Beziehung mit Lehrpersonen ein. In der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen ist es ein stetes Abwägen von Nähe zulassen und Distanz wahren. Anders als wenn immer im gleichen Team, mit den gleichen Professionsangehörigen zusammengearbeitet wird, und die Rolle und Abgrenzungen klar sind, fordert die Zusammenarbeit mit anderen Professionsangehörigen, den gegenseitigen Respekt vor den jeweiligen Tätigkeitsbereichen. Zudem weisen alle Teilnehmenden der ersten Gruppendiskussion darauf hin, dass die Schulsozialarbeitenden immer wieder herausgefordert sind, sich zu positionieren und ihre Aufgabe respektive ihren Auftrag zu klären, insbesondere in Abgrenzung zur Heilpädagogik. Die Schulsozialarbeitenden der ersten Gruppendiskussion wünschen sich abschliessend, dass zukünftig sowohl von Seiten der Schulsozialarbeit wie auch von Seiten der Schule mehr Ressourcen für die interprofessionelle Zusammenarbeit aufgewendet werden und dass in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen auf die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit sensibilisiert wird. Für die Praxis wünschen sie sich mehr Möglichkeiten, im Team mit anderen Schulsozialarbeitenden zusammenzuarbeiten.

- *Geschlechterkonstruktionen*

Die einleitende Frage zur Rolle von Geschlecht im professionellen Alltag wird von der ersten Gruppe anhand der folgenden drei Themen in chronologischer Reihenfolge diskutiert: 1) Wunsch nach geschlechtshomogenen oder geschlechtsspezifischen Angeboten, 2) geschlechtsspezifische Unterschiede in der professionellen Praxis und 3)

geschlechtsspezifische professionelle Strukturen in der Schulsozialarbeit. Als erstes wird der Umgang mit Schüler_innen aus geschlechtsspezifischer Perspektive diskutiert. Dabei sind sich Greta, Timo, Fiona und Nicole einig, dass sich die Kinder und Jugendlichen eine gleichgeschlechtliche Bezugsperson wünschen wie im folgenden Zitat zum Ausdruck kommt (GD1, Absatz 316-332):

Fiona: Ja, im Sinne von Gender-Thematik oder Ansprechperson in verschiedenem Alter für die Kinder. Also in der Primarstufe ist es noch so ein wenig egal, ob du zu einer Frau oder zu einem Mann reden gehst. Aber in der Oberstufe spielt es eine frappante Rolle, ob es jetzt ein Schulsozialarbeiter ist und der hat dann mehr Jungs, die freiwillig niederschwellig gehen oder eine Frau. Und das finde ich nicht nur gut, wenn es nur Frauen hat überall. Und es hat eben viele Frauen.

Greta: Ja

Fiona: mhm

Greta: Und das ist auch so, dass das oft von den Teams gewünscht wird, aber auch gerade in der Unterstufe, weil viele Lehrerinnen dort sind,

Fiona: └ mhm

Greta: └ dass wenn es zu Anstellungen kommt, dass sie gerne Männer hätten oder, weil dann ist wenigstens der Schulsozialarbeiter dann ein Mann.

Alle: Mhm, mhm

Timo: Unterstufe vor allem.

Alle: Mhm, ja, mhm, mhm

Greta: Es hat dort einfach zu wenige Männer, ganz klar.

Fiona: Und das ist so ein wichtiges Thema,

Alle: └ mhm, ja

Fiona: └ dass man bei dieser Frauenmannschaft in der Primar, sich wenigstens als Schulsozialarbeitende ehm um die Bubenarbeit kümmert und weiss was das ist

Claudia: mhm, mhm

Greta: ja

Fiona: und die Lehrpersonen, die Frauen darauf hinweist und einfach stellvertretend das macht, das halt möglich ist. Unbedingt ja.

Alle: mhm, mhm

Gemäss den Aussagen der Schulsozialarbeitenden hat das Geschlecht der Schulsozialarbeit einen Einfluss darauf, ob mehr Mädchen oder Buben die Schulsozialarbeit nutzen. Fiona weist darauf hin, dass es insbesondere «in der Oberstufe [...] eine frappante Rolle [spielt], ob es jetzt ein Schulsozialarbeiter ist und der hat dann mehr Jungs, die freiwillig niederschwellig gehen oder eine Frau». Entsprechend braucht es gemäss den

Diskussionsteilnehmenden eine männliche Vertretung, die sich «um die Bubenarbeit kümmert und weiss was das ist», damit auch für Knaben auf der Primarstufe eine Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Themen stattfinden kann. Der Gesprächsausschnitt thematisiert zum einen die Geschlechterverteilung in der Schule. Insbesondere auf der Primarstufe gibt es demnach viel mehr Lehrerinnen und nur wenige Lehrer. Zum anderen wird auch deutlich, dass die Schulsozialarbeitenden davon ausgehen, dass in erster Linie Männer für die «Bubenarbeit» zuständig sind oder überhaupt die Fähigkeit besitzen, diese anzubieten. Gemäss den Schulsozialarbeitenden würde der Idealfall so aussehen, dass an jeder Schule sowohl eine Schulsozialarbeiterin wie auch ein Schulsozialarbeiter vertreten wären. Im Zusammenhang mit dem Wunsch der Kinder und Jugendlichen nach gleichgeschlechtlichen Bezugspersonen wird auch die numerische Mehrheit der Frauen und der daraus resultierende Wunsch nach mehr Männern in der Schulsozialarbeit diskutiert. Dabei kommt ein weiteres Argument in die Diskussion. Das Zitat von Greta zeigt, dass ein erhöhter Männeranteil eine Strategie zur Legitimation einer Profession ist (GD1, Absatz 425):

Greta: Also eben, ich habe einfach wirklich das Gefühl, das hat etwas zu tun mit der Legitimation. [...] Und ich habe einfach das Gefühl, wenn es mehr Männer in diesen Berufen hat, ja dann dann ist das auch eine bessere Legitimation, nach wie vor (.), nach wie vor.

Greta ist der Ansicht, dass wenn mehr Männer in der Schulsozialarbeit tätig wären, würde sich das positiv auf das Berufsbild und die Legitimation in der Schulsozialarbeit in der Gesellschaft auswirken. Ein zentrales Problem, das Greta dabei anspricht, ist das tiefe Lohnniveau in der Schulsozialarbeit. Vorwiegend in der Unterstufe, die aus schulischer Perspektive bereits als frauendominierter Bereich gilt, macht sich das geschlechterspezifische Ungleichgewicht in der Schulsozialarbeit bemerkbar. Einzig Denise widerspricht später in der Diskussion diesem Wunsch. Sie findet es schade, dass, «wenn Frauen mal endlich die Oberhand haben, zu sagen jetzt müssen die Männer wieder bevorzugt werden» (GD1, Absatz 374). Ausserdem fügt sie an, dass eine geschlechterparitätische Vertretung der Schulsozialarbeit pro Standort aus ressourcentechnischen Gründen unrealistisch ist. Vielmehr sollte ein gendergerechtes Arbeiten, in Form von Mädchen- und Bubenarbeit, ein Teil des Ganzen sein. Sie spricht dabei die Ausbildung der Schulsozialarbeit an, in der «Gender-Themen» aus Sicht von Fiona und Denise viel zu wenig Beachtung erhalten. Die Diskussion um geschlechterspezifische Verhältnisse in der Schulsozialarbeit leitet über in den zweiten Schwerpunkt, der in der ersten Gruppe diskutiert wird:

die geschlechterspezifisch unterschiedliche Wahrnehmung und Wirkung von Schulsozialarbeiter_innen in der professionellen Praxis. Nicole ist der Ansicht, dass es Männer leichter haben in der Schulsozialarbeit und allein durch ihre Präsenz überzeugten respektive ein grösseres Ansehen erlangen, wie der folgende Gesprächsausschnitt zeigt (GD1, Absatz 342-354):

Nicole: Ich habe immer mit zwei Männern zusammengearbeitet, jetzt in diesem Team, und ich finde manchmal haben sie es ein bisschen wie einfacher gehabt.

Claudia: mhm

Nicole: Oder am Anfang zumindest. Oder, nur in dem sie gekommen sind, war schon alles toll

Alle: >lachen<.

Nicole: Und ich musste mich dann doch ein bisschen beweisen, ich bin denn schon auch ehm, ich kann denn etwas.

Claudia: L mhm

Nicole: Das finde ich schon einen Unterschied. Und vielleicht ende-, ist jetzt das mit der Zeit auch ein wenig, es hat sich, denke ich, ein wenig verändert. Aber vielleicht weisst ja du, kannst ja du etwas [Nicole spricht Timo an, Anm. Monique Brunner].

Timo: Das höre ich noch viel, aber das ist natürlich nicht so.

Alle: L >LACHEN<

Timo: Ich habe es natürlich nicht einfach. Nein eh, das ist für mich schwer zu beurteilen.

Nicole: Jaja, das glaube ich.

Greta: ja, ja.

Timo: Ich meine für mich ist es so, wie es ist und ich habe ehm, ich habe schon, ich habe schon das Gefühl, dass man in gewissen Sachen wirklich eh Vorteile haben, halt vielleicht vom vom Auftreten, vom Körper- vom Körperbau und da ich weiss nicht was alles. Aber ehm, aber es gibt auch ganz, sicher auch Bereiche, in denen es anders ist. Pffff, ich weiss nicht, ich, für mich ist das schwer zu beurteilen, eh, ihr seht das natürlich, vielleicht besser da rein, weil ich da nicht sagen kann ja.

Am Anfang ihrer Tätigkeit hat Nicole die Erfahrung gemacht, dass Männer mit einem Bonus in die Schulsozialarbeit starten und schon nur durch ihre Präsenz überzeugen. Daneben musste sie sich als Frau mehr unter Beweis stellen. Interessant ist, dass auch Timo diese Erfahrung gemacht hat. Demnach ist es nicht eine einseitige Wahrnehmung der Schulsozialarbeiterinnen, sondern wird von Timo bestätigt. Die Erfahrung, dass es Männer in der Schulsozialarbeit einfacher haben, bringt Timo in Zusammenhang mit den

körperlichen Unterschieden zwischen Frauen und Männern. Er ist der Ansicht, dass sich das Auftreten und der Körperbau von Männern positiv auf die professionelle Wahrnehmung auswirken. Nicole, Denise und Fiona haben auch die Beobachtung und Erfahrung gemacht, dass sie sich hinsichtlich ihrer Professionalität mehr beweisen müssen als ihre männlichen Arbeitskollegen. Das professionelle Handeln von Frauen wird ihrer Ansicht nach anders wahrgenommen und bewertet als das von Männern, wie das folgende Zitat beispielhaft aufzeigt (GD1, Absatz 434-436):

Denise: Aber ehm, ich habe auch schon so gemerkt, dass es eigentlich krass, eigentlich habe ich mehr Erfahrung,

Greta: ja das stimmt.

Denise: also nein, gleich Erfahrung, anders Erfahrung vielleicht und das ist aber schon so, das wirkt plötzlich, der sagt, der ist auch ein souveräner Typ und der sagt was und dann denken alle Ja

Greta: L ja, ja das ist nach wie vor so.

Denise: Und vielleicht Frauen werden, also ich glaube es ist ein grundsätzliches Problem. Frauen in der Gesellschaft, das ist immer noch schwierig sich gerade in höheren Positionen sich durchzusetzen. Man muss ticken wie ein Mann, man muss auch in Verhandlungen sein wie ein Mann und das tun wir nicht, wir sind Frauen. Und dann wird immer wieder das das Vorurteil, schnattern schnattern und ach guck mal und da ein bisschen so und die tun ja so ein bisschen «Mütterlen» [Bemuttern, Anm. Monique Brunner] oder so was oder so

Greta: L mhm

Denise: anstatt dass-. Und wenn ein Mann da ist, dann hat der sich das gut überlegt und das ist ein gut Studierter und der weiss genau, was er macht und dann- so.

Denise macht in ihrem professionellen Alltag die Erfahrung, dass sie und ihre Kollegen unterschiedlich wahrgenommen werden. Dabei wird den Männern ein souveräneres Auftreten zugeschrieben. Die geschlechtsspezifische differenzierte Wahrnehmung identifiziert sie als ein allgemeines gesellschaftliches Problem. Frauen und Männer werden unterschiedliche stereotype Verhaltensweisen zugeschrieben, die zu Geschlechterdifferenzen führen und sich je nach Situation positiv oder negativ auf die Wahrnehmung auswirken. Auf die Frage von Timo, warum Männer in einem frauendominierten Beruf ein so hohes Ansehen haben antwortet Denise folgendermassen (GD1, Absatz 445-447):

Denise: Weil es wieder Männer sind. Weil es wieder wenige sind. Sie sind wieder Raritäten, und sie sind ja so gebraucht und sind ja so wichtig, so dass jetzt ja immer mehr in den, wenn man Stellenanzeigen liest, dann steht da immer eh Männer

werden aufgrund der Teamzusammensetzung bevorzugt. Da denke ich wieder, jetzt haben wir endlich einmal einen Bereich, wo wir, wo Frauen,

Alle: L >lachen<

Denise: wo wir sind und dann ist es schon wieder nicht gut, weisst du.

Mit der Aussage «Weil es wieder wenige sind. Sie sind wieder Raritäten» verweist Denise auf die numerische Minderheit der Männer in der Schulsozialarbeit. Dies wiederum ist ausschlaggebend dafür, dass ihnen ein Exot_innenstatus im positiven Sinn zugesprochen wird. Denise findet es schade, dass in einer Profession und einem Handlungsfeld, in dem die Frauen einmal die Oberhand haben, Männer wieder bevorzugt werden. Interessant ist, dass Timo sich bei der Diskussion um die geschlechtsspezifische Wahrnehmung und Wirkung von Schulsozialarbeitenden explizit von dem in der Gesellschaft typischen Männerbild, distanziert (GD1, Absatz 471).

Timo: Ich muss zu meiner Geschichte auch sagen, ich habe, ich habe vier Frauen zuhause. Also ich bin eigentlich eh und ich habe auch das Gefühl, in mir eh, ich habe vielfach mehr Verständnis für Ansichten der Frauen als für Ansichten von Männern. Und auch, wie sich die Männer in der Öffentlichkeit vielfach präsentieren und geben und so, ist nicht so mein Fall. Und und, also nicht alle, aber vielfach. Und eh und von dem her eh bin ich vielleicht der falsche Mann für das so einfach wirklich jetzt gerade einen Kontrapunkt zu setzen hier.

Timo kann sich selbst eher mit den «Ansichten der Frauen» identifizieren als mit der Darstellung der Männer in der Öffentlichkeit. Er argumentiert dabei mit seiner familiären Situation und damit, dass er in einem reinen Frauenhaushalt lebt. In der Aussage von Timo wird deutlich, dass die befragten Schulsozialarbeitenden von einem dualen Geschlechterverständnis ausgehen. Demnach sind Frauen und Männer in ihrem Wesen, Denken und Handeln unterschiedlich. Ähnlich wie Timo argumentiert auch Denise, wenn es um die Beziehung zwischen den Schulsozialarbeitenden und Schüler_innen geht. Ihrer Ansicht nach ticken Männer oder Buben anders als Frauen und Mädchen. Sie selbst ist in einem reinen Frauenhaushalt aufgewachsen und lebt jetzt mit ihrem Mann und dem gemeinsamen Sohn zusammen. Dabei hat sie die Erfahrung gemacht, dass Männer und Buben andere Bedürfnisse haben und eine andere Beratung fordern. Der folgende Gesprächsausschnitt weist nicht nur auf die geschlechterdifferenzierte Wahrnehmung des professionellen Handelns von Schulsozialarbeitenden hin, sondern er nimmt auch die Diskussion um die geschlechtsspezifische Strukturierung der Profession Schulsozialarbeit auf (GD1, Absatz 450-463):

- Nicole:** [...] man muss es nicht bewerten, aber einfach das zu präsentieren, was man macht und würdigen und so.
- Alle:** Lmhm, mhm
- Nicole:** LUnd das nehme ich zu mir, weil ich finde das müssen die Frauen einfach noch ein wenig besser lernen, ja.
- Alle:** mhm, ja, mhm
- Denise:** Um zu bestehen in der Struktur, muss man dazu sagen.
- Fiona:** Ja die eigentlich so ein wenig, denke ich, trotzdem eine männliche Struktur ist und das was gut ist, wo man hin sollte, ist so ein wenig aus der Intuition vom Männlichen. Und die Intu-, das was das Intuitive ist vom Weiblichen ist eben, man lässt dem anderen einmal den Vortritt, ohne dass es einen Kampf gibt,
- Greta:** L ja, ja
- Fiona:** es gibt keinen Wettbewerb, man ist grosszügig und weil wir das unter uns Frauen haben, bräuchten wir eigentlich keine Hierarchie, weil wir eigentlich so das akzeptieren könnten. Aber sobald es diesen Geschmack drin hat, bra- entsteht eine Hierarchie und wir müssen uns alle dieser Sprache bedienen und anschauen und
- Claudia:** L mhm
- Fiona:** ehm es wird dann schliesslich an einer Lohnverhandlung eine Frau sagen, ja ja ich möchte etwa so viel, das ist schon gut, ah danke gebt ihr mir so viel
- Greta:** L ja
- Fiona:** statt ich möchte so viel, sonst komme ich gar nicht
- Greta:** ja
- Fiona:** Und das hat einfach noch, es wird, macht die Aspekte oder die Art und Weise, wie Frauen leben, umgehen, ist noch so ein wenig zu wenig herauskristallisiert und hat nicht den gleichen Wert und ich denke, das kommt von dem so ein wenig. Und so lang das nicht denselben Wert hat, müssen wir anschauen, damit wir gehört werden.

Im Zitat wird einerseits die männliche Struktur angesprochen. Unter einer männlichen Struktur wird das hierarchische Denken, das kämpferische Handeln und die direkte Sprache verstanden. Fiona zeigt das am Beispiel von Lohnverhandlungen auf. Hierarchie wird dabei als männlich definiert. Die Schulsozialarbeitenden verweisen auch auf eine geschlechtsspezifisch unterschiedliche Sprache und geschlechterdifferentes Verhalten zwischen Frauen und Männern. Auch hier kommt die binäre Geschlechterordnung zum Ausdruck, von der die Schulsozialarbeitenden ausgehen sowie das Verständnis, dass sich Frauen und Männer grundsätzlich voneinander unterscheiden. Die Aussage von Fiona «und so lange das nicht den gleichen Wert hat, müssen wir anschauen» verweist darauf, dass die Eigenschaften, die Frauen und Männern zugeschrieben werden, nicht als gleichwertig angesehen werden. Frauen müssen sich demnach am männlichen Vorbild

orientieren und sich die als männlich definierten Eigenschaften aneignen. In der Diskussion um typisch männliches und weibliches Verhalten und wenn es um das Führungsverhalten in reinen Frauen- und gemischten Teams geht, zeigt sich Claudia solidarische mit Timo. Sie relativiert die Ansicht von Fiona, Denise und Nicole, dass Frauentams einfacher zu führen seien und weniger hierarchische Strukturen benötigen als Männerteams. Hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Strukturen in der Schulsozialarbeit wird von Denise die hierarchische Struktur innerhalb der Profession angesprochen. Sie hat die Beobachtung gemacht, dass in der Praxis der Schulsozialarbeit mehrheitlich Frauen arbeiten, jedoch die Leitungspositionen (Fachhochschule, Sozialdienst, Schulleitung) von Männern besetzt sind. Am Ende der Diskussion um Geschlechterfragen im Berufsalltag konkludiert Denise, dass die Geschlechterdiskussion nicht nur in der Schulsozialarbeit, sondern allgemein in der Sozialen Arbeit, mit der Gesellschaftsstruktur zu tun hat. Die vorangehenden Ausführungen in der Diskussion lassen darauf schliessen, dass damit, die in der Gesellschaft vorherrschenden Stereotypisierungen gemeint sind. Diese sind dafür zuständig, welche Eigenschaften, Fähigkeiten, Handlungsweisen und Verhaltensweisen Frauen und Männern zu- respektive abgesprochen werden und mit welchen Eigenschaften und mit welchem Prestige Professionen und ihre Handlungsfelder versehen werden. In der ersten Gruppe herrscht grösstenteils Einigkeit in den verschiedenen Geschlechterfragen. Geschlecht spielt in verschiedenen Situationen eine zentrale Rolle und führt zu unterschiedlichen Wahrnehmungen, Handlungsweisen, Verhältnissen und Angeboten.

6.2.2 Gruppe 2

An der zweiten Gruppendiskussion nahmen vier Schulsozialarbeiterinnen und zwei Schulsozialarbeiter im Alter zwischen 25 und 52 Jahren und mit einer Berufserfahrung von etwas mehr als 1 Jahr bis 6 Jahren teil. Die Stimmung war angenehm jedoch zu Beginn etwas zurückhaltender als in der ersten Gruppendiskussion. Im Verlauf des Gesprächs zeigten sich zwischen den Diskussionsteilnehmenden Unterschiede in Bezug auf ihre professionellen Ansichten und Einstellungen sowie hinsichtlich des professionellen Profils und den professionellen Tätigkeiten. An verschiedenen Diskussionspunkten wurde auf den Einzelkämpfer_innenstatus hingewiesen, mit denen Schulsozialarbeitende in ihrem professionellen Alltag konfrontiert sind.

Tabelle 5: Zusammenstellung der zweiten Gruppe

Pseudonym	Alter	Höchster Berufsabschluss	Beschäftigungsgrad	Berufserfahrung in der Schulsozialarbeit	Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit
Ulla	37	Uni MA	50%	3.5 Jahre	6 Jahre
Udo	45	FHS BA	60%	6 Jahren	10 Jahre
Nora	41	FHS BA	70%	4.5 Jahre	12 Jahre
Cornelia	52	Höhere Fachschule BA	60%	5 Jahre	6 Jahre
Martha	25	FHS BA	30%	Etwas mehr als 1 Jahr	Ca. 5 Jahre
Philippe	35	Höhere Fachschule	60%	3 Jahre	nein

Quelle: Eigene Datenerhebung und -auswertung im Rahmen des Dissertationsprojekts.

- *Konstruktion professioneller Identität*

Die Schulsozialarbeitenden der zweiten Gruppendiskussion haben keinen einheitlichen Ausbildungshintergrund. Cornelia ist ehemalige Lehrerin, Ulla und Philippe waren zuvor in der Kinder- und Jugendarbeit tätig, Nora hat auf dem Sozialdienst gearbeitet und Martha hat Soziale Arbeit studiert. Nora, Udo und Philippe haben sich bewusst für die Schulsozialarbeit entschieden, wobei Nora bereits beim Aufbau der Schulsozialarbeit mitgeholfen hat. Udo und Philippe kamen durch Stellenwechsel zur Schulsozialarbeit. Bei Cornelia und Martha war es eher zufällig, dass sie in die Schulsozialarbeit gekommen sind. Die Motivationen in der Schulsozialarbeit zu arbeiten sind vielfältig. Philippe, Martha und Udo schätzen die Flexibilität im Berufsfeld und das selbständige Arbeiten (GD2, Absatz 23-27):

Philippe: [...] ich sage immer, man ist fast selbständig erwerbend oder man ist nicht am Soz Dienst, man ist so sein eigener Chef, schon mit den Stunden aufschreiben und dann natürlich die Jobs da an- also anzunehmen so, was mache ich jetzt? Wie wie plane ich meinen Tag und so. Man muss flexibel sein aber ich finde es es kommt genau dann auch das zurück, dass man so viele Freiheiten hat und das macht auch den Alltag spannend.

Udo: Ja also ich bin mehr durch, auch durch einen Stellenwechsel kam ich dazu. Ferien, das kann ich schon sagen. Also das sind auch nicht Ferien, es ist ja die Jahresarbeitszeit, die man sich frei einteilen kann. Ehm ich meine, ich habe auch nur fünf Wochen Ferien, also von dem her. Ehm ja auch die Vielseitigkeit auch ehm, die ich sehr spannend finde. Eben auch dass man selber wirklich fast sein eigener Chef ist. [...].

Martha: [...] ja ich schätze es sehr, den Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen. Ich habe viel in der Sozialpädagogik gearbeitet, während dem Studium und in der Animation. Und das war schon wie immer ein wenig die Zielgruppe, mit der ich arbeiten wollte. Und jetzt im Vergleich zur Sozialpädagogik, ich sage immer noch die gesunden, oder die die noch nicht so geprägt sind von dem ganzen Sozialsystem, Helfersystem, das finde ich auch sehr eine angenehme Zielgruppe, von dem her. Und ehm ja, Vielseitigkeit, Flexibilität, man kann ein bisschen so arbeiten, wie man will, wie man es gerne macht. Man ist sehr frei in der Gestaltung, was man wie macht, welche Methoden man verwendet. Eh ja und das schätze ich sehr. Und die Ferien >lacht<, (.) die auch ein wichtiger Punkt sind in der Motivation, sicher.

Unter der Aussage «sein eigener Chef sein» verstehen Philippe und Udo die Selbständigkeit und Möglichkeit, den Tag eigenständig zu gestalten. Auch die anderen Schulsozialarbeiterinnen schätzen die selbständige Arbeitsweise in der Schulsozialarbeit, vergleichen dies jedoch nicht mit der Situation einer Führungsposition, sondern eher mit der Art, den Tag zu gestalten und dabei die Freiheit in der Methodenwahl zu haben. Ein weiterer Motivationsgrund ist die Vielfältigkeit, die das Handlungsfeld bietet. Zum einen sprechen die Schulsozialarbeitenden dabei die verschiedenen Adressat_innen an, mit denen sie zu tun haben. Zum anderen bietet das Handlungsfeld eine breite Palette an Aufgaben und Handlungsweisen. Die Vielfalt fordert eine gewisse Flexibilität und Improvisation und ermöglicht den Praktiker_innen, kreativ zu sein. Für Martha, Nora und Ulla ist die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen motivierend, weil diese Zielgruppe gemäss Martha «noch nicht so geprägt [ist] von dem ganzen Sozialsystem, Helfersystem» (GD2, Absatz 27) und Perspektiven erarbeitet werden können, «die vielleicht noch realisierbarer sind, als manchmal mit 50-jährigen/55-jährigen Leuten» (GD2, Absatz 21). Die Präventionsarbeit ist eine weitere Tätigkeit, die von den Schulsozialarbeitenden geschätzt wird. Martha und Philippe fasziniert insbesondere die Animation, Ulla und Cornelia finden das systemische Arbeiten interessant. Gemäss Nora ist die Möglichkeit zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf in der Schulsozialarbeit positiv zu gewichten, wie im folgenden Abschnitt deutlich wird (GD2, Absatz 21):

Nora: Nicht zuletzt auch für meine private Situation als Alleinerziehende ist natürlich Schulsozialarbeit super angenehm. Beruf und ehm Privates vermischen zu können, also zu vereinen so.

Als alleinerziehende Mutter ist Nora auf Vereinbarkeit von Familie und Beruf angewiesen, was in der Schulsozialarbeit ihrer Ansicht nach gut möglich ist. Zudem werden die

Schulferien und das schulische Setting als besonders motivierend wahrgenommen. Auf die einleitende Frage zum professionellen Selbstverständnis in Kombination mit den Beispielbildern gingen die Schulsozialarbeitenden auf die für sie zentralen professionellen Fähigkeiten und Tätigkeiten ein. Die Teilnehmenden der zweiten Gruppendiskussion sind sich einig, dass die Hilfe und Unterstützung von Schüler_innen als das oberste Ziel der Schulsozialarbeit gelten. Präventive, integrative und lösungsorientierte Arbeit bildet das Werkzeug, um dies zu erreichen. Zudem werden die Elternarbeit und das systemische Arbeiten im komplexen und teilweise herausfordernden System Schule als zentrale Aufgabe der Schulsozialarbeit definiert. Udo beispielsweise ist für die Stufen Kindergarten bis sechste Klasse zuständig. Seiner Ansicht nach liegt «der Schlüssel zur Veränderung [...] bei den Eltern» (GD2, Absatz 40) auf diesen Stufen. Die Wichtigkeit der Elternarbeit und der systemischen Arbeit wird auch im folgenden Zitat von Ulla verdeutlicht (GD2, Absatz 37):

Ulla: Vielleicht, ich weiss nicht, ob das noch Thema ist mit dieser ganzen Schweigepflicht. Ich also ich finde die wichtig, aber ich lasse mich auch sehr oft von ihr entbinden. Weil weil ich nicht weiss, wie ich sonst arbeiten soll. Also ich finde Transparenz und mit Kindern, eben die Eltern einbeziehen und, und die Lehrer einbeziehen und die Schulleitung, soweit das möglich ist, wenn ein Vertrauen, wenn das Vertrauen da ist, scheint mir extrem wichtig.

Der systemische Ansatz mit Einbezug der Eltern und zentralen Bezugspersonen der Kinder geht bei Ulla gar so weit, dass sie sich teilweise von der Schweigepflicht entbinden lässt. Transparenz und Vertrauen sind für sie zentrale Elemente, damit sie ihre Arbeit überhaupt erfüllen kann. Die Aussage «soweit das möglich ist» verweist gleichzeitig auf eine gewisse und für die Schulsozialarbeit notwendige Sensibilität hin, wenn es um die Schweigepflicht geht. Zentrale (Charakter-)Eigenschaften für Schulsozialarbeitende sind Empathie, Sensibilität und Offenheit, Kommunikationsfähigkeit sowie Lern- und Veränderungsbereitschaft. Insbesondere die Kooperationsfähigkeit, Selbständigkeit und Organisationsfähigkeit sowie Konflikt- und Kritikfähigkeit werden von den Teilnehmenden der zweiten Gruppe hervorgehoben und diskutiert. Nora und Martha weisen im Zusammenhang mit den Eigenschaften zudem darauf hin, dass es wichtig ist, sich zu positionieren (GD2, Absatz 66-67):

Nora: Mich dünkt es wichtig, dass man das Rollenverständnis ziemlich klar hat von der Schulsozialarbeit oder von meiner Rolle in der Schule, weil oft ist man ja auch alleine. Also auch wenn man im Team arbeitet ist man an der, also vor Ort

alleine und dort habe ich mir immer vorgestellt, wenn jetzt da irgendwelche drei-23-/24-jährige Berufsabgängerinnen kommen, die wie noch nicht so Ahnung haben, was ist eigentlich, was macht eigentlich die Schu- die Sozialarbeit, was macht sie in der Schule, finde ich es sehr schwierig. Also ich habe das Gefühl, da muss man schon so ein wenig sich im Klaren sein, dass man sich dann auch abgrenzen kann. Neben den Sachen, die ihr alle auch gesagt habt, aber ich fand jetzt, ich bringe jetzt noch etwas Neues, ja.

Martha: Also ich hätte auch gesagt, sich positionieren zu können, wo auch immer. Einfach wie in der Verhandlung auch die eigene Position wie klar machen, die eigene Rolle, was ist der Auftrag, wie transparent machen, was kann ich, was kann ich nicht. Wo stehe ich und wie ich gesagt habe einfach für mich auch die Fähigkeit, Beziehungen zu pflegen oder Vertrauen zu schaffen so. Fähigkeit, Vertrauen zu schaffen, ja. So das finde ich auch sehr wichtig.

Im Zitat wird die Rollenklarheit aufgenommen und die Relevanz, sich als Schulsozialarbeitende in der Schule positionieren zu können. Gerade weil Schulsozialarbeitende in der Regel als alleinige Vertretung an der Schule agieren ist es wichtig, von Anfang an seine Position an der Schule zu klären. Dazu gehört, dass ihr Auftrag klar definiert und von allen verstanden wird. Zudem weist Nora darauf hin, dass die Schulsozialarbeitenden in den Schulen in der Regel allein unterwegs sind und als alleinige Vertretung ihrer Profession agieren.

Die Frage nach der professionellen Fremdwahrnehmung wird unterschiedlich aufgegriffen. Cornelia geht einleitend darauf ein, dass sie im Zusammenhang mit der Schulsozialarbeit schon die Verbindung mit der Rolle als Troubleshooter gehört hat (GD2, Absatz 76):

Cornelia: Ich habe das einmal gehört, Troubleshooter so. Ja ja, warum eigentlich auch nicht. Ich würde jetzt mich glaube ich nicht so bezeichnen, aber ich habe das jetzt wirklich schon ab und zu gehört und merke auch bei den Lehrern, wenn es wirklich brennt oder wenn sie nicht mehr weiterkommen, dann kommen sie oder bei Kindern oder so, oder Eltern, die anrufen, die die wirklich Bedarf haben. Und von dem her ja, das, wenn jetzt du so fragst, ja das finde ich jetzt auch noch so ein Wort. Also eines unter vielen natürlich.

Grundsätzlich würde sich Cornelia nicht als Troubleshooterin bezeichnen, kann sich aber damit identifizieren. In professionellen Alltag schein es der Realität zu entsprechen, dass Lehrpersonen und auch andere Adressat_innen bei der Schulsozialarbeit erst dann Hilfe holen, «wenn es wirklich brennt». Dass es für die Schulsozialarbeit unterschiedliche Ausenwahrnehmungen gibt, wird am Ende des Zitats deutlich. Im Gegensatz zu Cornelia

kann sich Udo gar nicht mit der Fremdwahrnehmung der Schulsozialarbeit als Troubleshooter identifizieren, wie er etwas später in der Diskussion klarstellt (GD2, Absatz 81):

Udo: Sonst werde ich als Schulpsychologe, also Erziehungsberatung, als ehm weiss nicht was angeschaut, was ich eigentlich nicht will. Und da, das einfach als Troubleshooter das ganz bestimmt nicht, weil ehm (.) und das kommuniziere ich ein bisschen den Lehrpersonen auch ganz klar. Also nicht der, wenn ihr nicht weiterkommt, das ich einspringe, sondern eh ehm ein niederschwelliges präventives Beratungsangebot.

Die Bezeichnung Troubleshooter entspricht gar nicht seiner Vorstellung, wie er wahrgenommen werden möchte und was seinen Aufgaben entspricht. Entsprechend kommuniziert er dies auch so in seinem professionellen Umfeld. Ihm ist es wichtig, dass die Schulsozialarbeit in der Schule als niederschwelliges, präventives Beratungsangebot wahrgenommen wird. Auch das Zitat von Udo zeigt, dass es viele unterschiedliche Ausenwahrnehmungen der Schulsozialarbeit gibt. Zum einen haben die Schulsozialarbeitenden die Erfahrung gemacht, dass sich die Schulsozialarbeit erst beweisen muss, bevor sich die Lehrpersonen, Eltern und Schulleitungen an die Schulsozialarbeit wenden. Zum anderen erleben sie, dass sie von den Schüler_innen als Vertrauensperson und von den Lehrpersonen im Idealfall als externe Fachperson wahrgenommen werden. Als besonders ungünstig für die Zusammenarbeit mit den Adressat_innen ist es, wenn die Schulsozialarbeit als Konkurrenz und störend empfunden wird. Die Diskussionsteilnehmenden der zweiten Gruppe haben zudem die Befürchtung, dass viele ihrer Adressat_innen nicht genau wissen, was die Schulsozialarbeit macht und welches ihr Zuständigkeitsgebiet ist (GD2, Absatz 84):

Ulla: Also ich bin jetzt ein Jahr in dieser jetzigen Stelle und, ja also es gibt glaube ich ganz viel, die auch kaum also vom Schulkollegium her nicht recht wissen, was ich mache >mhm<, würde ich jetzt behaupten. Da würde wahrscheinlich viel Interessantes erzählt werden >lacht<. Und ehm, ja hat natürlich auch wieder mit dieser Autonomie zu tun, die die mir oder auch euch gewährt wird. Das ist auch noch. [...] Also, wenn man, ehm meine Erfahrung ist auch, wenn man dann einmal gearbeitet hat, sei es mit Eltern, oder mit Lehrern oder Schulleitung und wirklich konkret an zwei, drei Fällen, also Situationen, dann ist dann glaube ich klar, oder dann wissen sie, ah doch, für das. Und dann dann hast du auch deinen Ruf, der auch weiter geht.

Die Unwissenheit darüber, was Schulsozialarbeit ist und wofür sie zuständig ist, hat gemäss Ulla einerseits mit der autonomen Arbeitsweise der Schulsozialarbeitenden zu tun.

Es braucht ihrer Ansicht nach erste Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, damit ein Vertrauen aufgebaut werden kann und die Zuständigkeitsgebiete geklärt sind. Anschliessend im Gespräch wird darauf hingewiesen, dass es auch auf die Schule und insbesondere auf die Haltung der Schulleitung ankommt, inwiefern die Schulsozialarbeit und ihre Arbeit in der Schule wahrgenommen werden und bei den Lehrpersonen präsent ist. Vor diesem Hintergrund, und insbesondere im Zusammenhang mit der Früherkennung, empfinden die Schulsozialarbeitenden der zweiten Gruppe Leitfäden und Schnittstellenpapiere als hilfreich. Diese sind für die Zusammenarbeit mit anderen Professionen und für die Integration der Schulsozialarbeit in die Schulen förderlich. Die Teilnehmenden der zweiten Gruppendiskussion schätzen die Bedeutung von Berufsverbänden als wenig relevant ein. Einzig Nora ist Mitglied in einem Berufsverband und findet Berufsverbände wichtig als politisches Sprachrohr sowie zur Profilierung und Vereinheitlichung professioneller Standards, wie im folgenden Zitat deutlich wird (GD2, Absatz 162):

Nora: Also mich dünkt, ich persönlich bin der Meinung, es ist wichtig, deshalb bezahle ich auch einem von den beiden 150 Franken im Jahr, aber sonst merke ich auch nicht viel. Und ich habe das Gefühl, gepushed werde ich von der BFH [Berner Fachhochschule, Anm. Monique Brunner], also für unsere Interessen und und macht irgendwelche Studien oder oder gibt irgendwelche Papers heraus oder setzt sich mit, mit der ehm, mit dem Kantonalen Jugendamt oder mit der KESB oder oder irgendwie so zusammen und dann gibt es wieder irgendein Papier, das man vielleicht brauchen kann und vielleicht nicht oder. Also dort merke ich, ist der Berufsverband eigentlich nirgends. Oder auch ich, ich nehme es nicht so wahr. Und trotzdem habe ich das Gefühl, eine gewisse Lobby braucht es, auch wenn die im Moment auf Sparflamme ist und wenn sie dann einmal irgend einen guten, ein Wirkungsfeld finden, was ja durchaus passieren kann, dann können sie auch aktiv werden, als wenn es sie nicht geben würde, dann ist es dann schwierig, das aus dem Boden zu stampfen oder also. Ich merke im Alltag begleitet es mich null und nichts.

Gemäss Nora braucht es eine «gewisse Lobby» im Sinne einer Interessensvertretung, die aktiv werden kann, wenn ein Thema oder Anliegen ansteht. Mit der Aussage «aber sonst merke ich auch nicht viel» bestätigt sie die Erfahrung, die die anderen Diskussionsteilnehmenden gemacht haben und zwar, dass die Berufsverbände im professionellen Alltag nicht als präsent wahrgenommen werden. Fachliche und methodische Unterstützung erhalten die Schulsozialarbeitenden gemäss Nora eher durch die Angebote und Publikationen der Berner Fachhochschule in Zusammenarbeit mit dem Kanton. Philippe verweist

in der fortlaufenden Diskussion zudem auf Veranstaltungen und Arbeitsmaterialien der Stiftung Berner Gesundheit, die er als sehr nützlich in der Arbeit mit Schüler_innen empfindet. Die Berufsverbände sind den Schulsozialarbeitenden der zweiten Gruppe zwar bekannt, im professionellen Alltag werden sie jedoch nicht wahrgenommen und die Schulsozialarbeitenden wissen auch nicht genau, was die Berufsverbände machen, wie die Aussage von Ulla zu Beginn des Zitats deutlich macht (GD2, Absatz 209-217):

Ulla: Aber dass niemand von uns weiss, was die machen, ist ja schon, das spricht ja für sich.

Nora: Oder auch, wenn du jetzt sagst, sie sind am Diskutieren, was sollen wir eigentlich machen (.) eh dann bin ich gespannt, was sie herausfinden >lacht<.

Martha: Es wäre noch sinnvoll, wenn man dort einbezogen würde eigentlich

Nora: Ja, ja, das ist glaube ich sicher, also das denke ich schon

Martha: wahrscheinlich schon

Nora: die haben wahrscheinlich schon ihre Ansprüche.

Philippe: Ja klar, aber das ist ja auch ein Prozess, den den sie halt auch, oder das ist eine Fachgruppe von jetzt hier, von dieser Region und dann gibt es den SSAV und so. Und ehm, und es ist eine Herausforderung oder jede Gemeinde, es ist wie ein Wildwuchs, [...]. Also das nehme ich ein wenig so wahr. Oder auch Luzern und Bern und Basel, überall wird da so ein wenig ein anderes Bild auch vermittelt und so

Alle: mhm, das stimmt.

Philippe: Und dementsprechend arbeitet man vielleicht auch anders und und dann sind da noch die Berufsverbände, da der AS- eh SSAV, der vielleicht auch ein wenig anders tickt als AvenirSocial und so, so sind diese Selbstbilder so unterschiedlich oder.

Im Zusammenhang mit der Aufgabe der Berufsverbände wird im Ausschnitt die Diskussion der Profilierung der Schulsozialarbeit aufgenommen. Zum einen finden es Nora und Martha wichtig, dass die Schulsozialarbeitenden in diesen Prozess einbezogen werden. Philippe sieht eine Schwierigkeit darin, dass die Einführung und Organisation der Schulsozialarbeit auf kommunaler Ebene zu einem «Wildwuchs» führen. Die Diversität führt seiner Ansicht nach dazu, dass auch auf kantonaler Ebene ein unterschiedliches Bild der Schulsozialarbeit vermittelt wird. Zudem spricht Philippe die beiden Berufsverbände auf nationaler Ebene an, die, wie er findet, ebenfalls unterschiedlich «ticken» und unterschiedliche Selbstbilder der Schulsozialarbeit prägen. Gemäss Nora hat diese Heterogenität vor allem mit der Finanzierung zu tun. Demnach hätte der Kanton auch mehr Einfluss auf die Ausgestaltung der Schulsozialarbeit, wenn er diese finanziell auch mehr

stützen würde. Die Vielfältigkeit wird von den Diskussionsteilnehmenden insbesondere im Vergleich zum einheitlichen Auftreten der anderen Professionellen (Lehrpersonen, Heilpädagog_innen) in der Schule wahrgenommen. Die Schulsozialarbeitenden der zweiten Gruppe sind kaum auf professionsspezifische Reflexionsformen eingegangen. Claudia, Udo und Ulla schätzen den interdisziplinären Austausch mit IF-Lehrpersonen und Philippe erwähnt Teamsitzungen, an denen er sich mit seinen Teamkolleg_innen austauschen kann. Die Schulsozialarbeitenden der zweiten Gruppe sehen sich jedoch mehrheitlich als Einzelkämpfer_innen in der Praxis. Udo hat die Erfahrung gemacht, dass die Integration der Schulsozialarbeit in die Schule teilweise schwierig ist, aufgrund der mangelnden Akzeptanz. In der zweiten Gruppendiskussion wird die Einstellung der Schulleitung gegenüber der Schulsozialarbeit thematisiert. Für die Integration der Schulsozialarbeit ist es nach Ansicht der Teilnehmenden wichtig, dass die Schulleitung einen klaren Führungsstil hat, offen gegenüber der Schulsozialarbeit ist, weiss was sie macht und das auch so kommuniziert. In der Diskussion um die Integration sprechen sich die Schulsozialarbeitenden zudem für eine einheitliche Organisationsstruktur und Trägerschaft der Schulsozialarbeit aus. Nora betont die Relevanz der interdisziplinären Zusammenarbeit im Berufsalltag und dass sie sich bei der Arbeit mit einem Kind mehr Austausch mit anderen Professionellen wünscht, um Doppelspurigkeit zu vermeiden. Bei der Nähe-Distanz-Thematik geht Nora vor allem auf die Beziehung mit Lehrpersonen ein. Dabei schätzt sie die Arbeitsfreundschaften mit Lehrpersonen, pflegt sie aber dosiert, damit eine gesunde professionelle Distanz gewährleistet bleibt. In interprofessionellen Kooperationssettings gibt es immer wieder Machtverhältnisse zu erkennen, die ausgehandelt werden müssen. Im Zusammenhang mit der interdisziplinären Zusammenarbeit wird in der zweiten Gruppe die Rollenklärung diskutiert und als relevant angesehen. Dazu gehört das Problem, dass von anderen Professionellen teilweise (zu)hohe und teilweise auch divergierende Anforderungen an die Schulsozialarbeit gestellt werden. Udo beschäftigt dabei vor allem die Fragen, wer wem Aufträge erteilen kann und wie diese angenommen werden. Für ihn gilt die Devise «ohne Auftrag kein Handeln» (GD2, Absatz 262). Alle Teilnehmenden der zweiten Gruppe weisen darauf hin, dass sie immer wieder herausgefordert sind, sich zu positionieren und ihre Aufgabe respektive ihren Auftrag zu klären, insbesondere in Abgrenzung zu Speziallehrkräften (GD2, Absatz 227-229):

Nora: Finde ich auch, die Abgrenzung ist sicher schwierig. Es gibt übrigens ein Papier von der ERZ [Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern, Anm. Monique Brunner], das das, diese Abgrenzung dargestellt ist, ich weiss nicht, ob du das

kennst? Und wir haben dann auf der Basis von dem, das haben wir ein wenig ausgedeutet [ausformuliert, Anm. Monique Brunner] oder, weil es einfach sehr schwammig ist. Also oder halt immer noch ziemlich schwammig. Aber dann finde ich manchmal, die Rolle vom Schulleiter, die wird mir auch sehr oft aufgezwungen. Also, ja wenn, wenn einfach, wo sie wie wünschen, jetzt sag denen einmal, was sie müssen oder. Und dann sage ich, ja nein also sicher nicht, das kann ich doch nicht. Oder Disziplinarmaßnahmen oder so, wo ich dann sage, niet kommt bei mir gar nichts. Ehm (2) ja das und das ist halt, wenn die Schulleitung vielleicht nicht so präsent ist oder nicht so einen klaren Führungsstil hat oder so, landen sie, finde ich schnell einmal bei mir

Alle: L mhm

Nora: L (2) Und sonst gibt es eben wirklich so Papiere und Schnittstellensachen, die ich noch hilfreich finde und das musst du dann einfach internalisieren, weil sonst nützt es nichts oder. Dann ist es in der Schublade verschwunden.

Nora sagt, dass sie die Abgrenzung gegenüber den IF-Lehrpersonen schwierig findet und verweist dabei auf ein Dokument, das die Rollenklärung zwischen den beiden Handlungsfeldern differenziert. Diese Schnittstellenpapiere werden von den Schulsozialarbeitenden der zweiten Diskussionsgruppe als sehr hilfreich empfunden. Insbesondere wenn es um die gemeinsame Arbeit mit Kindern und Jugendlichen geht. Des Weiteren weist Nora im Gesprächsausschnitt darauf hin, dass ihr teilweise sogar die Rolle der Schulleitung aufgezwungen wird. In dem Zusammenhang wird die Kommunikation mit professionellen Kooperationspartner_innen als zentral angesehen. In der Schulsozialarbeit ist es wichtig ein klares Rollenverständnis von sich zu haben und dies entsprechend auch zu kommunizieren. Die Schulsozialarbeitenden der zweiten Gruppe wünschen sich für die Zukunft mehr Teamarbeit oder die Möglichkeit überhaupt in einem Team zu arbeiten. Zudem wünschen sie sich, dass auch hinsichtlich der interdisziplinären Zusammenarbeit Investitionen stattfinden und Lehrpersonen bereits in der Ausbildung auf die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit vorbereitet und geschult werden.

- *Geschlechterkonstruktionen*

Die Frage zur Rolle von Geschlecht im Berufsalltag diskutieren die Schulsozialarbeitenden der zweiten Gruppe nur noch zu fünft, weil Ulla die Runde frühzeitig verlassen musste. Die Teilnehmenden sind sich einig, dass Geschlecht auf unterschiedlichen Ebenen eine Rolle spielt im professionellen Alltag. Die Gruppenteilnehmenden tauschen sich zuerst über geschlechterspezifische Verhaltensweisen bei den Schüler_innen aus. Dabei

sind sich die Schulsozialarbeitenden einig, dass bei den Kindern und vor allem bei den Buben mit steigendem Alter die Suche nach Hilfe und Unterstützung abnimmt und je nach Thema Mädchen und Jungen die Beratung durch eine gleichgeschlechtliche Bezugspersonen bevorzugen. Ein weiteres Thema ist die Unterrepräsentanz der Männer im Berufsfeld. Martha, die in einem reinen Frauenteam arbeitet, wünscht sich mehr Männer, weil sie andere Ansprüche und Themen abdecken als Frauen. Nora empfindet die geschlechterspezifische Verteilung im Berufsfeld als beinahe ausgeglichen. Dem widersprechen die anderen Diskussionsteilnehmenden. Bis auf Nora nehmen alle eine starke Unterrepräsentanz der Männer im Berufsfeld wahr. Die Schulsozialarbeitenden der zweiten Gruppe beschwerten sich zudem über die teilweise schlechte Kommunikationsfähigkeit und Gesprächsführung der Lehrpersonen mit Eltern oder der Schulsozialarbeit. Dies wirkt erschwerend auf die Zusammenarbeit zwischen den Professionen und die Arbeit mit den Adressat_innen. Ein zentrales Thema war auch der Umgang mit der Informationspflicht bei geschiedenen Eltern. Das interessante dabei ist, zu sehen, von welcher Familienkonstellation und Rollenbilder die Schulsozialarbeitenden ausgehen (GD2, Absatz 355):

Philippe: [...] der Vater arbeitet oder oder da geht die Mutter einfach, aber das wird nicht, das wird nicht von der Schule in Frage gestellt. Dann kommt einfach die Mutter oder. Und dann ist man halt mit dieser Bezugsperson im Austausch. Und wenn jetzt da, wenn jetzt da getrennte Eltern sind, dann müsste man ja eben schalten und wie sagen ja, dann müssen beide kommen oder, weil dort diese Information nicht mehr ausgetauscht werden dann.

Philippe kritisiert, dass mehrheitlich nur die Mutter als Ansprechperson angeschrieben wird, wobei seiner Ansicht nach gerade bei geschiedenen Eltern die Informationspflicht der Schule bei beiden Elternteilen liegen würde. Bei der Diskussion fällt auf, dass die Schulsozialarbeitenden von heteronormativen Familienmodellen ausgehen. Die binäre Geschlechterteilung zeigt sich unter anderem im Familienverständnis. Eltern setzen sich demnach aus Vater und Mutter zusammen, wobei die Mütter als Bezugspersonen für schulische Fragen und Themen in Zusammenhang mit den Kindern und Jugendlichen stehen. Einzig von Nora wird dies kritisch reflektiert, wie im folgenden Zitat deutlich wird. Den Vätern wird die Rolle der berufstätigen Person zugeschrieben, die für den öffentlichen Bereich und weniger für Familienfragen zuständig sind. Dies kommt sowohl im oberen Zitat von Philippe wie auch im ersten Teil des folgenden Gesprächsausschnitts deutlich zum Ausdruck (GD2, Absatz 307-309):

Nora: ja, jaja, jaja. Also ja. Ich hatte jetzt gerade heute ein Gespräch mit einem Vater, der bei dem ich eigentlich gemerkt habe, aufgrund von den Schilderungen vom Mädchen, dass da die Mutter eigentlich mehr oder weniger absent ist. Und dass eigentlich der Vater unsere Ansprechperson sein sollte und trotzdem wurde immer die Mutter eingeladen. Und dann habe ich ihn eingeladen und gesagt, wie fühlen sie sich so als Hauptverantwortlicher vom Kind und so weit weg von der Schule und das ist ja nicht gut oder. Und jetzt machen wir es dann, jetzt kann ich dann den Lehrern sagen, sie sollen doch da bitte auch den Vater einladen, eher als die Mutter oder aber das ist wirklich manchmal so das Denken. Was ich noch sagen möchte, wegen Mädchen Buben, mir ist noch etwas eingefallen. Ich finde es manchmal noch interessant, was Buben, ich weiss nicht ob ihr das schon einmal mitbekommen habt, welche Vorstellung Buben von männlichen Sozialarbeitern haben. Also ich habe das schon ein paar Mal mitbekommen, dass die einfach so das Gefühl haben, ja das sind ja nur so ein wenig halbe Männer. Und >lacht<

Cornelia: so lustig

Nora: also weisst du so, weil sie sind so ein wenig Softie-mässig oder sehr verstehend. Einfach wie eine ro-, wahrscheinlich im Verständnis haben die Buben das Gefühl, dass was die machen, das machen doch sonst Frauen. Oder und von de-, das könnte auch noch einen Grund sein, dass man es als Frau in der Schulsozialarbeit gar nicht so schwierig hat, weil vielleicht Erziehung, Schule, keine Ahnung, halt auch von Frauen dominiert wird und das halt so auch akzeptiert ist.

Im zweiten Teil des Gesprächsausschnitts wird die geschlechterspezifische Fremdwahrnehmung von Schulsozialarbeitenden thematisiert. Nora hat die Beobachtung gemacht, dass Kinder und vor allem Buben Schulsozialarbeiter als «halbe Männer» und «Softie-mässig oder sehr verstehend» wahrnehmen. Schulsozialarbeit wird dabei als ein Frauenberuf definiert. Respektive hat Nora das Gefühl, dass das von den Kindern so wahrgenommen wird. Entsprechend wirkt sich dies auf die Fremdwahrnehmung von Männern und Frauen aus, die in dem Handlungsfeld arbeiten. Den Schulsozialarbeitern wird Weiblichkeit zugeschrieben und den Frauen werden die sozialarbeiterischen Fähigkeiten naturgegeben zugeschrieben. Philippe knüpft hier an und ist der Ansicht, dass der tiefe Männeranteil ausschlaggebend dafür ist, dass Buben sich nicht vorstellen können, in dem Beruf zu arbeiten. Die Tatsache, dass Schulsozialarbeiter nicht als «richtige Männer» angesehen werden, weil sie «Frauenarbeit» machen, liegt auch an den fehlenden männlichen Rollenbildern in der Schulsozialarbeit.

6.2.3 Gruppe 3

An der dritten Gruppendiskussion nahmen zwei Schulsozialarbeiterinnen und zwei Schulsozialarbeiter, im Alter zwischen 29 und 50 Jahre und mit einer Berufserfahrung von 1 Jahr bis 9 Jahren teil. Die Stimmung war angenehm, ruhig und zurückhaltend. Die Gespräche mussten vor allem zu Beginn stärker von mir angeleitet werden. Die zurückhaltende Atmosphäre könnte einerseits den warmen Temperaturen an diesem Sommertag, andererseits der tiefen Anzahl Teilnehmenden geschuldet sein. Drei Schulsozialarbeitende hatten sich kurzfristig für die Gruppendiskussion abgemeldet. Der Umgang in der Gruppe war respektvoll, zurückhaltend und besonnen.

Tabelle 6: Zusammenstellung der dritten Gruppe

Pseudonym	Alter	Höchster Berufsabschluss	Beschäftigungsgrad	Berufserfahrung in der Schulsozialarbeit	Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit
Cloe	47	FHS BA	60%	9 Jahre	12 Jahre
Mathias	33	FHS BA	90%, SSA 30%	1 Jahr	3 Jahre
Hanna	50	Höhere Fachschule	70%	7 Jahre	5 Jahre
Nino	29	Höhere Fachschule	70%	3 Jahre	5 Jahre

Quelle: Eigene Datenerhebung und -auswertung im Rahmen des Dissertationsprojekts.

- *Konstruktion professioneller Identität*

Die vier Schulsozialarbeitenden der dritten Gruppendiskussion hatten bereits Erfahrung in der Kinder- und Jugendarbeit gesammelt, bevor sie als Schulsozialarbeitende tätig wurden. Nino und Hanna in (teil-)stationären Institutionen und Mathias und Cloe in der offenen Jugendarbeit. Die Berufswahl Schulsozialarbeit war bei Mathias und Hanna ein bewusster Entscheid, Cloe kam durch Zufall und auf Rat von ihrem Umfeld zur Schulsozialarbeit (GD3, Absatz 13).

Cloe: Also mir wurde es eigentlich an mich hingetragen. Mein Umfeld hat mir eigentlich regelmässig, einmal im Jahr sicher gesagt, irgendjemand, nein das ist wirklich ein Zufall, und hat gesagt, he das wäre doch etwas für dich? [...] Und dann ist das wie so entstanden, ich habe vorher in der offenen Jugendarbeit gearbeitet und ich habe gemerkt, was mich dort stört ist, ehm die Nachhaltigkeit, ich kann nicht wieder einfach, die können kommen und sind dann aber auch gerade wieder weg. Ich kann sie viel weniger, jetzt kann ich viel mehr ins System einbetten, ich kann auch viel mehr ehm das von A bis Z, bis es abgeschlossen ist.

Von Cloe wird eine passive und subjektive Dimension des Zugangs zur Schulsozialarbeit formuliert. Es war ihr Umfeld, das die Berufswahl an sie «hingetragen» hat und nicht ein aktiver Suchprozess ihrerseits. Zudem bedarf es konkreter Berufserfahrungen, um sich in der Schulsozialarbeit zu sozialisieren. Motiviert, in der Schulsozialarbeit zu arbeiten, hat sie schliesslich die Möglichkeit, nachhaltig und längerfristig mit Adressat_innen arbeiten zu können. Dies war bei ihrer vorherigen Tätigkeit in der offenen Jugendarbeit weniger möglich. Die Schulsozialarbeitenden motiviert zudem, Beraterisch und präventiv tätig sein zu können, das vielseitige Berufsfeld sowie die geregelten Arbeitszeiten, respektive die freien Wochenenden.

Die einleitende Frage nach dem professionellen Selbstverständnis in Verbindung mit den zur Auswahl gestellten Bildern, führte dazu, dass die Schulsozialarbeitenden auf die für sie zentralen Aufgaben eingingen. In der dritten Gruppendiskussion war der Vernetzungsgedanke zentral (GD3, Absatz 18-22).

Hanna: Mir gefällt das Bild von der Brücke gut. Ehm und ich finde, das ist passend, weil ich denke, ehm, wir haben sehr ein stark- oder ich sehe mich als eine vernetzende Person, als Vermittlerin zwischen Parteien, bei denen ehm die Beziehung stockt häufig, es gibt natürlich auch persönliche Schwierigkeiten, die aber meistens schon im Kontext ehm zu dem, in dem sie leben ja irgendwie stehen. Ehm, ja (2) ich finde, es ist sehr passend. Halt auch, ein wenig Mut im Hintergrund, ehm systemische Gedanke, also wirklich vernetzen. (2) Ehm Ressourcen und ehm von den verschiedenen Parteien, Brückenbauen. Ja.

Mathias: Ich habe auch das ausgewählt, bist du fertig, sorry?

Hanna: Mhm

Mathias: Ich habe auch das ausgewählt eigentlich aus einem sehr ähnlichen Grund, so das Brückenbauen, das Verbinden, das kommt mir extrem bekannt vor, wenn du so erzählst. So das das oft ist es nicht ehm, ist nicht das Gespräch die Hauptsache mit dem Schüler, sondern das Vernetzen danach, das eigentlich passen-, das die Hauptarbeit ist. Und auch das Spannende daran und das Schöne finde ich.

Nino: Mhm. Ich habe auch noch mit dem hin und her geraten aber ich habe mich dann für das eh schwarz-weiße dort mit den unterschiedlichen Wegen entschieden, weil ich, aber ähnlich aus dem Vernetzungsgedanke, ich das Gefühl habe, in meiner Arbeit geht es oft darum die Leute dort abzuholen, wo sie sind und quasi dann zu vernetzen oder zusammenzuführen. Das heisst manchmal innerhalb von der Familie, es hat so unterschiedliche Wege und Kommunikationen, aber auch übergreifend auf die Schule, zwischen Schule und Eltern, Schule und Kind, Kinder untereinander oder ja, oder schwierigen Fachstellen. (2) Ja.

Hanna, Mathias und Nino sind sich einig, dass Vernetzung und Zusammenführung von verschiedenen Personen die zentralen Aufgaben der Schulsozialarbeit bilden. Vernetzungsarbeit ist eine ihrer Hauptbeschäftigungen und sie sehen sie als ein Merkmal ihres professionellen Selbstverständnisses. Unter Vernetzung verstehen sie die Verbindung von verschiedenen Parteien auch vor dem Hintergrund der Ressourcennutzung und Ressourcenschonung. Vernetzungsarbeit geschieht mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche und andere Adressat_innen der Schulsozialarbeit zu unterstützen und Hilfe zu leisten. Zentrale (Charakter-)Eigenschaften für Schulsozialarbeitende sind Kommunikationsfähigkeit sowie Lern- und Veränderungsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit sowie Konflikt- und Kritikfähigkeit. Von den Teilnehmenden der dritten Gruppendiskussion werden Empathie, Sensibilität und Offenheit sowie Selbständigkeit und Organisationsfähigkeit hervorgehoben und insbesondere hinsichtlich der Zusammenarbeit und Vermittlungsarbeit als wichtige Eigenschaften gesehen, wie im folgenden Gesprächsausschnitt deutlich wird (GD3, Absatz 28-29).

Nino: Für mich auch so, Empathie ist auch etwas ganz Wichtiges und der Beziehungsaufbau. Ich merke immer wieder, dass wir zwar alle die gleichen Ziele haben zum Teil, also Eltern, Lehrpersonen, Schulsozialarbeiter und so, aber wir vermitteln es auf einer anderen Beziehungsebene, und dann hört man einander gar nicht, je nachdem. Und ehm für diesen Beziehungsaufbau und das sehe ich aus der Professionalität daran, dass das an uns liegt, wir sind finanziell werden bezahlt dafür, nicht die Eltern wählen uns aus. Ehm sehe ich das als eine wichtige Eigenschaft, die man haben sollte.

Cloe: Ich habe immer so ein wenig das Bild von der Übersetzerin. Eigentlich übersetze also, ob das Kinder Eltern, Eltern Schule, Kinder Lehrpersonen, Fachstelle Schule oder einfach ein- es ist ja, oder Schule umgekehrt, einfach, also ich sehe mich viel als so (2) Übersetzerin. So diese ehm Mediationshaltung so, denke ich ist etwas, ein ein, ja ist für mich jetzt sehr etwas Tragendes in diesem Ganzen.

Nino spricht im Zitat die Empathie an sowie den Beziehungsaufbau, die er beide als wichtige Eigenschaften von Schulsozialarbeitenden definiert. Inhaltlich stimmt Cloe mit Nino überein, verwendet jedoch unterschiedliche Begrifflichkeiten. Sie sieht sich als «Übersetzerin», die zwischen den verschiedenen Parteien vermittelt.

Auf die Frage nach der professionellen Fremdwahrnehmung, das heisst, ob sich die Schulsozialarbeitenden vorstellen können, wie andere (Lehrpersonen, Schulleitung, Eltern, Kinder, schulexterne Personen) die Schulsozialarbeit erleben, äussern die Schulsozialarbeitenden der dritten Gruppe die Befürchtung, dass viele nicht genau wissen, was

die Schulsozialarbeit macht und wofür sie zuständig ist. So vielfältig ihre Tätigkeit ist, so unterschiedlich schätzen die Schulsozialarbeitenden auch die Fremdwahrnehmung ein. Dies wird im folgenden Zitat von Mathias deutlich (GD3, Absatz 31):

Mathias: Ich finde es ganz schwierig zu sagen, weil es ganz verschiedene Arten sind. Also es gibt es gibt schon nur in verschiedenen Schulhäusern, in denen ich von den Lehrpersonen unterschiedlich angeschaut werde, wo es vor allem darum geht, mich zuerst einmal ins Team überhaupt irgendwie hineinzukommen, einen Anschluss zu finden und bei anderen, wo sie erwarten, ja du gehörst dazu, du bist einfach da und ich glaube, dort sind es ganz verschiedene Bilder. Ehm ich habe, ich habe es auch schon erlebt, bei den einen das Bild vom Kontrolleur, das ist der, der kommt, um mich zu kontrollieren. Ehm bei andern wirklich der Unterstützer, der schon nur die Präsenz und das Wissen, es ist jemand da, haben sie nach einem halben Jahr gesagt, das ist eine Erleichterung für uns, ohne dass ich wahnsinnig viel gearbeitet hätte. Also wo es dann eine Erleichterung ist oder das Bild vom, vom Unterstützer eigentlich. Ja (3) in der Schule jetzt. (3) Bei den Eltern ist es eh ziemlich ähnlich, auch ganz unterschiedlich. Dann gibt es die, die sagen, ja ich bin froh, gibt es jemand, der mich unterstützt in der, in dieser schwierigen Situation und andere die sagen, oh das ist einer, der bei uns reinschauen will, weil man sich vielleicht Sorgen macht um ein Kind, und dann ist es Angst, dann ist es auch der Kontrolleur, der der ja.

Gleich zu Beginn sagt Mathias, dass er davon ausgeht, dass es verschiedene Ansichten gibt, wie er als Schulsozialarbeiter wahrgenommen wird. Die Fremdwahrnehmung differiert je nach Schulhaus, Profession und Person, mit denen er zu tun hat. Teilweise ist es sehr einfach sich als Schulsozialarbeitende in einer Schule zu integrieren, in anderen Fällen findet man kaum Anschluss. Von den einen Lehrpersonen wird die Schulsozialarbeit als Hilfe und Unterstützung wahrgenommen, während andere sich kontrolliert und überwacht fühlen. Diese diametral unterschiedliche Wahrnehmung von Hilfe und Kontrolle hat Timo bereits bei Lehrpersonen und Eltern wahrgenommen. Die Erfahrung, dass Schulsozialarbeitenden verschiedene Rollen zugeschrieben und sie von anderen unterschiedlich wahrgenommen werden, bestätigen die anderen Schulsozialarbeitenden im weiteren Verlauf der Diskussion. Cloe macht zudem darauf aufmerksam, dass sich die Fremdwahrnehmung auch innerhalb einer Adressat_innengruppe unterscheiden kann. Je nach Anliegen, mit dem sich die Schulsozialarbeitenden an Eltern richten, wird ihnen mit Wohlwollen oder Ablehnung begegnet. Zudem haben die Schulsozialarbeitenden die Erfahrung gemacht, dass es als negativ angesehen wird, wenn Kinder oder Jugendliche zur Schulsozialarbeit gehen müssen. Das bringt Cloe zum Ausdruck, wenn sie sagt: «Aber es

ist sicher auch noch immer Eltern, die denken oh, wenn die Schulsozialarbeit kommt oder auch so ja eben, dann ist ja ein Problem da» (GD3, Absatz 40). Zudem werde sie von den Lehrpersonen und insbesondere von den Heilpädagog_innen teilweise als Konkurrenz wahrgenommen, und die Zusammenarbeit wird als zeitaufwändig empfunden. In der Regel braucht es eine gewisse Angewöhnungsphase und ein sich Kennenlernen, bevor sich die Lehrpersonen an die Schulsozialarbeit wenden. Auch die positive Fremdwahrnehmung unterscheidet sich nach Adressat_innenkreis. Von den Eltern wird sie als neutrale Stelle, von den Kindern und Jugendlichen als Unterstützung und Hilfe und von den Lehrpersonen als Entlastung wahrgenommen. Oftmals werden die befragten Schulsozialarbeitenden jedoch zu spät in Fälle einbezogen, um noch etwas bewirken zu können. Die Rolle als «Troubleshooter» entspricht nicht ihren Vorstellungen der Schulsozialarbeit. Sie werden lieber als Kooperations- und Austauschpartner_in wahrgenommen. Für die professionelle Rollenklärung und um das Vorgehen in der professionellen Zusammenarbeit zu klären, werden gemeinsam erarbeitete Leitfäden als hilfreich angesehen. Zudem wird die Sichtbarkeit der Schulsozialarbeit für die Aussenwahrnehmung als relevant empfunden. Dabei ist die Präsenz der Schulsozialarbeitenden im Schulhaus sowie der Standort des Büros der Schulsozialarbeit ausschlaggebend (GD3, Absatz 54-61).

Cloe: aber wir sind flexibel

Nino: genau

Alle: L >lachen<

Hanna: L Wirklich

Nino: Ich glaube, wir müssen ein bisschen auf allen Kanälen offen sein so und dort die Person abholen, wo er oder sie ihre Kommunikationswege hat.

Cloe: Und es ist auch anders, wo ich das Büro habe oder. Also wo ich mehr sichtbar bin. Es ist anders in den zwei Aussenschulhäusern bin ich nicht gleich sichtbar und das ist, es ist schon, dort habe ich weniger Anfragen (2), also dort, wo ich mehr sichtbar bin, dass, also abmul- also für mich stationär ambulant macht einen klaren Unterschied jetzt.

Hanna: Ja einfach Präsenz generell, so zwischen Tür und Angel, das sind gute Momente, um Aufträge zu bekommen.

Nino: mhm

Gemäss Cloe und Nino ist es wichtig für die Schulsozialarbeit, dass sie über möglichst viele Kanäle erreichbar sind. Sie setzten diesbezüglich auch eine gewisse Flexibilität seitens der Schulsozialarbeitenden voraus. Während die einen regelmässig in den Pausen oder am Mittag im Lehrerzimmer präsent sind und so ihre Aufträge erhalten, vermeidet

Nino das bewusst. Er befürchtet, dass er dadurch bei den Schüler_innen seine Position als neutrale Stelle verlieren und mit Lehrpersonen gleichgestellt würde. Einig sind sich die Schulsozialarbeitenden bei der Einschätzung von Cloe hinsichtlich des Standortes der Schulsozialarbeit. Je zentraler die Schulsozialarbeit im Schulareal liegt, desto bekannter ist sie. Ausschlaggebend für die Aussenwahrnehmung ist zudem die Eigeninitiative der Schulsozialarbeitenden oder die Unterstützung durch die Schulleitung (GD3, Absatz 44-46).

Hanna: Aber ich habe wirklich schon auch, das was der ehm

Cloe: ↳ Nino

Hanna: Nino gesagt hat, ich habe das Gefühl, das hängt sehr stark ehm mit der Leitung, wie die uns gegenüber ehm offen ist oder gesinnt ist ehm, zusammen, wie es dann läuft. Ich denke, wenn die immer wieder auch auf uns hinweisen und ehm ja auch auch ehm, wenn die Lehrkräfte merken, ja die, das ist gestützt und ehm, der hat Vertrauen in die Person, dann denke ich, läuft das viel einfacher, das ist sehr gut spürbar. Also die Leitung ist schon sehr entscheidend.

Die Einstellung der Schulleitung gegenüber der Schulsozialarbeit ist zentral, damit die Schulsozialarbeit im Schulhaus wahrgenommen und genutzt wird. Gemäss Nino ist die Integration der Schulsozialarbeit von der Schulkultur und der Haltung der Schulleitung gegenüber der Schulsozialarbeit abhängig. Wenn die Schulleitung hinter der Schulsozialarbeit steht und dies auch so kommuniziert, gibt es seiner Ansicht nach weniger Rollenkonflikte und Machtspiele zwischen den verschiedenen Akteur_innen in der Schule. In der dritten Gruppendiskussion wird die Relevanz der Berufsverbände diskutiert. Die Herausbildung von zwei Berufsverbänden empfinden Cloe, Nino und Mathias als problematisch und sinnbildlich dafür, dass in der Schulsozialarbeit ein einheitliches Berufsbild fehlt. Gerade ein einheitliches Auftreten empfinden die Schulsozialarbeitenden der dritten Gruppe als besonders relevant für die Stärkung des noch jungen Handlungsfeldes. Als problematisch und hinderlich für die Eigenständigkeit und Unabhängigkeit der Schulsozialarbeit nehmen sie die Entwicklung wahr, dass der Berufsverband der Lehrpersonen mittlerweile auch Schulsozialarbeitende aufnimmt. Durch die als schwach wahrgenommene Präsenz der Berufsverbände haben sich alternative Gefässe durchgesetzt, die zur professionellen Unterstützung hinzugezogen werden. Das sind beispielsweise interkantonale Zusammenschlüsse von Schulsozialarbeitenden, die gegenseitige Intervisionen durchführen, Kinder- und Jugendhilfsorganisationen oder die kantonale Erziehungsberatung. Cloe, Nino und Hanna pflegen einen regelmässigen Austausch mit der

Schulleitung. Zudem erzählen Mathias, Hanna und Nino von regelmässigen interdisziplinären Sitzungen mit den Lehrpersonen und den Speziallehrkräften an den Schulen, für die sie zuständig sind. Hinsichtlich der Integration der Schulsozialarbeit haben Cloe und Hanna den Eindruck, dass die Schulsozialarbeit nirgends wirklich angebunden ist, weder beim Sozialdienst noch bei der Schule. Die Schulsozialarbeitenden befürworten die Anbindung beim Sozialdienst. Einen Vorteil sieht Hanna darin, dass dadurch eine gewisse Unabhängigkeit gegenüber der Schule gewahrt wird. Bei der Anbindung an die Schule läuft die Schulsozialarbeit ihrer Ansicht nach Gefahr, ungewollt «zum verlängerten Arm [...] der Schule» (GD3, Absatz 97) zu werden. Die Schulsozialarbeit ist nach wie vor dabei, sich zu etablieren, und noch nicht für alle Schüler_innen sowie Lehrpersonen ein fester Begriff. Die Schulsozialarbeitenden sehen die Aufgabe der Berufsverbände auch darin, die Rolle der Schulsozialarbeit zu stärken. Wie im folgenden Gesprächsausschnitt deutlich wird, ist dies ein sensibles Anliegen, das von den Gesprächsteilnehmenden differenziert diskutiert wird (GD3, Absatz 123-127):

Nino: Und ich finde auch das ist auf eine Art eine Gratwanderung, weil ich finde, das Kerngeschäft sollte wie klar sein eigentlich, aber die Arbeitsweise möchte, wehre ich mich eher dagegen, dass man das versucht zu definieren. Wenn ich jetzt sehe, wie es jetzt beim Soz läuft, dass sie neu einfach Fallpauschalen haben, ok Kindeswohlgefährdung so und so viele Stunden fertig, dann möchte ich das möglichst verhindern, dass das bald einmal kommt in der Schulsozialarbeit, weil ich finde, es ist so individuell. Und auch die Arbeitsweise, wahrscheinlich auch wir vier, wie wir jetzt die gleichen Themen unterschiedlich angehen, und das denke ich, das darf auch sein ein Stück weit.

Hanna: Absolut. Also weisst du, an der Arbeitsweise und Methode und so, da glaube ich, ist nicht das, was ich vereinheitlichen möchte, sondern mehr so wirklich unser Hauptauftrag. Was ehm was machen wir genau? Was ist die Definition?

Mathias: Aber es ist ja schon ein wenig die Frage, von wo kommt dieser Auftrag? Also mir ist er auch relativ klar, aber der ist bei uns ehm bei uns in der Fachstelle entstanden eigentlich und das ist individuell und ob das jetzt der Richtige ist, ich ich denke es ist ein guter, aber ob das ob das wie ein einheitlicher ist, weiss ich nicht. Und das und ich finde es ist das, das man vielleicht noch ein wenig könnte, also wenn wir vom Vereinheitlichen reden, dass man dort wie ein wenig klarer werden könnte. Es würde uns auch ein wenig mehr Handhabung geben gegenüber ehm, wenn wir einmal etwas Schwieriges haben an einer Schule. Wenn jetzt eine Schule sagt, ja, jeden Donnerstag von elf bis zwölf kannst du ein wenig zu dieser Klasse kommen und hüten, das wäre ja völlig übertrieben, aber wenn jetzt so etwas kommen würde, dann können wir ganz klar sagen, das gehört ganz klar

nicht zu unserem Auftrag >mhm<. Und und das ist das ist wenn, kann ich mir schon vorstellen, dass das noch ein wenig, ein wenig schwebt irgendwo. Dass es dort viele verschiedene Sachen gibt, die man noch ein wenig klarer fassen könnte.

Cloe: Vielleicht ist Klarheit und Qualität halt auch nicht das gleiche. Oder nach Aussen wäre es vielleicht praktisch, wäre es klarer für die Leute, was macht die Schulsozialarbeit. Sozialdienst hat man langsam so ein Bild oder was die machen. Aber das heisst noch nicht, dass man Qualität hat

Mathias: mhm

Für Nino stellt die fachliche Profilierung der Schulsozialarbeit «eine Art Gratwanderung» dar. Einerseits spricht er sich dafür aus, dass das Kerngeschäft definiert und für alle klar sein sollte, andererseits betont er, dass den Schulsozialarbeitenden hinsichtlich der Arbeitsweise und der Methodenwahl eine gewisse Freiheit überlassen werden sollte. In dem Zusammenhang weist er auf die vielfältigen Arbeitsweisen in der Schulsozialarbeit hin, die durch eine zu starke Strukturierung und Vereinheitlichung verloren ginge und der individuellen Fallarbeit nicht gerecht würde. Diese Haltung wird von den anderen Schulsozialarbeitenden mehrheitlich gestützt, dennoch sieht Hanna in der Definition und Festlegung des Hauptauftrags der Schulsozialarbeit Nachholbedarf. Auch Mathias spricht sich für fest definierte Standards aus, die als Argumentationsbasis gegenüber der Schule Klarheit bringen würden. Er sieht in der Vereinheitlichung jedoch eine weitere Herausforderung. Dadurch, dass die Entwicklung der Schulsozialarbeit mehrheitlich auf kommunaler Ebene stattfindet, gestaltet es sich seiner Ansicht nach schwierig, auf einer übergeordneten Ebene Standards festzusetzen. Mit der Frage «von wo kommt dieser Auftrag?» macht er deutlich, dass dies nicht bei allen Schulsozialarbeitsangeboten gleich ist. In seinem Fall ist es die Fachstelle, die den Auftrag definiert, an welchem er sich orientiert und den er als gut empfindet. Das heisst aber nicht, dass dieser für andere Standorte ebenfalls passend ist. Cloe differenziert, dass für sie Klarheit nicht mit Qualität gleichzusetzen ist. Für die gesellschaftliche Anerkennung wäre für sie eine klare Definition des Kerngebiets von Schulsozialarbeit hilfreich, gleichzeitig würde ihrer Ansicht nach die Qualität der Tätigkeit unter einer zu starken Strukturierung leiden. Je mehr Auflagen, Rahmenbedingungen und Handlungsweisungen die Schulsozialarbeit formen, desto klarer wird auf der einen Seite die inhaltliche Dimension ihres Auftrags, auf der anderen Seite befürchten die Berufsakteur_innen den Verlust ihrer Selbständigkeit und Individualität. Im Zusammenhang mit dem Arbeitsauftrag betonen alle Teilnehmenden der dritten Gruppendiskussion die Relevanz der interprofessionellen Zusammenarbeit im komplexen Tätigkeitsfeld

der Schulsozialarbeit. Der Austausch mit Lehrpersonen und insbesondere mit Speziallehrkräften ist wichtig und hilfreich, um den Arbeitsauftrag erfolgreich auszuführen. Für Nino ist es wichtig, eine gute Balance zwischen der Nähe und der Distanz zu den Lehrpersonen zu wahren. Nähe-Distanz-Thematik ist bei Mathias vor allem im Umgang mit Schüler_innen ein zentrales Thema. Gerade bei heiklen oder unangenehmen Themen braucht es von Seite der Schulsozialarbeit wie auch von Seite der Schüler_innen eine klare Kommunikation und den Respekt vor den persönlichen Grenzen. Anders als wenn immer im gleichen Team, mit den gleichen Professionsangehörigen zusammengearbeitet wird, und die Rolle und Abgrenzungen klar sind, spielen in der Zusammenarbeit mit anderen Professionsangehörigen Machtverhältnisse zwischen den Professionen mit und können die Zusammenarbeit erschweren (GD3, Absatz 41).

Hanna: Sie [die Schulleitung, Anm. Monique Brunner] ist für mich sehr unberechenbar generell, aber ich habe das Gefühl ich bin manchmal auch eine Gefahr und ehm vielleicht das mit der Idee, dass ich ein wenig Macht ab- ja ich weiss auch nicht, ob er Macht verlieren könnte durch mich, wenn wenn man dann zu mir geht.

Hanna weist in ihrem Verhältnis zur Schulleitung auf Machtverhältnisse innerhalb der Schule hin. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass sie als Schulsozialarbeiterin von der Schulleitung als Konkurrenz wahrgenommen wird. Insbesondere die Arbeit mit Lehrpersonen wird von der Schulleitung kritisch betrachtet, aus Angst, dass die Schulleitung an «Macht verlieren könnte», wenn Lehrpersonen mit ihren Anliegen zur Schulsozialarbeit gehen. In der weiteren Diskussion weisen Nino, Hanna und Cloe darauf hin, dass die Schulsozialarbeitenden immer wieder herausgefordert sind, sich zu positionieren und ihre Aufgabe respektive ihren Auftrag und ihre Rolle in der Schule zu klären. Insbesondere gegenüber den Speziallehrkräften und den Lehrpersonen, weil diese immer wieder unterschiedliche und divergierende Anforderungen an die Schulsozialarbeit stellen. Nino hat in einem Schulhaus die Erfahrung gemacht, dass ihm Aufgaben übertragen wurden, die klar in den Aufgabenbereich der Schulleitung gehören. In solchen Situationen sind die Schulsozialarbeitenden immer wieder gefordert, sich selbst zu positionieren und ihre professionelle Rolle zu klären. Hanna spricht auch die Zusammenarbeit mit ausserschulischen Institutionen an, welche sie als ebenso wichtig hält wie die Kooperationen innerhalb der Schule. Die Schulsozialarbeitenden wünschen sich für die Zukunft, dass mehr in die interprofessionelle Zusammenarbeit investiert wird und eine Rollenklärung zwischen den verschiedenen Professionen in der Schule stattfindet. Zudem wünschen sie sich eine

grössere Sensibilisierung in der Lehrpersonenausbildung hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit in der professionellen Praxis.

- *Geschlechterkonstruktionen*

Die Frage zur Rolle von Geschlecht im professionellen Alltag wird von den Schulsozialarbeitenden der dritten Gruppe auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert. Dabei sind sich die Diskussionsteilnehmenden jedoch nicht immer einig, ob und wo Geschlecht eine Rolle spielt in der Praxis. Hanna und Nino sind der Meinung, dass das Geschlecht im Umgang mit Schüler_innen keine Rolle spielt. Viel wichtiger sei, ob die Kinder und Jugendlichen in der Kontaktaufnahme mit der Schulsozialarbeit einen Nutzen sehen und ob sie den Schulsozialarbeitenden vertrauen. Mathias ist demgegenüber der Ansicht, dass Geschlecht in der Arbeit mit Schüler_innen durchaus relevant ist und je nach Situation zum Vorteil eingesetzt werden kann (GD3, Absatz 179).

Mathias: Ich habe den Eindruck es hat einen Einfluss, aber ehm einen den wir nutzen können. Also das, es ist etwas anderes, wenn wenn jemand zu mir kommt als Mann, also zum Beispiel ein Mittelstufenmädchen, das verliebt ist, ehm ich weiss, wie ich mit dem umgehen soll, das habe ich schon mehrmals erlebt. Ehm und dann kann ich ehm anders mit dem mit dem Mädchen mich austauschen, als jetzt ihr das könnt. Aus einer anderen Perspektive, aber das ganz transparent machen und sagen, schau, das ist ehm dass das ehm Jungs könnten das so und so sehen, und ehm das kann man nutzen und ich glaube es hat nicht, es gibt sehr sehr wenige Fälle, bei denen ich dann sagen muss, schau da ist ehm oder bei denen sie wünschen, ich möchte jetzt da zu einer Frau.

Mathias ist überzeugt davon, dass er als Schulsozialarbeiter den Mädchen in Beratungen eine andere (männliche) Perspektive aufzeigen kann, als das seine Arbeitskollegin tun kann. Im Zitat kommen demnach zwei Aspekte hervor: Mathias geht von einer geschlechterdifferenzierten Wahrnehmung aus und argumentiert, dass er diesen Geschlechterunterschied als positiv wahrnimmt und zu seinem Vorteil nutzen kann. In der Aussage, dass sich ein Mittelstufenmädchen in einen Jungen verliebt, geht er von einer heterosexuellen Paarbeziehung aus. Gleichgeschlechtliche Paarbeziehungen werden von den Schulsozialarbeitenden weder bei den Schüler_innen, noch bei Elternschaft oder Familienkonstellation thematisiert. Cloe verweist auf die geschlechtsspezifisch unterschiedliche Nutzung der Schulsozialarbeit von Kindern und Jugendlichen. Mathias hat diesbezüglich ebenfalls die Erfahrung gemacht, dass Mädchen eher den Kontakt zu einer Schulsozialarbeiterin suchen als zu einem Mann. Deutlich wurde dies, als seine Arbeitskollegin von den

Mädchen regelrecht «überrannt» wurde, als sie seine Stellvertretung übernommen hatte. Gemäss Nino hat das Alter der Schulsozialarbeitenden einen grösseren Einfluss auf die Nutzung der Schulsozialarbeit als das Geschlecht. Wobei er die Erfahrung gemacht hat, dass seine Arbeitskollegin, die älter ist als er, eher Zugang zu den kleinen Kindern hat, während er bei den Jugendlichen grösseren Anklang findet: «bei den kleineren Kindern ist sie so ein wenig das Grosi [die Grossmutter, Anm. Monique Brunner] von der Rolle her» (GD3, Absatz 193). Obwohl sich die Schulsozialarbeitenden in der Diskussion uneinig waren, zeigte sich in den angebrachten Beispielen, dass alle schon einmal die Erfahrung gemacht haben, dass insbesondere im Umgang mit Schüler_innen nach Bedarf geschaut wird, ob eine Frau oder ein Mann die Beratung übernimmt. Daran anschliessend diskutiert die Gruppe die Frage, wie Frauen und Männer im Berufsfeld unterschiedlich wahrgenommen werden. Dabei stellt sich auch die Frage, welches Geschlecht professioneller wirkt. Die Gruppe ist sich einig, dass Frauen und Männer gegenüber Erwachsenen eine unterschiedliche Wirkung haben, wie im folgenden Statement von Cloe beschrieben wird (GD3, Absatz 202):

Cloe: Aber das geht jetzt ein wenig weit. Wenn man Referenten anschaut, Referenten oder Referentinnen, ich beobachte das einfach zum Teil oder (.) ich habe immer das Gefühl, die Frau muss sich ein wenig einen Tick besser verkaufen, weil sie eine Frau ist, aber das ist echt, das ist jetzt, das habe ich einfach manchmal diesen Eindruck. Man schaut ein klein wenig kritisch. Die Frauen schauen auch ein wenig kritischer bei den Frauen. Das begegnet mir schon ab und zu, dass man dort sehr ehm (2) man start-, ich habe manchmal das Gefühl, man startet nicht ganz am gleichen Ausgangs- ehm Position mit dem Geschlecht Frau, obwohl man das genau gleiche kann, Know-how hat, würde ich jetzt einmal so frech gefragt, aber das ist eine andere // >lacht<.

Cloe hat die Erfahrung gemacht, dass Frauen und auch sie selbst anders wahrgenommen werden als Männer. Sie hat den Eindruck, dass Frauen aufgrund des Geschlechts weniger Wissen und Kompetenz zugesprochen wird als Männern, was mit der folgenden Aussage deutlich wird: «man startet nicht am gleichen Ausgangs- ehm Position mit dem Geschlecht Frau, obwohl man das genau gleiche kann, Know-how hat». Interessant ist, dass sie diese Einstellung vor allem auch bei Frauen gegenüber anderen Frauen beobachtet. Nino hat wie Cloe die Erfahrung und Beobachtung gemacht, dass sich Frauen nicht nur «einen Tick besser verkaufen» müssen, sondern dass man sich «als Frau [...] ein wenig mehr profilieren [muss]» (GD3, Absatz 212). Im Gespräch mit Nino geht Cloe auch darauf ein, dass sie der Ansicht ist, dass Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter

unterschiedlich wahrgenommen werden und erläutert dies an einem Beispiel (GD3, Absatz 231-233).

Cloe: Aber es ist genau das oder, wenn ich das vorlebe, die sozialen Fähigkeiten, dann bin ich halt die Frau, das schreibt man mir sowieso zu oder, das ist nicht wahn-sinnig cool. Wenn du das aber machst oder, du kommst ja ganz anders daher, dein ganzes Äussere ist anders, ist das für die coolen Jungs, die wir haben an der Schule,

Nino: L mhm

Cloe: L ganz etwas stär- ein stärkeres Signal, als wenn ich das mache, weil ich ehm oder jetzt, das ist ganz klar ein anderes ehm Signal.

Cloe ist der Ansicht, dass Frauen soziale Fähigkeiten natürlicherweise zugeschrieben werden. Bei einem jungen Mann, wie beispielsweise Nino, werden die gleichen Fähigkeiten von den «coolen Jungs» an der Schule anders wahrgenommen. Im Gespräch zwischen Cloe und Nino fließt die Vorbildrolle mit ein. Jugendliche orientieren sich in erster Linie an ihren Peers oder an Personen, mit denen sie sich stärker identifizieren können. Nino ist ein junger, sportlicher Mann, der gemäss Cloe eher als Vorbild für die jugendlichen Männer durchgeht, als sie als Frau im mittleren Alter. Geschlecht wird auch im Zusammenhang mit dem Thema Missbrauch und sexuelle Belästigung thematisiert. Cloe ist der Ansicht, dass Männer in dieser Hinsicht einen Nachteil haben, weil sie in gewissen Berufen und gerade im Umgang mit Kindern und Jugendlichen unter Generalverdacht stehen, was zum Berufsausschluss führen kann. Nino und Mathias hatten beim Berufseinstieg auch die Befürchtung, dass sie diesbezüglich mehr Gegenwind erfahren würden. Bei Nino war dies in der Vergangenheit kein Thema. Mathias wurde im Rahmen einer Elternveranstaltung diesbezüglich mit kritischen Fragen konfrontiert. Er verfolgt diesbezüglich eine «proaktive Strategie» (GD3, Absatz 225), indem er die Kinder und Jugendlichen bei heiklen Gesprächen jeweils auffordert, das Gespräch abubrechen, wenn sie sich unwohl oder eingeengt fühlen. In der dritten Gruppendiskussion wird der Wunsch nach mehr Männern in der Schulsozialarbeit nicht geäußert. Jedoch besteht der Wunsch danach, dass jeweils eine Frau und ein Mann pro Standort die Schulsozialarbeit vertreten. Dies vor allem, damit die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen besser abgedeckt werden können.

6.2.4 Gruppe 4

An der Gruppendiskussion nahmen sechs Schulsozialarbeiterinnen, im Alter zwischen 30 und 56 Jahre und mit einer Berufserfahrung von etwas mehr als 1 Jahr bis 11.5 Jahren

teil. Ein Schulsozialarbeiter hat sich kurzfristig für die Diskussionsrunde abgemeldet. Somit ist es die einzige Diskussionsgruppe, die sich ausschliesslich aus Frauen zusammensetzt. Die Stimmung war angenehm und die Teilnehmerinnen diskutierten ausnahmslos sehr angeregt und interessiert. Die Gespräche mussten aus Zeitgründen von mir teilweise unterbrochen und zum nächsten Punkt weitergeleitet werden. Miriam und Eveline waren eher dominant in der Diskussion, gefolgt von Barbara und Carmen, während Maria und Tanja sich eher zurückhielten. Immer wiederkehrende Themen in der Diskussionsrunde waren die Positionierung und die professionelle Rolle der Schulsozialarbeit im schulischen Setting.

Tabelle 7: Zusammenstellung der vierten Gruppe

Pseudonym	Alter	Höchster Berufsabschluss	Beschäftigungsgrad	Berufserfahrung in der Schulsozialarbeit	Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit
Barbara	35	FHS BA	70%	6 Jahre	2 Jahre
Carmen	48	FHS BA	20%	1.5 Jahre	9 Jahre
Eveline	56	FHS BA	70%	11.5 Jahre	7 Jahre
Tina	30	FHS BA	45%	1 Jahr	10 Jahre
Miriam	47	FHS BA	60%	9 Jahre	7 Jahre
Maria	52	Höhere Fachschule	80%	2.5 Jahre	10 Jahre

Quelle: Eigene Datenerhebung und -auswertung im Rahmen des Dissertationsprojekts.

- *Konstruktion professioneller Identität*

Die Schulsozialarbeiterinnen der vierten Gruppendiskussion weisen keinen einheitlichen Ausbildungsweg auf. Maria und Carmen sind ausgebildete Lehrerinnen und Miriam hat im Theaterbereich gearbeitet, Barbara ist ausgebildete Jugendarbeiterin und Eveline Sozialpädagogin. Miriam und Eveline haben sich bewusst für die Schulsozialarbeit entschieden, während Carmen und Maria eher durch Zufall zur Schulsozialarbeit kamen. Miriam, Tina und Barbara schätzen die Flexibilität im Berufsfeld sowie das selbständige Arbeiten (GD4, Absatz 20-24).

Miriam: Und viel Freiheit zum Selbergestalten. Das war vor allem das Wichtigste.

Tina: Das war für mich auch ein grosser Teil, den es ausgemacht hat. Zu wissen, man kann es wie selber auch prägen und ein wenig das Gewicht dort setzen, wo man kann und mag und wo es Sinn macht. Und aber auch ein wenig, es ist halt zu angenehm, um es mit den eigenen Kindern zu vereinbaren. Also ja

Alle: ja

Tina: das ist halt auch eine gewisse Motivation oder

Alle: ja, ja, das darf auch sein.

Im eingangs geführten Gesprächsausschnitt wird deutlich, dass sich die Schulsozialarbeiterinnen der vierten Gruppe einig darin sind, dass die Selbständigkeit ein wichtiger Motivationsgrund ist, in der Schulsozialarbeit zu arbeiten. Miriam schätzt insbesondere die «Freiheit zum Selbergestalten». Tina ergänzt, dass die Schulsozialarbeit durch diese Freiheit auch die Möglichkeit hat, das Handlungsfeld entsprechend den eigenen Fähigkeiten zu prägen und Schwerpunkte zu setzen. Die Vielfältigkeit, Kreativität und Prävention wurde von den Schulsozialarbeiterinnen als positiv genannt. Bei Miriam, Tina und Carmen waren es private Erfahrungen (Mobbing Erfahrungen in der Schulzeit) und die Möglichkeit zur Vereinbarung von Familie und Beruf, die sie motiviert haben, in der Schulsozialarbeit zu arbeiten. Zudem werden das schulische Setting und in dem Zusammenhang insbesondere die Schulferien als Motivationsgrund hervorgehoben. Des Weiteren werden von den Schulsozialarbeiterinnen das komplexe und gleichzeitig spannende Berufsfeld sowie der Kontakt mit Adressat_innen hervorgehoben.

Auf die einleitende Frage nach dem professionellen Selbstverständnis in Verbindung mit den zur Auswahl gestellten Bildern zeigt sich, dass bei den Schulsozialarbeiterinnen der vierten Gruppendiskussion der Unterstützungsgedanke und die anwaltschaftliche Vertretung der Schüler_innen als besonders wichtig eingeschätzt werden. Die Schulsozialarbeit bildet in dem Sinn das Pendant zur Schule und setzt sich in erster Linie für die sozialen Bedürfnisse der Adressat_innen ein (GD4, Absatz 36).

Barbara: Also einerseits der Löwe, der so ehm >lacht< ja der der brüllt hier so, das würde ich jetzt nicht so sagen, aber so, ich verstehe das so als mühsam sein, hartnäckig sein, ehm dem Kind helfen, Gehör zu verschaffen oder auch Eltern. Einfach so ein wenig an Missstände oder ungünstig ungunstigen Situationen dran zu bleiben. Ehm und da hilft der Löwe so ein wenig, ehm darauf aufmerksam zu machen, dass da noch irgendetwas im Unguten ist.

Gemäss Barbara verkörpert der Löwe die wichtige Rolle der Schulsozialarbeit als anwaltschaftliche Vertretung der Kinder und Eltern. Die Schulsozialarbeit ist ihrer Ansicht nach dafür da, auf Missstände hinzuweisen und bei der Lösungsfindung zu helfen. Maria ist derselben Ansicht und sieht eine zentrale Aufgabe ihrer Rolle als Schulsozialarbeiterin darin, auch einmal «die Kehrseite von der Medaille zu suchen und zu finden und eh öffentlich zu machen» (GD, Absatz 40).

Auf die einleitende Frage nach dem professionellen Selbstverständnis beziehen sich die Schulsozialarbeiterinnen auf viele verschiedene Bilder und verknüpfen sie mit Eigenschaften, welche sie in der Schulsozialarbeit zentral finden. Die Bergführenden stehen sinnbildlich für Hilfe, Unterstützung und Begleitung von Personen über eine bestimmte Zeit in ihrem Leben, der Leuchtturm steht für Stütze und Halt in schwierigen Zeiten und die Zugvögel verkörpern die Freiheit der Methodenvielfalt. Carmen verwendet den Kompass als Symbolbild dafür, dass sie selbst noch auf der Suche nach ihrem Berufsverständnis ist (GD4, Absatz 42).

Carmen: [...] für mich persönlich, also weil ich einfach noch nicht lange in diesem Berufsfeld jetzt tätig bin. Das merke ich, dass ich immer wieder so ehm bei mir auch mich, das, ja spricht mich an, dass ich so schaue, wo gehe ich hin, was mache ich jetzt, also in welche Richtung gehe ich, wenn etwas kommt, was ist jetzt ehm auch ja, auch noch dran bin an diesem Suchen, auch mein Berufsverständnis. Auch wenn ich schon länger ehm, immer wieder mit dem konfrontiert bin. Jetzt, wo ich praktisch arbeite, merke ich, ist es noch einmal ganz etwas anderes.

Carmen ist noch nicht lange in der Schulsozialarbeit tätig und ist der Ansicht, dass sie selbst noch auf der Suche nach ihrem Berufsverständnis ist. Interessant ist die Aussage «jetzt, wo ich praktisch arbeite, merke ich, ist es noch einmal ganz etwas anderes». Obwohl sie schon länger und in der Ausbildung immer wieder mit dem Thema der professionellen Identität konfrontiert wurde und sich damit auseinandergesetzt hat, ist es in der Praxis, im professionellen Alltag etwas anderes. Ihrer Ansicht nach wird die professionelle Identität im Alltagshandeln und in der Arbeit mit Adressat_innen herausgefordert und verändert sich. Zentrale (Charakter-)Eigenschaften für Schulsozialarbeitende sind Empathie, Sensibilität und Offenheit, Kommunikationsfähigkeit, Lern- und Veränderungsbereitschaft sowie Konflikt- und Kritikfähigkeit. Von Miriam und Carmen wird die Relevanz der neutralen Haltung gegenüber den Nutzer_innen sowie Kooperationspartner_innen der Schulsozialarbeit betont (GD4, Absatz 221-231).

Miriam: Also, ich glaube, eine grosse ehm, wirklich ein grosser Aspekt ist immer wieder, in dieses Neutrum hineinzukommen, die neutrale Haltung. Also das sehe ich auch oder, wenn eine Lehrperson irgendwie von einer Klasse erzählt, wie schwierig das ist und dann musst du vor diese Klasse. Und wenn du mit dieser Haltung, die du gehört hast, vor diese Klasse stehst, hast du eigentlich schon verloren. Und dasselbe gilt ja eigentlich auch, wenn du gerade auf Anhieb nicht den Zugang findest zu einer Lehrperson, (.) ist glaube ich so das A und O, das nicht zu werten. Und nicht immer auf sich zurück zu beziehen.

- Alle:** └ mhm
- Miriam:** Und das ist so der Punkt, bei dem ich wie merke als Schulsozialarbeiterin bist du wirklich herausgefordert, einen guten Boden zu schaffen. [...].
- Carmen:** Ja, es ist mir eben eingefallen, als du gesagt hast, weisst du, das Unvoreingenommene. Und das ist ja auch etwas, das die Arbeit ist, finde ich, immer wieder.
- Eveline:** └mhm, mhm
- Carmen:** Und das ist mir einfach so geblieben, bei dem ich finde, ja genau, also so, das war glaube ich, was man mitbringen muss. Und das ist, finde ich schon auch etwas, aber das du nicht einfach nur hast, also, ich finde das ist etwas, das immer wieder auch-
- Eveline:** └ Mhm, jaja. Und wir haben alle so Biographien oder mit Schule ehm und Lehrpersonen selber ja und und ich de-, also das, was du davor so geschildert hast, das ehm so auch kritisch gegenüber Lehrpersonen sein, das das ist mir auch schon begegnet, das habe ich manchmal selber auch, aber punktuell denke ich und verlasse es wieder, weil ich
- Carmen:** └Ja sicher, das habe ich auch also >lacht<
- Eveline:** aber ich weiss, was du meinst und manchmal ist es auch, ist so ein Groove da, dass man findet, die sehen es sowieso alle einfach so, und das ist nicht ok und das würde ich, habe ich auch das Gefühl, das kann man nicht brauchen in dieser Tätigkeit als Schulsozialarbeit.

Für die professionelle Haltung von Schulsozialarbeitenden ist es gemäss Miriam wichtig, sich von bestehenden Vorurteilen gegenüber Adressat_innen der Schulsozialarbeit zu distanzieren und mit einer möglichst neutralen Haltung in die professionelle Praxis einzusteigen. Diese neutrale Einstellung ist nicht etwas, das eine Person hat, sondern etwas, das man erlernen und sich aneignen muss. Des Weiteren werden die Kooperationsfähigkeit sowie die Selbständigkeit und Organisationsfähigkeit von den Schulsozialarbeiterinnen der vierten Gruppe hervorgehoben. Im Zusammenhang mit der Kooperationsarbeit benennt Barbara auch die Relevanz zur Rollenklärung wie der folgende Gesprächsausschnitt zeigt (GD4, Absatz 50-53):

- Barbara:** Ich finde Rollenklarheit ex- oder die Fähigkeit zur Rollenklarheit >lacht< extrem wichtig,
- Alle:** mhm, MHM, mhm
- Barbara:** dass man nicht plötzlich irgendwelche Aufträge am Hals hat, die nicht zu einem gehören >lachen<, die sonst irgendjemandem wären. Ehm, ja so, gerade weil man mit so vielen verschiedenen Personen zu tun hat, auf auch unterschiedlichen Ebenen und auch in verschiedenen Beziehungen, oder also die Lehrpersonen die, mit ihnen habe ich manchmal in einem Pausengespräch, in dem Sinn kollegial zu tun, aber dann in einem anderen Kontext wieder professionell, so. Und dort sich

seiner Rolle bewusst sein zu können, das finde ich sehr wesentlich, um ehm, ja um diese Arbeit gut machen zu können, so.

Eveline: Das denke ich auch, das mit der Rolle ist sehr zentral, weil man, weil man für alle, also für die unterschiedlichsten Klienten-Gruppen oder einfach Personengruppen, die von Kindern, über Erwachsene und Lehrperson, Schulleitung, wie ansprechbar bleiben muss und und vertrauenswürdig in dem Sinn, dass man miteinander zusammenarbeiten will, um irgendetwas zu erarbeiten oder zu beheben, oder was es dann ist.

Die Rollenklärung ist gemäss Barbara darum so wichtig, damit sie als Schulsozialarbeiterin nicht plötzlich Aufträge zugewiesen bekommt, die gar nicht zu ihrem Aufgabengebiet gehören. Dies scheint ein allen bekanntes Problem in der Schulsozialarbeit zu sein, wie sich durch die Zustimmung der anderen Schulsozialarbeiterinnen herausstellt. Eveline ergänzt, dass die Rollenklärung in der Schulsozialarbeit auch dadurch zentral ist, weil sie es mit unterschiedlichen Personengruppen zu tun hat, die jeweils wiederum mit unterschiedlichen Anforderungen und Anliegen an die Schulsozialarbeit herantreten. Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit und im Hinblick darauf, dass etwas Gemeinsames erarbeitet werden kann, ist die Schulsozialarbeit stets aufgefordert, die eigene Rolle zu reflektieren.

Hinsichtlich der professionellen Fremdwahrnehmung der Schulsozialarbeit haben die Schulsozialarbeiterinnen der vierten Gruppe die Erfahrung gemacht, dass es eine gewisse Angewöhnungs- und Kennenlernphase braucht, bevor sich die Lehrpersonen sowie die Kinder und Jugendlichen an die Schulsozialarbeit wenden. Die Schulsozialarbeit muss sich erst einmal unter Beweis stellen. Als positive Erfahrung werten die Schulsozialarbeiterinnen, wenn sie von den Speziallehrkräften als Kooperations- und Austauschpartnerinnen, von den Eltern als neutrale Beratungsstelle, von den Lehrpersonen als Entlastung und von den Kindern und Jugendlichen als Unterstützung wahrgenommen werden. Carmen, Barbara, Eveline und Tina weisen jedoch auch auf weniger positive Erfahrungen hin. Beispielsweise wenn Lehrpersonen die Schulsozialarbeit als Konkurrenz, unnötig, störend und zeitaufwändig wahrnehmen, oder wenn Eltern den Einbezug der Schulsozialarbeit als schlimm oder negativ definieren (GD4, Absatz 99-108).

Carmen: [...]. Also das ist auch eine Aussenwahrnehmung oder, dass dann, dass sie dann das Gefühl haben, das ist dann etwas, das ganz schlimm sein muss, wenn man uns dann bezieht also. Und ja ich denke, das hat auch mit halt der Aufbausicherheit zu tun. oder mit mit einem Kontakt einmal oder oder ehm (2) mit ehm Berührungängsten sicher auch. Oder das Gefühl haben, ah wenn mein Kind mit

der Schulsozialarbeiterin in Kontakt ist, dann wenn das die Reihe macht, also wenn das die Runde macht, dann finden die vielleicht, ich habe ein sehr schlimmes Kind. Also ich denke, das ist auch so eine Aussenwahrnehmung, die doch auch da ist.

Barbara: Und dazu auch noch so von Kindern selber, wenn es jetzt speziell wichtig ist, dass es die anderen nicht mitbekommen, weil sie sonst die mit den Problemen sind. Also schon auch, zur Schulsozialarbeit geht man nur, wenn man grosse Probleme hat, so. Das erlebe ich auch noch.

Eveline: Und das nimmt zu in der Oberstufe, würde ich sagen

Alle: >lachen<

Eveline: Also so Mi- Unterstufe Mittelstufe, dort

Barbara: ^L ist es viel unbefangener, nicht wahr?

Eveline: geht man ganz unbeschwert oder zumindest kommt man gerne, habe ich so den Eindruck

Barbara: mhm

Eveline: und dann wird es uncool. Also bei den meisten würde ich so sagen. Bei wenigen nicht, aber bei den meisten. Und ich habe, also mich dünkt es auch, es ist eine Riesenpalette von wegen wie wir wahrgenommen werden.

Alle: mhm

Im Gesprächsausschnitt wird darauf hingewiesen, dass die Schulsozialarbeit mit einer «Riesenpalette» an Fremdwahrnehmungen konfrontiert ist. Bei den Eltern, wie auch bei den Kindern und Jugendlichen ist der Besuch bei der Schulsozialarbeit teilweise auch mit Scham verbunden. Carmen beschreibt an einem Beispiel im Kindergarten, dass die Eltern den Einbezug der Schulsozialarbeit als übertrieben und etwas Schlimmes wahrgenommen haben, was die Reaktion der Eltern verdeutlicht: «ah nein, also also doch nicht DIE muss doch nicht kommen, das ist doch nicht so schlimm, oder». Die Eltern verbinden den Besuch bei der Schulsozialarbeit mit der Befürchtung, dass ihr Kind als Problemkind abgestempelt wird. Barbara hat die Erfahrung gemacht, dass auch Kinder nicht möchten, dass ihre Mitschüler_innen erfahren, dass sie zur Schulsozialarbeit gehen, weil sie sonst als «die mit den Problemen» wahrgenommen werden. Eveline stimmt Barbara zu und präzisiert, dass diese Haltung mit zunehmendem Alter der Kinder ansteigt. Während Schüler_innen der Unterstufe ungezwungener und gerne die Schulsozialarbeit aufsuchen, wird der Besuch bei der Schulsozialarbeit von den Jugendlichen der Mittelstufe zunehmend als «uncool» wahrgenommen. Das Alter hat nicht nur bei den Kindern einen Einfluss auf die Nutzung der Schulsozialarbeit, sondern auch bei den Lehrpersonen. Barbara und Eveline erleben bei den jüngeren Lehrpersonen eine grössere Offenheit gegenüber der Schulsozialarbeit als bei älteren Lehrpersonen, welche der Schulsozialarbeit teilweise mit

einer ablehnenden Haltung im Sinne von «das brauche ich nicht, das habe ich schon immer selber gemacht» (GD4, Absatz 201) gegenüberzutreten. Tina kritisiert in dem Zusammenhang, dass die Schulsozialarbeit oft zu spät hinzugezogen wird und ihre Handlungsmöglichkeiten dadurch begrenzt sind. Eveline hat das Gefühl, dass die Adressat_innen teilweise im Unklaren darüber sind, was die Schulsozialarbeit genau macht. Dabei hat sie schon die Erfahrung gemacht, dass sie von der Schulleitung als Gefahr wahrgenommen wurde und die Eltern hatten das Gefühl, von ihr kontrolliert zu werden. Im Zusammenhang mit der Fremdwahrnehmung spielt das Machtverhältnis zwischen den Professionen eine zentrale Rolle. Die befragten Schulsozialarbeiterinnen werden in der Praxis immer wieder herausgefordert, sich gegenüber den Lehrpersonen und vor allem der Schulleitung zu positionieren und ihre Aufgaben respektive ihren Auftrag zu klären. Dabei wird die Kommunikation mit den professionellen Kooperationspartner_innen als zentraler Faktor angesehen (GD4, Absatz 18-20).

Miriam: Und ich habe mir immer so ein wenig das vorgestellt wie, wir sind die Narren am Königshof, die dürfen am König, das wäre der der eh

Eveline: L >lacht<

Miriam: L der Schulleiter eigentlich
auch immer so ein wenig auch sagen auf eine gute diplomatische Art, was nicht läuft. Was ja ein Narr am Königshof sehr oft auch gemacht hat. Er musste einfach aufpassen, sonst hatte er den Kopf ab. Und so ist es ähnlich so von der Rolle her, und so habe ich mir das immer ein wenig vorgestellt, [...].

Miriam vergleicht und beschreibt das Schulsetting mit der Situation an einem Königshof. In der Beschreibung wird auf das ungleiche Machtverhältnis zwischen Schulsozialarbeit und Schule angespielt. Miriam sieht die Rolle der Schulsozialarbeit darin, auf Missstände an der Schule aufmerksam zu machen und vergleicht dies mit der Rolle eines Narren an einem Königshof. Die Aussage «Er musste einfach aufpassen, sonst hatte er den Kopf ab» zeigt, dass Narr und König respektive Schulsozialarbeit und Schulleitung machttechnisch nicht gleichberechtigt in der Schule aufgestellt sind. Diese Ansicht teilt auch Eveline und hat an ihrer Schule folgende Erfahrung gemacht (GD4, Absatz 109):

Eveline: Das muss ich jetzt noch feststellen, dass ich zwischendurch, wenn ich fachlich der Schulleitung etwas darlege, warum das jetzt zum Beispiel das Vorgehen ehm so (.) aus meiner Sicht ehm passend oder adäquat wäre, dass die Schulleitung sich in ihrer Autorität ehm untergraben fühlt. Und ich sage, das ist aus meiner Fachposition heraus empfehle ich das und dort sage ich nicht, aber weil ich mehr weiss und Erfahrung habe warum das jetzt das Vorgehen richtig ist. Und

das scheint mir schon, das ist eine ein ewiges Thema, ehm wie komme ich der Schulleitung auch immer noch rüber oder wie verstehen sie die Schulsozialarbeit. Da habe ich auch das Gefühl, das braucht noch länger, dass man das wirklich als Fachstelle ehm wirklich auch so versteht, wie sie sich versteht.

Das Zitat von Eveline nimmt ebenfalls Bezug auf die Art und Weise, wie die Schulsozialarbeit die Schulleitung auf Problemsituationen an der Schule hinweist. Auch sie verfolgt die Strategie der diplomatischen Kommunikation, damit sich die Schulleitung nicht in ihrer Autorität untergraben fühlt. Das Beispiel von Eveline zeigt auf, dass die Position der Schulsozialarbeit in der Schule nicht der einer unabhängigen und gleichgestellten Fachstelle entspricht. Darauf verweist sie auch deutlich am Ende des Zitats. Die Rolle der Schulleitung wird von allen Schulsozialarbeiterinnen als zentral eingeschätzt, wenn es um die Positionierung und Profilierung der Schulsozialarbeit in der Schule geht. Die Akzeptanz und Anerkennung durch die Lehrpersonen und die Schulleitung ist essentiell für die erfolgreiche Integration der Schulsozialarbeit, für die Erbringung des Arbeitsauftrags und für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit. Tina hat die Erfahrung gemacht, dass insbesondere die Niederschwelligkeit wegen der mangelnden Akzeptanz seitens der Lehrpersonen und der Schulleitung leidet. Miriam, Carmen, Eveline und Maria weisen in dem Zusammenhang auf den Führungsstil der Schulleitung hin. Eine positive Einstellung der Schulleitung gegenüber der Schulsozialarbeit ist ausschlaggebend dafür, ob die Schulsozialarbeit wahrgenommen und genutzt wird. Ohne den Rückhalt der Schulleitung wird der Zugang zu den Lehrpersonen erschwert und die Zusammenarbeit verunmöglicht. Im weiteren Verlauf des Gesprächs weisen die Schulsozialarbeiterinnen in mehreren Beispielen darauf hin, dass die Lehrpersonen teilweise nicht wirklich wissen, was die Schulsozialarbeit macht und wie ihre Rolle an der Schule einzuschätzen ist. Bei Miriam und Maria äusserte sich die Unkenntnis der Lehrpersonen dadurch, dass sie der Schulsozialarbeit mit Misstrauen begegneten. Als ein förderlicher Faktor für eine gelingende Integration der Schulsozialarbeit wird die einheitliche Organisationsstruktur der Schulsozialarbeit gesehen. Dazu gehört insbesondere, eine Leitung mit einem sozialarbeiterischen Hintergrund oder zumindest sozialarbeiterischen Kenntnissen. Für Miriam und Maria ist die Sichtbarkeit der Schulsozialarbeit zentral, damit die Schulsozialarbeit (positiv) wahrgenommen wird. Dabei ist die Präsenz im Schulhaus sowie der Standort des Büros der Schulsozialarbeit ausschlaggebend: je zentraler die Schulsozialarbeit im Schulareal verortet ist, desto besser wird sie von den Schüler_innen wahrgenommen und berücksichtigt. In der vierten Diskussionsgruppe wird die

Präsenz der Berufsverbände in der professionellen Praxis als schwach empfunden. Dadurch haben sich alternative Gefäße durchgesetzt, die zur professionellen Unterstützung hinzugezogen werden. Beispielsweise Eveline war früher bei der Gewerkschaft aktiv und sieht dort Unterstützungspotential, während sich Miriam die professionelle Unterstützung in der Teamarbeit holt. Die Schulsozialarbeiterinnen sind sich jedoch einig, dass es gerade zur Legitimation des noch jungen Handlungsfelds der Sozialen Arbeit einen Berufsverband braucht. «Berufsverband ist insofern schon auch wichtig, damit die Schulsozialarbeit ein Gewicht bekommt» (GD4, Absatz 260). Einerseits treten die Berufsverbände als politisches Sprachrohr auf, andererseits sind sie zur Profilierung und Vereinheitlichung der Profession zentral. Die Schulsozialarbeiterinnen der vierten Gruppe gehen kaum auf professionelle Reflexionsformen ein. Eveline findet Interventionen zur professionellen Weiterentwicklung hilfreich, diese sind jedoch ressourcentechnisch kaum möglich in ihrem Fall. Miriam und Maria reflektieren ihr professionelles Handeln jeweils in den Teamsitzungen. Zudem schätzt Miriam den interdisziplinären Austausch mit den Speziallehrkräften. Miriam, Carmen, Eveline und Tina sind sich einig, dass für eine gelungene Integration der Schulsozialarbeit eine unvoreingenommene und neutrale Haltung wichtig ist. Miriam, Maria, Eveline und Barbara finden den Einzelkämpferinnenstatus, den sie als Schulsozialarbeiterinnen in ihren Schulhäusern haben, schwierig, da sie jeweils auf sich allein gestellt sind und sich nicht direkt mit anderen Professionskolleg_innen beraten können.

- *Geschlechterkonstruktionen*

Ausgehend von der Frage, welche Rolle Geschlecht in der Profession Schulsozialarbeit hat, tauschen sich die Diskussionsteilnehmerinnen auf verschiedenen Ebenen über ihre Erfahrungen zu dem Thema aus. Als erstes wird die geschlechterspezifische Verteilung im Berufsfeld diskutiert. Während Tina in einem reinen Frauenteam arbeitet, sind die anderen in geschlechtergemischten Teams tätig. Die Schulsozialarbeiterinnen weisen auf Probleme hin, die ihrer Ansicht nach durch die numerische Minderheit der Männer im Handlungsfeld entstehen. Ein Problem bildet beispielsweise das Fehlen von gleichgeschlechtlichen Ansprechpersonen für Jungen, insbesondere bei Themen wie Sexualität und Pubertät. Auch die fehlende Vorbildrolle für Buben in der Unterstufe wird als problematisch gesehen. In der Diskussion um das Geschlechterverhältnis in der Schule und der Schulsozialarbeit beziehen sich die Diskussionsteilnehmerinnen auf geschlechtsspezifische Verhaltensweisen und Geschlechterstereotypisierungen (GD4 Absatz 291).

Miriam: Und das ist ganz bewusst gewählt, so die dieses Gendermässige. Ehm es ist schon die Tendenz ist eher, die Männer in der Oberstufe und Frauen also viele gemischt auch und ehm, sonst Frauen eher auch in den Unterstufen so. Ich denke, das hat auch ein wenig mit dem zu tun, so wenn sie kleiner sind eher noch ein wenig das Bemutternde und in der Oberstufe eher das Herausfordernde, also wenn man das so, ich kann auch herausfordernd sein aber einfach im Sinn von, so das ein wenig natürliche, das man sich eher bei Frau oder Mann abholt.

Gestützt auf eine biologische Argumentation schreibt Miriam Frauen mit den «bemutternden» Fähigkeiten die soziale fürsorgerische Tätigkeit von Natur aus zu. Während Männer natürlicherweise eher für herausfordernde Situationen gemacht sind. Eveline verweist auf die Verzahnung und gegenseitige Beeinflussung (verschiedener) sozialer Kategorien (wie Geschlecht, Herkunft, Alter oder Religionszugehörigkeit). Sie hat die Erfahrung gemacht, «dass gerade bei Migrations- ehm Kindern und Eltern vor allem, wollen teilweise Moslem-Eltern wollen, dass ihre Töchter, die so in der Pubertät sind, zu mir kommen und nicht zum jungen Schulsozialarbeiter» (GD4, Absatz 295). Hier überschneiden sich die Kategorien Geschlecht, Religionszugehörigkeit und Alter. Die geschlechter-spezifische Beratung wird teilweise auch von den Schulleitungen und Lehrpersonen gewünscht und organisiert, ohne dass Schüler_innen einen spezifischen Wunsch geäußert haben. Die geschlechtsspezifische Beratung von Kindern und Jugendlichen wird auch unter den Schulsozialarbeiterinnen der vierten Gruppe diskutiert. Die Diskussionsteilnehmerinnen sind sich diesbezüglich allerdings uneinig. Die einen sind der Ansicht, dass es besser ist, wenn Mädchen von Frauen und Buben von Männern beraten werden, andere wiederum sind der Ansicht, dass eine Cross-Gender-Beratung bevorzugt werden sollte. Eveline und Maria äussern sich dahingehend, dass es für einige Jungs, und gerade in der Oberstufe, wünschenswert ist, wenn sie von einer Frau beraten werden. Maria hingegen ist der Ansicht, dass sie als Frau bei gewissen Themen nicht die richtige Ansprechperson für Jungs ist (GD4, Absatz 303-307).

Maria: Die haben irgendwie das Gefühl, wie so beschützt zu werden, das werden wir eigentlich am besten von einer Frau. Das finde ich noch lustig. // Ich finde jetzt in meinem Arbeitsalltag, diesen Geschlechteraspekt nicht so wichtig. Ich meine, ich finde es schön, wenn es auch einmal, wenn man ab und zu einen Mann sieht beruflich so. Vielleicht dass das Weltbild ein wenig stimmt oder. Die Welt besteht nicht nur aus Frauen. Mir mir fehlt es manchmal ein wenig, ich mache auch so so, du sagst dem Mut-Gruppe oder?

Miriam: Mhm

Maria: Ich sage dem Löwenmädchen, ich mache es ausschliesslich mit Mädchen. Ich würde es eigentlich auch gerne mit Jungs machen, aber da habe ich das Gefühl, nein das geht nicht.

Alle: mhm

Maria: Ich kann nicht einen Kurs anbieten, um um Jungs in ihrem in ihrem ehm in ihrer Selbstwahrnehmung zu stärken, das müsste ein Mann machen. Und darum mache ich es einfach nicht. Darum gibt es solche Kurse nicht in meinem Schulkreis, vorläufig.

Obwohl Maria zu Beginn des Gesprächsausschnitts der Ansicht ist, dass Geschlecht im professionellen Alltag nicht so wichtig ist, sagt sie kurze Zeit später, dass sie als Frau nicht mit Buben an ihrer Selbstwahrnehmung arbeiten kann, «das müsste ein Mann machen». Es findet eine geschlechtliche Selbst- und Fremdverortung statt. Maria identifiziert sich in ihrer Aussage eindeutig als Frau. Dabei wird deutlich, dass sich ihre Selbstwahrnehmung grundsätzlich von der Selbstwahrnehmung der von ihr identifizierten Buben an der Schule unterscheidet. Geschlecht ist dabei scheinbar das Hauptunterscheidungsmerkmal. Im Zusammenhang mit Geschlecht wurden die Stellenausschreibungsprozesse, respektive die Stellenneubesetzungen, thematisiert, bei denen Geschlecht eine Rolle spielt. Wobei die Schulsozialarbeiterinnen der Ansicht sind, dass geschlechterspezifische Vorselektionierungen im Auswahlprozess zu Ungleichbehandlung und Ungleichheit im Handlungsfeld führen können. Dies geschieht beispielsweise, wenn die Bevorzugung von Männern in der Stellenausschreibung nicht explizit festgehalten wird und qualitativ gute Bewerbungen von Frauen nicht beachtet werden.

6.3 Komparative Analyse der Gruppendiskussionen nach zentralen Themen

Die vier Gruppendiskussionen eröffnen einen Einblick in den Inhalt der professionellen Identitätskonstruktion als Schulsozialarbeiter_in sowie in die Rolle von Geschlecht in der Schulsozialarbeit und bei den Berufsakteur_innen. In der komparativen Analyse rücken Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den beiden Themenfeldern in den Fokus. Dabei ist es das Ziel, übergeordnete Orientierungsmuster sichtbar werden zu lassen. Die Analyse der Frage hinsichtlich der Konstruktion professioneller Identität von Schulsozialarbeitenden gliedert sich entlang von vier Schwerpunkten. Professionelle Identität wird einerseits durch das professionelle Selbstverständnis der Professionsangehörigen konstruiert. Als erstes wird der Fokus auf die Ergebnisse zum professionellen Selbstverständnis von Schulsozialarbeitenden gelegt. Andererseits wird die professionelle Identität von professionellen Fremdwahrnehmungen geprägt. Der zweite Fokus liegt daher auf der Frage,

von welchen Fremdwahrnehmungen die Schulsozialarbeitenden ausgehen. Die Arbeit wird in einem sozialen Kontext ausgeführt, der das professionelle Handeln und damit auch die professionelle Identität formt. In der Interaktion mit anderen treffen Selbst- und Fremdwahrnehmungen aufeinander und fordern eine permanente Passungsarbeit, die die professionelle Identität formt. Den dritten Fokus bildet dementsprechend die Analyse solcher Situationen in der professionellen Praxis. Die Frage nach der Rolle von Geschlecht im professionellen Denken und Handeln von Schulsozialarbeitenden wird im vierten Schwerpunkt diskutiert. Geschlechterkonstruktionen werden dabei auf der Ebene der Profession und Professionalität sowie auf der Ebene des Umgangs mit den Adressat_innen der Schulsozialarbeit dargestellt. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse entlang der vier Schwerpunkte gruppenvergleichend beschrieben.

6.3.1 Professionelles Selbstverständnis

Zu Beginn der Gespräche wird die Frage nach der professionellen Identität zunächst auf die individuelle professionelle Selbstwahrnehmung der Schulsozialarbeitenden bezogen. Im Kontext der biografischen Erfahrungen und persönlichen Kompetenzen beschreiben die befragten Schulsozialarbeitenden ihre subjektive Vorstellung professioneller Identität. Die Schulsozialarbeitenden der vier Gruppen weisen keinen einheitlichen professionellen Ausbildungsweg auf. Bis auf Denise und Philippe haben alle bereits in einem anderen Bereich der Sozialen Arbeit gearbeitet. Andere kamen erst auf dem zweiten Bildungsweg zur Schulsozialarbeit, wie beispielsweise Mathias, der gelernte Mechaniker, oder Cornelia, die als Lehrerin gearbeitet hat. Die Mehrheit der befragten Schulsozialarbeitenden gibt an, dass sie durch Zufall zur Schulsozialarbeit gekommen sind. Bei den anderen, wie beispielsweise auch Claudia, «war es ein sehr bewusster Entscheid für die Schulsozialarbeit» (GD1, Ansatz 20). Die Aussagen auf die Frage nach der Berufswahlmotivation zeigen, dass der Zugang zur Schulsozialarbeit bei den befragten Schulsozialarbeitenden stark durch biografische Einflüsse geprägt ist. Erfahrungen aus der Kindheit, vorangehende Berufserfahrungen oder die familiäre Lebenssituation beeinflussen die subjektive Konstruktion professioneller Identität.

Berufswahlmotivation

Der Zugang zur Schulsozialarbeit ist bei den befragten Schulsozialarbeitenden mehrheitlich intrinsisch motiviert. Am meisten wurden von den Schulsozialarbeitenden in allen vier Gruppendiskussionen der Kontakt und die Arbeit mit den verschiedenen

Adressat_innen im Bildungswesen als Motivationsgrund genannt. «Also wirklich eine breite Mischung von Kindern und Lehrern und Eltern» (GD1, Absatz 11). Insbesondere die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wird als motivierend und befriedigend empfunden. Persönliche Erfahrungen und Situationen aus der Kindheit und Jugend sowie Berufserfahrungen in anderen Bereichen spielen ebenfalls eine Rolle bei der Berufswahl. Wie beispielsweise bei Miriam aus der dritten Gruppendiskussion, die in ihrer Schulzeit von Mobbing betroffen war. Diese Erfahrung hat sie später dazu bewogen, sich für die Schulsozialarbeit zu interessieren und sich darin auszubilden. Eng verbunden mit der bewussten Berufswahl sind Berufserfahrungen in anderen Berufsfeldern. Eveline aus der vierten Gruppe hat sich in ihrer vorangehenden Beschäftigung im Sozialdienst Erfahrungen und Wissen angeeignet, die sie in der Schulsozialarbeit einsetzen kann. Erfahrung im Beruf zu sammeln heisst auch, zu realisieren, was einem weniger oder nicht zusagt. Mit der Schulsozialarbeit haben die Diskussionsteilnehmenden eine Beschäftigung gefunden, in der sie langfristiger und nachhaltiger mit Kindern und Jugendlichen arbeiten können, was sie in ihren vorherigen Tätigkeiten teilweise vermissten. Beispielsweise Cloe aus der dritten Gruppe, die zuvor in der offenen Kinder- und Jugendarbeit tätig war, schätzt in der Schulsozialarbeit die Möglichkeit, etwas verändern zu können und mit den Kindern und Jugendlichen langfristig zu arbeiten. Zusätzlich zu den persönlichen Erfahrungen, wird die Berufswahl auch vom sozialen Umfeld beeinflusst. Bei Cloe waren es Personen aus ihrem persönlichen Umfeld, die sie dazu gebracht haben, sich für die Schulsozialarbeit zu interessieren, indem sie immer wieder auf Stellen im Handlungsbereich der Sozialen Arbeit aufmerksam gemacht wurde. Die befragten Schulsozialarbeitenden gehen nur punktuell auf ihren familiären und sozialen Hintergrund ein. Dieser wird nicht reflektiert beschrieben, sondern dient bei bestimmten Themen als wertvoller Beitrag für die eigene professionelle Grundhaltung. Die private und familiäre Lebenssituation hat einen Einfluss auf die professionelle Identitätskonstruktion, nimmt jedoch keine dominierende Rolle ein.

Professionelle Handlungsfreiheit

Die professionelle Handlungsfreiheit und damit einhergehend die selbständige und flexible Arbeitsweise bilden weitere Motivationsgründe, um in der Schulsozialarbeit zu arbeiten. Dabei betonen die befragten Schulsozialarbeitenden die Selbständigkeit im professionellen Alltag und die Möglichkeit, in Eigenverantwortung entschieden zu können, wie welcher Auftrag umgesetzt wird. Im professionellen Alltag arbeiten die Schulsozialarbeitenden so, als wären sie ihre eigenen Vorgesetzten. Diese Flexibilität und die

Freiheit, den Arbeitsalltag individuell und nach dem eigenen Gutbefinden zu gestalten, bezeichnet Miriam aus der vierten Gruppendiskussion als Narrenfreiheit: «[...] es ist sehr vielfältig, ehm, man hat nicht gerade einen eh Chef oder eine Chefin, die so unmittelbar einem eh vorgesetzt wird. Also man hat sehr viel, ich sage jetzt einmal Narrenfreiheit» (GD4, Absatz 18). Philippe und Udo aus der zweiten Gruppe bezeichnen die Selbständigkeit mit den Worten «der eigene Chef sein». Die selbständige Arbeitsweise wird auch mit der Möglichkeit verbunden, kreativ und flexibel arbeiten zu können. Der professionelle Alltag in der Schulsozialarbeit bietet die Möglichkeit, die eigene Kreativität auszuüben und sich im vielfältigen Berufsfeld zurechtzufinden. Dabei wird die Komplexität und Vielfältigkeit von den Schulsozialarbeitenden als positives Merkmal angesehen.

Vereinbarkeit Familie und Beruf

Neben der intrinsischen Motivation gibt es auch äussere Beweggründe, die in den Augen der befragten Schulsozialarbeitenden für eine Tätigkeit in der Schulsozialarbeit sprechen. Beispielsweise hat die private Lebenssituation einen Einfluss auf die Berufswahl. Allem voran wird in der Schulsozialarbeit die Möglichkeit zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf als positiv hervorgehoben. Gemäss den Erfahrungen von Nora aus der zweiten Gruppe und Fiona aus der vierten Gruppe, lässt sich die Tätigkeit in der Schulsozialarbeit gut mit ihren Familienleben und der Kinderbetreuung vereinbaren. Hinsichtlich der Arbeitszeit und dem Ferienplan orientiert sich die Schulsozialarbeit am schulischen Zyklus, in dem sich auch die schulpflichtigen Kinder bewegen. Insbesondere für alleinerziehende Elternteile bildet diese Überschneidung einen Vorteil und lässt die Vereinbarkeit von Familie und Beruf überhaupt zu.

Arbeitszeit

Im Zusammenhang mit dem Schulsetting und im Vergleich zu anderen Bereichen der Sozialen Arbeit bildet die Arbeitszeit einen Motivationsgrund, in der Schulsozialarbeit zu arbeiten. Besonders geschätzt werden die regelmässigen Arbeitszeiten sowie das Fehlen von Wochenendeinsätzen. Im Vergleich zu anderen Bereichen der Sozialen Arbeit, wie beispielsweise der Jugendarbeit, weist die Schulsozialarbeit gemäss den Gruppendiskussionsteilnehmenden demnach gute Arbeitszeitbedingungen auf.

Komplexität und Vielfalt

Die individuelle Motivation, in der Schulsozialarbeit zu arbeiten, wird in der Praxis mit einem komplexen und vielfältigen Berufsfeld sowie mit hohen und teilweise

divergierenden Anforderungen konfrontiert. Einerseits führt dies bei den befragten Schulsozialarbeitenden zum persönlichen und professionellen Ansporn, andererseits kann sich dies auch belastend auswirken. In allen vier Gruppendiskussionen haben die Schulsozialarbeitenden ihren Arbeitsort als komplexes und vielfältiges Handlungsfeld beschrieben. Diese Kombination bildet gemäss Greta aus der ersten Gruppe «ein interessantes Spannungsfeld» (GD1, Absatz 26). Obwohl die Schulsozialarbeitenden die Vielseitigkeit und Komplexität mehrheitlich als spannend empfinden, hat Nora teilweise auch das Gefühl «jetzt kommt gerade alles oder miteinander. Und dann geht geht es mir an die Substanz» (GD2, Absatz 54). In gewissen Situationen wird die Komplexität und Vielfalt von den Schulsozialarbeitenden auch als Belastung empfunden. Beispielsweise beim Berufseinstieg, was eine längere Eingewöhnungsphase fordert (GD1, Absatz 29):

Fiona: Aber ich muss sagen, ich habe lange gebraucht, um anzukommen, länger als im anderen Job. Und jetzt kann ich sagen, nach vier Jahren ist so das erste Mal das Gefühl, man ist angekommen, weil es eben so komplex ist. Und so viele Leute, so viele Kinder, so viele Eltern, so viele Rollen. Dass man dort eine Haltung dahinter hat. Vor allem auch wenn wenn es die erste Schulsozialarbeiterstelle ist.

Im Vergleich zu ihrer früheren Tätigkeit in der Jugendpsychiatrie, brauchte sie in der Schulsozialarbeit länger, um sich zwischen den verschiedenen Aufträgen, Tätigkeiten sowie Adressat_innen zurechtzufinden. Fiona hat demnach das Gefühl, dass sie erst nach vier Jahren in der Schulsozialarbeit angekommen ist.

Hilfe und Unterstützung

Die Inhalte des professionellen Selbstverständnisses von Schulsozialarbeitenden bilden die professionellen Handlungsorientierungen, zusammengestellt aus den zentralen Aufgaben und den zentralen Eigenschaften der Schulsozialarbeitenden. Im Zusammenhang mit den Symbolbildern zum Einstieg in die Gruppendiskussionen und im Verlauf der Diskussionen kommen die Schulsozialarbeitenden immer wieder auf die für sie zentralen Aufgaben der Schulsozialarbeit zu sprechen. Dabei wird die Hilfe und Unterstützung von Adressat_innen der Schulsozialarbeit in allen vier Gruppendiskussionen als eine der zentralen Aufgaben der Schulsozialarbeit definiert. Das Verständnis von Hilfe und Unterstützung beinhaltet, Kinder und Jugendliche, Eltern oder Lehrpersonen «über einen schwierigen Abschnitt von ihrem Leben zu begleiten» (GD1, Absatz 35) oder im professionellen Alltag zu unterstützen und zu helfen, ihre eigenen Wege zu finden. Denise aus der ersten Gruppendiskussion hat diesbezüglich einen passenden Sinnspruch formuliert:

«Gipfelstürmer brauchen ein Basislager und manchmal ist Schulsozialarbeit ja auch so ein wenig so etwas, das so ein wenig Halt geben kann» (GD1, Absatz 38). Das Zitat zeigt, dass Hilfe und Unterstützung von den Schulsozialarbeitenden als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden wird. Schüler_innen, die sich an die Schulsozialarbeit wenden, sollen ermutigt und unterstützt werden, ihren eigenen Weg zu gehen. Die Schulsozialarbeit bildet demnach das Basislager oder eine Konstante. Adressat_innen werden über eine gewisse Zeit im Leben und in der Bewältigung von schwierigen (professionellen) Lebenssituationen unterstützt. Die Schulsozialarbeit setzt sich in erster Linie für die sozialen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen ein und bildet dadurch ein Pendant zur Schule. Dieses Rollenverständnis wird von den Schulsozialarbeitenden einerseits als Privileg, andererseits als Pflicht wahrgenommen. Durch ihre Position im Schulsetting ist es ihnen möglich und sehen sie es als ihren Auftrag, Lehrpersonen und die Schulleitung auf gewisse Umstände hinzuweisen, die von der Schule übersehen werden oder denen zu wenig Beachtung geschenkt wird. In den Gruppendiskussionen wird diese Haltung von den Schulsozialarbeitenden beispielsweise als «Narrenfreiheit», «Erinnerer», «Wachrüttler» definiert. Maria sieht ihre Aufgabe darin, die «Kehrseite der Medaille zu suchen und zu finden und [...] öffentlich zu machen». Diese Aufgabe, im Sinne einer anwaltschaftlichen Vertretung für die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, wird in allen vier Gruppendiskussionen als grundlegend angesehen.

Vernetzung und Kooperation

Die Vernetzungs- und Kooperationsarbeit ist eine Kernaufgabe der Schulsozialarbeitenden. Im Zentrum steht dabei, Arbeitsbeziehungen zu schaffen und Personen und Institutionen miteinander zu verbinden. Dabei ist der Vernetzungs- und systemische Gedanke zentral. Die Schulsozialarbeitenden sehen sich als Verbindungsglied zwischen den verschiedenen Akteur_innen. Kooperations- und Vernetzungsarbeit umfasst sowohl Arbeitsbeziehungen innerhalb der Schule (Kinder untereinander oder mit Lehrpersonen und der Schulleitung), wie auch ausserhalb der Schule (mit Eltern oder Fachstellen) zu praktizieren. Der Vernetzungsgedanke setzt auch immer wieder die aktive Rolle der Schulsozialarbeit voraus. Sie muss sich engagieren und aktiv Vernetzungsarbeit leisten.

Professionelle Eigenschaften

Im Zusammenhang mit den eigenen beruflichen Stärken und Schwächen und der Frage, was aus ihrer Sicht eine Schulsozialarbeiterin respektive ein Schulsozialarbeiter

mitbringen muss, nennen die befragten Schulsozialarbeitenden verschiedene Alltagskompetenzen wie Geduld, Sensibilität, Empathie oder Kommunikationsfreudigkeit. Folgende sechs Oberkategorien fassen die als zentral definierten Eigenschaften zusammen: «Empathie, Sensibilität und Offenheit», «Kommunikationsfreudigkeit», «Lern- und Veränderungsbereitschaft», «Kooperationsfähigkeit», «Konflikt- und Kritikfähigkeit» sowie «Selbständigkeit und Organisationsfähigkeit». Empathie, Sensibilität und Offenheit bilden Eigenschaften, die von den Schulsozialarbeitenden für die professionelle Praxis als besonders wichtig angesehen und in den Gesprächen am meisten genannt werden. Offenheit und Unvoreingenommenheit sind in der Interaktion mit anderen Personen in der professionellen Praxis ein Merkmal von Professionalität. Insbesondere die Reflexion und Distanzierung von Vorurteilen gegenüber Adressat_innen empfinden die Schulsozialarbeitenden als wichtig und sie beschreiben dies am Beispiel der Arbeit mit Eltern von Schüler_innen. In der vierten Gruppe definieren Carmen und Miriam die offene, empathische und sensible Haltung als «neutrale Haltung». Sie sind der Ansicht, dass auch Schulsozialarbeitende nicht von Vorurteilen geschützt sind. Daher ist es umso wichtiger, die Vorurteile und die eigene Haltung immer wieder zu reflektieren, um in eine neutrale, offene Haltung hinein zu kommen. Nicht nur in der vierten Gruppe wird diese Thematik intensiv diskutiert. Auch in den anderen Gruppendiskussionen wird auf die Relevanz von Offenheit, Empathie und Sensibilität insbesondere im Umgang und in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen hingewiesen. Dabei ist die Kommunikation Voraussetzung und Werkzeug für den Aufbau und die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen. Sie bildet die Grundform professionellen Handelns in der Schulsozialarbeit. Über das Gespräch mit Lehrpersonen werden Vorgehensweisen geklärt, Aufträge formuliert und Arbeitsbeziehungen aufgebaut. Die professionelle Praxis der Schulsozialarbeitenden basiert auf der Kommunikation mit den Interaktionspartner_innen im Berufsalltag. Über das Gespräch können Unklarheiten aus dem Weg geräumt und weitere Handlungsschritte eingeleitet werden. Neben der Empathie und Kommunikation ist auch der Beziehungsaufbau und die Kooperationsfähigkeit wichtig. Im Gespräch zwischen Nora, Ulla und Philippe aus der zweiten Gruppe kommt zum Ausdruck, dass die Beziehungs- und Kooperationsarbeit insbesondere mit den Lehrpersonen zentral ist. Lehrpersonen werden als «Türöffner» für den Zugang zu den Kindern wahrgenommen. Die Interaktionen mit Personen aus anderen Professionen kann schwierig sein und fordert Zeit sowie eine gewisse Lern- und Veränderungsbereitschaft von den Schulsozialarbeitenden. Jede Schule, jede Person und jede Problembearbeitung sind unterschiedlich. Die Schulsozialarbeitenden sind gefordert,

flexibel auf diese neuen Situationen einzugehen und den unterschiedlichen Settings mit einer Lern- und Veränderungsbereitschaft zu begegnen. Die von den Schulsozialarbeitenden definierten professionellen Eigenschaften beziehen sich jeweils auf ihre subjektiven Vorstellungen und Erfahrungen. Diese subjektiven Vorstellungen spielen eine wichtige Rolle für die erfolgreiche professionelle Identität, weil sie eine reflexive Grundhaltung über die beruflichen Erfahrungen ermöglichen. Die Schulsozialarbeitenden sind in ihrem professionellen Alltag stark auf das eigene Handlungsfeld orientiert. Eine allgemeine Herausforderung für die Schulsozialarbeitenden ist, dass sie als alleinige Vertretung ihres Fachbereichs im professionellen Alltag auftreten. Das allein Arbeiten wird in allen vier Gruppendiskussionen thematisiert und von den Schulsozialarbeitenden als herausfordernd und teilweise als belastend wahrgenommen. Obwohl das selbständige Arbeiten von den Schulsozialarbeitenden einerseits geschätzt wird, fehlen ihnen andererseits der professionelle Austausch oder das gemeinsame Auftreten mit Arbeitskolleg_innen. Für die fachliche Unterstützung bauen sie sich ein Netzwerk auf, wie beispielsweise Denise: «Man muss sich erst ein Netz aufbauen an Leuten, die man eben schnell mal anrufen kann und sagen, du hör kurz zu, was würdest du jetzt machen, was soll ich, wie würdest du vorgehen?» (GD1, Absatz 97). Die Vernetzung mit anderen Schulsozialarbeitenden, wie es unter anderem Denise beschreibt, bildet eine gute Möglichkeit für eine schnelle Unterstützung bei dringlichen Fragen im professionellen Alltag. Obwohl bei einigen Schulsozialarbeitenden auf dem Papier die Zusammenarbeit mit Teamkolleg_innen existiert, fehlen in der Praxis insbesondere die zeitlichen Ressourcen, um einen gemeinsamen Auftritt und regelmässige Zusammenarbeit zu realisieren. Von den Schulsozialarbeitenden wird auch eine gewisse Konflikt- und Kritikfähigkeit verlangt. Dies wird von den Schulsozialarbeitenden selbst als ein professionelles Merkmal definiert. Gerade in der Zusammenarbeit mit anderen Professionellen, die einen anderen disziplinären Hintergrund haben, kann es Meinungsverschiedenheiten und Kritik geben. Als Einzelkämpfer_in in der Schule erfahren die befragten Schulsozialarbeitenden oft Gegenwind und «eher negative Kritik». Im Umgang damit bauen sie eine gewisse Kritik- und Widerstandsfähigkeit auf. Um im professionellen Alltag bestehen zu können und den Überblick über das komplexe und vielfältige Berufsfeld zu behalten, sind sie zudem gefordert, selbständig und organisiert zu arbeiten. Bei der Selbstorganisation ist es gemäss den Diskussionsteilnehmenden wichtig, die Balance zu finden zwischen genügend Arbeit zu haben und sich nicht zu viel Arbeit aufzubürden.

Vernetzung

Die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen zeigen, dass der professionelle Austausch mit Arbeitskolleg_innen sehr unterschiedlich gehandhabt wird. Einzelne Schulsozialarbeitende haben keinen oder nur einen losen Teamaustausch, andere wiederum berichten über regelmässige Teamsitzungen. Der Austausch mit Arbeitskolleg_innen oder mit anderen Fachpersonen aus dem Sozialdienst wird aus professioneller Hinsicht von den Schulsozialarbeitenden der Gruppendiskussionen als effektiv empfunden. Insbesondere hinsichtlich der Auftragsklärung und für Fallbesprechungen. Denise aus der ersten Gruppendiskussion bezeichnet solche Austauschgefässe als «super Luxus». Nicht alle Fachstellen und Schulsozialarbeitenden pflegen einen solch intensiven und regelmässigen fachlichen Austausch. Dies liegt unter anderem an organisatorischen Faktoren, wie beispielsweise der regionalen Verbreitung oder an zeitlichen Beschränkungen, respektive an der Ressourcenknappheit der Schulsozialarbeitenden. Der Austausch im Team und das gemeinsame Auftreten im professionellen Alltag helfen für eine kurze Zeit, ein Wir-Gefühl zu generieren (GD3, Absatz 242).

Cloe: das wäre sehr cool. Weil du hast, das ist ganz ein anderer ehm, wenn ich auf den Pausenplatz gehe, dann bin ich immer allein dort unterwegs oder >lacht<, das ist auch ok, aber es ist noch einmal ganz anders. Manchmal arbeite ich mit einem Kollegen zusammen, dann gehen wir manchmal auch zusammen, so und dann merke ich, das ist ganz ein anderer (2), das ist einfach noch einmal etwas anderes, ein anderes Signal.

Cloe beschreibt beispielhaft, dass das gemeinsame Auftreten mit ihrem Arbeitskollegen eine andere Wirkung hat gegen aussen, als wenn sie allein unterwegs ist. Das Zusammenkommen und der Austausch im Team hat einen positiven Einfluss auf die Professionalität, indem die Aufträge gemeinsam definiert und geklärt werden. Zudem verleiht der gemeinsame Auftritt ein professionelles Wir-Gefühl, das von den Schulsozialarbeitenden sehr geschätzt wird.

Interdisziplinäre Austausch mit der Schulleitung

Neben dem Austausch im Team mit anderen Schulsozialarbeitenden wird auch der interdisziplinäre Austausch innerhalb der Schule positiv wahrgenommen. Einige Schulsozialarbeitende berichten von regelmässigen Treffen mit den Schulleitungen der Schulhäuser, für die sie jeweils zuständig sind. Der regelmässige Austausch wird sehr geschätzt, weil Informationen und schulinterne Entscheidungen jeweils über die Schulleitung laufen. In

den regelmässigen Treffen können sich Schulleitung und Schulsozialarbeit auf dem Laufenden halten und Unklarheiten oder Fragen zeitnah klären, was sich positiv auf das professionelle Handeln auswirkt. Ebenso wertvoll wie die regelmässigen Treffen mit der Schulleitung nehmen die Schulsozialarbeitenden den Austausch mit der Heilpädagogik wahr. Insbesondere hinsichtlich der Qualität der Fallbearbeitung sehen die Schulsozialarbeitenden darin einen Mehrwert. Ähnlich wie bei den Fallbesprechungen im Team wird auch hier deutlich, dass dieser interdisziplinäre Austausch nicht die Regel bei den Schulsozialarbeitenden darstellt. Auch die Fallbesprechung mit den Lehrpersonen würden die Schulsozialarbeitenden als wünschenswert empfinden. Dies scheint jedoch bei den befragten Schulsozialarbeitenden (noch) kein Thema zu sein. Zumindest gibt es niemanden in den vier Gruppen, die oder der über regelmässige Fallbesprechungen mit Lehrpersonen berichtet.

Professionelle Identität im Wandel

Die Aussagen der Schulsozialarbeitenden zum professionellen Selbstverständnis zeigen, dass sich das Berufsverständnis und das professionelle Selbstverständnis mit der Berufserfahrung weiterentwickeln und verändern. Dies zeigt sich immer wieder in den Aussagen der Schulsozialarbeitenden. Neueinsteigende müssen sich im Handlungsfeld stets neu ausrichten, und einen für sie passenden Weg finden. Im Übergang von der Ausbildung in die Praxis wird das Berufsverständnis angepasst und in der Interaktion mit anderen Personen im professionellen Alltag sind die Schulsozialarbeitenden gefordert, ihre professionelle Ausrichtung neu zu justieren und zu definieren. Zudem wird deutlich, dass die professionelle Identitätskonstruktion subjektiv geprägt ist. Die Schulsozialarbeitenden beziehen sich in ihren Ausführungen auf ihre gemachten Erfahrungen im professionellen Alltag und ihre subjektiven Vorstellungen davon, was richtig und falsch ist. Das professionelle Selbstverständnis wird dabei auf der Basis von subjektiven Vorstellungen geprägt. Die befragten Schulsozialarbeitenden beziehen sich nicht auf professionelle Standards und Leitbilder. Zumindest werden diese nicht erwähnt. Das professionelle Selbstverständnis wird von den Schulsozialarbeitenden in der Regel nicht von der persönlichen Entwicklung getrennt erlebt, sondern stets mit ihr im Zusammenhang betrachtet.

6.3.2 Professionelle Fremdwahrnehmung

Die professionelle Identität einer Person wird auch davon beeinflusst, was andere von der Person und der Profession denken. Die Schulsozialarbeitenden wurden einerseits gefragt,

wie sie die Rolle der Schulsozialarbeit in den Schulen definieren würden, und ob sie sich vorstellen können, wie andere (z.B. Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern, Schüler_innen oder schulexterne Personen) die Schulsozialarbeitenden und die Schulsozialarbeit wahrnehmen.

Professionelle Rollenvielfalt

Die professionelle Fremdwahrnehmung gestaltet sich, entsprechend den professionellen Aufgaben der Schulsozialarbeit vielfältig und unterscheidet sich entlang der Perspektiven der verschiedenen Nutzer_innen der Schulsozialarbeit. Die Vielfalt der unterschiedlichen Fremdwahrnehmungen wird in der ersten, dritten und vierten Gruppe angesprochen. Die befragten Schulsozialarbeitenden sind sich einig, dass es «verschiedene Aussenwahrnehmungen» (GD4, Absatz 97) gibt. Einerseits beziehen sich die Schulsozialarbeitenden dabei auf die verschiedenen Gruppen von Adressat_innen, die eine unterschiedliche Sicht auf die Schulsozialarbeitenden haben, andererseits gibt es auch innerhalb einer Gruppe verschiedene Fremdwahrnehmung. Je nach Anliegen, mit dem sich Eltern an die Schulsozialarbeit wenden, oder das die Schulsozialarbeitenden an die Eltern adressieren, wird die Schulsozialarbeit positiv oder negativ wahrgenommen. Die Teilnehmenden in den vier Gruppendiskussionen haben die Erfahrung gemacht, dass sie sich am Anfang in einem neuen Schulhaus beweisen müssen. Es braucht eine gewisse Kennenlernzeit und Angewöhnungsphase, damit sich Adressat_innen von sich aus an die Schulsozialarbeit wenden. Analog dazu braucht es jeweils eine gewisse Zeit, bis die Schulsozialarbeit von den Kooperationspartner_innen in der Schule so wahrgenommen wird, wie sie wahrgenommen werden möchte. Dafür ist einerseits Beziehungsarbeit, andererseits Vertrauensaufbau gefragt.

Alter beeinflusst Nutzung der Schulsozialarbeit

Die Nutzung und Wahrnehmung der Schulsozialarbeitenden ist auch abhängig vom Alter der Schüler_innen sowie der Lehrpersonen. Beispielsweise haben die befragten Schulsozialarbeitenden die Erfahrung gemacht, dass sich ältere Schüler_innen weniger an die Schulsozialarbeit wenden und die Nutzung der Schulsozialarbeit uncool finden, während die jüngeren Schüler_innen gerne und vorurteilsfrei die Schulsozialarbeit aufsuchen. Zudem berichten mehrere Schulsozialarbeitende, dass jüngere Lehrpersonen offener gegenüber der Schulsozialarbeit sind als ältere Lehrpersonen. Diese Wahrnehmung erklären sie sich dadurch, dass ältere Lehrpersonen professionell anders sozialisiert wurden als

jüngere Lehrpersonen. Gemäss den Erfahrungen der Schulsozialarbeitenden wird der interdisziplinäre Austausch von den älteren Lehrpersonen als Schwäche wahrgenommen, während jüngere Lehrpersonen diesbezüglich offener sind. Einzig Nino widerspricht diesen Beobachtungen und hat bei Lehrpersonen «nicht unbedingt die Erfahrung gemacht, dass man pauschal sagen kann, Ältere oder Jüngere» (GD3 Absatz 42) unterscheiden sich in der Offenheit gegenüber der Schulsozialarbeit.

Positive und negative Berufsbilder

In allen vier Gruppen werden sowohl von positiven wie auch von negativen Fremdwahrnehmungen der Schulsozialarbeit berichtet. Claudia aus der ersten Gruppe erlebt in ihrem professionellen Alltag viel Wertschätzung und hat das Gefühl, dass sich die Wahrnehmung der Schulsozialarbeit insgesamt positiv entwickelt hat und sie mittlerweile als Unterstützung und Fachperson wahrgenommen wird. In allen Gruppendiskussionen bewerten es die Schulsozialarbeitenden als positiv, wenn sie von den Lehrpersonen als Entlastung und von den Speziallehrkräften als Kooperations- und Austauschpartner_innen wahrgenommen werden. Gerade bei Problemen oder Anliegen der Schüler_innen, die über den Unterricht hinausgehen, sind Lehrpersonen gemäss den Erfahrungen der Schulsozialarbeitenden dankbar, wenn sie diese an die Schulsozialarbeit übergeben können. Während die Entlastung bei den Lehrpersonen als einseitiger Prozess beschrieben wird, definieren die Schulsozialarbeitenden die Zusammenarbeit mit den Speziallehrkräften als einen wechselseitigen Prozess. Aussagen wie «da versuchen wir uns gut in die Hand zu spielen» (GD4, Absatz 130) deuten auf eine paritätische, wechselseitige Beziehung zwischen den Interaktionspartner_innen hin.

Des Weiteren gehen die befragten Schulsozialarbeitenden auch auf die Fremdwahrnehmung der Eltern ein. Sowohl in der dritten wie auch in der vierten Gruppe erachten es die Schulsozialarbeitenden als besonders erfreulich, wenn sie von den Eltern als «neutrale Stelle» (GD3, Absatz 42) respektive als «neutrale Anlaufstelle» (GD4, Absatz 96) wahrgenommen werden. Auch von den Schüler_innen wird die Schulsozialarbeit gemäss Aussagen der Diskussionsteilnehmenden als neutrale Stelle wahrgenommen. Sie haben die positive Erfahrung gemacht, dass die Schulsozialarbeit von den Schüler_innen als Unterstützung und Vertrauensperson wahrgenommen wird, der sie Probleme oder Anliegen anvertrauen können, ohne gleich mit (negativen) Konsequenzen rechnen zu müssen. Zusätzlich zu den aufgeführten positiven Fremdwahrnehmungen beschreiben die Schulsozialarbeitenden auch negative Erfahrungen bezüglich der Fremdwahrnehmung der

Schulsozialarbeit durch Lehrpersonen, Eltern sowie Schüler_innen. Beispielsweise sehen es Kinder und Jugendlichen teilweise auch als negativ an, wenn ein Kind zur Schulsozialarbeit gehen muss. Die gleiche Erfahrung haben die befragten Schulsozialarbeitenden bei den Eltern gemacht. Der Einbezug der Schulsozialarbeit wird von den Eltern als etwas Schlimmes und Negatives wahrgenommen. Sie wird mit dem Vorhandensein von Problemen in Zusammenhang gebracht und insbesondere bei den jüngeren Schüler_innen als übertrieben wahrgenommen. Die negative Einstellung der Eltern wird unter anderem durch eine von Tina geschilderten Begegnung mit einem Vater im Klassenlager deutlich. Im Gespräch mit ihr sagte er, dass er hoffe, dass seine Kinder nie zur Schulsozialarbeit gehen müssten. Das Verb «müssen» wird mit Unfreiwilligkeit in Verbindung gebracht. Der Besuch der Schulsozialarbeit wird nicht als Möglichkeit oder Chance gesehen, sondern vielmehr mit einer (negativen) Konsequenz verbunden. Auch Udo und Nora aus der zweiten Gruppe und Cloe aus der dritten Gruppe berichten von ähnlichen Situationen, die sie mit Eltern sowie mit Schüler_innen erlebt haben. In erster Linie befürchten die Eltern, dass ihre Kinder als «Problemkinder» abgestempelt werden, wenn sie zur Schulsozialarbeit gehen. Die Kinder selbst wollen nicht, dass ihre Schulkolleg_innen erfahren, dass sie zur Schulsozialarbeit gehen, weil sie sonst als «die mit den Problemen» wahrgenommen werden. Die befragten Schulsozialarbeitenden berichten, dass sie auch bei Lehrpersonen nicht immer gut ankommen. Lehrpersonen nehmen die Schulsozialarbeit teilweise als unnötig, störend und zeitaufwändig wahr. In allen vier Gruppen haben die Schulsozialarbeitenden zudem die Erfahrung gemacht, dass die Speziallehrkräfte die Schulsozialarbeit mitunter als Konkurrenz wahrnehmen. Insbesondere dann, wenn sie das Gefühl haben, dass die Schulsozialarbeitenden die Arbeit übernehmen, für die sie bis anhin immer zuständig waren. Bei den Lehrpersonen haben die Schulsozialarbeitenden die Erfahrung gemacht, dass diese die Schulsozialarbeit auch als störend oder unnötig wahrnehmen. Der Zusatzaufwand, der durch die Zusammenarbeit entsteht, wird von den Lehrpersonen teilweise als belastend wahrgenommen. Der Nutzen einer gelingenden Kooperation wird erst nach einer gewissen Zeit erkannt. Die befragten Schulsozialarbeitenden haben zudem das Gefühl, dass Lehrpersonen gegenüber der Schulsozialarbeit negativ eingestellt sind, weil sie Angst haben, kontrolliert zu werden. Von Seiten einiger Lehrpersonen nehmen die Befragten Misstrauen gegenüber der Schulsozialarbeit wahr. Die gleiche Erfahrung haben einige Schulsozialarbeitende wie beispielsweise Mathias aus der dritten Gruppendiskussion auch bei Eltern gemacht. Das Misstrauen und die Angst gegenüber der Schulsozialarbeit können einerseits etwas mit der Schulhauskultur zu tun haben, wie Maria aus

der vierten Gruppe berichtet, andererseits hat es oft auch damit zu tun, dass Lehrpersonen gar nicht genau wissen, was die Schulsozialarbeit macht und für was sie zuständig ist. Auf die Frage nach der professionellen Fremdwahrnehmung wurde diese Befürchtung in allen vier Gruppen von den Schulsozialarbeitenden geäußert. Das Misstrauen und die Angst vor Kontrolle führen dazu, dass die Schulsozialarbeit oft erst zu spät beigezogen wird. Dies ist insofern problematisch, weil die Schulsozialarbeitenden in einer weit fortgeschrittenen Problemlage nicht mehr viel Handlungsspielraum haben und demnach auch nicht mehr viel bewirken können. Dies wirkt sich wiederum negativ auf das gesellschaftliche Bild der Schulsozialarbeit aus. Die Rolle als «Troubleshooter» entspricht nicht der idealen Vorstellung von Schulsozialarbeit. Viel eher identifizieren sich die Schulsozialarbeitenden mit dem Verständnis der Schulsozialarbeit als Kooperations- und Austauschpartnerin.

Sichtbarkeit der Schulsozialarbeit

Im Zusammenhang mit der Fremdwahrnehmung weisen die Teilnehmenden der zweiten Gruppendiskussion auf den Faktor der Sichtbarkeit der Schulsozialarbeit im Schulhaus hin. Damit die Schulsozialarbeit wahrgenommen wird und sich ein positives Bild bei den Adressat_innen entwickeln kann, sind die Präsenz- und Standortfragen wichtige Kriterien. Die Präsenz im Schulhaus sowie der Standort des Büros der Schulsozialarbeit sind ausschlaggebend dafür, wie die Schulsozialarbeit genutzt und wahrgenommen wird. Je öfter sich die Schulsozialarbeitenden im Schulhaus und bei den Lehrpersonen zeigt, desto mehr Aufträge bekommt sie. Der Standort der Büros der Schulsozialarbeit stehen oft auch sinnbildlich für die Integration der Schulsozialarbeit in den Schulhäusern: Je weiter weg sich das Büro der Schulsozialarbeit vom Schulhaus befindet, desto schlechter ist die Integration der Schulsozialarbeit und desto schwieriger ist es für die Schulsozialarbeitenden, mit den Lehrpersonen in Kontakt zu kommen.

Rolle und Relevanz der Berufsverbände

Im Zusammenhang mit der professionellen Fremdwahrnehmung wird in den Gruppendiskussionen die Rolle und Relevanz von Berufsverbänden diskutiert. Die Partizipation und Einstellung der befragten Schulsozialarbeitenden in und gegenüber Berufsverbänden gestaltet sich unterschiedlich. Die Aussagen reichen von «Ich war noch nie in einem Berufsverband. Für mich hat das null Wichtigkeit, also so ein Verband» (GD4, Absatz 254) über «Ich bin noch nicht so reingekommen, ich bin mich aber am Annähern» (GD1,

Absatz 190) bis hin zu «Sehr wichtig, ich bin in einem» (GD1, Absatz 181). Die Mehrheit der befragten Schulsozialarbeitenden ist der Ansicht, dass eine kollektive Interessensvertretung gerade für die Profilierung eines so jungen Handlungsfeldes wie der Schulsozialarbeit wichtig ist. Diese Einschätzung steht jedoch der tatsächlichen Bereitschaft zur Mitgliedschaft in einem Berufsverband gegenüber. Zum Zeitpunkt der Diskussionsrunden geben drei der befragten Schulsozialarbeitenden an, Mitglied in einem der beiden Berufsverbände zu sein. Sie sind der Ansicht, dass Berufsverbänden in der Schulsozialarbeit als politisches Sprachrohr, zur Legitimation gegen aussen, für die professionelle Vernetzung und Weiterbildung von Schulsozialarbeitenden zentral sind. Gerade in der Abgrenzung gegenüber der Schule und hinsichtlich der Vereinheitlichung, Profilierung und Strukturierung der Schulsozialarbeit sind die Berufsverbände bedeutungsvoll. Aus den Aussagen der Schulsozialarbeitenden wird jedoch auch deutlich, dass die Berufsverbände noch zu wenig prominent auftreten. Ein Problem besteht gemäss den Schulsozialarbeitenden darin, dass es teilweise unklar ist, was die Berufsverbände machen, und für was sie zuständig sind. Gemäss den Diskussionsteilnehmenden erschwert die Heterogenität im Handlungsfeld eine einheitliche Interessensvertretung. Die Schulsozialarbeitenden der zweiten und dritten Diskussionsgruppe stehen der Herausbildung von zwei Berufsverbänden kritisch gegenüber. Die zwei Berufsverbände stehen sinnbildlich dafür, dass in der Schulsozialarbeit ein einheitliches Berufsbild fehlt. Zur Stärkung des noch jungen Handlungsfeldes ist ein einheitliches Auftreten wünschenswert und wichtig. Dass der Berufsverband der Lehrpersonen im Kanton Bern (Bildung Bern) mittlerweile auch Schulsozialarbeitende aufnimmt, fassen die Schulsozialarbeitenden zudem als problematisch auf. Insbesondere hinsichtlich der Eigenständigkeit und Unabhängigkeit der Schulsozialarbeit gegenüber der Schule wird dies kritisiert. Die Schulsozialarbeitenden der verschiedenen Diskussionsgruppen messen der Vertretung durch einen Berufsverband zwar eine hohe Relevanz zu, jedoch fehlt ihnen bislang die Unterstützung im professionellen Alltag und bei Fragen zum professionellen Handeln. Zudem werden die Berufsverbände in der Praxis zu wenig wahrgenommen, was dazu führt, dass die befragten Schulsozialarbeitenden alternative Unterstützungsangebote suchen.

Wunsch nach Austausch und Reflexion

Der Wunsch nach professionellen Austauschmöglichkeiten zeigt sich bei allen befragten Schulsozialarbeitenden. Sie orientieren sich an alternativen Reflexionsformen. Dazu zählen beispielsweise kantonale Zusammenschlüsse von Schulsozialarbeitenden,

Supervision, Intervision oder der Austausch im Team. Austauschgefässe wie Supervision und Intervision bilden einen Teil der Professionalität von Schulsozialarbeitenden. Aussagen wie «wir sind mit dem gross geworden» deutet darauf hin, dass die Schulsozialarbeitenden bereits in der Ausbildung gelernt haben, mit solchen Austauschgefässen zu arbeiten. Sie werden als hilfreich und unterstützend wahrgenommen. Nicht alle Schulsozialarbeitende können jedoch von einem Austauschsetting profitieren. Beispielsweise fehlen Schulsozialarbeitenden, die nicht in einem Team eingebettet sind, solche Reflexionsgefässe. Supervision wird im untersuchten Datenmaterial weniger häufig genannt als die Reflexionsform Austausch im Team. Unter den befragten Schulsozialarbeitenden sind solche Reflexionsformen unumstritten und sollten flächendeckend eingeführt werden. Allgemein wird die Vernetzung unter den Schulsozialarbeitenden von den Diskussions teilnehmenden als erstrebenswert erachtet. Zusätzlich zu den professionsinternen Reflexionsgefässen wünschen sich einige der befragten Schulsozialarbeitenden professionsübergreifende Reflexionsgefässe, wie beispielsweise Fallbesprechungen mit Lehrpersonen. Mathias, Hanna und Nino aus der dritten Gruppe, Maria und Miriam aus der vierten Gruppe und Cornelia aus der zweiten Gruppendiskussion berichten von regelmässigen interdisziplinären Sitzungen mit den Lehrpersonen und den Speziallehrkräften an ihren Schulen, welche sie als sehr gewinnbringend für ihre professionelle Arbeit wahrnehmen. Zudem pflegen Cloe, Nino, Hanna und Miriam einen regelmässigen Austausch mit der Schulleitung.

Haltung der Schulleitung

Die Fremdwahrnehmung und Integration der Schulsozialarbeit im System Schule sowie eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen den (Spezial)Lehrkräften und den Schulsozialarbeitenden hängen gemäss den Schulsozialarbeitenden massgeblich von der Haltung der Schulleitung gegenüber der Schulsozialarbeit ab: Ist diese positiv gegenüber der Schulsozialarbeit eingestellt und kommuniziert dies auch so, erfolgt die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen einfacher, als bei einer ablehnenden Haltung der Schulleitung.

6.3.3 Herausforderungen in der interprofessionellen Kooperation

Die Interaktion mit anderen Personen ist ein zentraler Bestandteil der professionellen Tätigkeit von Schulsozialarbeitenden. Sei es in der Hilfe und Unterstützung von Schüler_innen, bei der Beratung von Eltern oder erziehungsberechtigten Personen, wie auch in der Zusammenarbeit mit (Spezial)Lehrkräften und Schulleitungen. In den vier

Diskussionsgruppen wird die interprofessionelle Zusammenarbeit im Allgemeinen und insbesondere mit den (Spezial)Lehrkräften als Kernelement ihrer professionellen Tätigkeit definiert. Neben der professionellen Selbstwahrnehmung und der professionellen Fremdwahrnehmung wird im Zusammenhang mit der professionellen Identitätskonstruktion auf die Herausforderungen in der interprofessionellen Zusammenarbeit eingegangen.

Rollen- und Auftragsklärung

Die grösste Herausforderung in der interprofessionellen Zusammenarbeit sehen die Schulsozialarbeitenden der vier Gruppen in der Rollenunklarheit und der Relevanz zur Rollenklärung. Dabei stehen die Rollenunklarheiten in einem starken Zusammenhang mit den unterschiedlichen Erwartungen der Adressat_innen. Die Schulsozialarbeitenden sind dadurch immer wieder gezwungen, ihre Position und ihre Rolle zu definieren und zu kommunizieren. Ein klares Verständnis der eigenen Rolle zu haben und zu vertreten, ist wichtig, damit die Schulsozialarbeit «nicht plötzlich irgendwelche Aufträge am Hals hat» (GD4, Absatz 52), die nicht zu ihren Aufgaben gehören. Nora aus der zweiten Gruppe berichtet davon, dass ihr teilweise auch die Rolle der Schulleitung aufgezwungen wird. Auch Nino aus der dritten Gruppendiskussion hat mit einer Schulleitung bereits ähnliche Erfahrungen gemacht, indem ihm Aufgaben und Zuständigkeitsbereiche der Schulleitung zugewiesen wurden. Beide empfinden solche Situationen als schwierig. Im Zusammenhang mit der Rollenunklarheit sehen die Schulsozialarbeitenden die Auftragsklärung als zentral an, wie Udo aus der zweiten Gruppe es mit der Aussage «ohne Auftrag kein Handeln» zusammenfasst. Eine gute Auftragsklärung findet auch Greta «ganz ganz wichtig», indem gemeinsam abgeklärt wird, «was macht Sinn, was muss man machen, wer macht was ehm, in welcher Zeit und wann kommen wir wieder zusammen, was soll das Ziel sein und so weiter» (GD1, Absatz 261). Um in einem interprofessionellen Setting erfolgreich zusammenzuarbeiten, braucht es eine Auftragsklärung entsprechend der jeweiligen professionellen Rolle. Wichtig ist dabei gemäss Gretas Statement, inhaltlich und zeitlich sinnvolle und realistische Ziele zu vereinbaren. Eine weitere Strategie, um Rollenunklarheit zu begegnen, ist das Verfassen von so genannten Schnittstellenpapieren oder Leitfäden. Sie werden von den Schulsozialarbeitenden als zentrale Werkzeuge angesehen, um die Rollen zwischen den verschiedenen Professionen zu klären und zu definieren. Insbesondere in der Zusammenarbeit mit Speziallehrkräften ist es wichtig, die jeweiligen Rollen und Aufträge schriftlich festzuhalten. Ausschlaggebend für die Aussenwahrnehmung und die jeweilige Rollenklärung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit sind, neben dem

Standort der Schulsozialarbeit und der Eigeninitiative der Schulsozialarbeitenden, schriftliche Dokumente. In Schnittstellenpapieren, (Präventions)Konzepten oder Leitfäden können nicht nur die Rollenklärung und Aufgabenteilung definiert werden, es können darin auch Abläufe und Vorgehensweisen festgehalten werden. Vorgehensweisen zu spezifischen Problemlagen können strukturiert und unabhängig von den Personen eingesetzt werden und so die interprofessionelle Zusammenarbeit erleichtern. Die Schulsozialarbeiterinnen Nora und Denise verweisen auf Grundlagenpapiere der Erziehungsdirektion (neu: Bildungs- und Kulturdirektion), in denen die Abgrenzung zwischen den Aufgabengebieten der Schule und der Schulsozialarbeit festgehalten sind. Gemäss Denise «gibt es manchmal so kleine Schnittstellen» der Handlungsaufträge zwischen der Heilpädagogik und der Schulsozialarbeit. Durch die Anfertigung von Schnittstellenpapieren und Handlungsleitfäden sind die Zuständigkeitsbereiche mittlerweile «ganz klar» und für alle nachvollziehbar. Das Zentrale bei der Übernahme und im Einsatz solcher Schnittstellenpapiere ist, dass sie schulstandortspezifisch angepasst und erweitert werden. Während eine professionelle Rollen- und Auftragsklärung für die interprofessionelle Zusammenarbeit und zur Legitimation gegen aussen als positiv und hilfreich angesehen wird, kann sie sich auf das professionelle Handeln der Schulsozialarbeitenden im Einzelfall nachteilig auswirken, indem die Handlungsfreiheit eingeschränkt wird. Ebenso wichtig wie die Rollen- und Auftragsklärung schätzen die befragten Schulsozialarbeitenden die individuelle und standortspezifische Gestaltungsmöglichkeit. Schulsozialarbeit ist ein Handlungsfeld, das einerseits von der Persönlichkeit und der individuellen Handlungsweise einer Person abhängt, andererseits aber auch vom Standort, dem Gegenstand und den Personen, mit denen die Schulsozialarbeit zu tun hat. Dementsprechend erfordert das professionelle Handeln eine gewisse Offenheit und Freiheit. Das Festschreiben und Einführen von professionellen Standards und Rahmenbedingungen macht das Handlungsfeld fassbarer und wirkt sich demnach positiv auf die Fremdwahrnehmung und die gesellschaftliche Legitimation des Handlungsfeldes aus. Das Ausbalancieren zwischen dem Definieren und Eingrenzen vom professionellen Kerngeschäft und gleichzeitig die Bewahrung der individuellen Handlungsfreiheit bildet gemäss den Schulsozialarbeitenden «eine Gratwanderung».

Anbindung der Schulsozialarbeit

Im Zusammenhang mit der Auftrags- und Rollenklärung werden übergeordnete Weisung und Definition des Kernauftrags von den Schulsozialarbeitenden als hilfreiche

Argumentationsbasis gesehen, insbesondere wenn es um die Annahme oder Ablehnung von Aufträgen seitens der Schulen geht. Einerseits wünschen sich die befragten Schulsozialarbeitenden Klarheit hinsichtlich der professionellen Anbindung, andererseits machen sie auch auf die Relevanz einer besseren Verständigung und Annäherung zwischen der Schulsozialarbeit und der Schule aufmerksam. In dem Zusammenhang äussert Nora aus der zweiten Gruppe den Wunsch, «dass sich die zwei Berufsgattungen so ein wenig angleichen und verständigen auf der oberen Ebene, dann auf der mittleren, auf der unteren» (GD2, Absatz 391). Darunter versteht sie, dass sich die Kommunikation und die Kooperation zwischen der Schule und der Schulsozialarbeit sowohl auf der strategischen wie auch auf der operativen Ebene verbessern und intensivieren. Der Austausch sollte bereits in der Ausbildung stattfinden, wie sie im Gespräch weiter ausführt. Einige Schulsozialarbeitende betonen diesbezüglich, dass die Unabhängigkeit der Schulsozialarbeit von der Schule beständig bleiben muss und nicht zum «verlängerten Arm der Schule» wird. Eveline aus der vierten Gruppendiskussion sieht darin «eine Gefahr», wie im folgenden Zitat deutlich wird (GD4, Absatz 334):

Eveline: Je länger dass sie [die Schulsozialarbeit, Anm. Monique Brunner] sich in einer Schule aufhält und es dann die gleiche Person ist, habe ich auch festgestellt, ich habe auch so Rückmeldungen bekommen vom Sozialdienst, ehm ein verlängerter Arm, als das zu wirken und das dünkt mich auch ganz heikel. Also das, wie man dem wie man dem entgetreten kann.

Damit die Schulsozialarbeit ihren professionellen Auftrag erfüllen kann, muss sie gemäss Eveline unabhängig von der Schule bleiben. Vor allem, wenn die Schulsozialarbeitenden bereits seit längerer Zeit an einer Schule tätig sind, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich auch stärker mit den schulischen Bedürfnissen und Anliegen identifizieren. Das führt dazu, dass die Schulsozialarbeit zum verlängerten Arm der Schule wird. Diese Befürchtung wird auch von anderen Schulsozialarbeitenden in den Diskussionen erkannt und kritisiert. Cloe macht diesbezüglich aber auch die Erfahrung, dass sie von ihrer Schulleitung stärkere Unterstützung erfährt als vom Sozialdienst, wo sie angebunden ist. Trotz der starken Unterstützung der Schulleitung schätzt sie ihre professionelle Unabhängigkeit von der Schule durch ihre Anbindung beim Sozialdienst. Die Trägerschaft der Schulsozialarbeit wird in allen vier Gruppen diskutiert und als defizitär wahrgenommen, wie das folgende Zitat von Denise aus der ersten Gruppendiskussion beispielhaft beschreibt (GD1, Absatz 113):

Denise: Ich finde das ist eben auch ein Defizit von der Schulsozialarbeit. Die Organisationsstrukturen sind ja immer noch so sehr unterschiedlich. Und ehm, ich glaube das ist etwas, was es eigentlich bräuchte, eine Ver-, also wenn es um Professionalisierung gehen würde, so eine Vereinheitlichung der Organisationsstruktur. Also wem sind wir, wem ist man unterstellt und warum ist das so anders.

Die unterschiedliche Organisationsstruktur der Schulsozialarbeit wird von den Schulsozialarbeitenden als ein Defizit wahrgenommen: Sie sind der Ansicht, dass die Vereinheitlichung der Organisation für die Professionalisierung der Schulsozialarbeit wichtig wäre. Der Wunsch nach einer Vereinheitlichung der Organisationsstruktur und der getrennten Anbindung der Schulsozialarbeit von der Schule wird in allen Gruppendiskussionen geäußert.

Hierarchie- und Machtverhältnisse

Eine weitere Herausforderung, die sich in Interaktionen und insbesondere in interprofessionellen Kooperationssettings zeigt, ist der Umgang mit Machtverhältnissen. Die Schulsozialarbeitenden weisen in der Beziehung und Kooperation mit der Schulleitung auf Machtverhältnisse und Machtspiele hin. Teilweise haben die Schulsozialarbeitenden gar das Gefühl, von der Schulleitung als Gefahr wahrgenommen zu werden. Dies führt beispielsweise bei Eveline aus der vierten Gruppe dazu, dass sie insbesondere in der Zusammenarbeit mit der Schulleitung darauf achtet, nicht zu dominant aufzutreten und die Autorität der Schulleitung zu wahren. Auch Maria berichtet von einer Schulleitung, die sie als sehr dominant und kontrollierend wahrnimmt. «Autorität», «Gefahr», «Teile-und-herrsche-Prinzip» sind Begrifflichkeiten, die die Schulsozialarbeitenden im Zusammenhang mit der Beziehung zur Schulleitung verwenden. Sie weisen auf Machtstrukturen innerhalb des Systems Schule und zwischen den Professionen hin. In der Diskussion um die Hierarchie- und Machtverhältnisse zwischen Schulsozialarbeit und Schulleitung wird in allen Gruppendiskussionen deutlich, dass die Rolle der Schulleitung für die Integration der Schulsozialarbeit in eine Schule zentral ist. Wenn die Schulleitung gegenüber der Schulsozialarbeit negativ eingestellt ist oder sie eine zu kontrollierende Haltung hat, wird die Arbeit der Schulsozialarbeit erschwert und in einzelnen Fällen gar verunmöglicht. Die Integration der Schulsozialarbeit «hat eben auch mit der Schulkultur zu tun, und wie die Schulleitung zur Schulsozialarbeit steht» (GD3, Absatz 42). Die Schulleitung hat demnach eine Schlüsselfunktion dafür, wie die Schulsozialarbeit ihrer Arbeit nachgehen kann. Gemäss den Schulsozialarbeitenden stehen das Machtverhältnis und die Rollenklarheit in

einem Verhältnis zueinanderstehen. Eine klare Rollenabgrenzung hat einen positiven Einfluss auf die Machtverhältnisse zwischen den Professionen innerhalb der Schule.

Integration der Schulsozialarbeit

In Bezug auf die Integration der Schulsozialarbeit zeigt sich ein sehr heterogenes Bild bei den Schulsozialarbeitenden – auch hinsichtlich der verschiedenen Schulen, für die sie zuständig sind. Maria aus der vierten Gruppe beschreibt ihre Arbeitssituation an zwei Schulen, für die sie zuständig ist, und die unterschiedlicher nicht sein könnten. An der einen Schule lebt die Schulleitung ein «Teilen-und-herrschen-Prinzip». Als Schulsozialarbeiterin fühlt sie sich dort nicht integriert. Die Lage ihres Büros am Rande des Schulareals steht sinnbildlich für fehlende Integration der Schulsozialarbeit an dieser Schule. Das Gegenteil erfährt sie an einer anderen Schule, wo die Zusammenarbeit mit der Schulleitung, den Lehrpersonen und den Speziallehrkräften einwandfrei funktioniert und sie als Schulsozialarbeiterin einen gut integrierten Teil des Gesamten bildet. In Bezug auf die Stellung der Schulsozialarbeit an der Schule ist auch die Aussage von Cloe interessant: «Also wir wir sind ja eigentlich Gast dort» (GD3, Absatz 43). Sie definiert die Rolle der Schulsozialarbeit als Gast im System Schule. In der Rolle als Gast habe sie die Möglichkeit, einen Einblick in den Ablauf und das professionelle Handeln von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen zu erhalten, was eine besondere Sensibilität und gegenseitiges Vertrauen verlangt. In der Alltagssprache wird ein Gast als eine zur Bewirtung oder vorübergehenden Beherbergung eingeladene oder aufgenommene Person verstanden. Das Verständnis der Schulsozialarbeit als Gast im System Schule bringt zum Ausdruck, dass die Schulsozialarbeit zwar als integriert, aber dennoch als etwas Anderes, Fremdes wahrgenommen wird. Verantwortlich für gute Integration der Schulsozialarbeit ist gemäss den Aussagen der Schulsozialarbeitenden einerseits die Dauer, das heisst wie lange es die Schulsozialarbeit an der Schule bereits gibt, andererseits die Positionierung der Schulleitung gegenüber der Schulsozialarbeit, das heisst, wie die Schulleitung zur Schulsozialarbeit steht.

6.3.4 Die Rolle von Geschlecht in der professionellen Identitätskonstruktion

Die Analyse der Frage hinsichtlich der Rolle und Relevanz von Geschlecht in der Schulsozialarbeit verweist auf zwei Ebenen, auf denen Geschlechterkonstruktionen identifiziert und diskutiert werden. Einerseits im Umgang mit den Adressat_innen,

andererseits auf der Ebene des Handlungsfeldes und der Professionalisierung. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse entlang der zwei Ebenen fallvergleichend dargestellt.

Geschlecht auf der Ebene der Adressat_innen der Schulsozialarbeit

Drei der vier Gruppen sind nach der Einleitungsfrage zur Rolle von Geschlecht in der Schulsozialarbeit direkt auf den Umgang mit Schüler_innen eingegangen. Einzig die vierte Gruppe, in der ausschliesslich Frauen beteiligt waren, hat zuerst die Frauendominanz im Berufsfeld und dabei das Hierarchiegefüge «Frauenberuf unter männlicher Leitung» diskutiert. Ein wiederkehrendes Muster in allen Gruppendiskussionen und bei den meisten Schulsozialarbeitenden ist die geschlechterspezifische Nutzung der Schulsozialarbeit. Demnach vertrauen Mädchen ihre Sorgen und Probleme eher Schulsozialarbeiterinnen an, und Buben suchen Hilfe und Unterstützung bei Schulsozialarbeitern. Dieses Verhaltensmuster der Schüler_innen sorgt bei den Schulsozialarbeiterinnen zur Befürchtung, dass sie den Jungen nicht gerecht werden. Maria aus der vierten Gruppe sagt, dass sie als Frau nicht mit Buben an der Selbstwahrnehmung arbeiten kann, dafür bräuchte es einen Mann. Aus diesem Grund bietet sie solche Kurse nur für Mädchen an. Das Beispiel von Maria zeigt, dass sie von einem dualen Geschlechterverständnis ausgeht und dass sich ihrer Ansicht nach Frauen und Männer in ihrem Selbstverständnis voneinander unterscheiden. Andere Schulsozialarbeiterinnen äussern sich ebenfalls dahingehend, dass sie die Befürchtung haben, den Buben nicht immer gerecht zu werden. Eine Strategie der Schulsozialarbeiterinnen, ist, dass sie die Angebote nur für Mädchen anbieten, wie im Beispiel Maria oder dass sie sich männliche Unterstützung holen. Es gibt auch Schulsozialarbeiterinnen, die auf spielerische Art und Weise mit Jungen an ihren Konflikten arbeiten, wie beispielsweise Fiona aus der ersten Gruppe. Anders als mit Mädchen kann Fiona Konflikte mit Jungen nicht am Tisch in einem Gespräch lösen. Sie hat die Arbeit mit den Buben «in die Turnhalle verlagert und à la Kampfspiele etwas gegründet, das heisst flink und schlagfertig, bei dem man flink ist mit der Psychomotorik zusammen vor allem und schlagfertig eben nicht so [zeigt die Faust, Anm. Monique Brunner], sondern verbale Konflikte lösen» (GD1, Absatz 390). Anders als die Schulsozialarbeiterinnen, die aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit in der Beratung von Buben ein Hindernis sehen, ist Mathias der Ansicht, dass er seine Geschlechtszugehörigkeit zum Vorteil nutzen kann, und zwar, weil er den Mädchen die Perspektive der Buben eher nahebringen kann, als das eine Frau tun könnte. Auch Mathias geht dabei von einem binären

Geschlechterverständnis aus. In seiner Selbstidentifikation als Mann und mit der Aussage, dass er als Mann den Mädchen die Perspektive von Jungs näherbringen kann, macht er deutlich, dass er von einer grundsätzlichen Differenz zwischen Frauen und Männern, respektive Mädchen und Jungen, ausgeht. In drei der vier Gruppendiskussionen war die geschlechterreflektierte Arbeit mit Buben und Mädchen, respektive spezifisch die Buben- und Mädchenarbeit, ein Thema. Die Schulsozialarbeitenden sind der Ansicht, dass Mädchen- und Bubenarbeit als gendergerechte Arbeit ein Fachbereich der Schulsozialarbeit ist. Insbesondere auch, um den Buben gerecht zu werden, da es in Zukunft unrealistisch ist, dass es gleich viele Männer wie Frauen in der Schulsozialarbeit gibt. In der Arbeit mit Adressat_innen der Schulsozialarbeit thematisieren die Schulsozialarbeitenden auch die unterschiedliche Wirkung, die eine Frau oder ein Mann haben kann. Demnach wird die Haltung von Schulsozialarbeitenden je nach Geschlechtszugehörigkeit von den Schüler_innen unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert. Nicht nur im Umgang mit den Schüler_innen spielt das Geschlecht eine Rolle, auch bei der Beratung von Erwachsenen wurde in drei Diskussionsrunden der Einfluss der Geschlechtszugehörigkeit thematisiert. Die Schulsozialarbeitenden haben die Erfahrung gemacht, dass eine Frau oder ein Mann gegenüber einer anderen erwachsenen Person eine unterschiedliche Wirkung haben kann. Nicht nur in der Beratung von Eltern, auch in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen wurde diese Erfahrung gemacht. Beispielsweise Philippe empfindet es als Mann schwieriger, mit einem vorwiegend von Frauen besetzten Kollegium – wie es in den Unterstufen oft der Fall ist – Kontakt aufzunehmen. Die Schulsozialarbeitenden gehen von einem binären Geschlechterverständnis aus, wobei sich Frauen und Männer ihrer Ansicht nach im professionellen Alltag komplementär voneinander unterscheiden. In der Elternarbeit ist es gemäss den Erfahrungen der befragten Schulsozialarbeitenden meistens so, dass sie vorwiegend mit den Müttern Kontakt haben. Insbesondere bei getrennten oder geschiedenen Elternteilen ist dies schwierig, weil der Vater bei der Informationspflicht oft übergangen und nicht in Gespräche einbezogen wird, auch wenn er die Hauptverantwortung in der Sorgspflicht trägt. Dabei wird auch die Rolle der Schule kritisiert, die dieses Verhalten durch diese selektive Informationspflicht verstärkt. Ein weiterer Aspekt, der gerade in den Diskussionen um die Elternarbeit auffällt, ist, dass die Schulsozialarbeitenden durchgehend von einem heteronormativen Familienverständnis ausgehen. Elternschaft setzt sich natürlicherweise aus einer Mutter und einem Vater zusammen. Der heterosexuellen Paarbeziehung wird in keiner Gruppendiskussion ein alternatives Verständnis von Partnerschaften gegenübergestellt.

Bei ihrem Stellenantritt hatten Nino und Mathias die Befürchtung, dass sie im Zusammenhang mit Missbrauchsfällen von Kindern durch männliche Schulsozialarbeitende in der Vergangenheit und aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit mit mehr Widerstand zu rechnen hätten. Dies hat sich jedoch nicht bestätigt und war bei keinem der befragten Schulsozialarbeitern ein zentrales oder wiederkehrendes Thema. Schulsozialarbeiterinnen haben demgegenüber die Befürchtung geäußert, gerade von Vätern mit Migrationshintergrund nicht ernst genommen zu werden. Im Umgang mit Adressat_innen der Schulsozialarbeit und insbesondere mit Schüler_innen, ist es interessant zu sehen, dass nicht nur das Geschlecht eine Rolle spielt, sondern, dass das Verhalten und die Handlungsweisen durch das Alter, die Herkunft oder Religionszugehörigkeit der beteiligten Personen beeinflusst werden können. Beispielsweise bei Eltern islamischer Religionszugehörigkeit besteht das Bedürfnis nach einer gleichgeschlechtlichen Beratung. Insbesondere bei den Mädchen wird die Beratung durch eine Schulsozialarbeiterin gefordert. Zudem haben die Schulsozialarbeitenden die Erfahrung gemacht, dass mit steigendem Alter der Schüler_innen die Nutzung der Schulsozialarbeit sinkt, oder dass jüngere Schüler_innen eine Frau als Bezugsperson bevorzugen, während ältere Schüler_innen den Kontakt leichter zu jüngeren Schulsozialarbeitenden finden.

Geschlecht auf der Ebene des Handlungsfeldes und der Professionalisierung

Die Rolle von Geschlecht auf der Ebene der Profession wurde hinsichtlich der fünf Unterthemen diskutiert: 1) Ruf nach mehr Männern in der Schulsozialarbeit, 2) „Exotenstatus“ von Männern in der Schulsozialarbeit, 3) Schulsozialarbeiterinnen müssen sich beweisen, 4) professionelles Prestige und 5) Geschlechterstereotypisierungen.

Am prominentesten und damit in allen vier Gruppendiskussionen ein Gesprächsthema war der Ruf nach mehr Männern in der Schulsozialarbeit. Insbesondere in der Unterstufe, in der tendenziell eine Frauendominanz herrscht, scheint dies ein verbreitetes Bedürfnis zu sein. Einerseits wird das von den Schulsozialarbeitenden so wahrgenommen, andererseits aber auch von den Lehrpersonen gefordert, wie die Aussage von Eveline aus der vierten Gruppe zeigt: «manchmal haben es mehr die Lehrer, die so zum Voraus sagen, ja aber da müsste ein Mann sein» (GD4, Absatz 295). Der Wunsch nach mehr Männern in der Schulsozialarbeit weist auch wieder darauf hin, dass die Schulsozialarbeitenden von einer binären Geschlechterordnung ausgehen, in der sich Frauen und Männer in ihrer Wesensart voneinander unterscheiden und ergänzen. Die numerische Minderheit der Männer wird auch als Grund gesehen, warum ihnen ein Exotenstatus – im positiven Sinn –

zugesprochen wird. Einzelne Schulsozialarbeiterinnen finden es schade, dass in einem Berufsfeld, in dem die Frauen einmal die Oberhand haben, Männer wieder bevorzugt werden. In drei der vier Gruppendiskussionen wird im Zusammenhang mit der Diskussion um den Ruf nach mehr Männern im Berufsfeld diskutiert, dass sich Frauen mehr beweisen müssen als Männer. Sowohl die Schulsozialarbeiterinnen wie auch die Schulsozialarbeiter haben diese Erfahrung gemacht. Dabei wird in der ersten Gruppendiskussion die Struktur des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit besprochen, die «trotzdem eine männliche Struktur ist, und das was gut ist, wo man hin sollte, ist so ein wenig aus der Intuition vom Männlichen. [...] das was intuitiv ist vom Weiblichen ist eben, man lässt dem anderen einmal den Vortritt» (GD1, Absatz 445). Hierarchie und Zielstrebigkeit wird dabei als männlich definiert. Demgegenüber werden Frauen als wohlwollend und genügsam stereotypisiert, die in ihrer Handlungsweise eigentlich keine hierarchische Strukturierung bräuchten. Auch wird dabei die hierarchische Struktur innerhalb der Profession angesprochen. Während in der Praxis der Schulsozialarbeit mehrheitlich Frauen arbeiten, sind die Leitungspositionen (Fachhochschule, Sozialdienst, Schulleitung) von Männern besetzt. Des Weiteren werden soziale und ökonomische Faktoren der Profession diskutiert. Dabei sind sich die Schulsozialarbeitenden einig, dass ein erhöhter Männeranteil das Prestige und die Anerkennung der Schulsozialarbeit in der Gesellschaft steigern würde. Gleichzeitig sind die Schulsozialarbeitenden der Ansicht, dass der tiefe Lohn ein Grund sein könnte, dass weniger Männer in dem Handlungsfeld arbeiten, denn ein tiefer Lohn wäre nicht mit dem traditionellen Familienverständnis zu vereinbaren, in dem der Mann mit seinem Lohn allein oder hauptsächlich für das Wohl der Familie aufkommen muss. In allen vier Gruppendiskussionen werden Geschlechterstereotypisierungen gemacht. Geschlechterspezifische Zuschreibungen wirken auf das professionelle Handeln und Denken von Schulsozialarbeitenden. Damit schränken die Stereotypisierungen die Entwicklungen und Gestaltungsmöglichkeiten sowohl auf individueller Ebene als auch im Gesellschaftsgefüge ein. Berufsakteur_innen müssen sich andauernd mit Geschlechterstereotypen auseinandersetzen, die ihnen vorgeben, was als männlich oder weiblich gilt. Gleichzeitig werden Geschlechterstereotypisierungen von den Schulsozialarbeitenden konstruiert und aufrechterhalten. Geschlechterstereotypisierungen kommen in den Diskussionsrunden vor allem dann zum Ausdruck, wenn es um die Arbeit mit Adressat_innen der Schulsozialarbeit geht. Im Umgang mit Kindern, Eltern, der Schulleitung oder Lehrpersonen werden Wesensmerkmale von Männern und Frauen zusammengetragen. Beispielsweise wird Männern bei Teambesprechungen oder Lohnverhandlungen ein souveränes

Auftreten zugeschrieben, weil sie bestimmt, ruhig und sachlich bleiben, während Frauen unsicher wirken. Fraunteams wird Klatschhaftigkeit und zickiges Verhalten zugeschrieben, während Männer als hierarchie- und ordnungsliebend beschrieben werden. «Weiblichen Eigenschaften», wie Einfühlungsvermögen und Empathie wird kaum ein positiver Wert beigemessen. Diese Eigenschaften werden gemäss den befragten Schulsozialarbeitenden im professionellen Kontext der Schulsozialarbeit als selbstverständlich wahrgenommen und sind nicht speziell hervorzuheben. Wie bereits weiter oben erwähnt, haben Männer gemäss den Erfahrungen der Schulsozialarbeitenden eine andere Wirkung auf Kinder und Jugendliche als Frauen. Interessant ist in dem Zusammenhang auch, wie sich die Diskussionsteilnehmenden von den gängigen geschlechtsspezifischen stereotypen Vorstellungen distanzieren. Beispielsweise Timo aus der ersten Gruppe distanziert sich von dem in der Gesellschaft existierenden Männerbild und identifiziert sich eher mit den Denk- und Handlungsweisen von Frauen. Er bezieht sich dabei auf seine familiäre Situation, indem er argumentiert, dass er in einem reinen Frauenhaushalt lebt und dadurch besonders empfänglich für die Ansichten von Frauen ist.

III. Teil: Diskussion

7 Diskussion der Ergebnisse

Die quantitativen Ergebnisse zeigen, dass sich professionelle Rollenklarheit positiv auf die interdisziplinäre Kooperation auswirkt und eine erfolgreiche Zusammenarbeit begünstigt. Sie zeigen ebenfalls, dass professionelle Rollenunklarheit für die Schulsozialarbeitenden im Kanton Bern eine zentrale Herausforderung in der interdisziplinären Kooperation darstellt. Die Mehrheit der Schulsozialarbeitenden ist sich ihrer Rolle und ihren Zuständigkeiten in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und der Schulleitung im Klaren. Sie identifizieren die Herausforderungen eher in den professionellen Unterschieden bezüglich der Werte, Normen und Arbeitsschwerpunkte sowie darin, dass ihre Kooperationspartner_innen zu hohe Erwartungen an die Schulsozialarbeit haben und nicht genau wissen, was ihr Auftrags- und Zuständigkeitsgebiet umfasst. Die Ergebnisse der quantitativen Analyse gaben Anstoss für weiterführende Überlegungen zu der Frage nach der professionellen Rolle und der professionellen Identität von Schulsozialarbeitenden. Wie Schulsozialarbeitende den Herausforderungen im professionellen Alltag begegnen und wie sie ihre professionelle Identität konstruieren, ist Gegenstand der Hauptuntersuchung und wird anhand von Gruppendiskussionen mit Schulsozialarbeitenden aus dem Kanton Bern analysiert. Identität wird als ein fortlaufender Prozess verstanden, der sich in Interaktionen mit anderen Personen entwickelt (Krappmann 1969; Mead 1934). Gemäss Mead (1934), Krappmann (1969) und Keupp et al. (2002) setzt sich die Identität einer Person aus den individuellen Merkmalen, Bedürfnissen und Wünschen einer Person und den gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen, die an eine Person gestellt werden, zusammen. Dabei ist die Identität Bestandteil von Interaktionsprozessen und muss stets neu ausgehandelt und definiert werden. Eine komparative Verdichtung der Ergebnisse wurde anhand von drei Perspektiven vorgenommen. In der ersten Perspektive wird der Blick auf das professionelle Selbstverständnis der Schulsozialarbeitenden gerichtet. Die zweite Perspektive thematisiert die professionelle Fremdwahrnehmung der Schulsozialarbeitenden und die dritte Perspektive richtet sich auf die professionelle Identitätskonstruktion in der interprofessionellen Kooperation. Gerade in der Zusammenarbeit mit anderen Professionellen zeigen sich Identitätsbildungsprozesse besonders gut, weil dort Selbst- und Fremdwahrnehmungen aufeinandertreffen und ausgehandelt werden (Keupp et al. 2002:191). Im Zusammenhang mit der professionellen Identitätskonstruktion sind

neben den persönlichen Haltungen auch übergeordnete Dimensionen relevant. Die Entwicklung einer Profession wie auch gesellschaftliche und politische Veränderungen beeinflussen nicht nur das Berufsbild, sondern auch das professionelle Handeln der Berufsakteur_innen. Geschlechterspezifische Differenzkonstruktionen und hierarchische Geschlechterverhältnisse bestimmen die Soziale Arbeit seit ihrer Entstehung und sind in der Organisationslogik der Schulsozialarbeit nach wie vor zentral (Brückner 2013; Brunner und Ambord 2018; Matter 2011; Spies 2017a). Ein zweiter Schwerpunkt wird daher mit der Kategorie Geschlecht im professionellen Identitätsbildungsprozess und der konkreten Handlungsebene von Schulsozialarbeitenden gelegt. Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie den theoretischen Annahmen und Forschungsergebnissen aus anderen Untersuchungen gegenübergestellt und vergleichend diskutiert. Im Hinblick auf die Forschungsfragen wird in einem ersten Schritt die Frage nach der professionellen Identitätskonstruktion von Schulsozialarbeitenden in interprofessionellen Kooperationssettings unter Einbezug der vier Konstruktionsprinzipien professioneller Identität von Harmsen (2004:322) und weiterer empirischer Ergebnisse diskutiert (Kapitel 7.1). Im zweiten Schritt wird dem Erkenntnisinteresse nachgegangen, inwiefern Geschlechterkonstruktionen das professionelle Denken und Handeln von Schulsozialarbeitenden beeinflusst (Kapitel 7.2). In der Schlussbetrachtung werden die zentralen Erkenntnisse der Untersuchung pointiert zusammengefasst (Kapitel 7.3). Abschliessend werden die Limitationen der Studie aufgeführt (Kapitel 7.4).

7.1 Professionelle Identitätskonstruktion

Ausgangspunkt war die Frage wie Schulsozialarbeitende professionelle Identität im interprofessionellen Kooperationssetting konstruieren. Nach der Darstellung von konstruktivistischen Theorien und ihrer Einschätzung ihrer theoretischen Relevanz für ihre professionelle Identitätsbildung in der Schulsozialarbeit bezieht sich die Arbeit auf die von Harmsens (2004:322) identifizierten vier Kategorien, die den Prozess der Identitätskonstruktion beschreiben. Demnach ist professionelle Identität in der Sozialen Arbeit «eine subjektive, handlungsorientierte, reflexive und flexible Konstruktionsleistung» (Harmsen 2004:322). Harmsen (2004) untersucht Sozialarbeitende aus unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Dabei erschwert die Heterogenität der Arbeitsfelder eine einheitliche Festlegung von Identitätsmerkmalen, denn die «professionelle Identität ist [...] ein Prozess, der jeweils auf die aktuellen Anforderungen im Arbeitsfeld abgestimmt wird» (Harmsen 2004:328). Im Unterschied dazu fokussiert sich die vorliegende

Arbeit auf ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit und analysiert die Identitätsbildungsprozesse von Schulsozialarbeitenden. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen die vier zentralen Konstruktionsprinzipien nach Harmsen (2004) in unterschiedlicher Intensität. Basierend auf den empirischen Erkenntnissen werden die vier Kategorien weitergedacht und mit einer für die Schulsozialarbeit relevanten fünften Kategorie – der interaktiven Konstruktionsleistung – ergänzt. Entlang der fünf Kategorien und mit Bezug auf den theoretischen Rahmen, werden die empirischen Ergebnisse der Studie im Folgenden diskutiert und mit Ergebnissen aus anderen Studien verglichen.

7.1.1 Handlungsorientierte Konstruktionsleistung

Eine Schlüsselkategorie bei der Konstruktion professioneller Identität ist gemäss Harmsen (2004:223) die Handlungsorientierung. Diese ist eng verknüpft mit den anderen Kategorien Subjektivität, Reflexivität und Flexibilität sowie mit der für die Schulsozialarbeit relevanten neuen Kategorie der Interaktivität. Das Modell handlungsorientierter Professionalität besagt, dass die professionelle Identität durch eine starke Handlungsorientierung hergestellt wird. Das heisst, dass «sie [...] sich am jeweiligen Arbeitsfeld und den Problemlagen des Klientels [orientiert]» (Harmsen 2004:270). Die Aneignungs- und Konstruktionsprozesse von Schulsozialarbeitenden orientieren sich ebenfalls stark an einer erfahrbaren Praxis. Die Fallarbeit ist ein fester Bestandteil in der Tätigkeit der Schulsozialarbeit. Sie findet in der Arbeit mit einzelnen Schüler_innen und deren Familien statt, in kurz- oder längerfristiger Projektarbeit mit einer Klasse sowie in Kooperation mit Lehrpersonen und weiteren Fachkräften. In den Gruppendiskussionen zeigt sich immer wieder, dass individuelle oder auch kollektive Fälle die Grundlagen und den Ausgangspunkt professionellen Handelns bilden. Wie Harmsen (2004:323–324) für die Soziale Arbeit herausgestellt hat, erfolgt auch in der Schulsozialarbeit die Legitimation der eigenen Arbeit mit Bezug auf die Handlungspraxis im professionellen Alltag und unter Bezugnahme auf eigene handwerkliche Methoden. Dabei greifen die Schulsozialarbeitenden auf die individuellen Erfahrungen zurück, die sie im professionellen Alltag gemacht haben. Es gibt verschiedene Orte, die für die professionelle Identitätskonstruktion bedeutsam sind. Das Studium als Lernort wird von den befragten Schulsozialarbeitenden unterschiedlich und teilweise eher kritisch bewertet. Die Ausbildung dient zwar als professionelle Grundlage für die berufliche Entwicklung, eine grössere Bedeutung für die Konstruktion professioneller Identität schreiben die befragten Schulsozialarbeitenden allerdings der Berufs- und Praxiserfahrung zu. Während Seeck und Ackermann (2000:24) in einer früheren

Untersuchung zum Ergebnis kommen, dass ein professioneller Identitätsbildungsprozess im Studium nicht erkennbar und empirisch nachweisbar sei, zeigt Harmsen (2014:119) exemplarisch auf, dass dies im Studium gelingen kann. Die Untersuchungen, die sich auf den professionellen Identitätsbildungsprozess im Studium fokussieren, sind sich jedoch darin einig, dass die Ausbildung ein wichtiger Ort der Vermittlung von Fachlichkeit und Professionalität darstellt und sich die professionelle Identität mit dem Berufseintritt und im Verlauf der beruflichen Karriere weiterentwickelt und verändert (Adamson et al. 2012; Beddoe und Adamson 2016; Harmsen 2014; Locklear 2017; Moorhead 2017). Im Zusammenhang mit der Professionalitätsdebatte beziehen sich die befragten Schulsozialarbeitenden entweder auf ihre Erfahrungen in vorangehenden Stellen oder sie legen den Fokus auf aktuelle Praxisprobleme und ihren Umgang damit. Die Praxisrelevanz ist demnach auch für die Schulsozialarbeit ein zentrales Identitätsmerkmal. Gemäss Harmsen (2004:259) mangelt es in der professionellen Praxis der Sozialen Arbeit an einer systematischen Theorie-Praxis-Verknüpfung. In der Alltagspraxis der Schulsozialarbeitenden gibt es keine strukturell gefestigten Zugangsmöglichkeiten zur Theorie, und die theoretische Weiterentwicklung wird in erster Linie durch die Eigeninitiative der Schulsozialarbeitenden eingebracht. Einige der Schulsozialarbeitenden verfügen über eine systemische Zusatzausbildung. Als handlungsorientierte Methode wird das systemische Arbeiten von den Schulsozialarbeitenden als Antwort auf die vielfältige Aufgabenstruktur gesehen, ohne dass sie diese jedoch theoretisch reflektieren. Das systemische Arbeiten steht für eine theoretische Ausrichtung der Sozialen Arbeit und kann bei den befragten Schulsozialarbeitenden als ein Merkmal von Professionalität gedeutet werden. Handlungsorientierung findet sich auch in den Beweggründen zum Austausch mit Arbeitskolleg_innen sowie der Nutzung zu Weiterbildungsangeboten. Der professionelle Austausch mit anderen Schulsozialarbeitenden erfolgt punktuell und ist meistens mit Eigeninitiative verbunden, denn die Teamarbeit ist in der Schulsozialarbeit eher selten. Mehrheitlich sind die Schulsozialarbeitenden als alleinige Vertretung ihres Fachbereichs in der Schule anwesend. Die befragten Schulsozialarbeitenden leiden unter der Situation als Einzelkämpfer_innen im professionellen Alltag. Dass die Isolation von Arbeitskolleg_innen und die alleinige Platzierung in der Schule zu Konflikten und Unzufriedenheit führen, hat auch Beddoe (2017:14) in ihrer Studie aufgezeigt. Die Vernetzung und interprofessionelle Kooperation wird als ein Schlüsselfaktor identifiziert, um sich aus dem marginalisierten Status zu befreien und sich gegenüber der Haltung der Schule stärker zu positionieren (Beddoe 2017:15). Wie in anderen Feldern der Sozialen Arbeit haben die strukturellen

Einschränkungen der Teamarbeit und die individuelle Belastung im Berufsalltag dazu geführt, dass sich alternative Reflexionsformen etabliert haben, wie beispielsweise Supervision, Intervision oder die kollegiale Beratung (Harmsen 2004:273). Die professionelle Identität von Schulsozialarbeitenden wird im Alltag konstruiert und gilt demnach als nie abgeschlossen. Auch für die Schulsozialarbeit kann die Kategorie Handlungsorientierung als zentrale Konstruktionsleistung identifiziert werden.

7.1.2 Subjektive Konstruktionsleistung

Die wechselseitige Abhängigkeit von biografischen Verläufen, Identität und professionellem Handeln in der Sozialen Arbeit wurde bereits mehrfach empirisch belegt (Daigler 2008; Grasshoff und Schweppe 2009; Harmsen 2004, 2014; Locklear 2017; Moorhead 2017; Seeck und Ackermann 2000). Auch die Ergebnisse der Gruppendiskussionen zeigen, dass der Identitätsbildungsprozesse massgeblich von biographischen und sozialen Erfahrungen, die eine Person in Bezug auf ihr eigenes Selbst gemacht hat, geprägt ist. Dabei wird gemäss Keupp et al. «jede unserer Handlungen [...] stets unter kognitiven, emotionalen, körperbezogenen, produktorientierten und sozialen Aspekten (ohne dass wir dies explizit wahrnehmen) reflektiert» (2002:192). In ihrer Selbstkonstruktion nehmen Personen Bezug auf soziale, lebensweltlich spezifizierte Anforderungen sowie auf eigene, individuelle Selbstverwirklichungsentwürfe (Keupp et al. 2002). Die Ausführungen der Schulsozialarbeitenden bestätigen das und zeigen, dass die subjektive Vorstellung von sich selbst sowohl die Selbstwahrnehmung wie auch die Handlungsfähigkeiten beeinflussen. Unter dem professionellen Selbstverständnis werden Funktionen, Aufgaben und Aufträge der Schulsozialarbeit verstanden, wie auch die Verknüpfungen von Fähigkeiten, Eigenschaften oder biographischen Erfahrungen von den Schulsozialarbeitenden. Interessant sind hierzu Situationen, in denen die befragten Schulsozialarbeitenden auf Charaktereigenschaften, Fähigkeiten, Erfahrungen oder Verständnisse eingehen, die aus ihrer Sicht für die Arbeit in der Schulsozialarbeit relevant sind. Die Subjektivität bildet eine Grundlage professioneller Identität (Harmsen 2004; Kruse 2004). Dabei zeigt Harmsen (2004:225) in seiner Untersuchung, dass die Soziale Arbeit sehr stark von den subjektiven Erfahrungen und Konstruktionen der Berufsakteur_innen geprägt ist. Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen bestätigen, dass die Identitätsfrage auch bei den befragten Schulsozialarbeitenden in erster Linie eine subjektive Konstruktionsleistung ist. Während bei Harmsen (2004:226) ehrenamtliche Erfahrungen in Feldern der Sozialen Arbeit Ausgangspunkt für die Entscheidung zu einem sozialen Beruf bilden, ist der Zugang zum

Handlungsfeld Schulsozialarbeit vorwiegend intrinsisch motiviert. Erfahrungen aus der Kindheit und Schulzeit, persönliche Interessen sowie berufliche Erfahrungen aus anderen Bereichen bilden die Motivationsgrundlage für den Entscheid, als Schulsozialarbeiter_in zu arbeiten. Ein Teil der befragten Schulsozialarbeitenden kamen eher durch Zufall und auf dem zweiten Bildungsweg zur Schulsozialarbeit. Bei anderen war es wiederum ein bewusster Entscheid. Die Gründe, in der Schulsozialarbeit zu arbeiten, sind eher pragmatisch. Die Möglichkeiten, mit Menschen zusammenzuarbeiten und die Kinder und Jugendlichen über eine längere Zeit zu begleiten, sind genannte Motivationsgründe. Dies wird vor allem auch im Kontrast zu anderen Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit argumentiert. Zwar sind Sozialarbeitende in anderen Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit in Kontakt mit Menschen, jedoch beschränkt sich die Unterstützung jeweils auf einen kürzeren Zeitraum und ist eher auf die kurzfristige Freizeitbeschäftigung ausgerichtet. Obwohl sich die Schulsozialarbeitenden in ihren Argumentationen auf persönliche Erfahrungen und Situationen aus der Kindheit oder in früheren Arbeitsstellen sowie auf ihre familiäre Situation beziehen, ist der biographische Bezug in den vorliegenden Daten weniger stark ausgeprägt als bei Harmsen (2004) oder Haase (2017). Dies kann allerdings zu einem Teil auch methodisch erklärt werden. In Einzelinterviews erhält der individuelle Hintergrund einer Person eine grössere Plattform als dies in Gruppendiskussionen möglich ist. Zumal Haase (2017) in ihrer Untersuchung biographische Interviews durchgeführt hat und so den Schwerpunkt explizit auf die Verknüpfung von Biographie und Identität gelegt hat. Dennoch zeigen die Ergebnisse der Gruppendiskussionen, dass sich die persönliche und professionelle Entwicklung der befragten Schulsozialarbeitenden gegenseitig beeinflussen. Die Motivation in der Schulsozialarbeit zu arbeiten, ist sehr subjektiv geprägt und orientiert sich an Selbstbestimmungs- und Selbstverwirklichungsmöglichkeiten. Auch professionelle Entscheidungen werden vorwiegend auf subjektiven Wertvorstellungen getroffen. Wie bei Harmsen (2004:226) wird die eigene professionelle Identität von Fallbezug und Beziehungsarbeit bestimmt und der gesellschaftliche Auftrag der Sozialen Arbeit bleibt weitgehend unbestimmt. Dies zeigt sich auch in den vorliegenden Ergebnissen. Im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, in der Elternarbeit oder der Zusammenarbeit und Rollenklärung gegenüber den Lehrpersonen und der Schulleitung beschreiben und diskutieren die befragten Schulsozialarbeitenden, was ihrer Ansicht nach Professionalität beinhaltet. Der gesellschaftliche Auftrag der Schulsozialarbeit wird nur im Zusammenhang mit der Auftragsklärung gegenüber der Schule – aus Legitimationsgründen oder Abgrenzungszwecken – erwähnt und bleibt sonst weitgehend

unberücksichtigt. Haase kommt in ihrer Untersuchung zum ähnlichen Ergebnis, dass «schulische, sozial- und bildungspolitische, gesetzliche und handlungsfeldbezogene Funktionszuschreibungen [...] überwiegend biographisch passend interpretiert oder als irrelevant für das eigene Verständnis bewertet [werden]» (2017:365). Die Schulsozialarbeit befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen eigenständiger Professionalität und Hilfsberuf für die Entlastung von Lehrpersonen (Baier 2007). Die befragten Schulsozialarbeitenden distanzieren sich klar von einer auf Betreuung oder Entlastung reduzierten Funktion in der Schule. Vielmehr wollen sie als eigenständige und unabhängige Handlungsakteur_innen wahrgenommen werden. Sie definieren sich als neutrale Stelle an der Schule mit der Aufgabe, die Schulleitung und Lehrpersonen auf gewisse Umstände hinzuweisen, die von der Schule zu wenig Beachtung erhalten. Die Rolle der Schulsozialarbeit ermöglicht einen anderen Zugang zu den Kindern und Jugendlichen und bestärkt die Schulsozialarbeitenden in ihrem professionellen Selbstverständnis als unterstützende, vernetzende und achtsame Personen. Haase (2017:381) zeigt in ihrer Studie ebenfalls, dass die Schulsozialarbeitenden eine Funktion als eigenständige Handlungsakteur_innen an der Schule anstreben. Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung werden dabei hervorgehoben. In dem Zusammenhang ist zu beachten, dass die selbstbestimmten Konstruktionen auch der professionellen Erwünschtheit in der Interviewsituation unterliegen. «Zweifelsfrei würde sich keine Fachkraft der Schulsozialarbeit in der Interviewsituation als gehorsam und unterwürfig präsentieren» (Haase 2017:367). In den professionellen Selbstverständnissen der befragten Schulsozialarbeitenden wird das Streben nach Selbstverwirklichung als ein zentrales Element dargestellt. In ihren Arbeitsverhältnissen versuchen die Schulsozialarbeitenden, ihre Möglichkeit von Selbstverwirklichung durch Kreativität und Improvisation zu erweitern. In ihren Augen bildet die Schulsozialarbeit einen Handlungsbereich, der noch viel Mitgestaltungspotential mitbringt und die Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung zulässt. Dieser Selbstverwirklichungsdrang ist keine neue Erkenntnis. Bereits andere Studien haben gezeigt, dass Selbstverwirklichung als Bestandteil professioneller Selbstverständnisse eine Berufswahlmotivation bilden (Bourmer 2012; Haase 2017; Seeck und Ackermann 2000). So konkludieren Seeck und Ackermann (2000), dass die Individualisierungstendenz die Soziale Arbeit erreicht hat und die Selbstverwirklichung von Berufsakteur_innen das soziale Handeln konstituieren. Haase (2017) steht dieser Entwicklung kritisch gegenüber. Dazu schreibt sie, «[w]ährend Selbstbestimmung im Sinne von Autonomie und Eigenständigkeit als erstrebenswertes Ziel in der Fachdiskussion positiv konnotiert ist [...] dürfte Selbstverwirklichung weniger

wohlwollend bedacht werden» (Haase 2017:367). Sie ist der Ansicht, dass es anstössig ist, wenn eigene Emanzipationsprojekte und biographisch bestimmte Sinnhaftigkeit in der Sozialen Arbeit realisiert werden (Haase 2017:367). Zudem zeigt Haase (2017:369), dass die Einbindung in Macht- und Herrschaftsstrukturen der Schulen von den Schulsozialarbeitenden in ihren Identitätskonstruktionen ausgeblendet oder umgedeutet und als Selbstverwirklichungs- und Autonomieherstellungsstrategie verstanden werden.

7.1.3 Reflexive Konstruktionsleistung

Reflexivität ist gemäss Harmsen (2004:300) ein weiteres Merkmal von Professionalität. Reflexionsformen sind Strukturorte, an denen professionelle Identität alltäglich neu ausgehandelt wird (Harmsen 2004:302). Vor dem Hintergrund, dass Schulsozialarbeitende in der Regel als alleinige Vertretung ihres Fachbereichs in der Schule arbeiten, wird in der Fachliteratur die Vernetzung und der gemeinsame Fachaustausch zwischen den Schulsozialarbeitenden angeregt (AvenirSocial und Schulsozialarbeitsverband SSAV 2010b; Speck 2006; Stohler und Neuenschwander 2008). Etablierte Reflexionsformen bei den befragten Schulsozialarbeitenden sind Supervision, Intervision, respektive die kollegiale Beratung, sowie der informelle Austausch an Weiterbildungsveranstaltungen und die Selbstreflexion. Die Erfahrungen der Schulsozialarbeitenden zeigen, dass insbesondere durch Supervision und Intervision neue Perspektiven gewonnen werden, und die Professionalität und Qualität der Schulsozialarbeit erweitert wird. Die Fallbearbeitung in der kollegialen Beratung wird von den Schulsozialarbeitenden als besonders hilfreich wahrgenommen. Aber auch die kollektiven Austauschmöglichkeiten an Weiterbildungsangeboten werden von den Schulsozialarbeitenden als wertvoll erachtet. Im Austausch mit anderen Fachpersonen sowie in Fort- und Weiterbildungen wird die Ebene der subjektiven Identitätskonstruktion verlassen und Selbst- und Fremdbild aufeinander bezogen (Harmsen 2004:273). Weiterbildungen werden von den befragten Schulsozialarbeitenden vorwiegend nach ihren subjektiven Interessen gewählt und in erster Linie für die individuelle Entwicklung als wichtig eingestuft. Die Praxiserfahrungen werden durch Weiterbildungen und insbesondere im interaktiven Austausch mit anderen Schulsozialarbeitenden an Tagungen, Treffen, im Teamaustausch sowie bei Intervisionen und Supervisionen reflektiert. Dies fördert die Konstruktion eines gemeinsamen Verständnisses von professioneller Identität. Der eher lose kollegiale Austausch an Fortbildungsveranstaltungen ist jedoch nur kurz, thematisch eher eingeschränkt und dadurch nicht immer gleich gut in der Praxis umsetzbar. Demgegenüber haben Weiterbildungen im Team den Vorteil, dass

eine geteilte Identität generiert werden kann (Harmsen 2004:272). Ein gemeinsames Verständnis erleichtert die Umsetzung des Gelernten in die Praxis. Beispielsweise können auf der Grundlage der Weiterbildung Leitfäden oder Positionspapiere verfasst werden, die in der Praxis allgemeine Gültigkeit haben. Solche Weiterbildungen im Team werden bei den befragten Schulsozialarbeitenden jedoch nur selten realisiert. Reflexion ist auch im Rahmen der interprofessionellen Kooperation zentral. Heute arbeiten Personen aus verschiedenen Professionen und mit unterschiedlichen Spezialisierungen im System Schule zusammen. Die befragten Schulsozialarbeitenden nehmen vor allem in der Arbeit mit anderen Unterstützungsangeboten – insbesondere der Heilpädagogik – Aufgabenüberschneidungen wahr. Nicht zuletzt auch, weil solche Angebote ähnlich positioniert sind wie die Schulsozialarbeit, ist eine gegenseitige Erwartungs- und Aufgabenklärung notwendig (Wagner und Kletzl 2013:14). Die unklaren Arbeits- und Zuständigkeitsbereiche der Sozialen Arbeit in Schulen fordern die Schulsozialarbeitenden immer wieder dazu auf, das eigene professionelle Selbstverständnis sowie Prozesse, Einstellungen und Handlungen systematisch zu reflektieren und die professionelle Haltung weiterzuentwickeln. Um Konflikte zu vermeiden, empfiehlt die Fachliteratur, dass die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Kooperationspartner_innen regelmässig reflektiert und verbindlich geregelt wird (AvenirSocial und Schulsozialarbeitsverband SSAV 2010b; Iseli und Grossenbacher 2013; Olk und Speck 2009). Dazu gehören beispielsweise regelmässige Planungs- und Reflexionsgefässe, zwischen den Kooperationspartner_innen, schriftliche Vereinbarungen über Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten oder die Einbindung der Schulsozialarbeit in die Schulentwicklung (Hostettler et al. 2020:124–125). Reflexion im Arbeitsprozess ist ein zentrales Merkmal der interprofessionellen Zusammenarbeit. Die gemeinsame Gesamtstudie zeigt, dass der gemeinsame Austausch und die Reflexion über den Arbeitsprozess in der Kooperation zwischen Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulsozialarbeitenden in der deutschsprachigen Schweiz schwach ausgeprägt sind, und dass in diesem Bereich Optimierungspotenzial besteht (Hostettler et al. 2020:122). In der Diskussion um Reflexion, Qualität und Professionalität richten sich die befragten Schulsozialarbeitenden an die Verantwortung der Berufsverbände. Zwar werden in den Rahmenempfehlungen der Schulsozialarbeit eine regelmässige Super- und Intervision, Weiterbildungen sowie die Vernetzung und der Austausch mit anderen Fachleuten als wichtige Aspekte der Qualitätssicherung festgehalten (AvenirSocial und Schulsozialarbeitsverband SSAV 2010b), in der Realität bestehen jedoch wenig Möglichkeiten zur fachlichen Unterstützung und Reflexion. Gerade im Zusammenhang mit der

Weiterentwicklung des Handlungsfelds, der Qualitätsverbesserung in der Praxis und der damit einhergehenden gesellschaftlichen Legitimation wünschen sich die Schulsozialarbeitenden daher mehr Einsatz von den Berufsverbänden. Beispielsweise indem feste Räume für die professionelle Reflexion entwickelt und bereitgestellt werden.

7.1.4 Flexible Konstruktionsleistung

Flexibilität ist ein weiteres Merkmal, das gemäss Harmsen (2004:302) für die Identitätskonstruktion verantwortlich ist. Soziale Arbeit stellt er als flexible Profession dar, wobei Flexibilität als Kennzeichen postmoderner Professionalität gilt (Harmsen 2004:319). Wie die Soziale Arbeit muss sich auch die Schulsozialarbeit den gesellschaftlichen Veränderungen und komplexen Problemlagen anpassen. Harmsen (2004:320) untersucht Sozialarbeitende aus verschiedenen Handlungsfeldern und entdeckt dabei, dass sich diese bei einem Stellenwechsel immer wieder auf neue Arbeitsfelder einstellen müssen. Ähnlich zeigt sich dies in den vorliegenden Daten mit den verschiedenen Zuständigkeitsbereichen der Schulsozialarbeitenden. Im Durchschnitt sind Schulsozialarbeitende der deutschsprachigen Schweiz für drei Schulhäuser zuständig, die jeweils unterschiedlichen Strukturen und Organisationsformen unterliegen (Hostettler et al. 2020:55). In den Diskussionsrunden berichten die Schulsozialarbeitenden von schulhauspezifischen Eigenheiten, auf die flexibel reagiert und eingegangen werden muss. Die institutionellen Rahmenbedingungen und Schulhauskulturen müssen jeweils mit der subjektiven professionellen Identität abgestimmt werden. Generell wird die Schulsozialarbeit in den Gruppendiskussionen als Handlungsfeld mit einer grossen professionellen Handlungsfreiheit definiert. Dadurch, dass sie als alleinige Vertretung ihres Fachbereichs in der Schule unterwegs sind, in Eigenverantwortung arbeiten und grosse Gestaltungsmöglichkeiten geniessen, vergleichen die befragten Schulsozialarbeitenden ihre Arbeitsweise mit der einer selbständigen Person. Die Selbständigkeit und die flexible Arbeitsweise bilden Hauptmotivationsgründe, um in der Schulsozialarbeit zu arbeiten. Diese Freiheit ist eine Besonderheit der Schulsozialarbeit und offenbar nicht in allen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit gegeben. Beispielsweise Sozialarbeitende im Gesundheitswesen kritisieren die fehlende Autonomie in der Praxis, die begrenzte Entscheidungsmöglichkeit und der Mangel an Ressourcen (Beddoe 2011:572). Der hohe Stellenwert, der die Selbständigkeit im professionellen Handeln der Schulsozialarbeitenden hat, widerspiegelt sich auch in den von den Schulsozialarbeitenden beschriebenen (Charakter-)Eigenschaften. Entsprechend den kognitiven Standards nach Keupp et al. (2002:219), definieren die Schulsozialarbeitenden ihre

persönlichen Stärken im selbständigen Arbeiten und der Organisationsfähigkeit. Auch der Umgang mit den unterschiedlichen Adressat_innen erfordert einen flexiblen Umgang, Empathie und individuelle Handlungsweisen. Ihre Kernaufgabe sehen die Schulsozialarbeitenden in der Hilfe und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern und den Lehrpersonen. Die Schulsozialarbeitenden handeln so, dass sie ihren Adressat_innen eine unterstützende Struktur bieten, um sie in ihren Kompetenzen zur Bewältigung alltäglicher Aufgaben und Herausforderungen zu fördern. Dabei handeln sie im Sinne des Integrationsgedankens, wobei die Anerkennung der Unterschiedlichkeit in den Gruppendiskussionen betont wird. Mit der Sensibilisierung für Abweichung und Verschiedenheit, wird der Ausgrenzung, Unterdrückung und Diskriminierung entgegen gewirkt. Das Ziel besteht darin, die Schüler_innen in ihrer Selbstbestimmung zu fördern, ihren eigenen Weg zu gehen und sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen. Dies bedingt, dass die Schulsozialarbeitenden in der Lage sind, sich auf die verschiedenen Situationen einzulassen und die Problemlagen entsprechend den individuellen Bedürfnissen anzugehen. Flexibilität in der professionellen Identität «[...] bietet den Vorteil, bei grundlegenden Veränderungen im Arbeitsfeld nicht eine komplett neue Professionalität entwickeln zu müssen, sondern reflexiv und handlungsorientiert Neukonstruktionen im Sinne einer alltagsorientierten Viabilität vornehmen zu können» (Harmsen 2004:320).

7.1.5 Interaktive Konstruktionsleistung

Professionelle Identität ist keine rein subjektive Konstruktion, sondern wird im Austausch mit anderen Professionellen weiterentwickelt (Keupp et al. 2002; Krappmann 1969; Mead 1934). Das gegenseitige Verständnis der Professionsgruppen ist Voraussetzung zur Fähigkeit, Fremdwahrnehmungen respektive die Erwartungen der anderen in das Selbstverständnis aufzunehmen und das eigene professionelle Handeln zu reflektieren (Krappmann 1969; Mead 1934). Ein Kerngeschäft der Schulsozialarbeitenden bildet die enge Zusammenarbeit mit ihren Kooperationspartner_innen an den Schulen. Aus den Gruppendiskussionen geht hervor, dass es verschiedene Herausforderungen gibt, die sich beim Aufeinandertreffen von Selbst- und Fremdwahrnehmungen in interprofessionellen Kooperationssetting stellen. Klüsche (1994:99) definiert den Umgang mit kooperationsbedingten Herausforderungen als ein identitätsstiftendes Merkmal und konkludiert für die Soziale Arbeit, dass ein gewisses Aushalten von Ambivalenzen Teil des professionellen Selbstverständnisses ist. In erster Linie sind die Schulsozialarbeitenden dem

Anforderungs- und Erwartungsdruck der verschiedenen Adressat_innengruppen ausgesetzt. Die unangemessenen Erwartungen und Anforderungen kommen gemäss Olk und Speck (2001:46) durch die unzureichende Information über die Leistung und Zuständigkeit der Schulsozialarbeit zustande. In dem Zusammenhang zeigt sich, dass Schulsozialarbeitende in personellen Engpässen fachfremd eingesetzt werden. Durch die Priorisierung schulischer Anforderungen können sozialarbeiterische Ziele in den Hintergrund gedrängt werden. Der fachfremde Einsatz macht es den Schulsozialarbeitenden unmöglich, ihre Kompetenzen, Fähigkeiten und Kenntnisse entsprechend ihren professionellen Fähigkeiten einzusetzen. In solchen Situationen ist die professionelle Abgrenzung gegenüber den anderen Professionen sowie die gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz von Rolle, Funktion, Aufträgen und Verfahren zentral. Gleichzeitig bildet die Zusammenarbeit zwischen (Spezial-)Lehrkräften und Schulsozialarbeitenden eine Gelingensbedingung, damit die Schulsozialarbeitenden ihren professionellen Auftrag erfüllen können. Lehrpersonen und Speziallehrkräfte sind im täglichen Kontakt mit den Schüler_innen. Persönliche und soziale Probleme von Kindern und Jugendlichen zeigen sich häufig im Schulalltag. Im Unterricht werden Lehrpersonen oft als erstes auf Verhaltensänderungen und Auffälligkeiten ihrer Schüler_innen aufmerksam (Rüegg, Pfiffner und Disler 2018:32). Sie sind es auch, die für den frühzeitigen Einbezug der Schulsozialarbeit sorgen. Zudem kann die Haltung der Lehrpersonen gegenüber der Schulsozialarbeit auch einen Einfluss auf die Wahrnehmung und Nutzung der Angebote der Schulsozialarbeit durch die Kinder und Jugendlichen haben. Aus den Gruppendiskussionen geht hervor, dass die befragten Schulsozialarbeitenden im Austausch mit den Lehrpersonen das Gefühl haben, dass diese oft gar nicht wissen, was die Schulsozialarbeit genau macht. Die befragten Schulsozialarbeitenden berichten zudem, dass die Wahrnehmung der Lehrpersonen über die Schulsozialarbeit mit Vorurteilen behaftet ist. Die Pausenanwesenheit und die Kommunikationskultur der Schulsozialarbeitenden werden von den Lehrpersonen beispielsweise als sinnlose Zeitverschwendung und Klatschhaftigkeit interpretiert. Andere wiederum fühlen sich kontrolliert und überwacht durch die Anwesenheit der Schulsozialarbeit. Der fachfremde Einsatz und der zu späte Einbezug der Sozialarbeitenden zeigt sich auch in anderen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Klüsche (1994:99) stellt in seiner quantitativen Untersuchung bei mehreren hundert Sozialarbeitenden fest, dass viele das Gefühl haben, «Mädchen für alles» zu sein und soziale Feuerwehr spielen zu müssen. In Kombination mit dem tiefen Sozialprestige und der fehlenden Integration in die institutionelle Struktur führt dies zu Unbehagen bei den Sozialarbeitenden (Klüsche

1994:99). Der fehlende oder späte Einbezug der Schulsozialarbeitenden hat zur Folge, dass die gewünschte Hilfestellung nicht in befriedigender Masse erbracht werden kann. Diese Problematik wird in der Fachliteratur verschiedentlich aufgegriffen, und es sind unterschiedliche Positionierungen bezüglich des Verhältnisses von Schulsozialarbeit und Lehrpersonen auszumachen. Nach Baier und Deinet (2011:10–11) stellt die vergleichsweise junge Geschichte der Schulsozialarbeit die Lehrpersonen vor die Frage, wann und wie mit der Schulsozialarbeit kooperiert werden kann. Die Berufsverbände skizzieren in ihren Qualitätsrichtlinien ein hierarchisch gleichgestelltes Kooperationsverhältnis zwischen Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit. Demgegenüber ist Drilling (2005:14) der Ansicht, dass eine Unterordnung der Schulsozialarbeit unter die Anliegen der Lehrpersonen in gewissen Situationen angebracht ist. Er schreibt dazu: «Schulsozialarbeit muss die Aufgabe der ‘sozialen Feuerwehr’ übernehmen, muss kurzfristig intervenieren und muss sich Aufgaben delegieren lassen und damit die Lehrpersonen unterstützen und entlasten» (Drilling 2005:14). In den Gruppendiskussionen distanzieren sich die befragten Schulsozialarbeitenden von der Rolle der sozialen Feuerwehr. Vielmehr definieren sie sich als niederschwelliges präventives und von der Schule unabhängiges Beratungsangebot. In der Zusammenarbeit mit anderen Professionellen und ihren Adressat_innen werden die Schulsozialarbeitenden sowohl mit positiven als auch negativen Fremdwahrnehmungen konfrontiert. Dabei ist es aus der Perspektive der Schulsozialarbeitenden besonders zufriedenstellend, wenn sie von den Eltern als neutrale Anlaufstelle, von den Kindern und Jugendlichen als Vertrauensperson und von den Lehrpersonen als Unterstützung und Kooperationspartner_in wahrgenommen werden. Diese entgegengebrachte Wertschätzung von Seiten der Adressat_innen ist kohärent mit ihrem professionellen Selbstverständnis. Gemäss Keupp et al. ist es wichtig, «dass die individuell hergestellte Verknüpfung für das Subjekt selbst eine authentische Gestalt hat, jedenfalls in der gelebten Gegenwart, und einen Kontext von Anerkennung, also in einem Beziehungsnetz von Menschen Wertschätzung und Unterstützung gefunden hat» (Keupp et al. 2002:57). Nicht alle Adressat_innen erkennen den Nutzen der Schulsozialarbeit, wie aus den Gruppendiskussionen deutlich hervorgeht. Die Schulsozialarbeitenden werden als Konkurrenz, Bedrohung, Kontrolle oder Störfaktor wahrgenommen und müssen ihr Handeln gegenüber der Schulleitung, den Lehrpersonen oder den Eltern rechtfertigen. Die verschiedenen Fremdwahrnehmungen werden von den Schulsozialarbeitenden als Beurteilung ihrer Arbeit gedeutet und in den professionellen Identitätsbildungsprozess aufgenommen. Sie führen bei den Schulsozialarbeitenden zur Reflexion ihres Verhaltens. Dabei sind sie immer wieder

gefordert, Stellung zu nehmen und ihre Rolle und ihren Auftrag gegenüber den Lehrpersonen, den Eltern, Schüler_innen sowie der Schulleitung zu definieren. Die Studie von Bayne-Smith et al. (2014) bestätigt, dass die professionelle Identität der befragten Fachpersonen, die in interprofessionellen Settings arbeiten, gefestigter sind als solche, die sich nicht gegenüber anderen Professionen positionieren müssen. Personen mit langjähriger Berufserfahrung auf einem Gebiet identifizieren sich stark mit der Kernprofession, in der sie sich ausgebildet haben. Die starke professionelle Basis ermöglicht es auch, Tätigkeiten ausserhalb des professionellen Auftrags auszuführen, ohne die ursprüngliche professionelle Identität zu verlieren (Bayne-Smith et al. 2014:120). Professionelle Identitätskonstruktionen sind zudem geprägt von Macht- und Hierarchiegefällen, die innerhalb von Institutionen herrschen und die sich oft auf der Ebene der professionellen Interaktionen zeigen. Als alleinige Vertretung ihres Fachgebiets im System Schule haben die Schulsozialarbeitenden nicht den gleichen Rückhalt wie die Lehrpersonen. Der Schulsozialarbeit wird ein Gast-Charakter zugeschrieben (Baier 2007). Der Titel der Dissertation von Baier (2007) *Zu Gast in einem fremden Haus* bezieht sich einerseits auf die Macht- und Hierarchieverhältnisse zwischen Schule und Schulsozialarbeit, andererseits auf die von Schulsozialarbeitenden geschilderten Missverständnissen zwischen den Professionsgruppen innerhalb der Schulen, wie beispielsweise die Konfrontation mit zu hohen Anforderungen und Erwartungen. Die befragten Schulsozialarbeitenden berichten von einem Machtgefälle zwischen den Kooperationsparteien, das zu Ungunsten der Schulsozialarbeit ausfällt. Dieses hierarchische Ungleichgewicht wurde bereits in verschiedenen Studien identifiziert (Baier 2007; Beddoe 2017; Haase 2017). Wie bei Beddoe (2017:10) sprechen die befragten Schulsozialarbeitenden von der Schulleitung als Königinnen respektive Königen, die ihr Reich – die Schule – mit «eiserner Faust» regieren, während die Schulsozialarbeit in ihrer Zurückhaltung, die Schulleitung auf diplomatische Art und Weise auf Missstände hinweisen darf. Der individuelle Handlungsauftrag der Schulsozialarbeit wird durch den Führungsstil der Schulleitung massgeblich beeinflusst. Eine Mentalität der Überwachung und Kontrolle seitens der Schulleitung wirkt sich gemäss den Aussagen der befragten Schulsozialarbeitenden negativ auf die schulsozialarbeiterische Tätigkeit aus. Die Fachliteratur sowie die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen zeigen, dass die aktive Unterscheidung und Abgrenzung zu anderen Professionellen und Professionskulturen zu neuen professionellen Entwicklungsprozessen führen und die professionelle Identität stärken.

7.2 Geschlechterkonstruktionen in der Schulsozialarbeit

Die Analysekategorie Geschlecht wurde von den Schulsozialarbeitenden in den Gruppendiskussionen auf der Ebene des Handlungsfeldes und der Professionalisierung der Schulsozialarbeit sowie in der Beziehung zu den Adressat_innen der Schulsozialarbeit thematisiert.

Auf struktureller Ebene weist die Schulsozialarbeit im Kanton Bern sowohl eine horizontale wie auch eine vertikale Geschlechtersegregation auf. 64.3 Prozent der beschäftigten Schulsozialarbeitenden im Kanton Bern sind Frauen und 35.7 Prozent Männer. Dieses Verhältnis dreht sich auf der Ebene der Stellenleitungen. 61.8 Prozent der Leitungspositionen sind mit Männern und 38.2 Prozent mit Frauen besetzt. Das Phänomen, welches Sachsse (2001:679) schon früh für die Soziale Arbeit konstatiert hat, gilt auch für die Schulsozialarbeit. Demnach hat sich die Schulsozialarbeit zu einem frauendominierten Bereich unter vorwiegend männlicher Leitung entwickelt. In den Gruppendiskussionen werden der hohe Frauenanteil in der Schulsozialarbeit sowie die vorwiegend männliche Vertretung in Leitungspositionen – beispielsweise beim Sozialdienst, in den Schulen oder Fachhochschulen für Soziale Arbeit – thematisiert. Die Schulsozialarbeitenden sind der Ansicht, dass die Geschlechterverhältnisse sowohl auf strukturelle Bedingungen wie auch auf sozialkonstruktivistische Verknüpfungen zurückzuführen sind. Zum einen ist das tiefe Lohnniveau ausschlaggebend dafür, dass weniger Männer in der Schulsozialarbeit arbeiten, und zum anderen würde das Ansehen der Schulsozialarbeit mit steigendem Männeranteil zunehmen. Demnach ist es ihren Ansichten nach sowohl eine Lohn- wie auch eine Prestigefrage, dass es nicht mehr Schulsozialarbeiter gibt. Die These wird von verschiedenen Studien gestützt. Sie zeigen, dass Professionen mit einem hohen Frauenanteil im Vergleich zu solchen mit einem hohen Männeranteil durch ein tieferes Prestige, weniger Aufstiegschancen und ein tiefes Lohnniveau geprägt sind (Charles 2005; Earle 2008; Gauthier und Gianettoni 2013; McPhail 2004). Die numerische Mehrheit der Frauen seit den Anfängen der Sozialen Arbeit ist mit einer weiblichen Codierung der Profession verbunden. Aufbauend auf dem mikrosoziologischen Ansatz des (Un)Doing Gender, in dem Geschlechterkonstruktionen in Interaktionen des professionellen Handelns integriert sind, gibt es auch gesellschaftliche Konstruktionsprozesse, die mit einer geschlechtlichen Konnotation der Profession einhergehen (Brückner 2008). Wetterer (2017) kommt in ihrer qualitativ angelegten Untersuchung zum Ergebnis, dass im Laufe der Zeit die Feminisierung von Berufen in der Regel mit Abwertung verbunden ist, während die

Maskulinisierung mit einer Aufwertung einhergeht. Analog zur Sozialen Arbeit wird auch die Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit mit der Assoziation von Weiblichkeit und Fürsorge verbunden. Die Schulsozialarbeitenden beanstanden, dass die Überzahl der Frauen in der Schulsozialarbeit die Entwicklung der Buben vernachlässige und wünschen sich deshalb mehr männliche Fachkräfte im Feld. Auch in der Fachliteratur wird die Dominanz der Frauen kritisiert, indem die Mädchen als begünstigt und die Buben als benachteiligt dargestellt werden (Spies 2012:191). Demgegenüber wird kaum thematisiert, welche Auswirkungen die männliche Dominanz in Leitungsfunktionen oder im akademischen Diskurs der Sozialen Arbeit haben (Brunner und Ambord 2018:128). Die Forderung nach mehr Schulsozialarbeitern zeigt, dass die Überbetonung der Geschlechterdifferenzen bei den Schulsozialarbeitenden bedeutend ist. Sie sind der Ansicht, dass Frauen und Männer in der Schulsozialarbeit nicht nur unterschiedlich handeln, sondern in ihrer professionellen Tätigkeit auch unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden. Die Tendenz zur Schaffung von Differenzen zeigt sich in dem Zusammenhang auch auf der Ebene der Geschlechterstereotypisierungen. Die Bewertungen der professionellen Tätigkeiten sind eng mit der Zuschreibung von «natürlichen» Eigenschaften der Geschlechter verbunden. Die befragten Schulsozialarbeitenden konstruieren Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Rückgriff auf kulturelle Schablonen von Männlichkeit und Weiblichkeit. Schulsozialarbeiter oder Männer im Allgemeinen werden von den Diskussionsteilnehmenden als hierarchieliebend, verhandlungssicher, stark, direkt und aktiv beschrieben, während Frauen als weniger durchsetzungsfähig, zurückhaltend, empathisch und kommunikativ gelten. Wie aus anderen Studienergebnissen bekannt, lässt sich die Liste mit geschlechtsspezifischen Zuschreibungen beinahe endlos weiterführen (Acker 1990; Hausen 1976; Pilgeram 2007; Tennhoff, Nentwich und Vogt 2015). Dabei zeichnet sich ab, dass die weiblich konnotierten Eigenschaften den männlichen untergeordnet werden, indem beispielsweise den weiblich konnotierten sozialen Kompetenzen weniger Bedeutung zugeschrieben wird als dem männlich konnotierten strategischen Handeln. Zudem werden Sozialkompetenzen den Frauen natürlicherweise attestiert, während sie bei den Schulsozialarbeitern als besonders und positiv hervorgehoben werden. Der Bezug zur Entstehungsgeschichte der Sozialen Arbeit zeigt, dass es früher Frauen der Frauenbewegung waren, die mit dem Konzept der sozialen Mütterlichkeit argumentierten – das den Frauen Empathie und Fürsorge zuschrieb – um ihnen den Einstieg in die Erwerbsarbeit zu ermöglichen (Matter 2011:51). Heute ist es die subtile Aufwertung der Männlichkeit, die auf die Statusaufwertung der Schulsozialarbeit abzielt (Brunner und Ambord

2018:128). Brückner (2013:110–111) stellt bereits für die Soziale Arbeit fest, dass diese subtile Aufwertung von Männlichkeit und gleichzeitige Abwertung der Weiblichkeit sowie die historische und aktuelle Nähe zu ehrenamtlichen Tätigkeiten die Professionalität immer wieder in Frage stellt und zum Problem der fehlenden ökonomischen und gesellschaftlichen Anerkennung der Profession führt. Im empirischen Material wird sichtbar, dass die zahlenmässige Marginalität der Schulsozialarbeiter nicht zu erhöhtem Leistungsdruck oder Diskriminierung der Männer führt. Vielmehr können sie von einem generellen «Geschlechterbonus» profitieren. Dieses Phänomen wird auch von anderen Studien bestätigt (Ganß 2011; Haase 2017; Schaffer 2013). Demnach können Männer eher von ihrer Aussenseiterposition profitieren und sind mit weniger Feindseligkeit oder Ausschlussmechanismen konfrontiert als Frauen in von Männern dominierten Professionen (Powell et al. 2009:423). Eine interessante Erkenntnis in dem Zusammenhang ist, dass die befragten Schulsozialarbeiterinnen die Erfahrung gemacht haben, dass sie sich im professionellen Alltag mehr beweisen müssen als ihre männlichen Kollegen. Aus Untersuchungen von Frauen in männerdominierten Professionen ist bekannt, dass deren Kompetenzen von ihren männlichen Arbeitskollegen unterschätzt werden und sie sich dadurch stärker unter Beweis stellen müssen (Powell et al. 2009:419–420). Dass sich Frauen in der Schulsozialarbeit mehr beweisen müssen ist insofern erstaunlich, als Soziale Arbeit mit Weiblichkeit verbunden wird und den Frauen die dafür zentralen Eigenschaften «natürlicherweise» zugeschrieben werden.

Aus den Beschreibungen der Schulsozialarbeitenden zum professionellen Alltag und der Arbeit mit Schüler_innen sowie den Kooperationspartner_innen wird deutlich, dass die Schulsozialarbeitenden von einem binären Geschlechterverhältnis ausgehen. Studien zur Nutzung der Schulsozialarbeit zeigen, dass Schulsozialarbeiterinnen mehrheitlich von Mädchen aufgesucht werden und Jungen Unterstützung eher bei Schulsozialarbeitern suchen (Baier und Heeg 2011; Drilling 2009; Hostettler et al. 2020). In den Diskussionen kann nicht nur eine geschlechterdifferenzierte Nutzungs-, sondern auch eine geschlechterdifferenzierte Angebotskultur identifiziert werden. In den Gruppendiskussionen werden geschlechterdifferenzierte Angebote mit Buben und Mädchen respektive spezifisch die Buben- und Mädchenarbeit diskutiert. Dabei sind sich die Schulsozialarbeitenden einig, dass Mädchen- und Bubenangebote als gendergerechte Arbeit einen Fachbereich darstellen und zum festen Bestandteil der Schulsozialarbeit gehören. In der geschlechterspezifischen Jugendarbeit äussern die befragten Schulsozialarbeiterinnen die Befürchtung,

dass sie in ihrer Rolle als Frauen den Bedürfnissen der Buben nicht gerecht würden. Eine Strategie, um geschlechtergerecht auf die Bedürfnisse der Buben einzugehen, liegt darin, dass sich die Schulsozialarbeiterinnen schulinterne oder schulexterne männliche Unterstützung dazu holen. In der Mädchen- und Bubenarbeit gilt für die Schulsozialarbeiterinnen demnach die Betroffenheitsperspektive. Sabla und Rohde schreiben: «So wird die eigene Erfahrung der Fachkraft, selbst Frau oder Mann bzw. auch einmal Mädchen bzw. Junge gewesen zu sein, als eine Voraussetzung für die geschlechtsbewusste Arbeit angesehen» (2013:136). Für die Schulsozialarbeiterinnen ist die Selbstreflexion der eigenen Weiblichkeit Voraussetzung für geschlechtsbewusste Arbeit mit Mädchen, während die Schulsozialarbeiter in geschlechtsheterogenen Settings den Vorteil sehen, dass sie den Mädchen die Perspektive der Buben besser aufzeigen können, als dies eine Frau tun könnte. Die Gestaltung von geschlechterspezifischen Extraangeboten wird teilweise als ungerechte Sonderbehandlung wahrgenommen. Demgegenüber führt die Vernachlässigung oder Ausblendung von Geschlechterfragen dazu, dass Geschlechterkonstruktionen unreflektiert und unentdeckt bleiben, jedoch weiterhin ihre Wirkung entfalten (Spies 2012:197). Die unreflektierte gendergerechte Schulsozialarbeit läuft Gefahr, die binäre Kodierung der Geschlechter zu zementieren, indem sie Frauen und Mädchen andere Eigenschaften und Bedürfnisse zuschreibt als Männer und Jungen. Feministische Analysen stellen solche eindeutigen Geschlechtszuschreibungen und das Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit in Frage (Brückner 2012:550). Schulsozialarbeitende müssen ihre Arbeit unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten planen und reflektieren. Spies (2012:188) rät in dem Zusammenhang, die Differenzlinie Geschlecht reflexiv als eine von mehreren zu betrachten. In den Diskussionen wird deutlich, dass Geschlecht intersektional wirkt und je nach individuellem Fall mit weiteren Differenzlinien wie Alter, Herkunft und Religion zu beachten ist. So spielt beispielsweise bei der Nutzung der Schulsozialarbeit nicht nur das Geschlecht, sondern auch das Alter der Schulsozialarbeitenden und der Schüler_innen eine Rolle. Die Befragten haben die Erfahrung gemacht, dass jüngere Kinder eher zu älteren Schulsozialarbeiterinnen gehen, während die Jugendlichen den Kontakt zu jüngeren Schulsozialarbeitern bevorzugen. Zudem wird bei der Beratung je nach Religionszugehörigkeit eine gleichgeschlechtliche Bezugsperson gefordert. Der Schulsozialarbeit geht es folglich darum, Voraussetzungen zu schaffen, dass Kinder und Jugendliche, unabhängig vom Förderbedarf, Migrationshintergrund oder Geschlecht den Zugang zu den Angeboten haben. Um diesen Zugang sicherzustellen, müssen die verschiedenen Differenzlinien erkannt werden, damit deren Wirksamkeit im System Schule verstanden

und die Verfestigung der Strukturen der Ungleichheit vermieden werden kann. Die Identitätsentwicklung ist für heterosexuelle und nicht-heterosexuelle Kinder und Jugendliche unterschiedlich. Gemäss Keupp et al. (2002:34) entsteht ein positives Identitätsgefühl durch die Anerkennung ihres sozialen Umfelds. Im Kontext Schule sind Kinder und Jugendliche auf eine positive und anerkennende Beurteilung ihrer Mitschüler_innen und des Lehrpersonals angewiesen. Untersuchungen zeigen jedoch, dass im Unterricht der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt zu wenig Beachtung geschenkt wird und dass LGBTIQ-Jugendliche einer höheren Wahrscheinlichkeit ausgesetzt sind, zur Zielscheibe für Herabsetzungen und Angriffe zu werden (Hofmann et al. 2019:10; Kleiner 2015:32; Kugler und Nordt 2015:208). Vor dem Hintergrund, dass Jugendliche, die nicht dem heteronormativen Verständnis entsprechen, ein höheres Mass an Viktimisierung und Diskriminierung in der Schule erfahren und daher möglicherweise mehr Unterstützung benötigen, ist es entscheidend, dass die Schulsozialarbeit darauf vorbereitet ist, alle Schüler_innen gleichermassen zu unterstützen. Im Umgang mit den Adressat_innen der Schulsozialarbeit zeigt sich, dass die professionellen Absichten der befragten Schulsozialarbeitenden von Heteronormativitätsvorstellungen geprägt sind. Elternschaft und Familie wird nicht abseits von Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit gedacht. In der Elternarbeit wird deutlich, dass sich Schulsozialarbeitende am traditionellen Familienverständnis orientieren. Sie gehen davon aus, dass Elternpaare jeweils aus einer Mutter und einem Vater bestehen. Entsprechend der traditionellen Geschlechterrollenaufteilung wird dabei den Müttern die Aufgabe der Familien- und Kinderbetreuung zugeteilt. Das zeigt sich dabei, dass die Mütter bei Problemen mit Kindern oder bei der Einladung zum Elterngespräch als Ansprechperson gelten, auch wenn die Eltern getrennt sind und der Vater die Hauptbetreuung trägt. Auch in der Arbeit mit Schüler_innen bleiben die befragten Schulsozialarbeitenden in einem heteronormativen Verständnis von Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität verhaftet. In ihren Ausführungen zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sprechen sie ausschliesslich von Mädchen und Buben, schreiben ihnen entsprechend der Geschlechtszugehörigkeit Charaktereigenschaften und Handlungsweisen zu und gehen von einem gegengeschlechtlichen Begehren aus. Werden die Merkmale Heteronormativitätsdefinition nach Degele (2008:89–90) versammelt auf die Ergebnisse der Untersuchungen in der Schulsozialarbeit angewendet, kann dies wie folgt aussehen: Die Schulsozialarbeitenden gehen davon aus, dass Frauen und Männer respektive Mädchen und Buben in Ihrem Verhalten, ihren Interessen und Fähigkeiten unterschiedlich sind (Naturalisierung). Dies ist so selbstverständlich geworden, dass es den befragten

Schulsozialarbeitenden schon gar nicht mehr auffällt (Unbewusstheit). Entlang der genannten Geschlechterdifferenzen haben die Schulsozialarbeitenden Angebote spezifisch für Mädchen und Jugend entwickelt (Institutionalisierung in Strukturen). Schliesslich genügt es, ein Kind einem Geschlecht zuzuweisen, und die Schulsozialarbeitenden glauben zu wissen, wie sie mit ihm umzugehen haben (Reduktion von Komplexität). Insbesondere im Umgang mit Adressat_innen der Schulsozialarbeit ist eine grössere Sensibilität und Aufmerksamkeit für Themen rund um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gefordert. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen nicht nur, wie Geschlecht die Schulsozialarbeit strukturiert, sondern dass Geschlechterrollen, Geschlechtervorstellungen und Geschlechterkonstruktionen das Denken und professionelle Handeln von Schulsozialarbeitenden formen. Die Analysekategorie Geschlecht und der Geschlechterdiskurs sind in Praxis und Wissenschaft auf verschiedenen Ebenen zentral und als Querschnittsthema allgegenwärtig. Entsprechend wird auch die professionelle Identitätskonstruktion von Schulsozialarbeitenden geprägt. Die Analysekategorie Geschlecht kann somit als weitere Konstruktionsleistung professioneller Identität in der Schulsozialarbeit aufgenommen werden.

7.3 Schlussbetrachtung

Gemäss Baier (2011a:66–67) befindet sich die Schulsozialarbeit in einer Professionalisierungs- und Profilierungsphase, die sich durch eine zunehmende Vernetzung der Praxis und fachliche Konkretisierung des Profils auszeichnet. Analog zur Sozialen Arbeit stellt die Identitätsdebatte auch in der Schulsozialarbeit nach wie vor ein Kontinuitätsthema dar. Im Hinblick auf die aktuellen Professionalisierungsdebatten der Schulsozialarbeit zeigt sich zudem, dass Geschlechterverhältnisse und gesellschaftliche Vorstellungen von Geschlechterdifferenzen zentral sind. Aktivitäten und Geschlechterperspektiven der Frauenbewegungen prägen die Theorie und die Praxis der Sozialen Arbeit massgeblich. In der bisherigen Forschung fand die Kategorie Geschlecht für das Handlungsfeld zu wenig Beachtung (Spies 2017a:222). Die vorliegende Arbeit setzt an den Forschungsdesideraten an, mehr über den Identitätsbildungsprozess von Schulsozialarbeitenden in interprofessionellen Kooperationssettings zu erfahren sowie die Analysekategorie Geschlecht auf Professions- und Handlungsebene zu thematisieren, aufzudecken und zu reflektieren. In der Untersuchung wird auf einen postmodernen Identitätsbegriff Bezug genommen. Identität ist demnach nicht etwas stabiles, dessen Ausbildung spätestens nach der Adoleszenz abgeschlossen ist, sondern sie wird in einem lebenslangen Prozess entwickelt und

in jeder alltäglichen Handlung konstruiert (Keupp et al. 2002). Identität setzt sich aus der personalen Identität und der sozialen Identität zusammen (Krappmann 1969; Mead 1934). Die personale Identität umfasst die individuellen Wünsche, Bedürfnisse und Merkmale einer Person und wird über das professionelle Selbstverständnis der Schulsozialarbeitenden erhoben. Die soziale Identität umfasst die gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen und wird über die professionelle Fremdwahrnehmung der Schulsozialarbeit erhoben. Das Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung steht in einem interaktiven Prozess, der in der alltäglichen Identitätsarbeit thematisiert und ausgehandelt wird (Keupp et al. 2002; Krappmann 1969). Ausgehend von den soziologischen Dimensionen der Identität wurde anhand von Gruppendiskussionen analysiert, wie die befragten Schulsozialarbeitenden aus dem Kanton Bern ihre professionelle Identität konstruieren. Dabei stützt sich die Studie auf die Konstruktionsprinzipien professioneller Identität nach Harmsen (2004). Demnach ist professionelle Identität in der Sozialen Arbeit «eine subjektive, handlungsorientierte, reflexive und flexible Konstruktionsleistung. Die Kategorie Handlungsorientierung ist am stärksten ausgeprägt» (Harmsen 2004:256). Auf der Basis der genannten vier Kategorien lassen sich Prozesse der Identitätskonstruktion beschreiben. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass sich die Schulsozialarbeitenden bei der professionellen Identitätskonstruktion unterschiedlich intensiv bei den verschiedenen Konstruktionsleistungen bedienen. Während Harmsen (2004) Sozialarbeitende aus unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit untersucht, bezieht sich die vorliegende Arbeit auf ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit und analysiert die Identitätsbildungsprozesse von Schulsozialarbeitenden. In der handlungsfeldspezifischen Analyse konnten zusätzlich zu den vier Konstruktionsprinzipien von Harmsen (2004) zwei weitere Kategorien empirisch belegt werden. Schulsozialarbeit ist in ihrem Kerngeschäft auf die enge Zusammenarbeit mit den Schulen angewiesen. Zum einen ist die Identitätskonstruktion in der Schulsozialarbeit von der Kooperation und Interaktion mit anderen Akteur_innen im Feld geprägt. Zum anderen spielen Geschlechterverhältnisse und geschlechterspezifische Differenzkonstruktionen in der Schulsozialarbeit als Disziplin und in der Praxis eine zentrale Rolle. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die professionelle Identität in der Schulsozialarbeit eine subjektive, handlungsorientierte, reflexive, flexible, interaktive und geschlechterspezifische Konstruktionsleistung ist. Abschliessend werden die sechs Konstruktionsleistungen in der Schulsozialarbeit im Folgenden zusammengefasst dargestellt.

Subjektive Konstruktionsleistung

Mit der Kategorie «Subjektivität» verweist Harmsen (2004:204) auf einen biographisch geprägten Zugang zur Sozialen Arbeit, wie er auch von anderen Biographieforschungen nachgewiesen wird (Daigler 2008; Grasshoff und Schweppe 2009; Haase 2017; Harmsen 2014; Locklear 2017; Moorhead 2017; Seeck und Ackermann 2000). Dabei ist sowohl der Zugang wie auch die professionelle Praxis durch familiäre Prägungen, berufliche Erfahrungen und politisch-weltanschauliches Engagement gekennzeichnet (Harmsen 2004:225–226). Die Konstruktion professioneller Identität beginnt demnach nicht erst und ausschliesslich in der professionellen Praxis der Sozialen Arbeit, sondern entsteht durch individuelle Erfahrungen und familiäre Rollenmuster. Dies wird mit den vorliegenden Ergebnissen auch für die Schulsozialarbeit bestätigt. Die Diskussionsteilnehmenden sind in ihrer professionellen Praxis stark von ihren persönlichen Erfahrungen geleitet. Bereits der Einstieg in die Schulsozialarbeit ist durch persönliche Erlebnisse aus der Kindheit oder im familiären Umfeld sowie durch ihre vorangehenden Anstellungen in anderen Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit bestimmt. Bei Harmsen (2004:323) wird Soziale Arbeit als Fortführung ehrenamtlicher Tätigkeit begriffen. In der vorliegenden Untersuchung wird dies nicht gestützt. Vielmehr sind die Schulsozialarbeitenden gefordert, sich von den Zuschreibungen als «Troubleshooter» oder «Hilfslehrperson» abzugrenzen. Dieses hierarchische Verhältnis, indem die Jugendhilfe mit ihrer Unterstützungs- und Assistenzfunktion der Schule untergeordnet wird und eine kompensatorische Rolle übernimmt, entspricht nicht dem Selbstverständnis der Schulsozialarbeitenden. Vielmehr verstehen sie sich als ein von der Schule unabhängiges Beratungsangebot. Entsprechend dem professionellen Leitbild agiert die Schulsozialarbeit als gleichberechtigte Partnerin der Schule (AvenirSocial und Schulsozialarbeitsverband SSAV 2016). Die subjektive Konstruktionsleistung steht in enger Verbindung mit der handlungsorientierten Professionalität.

Handlungsorientierte Konstruktionsleistung

Da in der Sozialen Arbeit die professionelle Identität ihre Konstruktionen aus der Praxis bezieht, wird eine starke Handlungsorientierung hergestellt (Harmsen 2004:227). Die Kategorie «Handlungsorientierung» hat Verbindungen mit den anderen drei Kategorien und gilt als die Zentralkategorie (Harmsen 2004:323). In seiner Studie kommt Harmsen (2004:270) zur Erkenntnis, dass sich die Sozialarbeitenden am jeweiligen Handlungsfeld und den Problemlagen des Klientel orientieren. Der Fallbezug bildet eine Gemeinsamkeit

über die verschiedenen untersuchten Handlungsfelder der Sozialen Arbeit (Dewe und Otto 2012; Harmsen 2004). Auch in der Schulsozialarbeit ist die Fallarbeit ein wichtiger Arbeitsbereich. Die Arbeit mit Adressat_innen bildet nicht nur den Hauptmotivationsgrund, um in der Schulsozialarbeit zu arbeiten, darüber hinaus konstruieren die Berufsakteur_innen in der Auseinandersetzung mit konkreten Fällen ihr Bewusstsein für Professionalität. Die Schulsozialarbeitenden orientieren sich in ihrem Handeln an ihren individuellen Fähigkeiten, den persönlichen Stärken und an dem was sich in der Vergangenheit bewährt hat. Kreativität und Innovation werden als Instrumente für professionelles Handeln gesehen. Die Praxisrelevanz ist für die Schulsozialarbeit ein zentrales Identitätsmerkmal.

Reflexive Konstruktionsleistung

Die Reflexion professionellen Handelns wird bei Harmsen (2004:274) als eine weitere Kategorie professioneller Identitätskonstruktion identifiziert. Schulsozialarbeitende sind vorwiegend als alleinige Vertretung ihres Fachbereichs in den Schulen tätig. Vor diesem Hintergrund ist der Ausbau des gemeinsamen Fachaustauschs zwischen Schulsozialarbeitenden nicht nur ein zentraler Wunsch der Berufsakteur_innen, sondern wird auch von den Berufsverbänden angeregt (AvenirSocial und Schulsozialarbeitsverband SSV 2010a). Supervision und kollegiale Beratung gelten in der Schulsozialarbeit als Bestandteil von Professionalität und werden von den Diskussionsteilnehmenden nicht in Frage gestellt. Die Reflexionsformen dienen zur Bearbeitung von Fällen oder Arbeitsbeziehungen und bilden die Schnittstelle zwischen individuellem Handeln und einer kollektiv geteilten Professionalität. Der regelmässige kollegiale Austausch gibt den Schulsozialarbeitenden Sicherheit im professionellen Handeln und bildet einen wichtigen Bestandteil in der professionellen Identitätskonstruktion. Darüber hinaus haben Austauschgefässe mit Schulleitungen, Lehrpersonen und die Mitwirkung an Schulkonferenzen einen positiven Einfluss auf die Klärung von Arbeitsbeziehungen und Rollenerwartungen. Der regelmässige Austausch mit (Spezial-)Lehrkräften stellt sich für die Schulsozialarbeit als wichtig dar, weil diese Lehrkräfte die Schüler_innen durch den intensiven Austausch im Schulunterricht besser kennen und oftmals den Zugang zu den Kindern und Jugendlichen herstellen oder erleichtern. Aus Sicht der Schulsozialarbeit wäre es wünschenswert, dass die Schulen mehr Raum für Reflexion schaffen. Im Unterschied zu Harmsen (2004:286) wurde in den Gruppendiskussionen das Qualitätsmanagement als Reflexionsform nicht aufgegriffen. Mit dem Qualitätsmanagement wird der Wunsch nach gesellschaftlicher

Anerkennung verbunden (Harmsen 2004:301). Die Legitimation und Anerkennung der Schulsozialarbeit in der Gesellschaft sehen die Schulsozialarbeitenden in der Verantwortung der Berufsverbände. Sie sind es, die sich für die Interessenvertretung und Profilierung des Handlungsfeldes stark machen müssen. Die Stärkung eines fachlichen Profils der Schulsozialarbeit wirkt sich wiederum positiv auf die Positionierung in der Alltagspraxis und die professionelle Identität von Schulsozialarbeitenden aus. Die Diskussions teilnehmenden nehmen die Berufsverbände in der Praxis als zu wenig aktiv war. Kritisiert wird dabei die Tatsache, dass es in der Schulsozialarbeit zwei Berufsverbände gibt. Nach Ansicht der Befragten steht dies sinnbildlich für die bestehende Heterogenität und die schwache Profilierung des Handlungsfeldes. Die zunehmende Kooperation der Berufsverbände wird daher positiv wahrgenommen.

Flexible Konstruktionsleistung

In der Sozialen Arbeit zeichnet sich die Flexibilität als weitere identitätsstiftende Kategorie ab (Harmsen 2004:302). Professionelle Identität muss sich entsprechend den Veränderungen und wandelnden Anforderungen im Arbeitsfeld jeweils neu ausrichten. Gemäss Harmsen bietet «[e]ine flexible Identität [...] den Vorteil, bei Veränderungen Professionalität nicht immer wieder neu generieren zu müssen» (2009:258). In der Sozialen Arbeit ergeben sich Veränderungen der professionellen Identität durch die hohe Bereitschaft zum Arbeitsfeldwechsel, das Klientel sowie politische Einflüsse (Harmsen 2004:328). In der Schulsozialarbeit fordert die Arbeitssituation Flexibilität, da Schulsozialarbeitende durchschnittlich für drei Schulhäuser gleichzeitig zuständig sind (Hostettler et al. 2020:55). Sie müssen sich demnach flexibel auf unterschiedliche Kulturen, Personen und Strukturen einlassen können und ihr professionelles Handeln dem entsprechenden Schulsetting anpassen. Eine weitere Veränderung der professionellen Identität erfolgt durch die Erfahrung mit der Klientel. Im Umgang mit den Adressat_innen wird auch von den Schulsozialarbeitenden eine gewisse Flexibilität gefordert. So unterschiedlich die individuellen Problemlagen sind, so vielfältig müssen auch ihre Arbeitsmethoden und Unterstützungsleistungen sein. Des Weiteren wird die professionelle Identität durch sich wandelnde politische Rahmenbedingungen und Anforderungen beeinflusst (Harmsen 2004:321). Bei einer Ökonomisierung der Sozialen Arbeit wird die flexible Identität insofern eingeschränkt, als inhaltliche Schwerpunkte den ökonomischen Vorgaben der Politik untergeordnet werden (Harmsen 2004:321). Solche sozialpolitischen Einflüsse werden von den Schulsozialarbeitenden in den Gruppendiskussionen nicht besprochen. Im

Zusammenhang mit ihrer professionellen Ausrichtung beschäftigt sie vielmehr die Frage der Trägerschaft. In den Diskussionen um die Organisationsstrukturen der Schulsozialarbeit wird mehrheitlich der Wunsch nach einer einheitlichen Organisationsstruktur geäußert. Die Anbindung bei einem Sozialdienst wird von den befragten Schulsozialarbeitenden bevorzugt. Die Vorteile dieser Form der Unterstellung sehen sie darin, dass es eine fachliche Führung und Unterstützung gibt und die Unabhängigkeit gegenüber der Schule besser gewährleistet werden kann. In der Fachliteratur wurden die jeweiligen Vor- und Nachteile der verschiedenen Trägermodelle diskutiert (Hollenstein 2000; Iseli und Stohler 2012; Olk und Speck 2004; Speck 2006). Die Diskussion zeigt, dass die Trägerschaften der Schulsozialarbeit einen nicht unerheblichen Einfluss auf die konzeptionellen Vorstellungen der Angebotsschwerpunkte und folglich auf die professionelle Haltung und Handlung der Schulsozialarbeitenden haben. Bei der flexiblen Identitätskonstruktion geht es demnach auch um die permanente Anpassung der Identität an die gesellschaftlichen, handlungsfeldspezifischen und politischen Herausforderungen.

Interaktive Konstruktionsleistung

Flexibilität ist auch in der Kooperation mit anderen Professionellen in der Schule gefragt. Für die Schulsozialarbeit stellt die interprofessionelle Kooperation ein Kerngeschäft und eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Arbeit dar. Die Ergebnisse zeigen, dass die Interaktion mit anderen Professionsangehörigen in der interprofessionellen Kooperation ein entscheidender Ort professioneller Identitätskonstruktion ist, denn sie fordert eine sorgfältige Auftrags- und Rollenklärung. Das professionelle Selbstverständnis kann nicht von der im Privaten und Öffentlichen existierenden Fremdwahrnehmung absehen (Keupp et al. 2002; Krappmann 1969). Die Schulsozialarbeitenden interessieren sich dafür, was andere von ihnen denken und erwarten. Die Erwartungen werden in den Phasen der Positionierung im Schulsetting sowie im Streben nach Anerkennung verarbeitet und gegebenenfalls in ihre professionelle Identität integriert. Ein Klima der Wertschätzung zwischen den Kooperierenden sowie die Offenheit und Bereitschaft zur Kooperation ermöglicht ein zielbewusstes und lösungsorientiertes Arbeiten nach den eigenen Vorstellungen. Dabei fühlen sich die Schulsozialarbeitenden gestärkt in ihrem Handeln, was zur Stabilität der professionellen Identität beiträgt. Demgegenüber kann ein Wissensdefizit bezüglich der Aufgaben und Zuständigkeiten der Schulsozialarbeit sowie ein negatives und misstrauisches Arbeitsklima die Identitätskonstruktion schwächen. Die Erwartungen der Kooperationspartner_innen unterscheiden sich teilweise stark vom professionellen

Selbstverständnis der befragten Schulsozialarbeitenden. Auch hinsichtlich der Integration der Schulsozialarbeit in die Schule sind grosse Unterschiede zu beobachten. Die unterschiedlichen Fremdwahrnehmungen widerspiegeln die noch unscharf definierte professionelle Identität der Schulsozialarbeitenden. Ein klares Rollenverständnis von sich selbst führt auch zu einer besseren Fremdwahrnehmung. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Schulsozialarbeitenden insbesondere in der interprofessionellen Kooperation gefordert sind, sich zu positionieren und gegenüber anderen Professionen abzugrenzen. Der Prozess der Entwicklung einer professionellen Identität geht demnach direkt mit der Abgrenzung gegenüber anderen Professionen einher und formt sich in den Interaktionen mit anderen Professionellen.

Geschlechtsspezifische Identitätskonstruktion

Geschlechterverhältnisse und geschlechterspezifische Differenzkonstruktionen prägen das Handlungsfeld wie auch die Praxis der Schulsozialarbeit. Die Einordnung der Schulsozialarbeit im Machtfeld sozialer Geschlechterordnungen zeigt eine Verknüpfung von Profession und Geschlecht sowie Geschlechterstereotypisierungen, wie sie seit den Anfängen für die Soziale Arbeit belegt sind. Die Bewertung der professionellen Tätigkeiten ist nach wie vor eng mit der Zuschreibung von «natürlichen Eigenschaften» der Geschlechter verbunden. Das Konzept der geistigen Mütterlichkeit schreibt den Frauen aufgrund ihres Frau-Seins «mütterliche» Kompetenzen, wie Wärme und Emotionalität, natürlicherweise zu. Am Anfang der Sozialen Arbeit argumentierten Frauen der Frauenbewegung mit diesem Konzept, um den Frauen den Einstieg in die Erwerbsarbeit und die Aneignung eines eigenen Tätigkeitsfeldes zu ermöglichen. Heute zielt «die männliche Vergeschlechtlichung Sozialer Arbeit [...] auf die Statusaufwertung Sozialer Arbeit als leistungsstark, effizient, effektiv und outputorientiert» ab (Heite 2010:33). Geschlechterstereotypisierungen wirken sich nicht nur auf die Denk- und Handlungsweisen der Schulsozialarbeitenden aus, sie werden von ihnen auch konstruiert und gefestigt. Stereotypisierungen sind teilweise so erhärtet, dass sie mehr oder weniger bewusst die Handlungsgrundlage der Schulsozialarbeitenden bilden. Geschlechterverhältnisse sind auch in der Professionalisierungsdebatte der Schulsozialarbeit aktuell. Die Forderung nach mehr männlichen Fachkräften in der Schulsozialarbeit – insbesondere auf der Primarstufe – sowie die Bewertung der professionellen Tätigkeiten von Frauen und Männern und die Geschlechterstereotypisierungen zeigen, dass eine Überbetonung der Geschlechterdifferenzen in der Schulsozialarbeit stattfindet. Die Ergebnisse zeigen sowohl in der Nutzung

der Schulsozialarbeit wie auch im Handeln der Schulsozialarbeitenden Geschlechterdifferenzierungen. Genderbezogene Projekte in Form der Mädchen- und Bubenarbeit fokussieren auf die Zweigeschlechtlichkeit. Spies definiert dies als «Dramatisierungsfalle, die sich zeigt, wenn das soziale Geschlecht (Gender) als schulische Ordnungskategorie den Hintergrund für die konzeptionelle Arbeit von Schulsozialarbeit bildet» (Spies 2014:148). Die geschlechterhomogenen Gruppenangebote zeigen jedoch auch die Präsenz von Genderfragen in der Praxis. Es ist grundsätzlich davon auszugehen, «dass dahinter die Absicht steht, Diskriminierungen vorzubeugen, aufzudecken, abzubauen und Gleichberechtigung herzustellen» (Spies 2017a:220). Das binäre Geschlechtersystem und die Heteronormativität werden von den befragten Schulsozialarbeitenden nicht in Frage gestellt. Für Jugendliche, die in ihrer Geschlechtsidentität oder sexuellen Orientierung nicht dem heteronormativen Verständnis entsprechen, ist die Schule ein Umfeld, in dem sie mit Ablehnung, Mobbing, Diskriminierung konfrontiert sind (Kleiner 2015:41; Kugler und Nordt 2015:208). Themen rund um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sollten systematisch in die Aus- und Weiterbildung von Schulsozialarbeitenden einfließen (GLSEN et al. 2019:72; Hofmann et al. 2019:29). Zum einen geht es darum, die eigene Praxis geschlechtersensibel zu reflektieren und auszurichten. Zum anderen sollen Konzepte eingebracht werden, die an Schulen eine Kultur der Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt ermöglicht und mit denen in der interprofessionellen Kooperation mit anderen pädagogischen Fachpersonen gearbeitet werden kann. Dies wird nicht nur die Arbeit mit LGBTIQ-Jugendlichen unterstützen, sondern kann auch eine stärkere Grundlage im Umgang mit Fragen der Geschlechtsidentität und des Geschlechtsausdrucks bei allen Schüler_innen bieten. Zudem sind Fähigkeiten und Leistungspotenziale teilweise unverhältnismässig eng an Geschlecht gebunden, während andere Kategorien wie Alter, Herkunft oder Religion vernachlässigt werden. Damit ungerechtfertigte Dramatisierungen vermieden werden können und die Situation der Adressat_innen der Schulsozialarbeit angemessen eingeschätzt werden kann, ist die Verknüpfung mit weiteren Differenzlinien zu machen.

7.4 Limitationen

Mit dem Anspruch einer reflexiv-kritischen Sozialforschung wird abschliessend die Reichweite der Ergebnisse reflektiert. Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf die Perspektive der Schulsozialarbeit. Der Fokus auf das Handlungsfeld Schulsozialarbeit schränkt verallgemeinerbare Aussagen zum professionellen Feld der Sozialen Arbeit ein,

wird jedoch den handlungsfeldspezifischen Anforderungen und Strukturen gerecht und lässt Aussagen für die Schulsozialarbeit zu. Dabei ist die Methode der Selbsteinschätzung im Gruppensetting aufgrund der sozialen Erwünschtheit kritisch zu sehen. Um den Effekt der sozialen Erwünschtheit zu reduzieren, wurde bei der Gruppenzusammenstellung darauf geachtet, dass Schulsozialarbeitende aus dem gleichen Angebot nicht in derselben Gruppe zusammengenommen wurden. Zudem standen die Schulsozialarbeitenden in keinem hierarchischen Abhängigkeitsverhältnis zueinander und konnten sich frei äussern, ohne (negative) Konsequenzen zu befürchten. Schliesslich wurde den Diskussionsteilnehmenden zugesichert, dass ihre Daten in anonymisierter Form publiziert werden und somit keine Rückschlüsse auf ihre Person gemacht werden können. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die Herstellung professioneller Identität ein wechselseitiger Prozess ist, wäre es insbesondere für die Frage nach der professionellen Fremdwahrnehmung sinnvoll, ebenfalls schulische Akteur_innen aus anderen Professionen, Eltern sowie Schüler_innen in die Analyse miteinzubeziehen und einander gegenüberzustellen. Ein solches Vorgehen würde Aufschluss darüber geben, ob die Schulsozialarbeitenden entsprechend ihrem professionellen Selbstverständnis auch von ihrem Gegenüber wahrgenommen werden und wo es Diskrepanzen in den Wahrnehmungen gibt. Dass die professionelle Fremdwahrnehmung aus der Perspektive der Schulsozialarbeitenden erhoben wurde, ist für das vorliegende Forschungsinteresse vertretbar, weil dadurch deutlich wird, welche Fremdwahrnehmungen den Schulsozialarbeitenden bewusst sind. Schliesslich sind es diese Eindrücke, mit denen sich die Schulsozialarbeitenden auseinandersetzen und die die professionelle Identitätskonstruktion beeinflussen. Für die Beantwortung des Forschungsinteresses kann die gewählte Methode und Auswertung als geeignet erachtet werden, da der Offenheit qualitativer Forschung entsprochen wird. Gleichzeitig sind mit der Datenlage keine Generalisierungen möglich. Eine Validierungsstrategie zur Sicherung der Güte der Forschungsergebnisse liesse sich anhand der Methodentriangulation – beispielsweise durch die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren – erreichen. Durch die Gegenüberstellung der nachgebildeten Konstruktionsprinzipien professioneller Identität mit quantitativen Daten zum Identitätsbildungsprozess von Schulsozialarbeitenden liessen sich die Erkenntnisse spezifizieren. Die Studie zeigt, dass die Kategorie Geschlecht und der Geschlechterdiskurs in der Praxis der Schulsozialarbeit auf verschiedenen Ebenen zentral und als Querschnittsthema allgegenwärtig ist. Dies fordert eine gendersensible Schulsozialarbeit. In der vorliegenden Analyse wurde aufgezeigt, dass heteronormative Vorstellungen und ein binäres Geschlechterverständnis das Denken und

Handeln der Schulsozialarbeitenden prägen. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass es nicht nur eine Notwendigkeit, sondern auch ein Bedürfnis der befragten Schulsozialarbeitenden ist, geschlechtersensible Methoden und wissenschaftliche Ansätze bereits in der Ausbildung stärker zu gewichten. Zudem tragen die Ergebnisse zu einer geschlechterreflexiven Haltung der Schulsozialarbeitenden sowie zu einem breiteren Verständnis von Geschlecht, Elternschaft und Familie bei. Welche fachlichen Bedingungen und konzeptionellen Rahmungen ausserdem notwendig sind, um den Genderdiskurs in der Praxis zu realisieren, bleibt als ein weiteres Forschungsdesiderat bestehen.

8 Ausblick

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur Profilierung und Professionalisierung der Schulsozialarbeit, indem sie aufzeigt, wie professionelle Identität von Schulsozialarbeitenden hergestellt wird und wie Geschlecht und Geschlechterverhältnisse im Professionalisierungsprozess und auf der Ebene der Interaktionen und Identitätskonstruktionen (re-)produziert werden. Auf die Fragen nach der professionellen Identitätskonstruktion konnten sechs Konstruktionsprinzipien empirisch belegt werden. Dabei wurden die von Harmssen (2004) für die Soziale Arbeit identifizierten vier Konstruktionsprinzipien professioneller Identität – Subjektivität, Handlungsorientierung, Reflexivität und Flexibilität – mit den Kategorien Interaktivität und Geschlechtsspezifität erweitert. Professionelle Identität in der Schulsozialarbeit ist demnach eine subjektive, handlungsorientierte, reflexive, flexible, interaktive und geschlechtsspezifische Konstruktionsleistung. Basierend auf den Erkenntnissen lassen sich im Hinblick auf weitere Forschungen zur Thematik folgende Desiderate formulieren:

- Gemäss der symbolisch-interaktionistischen Tradition ist ein doppelseitiger Prozess zur Herstellung von Identität anzunehmen (Krappmann 1969; Mead 1934). Gerade in einem von Kooperation geprägten Handlungsfeld wie dem der Schulsozialarbeit bestehen identitätsstabilisierende Handlungsstrategien darin, Selbst- und Fremdwahrnehmung immer wieder neu auszuloten. Wie andere die Schulsozialarbeit wahrnehmen, ist eine Frage, die in der vorliegenden Untersuchung ausschliesslich vor dem Hintergrund des Fremdbewusstseins der Schulsozialarbeitenden beantwortet werden konnte. Es wäre daher interessant, die Perspektive der Kooperationspartner_innen der Schulsozialarbeit in die Analyse der professionellen Identitätskonstruktion aufzunehmen. Verbesserungsmöglichkeiten könnten

insbesondere in der Klärung der Bestimmung von Zuständigkeiten zwischen der Schulsozialarbeit und der Heilpädagogik identifiziert werden.

- Gendersensible Bildung und Erziehung sind schulische Querschnittsthemen und gendersensible Schulsozialarbeit gilt als Qualitätsmerkmal von Schulen (Glockentöger und Adelt 2017). Eine gendersensible Schulsozialarbeit erfordert von den Berufsakteur_innen Genderkompetenzen und eine intersektionale Perspektive, die nicht nur Geschlecht reflektiert, sondern auf eine Verschränkung mit weiteren Differenzlinien verweist. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass Heteronormativität und das binäre Geschlechtersystem bei den befragten Schulsozialarbeitenden unreflektiert bleiben. Die Lebensrealitäten und Bedürfnisse von Mädchen und Jungen respektive Kindern und Jugendlichen sind jedoch vielfältig. Dieser Vielfalt muss im Forschungsprozess Rechnung getragen werden. Vor diesem Hintergrund und im Kontext der wachsenden Literatur über die Notwendigkeit der Anerkennung der Geschlechtervielfalt in der Professionalisierung und professionellen Identität der Sozialen Arbeit (Burdge 2007; McPhail 2008; Wagaman et al. 2018) ist eine inhaltliche und theoretische Erweiterung mit queertheoretischen Ansätzen der Frauen- und Geschlechterforschung notwendig. Eine queertheoretische Perspektive stellt die Normierungen, Heteronormativität und binäre Codierung von Zweigeschlechtlichkeit grundlegend in Frage und betrachtet neben Geschlecht und Sexualität auch andere sozialen Kategorien. Die Schulsozialarbeit sollte ihr methodisches Handeln, die konzeptionelle Weiterentwicklung in der Praxis sowie die Forschung künftig dementsprechend ausrichten. Die Auseinandersetzung mit queeren Ansätzen muss sich in Leitbildern und Konzepten abbilden.

Die Schulsozialarbeit wird in ihrem inhaltlichen und quantitativen Ausbau von sozial- und bildungspolitischen Gestaltungsspielräumen, Strategien und Entscheidungen bestimmt. Gemäss Haase hat «[d]ie Abhängigkeit von sozial- und bildungspolitischen Strategien [...] offenbar einen starken Legitimationsdruck zur Folge» (2017:19). Werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit in einem grösseren Kontext betrachtet, so kann der Schluss gezogen werden, dass es sinnvoll wäre, mehr Zeit und Ressourcen in den Profilierungsprozess der Schulsozialarbeit zu investieren, um den Konstruktionsprozess einer kollektiven Identität der Schulsozialarbeitenden zu fördern. Eine stabile und stark ausgeprägte Identität und das damit verbundene Handeln zum Wohl der Kinder und

Jugendlichen sind insbesondere in Zeiten ökonomischer und gesellschaftlicher Umbrüche wichtig, damit die Legitimität und Notwendigkeit der Schulsozialarbeit durch die Politik und Gesellschaft anerkannt werden.

Literaturverzeichnis

- Abteilung für Gleichstellung der Universität Bern. 2017. Geschlechtergerechte Sprache. Empfehlungen für die Universität Bern. *Universität Bern*. Bern: Universität Bern. Internetdokument. https://www.unibe.ch/unibe/portal/content/e809/e810/e812/e824/e826/e17401/e554561/e554562/2017Gendergerechte-Sprache_Auflage2_f.Web_ger.pdf (zuletzt geprüft am 15.10.2020).
- Acker, Joan. 1990. Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society* 4(2):139–158.
- Adamson, Carole, Liz Beddoe und Allyson Davys. 2012. Building resilient practitioners: Definitions and practitioner understandings. *The British Journal of Social Work* 44(3):522–541.
- Ambord, Simone und Monique Brunner. 2018. Interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule. 6. *Fachtagung der Fachgruppe Schulsozialarbeit AvenirSocial*, Bern, 6 Juni 2018.
- Ambord, Simone, Ueli Hostettler, Monique Brunner und Roger Pfiffner. 2018. Interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit – Die Rolle der subjektiven sozialen Belastung bei Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36(1):50–62.
- Ambord, Simone, Roger Pfiffner, Monique Brunner und Ueli Hostettler. 2017. Interprofessionelle Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule. *Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung SGBF Kongress 2017*, Fribourg, 26 Juni 2017.
- Ammann Dula, Eveline, Fabienne Friedli und Sanna Frischknecht. 2017. Offene Mädchenarbeit in der Deutschschweiz: Forschungsbericht. *Berner Fachhochschule Soziale Arbeit*. Bern: Berner Fachhochschule Soziale Arbeit.
- AvenirSocial. 2014. *Die globale IFSW/IASSW-Definition der Sozialen Arbeit von 2014*. Internetdokument. <https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/2019/07/definitive-deutschsprachighttps://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/IFSW-IASSW-Definition-2014-mit-Kommentar-dt.pdf> (zuletzt geprüft am 30.01.2021).
- AvenirSocial und Schulsozialarbeitsverband SSAV. 2010a. *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. Internetdokument. https://ssav.ch/download/326/Qualit%C3%A4ts-Richtlinien_Schulsozialarbeit.pdf (zuletzt geprüft am 31.01.2021).

- AvenirSocial und Schulsozialarbeitsverband SSAV. 2010b. *Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit*. Internetdokument. <https://schulsozialarbeit.ch/2019/07/05/rahmenempfehlungen-zur-schulsozialarbeit/> (zuletzt geprüft am 31.01.2021).
- AvenirSocial und Schulsozialarbeitsverband SSAV. 2016. *Leitbild: Soziale Arbeit in der Schule*. Internetdokument. <https://schulsozialarbeit.ch/2019/07/15/leitbild-von-avenir-social-und-dem-ssav/> (zuletzt geprüft am 31.01.2021).
- Baier, Florian. 2007. *Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur sozialen Arbeit in Schulen*. Social Strategies, vol. 42. Bern: Peter Lang.
- Baier, Florian. 2008. Schulsozialarbeit. In *Schulische und schulnahe Dienste: Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven*, herausgegeben von Florian Baier und Stefan Schnurr. Bern: Haupt.
- Baier, Florian. 2011a. Schulsozialarbeit in der Schweiz. S. 62–79. In *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*, herausgegeben von Florian Baier und Ulrich Deinet. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, Florian. 2011b. Warum Schulsozialarbeit?: Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. S. 85–96. In *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*, herausgegeben von Florian Baier und Ulrich Deinet. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, Florian. 2015. Schulsozialarbeit in der Schweiz. S. 41–61. In *Reader Schulsozialarbeit - Band 3: Von den Nachbarn lernen - Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schulen*, herausgegeben von Deutsches Rotes Kreuz e.V. Berlin.
- Baier, Florian und Ulrich Deinet. 2011. Einleitung: Schulsozialarbeit als soziale Innovation. S. 9–16. In *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*, herausgegeben von Florian Baier und Ulrich Deinet. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, Florian und Rahel Heeg. 2011. *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barben, Marie-Louise und Elisabeth Ryter. 1988. *Verflixt und zugenäht*. Zürich: Chronos.
- Barretti, Marietta. 2004. What do we know about the professional socialization of our students? *Journal of Social Work Education* 40(2):255–283.

- Bayne-Smith, Marcia, Terry Mizrahi, Yossi Korazim-Korosy und Martha Garcia. 2014. Professional Identity and Participation in Interprofessional Community Collaboration. *Issues in interdisciplinary studies* 32:103–133.
- Becker-Lenz, Roland. 2018. Die Professionskultur der Sozialen Arbeit. S. 63–84. In *Professionskulturen-Charakteristika unterschiedlicher professioneller Praxen*, herausgegeben von Silke Müller-Hermann, Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, und Gudrun Ehlert. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker-Schmidt, Regina. 1993. Geschlechterdifferenz-Geschlechterverhältnis: soziale Dimensionen des Begriffs «Geschlecht». *Zeitschrift für Frauenforschung* 11(2):37–46.
- Beddoe, Liz. 2011. Investing in the future: Social workers talk about research. *The British Journal of Social Work* 41(3):557–575.
- Beddoe, Liz. 2013. Health social work: Professional identity and knowledge. *Qualitative Social Work* 12(1):24–40.
- Beddoe, Liz. 2017. Managing identity in a host setting: School social workers' strategies for better interprofessional work in New Zealand schools. *Qualitative Social Work* 0(00):1-17.
- Beddoe, Liz und Carole Adamson. 2016. Educating resilient practitioners. S. 343–354. In *Routledge international handbook of social work education*, herausgegeben von Imogen Taylor, Marion Bogo, Michelle Lefevre, und Barbra Teater. London: Routledge.
- Bereswill, Mechthild. 2011. Intersektionalität. S. 210–213. In *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht*, herausgegeben von Gudrun Ehlert, Funk Heide, und Gerd Stecklina. Weinheim und München: Juventa.
- Bereswill, Mechthild und Gerd Stecklina. 2010. *Geschlechterperspektiven für die Soziale Arbeit: zum Spannungsverhältnis von Frauenbewegungen und Professionalisierungsprozessen*. München: Beltz Juventa.
- Bohnsack, Ralf. 1993. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bolin, Brien L., Douglas A. Crews, Karen I. Countryman-Roswurm und Natalie Grant. 2014. Six-word memoirs: A reflection of social work professional competency and identity. *Professional Development* 17(1):28–38.

- Bourmer, Monika. 2012. *Berufliche Identität in der Sozialen Arbeit. Bildungstheoretische Interpretationen autobiographischer Quellen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bragg, Jedediah E. 2020. The need for more inclusive measures of sexuality within social work research: addressing the erasure of sexual and gender minority populations. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work* 29(1):1–18.
- Bronstein, Laura R. 2002. Index of interdisciplinary collaboration. *Social Work Research* 26(2):113–126.
- Bronstein, Laura R. 2003. A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work* 48(3):297–306.
- Brückner, Margrit. 2008. Geschlechterverhältnisse und Soziale Arbeit: „De“- und „Re“-Gendering als theoretische und praktische Aufgabe. S. 213–230. In *Key Competence: Gender*. HAWK-Ringvorlesung 2007/2008, herausgegeben von Ingrid Haasper und Bettina Jansen-Schulz. Berlin: LIT Verlag.
- Brückner, Margrit. 2012. Soziale Arbeit mit Frauen und Mädchen: Auf der Suche nach neuen Wegen. S. 549–558. In *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch*, herausgegeben von Werner Thole. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brückner, Margrit. 2013. Professionalisierung und Geschlecht im Berufsfeld Soziale Arbeit. *die hochschule* 22(1):107–117.
- Brunner, Monique und Simone Ambord. 2018. Professionalisierung und Geschlecht in der Sozialen Arbeit. S. 116–123. In *Jahrbuch Denknetz 2018: Bildung und Emanzipation*, herausgegeben von Denknetz. Zürich: Edition 8.
- Brunner, Monique, Simone Ambord, Roger Pfiffner und Ueli Hostettler. 2017. School social work in Switzerland. Characteristics and factors of interprofessional collaboration. *Poster Presentation. EARLI*, Tampere, Finland, 29 August 2017.
- Brunner, Monique, Roger Pfiffner, Simone Ambord und Ueli Hostettler. 2018. Wie Schulsozialarbeit und Schule kooperieren: Fünf Merkmale interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. S. 38–47. In *Soziale Arbeit im Kontext Schule: Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz*, herausgegeben von Emanuela Chiapparini, Renate Stohler, und Esther Bussmann. Opladen: Budrich.
- Buchen, Sylvia. 2004. Standortbestimmung und Selbstvergewisserung der Geschlechterforschung als Einführung. S. 11–18. In *Gender methodologisch: Empirische*

- Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen*, herausgegeben von Sylvia Buchen, Cornelia Helfferich, und Maja S. Maier. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Bundesamt für Statistik. 2020. *Studierende und Abschlüsse der Hochschulen (SHIS-studex)*. Internetdokument. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hochschulen/fachhochschulen.html> (zuletzt geprüft am 29.04.2020).
- Burdge, J. Barb. 2007. Bending Gender, Ending Gender: Theoretical Foundations for Social Work Practice with the Transgender Community. *Social Work* 52(3):243–250.
- Burkhardt Modena, Esther. 1988. Sozialarbeit: ein Frauenberuf auch für Männer. S. 101–110. In *Verflixt und zugenäht*, herausgegeben von Marie-Louise Barben und Elisabeth Ryter. Zürich: Chronos.
- Butler, Judith. 1991. *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Charles, Maria. 2005. *Entwicklung der beruflichen Segregation nach Geschlecht und nach Staatsangehörigkeit in der Schweiz, 1970-2000*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Charles, Maria und David Grusky. 2005. *Occupational Ghettos. The Worldwide Segregation of Women and Men*. Stanford: Stanford University Press.
- Chiapparini, Emanuela, Renate Stohler und Esther Bussmann. 2018. *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz*. Opladen: Budrich.
- Christen, Esther und Simone Pfeiffer. 1999. *Sozialarbeit macht Schule. Eine Bestandsaufnahme der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz*. Basel: Eigenverlag HFS-BB.
- Combahee River Collective. 1981. A Black Feminist Statement. S. 210–218. In *This bridge called my back: Writings by radical women of color*, herausgegeben von Cherríe Moraga und Gloria Anzaldúa. New York: Women of Color Press.
- Craig, Shelley L., Gio Iacono, Megan S. Pacey, Michael P. Dentato und Kerrie E. H. Boyle. 2017. Intersecting sexual, gender, and professional identities among social work students: The importance of identity integration. *Journal of Social Work Education* 53(3):466–479.

- Crenshaw, Kimberle. 1989. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *U. Chi. Legal F.*:139.
- Croft, Alyssa, Toni Schmader und Katharina Block. 2015. An Underexamined Inequality: Cultural and Psychological Barriers to Men's Engagement With Communal Roles. *Personality and Social Psychology Review* 19(4):343–370.
- Czollek, Leah Carola, Gudrun Perko und Heike Weinbach. 2009. *Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder*. Weinheim und München: Juventa-Verlag.
- Dachverband offene Kinder- und Jugendarbeit Schweiz. 2012. *Mädchenarbeit in der offenen Kinder- und Jugendarbeit in der Schweiz: Grundlagen für Fachpersonen und Entscheidungstragende*. Internetdokument. https://doj.ch/wp-content/uploads/Leitlinien_Maedchenarbeit.pdf (zuletzt geprüft am 31.01.2021).
- Daigler, Claudia. 2008. *Biografie und sozialpädagogische Profession. Eine Studie zur Entwicklung beruflicher Selbstverständnisse am Beispiel der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen*. München: Juventa.
- Daniel, CarolAnn. 2007. Outsiders-Within: Critical Race Theory, Graduate Education and Barriers to Professionalization. *Journal of Sociology & Social Welfare* 34(25):25–42.
- Daniel, CarolAnn. 2011. The Path to Social Work: Contextual Determinants of Career Choice among Racial/Ethnic Minority Students. *Social Work Education* 30(8):895–910.
- Degele, Nina. 2003. Happy together: Soziologie und Gender Studies als paradigmatische Verunsicherungswissenschaften. *Soziale Welt* 54(1):9–29.
- Degele, Nina. 2005. Heteronormativität entselbstverständlichen: Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. *Freiburger FrauenStudien* 11(17):15–39.
- Degele, Nina. 2008. *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. München: Fink (UTB).
- Dewe, Bernd und Hans-Uwe Otto. 2012. Reflexive Sozialpädagogik. S. 197–217. In *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch*, herausgegeben von Werner Thole. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewe, Bernd und Hans-Uwe Otto. 2018a. Profession. S. 1191–1202. In *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, herausgegeben von Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow, und Holger Ziegler. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Dewe, Bernd und Hans-Uwe Otto. 2018b. Professionalität. S. 1203–1213. In *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, herausgegeben von Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch, Rainer Treptow, und Holger Ziegler. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Dietze, Gabriele, Elahe Haschemi Yekani und Beatrice Michaelis. 2012. "Checks and Balances": Zum Verhältnis von Intersektionalität und Queer Theory. S. 107–140. In *Gender als interdependente Kategorie: neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*, herausgegeben von Katharina Walgenbach, Gabriele Dietze, Lann Hornscheidt, und Kerstin Palm. Opladen: Barbara Budrich.
- Dodd, S. J. und Deborah Tolman. 2017. Reviving a positive discourse on sexuality within social work. *Social Work* 62(3):227–234.
- Drilling, Matthias. 2005. Drei Anmerkungen zum gegenwärtigen Stand der Schulsozialarbeit. *SozialAktuell* 37(13):14–16.
- Drilling, Matthias. 2009. *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*, 4. Auflage. Bern: Haupt.
- Earle, Nicci. 2008. *Social Work in Social Change. The Profession and Education of Social Workers in South Africa*. Kapstadt: HSRC Press.
- Earls Larrison, Tara und Wynne S. Korr. 2013. Does Social Work Have a Signature Pedagogy? *Journal of Social Work Education* 49(2):194–206.
- Ehlert, Gudrun. 2013. Profession und Geschlecht: Hierarchie und Differenz in der Sozialen Arbeit. S. 117–130. In *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit: Bezüge, Lücken, Herausforderungen.*, herausgegeben von Kim-Patrick Sabla und Melanie Plösser. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Ehlert, Gudrun. 2018. Profession, Disziplin und Geschlecht. S. 197–213. In *Professionskulturen-Charakteristika unterschiedlicher professioneller Praxen*, herausgegeben von Silke Müller-Hermann, Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, und Gudrun Ehlert. Wiesbaden: Springer VS.
- Ellemers, Naomi. 2018. Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology* 69(1):275–298.
- Estevez-Abe, Margarita. 2006. Gendering the Varieties of Capitalism: A Study of Occupational Segregation by Sex in Advanced Industrial Societies. *World Politics* 59(1):142–175.

- Finch, Helen und Jane Lewis. 2003. Focus Groups. S. 170–198. In *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, herausgegeben von Jane Ritchie und Jane Lewis. London: SAGE Publications.
- Gahleitner, Silke-Birgitta. 2008. Doppelt hinschauen: Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring als Instrument für die Gender-Forschung am Beispiel einer Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Aspekten sexueller Gewalterfahrung. S. 222–234. In *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*, herausgegeben von Philipp Mayring und Michaela Gläser-Zikuda. Weinheim: Beltz.
- Ganß, Petra. 2011. *Männer auf dem Weg in die Soziale Arbeit – Wege nach oben? Die Konstruktion von ‚Männlichkeit‘ als Ressource der intraberuflichen Geschlechtersegregation*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Gauthier, Jacques-Antoine und Lavinia Gianettoni. 2013. Socialisation séquentielle et identité de genre liées à la transition de la formation professionnelle à l’emploi. *Revue Suisse de Sociologie* 39(1):33–55.
- Geissler-Piltz, Brigitte und Susanne Gerull. 2009. *Soziale Arbeit im Gesundheitsbereich. Wissen, Expertise und Identität in multiprofessionellen Settings*. Opladen: Budrich UniPress.
- Gildemeister, Regine. 1983. *Als Helfer überleben. Beruf und Identität in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Gildemeister, Regine. 2008. Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. S. 167–198. In *Geschlechterdifferenzen - Geschlechterdifferenzierungen: Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen*, herausgegeben von Sylvia M. Wilz. Wiesbaden: Springer.
- Gillingham, Philip. 2006. Male Social Workers in Child and Family Welfare: New Directions for Research. *Social Work* 51(1):83–85.
- Gitterman, Alex. 2014. Social Work: A Profession in Search of Its Identity. *Journal of Social Work Education* 50(4):599–607.
- Glockentöger, Ilke und Eva Adelt. 2017. *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Beiträge zur Schulentwicklung*. Münster, New York: Waxmann.
- GLSEN, ASCA, ACSSW und SSWAA. 2019. Supporting safe and healthy schools for lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer students: A national survey of school counselors, social workers, and psychologists. *GLSEN*. New York: GLSEN.

- Gottschall, Karin. 2000. *Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotentiale im deutschen soziologischen Diskurs*. Opladen: Springer-Verlag.
- Grasshoff, Gunther und Cornelia Schweppe. 2009. Biographie und Professionalität in der Sozialpädagogik. S. 307–318. In *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*, herausgegeben von Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, und Silke Müller. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Großmaß, Ruth. 2008. Die Rolle des Geschlechterverhältnisses in der Sozialen Arbeit – ein Blick auf die Geschichte der Profession. *Soziale Arbeit* 57(10-11):387–397.
- Haase, Katrin. 2017. *Berufliche Selbstverständnisse in der Schulsozialarbeit. Biographische (Re-)Konstruktionen vom beruflichen Werden der selbstbestimmten Anderen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Harding, Sandra G. 1991. *Feministische Wissenschaftstheorie. um Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht*. Hamburg: Argument.
- Harmsen, Thomas. 2004. *Die Konstruktion professioneller Identität in der sozialen Arbeit. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Harmsen, Thomas. 2009. Konstruktionsprinzipien gelingender Professionalität in der Sozialen Arbeit. S. 255–264. In *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*, herausgegeben von Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, und Silke Müller. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harmsen, Thomas. 2014. *Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit. Konstruktionsprinzipien, Aneignungsformen und hochschuldidaktische Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer.
- Hausen, Karin. 1976. Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“: Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. S. 363–401. In *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*, herausgegeben von Werner Conze. Stuttgart: Klett.
- Heiner, Maja. 2004. *Professionalität in der sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Heintz, Bettina und Eva Nadai. 1998. Geschlecht und Kontext: De-Institutionalisierungsprozesse und geschlechtliche differenzierung. *Zeitschrift für Soziologie* 27(2):75–93.
- Heite, Catrin. 2010. Soziale Arbeit – Post-Wohlfahrtsstaat – Geschlecht: Zum Zusammenhang von Professionalität und Politik. S. 25–38. In *Frauenpolitik in Familienhand?: Neue Verhältnisse in Konkurrenz, Autonomie oder Kooperation*, herausgegeben von Karin Böllert und Nina Oelkers. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirschauer, Stefan. 1989. Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. *Zeitschrift für Soziologie* 18(2):100–118.
- Hirschauer, Stefan. 1994. Die soziale Fortpflanzung der Zwei-Geschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46(4):668–692.
- Hirschauer, Stefan. 2001. Das Vergessen des Geschlechts: Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. S. 208–236. In *Geschlechtersoziologie*, herausgegeben von Bettina Heintz. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hofmann, Monika, Janine Lüthi und Christa Kappler. 2019. Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in pädagogischen Settings der Deutschschweiz. *Recherchebericht. Pädagogische Hochschule Zürich; Interdisziplinäres Zentrum für Geschlechterforschung IZFG*. Pädagogische Hochschule Zürich; Interdisziplinäres Zentrum für Geschlechterforschung IZFG.
- Hollenstein, Erich. 2000. Kooperation in der Schulsozialarbeit: Über Grenzbereiche in der Schul- und Sozialpädagogik. *Die Deutsche Schule* 92(3):355–367.
- Hollenstein, Erich und Frank Nieslony. 2012. *Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Profession und Qualität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hostettler, Ueli, Roger Pfiffner, Simone Ambord und Monique Brunner. 2020. *Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. Bern: hep verlag.
- Husi, Gregor und Simone Villiger. 2012. *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: Interact.

- Iseli, Daniel und Simone Grossenbacher. 2013. Schulsozialarbeit: Leitfaden zur Einführung und Umsetzung. *Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung.
- Iseli, Daniel und Renate Stohler. 2012. Schulsozialarbeit aus der Perspektive des Socialmanagements: Ergebnisse einer Modellanalyse in verschiedenen Kantonen. S. 173–190. In *Forschung und Entwicklung im Management sozialer Organisationen*, herausgegeben von Herbert Bassarak und Armin Schneider. Augsburg: Zielverlag.
- Iser, Angelika. 2011. Überlegungen zur Identitätsbildung an der Grenze zur Schulpädagogik. S. 176–178. In *Zur Identität der Sozialen Arbeit: Positionen und Differenzen in Theorie und Praxis*, herausgegeben von Hans Thiersch und Rainer Treptow. Lahnstein: neue praxis.
- Jarman, Jennifer, Robert M. Blackburn und Girts Racko. 2012. The dimensions of occupational gender segregation in industrial countries. *Sociology* 46(6):1003–1019.
- Jünemann, Rita. 2000. *Geschlechtstypische Identitätsbildungsprozesse in der professionellen Sozialen Arbeit. Eine geschlechtsvergleichende Untersuchung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Kelan, Elisabeth K. 2010. Gender Logic and (Un)doing Gender at Work. *Gender, Work and Organization* 17(2):174–194.
- Keller, Véréna. 2018. Ausbildung und Beschäftigung in der Sozialen Arbeit in der Schweiz: Zusammenstellung von aktuellen Grundlageninformationen. *AvenirSocial*. Bern: AvenirSocial.
- Kessler, Suzanne J. und Wendy McKenna. 1978. *Gender. An Ethnomethodological Approach*. New York: University of Chicago Press.
- Keupp, Heiner. 1988. Auf dem Weg zur Patchwork-Identität? *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis* 20(4):425–438.
- Keupp, Heiner, Thomas Ahbe, Wolfgang Gmür, Renate Höfer, Beate Mitscherlich, Wolfgang Kraus und Florian Straus. 2002. *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*, 2. Auflage. Hamburg: Rowohlt Reinbek.
- Kleiner, Bettina. 2015. *subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans* Jugendlicher*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kleve, Heiko. 2009. Ein Evergreen der Verunsicherung. Professionelle Identität in der Sozialen Arbeit – von der Moderne zur Postmoderne. S. 109–120. In *Soziale Arbeit*

- im Gesundheitsbereich: Wissen, Expertise und Identität in multiprofessionellen Settings*, herausgegeben von Brigitte Geissler-Piltz und Susanne Gerull. Opladen: Budrich UniPress.
- Klüsche, Wilhelm. 1994. Befähigung zur Konfliktbewältigung – ein identitätsstiftendes Merkmal für SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen. S. 73–109. In *Professionelle Identitäten in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik: Anstöße, Herausforderungen und Rahmenbedingungen im Prozess der Entwicklung eines beruflichen Selbstverständnisses*, herausgegeben von Wilhelm Klüsche. Mönchengladbach: Fachhochschule Niederrhein Fachbereich Sozialwesen.
- Krappmann, Lothar. 1969. *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kruse, Jan. 2004. *Arbeit und Ambivalenz. die Professionalisierung sozialer und informatisierter Arbeit*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kuckartz, Udo. 2014. *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kugler, Thomas und Stephanie Nordt. 2015. Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt als Themen der Kinder- und Jugendhilfe. S. 207–222. In *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt.: Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*, herausgegeben von Frederike Schmidt, Anne-Christin Schondelmayer, und Ute B. Schröder. Wiesbaden: Springer.
- Kühn, Thomas und Kay-Volker Koschel. 2011. *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lamnek, Siegfried. 2010. *Qualitative Sozialforschung*, 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Lenz, Gaby. 2003. Genderperspektiven – eine Notwendigkeit in der Sozialen Arbeit. S. 53–70. In *Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse: Konjunkturen in der Sozialpädagogik.*, herausgegeben von Dagmar Beinzger und Isabell Diehm. Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Locklear, Cindy E. 2017. Professional Socialization and Identity Development of Social Work Students. *Dissertation*, School of Social Work, Saint Catherine University, Minnesota. Internetdokument. <https://sophia.stkate.edu/dsw/10> (zuletzt geprüft am 04.12.2021).
- Lyons, Karen, Ivana La Valle und Cordelia Grimwood. 1995. Career Patterns of Qualified Social Workers: Discussion of a Recent Survey. *The British Journal of Social Work* 25(2):173–190.

- Mason, Jennifer. 2002. *Qualitative researching*. London: SAGE.
- Matter, Sonja. 2011. *Der Armut auf den Leib rücken. die Professionalisierung der Sozialen Arbeit in der Schweiz (1900-1960)*. Zürich: Chronos.
- Mayring, Philipp. 2010. Qualitative Inhaltsanalyse. S. 601–613. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, Philipp. 2016. *Einführung in die qualitative Sozialforschung. eine Anleitung zu qualitativem Denken*, 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- McPhail, Beverly A. 2004. Setting the Record Straight: Social Work Is Not a Female-Dominated Profession. *Social Work* 49(2):323–326.
- McPhail, Beverly A. 2008. Re-Gendering the Social Work Curriculum: New Realities and Complexities. *Journal of Social Work Education* 44(2):33–52.
- Mead, George Herbert. 1934. *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mellin, Elizabeth A., Dawn Anderson-Butcher und Laura Bronstein. 2011. Strengthening Interprofessional Team Collaboration: Potential Roles for School Mental Health Professionals. *Advances in School Mental Health Promotion* 4(2):51–60.
- Mellin, Elizabeth A., Laura Bronstein, Dawn Anderson-Butcher, Anthony J. Amorose, Anna Ball und Jennifer Green. 2010. Measuring interprofessional team collaboration in expanded school mental health: Model refinement and scale development. *Journal of Interprofessional Care* 24(5):514–523.
- Miehle-Fregin, Werner. 2011. Die Identität der Sozialen Arbeit in Kooperationsbezügen der Jugendhilfe. S. 164–165. In *Zur Identität der Sozialen Arbeit: Positionen und Differenzen in Theorie und Praxis*, herausgegeben von Hans Thiersch und Rainer Treptow. Lahnstein: neue praxis.
- Miller, Shari E. 2013. Professional Socialization: A Bridge Between the Explicit and Implicit Curricula. *Journal of Social Work Education* 49(3):368–386.
- Moorhead, Bernadette Josephine. 2017. The Lived Experience of Professional Identity: A Year-Long Study with Newly Qualified Social Workers. *Dissertation*, School of Humanities and Social Sciences, Charles Sturt University, Wagga Wagga, Australia.
- Morgan, David L. 1997. *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Mörschner, Marika. 1988. *Sozialpädagogik und Schule: zur Entwicklung ihrer Beziehung*. München, Basel: Reinhardt.

- Mummendey, Hans Dieter und Ina Grau. 2014. *Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung*, 6. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Nadai, Eva, Peter Sommerfeld, Felix Bühlmann und Barbara Krattiger. 2005. *Fürsorgliche Verstrickung. Soziale Arbeit zwischen Profession und Freiwilligenarbeit*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Nagy, Andrea. 2016. Soziale Arbeit ‚queer‘denken: Zur Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Heteronormativität in der Ausbildung sozialer Professionen. *soziales_kapital - wissenschaftliches journal österreichischer fachhochschul-studien-gänge soziale arbeit* 15:57–71.
- Nentwich, Julia C., Wiebke Poppen, Stefanie Schälin und Franziska Vogt. 2013. The same and the other: Male childcare workers managing identity dissonance. *International Review of Sociology* 23(2):325–344.
- Ødegård, Atle. 2006. Exploring perceptions of interprofessional collaboration in child mental health care. *International Journal of Integrated Care* 6(4).
- Olk, Thomas und Karsten Speck. 2001. LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen – Institutionelle und berufskulturelle Bedingungen einer „schwierigen“ Zusammenarbeit. S. 46–85. In *Jugendhilfe und Schule: Zwei Handlungsrationitäten auf dem Weg zu einer?*, herausgegeben von Peter Becker und Jochen Schirp. Münster: Votum.
- Olk, Thomas und Karsten Speck. 2004. Trägerqualität in der Schulsozialarbeit: Theoretische Reflexionen und empirische Befunde im Modellprogramm Schulsozialarbeit des Landes Sachsen-Anhalt. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 35(2):67–86.
- Olk, Thomas und Karsten Speck. 2009. Was bewirkt Schulsozialarbeit? - Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 55(6):910–927.
- Olk, Thomas und Karsten Speck. 2015. Schulsozialarbeit in ausgewählten europäischen Ländern: Impulse für die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland? S. 97–111. In *Reader Schulsozialarbeit - Band 3: Von den Nachbarn lernen - Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schulen*, herausgegeben von Deutsches Rotes Kreuz e.V. Berlin.
- Patton, Michael Quinn. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Pilgeram, Ryanne. 2007. 'Ass-kicking' Women: Doing and Undoing Gender in a US Livestock Auction. *Gender Work and Organization* 14(6):572–595.
- Plösser, Melanie. 2010. Differenz performativ gedacht: Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. S. 218–232. In *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*, herausgegeben von Fabian Kessl und Melanie Plösser. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pohl, Frank G. 2017. Geschlechter- und Rollenbilder in Schulen der Vielfalt. S. 217–233. In *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule: Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis*, herausgegeben von Ilke Glockentöger und Eva Adelt. Münster, New York: Waxmann.
- Pötter, Nicole und Gerhard Segel. 2009. *Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Powell, Abigail, Barbara Bagilhole und Andrew Dainty. 2009. How Women Engineers Do and Undo Gender: Consequences for Gender Equality. *Gender, Work and Organization* 16(4):411–428.
- Pullen, Alison und Ruth Simpson. 2009. Managing Difference in Feminized Work: Men, Otherness and Social Practice. *Human Relations* 62(4):561–587.
- Raab, Erich, Hermann Rademacker und Gerda Winzen. 1987. *Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern*. Weinheim: Juventa.
- Rabe-Hemp, Cara E. 2009. POLICEwomen or PoliceWOMEN?: Doing Gender and Police Work. *Feminist Criminology* 4(2):114–129.
- Ritchie, Jane und Jane Lewis. 2003. *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: SAGE Publications.
- Ritchie, Jane und Liz Spencer. 2002. Qualitative Data Analysis for Applied Policy Research. S. 305–329. In *The Qualitative Researcher's Companion*, herausgegeben von Michael Huberman und Matthew B. Miles. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Ritchie, Jane, Liz Spencer und William O'Connor. 2003. Carrying out Qualitative Analysis. S. 219–262. In *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, herausgegeben von Jane Ritchie und Jane Lewis. London: SAGE Publications.

- Rüegg, René, Roger Pfiffner und Stephanie Disler. 2018. Wird Schulsozialarbeit selektiv genutzt? Empirische Befunde über nutzenförderliche und nutzenhemmende Faktoren für Lehrpersonen aus 25 Berner Gemeinden. *Revue suisse de travail social* 21/22(17):31-47.
- Sabla, Kim-Patrick und Julia Rohde. 2013. Professionell qua Geschlecht?: (De)Thematisierungen von Professionalität und Geschlecht in der aktuellen Fachdebatte. S. 131–144. In *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit: Bezüge, Lücken, Herausforderungen.*, herausgegeben von Kim-Patrick Sabla und Melanie Plösser. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Sachsse, Christoph. 2001. Geschichte der Sozialarbeit. S. 670–681. In *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*, herausgegeben von Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch. Neuwied: Luchterhand.
- Schaffer, Hanne. 2013. *Sozialpädagoge und Mann. Männliches Selbstverständnis in einem Frauenberuf*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Schütte-Bäumner, Christian. 2010. Queer Professionals als Reflexionskategorie für die Soziale Arbeit. S. 77–95. In *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*, herausgegeben von Fabian Kessl und Melanie Plösser. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schütze, Fritz. 1992. Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. S. 132–170. In *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, herausgegeben von Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff, und Frank-Olaf Radtke. Opladen: Leske+Budrich.
- Seeck, Dietmar und Friedhelm Ackermann. 2000. SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen zwischen Studium und Beruf: Wissen und Können in der Sozialen Arbeit: Motivation, Fachlichkeit und berufliche Identität-eine empirische Annäherung. *Rundbrief/Gilde Soziale Arbeit e.V.*(1):21–38.
- Seiterle, Nicolette. 2014. Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Eine Standortbestimmung. S. 82–147. In *Soziale Arbeit in der Schule: Definition und Standortbestimmung*, herausgegeben von Kurt Gschwind. Luzern: interact - Hochschule für Soziale Arbeit.
- Speck, Karsten. 2006. *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spencer, Liz, Jane Ritchie und William O'Connor. 2003. Analysis: Practices, Principles and Processes. S. 199–218. In *Qualitative Research Practice: A Guide for Social*

- Science Students and Researchers*, herausgegeben von Jane Ritchie und Jane Lewis. London: SAGE Publications.
- Spies, Anke. 2012. Genderfragen in der Schulsozialarbeit – Vom „Stiefkind“ zum professionellen Standard im Rahmen intersektionaler Qualitätsmassstäbe. S. 185–201. In *Handlungsfeld Schulsozialarbeit: Profession und Qualität*, herausgegeben von Erich Hollenstein und Frank Nieslony. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Spies, Anke. 2014. Mädchen als Adressatinnen von Schulsozialarbeit: Ein Handlungsfeld zwischen Dramatisierungsfallen und gendersensiblen Professionalisierungsbestrebungen. *Betrifft Mädchen* 4:148–154.
- Spies, Anke. 2017a. Geschlecht als Strukturkategorie professionellen Handelns in der Schulsozialarbeit. S. 220–227. In *Handbuch der Schulsozialarbeit*, herausgegeben von Erich Hollenstein, Frank Nieslony, und Thomas Olk. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Spies, Anke. 2017b. Pädagogisches Handeln mit Bezug zur Differenzlinie Geschlecht – Die Position der Schulsozialarbeit. S. 85–98. In *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule: Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis*, herausgegeben von Ilke Glockentöger und Eva Adelt. Münster, New York: Waxmann.
- Spies, Anke und Nicole Pötter. 2011. *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Staub-Bernasconi, Silvia. 2009. Der Professionalisierungsdiskurs zur Sozialen Arbeit (SA/SP) im deutschsprachigen Kontext im Spiegel internationaler Ausbildungsstandards Soziale Arbeit – eine verspätete Profession? S. 21–45. In *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*, herausgegeben von Roland Becker-Lenz, Stefan Busse, Gudrun Ehlert, und Silke Müller. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinke, Ines. 2010. Gütekriterien qualitativer Forschung. S. 319–331. In *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, herausgegeben von Uwe Flick, Ernst von Kardorff, und Ines Steinke. Reinbek: Rowohlt.
- Stohler, Renate und Peter Neuenschwander. 2008. Evaluation der Schulsozialarbeit in der Stadt Bern. *Berner Fachhochschule, Soziale Arbeit*. Bern: Berner Fachhochschule, Soziale Arbeit.

- Tennhoff, Wiebke, Julia C. Nentwich und Franziska Vogt. 2015. Doing gender and professionalism: Exploring the intersectionalities of gender and professionalization in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 23(3):340–350.
- Turner, George W., Michael Pelts und Michelle Thompson. 2018. Between the Academy and Queerness: Microaggressions in Social Work Education. *Affilia* 33(1):98–111.
- Urdang, Esther. 2010. Awareness of Self – A Critical Tool. *Social Work Education* 29(5):523–538.
- Valutis, Stephanie, Deborah Rubin und Melissa Bell. 2012. Professional socialization and social work values: Who are we teaching? *Social Work Education* 31(8):1046–1057.
- Wagaman, M. Alex, Jama Shelton und Rebecca Carter. 2018. Queering the Social Work Classroom: Strategies for Increasing the Inclusion of LGBTQ Persons and Experiences. *Journal of Teaching in Social Work* 38(2):166–182.
- Wagner, Petra und Johannes Kletzl. 2013. Schulsozialarbeit: Wie kann Kooperation im schulischen Umfeld gelingen? *soziales_kapital* 10(1):1–16.
- Walgenbach, Katharina. 2011. Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten. S. 113–130. In *Kulturelle Differenzen und Globalisierung: Herausforderungen für Erziehung und Bildung*, herausgegeben von Johannes Bilstein, Jutta Ecarius, und Edwin Keiner. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Webb, Stephen A. 2017. *Professional identity and social work*. London: Routledge.
- Wendt, Wolf Rainer. 1995. *Soziale Arbeit im Wandel ihres Selbstverständnisses. Beruf und Identität*. Freiburg i.B.: Lambertus.
- West, Candace und Sarah Fenstermaker. 1995. Doing Difference. *Gender and Society* 9(1):8–37.
- West, Candace und Don H. Zimmerman. 1987. Doing Gender. *Gender and Society* 1(2):125–151.
- Wetterer, Angelika. 1995. Dekonstruktion und Alltagshandeln: Die (möglichen) Grenzen der Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit. S. 123–156. In *Verwirrung der Geschlechter*, herausgegeben von Erika Haas. München, Wien: Dekonstruktion und Feminismus.

- Wetterer, Angelika. 2017. *Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. »Gender at Work« in theoretischer und historischer Perspektive*. Theorie und Methode, vol. 19. Köln: Herbert von Halem.
- Wiles, Fran. 2013. 'Not easily put into a box': constructing professional identity. *Social Work Education* 32(7):854–866.
- Winker, Gabriele und Nina Degele. 2009. *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: Transcript.
- Ziegele, Uri. 2014. Soziale Arbeit in der Schule. S. 14–81. In *Soziale Arbeit in der Schule: Definition und Standortbestimmung*, herausgegeben von Kurt Gschwind. Luzern: interact - Hochschule für Soziale Arbeit.

Anhang

Anhang A: Skalen

Die Datengrundlage der vorliegenden Arbeit ist Teil des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts «Kooperationsformen und Nutzungsstrukturen in der Schulsozialarbeit – Eine empirische Studie zum Stand in der deutschsprachigen Schweiz» (<http://p3.snf.ch/project-156642>). Weiterführende Informationen zu den Skalen und Auswertungen zu den erhobenen Daten im Rahmen des Gesamtprojekts finden sich im gemeinsam verfassten Buch von Hostettler et al. (2020).

Rollenklarheit

- Ich bin mir sicher darüber, wie viel Gewicht meine Stimme in der interprofessionellen Zusammenarbeit hat.
- Ich kenne meine Verantwortung in der interprofessionellen Zusammenarbeit.
- In der interprofessionellen Zusammenarbeit weiss ich genau, was von mir erwartet wird.
- In der interprofessionellen Zusammenarbeit ist meine Rolle als Schulsozialarbeiter/-in immer klar definiert.

1 = «trifft überhaupt nicht zu», 2 = «trifft eher nicht zu», 3 = «teils, teils», 4 = «trifft eher zu», 5 = «trifft voll zu»

Interdisziplinäre Kooperation – Gesamtindex ICC («Index of interdisciplinary collaboration», Bronstein 2002, 2003)

Interdependenz

- Ich finde, dass die Lehrpersonen bereit sind, mir zuzuhören, wenn ich Probleme habe.
- Ich finde, dass ich von den Lehrpersonen geschätzt werde.
- Lehrpersonen und Schulsozialarbeit unterstützen sich gegenseitig in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern.
- Meine Erfahrung ist, dass ich von den Schulsozialarbeit Lehrpersonen Hilfe und soziale Unterstützung erhalte.
- Lehrpersonen und Schulsozialarbeit sind offen gegenüber neuen Ideen, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.

- Lehrpersonen und Schulsozialarbeit respektieren einander, auch wenn sie unterschiedliche Vorstellungen darüber haben, wie den Schülerinnen und Schülern geholfen werden kann.
- Lehrpersonen und Schulsozialarbeit teilen gemeinsame Zielvorstellungen.
- Lehrpersonen und Schulsozialarbeit sind sich einig über die Prioritäten bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern.

1 = «trifft überhaupt nicht zu», 2 = «trifft eher nicht zu», 3 = «teils, teils», 4 = «trifft eher zu», 5 = «trifft voll zu»

Neue gemeinsame professionelle Aktivitäten

- Durch die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen werden den Schülerinnen und Schülern neue Formen der Unterstützung angeboten.
- Aufgrund verschiedener Ideen von Lehrpersonen und Schulsozialarbeit können neue Praktiken im Umgang mit Schülerinnen und Schülern entstehen.
- Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, die eine andere Perspektive haben, führt zu neuen Angeboten, um den Schülerinnen und den Schülern zu helfen.

1 = «trifft überhaupt nicht zu», 2 = «trifft eher nicht zu», 3 = «teils, teils», 4 = «trifft eher zu», 5 = «trifft voll zu»

Reflexion des Arbeitsprozesses

- Lehrpersonen und Schulsozialarbeit evaluieren ihre Zusammenarbeit regelmässig.
- Lehrpersonen und Schulsozialarbeit verwenden Feedbacks, um die Effektivität der Teamarbeit zu steigern.
- Lehrpersonen und Schulsozialarbeit besprechen regelmässig Strategien zur Verbesserung ihrer Arbeitsbeziehung.

1 = «trifft überhaupt nicht zu», 2 = «trifft eher nicht zu», 3 = «teils, teils», 4 = «trifft eher zu», 5 = «trifft voll zu»

Anhang B: Leitfaden der Gruppendiskussionen

Datum:

Ort:

Zeit:

Personen:

Einführung in das Gruppengespräch: eigene Person, Forschungshintergrund, Rahmen der Arbeit erläutern (5')

Vorstellung der Moderation:

Bedanken für die Zeit, die sich die Teilnehmenden für die Durchführung des Gesprächs nehmen und **Vorstellung der eigenen Person und Protokolland_in**.

Vorstellen der Dissertation und Ablauf der Gruppendiskussion

Vertraulichkeitserklärung, Diktiergerät:

Diktiergerät: Einverständnis zum Aufzeichnen des Gesprächs einholen.

Darauf hinweisen, dass am Ende des Gesprächs eine Vertraulichkeitserklärung unterschrieben wird, in der festgehalten ist, dass die Aussagen während der Gruppendiskussion anonymisiert werden und die Angaben vertraulich behandelt werden.

Darauf hinweisen, dass es keine falschen oder richtigen Antworten gibt. Ich interessiere mich für die persönlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen.

TN bitten die Namensschilder vor sich zu platzieren.

Regeln der Gruppendiskussion erwähnen:

- Natel ausschalten oder auf stumm schalten
- Wenn jemand auf die Toilette muss, kann er/sie gerne gehen
- Getränke und Snack stehen auf dem Tisch und sind zur Selbstbedienung
- Meine Rolle als Moderatorin besteht darin, die Diskussion zu leiten -> d.h. den zeitlichen Rahmen einhalten und schauen, dass alle zu Wort kommen.

Leitfragen (Erzählaufforderung)	Inhaltliche Angaben und mögliche Nachfragen	Theoretischer Hintergrund/ Ziel der Frage
Kurze Vorstellungsrunde und Diskussionsimpuls (10‘)		
Bitte stellen Sie sich der Reihe nach kurz vor.	Anregungen geben, durch Präzisierung: Name, Ausbildung, Anstellung	Eröffnungsfrage zum Kennenlernen und «Ankommen» in der Gruppe: schnelle und kurze Antworten, basierend auf Fakten.
Was hat Sie motiviert als Schulsozialarbeiter_in zu arbeiten?	Welche Erwartungen waren bei Ihrer Berufswahlentscheidung ausschlaggebend? Können Sie das an einem Beispiel erläutern?	Eigenbiografische Einflüsse (Harmsen 2004; Haase 2017), Sozialkonstruktivismus Mead 1934, Krappmann 1969, Keupp et al. 2002)
1. Professionelles Selbstverständnis: Kompetenzen als identitätsbildende Elemente eigenbiografische Einflüsse und Professionsverständnis (15‘)		
Im ersten Teil geht es darum, etwas über euer professionelles Selbstverständnis zu erfahren. Dafür bitte ich euch ein Bild zu wählen, dass ihr mit eurer Vorstellung von Schulsozialarbeit in Verbindung bringen. Bitte erklären Sie, warum sie das Bild gewählt haben und was Sie dabei mit ihrem Beruf verbinden? Z.B. mit welchen professionellen Eigenschaften, Fähigkeiten, Tätigkeiten. Sie können auch ein eigenes Bild/Symbol wählen, das Ihnen in den Sinn kommt.	<i>(Kartenset mit Bildern einbeziehen)</i> welche beruflichen Aspekte verbinden Sie mit dem Bild? Versuchen über die Antworten der TN mit den Unterfragestellungen nachzuhaken. Was gefällt ihnen gut, was nicht, welche Eigenschaften sind warum relevant etc.	Die Diskussionsteilnehmenden sollen durch den Impuls in das Thema und in die Diskussionsrunde eingeführt werden. Durch den Input mit den Bildern sollen Informationen über das professionelle Selbstbild der Schulsozialarbeitenden gesammelt werden. Mit dem Einsatz der Bilder werden Informationen gesammelt, die man ev. durch konkrete Fragestellungen nicht erhalten würde. In einem zweiten Schritt und wenn noch nicht darauf eingegangen wurde, kann konkret danach gefragt werden, was den Schulsozialarbeitenden besonders gefällt und was nicht.
Was gefällt Ihnen besonders gut an der Arbeit als Schulsozialarbeiter_in?	Gibt es etwas das sie besonders gerne machen? Was erfüllt Sie bei ihrer Tätigkeit? Mit welcher Einstellung/welchem Gefühl fahren Sie am Morgen zur Arbeit? Können Sie das an einem Beispiel erläutern?	Das Konstrukt der «geistigen Mütterlichkeit» führte zur Verknüpfung von sozialen Berufen und Weiblichkeit und zu einer Abwertung des Berufs (Matter 2011). Im Zusammenhang mit den Eigenschaften, Tätigkeiten und Fähigkeiten interessiert, ob geschlechtsspezifische Eigenschaften und Zuschreibungen bei den Schulsozialarbeitenden heute noch präsent sind.
Was gefällt Ihnen nicht gut oder macht Ihnen weniger Freude bei Ihrer Tätigkeit als Schulsozialarbeiterin?	Gibt es Tätigkeiten, die sie nicht gerne machen oder als lästig empfunden werden? Können Sie das an einem Beispiel erläutern?	Eigenbiografische Einflüsse (Harmsen 2004; Haase 2017), Sozialkonstruktivismus (Mead 1934, Krappmann 1969, Keupp et al. 2002)
Welche Eigenschaften und Fähigkeiten halten Sie für besonders wichtig, um in der Schulsozialarbeit zu arbeiten?	Welche Ihrer Eigenschaften und Fähigkeiten kommen Ihnen bei Ihrer beruflichen Tätigkeit zugute? Können Sie das an einem Beispiel erläutern?	

1. Professionelle Fremdwahrnehmung: Gesellschaftliche, strukturelle und institutionelle Einflüsse bei der professionellen Identitätskonstruktion (15')		
Wie würden Sie die Rolle der Schulsozialarbeit in der Schule definieren.	Welchen Status hat die Schulsozialarbeit an Schulen? Welches Profil hat die Soziale Arbeit an Schulen? Welche Rolle nimmt die Schulsozialarbeit an Schulen ein? Warum? Können Sie das an einem Beispiel erläutern?	Die erste Frage bildet den Übergang vom ersten Teil (Selbstbild), zum zweiten Teil (Fremdwahrnehmung). Im Folgenden interessiert was die Schulsozialarbeitenden denken, wie sie von anderen wahrgenommen werden. Beim symbolischen Interaktionismus wie auch beim Sozialkonstruktivismus nimmt die soziale Umwelt für den Identitätsaufbau eine zentrale Stellung ein. Personen handeln in Rollen (Tochter/Sohn, Berufstätige_r, Partner_in, usw.). Je nach Rolle, die eine Person einnimmt, werden auch unterschiedliche Erwartungen an sie gestellt. Die Identität bildet sich einerseits durch die unverwechselbare Persönlichkeit und die gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen an eine Person. Relevant dabei ist die individuelle Interpretation der gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen an die eigene Person. Die Erfüllung der Anforderungen kann für die einzelne Person von existentieller Bedeutung sein (Mead 1934, Krappmann 1969, Keupp et al. 2002).
Können Sie sich vorstellen, wie andere (Lehrpersonen, Schulleitung, Eltern, Kinder, schulexterne Personen) Sie respektive die Schulsozialarbeit erleben?		
Formalien wie Einhaltung von Dienstwegen, Regelungen zu Entscheidungsbefugnissen oder der Arbeitszeit sind einige Faktoren, die den beruflichen Alltag bestimmen. Welche strukturellen Gegebenheiten beeinflussen Ihre Handlungsmöglichkeiten im Berufsalltag?		
Wie wichtig sind für Sie Berufsverbände bei ihrem professionellen Identitätsbildungsprozess als Schulsozialarbeitende?	Spielen Berufsverbände bei ihrem professionellen Identitätsbildungsprozess eine Rolle? Warum? Können Sie das an einem Beispiel erläutern?	
2. Professionelle Herausforderungen: Rollen(un)klarheit, Ambiguitätstoleranz (15')		
Gibt es kritische Stimmen gegenüber der Schulsozialarbeit, die Sie (in ihrem Denken und Handeln) nachhaltig beeinflussen oder beeinflusst haben?	Beispielsweise die Wert- und Normvorstellungen anderer Akteur_innen (LP, SL, Berufsverbände) die die professionelle Identität beeinflussen? Was ärgert Sie besonders? Sehen sie auch positive Aspekte? Können sie das an einem Beispiel erläutern?	Insbesondere im Umgang mit Herausforderungen in interprofessionellen Kooperationen werden Identitätsbildungsprozesse deutlich. In der Zusammenarbeit mit anderen Professionen zeigen sich Unterschiede und Parallelen der professionellen Gruppen. Die professionelle Identität wird in herausfordernden Situationen relevant und erkennbar: beispielsweise, wenn die verschiedenen Gruppen eine unterschiedliche Behandlung oder gar eine Abwertung der einen Profession wahrnehmen, wenn unterschiedliche Wertvorstellungen erkennbar werden oder eine erzwungene Assimilation (Angleichung) stattfindet.
Im Zusammenhang mit der Arbeit von SSA ist das Rollenverständnis ein grosses Thema in der Literatur. Was können Sie dazu sagen? Gibt es Schwierigkeiten in der Abgrenzung Ihrer Tätigkeit und Ihren Aufgaben	Erleben Sie, dass Sie persönlich lieber anders handeln/entscheiden wollen, als es der Notwendigkeit Ihrer beruflichen Rolle entspricht? Welche Faktoren beeinflussen die Entscheidungen?	

gegenüber Kooperationspartner_innen (z.B. Lehrpersonen und Schulleitungen)?	Können sie das an einem Beispiel erläutern?	Studien zeigen, dass die Befähigung zur Konfliktbewältigung ein identitätsstiftendes Merkmal ist.
3. Geschlechterkonstruktionen im professionellen Denken und Handeln (10')		
In der Geschichte der Sozialen Arbeit hat Geschlecht und insbesondere Weiblichkeit eine zentrale Rolle gespielt. Wie ist es in der Schulsozialarbeit heute? Spielt das Geschlecht bei den Handlungsmöglichkeiten, Verhaltensweisen, Wahrnehmungen eine Rolle? Gibt es Beispiele, in denen Sie zeigen können, dass das Geschlecht eine Rolle (ge)spielt (hat)?	Denken Sie, dass Sie aufgrund Ihrer Geschlechtszugehörigkeit unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten haben im Berufsalltag als ihre Kolleg_innen? Gibt es ihrer Ansicht nach eine Präferenz für weibliche oder männliche Schulsozialarbeitende? Warum? Woran erkennen Sie das? Können Sie das an einem Beispiel erläutern?	Das gesamte Datenmaterial wird geschlechterdifferenziert analysiert und auf Geschlechterkonstruktionen untersucht. Gegen Ende der Gruppendiskussion werden die Teilnehmenden zudem konkret danach fragen, ob sie geschlechtsspezifische Differenzen im Handlungsfeld Schulsozialarbeit wahrnehmen.
Schluss und Ausblick (5')		
Was wünschen sie sich für die Zukunft der Schulsozialarbeit? Gibt es noch etwas von Ihrer Seite, das noch nicht angesprochen wurde?	Welche Rolle wird Schulsozialarbeit in Zukunft spielen? <i>Protokolland_in fragen, ob er/sie noch Nachfrage hat (Kontrolle ob alle Punkte des Leitfadens genannt wurden).</i>	Mit den abschliessenden Fragen soll noch einmal die zentrale Rolle und Aufgabe der Schulsozialarbeit aus Sicht der Schulsozialarbeitenden ermittelt werden. Dabei interessiert, was aus ihrer Sicht passieren würde, wenn es die Schulsozialarbeit nicht mehr gibt und was sich die Schulsozialarbeitenden für die Zukunft der Schulsozialarbeit wünschen? Den Diskussionsteilnehmenden wird am Ende die Möglichkeit gegeben, nicht angesprochene Themen einzubringen.

Anhang C: Kurzfragebogen

Der Kurzfragebogen beinhaltet Informationen zu allgemeinen persönlichen Angaben. Alle Angaben werden streng vertraulich behandelt. Es werden keine Personen identifiziert und die Angaben im Fragebogen werden anonym ausgewertet.

Angaben zu Ihrer Person:

Vor- und Nachname
Geschlecht	<input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich
Alter
Nationalität
Höchster Berufsabschluss	<input type="checkbox"/> Lehrabschluss <input type="checkbox"/> Matura <input type="checkbox"/> Berufsausbildung <input type="checkbox"/> Höhere Fachschule Fachhochschulabschluss: <input type="checkbox"/> Bachelor <input type="checkbox"/> Master Universitätsabschluss: <input type="checkbox"/> Bachelor <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Dokortitel <input type="checkbox"/> Anderer Abschluss:
Berufsbezogene Weiterbildung	<input type="checkbox"/> Ja, Anzahl der Weiterbildung/en <input type="checkbox"/> Nein
Aktueller Anstellungsgrad als Schulsozialarbeiter_in
Wie lange arbeiten Sie bereits als Schulsozialarbeiter_in	Anzahl Jahre:
Für welche Schulstufe/n sind Sie zuständig? (Mehrfachantworten möglich)	<input type="checkbox"/> Kindergarten <input type="checkbox"/> Primarstufe (1.-6. Schuljahr) <input type="checkbox"/> Sekundarstufe I (7.-9. Schuljahr)
Haben Sie bereits in anderen Berufsfeldern der Sozialen Arbeit gearbeitet?	<input type="checkbox"/> Ja, Anzahl Jahre: <input type="checkbox"/> Nein

Anhang D: Einverständniserklärung

Regelung zum Vertrauens- und Datenschutz:

Einverständniserklärung

Dissertation von Monique Brunner

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die mit mir am _____ von Frau Monique Brunner geführte Gruppendiskussion aufgenommen sowie verschriftet wird und für die Auswertung der Dissertation von Monique Brunner verwendet werden darf.

Die verschriftete Gruppendiskussion darf in diesem Zusammenhang unter Beschränkung auf kleine Ausschnitte auch für die Arbeit verwendet werden. Mir wurde zugesichert, dass dabei alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, gelöscht oder anonymisiert werden (d.h. alle Personen-, Orts-, Strassennamen werden verändert).

Ort, _____ Datum, _____ Unterschrift, _____

Anhang E: Richtlinien der Transkription

Die Transkriptionsrichtlinien für ein (Gruppen-)Interview sollen möglichst exakt erfolgen. Mit der Übersetzung von Dialekt auf Schriftsprache können sprachliche Eigenheiten verloren gehen. Der Dialekt wurde dort beibehalten, wo es Sinn macht: Beispielsweise bei spezifischen Ausdrücken im Dialekt oder Redewendungen, die eine Situation oder einen Ort beschreiben und für den es keine passende schriftdeutsche Übersetzung gibt. Für das allgemeine Verständnis wurde von der transkribierenden Person in Klammer angemerkt, was das Wort bedeutet und dies wie folgt gekennzeichnet: [«Beispiel», Anm. Monique Brunner]. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht das Gesagte der Personen, also WAS gesagt wurde und nicht WIE etwas gesagt wurde, daher werden die Transkriptionsregeln kurzgehalten. Die Namen der Gruppendiskussionsteilnehmenden wurden anonymisiert. Dafür wurden den Teilnehmenden neue Vornamen gegeben. Um die Komplexität einzugrenzen und weil Duzen unter Schulsozialarbeitenden üblich ist, werden jeweils nur Vornamen verwendet. Wegen der Lesefreundlichkeit und für die Geschlechteridentifikation wurden auf Namens Kürzel verzichtet und mit Vornamen gearbeitet. Nur die Moderatorin wird mit «M» gekennzeichnet. Die Zeile wird jeweils mit dem Namen der sprechenden Person gekennzeichnet und die Zitate mit dem Bezug zur Gruppendiskussion und dem jeweiligen Absatz ausgewiesen (GD1 für die erste Gruppendiskussion, GD2 für die zweite Gruppendiskussion, etc.).

Transkriptionssystem in Anlehnung an Bohnsack (1993):

L	Beginn der Überlappung, das heisst gleichzeitiges Sprechen von zwei Diskussionsteilnehmenden; ebenso wird hierdurch ein direkter Anschluss beim Sprechwechsel markiert
J	Ende der Überlappung
<u>Betont</u>	Betont, unterstrichen, aber nicht laut
LAUT	Laut gesprochen
(.)	Kurze Pause unter 1 Sekunde
(1), (2), (3), ...	Pause, Zahl gibt Länge an
//	Unverständlich
Da-	Wortabbruch

B e i s p i e l	Gedehnte Sprechweise mit Leerzeichen zwischen den Buchstaben
>lacht<, >lachen<	Aussersprachliche Handlungen und Ereignisse sowie nicht Wortmeldungen aus der Gruppe in spitze Klammern z.B. wenn eine Aussage von den anderen Gruppenmitgliedern bestätigt wird.
mh, mhm	Zustimmung
Eh, ehm	Verzögerungssignal
„TEXT“	Dialekt, spezieller Ausdruck
(Text, Anm. Name)	Erläuterungen oder Anmerkungen im Text müssen namentlich gekennzeichnet sein
Ortsangaben	Für Ortsangaben werden Buchstaben verwendet

Anhang F: Postscript

Datum:	Anfang:	Ende:
Gruppendiskussionsteilnehmende:		
Umfeld: (Beschreibung der Umgebung, in der die Gruppendiskussion stattfand)		
Angaben zu den Personen: (Auftreten, äusseres Erscheinungsbild, Auffälligkeiten)		
Gespräche vor dem Einschalten des Aufnahmegeräts:		
Atmosphäre: (vor, während und nach der Gruppendiskussion)		
Gespräche nach dem Ausschalten des Aufnahmegeräts:		

Anhang G: Konzeptionelles Framework (Kategoriensystem)

(MBR_Diss_SSA_tfa_transkript.mx18)

Nach einem offenen Kodieren wurden in mehreren Durchgängen die Kategorien und Subkategorien aufeinander bezogen, umbenannt und in eine (vorläufige) Ordnung gebracht.

Arbeitssituation

- Zuständigkeit
- Trägerschaft
- Ausbildung
 - *SSA erster Bildungsweg*
 - *SSA zweiter Bildungsweg*

Professionswahlmotivation

- Professionswahl
 - *Bewusst*
 - *Zufällig*
- Freiwilliges Angebot
- Handlungsfeld
 - *Schulsetting*
 - *Komplexes, spannendes Handlungsfeld*
 - *Struktur/Regelmässigkeit*
 - *Vielfältig*
- Tätigkeiten
 - *Kontakt mit Adressat_innen*
 - *Nachhaltiges/längerfristiges Arbeiten mit Adressat_innen*
 - *Systemisches Arbeiten*
 - *Präventionsarbeit*
 - *Animation*
 - *Beziehungsarbeit/Netzwerken*
 - *Beraten*
- Eigenschaften
 - *Vereinbarkeit mit privater Situation*
 - *Kreativität/Mitgestaltungsmöglichkeit*
 - *Flexibilität/Freiheit/Offenheit*

- *Selbständigkeit*

Professionelles Selbstverständnis

- (Charakter)Eigenschaften
 - *Selbständigkeit/Organisationsfähigkeit*
 - *Konflikt- und Kritikfähigkeit*
 - *Kooperationsfähigkeit*
 - *Lern- und Veränderungsbereitschaft*
 - *Kommunikationsfähigkeit*
 - *Empathie/Sensibilität/Offenheit*
- Hilfe und Unterstützung
 - *Integration*
 - *Niederschwelligkeit*
 - *Hilfe, Unterstützung, Motivation, Antrieb*
 - *Konstante*
 - *Stütze, Halt, Orientierung*
 - *Zuflucht, Schutz*
- Kooperation/Arbeitsbeziehung
 - *Erwachsenenarbeit/Elternarbeit*
 - *Vermitteln*
 - *Vernetzen, Beziehungsarbeit*
 - *Transparenz*
 - *Vertrauen*
- Prävention
- Anwaltschaftliche Vertretung
- Systemisch, vielschichtig, komplex
- Pendant zur Schule
- Hierarchie- und Machtposition

Professionelle Fremdwahrnehmung

- Strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen
 - *Konzepte/Leitfäden/Modelle*
 - *Bekanntheit*
 - *Sichtbarkeit, Präsenz (Büro)*

- *(keine) Struktur*
- Berufsverbände
 - *Konflikt SSAV und AvenirSocial*
 - *Alternative Gefässe*
 - *Positionierung der SSA*
 - Nicht in Verband
 - Keinen Nutzen
 - Am Annähern
 - In/für Berufsverband
- Unterschiedliche Fremdwahrnehmung
 - *Nach Adressat_innenkreis*
 - *Nach Alter*
- SSA muss sich erst beweisen
- Positives Professionsbild
 - *Kooperationspartner_in*
 - *Fachperson zur Unterstützung*
 - *Offenheit gegenüber SSA*
 - *Wertschätzung*
- Negatives Professionsbild
 - *Negativ behaftet, wenn man zur SSA gehen muss*
 - *Troubleshooter*
 - *Konkurrenz*
 - *Unnötig*
 - *Störfaktor, Fremdkörper, Zusatzarbeit*
 - *Unwissenheit, Unklarheit*
- Teamgefäss, Reflexionsformen
 - *Einzelkämpfer_in*
 - *Intervision und Supervision*
 - *Regelmässige Treffen mit SL*
 - *Interdisziplinärer Austausch*
 - *Arbeitsgruppen*
 - *Teamsitzung*
 - *Fallbesprechung*

Professionelle Herausforderungen in interdisziplinären Kooperationssettings

- Interdisziplinarität und Kooperationsverständnis (kein Alleingang)
- Rollenunklarheit
 - *(zu) hohe und divergierende Erwartungen/Anforderungen*
 - *Auftrags- und Aufgabenklärung*
 - *Fehlende Weisungen/Handlungsunklarheit*
 - *Klares Rollenverständnis*
 - *Ambiguitätstoleranz*
- Organisation und Trägerschaft
 - *Vereinheitlichung (Organisationsstruktur)*
 - *Trennung SSA-Leitung und Schulleitung*
- Machtverhältnis und Respekt
- (fehlende/schwierige) Integration der SSA in Schule
 - *Mangelnde Akzeptanz*
 - *Etablierung/Festigung/Integration*
 - *Niederschwelligkeit nutzen*
 - *Leitung/Führungsstil*
 - *Überforderte LP*
- Ressourcen
- Unvoreingenommenheit, Neutralität bewahren
- Schulhauskultur
- Nähe-Distanz
- Auftragsarbeit
- Ausbildung

Geschlechterkonstruktionen

- Ebene der Adressat_innen
 - *Buben- und Mädchenarbeit*
 - *Geschlechtsspezifische Beratung*
 - Geschlechtsspezifisches Rollenbild vorleben
 - Geschlecht spielt eine Rolle
 - Gegengeschlechtliche vs. gleichgeschlechtliche Beratung
 - Cross-gender Beratung
 - Buben präferieren Männer

- Mädchen präferieren Frauen
 - Geschlecht als Vorteil nutzen
 - Zusätzlich zu Geschlecht spielen weitere Merkmale eine Rolle
 - Elternberatung
 - *Intersektionalität*
 - Geschlecht und Kultur
 - Geschlecht und Alter
- Ebene der Profession und Professionalität
 - *Stütze*
 - *Vergeschlechtlichtes Professionsbild*
 - *Teamzusammenstellung*
 - *Vergeschlechtlichtes System*
 - Frauenberuf unter männlicher Leitung
 - Männliche Struktur
 - Geschlechterverteilung Ober- und Unterstufe
 - Frauendominanz in Schule
 - *Vorbilder*
 - *Ruf nach mehr Männern*
 - Schwierig gute Männer zu finden
 - Männernetzwerk
 - Mehr Männer erhöhen Berufsprestige
 - Wunsch nach mehr Männern in der SSA
 - Wunsch nach wSSA und mSSA pro SH
 - *Frauendominanz*
 - *Bevorzugung von Männern*
 - *Fehlende ökonomische und gesellschaftliche Anerkennung*
 - *Geschlechterstereotypisierungen*
 - Geschlechtsspezifische Unterschiede
 - Frauen müssen sich beweisen
 - Geschlechtsspezifisch unterschiedliches Auftreten/Präsentieren
 - Jungs ticken anders
 - Weibliche Stereotypen

- Männliche Stereotypen
- Biologistische Argumentation
 - *Wunsch nach mehr Gender-Themen in der Ausbildung*
 - *Geschlechtsspezifische Segregation*
- Bezug zu familiärer Situation
- Traditionelles Familienverständnis

Zukunftswünsche

- Mehr Präventionsarbeit
- Interdisziplinäres Arbeiten
- Systemische Denkweise
- Sensibilisierung an der PH
- Rollenklarheit
- Teamarbeit

Anhang H: Kategoriensystem der offenen Frage aus der Fragebogenerhebung

Das inhaltsanalytische Kategoriensystem wurde induktiv aus dem Textmaterial gebildet und zu acht Oberkategorien und 22 Subkategorien zusammengefasst.

Hohe Arbeitsbelastung

- Hohe Arbeitsbelastung SSA
- Überbelastung LPs

Zu wenig Zeit

Strukturelle Bedingungen

- Fluktuation beim Personal (SL, SL)
- Strukturelle Konflikte
- Erreichbarkeit

Führungsverhalten der SL/Einsatz der SL für interdisziplinäre Kooperation

- Mangelnde Offenheit gegenüber neuen Methoden/Haltungen
- Unklarer Führungsstil
- Fehlende Kompetenz der SL

Fehlende/mangelnde Kommunikation

- Mangelnde Konfliktkultur
- Kommunikation

Mangelndes Vertrauen

Fehlende Kooperationsbereitschaft der LPs

- Fehlende Bereitschaft/Motivation zur Partizipation
- Fehlende Reflexion
- Nicht an vereinbarte Ziele halten
- Zu lange warten, bis SSA eingeschaltet wird
- Angst vor negativen Konsequenzen
- Gewohnheiten (alteingesessene LPs)
- Zwang (zur Zusammenarbeit)
- Gesundheitliche Probleme (ADHS)

Rollenunklarheit

- Zu hohe Ansprüche/Erwartungen an SSA
- Aufgabenbereich unklar
- Fehlendes Wissen über Aufgaben der SSA
- (Macht-)Hierarchie
- Professionelle Unterschiede (Werte, Normen, Prioritäten, Fokus)
- Unklare Aufträge

Anhang I: Beispiel Thematic Chart

Thematic Chart zur Kategorie «Geschlecht im Umgang mit Adressat_innen»							
Gruppen	Mädchen- und Bubenarbeit (M&B)	Beratung		Intersektionalität			Zusammenfassung/ Kommentare/ Auffälligkeiten
		SuS	Erwachsene (Eltern, LP)	Alter	Herkunft	Thema	
GD1 (Claudia, Nicole, Timo, Denise, Greta, Fiona)	Gendergerechtes Arbeiten ist ein Fachbereich M&B wird von den Beteiligten als relevant angesehen, gerade weil es unwahrscheinlich ist, dass es in Zukunft immer m und w Vertretung in SSA-Teams geben wird Bsp. «flink und schlagfertig» à la Kampfes Spiele in Turnhalle mit Buben	Geschlechterspezifische Beratung: Buben präferieren Männer Dort wo ein Mann ist gehen mehr Buben, bei einer Frau gehen mehr Mädchen		Je älter die Kinder desto wichtiger ist die Frage des Geschlechts der SSA: Buben gehen eher zu Männern, Mädchen zu Frauen		Es kommt auf das Thema an: bei sexualpädagogischen Themen präferieren Buben Männer als Ansprechperson	Buben- und Mädchenarbeit Mädchen präferieren wSSA, während Buben lieber zu mSSA gehen
GD2 (Ulla, Udo, Nora)	Kampfes Spiele → Schüler lernen mit Gewalt umzugehen	Geschlecht spielt eine Rolle in der Beratung Mädchen präferieren Frauen	Für mSSA ist es schwieriger mit einem reinen wLP-Team Kontakt aufzunehmen	Je kleiner die SuS desto eher haben sie Zugang zu einer Frau	Keine direkten Erfahrungen wSSA wurde von LP gefragt, wie sie	Kommt auf die Themen und die Persönlichkeit des Kindes an, ob es zu SSA geht und	Mädchen präferieren Schulsozialarbeiterinnen, während Buben lieber zu Männern gehen

<p>Cornelia, Martha, Philipp)</p>		<p>Buben würden eher kommen, wenn ein Mann da wäre.</p> <p>hat auch sehr viele Buben (139).</p> <p>Mädchen holen sich eher Hilfe bei Kollegin (wSSA)</p> <p>Wenn die Oberstufe von einem mSSA abgedeckt werden würde, dann würden sich mehr Jungs Hilfe holen</p>	<p>Elternberatung meistens mit Müttern, weniger mit Vätern → Gewohnheit</p> <p>Geschiedene Eltern: Väter werden zu wenig einbezogen, dürfen Väter überhaupt informiert werden?</p> <p>Elterninformation läuft meisten über die Mutter (auch von der Schule her)</p>	<p>Je älter die SuS werden, desto weniger «haben sie es nötig» zur SSA zu gehen.</p>	<p>mAusländern umgeht → wSSA hatte noch nie Probleme</p> <p>kulturelle Hintergründe, warum nur Mutter oder Vater eingeladen wird</p>	<p>weniger auf das Geschlecht</p>	<p>Arbeit mit Eltern und LP wird thematisiert und dabei gehen SSA von traditionellem Familienmodell aus (Vater arbeitet und Mutter schaut zu Familie)</p> <p>neben Geschlecht spielt Alter und Herkunft eine Rolle</p> <p>je älter Buben werden, desto weniger Hilfe nehmen sie in Anspruch («machoides Verhalten», männlicher Stereotyp: Hilfe holen ist unmännlich)</p> <p>im Gegensatz zur GD1 ist Buben- und Mädchenarbeit ist hier kein Thema</p>
<p>GD3 ...</p>							
<p>Zusammenfassung Kommentare Auffälligkeiten Zitate</p>	<p>In drei der vier GD wurde M&B thematisiert und von den SSAs in der Praxis angewendet</p> <p>Gendergerechtes Arbeiten wird als Fachbereich der SSA angesehen</p>	<p>In der Beratung spielt Geschlecht in allen GDs eine Rolle, in verschiedener Hinsicht. Vorwiegend in der geschlechterspezifischen Beratung: «Auch ich merke zu mir kommen vorwiegend Mädchen von sich aus mit</p>	<p>Geschlecht im Umgang mit LPs: mSSA Mühe mit reinen Frauenkollegium -> Unterstufe oft der Fall, dass mehrheitlich wLP sind</p> <p>Elternberatung: traditionelles</p>	<p>Alter (in Kombination mit Geschlecht) haben Einfluss auf Nutzung der SSA</p> <p>«Ich denke, das hat auch ein wenig mit dem zu tun so wenn sie kleiner sind eher</p>	<p>Herkunft in Kombination mit Geschlecht spielt eine Rolle in der Elternarbeit und Nutzung der SSA durch SuS</p> <p>«gerade bei Migrations- eh m Kindern und Eltern</p>	<p>Es kommt auf Thema an, ob Geschlecht eine Rolle spielt oder nicht: Aufklärung und Sexualthemen wird gleichgeschlechtliche Beratung wichtig</p>	<p>Ausgehend von duallem Geschlechterverständnis -> kein breiteres Verständnis von Geschlecht identifiziert</p> <p>Heteronormativität -> z.B. Elternarbeit immer ausgehend von Vater und Mutter,</p>

		<p>irgendwelchem Knatsch, den sie haben, irgendwelcher Zicken-Krieg. Buben kommen eher weniger und dort habe ich einfach das Gefühl, liegt es auch daran, dass ich eine Frau bin» (GD2, 132)</p> <p>v.a. die wSSA weisen darauf hin, Männer versuchen eher, dass das kein Thema ist</p> <p>«Ich kann nicht ein Kurs anbieten um um Jungs in ihrem in ihrem ehm in ihrer Selbstwahrnehmung zu stärken, das müsste ein Mann machen. Und darum mache ich es einfach nicht. Darum gibt es solche Kurse nicht in meinem Schulkreis, vorläufig» (GD4)</p>	<p>Familienbild dominiert -> Mutter als Ansprechpersonen, Väter weniger einbezogen</p> <p>mSSA konfrontiert mit Befürchtung hinsichtlich Missbrauchsvorwürfen, bei wSSA kein Thema</p>	<p>noch ein wenig das bemutternde und in der Oberstufe eher das herausfordernde, also wenn man das so, ich kann auch herausfordernd sein aber einfach im Sinn von, so das ein wenig natürliche, das man sich eher bei Frau oder Mann abholt»</p>	<p>vor allem, wollen teilweise Moslem, Eltern wollen, dass ihre Töchter, die so in der Pubertät sind, zu mir kommen und nicht zum jungen Schulsozialarbeiter. Und das machen wir dann so»</p>		<p>Traditionelles Familienmodell ist präsent</p>
--	--	---	---	--	---	--	--

Anmerkungen: wSSA = Schulsozialarbeiterin, mSSA = Schulsozialarbeiter, SuS = Schülerinnen und Schüler, wLP = weibliche Lehrperson, mLP = männliche Lehrperson, M&B = Mädchen- und Bubenarbeit

Selbständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe. Alle Koautorenschaften sowie alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäss aus Quellen entnommen wurden, habe ich als solche gekennzeichnet. Mir ist bekannt, dass andernfalls der Senat gemäss Artikel 36 Absatz 1 Buchstabe o des Gesetzes vom 5. September 1996 über die Universität zum Entzug des aufgrund dieser Arbeit verliehenen Titels berechtigt ist.

Bern, den 20. März 2021

Monique Brunner