



Die Schulsozialarbeit in der Leitung einer Familienklasse

**Die Vereinbarkeit der Rolle der Schulsozialarbeit mit der
Tätigkeit als Gruppenleitung einer Familienklasse**

Bachelorarbeit
Christa Brünn

Bachelorstudiengang
Zürich,
Frühlingssemester
2020

Abstract

Die vorliegende Literaturarbeit beschäftigt sich mit der Vereinbarkeit des Auftrags und der Rolle der Schulsozialarbeit mit der Tätigkeit als Gruppenleitung einer Familienklasse. Eine Familienklasse ist ein Angebot, welches zum grössten Teil für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und deren Eltern ist. Einmal in der Woche treffen sich die Familien in der Familienklasse und beraten sich gegenseitig bei Erziehungsfragen oder sonstigen Themen, die das Leben der Familien beeinflusst. Die Familienklasse braucht eine Gruppenleitung, die aus zwei Personen besteht. Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen können diese Funktion übernehmen. Es entsteht für sie eine Doppelrolle. Daraus ergibt sich die Hauptfragestellung dieser Bachelorarbeit, inwiefern sich der Auftrag und die Rolle der Schulsozialarbeit mit der Tätigkeit als Gruppenleitung einer Familienklasse vereinbaren lässt. Das Ziel der Bachelorthesis ist die Ermittlung dieser Vereinbarkeit, indem vor allem die Herausforderungen und Chancen der Doppelrolle aufgedeckt werden. Hierbei sollen neue Erkenntnisse über die Doppelrolle gewonnen werden. Diese Erkenntnisse sollen Schulsozialarbeitende bei der fachlich korrekten und zielführenden Umsetzung als Gruppenleitung einer Familienklasse unterstützende Hinweise liefern. Zu Beginn wird die Theorie über die Begründung für die Schulsozialarbeit in der Schule von Speck beschrieben. Die theoretischen Grundlagen der Familienklasse werden mit seiner Theorie verbunden. Die Familienklasse basiert hauptsächlich auf der Multifamilientherapie nach Asen und Scholz. Nach der theoretischen Auseinandersetzung werden die Schule, Schulsozialarbeit und Familienklasse einzeln untersucht. Am Ende werden die Herausforderungen und Chancen der Doppelrolle ermittelt. Als Ergebnis der Bachelorarbeit werden mehr Chancen als Herausforderungen der Doppelrolle ausgewiesen. Daher kann als Schlussfolgerung festgehalten werden, dass sich die Doppelrolle mit ihren überwiegenden Chancen und bestimmten Herausforderungen gut vereinbaren lässt. Dabei ist es für Schulsozialarbeitende in der Funktion als Gruppenleitung einer Familienklasse bedeutend sich den Herausforderungen bewusst zu sein. Folglich kann eine Unzufriedenheit wegen Nichterfüllens des eigentlichen Auftrags der Schulsozialarbeit verhindert werden.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
1 Einleitung	5
1.1 Problem- und Fragestellung.....	5
1.2 Zielsetzung.....	7
1.3 Methodisches Vorgehen.....	7
2 Theoriebezüge	9
2.1 Theoretische Grundlagen der Familienklasse.....	9
2.1.1 Multifamilientherapie.....	9
2.1.2 Mentalisieren.....	10
2.1.3 Bindungsbeziehungen.....	11
2.2 Theoretische Begründungsmuster zur Schulsozialarbeit und Familienklasse.....	11
2.2.1 Sozialisations- und modernisierungstheoretischer Bezug.....	11
2.2.2 Bildungstheoretischer Bezug.....	12
2.2.3 Schultheoretischer Bezug.....	13
2.3.4 Rollen- und professionstheoretischer Bezug.....	14
3 Schule	15
3.1 Funktionen der Schule.....	15
3.1.1 Qualifikationsfunktion.....	16
3.1.2 Personalisationsfunktion.....	16
3.1.3 Sozialisations- und Enkulturationsfunktion.....	16
3.1.4 Selektions- und Allokationsfunktion.....	17
3.1.5 Legitimations- und Integrationsfunktion.....	17
3.2 Auftrag der Schule.....	18
3.3 Die Rolle der Lehrperson.....	18
3.4 Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten unterrichten.....	19
4 Schulsozialarbeit	21
4.1 Trägerschaft der Schulsozialarbeit.....	21
4.2 Funktionen der Schulsozialarbeit.....	22
4.3 Auftrag der Schulsozialarbeit.....	22

4.4 Rolle der Schulsozialarbeit.....	23
4.5 Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit	24
4.6 Grundprinzipien der Schulsozialarbeit	24
4.6.1 Datenschutz und Schweigepflicht	25
4.6.2 Freiwilligkeit und Unfreiwilligkeit.....	25
4.6.3 Niederschwelligkeit.....	26
4.6.4 Gefährdungsmeldungen.....	26
4.6.5 Neutralität	26
4.7 Zielgruppen	27
4.7.1 Kinder und Jugendliche.....	27
4.7.2 Erziehungsberechtigte und andere erwachsene Bezugspersonen.....	27
4.7.3 Lehrpersonen und Schulleitung.....	27
4.7.4. Kinder mit auffälligem Verhalten	28
5 Familienklasse.....	30
5.1 Geschichte der Familienklasse	30
5.2 Ziel der Familienklasse	32
5.3 Struktur der Familienklasse.....	32
5.4 Gruppenleitung einer Familienklasse.....	34
6 Die Doppelrolle der Schulsozialarbeit als Gruppenleitung einer Familienklasse	36
6.1 Herausforderungen der Doppelrolle.....	36
6.2 Chancen der Doppelrolle	38
7 Fazit	42
Literaturverzeichnis	46

1 Einleitung

1.1 Problem- und Fragestellung

An Regelschulen wird von Fachkräften eine Anzahl von Kindern und Jugendlichen beobachtet, welche die Anforderungen der Schule nicht erfüllen und sich auffällig verhalten (Buholzer, 2018, S. 118). Im Allgemeinen kann die Schule nur funktionieren, wenn sie über klare Anforderungen, Regeln und Rollenerwartungen verfügt. Alle Schüler und Schülerinnen müssen daher Anpassungsleistungen vollbringen und sich innerhalb der gesetzten Regeln bewegen. Zusätzlich sind viele unterschiedliche Sozialkompetenzen notwendig, um innerhalb des Systems Schule zu bestehen und sich einzubinden. Einige schaffen das gut, während andere aus divergierenden Gründen Mühe damit haben (Speck, 2014, S. 49). Unruhige, herausfordernde, aggressive oder störende Kinder und Jugendliche fordern Lehrpersonen in der Schule heraus und verunsichern sie (Dawson, McHugh & Asen, 2020, S. 11). Bei den Heranwachsenden entstehen soziale Probleme, weil sie eine mangelhafte Einbindung in das soziale System der Schule erfahren. Es ist schwierig für sie ihre sozialen Rollen als Schüler und Schülerinnen wahrzunehmen (Geiser, 2015, S. 58).

In der Schweiz stellt sich zurzeit die Frage, welche Aufgaben die Schule übernehmen soll und kann, um Schüler und Schülerinnen am besten zu fördern. Dabei herrschen hohe gesellschaftliche Erwartungen an die Schule (Chiapparini, Stohler & Bussmann, 2018, S. 7). Die Schule konzentriert sich stark auf die Qualifikation und Selektion, wobei sie die Integration tendenziell vernachlässigt (Speck, 2014, S. 49). Die Qualifikation beinhaltet die Aufgabe den Kindern und Jugendlichen Kompetenzen zu vermitteln, die sie auf ihr zukünftiges Berufsleben sowie auf ihr Leben in der Gesellschaft vorbereiten (Van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015, S. 196). Durch schulische Auswahlprozesse, auch als Selektion bezeichnet, bekommen Kinder und Jugendliche verschiedene soziale und gesellschaftliche Positionen (Van Ackeren et al., 2015, S. 199). Die Beurteilung der schulischen Leistungen ist dabei der Massstab für die Selektion (Fend, 2011, S. 43).

Die Ursachen von Auffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen sind vielschichtig (Buholzer, 2018, S. 118). Daher soll das Kind nicht allein verantwortlich für sein störendes Sozialverhalten während des Unterrichts gemacht werden. Das gesamte System muss betrachtet werden (Storjohann, 2012, S. 79), da sonst eine Verschärfung der Gesamtproblematik eintreten kann (Buholzer, 2018, S. 118). Das gesamte System besteht nach Storjohann (2012, S. 80) aus Schülern und Schülerinnen, Eltern und Lehrpersonen. Durch den gesellschaftlichen Paradigmenwechsel ist ein Teil der Eltern zurzeit im Erziehungsverhalten verunsichert und sucht für ihr erzieherisches Handeln mehr Sicherheit. Der gesellschaftliche Paradigmenwechsel besteht darin, dass ältere Erziehungsgrundsätze nicht mehr zeitgemäss sind und daher kann eine Unsicherheit nach einem angepassten Erziehungsgrundsatz entstehen (Behme-Matthiessen, Pletsch, Bock & Nykamp, 2012, S. 24). Heutzutage sollen die Eltern neben der Befriedigung von den Bedürfnissen der Kinder und der Vermittlung von Grundwerten, auch die Persönlichkeit ihres Kindes formen. Sie sollen die Verantwortung für Erfolge sowie Misserfolge ihrer Kinder übernehmen. Diese Haltung erzeugt Druck bei den Eltern (Omer & Haller, 2020, S. 18). Folglich entwickelt sich Angst, weil sie falsch

reagieren könnten und deswegen wird oftmals gar nicht gehandelt (Behme-Matthiessen et al., 2012, S. 24).

Anstatt ausgrenzende Angebote für Kinder mit auffälligen Verhalten zu schaffen, wie beispielsweise Sonderschulen, erwarten die Schulbehörden in der Schweiz, dass diese möglichst vermieden werden (Frost & Vogt, 2017, S. 347). Bei Kindern mit auffälligem Verhalten erscheint es sinnvoll, wenn die Schule und die Eltern zusammenarbeiten, um ihnen eine bessere Lernausgangslage zu ermöglichen (Dawson et al., 2020, S. 11). Eine mögliche integrative Lösung ist das Angebot der Familienklasse. Die Systeme Schule und Elternhaus werden durch eine Familienklasse enger miteinander verwoben (Behme-Matthiessen et al., 2012, S. 25). In der Schweiz ist sie ein relativ neues Angebot (Frost & Vogt, 2017, S. 347). Die Familienklasse reagiert präventiv auf Schwierigkeiten von Kindern an Schulen. Die Eltern sowie deren Kinder nehmen an diesem Angebot teil (Hauel, 2017, S. 277). Das Angebot findet wöchentlich zwischen zwei bis zu fünf Stunden statt und wird während der normalen Schulzeit durchgeführt. In der Regel dauert die Familienklasse ein Schultrimester oder ein Schulhalbjahr (Dawson et al., 2020, S. 17). Die Familien unterstützen und beraten sich gegenseitig (Behme-Matthiessen et al., 2012, S. 29). Dadurch werden die Eltern in ihren Erziehungsaufgaben und somit auch das Familiensystem gestärkt (Buholzer, 2018, S. 128).

Für die Familienklasse ist eine Gruppenleitung erforderlich. Fachpersonen aus unterschiedlichen Disziplinen, wie beispielsweise der Pädagogik, Heilpädagogik, Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Familientherapie, Psychiatrie oder Psychologie, können den Part der Gruppenleitung einer Familienklasse übernehmen. Idealerweise sollen die Fachpersonen eine systemische Ausbildung haben (Dawson et al., 2020, S. 56). Schulsozialarbeitende können ebenso die Gruppenleitung einer Familienklasse übernehmen (Dawson et al., 2020, S. 58).

AvenirSocial und der SchulsozialarbeiterInnen-Verband (SSAV) (2010, S. 1-2) definieren die Schulsozialarbeit als Berufsfeld der Sozialen Arbeit. Schulsozialarbeitende arbeiten basierend auf den Methoden und Grundsätzen der Sozialen Arbeit. Der Fachbereich soll gleichberechtigt gegenüber der Schule sein und steht in einer Kooperation mit ihr. Die Schulsozialarbeit ist grösstenteils in Schweizerischen Schulen ein fester Bestandteil. Im Mittelpunkt stehen die Förderung und Unterstützung der Integration von allen Kindern und Jugendlichen in die Schule. Sie leistet einen Beitrag, um den persönlichen und sozialen Problemen der Schüler und Schülerinnen vorzubeugen, zu lindern und zu lösen. Die Schulsozialarbeit ist ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe (Baier, 2011a, S. 61).

Wenn nun Schulsozialarbeitende die Gruppenleitung einer Familienklasse übernehmen, entsteht für sie eine Doppelrolle. Da die Rolle der Schulsozialarbeit sowie ihr Auftrag noch nicht klar definiert sind (Speck, 2006, S. 22), entstehen Herausforderungen und Schwierigkeiten (Thimm, 2015, S. 32). Die Frage stellt sich dabei, inwiefern sich die beiden Rollen vereinbaren lassen. Aus diesem Grund wird in der Bachelorarbeit folgende Fragestellung bearbeitet:

Inwiefern lassen sich Auftrag und Rolle der Schulsozialarbeit mit der Tätigkeit als Gruppenleitung einer Familienklasse vereinbaren?

Es ergeben sich somit diese Teilfragen:

- Was ist der Auftrag der Schule?
- Was ist der Auftrag und die Rolle der Schulsozialarbeit?
- Wer ist die Trägerschaft der Schulsozialarbeit?
- Was ist unter der Familienklasse zu verstehen?
- Was ist der Auftrag der Gruppenleitung einer Familienklasse?
- Was sind die Chancen und Herausforderungen, wenn Schulsozialarbeitende als Gruppenleitung einer Familienklasse fungieren?

1.2 Zielsetzung

Da die Familienklasse ein aktuelles sowie ein sich ständig weiterentwickelndes Angebot ist (Castello, Bierkandt & Suchy, 2016, S. 228), beschäftigt sich die Bachelorarbeit mit der Familienklasse aus Sicht der Schulsozialarbeit. Der Fokus liegt auf der Vereinbarkeit des Auftrags sowie der Rolle von Schulsozialarbeitenden mit der Tätigkeit der Gruppenleitung einer Familienklasse. Die Chancen und Herausforderungen der Doppelrolle von Schulsozialarbeitenden als Gruppenleitung einer Familienklasse sollen ermittelt werden. Dadurch sollen neue Erkenntnisse gewonnen werden, inwiefern sich die Doppelrolle vereinbaren lässt. Diese Erkenntnisse sollen Schulsozialarbeitende bei der fachlich korrekten und zielführenden Umsetzung als Gruppenleitung einer Familienklasse unterstützende Hinweise liefern.

1.3 Methodisches Vorgehen

In der Bachelorthesis werden verschiedenste Meinungen und Konzepte aus unterschiedlichen europäischen Ländern eingebracht, wobei der Fokus auf der Schweiz liegt. Beim Vorgehen zur Beantwortung der Fragestellung werden im ersten Kapitel theoretische Begründungen zur Schulsozialarbeit in der Schule sowie der Familienklasse vorgestellt. Es handelt sich dabei um die sozialisationstheoretische, bildungstheoretische, schultheoretische und rollentheoretische Begründungsmuster nach Speck (2014, S. 52).

Im nächsten Kapitel wird auf die Schule näher eingegangen. Ein Augenmerk fällt dabei auf die verschiedenen Funktionen der Schule nach Zeinz (2009, S. 87-94): die Qualifikation, Personalisation, Sozialisation, Enkulturation, Selektion, Allokation, Legitimation und Integration. Ausserdem wird nach Müller (2018, S. 55-65) beschrieben, wie die Schule auf Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten eingeht.

In einem weiteren Kapitel wird die Schulsozialarbeit vorgestellt, wobei auf den Auftrag und die Rolle der Schulsozialarbeit von verschiedenen Sichtweisen eingegangen wird. Die unterschiedlichen Grundprinzipien der Schulsozialarbeit nach Baier (2015, S. 52) werden ebenfalls beschrie-

ben. Die Zielgruppen der Schulsozialarbeit werden nach Pötter (2018, S. 28-30) genauer erläutert.

Im vierten Kapitel handelt es sich um die Familienklasse, wobei zuerst die Entstehung nach Asen und Scholz (2008, S. 366-371) präsentiert wird. Danach werden die Ziele aus unterschiedlichen Sichtweisen untersucht. Besonders wichtig hinsichtlich der Fragestellung wird genauer auf die Aufgaben der Gruppenleitung einer Familienklasse nach Dawson et al. (2020, S. 56-59) eingegangen.

Das nachfolgende Kapitel setzt sich mit den Herausforderungen und Chancen der Doppelrolle von Schulsozialarbeitenden als Gruppenleitung der Familienklasse auseinander. Dieses Kapitel ist zentral für die Beantwortung der Hauptfragestellung.

Im Fazit wird ein Resümee in Bezug auf die einzelnen Kapitel wiedergegeben. Ausserdem wird die Hauptfragestellung beantwortet. Am Schluss werden einzelne Themen beschrieben, welche relevant sind, wenn Schulsozialarbeitende in der Rolle der Gruppenleitung einer Familienklasse tätig sind.

2 Theoriebezüge

Die Schulsozialarbeit und die Schulen haben die gleichen Zielgruppen. Das Ziel der Verbesserung von den Entwicklungsbedingungen der Kinder und Jugendlichen ist ebenso identisch (Olk, Bathke & Hartnuss, 2000, zitiert nach Brunner, Pfiffner, Ambord & Hostettler, 2018, S. 38). Somit entsteht eine Relevanz für die Kooperation zwischen der Schule und der Schulsozialarbeit (Baier, 2011b, S. 357). Speck (2006, S. 265) definiert die Kooperation als ein gemeinsames Handeln bezüglich gleicher Ziele. Schule und Schulsozialarbeit sollen sich gemeinsam überlegen, wie eine Herausforderung am besten bewältigt wird. Ein Beispiel dafür ist nicht nur die gemeinsame Durchführung von Projekten, sondern auch die gemeinsame Überlegung der Gestaltung der Projekte (Baier, 2011b, S. 366).

Die Familienklasse ist ein mögliches Kooperationsfeld der Schule und der Schulsozialarbeit. Der Grund dafür ist, dass die Gruppenleitung der Familienklasse in engem Kontakt mit der Schule stehen muss (Dawson et al., 2020, S. 59). Folglich entsteht für die Schulsozialarbeit in der Funktion als Gruppenleitung einer Familienklasse ein Kooperationsfeld zwischen ihr und der Schule.

Zunächst werden die theoretischen Grundlagen der Familienklasse beschrieben, um die Verknüpfung des darauffolgenden Kapitels besser nachzuvollziehen. Im Kapitel 2.2 wird auf die Begründungen für die Kooperation der Schulsozialarbeit und Schule eingegangen. Die Familienklasse als mögliches Kooperationsfeld wird dabei miteinbezogen.

2.1 Theoretische Grundlagen der Familienklasse

Bei einer Evaluation der Familienklasse in Kriens hat sich gezeigt, dass sich einige Klassenlehrpersonen oder andere schulische Fachpersonen unklar bezüglich der Ziele und der zu behandelnden Themen in der Familienklasse sind (Erzinger & Disler, 2015, S. 23). Dies spricht dafür zu Beginn die theoretischen Grundlagen der Familienklasse zu klären. Im fünften Kapitel wird näher auf die Ziele der Familienklasse eingegangen. Nach Dawson et al. (2020, S. 76-82) gibt es drei theoretische Grundlagen der Familienklasse: die Multifamilientherapie, das Mentalisieren und die Bindungsbeziehungen.

2.1.1 Multifamilientherapie

Multifamilientherapie (MFT) wird hauptsächlich in verschiedenen europäischen Ländern praktiziert (Behme-Matthiessen et al., 2012, S. 30). Im Kontext Schule wird der Begriff der Mehrfamilienarbeit im Gegensatz zur Multifamilientherapie bevorzugt, weil das Wort «Therapie» aus dem Blick der Schule als unpassend empfunden wird (Frost & Vogt, 2017, S. 347). Die Multifamilienarbeit basiert auf systemischen Prinzipien und der Gruppentherapie (Asen & Scholz, 2019, S. 18). Sie findet in einer Gruppe statt, welche aus sechs bis acht Familien besteht (Wengler & Asen, 2012, S. 277).

Bei der Arbeit mit Multifamiliengruppen entstehen im schulischen Kontext nach Dawson et al. (2020) mehrere Prozesse und Interaktionen, die gleichzeitig ablaufen:

- Innerhalb von Familien (innerfamiliär)
- Zwischen Familien (interfamiliär)
- Zwischen dem MFT Team, den Lehrern und einzelnen Familienmitgliedern (zwischenmenschlich)
- Innerhalb der Gesamtgruppe, die sich aus Familien, Lehrern und dem MFT Team zusammensetzt (gruppenintern)
- Zwischen den Familien, dem MFT Team, Lehrern, der Gruppe und dem erweiterten Schul- und Familienkontext (gruppenübergreifend im sozialen Umfeld). (S. 76)

In einer Multifamiliengruppe vergleichen die Eltern ihre Erfahrungen, tauschen sich über Schwierigkeiten aus und beraten sich untereinander (Dawson et al., 2020, S. 76). Häufig nehmen die Familien die Anregungen besser von anderen Familien an als von Fachpersonen (Dawson, et al., 2020, S. 77). Dieser Austausch von ähnlichen Erfahrungen hilft Familien sich aus ihrer sozialen Isolation herauszubewegen und dem Gefühl der Stigmatisierung entgegenzuwirken. Die Abwehrlhaltung der Eltern gegen die Schule nimmt ab, sobald sie das Gefühl haben, dass sie alle im selben Boot sitzen. Dies führt zu mehr Offenheit und Experimentierfreude (Dawson et al., 2020, S. 76). Das Ziel der Multifamilienarbeit im schulischen Kontext ist, dass die Schul- und Familienprobleme gemeinsam angegangen werden (Buholzer, 2018, S. 121), weil die beiden Systeme eng miteinander verwoben sind (Behme-Matthiessen et al., 2012, S. 25).

2.1.2 Mentalisieren

Beim Mentalisieren geht es darum, die eigenen Gefühle und die der Mitmenschen wahrzunehmen (Buholzer, 2018, S. 119). Dies kann als ein Prozess beschrieben werden, wobei Personen versuchen sich selbst von aussen und andere von innen zu sehen (Dawson et al., 2020, S. 78). Das Mentalisieren wird in frühen Bindungsbeziehungen erlernt. Die Kleinkinder erfahren, den Unterschied zwischen sich selbst und anderen. Ausserdem beginnen sie mit den ersten sozialen Beziehungen zu experimentieren (Asen, 2017, S. 43). Gestörte Bindungsprozesse können nach Fonagy, Gergely und Target (2015, zitiert nach Dawson et al., 2020) «zu einer entwicklungspsychologischen Verletzlichkeit führen und die Entwicklung komplexer metakognitiver Fähigkeiten beeinträchtigen» (S. 78). Wenn Kinder eine schwach entwickelte Mentalisierungsfähigkeit haben, beharren sie fest auf einem Standpunkt und haben mangelnde Fähigkeiten ihre Probleme zu lösen. Sie sind oftmals der Meinung, dass ihr eigenes Verhalten einfach passiert und übernehmen deswegen keine Verantwortung für ihr Verhalten (Dawson et al., 2020, S. 78). Die Familienklasse bietet einen optimalen Rahmen, um das Mentalisieren zu fördern und zu üben (Asen, 2017, S. 57). Beispielsweise können Familien in der Familienklasse über die psychischen Zustände anderer Familien spekulieren und sich darüber austauschen. Ausserdem können einzelne Übungen mit der Videokamera aufgenommen werden. Zu einem späteren Zeitpunkt können die Teilnehmenden gemeinsam die Situationen in Ruhe anschauen und besprechen (Dawson et al., 2020, S. 79). In der Schule kann das Mentalisieren ebenso gefördert werden. Lehrpersonen sollen versuchen sich in ihre Schüler und Schülerinnen hineinzuversetzen. Ausserdem sollen sie die Fähigkeit des Perspektivenwechsels bei den Heranwach-

senden fördern (Dawson et al., 2020, S. 80). Mithilfe von Klassenräten oder Schulhausräten kann die Förderung des Mentalisierens auch unter den Schüler und Schülerinnen möglich sein, da sie währenddessen Konflikte oder Projekte untereinander besprechen, wobei unterschiedliche Meinungen eingeworfen werden (Pötter, 2018, S. 88).

2.1.3 Bindungsbeziehungen

Wie bereits erwähnt wird das Mentalisieren in sicheren Bindungsbeziehungen erlernt. Umgekehrt stärkt das Mentalisieren die Qualität von Bindungsbeziehungen. Die Entwicklung davon ist nach der Kindheit kein abgeschlossener Prozess, sondern findet lebenslang statt. Diese Beziehungen entwickeln sich sowohl zu den primären Bezugspersonen wie den Eltern, als auch zu Partner und Partnerinnen, Freunden und Freundinnen sowie Lehrpersonen. Diese können später beim Mentalisieren von sich selbst und von anderen helfen. Die Qualität des Mentalisierens hängt von der Fähigkeit ab, vertrauenswürdige Beziehungen aufzubauen. Vertrauen ist somit eine sehr wichtige Komponente. Nur wenn Vertrauen vorhanden ist, kann gelernt werden. Wenn der Denkprozess beim Wissenserwerb an Grenzen stösst, sind Menschen auf jemanden angewiesen, den sie als Informationsquelle respektieren sowie zu den sie Vertrauen haben (Dawson et al., 2020, S. 81). In der Familienklasse wird der Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen geübt, was das gegenseitige voneinander Lernen begünstigt (Dawson et al., 2020, S. 82). Diese vertrauensvollen Beziehungen können entweder inner- oder interfamilär geübt werden, wie es im Kapitel 2.1.1 bereits beschrieben ist (Dawson et al., 2020, S. 76).

2.2 Theoretische Begründungsmuster zur Schulsozialarbeit und Familienklasse

Speck (2014, S. 49) definiert theoretische Begründungsmuster, warum es die Schulsozialarbeit überhaupt geben soll. Dazu zählt ein sozialisations- und modernisierungstheoretischer, bildungstheoretischer, schultheoretischer, transformationstheoretischer sowie rollen- und professionstheoretischer Bezug (Speck, 2014, S. 52). Auf den transformationstheoretischen Bezug wird in der Bachelorthesis nicht genauer eingegangen, weil er von Anfang bis Mitte der 1990er Jahre als Begründung der Schulsozialarbeit in Ostdeutschland diente (Prüss & Bettmer, 1996, zitiert nach Speck, 2014, S. 59). So «bietet dieses Begründungsmuster allein keine tragfähige, langfristige und konzeptionelle Perspektive für die Schulsozialarbeit» (Speck, 2014, S. 61). Weil die Familienklasse ein neueres Angebot ist und sie nicht an jeder Schule in der Schweiz vorhanden ist (Frost & Vogt, 2017, S. 348), stellt sich genauso wie bei der Schulsozialarbeit die Frage, warum es die Familienklasse als Kooperationsfeld der Schule und der Schulsozialarbeit überhaupt geben soll. Aus diesem Grund werden die Begründungsmuster für die Schulsozialarbeit nach Speck (2014, S. 52) mit den theoretischen Grundlagen der Familienklasse nach Dawson et al. (2020, S. 76-82) verknüpft.

2.2.1 Sozialisations- und modernisierungstheoretischer Bezug

Der sozialisations- und modernisierungstheoretische Bezug geht von gesellschaftlichen Veränderungen in der Familie, Freizeit, Schule und im Beruf aus (Speck, 2006, S. 220). Damit sind

Veränderungen in der Familienstruktur wie Scheidungen, die zunehmende Einschränkung der Lebensräume von Jugendlichen, der gestiegene Leistungsdruck in der Schule, die Arbeitslosigkeit von Eltern und die gestiegene berufliche Unsicherheit für viele Jugendliche gemeint (Speck, 2014, S. 53). Die gesellschaftlichen Veränderungen führen zu problematischen Sozialisationsbedingungen und zu stärkeren Belastungen für Kinder und Jugendliche (Speck, 2006, S. 220). Belastungen können schulisch oder ausserschulisch bedingt sein. Dadurch entsteht ein Bedarf für die Schulsozialarbeit (Speck, 2014, S. 53), denn die Schule kann mit ihren Kompetenzen qualitativ wie auch quantitativ nicht genügend darauf reagieren (Bönsch, 2004, S. 129). Kinder und Jugendliche der Familienklasse können ebenso familiäre Probleme aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen mitbringen. Die Eltern sind zum Teil alleinerziehend, arbeitslos oder haben hohe Belastungen in der Familie sowie im Beruf (Buholzer, 2018, S. 124). Durch die Multifamilienarbeit können sich die Familien über diese Belastungen austauschen. Sie können ihre Erfahrungen vergleichen und sich gegenseitig beraten (Dawson et al., 2020, S. 76). Die Schule sowie die Soziale Arbeit wollen neue Konzepte ausarbeiten, die präventiv zum Wohl der Schüler und Schülerinnen wirken (Drilling, 2009, S. 11). Auch die Familienklasse hat eine präventive Funktion, weil die Probleme der Kinder und Jugendlichen sowie deren Familien früher aufgedeckt und bearbeitet werden können (Asen & Scholz, 2008, S. 372). Der Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen ist für ihr späteres Leben wichtig und muss daher im Zentrum der Schulsozialarbeit stehen (Speck, 2006, S. 220). Dieser Fokus erhöht die soziale Integration der Kinder und Jugendlichen langfristig (Böhnisch, 1992, S. 73-74). Dadurch werden die Schüler und Schülerinnen als Kinder und Jugendliche wahrgenommen. Es entsteht eine Legitimation für die Schulsozialarbeit mit dem Verweis auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die Benachteiligungen erfahren. Ausserdem erhält die Schulsozialarbeit einen klaren sozialpädagogischen Auftrag (Speck, 2006, S. 220). Im Bezug zur Familienklasse kann ebenso eine Legitimation entstehen, da sie die Belastungen der Kinder und Jugendlichen bearbeitet, indem sie deren emotionales Wohlbefinden stärkt (Dawson et al., 2020, S. 16). Zusätzlich werden mithilfe der Multifamilienarbeit Probleme der Familien angegangen, die durch gesellschaftliche Veränderungen entstehen können (Dawson et al., 2020, S. 76).

2.2.2 Bildungstheoretischer Bezug

Die Bildungstheorie entstand durch internationale Vergleichsstudien, wie beispielsweise die PISA Studie (Walther, 2011, zitiert nach Speck, 2014, S. 55). Sie geht von Organisationsmängeln im Bildungs- und Sozialsystem aus (Speck, 2014, S. 55). Verschiedene Studien in der Schweiz zeigen Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen abhängig vom sozialen Status oder von der Bildungsnähe der Familien in der obligatorischen Schule auf, obwohl unterschiedliche Angebote existieren, wie beispielsweise Deutsch als Zweitsprache (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2018, S. 34). Indikatoren für die Bildungsnähe sind die Ausstattung mit Kulturgütern in den Familien wie Bücher, Kunstwerke, Computer oder Diskussionen über Literatur (PISA-Konsortium, 2006, zitiert nach Wiezorek, 2009, S. 182). Politisch wird im deutschsprachigen Raum eine stärkere Orientierung an den Lebenslagen der Schüler und

Schülerinnen. Eine weitere politische Forderung ist, dass die Schule Bildungsbenachteiligung und Selektionsmechanismen abbauen soll. Ausserdem soll sie ein erweitertes Bildungsverständnis umsetzen (Speck, 2014, S. 56). Damit ist die formelle, non-formelle und informelle Bildung gemeint. Formelle Bildung findet nach Overwien (2004) «üblicherweise in einer Bildungs- und Ausbildungseinrichtung» (S. 55) statt und ist obligatorisch. Durch die Bewertung von Leistungen werden wertvolle Zertifikate vergeben. Die Schule ist demnach ein zentraler Ort der formellen Bildung. Die non-formelle Bildung ist freiwillig, aber trotzdem strukturiert. Hier lassen sich Institutionen der Jugendhilfe zuordnen (Baier & Deinet, 2011, S. 97). Sie beinhaltet die Vermittlung von sozialen sowie personellen Kompetenzen (Harring, Rohlf's & Palentien, 2007, S. 9). Beim informellen Lernen werden Lebenskompetenzen im Alltag erworben (Thiersch, 2009, S. 36). Informelle Bildung wird nicht bewertet und ist nicht strukturiert. Meistens findet sie im Familienkreis, am Arbeitsplatz, in der Freizeit oder auch in der Schule statt (Overwien, 2004, S. 56). Die Schulsozialarbeit gilt als non-formelles Bildungsangebot der Schule (Baier, 2011b, S. 363), weil sie freiwillig genutzt werden kann (Baier, 2011c, S. 151). Sie trägt somit zur Ausweitung des Bildungsverständnisses bei (Baier, 2011b, S. 363). Das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit wird dadurch begründet. Die Familienklasse kann ebenso ein non-formelles Angebot sein, weil sie mit Lernzielen arbeitet (Wack & Sting, 2012, S. 117). Die Schüler und Schülerinnen können zwar Zertifikate für die Teilnahme bekommen, diese dienen jedoch nur der Anerkennung (Dawson et al., 2020, S. 92). Ausserdem wird in der Familienklasse das Mentalisieren gefördert und geübt (Asen, 2017, S. 57). Folglich lernen die Familien die eigenen Gefühle und die der Mitmenschen wahrzunehmen (Buholzer, 2018, S. 119). Dies sind soziale Kompetenzen (Harring et al., 2007, S. 9), welche in der Familienklasse erlernt werden können. Da die Familienklasse somit zum erweiterten Bildungsverständnis beiträgt, wird ihr Angebot legitimiert.

2.2.3 Schultheoretischer Bezug

Beim schultheoretischen Bezug liegt der Fokus wie beim sozialisations- und modernisierungstheoretischen Bezug auf den veränderten Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen, die in die Schule mitgetragen werden und zu Herausforderungen für die Schule und Lehrpersonen führen können. Der Unterschied der beiden theoretischen Bezüge liegt darin, dass die Schulsozialarbeit zunächst auf das System Schule wirkt und dann erst den Heranwachsenden einen Nutzen bringt. Die Schulsozialarbeit soll dabei einen Beitrag zum Funktionieren des Systems Schule leisten (Speck, 2014, S. 57). Sie ist notwendig, weil die Schule allein zu wenige Ressourcen für schwierige Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen hat. Bei komplexen Erziehungsaufgaben kann die Schule an Grenzen stossen (Bönsch, 2004, S. 129-130). Der Fokus der Schule liegt nämlich stark auf der Qualifikation und Selektion (Speck, 2014, S. 49). Mithilfe der Schulsozialarbeit kann die Schule den gesellschaftlichen Auftrag überhaupt erst wahrnehmen, indem sie bei der Bewältigung von komplexen Herausforderungen die Schule unterstützt. Beim schultheoretischen Begründungsmuster kommen für die Schulsozialarbeit verhaltensauffällige, benachteiligte und gefährdete Kinder und Jugendliche sowie zum Teil deren Eltern in den Fokus. Die Schulsozialarbeit soll als unterstützende Assistenz der Schule dienen (Speck, 2014, S. 58). Sie

bekommt einen klaren Auftrag und wird in schulische wichtige Aufgaben eingebunden (Speck, 2014, S. 59). Die Familienklasse hat als Zielgruppe ebenso Kinder, die sich auffällig verhalten, die Lernblockaden oder selbstverletzendes Verhalten haben (Dawson et al., 2020, S. 18). Da es eine Zunahme an Verhaltensauffälligkeiten gibt (Behme-Matthiessen & Pletsch, 2017, S. 297), kann die Arbeit mit Multifamiliengruppen im schulischen Kontext begründet werden. So kann die Familienklasse ebenfalls als Assistenz der Schule komplexe Herausforderungen angehen oder bewältigen.

2.3.4 Rollen- und professionstheoretischer Bezug

In den 1970er Jahren wurde über das richtige Modell von sozialpädagogischen Angeboten in der Schule diskutiert. In der heutigen Zeit ist klar, dass eine umfassende Sozialpädagogisierung der Lehrpersonenrolle nicht möglich ist. Beim rollen- und professionstheoretischen Begründungsmuster wird davon ausgegangen, dass Lehrpersonen nicht vollumfänglich in der Lage sind, sozialpädagogische Funktionen und Aufgaben ganzheitlich zu übernehmen, weil es Grenzen bei der Belastbarkeit gibt, zum Teil sozialpädagogische Kenntnisse fehlen und die Lehrpersonen einen Selektions- sowie Kontrollauftrag haben. Falls Lehrpersonen die sozialpädagogischen Funktionen und Aufgaben doch übernehmen, werden verstärkte Rollenkonflikte und eine Überforderung erwartet (Salustowicz, 1986, zitiert nach Speck, 2014, S. 62). Die Schule sowie die Lehrpersonen sollen sich bewusst sein, dass sie in ihrer Rolle zum Teil nicht genügend auf die Lebensprobleme der Schüler und Schülerinnen eingehen können (Bönsch, 2004, S. 129). Die Schulsozialarbeit besitzt wiederum fachliches und sozialpädagogisches Wissen (Spies & Pötter, 2011, S. 64). Mit dem Angebot der Schulsozialarbeit werden die Lehrpersonen entlastet. Es entstehen für die Lehrkräfte professionelle Grenzen bei ihrem Handeln (Speck, 2014, S. 63). Mit dem Angebot der Familienklasse werden Lehrpersonen ebenso entlastet (Storjohann, 2012, S. 83). Das Familienklassenzimmer gibt es unter anderem deshalb, weil Lehrpersonen sich zum Teil mit verhaltensauffälligen Kindern überfordert fühlen (Dawson et al., 2020, S. 11). Kritisch bei diesem theoretischen Bezug kann sein, dass nicht in jeder Familienklasse eine sozialpädagogische Fachperson in der Gruppenleitung vorhanden ist. Dies ist für die Familienklasse jedoch nicht essenziell. Wichtig für die Gruppenleitung der Familienklasse ist, dass eine Fachperson die Weiterbildung der Multifamilientherapie absolviert hat (Dawson et al., 2020, S. 56). Bei einer Übernahme der Gruppenleitung einer Familienklasse von Lehrpersonen kann eine Überforderung entstehen (Salustowicz, 1986, zitiert nach Speck, 2014, S. 62), weil die Rolle der Gruppenleitung einer Familienklasse eine andere als die der Lehrpersonen ist (Scholz, 2017, S. 26).

3 Schule

Die Anforderungen und Funktionen der Schule haben sich im letzten Jahrhundert deutlich geändert. In den 1980er Jahren war die Schule vor allem für die Erziehung der Heranwachsenden zuständig. Heute sind drei weitere Themen in der Fachdiskussion aktuell: die Frage nach der Qualität und der Wirksamkeit der Schule sowie der Umgang mit Heterogenität (Blömeke, Bohl, Haag, Lang-Wojtasik & Sacher, 2009, S. 11). Auch in der Schweiz gibt es einen gesellschaftlichen Diskurs über die öffentliche Schule. Die Frage stellt sich, welche Aufgaben die Schule übernehmen soll und kann, um die Schüler und Schülerinnen am besten zu fördern. Es herrschen dabei hohe gesellschaftliche Erwartungen an die Schule (Chiapparini et al., 2018, S. 7). Die Schule ist für Kinder und Jugendliche ein zentraler Lebensort, an dem sie viel Zeit verbringen (Helsper, 2000, S. 663). Im Artikel 62 Abs. 1 und 2 BV (Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 1. Januar 2018, SR 101) ist festgehalten, dass die Kantone für das Schulwesen zuständig sind. Sie müssen für den Grundschulunterricht, der für alle obligatorisch ist, sorgen. Die Schulpflicht aller Kinder in der Schweiz dauert elf Jahre. Die Schulzeit wird in Primarstufe inklusiv Kindergarten und Sekundarstufe 1 aufgeteilt. Die Unterrichtssprache ist je nach Sprachgebiet Deutsch, Italienisch, Französisch oder Rätoromanisch (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 2017).

3.1 Funktionen der Schule

Um die Schule besser zu verstehen ist es erforderlich die gesellschaftlichen Funktionen der Schule zu kennen (Fend, 2011, S. 42). In bestimmten gesellschaftlichen Bereichen können Systemprobleme auftreten. Das Schulsystem ist zuständig bei der Lösung dieser Probleme (Fend, 2008, S. 51). Deswegen tragen die Funktionen der Schule für die Aufrechterhaltung sozialer Systeme und ihrer Handlungsfähigkeit bei (Fend, 2008, S. 50). Für die Schule sind die unterschiedlichen Funktionen komplex (Zeinz, 2009, S. 87). Wiater (2009) definiert folgende Leistungszusammenhänge als Funktionen der Schule:

1. der Zusammenhang zwischen Schule und gesellschaftlicher Produktivität: Qualifikation
2. der Zusammenhang zwischen Schule und freiheitlich-demokratischer Gesellschaft mit Entfaltung individueller Kompetenzen zum Nutzen aller: Personalisation
3. der Zusammenhang zwischen Schule und gesellschaftlicher Loyalität: Sozialisation
4. der Zusammenhang zwischen Schule und Kulturentwicklung: Enkulturation
5. der Zusammenhang zwischen Schule und gesellschaftlicher Berufs- bzw. Sozialstruktur: Selektion. (S. 70)

Fend (2011, S. 44) ergänzt diese Aufzählung mit der Legitimations- und Integrationsfunktion.

3.1.1 Qualifikationsfunktion

Nach Fend (2011) bedeutet Qualifikation «die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen ... , die zur Ausübung 'konkreter Arbeit' erforderlich sind» (S. 43). Folglich soll die Schule den Kindern und Jugendlichen Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, die sie später für das Berufsleben sowie die allgemeine Lebensbewältigung brauchen (Wiater, 2012, S. 140). Durch den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten entsteht die Chance auf eine selbständige berufliche Lebensführung (Fend, 2008, S. 53). Deswegen dienen die Qualifikationen zur Aufrechterhaltung und Verbesserung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit (Fend, 2011, S. 43). Der Qualifikationsbegriff wurde in den letzten Jahren zum Kompetenzbegriff weiterentwickelt (Van Ackeren et al., 2015, S. 195). Die Schule hat daher die Aufgabe, den Kindern und Jugendlichen Kompetenzen zu vermitteln, die sie auf ihr zukünftiges Berufsleben sowie auf ihr privates und öffentliches Leben in der Gesellschaft vorbereiten (Van Ackeren et al., 2015, S. 196). Auch in der Schweiz arbeiten viele Kantone mit dem Lehrplan 21, der den Schwerpunkt auf das Erlernen von Grundkompetenzen setzt (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2014, S. 5). Der Lehrplan stellt in Form von Kompetenzen dar, was die Heranwachsenden wissen und können müssen. Die Ziele des Lehrplans sind erst erfüllt, wenn die Schüler und Schülerinnen über das nötige Wissen verfügen sowie anwenden können (D-EDK, 2014, S. 13). Beschrieben werden sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen. Mit fachlichen Kompetenzen ist fachspezifisches Wissen und die damit verbundenen Fähigkeiten gemeint. Überfachliche Kompetenzen beschreiben das Wissen und Können, die für das Lernen in und ausserhalb der Schule zentral sind. Sie beinhalten personale, soziale und methodische Kompetenzen (D-EDK, 2016, S. 7).

3.1.2 Personalisationsfunktion

Die Personalisation ist die Entfaltung der Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen durch Lernprozesse (Wiater, 2012, S. 142). Im Mittelpunkt steht der Zusammenhang zwischen der Schule und den gesellschaftlichen relevanten Fähigkeiten einer Gesellschaft. Die Fähigkeiten können über Bildung und Erziehung erlernt werden. Die Ziele der Entfaltung der Persönlichkeit sind, Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit, Selbstverantwortung sowie selbst verpflichtendes und autonomes Handeln zu erlangen. Diese Kompetenzen sind die Basis von Wissen, Bildung und Kreativität. Der Fokus auf individuelle Stärken von Kindern und Jugendlichen kann bei ihnen nicht geahnte Innovationsprozesse auslösen, die profitabel für die Gesellschaft sein können (Zeinz, 2009, S. 90). Folglich können die Heranwachsenden ihre Stärken entwickeln und entdecken. Dies kann im Unterricht oder durch das Schulleben angeeignet werden. Als Schulleben werden Veranstaltungen im Schuljahr, wie beispielsweise Projektwochen, bezeichnet (Zeinz, 2009, S. 91).

3.1.3 Sozialisations- und Enkulturationsfunktion

Eine weitere Funktion der Schule beinhaltet die Vermittlung von Normen der Gesellschaft (Wiater, 2012, S. 143). Sozialisation ist ein Inhalt der Bildung, welcher eher ungeplant weitergegeben wird. Die Vorbildfunktion der Lehrperson hat dabei eine zentrale Bedeutung. Die Schüler und Schülerinnen lernen nämlich von ihren Lehrpersonen, auch wenn es sich um nicht geplante Lernziele

handelt (Zeinz, 2009, S. 89). Enkulturation «bezieht sich auf die Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person» (Fend, 2011, S. 43). Es handelt sich um die Vermittlung von Sprache und Schrift wie beispielsweise lateinische Schriftzeichen. In der Geschichte hat sich gezeigt, dass die Kultur im Bildungssystem vor allem bezüglich der Religion und Schriftlichkeit immer im Fokus stand (Fend, 2011, S. 43). Mit der Enkulturationsfunktion wird die Autonomie von Menschen im Denken und Handeln gestärkt (Fend, 2008, S. 53). Dies kann den überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans 21 entsprechen (D-EDK, 2014, S. 22).

3.1.4 Selektions- und Allokationsfunktion

Die Selektions- und Allokationsfunktion sind eng an die Qualifikationsfunktion gebunden. Durch schulische Auswahlprozesse werden Kinder und Jugendliche auf unterschiedliche soziale Positionen verteilt. Mit den schulischen Auswahlprozessen ist die Selektion und mit der Verteilung auf unterschiedliche soziale Positionen ist die Allokation gemeint (Van Ackeren et al., 2015, S. 199). Die Gesellschaft wird nach Bildung, Einkommen, Kultur und sozialen Verkehrsformen, wie beispielsweise der Unterrichtssprache, gegliedert. Folglich werden Positionen in einer Gesellschaft nach unterschiedlichen Leistungen und Qualifikationen verteilt (Fend, 2011, S. 43). Es entsteht die Möglichkeit, die Berufslaufbahn durch eigene Anstrengungen zu lenken. Das Bildungssystem wird dadurch zum Instrument der Lebensplanung (Fend, 2008, S. 53). Jedoch haben die soziale Herkunft oder ein Migrationshintergrund einen starken Einfluss auf die Leistungen (Van Ackeren et al., 2015, S. 200). Dabei entsteht eine soziale Chancengleichheit (Klafki, 2002, zitiert nach Zeinz, 2009, S. 92). Nach Artikel 28 KRK (UN-Kinderrechtskonvention, SR 0.107) haben alle Kinder das Recht auf Chancengleichheit. Daher wurde die Selektionsfunktion in den letzten Jahren diskutiert und ist in Umstrukturierungsprozesse im Bildungswesen eingebunden (Van Ackeren et al., 2015, S. 202).

3.1.5 Legitimations- und Integrationsfunktion

Bei der Legitimationsfunktion handelt es sich einerseits darum, dass die Schüler und Schülerinnen das Bildungssystem als legitim wahrnehmen. Andererseits entsteht die Legitimationsfunktion durch die Verbindung der Selektion und Allokation mit den individuellen schulischen Leistungen (Van Ackeren et al., 2015, S. 203). Wegen der Akzeptanz der Eltern und deren Kinder von Beurteilungen der schulischen Leistungen entsteht eine generelle Anerkennungsbereitschaft der Reglementierung von Bildungschancen (Meyer, 1997, S. 304). Folglich lernen die Heranwachsenden, dass Unterschiede auf individuell erbrachten Leistungen zurückzuführen sind (Van Ackeren et al., 2015, S. 203). Die Integrationsfunktion ist eng an die Legitimationsfunktion geknüpft. Die Schule soll gewährleisten, dass Kinder und Jugendliche in die Gesellschaft integriert werden sowie dass die Schüler und Schülerinnen im schulischen Rahmen handeln können (Van Ackeren et al., 2015, S. 202). Bei der Integrationsfunktion entsteht die Chance mit kulturellen Traditionen einer Gesellschaft zu begegnen. Dadurch werden die soziale Identitätsbildung, Identifikation und soziale Bindung ermöglicht. Dies ist ebenso nicht allen gleich zugänglich und wirft wieder die

Frage nach der Chancengleichheit auf (Fend, 2008, S. 53). In der Schweiz erfüllt die Schule eine wichtige Integrationsfunktion, weil alle Kinder mit sozial, kulturell oder sprachlich verschiedenen Hintergründen die gleiche Schule besuchen (EDK, 2017). Die Integration von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf in Regelschulen gewinnt immer mehr an Bedeutung (Frost & Vogt, 2017, S. 346).

3.2 Auftrag der Schule

Die Funktionen der Schule lassen sich in ihrem Auftrag konkretisieren. Dieser Auftrag baut ein Leistungsverhältnis von der Schule gegenüber den Kindern und deren Eltern auf. Aus allen Aufgaben heraus kann gesagt werden, dass die Schule den Auftrag hat «durch Unterricht und Schulleben den Kindern und Jugendlichen Bildung und Erziehung zukommen zu lassen» (Wiater, 2009, S. 71). Bildung und Erziehung lassen sich heute in zwei übergeordnete Bereiche einteilen. Einerseits ist das der Auftrag im Zusammenhang mit der Integration und andererseits der Auftrag der Begleitung beim Aufwachsen der Kinder. Die Schule muss immer mehr eine Kompensation für familiäre und allgemeingesellschaftliche Defizite leisten, weil Lebenslageprobleme bei den Kindern Lernprobleme auslösen können (Wiater, 2009, S. 71). Die Schule kann qualitativ wie auch quantitativ nur ungenügend darauf reagieren (Bönsch, 2004, S. 129).

3.3 Die Rolle der Lehrperson

Schüler und Schülerinnen, Eltern, Mitarbeitende, Vorgesetzte und die Öffentlichkeit haben unterschiedliche Erwartungen an Lehrpersonen. Dabei widersprechen sich zum Teil diese Erwartungen. Alle zu erfüllen ist nicht einfach (Rothland, 2009, S. 500). Die Hauptaufgaben der Lehrpersonen sind das Erziehen und Unterrichten. Das Erziehen beinhaltet im schulischen Kontext das Herstellen von Bedingungen, unter denen der Unterricht stattfinden kann (Lohmann, 2009, S. 334). Lehrpersonen sollen das Verhalten der Schüler und Schülerinnen kontrollieren sowie steuern, indem sie beispielsweise Regeln setzen, erwünschtes Verhalten positiv stärken und bei Störungen sofort eingreifen (Lohmann, 2009, S. 335). Die Kultusministerkonferenz (2000, S. 2-4) von Deutschland nennt neben dem Erziehen und Unterrichten noch weitere Aufgaben: das Beurteilen, Beraten, Weiterentwickeln eigener Kompetenzen und Weiterentwickeln der Schule. Beraten werden sollen die Kinder und Jugendlichen sowie deren Eltern vor allem bei Lernschwierigkeiten oder Schullaufbahnentscheidungen.

Eine Aufgabe der Klassenlehrpersonen ist über familiäre Hintergründe der Kinder Bescheid zu wissen. Sie sind die Vermittelnden zwischen den Kindern, Fachlehrpersonen, Eltern und der Schulleitung (Lohmann, 2009, S. 335). Die Schule hat einen Erziehungsauftrag und ist daher nach Gesing (2011) «auf die Erziehungspartnerschaft mit den Eltern angewiesen» (S. 582). Ausserdem verfolgen viele Eltern genau, was in der Schule von ihren Kindern geschieht. Bis heute ist es keine einfache Aufgabe eine Kooperation zwischen der Klassenlehrperson sowie den Eltern zu entwickeln und wird noch nicht genug ernsthaft praktiziert (Gesing, 2011, S. 581). Folglich gehört die Zusammenarbeit mit den Eltern ebenso zu einer der Kernaufgaben der Lehrpersonen.

Lehrpersonen können mit Schüler und Schülerinnen, die als unruhig, aggressiv oder störend erlebt werden, überfordert und verunsichert sein (Dawson et al., 2020, S. 11). Daher stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen am besten mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht umgehen sollen.

3.4 Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten unterrichten

Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern können sich einerseits zeigen, indem sie sich nicht altersentsprechend, sondern sich wie ein jüngeres Kind verhalten. Andererseits kann es sich um ein abweichendes Verhalten handeln, welches ein normal entwickeltes Kind in keiner Altersstufe zeigt. Gekennzeichnet ist diese Form durch Verhaltensexzesse, wie beispielsweise motorische Unruhe sowie durch Verhaltensdefizite, wie mangelnde Umgangsformen (C. Ettrich & K. U. Ettrich, 2006, S. 42). Ausserdem spielt die Familie eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung des Sozialverhaltens (C. Ettrich & K. U. Ettrich, 2006, S. 66). Wichtig zu wissen ist, dass nicht jedes Kind mit einer Verhaltensauffälligkeit den Unterricht stört. Sehr ängstliche Kinder sind auch verhaltensauffällig, aber nicht zwingend störend für den Unterricht (Müller, 2018, S. 55). Ängstlichkeit wird als ein überdauernder Wesenszug verstanden. Das Kind reagiert sehr häufig und stark mit dem Affekt Angst (Stein, 2014, S. 15). Folglich existieren grosse Differenzen bei Verhaltensauffälligkeiten und daher lassen sie sich nicht eindeutig klassifizieren (Müller, 2018, S. 30). Die Bestimmung des Begriffs «Verhaltensauffälligkeit» wird an gesellschaftlichen Normen gemessen. Daher kann sich der Begriff in verschiedenen Gesellschaften stark unterscheiden (Müller, 2018, S. 27). Auch Opp (2009, S. 453) findet, dass sich auffälliges Verhalten auf die subjektiven Werte eines Beobachtenden und seiner Normen bezieht.

Wie geht nun die Schule im Unterricht mit Schüler und Schülerinnen mit Verhaltensauffälligkeiten um? Bezüglich der Schulzeit müssen Lehrpersonen ihren Unterricht anpassen (Müller, 2018, S. 55). Müller (2018, S. 55) empfiehlt jeden Unterricht genau zu planen. Einer der wichtigsten Kompetenzen von Lehrpersonen ist, dass sie im Unterricht mit dem Verhalten der Kinder umgehen können. Dies erfordert von ihnen Reflexion und Flexibilität. Der Fokus der Planung soll in den Bereichen Räumliches, Sprachliches und Methodisches liegen (Müller, 2018, S. 56). Im Bereich Räumliches soll nach Müller (2018, S. 57) das Klassenzimmer für die Schüler und Schülerinnen übersichtlich gestaltet werden. Im Bereich der Sprache soll auf zu viel sprechen verzichtet werden (Müller, 2018, S. 58). Beispielsweise können nonverbale Signale, wie Erinnerungskärtchen oder Handzeichen, eingeführt werden (Müller, 2018, S. 59). Methodisch muss der Unterricht gut vorbereitet werden. Der Unterricht soll einen guten Fluss haben und die Übergänge im Unterricht sollen gut vorbereitet sein. Frühzeitige Ankündigungen der nächsten Aufgaben helfen den Kindern (Müller, 2018, S. 63).

Die Schule selbst reagiert mit unterschiedlichen Massnahmen auf Verhaltensprobleme: Beratungsangebote für Lehrpersonen, Inselprojekte, Reduzierung der Beschulungszeiten, Schulbegleitung oder Beschulung in Spezialklassen (Behme-Matthiessen, Bock, Nykamp & Pletsch, 2009, S. 267). Ein Beispiel für ein Inselprojekt ist die Schulinsel in Sarnen. Auf dieser Schulinsel

werden Kinder, welche den Unterricht massiv stören, von einer Lektion bis zu mehreren pro Wochen betreut. Die Kinder werden aus dem Klassenzimmer genommen und zur Schulinsel geschickt sobald es im Klassenzimmer nicht mehr funktioniert. Das Ziel ist, dass die Kinder so schnell wie möglich gestärkt zurück in die Klasse gehen können (Sager, 2012, S. 307). Allgemein wird davon abgeraten, Kinder und Jugendliche in einer Sonderschule zu beschulen, weil positive Verhaltensvorbilder fehlen, sich Stigmatisierungsprobleme entwickeln und eine Anhäufung von Problemverhalten entstehen können (Opp, 2009, S. 457). Daher besteht die Notwendigkeit, integrative Hilfeangebote in den Regelschulen bereitzustellen. Diese Angebote müssen niederschwellig und flexibel sein (Opp, 2009, S. 456).

4 Schulsozialarbeit

Bisher ist der Begriff der Schulsozialarbeit als auch das inhaltliche Verständnis umstritten (Speck, 2005, S. 99). Während es in Deutschland verschiedene Bezeichnungen für Soziale Arbeit in Schulen gibt, wird in der Schweiz ausschliesslich der Begriff «Schulsozialarbeit» verwendet (Baier, 2015, S. 47). Der Begriff lässt sich in Schule und Sozialarbeit trennen. Das bedeutet, dass die Schulsozialarbeit am Ort Schule stattfindet und aus der Fachdisziplin der Sozialen Arbeit stammt (Pötter, 2018, S. 19).

Die Definition zur Schulsozialarbeit vom ersten Kapitel wird nun noch ergänzt. Pötter (2018, S. 19) stellt fest, dass sich immer mehr Konzepte auf die Definition von Speck (2006, S. 23) stützen. Speck (2006, S. 23) benennt als Auftrag der Schulsozialarbeit, die Kinder und Jugendlichen in ihren persönlichen, sozialen, schulischen sowie beruflichen Entwicklungen zu fördern. Ausserdem soll die Schulsozialarbeit Bildungsbenachteiligungen vermeiden und abbauen. Eltern und Lehrpersonen werden von den Schulsozialarbeitenden in der Erziehung beraten und unterstützt.

Die Schulsozialarbeit hat sich in den letzten zwanzig Jahren in der Schweiz enorm weiterentwickelt (Baier, 2015, S. 42). Sie ist ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe und bezieht sich sowohl auf die Theorien als auch Methoden der Sozialen Arbeit (Baier, 2015, S. 54). Für die rechtlichen Regelungen der Kinder- und Jugendhilfe sind die Kantone zuständig (Baier, 2015, S. 41-42). In der Schweiz ist die Schulsozialarbeit ein niederschwelliges und kontinuierliches Angebot in den Bereichen der Beratung, Prävention und Intervention (Ziegele, 2014, zitiert nach Chiapparini et al., 2018, S. 8). Da die Schulsozialarbeit ein relativ junges Handlungsfeld ist, herrscht ebenso wie in anderen Ländern ein heterogenes Verständnis des Angebots bezüglich der Zielgruppen, Ziele, Funktionen, Rahmenbedingungen und Methoden (Ziegele & Gschwind, 2015, S. 327).

4.1 Trägerschaft der Schulsozialarbeit

In der Schweiz existieren aufgrund einer grossen Entscheidungsfreiheit der Gemeinden lokal unterschiedliche Strukturen in der Trägerschaft (Baier, 2011a, S. 63). Die Schulsozialarbeit wird von der jeweiligen Trägerschaft finanziert (Baier, 2015, S. 49). Die typischsten Modelle sind die schulische Trägerschaft und zum Teil ist die Schulsozialarbeit einer Sozialverwaltung oder einem Verein unterstellt. Im Vergleich zu Deutschland gibt es in der Schweiz kaum freie Träger (Baier, 2011a, S. 63). Es kann Probleme mit der schulischen Trägerschaft geben: Die Vorgesetzten der Schulsozialarbeitenden sind von der Schule und verfügen deswegen nicht über Fachkenntnisse der Sozialen Arbeit. Dadurch müssen Schulsozialarbeitende immer wieder ihre Vorstellungen von der Praxis erklären (Baier, 2015, S. 49). Speck (2014, S. 102) rät vom schulischen Trägermodell der Trägerschaft durch Schulämter deutlich ab und kritisiert daran, dass sozialpädagogische Ziele zugunsten schulischer Interessen gesetzt werden. Schulsozialarbeitende und schulische Fachkräfte haben unterschiedliche Herangehensweisen bei auftretenden Schwierigkeiten (Speck, 2014, S. 120). Durch die Trägerschaft von einer Sozialverwaltung zeigt sich, dass Schulsozialar-

beitende von der fachlichen Unterstützung profitieren können (Baier, 2015, S. 49). Ausserdem liegt die Sozialverwaltung ausserhalb der stark hierarchisch organisierten Schulstruktur (Spies & Pötter, 2011, S. 64). Bei Projekten, welche in der gemeinsamen Trägerschaft von Schule und Jugendhilfe liegen, wird eine bessere Kooperation mit der Schule gewährleistet (Spies & Pötter, 2011, S. 64). Spies und Pötter (2011, S. 64) sehen in der gemeinsamen Trägerschaft von Schulsozialarbeit und Schule ein erstrebenswertes, zukünftiges Modell. Pötter (2018, S. 24) meint, dass bei einer gemeinsamen Trägerschaft die Fachaufsicht oder die fachliche Beratung dennoch bei der Jugendhilfe angegliedert sein soll.

4.2 Funktionen der Schulsozialarbeit

Die zentrale Funktion der Jugendhilfe ist die Integration von den Heranwachsenden in die Gesellschaft (Pötter, 2018, S. 24). Über die Funktionen der Schulsozialarbeit existiert eine Unklarheit (Speck, 2007, zitiert nach Emanuel, 2017, S. 18). Ziegele und Gschwind (2015, S. 328) definieren drei Funktionen der Schulsozialarbeit: die Behandlung, Prävention und Früherkennung. Unter der Behandlung wird eine Linderung oder Behebung von einem präsenten Problem durch Interventionen verstanden. Die Prävention versucht zukünftige mögliche Probleme bei unbestimmten Schülern und Schülerinnen zu verhindern. Die Früherkennung basiert auf Beobachtungen von Problemen, den Austausch darüber und die Einleitung von früh behandelnden Massnahmen (Gschwind & Ziegele, 2010, S. 13). Die drei Funktionen richten sich sowohl an einzelne Personen als auch an deren sozialen Systemen (Ziegele & Gschwind, 2015, S. 328). Baier (2015, S. 51) nennt eine weitere wichtige Funktion der Schulsozialarbeit: die Triage-Funktion. Diese bedeutet die Vermittlung von Schülern und Schülerinnen sowie zum Teil deren Erziehungsberechtigten an andere spezialisierte Dienste. Nach Emanuel (2017, S. 20) ist die Schulsozialarbeit im Vergleich zur Schule stärker auf die Integrationsfunktion als auf die Qualifikations- und Selektionsfunktion fokussiert. Das bedeutet, dass die Schulsozialarbeit den Schüler und Schülerinnen eine Hilfe bei der Bewältigung von herausfordernden Lebenslagen bietet. Dabei kann es sich um eine Bewältigung von Selektionsmechanismen handeln. Die Schulsozialarbeit kann nachhaltige Auswirkungen auf die Bildungsbiografien der Kinder und Jugendlichen haben. Beispielsweise kann sie Schulausschlüsse verhindern oder bildungsbenachteiligte Schüler und Schülerinnen gezielt fördern (Spies & Pötter, 2011, S. 136).

4.3 Auftrag der Schulsozialarbeit

Der Auftrag der Schulsozialarbeit lässt sich aus den oben genannten Funktionen ableiten. In der Fachdiskussion gibt es grosse Unterschiede bei der Definition des Auftrags der Schulsozialarbeit (Speck, 2006, S. 22). Sie unterstützt bei Herausforderungen mit ihren Mitteln den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule (Vögeli-Mantovani, 2005, S. 24). Gurny (2003, zitiert nach Baier, 2011a, S. 73) findet ebenso, dass die Schulsozialarbeit einen zentralen Beitrag zur Bildung leisten muss. Ausserdem gehört die Förderung der sozialen Integration zum Auftrag der Schulsozialarbeit (Pötter, 2018, S. 33). Schulsozialarbeitende haben zusätzlich einen Schutzauftrag bei

Gefährdungslagen von Schüler und Schülerinnen (Emanuel, 2017, S. 18). Hollenstein und Nieslony (2017, S. 71) sehen den generellen Auftrag der Schulsozialarbeit im Einsatz für die soziale und kulturelle Gerechtigkeit der Kinder und Jugendlichen.

Baier (2011d, S. 87) findet ebenfalls, dass die Schulsozialarbeit sich an der sozialen Gerechtigkeit orientieren soll. Als Anwältin der sozialen Gerechtigkeit verpflichtet sie sich vor allem einem Ziel und nicht direkt einer Personengruppe. Diese Orientierung hilft fachliche Positionierungen gegenüber den schulischen Fachpersonen zu legitimieren (Baier, 2011d, S. 87). Weil die Schule Kinder und Jugendliche als Zielgruppe hat, muss sie die Inhalte der UN-Kinderrechtskonvention gewährleisten. Als Anwältin der sozialen Gerechtigkeit kann sich die Schulsozialarbeit gut an diese KRK orientieren. Bedeutende Rechte für die Schulsozialarbeit sind nach den Artikeln 2, 12 und 28 KRK (SR 0.107) das Recht auf Nicht-Diskriminierung, auf Äusserung der eigenen Meinung und auf Bildung (Baier, 2011d, S. 88). In einer Schule gibt es oftmals Ausgrenzungen von einzelnen Kindern oder fremdenfeindliche Äusserungen bei Konflikten. Achtet die Schulsozialarbeit auf dies, kann sie einen Beitrag zum Recht auf Nicht-Diskriminierung leisten (Baier, 2011d, S. 89). Verschiedene Studien haben herausgefunden, dass Kinder und Jugendliche in der Schule sich beteiligen dürfen bis es die Erwachsene stört. Folglich ist die Partizipation von Schüler und Schülerinnen zum Teil immer noch sehr eingeschränkt. Somit sollen Schulsozialarbeitende mehr für das Kinderrecht auf Äusserung der eigenen Meinung eintreten (Baier, 2011d, S. 92). Beim Recht auf Bildung zählt das Recht auf die Persönlichkeitsentfaltung dazu. Schulsozialarbeitende tragen dazu bei, indem sie die Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen als Aufgabe haben. Die Orientierung an den Rechten ist eine Grundlage für professionelles Handeln (Baier, 2011d, S. 95).

4.4 Rolle der Schulsozialarbeit

Die Rollenklärung der Schulsozialarbeit ist relevant, da Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte, Schulleitungen, andere Dienste, wie beispielsweise der Schulpsychologische Dienst, und zum Teil auch die Öffentlichkeit, Erwartungen an die Schulsozialarbeit haben. Ausserdem arbeitet die Schulsozialarbeit in der Schule eng mit einer anderen Berufsgruppe, die der Lehrpersonen, zusammen (Baier, 2011d, S. 86). In der Institution Schule ist die Schulsozialarbeit eine fremde Disziplin, während sie für Lehrkräfte der zentrale Ort der Berufsausübung ist. Die beiden Fachdisziplinen haben unterschiedliche gesellschaftliche Anerkennung und differierende Organisationsstrukturen (Speck, 2014, S. 117). Die Schulsozialarbeit findet in einem eher offenen und wenig vorstrukturierten Setting statt, wobei die Schule über klare Abläufe verfügt (Olk & Speck, 2011, zitiert nach Speck, 2014, S. 117). Daraus entstehen Schwierigkeiten für eine Kooperation. Zum Beispiel können Unklarheiten über Ziele und Möglichkeiten existieren (Speck, 2014, S. 118). In Deutschland gilt das Bestreben nach einer Kooperation zwischen der Schule und der Schulsozialarbeit auf Augenhöhe, um Unterordnungen gegenüber Schulsozialarbeitenden durch Lehrpersonen zu umgehen (Baier, 2011a, S. 70). Baier (2011a, S. 70) findet, dass es in der Schweiz überwiegend gelungen ist, dass sich die Schulsozialarbeit als fachlich eigenständiges Angebot

etabliert hat. Schulsozialarbeitende sollen ihre Zuständigkeiten unabhängig von anderen selbst definieren, weil sie über das nötige Fachwissen verfügen. Auf dieser Grundlage sollen sie Angebote entwickeln, die Kinder und Jugendliche oder andere Professionelle nutzen können. Die Entlastung der Lehrpersonen ist nicht primär ein Ziel, sondern ein erfreulicher Nebeneffekt (Baier, 2011a, S. 72). Auf die Rolle der Schulsozialarbeit im Bezug zu ihren Zielgruppen wird im Kapitel 4.7 näher eingegangen.

4.5 Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit

Es gibt sehr viele unterschiedliche Angebote der Schulsozialarbeit. Diese Vielfalt kann bei Schulsozialarbeitenden zu einer Überlastung führen und auf Ausenstehende kann das Arbeitsfeld unklar wirken (Speck, 2014, S. 82-83). Pötter (2018) teilt die Aufgaben der Schulsozialarbeit in vier Bereiche ein. Sie weist daraufhin, dass es unterschiedliche Sichtweisen der Unterteilung gibt, aber dass jede individuelle Aufgabe den folgenden vier Bereichen zugeteilt werden kann:

- Einzelhilfe und Beratung in individuellen Problemsituationen
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit, Projekte und Arbeit mit Schulklassen
- Innerschulische und ausserschulische Vernetzung und Gemeinwesenarbeit
- Offene Angebote für alle Schülerinnen und Schüler. (S. 58)

In den Schulen werden die Schwerpunkte dieser Bereiche unterschiedlich gesetzt, welche abhängig vom Bedarf und nicht von persönlichen Vorstellungen einzelner Fachpersonen sein sollen (Pötter, 2018, S. 58).

In der Schweiz gehören die Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeiten, Projektarbeiten, Elternarbeit, sozialräumliche Vernetzungen und die Mitwirkung in der Schulentwicklung zu den Aufgabenbereichen der Schulsozialarbeit. Die Bereiche werden in verschiedenen Schulen unterschiedlich intensiv gehandhabt (Baier, 2011a, S. 65). Im Vergleich zu Deutschland ist die Schweiz stärker auf die Einzelfallhilfe ausgerichtet (Baier, 2011a, S. 66). Die Einzelfallberatung nimmt daher am meisten Zeit in Anspruch (Baier, 2015, S. 47). Der Grund dafür ist, dass Lehrpersonen eine Vielzahl an Kindern und Jugendlichen der Schulsozialarbeit vermittelt und die Schulsozialarbeitenden deswegen weniger Zeit für andere Tätigkeiten haben (Baier, 2011a, S. 65). Jedoch entwickelte sich bei der Schulsozialarbeit in den letzten Jahren immer mehr die Projektarbeit, Zusammenarbeit mit Klassen und Begleitung der Klassenräte oder Schulhausräte (Baier, 2015, S. 47). Dies hängt stark vom Beschäftigungsgrad der Schulsozialarbeitenden ab. Je weniger sie an einer Schule arbeiten, desto mehr fokussieren sie sich auf Beratungen und Kriseninterventionen (Baier, 2015, S. 48).

4.6 Grundprinzipien der Schulsozialarbeit

Zu den wichtigen Grundprinzipien der Schulsozialarbeit gehören die Nähe zu den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen, die Niederschwelligkeit, der systemisch-lösungsorientierte Ansatz, die Akzeptanz von Diversität und die Orientierung nach Partizipation (Ziegele, 2014, S. 60). Aus-

serdem gehören die Freiwilligkeit und die Schweigepflicht dazu (Baier, 2011c, S. 138). Baier (2015, S. 52) fasst kantonsübergreifende Entwicklungen zu den Grundprinzipien der Schweiz zusammen, die in den letzten Jahren beobachtet wurden und relevant sind: Schweigepflicht und Datenschutz, Freiwilligkeit, Niederschwelligkeit und Prozessablauf bei Gefährdungsmeldungen. Als zusätzliches Grundprinzip im Rahmen der Bachelorarbeit wird die Neutralität beschrieben (Baier, 2011a, S. 76).

4.6.1 Datenschutz und Schweigepflicht

Schulsozialarbeitende unterstehen der beruflichen Schweigepflicht (Speck, 2014, S. 68). Folglich sind sie verpflichtet zum Datenschutz ihrer Klienten sowie Klientinnen und müssen mit den Informationen vertrauensvoll umgehen (Baier, 2011c, S. 145). Zu Beginn jeder Beratung klären die Schulsozialarbeitenden die Klienten und Klientinnen über die Schweigepflicht auf. Am Schluss der Beratung wird gemeinsam besprochen, ob und welche Information, an wen weitergeleitet werden kann. Eine Ausnahme eines Bruchs der Schweigepflicht entsteht bei einer Kindeswohlgefährdung, einer Selbst- sowie Fremdgefährdung, wenn ein Handeln zum Schutz des Kindes unerlässlich ist (Baier, 2011c, S. 146). Eine Studie von Baier und Heeg (2011, S. 79) zeigt, dass die Schweigepflicht von einigen Lehrpersonen zum Teil als Schwierigkeit in der Zusammenarbeit wahrgenommen wird. Sie würden lieber mehr Informationen bekommen und interpretierten die Schweigepflicht als Misstrauen gegenüber ihnen. Schüler und Schülerinnen wiederum schätzen die vertrauensvolle Gesprächssituation, weil dies sonst nirgends in der Schule wirklich möglich ist (Baier & Heeg, 2011, S. 78).

4.6.2 Freiwilligkeit und Unfreiwilligkeit

Nicht immer kommen Kinder und Jugendliche von allein zur Schulsozialarbeit, um sich bei Herausforderungen Hilfe zu holen. Oftmals gibt es ein Bedürfnis seitens der Lehrpersonen Schüler und Schülerinnen zur Schulsozialarbeit zu vermitteln. In vielen Schulen in der Schweiz hat sich in der Praxis die Haltung entwickelt, dass die Heranwachsenden zu einem einmaligen Beratungsgespräch verpflichtet werden können. In diesem Erstgespräch wird meistens die Rolle der Schulsozialarbeit erklärt und aufgezeigt, was sie anbieten kann (Baier, 2015, S. 53). Die Frage nach der Freiwilligkeit in der Schule zeigt sich noch auf anderen Ebenen. Zum einen sind die Schüler und Schülerinnen grundsätzlich nicht freiwillig in der Schule. Auf der anderen Seite beinhalten einige Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit, wie die Krisenintervention oder Präventionsarbeit, eine Unfreiwilligkeit, weil sie in der Klasse während der Unterrichtszeit stattfinden (Baier, 2011c, S. 150). Trotz alledem soll die Freiwilligkeit in der Schulsozialarbeit vorausgesetzt werden, weil die Schüler und Schülerinnen von sich aus abwägen sollen, ob und wann sie zur Schulsozialarbeit gehen (Baier, 2011c, S. 151). Falls die Schüler und Schülerinnen nämlich zur Schulsozialarbeit gehen müssen, kann das bei ihnen eine Abwehrhaltung gegenüber der Schulsozialarbeit hervorrufen (Baier, 2011c, S. 152).

4.6.3 Niederschwelligkeit

Das Angebot der Schulsozialarbeit soll ohne Umstände für Kinder und Jugendliche am Ort der Schule zugänglich sein. Im Vergleich existieren ebenso externe Beratungsstellen, aber diese sind nicht so einfach zugänglich für die Schüler und Schülerinnen. Die Schulsozialarbeitenden sind ausserdem oftmals Vertrauenspersonen oder Personen, welche die Schüler und Schülerinnen schon einmal gesehen haben (Baier, 2011c, S. 146). Auch die hohe Präsenzzeit oder die einfache Erreichbarkeit des Büros der Schulsozialarbeitenden sind für die Niederschwelligkeit wichtig (Ziegele, 2014, S. 61). Meistens können Kinder und Jugendliche während der Unterrichtszeit in eine Beratung der Schulsozialarbeit gehen. Bei der Terminvereinbarung wird vermehrt auf nicht relevante Unterrichtsinhalte geachtet. Es besteht der Verdacht, dass die Beratungsgespräche manchmal zum Fernbleiben vom Unterricht ausgenutzt werden (Baier, 2015, S. 53).

4.6.4 Gefährdungsmeldungen

Eine Gefährdungsmeldung wird in der Schweiz bei der Kinderschutzbehörde gemacht, wenn das Kind vernachlässigt wird oder von psychischer, physischer oder sexueller Gewalt betroffen ist (Jud, Stauffer & Lätsch, 2018, S. 61). Bevor die Schulsozialarbeit an den Schweizer Schulen eingeführt worden ist, wurde bei einer Kindeswohlgefährdung die Schulleitung informiert, welche dann die Gefährdungsmeldung im Namen der Schule vollzog. Dieser Ablauf wird grundsätzlich immer noch praktiziert. Schulsozialarbeitende informieren die Schulleitung bei einer Kindeswohlgefährdung. Wichtig ist, dass die Schulsozialarbeit auch unabhängig von der Schulleitung eine Gefährdungsmeldung machen kann (Baier, 2015, S. 54). Eine Gefährdungsmeldung zu tätigen, ist für viele Fachpersonen im schulischen Kontext mit Unsicherheiten verbunden, da es meistens wenige Informationen gibt. Ausserdem stellt sich oftmals die Frage, ob es sich um ein mildes Problem handelt und zu früh eingegriffen wird oder ob zu spät reagiert wird (Jud et al., 2018, S. 62).

4.6.5 Neutralität

In der Schweiz wird immer wieder in Konzepten auf die Neutralität der Schulsozialarbeit hingewiesen. Dies unterscheidet sich von Deutschland sehr, weil die Meinung vorhanden ist, dass Soziale Arbeit nicht neutral sein kann, sondern immer in politische und individuelle Vorhaben und Erwartungshaltungen eingebunden ist. Die Schulsozialarbeit soll sich dem gegenüber reflexiv positionieren. In der Schweiz herrscht ein hoher Anteil an Konfliktschlichtung, aushandlungsorientierter Prozessbegleitung, Unvoreingenommenheit und Vermittlung (Baier, 2011a, S. 76). Studien zeigen, dass Schüler und Schülerinnen sowie Lehrpersonen die Schulsozialarbeit als eine neutrale, vermittelnde Instanz schätzen (Baier & Heeg, 2011, S. 85). Die genannte Neutralität steht dabei nicht für eine wertfreie Schulsozialarbeit. Sie bezieht sich auf eine hochgradige anwaltschaftliche und parteiiche Schulsozialarbeit. So handeln Schulsozialarbeitende bei Konflikten unvoreingenommen (Baier & Heeg, 2011, S. 86).

4.7 Zielgruppen

Die Zielgruppen der Schulsozialarbeit sind die Kinder und Jugendlichen, die Lehrpersonen und die Erziehungsberechtigten (Speck, 2014, S. 65-66). Pötter (2018, S. 29) ergänzt die Lehrpersonen mit der Schulleitung und die Erziehungsberechtigten mit anderen erwachsenen Bezugspersonen (Spies & Pötter, 2011, S. 46). Neben den Zielgruppen gehört es zu den Aufgaben von Schulsozialarbeitenden sich mit ausserschulischen Kooperationspartnern und Kooperationspartnerinnen zu vernetzen (Pötter, 2018, S. 119). Dazu gehören der Schulpsychologische Dienst, Kinderärzte und Kinderärztinnen, Jugendarbeit, Jugenddienst, Suchthilfeeinrichtungen und sozialpädagogische Fachberatungsstellen (Pötter, 2018, S. 120).

4.7.1 Kinder und Jugendliche

Kinder und Jugendliche sind in erster Linie die Zielgruppe der Schulsozialarbeit. Es geht dabei um alle Schüler und Schülerinnen einer Schule (Pötter, 2018, S. 28). In der Schweiz können Schulsozialarbeitende gleichzeitig für mehrere Altersstufen, wie beispielsweise von Kindern im Kindergartenalter bis zu Jugendlichen, die den Schulabschluss machen, zuständig sein (Baier, 2015, S. 47). Dies stellt eine grössere Herausforderung dar, weil Kinder und Jugendliche je nach Alter unterschiedliche Bedürfnisse haben (Pötter, 2018, S. 28). Die Schulsozialarbeit soll die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, ihre schulische und ausserschulische Lebensbewältigung bei akuten Problemen sowie ihre sozialen Kompetenzen fördern (Speck, 2014, S. 65). Dies passiert in der Einzelberatung, Gruppenberatung oder bei der Zusammenarbeit mit Klassen (Pötter, 2018, S. 58). Eine Studie von Baier und Heeg (2011, S. 77) zeigt, dass sich aus Sicht der Heranwachsenden Erfolge oder Misserfolge auf die Beziehung zwischen ihnen zu Schulsozialarbeitenden beziehen. Deswegen ist der Beziehungsaufbau für die Beratung der Schulsozialarbeit zentral (Pötter, 2018, S. 44).

4.7.2 Erziehungsberechtigte und andere erwachsene Bezugspersonen

Jedes Kind ist ein Teil einer Familie oder eines ähnlichen Systems mit Bezugspersonen und lebt mit ihnen zusammen. Aus diesem Grund ist es für die Schulsozialarbeit bedeutsam, dass sie die Bezugspersonen mitbedenkt und aktiv einbezieht. Es handelt sich meistens um Eltern, Grosseltern und andere Verwandte (Pötter, 2018, S. 29). Die Fachkräfte der Sozialen Arbeit sollen systemisch arbeiten (Spies & Pötter, 2011, S. 51). Schulsozialarbeitende können die Bezugspersonen der Kinder und Jugendlichen bei Erziehungsfragen beraten, zu anderen Stellen triagieren oder am Prozess verschiedener Angebote beteiligen lassen (Pötter, 2018, S. 29). Speck (2014, S. 66) fügt hinzu, dass Schulsozialarbeitende bei Konflikten zwischen Erziehungsberechtigten und deren Kindern oder Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen vermitteln und unterstützen.

4.7.3 Lehrpersonen und Schulleitung

Die Lehrpersonen und die Schulleitung sind gleichzeitig eine Zielgruppe und die wichtigsten Kooperationspartner und Kooperationspartnerinnen der Schulsozialarbeit (Pötter, 2018, S. 29).

Schulsozialarbeitende sollen die Lehrpersonen für die Lebenswelten der Schüler und Schülerinnen sensibilisieren, fachliche Ideen für die Bewältigung von akuten Problemen in Klassen anbieten und bei Konflikten zwischen den Lehrperson und den Heranwachsenden vermitteln sowie beraten (Speck, 2014, S. 65). Daher ist die Information über die Existenz von Angeboten der Schulsozialarbeit für Lehrpersonen sehr zentral (Speck, 2014, S. 66). Projekte und Arbeit mit Schulklassen werden zum Teil gemeinsam mit Lehrpersonen geplant und durchgeführt. Bei einer solchen Kooperation profitieren Kinder und Jugendliche sowie auch die Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden (Pötter, 2018, S. 30).

Da Schulsozialarbeitende innerhalb der Schule das System der Sozialen Arbeit repräsentieren, kann dies bei Lehrpersonen zu Irritationen führen. Deswegen bekommt die Schulleitung eine Schlüsselrolle. Die Schulleitung braucht eine klare Haltung über die Schulsozialarbeit als freiwilliges und unterstützendes Angebot. Durch eine gute Kooperation mit der Schulleitung wird den Lehrpersonen ein Rollenverständnis der Schulsozialarbeit ermöglicht. Ausserdem sollen die Schulleitung und die Schulsozialarbeitenden das gleiche Ziel bei den Kindern und Jugendlichen verfolgen. Es handelt sich um die Entwicklung von sozialen Kompetenzen (Gaberell, 2010, S. 22).

4.7.4. Kinder mit auffälligem Verhalten

Bei Schwierigkeiten in der Schule ist oftmals die Rede von verhaltensauffälligen Schülern und Schülerinnen oder schwierigen Klassen. Dies ist ein unreflektierter Sprachgebrauch, welcher auch von Professionellen angewendet wird und ausblendet, dass das Verhalten immer situationsabhängig ist (Ader, 2011, S. 160). Oftmals stehen die Kinder im Mittelpunkt und für sie geschaffene Angebote konzentrieren sich nur auf sie. Angebote mit dem gesamten System gibt es oftmals zu wenig (Ader, 2011, S. 161). Die Frage stellt sich, was die Schule und die Schulsozialarbeit zur Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen beitragen und was sie verbessern können. Ader (2011) macht sich folgende Überlegungen: «Ebenso wie schwierige Familien- und Lebensverhältnisse den Schulalltag von Kindern und Lehrenden belasten, belasten Schwierigkeiten mit und in der Schule auch Kinder, Eltern und das gesamte Familienleben» (S. 161). Meistens stehen hinter den Verhaltensauffälligkeiten Probleme in den Familien oder unerwartete und kritische Lebensereignisse (Ader, 2011, S. 162). Es wird empfohlen individuell ungünstige Entwicklungen früh wahrzunehmen, die Lebenssituationen der Kinder professionell zu verstehen und über die Handlungsweisen zu reflektieren. Dies kann dazu führen, dass die Kinder anders wahrgenommen werden und von der Schule eine grössere Bereitschaft entsteht, sie zu unterstützen (Ader, 2011, S. 163).

Schulsozialarbeitende sollen sich einen Überblick über die Ursachen der Verhaltensauffälligkeiten schaffen. Sie sehen die Auffälligkeiten primär nicht als Störungen, sondern als Hilferuf von Kindern und Jugendlichen. Bekanntlich wirken sich Probleme in der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen negativ auf deren Schulerfolg aus (Baier, 2016, S. 9). Schulsozialarbeitende sollen

demnach einen Perspektivenwechsel machen, um die ganze Situation des Kindes zu überblicken. Dies erfolgt meistens in einer Einzelberatung (Baier, 2016, S. 10).

5 Familienklasse

Das Angebot der Familienklasse reagiert präventiv auf Schwierigkeiten von Kindern an Schulen. Die Eltern sowie Kinder nehmen an dieser Klasse teil (Huel, 2017, S. 277). Die Schulleitung, Schulsozialarbeitende und Klassenlehrpersonen bestimmen gemeinsam, welche Kinder für die Familienklasse in Frage kommen (Dawson et al., 2020, S. 70). Sobald die Familie Interesse am Angebot zeigt, treffen sich das Kind, deren Familie und die Gruppenleitung der Familienklasse. Besprochen werden die Ziele der Familienklasse und die Eltern erhalten die Möglichkeit Fragen zu stellen (Dawson et al., 2020, S. 68). Die Träger der Familienklasse sind in der Schweiz meistens die Schulen (Kreisschulpflege Glattal, pers. Mitteilung, 20.09.2017) oder die Gemeinden, wobei sie die Familienklasse auch finanzieren (Buholzer, 2018, S. 124).

5.1 Geschichte der Familienklasse

Die Familienklasse ist eine Weiterentwicklung des Londoner Modells eines Familienerziehungszentrums. Das Marlborough Family Service Education Centre, eine Schule für Familien, wurde in den 1980er Jahren gegründet. Diese Schule findet in einer tagesklinischen Einrichtung statt. Kinder und Jugendliche im Alter von 5 bis 16 Jahren besuchen zusammen mit ihren Eltern die Schule. Die Kinder haben schwere Lernbeeinträchtigungen oder emotionale Schwierigkeiten. Sie werden zum Teil wegen ihres hochaggressiven Verhaltens von ihren Schulen verwiesen. Meistens machen Lehrpersonen die Eltern verantwortlich für das problematische Verhalten der Kinder, wobei die Eltern auf der anderen Seite der Meinung sind, dass es die Aufgabe der Schule sei, ihren Kindern Disziplin und Lernen beizubringen. Hierbei hilft eine Einrichtung, welche Schule und Familie verbindet (Asen & Scholz, 2008, S. 366). Der Schwerpunkt des Angebots liegt nicht nur auf dem Kind, sondern auf den Interaktionen innerhalb der Familie (Morris, Le Huray, Skagerberg, Gomes & Ninteman, 2014, S. 619). Mindestens an vier Halbtagen gehen die Familien in diese Einrichtung und haben gemeinsam Schule (Asen & Scholz, 2008, S. 366). Damit das Angebot nicht so ausgrenzend wie eine Sonderschule wird, müssen die Kinder nebenbei eine Regelschule mindestens eine bis zwei Stunden pro Woche besuchen (Asen & Scholz, 2008, S. 367). Als Rektoren von Regelschulen in London vom Erfolg des Familienerziehungszentrums hörten, zeigten sie Interesse, um solche Familiengruppen aus dem Klinikkontext in ihren Schulrahmen einzubauen. Sie wünschten sich, dass mit einer Familiengruppe im schulischen Kontext das Angebot für Kinder und Jugendliche leichter zugänglich ist und somit mehr Kindern sowie deren Familien geholfen werden kann (McHugh & Dawson, 2012, S. 150). Dazu kommt, dass nicht alle Schüler und Schülerinnen mit Verhaltensauffälligkeiten die hochdosierte Form des Familienerziehungszentrums brauchen. Daraus entstand im Jahr 2003 das Projekt des Familienklassenzimmers in Londoner Regelschulen (Asen & Scholz, 2008, S. 371).

Die Stadt Helsingör in Dänemark führte dieses Modell im gleichen Jahr ebenso ein. Die Familienklasse der Stadt Helsingör galt als Vorzeigebispiel für andere öffentlichen Schulen in Dänemark (Hviid, Bonde Andersen, Kaldan & Berliner, 2012, S. 162). In Deutschland gibt es das Familienklassenzimmer seit über zehn Jahren (Dawson et al., 2020, S. 9). Es entwickelten sich dort zahl-

reiche Angebote, die unterschiedlich durchgeführt werden (Castello et al., 2016, S. 228). Meistens werden diese Angebote in Deutschland als Familienklasse bezeichnet. In einzelnen Regionen werden sie auch «Familienklassenzimmer» oder «Familie in Schule» genannt (Dawson et al., 2020, S. 9).

In der Schweiz bekommt die Integration von Schüler und Schülerinnen mit besonderem Bildungsbedarf in den letzten Jahren immer mehr Bedeutung. Trotzdem existieren weiterhin ausgrenzende Angebote wie Sonderschulen oder schulische Time-out-Angebote (Frost & Vogt, 2017, S. 346-347). Bei Time-out-Angeboten werden Kinder von zu Hause und von der Schule für eine bestimmte Zeit ferngehalten (Sager, 2012, S. 309). Die Schulbehörden erwarten seit ein paar Jahren, dass diese ausgrenzenden Angebote möglichst vermieden werden. Damit dies gut gelingt, ist die Zusammenarbeit aller Beteiligten, wie der Eltern, Lehrpersonen und Behörden, nötig. Seit 2013 findet jährlich ein Multifamilientherapie-Ausbildungslehrgang in der Schweiz statt. Diese Grundausbildung absolvieren verschiedene Fachpersonen aus dem Kontext Schule (Frost & Vogt, 2017, S. 347). Sie ist erforderlich für die Gruppenleitung der Familienklasse (Dawson et al., 2020, S. 56). Die Bezeichnung «Familienklassenzimmer» ist überwiegend in der Schweiz gebräuchlich (Frost & Vogt, 2017, S. 347). Auch in der Schweiz etablieren sich zurzeit unterschiedliche Formen (Castello et al., 2016, S. 228). Seit dem Start dieser Grundausbildung werden in verschiedenen Kantonen Projekte im schulischen Kontext durchgeführt. Vor allem die Kantone Zürich, Luzern, Solothurn und Graubünden haben die Pilotprojektphase erfolgreich überstanden (Frost & Vogt, 2017, S. 348). Ebenso im Kanton Zug (Schulen Hünenberg, 2018) und im Kanton St. Gallen wird die Familienklasse angeboten (Schule Rapperswil-Jona, 2018). Um die Qualität der Angebote sicherzustellen gründeten Multifamilienarbeitende im Jahr 2015 den Schweizerischen Multifamilienarbeit-Dachverband (Frost & Vogt, 2017, S. 351).

Bisher wurden vor allem Evaluationserhebungen in verschiedenen einzelnen Projekten der Familienklasse vorgenommen. Dänemark, Skandinavien und Deutschland berichten über positive Ergebnisse. Trotzdem wäre es notwendig die Wirksamkeit und Ergebnisse des Angebots mit quantitativer sowie qualitativer Forschung zu belegen (Dawson et al., 2020, S. 99). Von der Familienklasse in Kriens haben Erzinger und Disler (2015, S. 22) herausgefunden, dass sich vor allem die Eltern-Kind-Beziehung, die Kommunikation zwischen der Schule und den Eltern sowie die Kompetenzen der Eltern verändert haben. Bezüglich der Kinder gibt es unterschiedlich starke Veränderungen. Meistens wurden das Beachten von Regeln, die Konzentrationsfähigkeit, das Erlangen von Strukturen bei schulischen Aufgaben sowie der Umgang sowohl zu Mitschülern und Mitschülerinnen als auch zu Lehrpersonen verbessert.

Folglich sind die Vorteile eines Familienklassenzimmers in Vergleich zu anderen Lösungen, dass sich die Kommunikation zwischen Schule sowie Familie verbessert und sich die Beziehungen innerhalb der Klasse positiv ändern. Dadurch bessert sich ebenfalls das Verhalten der Kinder während des Unterrichts und auf dem Schulgelände (Dawson et al., 2020, S. 65).

5.2 Ziel der Familienklasse

An der öffentlichen Schule beobachten Fachkräfte der Schule seit einigen Jahren, dass die Anzahl der Kinder steigt, welche nicht die nötigen Voraussetzungen an sozialer und emotionaler Reife mitbringen, um im Unterricht oder in den sozialen Kontakten die Anforderungen zu erfüllen (Buholzer, 2018, S. 118). Die Voraussetzungen für die Reife beziehen sich auf die Normen und die subjektiven Werte eines Beobachtenden (Opp, 2009, S. 453). Die Schule setzt mit ihren klaren Regeln und Rollenerwartungen soziale Kompetenzen voraus. Über diese verfügen manche Schüler und Schülerinnen wegen beispielsweise sozialer Benachteiligungen nicht. So müssen die Kinder und Jugendlichen grosse Anpassungsleistungen vollbringen. Die Schule reagiert mit Sanktionen, wobei die Gefahr besteht, dass sich das Verhalten der Kinder festigt (Speck, 2014, S. 49). Wegen ihrer befremdlichen Abweichungen für das soziale Umfeld werden sie von anderen Kindern gehänselt, ausgelacht oder sogar gemobbt. Abwendungen, Kontaktverweigerungen und ein dauerhafter Ausschluss von sozialen Gruppen sind die typischen Reaktionen auf normabweichendes Verhalten. Aus soziologischer Perspektive wird das als Stigmatisierung bezeichnet. Aus diesen tiefgreifenden Verletzungen der Würde und die daraus resultierenden systematischen Ablehnungen entstehen Folgen auf die Psyche und das Selbst der Heranwachsenden (Markowetz, 2014, S. 289).

Die Familienklasse versucht den Druck auf das Kind zu beseitigen. Sie bietet einen Ort, wo neue Erfahrungen gemacht werden können (Storjohann, 2012, S. 77). Das Hauptziel der Familienklasse ist, das emotionale Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen in der Familie sowie Schule zu stärken. Die Familien sollen ihre Fähigkeiten und Stärken neu entdecken oder wiedererkennen. Die Schwierigkeiten der Kinder in der Schule sollen gemeinsam von den Familien angegangen werden. Somit können die Kinder wieder erfolgreich lernen und ihr Verhalten besser reflektieren, wobei sich ihr auffälliges Verhalten in der Schule reduziert (Dawson et al., 2020, S. 16). Auch eine Ausgrenzung der Schüler und Schülerinnen sowie deren Familien soll durch eine Familienklasse verhindert werden (Behme-Matthiessen & Pletsch, 2017, S. 297). Das Familienklassenzimmer soll die Eltern in ihren Erziehungsaufgaben und somit das Familiensystem stärken (Buholzer, 2018, S. 128). Die Familien sollen sich gegenseitig unterstützen und beraten. Dadurch entdecken sie ihre eigenen Kompetenzen (Behme-Matthiessen et al., 2012, S. 29). Ausserdem hat die Familienklasse eine wichtige präventive Funktion. Die Probleme von Schüler und Schülerinnen sowie deren Familien können früher aufgedeckt und bearbeitet werden. Aus diesem Grund sind andere Massnahmen, wie eine sonderschulische Einrichtung, nicht mehr notwendig (Asen & Scholz, 2008, S. 372).

5.3 Struktur der Familienklasse

Es gibt verschiedene Modelle der Familienklasse. Die einen sind eher unterrichtsbezogen und andere geben einen grösseren Raum für Familienaktionen. Die Zielgruppe sind in manchen Familienklassen Kinder aus der Primarschule und in anderen sind es Jugendliche (Behme-Matthiessen & Pletsch, 2012, S. 3). Dawson et al. (2020, S. 19) beschreiben fünf Schlüsselpha-

sen in der Familienklasse: Festlegen der Ziele, die Planungs-, Aktivitäts-, Reflexions- und Transferphase. Die Abkürzung dafür ist ZPART. ZPART wird als eine Struktur definiert, die zentral für die Durchführung des Familienklassenzimmers ist. Diese Struktur hilft die Kommunikations-, Beziehungs- und Mentalisierungsfähigkeiten zu entwickeln. Auch das Londoner Gründermodell Marlborough spricht von den Schlüsselementen Plan, Aktion, Reflexion und Zielen (McHugh & Dawson, 2012, S. 159). Obwohl es sonst grosse Unterschiede in der Struktur eines Familienklassenzimmers gibt, kommt das Schlüsselement «Ziele» in jeder Variante vor. Beispielsweise arbeitet die Familienklasse in Hessen (Wack & Sting, 2012, S. 117) sowie die Familienklasse in Helsingör mit Lernzielen für die Kinder (Hviid et al., 2012, S. 164). In Kriens wird im Eintrittsgespräch ebenso das Hauptziel des Kindes formuliert, wobei mit wöchentlichen Zielen gearbeitet wird (Buholzer, 2018, S. 122). Nach Dawson et al. (2020, S. 22) sollen sich die Ziele auf spezifisches Verhalten beziehen, erreichbar und messbar sein. In der Phase der Planung werden Themen, welche die Familien aktuell betreffen, für das Familienklassentreffen benannt. Während der Aktivitätsphase können neue Fähigkeiten geübt werden. Danach wird gemeinsam über die gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse reflektiert. In der Transferphase wird überlegt, wie die Fähigkeiten und Erfahrungen in andere Lebensbereiche, wie das familiäre Umfeld und das Schulumfeld, übertragen werden können. In der folgenden Darstellung sind die Phasen der Struktur ersichtlich:

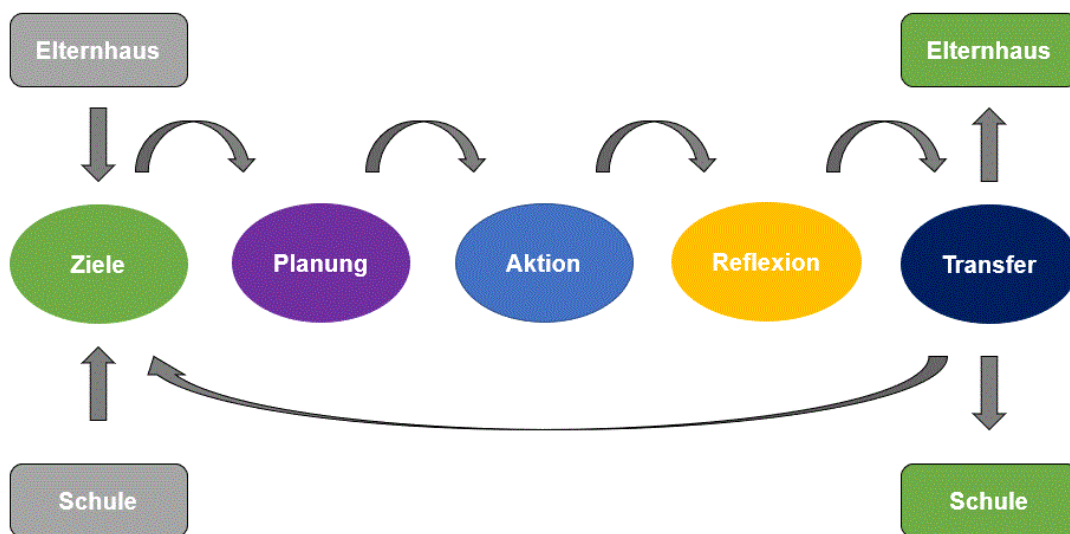


Abbildung 1. Schlüsselphasen der Familienklasse

Quelle: Eigene Darstellung (Dawson et al., 2020, S. 19)

Wie bereits erwähnt ist es sehr unterschiedlich, wie eine Familienklasse abläuft. In einigen Familienklassen gibt es zu Beginn eine Elternrunde, wobei nur die Eltern zusammensitzen, wie beispielsweise beim Modell der FiSch-Klasse (Behme-Matthiessen et al., 2012, S. 58). In der Familienklasse in Helsingör findet jede zweite Woche am Anfang eine Elternrunde statt (Hviid et al., 2012, S. 166). Auch Dawson et al. (2020, S. 69) erwähnen ein Elterntreffen ohne Kinder, um besondere Themen zu besprechen.

Zum Teil müssen die Kinder mit Hilfe ihrer Familien Unterrichtsstoff während der Familienklasse lösen, beispielsweise gibt es in der Familienklasse Bremen eine Lektion mit schulischem Unterricht (Drümmer & Mohr, 2012, S. 137). Auch die Familienklasse in Kriens baut je nach Situation eine unterrichtsnahe Schulstunde ein. Eltern erfahren so, wie sich ihre Kinder im Unterricht verhalten (Buholzer, 2018, S. 125). Es gibt auf der anderen Seite Modelle, welche keine schulische Sequenz beinhalten. Ein Beispiel dafür wird von Dawson et al. (2020, S. 74) genannt.

Bei jedem Neustart der Familienklasse muss die Gruppenleitung mit der Gruppe die Frage der Vertraulichkeit klären. Mit einem Blatt, welches von allen unterschrieben wird, kann abgemacht werden, dass niemand ausserhalb der Gruppe über die besprochenen Inhalte redet. Folglich ist es für Familien einfacher sich zu öffnen (Dawson et al., 2020, S. 96).

Über die Freiwilligkeit der Teilnahme beim Angebot der Familienklasse wird nicht explizit hingewiesen. Lediglich wird beschrieben, dass Eltern, welche über das Angebot informiert wurden und an der Teilnahme interessiert sind, sich für einen Termin melden können. In einem gemeinsamen Schritt wird besprochen, welche Kompetenzen das Kind oder der Jugendliche lernen soll. Dies wird zusammen in Zielen formuliert (Hviid et al., 2012, S. 163). Auf der anderen Seite verpflichten sich die Familien ab dem Zeitpunkt der Zustimmung für mindestens sechs Wochen am Angebot teilzunehmen. Die Schule kann zusätzlichen Druck für eine Teilnahme von Familien ausüben, wenn beispielsweise das Schulpersonal keine alternativen Lösungen hat (Dawson et al., 2020, S. 68).

5.4 Gruppenleitung einer Familienklasse

Die Gruppenleitung der Familienklasse besteht aus zwei verschiedenen Personen. Nach Dawson et al. (2020, S. 56) werden der Multifamilientrainer sowie die Multifamilientrainerin und der Familienklassenlehrer sowie die Familienklassenlehrerin erwähnt. Aus welchen Fachdisziplinen diese zwei Personen kommen, ist sehr unterschiedlich. Die Multifamiliencoaches sollen Experten in Aufbau und Durchführung von Familienklassen sein. Empfehlenswert ist, dass sie eine Weiterbildung der Multifamilientherapie abgeschlossen haben. Diesen Part können Fachpersonen von folgenden Fachdisziplinen übernehmen: Pädagogik, Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Heilpädagogik, Psychologie, Familientherapie, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychiatrie, Krankenpflege und Erziehung. Idealerweise sollen die Fachpersonen eine systemische Ausbildung haben (Dawson et al., 2020, S. 56). Schulsozialarbeitende können ebenso den Part als Multifamiliencoach übernehmen, weil die Schulsozialarbeit der Sozialen Arbeit angehört und sie Sozialarbeitende sind (Ziegele & Gschwind, 2015, S. 327).

Als zweite leitende Person wird der Familienklassenlehrer oder die Familienklassenlehrerin genannt. Die Familienklassenlehrperson soll eine Fachkraft der Schule sein. Es kann sich dabei um Lehrpersonen, Förderlehrpersonen, Schulsozialarbeitende oder pädagogische Mitarbeitende handeln. Die Familienklassenlehrperson ist zuständig für die Zusammenarbeit mit der Schule. Eine systemische Ausbildung ist dafür nicht erforderlich, würde jedoch für einen systemischen

Blickwinkel helfen (Dawson et al., 2020, S. 58). Für Fachpersonen von Kindern und Jugendlichen in der Funktion der Gruppenleitung gibt es einen Paradigmenwechsel von einer kindzentrierten Betreuung zu einer familienzentrierten Betreuung. Die Verantwortung der Kinder liegt bei den Eltern in der Familienklasse und nicht bei der Gruppenleitung (Scholz, 2017, S. 26).

In einzelnen Familienklassen gibt es auch einen teilnehmenden Elternteil, der als eine Art Mentor oder Mentorin für die Familienklasse zuständig ist (Dawson et al., 2020, S. 59). Dieser Elternteil ist ein ehemaliger Teilnehmer oder eine ehemalige Teilnehmerin der Familienklasse und verfügt über eigene Erfahrungen (Asen & Scholz, 2019, S. 198). Die Voraussetzung ist, dass dieser Elternteil bereit ist, nach eigenem Abschluss der Familienklasse sich weiterhin zu engagieren. Sie können helfen ängstliche Eltern besser miteinzubeziehen, Eltern sowie schulische Fachkräfte miteinander in Kontakt zu bringen und das Gruppenvertrauen positiv zu beeinflussen (Dawson et al., 2020, S. 59).

Die Hauptaufgabe der Gruppenleitung einer Familienklasse ist, die Familien miteinander ins Gespräch zu bringen. Sie bringen Prozesse zwischen den Familien in Gang, die sonst nicht zustande kommen würden. Die Grundhaltung der Gruppenleitung ist, dass sie sich heraushalten, was zwischen den Familien passiert (Scholz, 2017, S. 26). Sie sollen ihre Führungsposition an Gruppenmitglieder abgeben, damit diese mehr Verantwortung über das Geschehen übernehmen (Dawson et al., 2020, S. 40). Somit handelt die Leitung der Familienklasse als Begleitende oder Moderierende. Sie fördert die Problemlösungsfindung auf Basis eines systemischen Verständnisses (Buholzer, 2018, S. 121). Die Multifamiliencoaches müssen sich mit der Familienklassenlehrperson immer vor der Durchführung einer Familienklasse treffen, um den Ablauf zu besprechen. Ausserdem müssen sie jede Familienklassensequenz nachbesprechen (Dawson et al., 2020, S. 57). Die beiden Gruppenleitenden sollen sich in ihren Aktivitäten abwechseln. Sie sitzen sich gegenüber, was von den Familien als angenehm und weniger bedrohlich aufgefasst wird. Bei Uneinigigkeiten gehen sie transparent mit ihren unterschiedlichen Positionen um. Die Person, die nicht den leitenden Teil hat, soll in dieser Zeit beobachten, unterstützen und ergänzen (Scholz, 2017, S. 28-29).

6 Die Doppelrolle der Schulsozialarbeit als Gruppenleitung einer Familienklasse

Nun wurde ein Überblick über die verschiedenen Themen erarbeitet. Dabei wird klar, wie komplex es für die Schulsozialarbeitenden als Gruppenleitung einer Familienklasse in der Schule sein kann. Die vorangehenden Ausführungen waren essenziell für die folgenden Unterkapitel, wobei sowohl die Herausforderungen als auch die Chancen der Doppelrolle der Schulsozialarbeit als Gruppenleitung einer Familienklasse herausgearbeitet werden.

6.1 Herausforderungen der Doppelrolle

Die Einnahme von neuen Rollen kann Probleme hervorrufen (Fliegel, 2009, S. 580). Nach Fliegel (2009) handelt es sich meistens «um ein langsames Vortasten, so lange, bis nach subjektiver Ansicht die Rollenerwartungen erfüllt sind» (S. 580). Aus diesem Grund wird nun auf die Herausforderungen der Schulsozialarbeit in der Rolle als Gruppenleitung einer Familienklasse eingegangen.

Als Erstes wird das Grundprinzip der Freiwilligkeit geprüft. Das Angebot der Schulsozialarbeit soll freiwillig sein (Baier, 2011c, S. 151). Die Familienklasse hat ebenso einen freiwilligen Part. Grundsätzlich steht das Interesse der Eltern im Mittelpunkt, ob sie am Angebot teilnehmen (Hviid et al., 2012, S. 163). Auf der anderen Seite kann seitens der Schule zusätzlicher Druck ausgeübt werden, wenn beispielsweise das Schulpersonal ratlos ist und keine alternativen Lösungen hat. Ab dem Zeitpunkt der Zustimmung der Eltern, wird die Familie für mindestens sechs Wochen verpflichtet an der Familienklasse teilzunehmen (Dawson et al., 2020, S. 68). Eine Druckausübung kann eine Abwehrhaltung bei den Eltern gegenüber der Schule hervorrufen. Solche Abwehrhaltungen sind für die Schulsozialarbeit herausfordernd, denn eine Studie von Baier (2018, S. 116) zeigt, dass sich die Klienten und Klientinnen meistens zurückhaltender verhalten und dadurch weniger Interaktionen entstehen. Dieses Verhalten kann den Einstieg in die Familienklasse und die Kooperation mit den Schulsozialarbeitenden erschweren und damit kann eine Herausforderung entstehen. Jedoch wird oftmals beobachtet, dass Familien nach anfänglichen Weigerungen sich in der Familienklasse beteiligen (Dawson et al., 2020, S. 94). Wichtig für Schulsozialarbeitende ist, dass die Entscheidung zur Teilnahme an der Familienklasse zwischen der Schule und den Eltern gefällt wird. Folglich kann ein Widerstand der Eltern gegenüber der Schule und daher nicht direkt gegen die Leitung der Familienklasse entstehen.

Ein weiteres Grundprinzip der Schulsozialarbeit ist, dass ihr Angebot niederschwellig ist (Ziegele, 2014, S. 60). Das bedeutet, es soll ohne Umstände zugänglich für die Zielgruppe sein (Baier, 2011c, S. 146). Beispielsweise soll die Schulsozialarbeit einfach erreichbar (Ziegele, 2014, S. 61) oder während der Unterrichtszeit nutzbar sein (Baier, 2015, S. 53). Die Eltern der Familienklasse müssen sich gut organisieren, weil das Angebot wöchentlich während der Werkstage zwischen zwei und fünf Stunden stattfindet (Dawson et al., 2020, S. 17). Eine Evaluation der FiSch-Klasse von Bischoff-Weiss (2012, S. 91) zeigt, dass Eltern zum Teil Schwierigkeiten haben, um eine

Betreuung für ihre anderen Kinder zu organisieren. Ausserdem kann die Teilnahme aus beruflichen Gründen für die Eltern unmöglich sein, weil die Vorgesetzten nicht bereit sind für einen halben Tag auf die berufstätigen Eltern zu verzichten. Auch Familien in ausgeprägten finanziellen Notlagen können kaum an diesem Angebot teilnehmen, weil sie auf ihren Job angewiesen sind und daher nicht an einem Halbtage fehlen können (Erzinger & Disler, 2015, S. 23). Vor dem Hintergrund der dargelegten Überlegungen kann sich für die Umsetzung der Niederschwelligkeit für die Schulsozialarbeit eine Herausforderung ergeben.

Eine andere Herausforderung kann beim Grundprinzip der Schweigepflicht von Schulsozialarbeitenden aufkommen. In der Familienklasse wird abgemacht, dass niemand ausserhalb der Gruppe über die besprochenen Themen redet (Dawson et al., 2020, S. 96). Folglich dürfen Schulsozialarbeitende nicht über die besprochenen Themen reden. Da eine Studie von Baier und Heeg (2011, S. 79) zeigt, dass Lehrpersonen zum Teil die Schweigepflicht als Misstrauen von den Schulsozialarbeitenden gegenüber ihnen interpretieren, kann dies durchaus genauso in der Rolle als Gruppenleitung der Familienklasse passieren.

Die Herausforderung bezüglich der Schweigepflicht kann für Schulsozialarbeitende ebenso in der Arbeit mit den Schülern und Schülerinnen entstehen. Die Kinder und Jugendlichen kennen zum Teil die Schulsozialarbeitenden schon und waren bei ihnen in der Beratung. Sie können vertrauliche Dinge besprochen haben, welche die Schulsozialarbeit aufgrund ihrer Schweigepflicht den Eltern nicht mitteilen darf (Baier, 2011c, S. 146). Studien von Baier und Heeg (2011, S. 78) zeigen, dass Schüler und Schülerinnen Zweifel haben können, ob die Schulsozialarbeitenden wirklich die besprochenen Themen für sich behalten. Falls ein Vertrauensmissbrauch aus Sicht der Heranwachsenden geschieht, bewerten sie das Angebot der Schulsozialarbeit negativ und möchten es nicht mehr nutzen. Die Zweifel der Schüler und Schülerinnen, dass die Schulsozialarbeitenden das Anvertraute für sich behalten, können eine Herausforderung beim Öffnen der Heranwachsenden in der Familienklasse mit den Schulsozialarbeitenden als Gruppenleitung einer Familienklasse hervorrufen.

In der Schweiz sind es meistens die Schulen, welche die Trägerschaft der Familienklassen übernehmen (Kreisschulpflege Glattal, pers. Mitteilung, 20.09.2017). Wenn nun Schulsozialarbeitende in der Funktion der Gruppenleitung einer Familienklasse fungieren, kann die Trägerschaft zu einer Herausforderung werden, weil die Vorgesetzten der Schulsozialarbeitenden von der Schule sind und nicht über die Fachkenntnisse der Sozialen Arbeit verfügen (Baier, 2015, S. 49). Es können sozialpädagogische Ziele zugunsten des schulischen Interesses gesetzt werden (Speck, 2014, S. 102). Die Schule und die Schulsozialarbeit haben unterschiedliche Herangehensweisen bei Schwierigkeiten (Speck, 2014, S. 120) und deshalb kann eine Herausforderung bei der Kooperation auf Augenhöhe entstehen.

Der grösste zeitliche Aufwand der Schulsozialarbeit in der Schweiz betrifft die Einzelberatung (Baier, 2015, S. 47). Schulsozialarbeitende sind sich daher die beratende Funktion gewöhnt (Just, 2016, S. 101). Als Gruppenleitung einer Familienklasse soll die Grundhaltung vorhanden sein, sich bei den Interaktionen zwischen den Familien herauszuhalten (Scholz, 2017, S. 26) und als

Begleitende oder Moderierende zu handeln (Buholzer, 2018, S. 121). Die Verantwortung für die Kinder während der Familienklasse liegt bei den Eltern und nicht bei der Gruppenleitung (Scholz, 2017, S. 26). Sie begeben sich daher während der Familienklasse auf einen so genannten Rücksitz (Asen, 2006, zitiert nach Asen & Scholz, 2019, S. 20). Obwohl Schulsozialarbeitende lösungsorientiert beraten (Ziegele, 2014, S. 60), sollen sie sich ihrer zurückhaltenden und moderierenden Rolle der Gruppenleitung einer Familienklasse bewusst sein (Scholz, 2017, S. 26). Es kommt dabei zu einem Rollenwechsel, welcher zu einer Herausforderung führen kann. Folglich kann ein Konflikt für Schulsozialarbeitende zwischen der beratenden und der moderierenden Rolle entstehen.

Die Gruppenleitung muss die Familienklasse planen, vorbereiten und nachbesprechen (Dawson et al., 2020, S. 57). Ausserdem findet sie während einem Schulhalbjahr oder einem Schultrimester wöchentlich zwischen zwei bis fünf Stunden statt (Dawson et al., 2020, S. 17). Die Gruppenleitung einer Familienklasse bekommt somit einen gewissen zeitlichen Aufwand. Schulsozialarbeitende in dieser Rolle müssen demnach mehr Stellenprozent zugeschrieben bekommen. Ansonsten kann ihr eigentliches Angebot der Schulsozialarbeit weiter eingeschränkt werden (Baier, 2015, S. 48). Daher kann sich eine Herausforderung beim zeitlichen Aspekt herausbilden.

Ein Evaluationsbericht von Erzinger und Disler (2015, S. 11) zeigt, dass die Klassenlehrpersonen vor allem Erwartungen an die teilnehmenden Schüler und Schülerinnen betreffend der Befolgung von Regeln und des aktiven Meldens im Unterricht haben. Andere Erwartungen sind eine bessere Konzentration sowie die Übernahme von Verantwortung bei der Bewältigung von schulischen Anforderungen. Lehrpersonen können zu viel von der Gruppenleitung einer Familienklasse bei der Umsetzung des Angebots erwarten. Diese Erwartungen können sich zu einer Herausforderung bei der Kooperation zwischen der Schulsozialarbeit und der Schule anbahnen (Speck, 2014, S. 118).

Mit den genannten Herausforderungen kann für die Schulsozialarbeit eine Schwierigkeit im Image für ihre Zielgruppen entstehen. Die Erziehungsberechtigten oder Schüler und Schülerinnen sind sich beispielsweise das Grundprinzip der Freiwilligkeit gewöhnt (Baier, 2011c, S. 151). Schulsozialarbeitende können diese Freiwilligkeit als Gruppenleitung einer Familienklasse nicht mehr gleich ausüben, weil die Familienklasse zum Teil nicht freiwillig ist (Dawson et al., 2020, S. 68). Daher kann eine Verwirrung zur eigentlichen Rolle der Schulsozialarbeit für die Eltern oder Kinder und Jugendlichen entstehen. Ausserdem stellt sich die Frage, wie die Familienklasse nach aussen wirkt. Die Eltern können von Grund auf die Schule mit Skepsis betrachten und die Schulsozialarbeit als Teil der Schule sehen. Wenn Eltern die Schulsozialarbeit nicht als mögliche Anlaufstelle aufgrund einer negativen Vorstellung sehen können, wird die Familienklasse ebenso nicht als Option für sie in Frage kommen.

6.2 Chancen der Doppelrolle

Neben den Herausforderungen bei der Übernahme von einer neuen, anderen Rolle, können sich auch Chancen ergeben.

Die Schulsozialarbeit kann ihren Auftrag als Anwältin der sozialen Gerechtigkeit ebenfalls in der Familienklasse verwirklichen (Baier, 2011d, S. 87). Gemäss Artikel 28 KRK (SR 0.107) haben alle Kinder das Recht auf Bildung. Wie bereits im Kapitel 4.3 beschrieben, beinhaltet dieses Recht die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen (Baier, 2011d, S. 95). Weil in der Familienklasse Ziele für die Kinder und Jugendlichen formuliert werden, welche sich auf spezifisches Verhalten beziehen (Dawson et al., 2020, S. 22), trägt die Familienklasse auch zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden bei. Somit kann die Chance für die Schulsozialarbeit entstehen als Anwältin der sozialen Gerechtigkeit in der Familienklasse zu handeln.

Ausserdem kann die Schulsozialarbeit als Gruppenleitung der Familienklasse, wie in ihrer eigentlichen Rolle, einen Beitrag zur Bildung leisten (Gurny, 2003, zitiert nach Baier, 2011a, S. 73). Zum Bildungsauftrag gehört die Umsetzung des erweiterten Bildungsverständnisses (Speck, 2014, S. 56). Die Schulsozialarbeit gilt als non-formelles Bildungsangebot der Schule (Baier, 2011b, S. 363). Die Familienklasse trägt wie die Schulsozialarbeit zum erweiterten Bildungsverständnis bei, indem sie ebenfalls eine non-formelle Bildung ist, welche mit Lernzielen arbeitet (Wack & Sting, 2012, S. 117). Es kann zwar zum Abschluss einer Familienklasse ein Zertifikat geben, dieses dient aber nur der Anerkennung (Dawson et al., 2020, S. 92). Mit dem Beitrag zum erweiterten Bildungsverständnis können Schulsozialarbeitende als Gruppenleitung einer Familienklasse den Bildungsauftrag vollziehen.

Die Förderung der sozialen Integration von den Heranwachsenden gehört zu einem weiteren Auftrag der Schulsozialarbeit (Pötter, 2018, S. 33). In der Familienklasse tauschen sich die Familien über Schwierigkeiten und Erfahrungen aus. Die ähnlichen Erfahrungen helfen den Familien sich aus ihrer sozialen Isolation herauszubewegen und dem Gefühl der Stigmatisierung zu entkommen (Dawson et al., 2020, S. 76). Folglich soll die Familienklasse eine Ausgrenzung der Schüler und Schülerinnen sowie deren Familien verhindern (Behme-Matthiessen & Pletsch, 2017, S. 297). Die Familienklasse kann einen Beitrag leisten, dass die Kinder und Jugendliche wieder ein besseres Verhältnis zur Klasse haben. Daher wirkt die Familienklasse als Integration der Schüler und Schülerinnen in die Klasse (Erzinger & Disler, 2015, S. 22). Aus diesem Grund kann eine Chance für die Schulsozialarbeit als Gruppenleitung einer Familienklasse beim Auftrag der sozialen Integration von den Heranwachsenden entstehen.

Ein weiterer Auftrag der Schulsozialarbeit ist der Schutzauftrag (Emanuel, 2017, S. 18). Sobald die Schulsozialarbeit bemerkt, dass ein Kind vernachlässigt wird oder von psychischer, physischer oder sexueller Gewalt betroffen ist, muss in der Schweiz eine Gefährdungsmeldung an die Kinderschutzbehörde gemacht werden (Jud et al., 2018, S. 61). Wie bereits im Kapitel 4.6.4 beschrieben, informieren meistens Schulsozialarbeitende zuerst die Schulleitung, welche daraufhin die Gefährdungsmeldung vollzieht (Baier, 2015, S. 54). Sobald in der Familienklasse Interaktionen zwischen Eltern und Kindern stattfinden, die den Heranwachsenden schaden, muss die Gruppenleitung der Familienklasse diese Interaktionen stoppen. Bei aggressiven Verhalten gegenüber Kindern wird sofort eingeschritten und darüber in der Gruppe diskutiert. Der Kindes-

schutz liegt dabei im Fokus (Dawson et al., 2020, S. 94). Die Gruppenleitung der Familienklasse ist verantwortlich, diese Vorkommnisse der Schule zu melden (Dawson et al., 2020, S. 95). Aus diesem Grund kann die Chance entstehen, dass die Schulsozialarbeitenden als Gruppenleitung einer Familienklasse ihren Schutzauftrag bei einer Gefährdung ausüben können.

Eine Chance kann sich bei der Funktion Prävention der Schulsozialarbeit ergeben (Ziegele & Gschwind, 2015, S. 328). Mit der Prävention wird versucht zukünftige Probleme bei Schülern und Schülerinnen zu verhindern (Gschwind & Ziegele, 2010, S. 13). Die Familienklasse hat ebenfalls eine präventive Funktion, weil die Probleme der Schüler und Schülerinnen sowie deren Familien früher aufgedeckt und bearbeitet werden (Asen & Scholz, 2008, S. 372). Die dargestellten Fakten können für die Umsetzung der Prävention für die Schulsozialarbeit in einer Familienklasse eine Chance darstellen.

Als weitere Funktion der Schulsozialarbeit nennen Ziegele und Gschwind (2015, S. 328) die Behandlung. Sie beschreibt eine Linderung oder Behebung eines präsenten Problems durch Interventionen (Gschwind & Ziegele, 2010, S. 13). AvenirSocial und der SSAV (2010, S. 1-2) beschreiben, dass die Schulsozialarbeit einen Beitrag leisten muss, um die persönlichen und sozialen Probleme der Kinder und Jugendlichen zu lindern oder zu lösen. Die Familien in der Familienklasse bringen meistens familiäre Probleme mit (Buholzer, 2018, S. 124). Das Angebot bietet den Familien einen Raum, um sich bei ihren Erfahrungen gegenseitig zu beraten und zu unterstützen (Behme-Matthiessen et al., 2012, S. 29). Deswegen kann die Funktion der Behandlung von Schulsozialarbeitenden ebenso in der Tätigkeit der Familienklasse umgesetzt werden und somit kann eine Chance für die Schulsozialarbeit entstehen.

Die Umsetzung der Niederschwelligkeit von Schulsozialarbeitenden als Gruppenleitung einer Familienklasse wurde bereits als Herausforderung deklariert. Das Grundprinzip kann andererseits eine Chance für Schulsozialarbeitende in der Doppelrolle beinhalten, weil die Eltern und ihre Kinder während der Familienklasse einen einfachen Zugang zu einer Beratung haben (Baier, 2011c, S. 146). In der Familienklasse können sich nämlich Familien sofort und einfach bei ihren Problemen gegenseitig beraten und unterstützen (Behme-Matthiessen et al., 2012, S. 29). Folglich kann das Grundprinzip der Niederschwelligkeit während der Familienklasse umgesetzt werden.

Besonders die Schweiz weist in Konzepten über die Schulsozialarbeit auf das Grundprinzip der Neutralität hin. Sie wird als aushandlungsorientierte Prozessbegleitung und als Vermittlung bei Konflikten verstanden. Die Unvoreingenommenheit bei Konflikten zeichnet die Schulsozialarbeit besonders aus (Baier, 2011a, S. 76). Aufgrund der Studien, dass sowohl die Heranwachsenden als auch Lehrkräfte die Neutralität schätzen (Baier & Heeg, 2011, S. 85), können die Eltern ebenso diese Neutralität würdigen. Die Gruppenleitung der Familienklasse soll zwischen den Familien sowie der Schule vermitteln (Dawson et al., 2020, S. 57). Aufgrund der Grundhaltung der Gruppenleitung einer Familienklasse, dass sie sich bei den Interaktionen zwischen den Familien heraushält (Scholz, 2017, S. 26) und moderiert sowie vermittelt (Buholzer, 2018, S. 121), wird von der Gruppenleitung der Familienklasse eine Neutralität eingenommen. Aus diesen Gründen kann sich die Chance für Schulsozialarbeitende ergeben die Neutralität zu wahren.

Schulsozialarbeitende sollen nach Ziegele (2014, S. 60) systemisch denken und beraten. Somit nehmen die Schulsozialarbeitenden die Eltern als Teil der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen wahr und kennen sie als wichtige Ressource an (Spies & Pötter, 2011, S. 51). Die Schulsozialarbeit soll demnach die Bezugspersonen stets mitbedenken und aktiv einbeziehen (Pötter, 2018, S. 29). Weil in der Familienklasse mit dem gesamten System zusammengearbeitet wird, wie mit den Kindern und Jugendlichen, deren Eltern und den Lehrpersonen (Storjohann, 2012, S. 79-80), werden die Systeme enger miteinander verbunden (Behme-Matthiessen et al., 2012, S. 25). Für die Schulsozialarbeit kann eine Chance entstehen, enger und aktiver in Kontakt mit den Eltern zu treten und deswegen mit dem gesamten System zusammenzuarbeiten.

Die Schulsozialarbeit soll mit der Schule in einer Kooperation stehen (AvenirSocial & SSAV, 2010, S. 1). Die Gruppenleitung der Familienklasse steht in einem engen Kontakt mit Lehrpersonen und Schulleitung bei dem Prozess, welche Schüler und Schülerinnen für die Familienklasse ausgewählt werden (Dawson et al., 2020, S. 70). Ausserdem gibt die Klassenlehrperson der Gruppenleitung der Familienklasse nach Möglichkeit wöchentlich jeweils eine Rückmeldung zu den Zielen der Kinder und Jugendlichen (Dawson et al., 2020, S. 59). Es kann sich eine Chance für die Schulsozialarbeit herausbilden, indem sie in der Funktion als Gruppenleitung einer Familienklasse in einer engen Kooperation mit der Schule steht.

Da die Erziehungsberechtigten zu einer Zielgruppe der Schulsozialarbeit gehören (Speck, 2014, S. 66), kann ebenfalls eine Chance für Schulsozialarbeitende in der Funktion als Gruppenleitung einer Familienklasse entstehen. Eine Aufgabe von Schulsozialarbeitenden ist die Eltern in Erziehungsaufgaben zu unterstützen (Speck, 2014, S. 66). Auch in der Familienklasse werden die Eltern in ihren Erziehungsaufgaben gestärkt (Buholzer, 2018, S. 128). Somit kann die Aufgabe der Schulsozialarbeitenden ebenso in der Familienklasse erfüllt werden. Schulsozialarbeitende sollen dabei beachten nicht zu beraten, sondern zu moderieren (Scholz, 2017, S. 26).

Die Schüler und Schülerinnen kennen manchmal die Schulsozialarbeitenden aus der Beratungssituation (Pötter, 2018, S. 58). Sie können schon eine Beziehung zueinander aufgebaut haben (Pötter, 2018, S. 44). Nach einer Studie von Baier und Heeg (2011, S. 77) sind diese Beziehungen wichtig für die Schüler und Schülerinnen und tragen nach ihrer Meinung zu Erfolgen bei. Ausserdem kennen die Kinder und Jugendlichen zum Teil schon die Schulsozialarbeitenden in der Vermittlungsrolle, weil sie wegen Konflikten mit anderen Mitschülern oder Mitschülerinnen bei der Schulsozialarbeit waren (Baier, 2011a, S. 76). Diese vermittelnde Rolle kann Ähnlichkeiten mit der moderierenden Rolle haben. Aus den vorangehenden Überlegungen kann die Chance entstehen, dass sich die Kinder und Jugendlichen in einem vertrauten Kontext befinden, wenn die ihnen bekannten Schulsozialarbeitenden als Gruppenleitung der Familienklasse fungieren.

C. Hammel, ein Schulsozialarbeiter und Leiter einer Familienklasse mit der Ausbildung zum Multifamilienarbeiter der Stadt Rapperswil-Jona, sieht aus eigenen Erfahrungen deutlich mehr Chancen als Herausforderungen in dieser Doppelrolle (pers. Mitteilung, 28.04.2020).

7 Fazit

Das Ziel der vorliegenden Bachelorthesis war, neue Erkenntnisse über die Vereinbarkeit der Doppelrolle der Schulsozialarbeit in der Tätigkeit als Gruppenleitung einer Familienklasse zu gewinnen. Dazu wurde auf die relevanten Bereiche, wie die Schule, Schulsozialarbeit und Familienklasse eingegangen. Die wichtigsten Befunde werden nun zusammengefasst. Dabei wird die Vorgehensweise stets diskutiert.

Im zweiten Kapitel wird die Familienklasse als Kooperationsfeld der Schule und der Schulsozialarbeit beschrieben. Bei den theoretischen Begründungsmustern für die Schulsozialarbeit in der Schule nach Speck (2014, S. 52) wird die Familienklasse eingebunden. Es stellt sich heraus, dass es sich um ein komplexes Thema handelt, weil die Kooperation zwischen der Schule und Schulsozialarbeit gut funktionieren muss (Baier, 2011b, S. 357), um die Familienklasse von Schulsozialarbeitenden leiten zu lassen. Das Kapitel ist als Einstieg für die Bachelorarbeit relevant, weil sie auf einer Metaebene die verschiedenen Instanzen der Hauptfragestellung betrachtet und zusammenfasst.

Um das Thema der Bachelorarbeit besser zu verstehen, ist die Auseinandersetzung mit der Institution Schule essenziell. Im Kapitel der Schule werden die Funktionen und der Auftrag beschrieben. Für die Schule zeigt sich ebenfalls, wie komplex die vielen verschiedenen Funktionen sind (Zeinz, 2009, S. 87). Die wichtigste Erkenntnis bezüglich der Funktionen ist, dass sich die Schule mehr auf die Qualifikations- und Selektionsfunktion, als auf die Integrationsfunktion konzentriert (Speck, 2014, S. 49). Die Schulsozialarbeit ist daher für die Schule unterstützend, weil sie sich stärker auf die Integrationsfunktion konzentriert (Emanuel, 2017, S. 20). Die Schule hat grundsätzlich den Auftrag den Heranwachsenden Bildung und Erziehung im Unterricht zu vermitteln (Wiater, 2009, S. 71).

Die Rolle der Schulsozialarbeit wird im vierten Kapitel beschrieben. Die Schulsozialarbeit ist in der Schule eine fremde Disziplin (Speck, 2014, S. 117). Sie verfügt über das nötige Fachwissen der Sozialen Arbeit. Mit diesem Fachwissen soll sie Angebote entwickeln, die die Heranwachsenden, andere Professionelle oder Eltern nutzen können. Sie soll ihre Zuständigkeit unabhängig von anderen selbst definieren (Baier, 2011a, S. 72). Die Trägerschaft der Schulsozialarbeit ist bezüglich der Fragestellung relevant, weil sie zu Herausforderungen führen kann. In der Schweiz ist die schulische Trägerschaft oder die Trägerschaft von einer Sozialverwaltung typisch (Baier, 2011a, S. 63). Herausforderungen bei der schulischen Trägerschaft können wegen den Fachkenntnissen der Schulsozialarbeit entstehen (Baier, 2015, S. 49). Schulsozialarbeitende und schulische Fachkräfte haben nämlich unterschiedliche Herangehensweisen bei auftretenden Schwierigkeiten (Speck, 2014, S. 120). Es kann sein, dass Schulsozialarbeitende ihre Vorstellungen von der Praxis immer wieder erklären müssen. Falls die Schulsozialarbeit einer Sozialverwaltung angegliedert ist, können die Schulsozialarbeitenden von einer fachlichen Unterstützung profitieren (Baier, 2015, S. 49).

Die Familienklasse wird im Kapitel 5.2 erläutert. Sie bietet einen Raum, um neue Erfahrungen zu machen (Storjohann, 2012, S. 77). Das Hauptziel der Familienklasse beinhaltet die Stärkung des emotionalen Wohlbefindens der Schüler und Schülerinnen (Dawson et al., 2020, S. 16). Zusätzlich soll eine Ausgrenzung der Heranwachsenden sowie deren Familien verhindert werden (Behme-Matthiessen & Pletsch, 2017, S. 297). Die Eltern sollen in ihren Erziehungsaufgaben unterstützt werden. Folglich wird das Familiensystem gestärkt (Buholzer, 2018, S. 128). Die Gruppenleitung einer Familienklasse leitet als Begleitende oder Moderierende (Buholzer, 2018, S. 121). Sie bringt die Familien miteinander ins Gespräch (Scholz, 2017, S. 26). Die Aufgaben der Gruppenleitung einer Familienklasse sind ebenso zur Beantwortung der Hauptfragestellung bedeutsam.

Die Herausforderungen und Chancen der Doppelrolle von Schulsozialarbeitenden in der Funktion als Gruppenleitung einer Familienklasse werden im letzten Kapitel ermittelt. Dieses Kapitel wird nun ausführlicher diskutiert, weil es zentral für die Beantwortung der Hauptfragestellung ist.

Hinsichtlich des Auftrags der Schulsozialarbeit ist die Doppelrolle vertretbar und kann bei aufmerksamer sowie achtsamer Umsetzung zu vielen Chancen führen. Der Auftrag der Schulsozialarbeit beinhaltet einen Beitrag zur Bildung (Gurny, 2003, zitiert nach Baier, 2011a, S. 73), die Förderung der sozialen Integration (Pötter, 2018, S. 33), den Schutzauftrag bei Gefährdungen von den Heranwachsenden (Emanuel, 2017, S. 18) und den Einsatz für die soziale Gerechtigkeit der Kinder und Jugendlichen (Hollenstein & Nieslony, 2017, S. 71). All diese Aufträge, kann die Schulsozialarbeit in der Funktion als Gruppenleitung einer Familienklasse wahrnehmen. Auch die Funktionen der Schulsozialarbeit Prävention und Behandlung nach Ziegele und Gschwind (2015, S. 328) können in der Doppelrolle gewahrt werden und stellen eine Chance für die Schulsozialarbeit dar. Das Grundprinzip der Gefährdungsmeldung kann nach den Ausführungen als Chance für die Schulsozialarbeit gelten, weil sie ihren Schutzauftrag wahrnehmen kann (Emanuel, 2017, S. 18). Ebenfalls wird das Grundprinzip der Neutralität nach Baier (2011a, S. 76) als Chance beschrieben. Die Schulsozialarbeit soll die Bezugspersonen der Heranwachsenden mitbedenken und aktiv einbeziehen (Pötter, 2018, S. 29). In der Familienklasse wird mit dem gesamten System zusammengearbeitet (Storjohann, 2012, S. 79-80), wobei die Chance für die Schulsozialarbeitenden entstehen kann, mit den Eltern enger in Kontakt zu treten. Ausserdem soll die Schulsozialarbeit mit der Schule kooperieren (AvenirSocial & SSAV, 2010, S. 1). Diese Kooperation kann sie in der Tätigkeit als Gruppenleitung einer Familienklasse weiterführen.

Mit dem Blick auf die anderen Grundprinzipien der Schulsozialarbeit nach Baier (2015, S. 52), wird jedoch ersichtlich, dass auch mehrere Herausforderungen entstehen können. Im Kapitel 6.1 werden die Grundprinzipien Freiwilligkeit, Niederschwelligkeit und Schweigepflicht, als Herausforderung in der Doppelrolle erkannt. Das Angebot der Familienklasse ist grundsätzlich nicht freiwillig, weil die Familien für einen gewissen Zeitraum daran teilnehmen müssen (Dawson et al., 2020, S. 68). Ausserdem ist das Angebot der Familienklasse nicht vollumfassend niederschwellig, weil von den Eltern eine grosse Organisation für die Teilnahme gefordert wird (Dawson et al., 2020, S. 17). Einzig der Zugang zur Beratung über die Anliegen der Familien während des An-

gebots können niederschwellig sein (Behme-Matthiessen et al., 2012, S. 29). Die schulische Trägerschaft der Schulsozialarbeit kann zusätzlich eine Herausforderung hervorrufen, weil die Vorgesetzten der Schulsozialarbeitenden nicht über die Fachkenntnisse der Sozialen Arbeit verfügen (Baier, 2015, S. 49) und das Hauptaugenmerk der Schule auf der Qualifikations- und Selektionsfunktion liegt (Speck, 2014, S. 49). Bei den unterschiedlichen Herangehensweisen von Schwierigkeiten kann es zwischen Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit zu Herausforderungen bei der Kooperation auf Augenhöhe kommen. Auch der Wechsel von der beratenden Funktion der Schulsozialarbeit nach Just (2016, S. 101) zu der neuen begleitenden oder moderierenden Rolle der Gruppenleitung einer Familienklasse nach Buholzer (2018, S. 121) kann zu einer Herausforderung führen. Der zeitliche Aufwand kann ebenso eine Herausforderung darstellen, denn Schulsozialarbeitende müssen mehr Stellenprozent in dieser Rolle zugeschrieben bekommen, um ihr eigentliches Angebot nicht weiter einzuschränken (Baier, 2015, S. 48). Durch die aufgeführten Erkenntnisse wird ersichtlich, dass das Image der Schulsozialarbeit Schaden nehmen kann. In der Familienklasse gilt keine vollständige Freiwilligkeit, weil die Schule Erwartungen an dieses Angebot knüpft und ein gewisser Druck zur Teilnahme ausgeübt werden kann (Dawson et al., 2020, S. 68). Die Schulsozialarbeit will aber gerade das Freiwilligkeitsprinzip als hohes Gut im Schulsystem aufrechterhalten (Baier, 2011c, S. 151). Diese Botschaft kann bei Eltern und Kindern sowie Jugendlichen für Verwirrung sorgen.

Bei der Darlegung der Herausforderungen und Chancen der Doppelrolle von Schulsozialarbeitenden als Gruppenleitung der Familienklasse wird ersichtlich, dass es mehr Chancen als Herausforderungen für die Schulsozialarbeit geben kann. Der Schulsozialarbeiter und Leiter einer Familienklasse mit der Ausbildung zum Multifamilienarbeiter der Stadt Rapperswil-Jona C. Hammel sieht ebenfalls deutlich mehr Chancen als Herausforderungen in dieser Doppelrolle (pers. Mitteilung, 28.04.2020).

Die Bachelorarbeit hat die Vereinbarkeit des Auftrags sowie der Rolle der Schulsozialarbeit mit der Tätigkeit als Gruppenleitung einer Familienklasse untersucht und ist zu den neuen Erkenntnissen gekommen, dass sich die Doppelrolle mit ihren überwiegenden Chancen und genannten Herausforderungen gut vereinbaren lässt. Wichtig für Schulsozialarbeitende in der Tätigkeit als Gruppenleitung einer Familienklasse ist, dass sie sich vor allem den Herausforderungen der Grundprinzipien Freiwilligkeit und Niederschwelligkeit sowie der schulischen Trägerschaft bewusst sind und diese stets reflektieren. Ansonsten kann bei Schulsozialarbeitenden eine Unzufriedenheit entstehen, weil sie zum Teil ihren eigentlichen Auftrag in Bezug zur Freiwilligkeit und Niederschwelligkeit in der Tätigkeit als Gruppenleitung einer Familienklasse nicht erfüllen können. Für Schulsozialarbeitende können die vorliegenden, neuen Erkenntnisse unterstützende Hinweise bei der fachlich korrekten und zielführenden Umsetzung als Gruppenleitung liefern. Eine zukünftige Möglichkeit von Fachpersonen der Sozialen Arbeit kann eine Bearbeitung des Konzepts der Familienklasse bezüglich der Freiwilligkeit und Niederschwelligkeit sein.

Bei einer weiteren Auseinandersetzung in einer Forschungsarbeit mit einer empirischen Befragung von Schulsozialarbeitenden in der Tätigkeit als Gruppenleitung der Familienklasse könnten

die Herausforderungen und Chancen der Doppelrolle genauer ermittelt werden und allenfalls Themen aufgedeckt werden, die die Bachelorthesis nicht betrachtet hat. Ausserdem könnte sich ein weiteres Thema ergeben, welches relevant sein kann für die Schulsozialarbeitenden in der Doppelrolle. Da die Gruppenleitung zum Teil aus zwei Fachpersonen von verschiedenen Fachdisziplinen besteht, kann die Betrachtung des Zusammenspiels zwischen den beiden interessant sein. Wenn die Schulsozialarbeit mit einer anderen Fachdisziplin die Gruppenleitung übernimmt, können weitere Chancen und Herausforderungen entstehen.

Literaturverzeichnis

- Ader, S. (2011). Fallverstehen und Kollegiale Beratung in schulischen Zusammenhängen. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. erweiterte Aufl., S. 159-177). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Asen, E. (2017). Das Mentalisierungsmodell und seine praktische Umsetzung in der Multifamilientherapie. In E. Asen & M. Scholz (Hrsg.), *Handbuch der Multifamilientherapie* (S. 40-57). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Asen, E. & Scholz, M. (2008). Multi-Familientherapie in unterschiedlichen Kontexten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 57(5), 362-380. Verfügbar unter: http://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/3059/1/57.20085_4_48188.pdf
- Asen, E. & Scholz, M. (2019). *Praxis der Multifamilientherapie* (4. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- AvenirSocial & SchulsozialarbeiterInnen-Verband. (2010). *Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit*. Verfügbar unter: https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2019/01/Rahmenempfehlungen_SSA_2010.pdf
- Baier, F. (2011a). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. erweiterte Aufl., S. 61-81). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, F. (2011b). Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. erweiterte Aufl., S. 357-367). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, F. (2011c). Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und*

Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis (2. erweiterte Aufl., S. 135-158).
Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Baier, F. (2011d). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. erweiterte Aufl., S. 85-96). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Baier, F. (2015). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In T. Olk & K. Speck, *Reader Schulsozialarbeit: Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schule* (Bd. 3, S. 41-61). [PDF], Berlin: Deutsches Rotes Kreuz e.V.

Baier, F. (2016). Schwierige Schüler sind Kinder und Jugendliche in Schwierigkeiten: Schulische Sozialarbeit leistet einen gewichtigen Beitrag zum Umgang mit Schwierigkeiten. *Schulblatt Thurgau* 58(2), 8-10. Verfügbar unter: https://schulblatt.tg.ch/public/upload/assets/72916/avtg_schulblatt_2_2016_4.pdf

Baier, F. (2018). *Beratung in der Schulsozialarbeit: Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen* (2. korrigierte Aufl., Bd. 6). Wiesbaden: Springer VS.

Baier, F. & Deinet, U. (2011). Konzeptionelle Verortungen: Schulsozialarbeit im Spektrum lokaler Bildungs- und Hilfelandschaften. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. erweiterte Aufl., S. 97-102). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Baier, F. & Heeg, R. (2011). *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit: Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Behme-Matthiessen, U. & Pletsch, T. (2012). Zu diesem Buch. In U. Behme-Matthiessen & T. Pletsch (Hrsg.), *Handbuch Familienklasse: Multifamiliencoaching im Unterricht* (S. 3-5). Aachen: Shaker Verlag.

- Behme-Matthiessen, U. & Pletsch, T. (2017). FiSch – Familie in Schule. In E. Asen & M. Scholz (Hrsg.), *Handbuch der Multifamilientherapie* (S. 297-314). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Behme-Matthiessen, U., Bock, K., Nykamp, A. & Pletsch, T. (2009). FiSch – Familie in Schule: Ein Arbeitsbericht. *Systema* 23(3), 266-277. Verfügbar unter: https://if-weinheim.de/fileadmin/dateien/systema/2009/3_2009/Sys_3_2009_FiSch.pdf
- Behme-Matthiessen, U., Pletsch, T., Bock, K. & Nykamp, A. (2012). FiSch – das Modell. In U. Behme-Matthiessen & T. Pletsch (Hrsg.), *Handbuch Familienklasse: Multifamiliencoaching im Unterricht* (S. 15-67). Aachen: Shaker Verlag.
- Bischoff-Weiss, J. (2012). Evaluation: Veränderungen durch FiSch: Erste empirische Erkenntnisse aus Tagesklinik und Grundschule. In U. Behme-Matthiessen & T. Pletsch (Hrsg.), *Handbuch Familienklasse: Multifamiliencoaching im Unterricht* (S. 84-106). Aachen: Shaker Verlag.
- Blömeke, S., Bohl, T., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (2009). Einleitung: Erläuterung und Begründung der Systematik des Handbuchs. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 11-14). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Böhnisch, L. (1992). *Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters: eine Einführung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Bönsch, M. (2004). Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus schulpädagogischer Sicht: Warum sollte sich Schule (auch) zur Jugendhilfe hin öffnen? In B. Hartnuss & S. Maykus (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule: Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen* (S. 126-139). Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Brunner, M., Pfiffner, R., Ambord, S. & Hostettler, U. (2018). Wie Schulsozialarbeit und Schule kooperieren: Fünf Merkmale interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. In E. Chiapparini, R. Stohler & E.

- Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule: Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 38-47). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Buholzer, M. (2018). Familienklassenzimmer. In E. Chiapparini, R. Stohler & E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule: Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 118-129). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Castello, A., Bierkandt, S. & Suchy, J. (2016). Familienklassen: Schulische Intervention im Multifamiliensetting. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67(5), 227-233.
- Chiapparini, E., Stohler, R. & Bussmann, E. (2018). Einleitung: Soziale Arbeit im Kontext Schule. In E. Chiapparini, R. Stohler & E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule: Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 7-18). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Dawson, N., McHugh, B. & Asen, E. (2020). *Die Familienklasse: Multifamiliengruppenarbeit in Schulen*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2014). *Lehrplan 21: Rahmeninformationen*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. Verfügbar unter: https://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_rahmeninformation_%202014-11-06.pdf
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016). *Lehrplan 21: Grundlagen*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle. Verfügbar unter: https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_Grundlagen.pdf
- Drilling, M. (2009). *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4. aktualisierte Aufl.). Bern: Haupt.
- Drümmer, D. & Mohr, L. (2012). Mehrfamilienarbeit in Schulen am Beispiel der Familienklasse in Bremen. In U. Behme-Matthiessen & T. Pletsch (Hrsg.), *Handbuch Familienklasse: Multifamiliencoaching im Unterricht* (S. 129-148). Aachen: Shaker Verlag.

- Emanuel, M. (2017). Jugendhilfe und Schule – Plädoyer für eine offensiv-emanzipatorische Schulsozialarbeit. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck & T. Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit* (Bd. 1, S. 16-23). Weinheim: Beltz Juventa.
- Erzinger, B. & Disler, S. (2015). *Familienklassenzimmer (FKZ) der Volksschule Kriens: Evaluationsbericht*. Bern: Berner Fachhochschule Soziale Arbeit. Verfügbar unter: https://www.volksschule-kriens.ch/public/upload/assets/1668/Evaluationsbericht_Familienklassenzimmer_Kriens_2015.pdf
- Ettrich, C. & Ettrich, K. U. (2006). *Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2011). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Schule: Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Bd. 3, S. 41-53). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Fliegel, S. (2009). Rollenspiele. In J. Margraf & S. Schneider (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie: Grundlagen, Diagnostik, Verfahren, Rahmenbedingungen* (3. vollständig bearbeitete & erweiterte Aufl., Bd. 1, S. 579-585). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Frost, J. & Vogt, P. (2017). Familienklassenzimmer – auch in der Schweiz! In E. Asen & M. Scholz (Hrsg.), *Handbuch der Multifamilientherapie* (S. 346-352). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Gaberell, S. (2010). Gemeinsam oder gar nicht: Der Schulleitung kommt für das Gelingen von Schulsozialarbeit eine Schlüsselrolle zu. *SozialAktuell* 42(12), 22-23.
- Geiser, K. (2015). *Problem- und Ressourcenanalyse in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung in die Systemische Denkfigur und ihre Anwendung* (6. korrigierte Aufl.). Luzern: interact Verlag.

- Gesing, H. (2011). Konsens und Kooperation zwischen Eltern, Lehrern und Schülern – Elemente demokratisch gestalteter Schulkultur. In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Schule: Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Bd. 3, S. 581-589). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gschwind, K. & Ziegele, U. (2010). Intervention, Prävention, Früherkennung: drei Funktionen, viele Kompetenzen: Aufgabenanalyse und Rollenklärung für die Soziale Arbeit in der Schule. *SozialAktuell* 42(12), 12-15.
- Harring, M., Rohlf, C. & Palentien, C. (2007). Perspektiven der Bildung – eine Einleitung in die Thematik. In M. Harring, C. Rohlf & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung: Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 7-14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hael, J. (2017). Familienklassenzimmer – Strukturen, Werkzeuge und Methoden. In E. Asen & M. Scholz (Hrsg.), *Handbuch der Multifamilientherapie* (S. 277-296). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Helsper, W. (2000). Soziale Welten von Schüler und Schülerinnen: Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik* 46(5), 663-666. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/6940/pdf/ZfPaed_5_2000_Helsper_Soziale_Welten.pdf
- Hviid, K. S., Bonde Andersen, C., Kaldan, T. & Berliner, P. (2012). Familienklassen in Helsingør. In U. Behme-Matthiessen & T. Pletsch (Hrsg.), *Handbuch Familienklasse: Multifamiliencoaching im Unterricht* (S. 161-180). Aachen: Shaker Verlag.
- Hollenstein, E. & Nieslony, F. (2017). Professionelles Handeln in der Schulsozialarbeit. In E. Hollenstein, F. Nieslony, K. Speck & T. Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit* (Bd. 1, S. 65-75). Weinheim: Beltz Juventa.
- Jud, A., Stauffer, M. & Lätsch, D. (2018). Fachliches Handeln an der Schnittstelle von Schule und Kinderschutz: Empirische Erkenntnisse zum Einsatz von Gefährdungsmeldungen in der Schweiz. In E. Chiapparini, R. Stohler & E. Bussmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im*

- Kontext Schule: Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S. 61-71). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Just, A. (2016). *Beratung in der Schulsozialarbeit: Eine kritisch-konstruktive Analyse*. Münster: Waxmann Verlag.
- Kultusministerkonferenz. (2000). «Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen». Verfügbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf
- Lohmann, G. (2009). Fach- und Klassenlehrer. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 334-339). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Markowetz, R. (2014). Stigmatisierung. In F. B. Wember, R. Stein & U. Heimlich (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 289-291). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- McHugh, B. & Dawson, N. (2012). Multifamiliengruppen in Schulen nach dem Marlborough Modell. In U. Behme-Matthiessen & T. Pletsch (Hrsg.), *Handbuch Familienklasse: Multifamiliencoaching im Unterricht* (S. 149-160). Aachen: Shaker Verlag.
- Meyer, H. (1997). *Schulpädagogik: Für Anfänger* (Bd. 1). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Morris, E., Le Huray, C., Skagerberg, E., Gomes, R. & Ninteman, A. (2014). Families changing families: The protective function of multy-family therapy for children in education. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 19(4), 617-632. doi: 10.1177/1359104513493429
- Müller, T. (2018). *Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten: Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Omer, H. & Haller, R. (2020). *Raus aus der Ohnmacht: Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis* (2. durchgesehene Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Opp, G. (2009). Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten – schulische Erziehungshilfe. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 453-461). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Overwien, B. (2004). Internationale Sichtweisen auf «informelles Lernen» am Übergang zum 21. Jahrhundert. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung: Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (S. 51-73). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pötter, N. (2018). *Schulsozialarbeit* (2. aktualisierte Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Rothland, M. (2009). Lehrerberuf und Lehrerrolle. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 494-502). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sager, B. (2012). SchullINSEL Sarnen – Time-in statt Time-out. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt: Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (S. 305-311). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Scholz, M. (2017). Paradigmenwechsel in der Therapeutenrolle. In E. Asen & M. Scholz (Hrsg.), *Handbuch der Multifamilientherapie* (S. 25-32). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Schule Rapperswil-Jona. (2018). *Familien - Klasse: Ein Angebot für Eltern mit ihren Kindern*. Verfügbar unter: https://www.schule.rapperswil-jona.ch/_docn/93586/Flyer_Familien-Klasse_2018.pdf
- Schulen Hünenberg. (2018). *Familienklassenzimmer*. Verfügbar unter: <https://www.zg.ch/behoerden/gemeinden/hunenberg/de/schulen/lernende/familienklassenzimmer>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2017). *Bildungssystem Schweiz*. Verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/14798.php>
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (2018). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Verfügbar unter:

<https://www.skbf->

[csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Bildungsbericht_Schweiz_2018.pdf](https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Bildungsbericht_Schweiz_2018.pdf)

- Speck, K. (2005). Schulsozialarbeit: Begriffsklärung und Bestandsaufnahme. *Unsere Jugend: Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik* 57(3), 99-109.
- Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit: Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Speck, K. (2014). *Schulsozialarbeit: Eine Einführung* (3. überarbeitete & erweiterte Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Spies, A. & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit* (Bd. 1). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stein, R. (2014). Ängstlichkeit und soziale Unsicherheit. In F. B. Wember, R. Stein & U. Heimlich (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 15-18). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Storjohann, R. (2012). FiSch an Regelschulen im Kreis Schleswig-Flensburg. In U. Behme-Matthiessen & T. Pletsch (Hrsg.), *Handbuch Familienklasse: Multifamiliencoaching im Unterricht* (S. 68-83). Aachen: Shaker Verlag.
- Thimm, K. (2015). *Soziale Arbeit im Kontext Schule: Reflexion – Forschung – Praxisimpulse*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Thiersch, H. (2009). Bildung und Sozialpädagogik. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule: Handbuch für eine gelingende Kooperation* (2. Aufl., S. 25-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Van Ackeren, I., Klemm, K. & Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: Eine Einführung* (3. überarbeitete & aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Vögeli-Mantovani, U. (2005). *Die Schulsozialarbeit kommt an!* (8). Verfügbar unter: http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdfs/trendberichte/trendbericht_8.pdf

- Wack, M. & Sting, S. (2012). Familienklasse an einer Grundschule: Ein präventives Kooperationsprojekt zwischen Schule und Jugendhilfe. In U. Behme-Matthiessen & T. Pletsch (Hrsg.), *Handbuch Familienklasse: Multifamiliencoaching im Unterricht* (S. 109-128). Aachen: Shaker Verlag.
- Wengler, S. & Asen, E. (2012). Multifamilientherapie. In J. V. Wirth & H. Kleve (Hrsg.), *Lexikon des systemischen Arbeitens: Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie* (S. 277-280). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Wiater, W. (2009). Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 65-72). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wiater, W. (2012). *Theorie der Schule: Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik* (5. überarbeitete Aufl.). Donauwörth: Auer Verlag.
- Wiezorek, C. (2009). Bildungsferne Jugendliche? Zur Problematik einer Standard gewordenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Perspektive auf Hauptschüler. In J. Bilstein & J. Ecarus (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionen* (S. 181-195). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zeinz, H. (2009). Funktionen der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 87-94). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ziegele, U. (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In K. Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule: Definition und Standortbestimmung* (S. 14-78). [PDF], Luzern: interact Verlag.
- Ziegele, U. & Gschwind, K. (2015). Schulsozialarbeit. In A. M. Riedi, M. Zwilling, M. Meier Kressig, P. Benz Bartoletta & D. Aebi Zindel (Hrsg.), *Handbuch Sozialwesen Schweiz* (2. überarbeitete & ergänzte Aufl., S. 327-333). Bern: Haupt.

Anhang

Persönliche Erklärung Einzelarbeit

Erklärung des/der Studierenden zur Bachelorarbeit

Studierende/r:
(Name, Vorname)

Brünn, Christa

Bachelorarbeit:
(Titel)

Die Schulsozialarbeit in der Leitung einer Familienklasse

Die Vereinbarkeit der Rolle der Schulsozialarbeit mit der Tätigkeit als Gruppenleitung einer Familienklasse

Abgabe
(Tag, Monat, Jahr)

25. Mai 2020

Hiermit bestätige ich, dass ich die oben genannte Bachelorarbeit selbständig verfasst habe.

Wörtliche Zitate und Paraphrasierungen sind durch die Angabe der entsprechenden Quellen gekennzeichnet.

Ort, Datum:

Unterschrift:

Jona, 25.05.2020