

Die Erfahrung von Schulsozialarbeiter*innen mit betrieblicher
Weiterbildung am Beispiel der Diakonie Rosenheim –
eine qualitative Untersuchung.

Katholische Stiftungshochschule München

Eingereicht als Masterarbeit

Verfasserin: Verena Göschl

Matrikelnummer: 29834

Studiengang: Angewandte Bildungswissenschaften/Pädagogik

Betreuerin: Prof. Dr. Kathrin Beck

München, 09.10.2024

Summary

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die betriebliche Weiterbildung von Schulsozialarbeiter*innen bei der Diakonie Rosenheim (DWRO). Sie zielt darauf ab, deren Erfahrungen qualitativ zu erfassen sowie die zentrale Forschungsfrage zu beantworten: *Wie erleben Schulsozialarbeiter*innen die betriebliche Weiterbildung bei der Diakonie Rosenheim?*

Nach einer theoretischen Einführung in die Erwachsenenbildung, insbesondere die betriebliche Weiterbildung und das Lernen im Erwachsenenalter, wird das Themenfeld Schulsozialarbeit näher beleuchtet. Anschließend wird das Weiterbildungssystem der DWRO detailliert vorgestellt, da die befragten Schulsozialarbeiter*innen dort tätig sind. Darauf aufbauend erfolgt eine empirische Untersuchung mittels leitfadengestützter Interviews, die tiefgehende Einblicke in die Erfahrungen der Schulsozialarbeiter*innen mit der betrieblichen Weiterbildung bietet. Zusätzlich werden individuelle Lernmotive, potenzielle Hindernisse bei der Implementierung von Weiterbildungen und die Umsetzung der Inhalte in die Arbeitspraxis analysiert, um ein umfassendes Gesamtbild zu gewinnen. Die Ergebnisse zeigen, dass die betriebliche Weiterbildung von den Schulsozialarbeiter*innen überwiegend positiv erlebt wird. Besonders geschätzt werden die fachliche Weiterentwicklung und der kollegiale Austausch, der neue Perspektiven eröffnet. Die Teilnahme wird vor allem durch intrinsische Motivationen wie Interesse an den Inhalten und berufliche Weiterentwicklung, aber auch durch extrinsische Faktoren wie Vorgaben von Bereichs- oder Schulleitungen beeinflusst. Herausforderungen wie technische und räumliche Probleme bei Online-Weiterbildungen, Zeitmangel und gelegentlich mangelnde Anwendbarkeit der Inhalte treten zwar auf, jedoch haben diese kaum Einfluss auf die Teilnahme und Motivation an Weiterbildungen. Dennoch verbessert die Weiterbildung die Arbeitspraxis und erhöht die Professionalität sowie Handlungssicherheit der Schulsozialarbeiter*innen.

Diese Arbeit trägt dazu bei eine Forschungslücke zu schließen, da es in Deutschland nur wenige Studien zur betrieblichen Weiterbildung in der Schulsozialarbeit gibt. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die betriebliche Weiterbildung bei der Diakonie Rosenheim äußerst effektiv ist und überwiegend positive Resonanz findet. Die Erkenntnisse aus der Forschungsarbeit können damit das Weiterbildungssystem der Diakonie Rosenheim und ähnlichen Organisationen nachhaltig verbessern. Eine kontinuierliche Evaluation und Anpassung der Programme wird empfohlen, um langfristig hohe Fachkompetenz und Qualität der Arbeit zu sichern.

Inhaltsverzeichnis

Summary

I. Einleitung	1
II. Theoretische Fundierung	3
1. Erwachsenen- und Weiterbildung	3
1.1 Begriffsklärung und historische Entwicklung	3
1.2 Angebote und Anbieterstrukturen	7
1.3 Betriebliche Weiterbildung als Teilsegment der Erwachsenen- und Weiterbildung	9
1.3.1 Definition und Funktion	9
1.3.2 Formen	13
1.3.3 Aktuelle betriebliche Weiterbildungszahlen – ein Überblick über die Datenlage	15
1.3.4 Erklärung der Weiterbildungsbeteiligung: Rational-Choice-Theorie	16
1.3.5 Erfolgsfaktoren und Herausforderungen betrieblicher Weiterbildung	18
1.4 Lernen im Erwachsenenalter	19
1.4.1 Lernmotivation: theoretischer Zugang	20
1.4.2 Lernstile	23
2. Schulsozialarbeit	24
2.1 Versuch einer Definition	25
2.2 Rechtlicher Rahmen und Finanzierung	26
2.3 Zielgruppe und Ziele	28
2.4 Handlungsprinzipien und Kernaufgaben	30
2.5 Träger der Schulsozialarbeit	34
2.6 Bedeutung der Weiterbildung für Schulsozialarbeiter*innen	35
3. Betriebliche Weiterbildung der Schulsozialarbeiter*innen am Beispiel der Diakonie Rosenheim	37
3.1 Vorstellung des Trägers	38
3.2 Umsetzung des Weiterbildungssystems	39
4. Aktueller Forschungsstand und Formulierung der Forschungsfrage	41
III. Daten und Methodik	47
5. Methodisches Vorgehen der qualitativen Untersuchung	47
5.1 Das qualitative Paradigma	47

5.2 Datenerhebung	49
5.2.1 Erhebungsmethode: leitfadengestütztes Interview	49
5.2.2 Konzeption des Interviewleitfadens	50
5.2.3 Auswahl und Zugang zu Untersuchungspersonen	52
5.2.4 Darstellung der Interviewsituation	54
5.3 Datenauswertung.....	57
5.3.1 Transkription der Interviews.....	57
5.3.2 Inhaltlich strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz	58
IV. Empirische Ergebnisse und Interpretation	60
6. Darlegung der Ergebnisse der Interviews.....	60
6.1 Strukturen der betrieblichen Weiterbildung	61
6.2 Lernmotive	63
6.3 Entscheidungsprozess bei Weiterbildungsteilnahme	65
6.4 Lernstile	66
6.5 Implementierungshindernisse	68
6.6 Positive Effekte gelingender betrieblicher Weiterbildung	70
6.7 Feedback von Weiterbildungsmaßnahmen.....	71
7. Ergebnisdiskussion	73
7.1 Überblick über die Betriebliche Weiterbildung bei der DWRO	74
7.1.1 Rationalität der Weiterbildungsentscheidungen	75
7.1.2 Motivation zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen	76
7.1.3 Potenzielle Hindernisse für die erfolgreiche Implementierung in die Arbeitspraxis.....	77
7.1.4 Anzeichen für den Erfolg der Weiterbildung in der praktischen Arbeit.....	78
7.2 Bedeutung der Forschungsergebnisse für die DWRO	79
8. Beantwortung der Forschungsfrage	81
V. Limitation und Ausblick.....	83
VI. Fazit.....	84
Literaturverzeichnis	87
Anhangsverzeichnis	93

Abkürzungsverzeichnis

AES	=	Adult Education Survey
AGJ	=	Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe
BayEbFöG	=	Bayerisches Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung
BIBB	=	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	=	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	=	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DVSG	=	Deutsche Vereinigung für Soziale Arbeit im Gesundheitswesen
DWRO	=	Diakonische Werk des Evang.-Luth. Dekanatsbezirks Rosenheim e.V.
i. V. m.	=	in Verbindung mit
RCT	=	Rational-Choice-Theorie

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gliederung der Weiterbildung (Eigene Darstellung in Anlehnung an Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 10).....	11
Abbildung 2: Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung in Anlehnung an Gastiger/Lachat 2012, S. 31ff).....	33
Abbildung 3: Organigramm der DWRO. Online Verfügbar unter: https://dwro.de/ueber-uns/organigramm (zuletzt geprüft am 02.08.2024).....	94

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kurzdarstellung der befragten Schulsozialarbeiter*innen (Eigene Darstellung).....	54
--	----

I. Einleitung

In einer dynamischen und sich kontinuierlich wandelnden Gesellschaft stehen Fachkräfte der Schulsozialarbeit vor der Aufgabe, ihre beruflichen Fähigkeiten und Kenntnisse laufend zu aktualisieren und sich flexibel an neue Anforderungen, Bedingungen und Situationen anzupassen, um den Herausforderungen gerecht zu werden (Speck 2022, S. 155; Korge/Longmuß/Höhne/Bauer 2021, S. 3). Eine Schulsozialarbeiterin der Diakonie Rosenheim bringt dies anschaulich auf den Punkt:

„Gerade mit der Arbeit mit Menschen ändert sich das wahnsinnig viel und das wahnsinnig schnell. Beispielsweise bei mir in der Schulsozialarbeit ist Sucht immer ein Thema. Alleine die Suchtmittel, die sich jedes Jahr ändern oder generell das Konsumverhalten. Man muss wirklich am Ball bleiben Neues zu lernen“ (SSA4, Z. 70-74).

Dieses Zitat verdeutlicht, wie wichtig es ist, sich regelmäßig mit neuen Entwicklungen auseinanderzusetzen, um in der Schulsozialarbeit effektiv arbeiten zu können. Obwohl das Studium eine solide Grundlage bietet, reicht es nicht aus, den sich rasch wandelnden Praxisanforderungen sowie den Änderungen der rechtlichen und sozialen Rahmenbedingungen vollständig gerecht zu werden (Brandstetter/Hami/Kames 2022, S. 20). Daher ist es unerlässlich, dass Schulsozialarbeiter*innen ihre Kenntnisse regelmäßig auffrischen und anpassen, um sich auf die sich stetig ändernden Bedürfnissen ihrer Zielgruppe und des schulischen Umfelds zielgerichtet einzustellen (Brandstetter et al. 2022, S. 20).

Diese stetig wachsenden Anforderungen in der Schulsozialarbeit verdeutlichen, warum eine kontinuierliche berufliche Weiterbildung unverzichtbar ist. Insbesondere die betriebliche Weiterbildung, die eng mit den täglichen Arbeitsprozessen verknüpft ist, spielt dabei eine entscheidende Rolle. Sie ermöglicht es Schulsozialarbeiter*innen, ihr Wissen kontinuierlich zu aktualisieren, ihre Praxis kritisch zu reflektieren und berufliche Methoden gezielt zu vertiefen (Hilmar 2005, S. 1963). Da die betriebliche Weiterbildung direkt an den Arbeitsprozessen und konkreten Arbeitsaufgaben ansetzt, gewinnt sie zunehmend an Bedeutung (Schwarz 2017, S. 129; Korge/Longmuß/Höhne/Bauer 2021, S. 4). Die Diakonie Rosenheim, als Arbeitgeber vieler Schulsozialarbeiter*innen, hat diesen Ansatz aufgenommen und bietet ihren Mitarbeitenden ein umfassendes Weiterbildungsprogramm an. Dieses Programm umfasst jährlich wechselnde Weiterbildungen, die gezielt auf die Praxis der Schulsozialarbeit ausgerichtet sind (Diakonie

Dienstvereinbarung 2024, S. 1ff). Die Diakonie Rosenheim wurde als Untersuchungsobjekt gewählt, da sie eine bedeutende Rolle im Bereich der Schulsozialarbeit einnimmt sowie wertvolle Praxisbeispiele durch ihre umfassenden Weiterbildungsmaßnahmen bietet. Angesichts dieser betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen ergibt sich die wesentliche Frage, der die vorliegende Arbeit nachgehen möchte:

Wie erleben Schulsozialarbeiter*innen die betriebliche Weiterbildung der Diakonie Rosenheim?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage gliedert sich die Arbeit in drei wesentliche Teile: Theoretische Fundierung, Daten und Methodik sowie Empirische Ergebnisse und Interpretation.

Im ersten Teil, der theoretischen Fundierung, wird eine umfassende theoretische Rahmung der relevanten Themenbereiche vorgenommen. Kapitel eins widmet sich der Erwachsenen- und Weiterbildung, wobei der Schwerpunkt auf dem Teilbereich der betrieblichen Weiterbildung liegt. Da die Arbeit sich mit betrieblicher Weiterbildung im Erwachsenenalter befasst, wird ein besonderes Augenmerk auf das Lernen von Erwachsenen gelegt. In Kapitel zwei wird das Berufsfeld der Schulsozialarbeit vorgestellt, mit einem besonderen Fokus auf der Bedeutung der Weiterbildung in diesem Kontext. Da die befragten Schulsozialarbeiter*innen bei dem Träger Diakonie Rosenheim tätig sind, werden in Kapitel drei der Wohlfahrtsverband sowie das bestehende betriebliche Weiterbildungssystem eingehend beleuchtet. Das Kapitel vier bietet einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zur betrieblichen Weiterbildung sowie Schulsozialarbeit und formuliert die Forschungsfrage.

Der zweite Teil der Arbeit erläutert das methodische Vorgehen der Untersuchung, einschließlich der Erhebungsmethoden, der Analyse und der Auswertung der gesammelten Daten (Kapitel 5). Im dritten Teil werden die empirischen Ergebnisse präsentiert und interpretiert (Kapitel 6, 7). Dies wird durch eine detaillierte Diskussion im siebten Kapitel ergänzt, gefolgt von der Beantwortung der Forschungsfrage in Kapitel acht. Abschließend werden die Limitationen der Studie sowie Empfehlungen für zukünftige Forschungsarbeiten vorgestellt, bevor das Fazit den Abschluss der Arbeit bildet.

II. Theoretische Fundierung

1. Erwachsenen- und Weiterbildung

Das erste Kapitel bietet eine grundlegende Annäherung an das Themengebiet der Erwachsenen- und Weiterbildung, welches den theoretischen Grundbaustein dieser Arbeit legt. Beginnend mit einer historischen Perspektive wird die Entwicklung dieses Feldes beleuchtet, gefolgt von einer Begriffsklärung und -dimension. Darüber hinaus erfolgt ein Einblick in die Anbieterstruktur sowie die vielfältigen Angebote der Erwachsenen- und Weiterbildung. In dieser Arbeit wird der kombinierte Begriff Erwachsenen- und Weiterbildung verwendet, um sowohl auf die Zielgruppe als auch auf die kontinuierliche Bildungsfortführung hinzuweisen. Der Begriff: Erwachsene bezieht sich hierbei auf den „Charakter der Adressanten“ (Arnold et al. 2023, S. 121), während Weiterbildung als die Fortführung bereits vorangegangenen Bildung betont (Arnold et al. 2023, S. 121). Anschließend wird die betriebliche Weiterbildung als Teilbereich der Erwachsenen- und Weiterbildung behandelt. Das Kapitel eins wird durch das Thema Lernen im Erwachsenenalter abgeschlossen.

1.1 Begriffsklärung und historische Entwicklung

Historische Entwicklung

Angesichts der vielfach strittigen Frage, wann eine organisierte Erwachsenenbildung tatsächlich begonnen hat, wird in dieser Arbeit ab dem „üblichen Anfangszeitpunkt“ (Tietgens 2010, S. 25), dem 18. Jahrhundert Bezug genommen.

Zu Beginn des 18. Jahrhunderts und des gesamten 19. Jahrhunderts wurde die Erwachsenenbildung von der Aufklärung geprägt, die die Gesellschaft durch Pädagogik und Bildung verändern sollte. Mittels der Aufklärung kam der Mensch als Möglichkeitswesen ins Bewusstsein der Öffentlichkeit. So galt der Mensch als eine Person, die von ihren sozialen Umgebungen beeinflusst wird, aber nicht unüberwindbar von ihren Fähigkeiten bestimmt ist (Arnold et al. 2016, S. 15-19).

Darüber hinaus war jedoch der Begriff Volksbildung gegenwärtig, der als altersunspezifisch kennzeichnend war. Sowohl Kinder, Jugendliche als auch Erwachsene nahmen an der „zeitlich begrenzte[n], gelegentliche[n] und vorübergehende[n] Maßnahme zur besseren Bewältigung kollektiver Reproduktionsprozesse, zur beruflich-praktischen Anpassungsfortbildung oder zur christlich-religiösen `Moralisierung`“ (Seitter 2007, S.

136) teil. So stellte die Volksbildung eine Strategie zur Bewältigung von Problemen, die auf das lokale und das spezifische Umfeld zurückzuführen waren, dar. Insbesondere der Übergang von einer Agrargesellschaft zu einer Industriegesellschaft erforderten die einhergehende Notwendigkeit, Wissen zu erlangen und zu verbreiten. Dabei waren die Anfänge der Volksbildung selbstorganisiert und fanden in den ersten Institutionen wie Vereinen, Lesezirkeln oder Salons statt (Hufer 2009, S. 23).

Ab den 1920er Jahren wird der Begriff der Volksbildung mit dem Begriff der Erwachsenenbildung ersetzt. Mittels der neuen Begrifflichkeit zeigte sich eine altersspezifische Einschränkung der Bildungsarbeit. Zudem handelt es sich um eine organisierte Erwachsenenbildung, die mit und für Erwachsene konzipiert wurde. Von entscheidender Bedeutung war dabei, die Festlegung der Sozialfigur des Erwachsenen in der Gegensätzlichkeit zum Schülerdasein. Anstatt den Erwachsenen zu erziehen - wie es bei Schüler*innen zentral war – sollte der*die Erwachsene in seiner*ihrer Eigenständigkeit respektiert und gefördert werden (Hufer 2009 S. 138). Darüber hinaus hatte die Erwachsenenbildung im Deutschen Reich eine verfassungsrechtliche Bedeutung und Förderung, wodurch Volkshochschulen als organisierte Form der Erwachsenenbildung expandierten (Hufer 2009, S. 28). Im Unterschied zur obligatorischen Schulbildung blieb zudem die organisierte Erwachsenenbildung an freiwillige Teilnahme gebunden. Im Vergleich zur Schule hatte die Erwachsenenbildung daher ein deutlich niedrigeres Verpflichtungspotenzial (Seitter 2007, S 137-138).

Im Jahr 1933, durch die Machtübernahme der Nationalsozialisten, wurde die Erwachsenenbildung vorerst eingestellt. Nach Ende des 2. Weltkrieges realisierte sich die Erwachsenenbildung zunächst in der Bemühung, die psychischen Hinterlassenschaften des Nationalsozialismus zu bewältigen sowie die Überzeugung und das Verständnis der Demokratie zu fördern (Hufer 2009, S. 29ff).

Im Rahmen der Bildungsreform in den 1960er und 1970er Jahren wurde der Begriff Weiterbildung neu definiert und als grundlegender Begriff durch den Deutschen Bildungsrat eingeführt. Die wesentliche Definition und die Prinzipien der Begrifflichkeit Weiterbildung wurde 1970 im Strukturplan für das Bildungswesen vom deutschen Bildungsrat festgelegt, die heute noch in Deutschland gegenwärtig sind.

Entsprechend ist Weiterbildung als

„[...] die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase [...]“ (Deutscher Bildungsrat 1973, S. 197)

definiert. Hervorgehoben wird hierbei das stetige Lernen im Lebenslauf sowie die Bedeutung der Qualifizierung für Erwachsene. Ferner wurde auch in den frühen 1970er Jahren auf internationaler Ebene mehr über das Prinzip des lebenslangen Lernens gesprochen, das davon ausgeht, dass Menschen von der Kindheit bis in das hohe Alter kontinuierlich lernen müssen, aber auch Lernfähigkeit besitzen. Seit den 1990er Jahren kommt der Idee des lebenslangen Lernens in Deutschland in bildungspolitischen Debatten mehr Beachtung zu.

Erwachsenen- und Weiterbildung wird häufig als vierter, eigenständiger und politisch relevanter Bereich des Bildungssystems – neben der schulischen, beruflichen und universitären Bildung – bezeichnet, der damals vom deutschen Bildungsrat konzeptualisiert wurde. Allerdings wurde im Laufe der Geschichte die Erwachsenen- und Weiterbildung als Teil des Bildungssystems immer wieder in Frage gestellt. Denn sie unterliegt mehr Legitimationszwängen als andere Bereiche des Bildungswesens und steht daher oft im Widerspruch zwischen ihrer unbestreitbaren Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung und individuelle Entfaltung sowie ihrer tatsächlichen Bedeutung im Gesamtbildungssystem.

Nichtsdestotrotz hat in den letzten 50 Jahren die Bedeutung der Erwachsenen- und Weiterbildung als eigenständiger Teilbereich des Bildungssystems kontinuierlich zugenommen. Betreffend zeigt sich dies darüber hinaus in der Erweiterung der Angebotsbandbreite, der Zunahme der Teilnehmerzahl oder der Verankerung der rechtlichen Grundlagen für die Teilbereiche der Erwachsenenbildung (Faulstich/Zeuner 2010, S. 13).

Begriffsklärung

Auffallend ist auch, dass die Nennung der historischen Begrifflichkeit Erwachsenen- und Weiterbildung in der Praxis weiterhin gegenwärtig ist. Dabei wird häufig der traditionsreiche und alte Begriff Erwachsenenbildung als „organisiertes Lernen Erwachsener“ (Dinkelaker 2015, S. 49) verstanden und mit der allgemeinen Bildung, die den Fokus auf das personale, kulturelle und politische Bildungsgeschehen legt, in Verbindung gebracht.

Im Unterschied assoziiert dazu der Begriff der Weiterbildung, die berufliche Bildung Erwachsener. In der Regel werden allerdings die beiden Begrifflichkeiten Weiterbildung und Erwachsenenbildung sprachlich entweder synonym oder als Doppelbegriff Erwachsenen- und Weiterbildung verwendet¹ (Arnold et al. 2016, S. 85).

Nach der Zerlegung dieses Kompositums in seine Bestandteile fällt auf, dass ein weiterer Grundbegriff: Bildung, in der Begrifflichkeit Erwachsenen- und Weiterbildung enthalten ist. In der Alltagssprache wird der Begriff der Bildung für alle Kategorien und Erscheinungen des Lernens, sowohl auf individueller als auch institutioneller Ebene, weitgehend verwendet. Allerdings ist Bildung ein Begriff, der kulturell, historisch und sprachlich geprägt ist. Dadurch erhält er eine äußerst komplexe Bedeutung und erschwert eine klare Definition (Schmidt 2008, S. 15).

Bildung selbst stellt ein Gut von zentraler Bedeutung sowohl für die Gesellschaft als auch für das Individuum dar. So ist Bildung für den Einzelnen ein notwendiges Mittel, um gesellschaftliche Anerkennung, politische Beteiligung sowie Selbstständigkeit zu erlangen. Insgesamt besitzt das Individuum durch Bildung „die Fähigkeit, ein selbstbestimmtes Leben zu führen“ (Neuhoff 2015, S. 7). Für die Gesellschaft als Ganzes ist Bildung notwendig für soziales Wohlergehen und kulturelle Entwicklung sowie wirtschaftlichen Wohlstand und Wettbewerbsfähigkeit (Neuhoff 2015, S. 7ff).

Anders als im schulischen Bildungsbereich ist Bildung in der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht nur in institutionellen Strukturen organisiert. Insgesamt kann zwischen drei Bildungsformen unterschieden werden: formale Bildung, non-formale Bildung und informelle Bildung. Die *formale* Bildung umfasst alle Angebote, die von anerkannten Institutionen organisiert und angeboten werden. Hierbei kann ein allgemeiner, anerkannter Abschluss und/oder Qualifikation erworben werden, wie Abitur, Bachelor oder Techniker. Ein Lernen außerhalb des formalen Schulsystems stellt die *non-formale* Bildung dar. Kennzeichnend sind die Freiwilligkeit, Ganzheitlichkeit und der Angebotscharakter. Zudem zeigt dies einen organisierten Prozess mit Bildungszielen auf, der mit einer zertifizierbaren Teilnahme einhergehen kann. Die *informelle* Bildung umfasst ganzheitliche, nicht organisierte Lernprozesse. Das Lernen findet selbstorganisiert und häufig unbewusst statt. Menschen können hierbei Einstellungen, Fähigkeiten, Werte und Wissen aus der Alltagserfahrung sowohl innerhalb der Familie, Nachbarschaft als auch in der Arbeit und Freizeit entwickeln und weitergeben.

¹ wie auch hier in der vorliegenden Arbeit.

Die Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland wird zumeist dem non-formalen Lernen zugeordnet, welches jedoch nur auf das organisierte Angebot zutrifft. Erwachsene, die außerhalb des organisierten Angebots lernen, gehören zum informellen Lernen (Rohlf's 2011, S. 37ff).

1.2 Angebote und Anbieterstrukturen

Größtenteils stehen allen Menschen „unabhängig von ihrem Geschlecht und Alter, ihrer Bildung, sozialen oder beruflichen Stellung, politischen oder weltanschaulichen Orientierung und Nationalität [...]“ (Kultusministerkonferenz 2001, S. 4) die vielseitigen Angebote der Erwachsenen- und Weiterbildung zur Verfügung. Da die Erwachsenen- und Weiterbildung nicht der Funktion der Erziehung nachgeht, kann den Lernenden ein hohes Mitsprache- und Selbstbestimmungsrecht eingeräumt werden (Grotlüschen 2022, S. 943).

Die Angebote der Erwachsenen- und Weiterbildung belaufen sich etwa auf naturwissenschaftliche/technische, politische/ökonomische/ökologische, gesundheitliche, sprachliche, religiöse oder berufliche Schwerpunkte (Faulstich/Zeuner 2010, S. 21). Eingeteilt sind diese in differenzierte Inhaltsbereiche der allgemeinen, der beruflichen und der politischen Erwachsenenbildung. Innerhalb der beruflichen Schwerpunkte, erfolgt eine weitere Unterteilung in einzelne thematische Bereiche, worauf in Kapitel 1.3 näher Bezug genommen wird (Dewe/Feistel 2013, S. 36).

Überwiegend wird die Weiterbildung von nicht-staatlichen und gesellschaftlichen Organisationen verantwortet. Nur in Fällen, in denen die Erwachsenen- und Weiterbildung im Hinblick auf öffentlich festgelegte Ziele gefördert und ausgebaut werden muss, greift der Staat gemäß dem Prinzip der Subsidiarität ein (Arnold et al. 2023, S. 122). Je nach Bundesland ist die Erwachsenen- und Weiterbildung über die Erwachsenenbildungsgesetze rechtlich festgelegt. In Bayern wird das Gesetz BayEbFög – Bayerisches Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung – genannt. Erwachsenenbildung wird in Art. 1 Abs. 2 BayEbFög wie folgt mit der Bedeutung, den Zielen, und Funktionen dargelegt:

„Erwachsenenbildung ist ein eigenständiger, gleichberechtigter Hauptbereich des Bildungswesens. Sie dient der Verwirklichung des Rechts jedes Einzelnen auf Bildung und verfolgt das Ziel, zur Selbstverantwortung und Selbstbestimmung des Menschen beizutragen. Sie gibt mit ihren Bildungsangeboten Gelegenheit, die in der Schule, in der Hochschule oder in der beruflichen Aus- und Fortbildung erworbene Bildung zu vertiefen, zu erneuern und zu erweitern [...]. Sie ermöglicht dadurch den Erwerb von zusätzlichen Kenntnissen und Fähigkeiten, fördert die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, führt zum Abbau von Vorurteilen und befähigt zu einem besseren Verständnis

gesellschaftlicher und politischer Vorgänge als Voraussetzung eigenen verantwortungsbewussten Handelns [...]“ (BayEbFöG 2022, 1 (2)).

Das BayEbFöG ist ein wichtiges Instrument, um Erwachsene bei ihrer Weiterbildung zu unterstützen und ihnen neue berufliche Perspektiven zu eröffnen. Es trägt dazu bei, lebenslanges Lernen zu fördern und die Chancengleichheit in der Bildung zu verbessern. Im Bereich der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung sind die arbeitsrechtlichen Vorschriften von Bedeutung (Faulstich/Zeuner 2010, S. 22).

Im Hinblick auf die Anbietertypen der Erwachsenen- und Weiterbildung nimmt der Bildungsbericht eine systematische Zuteilung zu vier Kontexten vor: Staat, Gemeinschaften, Betriebe und kommerzielle Anbieter. Dabei unterscheiden sich die Anbieter in zwei unterschiedlichen Kontexten: „der Art der Ressourcenbeschaffung und der Legitimation der Bildungsarbeit“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 208). Die Legitimation kann erreicht werden, indem das Angebot auf öffentlichem oder privatem Interesse ausgerichtet wird. Um Ressourcen zu sichern, können Verträge und Aufträge genutzt werden.

Staatliche Anbieter wie beispielsweise Volkshochschulen, Fachhochschulen bekommen Ressourcen hauptsächlich durch gesetzlich festgelegte Aufträge. Ihre Angebote sind dem öffentlichen Interesse entsprechend ausgerichtet. Zu Gemeinschaften zählen Anbieter wie die Ärztekammer, die ihre Ressourcen durch die Mitgliedschaften in Berufsverbänden oder Gewerkschaften sichern. Zudem richtet sich ihr Angebot am öffentlichen Interesse. Als eine Dienstleistung wird die Weiterbildung bei kommerziellen Anbietern offeriert, die sich an private Interessenten mittels Abschließung eines Vertrages richtet.

Ebenfalls trifft die privatwirtschaftliche Abhaltung auch auf Betriebe zu, die ihre Ressourcen über innerbetriebliche Aufträge beziehen.

Eine eindeutige Zuteilung in die entsprechenden Anbietertypen ist nicht immer möglich, da die verschiedenen Anbieter der Erwachsenen- und Weiterbildung die Ressourcen in verschiedenen Kontexten beschaffen können. Auf diese Weise haben etwa kommerzielle Anbieter die Möglichkeit, ihr Angebot auf eine betriebliche Weiterbildung für ein Unternehmen zu begrenzen und sich dementsprechend an den Vorgehensweisen der betrieblichen Anbieter zu orientieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 208-209).

Mit der Zuordnung der Anbietertypen wird ersichtlich, dass bestimmte Grenzen und Möglichkeiten der politischen Steuerung vorhanden sind. Zudem weisen die Angebote

der Erwachsenen- und Weiterbildung Unterschiede in der Offenheit auf, da sie zum Teil nur an bestimmte Zielgruppen gerichtet sind. Diese Vielfalt von Angeboten von Institutionen hat sowohl Vor- als auch Nachteile. Zu den positiven Aspekten gehört die große Auswahl an Möglichkeiten. Die negativen Aspekte beziehen sich auf die Schwierigkeit, qualitativ hochwertige von minderwertigen Angeboten, aufgrund der Unübersichtlichkeit, zu unterscheiden (Schulze-Krüdener 2012, S. 1074).

1.3 Betriebliche Weiterbildung als Teilsegment der Erwachsenen- und Weiterbildung

In diesem Gliederungspunkt wird Bezug auf die betriebliche Weiterbildung genommen, welche eine Form der Erwachsenen- und Weiterbildung darstellt. Aufgrund seiner Bedeutung und des hohen Stellenwertes wird die gewählte Form detaillierter betrachtet. Zunächst ist es wichtig zu betonen, dass in diesem Zusammenhang betriebliche Weiterbildung den Begriff der Fortbildung einschließt². Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass der Begriff Betrieb eine spezifische Art der Organisation darstellt (Dewe/Schwarz 2017, S. 13). In diesem Kontext kann ein Betrieb auch als Ort des praktischen Lernens angesehen werden, obwohl jener keine explizite pädagogische Institution darstellt (Feistel/Schwarz 2017, S. 456).

Das Ziel dieses Kapitels besteht darin, die grundlegenden Begriffe, Konzepte, Funktionen und Formen der betrieblichen Weiterbildung vorzustellen, um ein einheitliches Verständnis zu ermöglichen. Darüber hinaus sollen aktuell statistische Zahlen zum betrieblichen Weiterbildungsverhalten die Relevanz dieses Themas verdeutlichen.

1.3.1 Definition und Funktion

Es liegen eine Vielzahl von verschiedenen Definitionen zur betrieblichen Weiterbildung vor, jedoch keine einheitlich formulierte.

Entsprechend beschreiben beispielsweise die Autoren Schönfeld und Behringer die betriebliche Weiterbildung als „[...] vorausgeplante, organisierte Weiterbildungsmaßnahme, die nach den Angaben der Teilnehmenden vollständig oder teilweise vom Arbeitgeber finanziert wurden“ (2017, S. 56).

² Fortbildung wird in der Praxis oft als arbeitsplatzbezogene und im Interesse des Arbeitgebers durchgeführte Qualifizierungsmaßnahme oder als Synonymbegriff von Weiterbildung verstanden (Schulze-Krüdener 2012, S. 1067).

Anders definiert der Autor Becker die betriebliche Weiterbildung als „[...] zielbezogene[n] geplante[n] und in organisierter Form durchgeführten Maßnahmen der Qualifizierung von Personen oder Gruppen, die von einer Erstausbildung oder einer ersten beruflichen Tätigkeit aufbauen“ (1999, S. 6).

Demnach bezeichnen beide Definitionen die betriebliche Weiterbildung als eine organisierte Maßnahme, die dazu dient, Handlungsfähigkeiten zu erwerben. Während Schönfeld und Behringer definitorisch die Finanzierung der betrieblichen Weiterbildung fokussieren, weist Becker auf die spezifischen Zielgruppen der Weiterbildung hin.

Eine umfassendere Definition von betrieblicher Weiterbildung - die letztlich in vielen Fachliteraturen vertreten ist - stellt das statistische Bundesamt vor³:

„Betriebliche Weiterbildung sind demnach Weiterbildungsmaßnahmen, die vorausgeplantes, organisiertes Lernen darstellen und die vollständig oder teilweise von Unternehmen für ihre Beschäftigten finanziert werden. Neben den Lehrveranstaltungen (Lehrgänge, Kurse und Seminare) als Weiterbildung im engeren Sinne umfasst die betriebliche Weiterbildung auch andere Formen von Weiterbildungsmaßnahmen, beispielsweise arbeitsplatznahe Formen der Qualifizierung, selbstgesteuertes Lernen und Informationsveranstaltungen“ (Destatis 2020, S. 8).

Das Kriterium des organisierten, geplanten Lernens wird in der vorliegenden Definition berücksichtigt, sodass die zahlreichen Formen des zufälligen oder beiläufigen Lernens bei der betrieblichen Weiterbildung nicht miteinbezogen sind. Zusätzlich bezieht die aufgeführte Definition im Vergleich zu den anderen, die Formen der betrieblichen Weiterbildung mit ein. Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit, wird die Definition der betrieblichen Weiterbildung von Destatis verwendet.

Wie bereits in den Definitionen mehrfach aufgeführt, ist die betriebliche Weiterbildung oft mit dem Finanzierungskriterium verknüpft. Die Kosten der Teilnahme an der Weiterbildung werden teilweise oder vollständig vom Betrieb übernommen, beispielsweise direkte Ausgaben wie Reise- oder Kursgebühren. Dazu kommen indirekte Ausgaben, wie z.B. die Personalausfallkosten die durch Abwesenheit am Arbeitsplatz der Arbeitnehmer*innen, i. V. m. einer Teilnahme an einer Weiterbildung, entstehen. Individuelle Ausnahmesituationen bezüglich der Finanzierung in geteilter Form von Arbeitgeber*innen und Arbeitnehmer*innen können in der Praxis auftreten, wenn zum Beispiel Weiterbildungen in der Freizeit der Mitarbeitenden stattfinden.

³ In Anlehnung an die Unternehmensbefragung CVTS.

Ein weiteres zusammenhängendes Definitionskriterium kann sich im Lernort zeigen. Sowohl innerbetrieblich als auch außerbetrieblich kann die betriebliche Weiterbildung stattfinden. Weiterbildungen außerhalb des Betriebs - die vom Betrieb beeinflusste Weiterbildung - kann von externen Anbietern wie „[...] Kammern, Berufsbildungswerke der Arbeitgeber oder Gewerkschaften, Hersteller, selbstständige Trainer/Coaches oder die Volkshochschulen [...]“ (Käpplinger 2018, S. 682) durchgeführt werden (Käpplinger 2018, S. 680ff).

Demnach lassen sich aus diesen Erkenntnissen mindestens fünf potenzielle Kriterien der Definition betrieblicher Weiterbildung ableiten:

- „1. Lernort Betrieb
2. Weiterbildungsanbieter Betrieb
3. Weiterbildung im Auftrag des Betriebs
4. Finanzierung durch den Betrieb
5. Zeitliche Freistellung durch den Betrieb“ (Käpplinger 2016, S. 30).

Um die betriebliche Weiterbildung in den Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung einzuordnen, bietet sich die folgende Abbildung zu übersichtlicher Darstellung an.

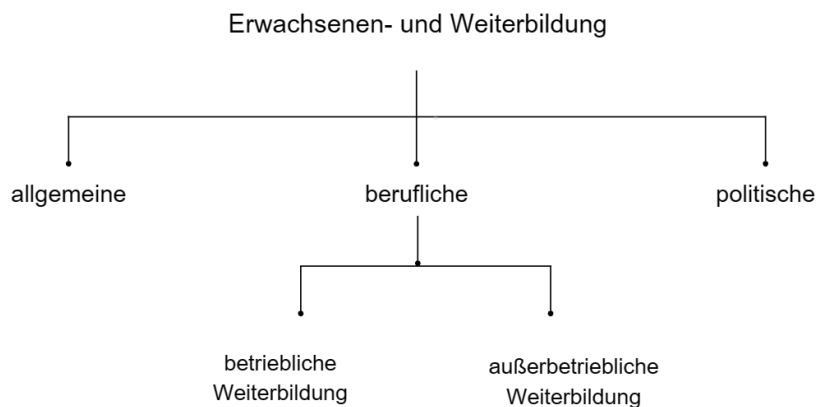


Abbildung 1: Gliederung der Weiterbildung (Eigene Darstellung in Anlehnung an Pawlowsky/Bäumer 1996, S. 10).

In Abbildung 1 wird verdeutlicht, dass die betriebliche Weiterbildung als Teil der beruflichen Weiterbildung angesehen werden kann. Im Gegensatz zur betrieblichen Weiterbildung richtet sich die berufliche Weiterbildung auf alle Individuen und ihre Karriere-möglichkeiten aus (Dewe/Feistel 2013, S. 63).

Oftmals wird die betriebliche Weiterbildung auch als integraler Bestandteil der Personalentwicklung betrachtet, da sie als Instrument zur Erreichung der betrieblichen Ziele dienen kann. Der Autor Becker identifiziert hierbei drei wesentliche Bereiche. Der erste

Fokus liegt auf der individuellen Weiterbildung der Mitarbeitenden, die auf ihre spezifischen Lernbedürfnisse zugeschnitten ist. Der zweite Bereich bezieht sich auf den betrieblichen Bildungsbedarf zur Aufrechterhaltung und Steigerung der betrieblichen Leistungsfähigkeit, wodurch die organisatorische Reproduktion gewährleistet wird. Zuletzt betont Becker den gesellschaftlichen Bildungsbedarf, bei dem die Weiterbildung einen Beitrag dazu leistet, den gesellschaftlichen Fortschritt zu fördern (Feistel/Schwarz 2017, S. 473).

Diese enge Verbindung zwischen betrieblicher Weiterbildung und Personalentwicklung betont die gemeinsame Rolle bei der Förderung von Mitarbeitenden und der Erreichung der Unternehmensziele (Dewe/Feistel 2013, S. 48).

Für die betriebliche Weiterbildung können folgende Funktionen genannt werden, die sich auf die Zwecke oder Ziele, die mit der Bereitstellung von Weiterbildungsmaßnahmen in einem Betrieb verbunden sind, beziehen. Vorrangig steht die Qualifizierung des Mitarbeitenden, die angepasst an die Weiterbildungsmaßnahme im Betrieb, erweitert und entwickelt werden können. Dadurch wird eine Steigerung der Produktivität angestrebt. Zudem kann die Bereitstellung von Weiterbildungsmaßnahmen die Motivation der Mitarbeitenden steigern und sie dazu ermutigen, länger in der Organisation zu bleiben. Folglich besteht die Aufgabe der betrieblichen Weiterbildung darin, die bereits erlangten beruflichen Qualifikationen der Mitarbeitenden zu gewährleisten und diese fortlaufend an die sich wandelnden Arbeitsansprüche anzupassen, um sowohl den individuellen beruflichen Fortschritt als auch die Interessen des Unternehmens zu unterstützen (Wegerich 2015, S. 6). Des Weiteren kann das Angebot und die Finanzierung betrieblicher Weiterbildung als Werbeinstrument fungieren, das die Attraktivität des Arbeitgebers steigert und nach außen hin positive Signale aussendet (Dewe/Feistel 2013, S. 51ff).

Festzuhalten ist, dass die betriebliche Weiterbildung eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der Mitarbeitenden und den Erfolg der Organisation spielen kann. Betriebliche Weiterbildung fördert Qualifikationen, steigert die Produktivität und stärkt die Mitarbeiterbindung. Zudem kann sie als Werbeinstrument zur Steigerung der Attraktivität des Arbeitgebers dienen.

1.3.2 Formen

Im Kontext der betrieblichen Weiterbildung werden eine Vielzahl von Formen und Instrumenten verwendet. Diese werden in geplanten Phasen durchgeführt, um die Mitarbeitenden angemessen qualifizieren zu können. Einer dieser Form ist die arbeitsplatznahe Weiterbildung, die unter dem Begriff "on-the-job" bekannt ist. Diese können in ältere und neuere Formen unterteilt werden. Zu den älteren zählen die Unterweisung, Seminare und Kurse, die eine traditionelle Bedeutung haben und als konventionelle Formen der betrieblichen Weiterbildung bekannt sind. Sie basieren auf fundierten pädagogischen Grundlagen, die darauf abzielen, grundlegende individuelle Kenntnisse zu vermitteln. Diese konventionellen Ansätze werden in Betrieben häufig angewendet.

Neben den konventionellen Formen existieren neuere Formen: Job-Rotation, Austauschprogramme, Lern- und Qualitätszirkel sowie selbstgesteuertes Lernen. Diese Formen werden meist in Gruppen durchgeführt und konzentrieren sich auf die Lösung von Problemen am Arbeitsplatz. Darüber hinaus ermöglichen die neueren Formen ein arbeitsplatznahes oder arbeitsintegriertes Lernen in der Organisation (Moraal/Azeez/Lorig/Schreiber 2010 und Dewe/Feistel 2013, S. 82ff).

Zusätzlich zu den arbeitsplatznahen Formen gehören Informationsveranstaltungen zur betrieblichen Weiterbildung, die in Fachvorträgen, Fachmessen, Erfahrungsaustauschkreise oder Tagungen stattfinden können (Dewe/Feistel 2013, S. 39).

Eine alternative Weiterbildungsform neben Präsenzveranstaltungen ist die digitale Form, die auf den Fortschritten im Bereich der Kommunikations- und Informationstechnologien sowie deren zunehmender Verbreitung basieren. Diese werden häufig in der Literatur als E-Learning zusammengefasst (Dehnbostel 2022, S. 63ff).

Nachfolgend werden verschiedenen Formen der betrieblichen Weiterbildung skizzenhaft dargestellt.

Lernzirkel

In Lernzirkeln kommen Beschäftigte regelmäßig mit dem vorrangigen Ziel zusammen, sich über die Anforderungen der Arbeitsorganisation, der Arbeitsverfahren und des Arbeitsplatzes weiterzubilden. Es geht darum, besser zu verstehen, wie man die Arbeit organisiert, Abläufe effizienter gestaltet und den Arbeitsplatz optimiert. Der Zirkel wird nur als Weiterbildung betrachtet, wenn der Schwerpunkt darauf liegt, dass die Teilnehmer*innen dabei tatsächlich etwas Neues lernen.

Job-Rotation

Unter *Job-Rotation* versteht man eine Form, bei der die Mitarbeitenden im Voraus geplant, zwischen verschiedenen Aufgabenbereichen oder Positionen innerhalb des Betriebes, rotieren. Das Hauptziel von Job-Rotation besteht darin, den Mitarbeitenden eine breitere Palette von Fähigkeiten und Erfahrungen zu vermitteln, indem sie die Möglichkeit erhalten, verschiedene Rollen innerhalb des Betriebes zu übernehmen. Anzumerken ist, dass diese Methode nur dann als Weiterbildungsmaßnahme gilt, wenn sie im Voraus geplant ist und speziell darauf abzielt, die Fähigkeiten der Teilnehmenden weiterzuentwickeln (BIBB 2009, S. 4).

E-Learning

E-Learning umfasst alle Lern- und Lehrmethoden, die digitale Medien verwenden oder die zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion fördern. Es bezeichnet das elektronisch unterstützte Lernen, Lehren oder Begleiten in formalen oder non-formalen Kontexten. Darüber hinaus wird es auch informell durch den Einsatz digitaler Technologien im Arbeitsalltag praktiziert. Das organisierte Lernen findet in verschiedenen Formen von Webinaren/Virtuell Classroom bis hin zu Blended Learning statt.

Virtuelle Lehrräume und Webinare werden in der Regel von einem Trainer oder einer Trainerin geleitet und sind zeitlich festgelegte Seminare oder Lerneinheiten, die online stattfinden. Blended Learning ist eine Methode der betrieblichen Weiterbildung, die verschiedene Lernformate kombiniert, darunter traditionelle Präsenzschulungen, Online Lernmodule und interaktive E-Learning-Inhalte. Diese Methode bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, flexibel zu lernen und sich sowohl eigenständig als auch unter Anleitung weiterzubilden. Das E-Learning gewinnt zunehmend an Bedeutung in der betrieblichen Weiterbildung, wobei die Corona Pandemie diese Formate zusätzlich verstärkt hat (Dehnbostel 2022, S. 63ff).

Selbstgesteuertes Lernen

Zu dem selbstgesteuerten Lernen gehören vorausgeplante individuelle Weiterbildungsaktivitäten, wie sie beispielsweise durch E-Learning realisiert werden. Dabei übernehmen die Mitarbeitenden weitgehend eigenständig die Festlegung von bestimmten Zielen, Inhalten und Methoden des Lernprozesses innerhalb eines definierten Rahmens. Ebenso liegt die Auswahl der Methoden, Instrumente und Hilfsmittel zur Durchführung des Lernens sowie in Bezug auf ihr eigenes Tempo weitgehend in ihrer Verantwortung (Dehnbostel 2022, S. 74).

Festzuhalten ist, dass keine festgelegte Form für betriebliche Weiterbildung existiert. Stattdessen müssen die verschiedenen Formen kontinuierlich anhand der Teilnehmenden, Lehrenden, Ziele und Inhalte sowie der organisatorischen Rahmenbedingungen des Betriebs flexibel angepasst werden. Entscheidend ist, dass die Formen auf die individuellen Bedürfnisse und Anforderungen abgestimmt sind. Dennoch kann eine erfolgreiche Umsetzung erst erreicht werden, wenn die Mitarbeitenden sich zunehmend reflexiv mit den betrieblichen und beruflichen Erfordernissen auseinandersetzen und die Bedeutung von betrieblicher Weiterbildung wahrnehmen (Feistel/Schwarz 2017, S. 475ff).

1.3.3 Aktuelle betriebliche Weiterbildungszahlen – ein Überblick über die Datenlage

Im Folgenden wird das betriebliche Weiterbildungsverhalten bei Erwachsenen in Deutschland überblicksartig vorgestellt. Dafür werden die Ergebnisse aus der Adult Education Survey: AES herangezogen.

Diese Erhebung basiert auf einer Altersgruppe von 18 bis 69 Jahren, wobei die Gesamtzahl dieser Gruppe laut Bevölkerungsfortschreibung 55,9 Millionen⁴ Personen beträgt. Insgesamt wurden in der AES 2022, 9820 gültige Befragungen von Personen durchgeführt. Die Studie beinhaltet Daten über die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten, die wahrgenommenen Weiterbildungsaktivitäten und aktuelle Themen wie die Integration digitaler Medien in Weiterbildungsmaßnahmen.

Die Weiterbildungsaktivität wird in der AES in drei Kategorien unterteilt: betriebliche Weiterbildung, individuelle berufsbezogene und nicht-berufsbezogene Weiterbildung. Bei der betrieblichen Weiterbildung finanziert der Arbeitgeber die Maßnahmen. Im Gegensatz dazu erfolgt die individuelle berufsbezogene Weiterbildung ausschließlich aus beruflichen Motiven. In der vorliegenden Arbeit werden insbesondere die Ergebnisse der betrieblichen Weiterbildung hervorgehoben (BMBF 2024, S. 8ff).

In Deutschland stellt die betriebliche Weiterbildung den größten Teilbereich der Erwachsenen- und Weiterbildung dar (Käpplinger 2018, S. 51). Die demographische, organisatorische und technologische Veränderung trägt dazu bei, dass ein steigender Bedarf an qualifizierten Fachkräften entsteht. Dies führt zu einer zunehmenden Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung sowohl für die Mitarbeitenden als auch für Betriebe (BIBB 2023, S. 309). Insgesamt betrug im Jahr 2022 die Teilnahmequote an

⁴ Stand 31.12.2020.

betrieblicher Weiterbildung 48%. Demnach übertrifft das Ausmaß der betrieblichen Weiterbildung weiterhin deutlich die der nicht berufsbezogenen 17% und der individuell berufsbezogenen Weiterbildung 8% (BMBF 2024, S. 2).

Des Weiteren zeigt die AES, dass das Weiterbildungsverhalten in Deutschland je nach Bevölkerungsgruppe variiert. Die Beteiligung von Männern an betrieblicher Weiterbildung ist leicht höher als die von Frauen, mit einer Quote von 49% gegenüber 46% (BMBF 2024, S. 35-37). Hinsichtlich des Alters, bleibt die betriebliche Weiterbildung am häufigsten bei Personen im Alter von 25 bis 54 Jahren vertreten (BMBF 2024, S. 41). Bezüglich der Berufsgruppe - Arbeitende, Angestellte, Beamte und Selbstständige – bestehen Unterschiede in der Weiterbildungsteilnahme. So liegt die Beteiligung der Beamtinnen und Beamten mit 76% an erster Stelle, gefolgt von Angestellten 66% und Arbeitern 46%, während Selbstständige eine Teilnahmequote von 33% aufweisen (BMBF 2024, S. 26).

Darüber hinaus ist die Größe eines Betriebs für die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung entscheidend. Dabei steigt mit zunehmender Betriebsgröße die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung, denn in Kleinbetrieben mit ein bis neun Beschäftigten liegt die Quote der betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen bei 49%, während Betriebe mit 1000 oder mehr Beschäftigten 71% beträgt (BMBF 2024, S. 29).

Betrachtet man die Dauer der Weiterbildungsaktivität, so lässt sich feststellen, dass die Angebote der betrieblichen Weiterbildung tendenziell eher von kurzer Dauer sind. So erstrecken sich rund 91% der Angebote über einen Zeitraum von einigen Stunden bis zu mehreren Tagen. Im Vergleich zu anderen Weiterbildungsaktivitäten, erfordern diejenigen der betrieblichen Weiterbildung weniger Zeit (BMBF 2024, S. 45).

Die aufgeführten Ergebnisse aus der AES 2022 unterstreichen die wesentliche Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung innerhalb des Bildungskontextes und ihre Bedeutung für die individuelle und berufliche Entwicklung.

1.3.4 Erklärung der Weiterbildungsbeteiligung: Rational-Choice-Theorie

Im vorherigen Abschnitt 1.3.3 wurde aufgezeigt, wie hoch die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung ist. Nachfolgend wird ein grober Überblick über einen theoretischen Ansatz gegeben, der zur Erklärung und Verständnisrekonstruktion der Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen geeignet ist.

Eine einheitliche Theorie, die alle Aspekte vollständig erklären kann, gibt es in der betrieblichen Weiterbildung nicht (Reich-Claassen 2015, S. 77-78). Zudem wird oft kritisiert, dass die theoretische Entwicklung in der betrieblichen Weiterbildungsforschung trotz eines Aufschwungs in diesem Bereich nicht Schritt gehalten hat (Käpplinger 2018, S. 680). Häufig werden jedoch ökonomische Ansätze zur Erklärung des Weiterbildungsverhaltens im Bereich sowohl der beruflichen als auch der betrieblichen Weiterbildung verwendet. Dabei werden verschiedene Ansätze unterschieden, wie Theorien der rationalen Wahl, Transaktions- und Segmentationskostenansatz sowie die theoretischen Ansätze der Humankapitaltheorie. Letztere, die Humankapitaltheorie, ist ein bewährtes Modell in der betrieblichen Weiterbildungsforschung. Sie wird vor allem bei quantitativen Analysen großer Datensätze angewendet und ermöglicht es, die Unterschiede in der Teilnahme an oder dem Verzicht auf Weiterbildungsmaßnahmen zwischen verschiedenen Betrieben, Branchen oder Volkswirtschaften zu erklären (Käpplinger 2018, S. 686).

Im weiteren Verlauf wird jedoch die Theorie der rationalen Wahl näher erläutert, da sie häufig zur Analyse des Verhaltens in Bezug auf berufliche Weiterbildung verwendet wird. Zu dieser Theorie gehört unter anderem der entscheidungstheoretische Ansatz der Rational-Choice-Theorie (RCT) (Reich-Claassen 2015, S. 78).

Die RCT ist eine Theorie, die sich auf die Handlungen einzelner Akteur*innen konzentriert und somit das individuelle Verhalten auf rationale Weise in sozialen, politischen und wirtschaftlichen Entscheidungssituationen erklärt. Zudem postuliert sie, dass rationale Akteurinnen und Akteure ihre Handlungen sorgfältig planen und absichtsvoll ausführen, indem sie ihre Entscheidungen bewusst abwägen (Richter 2016, S. 219ff).

Nach der RCT wählt der*die Akteur*in aus einer Reihe verfügbarer Handlungsalternativen genau diejenige aus, die aus seiner*ihrer Sichtweise heraus „den erwarteten Nutzen maximiert“ (Reich-Claassen 2015, S. 78) – sei es die Beteiligung an Bildungsprozessen oder das Absehen davon. Hierbei erfolgt eine Abwägung der voraussichtlichen monetären/nicht monetären Kosten und Erträge sowie der wahrscheinlichen Erfolgchancen der Handlungen innerhalb der Berufspraxis. Die Entscheidung für eine bestimmte Handlungsalternative zielt darauf ab, den persönlichen Nutzen zu maximieren, während gleichzeitig die Kosten und Investitionen auf ein Minimum beschränkt werden (Reich-Claassen 2015, S. 77ff).

Um die individuellen Gründe für die Teilnahme an Bildungsprozessen im Erwachsenenalter zu verstehen, wird in vielen Untersuchungen oft auf das psychologische Konzept der Lernmotivation Bezug genommen, das im nachfolgenden Kapitel 1.4.1 näher dargestellt wird.

1.3.5 Erfolgsfaktoren und Herausforderungen betrieblicher Weiterbildung

Der Erfolg von Weiterbildung hängt von verschiedenen Faktoren wie Ressourcen und Rahmenbedingungen ab, die sowohl auf betrieblicher als auch auf individueller Ebene erfüllt sein müssen. Zu den essenziellen Ressourcen zählen in erster Linie finanzielle Mittel gepaart mit ausreichender Zeit. Allerdings wird in der Praxis häufig die Voraussetzung, dass genügend zeitlicher Spielraum bereitgestellt wird, nicht erfüllt. Des Weiteren sind auch die Motivation der Teilnehmer*innen, die Qualität und Organisation der Maßnahmen sowie die Wertschätzung der Bildungsergebnisse bedeutsam (Heidemann 2010, S. 9).

Die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) veröffentlichte ein Diskussionspapier, das die Anforderungen an Weiterbildung auflistet. Nach Auffassung der AGJ ist Weiterbildung dann gelingend, wenn sie fest in die Personal- und Qualitätsentwicklung des Anstellungsträgers eingebunden ist. Außerdem betont auch die Arbeitsgemeinschaft, dass es bestimmte Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung von Weiterbildung gibt, insbesondere in Bezug auf den Transfer in die Arbeitspraxis. Im Folgenden werden spezifische Bedingungen für eine gelingende Weiterbildung aufgeführt.

Damit die Ziele von allen Mitarbeiter*innen Bekanntheit und Akzeptanz erhalten, ist es entscheidend, dass der Anstellungsträger zielorientiert vorgeht und die Entwicklungsziele gemeinsam mit einer Vielzahl von Mitarbeitenden festlegt. Darüber hinaus tragen Arbeitgeber die Verantwortung, den individuellen Kompetenzbedarf ihrer Mitarbeiter*innen zu ermitteln. Ebenso ist es wichtig, dass die Mitarbeiter*innen aktiv am Entwicklungsprozess des Weiterbildungskonzepts beteiligt werden. Die Festlegung der Rahmenbedingungen für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen sollte in enger Absprache mit der Mitarbeiter*innenvertretung erfolgen und klar definiert sein. Eine Verpflichtung zur Teilnahme sollte nur in speziellen Ausnahmefällen bestehen. Ebenso ist die finanzielle Unterstützung und Förderung der Weiterbildung durch den Anstellungsträger von wesentlicher Bedeutung. Um die Motivation zur Weiterbildung zu fördern, sollten verschiedene Instrumente zur Steuerung und Klärung eingesetzt werden,

insbesondere Mitarbeiter*innengespräche zur Festlegung entsprechender Ziel- und Leistungsvereinbarungen (AGJ 2011, S. 7ff).

Für einen erfolgreichen Transfer des während der Weiterbildung erlangten Wissens in die Arbeitspraxis, sind auch unterstützende, gestaltete Rahmenbedingungen seitens des Arbeitgebers erforderlich. Dies umfasst die Ausgestaltung der Weiterbildung selbst, sodass die Umsetzung in den Arbeitsalltag ein integraler Bestandteil der Maßnahme ist. Als besonderes Beispiel nennt die AGJ, dass es bei den umfassenden Weiterbildungen besonders von Vorteil ist, wenn geschulte Fachkräfte, wie Mentor*innen, den Transfer der erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse in die tägliche Praxis begleiten und fördern (AGJ 2011, S. 9).

Neben den genannten Anforderungen, die für eine erfolgreiche betriebliche Weiterbildung notwendig sind, bestehen weiterhin kontinuierlich Herausforderungen. Münchenhausen, Schmitz und Schönfeld weisen beispielsweise darauf hin, dass der „Veränderungsprozess in den Lern- und Weiterbildungsformaten“ (2021, S. 144) eine besondere Herausforderung darstellt. Dies betrifft insbesondere die Schaffung digitaler und traditioneller Formate sowie die Suche nach einer geeigneten Kombination beider Ansätze. Darüber hinaus schließt dies auch die Bereitstellung der erforderlichen technischen Voraussetzungen und die geeignete Ausrüstung am Arbeitsplatz ein. Ein weiteres Problem liegt in der Motivation und Teilnahmebereitschaft aller Mitarbeitenden an Weiterbildungsmaßnahmen. Insbesondere bei digitalen Formaten treten oft Unsicherheiten auf, die bis hin zur offenen Ablehnung reichen können. Zusätzlich stellt die Gewährleistung von Lernzeiten während der Arbeitszeit sowie die flexible Gestaltung der Arbeitszeit häufig einen anspruchsvollen Prozess für die Organisation dar (Münchenhausen et al. 2021, S. 144).

Zusammenfassend zeigt sich, dass eine erfolgreiche betriebliche Weiterbildung nicht nur die Erfüllung grundlegender Anforderungen voraussetzt, sondern dass es auch einer kontinuierlichen Überwindung komplexer Herausforderungen bedarf.

1.4 Lernen im Erwachsenenalter

Wie bereits in den vorherigen Kapiteln dargelegt, besteht eines der Ziele und Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildung, das Lernen bei Erwachsenen zu fördern (Ludwig 2011, S. 147). Um sich mit dem Thema Lernen im Erwachsenenalter jedoch genauer auseinandersetzen zu können, ist es zunächst erforderlich, eine Klärung der beiden Begriffe vorzunehmen.

Die Pädagogik verweist bei der Definition des Erwachsenseins hauptsächlich auf Anordnungen anderer Disziplinen wie beispielsweise der Rechtswissenschaft, der Medizin, der Psychologie oder der Soziologie, da diese klare Bezugsgrößen verwenden. Ein Erwachsener wird oft durch körperliche Merkmale wie sexuelle Reife oder durch rechtliche Aspekte wie die Geschäfts- und Strafmündigkeit gekennzeichnet. Die Geschäfts- und Strafmündigkeit tritt mit dem Erreichen der Volljährigkeit ein (Schellhammer 2017, S. 12). Dennoch können selbst bei diesen offensichtlichen Merkmalen der Reife individuelle und kulturelle Unterschiede auftreten (Grotlüschen 2022, S. 942). Der Begriff des Lernens ist vielschichtig und unterliegt keiner einheitlichen Definition. Gleichwohl besteht die Übereinkunft, dass es sich beim Lernen um einen grundlegenden Prozess handelt, durch die Menschen Wissen aufnehmen, verarbeiten und/oder Fähigkeiten entfalten können. Allerdings ist Lernen nicht unmittelbar zu beobachten, sondern muss durch Verhaltensänderungen erschlossen werden (Schmidt 2008, S. 31).

In der Erwachsenen- und Weiterbildung wird der Begriff des Lernens verwendet, um die Eigenständigkeit des Handelns von Teilnehmer*innen im Zusammenhang mit dem Erwerb von Wissen und Fähigkeiten hervorzuheben. Gekennzeichnet ist das Lernen von Erwachsener dadurch, dass sie wissen wollen, warum sie etwas und wie sie etwas lernen. Bereits vorhandene Erfahrungen nutzen sie als Ressource und gestalten dabei ihr Lernen zielgerichtet, selbstbestimmt und freiwillig (Nolda 2008, S. 85).

Dennoch liegt die Verantwortung des individuellen Lernens bei dem Individuum, das geprägt wird durch die Strukturierung von Lernbemühungen, die Ausarbeitung von Lernerwartungen sowie durch die Beobachtung und Dokumentation von Lernerfolgen innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung. Im Fokus beim Lernen von Erwachsenen stehen primär Formen des Weiterlernens, das ein stetiges Dazu- und Umlernen erfordert (Dinkelaker 2015, S. 49-50).

Zur Vertiefung der theoretischen Grundlagen werden in den folgenden Abschnitten wichtige Konzepte des Lernens erläutert. Im Abschnitt 1.4.1 wird die Lernmotivation, sowohl die extrinsische als auch die intrinsische, detailliert behandelt. Im Abschnitt 1.4.2 werden die Lernstile nach Frederic Vester näher erläutert.

1.4.1 Lernmotivation: theoretischer Zugang

Eine Vielzahl von Theorien und empirischen Erkenntnissen zu dem Thema Lernmotivation wurden von der psychologischen Forschung entwickelt. Obwohl sie bildungs-

übergreifend von Nutzen ist, wurde sie vorwiegend für Kinder, Jugendliche und Heranwachsende beleuchtet. In Anbetracht dessen, dass die Theorien allgemeingültig gefasst sind, können die Annahmen und Ergebnisse auch für die Erwachsenen- und Weiterbildung Anwendung finden. Im Folgenden wird eine ausgewählte Theorie und ein Konstrukt wesentlich dargestellt (Schrader 2018 S. 108).

Lernmotive beschreiben individuelle, zeitlich andauernde Beweggründe bzw. Anreize, die Menschen dazu motivieren, zielgerichtet etwas zu lernen oder Wissen zu erwerben. Die Handlungsbereitschaft ist von den individuellen Aspekten der Person wie beispielsweise den Zielen, Werten oder Bedürfnissen abhängig. Zusätzlich sind sie auch bedingt durch die empfundenen Handlungsantriebe in einer Situation (Arnold et al. 2023, S. 274).

Aus einem Bündel von Motiven besteht Lernmotivation und sie gehört zum menschlichen Dasein. Der Ursprung des Begriffs Motivation liegt im lateinischen Verb *movere*, das bewegen bedeutet. Dies verdeutlicht den grundlegenden Sinn der Motivation: das Streben in eine bestimmte Richtung.

Im Mittelpunkt steht das von inneren oder äußeren Antrieben geleitete Bestreben, Ziele zu erreichen oder Bedürfnisse zu befriedigen. Motivation kann als psychischer Prozess definiert werden, der dazu dient, zielgerichtetes Handeln zu initiieren, zu steuern, aufrechtzuerhalten und zu bewerten (Dresel/Lämmle 2011, S. 81). Zudem ist Motivation entscheidend für die Leistung, den Lernfortschritt, das Wohlergehen und die Selbstbestimmung. Sie beeinflusst maßgeblich die Richtung, die Dauer und die Intensität der Lernprozesse (Riedl/Schelten 2013, S. 163). Der Psychologe Werner Corell betont, die entscheidende Bedeutung der Motivation und argumentiert, dass ohne sie weder Lernen noch Entwicklung möglich wären (Spinath 2022, S. 740). Diese Erkenntnis unterstreicht die Grundlage für das Lernen, dass eine gewisse Motivation oder ein persönliches Lerninteresse für ein effektives Lernen unerlässlich ist.

Der Begriff der Lernmotivation fungiert als Überbegriff, der verschiedene Motivationsarten zusammenführt. Diese sind im Kontext des Lernens von entscheidender Bedeutung und tragen maßgeblich zur individuellen Bildung bei. Ohne das Vorhandensein von Lernmotivation ist es schwer, ein beabsichtigtes und zielgerichtetes Lernen zu erreichen. Die Begrifflichkeit Lernmotivation umfasst theoretische Konstrukte wie extrinsische und intrinsische Motivation, Interesse, Erwartungen und Werte, Ziele, Leis-

tungsmotive und viele mehr. Die genannten Konzepte versuchen die Frage zu beantworten, warum ein Mensch lernt oder welche Motivation die Person zum Lernen hat (Spinath 2022, S. 740).

Das *extrinsische* und *intrinsische* motivierte Verhalten ist in der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Decis und Ryans vertreten.

Decis und Ryans fragen nach den Motivationsbedingungen -faktoren für selbstbestimmtes Handeln. Demnach zeigt sich ein Mensch motiviert, „wenn er etwas erreichen möchte, ein Ziel verfolgt und bereit ist Mittel einzusetzen, um einen angezielten zukünftigen Zustand zu erreichen [...]“ (Rohlf's 2011, S. 96).

Auf die Motivation, die durch äußere Faktoren beeinflusst wird, bezieht sich das extrinsische motivierende Verhalten. Der Grund dafür ist nicht die Tätigkeit selbst, sondern deren Konsequenzen. Eine entscheidende Rolle spielt dazu die extrinsische Motivation in der Arbeit etwa durch ein positives Feedback und somit die Steigerung des sozialen Ansehens, ein höheres Gehalt oder die mögliche Aufstiegschance (Schellhammer 2017, S. 60ff). Extrinsisches Verhalten ist äußerst vielfältig und weist in Bezug auf ihre Auswirkungen eine Vielschichtigkeit auf. Deci und Ryan klassifizieren ungeachtet dessen verschiedene Formen der extrinsischen Motivation danach, wie stark sie mit den persönlichen Wertvorstellungen und Zielen der handelnden Person verbunden sind. Sie bezeichnen es als selbstbestimmte extrinsische Motivation, wenn die Konsequenzen einer Handlung als persönlich bedeutsam bewertet werden, basierend auf der Wichtigkeit oder Nützlichkeit für persönliche Ziele. Ein Beispiel im Bereich der betrieblichen Weiterbildung ist, wenn Schulsozialarbeiter*innen sich aus persönlicher Überzeugung heraus dazu entscheiden, an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen, nicht nur aufgrund externer Anreize, sondern weil sie davon überzeugt sind, dass dadurch ihre beruflichen Fähigkeiten verbessert werden.

Eine weitere Form der extrinsischen Motivation ist die fremdbestimmte. Die fremdbestimmte extrinsische Motivation bezieht sich auf eine Situation, in der der Wert einer Handlung durch externe Kontrollmechanismen wie Belohnungen und Bestrafungen bestimmt wird, in die Personen und Handlungen eingebunden sind (Dresel/Lämmle 2011, S. 89-90). Ein Beispiel hierfür im Kontext betrieblicher Weiterbildung wäre, wenn ein Mitarbeiter an Schulungen ohne persönliches Interesse teilnimmt, weil ihm vom Arbeitgeber ansonsten negative Konsequenzen wie eine Versetzung oder Kündigung drohen.

Das Gegenstück: das intrinsische motivierte Verhalten definiert sich vor allem aus den inneren Faktoren wie persönliches Interesse oder die Freude an einer bestimmten Sache, die mit Befriedigung einhergeht. Des Weiteren besteht eine Verbindung zu den Lerninhalten seitens des Individuums, die die Motivation auslöst. Die genannten Faktoren gelingen unabhängig von äußeren Belohnungen oder Druck.

Die zwei Formen der Motivation können auch gemeinsam bestehen, mit je unterschiedlicher Gewichtung. Dennoch ist die intrinsische Motivation von besonderer Bedeutung, da sie langfristige Lernerfolge und Ausdauer im Lernprozess bewirken kann. Darüber hinaus führt intrinsische Motivation zu innerer Zufriedenheit, Freiheit und Befriedigung, wenn beim Lernen das eigene Selbst im Mittelpunkt steht. Eine genauere Betrachtung der extrinsischen Motivation basierend auf dem Grad der Selbstbestimmung ist erforderlich, um die Auswirkungen verschiedener Handlungsfolgen angemessen zu erklären.

Vor diesem Hintergrund sollten Angebote in der Erwachsenen- und Weiterbildung so konzeptualisiert werden, dass sie die Interessen der Teilnehmenden ansprechen und sie möglichst intrinsisch motiviert (Schellhammer 2017, S. 60ff). Festzuhalten ist, dass Lernmotivation nicht auf eine einzige Form beschränkt ist, sondern vielmehr aus verschiedenen Motivationen und Aspekten besteht. Doch allen gemeinsam ist, dass sie letztendlich die Lernprozesse eines Individuums und den damit einhergehenden Lerneffekt beeinflussen.

1.4.2 Lernstile

Im Laufe der Zeit wurde immer wieder versucht, die Arten des Erwachsenenlernens zu dokumentieren. Dabei handelt es sich um Vorlieben für Verhaltens- und Handlungsweisen, die in Situationen des Lernens Bedeutung erlangen. Im Verlauf des Lebens können sich diese verändern und von den jeweiligen Umständen oder Kontexten abhängen. Demnach sind die Lernprozesse der Erwachsenen sowohl individuell als auch kollektiv unterschiedlich. Die jeweiligen Lernstile können verschiedenartig klassifiziert werden und sind in zahlreichen Theorien und Modellen dokumentiert. Im Folgenden wird die Einteilung nach der klassischen Form - in Anlehnung nach Vester - vorgenommen (Schellhammer 2017, S. 65).

Die Idee, Lernende in Lernstile einzuteilen, führt zur Unterteilung in Lerntypen. Hierbei werden die Lernenden einem spezifischen Lerntypus zugeordnet. Das Hauptziel die-

ser Kategorisierung besteht darin, den Lernenden passgenaue Anweisungen und Materialien bereitzustellen, die ihren individuellen Lernprozessen förderlich sind und somit ihre Lernerfahrungen optimieren sollen.

Frederik Vester unterscheidet dabei vier Lerntypen. Beginnend mit dem visuellen Lerntyp, hier ist das Lernen geprägt durch Beobachten und Sehen. Dabei werden verschiedene Informationen visuell – mit dem Auge - aufgenommen. Im Gegenzug steht bei dem auditiven Lerntyp das Hören im Mittelpunkt. Erwachsene können hierbei die Informationen am besten durch die Akustik wahrnehmen. Mit inbegriffen ist auch das laute Vorlesen eines Lernmaterials. Personen mit einem kinästhetischen, haptischen Lernstil, Lernen durch körperliche und praktische Aktivität und Bewegung. Handlungen werden dabei tatsächlich aus- und durchgeführt, wodurch Zusammenhänge erkannt werden. Die Erfahrungen zu Abläufen und Umsetzungen aus den erfahrenen Situationen, können helfen, das Gelernte abzurufen (Schellhammer 2017, S. 65).

Der vierte Lerntyp, bekannt als der kognitive Typ, bezieht sich auf Lernende, die vorwiegend auf kognitive Prozesse zurückgreifen, um neue Informationen zu erlernen. Im Gegensatz zu den anderen Lerntypen, die auf bestimmte Sinnesmodalitäten wie Sehen, Hören oder Berühren fokussiert, charakterisiert sich der kognitive Lerntyp durch die bevorzugte Nutzung von mentalen Denkprozessen zur Informationsaufnahme und -verarbeitung, unabhängig von der Sinnesmodalität (Pierre-Yves/Torsten 2015, S. 14ff).

2. Schulsozialarbeit

In der vorliegenden Arbeit wird die Begrifflichkeit Schulsozialarbeit verwendet. Die Entscheidung dafür basiert auf verschiedenen Gründen, die eine Verwendung rechtfertigen:

- Der Begriff Schulsozialarbeit ist im deutschsprachigen Raum gut etabliert und lässt sich nahtlos in die internationale Debatte zur School Social Work integrieren. Im Gegensatz dazu erfordern andere Begriffe zusätzliche begriffliche Erläuterungen, um ihre Bedeutung und Anwendungsbereiche zu verdeutlichen.
- Der Begriff Schulsozialarbeit hebt die gemeinsame Verantwortung von Schule und Sozialer Arbeit für das entsprechende Angebot als ein „eingrenzbare Arbeitsfeld“ (Speck 2022, S. 37) hervor.
- Der Begriff Schulsozialarbeit ist allgemein bekannt und in allen Bundesländern etabliert. Bundesländerspezifische Begriffe hingegen benötigen oft zusätzliche

Erläuterungen und werden im öffentlichen Diskurs meist wieder unter Schulsozialarbeit zusammengefasst (Speck 2022, S. 36ff).

Das gegenwärtige Kapitel zielt darauf ab, einen umfassenden Überblick über die Schulsozialarbeit zu geben, indem es die Definition, rechtliche Rahmenbedingungen und Finanzierung, Zielgruppen und Ziele, Handlungsprinzipien, Träger und die Bedeutung von Weiterbildung behandelt. Es soll ein grundlegendes Verständnis für die Konzepte, Strukturen und die Bedeutung der Schulsozialarbeit vermitteln.

2.1 Versuch einer Definition

Der Begriff Schulsozialarbeit lässt sich in der Fachliteratur nicht eindeutig definieren. Zwar findet der Begriff Schulsozialarbeit im alltäglichen Sprachgebrauch in Deutschland Verwendung, dennoch liegen je nach inhaltlicher sowie trägerbezogenen Ausrichtung von Schulsozialarbeit zahlreiche, unterschiedliche Begrifflichkeiten und Definitionen in den verschiedenen Bundesländern vor (Stüwe et al. 2015, S. 17).

Nähert man sich dem Begriff Schulsozialarbeit genauer, kann festgestellt werden, dass dieser sich aus zwei Wörtern Schule und Sozialarbeit zusammensetzt. Die Schule als Institution bietet Kindern und Jugendlichen einen Ort des Lernens und der Bildung (Pötter 2018, S. 19). Die Begrifflichkeit Sozialarbeit leitet sich aus dem heutzutage verwendeten Begriff: Soziale Arbeit ab. Hierbei entwickelte der deutsche Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. eine allgemein gültige Definition.

„Soziale Arbeit fördert als praxisorientierte Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen, soziale Entwicklungen und den sozialen Zusammenhalt sowie die Stärkung der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen. [...] Soziale Arbeit befähigt und ermutigt Menschen, sodass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern, dabei bindet sie Strukturen ein“ (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.).

Diese Definition beschreibt umfassend das Handlungsfeld Soziale Arbeit, indem sie die Förderung gesellschaftlicher Veränderung, die Stärkung der Autonomie von Menschen und die Anwendung von Prinzipien wie soziale Gerechtigkeit und Menschenrechte hervorhebt. Soziale Arbeit nutzt Theorie und Wissen aus verschiedenen Bereichen, um Menschen zu befähigen, Herausforderungen zu bewältigen und das Wohlergehen zu verbessern.

Der Autor Speck erarbeitete eine weitere praxisnahe Definition für Schulsozialarbeit, die in zunehmend mehr Konzepten Verwendung findet:

„Unter Schulsozialarbeit wird [...] ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräfte auf einer verbindlichen vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beitragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen" (2006, S. 23).

Speck hebt in seiner Definition die Ziele, die verbindliche Zusammenarbeit und das eigenständige, professionelle Handlungsfeld der Schulsozialarbeit hervor, die als eigenständiges und professionelles Angebot an der Schule dargestellt wird. Insbesondere unterstreicht es, dass Schulsozialarbeit darauf abzielt, die Entwicklung junger Menschen zu fördern, Bildungsbenachteiligungen zu verringern und Erziehungsberechtigte sowie Lehrkräfte zu beraten, um eine unterstützende Umgebung für Schüler*innen zu schaffen.

In dem 16. Kinder- und Jugendbericht wird die Schulsozialarbeit grundlegend nicht mehr als Unterstützungsangebot betrachtet. Vielmehr ist sie mit ihren sozialpädagogischen Angeboten für alle Kinder und Jugendlichen an der Schule tätig (BMFSFJ 2020, S. 193).

In den einzelnen Bundesländern sind verschiedene Bezeichnungen und Arbeitsbeschreibungen zu Schulsozialarbeit gegenwärtig. Während in einigen Ländern von Schuljugendarbeit oder schulbezogene Jugendarbeit gesprochen wird, sind in Bayern die Begriffe Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen JaS geläufig. Diese Unterschiede sind nicht nur sprachlich, sondern auch in Finanzierung, Förderung und Zielgruppe (Stüwe et al. 2015, S. 18).

2.2 Rechtlicher Rahmen und Finanzierung

Die Schulsozialarbeit ist ein Teilbereich des Handlungsfeldes Kinder- und Jugendhilfe. Entsprechend spiegeln sich die Werte, Grundsätze, Prinzipien und rechtlichen Bestimmungen des genannten Handlungsfeldes in den Methoden, im Handeln und in den Techniken der Schulsozialarbeit wider (Pötter 2018, S. 23). Bis 2021 leitete sich der rechtliche Rahmen der Schulsozialarbeit aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz –

SGV VIII – ab, da keine eigenen Gesetzesnormen für die Schulsozialarbeit vorhanden waren (Stüwe et al. 2015, S. 25). Im Folgenden werden die Paragraphen aufgezeigt, die bis dato für die Schulsozialarbeit eine Verwendung hatten. Im Anschluss wird der neue §13a SGB VIII vorgestellt und begründet.

Im Bundesland Bayern bilden die Paragraphen 11 und 13 des achten Buches des Sozialgesetzbuches *SGB VIII* die gesetzlichen Grundlagen und den Auftrag für das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Zusätzlich wurden von verschiedenen kommunalen Richtlinien und Landesschulgesetzen die gesetzlichen Grundlagen ergänzt (Landeshauptstadt München Sozialreferat 2014, S. 6). Gemäß §11 Jugendarbeit SGB VIII obliegt der Kinder- und Jugendhilfe die Bereitstellung notwendiger Angebote zur Förderung der Zielgruppe, die sich nach den Interessen junger Menschen sowie ihrer Mitbestimmung, Mitgestaltung und Freiwilligkeit orientieren. Insbesondere wird gemäß §11 Abs. 3 Nr. 3 auf die Schwerpunkte der Jugendarbeit, bestehend aus Schule, Arbeit und Familie eingegangen.

Unter § 13 Abs. 1 SGB VIII zählen junge Menschen, „die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“, und für die „geeignete Angebote der schulischen und beruflichen Ausbildung sowie der Eingliederung in die Arbeitswelt zur Verfügung gestellt werden [sollen].

Resultierend aus §13 müssen sachliche und persönliche Voraussetzungen gelten, damit dieser Paragraph eine Anwendung findet. Bei ausschließlicher Verwendung des Paragraphen werden lediglich individuell beeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche als Zielgruppe in den Blick genommen. Kinder und Jugendliche, die den Voraussetzungen nicht entsprechen, werden benachteiligt oder ausgeschlossen. Umso wichtiger ist es, dass die Schulsozialarbeit sich an alle Schüler*innen der jeweiligen Schule richtet, damit hinzukommende Bildungsbenachteiligung abgewehrt wird (Pötter 2018, S. 33).

Eine weitere rechtliche Grundlage ist der Art. 7 im Grundgesetz (GG), der den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule festlegt. Da die Schulsozialarbeit direkt am Lebensort Schule tätig ist, findet der Art. 7 GG ebenfalls eine Bedeutung (Stüwe et al. 2015, S. 25).

Seit dem 10.06.2021 ist das Angebot der Schulsozialarbeit in einem neuen Paragraphen, dem §13a VIII, festgesetzt. Die gesetzliche Verankerung des Arbeitsfeldes zeigt den kontinuierlichen Ausbau und die zunehmende Bedeutung der Schulsozialarbeit in

den letzten Jahren. Die erforderliche Kontinuität und die zusammenhängende Professionalisierung erfordern eine eigene verbindliche, gesetzliche Zuordnung (Eckert/Bassarak 2021, S. 2).

„Schulsozialarbeit umfasst sozialpädagogische Angebote nach diesem Abschnitt, die jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt werden. Die Träger der Schulsozialarbeit arbeiten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit den Schulen zusammen. Das Nähere über Inhalt und Umfang der Aufgaben der Schulsozialarbeit wird durch das Landesrecht geregelt. Dabei kann durch Landesrecht auch bestimmt werden, dass Aufgaben der Schulsozialarbeit durch andere Stellen nach anderen Rechtsvorschriften erbracht werden“ (§13a SGB VIII).

Der vorliegende Paragraph beschreibt die Regelungen der Zuständigkeit und Einsetzbarkeit am Ort Schule. Außerdem wird auch auf das Landesrecht hingewiesen. Eine verbindliche Eingliederung der Inhalte, Ziele, Strukturen und Handlungsprinzipien von Schulsozialarbeit erfolgt in dem §13a SGB VIII nicht, sodass eine Unklarheit in der Frage der Zielgruppe besteht. Die Autoren Eckert und Bassarak weisen auf eine „klärende Differenzierung und qualitätssichernde Definition von Schulsozialarbeit“ (2021, S. 4) hin. Der §13a SGB VIII stellt zwar einen Fortschritt für die Schulsozialarbeit dar, benötigt jedoch weiterhin Fortschritte in der Struktur und Fachlichkeit, damit eine Verwirklichung und Verstetigung vonstattengeht (Eckert/Bassarak 2021, S. 16).

Die Finanzierung der Schulsozialarbeit erfolgt nicht mehr im Rahmen der Bildungs- und Teilhabepakete, da die Zuschüsse des Bundes im Jahr 2014 ausgelaufen sind. Stattdessen obliegt es dem Träger der Jugendhilfe, die Kosten der Schulsozialarbeit, soweit diese zur Jugendhilfe gehört, im Rahmen seiner Gesamtverantwortung nach § 79 SGB VIII zu tragen. Die Personalkosten werden vom Bundesland Bayern finanziert, während die Sachkosten vom jeweiligen Schulträger, beispielsweise der Gemeinde, übernommen werden (Kunkel 2016, S. 29).

2.3 Zielgruppe und Ziele

In der Literatur sind drei Zielgruppen zu finden, die dem Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit angehören: Kinder und Jugendliche, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sowie Lehrer*innen (Pötter 2018, S. 28).

Die Zielgruppe der Schulsozialarbeit umfasst alle Schulklassen der Grund-, Mittel- und Förderschulen sowie Förderzentren. Neben dem Alter sind weitere heterogene Merk-

male wie beispielsweise Persönlichkeit, soziale und kulturelle Herkunft sowie individuelle Entwicklung bei den Kindern und Jugendlichen kennzeichnend. Diese Heterogenität zeigt oftmals eine Herausforderung in der zentral primären Zielgruppe für die Schulsozialarbeiter*innen auf. Bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung sowie Identitätsbildung sollen die Schulsozialarbeiter*innen die Schüler*innen individuell fördern und sie zudem in ihrer individuellen Lebensbewältigung begleiten und unterstützen (Speck 2022, S. 60ff).

Kinder und Jugendliche leben in einer Familie oder in einem familienähnlichen System, an dem Erziehungsverantwortliche als Bezugspersonen fungieren. Daher werden sie in der Arbeit der Schulsozialarbeit häufig als sekundäre Zielgruppe miteinbezogen. Zudem stellen für viele Kinder und Jugendliche die Eltern oder Erziehungsverantwortlichen eine soziale Ressource dar. Über verschiedene Hilfsangebote wird die Zielgruppe informiert und sie erhalten bei Fragen beispielsweise in der Erziehung etc. Unterstützung und Beratung von der Schulsozialarbeit. Außerdem werden sie im Prozess und bei der Gestaltung der einzelnen Angebote beteiligt (Pötter 2018, S. 28ff).

Eine weitere Gruppe stellen die Lehrkräfte und die Leitung an der Schule dar. Neben der Zielgruppe sind sie wichtige Kooperationspartner*innen von der Schulsozialarbeit, da sie sich gemeinsam für die Belange der Schüler*innen einsetzen (Stüwe et al. 2015, S. 70). In dem sozialpädagogischen Aufgabenfeld werden häufig im Bereich Projekte, Gruppenarbeit oder Erlebnistage die Lehrkräfte miteinbezogen. Ebenfalls kann eine gemeinsame Planung und Durchführung vonstattengehen, da die Lehrpersonen wichtige Anhaltspunkte ihrer Klasse miteinbringen können. Zudem profitieren Schüler*innen durch die unterschiedlichen Positionen, Methoden und Ansätze, die aus einer Kooperation zwischen Lehrer*innen und Schulsozialarbeit einhergehen (Pötter 2018, S. 29ff). Zweifellos können auch Lehrkräfte aufgrund von Ratlosigkeit, Unsicherheit und Betroffenheit die Unterstützung und Beratung der Schulsozialarbeiter*innen einholen. Hierbei werden sie als Teil der Zielgruppe wahrgenommen und nicht mehr als Kooperationspartner*innen (Stüwe et al. 2015, S. 71).

In der Praxis können häufig nicht alle Zielgruppen gleichwertig mitberücksichtigt werden, da das Arbeitspensum der Schulsozialarbeit häufig nicht ausreicht. Folglich sind die Schulsozialarbeiter*innen gedrängt, Schwerpunkte bzw. Eingrenzungen in der Zielgruppe vorzunehmen (Spies/Pötter 2011, S. 46). Außerdem resultieren für die jeweiligen Zielgruppen unterschiedliche, individuelle Ziele und Handlungsprinzipien, auf de-

nen die Schulsozialarbeit speziell eingeht. In der Fachliteratur gibt es zahlreiche Zielsetzungen, die mit Erwartungshaltungen an die Schulsozialarbeit einhergehen. Laut der Autorin Just besteht das Ziel der Schulsozialarbeit darin, fachlich fundierte schulsozialpädagogische sowie professionelle Beratung anzubieten und präventive sowie intervenierende Maßnahmen im schulischen Bereich zu etablieren (2020, S. 22). Die Landeshauptstadt München hat ebenfalls Ziele für die Schulsozialarbeit, welche die Grundlage für das Handeln darstellen, verfasst. Im Wesentlichen gilt es, die Chancengleichheit für alle Schüler*innen, sowie die bestmögliche soziale und persönliche Entwicklung zu fördern. Außerdem soll die Beeinträchtigung und Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen frühzeitig aufgespürt werden, um sie anschließend adäquat zu unterstützen (Sozialreferat 2014, S. 8). Damit die Ziele erfolgreich erfüllt und umgesetzt werden können, benötigt es Handlungsprinzipien und Grundsätze für die Fachkräfte der Schulsozialarbeit, welche im nächsten Abschnitt näher erläutert werden.

2.4 Handlungsprinzipien und Kernaufgaben

Im nachfolgenden Abschnitt werden die Kernaufgaben der Schulsozialarbeit vertieft und deren Handlungsprinzipien, Grundsätze und Muster aufgezeigt. Bevor die genannten Aspekte erörtert werden, ist es sinnvoll die Notwendigkeit und Einführung des Handlungsfeldes Schulsozialarbeit zu erläutern.

Aufgrund sich stetig verändernder gesellschaftlicher Bedingungen sehen sich Kinder und Jugendliche oft großen Anforderungen gegenüber. Dies führt dazu, dass einige Eltern oder Erziehungsberechtigte überfordert sind und ihren Verpflichtungen gegenüber ihren Kindern nicht mehr angemessen nachkommen können. Die Schüler*innen spüren diese familiären Belastungen, die auch den Schullalltag beeinflussen, insbesondere in Prüfungssituationen. Die Institution Schule kann mit ihren vorhandenen Mitteln die Belastungen und daraus resultierende Problemsituationen der Schüler*innen nicht allein regulieren bzw. bewältigen und benötigt Unterstützung durch die Schulsozialarbeit (Stüwe et al. 2015, S. 58).

Die Entwicklung der Schulsozialarbeit wird auch von übergeordneten sozial- und bildungspolitischen Strategien und Programmen auf der Ebene des Bundes, des Landes und der Kommune geprägt. Der Autor Speck gliedert die Einzelbegründungen in „alltagspraktische Begründungsmuster [und] theoretische Begründungsmuster“ (Speck 2022, S. 50). Ersteres deutet auf einen aktuell beobachteten Handlungsdruck an einer

Schule oder Region hin. Problemlagen oder Defizite werden durch Lösungs- und Zielvorstellungen seitens der Schulsozialarbeit begleitet und ausgeglichen. Die theoretischen Muster begründen sich auf Theorien in der Bildung, Schule, Sozialisation, Modernisierung und Profession (Speck 2022, S. 50). Die Notwendigkeit der Schulsozialarbeit wird durch die beiden genannten Begründungsmuster ebenfalls unterstrichen. Somit bleibt der Ausbau der Schulsozialarbeit weiterhin dringend erforderlich (Stüwe et al. 2015, S. 58).

Schulsozialarbeiter*innen, die als eigenständige Personen an der Schule agieren, orientieren sich in ihrer täglichen Arbeit an dem SGB VIII entnommenen fachlichen Handlungsprinzipien und Grundsätzen (Pötter 2018, S. 35). Die Kernaufgabe von der Institution Schule ist das Vermitteln von Wissen. Im Gegenzug betrachtet die Schulsozialarbeit das Ganzheitliche auf der Grundlage der Lebensweltorientierung (Gastiger/Lachat 2012 S. 20). Die Prinzipien sind für das gesamte Handlungsfeld Schulsozialarbeit dauerhaft im Schulalltag gültig und eignen sich als zentraler Wegweiser für das professionelle Handeln.

Das erste Handlungsprinzip repräsentiert die Alltagsorientierung, die einen Bezug zur Lebenswelt herstellt. Leicht zugängliches, gut in den Alltag integriertes und auf deren Lebenssituation gerichtetes Angebot, ist für die Zielgruppe der Schulsozialarbeit nötig. Obendrein sollten die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe persönlich am Ort Schule stattfinden und für alle Individuen gleichermaßen frei zugänglich sein. Gezielt steht der Begriff Inklusion in der Schulsozialarbeit im Mittelpunkt, der eine barrierefreie Teilnahme auf Grundlage der Menschenrechte verlangt. Regelmäßige Reflexionen über die Wirkung oder mögliche Anpassungen sind beim professionellen Handeln entscheidend. Voraussetzung für die kontinuierliche und aktive Nutzung der Angebote ist eine bestandsfähige Beziehung von Seiten der Schulsozialarbeit und Zielgruppe. Die Basis für eine gute Beziehung bilden Vertrauen und Offenheit. Unabdinglich müssen die genannten Begriffe gegenüber den Kindern und Jugendlichen von Schulsozialarbeiter*innen eingehalten werden. Außerdem ist während einer Auseinandersetzung die Unvoreingenommenheit, bei allen Beteiligten für die Fachkräfte der Schulsozialarbeit, wesentlich. Als neutrale Partei steht die Schulsozialarbeit gegenüber den Kinder- und Jugendlichen. Erst bei einer bestehenden Ungerechtigkeit ändert sich das Verhältnis. In der Beziehungsorientierung wird außerdem die Gestaltung und Verbesserung des Schulklimas behandelt, die die Fachkräfte der Schulsozialarbeit durch die Entwicklung und Förderung der Sozialkompetenzen bei den Schüler*innen bilden.

Ausschließlich unter dem Prinzip der Freiwilligkeit ist die Inanspruchnahme der Angebote gewährleistet, sodass Schüler*innen nicht überredet, gedrängt oder verpflichtet werden können. Neben der Kontraproduktivität wäre die verpflichtende Teilnahme eine hinzukommende Stresskomponente für Kinder und Jugendliche. Schulsozialarbeiter*innen können jedoch bei der Entscheidungsfindung mitwirken und mögliche Informationen und Alternativen bereitstellen. Außerdem individuell auf Stärken und Fähigkeiten der Kinder- und Jugendlichen eingehen, sie fördern und als Ressource nutzen (Stüwe et al. 2015, S. 34ff).

Ferner beruht das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit auf Dezentralisierung und Regionalisierung. Bedeutend sind dabei außerschulische und innerschulische Unterstützungen und Förderungen zu errichten und weiterzuentwickeln. Zudem können Kooperationspartner aus der Region nachhaltig für Angebote verwendet werden, sodass sich ein regionales Hilfenetz etabliert und verankert (Eidemann 2022, S. 81):

Ein weiterer Grundsatz, den die Schulsozialarbeit folgt, ist die Partizipation. Hierbei wird nicht nur die Teilhabe an der Gemeinschaft verstanden, sondern die Anregung zur formellen und informellen Mitgestaltung, Mitwirkung und Mitbestimmung an den Prozessen. Des Weiteren ist das Handeln und Denken der Schulsozialarbeit systemorientiert. Kinder und Jugendliche gehören Systemen wie Familie, Gesellschaft, Schule und Peer Groups an, weshalb sie in dem Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit häufig miteinbezogen werden. Unter Systemorientierung fällt zudem die Einhaltung der schulischen Rahmenbedingungen, die Regeln und Strukturen, die auch für die Schulsozialarbeit gültig sind (Eidemann 2022, S. 39ff).

Bei Klassenprojekten ist die Prävention eines der Kernelemente der Schulsozialarbeit. Mithin lenkt die Prävention auf rechtzeitige Unterstützung, damit sich keine langfristige Krise entwickeln und festigen kann. Themen wie beispielsweise Mobbing, Alkoholkonsum, sexuelle Gewalt können gemeinsam präventiv im Klassenverbund bearbeitet werden, um mit den Auswirkungen bei möglichen Fällen vertraut zu sein (Eidemann 2022, S. 41).

In dem Arbeitsfeld Schulsozialarbeit basieren weitere Handlungsprinzipien auf den rechtlichen Grundlagen im SGB VIII. In der folgenden Abbildung sind die wichtigsten Prinzipien dargestellt. Betreffend nach Trägerschaft und Schule können zusätzlich einzelne Prinzipien hinzukommen.

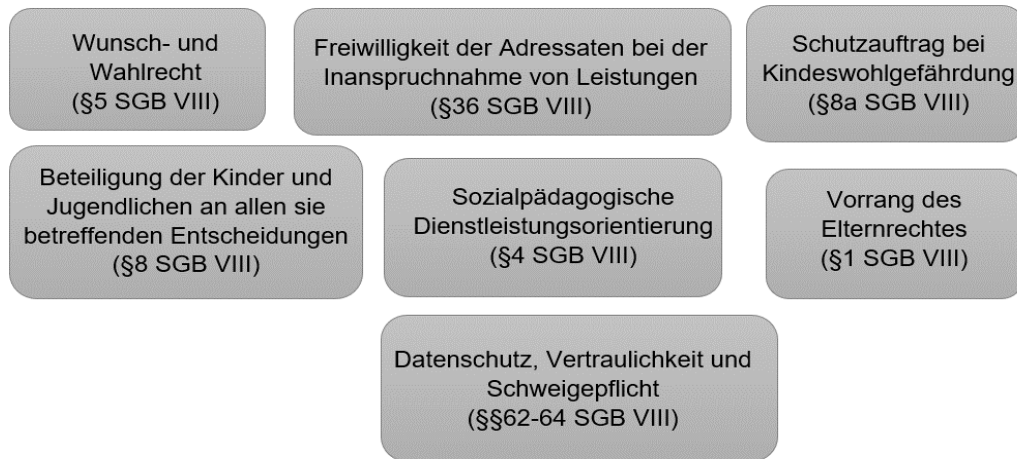


Abbildung 2: Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit (Eigene Darstellung in Anlehnung an Gastiger/Lachat 2012, S. 31ff).

Während dem Beschreiben der Handlungsprinzipien, wurden vereinzelt vorab im Text einige Kernaufgaben der Schulsozialarbeit genannt, welche im weiteren Verlauf nun näher aufgezeigt werden. Eine Vielzahl an Leistungen und Angebote haben sich in dem Arbeitsfeld offenbart, sodass eine Einteilung in vier Kernaufgabenbereichen erfolgt.

Der erste Aufgabenbereich beinhaltet die Einzelfallarbeit, gepaart mit der Beratung, die 50 Prozent⁵ der Arbeitszeit ausmacht. Hierbei handelt es sich um ein individuelles Angebot, wodurch Schulsozialarbeit die verschiedenen Lebenswelten der Schüler*innen wie beispielsweise Schule und Familie verknüpfen (Sozialreferat 2014, S. 8ff).

Vorerst stellt die Beratung eine Vermittlung von verschiedenen Informationen und Unterstützungen dar und kann sich im weiteren Verlauf als eine langfristige individuelle Förderung der Einzelfallhilfe herauskristallisieren. Im Fokus stehen die Probleme und Schwierigkeiten der Klient*innen, mit dem Ziel diese zu bewältigen. Die Fachkraft der Schulsozialarbeit handelt in der Einzelfallhilfe professionell, welches den genannten Handlungsprinzipien entspricht (Eidemann 2022, S. 55).

Des Weiteren zählen Projekt- und Gruppenarbeiten mit Schulklassen zu den Schwerpunkten des Tätigkeitsbereichs der Schulsozialarbeit. Projektarbeit findet während dem Unterricht meist als präventives Angebot statt und erreicht eine große Anzahl an Schüler*innen. Themen wie z.B. soziales Verhalten, Gesprächsregeln, Stärkung des Selbstwertgefühls, Stärkung des Klassenverbundes und vieles mehr können in den Projekten erarbeitet werden. Im Gegenzug finden Gruppenarbeiten unter Anmeldung

⁵ Es handelt sich hierbei um einen Richtwert, der sich über das gesamte Schuljahr orientiert.

am Nachmittag in der Schule statt. Meist ist die Anmeldung für einen bestimmten Zeitraum gültig. Die Fachkräfte der Schulsozialarbeit können je nach Interesse der Zielgruppe verschiedene Angebote aus dem Bereich Sport, Kunst, Theater usw. anbieten (Stüwe et al. 2015, S. 295). Die Durchführung kann durch Schulsozialarbeiter*innen oder auch durch externe Fachkräfte erfolgen. Dabei ist die Vernetzung mit außerschulischen wie beispielsweise Jugendamt, Vereine, Verbände und innerschulischen Kooperationspartnern wie Schulleitung, Lehrkräfte und offene Ganztagschulen essenziell. Ein regelmäßiger Kontakt sollte zwischen den Partnern bestehen und gepflegt werden. Unter die Vernetzungsarbeit fällt auch die Öffentlichkeitsarbeit. Dabei wird die Transparenz des Arbeitsfeldes anhand von Flyern, veröffentlichten Jahresberichten, eigener Website der Schulsozialarbeit und vieles mehr, in die Öffentlichkeit getragen. Zusätzlich Bedarf es an Gemeinwesenarbeit, da die Schule Teil einer Kommune ist (Gastiger/Lachat 2012, S. 24 ff).

Der letzte Kernaufgabenbereich der Schulsozialarbeit beinhaltet die offenen Angebote für alle Schüler*inne, zu denen beispielsweise die aktive Pausengestaltung und Schülercafés zählen. Kennzeichnend für das Angebot ist die Spontaneität und Entscheidungsfreiheit der Zielgruppe. Die Räumlichkeiten sind ein Ort des Wohlfühlens und Austauschens mit anderen Kindern und Jugendlichen sowie den Schulsozialarbeiter*innen (Gastiger/Lachat 2012, S. 107). Die Schwerpunkte der Aufgabenbereiche können je nach Schule variieren und werden oft entsprechend des Bedarfs konkretisiert (Gastiger/Lachat 2012, S. 24).

2.5 Träger der Schulsozialarbeit

In den letzten 20 Jahren hat sich die Schulsozialarbeit in Deutschland als Teilbereich der Jugendhilfe gefestigt und quantitativ ausgeweitet. Außerdem ist sie die engste und intensivste Form der Zusammenarbeit zwischen der Institution Schule und Sozialer Arbeit. Die Trägerlandschaft in der Schulsozialarbeit ist dreigeteilt, welche sich aus freier, schulischer und öffentlicher Träger zusammensetzen (Eidemann 2022, S. 47).

Um als Schulsozialarbeiter*in tätig zu sein wird ein Studium benötigt sowie umfassende Qualifikationen im persönlichen Profil. Die Mehrheit ist als Teilzeitkraft, mit einer 20 Stunden Woche bei einem freien Träger beschäftigt. Zu freien Trägern gehören etwa die Arbeiterwohlfahrt, der deutsche Caritasverband oder die Diakonie Deutschland. Kennzeichnend bei der Anstellung eines freien Trägers ist die Einbindung in die Jugendhilfestruktur. Außerdem sind sie in der Regel autonomer gegenüber der Schule,

da sie nicht für schulische Zwecke vereinnahmt werden können. Andererseits kann ein distanziertes Verhältnis zwischen der Schulleitung und den Lehrkräften bestehen, wobei eine Klarstellung der Positionierung von seitens der Schulsozialarbeit erfolgen soll (Speck 2009, S. 87).

Weitere Trägermodelle in der Schulsozialarbeit sind schulische oder jugendamtliche Träger. Beim schulischen Trägermodell sind Schulsozialarbeiter*innen über die Schulbehörde tätig, wodurch die Schulleitung die Weisungsbefugnis übernimmt. Vorteile ergeben sich aus der sicheren Finanzierung, der Beständigkeit und der eindeutigen Rollenzuschreibung der Schulsozialarbeit. Für schulische Anliegen und Dienste können die Schulsozialarbeiter*innen eingesetzt werden, wodurch sie wertvolle Zeit für sozialpädagogische Tätigkeiten verlieren (Speck 2009, S. 85). Zudem sind Schulsozialarbeiter*innen bei örtlichen Jugendämtern, die als öffentliche Träger bekannt sind, beschäftigt und nutzen die fachliche Unterstützung und Hilfsangebote des Arbeitsgebers. Häufig sind Zielgruppen gegenüber dem Jugendamt zurückhaltend, wodurch die Arbeit und Kooperation möglicherweise gehemmt wird (Eidemann 2022, S. 48).

In der Schulsozialarbeit besteht keine Einigkeit darüber, welche Trägerform die Beste ist. Einige Fachliteratur befürwortet jedoch die Trägerform der freien oder öffentlichen Einrichtung. Wie bereits dargestellt, ergeben sich bei allen drei Formen jeweils Vor- und Nachteile (Speck 2009, S. 85).

2.6 Bedeutung der Weiterbildung für Schulsozialarbeiter*innen

Die Schulsozialarbeit wird aufgrund ihrer Heterogenität und ihrer Positionierung in Schule und Kinder- und Jugendhilfe als eines der herausforderndsten Arbeitsbereiche der Sozialen Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe betrachtet (Ermel/Haupt 2015, S. 81). Zudem steht die Schulsozialarbeit vor zahlreichen und wandelnden Herausforderungen. Diese betreffen sowohl *inhaltliche* Bereiche wie geschlechtersensible Arbeit, den Umgang mit Schulverweigerung oder interkulturelle Angebote, als auch *zielgruppenspezifische* Themen wie Elternarbeit, die Arbeit mit benachteiligten oder beeinträchtigten Kindern, Migrant*innen. Auch *methodische* Herausforderungen, wie Diagnostik, Fallverstehen und die Beratung von Lehrkräften, spielen eine zentrale Rolle (Speck 2022, S. 155).

Die eben genannten Herausforderungen der Schulsozialarbeit erfordern eine kontinuierliche Weiterentwicklung der professionellen Fähigkeiten der Fachkräfte: Wissen, Können und Haltung. Dies ist notwendig, um das fachliche und theoretische Profil zu schärfen, das sowohl zur äußeren Orientierung und klaren Abgrenzung als auch zur

inneren Klarheit hinsichtlich der eigenen Haltung und fachlichen Entscheidungen beiträgt (Ermel/Haupt 2015, S. 81ff). Darüber hinaus geht Höfener noch weiter und betont, dass es generell einen erheblichen Bedarf an Weiterbildung gibt, unabhängig von den Herausforderungen. Dies liegt daran, dass die grundlegende Ausbildungssituation in der Sozialen Arbeit nur begrenzt auf die Vielfalt der Tätigkeiten und Arbeitsbereiche vorbereiten kann (Höfener 2005, S. 86).

Mittels der Weiterbildungen werden Elemente zur weiteren Professionalisierung sowie zur fachlichen und theoretischen Profilbildung der Schulsozialarbeit bereitgestellt. Diese gezielten Weiterbildungsangebote ermöglichen es den Schulsozialarbeiter*innen, ihre Kompetenzen kontinuierlich zu erweitern. Auf diese Weise können sie ihre Arbeit flexibel an die sich ständig wandelnden Erfordernisse anpassen und den vielfältigen Herausforderungen und Entwicklungen im schulischen Kontext besser gerecht werden. Dadurch kann die professionelle Fähigkeit der Schulsozialarbeiter*in vertieft, aktualisiert und sichergestellt werden. Darüber hinaus bieten diese Maßnahmen die Möglichkeiten zur kritischen Reflexion der bisherigen Handlungskompetenzen der Fachkräfte. In Anbetracht der Situation, in der Schulsozialarbeiter*innen oft als „Einzelkämpfer“ (Speck 2022, S. 156) agieren, bieten betriebliche Weiterbildungen zudem die Möglichkeit, sich mit Kolleg*innen fachlich auszutauschen (Ermel/Haupt 2015, S. 81-82).

Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit betont in den Leitlinien für Schulsozialarbeit folgendes zur Bedeutung der Fort- und Weiterbildung:

„Alle sozialpädagogischen Fachkräfte haben das Recht und die Verpflichtung, regelmäßig an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen teilzunehmen und sich kontinuierlich mit den fachlichen Entwicklungen des Handlungsfeldes vertraut zu machen. Die Anstellungsträger sollten dies unterstützen. So ist es möglich, den Ansprüchen an das Anforderungsprofil gerecht zu werden“ (2015, S. 16).

Demnach zeigt sich, dass es im Verantwortungsbereich des Arbeitgebers liegt, den Weiterbildungsbedarf für die Qualifizierung der Schulsozialarbeiter*innen zu erkennen und unterstützend sicherzustellen. Um dies zu gewährleisten, ist ein klar definierter Rahmen notwendig. Beispielsweise bietet sich im Bereich der Personalentwicklung - in Form einer Mitarbeiterbeurteilung - die Möglichkeit, genaue Maßnahmen für die Qualifizierung der Mitarbeitenden festzulegen. Hierbei können Details wie Umfang, Inhalte, Zeitplanung und Kostenregelung für regelmäßige Weiterbildungsmaßnahmen definiert werden (Stüwe/Ermel/Haupt 2017, S. 250).

Der Autor Speck sieht als angemessen sowohl „professionsinterne [...] als auch gemeinsame, professionsübergreifende [...]“ (2022, S. 156) Weiterbildungen zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen zu ermöglichen. Letzteres - auch als Tandem-Weiterbildung bekannt – kann bei der Verbesserung und Erweiterung der Kooperation zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Lehrkräften dienen, indem sie einen Einblick in die Deutungsmuster und Handlungsstrategien der jeweils anderen Berufsgruppe ermöglicht. Angesichts der zahlreichen Vorteile werden derartige interdisziplinäre Weiterbildungen zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen in vielen Bundesländern genutzt, darunter auch Bayern (Speck 2022, S. 156-157).

Insgesamt zeigt sich, dass Weiterbildungen für Schulsozialarbeiter*innen von entscheidender Bedeutung sind, um effektiv auf die vielfältigen Herausforderungen in der Schulsozialarbeit reagieren zu können und die bestmögliche Unterstützung für Schüler*innen und Schulgemeinschaften zu gewährleisten. Entscheidend für die Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen ist letztlich, wie gut sich das Gelernte in die Alltagspraxis der Schulsozialarbeit übertragen lässt. Damit der Transfer der Weiterbildungsinhalte gelingt, sind neben der Motivation und Kompetenz der Mitarbeitenden auch die Unterstützung durch Träger, Führungskräfte, Koordinationsstellen, die Schulleitung, interne und externe Teams sowie genügend zeitliche Ressourcen förderlich (Gesmann 2015, S. 23ff).

3. Betriebliche Weiterbildung der Schulsozialarbeiter*innen am Beispiel der Diakonie Rosenheim

Im weiteren Verlauf wird der Wohlfahrtsverband Diakonie Rosenheim – „eine Organisation in der Sozialen Arbeit“ (Merchel 2015, S. 33) - näher erläutert, da dieser der Anstellungsträger der interviewten Schulsozialarbeiter*innen darstellt. Des Weiteren bildet das Kapitel die Grundlage für die nachfolgende empirische Untersuchung, indem die Umsetzung der betrieblichen Weiterbildung am Beispiel der Diakonie Rosenheim vorgestellt wird. Um Unklarheiten vorzubeugen, ist in diesem Abschnitt vorab darauf hinzuweisen, dass der Begriff *Weiterbildung* gegenwärtig ist, obwohl die Diakonie Rosenheim ihr Programm als Fort- und Weiterbildung bezeichnet. Die Fortbildung ist dennoch in der Begrifflichkeit inbegriffen.

3.1 Vorstellung des Trägers

Das Diakonische Werk Rosenheim e.V. (DWRO) fungiert seit fünf Jahrzehnten als Wohlfahrtsverband der evangelisch-lutherischen Kirche im Dekanatsbezirk Rosenheim und steht für eine werte- und wirkungsorientierte Soziale Arbeit in ganz Oberbayern und Teilen von Niederbayern. Das Einzugsgebiet erstreckt sich von Traunstein im Osten über Fürstenfeldbruck im Westen sowie von Landshut im Norden bis Kiefersfelden im Süden. Besondere Schwerpunkte der Arbeit liegen in den Regionen Rosenheim, Ebersberg, München und Miesbach. In Bad Aibling hat der eingetragene Verein seinen Sitz.

Das Handeln der rund 2600 Mitarbeitenden orientiert sich an Prinzipien, die die Würde des Menschen achten und grundlegende Werte wie Barmherzigkeit, Nächstenliebe, Toleranz, Akzeptanz, Vielfalt, Gerechtigkeit, Rechtstreue und Nachhaltigkeit umfassen. Zudem orientieren sie sich an den berufsethischen Grundsätzen der Sozialen Arbeit. Im Rahmen ihrer Tätigkeit begegnen die Mitarbeitenden des Vereins Einzelpersonen, Familien, Gruppen und der Gemeinschaft mit Respekt, Achtung und emotionaler Sensibilität, indem sie versuchen soziale Probleme zu lösen, zu lindern oder sogar präventiv zu verhindern. In Kindertagesbetreuungen, Ganztagesbetreuung an Schulen, Jugend(sozial)arbeit, Hilfe zur Erziehung, Eingliederungshilfe und (vorläufige) Inobhutnahme engagieren sie sich unter dem Dach der Jugendhilfe Oberbayern. Die Sozialen Dienste Oberbayern bieten zudem eine Vielzahl von Unterstützungsangeboten in den Bereichen Alten-, Wohnungslosen-, Arbeitslosen-, Straffälligen-, Flüchtlings- und Eingliederungshilfe für Erwachsene an.

Im Hinblick auf sozialpolitische Ziele strebt die Diakonie Rosenheim einen konstruktiven Dialog mit anderen Organisationen, öffentlichen Trägern und demokratischen Parteien an, um diese Ziele zu erreichen. Dabei engagieren sie sich aktiv beim Aufbau sozialer Netzwerke.

Als eigenständiger Träger bekennt sich die Diakonie Rosenheim zum Subsidiaritätsprinzip, das ihre Autonomie und Handlungsfreiheit sichert. Sie setzt sich für solidarisches Handeln in der Gesellschaft ein und unterstützt sowie begleitet ehrenamtliches Engagement. In Bezug auf die Mitarbeitenden und ihre Zusammenarbeit besteht die Möglichkeit, ihre gesamte fachliche Kompetenz in der Arbeit einzubringen. Dabei erleben sie gegenseitiges Vertrauen, Wertschätzung und Unterstützung bei alltäglichen

Anliegen. Das Diakonische Werk fördert sie dabei, ihre individuellen Gestaltungsmöglichkeiten zu nutzen und eine konstruktive Gesprächskultur zu pflegen (Diakonie Rosenheim: Werte, Wirkung, Vision, Mission und Strategie).

Die Organisationsstruktur der Diakonie Rosenheim ist in verschiedene Bereiche und Funktionen unterteilt. An der Spitze steht die Geschäftsleitung, begleitet mit ihren Vorständen und besonderen Vertreter*innen. Zu den verschiedenen Funktionsbereichen gehören Kommunikation und Marketing, Verwaltung, Technische Dienste und Versorgung, Informationstechnologie sowie Supervision und Fachdienst. Darüber hinaus umfassen die Fachgebiete und Geschäftsbereiche die Hilfe zur Erziehung, Kindertageseinrichtungen, Jugend(sozial)arbeit und Ganztagesbildung, Eingliederungshilfe, Arbeit/Teilhabe und Integrative Dienste. Zusätzlich gibt es Stabstellen, die die Geschäftsleitung und die verschiedenen Funktionsbereiche in spezifischen Bereichen unterstützen. Die Interessen der Arbeitnehmer*innen werden durch die Arbeitnehmervertretung wahrgenommen, um ihre Rechte und Belange zu vertreten.

Zur Diakonie Rosenheim gehören auch verbundene Unternehmen, darunter die DWRO-consult gGmbH, die Diakonische Dienste Rosenheim gGmbH und die Diaflora gGmbH. Insbesondere im Kontext der Weiterbildung innerhalb der Diakonie Rosenheim spielt die DWRO-consult gGmbH als Weiterbildungsinstitut eine bedeutende Rolle. Der DWRO-consult Campus befindet sich in Mietraching.⁶

3.2 Umsetzung des Weiterbildungssystems

Die Diakonie Rosenheim betrachtet die Weiterbildung als eine gemeinsame Aufgabe und Verantwortung von Mitarbeitenden und deren Organisation. Durch die Durchführung jährlicher Mitarbeiter*innen-Gespräche, die je nach Bedarf und Wunsch auch öfters stattfinden, wird eine grundlegende Weiterbildungsplanung ermöglicht (Diakonie Dienstvereinbarung 2024, S. 1).

Im Mitarbeiter*innen-Gespräch zwischen Bereichsleitung und Mitarbeitenden werden verschiedene Themenfelder angesprochen, darunter der Arbeitsplatz, die Zusammenarbeit und Führung, Aufgaben und Tätigkeitsfeld, Veränderungen sowie Entwicklungsmöglichkeiten der Mitarbeitenden und weitere relevante Aspekte (Diakonie Dienstvereinbarung 2024, S. 2). In Bezug auf den Aspekt Veränderung und Entwicklung wird beispielsweise diskutiert, welche Weiterbildungen im kommenden Jahr in Betracht gezogen werden können (Diakonie Dienstvereinbarung 2024, S. 3). Des Weiteren erfolgt

⁶ Im Anhang 1 befindet sich eine Übersicht in Form eines Organigramms.

eine Reflexion und Bewertung der bereits durchgeführten Weiterbildungsangebote. Die Bereichsleitung ist für die Anmeldung zu Weiterbildungsangeboten zuständig. Nach jedem Mitarbeitenden-Gespräch werden die festgelegten Maßnahmen und Ziele schriftlich dokumentiert (Diakonie Dienstvereinbarung 2024, S. 1ff).

Das jährliche Weiterbildungsprogramm, das für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Sozialen Dienste bestimmt ist, wird von Dwro-consult veröffentlicht. Dieses Programm ist in drei Hauptbereichen unterteilt: Weiterbildungen, Einarbeitungswissen für Mitarbeitenden der Diakonie Rosenheim und Einarbeitungswissen für Führungskräfte der Diakonie Rosenheim. Nicht alle Weiterbildungsangebote stehen allen Mitarbeitenden offen; sie beschränken sich auf spezielle Bereiche wie Kinder- und Jugendhilfe sowie Hilfe und Erziehung. Für die vorliegende Arbeit sind ausschließlich die Inhalte der Weiterbildung im Bereich Kinder- und Jugendhilfe von Bedeutung.

Im Weiterbildungsprogramm für das Jahr 2024 werden für Schulsozialarbeiter*innen eine Vielzahl relevanter Themen angeboten, darunter Suchtprävention, Trauma- und Sexualpädagogik, Kinderschutz, erfolgreiche Konfliktbewältigung, Mobbingprävention sowie der professionelle Umgang mit Aggressionen (DWRO-consult).

Die Dauer der Weiterbildungsangebote variiert von eintägigen bis zu mehrtägigen Veranstaltungen, wobei auch die Uhrzeit flexibel gestaltet ist. Zudem werden auch Blended Learning Seminare durchgeführt, die sowohl in virtuellen Zoom-Meetingräumen als auch am Standort des DWRO-consult Campus in Mietraching stattfinden. Nach Abschluss des Weiterbildungsseminars erhalten die Teilnehmenden eine Bescheinigung. Zusätzlich werden ihnen entsprechende Unterlagen zu den verschiedenen Themenschwerpunkten zur Verfügung gestellt (Diakonie Rosenheim: Fort- und Weiterbildung; DWRO-consult).

Insgesamt bietet die Diakonie Rosenheim eine breite Palette an Weiterbildungsangeboten für ihre Mitarbeitenden an, um ihre berufliche Entwicklung und Kompetenzen kontinuierlich zu fördern und zu unterstützen. Gemäß den Qualitätsstandards der Diakonie Rosenheim nehmen alle Mitarbeitenden im Jahr an mindestens fünf Tagen an Weiterbildungen teil, wobei individuelle Abweichungen möglich sein können (Diakonie Rosenheim: Qualitätsstandards).

4. Aktueller Forschungsstand und Formulierung der Forschungsfrage

Überblick über den aktuellen Forschungsstand

Die Erweiterung der Forschung im Kontext der Bildungsreform und die zunehmende Bedeutung des lebenslangen Lernens - die eine Intensivierung und Erweiterung der grundlegenden empirischen Forschung notwendig machen - haben zu einer Vielzahl von Forschungsaktivitäten auf diesem Gebiet geführt. Dabei kommen neben quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden auch theoretische und hermeneutische Ansätze in der Erwachsenen- und Weiterbildung zum Einsatz.

Die Forschungsthemen im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung sind äußerst vielfältig und umfassen ein breites Spektrum, die einem ständigen Wandel unterliegen. Zudem variieren diese in ihrem Grad der Beachtung und der Intensität. Demnach lassen sich die Trends in der Forschung anhand Entwicklungen und Herausforderungen ablesen, die im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen und den Forschungsfeldern der Erwachsenen- und Weiterbildung stehen (Kondratjuk 2023, S. 24-26). In den letzten Jahren gab es eine Zunahme an empirischen Untersuchungen zu den Themen wie der Nutzung von Medien und Digitalisierung, Migration, Bildung für nachhaltige Entwicklung, den Folgen der Corona Pandemie und der Bewältigung verschiedener Krisensituationen. Des Weiteren benennt Kondratjuk gängige Themen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, die sich mit „Weiterbildungsteilnahme, Lehr-/Lernsettings, Zielgruppen, pädagogische Professionalität, Biografie, Programme und Programmplanung oder Weiterbildungsorganisation“ (2023, S. 26) befassen.

In Bezug auf das Themengebiet betriebliche Weiterbildung, das in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, ist die frühere Bezeichnung als „der blinde Fleck in der Erwachsenenbildungsforschung“ (Zeuner/Faulstich 2009, S. 221) heute nicht mehr zutreffend. Eine Vielzahl großer quantitativer Betriebs- oder Unternehmensbefragungen von Eurostat (CVTS), dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB-Betriebspanel) sowie dem Institut der deutschen Wirtschaft (IW-Erhebung) sind vorhanden. Im Allgemeinen konzentriert sich CVTS beispielsweise speziell auf Weiterbildungstätigkeiten geordnet nach Wirtschaftsbereichen, während IAB einen breiten Fokus auf den Arbeitsmarkt hat und das IW oft wirtschaftspolitische Fragestellungen

betrachtet (Käpplinger 2016, S. 65ff). Zudem stellt das Berichtssystem Weiterbildung/Adult Education Survey (BSW/AES) Daten zur betrieblichen Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten bereit – ausführlicher in Kapitel 1.3.3.

Trotz ausgiebiger Recherche gestaltet es sich derzeit jedoch schwierig, Erkenntnisse und durchgeführte Untersuchungen zum spezifischen Themenfeld der betrieblichen Weiterbildung und Schulsozialarbeit zu finden. Da die Schulsozialarbeit ein integraler Bestandteil der Sozialen Arbeit ist und Fachkräfte in diesem Bereich oft dieselbe fachliche Grundlage und Ausbildung wie ihre Kollegen in anderen Feldern der Sozialen Arbeit besitzen, bietet es sich an, den Suchbereich auf verwandte Felder der Sozialen Arbeit auszuweiten. Diese Erweiterung ermöglicht einen Zugang zu einer größeren Bandbreite von Forschungsergebnissen, die relevante Ansätze und bereits gewonnene Erkenntnisse für die vorliegende Arbeit bieten können. Trotz der vorgenommenen Erweiterung ist auch in diesem Bereich festzuhalten, dass die Weiterbildung nur „vereinzelt Gegenstand der Forschung in der Sozialen Arbeit“ (Höfener 2005, S. 122) ist. Dennoch werden im Folgenden zwei durchgeführte Studien zur Weiterbildung in der Sozialen Arbeit näher beleuchtet und die bestehende Forschungslücke aufgezeigt.

Eine Studie, die sich mit dem Thema Weiterbildung und Soziale Arbeit beschäftigt hat, stammt von Höfener Friedhelm aus dem Jahr 2005. Die Untersuchung hatte das Ziel, die Zusammenhänge und Verknüpfungen zwischen dem sozialen Wandel und den daraus folgenden Veränderungen in der Sozialen Arbeit zu analysieren, „die zu einem zunehmenden Weiterbildungsbedarf in Form von berufsbegleitenden, lebenslangen Lernens führen“ (Höfener, 2005, S. 132). Hierbei wurden Fachkräfte der Sozialen Arbeit zu vier Themenbereichen: „Sozialer Wandel und Soziale Arbeit, Berufliche Weiterbildung, Informelles berufliches Lernen als Weiterbildung und Hochschule als Anbieter von Weiterbildung“ (Höfener 2005, S. 132) mittels versendeter Fragebögen befragt. Insgesamt wurden 391 Fragebögen zurückgesendet, von denen mehr als die Hälfte von weiblichen Befragten stammten.

Höfener beginnt bereits in der theoretischen Fundierung damit, darzulegen, dass die Soziale Arbeit sowohl direkt als auch indirekt von zahlreichen Veränderungsprozessen betroffen ist, die zu einer Weiterbildung drängen. Anschließend bezieht er sich in der Befragung darauf, inwieweit die Fachkräfte durch ihr Studium auf den Umgang mit diesen Veränderungen vorbereitet wurden. In diesem Zusammenhang unterschied er die verschiedenen Arbeitsbereiche in der Sozialen Arbeit. Die Befragten im Bereich

Schule, Gesundheitswesen und Altenhilfe bewerteten ihre Vorbereitung auf Veränderungen negativ, während Fachkräfte im Bereich der Arbeit mit Straffälligen und auch in der Ausländerarbeit angaben, sich durch ihr Studium besser auf den Umgang mit Veränderungen vorbereitet zu fühlen (2005, S. 142ff).

Bei der Betrachtung der Ergebnisse im Bereich der beruflichen Weiterbildung, zeigte sich eine überdurchschnittlich hohe Beteiligung von 85,9% an Weiterbildungsmaßnahmen in den letzten drei Jahren. Außerdem wurden während der Befragung sowohl Gründe für die Nichtteilnahme als auch Gründe für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung genannt. Die Befragten nannten als Gründe für die Nichtteilnahme unter anderem hohe Kosten, mangelnde Informationen, unzureichende Transparenz oder Zeitmangel beziehungsweise Überlastung. Insbesondere wurden der Zeitfaktor sowie die finanzielle Belastung am häufigsten genannt. Der primäre Anreiz für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung wurde von 80,3% der Befragten als "Erweiterung der Kenntnisse und Fähigkeiten" (Höfener 2005, S. 150) angegeben. Darüber hinaus spielten der Austausch von Erfahrungen mit Kollegen, die berufliche Qualifizierung und berufliche Veränderungen eine bedeutende Rolle.

In der Studie von Höfener konnten Erkenntnisse zu den Gründen für die Teilnahme und Nichtteilnahme an Weiterbildung und die Weiterbildungsträgerschaft für die vorliegende Arbeit gewonnen werden. Darüber hinaus verdeutlicht Höfener die Bedeutung der Weiterbildung für Fachkräfte der Sozialen Arbeit. Festzuhalten ist jedoch, dass es sich bei der Studie von Höfener um die berufliche Weiterbildung handelt und nicht um die betriebliche Weiterbildung. Zudem wurden Fachkräfte aus allen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit für die Untersuchung mitberücksichtigt und nicht nur der Arbeitsbereich Schulsozialarbeit. Des Weiteren sind seit der Untersuchung der Fachkräfte bereits 19 Jahre vergangen, sodass die Studie nicht mehr aktuell ist. Im Gegensatz zu der Studie von Höfener liefert eine aktuellere Studie aus dem Jahr 2019, weitere und insbesondere aktuellere Erkenntnisse.

Der Fachverband: die deutsche Vereinigung für Soziale Arbeit im Gesundheitswesen e.V. (DVSG) hat im Jahr 2019 eine Befragung ihrer Mitglieder*innen sowie „weitere im Gesundheitswesen tätige Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen“ (Cosanne/Huck 2020, S. 15) zur Thematik der Fort- und Weiterbildung mit dem Schwerpunkt Zugang,

Motive und Bedarf durchgeführt. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass die Fortbildungsangebote der DVSG in den letzten vier Jahren kontinuierlich an Bedeutung gewannen und systematisch weiterentwickelt und ausgebaut wurden.

Im Zuge eines studienintegrierten Projekts im Studiengang Angewandte Sozialwissenschaften an der Fachhochschule Bielefeld wurde die Online-Befragung 2019 in enger Zusammenarbeit mit der DVSG konzipiert und durchgeführt. Diese Befragung hatte zum Ziel, einerseits Feedback zu den Fortbildungsbedarfen und zur Zufriedenheit mit dem Seminarangebot der DVSG zu erhalten, andererseits Informationen über die Zugangswege und Motivationen für die Teilnahme an Fortbildungen zu sammeln (Cosanne/Huck 2020, S. 12).

An der Umfrage nahmen insgesamt 335 Personen im Alter von 21 bis 65 Jahren teil, deren höchste Abschlüsse überwiegend ein Bachelor in Sozialer Arbeit sowie ein Diplom in Sozialpädagogik darstellten. In der Umfrage gaben 95% der Befragten an, in den letzten zwei Jahren an einer oder mehreren Fortbildungen teilgenommen zu haben. Fortbildungen werden dabei von den Arbeitgebern - darunter freie Wohlfahrtsverbände, der öffentliche Dienst und Krankenhäuser - genehmigt. Mehr als die Hälfte der Befragten berichtete, dass ihr Arbeitgeber grundsätzlich die Kosten für Fortbildungen übernimmt und Freistellungen ohne finanzielle Beteiligung gewährt. Zudem gaben 18 Personen an, in diesem Zeitraum an keiner Fortbildung teilgenommen zu haben.

Des Weiteren befasste sich die Studie mit den internen DVSG-Fortbildungen, wobei besonders Augenmerk auf die Zufriedenheit und Motivation der Teilnehmer*innen gelegt wurde. Die Gründe für die Teilnahme an diesen Fortbildungen umfassten das fachliche Wissen, die berufliche Entwicklung, die Praxisanwendung, die Vernetzung mit anderen Personen sowie den Spaß und die Freude bei der Fortbildungsteilnahme. Rund 75 Prozent der Befragten äußerten Zufriedenheit oder große Zufriedenheit mit der Themenauswahl der DVSG-Fortbildungen. Zudem schlugen viele Befragte zusätzliche Themen vor, die in zukünftigen DVSG-Seminaren berücksichtigt werden könnten (Cosanne/Huck 2020, S. 13-14).

Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und das Streben nach Kompetenz sind entscheidende Motivationsfaktoren für die Teilnahme an DVSG-Fortbildungen. Darüber hinaus wurde untersucht, inwiefern die Teilnahme selbstbestimmt erfolgt und welche primären Motivationsarten dabei eine Rolle spielen. Dabei zeigt sich, dass die extrinsische Motivation einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation zur Teilnahme an Fortbildungen hat (Cosanne/Huck 2020, S. 15).

Die durchgeführte Befragung der DVSG zeigte bedeutende Erkenntnisse zum Thema Weiterbildung für Sozialarbeiter*innen/Sozialpädagog*innen auf. Neben grundlegenden Informationen zur Kostenübernahme und Freistellung durch den Arbeitgeber wurden auch die Beweggründe für die Teilnahme an Fortbildungen untersucht. Darüber hinaus ermöglichte die Untersuchung Einblicke in die vorherrschenden Motivationsarten der Teilnehmenden, wobei die extrinsische Motivation als entscheidender Einflussfaktor genannt wurde. Dennoch konzentrieren sich die vorliegenden Erkenntnisse der Weiterbildung auf einen Fachverband und nicht auf einen Wohlfahrtsverband wie die Diakonie. Zu beachten ist, dass die Befragung keine Sozialarbeiter*innen einschloss, die im schulischen Umfeld tätig sind, was potenziell zu unterschiedlichen Ergebnissen führen könnte. Zusätzlich blieben weitere wichtige Aspekte wie die Lernstile der Fachkräfte, Hindernisse bei der Implementierung der Weiterbildung in die Arbeitspraxis oder die Erfahrungen der Fachkräfte, bezüglich der erfolgreichen Weiterbildungsteilnahme auf die Arbeitspraxis, unberücksichtigt.

Festzuhalten ist, dass die beiden vorliegenden Studien, die sich mit allgemeinen Aspekten der Sozialen Arbeit und Weiterbildung beschäftigen, nicht die betriebliche Weiterbildung im Kontext der Schulsozialarbeit beleuchten. Untersuchungen zu detaillierten Aspekten wie den Inhalten, Formaten, Hindernissen sowie die Erfahrung der Schulsozialarbeiter*innen bezüglich der erfolgreichen Weiterbildungsteilnahme auf die Arbeitspraxis fehlen. Darüber hinaus sind generell Untersuchungen zu betrieblicher Weiterbildung und Schulsozialarbeit deutlich unterrepräsentiert, da sich die bisherigen Forschungen entweder auf allgemeine Themen der Erwachsenen- und Weiterbildung oder auf Weiterbildung in der Sozialen Arbeit beschränken.

Die erkennbaren Forschungslücken bezüglich der betrieblichen Weiterbildung und Schulsozialarbeit bedürfen einer eingehenden Untersuchung, weshalb die vorliegende Arbeit hier ansetzt.

Formulierung der Forschungsfrage

Um sowohl die Bedeutsamkeit des Themas als auch die Wichtigkeit der Schließung dieser Forschungslücke klar darzustellen, ist es von entscheidender Bedeutung, die große Tragweite dieses Themas zu unterstreichen. Wie bereits in Kapitel 2.6 detailliert erörtert wurde, sind Weiterbildungsmaßnahmen in der Schulsozialarbeit von erheblicher Bedeutung, da sie Schulsozialarbeiter*innen dabei helfen können, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse zu erweitern, um den vielschichtigen und sich ständig wandelnden,

gesellschaftlichen Anforderungen ihres Arbeitsumfelds gerecht zu werden. Damit diese Bedeutung weiter untersucht und konkrete Einblicke gewonnen werden können, werden im Kontext der vorliegenden Arbeit Fachkräfte der Schulsozialarbeit, die bei der Diakonie Rosenheim seit mindestens einem Jahr beschäftigt sind, befragt. Die Wahl dieser Zielgruppe ermöglicht es, spezifische Einblicke in die betriebliche Weiterbildung der Diakonie Rosenheim zu gewinnen. Die Fachkräfte sollen durch ihre Expertise, Erfahrungen und Einschätzungen Antworten auf die folgende Fragestellung geben:

Wie erleben Schulsozialarbeiter*innen die betriebliche Weiterbildung der Diakonie Rosenheim?

Um die Beantwortung der Forschungsfrage zu ermöglichen und zu einem ganzheitlichen Ergebnis zu gelangen, erscheint es zielführend, die folgenden spezifischen Fragen genauer zu betrachten:

- a. Welche individuellen Lernmotive treiben Schulsozialarbeiter*innen dazu an, sich betrieblich weiterzubilden?
- b. Welche potenziellen Hindernisse beeinflussen die erfolgreiche Implementierung von betrieblicher Weiterbildung in die Arbeitspraxis von Schulsozialarbeiter*innen?
- c. Wie zeigt sich in der Arbeitspraxis der Schulsozialarbeiter*innen die erfolgreiche Weiterbildungsteilnahme?

Nur durch die Einzelbetrachtung kann ein vollständiges Bild davon entstehen, wie die betriebliche Weiterbildung die berufliche Entwicklung und die tägliche Arbeit der Schulsozialarbeiter*innen prägt und welches Verbesserungspotenzial möglicherweise besteht. Die Beantwortung dieser Fragen wird fundiertes Wissen liefern, das die gezielte Optimierung der Weiterbildung bei der Diakonie Rosenheim ermöglicht und sich an die Bedürfnisse der Schulsozialarbeiterinnen anpasst. Sollten die bestehenden Weiterbildungsmaßnahmen bereits optimal gestaltet sein, würde dies die hohe Qualität der Angebote bestätigen.

Des Weiteren leistet die vorliegende Forschung einen wichtigen, wenn auch begrenzten Beitrag zur Erweiterung des Wissens über betriebliche Weiterbildung im Bereich Schulsozialarbeit, da hier bislang nur wenige Untersuchungen existieren. Die gewonnenen Erkenntnisse können helfen, bestehende Forschungslücken zu schließen und

ein tieferes Verständnis für die persönliche Erfahrung und Herausforderung der Schulsozialarbeit, in Bezug auf Weiterbildung innerhalb der Diakonie Rosenheim zu entwickeln. Darüber hinaus soll die Forschung Aufschluss darüber geben, wie sich eine erfolgreiche Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen in der Arbeitspraxis der Schulsozialarbeit widerspiegelt.

Wünschenswert wäre es, wenn die Schlussfolgerungen aus der Beantwortung der Forschungsfrage die Mitglieder der Führungsebene der Diakonie Rosenheim für die Bedeutung der Weiterbildung von Schulsozialarbeiter*innen sensibilisieren können. Gleichzeitig werden ihnen, basierend auf den Erfahrungen der Schulsozialarbeiter*innen, neue Einschätzungen und Bewertungen geliefert. Außerdem können die Vorschläge die Bereichsleitung der betrieblichen Weiterbildung in ihrer Arbeit unterstützen.

III. Daten und Methodik

5. Methodisches Vorgehen der qualitativen Untersuchung

Die theoretischen Fundamente, die in den vorherigen Abschnitten erläutert wurden, dienen als Grundlage für den empirischen Teil dieser Arbeit und sollen den Ausgangspunkt für die folgende Analyse bilden. Zudem wurde der aktuelle Forschungsstand dargestellt, der sowohl bestehende Forschungslücken aufzeigt als auch den Ansatzpunkt für diese Arbeit definiert. Bevor im weiteren Verlauf auf die spezifischen Ergebnisse der selbstständig durchgeführten, qualitativen Untersuchung eingegangen wird, wird zunächst die Methodik der Datenerhebung erläutert. Dabei wird sowohl auf die Art der Datenerhebung als auch auf die angewandten Analyseverfahren eingegangen. Das zentrale Erkenntnisinteresse liegt in den Erfahrungen der Schulsozialarbeiter*innen mit der betrieblichen Weiterbildung bei der Diakonie Rosenheim.

5.1 Das qualitative Paradigma

Eine klare methodologische Ausrichtung ist in jeder Forschung unerlässlich, da sie den gesamten Forschungsprozess maßgeblich beeinflusst (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 1). Im Folgenden wird daher kurz erläutert, welche Merkmale eine qualitative Forschung charakterisieren.

In der Regel untersuchen qualitative Forscher*innen konzipierte Phänomene innerhalb sozialer Prozesse. Ihr Ziel ist nicht die Überprüfung von Theorien, sondern die Entwicklung neuer Theorien. Dabei gehen sie nicht deduktiv vor, indem sie von allgemeinen Gesetzen auf konkrete Situationen ableiten, sondern induktiv von spezifischen

alltäglichen Erfahrungen der Menschen auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten. Dennoch sollte die Induktion nicht als absolut angesehen werden, da eine reine Induktion nicht existiert. Forschung wird immer von bestimmten Zielen und Vorkenntnissen geleitet, wodurch ein vollkommen unvoreingenommener Ansatz unmöglich ist (Godbersen 2024, S. 37ff). In diesem Zusammenhang ist die Subjektivität sowohl der Untersuchten als auch die der Forschenden, ein wesentliches Element des Forschungsprozesses. Die Überlegungen des Forschenden zu seinen Beobachtungen und seinem Verhalten im Feld sowie seine individuellen Wahrnehmungen, Einflüsse, Herausforderungen und Gefühle, fließen als Informationen in die Interpretation mit ein (Flick 2021, S. 29).

Im Hinblick auf qualitative Methoden der Datenerhebung werden die Daten generiert, „deren „[...] Gehalt sich mit formalen, quantifizierenden Auswertungen nicht angemessen erschließen lässt“ (Strübing 2013, S. 4). Diese Daten erfordern eine umfassende Interpretation und ein tiefes Verständnis für die vielschichtigen Bedeutungen und Zusammenhänge, die hinter den Aussagen der Teilnehmenden stehen. In diesem Kontext ist Interpretation vor allem darauf ausgerichtet zu erkennen, dass eine einfache Beschreibung der Erfahrungen der Menschen in ihrer Lebenswelt nicht ausreicht. Als qualitative*r Forscher*in strebt man danach, diese Erfahrungen auch tiefgreifend zu verstehen und bleibt zugleich offen gegenüber verschiedensten Herangehensweisen (Godbersen 2024, S. 42ff).

Diese Eigenschaften zusammen charakterisieren das qualitative Paradigma und heben es deutlich von quantitativen Forschungsansätzen ab. Der Unterschied zwischen quantitativer und qualitativer Forschung bezieht sich nicht auf die Methode selbst, sondern auf die Beschaffenheit und den methodischen Status, der während der Forschung erzeugten Daten (Strübing 2013, S. 4ff).

Für die vorliegende Arbeit stellte sich das qualitative Paradigma als geeignet dar, da es ermöglichte, individuelle Erfahrungen und komplexe soziale Phänomene der betrieblichen Weiterbildung und Schulsozialarbeit eingehender zu untersuchen. Die Verwendung einer offener Forschungsfrage - die ebenfalls ein Merkmal qualitativer Forschung darstellt- fördert eine unvoreingenommene Herangehensweise an die Forschung. Dies ermöglicht tiefere Einsichten in die Erfahrungen und Einschätzungen der Schulsozialarbeiter*innen (Godbersen 2024, S. 45).

5.2 Datenerhebung

In Kapitel 5.2 wird die Datenerhebung mittels leitfadengestützter Interviews beschrieben. Dabei werden der Prozess der Erstellung des Interviewleitfadens, die Auswahl und der Zugang der Untersuchungspersonen sowie die Darstellung der Interviewsituation behandelt.

5.2.1 Erhebungsmethode: leitfadengestütztes Interview

Es gibt verschiedene Methoden der Befragung, wie das narrative Interview, das Experteninterview, das problemzentrierte Interview, das fokussierte Interview und das leitfadengestützte Interview (Scholl 2015, S. 61). Für die vorliegende Untersuchung wurde gezielt die Befragungsmethode des leitfadengestützten Interviews verwendet. Diese Entscheidung erfolgte insbesondere, um sicherzustellen, dass trotz der begrenzten Erfahrung der Interviewerin, ein strukturierter Gesprächsablauf gewährleistet wird. Zudem erweist sich der Einsatz von Leitfadeninterviews als besonders sinnvoll, wenn sich die Fragestellung auf „berufliche und alltägliche Praktiken bezieh[t]“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 126). Dies ist in unserem Fall von besonderer Bedeutung, da das vorliegende Untersuchungsthema explizit berufliche Praktiken beinhaltet. Im Folgenden werden die wesentlichen Merkmale des Leitfadeninterviews kurz beschrieben.

Das Leitfadeninterview hat sich in der qualitativen Sozialforschung als eine der am häufigsten genutzte Methode der Datenerhebung etabliert (Meuser 2018, S. 151). Der Interviewleitfaden, der dem Leitfadeninterview zugrunde liegt, kann hinsichtlich des Umfangs und des Standardisierungsgrades unterschiedlich gestaltet sein. Die Bandbreite reicht von einem teilweise-standardisierten Forschungsdesign bis zu einer vorgegebenen Liste von Themen, die im Verlauf des Interviews behandelt werden sollen. Das halbstandardisierte Forschungsdesign beinhaltet einen detaillierten Leitfaden, der sich durch Offenheit auszeichnet. Er umfasst eine Vielzahl von Fragen, die von allgemeinen bis hin zu detaillierten reichen, um eine umfassende Erfassung des Forschungsthemas zu gewährleisten (Meuser 2018, S. 152). Die Reihenfolge der Fragen kann entweder strikt eingehalten oder je nach Gelegenheit flexibel in das Gespräch integriert werden. Die*der Interview-Leitende ist jedoch dafür verantwortlich, das Gespräch von einem Thema zum nächsten und von einer Frage zur nächsten zu steuern. Dabei soll der Gesprächsfluss aufrechterhalten werden, während gleichzeitig darauf

geachtet wird, dass alle geplanten Themen möglichst vollständig behandelt werden (Strübing 2013, S. 92ff).

Anders als beim Fragebogen gibt es keine festgelegten Antwortoptionen. Stattdessen hat die interviewte Person die Freiheit, die Fragen in eigenen Worten und so ausführlich wie nötig zu beantworten. Dabei sollte das Interview nur in Ausnahmefällen länger als 60 Minuten dauern (Scholl 2015, S. 68ff). Dennoch ist wichtig festzuhalten, dass im Leitfadeninterview das Interview im Fokus steht und nicht der Leitfaden selbst. Die Autoren Przyborski und Wohlrab-Sahr unterstreichen dies mit folgender Aussage: „Der Leitfaden dient dem Interview und nicht das Interview dem Leitfaden“ (2021, S. 130). Der Leitfaden kann dem*der Interviewenden als Orientierungshilfe dienen, indem ein Gespräch wie ein alltäglicher Dialog geführt werden kann, ohne sich streng an methodische Vorgaben zu binden (Strübing 2013, S. 93).

Zudem ist das Leitfadeninterview besonders geeignet, um Erzählungen und Beschreibungen der beruflichen Handlungspraxis zu erheben. Da das handlungsleitende Wissen der Akteur*innen oft nicht reflexiv oder diskursiv verfügbar ist, kann es häufig durch „beschreibende und argumentierende Darstellungsmodi“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021, S. 124) erschlossen werden. Weiterhin fördert das Befragen zu denselben Themenfeldern die Vergleichbarkeit der Interviews (Helfferich 2022, S. 882).

5.2.2 Konzeption des Interviewleitfadens

Zur Durchführung eines leitfadengestützten Interviews und zur Erfassung relevanter Daten, die die Beantwortung der Forschungsfrage ermöglichen, wurde im Vorfeld ein detaillierter Interviewleitfaden für die Schulsozialarbeiter*innen erstellt. Der Leitfaden umfasst insgesamt sechs Frageblöcke, die jeweils verschiedene Themenbereiche abdecken. Der Inhalt der Fragen orientiert sich dabei eng an der einschlägigen Literatur, die in den Kapiteln 1-4 dargestellt wird. Schon während der Erstellung des theoretischen Teils der Arbeit wurden Themen gesammelt und spontan Fragen vorformuliert, die für den Gegenstand der vorliegenden Arbeit als relevant erachtet wurden. Diese Fragen wurden anschließend in die Erstellung des Interviewleitfadens miteinbezogen und den jeweiligen Themenblöcken zugeordnet.

Der Interviewleitfaden ist strukturiert aufgebaut, beginnend mit einem Überblick, über allgemeine Fragen und fortschreitend zu spezifischen Themen. Zu Beginn des Interviewleitfadens werden die Begrüßungsworte, eine Einführung in das Thema und dessen Zweck, sowie die Erläuterung der Anonymität und des Datenschutzes hervorge-

hoben, um vorab die Teilnehmer*innen umfassend zu informieren sowie eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Außerdem wird die Begrifflichkeit *betriebliche Weiterbildung* erläutert, um sicherzustellen, dass alle Teilnehmenden auf dem gleichen Wissensstand sind. Der erste Frageblock fungiert als thematischer Einstieg des Interviews und deckt allgemeine Fragen zu den diversen Formen der Weiterbildung als auch Fragen zur finanziellen Unterstützung ab. Danach bezieht sich der Frageblock 2 auf die persönlichen Lernmotive, speziell auf die Motivation zur Teilnahme an Weiterbildung in Bezug auf intrinsische und extrinsische Antriebe. Der nächste Frageblock soll Informationen zum Entscheidungsprozess über die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen erheben, insbesondere hinsichtlich der potenziellen Erträge und des damit verbundenen Aufwands. Die Fragen im Block Nummer 4 fokussieren sich auf die individuellen Lernstile der Fachkräfte. Dabei geht es darum zu erfahren, inwiefern die Weiterbildungsangebote diese Lernstile berücksichtigen und wie die Fachkräfte damit umgehen, wenn diese nicht ihrem bevorzugten Lernstil entsprechen. Im Rahmen der Frageblöcke 5 und 6 werden hauptsächlich Informationen gesammelt, um die anfänglich gestellten spezifischen Fragestellungen zu beantworten. Dabei werden Fragen zur erfolgreichen betrieblichen Weiterbildung sowie zu Hindernissen in der Implementierung behandelt. Der Interviewleitfaden schließt mit einem Frageblock ab, der gezielt nach Informationen zu allgemeinen Verbesserungsvorschlägen sowie Themenwünsche im Weiterbildungsprogramm der Diakonie fragt. Zudem haben die Fachkräfte die Möglichkeit, ihre Meinungen einzubringen, die im Interview vorher nicht zur Sprache kamen.

Zusätzlich zum Interviewleitfaden wurde ein kurzer Fragebogen entwickelt. Dieser enthält neben demographischen Fragen zu Alter und Geschlecht, auch arbeitsbezogene Aspekte wie, Arbeitsstandort, Dienstjahre, Berufsjahre, letzte Weiterbildung und durchschnittliche Weiterbildungstage im Jahr. Ebenfalls sind bereits bekannte Weiterbildungsthemengebiete zum Ankreuzen aufgelistet, wobei Mehrfachnennungen möglich sind. Abschließend wird die freie Wählbarkeit der Fortbildungen abgefragt. Der Kurzfragebogen besteht überwiegend aus geschlossenen Fragen, die mit Ja oder Nein beantwortet werden können, um grundlegende Informationen zu erfassen. Der Interviewleitfaden stellt im Gegensatz dazu hauptsächlich offene Fragen, um den Befragten die Möglichkeit zu geben ihre Antwort frei und detailliert auszudrücken.

Um die Verständlichkeit, Richtigkeit, Dauer und Relevanz des Interviewleitfadens zu überprüfen, wurde ein Pretest mit einer Fachkraft außerhalb der Diakonie Rosenheim

durchgeführt (Scholl, 2015, S. 203ff). Nachdem der Pretest abgeschlossen war und die erforderlichen Anpassungen zur Verbesserung der Verständlichkeit vorgenommen wurden, zielen die Fragen im Interviewleitfaden und im Kurzfragebogen darauf ab, relevante Informationen zu erfassen. Diese Informationen sollen wesentlich zur Beantwortung der Forschungsfrage in Kapitel 4 beitragen und eine fundierte Auswertung ermöglichen.

5.2.3 Auswahl und Zugang zu Untersuchungspersonen

Bereits im Herbst 2023 wurde die systematische Auseinandersetzung mit der Masterarbeit aufgenommen. Dabei stieß die Autorin auf die DWRO, die auf ihrer Webseite einen Vermerk *Abschlussarbeiten* hat. Demzufolge haben Studierende die Möglichkeit, ihre Abschlussarbeiten dort zu verfassen. Dabei unterstützt die DWRO sie bei der Themenfindung und steht als Ansprechpartner für ihr Forschungsthema zur Verfügung. Zur Vorstellung der geplanten Masterarbeit wurde eine E-Mail versendet, in der die Forschungsinteressen erläutert sowie erste Überlegungen zum Untersuchungsthema und zur Zielgruppe ausgetauscht wurden. Daraufhin wurde ein erstes Treffen mit den zuständigen Mitarbeitenden der Diakonie Rosenheim vereinbart. Bereits während dieses Treffens sicherten die zuständigen Mitarbeitenden im Vorfeld zu, dass der Zugang zu den potenziellen Untersuchungspersonen unproblematisch sei und gewährleistet werden könne.

Im weiteren Verlauf der Vorbereitung auf die durchgeführte Untersuchung, musste eine Auswahl an Personen getroffen werden. Diese Personen sollten durch ihre Aussagen dazu beitragen, die Forschungsfrage zu beantworten. Nachdem - wie bereits in Kapitel 2 näher begründet – die Wahl auf Schulsozialarbeit als Untersuchungsbereich fiel, wurden Schulsozialarbeiter*innen für die hier durchgeführte Forschung ausgewählt. Vor diesem Hintergrund wurden zuvor spezifische Auswahlkriterien festgelegt, die allesamt erfüllt sein mussten, damit die Fachkräfte an der Befragung teilnehmen konnten. An der Befragung nahmen Schulsozialarbeiter*innen teil, (1) die das Einarbeitungswissen der Diakonie Rosenheim bereits abgeschlossen haben. Dieses Training behandelt allgemeine Themen, die für alle neuen Mitarbeiter*innen relevant sind, wie beispielsweise Datenschutz und Arbeitszeitgestaltung (DWRO-Consult 2024, S. 1). Das Einarbeitungswissen wurde für die vorliegende Untersuchung bewusst ausgeklammert, um einerseits den Fokus gezielt auf andere Bereiche der Weiterbildung zu lenken und andererseits den Rahmen dieser Arbeit nicht zu überschreiten. Zusätzlich

dazu musste die Fachkraft (2) bereits Erfahrungen mit dem Programm der betrieblichen Weiterbildung der DWRO gesammelt haben.

Nach Festlegung der zu befragenden Personen verfasste die Autorin ein Einladungsschreiben, das Informationen zur Vorstellung ihrer Person, zum Thema und Forschungsinteresse, zur Interviewdauer sowie zu den Terminvorschlägen enthielt. Das Einladungsschreiben versendeten die zuständigen Mitarbeitenden an die entsprechenden Verteiler der DWRO im Raum München. Angesichts der geringen Resonanz auf die Interviewanfragen, veranlassten die leitenden Mitarbeitenden nach zwei Wochen eine weitere Rundmail an die bereits kontaktierten Schulsozialarbeiter*innen. Nachdem nur eine Untersuchungsperson auf die erneute E-Mail reagiert hatte, blieben weitere Rückmeldungen aus. Daher entschied die Verfasserin, nach Absprache mit den zuständigen Mitarbeitenden der Diakonie, selbst die Initiative zu ergreifen. Aufgrund ihres Praxissemesters in der DWRO im Bereich der Schulsozialarbeit, ist ihr die zuständige Bereichsleitung der Schulsozialarbeiter*innen für den Bereich Prien und Umgebung bekannt. Dementsprechend wurde das Einladungsschreiben an den Bereichsleiter versandt, der daraufhin innerhalb seines Teams das Einladungsschreiben weiterleitete. Infolgedessen konnten drei zusätzliche Teilnehmer*innen rekrutiert werden.

Schlussendlich konnten Einzelinterviews mit insgesamt vier Fachkräften der Schulsozialarbeit durchgeführt werden. Die Entscheidung für ein Einzelinterview wurde getroffen, da es aufgrund der unterschiedlichen zeitlichen Verfügbarkeiten der Teilnehmer*innen nicht möglich war, einen gemeinsamen Termin zu koordinieren. Mit allen Befragten erfolgte die Terminvereinbarung per E-Mail. Zwei Tage vor dem Interview erhielten alle Befragten den Kurzfragebogen sowie die Einverständniserklärung im Voraus zugesandt.

Zur Gewinnung eines klareren Bildes der Befragten bietet die folgende Tabelle eine Übersicht über wichtige Merkmale, darunter die jeweilige Abkürzung der Schulsozialarbeiter*innen, die Altersspanne, Geschlecht, Schulart sowie der Dienstbeginn bei der Diakonie Rosenheim.

Tabelle 1: Kurzdarstellung der befragten Schulsozialarbeiter*innen (Eigene Darstellung)

Abkürzung	Altersspanne	Geschlecht	Schulart	Tätigkeitsbeginn Diakonie
SSA1	25-30 Jahre	Männlich	Mittelschule	2023
SSA2	40-50 Jahre	Weiblich	Mittelschule	2016
SSA3	40-50 Jahre	Weiblich	Grund- und Mittelschule	2014
SSA4	30-40 Jahre	Weiblich	Mittelschule	2019

5.2.4 Darstellung der Interviewsituation

Im Folgenden werden die Interviewsituationen der vier befragten Schulsozialarbeiter*innen dargestellt. Die entsprechenden Abkürzungen aus Kapitel 5.2.3 finden hierbei Anwendung. Die Reihenfolge der Darstellung der Interviews ist chronologisch nach dem Zeitpunkt ihrer Durchführung gestaltet.

Alle vier Befragten wurden in einem persönlichen Gespräch interviewt, das auch als „face-to-face Interview“ (Scholl 2015, S. 29) bezeichnet wird. Diese direkte Form des persönlichen Kontakts bietet zahlreiche Vorteile, die sich positiv auf die Qualität der Befragungsergebnisse auswirken können. Ein wesentlicher Vorteil besteht darin, dass durch den Aufbau einer persönlichen Beziehung ein Vertrauensverhältnis geschaffen wird, welches die Akzeptanz der Befragung erhöht (Scholl 2015, S. 37).

Zwischen drei verschiedenen Interviewformaten kann unterschieden werden: das Hausinterview, die Klassenzimmer-Befragung und das Passanten Interview. Für die durchgeführten Interviews wurde das Format des Hausinterviews ausgewählt, das als häufigste Variante der mündlichen Befragung gilt. Hierbei besucht der*die Interviewer*in die Befragungsperson entweder am Arbeitsplatz, an einem vorher festgelegten Treffpunkt oder in der Privatwohnung (Scholl 2015, S. 29ff). So wurden alle vier Schulsozialarbeiter*innen in ihren jeweiligen Büros an den Schulen interviewt.

„Jegliche Forschung am bzw. mit Menschen muss ethischen Richtlinien entsprechen“ (Misoch 2019, S. 26). Dies gewährleistet, dass die Teilnehmenden keinerlei Schaden erleiden, wenn sie sich zur Teilnahme an der Forschung entscheiden.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde daher kontinuierlich auf die Einhaltung zentraler ethischer Standards geachtet. So wurden vor der Durchführung der Interviews die

Befragten, gemäß dem Prinzip der *Einverständniserklärung*, über den Inhalt und die Zielsetzung der Untersuchung informiert. Des Weiteren wurden die Interviews zur Sicherstellung von Genauigkeit und der Möglichkeit zur wörtlichen Zitierung aufgezeichnet, ohne dabei die Anonymität der Teilnehmenden zu gefährden. Die Vorgehensweise der Audio-Aufzeichnung ermöglichte eine entspannte Interviewführung, da keine stichwortartige Mitschrift erforderlich war (Kuckartz, 2012, S. 134). Anschließend wurden sie gebeten, eine schriftliche Einverständniserklärung zu unterzeichnen. In der Einverständniserklärung wurde auch festgehalten, dass die Teilnehmenden jederzeit im Verlauf des Forschungsprozesses ihre Teilnahme zurückziehen können.

Während des gesamten Forschungsprozesses muss die Vertraulichkeit und Anonymisierung gewährleistet sein, sodass die Teilnahme an der Untersuchung keine negativen Auswirkungen oder Schäden für die Befragten mit sich bringt. Durch die Nutzung von Abkürzungen wird sichergestellt, dass die Informationen nicht dazu dienen können, eine Person zu identifizieren (Misoch 2019, S. 27ff).

Darstellung der Interviewsituation SSA1

Am 26.06.24 fand das Interview in den Büroräumen des SSA1 an einer Mittelschule in München statt. Die Interviewerin und SSA1 saßen sich an einem runden Tisch gegenüber. Bereits zu Beginn bot der Befragte der Interviewerin das Du an, wodurch die Interviewsituation offener wurde und eine informelle Gesprächsatmosphäre entstand. Insgesamt antwortete der Befragte schnell und zeigte sich zugleich darum bemüht, auf die Fragen ausführlich einzugehen. Jedoch wirkte der Schulsozialarbeiter manchmal etwas unsicher, was sich in seiner Körpersprache zeigte. Während des Interviews kam es nur bei einer Frage zu einer kurzzeitigen Abschweifung vom Thema. Die Interviewerin und der Befragte wurden durch den Lärm, der durch ein geöffnetes Fenster drang, unterbrochen, der Gesprächsfluss konnte jedoch schnell wieder hergestellt werden. Trotz der kurzen Unterbrechung und der leichten Unsicherheit des Befragten, verlief das Gespräch insgesamt flüssig, informativ und konstruktiv. Das Interview dauerte insgesamt 28 Minuten.

Darstellung der Interviewsituation SSA2

Das Interview fand am 08.07.2024 in dem Büro der SSA2 an einer Mittelschule im Landkreis Rosenheim statt. Bereits zu Beginn des Gesprächs bot die Schulsozialarbeiter*in der Interviewerin die Du-Form an, sodass auch in diesem Interview schnell eine lockere Atmosphäre entstand. Die Interviewerin und SSA2 saßen sich an einem

runden Tisch gegenüber, auf dem Getränke bereitstanden. Die Antworten der Befragten waren lebhaft, klar und verständlich. Sie erzählte ausführlich von ihren Erfahrungen, während sie gelegentlich gestikulierte, um ihre Aussagen zu unterstreichen. Die ruhige Umgebung des Büros trug dazu bei, dass das Gespräch konzentriert und ohne Unterbrechungen geführt werden konnte. Es herrschte eine angenehme und respektvolle Gesprächsatmosphäre, die es ermöglichte, tiefgehende Einblicke in die Erfahrung der Schulsozialarbeiterin mit betrieblicher Weiterbildung zu gewinnen. Das Gespräch dauerte insgesamt 38 Minuten.

Darstellung der Interviewsituation SSA3

Am 8. Juli 2024 fand das Interview in den Büroräumen der Schulsozialarbeiterin an einer Grund- und Mittelschule im Landkreis Rosenheim statt. Zu Beginn des Gesprächs zeigte sich die Befragte gestresst und etwas unkonzentriert. Ihre ersten Antworten waren knapp und begrenzt. Die Interviewende musste ab und an Beispiele zu den Fragen geben, um das Gespräch voranzutreiben. Im Verlauf des Interviews wurden die Aussagen der SSA3 jedoch zunehmend ausführlicher und detaillierter. Während des Gesprächs brachten Kirchenglocken der nahegelegenen Kirche um 12 Uhr kurzzeitig eine gewisse Unruhe in die Atmosphäre des Interviews. Trotz dieser Unterbrechung gelang es beiden Gesprächspartnerinnen, ein konstruktives Interview zu führen, das 32 Minuten dauerte.

Darstellung der Interviewsituation SSA4

Am 10. Juli 2024 fand an einer Mittelschule im Landkreis Rosenheim das Interview mit der dortigen Schulsozialarbeiterin statt. Die Interviewerin wurde herzlich in den neuen, einladenden Räumlichkeiten des Büros der Schulsozialarbeiterin empfangen. Auch hier bot die SSA4 zu Beginn das Du an, wodurch eine entspannte und offene Gesprächsatmosphäre entstand. Ein Glas Wasser stand schon bereit, was den Eindruck eines willkommenen Empfangs zusätzlich unterstrich. Das Interview dauerte 1 Stunde und 2 Minuten und verlief sehr ausführlich. Die Schulsozialarbeiterin berichtete eingehend über ihre Erfahrungen mit der betrieblichen Weiterbildung. Sie nahm sich bewusst Zeit für die Beantwortung der Fragen und ging auf alle Themen sehr detailliert ein. Insgesamt war das Gespräch geprägt von einer freundlichen und offenen Atmosphäre, was zu einem tiefgehenden und informativen Austausch führte.

5.3 Datenauswertung

Im vorliegenden Kapitel werden die gesammelten Interviewdaten durch Transkription in die schriftliche Form überführt. Die Details des Transkriptionsprozesses und die angewandten Regeln werden in Abschnitt 5.3.1 erläutert. Anschließend erfolgt die inhaltlich strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz, die zur systematischen Untersuchung und Interpretation der Daten dient. Dieses Verfahren ermöglicht es, die wesentlichen Themen und Muster in den Daten herauszuarbeiten und deren Bedeutung für die Forschungsfrage zu vertiefen.

5.3.1 Transkription der Interviews

In der vorliegenden Untersuchung wurden die Daten sowie die Durchführung und Aufnahme von qualitativen Interviews eigenständig erhoben. Um die gesammelten Daten analysieren zu können, war es erforderlich, das aufgezeichnete Tonmaterial zunächst in Textform zu übertragen. Dabei wurden vor Beginn der Verschriftlichung Regeln eingehalten. Diese Regeln gewährleisteten Genauigkeit, Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der schriftlichen Wiedergabe von gesprochener Sprache, indem sie festlegen, wie diese in Textform überführt wird (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 197ff).

Es existieren zahlreiche Transkriptionssysteme, die sich insbesondere darin unterscheiden, „ob und wie verschiedene verbale und nicht-verbale Merkmale in der Transkription berücksichtigt werden“ (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 199). Als Beispiele hierfür sind Sprechpausen, Gestik, Mimik, Hintergrundgeräusche wie Telefonklingeln, Lachen oder dialektale Färbungen aufzuführen. Da die Berücksichtigung dieser genauen Merkmale die Lesbarkeit des Textes beeinträchtigen und die sozialwissenschaftliche Analyse erschweren würde, wurden sie in der vorliegenden Untersuchung nicht einbezogen. Stattdessen orientierte man sich an den Transkriptionsregeln von Kuckartz und Rädiker, die ein einfaches und schnell erlernbares Transkriptionssystem entwickelt haben⁷. Gemäß den Empfehlungen von Kuckartz und Rädiker wurde eine wörtliche Transkription mithilfe des computergestützten Programms MAXQDA durchgeführt. Die vorhandenen Dialekte wurden sorgfältig in das Hochdeutsche übertragen, um eine effiziente Durchsuchbarkeit und Lesbarkeit der Texte sicherzustellen. Des Weiteren wurden die Passagen der Interviewerin mit einem „I“ gekennzeichnet, während die der Befragten entsprechend ihrer Arbeitsposition als Schulsozialarbeiter*in mit dem Kürzel „SSA“ versehen wurde. Die Nummerierung der Schulsozialarbeiter*innen erfolgte gemäß der

⁷ Eine ausführliche Beschreibung der Transkriptionsregeln findet sich in Kuckartz/Rädiker 2022, S. 200.

Reihenfolge der durchgeführten Interviews und wurde auch während der Transkription beibehalten. Somit entstanden die Transkripte unter den Bezeichnungen SSA1, SSA2, SSA3, SSA4. Bei einer namentlichen Erwähnung des*der Kolleg*in durch die Schulsozialarbeiter*innen werden diese zur Wahrung der Anonymität lediglich als Kollegin bzw. Kollege bezeichnet (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 200ff).

5.3.2 Inhaltlich strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Bevor die erhobenen Daten ausgewertet werden können, muss aus den verschiedenen Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse eine geeignete ausgewählt werden. Kuckartz und Rädiker identifizieren drei grundlegende Ansätze der qualitativen Inhaltsanalyse: die inhaltlich strukturierende, die evaluative und die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse. Diese drei Varianten „sind kategoriebasierte Methoden zur systematischen Analyse qualitativer Daten“ (Kuckartz 2012, S. 6), unterscheiden sich jedoch erheblich in ihrer Herangehensweise. Für die vorliegende Arbeit wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse gewählt, die einerseits als zentrale Kerntechnik der qualitativen Inhaltsanalyse gilt und andererseits besonders häufig in der Forschungspraxis verwendet wird (Kuckartz/Rädiker 2022, S. 104ff). Die gewählte Methode dient als praktische Anleitung zur inhaltsanalytischen Auswertung qualitativer Daten und eignet sich insbesondere für die Analyse von leitfadengestützten Interviews. (Kuckartz 2012, S. 5 und Kuckartz/Rädiker 2022, S. 130).

In seinem Vorgehen orientiert sich Kuckartz dabei an der klassischen Inhaltsanalyse nach Phillip Mayring sowie an zahlreichen, weiteren praktischen Arbeiten, die qualitative Daten systematisch mithilfe von Kategorien analysieren. Dabei legt Kuckartz besonderen Wert auf die Analyse nach der Codierphase⁸, wobei er eine stärkere qualitative und hermeneutische Herangehensweise verfolgt und die fallorientierte Perspektive betont (Kuckartz 2012, S. 5-6).

Im Folgenden wird detailliert und nachvollziehbar anhand von sechs Schritten dargestellt, welches methodische Vorgehen den Ergebnissen in Kapitel 6 zugrunde liegt. Dabei orientiert sich die Darstellung an den Methoden von Kuckartz (2018, S. 100-122). Alle Schritte wurden unter Anwendung der Computersoftware MAXQDA durchgeführt, die eine umfassende Analyse qualitativer Daten unterstützt. Von Bedeutung

⁸ Genauere Begriffsdefinition wird im folgenden Abschnitt näher erläutert.

ist ebenfalls, dass sämtliche Schritte der Analyse auf der zuvor formulierten Forschungsfrage beruhen, die in Kapitel 4 mit dem einhergehenden Erkenntnisinteresse dargelegt wird.

Die Analyse beginnt mit der *initiiierenden Textarbeit*, um erste Ideen und Auffälligkeiten für die weitere Analyse festzuhalten (Kuckartz 2018, S. 56). Unter diesem Vorbehalt wurden die transkribierten Interviews vollständig durchgelesen und wichtige Textstellen und zentrale Begriffe markiert. Zudem wurden erste Zusammenfassungen aus dem Text erstellt. Des Weiteren betont Kuckartz, dass es hilfreich ist, ebenso die Forschungsfrage neben den Interviewtexten liegen zu haben und zu versuchen, diese zu beantworten, sodass auch dieses Kriterium berücksichtigt wurde.

Der nächste Schritt in der qualitativen Inhaltsanalyse besteht darin, *thematische Hauptkategorien zu bilden*. Im sozialwissenschaftlichen Kontext wird der Begriff Kategorie häufig „als Klasse verstanden“ (Kuckartz 2018, S. 31). Synonyme dafür sind unter anderem Reihe, Abteilung und Sorte. Darüber hinaus wird die Kategorienbildung wesentlich durch die Forschungsfrage, die Zielsetzung der Studie sowie das vorhandene Fachwissen der Forschenden über den Untersuchungsgegenstand beeinflusst. Folglich basierte die Kategorienbildung nicht auf den erhobenen Daten, sondern auf dem Interviewleitfaden und der Forschungsfrage. Dieses Verfahren wird in der Methodik von Kuckartz als „A-priori-Kategorienbildung“ (2018, S. 64) bezeichnet oder auch als deduktive Kategorienbildung genannt (Kuckartz 2018, S. 101).

Resultierend daraus, wurden sieben Hauptkategorien gebildet:

1. Strukturen der betrieblichen Weiterbildung
2. Lernmotive
3. Entscheidungsprozess bei Weiterbildungsteilnahme
4. Lernstile
5. Implementierungshindernisse
6. Positive Merkmale gelingender betrieblicher Weiterbildung
7. Feedback von Weiterbildungsmaßnahmen

Neben den sieben Hauptkategorien umfasst das Kategoriensystem auch Subkategorien, die spezifischere, untergeordneter Themen abdecken.

Die dritte Phase, auch als *erster Codierprozess* bezeichnet, umfasst die Zuordnung des gesamten Materials zu den Hauptkategorien. Hierbei wurde das gesamte Material im ersten Durchlauf sequenziell strukturiert und anhand der zuvor entwickelten

Hauptkategorien analysiert. Die Transkripte wurden dabei Zeile für Zeile von Anfang bis Ende detailliert durchgegangen. Häufig konnte dabei eine Textstelle oder eine Textpassage mehreren Kategorien zugeordnet werden. Textabschnitte, die keine wesentlichen Informationen für die Forschungsfrage enthielten oder keinen inhaltlichen Beitrag leisten konnten, blieben uncodiert (Kuckartz 2018, S. 102ff).

In der vierten Phase erfolgt die *Zusammenstellung der Textstellen*. Hierbei wurden alle Textstellen derselben zugeordneten Kategorie – aus der 3. Phase - zusammengeführt. Da die Datenauswertung mithilfe von MAXQDA durchgeführt wurde, erfolgte eine automatische Zusammenstellung der Textstellen. Folglich wurde dieser Schritt in der vorliegenden Arbeit nicht gesondert durchgeführt (Kuckartz 2018, S. 106).

In der fünften Phase erfolgt die *induktive Bestimmung von Subkategorien* am vorliegenden Material. Bereits in der zweiten Phase wurden deduktive Hauptkategorien formuliert, die allgemein gehalten sind und auf der Forschungsfrage sowie dem Interviewleitfaden basieren. Diese zuvor entwickelten Hauptkategorien werden in der fünften Phase erneut aufgegriffen und detaillierter ausgearbeitet. Dadurch entstanden thematisch weitere Unterkategorien bzw. Subkategorien (Kuckartz 2018, S. 106ff). So wurde beispielsweise die A-priori-Kategorie *Gelingende Betriebliche Weiterbildung* in zwei Aspekte unterteilt: praktische Anwendbarkeit und Fachkompetenz.

Die abschließende Phase des Analyseprozesses, auch bekannt als *zweiter Codierprozess*, umfasst das „codieren des kompletten Materials mit den ausdifferenzierten Kategorien“ (Kuckartz 2018, S. 110). Daraufhin wurde das gesamte Textmaterial erneut durchgesehen und die Abschnitte, die bisher den Hauptkategorien zugeordnet waren, den entsprechenden induktiv abgeleiteten Subkategorien zugewiesen (Kuckartz 2018, S. 110).

IV. Empirische Ergebnisse und Interpretation

6. Darlegung der Ergebnisse der Interviews

In diesem sechsten Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung detailliert dargelegt. Die Analyse basiert auf den Aussagen der Befragten, die systematisch in verschiedenen Kategorien und Unterkategorien – siehe Abschnitt 5.3.2 – eingeteilt wurden. Zunächst werden die wesentlichen Themen und Muster herausgearbeitet, die sich aus den Interviews ergeben haben. Jede Kategorie wird umfassend beschrieben und durch spezifische Zitate und Beispiele aus den Interviews veranschaulicht, um die gewonnenen Erkenntnisse zu belegen. Besondere Aufmerksamkeit

gilt den unterschiedlichen Perspektiven der Befragten. Zudem ist anzumerken, dass die Quellenangaben aus der Nennung der*den jeweiligen Schulsozialarbeiter*innen und der entsprechenden Zeilennummer im Transkript besteht, zum Beispiel SSA1 Z. 15.

6.1 Strukturen der betrieblichen Weiterbildung

Ein zentraler Aspekt der betrieblichen Weiterbildungsstruktur der Diakonie Rosenheim ist der Prozess der Auswahl und der Anmeldung zu den Weiterbildungsangeboten. Dieser Prozess gehört zu keiner separaten Subkategorie, da er integraler Bestandteil der gesamten Weiterbildungsstruktur ist und in engem Zusammenhang mit anderen Aspekten der betrieblichen Weiterbildung steht. Im Folgenden wird der genannte Prozess aus Sicht der Befragten kurz erläutert. Daneben wird detailliert auf die Subkategorien Finanzierung und Formen näher eingegangen.

Zu Beginn des Jahres haben die Fachkräfte die Möglichkeit, aus dem umfangreichen internen Seminarangebot, die für ihren Tätigkeitsbereich passenden Weiterbildungen frei auszuwählen. Einige Fortbildungen, wie beispielsweise solche zu Kinderschutz und Datenschutz, sind verpflichtend (SSA2, Z. 94-96; SSA4, Z. 137). Dabei gibt es bei der DWRO keine feste Regelung zur Anzahl der Fortbildungen (SSA2, Z. 41-42; SSA3, Z. 62-63; SSA4, Z. 171). Die Anmeldung erfolgt bei der Bereichsleitung, die darüber entscheidet, ob die gewählten Weiterbildungen sinnvoll für die jeweilige Person sind und ob eine Teilnahme an der Weiterbildung gegebenenfalls mehrmals erlaubt ist (SSA1, Z. 70-71; SSA2, Z. 236-239; SSA3, Z. 75, SSA4, Z. 158-162). Bei der SSA4 kam es vor, dass die Bereichsleitung bestimmte Fortbildungen als nicht relevant für den Arbeitsbereich erachtete oder empfahl, einige Fortbildungen auf das nächste Jahr zu verschieben (Z. 154-162). In den Weiterbildungen, die ganztägig in der Regel von 09:15 bis 16:45 Uhr dauern (SSA3, Z. 107; SSA4, Z. 19), nehmen Fachkräfte aus den Bereichen Jugendsozialarbeit und Kita trägerübergreifend teil (SSA4, Z. 28-29). Alle Befragten sprechen sich für professionsübergreifende Weiterbildungen, beispielsweise gemeinsam mit Lehrkräften, aus (SSA1, Z. 87-90; SSA2, Z. 114; SSA3, Z. 78; SSA4, Z. 182). Fachkraft SSA2 betont, dass dies sinnvoll wäre, da Lehrkräfte dadurch sehen, wie Schulsozialarbeiter an verschiedenen Themen arbeiten (SSA2, Z. 118-119).

Formen

Auf die Frage, welche Formen der Weiterbildung die Schulsozialarbeiter*innen bereits bei der Diakonie kennengelernt haben, werden grundsätzlich die Online-Form über Zoom, insbesondere während der Corona Pandemie, sowie die Präsenzveranstaltungen im Schulungszentrum in Mietraching genannt (SSA1, Z. 20-23; SSA2, Z. 6-7; SSA3, Z. 8-12; SSA4, Z. 4). Zudem wird die Form des Blended Learning erwähnt, bei der die Weiterbildung „teils Online, teils in Präsenz und mit einem Teil der selbst Vor- und Nachbereitung“ (SSA4, Z. 6-7) erfolgt. In einigen Fällen werden Weiterbildungen teilweise in Vorbesprechung bei einer Kennenlernrunde und einer Nachbesprechung unterteilt, die beide Online stattfinden, während der Hauptteil der Weiterbildung vor Ort stattfindet (SSA2, Z. 27-28). Bei Online-Weiterbildungen können die Mitarbeitenden die Schulungen von zu Hause aus durchführen (SSA3, Z. 255-256; SSA4, Z. 41).

Unabhängig davon, ob die Weiterbildung in Präsenz oder Online erfolgt, steht die Lernplattform Moodle zur Verfügung. Hier können die Referent*innen Materialien und Unterlagen zur Weiterbildung hochladen, auf die die Teilnehmenden Zugriff haben (SSA4, Z. 9-12). Außerdem können die Teilnehmenden Fragen an die Referent*innen stellen und die Weiterbildung evaluieren (SSA2, S. 10-12).

Alle vier Befragten sind sich einig, dass sie die Präsenzform vor Ort in Mietraching bevorzugen. Dies liegt vor allem daran, dass der Austausch mit den Kolleg*innen während der Pausen möglich ist. Zudem wird erwähnt, dass sie mehr aus der Weiterbildung mitnehmen können, da das Lernen vor Ort intensiver empfunden wird. Problematische Themen können leichter angesprochen werden, und die Teilnehmenden können sich besser konzentrieren. (SSA1, Z. 32-36, SSA2, Z. 25-27; SSA3, Z. 14-19; SSA4, Z. 14-20).

Finanzierung

Bezüglich der Frage, ob die Befragten die Kosten für die betriebliche Weiterbildungen selbst tragen müssen, lautet die Antwort der SSA2 wie folgt: „Die Diakonie Rosenheim übernimmt die Finanzierung der Fortbildung ganz“ (Z. 40-41). Dies umfasst sowohl die Verpflegung während des Weiterbildungstages in Mietraching als auch die kostenlosen Seminarunterlagen (SSA1 Z. 41-42; SSA3 35-37; SSA4, Z. 56-57). Zusätzliche Literatur, die von den Referenten empfohlen wird, wird in der Regel ebenfalls von der Diakonie Rosenheim übernommen, erfordert jedoch eine Absprache mit der Bereichsleitung (SSA4, Z. 53-60). Externe Weiterbildungen werden in Anspruch genommen,

wenn zu diesem Zeitpunkt keine entsprechende interne Weiterbildung angeboten wird (SSA4, Z. 96-97). In diesem Zusammenhang übernimmt die DWRO die Kosten für externe Weiterbildungen nur, wenn sie einen deutlichen Mehrwert für die Arbeit der Einrichtung bieten. Üblicherweise werden nur die Grundbausteine von externen Weiterbildungen bezahlt, während weitere Komponenten nicht übernommen werden (SSA2, Z. 58-62; SSA4, Z. 98). Die Übernahme der Kosten kann auch davon abhängen, wie lange man bereits beim Träger beschäftigt ist (SSA1, Z. 45-47). Falls die Kosten für externe Weiterbildung nicht von der DWRO übernommen werden, besteht bei kostengünstigen Weiterbildungen die Möglichkeit, dass die jeweilige Schule die Kosten übernimmt (SSA2, Z. 46-51). Darüber hinaus können die Schulsozialarbeiter*innen die Fahrkosten, die sich von ihrem Schulstandort bis zu dem Schulungszentrum Miettraching haben, abrechnen (SSA2, Z. 19-20; SSA4, Z. 62-64).

6.2 Lernmotive

Die nächste Hauptkategorie untersucht die individuellen Lernmotive der Befragten zur Teilnahme an Weiterbildungen. Hierbei werden sowohl innere Antriebe – intrinsische Motive – als auch äußere Antriebe – extrinsische Motive – erfasst. Diese Motive wurden entsprechend in Subkategorien eingeteilt.

Intrinsische Motive

Alle Befragten geben an, hauptsächlich aus intrinsischer Motivation heraus an Weiterbildungen teilzunehmen. Ihr Antrieb ist neues Wissen zu erlangen, Freude und Spaß an der Weiterbildung zu erleben und sich mit Kolleg*innen auszutauschen, um von dem daraus resultierenden Mehrwert zu profitieren. Zudem haben die Befragten ein starkes Interesse an bestimmten Themen, die sie zur Weiterbildung anregen. (SSA1, Z. 59-61; SSA2, Z. 65-72, SSA3, Z. 42-44, Z. 222-224; SSA4, Z. 81-82), wie die Fachkraft SSA2 beispielhaft deutlich macht:

„Auf jeden Fall, die Weiterentwicklung von Themen. Unsere Zeit ist sehr schnelllebig, sei es Drogen die sich ständig wechseln und ändern mit denen wir konfrontiert sind durch Schüler. Die Medienlandschaft, da es immer wieder neue Plattformen gibt oder sogenannte Selbstmordchallenges. Deshalb ist es für uns als Schulsozialarbeiter*in wichtig auf den neusten Stand zu sein und mit den Schülern zu arbeiten. Was mich ebenfalls motiviert ist der Austausch mit anderen Kollegen, den ich unglaublich wichtig empfinde. Die meisten Schulsozialarbeiter sind doch häufig alleine an Schulen und da

ist es für mich interessant zu sehen, wie denn die anderen Kollegen arbeiten oder wie die mit verschiedenen Themen umgehen“ (Z. 65-72).

Wie aus dem genannten Beispiel ersichtlich ist, betont die Fachkraft SSA2 insbesondere die *Weiterentwicklung von Themen*, die sie zur Erlangung neuen Wissens motiviert. Auch die Schulsozialarbeiterin SSA4 unterstreicht, dass sich insbesondere im Bereich der Schulsozialarbeit die Arbeit mit Menschen ständig und sehr schnell verändert. Folglich ist es von großer Bedeutung, kontinuierlich auf dem neuesten Stand als Schulsozialarbeiter*in zu sein und sich fortlaufend weiterzubilden (SSA4, Z. 70-74).

Für SSA1 ist die Motivation, zusätzliches Wissen zu erwerben, eine Reaktion auf seine noch begrenzte Arbeitserfahrung (SSA1, Z. 65-66).

Einen weiteren Punkt spricht SSA4 an: Fachkräfte, die motiviert sind an einer aufwändigen, mehrtätigen Weiterbildung teilzunehmen, müssen ein Gespräch mit der Bereichsleitung führen. In diesem Motivationsgespräch wird erörtert, was die Beweggründe sind und ob die Fortbildung für die Fachkraft sinnvoll ist (Z. 172-178).

Extrinsische Motive

Die Schulsozialarbeiter*innen erfahren auch eine extrinsische Motivation, indem sie von der Bereichsleitung zur Teilnahme an Fortbildungen aufgefordert und dabei unterstützt werden (SSA1, Z. 70-71; SSA2, Z. 85; SSA3, Z. 48; SSA4, Z. 120). Dabei betont der Befragte SSA1, dass „kein Druck“ (Z. 70) von außen ausgeübt wird. Die Fachkräfte geben an, dass im Rahmen der jährlichen Personalgespräche regelmäßig von der Bereichsleitung spezifische Weiterbildungsangebote vorgeschlagen werden, die für ihre berufliche Tätigkeit als relevant angesehen werden (SSA2, Z. 80-82; SSA4, Z. 120-121). Zudem übt bei einer Fachkraft auch die Schulleitung einen Einfluss als extrinsische Motivation aus, indem sie bestimmte Themen anspricht, die sie für die Schule als bedeutend erachtet (SSA3, Z. 48-51). Zusätzlich sind von der DWRO verpflichtende Weiterbildungen wie etwa zu den Themen Kinderschutz, Datenschutz und Erste Hilfe vorgesehen. Diese Schulungen sind obligatorisch und müssen unabhängig von persönlicher Motivation absolviert werden, wodurch sie primär durch extrinsische Motivationsfaktoren bestimmt sind (SSA2, Z. 94-96). Abschließend sind sich alle Befragten einig, dass zwar die Weiterbildungen durch die Bereichsleitung einen Anreiz bieten, jedoch auch die persönliche Reflexion und das eigene Interesse entscheidend sind. Letztlich würde die Wahl der Weiterbildung stärker von inneren Antrieben beeinflusst werden (SSA2, Z. 84-85; SSA3, Z. 48-49; SSA4, Z. 120-121).

„Ich würde das tatsächlich mehr gewichten nach den inneren Antrieben, nach der inneren Motivation“ (SSA4, Z. 136-137).

6.3 Entscheidungsprozess bei Weiterbildungsteilnahme

Die dritte Hauptkategorie beschäftigt sich mit der Frage, ob die Teilnehmenden bei ihrer Entscheidung für betriebliche Weiterbildungen verschiedene Faktoren wie finanzielle Ausgaben und Zeitaufwand berücksichtigen und diese gegen die potenziellen Erträge abwägen. Ein weiteres Augenmerk liegt darauf, ob die Fachkräfte bei ihrer Entscheidung zur Weiterbildungsteilnahme auch die Meinungen und Erfahrungen anderer Kolleg*innen sowie der Bereichsleitung einbeziehen. Daraus ergeben sich zwei Subkategorien: Abwägung von Kosten und Nutzen sowie Einbezug von Erfahrungsaustausch.

Abwägung von Kosten und Nutzen

Da bei der betrieblichen Weiterbildung keine finanziellen Kosten für die Mitarbeitenden entstehen und sie sogar „vor Ort in Mietraching köstlich versorgt“ (SSA2, Z. 143) werden, spielen finanzielle Ausgaben bei der Entscheidungsfindung der Fachkräfte keine Rolle (SSA1, Z. 103-104; SSA2, Z. 142-145). Im Gegensatz dazu ist der zeitliche Faktor bei zwei Befragten für die Entscheidung an einer Weiterbildungsteilnahme von erheblicher Bedeutung (SSA2, Z. 147-150; SSA3, Z. 98) So berichtet die Befragte SS3, dass sie in diesem Jahr, aufgrund der Einarbeitung und Übergabe an eine neue Kollegin, erheblichen Arbeitsstress erlebt. Aus diesem Grund reduziert sie ihre Teilnahme an Weiterbildungen, da der Zeitaufwand für sie zu hoch ist (SSA3, Z. 98-105). Ähnlich berichtet SSA2, dass sie aufgrund der Teilnahme an einer umfassenderen Weiterbildung auf kleinere Weiterbildungen verzichtet, da der damit verbundene Zeitaufwand für sie nicht tragbar ist (SSA2, Z. 147-149).

Ein weiteres Beispiel für den Entscheidungsprozess bei der Auswahl von Weiterbildungen nennt die Fachkraft SSA4: Sie berücksichtigt insbesondere ihr eigenes Interesse am Thema sowie die persönliche Vorliebe zu bestimmten Referenten als entscheidende Kriterien (SSA1, Z. 116-117; SSA4, Z. 243-245).

Auf die Frage, ob die Fachkräfte eher die möglichen Kosten oder die potenziellen Erträge gewichten, sind sich alle vier Befragten einig, dass sie sich dennoch für die Weiterbildung entscheiden, wie die Fachkraft SSA4 beispielhaft deutlich macht:

„Ja, natürlich ist das ein Zeitfaktor, man ist den ganzen Tag beschäftigt, das nehme ich aber gerne in Kauf“ (Z. 208-210).

Allerdings kann die Anzahl der tatsächlich wahrgenommenen Weiterbildungen je nach Arbeitssituation variieren. Die SSA erkennen stets einen Mehrwert in der Weiterbildung, auch wenn in manchen Weiterbildungen kein unmittelbarer inhaltlicher Nutzen vorhanden ist, da aber der Austausch mit den Kolleg*innen immer als wertvoll angesehen wird (SSA1, Z. 110; SSA2, Z. 134-139; SSA3 Z. 109-110; SSA4, Z. 226-229).

Einbezug von Erfahrungsaustausch

Bei der Entscheidung zur Teilnahme an Weiterbildungen berücksichtigen alle vier Befragten die Meinungen und Erfahrungen ihrer Kolleg*innen sowie der Bereichsleitung, insbesondere wenn die Weiterbildung als besonders empfehlenswert und interessant bewertet wird (SSA1, Z. 115-117; SSA2, Z. 81; SSA3, Z. 122-123; SSA4, Z. 93-94). Dies geschieht, indem ein konkretes Thema oder ein bestimmter Fall im Austausch zur Sprache gebracht wird, woraufhin Kolleg*innen eine geeignete Weiterbildung empfehlen, die auf diese Thematik zugeschnitten ist (SSA4, Z. 93-94).

Eine Schulsozialarbeiterin berichtet, dass bei der Entscheidung an Weiterbildungen teilzunehmen, auch die Meinung der Schulleitung berücksichtigt wird:

„Bei dem Thema Cannabis merke ich, dass eine große Unsicherheit von Seiten der Schule besteht. Ich stimmte mich da immer mit den Schulleitungen ab, die nennen mir wie bei Legalisierung von Cannabis bestimmte Themen und das fließt dann schon in meine Entscheidung mit ein“ (SSA3, Z. 50-53).

Aufgrund der Empfehlungen von Kolleg*innen, Bereichsleitung oder Schulleitung fließt diese Rückmeldung in die Entscheidung der Fachkräfte mit ein, an Weiterbildungen teilzunehmen. Daraus resultierte, dass die Fachkräfte Weiterbildungen zu den Themen wie Mobbingprävention, Drogenkonsum, Kinderyoga und Beratung zum Kinderschutz, besucht haben (SSA3, Z. 120-122; SSA3, Z. 82-83; SSA4, Z. 95).

6.4 Lernstile

In der vierten Hauptkategorie werden die individuellen Lernstile der Befragten erfasst und benannt, ob diese Lernstile in den Weiterbildungsangeboten der DWRO berücksichtigt werden. Des Weiteren wird der Frage nachgegangen, ob und wie die Befragten die Weiterbildungsinhalte nachbereiten. Bevor die beiden Subkategorien näher aufgeführt werden, erfolgt zunächst eine Darstellung der individuellen Lernstile der Befragten. Die Schulsozialarbeiter*innen weisen dabei recht unterschiedliche Lernstile auf. Darüber hinaus ordnen sie sich nicht nur einem, sondern mehreren Lernstilen zu. So

beschreibt der Schulsozialarbeiter SSA1, dass er sich sowohl dem visuellen als auch den intellektuellen Lernstil zugehörig fühlt (SSA1, Z. 128-129), während die Befragte SSA2 sich dem „[...] definitiv kinästhetischen. Also das Lernen durch praktische Aktivitäten“ (SSA2, Z. 155) zuordnet. Nicht nur mit dem kinästhetischen Lernstil identifiziert sich die Befragte SSA2, sondern auch mit dem visuellen und auditiven. Die Schulsozialarbeiterin SSA3 bevorzugt den visuellen Lernstil, während die SSA4 sowohl den auditiven als auch den intellektuellen Lernstil angibt (SSA2, Z. 133; SSA4, Z. 262-268).

Berücksichtigung der Lernstile in Weiterbildung

Bei der Frage, inwiefern die Weiterbildungsangebote der Diakonie Rosenheim die individuellen Lernstile der Schulsozialarbeiter*innen berücksichtigen, ergab sich folgendes Ergebnis: Die Angebote sind vielfältig gestaltet, sodass für jeden Lernstil passende Methoden vorhanden sind (SSA2, Z. 175-176). Zur Veranschaulichung werden PowerPoint und Plakate eingesetzt, ergänzt durch Vorträge der Referierenden. Zudem können methodisch Rollenspiele, Gruppenarbeiten und Austauschformate zum Einsatz kommen, um das praktische Lernen zu fördern (SSA1, Z. 134-136; SSA3, Z. 138-139; SSA4, Z. 309-310). Die Gestaltung der Weiterbildungen entsprechend der Lernstile ist jedoch abhängig von den Referierenden. So „gibt es Referenten die das inklusive gestalten, sodass da jeder gut lernen kann. Es gibt andere Referenten wo das ein wenig schwierig ist“ (SSA4, Z. 304-306). Herausfordernd ist es vor allem bei Weiterbildungsthemen wie Datenschutz, für alle Lernstile geeignete und abwechslungsreiche Methoden anzubieten. Die Vielzahl an rechtlichen Aspekten, die vermittelt werden müssen, machen es schwierig, effektive und ansprechende Lehrmethoden zu entwickeln (SSA4, Z. 311-312).

Wenn alle Lernstile in Weiterbildungen berücksichtigt werden, kann es vorkommen, dass Fachkräfte praktische Aktivitäten wie Rollenspiele durchführen sollen, obwohl dies nicht ihrem Lernstil entspricht. SSA3 empfindet Rollenspiele als unangenehm und fühlt sich unsicher, weshalb sie diese Aktivität nicht gerne durchführt (SSA3, Z. 150-152).

Nachbereitung

Bei den meisten Befragten erfolgt die Nachbereitung der Weiterbildungsinhalte sporadisch oder gar nicht (SSA1, Z. 166-168; SSA2, Z. 190; SSA3, Z. 169). Wenn eine Nachbereitung stattfindet, hängt dies von der "Phase des Schuljahres" (SSA4, Z. 271)

ab. In Zeiten mit weniger Arbeitsaufwand und geringerem Beratungsbedarf erfolgt die Nachbereitung oft in ruhigeren Wochen im Anschluss nach der Weiterbildung (SSA4, Z. 271-278). Bereits während der Weiterbildung machen die Fachkräfte häufig Notizen auf Papier oder direkt auf den ausgedruckten Unterlagen, um später auf die Informationen zurückgreifen zu können (SSA1, Z. 210; SSA3, Z. 138-141). Bei einem konkreten Fall, in dem die Weiterbildungsinhalte relevant sind, konsultieren alle Befragten die Unterlagen erneut und arbeiten die Notizen nochmals durch, um auf dem aktuellen Stand zu bleiben (SSA1, Z. 170-172; SSA2, Z. 190-195; SSA3, Z. 143-147; SSA4, Z. 281-285).

6.5 Implementierungshindernisse

Die fünfte Hauptkategorie befasst sich sowohl mit den Schwierigkeiten, die während der Fortbildung entstehen können, als auch mit den Implementierungshindernissen, die in der beruflichen Praxis der Schulsozialarbeiter*innen auftreten können. Dabei liegt der Fokus nicht auf der Evaluierung spezifischer Weiterbildungsprogramme, sondern auf den allgemeinen Herausforderungen, die im Verlauf einer Weiterbildung auftreten können. Die relevanten Subkategorien ergeben sich aus diesen beiden Themenbereichen.

Schwierigkeiten während der Fortbildung

Die Befragten benennen verschiedene Schwierigkeiten, die insbesondere die Teilnahme an Online-Fortbildungen beeinträchtigen. Dazu gehören unzureichende Räumlichkeiten und eine oft instabile Internetverbindung am Schulstandort, die die Teilnahme erschweren. Zudem berichten sie von Unterbrechungen durch den Schulgong sowie von Schüler*innen und Lehrkräften, die trotz der Anbringung eines „Bitte nicht stören“-Schildes an der Bürotür das Büro betreten. Um diese Schwierigkeiten zu umgehen, führen sie die Online-Weiterbildung häufig von zuhause aus durch, obwohl dies ebenfalls nicht ganz zufriedenstellend ist, weil sie sich vor Ort besser konzentrieren können (SSA3, Z. 21-24, Z. SSA4, Z. 41-49).

Eine weitere Herausforderung ist die gemeinsame Nutzung der Büroräumlichkeiten mit einer anderen Fachkraft, wie bei SSA1, wo das Fehlen eines Headsets die Teilnahme an Online-Fortbildungen erschwert. Das Ausweichen in andere Räumlichkeiten bietet ebenfalls keine zufriedenstellende Lösung (SSA1, Z. 280-287).

In Bezug auf den Inhalt von Weiterbildungen äußert der Schulsozialarbeiter, dass einige Fortbildungen als etwas langweilig empfunden werden und nicht sofort erkennbar ist, welchen Nutzen man daraus ziehen soll. So bemerkt er, dass es gelegentlich Punkte gibt, die seiner Ansicht nach zügiger behandelt werden könnten, ohne dass man sich unnötig lange damit aufhält. Dies erweckt den Eindruck, dass manche Fortbildungen eher wie Zeitabsitzen erscheinen (SSA1, Z. 256-258, Z. 260-263). Des Weiteren stellt die Befragte SSA4 zum Weiterbildungsinhalt fest, dass ihre Erwartungen an die Themen, insbesondere im Bereich des Einarbeitungswissens, nicht erfüllt wurden. Sie empfand die vermittelten Inhalte als grundlegendes Basiswissen, das keinen zusätzlichen Mehrwert für ihre Praxis bot und daher ihre Erwartungen nicht erfüllte (SSA4, Z. 420-430). Neben den Inhalten der Weiterbildungen stellt für eine Befragte auch die Wahl der Methoden eine Schwierigkeit während der Weiterbildung dar. Die Fachkraft SSA2 erwähnt insbesondere Rollenspiele als problematische Methode. Sie empfindet diese als wenig realitätsnah und findet es unangenehm, vor einer größeren Gruppe von Kolleg*innen aufzutreten (SSA2, Z. 242-246).

Hindernisse innerhalb der Arbeitspraxis

Drei der Befragten berichten, dass sie die in der Weiterbildung erworbenen Kenntnisse oft nicht unmittelbar in der beruflichen Praxis umsetzen können, da die relevanten Situationen nicht sofort eintreten. Dies erschwert die direkte Anwendung und führt dazu, dass sich das Gelernte nicht ausreichend festigen kann (SSA1, Z. 269-273; SSA2, 192-193; SSA4, Z. 86-88). Das folgende Zitat von SSA4 veranschaulicht die zuvor angeführte Aussage:

„Die Herausforderung ist, dass es vom Timing einfach nicht zusammenpasst“ (Z. 446-447).

Die Befragte SSA3 betont, dass es für sie herausfordernd ist, die Inhalte direkt vom Referenten zu übernehmen, ohne dabei ihre Authentizität zu gefährden oder lediglich eine Rolle zu spielen. Sie findet es schwierig, einen Mittelweg zu finden, der es ihr erlaubt, die Inhalte zu integrieren, ohne sich selbst zu verlieren. Außerdem weist sie darauf hin, dass in der beruflichen Praxis oft die Zeit fehlt, um die Ergebnisse der Weiterbildung angemessen umzusetzen (SSA3, Z. 236-242, Z. 244-245).

Darüber hinaus berichtet SSA4, dass Weiterbildungen oft Ideen und Informationen zur Gestaltung von Projekten liefern. Die Umsetzung scheitert häufig in der Arbeitspraxis

daran, dass die Frage der Finanzierung offenbleibt, ob es die Schule oder die Diakonie übernimmt. In manchen Fällen kann dies dazu führen, dass die Umsetzung des Projekts bis zur Klärung der Finanzierungsfrage verschoben werden muss (SSA4, Z. 481-488).

6.6 Positive Merkmale gelingender betrieblicher Weiterbildung

Die sechste Hauptkategorie verdeutlicht, wie sich eine erfolgreiche Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung auf die Fachkompetenz und die praktische Anwendbarkeit im Arbeitsalltag von Fachkräften in der Schulsozialarbeit zeigt. Die dazugehörigen Subkategorien differenzieren zwischen der praktischen Anwendbarkeit, also den Merkmalen, die sich erfolgreich in der täglichen Arbeitspraxis als Schulsozialarbeiter*in zeigen, und der Fachkompetenz, die sich im professionellen Handeln der Fachkraft widerspiegelt.

Praktische Anwendbarkeit

Die Fachkräfte berichten, dass sie durch die Teilnahme an Weiterbildungen, insbesondere durch das schrittweise Durcharbeiten von Abläufen, wertvolles Wissen erworben haben, das sie in spezifischen Arbeitssituationen anwenden und somit konkrete Situationen verbessern konnten (SSA1, Z. 189-191; SSA2, Z. 210-213; SSA3, Z. 198-200; SSA4, Z. 382-383). Explizit erwähnen drei Befragte das Weiterbildungsthema Gesprächsführung: Sie haben Fragetechniken wie die „Wunderfrage“, „Türfragen“ und die „Frage nach Ausnahmen“ kennengelernt (SSA4, Z. 389-394). Diese Techniken haben dazu beigetragen, dass Gespräche eine zielführendere Richtung genommen haben und somit einige Beratungsgespräche verbessert wurden (SSA1, Z. 189-191, SSA2, Z. 213; SSA3, Z. 163), wie folgend die SSA2 berichtet:

„Ich merke einfach, dass ich den Eltern viel emphatischer gegenübertrete [...]. Auch bei beratender Funktion bei Lehrkräften kann ich gleich Lösungen nennen (Z. 211-213).

Des Weiteren erläutern die Befragten, dass sie durch das gewonnene Wissen ein besseres Verständnis für bestimmte Kinder entwickelt haben, wodurch sie viel angemessener reagieren und sogar Lehrkräfte sensibilisieren können (SSA3, Z. 179-181, Z. 211-216; SSA2, Z. 85).

Fachkompetenz

Alle Befragten geben an, dass sie durch die Teilnahme an Weiterbildungen ihre Fachkompetenz als Schulsozialarbeiter*innen verbessert und ihr Handeln professionalisiert haben (SSA1, Z. 212-214; SSA2, Z. 206-207; SSA3, Z. 173-174; SSA4, Z. 363-365).

Besonders heben dabei zwei der Befragten die gestiegene Souveränität und die Sicherheit in ihrem professionellen Handeln hervor (SSA2, Z. 183-187; SSA3, Z. 159-160; SSA4, Z. 352). Die Befragte SSA4, die nach ihrem theoretisch orientierten Studium unmittelbar in den Beruf der Schulsozialarbeiterin eingestiegen ist, unterstreicht, dass die Weiterbildungen ihr wertvolle methodische Werkzeuge und Ansätze vermittelt haben, die sie als äußerst nützlich für ihre tägliche Praxis empfindet (SSA4, Z. 321-326).

Zusätzlich zum theoretischen Input während der Weiterbildung trägt insbesondere der Austausch mit Kolleg*innen dazu bei, zu erkennen, dass andere ähnliche Ansätze verfolgen und dies das eigene Handeln zusätzlich bestätigt (SSA4, Z. 352-361).

6.7 Feedback von Weiterbildungsmaßnahmen

In der letzten Hauptkategorie werden die Zufriedenheit der Schulsozialarbeitenden mit den Weiterbildungsangeboten der Diakonie Rosenheim zusammengefasst sowie potenzielle individuelle Verbesserungsvorschläge identifiziert.

Zufriedenheit

„Ich bin total zufrieden“ (SSA3, Z. 268).

Alle vier Befragten äußern sich positiv über das qualitativ hochwertige Weiterbildungsangebot der Diakonie Rosenheim. Besonders geschätzt werden der kollegiale Austausch am Schulungszentrum in Mietraching sowie die Verpflegung. Auch der Ablauf und die Anmeldung der Weiterbildungen werden als zufriedenstellend empfunden. Darüber hinaus schätzen die Teilnehmenden die Möglichkeit, Weiterbildungsvorschläge an die Bereichsleitung zu richten und die Weiterbildungsangebote nach eigenen Präferenzen auszuwählen. (SSA1, Z. 33-36, Z. 81-82, Z. 226, Z. 239-241; SSA2, Z. 175-176; SSA3, Z. 35-36, Z. 56-57, Z. 79, Z. 223-224; SSA4, Z. 31-32, 56-57, 430-432, 527-530).

Die SSA4 bemängelt jedoch, dass nicht immer alle Weiterbildungswünsche von der Bereichsleitung aufgenommen, berücksichtigt und genehmigt werden (SSA4, Z. 154-

155). Im Gegensatz dazu hebt SSA2 besonders positiv hervor, dass ihre Bereichsleitung offen für Vorschläge ist und diese, neben den inhaltlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen, auch umsetzt (SSA2, Z. 280-286). Zudem äußert SSA1 Kritik am Weiterbildungsort Mietraching, da der Anfahrtsweg von München aus mit dem Auto für ihn zu weit ist und mit den öffentlichen Verkehrsmitteln unmöglich erscheint (SSA1, Z. 231-233). Die Weiterbildungen der Diakonie Rosenheim haben für die Fachkräfte einen positiven Einfluss auf ihre berufliche Zufriedenheit und stellen sogar ein entscheidendes Kriterium bei der Auswahl eines Arbeitgebers dar (SSA1, Z. 238; SSA2, Z. 230; SSA4, Z. 402-411).

Erfassung von Verbesserungsvorschlägen

Die Verbesserungsvorschläge der Befragten sind individuell unterschiedlich. Gemäß der bestehenden Reihenfolge, werden die erfassten Verbesserungsvorschläge der Schulsozialarbeiter*innen aufgezeigt:

SSA1: Aufgrund des kritisierten Weiterbildungsortes Mietraching erhofft sich der Schulsozialarbeiter, dass die Präsenzveranstaltungen direkt in München stattfinden, um die lange Anfahrtszeit zu vermeiden (Z. 227-229).

Zusätzlich wünscht er sich einen eigenen Gesprächsraum, um bei einer Online-Weiterbildung nicht gestört zu werden, während seine Kollegin zeitgleich Klientengespräche führt (Z. 283-285). Abschließend regt er an, die Online-Kennenlertreffen vor der Weiterbildung zu streichen, da diese virtuellen Formate keinen geeigneten Austausch mit den Kolleg*innen ermöglichen, jedoch trotzdem Zeit in Anspruch nehmen (Z. 313-319). Der Schulsozialarbeiter hat keine speziellen Weiterbildungsthemen, die er sich für die Zukunft wünscht (Z. 331).

SSA2: „Ich bin wunschlos glücklich“ (Z. 281), verdeutlicht vermutlich, dass sie keine Verbesserungsvorschläge hat. In Bezug auf zukünftige Themen und Methoden in Weiterbildungen äußert SSA2 Interesse an Monitoring. Sie findet dieses Thema sehr spannend und würde es gerne ausprobieren (Z. 294-296).

SSA3: Die Befragte hat keine Verbesserungsvorschläge (Z. 267-268). Hinsichtlich zukünftiger Weiterbildungsthemen würde sie es begrüßen, wenn die Diakonie Rosenheim eine Ausbildung zur Erlebnispädagogik mit Zertifizierung anbieten würde (Z. 271-273).

SSA4: Als Verbesserungsvorschlag nennt die Schulsozialarbeiterin, dass die Diakonie Rosenheim trägerübergreifende Weiterbildungen anbieten sollte. Dies würde Fachkräfte aus verschiedenen Trägern wie AWO, Caritas und Jugendamt zusammenbringen und somit einen intensiven und bereichernden Austausch ermöglichen (Z. 123-125, Z. 567-573). Ein weiterer Vorschlag wäre, dass die DWRO Weiterbildungen für Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen organisiert, bei denen beispielsweise Fachleute vom Jugendamt über wichtige Aspekte des Kinderschutzes informieren. Dabei könnten sie erläutern, worauf geachtet werden muss, wenn der Kontakt zum Jugendamt oder zur Schulsozialarbeit erforderlich ist (Z. 184-190).

Da die Schulsozialarbeiterin ihre Erwartungen an bestimmte Weiterbildungen nicht erfüllt sah, hält sie es für wichtig, dass im Vorfeld die Bereichsleitung die Fortbildungsthemen mit den Mitarbeitenden abgleicht. Dabei sollte sichergestellt werden, dass die Inhalte den Erwartungen der Teilnehmenden entsprechen. Bei Diskrepanzen sollte zeitnah ein klärendes Gespräch mit der Bereichsleitung geführt werden (Z. 520-525). Bezüglich ihres Weiterbildungswunsches würde sie es begrüßen, wenn die Diakonie Rosenheim die Dialektisch-Behaviorale Therapie für Adoleszente sowie die Impact Theory in ihr Programm aufnehmen würde (Z. 534-545). Da die vorgeschlagenen Weiterbildungsthemen jedoch von der Bereichsleitung abgelehnt wurden, überlegt sie nun, an der Weiterbildung extern teilzunehmen. Die Finanzierung der externen Weiterbildung muss sie mit der Bereichsleitung klären (Z. 559-561).

7. Ergebnisdiskussion

Dieses Kapitel widmet sich der Ergebnisdiskussion, indem es die anfangs dargelegten theoretischen Ansätze und empirischen Studien mit den Resultaten der vorliegenden Untersuchung verknüpft. Dabei erfolgt eine detaillierte Analyse von Übereinstimmungen und Abweichungen, um fundierte Schlussfolgerungen im Hinblick auf die zentrale Forschungsfrage zu ziehen.

Gemäß den Prinzipien des qualitativen Paradigmas ist es essenziell, die Aussagen der Befragten im Kontext ihrer individuellen Lebens- und Arbeitsbedingungen zu betrachten. Dies ermöglicht eine tiefere Einsicht in die spezifischen sozialen und beruflichen Hintergründe der Teilnehmenden, um ein umfassendes Verständnis der erhobenen Daten zu gewährleisten (Kuckartz 2018, S. 6-7).

7.1 Überblick über die Betriebliche Weiterbildung bei der DWRO

Gemäß der in Kapitel 1.3.1 angeführten Definition der betrieblichen Weiterbildung durch das Statistische Bundesamt wird ersichtlich, dass die Weiterbildungsangebote der Diakonie Rosenheim als betriebliche Weiterbildung zu klassifizieren sind (Destatis 2020, S. 8). Diese Maßnahmen sind im Voraus geplant und strukturiert. Ein jährlich aktualisiertes Seminarprogramm, das sämtliche Weiterbildungsangebote auflistet, unterstreicht die systematische Organisation und Vorausplanung dieser Weiterbildungsmaßnahmen. Darüber hinaus werden die betrieblichen Weiterbildungen von der Diakonie Rosenheim vollständig finanziert, was ebenfalls ein wesentliches Merkmal der betrieblichen Weiterbildung darstellt (SSA2, Z. 40-41). Betriebliche Weiterbildung wird häufig als zentraler Bestandteil der Personalentwicklung betrachtet (Feistel/Schwarz 2017, S. 473). Im Gegensatz zu dieser üblichen Praxis liegt die Verantwortung für die Organisation der Weiterbildungsmaßnahmen bei der DWRO jedoch nicht bei der Personalabteilung, sondern bei der Bereichsleitung (SSA3, Z. 75). Die positiven Rückmeldungen deuten jedoch darauf hin, dass diese Vorgehensweise erfolgreich ist und die Bereichsleitung die Weiterbildungsorganisation meist effektiv gestaltet (SSA2, Z. 236-239, SSA4, Z. 154-162).

Die DWRO greift auf traditionelle Formen der betrieblichen Weiterbildung zurück, wie etwa Seminare und Kurse, die im Schulungszentrum in Mietraching durchgeführt werden und vermeidet dabei die neueren Formen, die in Kapitel 1.3.2 aufgeführt sind. Dennoch wird das Angebot durch moderne Online-Formate wie Blended Learning sowie die Plattform Zoom ergänzt (SSA4, Z. 5-7).

Interdisziplinäre Weiterbildungen, insbesondere in Kooperation mit Lehrkräften, werden aktuell von der DWRO nicht angeboten. Dies wird jedoch von den Schulsozialarbeiter*innen mit Vorbehalten betrachtet, da solche Weiterbildungen ihnen die Möglichkeit bieten würde, „nachvollziehen zu können, wie wir Schulsozialarbeiterinnen an bestimmten Themen arbeiten“ (SSA2, Z. 113-114). Speck betont in Kapitel 2.7 ebenfalls die Vorteile solcher interprofessionellen Fortbildungen für die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Lehrkräften. Angesichts dieser Argumente wäre es für die Diakonie Rosenheim sinnvoll, das Fehlen dieses Angebots zu überdenken und möglicherweise künftig interdisziplinäre Fortbildungen anzubieten, um eine bessere Vernetzung und gegenseitiges Verständnis zwischen den Berufsgruppen zu fördern (Speck, 2022, S. 156-157).

Dewe und Feistel betonen, dass das Angebot und die Finanzierung betrieblicher Weiterbildung als Marketinginstrument wirken und die Attraktivität des Arbeitgebers erhöhen (Dewe/Feistel 2013, S. 51ff). Dies spiegelt sich auch in den Rückmeldungen der Befragten wider, die anmerken, dass die Weiterbildungsangebote der DWRO ihre berufliche Zufriedenheit beeinflussen. Die SSA4 geht sogar so weit, dass sie einen Arbeitgeber meiden würde, der entweder keine Unterstützung bei Weiterbildungen bietet oder nur ein begrenztes Angebot zur Verfügung stellt (Z. 403-407).

Die Weiterbildungsangebote der DWRO sind grundsätzlich darauf ausgelegt, unterschiedliche Lernstile zu berücksichtigen und damit die individuellen Lernprozesse der Mitarbeitenden zu fördern (Schellhammer 2017, S. 65).

7.1.1 Rationalität der Weiterbildungsentscheidungen

Im theoretischen Teil wurde das RCT-Modell (Kapitel 1.3.4) vorgestellt, das Entscheidungsprozesse von Individuen erklärt. Im Hinblick auf die Frage, ob die Teilnehmenden bei der Auswahl von Weiterbildungen einen rationalen Ansatz verfolgen, also ihre Entscheidungen bei der Teilnahme und Auswahl von Weiterbildungen sorgfältig planen und bewusst abwägen, zeigt sich folgendes: Die Entscheidung wird in Bezug auf monetäre Kosten nicht durch finanzielle Aspekte beeinflusst, da die DWRO diese übernimmt. Stattdessen stellt der Zeitaufwand einen wesentlichen Kostenfaktor dar. Der Aufwand und die Zeit, die für die Teilnahme an Weiterbildungen aufgebracht werden müssen, sind oft so erheblich, dass größere Weiterbildungsmaßnahmen seltener wahrgenommen werden (SSA2, Z. 147-149, SSA3, Z. 98-105). Dies deutet darauf hin, dass die Entscheidung zur Teilnahme an Weiterbildungen in erster Linie durch die Überlegungen im Zusammenhang mit dem Zeitaufwand geprägt ist.

Vorrangig wählen jedoch die Schulsozialarbeiter*innen Weiterbildungsangebote basierend auf ihrem eigenen Interesse am Thema und ihrer Vorliebe für bestimmte Referenten (SSA1, Z. 116-117; SSA4, Z. 243-245). Diese Entscheidung folgt dem Prinzip der Rational-Choice-Theorie, nach dem aus der Perspektive der Teilnehmenden „der erwartete Nutzen maximiert“ wird (Reich-Claassen 2015, S. 78). Das zeigt, dass ihre Entscheidungen sowohl auf persönlichen Interessen als auch auf der Einschätzung des potenziellen Nutzens beruhen, was die rationale Herangehensweise an die Auswahl von Weiterbildungen unterstreicht.

Auf die Frage, ob die Fachkräfte eher die möglichen Kosten oder die potenziellen Erträge gewichten, zeigen alle vier Befragten eine klare Neigung zur Entscheidung für die Weiterbildung, selbst wenn der Zeitaufwand als erheblicher Kostenfaktor betrachtet

wird. Dies wird besonders deutlich durch die Aussage der Fachkraft SSA4: „Ja, natürlich ist das ein Zeitfaktor, man ist den ganzen Tag beschäftigt, das nehme ich aber gerne in Kauf“ (Z. 208-210). Diese Antwort verdeutlicht, dass trotz der Wahrnehmung eines erheblichen Zeitaufwands die potenziellen Vorteile und der persönliche Nutzen der Weiterbildung der DWRO die Entscheidung beeinflussen. Die Wahl zur Teilnahme basiert demnach auf einer rationalen Abwägung, bei der die Fachkräfte den Nutzen höher bewerten als die Kosten, was im Einklang mit den Prinzipien der Rational-Choice-Theorie steht.

7.1.2 Motivation zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen

Im Rahmen der Interviews wurden die Fachkräfte dazu befragt, was sie persönlich dazu motiviert, an Weiterbildungen der DWRO teilzunehmen. Die genannten Aspekte lassen sich nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan, wie in Kapitel 1.4.1 beschrieben, in extrinsisches und intrinsisches motiviertes Verhalten einordnen. Die intrinsische Motivation der Fachkräfte, an Weiterbildungen teilzunehmen, zeigt sich in ihrer Freude und ihrem Interesse an den Lerninhalten, wobei der Fokus häufig auf der Vertiefung bestimmter Themen liegt. (SSA1, Z. 59-61; SSA2, Z. 65-72, SSA3, Z. 42-44, Z. 222-224; SSA4, Z. 81-82). Die Möglichkeit, dass die Fachkräfte ihre Weiterbildungsangebote selbst wählen, fördert eine stärkere inhaltliche Bindung und erhöht sowohl das Engagement als auch die Zielgerichtetheit des Lernens, was Nolda (Kapitel 1.4) bestätigt. Die Motivation entwickelt sich, wie der Schulsozialarbeiter betont, ganz ohne äußeren Druck (SSA1, Z. 70). Diese Beobachtung stimmt mit dem theoretischen Ansatz der Selbstbestimmungstheorie überein, der hervorhebt, dass Autonomie und Selbstbestimmung zentrale Faktoren zur Förderung intrinsischer Motivation sind.

Neben den intrinsischen Motiven erwähnen die Fachkräfte auch extrinsische Anreize. Sie betonen beispielsweise die Teilnahme an verpflichtenden Weiterbildungen, wie Datenschutz oder Erste Hilfe, die besucht werden müssen (SSA4, Z. 139). Zusätzlich geben die Bereichsleitung und Schulleitung durch das Vorschlagen spezifischer Weiterbildungsangebote oder Themen einen äußeren Anreiz, der die Entscheidung zu bestimmten Fortbildungsmaßnahmen für die Schulsozialarbeiter*innen beeinflusst. (SSA1, Z. 80-81; SSA2, Z. 80-82; SSA4, Z. 120-121). Obwohl diese Weiterbildungen von äußeren Anforderungen initiiert werden, erkennen die Fachkräfte ihren Nutzen und ihre Bedeutung für die Verbesserung ihrer beruflichen Fähigkeiten an. Somit kann man

sie der selbstbestimmten, extrinsischen Motivation zuordnen (Dresel/Lämmle 2011, S. 89-90).

Bei den Schulsozialarbeiter*innen der DWRO zeigen sich sowohl intrinsische als auch extrinsische Motivationsformen, wobei die intrinsische Motivation tendenziell stärker ausgeprägt ist. Die Weiterbildungsangebote werden so gestaltet, dass sie die Interessen der Teilnehmenden berücksichtigen, was sich beispielsweise darin zeigt, dass regelmäßig bei Personalgesprächen die Weiterbildungswünsche abgefragt und oft in das Seminarprogramm der DWRO aufgenommen werden (SSA3, Z. 56; SSA4, Z. 527-528). Dies steht im Einklang mit Schellhammers Argument, dass Weiterbildungsangebote so gestaltet werden sollten, dass sie intrinsische Motivation fördern und somit positive Effekte auf die Arbeitspraxis haben (2017, S. 60ff).

Im Vergleich mit der DVSG-Studie zeigen sich ähnliche intrinsische Motivationen wie Freude, Spaß, Vernetzung und Wissenszuwachs als zentrale Beweggründe (Cosanne/Huck 2020, S. 13-14). Im Gegensatz dazu empfinden die Befragten der DWRO die Bedeutung extrinsischer Motivationen als weniger ausgeprägt (Cosanne/Huck 2020, S. 15). Auch Höfener bestätigt, dass neben der Wissens- und Fähigkeitserweiterung der Austausch mit Kolleg*innen eine wichtige Rolle spielt (Höfener 2005, S. 150).

7.1.3 Potenzielle Hindernisse für die erfolgreiche Implementierung in die Arbeitspraxis

Die Schulsozialarbeiter*innen äußerten bei der Implementierung der digitalen Weiterbildungsformate vor allem Bedenken hinsichtlich der technischen und räumlichen Bedingungen sowie der Ausstattung am Arbeitsplatz. Insbesondere wurde das Fehlen von Headsets kritisiert, obwohl diese in geteilten Arbeitsräumen von großer Bedeutung wären (SSA1, S. 280-287; SSA4, Z. 41-49). Diese Herausforderungen spiegeln die in der Fachliteratur beschriebenen Schwierigkeiten wider, die den Übergang zu digitalen Lernformaten oft als besonders anspruchsvoll darstellen (Münchhausen, Schmitz und Schöpfung 2021, S. 144). Technische und räumliche Hürden beeinträchtigen die Konzentrationsfähigkeit und die Verarbeitung der Online-Weiterbildungsinhalte und gefährden somit die erfolgreiche Integration des Gelernten in den Arbeitsalltag der Schulsozialarbeiter*innen. Es wurde auch das Home-Office als mögliche Lösung für die Durchführung der Online-Weiterbildungen in Erwägung gezogen. In vielen Fällen

erwies es sich jedoch als unzureichend, da hier nicht alle praktischen Herausforderungen bewältigt werden konnten und häufig die notwendige Flexibilität und Unterstützung fehlte (SSA1, Z. 32-36; SSA2, Z. 25-27; SSA3, Z. 21-24; SSA4, Z. 41-49).

Ein weiteres Hindernis ist der Zeitmangel, der vor allem in besonders stressreichen Phasen des Schuljahres die Integration der Weiterbildung in die Praxis erschwert (SSA3, Z. 236-242, Z. 244-245). Münchhausen et al. bestätigen diese Problematik, indem sie darauf hinweisen, dass Zeitmangel eine bedeutende Herausforderung für Unternehmen darstellt, da es oft schwierig ist, während der Arbeitszeit ausreichend Zeit für Lernphasen zu finden (2021, S. 144).

Zur Gestaltung der Weiterbildungsinhalte äußerten nur zwei Befragte, dass sie die Inhalte gelegentlich als langweilig empfanden. Diese subjektive Einschätzung ist jedoch nur ein Aspekt der Gesamtbewertung. Um diese Wahrnehmung genauer zu verstehen, wäre eine umfassendere Analyse notwendig.

7.1.4 Anzeichen für den Erfolg der Weiterbildung in der praktischen Arbeit

Die Analyse der Rückmeldungen der Schulsozialarbeiter*innen zur betrieblichen Weiterbildungsteilnahme zeigt, dass sie bislang wertvolle Kenntnisse erworben haben, die sie erfolgreich in der Praxis anwenden konnten. Dies führte zu Verbesserungen in spezifischen Arbeitssituationen und einem besseren Verständnis für Kinder sowie einer effektiveren Sensibilisierung von Lehrkräften (SSA1, Z. 189-191; SSA2, Z. 210-213; SSA3, Z. 198-200; SSA4, Z. 382-383; SSA3, Z. 179-181, Z. 211-216; SSA2, Z. 85). Auch die gestiegene Professionalität und Sicherheit in ihrem Handeln wurde hervorgehoben (SSA1, Z. 212-214; SSA2, Z. 206-207; SSA3, Z. 173-174; SSA4, Z. 363-365). Diese Ergebnisse bestätigen die Literatur, die die Bedeutung kontinuierlicher Weiterbildung für die Professionalisierung unterstreicht (Ermel/Haupt 2015, S. 81-82; Speck 2022, S. 155).

Die Weiterbildungen der DWRO tragen zur Anpassung an sich wandelnde Anforderungen bei und ermöglichen eine kritische Reflexion der bisherigen Kompetenzen. Zudem bieten sie wertvolle Gelegenheiten zum fachlichen Austausch unter Kolleg*innen, was insbesondere in einem Feld, in dem Schulsozialarbeiter*innen oft isoliert arbeiten (Speck 2022, S. 156), von großer Bedeutung ist. Dies stärkt nicht nur die individuelle berufliche Weiterentwicklung, sondern fördert auch die Kooperation und den Austausch innerhalb der Fachgemeinschaft.

Zusätzlich unterstützen die Weiterbildungsprogramme der DWRO die Schulsozialarbeiter*innen dabei, sich an die sich wandelnden Anforderungen ihres Berufes anzupassen und bieten gleichzeitig wertvolle Gelegenheiten zur kritischen Reflexion ihrer bisherigen Fähigkeiten (SSA3, Z. 56-69). Dies stimmt mit Höfener überein, der darlegt, dass die Soziale Arbeit von zahlreichen Veränderungsprozessen betroffen ist, die kontinuierliche Weiterbildung erforderlich machen (Höfener 2005, S. 142ff).

7.2 Bedeutung der Forschungsergebnisse für die DWRO

Die Forschungsergebnisse bieten der Diakonie Rosenheim wertvolle Einblicke in die Effizienz und Wahrnehmung ihres Weiterbildungsangebots durch die Schulsozialarbeiter*innen. Sie verdeutlichen, dass die Schulsozialarbeiter*innen die Weiterbildung als eine wertvolle Unterstützung empfinden, die ihnen dabei hilft, ihre beruflichen Aufgaben effektiver zu meistern sowie ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln und zu professionalisieren. Durch das jährliche Mitarbeiter*innen Gespräch, bei dem die Weiterbildungen gemeinsam mit der Bereichsleitung geplant, besprochen und reflektiert werden, findet eine aktive Einbindung der Mitarbeitenden in den Weiterbildungsprozess statt. Diese praxisnahe und partizipative Herangehensweise, die auch von der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe als entscheidend für den Erfolg von Weiterbildung hervorgehoben wird (vgl. Kapitel 1.3.5), spiegelt sich in der hohen Zufriedenheit der Schulsozialarbeiter*innen wider. Das bestehende Weiterbildungsprogramm wird von den Fachkräften als gut bis sehr gut bewertet, was zeigt, dass die Diakonie Rosenheim erfolgreich in die berufliche Weiterentwicklung ihrer Mitarbeitenden investiert und damit deren berufliche Zufriedenheit nachhaltig stärkt. Ebenfalls unterstreicht diese positive Bewertung das Ansehen der DWRO als kompetente und engagierte Institution, die hochwertige Weiterbildungsmöglichkeiten für ihre Mitarbeitenden bietet. Dennoch zeigen die in Kapitel 6.5 dargestellten Hindernisse und die in Abschnitt 6.7.2 erfassten Verbesserungsvorschläge der Teilnehmenden, dass es Chancen für weitere Optimierungen gibt. Im Folgenden werden daher Vorschläge zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Weiterbildungsangebote der DWRO präsentiert.

Technische Ausstattung und räumliche Bedingungen verbessern: Die Schulsozialarbeiter*innen haben deutlich gemacht, dass technische und räumliche Defizite am Arbeitsplatz die Durchführung von Online-Weiterbildungen erheblich erschweren. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, sollte die DWRO sicherstellen, dass alle Mitarbeitenden über notwendige technische Ausstattungen verfügen. Dies schließt die

Bereitstellung von Headsets ein, insbesondere in Arbeitsräumen, die von mehreren Personen gleichzeitig genutzt werden. Eine weitere Option wäre die Einrichtung spezieller Räume für Online-Weiterbildungen, um die Konzentration und die Verarbeitung der Inhalte zu optimieren. Um dem Wunsch eines Teilnehmers nachzukommen, Weiterbildungen auch in München anzubieten, könnte die DWRO den Zugang zu Weiterbildungen verbessern und lange Anfahrtswege reduzieren, indem sie Weiterbildungen an mehreren Standorten, einschließlich München, organisiert. Dies würde eine erhebliche Entlastung für den Schulsozialarbeiter und möglicherweise auch für andere Teilnehmende darstellen.

Zeitliche Entlastung während stressreicher Schulphasen: Der Zeitmangel während intensiver Schulphasen stellt eine Hürde für die Integration von Weiterbildungsinhalten dar. Die DWRO könnte dabei unterstützend für eine Entlastung der Schulsozialarbeiter*innen während solcher Phasen sorgen, indem zum Beispiel Weiterbildungsangebote in ruhigere Zeiten des Schuljahres verlegt werden oder durch zusätzliche Zeiteresourcen für Weiterbildungen gesorgt wird. Alternativ könnten kürzere, aber häufigere Schulungseinheiten angeboten werden, um sie leichter in den Arbeitsalltag zu integrieren.

Flexibilität und Wissensauffrischung sicherstellen: Da es nicht immer möglich ist, die neu erworbenen Kenntnisse sofort anzuwenden, könnte die DWRO flexible Möglichkeiten zur Wissensauffrischung bieten. Dies könnte durch regelmäßige Auffrischkurse oder den Zugang zu einer aktualisierten Wissensdatenbank erfolgen, in der die Inhalte der Weiterbildungen jederzeit abgerufen werden können. Den Schulsozialarbeiter*innen würde es so leichter fallen, die erlernten Inhalte bei Bedarf effektiv anzuwenden.

Weiterbildungsinhalte abwechslungsreicher gestalten: Obwohl nur zwei Befragte die Weiterbildungsinhalte gelegentlich als langweilig oder nicht ihren Erwartungen empfanden, könnte die DWRO dennoch die Gestaltung der Inhalte überprüfen, um sicherzustellen, dass sie möglichst ansprechend und interaktiv sind. Dies könnte durch die Einbindung verschiedener didaktischer Methoden, wie interaktive Übungen oder praxisnahe Fallstudien erreicht werden. Regelmäßige Evaluierungen und Feedbackgespräche der Teilnehmenden könnten zudem wertvolle Einblicke in mögliche Optimierungspotenziale geben.

Durchführung trägerübergreifende Weiterbildung: Die Diakonie Rosenheim könnte trägerübergreifende Weiterbildungen einführen, um Fachkräfte aus verschiedenen Organisationen zusammenzubringen. Dies würde einen intensiven und bereichernden Austausch fördern. Zusätzlich könnte die Diakonie Rosenheim Weiterbildungen für Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen organisieren, bei denen Fachleute vom Jugendamt zentrale Aspekte des Kinderschutzes erläutern. Solche Veranstaltungen könnten praxisnahe Informationen bieten, die den Teilnehmenden helfen, relevante Situationen besser zu bewerten und gezielt Unterstützung zu leisten. Folglich würde es nicht nur die Fachkenntnisse erweitern, sondern auch die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendamt stärken.

Aufnahme neuer Weiterbildungsthemen: Die Teilnehmenden haben neue Weiterbildungsthemen vorgeschlagen, die sie gerne in dem Programm der DWRO integriert sehen würden. Dazu zählen Monitoring, Erlebnispädagogik, dialektisch-behaviorale Therapie für Adoleszente (DBT) sowie die Impact Theory. Die Aufnahme dieser Themen würde das Weiterbildungsangebot bereichern und wäre besser auf die Interessen und Anforderungen der Teilnehmenden abgestimmt.

Die ermittelten Verbesserungspotenziale geben der DWRO wesentliche Anhaltspunkte für zukünftige Optimierungsmaßnahmen. Dabei handelt es sich um mögliche Vorschläge, die aus der Studie hervorgegangen sind. Sie bieten Anregungen, um die Weiterbildungsangebote der DWRO weiter zu verfeinern und noch gezielter auf die spezifischen Anforderungen der Schulsozialarbeiter*innen einzugehen. Damit verbessert sich die Gesamtzufriedenheit der Schulsozialarbeiter*innen.

8. Beantwortung der Forschungsfrage

Nachdem die Studienergebnisse ausführlich dargestellt, kritisch diskutiert und ihre Bedeutung für die DWRO eingehend analysiert wurden, wird im folgenden Abschnitt die Forschungsfrage der Arbeit abschließend und unter Einbeziehung aller gewonnenen Erkenntnisse, präzise beantwortet. Zur besseren Übersicht werden die Forschungsfrage und die in Kapitel 4 gestellten Unterfragen erneut aufgeführt:

Wie erleben Schulsozialarbeiter*innen die betriebliche Weiterbildung der Diakonie Rosenheim?

Die Schulsozialarbeiter*innen der Diakonie Rosenheim erleben die betriebliche Weiterbildung größtenteils positiv. Sie schätzen die Möglichkeit, ihre fachlichen Kenntnisse

zu erweitern und durch den Austausch mit Kolleg*innen neue Perspektiven zu gewinnen. Zur umfassenden Beantwortung der Frage, wie die betriebliche Weiterbildung von den Schulsozialarbeiter*innen erlebt wird, ist es notwendig, sich eingehender mit verschiedenen Aspekten auseinanderzusetzen. Dazu gehören unter anderem die individuellen Lernmotive, die sie zur Teilnahme an Weiterbildungen antreiben, die potenziellen Hindernisse, die ihre erfolgreiche Umsetzung in die Praxis beeinflussen, sowie die Art und Weise, wie sich die erfolgreiche Weiterbildungsteilnahme in der Arbeitspraxis der Schulsozialarbeiter*innen zeigt.

*a. Welche individuellen Lernmotive treiben Schulsozialarbeiter*innen dazu an, sich betrieblich weiterzubilden?*

Die Teilnahme an der betrieblichen Weiterbildung wird von einer Mischung aus intrinsischen und extrinsischen Lernmotiven bei den Schulsozialarbeiter*innen angetrieben. Die intrinsische Motivation manifestiert sich in der Freude und dem Interesse an den Lerninhalten, ebenso wie im Wunsch nach einem bereichernden Austausch mit Kolleg*innen. Sie sehen Weiterbildung als Möglichkeit, sich fachlich weiterzuentwickeln und neue, relevante Kompetenzen zu erwerben, die ihre Arbeit bereichern. Gleichzeitig spielen extrinsische Faktoren eine Rolle, insbesondere dann, wenn Schulungen verpflichtend sind, etwa in den Bereichen Datenschutz oder Erste Hilfe. Empfehlungen von Bereichs- und Schulleitungen sowie der Wunsch, berufliche Anforderungen zu erfüllen, tragen ebenfalls zur Teilnahme bei. Auch wenn einige der Weiterbildungen durch äußere Vorgaben angestoßen werden, erkennen die Fachkräfte deren Wert für ihre berufliche Entwicklung. Insgesamt überwiegt jedoch die intrinsische Motivation, da die Schulsozialarbeiter*innen die Möglichkeit, sich weiterzubilden und damit ihre Fachkompetenz zu stärken, als besonders wertvoll empfinden.

*b. Welche potenziellen Hindernisse beeinflussen die erfolgreiche Implementierung von betrieblicher Weiterbildung in die Arbeitspraxis von Schulsozialarbeiter*innen?*

Trotz der insgesamt positiven Erfahrung zur betrieblichen Weiterbildung stoßen die Schulsozialarbeiter*innen auch auf verschiedene Herausforderungen, die deren erfolgreiche Umsetzung in die tägliche Arbeitspraxis erschweren können. Technische und räumliche Einschränkungen, insbesondere bei Online-Weiterbildungen, werden häufig als hinderlich empfunden. So fehlt es mitunter an notwendiger Ausstattung wie Headsets oder an einem ungestörten, räumlichen Umfeld für die Teilnahme. Zeitmangel stellt ein weiteres bedeutendes Hindernis dar. Insbesondere während stressiger

Schulphasen wird die erfolgreiche Implementierung der Weiterbildung in die Praxis beeinträchtigt. Zudem werden gelegentlich die mangelnde Anwendbarkeit der neu erworbenen Kenntnisse und die als monoton empfundenen Inhalte als Hindernis genannt. Diese Faktoren können die Effektivität der Weiterbildungen mindern und die erfolgreiche Implementierung neuer Erkenntnisse in den beruflichen Alltag erschweren.

*c. Wie zeigt sich in der Arbeitspraxis der Schulsozialarbeiter*innen die erfolgreiche Weiterbildungsteilnahme?*

Trotz der genannten Herausforderungen zeigt sich, dass die betriebliche Weiterbildung einen spürbar positiven Einfluss auf die Arbeitspraxis der Schulsozialarbeiter*innen hat. Die Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungen trägt dazu bei, das Verständnis für die Bedürfnisse und Verhaltensweisen der Kinder zu vertiefen. Zudem stärkt die Weiterbildung die Sensibilisierung von Lehrkräften und anderen Beteiligten für sozialpädagogische Fragestellungen, sodass sich die Zusammenarbeit im schulischen Umfeld verbessert. Die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten tragen auch dazu bei, dass die Fachkräfte in ihrer beruflichen Rolle an Sicherheit gewinnen und professioneller handeln können.

Insgesamt wird die Weiterbildung als wertvolle Unterstützung für die berufliche Entwicklung angesehen, obwohl Optimierungspotenziale bestehen.

V. Limitation und Ausblick

Abschließend werden die Limitationen dargelegt und Ausblicke für weitere Forschungsarbeiten gegeben.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sollten einige Einschränkungen berücksichtigt werden. Die Stichprobengröße von lediglich vier Schulsozialarbeiter*innen ist relativ gering, was die Aussagekraft und Generalisierbarkeit der Ergebnisse einschränkt. Außerdem besteht ein Ungleichgewicht in Bezug auf das Geschlecht der Befragten, da nur ein männlicher Schulsozialarbeiter teilgenommen hat. Eine weitere Limitation liegt darin, dass Unterschiede zwischen Schulsozialarbeiter*innen an ländlichen und städtischen Schulstandorten nicht einbezogen wurden. Standortbedingte Faktoren, wie die Verfügbarkeit von Weiterbildungsangeboten und unterschiedliche infrastrukturelle Bedingungen, könnten die Ergebnisse beeinflusst haben. Diese Unterschiede wurden in der Analyse jedoch nicht ausreichend berücksichtigt, was zu möglichen Verzerrungen

in den Erkenntnissen führen könnte. Zudem konzentriert sich die Untersuchung ausschließlich auf eine Berufsgruppe und eine einzige Organisation (DWRO), wodurch mögliche Unterschiede in der Motivation und Umsetzung von Weiterbildungen in anderen Kontexten nicht erfasst werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass die Antworten der Schulsozialarbeiter*innen durch soziale Erwünschtheit beeinflusst wurden. Trotz zugesicherter Anonymität könnten die Befragten aus Sorge vor möglichen Konsequenzen durch den Arbeitgeber ihre Aussagen beschönigt oder zurückhaltender formuliert haben. Diese potenzielle Verzerrung stellt eine weitere Limitation dar, die bei der Bewertung der Ergebnisse berücksichtigt werden sollte.

Ebenfalls ist darauf hinzuweisen, dass die Befragung ausschließlich die persönlichen Sichtweisen der teilnehmenden Schulsozialarbeiter*innen widerspiegelt. Daher könnten die Ergebnisse variieren, wenn eine andere Gruppe von Schulsozialarbeiter*innen befragt wird, da deren Ansichten und Erfahrungen bezüglich der betrieblichen Weiterbildung bei der DWRO unterschiedlich ausfallen könnten.

Um die Aussagekraft der Ergebnisse zu verbessern, sollten zukünftige Studien größere und diversere Stichprobe einbeziehen, das Geschlechterverhältnis ausgewogener berücksichtigen und Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Standorten untersuchen. Zudem wäre es sinnvoll, verschiedene Organisationen und Berufsgruppen einzubeziehen und Methoden zur Minimierung sozialer Erwünschtheit anzuwenden, um genauere und umfassendere Erkenntnisse zu gewinnen.

Dieses Kapitel schließt die Betrachtung der Limitationen ab und bietet wertvolle Anhaltspunkte für zukünftige Forschungsarbeiten, um die bestehenden Wissenslücken zu schließen und die Forschungsergebnisse weiter zu verfeinern. Die empfohlenen Ansätze könnten zu fundierteren Erkenntnissen und einer umfassenderen Analyse der betrieblichen Weiterbildung in der Schulsozialarbeit führen.

VI. Fazit

Das Ziel dieser Arbeit war es, die Erfahrungen von Schulsozialarbeiter*innen in Bezug auf betriebliche Weiterbildung am Beispiel der Diakonie Rosenheim, durch eine qualitative Untersuchung zu erforschen. Um die zentrale Forschungsfrage zu beantworten, wurden zunächst wesentliche theoretische Grundlagen geklärt. Diese theoretische Basis diente der fundierten Einordnung des Themas. Im zweiten Teil der Arbeit wurde die Methodik der durchgeführten Untersuchung detailliert dargelegt. Die ausgewählte Be-

fragungsmethode erwies sich als besonders effektiv, da sie eine vollständige Erfassung des Forschungsthemas ermöglichte und eine Vielzahl relevanter Aspekte abdeckte. Des Weiteren wurden die Ergebnisse präzise dargestellt und im Kontext mit der Fachliteratur analysiert, um die Forschungsfrage sowie die zugehörigen Unterfragen zu beantworten. Zur Datenerhebung wurden drei Schulsozialarbeiterinnen und ein Schulsozialarbeiter der Diakonie Rosenheim ausgewählt. Untersucht wurde, wie die Schulsozialarbeiter*innen die betriebliche Weiterbildung der Diakonie Rosenheim erleben, einschließlich ihrer individuellen Lernmotive für die Teilnahme, möglicher Hindernisse bei der praktischen Umsetzung und der Art und Weise, wie sich eine erfolgreiche Weiterbildungsteilnahme in der beruflichen Praxis der Schulsozialarbeiter*innen zeigt.

Diese Studie leistet einen kleinen, dennoch wertvollen Beitrag zur Forschung, da es in Deutschland bislang nur wenige bis keine Studien gibt, die betriebliche Weiterbildung im Kontext von Schulsozialarbeit betrachten. Somit hilft diese Masterarbeit dabei, eine wichtige Forschungslücke zu schließen und bietet neue Erkenntnisse in diesem bislang wenig erforschten Bereich. Sie liefert neues, wertvolles Wissen über die Art und Weise, wie betriebliche Weiterbildung die berufliche Praxis der Schulsozialarbeiter*innen positiv beeinflusst und unterstreicht die zentrale Bedeutung kontinuierlicher Weiterbildung für ihre fachliche Entwicklung und die Qualität ihrer Arbeit. Betriebliche Weiterbildung ist für Schulsozialarbeiter*innen nicht nur eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung, sondern essenzieller Faktor zur Verbesserung der Unterstützung für ihre Zielgruppe und zur Sicherstellung hoher Fachkompetenz. Die gewonnenen Erkenntnisse sind daher besonders wertvoll für die Diakonie Rosenheim, aber auch vergleichbarer Organisationen, da sie zur Weiterentwicklung und Verbesserung bestehender Weiterbildungssysteme beitragen können.

Zudem liefert die Studie eine klare Bestätigung dafür, dass die betriebliche Weiterbildung der DWRO überwiegend positiv wahrgenommen wird. Die Schulsozialarbeiter*innen nehmen gerne und aktiv daran teil. Die hohe Akzeptanz der Weiterbildungsangebote und die regelmäßige Einbindung der Mitarbeitenden in die Planung und Reflexion der Weiterbildungsmaßnahmen, die in den jährlichen Mitarbeiter*innen Gesprächen erfolgt, unterstreichen das Engagement der Diakonie Rosenheim für die berufliche Entwicklung ihrer Mitarbeitenden. Die erfolgreiche Resonanz auf das Weiterbildungsprogramm unterstreicht dessen Attraktivität und Wirksamkeit.

Angesichts der zustimmenden Rückmeldungen und der vorgelegten Verbesserungsvorschläge, bieten die Ergebnisse eine solide Grundlage für die kontinuierliche Weiterentwicklung und Optimierung des Weiterbildungsprogramms der Diakonie Rosenheim. Dennoch ist es entscheidend, dass die DWRO, trotz dieser Rückmeldungen, ihre betriebliche Weiterbildung fortlaufend überprüft und sich an die verändernden Anforderungen, Herausforderungen und Erwartungen von Mitarbeitenden und Gesellschaft anpasst, um weiterhin ein effektives und zeitgemäßes Angebot zu liefern.

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ): Anforderungen an Fort- und Weiterbildung als ein Steuerungsinstrument der Personal- und Qualitätsentwicklung. Diskussionspapier der Ar - AGJ. Online verfügbar unter <https://www.agj.de/publikationen/buecher-broschueren-materialien/detail/anforderungen-an-fort-und-weiterbildung-als-ein-steuerungsinstrument-der-personal-und-qualitaetsentwicklung.html>, zuletzt geprüft am 04.06.2024.
- Arnold, Rolf; Müller, Hans-Joachim; Gonon, Philipp (2016): Einführung in die Berufspädagogik. 2., überarbeitete Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Arnold, Rolf; Nuissl, Ekkehard; Schrader, Josef (Hg.) (2023): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.
- Becker, Manfred (1999): Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung. 2., vollst. überarb. Aufl. München: Hanser.
- Brandstetter, Sandra; Hami, Nadia; Kames, Karla (2022): Lebenslanges Lernen in der Sozialen Arbeit. Ausbildung, Berufserfahrung und Fort- und Weiterbildung als Einflussfaktor für die Berufsidentität – Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Soziale Arbeit in Österreich (SIÖ): Fachzeitschrift für Soziale Arbeit seit 1966. Wien. 1. Ausgabe. S. 18-22.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2009): Ein Blick hinter die Kulissen der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Daten und Fakten der nationalen CVTS3-Zusatzerhebungen (Heft 7), zuletzt geprüft am 24.04.24.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2023): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. 1. Auflage. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2024): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2022. Ergebnisse des Adults Education Survey - AES-Trendbericht. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/1/26667_AES-Trendbericht_2022.html, zuletzt geprüft am 17.04.2024.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238>, zuletzt geprüft am 19.04.2024.
- Cosanne, Elke; Huck, Franziska (2020): Fortbildung: Zugang, Motivation und Bedarfe. Ergebnisse der DVSG-(Mitglieder-)Befragung 2019. In: *Forum Sozialarbeit + Gesundheit* (02), S. 12–15.

- Destatis (2020): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Sechse Europäische Erhebung über berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS6). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. Definition Sozialer Arbeit. Online verfügbar unter <https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html>, zuletzt geprüft am 19.04.2024.
- Deutscher Bildungsrat (1973): Strukturplan für das Bildungswesen. unveränd. Nachdr. der 4. Aufl. 1972. Stuttgart: Klett.
- Dewe, Bernd; Feistel, Katharina (2013): Betriebliche Weiterbildung. Materialien in didaktischer und bildungsökonomischer Perspektive. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Pädagogik).
- Dewe, Bernd; Schwarz, Martin P. (2017): Zum Stand der Forschung - eine Einleitung. In: Bernd Dewe und Martin P. Schwarz (Hg.): Beruf - Betrieb - Organisation. Innovative Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 13–25.
- Diakonie Rosenheim (2024): Dienstvereinbarung. siehe Anhang.
- Diakonie Rosenheim: Fort- und Weiterbildung. Online verfügbar unter: [Fort- und Weiterbildung \(dwro.de\)](https://www.dwro.de/fort-und-weiterbildung), zuletzt geprüft am 05.10.2024.
- Diakonie Rosenheim: Qualitätsstandards. Online verfügbar unter: [Qualitätsstandards \(dwro.de\)](https://www.dwro.de/qualitaetsstandards), zuletzt geprüft am 05.10.2024.
- Diakonie Rosenheim: Werte, Wirkung, Vision, Mission und Strategien. Online verfügbar unter <https://www.dwro.de/ueber-uns/werte-wirkung-vision-mission-und-strategie/>, zuletzt geprüft am 06.05.2024.
- Dinkelaker, Jörg (2015): Lernen. In: Jörg Dinkelaker und Aiga von Hippel (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 49-56.
- Dresel, Markus; Lämmle, Lena (2011): Motivation. In: Thomas Götz (Hg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. Stuttgart, Paderborn: UTB; Schöningh (utb-studi-e-book, 3481), S. 80-142.
- Dwro-consult (2024): Seminarprogramm. Fort- und Weiterbildungen für Mitarbeitende der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Sozialen Dienste. Online verfügbar unter https://www.dwro.de/fortbildung_weiterbildung/, zuletzt geprüft am 10.05.2024.
- Eckert, Dieter; Bassarak, Herbert (2021): Der neue § 13a SGB VIII Schulsozialarbeit – Fortschritt für die Kinder- und Jugendhilfe? Online verfügbar unter https://awo.org/sites/default/files/2021-11/Eckert_Bassarak_der%20neue%20%C2%A7%2013a%20SGB%20VIII%20Schulsozialarbeit_1.pdf, zuletzt geprüft am 19.04.2024.
- Eidemann, Jacqueline (2022): Schulsozialarbeit im Kontext jugendlicher Lebenswelten und Problembewältigung. Eine qualitative Nutzer*innenforschung auf Basis offener Leitfadeninterviews. 1st ed. 2022. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.

- Ermel, Nicole; Haupt, Stephanie (2015): Fit für die Schulsozialarbeit? Qualität von Aus- und Weiterbildung. In: *Sozialmagazin* (11-12), S. 80–88.
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (Hg.) (2010): *Erwachsenenbildung*. Weinheim, Basel: Beltz (Bachelor, Master).
- Feistel, Katharina; Schwarz, Martin P. (2017): Didaktik und Methodik betrieblicher Weiterbildung. In: Bernd Dewe und Martin P. Schwarz (Hg.): *Beruf - Betrieb - Organisation. Innovative Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 456–479.
- Flick, Uwe (2021): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 10. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gastiger, Sigmund; Lachat, Benjamin (Hg.) (2012): *Schulsozialarbeit. Soziale Arbeit am Lebensort Schule*. Freiburg im Breisgau: Lambertus (Skills).
- Gesmann, Stefan (2015): Jenseits des Weiterbildungstunnels: Wie individuelles Lernen innerhalb der betrieblichen Weiterbildung zur Steigerung der organisationalen Lernfähigkeit beitragen kann. In: *Evangelische Jugendhilfe* (1), S. 16–24.
- Godbersen, Hendrik (2024): *Qualitative Forschung für Dummies*. 1. Auflage. Weinheim, Germany: Wiley-VCH GmbH (Wiley, 72107-8).
- Grotlüschen, Anke (2022): Lernen im Erwachsenenalter. In: Heinz Reinders, Dagmar Bergs-Winkels, Annette Prochnow und Isabell Post (Hg.): *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS (Lehrbuch), S. 941-956.
- Heidemann, Winfried (2010): *Lebenslanges Lernen im Betrieb: Neuere Praxisbeispiele*. Arbeitspapier 153. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Helfferich, Cornelia (2022): Leidfaden- und Experteninterviews. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden, Germany: Springer VS, S. 875–892.
- Hilmar, Peter (2005): Weiterbildung und Professionalisierung. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hg.): *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik*. 3. Auflage. München. Ernst Reinhardt Verlag, S. 1961-1965.
- Höfener, Friedhelm (2005): *Soziale Arbeit - eine weiterbildungsintensive Profession. Eine empirisch-systematische Untersuchung zur Weiterbildung von Fachkräften der Sozialen Arbeit*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Diss., 2005. 1. Aufl. Herzogenrath: Shaker (Berichte aus der Pädagogik).
- Hufer, Klaus-Peter (2009): *Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. 2. überarb. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl. (Wochenschau Studium).
- Käpplinger, Bernd (2016): *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. 1. Auflage. Bielefeld: wbv (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).

- Käpplinger, Bernd (2018): Theorien und Theoreme der betrieblichen Weiterbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 679–696.
- Kondratjuk, Maria (2023): Grundlagen der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Bielefeld: wbv (Erwachsenenbildung, 5798).
- Korge, Gabriele; Longmuß, Jörg; Höhne, Benjamin; Bauer, Agnes (2021): Der Ansatz Agiles Lernen im Unternehmen. In: Longmuß, Jörg; Korge, Gabriele; Bauer, Agnes; Höhne, Benjamin (Hg.): Agiles Lernen im Unternehmen. Berlin. Springer Vieweg, S. 3-8.
- Kuckartz Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
- Kultusministerkonferenz (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf, zuletzt geprüft am 27.03.2024.
- Landeshauptstadt München Sozialreferat (2014). Rahmenkonzept der Landeshauptstadt München. Schulsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an Schulen (JaS). An Grund-, Mittel-, und Förderschulen. Online verfügbar unter https://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/514_schulsozialarbeit_rahmenkonzept.pdf, zuletzt geprüft am 26.04.2024.
- Ludwig, Joachim (2011): Erwachsenenpädagogische Lerntheorien. In: Thomas Fuhr, Philipp Gonon und Christiane Hof (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh, S. 147-152.
- Merchel, Joachim (2015): Management in Organisationen der Sozialen Arbeit. Einführung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Studienmodule Soziale Arbeit).
- Meuser, Michael (2018): Leitfadeninterview. In: Ralf Bohnsack, Alexander Geimer und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 4., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 151–152.
- Misoch, Sabina (2019): Qualitative Interviews. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Moraal, Dick; Azeez, Ulrike; Lorig, Barbara; Schreiber, Daniel (2010): Betriebliche Weiterbildung und Kompetenzentwicklung - fachübergreifende Kompetenzen gewinnen an Bedeutung. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Online verfügbar unter <https://www.bibb.de/de/68311.php>, zuletzt geprüft am 22.04.2024.

- Münchhausen, Gesa; Schmitz, Santina; Schönfeld, Gudrun (2021): Betriebliche Weiterbildung, Lernformen und Kompetenzanforderungen – Ergebnisse der Betriebsfallstudie der CVTS5 – Zusatzerhebung in Deutschland. Bonn. Verlag Barbara Budrich.
- Neuhoff, Katja (2015): Bildung als Menschenrecht. Systematische Anfragen an die Umsetzung in Deutschland. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Nolda, Sigrid (2008): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) (Grundwissen Erziehungswissenschaft).
- Pawlowsky, Peter; Bäumer, Jens (1995): Betriebliche Weiterbildung. Management von Qualifikation und Wissen. München: Beck (Innovatives Personalmanagement, 6).
- Pierre-Yves, Martin; Torsten, Nicolaisen (2015): Einführung und Grundlagen. Entwicklung des Forschungsfeldes im Überblick. In: Pierre-Yves, Martin; Torsten, Nicolaisen (Hg.): Lernstrategien fördern. Modelle und Praxisszenarien. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 13-17.
- Pötter, Nicole (2018): Schulsozialarbeit. 2., aktualisierte Auflage, Online-Ausgabe. Freiburg im Breisgau: Lambertus (Soziale Arbeit).
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2021): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg (Lehr- und Handbücher der Soziologie).
- Reich-Claassen, Jutta (2015): Weiterbildungsbeteiligung. In: Jörg Dinkelaker und Aiga von Hippel (Hg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, S. 75–84.
- Riedl, Alfred; Schelten, Andreas (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag (Pädagogik).
- Rohlf, Carsten (2011): Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schellhammer, Barbara (2017): Wie lernen Erwachsene (heute)? Eine transdisziplinäre Einführung in die Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.
- Schmidt, Kathrin (2008): Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung. Lernen im Spannungsfeld von individueller Entwicklung und institutionellem Angebot. Saarbrücken: VDM Verl. Dr. Müller.
- Scholl, Armin (2015): Die Befragung. 3., überarbeitete Auflage. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK Lucius.
- Schönfeld, Gudrun; Behringer, Friederike (2017): Betriebliche Weiterbildung. In: Frauke Bilger, Friederike Behringer, Harm Kuper und Josef Schrader (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Bielefeld: wbv (DIE Survey), S. 56–73.

- Schrader, Josef (2018): Lehren und Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Unter Mitarbeit von Anne Hild und Franziska Loreit. 2., korrigierte Auflage. Bielefeld: wbv Publikation (Erwachsenen- und Weiterbildung, Befunde - Diskurse - Transfer, Band 1).
- Schulsozialarbeit, Kooperationsverbund (2015): Leitlinien für Schulsozialarbeit. Berlin: AWO Bundesverband e.V. Online verfügbar unter [Leitlinien Schulsozialarbeit A5_gesamt.pdf \(gew.de\)](#), zuletzt geprüft am 30.08.2024.
- Schulze-Krüdener Jörgen (2012): Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit. In: Werner Thole (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 1067–1082.
- Schwarz, Martin P. (2017): Betriebliche und berufliche Weiterbildung: Handlungslogiken, Strukturen und Aufgaben. In: Dewe, Bernd; Schwarz, Martin P. (Hg.): Beruf - Betrieb - Organisation. Innovative Perspektiven der Betriebspädagogik und beruflichen Weiterbildung. Verlag Julius Klinkhardt. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 127-148.
- Seitter, Wolfgang (2007): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. 3., aktualisierte und erw. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Forschung Pädagogik).
- Speck, Karsten (2009): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 2. Auflage. München: Reinhardt.
- Speck, Karsten (2022): Schulsozialarbeit. Eine Einführung : mit 11 Tabellen, mit Prüfungsfragen und -antworten. 5. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag (utb Soziale Arbeit, Pädagogik, 2929).
- Spinath, Birgit (2022): Lernmotivation. In: Heinz Reinders, Dagmar Bergs-Winkels, Annette Prochnow und Isabell Post (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS (Lehrbuch), S. 739-752.
- Strübing, Jörg (2013): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende. München: Oldenbourg Verlag.
- Stüwe, Gerd; Ermel, Nicole; Haupt, Stephanie (2015): Lehrbuch Schulsozialarbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Studienmodule Soziale Arbeit).
- Stüwe, Gerd; Ermel, Nicole; Haupt, Stephanie (2017): Lehrbuch Schulsozialarbeit. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa (Studienmodule Soziale Arbeit).
- Tietgens, Hans (2018): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 6., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-38.
- Wegerich, Christine (2015): Strategische Personalentwicklung in der Praxis. Instrumente, Erfolgsmodelle, Checklisten, Praxisbeispiele. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Organigramm Diakonie Rosenheim.....	95
Anhang 2: Kurzfragebogen	96
Anhang 3: Interviewleitfaden	97
Anhang 4: Transkription SSA1	100
Anhang 5: Transkription SSA2	111
Anhang 6: Transkription SSA3	121
Anhang 7: Transkription SSA4	130
Anhang 8: Dienstvereinbarung Diakonie	148
Anhang 9: Ehrenwörtliche Erklärung	150

Anhang 1: Organigramm Diakonie Rosenheim

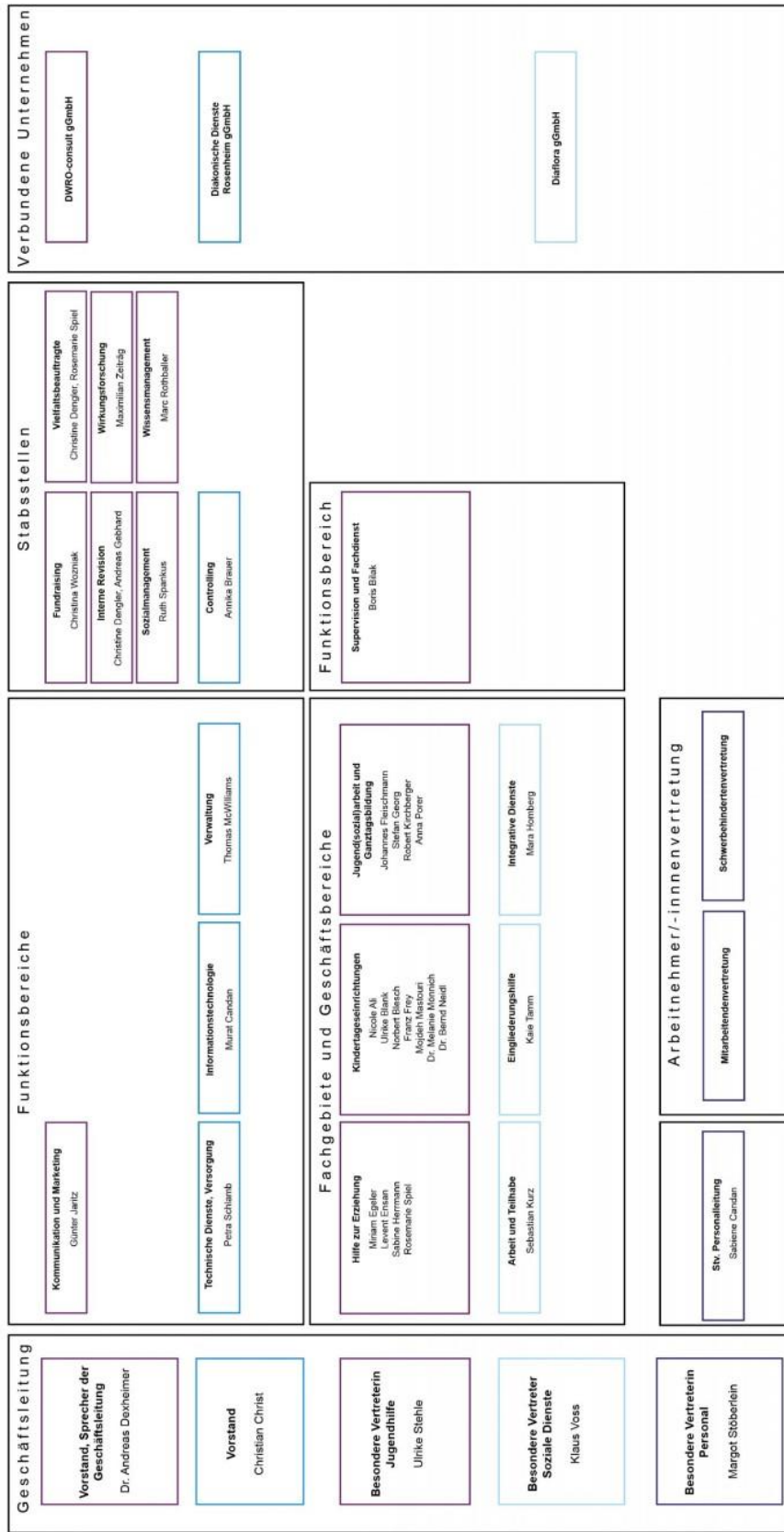


Abbildung 3: Organigramm der DWRO. Online Verfügbar unter: <https://dwro.de/ueber-uns/organigramm> (zuletzt geprüft am 02.08.2024).

Anhang 2: Kurzfragebogen

Datum: _____

Kurzfragebogen: persönliche Angaben

1. Wie alt sind Sie?

- unter 25 Jahre
- 25-30 Jahre
- 30-40 Jahre
- 40-50 Jahre
- keine Angabe
- über 50 Jahre

2. Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?

- weiblich
- männlich
- nicht binär
- keine Angabe

3. An welcher Schulart sind Sie als Schulsozialarbeiter*in tätig?

- Grundschule
- Mittelschule
- Förderschule
- Realschule
- Gymnasium
- _____

4. Seit welchem Jahr arbeiten Sie als Schulsozialarbeiter*in?

5. Seit welchem Jahr sind Sie als Schulsozialarbeiter*in bei der Diakonie Rosenheim tätig?

6. Wie lange liegt Ihre **letzte** Fort- und Weiterbildung bei der Diakonie Rosenheim zurück?

7. An wie vielen Tagen im Jahr besuchen sie im Durchschnitt Fort- und Weiterbildungen der Diakonie Rosenheim? (Rückblickend auf das Jahr 2023)

8. Zu welchen Themengebieten haben Sie bereits an Fort- und Weiterbildungen der Diakonie Rosenheim teilgenommen? (Mehrfachnennung möglich)

- Kindeswohlgefährdung
- Schulabsentismus
- Gefühle
- Suchtprävention
- Cybermobbing
- Konflikte
- Traumapädagogik
- _____

9. Können Sie Ihre Fort- und Weiterbildungen bei der Diakonie Rosenheim frei wählen?

- Ja
- Nein
- keine Angabe

Anhang 3: Interviewleitfaden

Interviewleitfaden für Schulsozialarbeiter*innen der Diakonie Rosenheim

„Die Erfahrung von Schulsozialarbeiter*innen mit betrieblicher Weiterbildung am Beispiel der Diakonie Rosenheim - eine qualitative Untersuchung.“

Forschungsfrage: Wie erleben Schulsozialarbeiter*innen die betriebliche Weiterbildung der Diakonie Rosenheim?

<ul style="list-style-type: none">• Willkommensworte, Thema des Interviews, Zweck<ul style="list-style-type: none">○ Mich interessiert: persönliche Erfahrung, Herausforderungen im Zusammenhang mit Weiterbildung innerhalb der Diakonie Rosenheim
UND: <ul style="list-style-type: none">○ wie sich die erfolgreiche Weiterbildungsteilnahme in der Arbeitspraxis zeigt
<ul style="list-style-type: none">• Hinweis zur <i>Anonymität und Datenschutz</i> (auf Band)
<ul style="list-style-type: none">• Einwilligung zur Aufnahme des Interviews
Spezifische Fragestellung: <ul style="list-style-type: none">• Welche individuellen Lernmotive treiben Schulsozialarbeiter*innen dazu an, sich betrieblich weiterzubilden?• Wie zeigt sich in der Arbeitspraxis der Schulsozialarbeiter*innen die erfolgreiche Weiterbildungsteilnahme?• Welche potenziellen Barrieren beeinflussen die erfolgreiche Implementierung von betrieblicher Weiterbildung in die Arbeitspraxis von Schulsozialarbeiter*innen?

Einstieg

Fragenblock 1: Allgemeine Fragen

<u>Formen:</u> <p>Im Kontext der betrieblichen Weiterbildung werden eine Vielzahl von Formen und Instrumenten verwendet (z.B. Zoom, Blended Learning, E-Learning, ...)</p> <ul style="list-style-type: none">• Welche Formen sind Ihnen bereits bei der Fort- und Weiterbildung der Diakonie Rosenheim begegnet?• Haben Sie persönliche Präferenzen hinsichtlich der verschiedenen Formen der Fort- und Weiterbildung? Wenn ja, welche und warum?
<u>Finanzierung:</u> <p>Fachliteraturen verweisen darauf, dass die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen teilweise oder vollständig von der Organisation übernommen werden.</p> <ul style="list-style-type: none">• Wie wird die Finanzierung von Fort- und Weiterbildungen innerhalb der Diakonie Rosenheim für Sie als Mitarbeiter*in organisiert?• Tragen Sie als Mitarbeitende einen Teil der Kosten für Fort- und Weiterbildungen selbst? Wenn ja: In welcher Höhe liegen diese Kosten und wie werden sie berechnet?

Fragenblock 2: Lernmotive

<ul style="list-style-type: none">• Was motiviert Sie persönlich, an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen?
<ul style="list-style-type: none">• Welche inneren Antriebe (intrinsische Motive) beeinflussen Ihre Entscheidungen zur Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen?
<ul style="list-style-type: none">• Welche äußeren Anreize (extrinsische Motive) spielen eine Rolle bei Ihrer Entscheidung, an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen?
<ul style="list-style-type: none">○ Wie gewichten Sie persönlich die Bedeutung von intrinsischen gegenüber extrinsischen Motiven bei Ihrer Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen?○ Können Sie Beispiele nennen, bei denen intrinsische und extrinsische Motive miteinander konkurriert haben? Wie haben Sie diese Situation gehandhabt?
<ul style="list-style-type: none">• Werden Ihre individuellen Wünsche zu bestimmten Fort- und Weiterbildungsthemen bzw.-inhalten bei der Programmplanung berücksichtigt?
<ul style="list-style-type: none">• Wie stehen Sie zu professionsübergreifende Weiterbildungen, beispielsweise mit Lehrkräften?

Fragenblock 3: Entscheidungsprozess bei Weiterbildungsteilnahme

<ul style="list-style-type: none">• Wenn Sie sich für eine Fort- und Weiterbildung entscheiden, berücksichtigen Sie dabei die verschiedenen Kosten, wie finanzielle Ausgaben, Zeitaufwand?
<ul style="list-style-type: none">• Wägen Sie diese Kosten gegen die potenziellen Erträge wie Erfolgchancen ab?
<ul style="list-style-type: none">• Berücksichtigen Sie bei Ihrer Entscheidung zur Teilnahme auch die Meinung und Erfahrungen von Kolleg*innen oder Bereichsleitung?
<ul style="list-style-type: none">• Haben Sie schon einmal auf eine Fort- und Weiterbildung verzichtet, weil der Aufwand zu hoch oder die erwarteten Erträge zu gering waren? Wenn ja, können Sie ein Beispiel nennen?

Frageblock 4: Lernstile

<ul style="list-style-type: none">• Wie würden Sie Ihren Lernstil beschreiben? (visuell, auditiv, kinästhetisch, lesen/schreiben)
<ul style="list-style-type: none">• Welche Lernmethoden oder -techniken haben sich für Sie als besonders effektiv erwiesen?
<ul style="list-style-type: none">• Inwiefern berücksichtigen die Fort- und Weiterbildungsangebote der Diakonie Rosenheim Ihre individuellen Lernstile?
<ul style="list-style-type: none">• Haben Sie Erfahrungen mit unterschiedlichen Lernformate (z.B. Seminare, Workshops, Online- Kurse) gemacht? Welche Formate entsprechen Ihrem Lernstil am besten?
<ul style="list-style-type: none">• Wie gehen Sie mit Fort- und Weiterbildungsangeboten um, die nicht Ihrem bevorzugten Lernstil entsprechen?

- Können Sie Beispiele nennen, bei denen eine Anpassung des Lernstils oder der Lernmethode zu einer Verbesserung Ihrer Lernergebnisse geführt hat?

Fragenblock 5: gelingende betriebliche Weiterbildung

- | |
|--|
| • Welche positiven Auswirkungen haben die Fort- und Weiterbildungen der Diakonie Rosenheim auf Ihre tägliche Arbeit als Schulsozialarbeiter*in? |
| • Inwieweit hat sich Ihre Fachkompetenz durch die Fort- und Weiterbildung verbessert? |
| • Gibt es spezifische Beispiele, in denen das Gelernte aus Fort- und Weiterbildungen direkt zur Lösung eines Problems oder zur Verbesserung einer Situation beigetragen hat? |
| • Welche langfristigen Veränderungen oder Entwicklungen konnten Sie bereits durch Ihre Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen beobachten? |
| • Haben die Fort- und Weiterbildungen der Diakonie Rosenheim Einfluss auf Ihre berufliche Zufriedenheit? Wenn ja, wie? |

Fragenblock 6: Implementierungshindernisse

- | |
|---|
| • Sind Sie bei der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen auf Hindernisse bzw. negative Aspekte gestoßen? Wenn ja, welche? |
| • Welche Herausforderungen haben Sie bei der Umsetzung des Gelernten in Ihrer täglichen Arbeit erlebt? <ul style="list-style-type: none"> ○ Gibt es spezifische Beispiele? |
| • Inwieweit spielt der Zeitaufwand eine Rolle bei der Implementierung des Gelernten? Haben Sie ausreichend Zeit, um das Erlernte in Ihre tägliche Arbeit zu integrieren? |
| • Inwieweit beeinflussen Ihre Arbeitsbedingungen die Möglichkeit, das Gelernte aus Fort- und Weiterbildungen anzuwenden? |
| • Gibt es organisatorische oder strukturelle Barrieren innerhalb der Diakonie Rosenheim, die die Implementierung von Fort- und Weiterbildungsinhalten erschweren? |
| • Wie gehen Sie mit diesen Hindernissen um, und welche Unterstützung würden Sie sich wünschen? |

Abschließende Fragen: Feedback

- | |
|--|
| • Haben Sie Vorschläge zur Verbesserung der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen bei der Diakonie Rosenheim? |
| • Gibt es spezifische Themen oder Methoden, die Sie in zukünftigen Fort- und Weiterbildungen gerne sehen würden? |
| • Möchten Sie noch etwas hinzufügen, dass wir in diesem Interview nicht besprochen haben, aber Ihrer Meinung nach wichtig ist? |