

FORSCHUNGSBERICHTE DES MODULS "LERNEN UND FORSCHEN"



BAND 3

Matthias Drilling (Hrsg.)

SCHULE UND SOZIALE ARBEIT

**ASPEKTE INTERDISZIPLINÄRER
ZUSAMMENARBEIT**

**VERLAG FACHHOCHSCHULE
FÜR SOZIALE ARBEIT BEIDER BASEL**

Forschungsberichte des Moduls "Lernen und Forschen"

Fachhochschule für Soziale Arbeit beider Basel

BAND 3

SCHULE UND SOZIALE ARBEIT

ASPEKTE INTERDISZIPLINÄRER ZUSAMMENARBEIT

Mit einer Situationsbeschreibung der Schulsozialarbeit
in Genf und Lausanne

Matthias Drilling (Hrsg.)

 Fachhochschule
für Soziale Arbeit
beider Basel

www.forschen.ch

Verlag Fachhochschule für Soziale Arbeit beider Basel

© 2003

Verlag Fachhochschule für Soziale Arbeit beider Basel

Thiersteinerallee 57

4053 Basel

Grafik: Thomas Gfeller, Basel

Fotografie Titelbild: Claude Giger, Basel

Druck: factoryPrint, Basel

ISBN 3-906418-58-8

Dieser Bericht steht als pdf.Datei zur Verfügung unter
www.forschen.ch

ZU DIESER REIHE

Die Berufsfelder der Sozialen Arbeit sind schon seit langer Zeit auf die Diffusion von Forschungserkenntnissen angewiesen. Spätestens mit der Fachhochschulentwicklung in der Schweiz und der damit verbundenen fortschreitenden Akademisierung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit wird zudem eine aktive Forschungstätigkeit der Ausbildungsinstitutionen erwartet. Es gründen sich Abteilungen, deren Hauptaufgabe in der angewandten Forschung zum Berufsfeld liegt.

Der mit dieser Entwicklung verbundene spezifische Wissenszuwachs findet sich in Form von Publikationen auf den Schreibtischen der sozial Tätigen wieder. Dabei stellen sich immer wieder ähnliche Fragen: Wie wurden die Leitfragen operationalisiert? Welche methodische Vorgehensweise führt zu den Ergebnissen? Wie sind die Aussagen vor dem Hintergrund weiterer Forschungsergebnisse zu interpretieren?

Das Teilmodul Forschen an der Fachhochschule für Soziale Arbeit beider Basel will die Studierenden zu einem kritisch-konstruktiven Umgang mit dem eigenen Berufsfeld anregen. Es geht um die seriöse Verwendung der Sprache und die klare Definition von Begrifflichkeiten, es geht um die Positionierung jeder einzelnen Studentin/jedes einzelnen Studenten im Wissenschaftsgebäude. Daneben soll die Forschungspraxis erprobt werden. Die Studierenden bereiten sich auf eine ihnen gestellte Forschungsfrage vor, führen eine Befragung durch und dokumentieren sie in einem Bericht. Die in dieser Reihe erscheinenden Berichte sind die Ergebnisse dieser studentischen Forschungsarbeiten.

Matthias Drilling

DANK

Der vorliegende Bericht beinhaltet eine Expertinnen- und Expertenbefragung. Wir danken folgenden Personen für die Bereitschaft, an einem Leitfadenterview teilgenommen zu haben:

Frank Brodmann, Schulsozialarbeiter Muttenz BL

Frédý Constantin, Verantwortlicher der Schulsozialarbeit auf der Mittelstufe des Kantons Genf

Sandra Geissler, Schulsozialarbeiterin Reinach BL

Silvia Kästli, Schulsozialarbeiterin Oberwil BL

Lukas Mühlemann, Schulsozialarbeiter Aesch BL

Ursula Martin-Strebel, Schulpflegepräsidentin Reinach BL

Yvonne Portennier, Schulsozialarbeiterin Frenkendorf / Füllinsdorf BL

David Stalder, Schulsozialarbeiter Oberwil BL

Irene Stark, Schulleiterin Sekundarschule Birsfelden BL

Antoni de Tudela, CO im Collège „La Golette“, Meyrin

Herr Ziegler, Schulleiter Schulhaus Rotacker, Liestal BL

Zudem danken wir Herrn René Glauser, ehem. Schulinspektorat BL, der uns die Unterlagen der Bestandesaufnahme von Schulsozialarbeit im Kanton Basel-Landschaft zur Verfügung gestellt hat.

INHALT

Sozialisierungseffekte der Schule	6	Interview mit David Stalder und Silvi Kästli, Schulsozialarbeit Oberwil BL	53
<i>Gabriella Thoma, Manuela Schweizer, Serge Favre, Christoph Alder</i>		<i>Dominik Gloor, Claudia Näff, Michèle Veith, Daniel Wullschleger</i>	
Zusammenarbeit von Schulpädagogik und Sozialer Arbeit: eine Chronologie	11	Interview mit Frank Brodmann, Schulsozialarbeiter in Muttentz BL	55
<i>Elvira Hänggi, Remo Krieg, Rudolf Müller, Cornelia Hofer</i>		<i>Isabelle Brechbühl, Barbara Bottazzini, Matthias Meier, Bülent Tanriverdi, Gabriela Willimann</i>	
Die sozialpädagogische Schule: eine schulpädagogische Vision	16	Interview mit Sandra Geissler, Schulsozialarbeiterin in Reinach BL	59
<i>Müller Luzia, Egli Michelle, Büsch Andris, Brenner Pascal</i>		<i>Sandra Ristic, Andrea Jeger, Katja Stähli, Fabienne Studer</i>	
Modelle der Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit	21	Interview mit Lukas Mühlemann, Schulsozialarbeiter in Aesch BL	62
<i>Yvonne Süffert, Christoph Staub, Christine Glur, Marion Fabry</i>		<i>Tanja Strähl, Peter Marmet, Daniel Kummler, René Henz</i>	
Kann die Soziale Arbeit der Schule etwas bieten? Eine Einschätzung	25	Interview mit Yvonne Portennier, Schulsozialarbeiterin in Frenkendorf und Füllinsdorf BL	65
<i>Tanja Strähl, Peter Marmet, Daniel Kummler, René Henz</i>		<i>Yvonne Süffert, Christoph Staub, Christine Glur, Marion Fabry</i>	
Schulsozialarbeit und ihre Methoden	28	Interview mit Irene Stark, Schulleiterin, Sekundarschule, Birsfelden BL	67
<i>Isabelle Brechbühl, Barbara Bottazzini, Matthias Meier, Bülent Tanriverdi, Gabriela Willimann</i>		<i>Luzia Müller, Michelle Egli, Andris Büsch, Pascal Brenner</i>	
Bestandesaufnahme: Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz	33	Interview mit Ursula Martin-Strebel, Schulpflegepräsidentin Reinach BL	73
<i>V. Leuenberger, Jorel Oser, C. Gögen, E. Hänggi</i>		<i>Cornelia Hofer, Rudolf Müller, Elvira Hänggi, Remo Krieg</i>	
Schulsozialarbeit in der Romandie	34	Interview mit Herrn Ziegler, Schulleiter Schulhaus Rotacker Liestal BL	78
<i>Valérie Meyer, Isabel Stegmann, Donat Oberson, Ronny Zindel</i>		<i>Serge Favre, Christoph Alder, Gabriella Thoma, Manuela Schweizer</i>	
Schulsozialarbeit im Kanton Basel-Landschaft	43	Literatur	80
<i>Sandra Ristic, Andrea Jeger, Katja Stähli, Fabienne Studer</i>			
Schulsozialarbeit im Internet	49		
<i>Dominik Gloor, Claudia Näff, Michèle Veith, Daniel Wullschleger</i>			
Fragestellungen	52		

SOZIALISATIONEFFEKTE DER SCHULE

Gabriella Thoma, Manuela Schweizer, Serge Favre, Christoph Alder

Kinder und Jugendliche verbringen heute bis zu 20'000 Stunden in der Schule, einem zentralen Ort der Persönlichkeitsentwicklung (Pekrun & Fend, 1991, S. 344). Selbstbild, Identität, Angst, Lernmotivation, Sozialentwicklung und Problemverhalten werden täglich neu erlebt. Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich in diesem Sozialisationsfeld und richten sich immer wieder nach neuen Leitlinien (Werten) aus. Welche Effekte hat die Schule auf die Entwicklung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler? Beeinflusst die „Schule“ und das dazugehörige Umfeld die Schülerinnen und Schüler positiv? Entspricht die heutige Form des Schulunterrichtes den Anforderungen der Gesellschaft?

DAS SOZIALISATIONSFELD SCHULE

Sozialisation ist zu verstehen als der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt (Hahn & Janssen,

1994); aus sozialwissenschaftlicher Sicht wird insbesondere auf den Prozess des Hineinwachsens des jungen Menschen in die Gesellschaft fokussiert (Hurrelmann & Ulich, 1980, S. 51).

Schule hat den Auftrag, Schülerinnen und Schülern Fachwissen zu vermitteln. Parallel dazu werden sie in die Gesellschaft und ihre Normen und Werten integriert. Damit übernimmt die Schule familienergänzende Funktionen. Aber zwischen Schule und Familie bestehen strukturelle Unterschiede. Während die Familie einen festen Rahmen, feste Mitglieder hat, finden sich in der Schule „jeweils grössere Schülergruppen gleichen Alters, oft auch noch gleichen Geschlechts, gleicher sozialer Herkunft und gleicher religiöser Zugehörigkeit ... Es findet also ein Trend zur Homogenisierung der Schülerpopulation statt, wenn Klassen nach dem Kriterium des Alters oder der Leistungsfähigkeit (Schüler verschiedener Schulformen) zusammengestellt werden“ (Fend, 1980, S. 109). Neben dem Erlernen des Schulstoffes erfährt das Kind in der Schule erstmals, dass soziale Beziehungen beginnen und enden, was für die weitere Entwicklung ebenso wichtig ist, wie das Erwerben von Fachwissen. „Im Gegensatz zu der Familie wechselt der Lehrer meist von Klasse zu Klasse. Im Sozialisationskontext der Schule trifft der Schüler mit dem Lehrer in eine zeitlich begrenzte und nur auf spezifische Probleme und Interessen bezogene Beziehung“ (Fend, 1980, S. 112). Auf diesen Zusammenhang zwischen kognitivem und

Berufliches Selbstverständnis (relative Antworthäufigkeiten)				
Antwortkategorien	Trifft gar nicht zu	Trifft nicht zu	Trifft eher zu	Trifft völlig zu
Es geht mir als Lehrerin oder Lehrer primär darum, den Schülerinnen und Schüler Wissen zu vermitteln.	1	16	60	23
Es geht mir als Lehrerin oder Lehrer primär darum, eine erzieherische Funktion auszuüben.	0	11	60	29
Die Erziehung zur Selbständigkeit ist mir ein wichtiges pädagogisches Anliegen.	0	1	25	74
Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, diszipliniert zu handeln.	0	12	42	46

Quelle: Grob (1997).

sozialem Lernen weist auch der Schlussbericht des Nationalen Forschungsprogramms NFP 30 hin: „Die Resultate lassen den Schluss zu, dass die Schule zusätzlich zu den Fachinhalten auch soziale Fertigkeiten vermitteln sollte. Somit würde der Bildungsauftrag der Schule erweitert.“ (Grob, 1998, S. 15). Es gehört dann zum schulischen Auftrag, die psychosozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu stärken („Personal Empowerment“).

Folgende Grafik unterstützt diese Empfehlung, sieht doch die LehrerInnenschaft selber auch die Notwendigkeit, den Schülerinnen und Schülern nicht nur Fachinhalte zu vermitteln. Lehrerinnen und Lehrer wurden nach ihrem beruflichen Selbstverständnis befragt und konnten dabei unter vier Antworten auswählen:

„Das Antwortmuster ist insofern eindrucklich, als dass es dem Weg der Professionalisierung durch Beschränkung auf Unterricht deutlich widerspricht. Nicht nur erhalten die beiden Items [Fragepunkte], die sich auf die Erziehungs- und Unterrichtsfunktionen beziehen, gleichermaßen hohe Zustimmung, der Erziehung wird sogar noch etwas höhere Priorität eingeräumt als dem Unterricht (Erziehung: 89 % Zustimmung; Unterricht: 83 % Zustimmung)“ (Grob, 1997, S. 173).

Ein massgebender Faktor ist die Sozialisation der Lehrpersonen und deren Eintritt in ihr Berufsfeld, da eine Lehrperson die Klasse um ein Vielfaches mehr beeinflusst als die einzelnen Schülerinnen und Schüler. „Wenn die Berufsanfänger in eine Schule kommen, in der für sie akzeptable Bedingungen vorliegen, ihre persönliche Verantwortung akzeptiert wird, sie sich ‚einbringen‘ können und dort Vorbilder und Initiativen vorfinden, in Vorbereitungsgruppen Hilfe und Unterstützung erfahren, so würde der Sozialisationsprozess folgendermaßen verlaufen: weniger Resistenz gegen curriculare oder schulorganisatorische Innovationen, im Konnex von Hautfarbe, Sozialschicht, Sprachverhalten und Fähigkeiten; keine Modifikation ihrer Einstellung in Richtung autoritär-konservativer Struktur“ (Neumann, 1987, S. 65).

Das heisst, die Schule bietet ausserhalb der Familie einen zentralen Ort zur Persönlichkeitsentwicklung. Dass die Schule die Merkmale des „sozialen Rahmens“ auf die Schülerinnen und Schüler ableitet, sehen wir als vorteilhaften Effekt an. Dabei bestimmt und modifiziert die Schule die Sozialisation wegweisend mit. LehrerInnen können entweder eine fördernde oder machtorientierte

Grundhaltung haben, sie können ein positives oder aggressives Klima schaffen. Beide Aspekte prägen die Schüler entscheidend in ihrer Sozialisation. Schule vermittelt also – gewollt oder ungewollt – zusätzlich zu den Fachinhalten auch psychosoziale Kompetenzen.

DER EINFLUSS DER SCHULE AUF DIE PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG

„Was er (der Mensch) im Laufe seines Lebens wird, ist nicht nur ‚Werk der Natur‘, sondern auch ‚Werk der Gesellschaft‘ und ‚Werk seiner Selbst“ (Hobmair, zit. nach Brezinka, 1990, S. 202). Dieses Zitat deutet schon auf die Komplexität der verschiedenen Einflüsse hin, welche hinsichtlich der Entwicklung eines Menschen beachtet werden müssen.

Das Bildungssystem beschreibt Fend (1997, S. 61) folgendermaßen: „Da der Schulbesuch nicht alleine aus den verschiedenen Fachlektionen besteht, sondern das Zusammensein mit allen Beteiligten sich ebenfalls auf das Verhalten einzelner Personen auswirkt, sollte die Schule als System betrachtet werden. Bildungssysteme sind für den Prozess der Humanentwicklung unter modernen Lebensbedingungen unverzichtbare Lernfelder. An keinem anderen Ort werden die Leistungsmöglichkeiten des heranwachsenden Menschen so systematisch entfaltet und Formen der Aufgabenbewältigung eingeübt. Dieses tägliche Bemühen hat Konsequenzen über die konkreten Lernprozesse hinaus, Konsequenzen für die Entwicklung der Persönlichkeit. Bei dieser verallgemeinerten Betrachtungsweise werden sowohl *Entwicklungschancen als auch Entwicklungsrisiken* sichtbar.“

Wie schnell sich eine Schülerin oder ein Schüler von der Schule im Entwicklungsbereich Schule beeinflussen lässt, ist von den Erfahrungen abhängig. „Wie schnell z.B. verändern sich die anfangs globalen und meist *überhöhten Selbsteinschätzungen* der eigenen Leistungsfähigkeit? ... Dies kann sehr rasch vor sich gehen, manchmal schon im ersten Schuljahr, ja in den ersten Monaten. So haben Studien im ehemaligen DDR-Bereich von Berlin gezeigt, dass schon sehr früh bei bestimmten Kindern eine hohe Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen Mathematikleistungen und den Noten zu finden ist“ (Fend, 1997; zit. nach Oettingen, Little, Lindenberg & Baltes, 1993, S. 131).

Der Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung und den schulischen Leistungen kann sich für die Betroffenen positiv wie auch negativ auswirken. Wichtig scheint jedoch, dass diese zwei Faktoren übereinstimmen: „Nach den Studien von Helmke sinkt vom Kindergarten bis ins 3. Schuljahr zwar das allgemeine Niveau der Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit im Durchschnitt nicht, es ist generell überhöht ..., aber der Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen und den Selbsteinschätzungen wird zunehmend enger. Wir müssen danach gerade den *Schulanfang* als eine für ermutigende beziehungsweise entmutigende Wirkungen der Schule sehr *sensible Lebensphase* betrachten. In dieser Altersphase dürften also die Erfolgswahrscheinlichkeiten hohe motivationale Relevanz haben“ (Fend, 1997; zit. nach Helmke, 1991, S. 131). Zu dieser Relevanz gehört, dass sich die Schülerinnen und Schüler einer gewissen Konkurrenz ausgesetzt sehen, nämlich die der Auseinandersetzung mit den Mitschülerinnen und Mitschülern. Wenn sich Schülerinnen und Schüler selbst reflektieren können, realisieren sie, dass sie ein Mitglied des Systems geworden sind.

Über das Klima in der Schulklasse äusserten sich Pekrun & Fend folgendermassen: „Je nachdem, ob das Klima in der Schulklasse mit den offiziellen Erwartungen und der offiziellen schulischen Kultur eher übereinstimmen oder ihr entgegenstehen, ergaben sich andere Zusammenhänge zwischen Leistungsprofil und dem eigenen Selbstbewusstsein von Schülern. Fanden wir homogene Normstrukturen, also Übereinstimmungen zwischen formellen und informellen Normen, dann war der Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg eines Schülers und seinem Selbstbewusstsein gross, war die schulische Altersgruppe aber schulkonträr ausgerichtet, dann verringerte sich dieser Einfluss“ (Pekrun & Fend; zit. nach Specht und Fend, 1979, S. 26).

Diese Aussage deckt sich mit den Erkenntnissen aus der Persönlichkeitsentwicklung an der Schule und verdeutlicht einmal mehr den Zusammenhang von Schule, Lehrperson, SchülerIn und deren sozialem Umfeld.

Fazit: Bildungssysteme wie die Schulen sind Lernfelder der Persönlichkeitsentwicklung. An keinem anderen Ort werden die Leistungsmöglichkeiten der Schüler so systematisch entfaltet und eingeübt. Die Schule kann als Raum verstanden werden, wo Schüler Informationen erhalten, was sie können und nicht können. Dies kann zu

Konflikten in der Entwicklung der Persönlichkeit führen, denn es kann eine Diskrepanz zwischen dem Bedürfnis nach positiver Selbsteinschätzung und den sozialen Anforderungen bestehen. Negative Erfahrungen im Lernfeld Schule können dazu führen, dass Lernen mit der Zeit gemieden und aus dem inneren Kern der Persönlichkeit ausgeschlossen wird. Während der ersten Schulzeit (bis zur 3. Klasse) wird der Zusammenhang zwischen der schulischen Leistung und der Selbsteinschätzung verdichtet. Diese Zeit ist eine sensible Lebensphase in Bezug auf die spätere Lernmotivation. Danach verstärkt sich die Phase des sozialen Vergleichs. Das Schulkind erfährt die Einbettung der Leistungsergebnisse in die soziale Zuwendung durch die Erwachsenen.

DER EINFLUSS UND DIE BEDEUTUNG DER LEHRPERSONEN UND DER UNTERRICHTSFORM AUF DIE SCHÜLER UND SCHÜLERINNEN

Entscheidend für die Analyse von Sozialisationsprozessen ist es, den Blick auf die konkreten sozialen Bedingungen zu richten. Im Kontext der Schule spielen die Lehrpersonen eine wichtige Rolle und nehmen bedeutsamen Einfluss auf die Schüler und Schülerinnen. Es stellt sich deshalb die Frage: „Hat die Art und Weise, wie eine Lehrerschaft das institutionelle Curriculum des Schulehaltens gestaltet und in alltäglichen Interaktionen und Unterrichtssituationen mit Schulklassen ‚umsetzt‘, bedeutsame Variationen in Persönlichkeitsmerkmalen von Schülern zur Folge“ (Pekrun & Fend, 1991, S. 25)?

Nachfolgend beantworten Pekrun & Fend die Frage: „Lehrer können die schulischen Erwartungen in eher fördernd-stützender Grundhaltung oder eher in kontrollierend-machtorientierter Haltung Schülern vorgeben. Sie können dies in einem sozio-emotional positiven Klima oder in einem eher ärgergeladenen und aggressiven Rahmen tun. Diese Unterschiede haben sich sowohl in den Wahrnehmungen der Schüler in verschiedenen Schulen gezeigt als auch beim Besuch vieler Schulen im Verlaufe der Untersuchung aufgedrängt. Unabweisbar hatte sich die Erkenntnis aufgedrängt, dass *innerhalb* desselben Schulsystems grosse Unterschiede *zwischen* den einzelnen Schulen in bezug auf die konkrete pädagogische Gestalt bestanden.“ (Pekrun & Fend, 1991, S. 25). Bei einem positiven sozioemotionalen Klima, bei ver-

trauensvollen Beziehungen – stieg die Schulfreude, das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten nahm zu, die Teilnahme der Schüler an schulrelevanten Entscheidungsprozessen war grösser und die Angst geringer. Schüler wurden so in einem selbständigkeits- und mündigkeitsorientierten Entwicklungsprozess gefördert. „Dies war gewiss erst ein bescheidener Anfang, der jedoch schon erste pädagogische Handlungsspielräume sichtbar machte“ (Pekrun & Fend, 1991, S. 25).

Im Folgenden stellen Pekrun und Fend als Orientierungshilfe allgemeine Richtlinien auf, welche es den Lehrern und Lehrerinnen erleichtern soll, die Lebenslage eines Jugendlichen zu beurteilen: „Der Lehrer sollte sich an einem Kranz von Kriterien orientieren, nach denen er die glückliche oder unglückliche Lebenslage von Jugendlichen beurteilen lernt. Hintergrund: Es gibt keinen Standard-Katalog, den man mechanisch anwenden kann, um die Lebenslage von heranwachsenden Menschen zu beurteilen, wohl aber allgemeine Richtlinien. So ist darauf zu achten, ob ein Jugendlicher *keine Perspektive für seine Zukunft* entwickelt, sich schlicht treiben lässt und keine aktive Exploration unternimmt, ob er zumindest einen Schwerpunkt seiner Interessen und Fähigkeiten entwickelt hat, der ihm Freude und Befriedigung verschafft, ob ein Jugendlicher *passiv* ist, sich *zurückzieht*, *wenige oder keine Freunde hat*, gedrückt und mutlos wirkt, ob ein Jugendlicher sich nur *aggressiv* in das soziale Leben einbringt, viel stört, unangenehm renommiert, ob ein Jugendlicher *hinreichende Akzeptanzerfahrungen* machen kann, ob ein Jugendlicher von irgendeiner Stelle Entwicklungsanreize bekommt oder ‚eingemauert‘, ‚arretiert‘ ist, ob ein Jugendlicher *Erfahrungen der eigenen Nützlichkeit* machen kann, in ernsthafte Anforderungen eingebunden ist, ob ein Jugendlicher sich unkontrolliert, ohne dass sich Erwachsene für ihn interessieren, in Räumen mit gefährlichen Versuchungen bewegt. Insbesondere sollten die Lehrer und Lehrerinnen ihre Aufmerksamkeit dafür schulen, ob es Schüler gibt, die *keine Gesprächsmöglichkeiten* haben, die verstummen und sich zurückziehen. Die Unmöglichkeit sich auszusprechen, sich vertrauensvoll an andere zu wenden, repräsentiert ein gewichtiges Risiko in dieser Lebensphase“ (Fend, 1995, S. 129).

Lehrpersonen können also durchaus wichtige Bezugspersonen für die Schüler und Schülerinnen sein und mit ihrem Einfluss Spannungen entschärfen oder aufheben.

Auch die Art und Weise der Wissensvermittlung beeinflusst. In welcher Form und mit welchem Inhalt Wissen vermittelt werden soll, definiert Faulstich-Wieland: „Es gehört zum schulischen Auftrag, Leistungen bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern. Dabei ist allerdings keineswegs klar, was Leistungen sind bzw. wie man sie bewerten kann. Den verschiedenen Möglichkeiten liegen sehr unterschiedliche Vorstellungen von Persönlichkeitsentwicklung, aber auch von schulischen Funktionen zugrunde“ (Faulstich-Wieland, 2002, S. 6). Das Festhalten von Lehrplänen mit ihren differenzierten Inhalten führt in der Praxis zu einer Diskrepanz zwischen dem verlangten Leistungsausweis und dem praktischen Weg dorthin. „Unterricht soll Vermittlung von Inhalten durch Kommunikationsprozesse sein. In den Lehrplänen werden die Inhalte festgehalten, die im Laufe eines Schullebens zu vermitteln waren, detailliert ausgewiesen für jede Schulfach und jedes Schuljahr. Die Probleme schulischer Sozialisation lassen sich unter zwei Aspekten genauer betrachten: Die Festlegung der Inhalte fragmentiert das Wissen und die Stundenpläne verhindern eine tiefere Beschäftigung mit den Inhalten. Die kommunikativen Formen des Unterrichts festigen die Widersprüche schulischen Lernens“ (Faulstich-Wieland, 2002, S. 76).

Die komplexen Anforderungen an die Schüler und Schülerinnen und verschiedene Formen des Lerntransfers werden wie folgt beschrieben: „Der Erwerb intelligenten Wissens erfolgt durch einen vertikalen Lerntransfer. Darunter versteht man ein wohlorganisiertes, diszipliniertes, interdisziplinäres und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen. Voraussetzung dafür und Resultat davon ist ein sachlogisch aufgebautes, systematisches, inhaltsbezogenes Lernen, das grundlegende Kenntnislücken, Verständnisdefizite und falsche Wissensselemente vermeidet. Der kognitive Mechanismus dieser Lernform ist der vertikale Lerntransfer, durch den automatisch die Wirksamkeit des Wissenserwerbs im gleichen Inhaltsgebiet erleichtert, zum Teil überhaupt erst ermöglicht wird.

Der Erwerb situierter Strategien der Wissensnutzung geschieht durch horizontalen Lerntransfer. Ein solches Wissen wird in lebensnahen Arrangements erworben, es dient der Anwendung des systematisch Gelernten in sozial eingebetteten Situationen. Mit dem Erwerb metakognitiver

Kompetenzen sind die Schlüsselqualifikationen gemeint, die einen zum „Lernen lernen“ befähigen. Der Transfer erfolgt hier lateral“ (Faulstich-Wieland, 2002, S. 77).

„Die Schule hat also die Aufgabe, ein weitgehend versprachlichtes, praxisfernes und abstraktes Wissen in fraktionierter Form zu vermitteln. Diese Form des zu vermittelnden Wissens hat unmittelbare Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis selbst, die sich als Widersprüche, Brüche und Paradoxien beschreiben lassen. Wenn Wissen überwiegend in abstrakter Form erscheint, dann kommt es unweigerlich zu Widersprüchen zwischen dem sprachlich vermittelten Wissen der Schule und den praktischen Erfahrungen des Alltags“ (Faulstich-Wieland, 2002, S. 79).

Schliesslich gilt es als Kriterium des schulischen Unterrichts durch die Lehrerschaft zu bedenken, dass es sich in der Regel nicht um eine Kommunikation und den Austausch zwischen zwei Personen handelt, sondern die einzelne Lehrkraft mit 20 bis 30 zu Unterrichtenden gleichzeitig kommuniziert, wodurch es nie jedem Einzelnen angemessene Formen geben kann.

FAZIT AUS SOZIALPÄDAGOGISCHER SICHT

Die Schule hat nach wie vor einen grossen Einfluss auf die spätere Sozialisation der SchülerInnen – ob sie dies nun explizit in ihrem Leitbild ausdrückt oder auch nicht. Und dieser Einfluss wird gewichtiger, denn es kann heute niemand mehr verschweigen, dass immer mehr Familien ihren Erziehungsauftrag nicht oder nur noch teilweise erfüllen können. Doch diese Erweiterung des Bildungsauftrags um den der Erziehung ist nicht so einfach in die Tat umzusetzen, weil die Lehrpersonen oft an einer Grenze in Bezug auf ihre psychischen und physischen Ressourcen angelangt sind. Wir denken, dass sich drei verschiedene Möglichkeiten zur Deeskalierung dieses Problems aufdrängen:

1. Die Schule geht nach wie vor in erster Linie ihrem Bildungsauftrag nach und verweist mit letzter Konsequenz darauf hin, dass der Erziehungsauftrag zum grössten Teil bei den Eltern liegt. Wir sind der Meinung, dass sich diese Möglichkeit erübrigt, weil die vergangenen Jahre gezeigt haben, dass diese Lösung zur völligen Überforderung der Familie und zu einer Verschärfung der Problematik führt (siehe Kapitel „additive und intergrative Modelle“).

2. Die Schule soll zusätzlich zu den Fachinhalten auch psychosoziale Kompetenzen vermitteln. Dies würde bedeuten, dass die Ausbildung und der Auftrag der Lehrer und Lehrerinnen um den „Erziehungsauftrag“ erweitert würde. Wir glauben, dass dies eine Lösung sein könnte, sind aber nur bedingt von dieser Lösung überzeugt, weil sich gezeigt hat, dass die Lehrer und Lehrerinnen zwar einerseits die Erweiterung ihres Auftrages auch sehen, andererseits jedoch bereits jetzt oft an ihre Grenzen in Bezug auf ihre Ressourcen während des Schulunterrichts gestossen sind (siehe Kapitel „sozialpädagogische Schule“).

3. Die Lehrpersonen sollen in der Ausführung ihres Auftrags auf fachliche Unterstützung im Bereich der Erziehung zurückgreifen können. Dies würde zu einer Entlastung führen. Eine solche Form der Unterstützung könnte durch das Modell der Schulsozialarbeit realisiert werden (siehe die Kapitel zur Schulsozialarbeit).

ZUSAMMENARBEIT VON SCHULPÄDAGOGIK UND SOZIALER ARBEIT: EINE CHRONOLOGIE

Elvira Hänggi, Remo Krieg, Rudolf Müller, Cornelia Hofer

Hinweis: Unsere Zusammenfassung soll im 18. Jahrhundert bei der Entstehung der Industrieschule beginnen, da diese als „erste Form“ der Schule bezeichnet werden kann (vgl. Grossmann, 1978, S. 14). Die Hauptquelle unserer Zusammenfassung in der Zeit vor den 70er Jahren ist die Arbeit von Wilma Grossmann (1987). Von ihr haben wir auch die chronologische Gliederung übernommen. Wenn im Text von Erziehungsfürsorge, Jugendwohlfahrt oder Jugendhilfe die Rede ist, kann das mit der heutigen Sozialpädagogik verglichen werden. Die Armenfürsorge hingegen wäre mit der Sozialarbeit zu vergleichen. Den Begriff „Soziale Arbeit“ verwenden wir als Oberbegriff, der Sozialpädagogik, Sozialarbeit und soziokulturelle Animation umfasst. Wir haben festgestellt, dass sich die meisten Quellen zur frühen Zusammenarbeit von Schule und sozialer Arbeit auf Deutschland beziehen. Erst für die Zeit von 1970 an fanden wir auch Literaturnachweise, die sich auf die Schweiz bezogen (vgl. Boelle et al. 1999, S. 52 f.)

DIE INDUSTRIESCHULE

„Armut wird nicht mehr als ein gottgewollter Zustand hingenommen; man sieht vielmehr Armut als Folge unzulänglicher Bildung und Erziehung an“ (Grossmann, 1987, S. 87) Industrieschulen entstanden im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. Eine allgemeine Schulpflicht bestand damals noch nicht. Die armen Familien waren darauf angewiesen, dass ihre Kinder durch Betteln zum Unterhalt der Familie beitrugen. Dies führte dazu dass nur ca. 5 % aller schulpflichtigen Kinder die Schule besuchten. „Diesem Übel ist nicht durch Strafen der Eltern ... sondern allein dadurch am besten abzuhelpfen, dass den ganz armen Kindern nicht bloss Unterricht, sondern auch eine Art Beschäftigung verschafft wird, wodurch sie etwas verdienen“ (Wagemann 1802; zit. nach Grossmann, 1987, S. 22).

Als Reaktion auf den Mangel an Erziehung und Bildung wurde die Industrieschule gegründet, eine Schule mit angegliederter Produktionsstätte. Das Konzept der Industrieschule zielte darauf ab, Kinder auf die Arbeitswelt vorzubereiten. „Es sind also Bildungseinrichtungen, die Arbeit und Lernen zu einem pädagogischen Konzept verbinden“ (Grossmann, 1987, S. 14). Es sollten die frühe Erziehung der Kinder zu produktiver Arbeit mit einer pädagogische Hilfestellung zum Aufwachsen kombiniert werden. Iben (zitiert nach Grossmann, 1987, S. 15) sah in der Industrieschulebewegung eine gemeinsame Wurzel eines ganzheitlichen pädagogischen Ansatzes (Schule und Soziale Arbeit). Es gab auch kritische Stimmen, welche die Industrieschulen als eine Erscheinung des Frühkapitalismus sahen, in denen die Kinder ausgebeutet, nicht aber gebildet wurden (vgl. Alt, in Grossmann, 1987, S. 16).

Bei der Gründung der Industrieschulen ging man davon aus, dass deren Finanzierung durch die Angliederung an die Fabrikationsstellen gewährleistet sei. Diese Rechnung ging jedoch nicht auf. Auch der Staat war nicht bereit, die Kosten für eine derartige Schulform zu übernehmen (vgl. Grossmann, 1987, S. 27 u. 88). Vielmehr rückten Produktivität und Erwerbstätigkeit in den Vordergrund. Die pädagogischen Ansätze gingen verloren und die Industrieschulen „verkümmerten“ zu Fabrik Schulen; sie dienten der Kindererwerbstätigkeit – damals ein legitimes Mittel, um die Familie finanziell zu stützen (vgl. Grossmann, 1987, S. 88). „Die Arbeiterschutzgesetze (1891), die die Kinderfabrikarbeit verbieten, führen zur Schliessung der Fabrik Schulen“ (Grossmann. 1987. S. 88).

Nach der Schliessung der Fabrik Schulen bemühte sich der Staat um eine Verbesserung der schulischen Situation. Im ausgehenden 19. Jahrhundert wurde einerseits die allgemeine Schulpflicht eingeführt, andererseits wurden „Schutzeinrichtungen für aufsichtslose schulpflichtige Kinder während der schulfreien Zeit“ (Willmann u. Roloff zit. n. Grossmann, 1987, S. 88) eingerichtet. Hier wird erstmals das Unterrichtssystem (Schule) von dem Erziehungssystem (Sozialpädagogik) institutionell getrennt. In der Folge richtete der Staat im Rahmen der Schulkinderfürsorge den Hort, die Schulgesundheitspflege und schliesslich die Schulpflege ein (vgl. Grossmann, 1987, S. 37 f.).

HORTE, SCHULGESUNDHEITSPFLEGE UND SCHULPFLEGE

Im Gegensatz zu den Industrieschulen sollten in den Horten nicht die Erwerbsarbeit, sondern die Erziehung der Kinder im Mittelpunkt stehen. Die primären Aufgaben des Hortes bestanden darin, ein Mittagessen anzubieten und die Kinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen (vgl. Grossmann, 1987, S. 40 f.). Die meisten Horte wurden zu Beginn von LehrerInnen geleitet. Dies änderte sich mit der Gründung des „Verbandes der Kinderhorte“ (1912): Von nun an gab es einen Ausbildungsgang zur Jugendleiterin an der Frauenfachschule. Dies führte dazu, dass die Tätigkeit im Hort als eine qualifizierte sozialpädagogische Arbeit erachtet wurde. Jetzt wurde der Hort als eine von der Schule getrennte und als selbständig arbeitende Einrichtung der Jugendwohlfahrt angesehen (vgl. Grossmann, 1987, S. 45). „Folglich schieden nach und nach die Lehrer aus der Hortarbeit aus, und eine Verbindung und Zusammenarbeit mit der Schule fand kaum mehr statt“ (Grossmann, 1987, S. 45).

Parallel zu der Entstehung der Horte wurden, wegen des schlechten Gesundheitszustandes der Arbeiterkinder, gesundheitsfürsorgerische Massnahmen auf Gemeindeebene eingeführt. Dem Schularzt wurde eine Schulschwester zur Seite gestellt. Diese verrichtete nebst der medizinischen Arbeit auch viele fürsorgerische Aufgaben (vgl. Grossmann, 1987, S. 47 f. und 89). Dieser Ansatz sozialpädagogischer Arbeit an der Schule wurde unter dem Schlagwort „vorbeugende Erziehungshilfe“ (Grossmann, 1987, S. 89) bekannt. Einige Gemeinden hatten ausserdem Schulpflegerinnen eingestellt. Hösle (1917; zit. nach Grossmann, 1987, S. 51) unterscheidet drei Aufgabenfelder in denen die Schulpflegerin tätig werden sollte: „Fürsorge für das kranke Kind, Fürsorge für den sachlichen Notbedarf, pädagogische Fürsorge“.

Ca. 1920 wurde von LehrerInnen und MitarbeiterInnen der Jugendpflege (später Sozialpädagogik) versucht, die Verbindung zwischen Schule und Sozialpädagogik wieder herzustellen. Die eigenständigen Entwicklungen des Bildungs- und des Erziehungssystems waren jedoch nicht aufzuhalten, denn zu diesem Zeitpunkt sahen sich beide Bereiche bereits als selbständige Teilsysteme. „Die entscheidenden Weichen für das Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik wurden 1920 auf der Reichsschulkonferenz gestellt“ (Grossmann, 1987, S. 76), als eine en-

gere Verbindung von Schule und Jugendwohlfahrt (Jugendhilfe) von allen Ausschussmitgliedern gewünscht wurde. Gleichzeitig aber wurde es als sinnvoll erachtet, dass die Schule und die Sozialpädagogik ihre Eigenständigkeit bewahrten. Aus Sicht der Sozialpädagogik sah man die Gefahr, dass der Staat zu viel Einfluss auf die Jugendhilfe nehmen könne, wenn man diese „verschulen“ und so einem Obligatorium unterwerfen würde. Dagegen wurde argumentiert, dass Schulmassnahmen überall vorgingen und nicht durch die Jugendwohlfahrt eingeschränkt werden dürften (vgl. Grossmann, 1987, S. 77 f.). Bei den Diskussionen über die Reform der Schule und der Schaffung eines einheitlichen Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes ging es vor allem um die Frage, „ob die Schule nicht nur eine Unterrichtsanstalt, sondern zugleich Erziehungsraum sein könne“ (Grossmann, 1987, S. 78). Die Rede war von der Reform der Schule zur „sozialpädagogischen Schule“ (Klumker; in Grossmann, 1987, S. 78). Von vielen KonferenzteilnehmerInnen wurde die Schule jedoch als „Unterrichtssystem“ und nicht als „Erziehungssystem“ und Lebensgemeinschaft angesehen. Diese reformpessimistische Einschätzung bewahrheitete sich, denn die gewünschte engere Verbindung von Schule und Jugendhilfe wurde von der Mehrzahl der Ausschussmitglieder abgelehnt. Damit war die Trennung von Schule und Jugendhilfe beschlossen (vgl. Grossmann, 1987, S. 78).

Obwohl die Hauptziele der Reformbewegung, nämlich die Demokratisierung des Bildungswesens (Schule) und die Zusammenfassung bislang nebeneinander laufender, unkoordinierter Fürsorgemassnahmen (Sozialpädagogik) nicht erreicht wurden, kam es zu einer Verständigung darüber, wie die verschiedenen Arbeitsfelder an Schule und Jugendhilfe aufzuteilen seien. Der Kindergarten und die Jugendpflege wurden ausserhalb der Schule der Jugendhilfe zugeteilt; der Unterricht für lernbehinderte Kinder und die Leibeserziehung hingegen wurden der Schule zugeschrieben (vgl. Grossmann, 1987, S. 78 f.). Das Ausarbeiten einer einheitlichen, gesetzlichen Basis für die Fürsorgemassnahmen hatte zur Folge, dass das Jugendamt geschaffen wurde. Dieses schloss die Jugendpflege und die Jugendfürsorge als zentrale Instanz zusammen. Durch die Schaffung des Jugendamtes hatten die damaligen SozialpädagogInnen die Hoffnung, dass eine entscheidende Verbesserung der Jugendhilfe möglich sein würde (vgl. Grossmann, 1987, S. 79). „Mit den

Jugendämtern tritt neben die Schule ein zweites grosses System der Erziehungsfürsorge, und man erwartete damals, dass sich dadurch auch eine Perspektive für die organisierte Zusammenarbeit von Schule und Jugendamt bilden werde“ (Grossmann, 1987, S. 80).

SCHULE UND SOZIALE ARBEIT IN DER ZEIT DES NATIONALSOZIALISMUS UND DER NACHKRIEGSZEIT

Nach der Machtergreifung Hitlers (1933) wurden an den Schulen unabhängige und fortschrittliche LehrerInnen nicht mehr geduldet. Nationalsozialistische LehrerInnen wurden ohne Rücksicht auf ihre Eignung eingesetzt. In der Schule sollten einsatzbereite, für die Gemeinschaft kämpfende, harte, grausame, und wenn nötig auch sich selbst aufopfernde Volksgenossen erzogen werden (vgl. Valentin; in Grossmann, 1987, S. 92). „Der völkische Staat hat... seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten“ lautete Hitlers Ziel (zit. nach Gamm, 1964, S. 48). Diese Erziehungsziele sollten in der Schule, vor allem aber auch in der Hitlerjugend und im Bund Deutscher Mädel (deren Mitgliedschaft von 1936 an obligatorisch war), realisiert werden (vgl. Grossmann, 1987, S. 95).

Führergerische Leistungen und soziale Hilfe sollten nun nicht mehr dem hilfsbedürftigen Individuum zukommen, sondern der Volksgemeinschaft. Eingebettet in das Gemeinschaftsgefüge der Massenorganisationen musste der „Deutsche“ seine sozialen Probleme grundsätzlich aus eigener Kraft lösen. Von seiner Ideologie ausgehend steuert der Nationalsozialismus das Ziel an, soziale Arbeit überflüssig zu machen (vgl. Hering & Münchmeier, 2000).

Unter den bedrückenden materiellen Bedingungen (Schulgebäude waren zum grossen Teil zerstört) in den Jahren nach dem Krieg wurde der Gedanke der Industrieschulen wieder lebendig: Man besann sich auf die erzieherische Wirkung der Selbsttätigkeit – LehrerInnen und SchülerInnen setzten Schulen unter Eigenhilfe wieder in Stand. Auch andere Elemente der Reformpädagogik wurden z.T. unter dem Druck der äusseren Verhält-

nisse herangezogen. So zum Beispiel der Gruppenunterricht oder das „Helfersystem“ – ältere SchülerInnen unterstützen die Lehrpersonen als HilfslehrerInnen (vgl. Grossmann, 1987, S. 104 ff.).

Viele Lehrpersonen klagten darüber, dass die Kinder ruhelos, nervös und reizbar seien und führten dies auf nicht verarbeitete Kriegserlebnisse zurück. Die Umstände verlangten, dass die Rolle des Lehrers als Wissensvermittler in den Hintergrund gedrängt wurde; zu Gunsten der sozialpädagogischen Aufgaben, nämlich den Kindern zu helfen, ihr inneres Gleichgewicht wieder zu finden. Die Schule konnte jedoch die an sie gerichteten sozialpädagogischen Erwartungen nicht erfüllen. Trotz den anders lautenden Bestrebungen wurde die Schule zur reinen Lernschule. „In den Jahren von 1945 bis zum Ende der 60er Jahre wurde die Frage nach Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule fast nie gestellt“ (Grossmann, 1987, S. 109). Nur vereinzelt setzte sich die Sozialpädagogik mit der Schule auseinander. Erst 1965 wies Pfaffenberg (nach Grossmann, 1987, S. 110) auf diesen Aspekt hin. Er ging davon aus, dass das Erziehungsfeld als ein Ganzes angesehen werden muss. „Die Anregungen von Pfaffenberg wurden damals... nur von einzelnen Sozialpädagogen aufgegriffen“ (Grossmann, 1987, S. 112). Es kam nur selten zu einem Austausch zwischen ErzieherInnen in der Jugendhilfe oder im Hort und den LehrerInnen. Dies änderte sich erst als die Pläne zur Bildungsreform (Anfangs siebziger Jahre) vorgelegt wurden (vgl. Grossmann, 1987, S. 112).

ENTWICKLUNGEN DER LETZTEN 30 JAHRE

Nachdem Ende der sechziger Jahre Kritik am Schulsystem geäussert wurde, führte man im Rahmen der Bildungsreform die Schulsozialarbeit mit einer klaren Zielsetzung im deutschsprachigen Raum ein. Die Ziele wurden wie folgt formuliert: „...Hilfe für benachteiligte und integrationsgefährdete Kinder zu organisieren“ (Olk et al. 2000, S. 19). Die schulpädagogische Begründung für Schulsozialarbeit lautete: Mangels Erfahrung im Gestalten des ausserunterrichtlichen Betreuungsbereichs an den Ganztages-Gesamtschulen wurde dieser an die Jugendhilfe (Sozialpädagogik) verwiesen. Dazu kam, dass die LehrerInnen auf problematische Verhaltensweisen wie Lernschwierigkeiten, Orientierungslosigkeit und

Aggressivität nicht vorbereitet waren. Die „Entsorgung“ und „Entschärfung“ individuell abweichender Verhaltensweisen wurde deshalb ebenfalls von der Jugendhilfe erwartet. Die sozialpädagogische Begründung für Schulsozialarbeit lautete: Die Jugendhilfe wollte nicht länger eine „Agentur der Nothilfe und Kontrolle“ (Olk et al. 2000 S. 21), sondern vielmehr präventiv tätig sein und die Interessen der Kinder und Jugendlichen vertreten. Um diese Ziele besser umsetzen zu können, wollte die Jugendhilfe enger an den Ort der Schule heranrücken (vgl. Olk et al. 2000, S. 21)

Ende der siebziger Jahre war Schulsozialarbeit an den Gesamtschulen – vor allem bei Ganztageschulen – keine Ausnahme mehr, sondern eher der Regelfall. Tillmann (nach Olk et al. 2000, S. 24) teilt die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule während der siebziger Jahre in drei Grundmuster auf:

1. „Subordination“: SozialpädagogInnen sind mit Pausenaufsicht und Leerstundenüberbrückung beschäftigt und haben keine Spielräume für eigene Arbeitsansätze und Vorgehensweisen. Die Schulsozialarbeit sichert das Funktionieren der Schule ab.

2. „Distanzierung von der Schule“: SozialpädagogInnen verstehen ihre Interventionen als Alternativen zu den Erfahrungen und Abläufen im Schulbetrieb und halten Abstand zu den LehrerInnen. Die Jugendhilfe will keinen Einfluss der Schule, formuliert eine extreme Gegenposition und verweigert so eine Kooperation.

3. „Kritisch – integriertes Arbeitsfeld“: SozialpädagogInnen können eigene methodische Ansätze realisieren. Jugendhilfe und Schule sollen sich ergänzen, den SchülerInnen soll Hilfestellung, den Lehrkräften Unterstützung und Beratung angeboten werden. Solche Kooperation ist allerdings am Anfang eines Projektes unmöglich und stellt sich im Verlaufe langjähriger Zusammenarbeit ein (vgl. Olk et al. 2000, S. 24).

Der sozial-liberalen Regierung folgte 1982 eine konservativ-liberale Regierung. Dies förderte die Differenzierungsfunktion der Schule. Die Folge war, dass kaum noch Mittel für die Schulsozialarbeit bereitgestellt wurden (vgl. Olk et al. 2000, S. 25). Es war eine „Wende- und Übergangszeit“ in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Die Entwicklung von Praxisprojekten stagnierte, während sich eine Fachdiskussion und empirische Forschung zum Leistungsangebot der Jugendhilfe auf bescheidenem Niveau etablierte. Ebenso begann man

langfristige gesellschaftliche Entwicklungen wahrzunehmen und zu reflektieren. Aufgrund der schwierigen finanziellen Situation wurden viele bereits bestehende Projekte partiell abgebaut. Da sich die Lage der benachteiligten und gefährdeten Jugendlichen angesichts der verschlechterten ökonomischen Rahmenbedingungen und der zunehmenden Probleme auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt ständig verschlechterte, entstanden eine Vielzahl von Projekten die auf die Verbesserung der Berufschancen abzielten. Diese kamen grossenteils durch freie Initiative arbeitssuchender LehrerInnen und SozialpädagogInnen zustande (vgl. Olk et al. 2000, S. 26).

Obwohl sich die achtziger Jahre nicht als Durchbruchperiode einer systematischen Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule bezeichnen lassen, war es eine wichtige Zeit für die Erarbeitung von Kooperationsprojekten der Schulsozialarbeit. Im achten Jugendbericht wurden diese Entwicklungen bilanziert (BMJFFG. 1990; in Olk et al. 2000, S. 29). Erster entscheidender Entwicklungskomplex war die Veränderungen der Lebensentwürfe der Frauen und die damit verbundenen Konsequenzen auf den Bedarf von Ganztagesangeboten für Kinder und Jugendliche. Zweiter entscheidender Entwicklungskomplex war der Strukturwandel in der Familie: Obwohl die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen in Familien und bei den leiblichen Eltern aufwuchs, stieg die Zahl jener Kinder und Jugendlicher die mit nur einem Elternteil lebten und sich mit Trennung oder Scheidung befassen mussten.

Nachdem sich durch die Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre die Zusammensetzung der Schülerpopulation nach sozialer Herkunft, Nationalität, Geschlecht etc. verändert hatte, waren Schule und LehrerInnen weitgehend überfordert. Die Hauptschule hatte sich, nach den erhöhten Übergangsraten zu den weiterführenden Bildungsgängen, zur „Restschule“ zurückentwickelt. Die Chancen stiegen zwar mit höherem Bildungsabschluss, doch durch die verschlechterten Berufseinstiegschancen relativierte sich deren Wert – was den Schulbetrieb ebenfalls erheblich störte und nach mehr Angeboten in der Schulsozialarbeit rief.

Die obengenannten neuen Herausforderungen und Probleme erforderten vermehrte Kooperation. An der zunehmenden Zahl der Fachtagungen und Fortbildungsgängen ist zu sehen, wie stark das politische Interesse an

der Schulsozialarbeit in den neunziger Jahren stieg und wie intensiv die fachwissenschaftliche Diskussion geführt wurde (vgl. Nieslony 1998, in Olk et al. 2000, S. 31). „Diskussionen um die „Qualität“ von Schulen, um die Bedingungen „guter“ Schule, um die Stärkung der Autonomie der Einzelschule, sowie um die „gemeinwesenorientierte Schule“ (vgl. u.a. Holtappels 1994, Rolff 1995 sowie die Beiträge in Daschner u.a. 1995) münden in die grundlegende Einsicht, dass die Schule für die Schülerinnen und Schüler nicht nur ein Lernort, sondern auch ein Lebensort ist“ (Bildungskommission NRW 1995; in Olk et al. 2000, S. 32). Die SchülerInnen sind Lernende, aber auch Kinder und Jugendliche mit vielfältigen Bedürfnissen und Interessen, mit unterschiedlichen sozialen Bezügen. Sie sind Personen, welche vielschichtigen Entwicklungsaufgaben und Problemen gegenüber stehen. Diese Erkenntnisse eröffneten Chancen der Annäherung von Schule und Jugendarbeit (vgl. Olk et al. 2000, S. 32). „Auch Sozialpädagogik und Jugendhilfe haben im Übergang von den 80er zu den 90er Jahren weitreichende Veränderungen und Neuorientierungen erfahren ... Diese Veränderungen werden insbesondere durch die im achten Jugendbericht erfolgte Etablierung des Prinzips der ‚Lebensweltorientierung‘ als ein tätigkeitsfeldübergreifendes Fachkonzept der Jugendhilfe symbolisiert“ (Olk et al. 2000, S. 32). Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) von 1990 ersetzt das Jugendwohlfahrtsgesetz von 1961 und stellt damit neue Bedingungen: Aus dem Ordnungs- und Eingriffsrecht wird ein (Dienst-) Leistungsgesetz (vgl. Olk et al. 2000, S. 32). Mit Paragraph 13 im KJHG erhält das Angebot der Schulsozialarbeit als Jugendhilfeleistung erstmals rechtliche Grundlagen.

SCHULE UND SOZIALE ARBEIT IN DER SCHWEIZ

Die Schweiz hat eine junge Tradition in der Schulsozialarbeit. Die ersten Projekte wurden Ende der sechziger Jahre in der Westschweiz initiiert. In der Deutschschweiz hingegen entwickelte sich die Schulsozialarbeit erst seit Anfang der achtziger Jahre (vgl. Boelle, 1999, S. 54, sowie Drilling, 2001, S. 71). Seither hat sich die Schulsozialarbeit in der Schweiz etabliert. Während der neunziger Jahre entstanden laufend neue Projekte. An dieser Stelle sei auf Christen und Pfeiffer verwiesen, welche 1999 eine Bestandaufnahme der laufenden Projekte in der

Deutschschweiz durchgeführt haben (Christen & Pfeiffer, 1999).

Drilling schreibt: „Bis gegen Ende der 1990er Jahre eine Zunahme von Projekten der Schulsozialarbeit erkennbar wurde, dominierte in der Schweiz eine sporadische Kooperation zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Dabei wurde die räumlich-organisatorische Trennung der beiden Institutionen bewusst nicht aufgehoben.“ (Drilling, 2001, S. 71) Jugendhilfe kam nur zum Zug, wenn sie von den LehrerInnen angefordert wurde und arbeitete nur zu den vorgegebenen Themen wie Gewalt, Drogen oder Gesundheit. Zudem nahmen der ärztliche und insbesondere der schulpsychologische Dienst neben den eigentlichen Abklärungen oft auch Beratungsaufgaben wahr. So entstand eine enge Verzahnung zwischen Schule und diesen unterstützenden Fachdiensten. Diese wiederum bewirkte, dass zwischen Schule und Jugendhilfe nur dann eine Zusammenarbeit bestand, wenn Krisensituationen diese verlangten (vgl. Drilling, 2001, S. 71, sowie Gilgen, 2002, S. 34).

FAZIT

In der gemeinsamen Geschichte von Schule und Sozialer Arbeit (später Schulsozialarbeit) fällt immer wieder auf, dass die Soziale Arbeit immer erst dann in die Schule gerufen wurde, als es bereits Probleme gab, die von der Schule nicht mehr alleine gelöst werden konnten. Auch wurde eine Zusammenarbeit auf präventiver Ebene zwar immer wieder gewünscht, konnte aber nie erfolgreich über längere Zeit durchgeführt werden. Die Gründe dafür waren unter anderem die Finanzierung, einseitige Interessen von der Schule und der Jugendhilfe, sowie die Spezialisierung der Berufe, die eine Entfremdung der beiden Institutionen mit sich brachte.

Obwohl in der Westschweiz schon Ende der sechziger Jahre und in der Deutschschweiz Ende der achtziger Jahre die ersten Projekte der Schulsozialarbeit entstanden, erlebte sie erst um die Jahrtausendwende einen Aufschwung. Eine theoretische Reflexion der Schulsozialarbeit und eine Anpassung der gesetzlichen Grundlagen an die Veränderung der Gesellschaft hingegen fehlen in der Schweiz auch heute noch weitgehend. „Trotzdem zeichnen sich gemäss Frehner bereits erste Fortschritte in einzelnen Bereichen der Professionalisierung ab“ (Gilgen,

2002, S. 34). Drilling (2002, S. 8) prognostiziert den weiteren Entwicklungsverlauf wie folgt: „Schulsozialarbeit ist in den Augen der Schule – auch wenn diese es nicht zugibt – die Hoffnungsträgerin, mit deren Hilfe der Zugang zu denjenigen wiedergefunden werden soll, zu denen die Schule längst den Kontakt verloren hat. Das ist kein schweizerisches Phänomen. Gerade in Deutschland ist zu beobachten, wie seit dem Fall der Mauer die Gewalt an den Schulen zugenommen und der Zugang zu den SchülerInnen von Seiten der Lehrkräfte abgenommen hat. Seither hat eine wahre Schulsozialarbeitsoffensive eingesetzt.“

DIE SOZIALPÄDAGOGISCHE SCHULE: EINE SCHULPÄDAGOGISCHE VISION

Müller Luzia, Egli Michelle, Büsch Andris, Brenner Pascal

Trotz des Bewusstseins über die Wichtigkeit der Kinder für unsere Zukunft wird von den Erwachsenen viel zu wenig für ihre Förderung getan. „Wir leben zwar in dem von der schwedischen Pädagogin Ellen Key vor fast hundert Jahren proklamierten *Jahrhundert des Kindes* [...], aber trotz zweier grossen pädagogischen Reformbewegungen in diesem Jahrhundert [...] begreifen wir Kinder immer noch nicht so richtig als wichtigste Zukunftsfaktoren unserer Gesellschaft, in die zu investieren es sich lohnt“ (Struck, 1996, S. 11). In der modernen Gesellschaft sind viele Eltern mit der Erziehung überfordert und der Schule kommt damit erzieherisch eine immer grössere Aufgabe zu (Struck, 1996, S. 12). Nach wie vor liegt der Hauptschwerpunkt der Schule bei der Vermittlung von Allgemeinwissen. „Der Lehrer spricht, die Schüler haben zuzuhören, alle Kommunikation läuft über die Lehrperson ... Tendenziell wird nur das gelernt, was auch messbar in den Zensuren ausdrückbar ist.“ (Stubenrauch, zit. nach Hilbig, 1993, S. 62).

DEFIZITE DES HEUTIGEN SCHULSYSTEMS

Die Hauptkritik an der heutigen Schule ist, dass sie keinen ganzheitlichen Auftrag erfüllt und somit zwar „die Kinder nicht frisst, wohl aber ihre Kindheit und Jugend. Sie entlässt die jungen Menschen kenntnisreich, aber erfahrungsarm, erwartungsvoll, aber orientierungslos, ungebunden, aber auch selbständig und einen erschreckend hohen Anteil unter ihnen ohne jede Beziehung zum Gemeinwesen“ (Hentig, 1993, S. 10). Diese einseitige Förderung auf der Ebene von Fachwissen wirkt sich negativ auf die SchülerInnen und LehrerInnen aus. „Die Schule, wie sie sich heute darstellt, verbraucht und beschädigt nicht nur die Schüler, sie reduziert auch ihre Lehrer“ (Kahl, zit. nach Hilbig, 1993, S. 63). Gründe dafür ist der einseitige und fremdbestimmte Unterricht. Der Schwer-

punkt wird auf „Lernzielorientierung und Phasenkonzepte“ (Hilbig, 1993, S. 61) gelegt. Dies bedeutet in der Umsetzung im Schulalltag „stumme Impulse und laute Impulse, Stillarbeitsphase und gelenktes Unterrichtsgespräch, spontane Äusserungsphase, Motivations- und Festigungsphase, Lernzielkontrolle“ (Hilbig, 1993, S. 61). Lehrpersonen werden damit zu direktiven Spezialisten und die Beziehung leidet darunter. „Mit der Spezialisierung der Pädagogen [FachlehrerInnen, d. Verf.] durch Studium und Einsatz am Arbeitsplatz wurde Schule praxis- und schülerferner, und sie begünstigt damit durchaus Verhaltensschwierigkeiten und -störungen“ (Struck, 1993, S. 85). Verantwortlich dafür zeigt sich die LehrerInnenausbildung. „Die entscheidende Schwäche der heutigen Lehrerausbildung ist ihre Konzentration auf drei konvergierende Erkenntnisssysteme: die Wissenschaften der an der Schule gelehrt Fächer, die Wissenschaften von Erziehungs- und Lernprozessen und Theorien sozialer Organisation, unter ihnen der Schule. Die Realitäten: Kinder, Lehrer, Eltern, Schule, Unterricht, Schüler, Schülerunordnung, Schülerleid und Schülerausflucht, Fernsehen und Computer als Mit- und Gegenerzieher [...] und so fort in der Liste der schwierigen Veränderungen kommen nicht oder nur am Rande vor“ (Hentig, 1993, S. 241).

Weil das heutige Schulsystem so realitätsfremd ist, reagieren die LehrerInnen mit dem Aufstellen von Regeln: „Bald regelhaft werden gleichwohl nicht die Frustrationen minimiert, vielmehr wird durch ein ausgeklügeltes System von Aufsichten und Kontrollen versucht, Regel- und Normverletzungen in den Griff zu bekommen. Strafkataloge und -androhungen sollen Normkonformität erzwingen. Die Schule wird eher in einen Knast verwandelt, als dass die Normierer und Kontrolleure von ihren Vorstellungen ablassen.“ (Hilbig, 1997, S. 15)

AUFGABEN DER „NEUEN“ SCHULE

Als erstes muss die *neue* Schule den SchülerInnen ein neues Bild von sich selbst vermitteln: „Ich werde gebraucht, ich mit meiner Fähigkeit und Lust“ (Hentig, 1993, S. 189). Dies hat zur Folge, dass sie sich mit ihrer Einzigartigkeit auseinandersetzen und sich als Individuum bestärkt fühlen.

Eine Erfassung der einzelnen SchülerInnen in ihren je-

weiligen Situationen mit Einbezug ihrer Lebenswelten bleibt dafür unabdinglich. „Hausbesuche, Elternstamm-tische, erhöhte Zuwendung zu besonders schwierigen oder problembeladenen Schülern, Schulleben- Aktivitäten und das Engagement für die kompensatorische leibliche Versorgung von Kindern und Jugendlichen müssen Kennzeichen der künftigen Schule sein; sie braucht dringend einen ausgedehnten Erziehungsauftrag, damit sie überhaupt noch ihren Bildungsauftrag erfüllen kann“ (Struck, 1996, S. 83). Bildung setzt also Erziehung voraus: „Wir müssen es mit den Lebensproblemen der Schüler aufnehmen, bevor wir ihre Lernprobleme lösen können, die sie auch nicht haben müssten“ (Hentig, 1993, S. 184).

Ist diese Voraussetzung erfüllt, wird die Schule zu einem Lebens- und Erfahrungsraum: „Und wenn er Lebensort ist, dann muss man in ihm nicht nur wirklich leben können, sondern auch die wichtigsten Lebenserfahrungen machen – mit den Schwierigkeiten und Versprechungen, die unsere Gesellschaft für uns bereithält. (Hentig, 1993, S. 184 f.) „Schliesslich ... soll der Schüler neben Wissen und Können die Fähigkeit erwerben, in der Gemeinschaft zu leben [...] sein Denken zu prüfen, nach dem Sinn der Dinge zu fragen“ (Hentig, 1993, S. 247).

Die Schule als Lebens- und Lerngemeinschaft hat als Aufgabe, den SchülerInnen in einer sozial geschützten Umgebung die Möglichkeit zur Weiterentwicklung zu bieten. „Unsere Schule ist eine Lebens- und Lerngemeinschaft, in der alle Beteiligten um Rücksicht, Toleranz und Verständnis für den jeweiligen anderen sich bemühen,... Bei der Bewältigung von Problemen und beim Austragen von Konflikten verzichten alle auf die Anwendung von Gewalt [...] Geprägt wird die neue Schulordnung durch einen weitgehenden Verzicht auf Verbote. An ihrer Stelle sind Richtlinien getreten, die den Schülerinnen und Schülern als Orientierungshilfe dienen und sie beim sozialen Lernen unterstützen, indem sie Freiräume für eigene Entscheidungen schaffen“ (Hilbig, 1993, S. 119)

Die neuen Aufgaben werden die SchülerInnen in einem ganzheitlichen Sinn entwickeln: „Schlüsselqualifikationen wie Erkundungs-, Handlungs- und Krisenfähigkeit, Problembewältigungskompetenz, Partnerarbeitsfähigkeit, Teamkompetenz, Kreativität, Sozialkompetenz, Solidarität und vernetztes Denken werden immer wichtiger werden als die herkömmlichen Fachlernziele“ (Struck, 1996, S. 181). Hilbig (1997) erhofft sich von dieser Ver-

änderung gar eine Gewaltprävention: „Stärkung von Eigenverantwortlichkeit, die Entwicklung von Ich-Stärke und Selbständigkeit. Es sind jene Qualifikationen, welche zur Gewalt fähigen Menschen fehlen; diese herzustellen ist Gewaltprävention“ (S. 143).

HANDLUNGSKONZEPTE UND UMSETZUNGEN

Die Schule, im Sinne der sozialpädagogischen Schule, muss die Jugendlichen vermehrt nicht nur als SchülerInnen sondern als LernpartnerInnen verstehen. „Wir sollten danach trachten, Partner der Schüler zu sein, und wir würden nicht nur mit, sondern auch von ihnen lernen, wenn wir sie nach Kräften unterstützen“ (Thoreau; Übersetzung von Bode, 1958, S. 19). In der Umsetzung bedeutet dies, mehr eigenständige Gruppen- und Projektarbeiten der SchülerInnen anstelle des Frontalunterrichts. Norbert Hilbig (1993, S. 66) formuliert dazu vier Leitideen:

- a) Der Unterricht wird nicht mehr von der Lehrperson allein geleitet, d. h. die SchülerInnen bestimmen, was sie lernen wollen, die Lehrperson hat nur eine leitende Funktion. Leiten bedeutet hier aber nicht, den SchülerInnen zu erzählen, was sie zu tun haben, sondern sie dazu anregen, ihre selbst gesteckten Ziele zu erreichen.
- b) Die SchülerInnen arbeiten ein selbstgewähltes Thema aus, eines, was sie selber betrifft oder interessiert. Die Lehrperson beeinflusst sie in ihrer Wahl nicht, in der Ausarbeitung steht sie ihnen als Ansprechpartnerin zur Verfügung.
- c) Die Leistungsnachweise können auf verschiedene Art und Weise erbracht werden, z.B. durch schriftliche Arbeiten, Klausuren, Referate, Ausstellungen u. a.
- d) Die SchülerInnen arbeiten, wenn möglich, in Gruppen zusammen. Die Gruppen stellen sich selber zusammen, die Lehrperson nimmt keinen Einfluss darauf.
- e) Die Gruppen organisieren sich selbst.

Diese Lernformen bezeichnet Hilbig auch als nondirektives Prinzip: „Jeder einzelne verantwortet selbst, ob er lernt, wie er lernt, wie viel er lernt (Intensität/Menge), wann er lernt (Zeit) oder ob er eben nicht lernt“ (Hilbig, 1993, S. 94). „Hinter der Abschaffung des Unterrichts steht der Gedanke, dass persönliches Wachstum nur dann geschieht, wenn der einzelne es will, und nur auf die Art, die er für die angemessene hält“ (Hinte, 1980, S. 91).

Die eigene Motivation der SchülerInnen ist dabei zentrales Thema. Kreativität fördert die eigene Motivation, denn kreatives Arbeiten beinhaltet die Nutzung der eigenen Phantasie. Der Prozess, der dabei entsteht, begünstigt das Aufnehmen und Lernen von neuen Inhalten in die eigene Erlebniswelt. „Phantasie hat man also nicht, und es ist mithin falsch zu sagen, jemand habe viel oder wenig Phantasie. Phantasie ist ein innerpsychischer Prozess, in dem Wirklichkeit bearbeitet wird“ (Hilbig, 1997, S. 136). Dazu stehen verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten zur Verfügung. Zum einen ist dies sicherlich die spielerische Form: „Im Spiel taucht der Spielende ein in eine phantastische Welt. Welt wird simuliert, Auseinandersetzung mit ihr wird gleichsam probierend gewagt. Eine Form der Weltaneignung“ (Hilbig, 1997, S. 135).

Eine wichtige kreative Tätigkeit ist sicherlich auch die künstlerische Betätigung. Kunst in der Schule bedeutet „es schön zu haben, und nach Schönheit zu suchen, glücklich zu sein, und um die Mehrung des Glücks uns zu mühen, in einer *Zwangsinstitution* zu leben und zu arbeiten und die Zwänge zu verringern, mehr und mehr...Kunst in der Schule, das heisst auf dem Weg sein“ (Hilbig, 1997, S. 121).

Vernetzungen und damit eine Verankerung im eigenen Denksystem kann durch die thematische Bearbeitung zu einer Ausstellung geschehen: Hier wird „bei den Schülern durch ein Projekt eine Beziehung zu den Dingen hergestellt, an die sie sich lange erinnern werden“ (Hilbig, 1997, S. 174). Um die eigene Wirksamkeit der SchülerInnen zu trainieren, bietet sich die Form der Rollenspiele an: „In [...] Rollenspielen aber erproben die Kinder ihr Selbst. [...] Spielräume sind Räume zum Ausprobieren von Rollenalternativen, Platz für Experimente [...], um Antworten zu suchen und zu finden nach sich selbst“ (Hilbig, 1997, S. 138).

Aber auch an Krisen muss gedacht sein. SchülerInnen, welche trotz allem vorübergehend Schwierigkeiten haben oder einfach zwischenzeitlich unmotiviert sind, sollen die Möglichkeit einer Auszeit bekommen. „Ein Schüler, der nicht mehr kann, wird eine Auszeit in Anspruch nehmen können, d.h. es werden Tätigkeitsbereiche geschaffen, innerhalb derer einzelne SchülerInnen unter sozialpädagogischer Anleitung handlungsorientiert ausserhalb des Unterrichts arbeiten können“ (Hilbig, 1997, S. 36).

All dies bedeutet, dass die Schule der Zukunft mehr handlungs- und erlebnisorientiert sein muss. Dabei stehen die Persönlichkeiten mit ihren Ressourcen und ihrer eigenen Motivation im Zentrum. Die Lehrperson bietet dazu nur noch die nötige Unterstützung und das zur Verfügung stellen, bzw. Einrichten von methodischen Hilfsmitteln wie Spiel, Kreativität (Ausstellungen, Kunst), Kriseninterventionen (Auszeiten). Dazu Struck (1996): „Die Grundschule im nächsten Jahrhundert muss den offenen Unterricht mit seinen Elementen gesprächsbezüglicher Stuhlkreis, Freie Wochenplanarbeit, ..., das Einbetten des Lernens in Bewegungs-, Musse- und Spielphasen sowie Partner- und Gruppenarbeit fördern“ (S. 182).

In der Vermittlung von Allgemeinwissen bekommt die Lehrperson der sozialpädagogischen Schule die Aufgabe des aktiven Vernetzens. Sie muss die Ziele der allgemeinbildenden Fächern mit den oben genannten Methoden verbinden. Themen werden fächerübergreifend mit Gruppen- und Projektarbeiten in Verbindung gesetzt und prozessorientiert begleitet.

GRUNDHALTUNGEN FÜR EINE SOZIALPÄDAGOGISCHE SCHULE

Um einer sozialpädagogischen Schule Gewicht zu geben und ihr zum Erfolg zu verhelfen, bedarf es einer Änderung der Grundhaltung gegenüber der Schule. Diese muss von der Gesellschaft, den Institutionen, den Ausbildungsseminaren und den Lehrpersonen insgesamt getragen werden.

Als Erstes meint dies den Stellenwert, welcher die Schule im Leben des Schulkindes einnimmt und wie diese Schule in ihrem Wesen daraus folgend grundsätzlich zu sein hat. Demnach soll die Schule nicht bloss als ein Ort gesehen werden an dem fachliches Wissen vermittelt wird. Denn „Die Schule ist ein Lebensraum- neben den Lebensräumen Familie- und – Wohnung, und Strasse – und – Nachbarschaft und Natur“ (Hentig, 1993, S. 209) und leistet so einen wesentlichen Teil in der Sozialisation der SchülerInnen. „Unzählige sind nicht mehr bereit zu glauben, man müsse erst *etwas lernen*, um es einmal später besser zu haben. In ihnen [...] wächst eine Ahnung [...] dass man es erst einmal besser haben muss, um etwas Vernünftiges lernen zu können“ (Sloterdijk, zit. nach

Hilbig, 1997, S. 103). Schule soll also auch, oder vor allem, als ein Ort der Erziehung verstanden werden.

Hierbei spielt der Zusammenhang zwischen dem Leben und der Fähigkeit zum Lernen eine wichtige Rolle. Deshalb ist „Die Konstituierung des subjektiven Wohlbefindens, die Entwicklung eines Interessens am eigenen Wohlergehen...“ (Hilbig, 1997, S. 49) ein grundsätzlicher Auftrag der Schule. „Man lernt am Modell dieser Gemeinschaft die Grundbedingungen des friedlichen, gerechten, geregelten und verantworteten Zusammenlebens und alle Schwierigkeiten, die dies bereitet. Gemeinschaft fordert Ordnungen, Selbstdisziplin, Einigung auf die Zwecke und die Grenzen des Zusammenseins. Gemeinschaft bedeutet auch stärker sein, sich geborgen fühlen, Spass miteinander haben“ (Hentig, 1993, S. 216). Die Schule muss sich also als ein Raum zur Vermittlung und Übung von gesellschaftlichen Werten und Normen verstehen. Auf diesen aufbauend können die SchülerInnen die Fähigkeiten erlernen, welche sie zur Bewältigung des Lebens benötigen. „An den neuen Schulen erfahren die Schüler die wichtigsten Merkmale unserer Gesellschaft- diejenigen, die sie hat, und diejenigen, die sie haben will“ (Hentig, 1993, S. 212).

Dabei muss sich der Druck zur Leistung zur Lust an der Durchführung wenden. „Gegen den Arbeitsmythos [...] müssen wir das Naturrecht auf Glück, müssen wir den Wert der Freude, die Inthronisierung des Lustprinzips fordern“ (Hilbig, 1997, S. 80). Die SchülerInnen mit ihren Persönlichkeiten müssen als Quelle der Bildung verstanden werden, so dass die SchülerInnen voneinander lernen können, unterstützt mit Ratschlägen der LehrerInnen. „Ist die Schule ein Lebensraum, muss sich der ganze Mensch in ihr entfalten können. In der Schule wird darum versucht, soviel Belehrung wie möglich durch Erfahrung zu ersetzen oder doch durch Erfahrung zu ergänzen. Man lernt gleichsam auch *an* der Schule an dem in ihr vor sich gehenden Leben, nicht nur *in* der Schule- wie man sonst sagt und denkt“ (Hentig, 1993, S. 220).

Das bedeutet, dass Lernen als eine intensive Zusammenarbeit verstanden wird: „Schüler und Lehrer sollten eine Einheit von Lernenden ergeben. Nicht nur der Schüler sollte lernen, sondern auch der Lehrer. Es sollte ein Austausch von Gedanken, Gefühlen und Meinungen zustande kommen. Das erste Mal sollte Schule nicht ein anderes Wort für Macht, Unterdrückung, Stress und Hass sein,

keine Zwangsinstitution, sondern ein Platz, zu dem man gerne geht, um ‚wirklich‘ zu lernen und nicht ‚belehrt‘ zu werden“ (Hilbig, 1993, S. 67).

Nicht nur den Einfluss der Aussenwelt auf die Schule ist zu verstärken, auch die Schule sollte ihren Einfluss auf die Gesellschaft verstärken, oder dies versuchen, auch wenn sie auf die sachlichen Verhältnisse in denen wir leben, keinen direkten Einfluss hat. „Aber sie sollte ihre pädagogischen Erwartungen formulieren, begründen und energisch anmelden: an den Städte- und Wohnungsbau, an die Verkehrsverhältnisse, an die Zugänglichkeit der Natur, an einen vernünftigen Lärmschutz [...], an die Verfügbarkeit der arbeitenden Eltern, an ein sinnvolles Nahrungs-, Bilder-, Spielzeug- Angebot- und an die Beteiligung der Kinder an den wichtigen Aufgaben der Erwachsenen“ (Hilbig, 1997, S. 186).

Durch die Gestaltung einer sozialpädagogischen Schule wird sich nicht nur die Grundhaltung der Schule gegenüber der Gesellschaft und umgekehrt ändern müssen, sondern auch die gegenüber der Familien. Die Schule muss davon ausgehen, dass die Familien der SchülerInnen bereits eine wesentliche Formung und Ausrichtung in Bezug auf das Kind vollzogen haben. „Diese (die Schule [d. Verf.]) muss das Kind als die Person hinnehmen, die es bisher geworden ist; sie kann diese Person weiter entfalten, ihr neue Wege zeigen, ihr andere Identifikationsmöglichkeiten eröffnen. Umwandeln, sich selbst und den seinen entfremden, gar brechen darf sie sie nicht“ (Hentig, 1993, S. 186).

Bildung heisst also Erziehung mit Einbezug der Lebenswelten der Jugendlichen. Für die Lehrkräfte bedeutet dies eine Bereitschaft zum „bedingungslosen“ Zusammenleben. „Das Lehrerdasein lässt sich eben nicht mit gewerkschaftlichen Arbeitszeitmodellen einfangen; es benötigt eine Rund-um-die-Uhr-Bereitschaft des Zusammenlebens, der freundschaftlichen Beziehung und der Krisenintervention“ (Struck, 1996, S. 163). „Die Schule im nächsten Jahrtausend braucht einen ganz anderen Lehrertyp, nämlich weniger den Dozenten, der Unterrichtsstunden nach Strickmusterart gibt, [...] sondern vor allem den Lernberater der Schüler“ (Struck, 1996, S. 89).

CHANCEN UND RISIKEN

Eine sozialpädagogische Schule ist sehr realitätsnah, denn „die Schüler werden auf das Leben danach vorbereitet; sie erfahren, wie die Gesellschaft ihre Leistungen einschätzt, welche Rollen und Aufgaben für sie bereitstehen, welche Chancen sie haben und welche nicht“ (Hentig, 1993, S. 225). In einem geschützten Rahmen können die einzelnen SchülerInnen die Vorteile und den Preis des Lebens in der Gemeinschaft erfahren. „Man lernt am Modell dieser Gemeinschaft die Grundbedingungen des friedlichen, gerechten, geregelten und verantwortlichen Zusammenlebens und alle Schwierigkeiten, die dies bereitet“ (Hentig, 1993, S. 216). Eine Chance also zum Training der Sozialkompetenz in geführten Peergroups, verbunden mit der eigenen Erarbeitung von Wissen um gesellschaftliche, wirtschaftliche und biologische Zusammenhänge. Diese freieren Strukturen ermöglichen es den SchülerInnen ihre Fähigkeiten entsprechend ein- und auszubauen und sich in ihrer Person reifen und wachsen zu lassen. Der Lehrer rückt aus dem Zentrum und wird Teil des Gesamten. Viele Unsicherheiten der Jugendlichen entstehen auch durch die Orientierungsschwierigkeiten innerhalb der wirtschaftlich orientierten, harten Erwachsenenwelt. Eine sozialpädagogische Schule kann dies Überbrücken. „Die Schule ist eine Brücke zwischen der Kleinfamilie, in der das Kind im Vorschulalter gross geworden ist und den meist massenhaft organisierten Systemen des gesellschaftlichen Lebens“ (Hentig, 1993, S. 222).

Da der Gedanke einer sozialpädagogischen Schule eine Veränderung der Grundhaltungen von Institution, Lehrer und Gesellschaft voraussetzt, wird es schwierig sein, eine Umstrukturierung, ohne Rückfall ins wirtschaftsorientierte Denken zu gestalten. Diese anfänglichen Unsicherheiten, ausgelöst durch eine Werteneuorientierung auf verschiedenen Ebenen, wird sich in jedem Falle auf die SchülerInnen auswirken und dem Erfolg zumindest anfänglich der sozialpädagogischen Schule eher negativ entgegenwirken. Es wird also nötig sein, diese Umstrukturierung auf politischer Ebene einzuleiten. „Funktionieren kann diese neue Zweigliedrigkeit [erziehen und unterrichten vs. unterrichten und erziehen, d. Verf.] aber nur reibungslos, also ohne erneute Sogwirkung in Richtung Gymnasium, wenn Bildung und Erziehung als gleichwertige pädagogische Leistung verstanden und be-

zahlt werden“ (Struck, 1996, S. 90). Nur auf diese Weise können sich die SchülerInnen, zumindest bedingt, in einem geschützten, gleichwertigen und fördernden Lebensraum entfalten.

BEDEUTUNG FÜR DIE BERUFSFELDER DER LEHRERINNEN UND DER SOZIALEN ARBEIT

LehrerInnen im herkömmlichen Sinne sind in der sozialpädagogischen Schule nicht mehr denkbar. „Künftig brauchen wir aber ganz andere Lehrer, die weniger unterrichten und mehr erziehen, die Unterricht in die Voraussetzung von Erziehung, von leiblicher Versorgung, Kompensation, Familienersatz und Bewegung sowie Spiel und Projektmethode einbetten“ (Struck, 1996, S. 90). Anstelle einer Vermittlerin von Fachwissen „braucht die mobile Informationsgesellschaft des nächsten Jahrtausends die Lernwerkstatt mit dem Lernberater, der als schülerzentriert vorgehende *Coach* Lernprozesse über akzeptiertes Fehlermachen und Verhaltensentwicklungen über Konfliktbewältigungsstrategien fördert“ (Struck, 1996, S. 181). Die neue Berufsdefinition für den Lehrer einer sozialpädagogischen Schule muss also einen Allrounder beschreiben, einer der lehrt und erzieht. „Nicht mehr die Klasse, als eine abstrakte, anonyme Grösse wird der Lehrer unterrichten, der Lehrer tritt vielmehr nur noch als Techniker, Helfer, Informator bei den einzelnen Schülern oder den Schülergruppen auf. [...] Der Lehrer verwandelt sich zum Berater, führt Gruppen- und Einzelgespräche, hält (manchmal) sogar eine Unterrichtsstunde, wenn er darum gebeten wird. Und es ist kaum zu glauben, er wird gebeten“ (Hilbig, 1993, S. 65).

Wir brauchen also LehrerInnen mit sozialpädagogischen Fähigkeiten oder SozialpädagogInnen mit schulpädagogischen Qualitäten. „Sozialpädagogen müssen wir sein, Sozialpädagogen müssen wir werden, um ausserschulische Lernprozesse zu initiieren, um Unterricht mittelfristig aufzulösen in ein ganzheitlich schulischen Lernprozess. [...] Sozialarbeit ist dann nicht länger Sache von Pausen und Freistunden, sondern die Mitte der Schule. Der Sozialarbeiter ist nicht länger Pausenc clown, sondern Lehrer im eigentlichen Sinne, und der Lehrer ist nicht länger Unterrichtstechnologe, sondern Sozialarbeiter ebenfalls in seinem eigentlichen Sinne“ (Hilbig, 1993, S. 59).

MODELLE DER ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN SCHULE UND SOZIALER ARBEIT

*Yvonne Süffert, Christoph Staub, Christine Glur,
Marion Fabry*

Aus pädagogischer Sicht führt der soziale Wandel zu einer „Entstrukturierung des Lebenslaufs und eine Pluralisierung der Lebensstile [...] Damit ist gemeint, dass es für die Kinder und Jugendlichen keine gesellschaftlich verbindlich vorgezeichneten Biographie-, Karriere-, und Lebensmuster mehr gibt. Sie sind auf sich selbst gestellt, können sich nicht mehr unbedingt an dem orientieren, was die Eltern tun und was früher gegolten hat, sondern müssen ihr Leben selbst und individuell gestalten.“ Fatke (2000, S. 9) Nach Thiersch (1992, S. 148) ist Schule „eine Institution, die mit ihrem Bildungsauftrag Schwierigkeiten hat und ihren Erziehungsauftrag weitgehend nicht zur Kenntnis nimmt oder delegiert, [...] eine Institution, die ihre Aufgabe und ihre Chance zum Bildungsabenteuer in der Anstrengung um Wissensplunder verspielt, weil ihr die Verbindung von Leben, Erfahren und Lernen nicht gelingt, [...] eine Institution, die Schwierigkeiten hat mit den besonderen Lebensproblemen der Schüler ebenso wie mit einer Institutionen übergreifenden pädagogischen Kollegialität.“ Doch auch die Soziale Arbeit steht vor Herausforderungen. Als „Strukturgeberin“ steht sie in der Verpflichtung, Eltern in ihrem Erziehungsauftrag zu unterstützen, Kindern und Jugendlichen das Hineinwachsen in die Gesellschaft zu erleichtern und allgemein dazu beizutragen, junge Menschen und ihre Familien bei der Lebensbewältigung zu unterstützen und förderliche Bedingungen dafür zu schaffen (vgl. Drilling, 2001).

BEGRIFFSKLÄRUNG

Es gilt, dass „Schule und Jugendhilfe traditionsreiche Abgrenzungen überwinden und neue Wege der Zusammenarbeit finden“ (Tanner, 1996 S. 3). Dabei ist festzustellen, dass schon die Wahl der Begrifflichkeiten (also das, was Gegenstand der Zusammenarbeit sein könnte) schwierig

ist. So schreibt Wulfers (o.J.): „Die Diskussion über das, was unter Schulsozialarbeit zu verstehen ist bzw. verstanden werden soll, ist durch eine große Inhaltsbreite in den Argumentationen gekennzeichnet, wobei sich hinter den teilweise sehr konträren Meinungen sowohl gesellschafts- wie verbandspolitische, als auch konzeptionelle Standpunkte erkennen lassen.“ Von daher wundert es nicht, dass die verwendeten Begrifflichkeiten wie schulbezogene Jugendarbeit, schulbezogene Jugendsozialarbeit, schulbezogene Jugendhilfe, Soziale Arbeit in der Schule oder Soziale Arbeit an Schulen für die Schulsozialarbeit ein heterogenes bis diffuses Bild abgeben. Wulfers selbst (1991, S. 28) ist der Meinung, dass es vorteilhaft ist, Schulsozialarbeit als Oberbegriff einzusetzen „der alle Aktivitäten einschließt, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen. Das angestrebte Ziel ist es dabei, die unterrichtliche, soziale und psychische Situation der genannten Personengruppen zu verbessern. Weiterhin sollten die gewählten Aktivitäten gleichzeitig LehrerInnen und SchülerInnen dazu anregen, in gemeinsamen Projekten innerhalb der schulischen Arbeit und darüber hinaus, eine soziale Verbesserung des Schullebens zu erwirken. Eine Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen, die in diesem Bereich arbeiten, ist unabdingbar.“

Für Drilling (2001, S. 95) ist Schulsozialarbeit „ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel: Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und / oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule.“ Schulsozialarbeit ist aber nicht nur ein Angebot für Schülerinnen und Schüler, auch Lehrkräfte und Eltern können von der Schulsozialarbeit Unterstützung in Anspruch nehmen. (ebd., S 116 ff).

In der Schweiz entwickelten sich in relativ kurzer Zeit zwei verschiedene Konzepte, das additive und das integrative Modell die nachfolgend vorgestellt werden.

DAS ADDITIVE MODELL

Wie es das Wort schon sagt, tritt beim additiven Modell die Schulsozialarbeit zur Schule hinzu, ohne eine räumlich-organisatorische Einheit zu bilden. In der Praxis heisst dies, dass die Jugendhilfe im Auftragsmandat der Schule Leistungen erbringt. In der Diskussion der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule, ist die Frage nach der Trägerschaft von zentraler Bedeutung. Die Form der Anstellung von MitarbeiterInnen, die Sachmittelvorgabe, die Art der Anbindung an die Schule und vor allem die fachliche Kontrolle wird durch die Trägerschaft festgelegt (Vgl. Bösch, 2000).

Tanner (1996 S. 6) schreibt über die Trägerschaft: „Um die Autonomie der Schulorganisation und Aufsicht der Schulbehörde zu erhöhen, wird die Schulsozialarbeit einer eigenen Trägerschaft (z.B. dem Jugendamt oder einer privatrechtlichen Trägerschaft) übertragen. Die Kooperation wird auf beiderseits bedeutsame pädagogische Teilbereiche reduziert, womit allerdings auch Möglichkeiten der Kooperation und sozialpädagogischer Beeinflussung schulischer Strukturen beschnitten werden.“

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe ist kurzfristig, lose und gemessen an ihrer Zielsetzung sind auch die Ziele nur kurzfristig und werden durch die Schule bestimmt. Allerdings sind die Zuständigkeiten klar geregelt und auch institutionelle Veränderungen sind nicht nötig. Das additive Modell zielt ausdrücklich nicht darauf ab, die räumlich-organisatorische Trennung zwischen Schule und Sozialer Arbeit aufzubrechen (vgl. Drilling, 2001) Die Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit wird durch institutionelle und strukturelle Barrieren auf beiden Seiten erschwert. Die Barrieren sind umso grösser, je weniger die beiden Berufsgruppen am Ort Schule kommunizieren und je weniger direkte Kooperationserfahrungen mit der jeweils anderen Seite bestehen (Olk /Bathke /Speck. 2000 S. 2). Jede Institution hat ein hohes Mass an Autonomie in ihrem eigenen Handlungsfeld (Wulfers, 1996, S. 75)

HANDLUNGSFELDER DES ADDITIVEN MODELLS

Konkret haben sich im additiven Modell spezifische Aufgabenbereiche herauskristallisiert: der freizeitpädagogische und der problembezogene fürsorgerische Bereich

(vgl. Speck, 2002). Im freizeitpädagogischen Bereich sind die Aufgaben auf die sozialpädagogische Betreuung konzentriert. Neben der Hausaufgabenhilfe und dem Mittagstisch, gibt es noch andere Angebote mit unterschiedlichen Zielsetzungen und verschiedene Zielgruppen, die sowohl Einzelne, als auch Gruppen ansprechen. Diese können auf die Bedürfnisse der Schule, der Schüler und der Eltern zugeschnitten werden. Zum Beispiel Schulprojektwochen zur interkulturellen Kommunikation, Aktionstage oder Schulberatung in Krisensituationen (Drilling, 2001). Im problembezogenen fürsorglichen Bereich liegt der Schwerpunkt bei individuellen Beratungsangeboten, die verschiedene Themen wie Schulunlust, Gewalt- und Drogenprobleme, familiäre Konflikte oder Berufsausbildung etc. abdecken.

Worin liegt die Motivation der Schule, die Soziale Arbeit beizuziehen? Es ist ein Reagieren auf Problemsituationen. Hanetseder (2000) stellt fest, dass die Schule auf wahrgenommene Defizite und veränderte Familienstrukturen reagiert und die Soziale Arbeit damit für die Schule Kompensationsmöglichkeiten und /oder komplementäre Beiträge leistet. Hartmann (2002 S. 13) warnt: „Die Einführung (erst) in solchen Situationen würde sogar die Chance bzw. die Gefahr erhöhen, dass Schulsozialarbeit vor allem als Notstandsarbeit, als Feuerwehreinsatz geführt würde.“

DAS INTEGRATIVE MODELL

Mit der Schulsozialarbeit (im Sinne des integrativen Modells) entsteht in der Schweiz ein relativ neues Berufsfeld. Fachkräfte der sozialen Arbeit werden nicht mehr nur punktuell in den schulischen Alltag eingebunden, sondern als professionelle Unterstützung dauerhaft am „Ort des Lernens“ integriert (Drilling, 2001). Das integrative Modell der Schulsozialarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass es als ein eigenständiges Handlungsfeld, jedoch aber ein fester Bestandteil in der Schule ist. Die Grundlage dieses Konzeptes bildet die intensive Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe (z.B.: gemeinsame Projekte im Unterricht und/oder Freizeit, Beratung). Voraussetzung ist die beidseitige Kooperationsbereitschaft. Drilling (2001, S. 95) definiert die Schulsozialarbeit im integrativen Modell als „ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, dass mit der Schule in

formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Dabei werden Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule adaptiert.“

Zwar hat sich für dieses integrative Modell der Begriff „Schulsozialarbeit“ eingebürgert, doch gibt es eine Reihe alternativer Begrifflichkeiten. So schreibt zum Beispiel Seithe: „Schulsozialarbeit, ihre Arbeitsorganisation und ihre pädagogischen Konzepte beziehen das gesamte Spektrum der Ansätze und Methoden von Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit ein.“ (Seithe 1998, S. 36) Anders gesehen wird die integrative Schulsozialarbeit als Soziale Arbeit an und in der Schule beschrieben, bei der sich, im Gegenzug zum additiven Modell, die Zusammenarbeit als ein Miteinander statt nur ein Nebeneinander erweist. Sie versucht möglichst früh und präventiv zu agieren, statt nur zu reagieren und strebt nach einer dauerhaften, gleichberechtigten Kooperation mit der Schule, wobei sie jedoch auf Freiwilligkeit beruht (vgl. Drilling 2001/2002; Frommann 1984; Hartmann 2002; Olk et al. 1996/2000; Segel 1996). Durch das niederschwellige Angebot, geht es darum, die Persönlichkeitsentwicklung eines/r SchülerIn zu unterstützen und gleichzeitig die Schule zu entlasten. „Schulsozialarbeit schafft Verbindungen, ermöglicht Begegnungen und ist Beziehungsarbeit. Dabei soll die Selbst- und Sozialkompetenz gefördert werden.“ (Tuor 2000, S. 36)

HANDLUNGSFELDER DES INTEGRATIVEN MODELLS

Drilling (2001, S. 9) beschreibt fünf Schwerpunkte der Schulsozialarbeit:

Individualhilfe: Gemeint ist damit die Hilfe zur Selbsthilfe, die sich primär an SchülerInnen mit persönlichen, schulischen und /oder familiären Problemen richtet.

Soziale Gruppenarbeit: Sie soll durch die gemeinsame Zusammenarbeit in Gruppen mit Gleichaltrigen die Sozialkompetenz stärken und Gruppenfähigkeit fördern.

Projektarbeit: Von einer Ausgangssituation ausgehend, fördert es eine intensive prozessorientierte Auseinandersetzung.

Gemeinwesenarbeit: Die Kinder und Jugendlichen sollen im Umgang des Gemeinwesens gefördert und unterstützt werden. Dabei wird eine Öffnung der Schule unterstützt. Einrichtungen des Gemeinwesens sollen zum Wohle der SchülerInnen vernetzt werden.

Elternarbeit: Hierbei wird mit den Eltern gemeinsam ein begleiteter Prozess zu einem Thema der Erziehung erarbeitet. Aber auch Einzelgespräche, Beratungen und Kontaktaufnahme können unter dem Begriff Elternarbeit verstanden werden. Es geht im Wesentlichen darum, die Eltern in die Entwicklung und Förderung ihrer Kinder mit der Schule einzubeziehen.

VORAUSSETZUNGEN

Das integrationsorientierte Konzept erfordert eine grosse Anpassungsleistung von Schule und Jugendhilfe. Es erfordert die Fähigkeit und die Bereitschaft, Kommunikationsschwierigkeiten, Methodenprobleme und Vorurteile nach verschiedenen Ausgangslagen und Definitionen zu begegnen und eigenes Handeln und Tun zu reflektieren (vgl. Drilling 2001, S. 9). „Erfolge sind umso dauerhafter, je besser die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe funktioniert.“ (Drilling, 2001, S. 8) Dazu benötigt wird eine klare Aufgabendefinition und Aufgabentrennung. Iseli meint dazu: „Professionelle Schulsozialarbeit unterstützt die Schulleitung und Lehrerschaft in ihrem professionellen Bildungsauftrag. Eine Aufgabendurchmischung ist kontraproduktiv.“ (Iseli 2002, S. 19) Eine ähnliche Meinung vertritt Drilling: „Die Gefahr als Hilfslehrkraft oder für Randstundenbetreuung missbraucht zu werden bleibt nach wie vor bestehen (...). Je professioneller die SchulsozialarbeiterInnen aber auftreten und je klarer sie beschreiben, was sie eigentlich machen, umso unverzichtbarer werden sie.“ (Drilling 2002, S. 12)

Das bedingt eine Abklärung der Motivation zur Institutionalisierung der Schulsozialarbeit vorzunehmen. Hartmann schreibt dazu: „Für die Einführung macht es Sinn, die Motivation offen zu legen. Aus Ihnen entstehen nämlich die Ziele der jeweiligen Schulsozialarbeit und daran wird sie auch gemessen.“ (Hartmann, 2002, S. 13)

MÖGLICHE SCHWIERIGKEITEN

Zwei Probleme scheinen besonders erwähnenswert: Die erste Schwierigkeit weist auf die Frage nach einer möglichen Finanzierung und/oder der Trägerschaft. In den ländlichen Gebieten scheidet die Einführung des inte-

grativen Modells nicht zuletzt an der Problematik der Finanzierungsmöglichkeiten. Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich aus der Forderung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit. In unserer Gesellschaft wird das Leistungsprinzip sehr stark betont. Diese gesellschaftliche Haltung wird auch auf die Schule übertragen. Einzelne Schülerinnen und Schüler haben Mühe, den damit verbundenen Druck auszuhalten. Dieses Leistungsdenken steht im Widerspruch zur Schulsozialarbeit, die vor allem Wert darauf legt, dass im sozialem Bereich Fortschritte erzielt werden und unter dem Konkurrenzgedanke, als Folge des Leistungsdruckes, abgebaut wird (vgl. Schillo/ Brenner, 1992, S. 182).

Schulsozialarbeit arbeitet ressourcenorientiert und baut auf einer Beziehungsarbeit auf. Das heisst, dass eine Zusammenarbeit nicht erzwungen werden kann und die Entscheidung eines Schülers/ einer Schülerin akzeptiert werden muss, wenn er/ sie das Beziehungsangebot einmal nicht annehmen möchte. Dies jedoch ist oftmals schwierig. Vor allem dann, wenn eine Lösungserarbeitung als dringend erachtet wird (vgl. Drilling, 2002, S. 12).

Integrative Schulsozialarbeit muss somit die Kriterien der Schule und der Jugendhilfe erfüllen und im täglichen Spannungsfeld bestehen. Es gilt, einerseits professionelle soziale Arbeit im Bereich der Jugendhilfe zu leisten und andererseits der Schule gleichsam Nutzen zu bringen (vgl. Hartmann 2002, S. 13).

VERGLEICH DER BEIDEN MODELLE

Vergleicht man die Motivation der Schule, wie sie die Schulsozialarbeit einsetzt, so werden zwei grundlegend verschiedene Haltungen ihr gegenüber deutlich. Im additiven Modell ist durch die Trägerschaft eine klar hierarchische Struktur mit kooperativen Ansätzen erkennbar: „Die Schule bestimmt, wer mit welchen Zielsetzungen und wie lange im Schulhaus aktiv ist.“ (Drilling, 2001, S. 8) Dies hat den Vorteil, dass die Aufträge klar bezeichnet und begrenzt sind, das die Rolle der Sozialarbeit definiert ist, aber auch den Nachteil, dass Kommunikation direktiv stattfindet. Die so definierten Tätigkeitsfelder sprechen die Soziale Arbeit weniger als gleichwertige Fachkompetenz in Bezug auf soziale Beziehungen an, sondern bieten ihr die Rolle „des pädagogischen Hilfsar-

beiters“ (Fatke, 2000, S. 9). „Die Schulsozialarbeit geriet damit in den Widerspruch zwischen Hilfe zu optimaler Anpassung der Schüler an Erwartungen der Schule und Parteinahme für Schüler im Falle belastender Lebensereignisse und Entwicklungsprozesse sowie drohender Überforderung und Benachteiligung durch die Schule.“ (Tanner, 1996, S. 5)

Dem integrativen Modell liegt eine systemische Sichtweise zugrunde, in dem die Schule ein Teil der Lebenswelt ist. „Schulsozialarbeit will die Kooperation mit der Schule eingehen, ja sogar aktiv suchen. Aber aus einer professionellen Position heraus und mit Zielen, die über die Schulzeit hinausgehen. In erster Linie geht es um die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung einer Schülerin oder eines Schülers.“ (Drilling 2001) So wird die Schulsozialarbeit zur gleichwertigen Partnerin in einem interdisziplinären Team und gemeinsam werden die Aufgaben der Schulsozialarbeit definiert und damit auch ihre Rolle und ihr Stellenwert.

KANN DIE SOZIALE ARBEIT DER SCHULE ETWAS BIETEN? EINE EINSCHÄTZUNG

Tanja Strähl, Peter Marmet, Daniel Kummler, René Henz

„Das Schulsystem ist mit sehr komplexen Anforderungen und Erwartungen konfrontiert, welche weit über den ursprünglichen Auftrag der Wissensvermittlung hinausgehen“ (Gierer & Weissensteiner, 2002, S. 1). Gerade in der heutigen Zeit der Veränderungsprozesse ist der Blick in die Lebenssituationen der SchülerInnen sowie der deren Eltern von grosser Bedeutung. Wulfers (2002, S. 74) gibt dazu folgende Umschreibung: „Die gesellschaftliche Entwicklung hat in den letzten Jahren die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen erheblich verändert. Ausbildungsplatznot (hier vor allem in strukturschwachen Gebieten) und Arbeitslosigkeit führen zu unsicheren beruflichen Zukunftsperspektiven ... Ein-Kind-Familien und allein Erziehende nehmen deutlich zu und die Kernfamilie verliert zunehmend ihre Bedeutung als zentrale Sozialisationsagentur ... Hinzu kommen die zunehmende Konsumorientierung oder höchst problematische Konfliktbewältigungsversuche wie etwa Gewalt, Sucht oder sozialer Rückzug.“

Die Beschäftigung mit der Zielgruppe Jugendliche hat in der Sozialen Arbeit eine lange Tradition. Daher sind die Angebote vielfältig und reichen von der Hilfe bei Kindesmisshandlungen (vgl. Armbruster, 2000) bis zur Berufswahlunterstützung (vgl. Graffe, 2002). Im Folgenden sollen einige Angebote diskutiert und der Gewinn für die Schule herausgearbeitet werden.

PRÄVENTION UND INTERVENTION

Prävention sowie Intervention kann eine wichtige Aufgabe im Umfeld Schule sein. Dabei ist wichtig, dass im richtigen Rahmen Hilfe angeboten wird, nämlich „frühzeitig, also bevor Probleme sich verhärten und verdichten“ (Thiersch, 1992, S. 30). Prävention soll mit ihren Angeboten integrativ und normalisierend wirken. Prävention zielt auf lebenswerte, stabile Verhältnisse für alle jungen Menschen (Primäre Prävention). Ungeachtet

dessen soll sie auch eine gezielte Unterstützung in belastenden Situationen bieten (Sekundäre Prävention) (vgl. Gierer & Weissensteiner; 2002, S. 6ff). Prävention soll bewusst pädagogische Schritte einlenken, um soziale Kompetenzen zu erwerben: „Primärprävention setzt beim gesunden Menschen zum frühest möglichen Zeitpunkt an, beginnt also lange vor einer konkreten Gefährdung des Einzelnen. Ziele primär präventiver Aktivität sind die Förderung eines gesundheitsbewussten Lebens und die Stärkung der sozialen Kompetenzen durch entsprechende pädagogische Schritte“ (BMUK2 zit. nach Gierer & Weissensteiner, 2002). Mittels Interventionen soll Personen, die mit Schwierigkeiten konfrontiert werden, von SozialarbeiterInnen beratend, vermittelnd oder unterstützend, geholfen werden. Im Sinne der sekundären Prävention soll rechtzeitig interveniert werden, um zu verhindern, dass sich die Problemlage verschärft (vgl. Gierer & Weissensteiner, 2002, S. 7). Eine weitere Aufgabe der Schulsozialarbeit ist bei gegenwärtigen Problemsituationen von Einzelpersonen, Gruppenpersonen, Klassen zu intervenieren und bei Bedarf weiterführende Massnahmen einzuleiten sowie bei Konflikten innerhalb oder zwischen den Zielgruppen zu intervenieren (vgl. Gierer & Weissensteiner, 2002, S. 7).

Um die pädagogischen Schritte in die Praxis umzusetzen, spielt die Sozialarbeit eine wichtige Rolle. Schulsozialarbeit muss auf neue Bedarfslagen reagieren, sich neuer Zielgruppen wie die der Schulflüchtigen und Schulverweigerer annehmen oder in deutlicher präventiver Konzeption gegen frühzeitige Stigmatisierung, gesellschaftliche Ausgrenzung, soziale Randständigkeit und Abkoppelung von Entwicklungschancen Benachteiligter kämpfen (vgl. Fülbier & Münchenmeier, 2002, S. 529). Somit sieht die Soziale Arbeit mit der Schulsozialarbeit einen wichtigen Arbeitsbereich, um die Schule mitzugestalten. „Schulsozialarbeit sollte... als arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit auf- und ausgebaut werden, damit die Verbindung von Schule und Arbeitswelt rechtzeitig zum Thema wird“ (Fülbier & Münchmeier, 2002, S. 529). Durch die SchulsozialarbeiterInnen wird also der wichtige Aspekt der Prävention und Intervention umgesetzt.

SUPERVISION

„Supervision dient vor allem der fachlichen Kompetenzerweiterung, indem sie dem Betreffenden die Möglichkeit gibt, Auswirkungen seines Handelns besser zu verstehen, die förderlichen und hinderlichen Anteile seines Verhaltens in den Blick zu nehmen, ist aber durch ihren Beitrag zur persönlichen Weiterentwicklung und zum persönlichen Wachstum zugleich personenorientierte Fortbildung“ (Kullmann, 2000, S. 14). Dabei sollte die Supervision Raum bieten, pädagogische Themen zu diskutieren. „Das Kollegium ist in aller Regel nicht der Ort, an dem pädagogische Probleme wirklich analysiert werden, selbst mit Kolleginnen und Kollegen, die zum vertrauten Kreis eines einzelnen gehören, haben Gespräche über Schüler oder Klassen, meist auf die Pausen am Vormittag beschränkt, eher Entlastungsfunktionen: es wird über die schwierige Situation mehr oder weniger geklagt, ohne dass eine Klärung oder Lösung des Problems erreicht wird“ (Kullmann, 2000, S. 14).

KONFLIKTLÖSUNG

Viele LehrerInnen fühlen sich in dieser Thematik oft als „EinzelkämpferInnen“ und handeln dementsprechend. „Ein Grossteil der Konflikte unter Kindern basiert auf der allgemeinen Gereiztheit und der Unfähigkeit, Spannungen auszuhalten, ohne unmittelbar bzw. aggressiv darauf zu reagieren“ (Walker, 1995, S. 11). Doch auch zwischen LehrerInnen und SchülerInnen können Konflikte entstehen: „Ein Grundkonflikt ergibt sich aus der Tatsache, dass LehrerInnen Anweisungen geben, die von den Kindern nicht oder nur unzureichend erfüllt werden“ (Walker, 1995, S. 13). Dabei können oft auch schwierige Situationen entstehen; die Toleranz der Lehrkräfte ist unterschiedlich. „Aggressives Verhalten seitens der LehrerInnen kann in einer Konfliktsituation kurzfristig eskalierend oder deeskalierend wirken“ (Walker, 1995, S. 13). Konflikte werden häufig nur als zu vermeidende Störung angesehen; in diesem Fall wird aber übersehen, dass hinter dem Konflikt immer Menschen mit ihren Wünschen, Hoffnungen, Enttäuschungen, Ängsten, mit ihren Lebenseinstellungen und Werten, also ihren emotionalen Anteilen stehen (vgl. Kullmann, 2000, S. 152).

BERATUNG

Ein „klassisches“ Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ist die Beratung. Dabei wird zwischen Einzel- und Gruppenberatungen unterschieden.

Einzelberatungen: Für Kinder und Jugendliche in besonderen Problemlagen oder beim Übergang von Schule in die Ausbildung kann eine Beratung durch Fachpersonen der Sozialen Arbeit unterstützend wirken. LehrerInnen – die nach Hintergründen für das Verhalten ihrer SchülerInnen fragen – ihren SchülerInnen nicht nur schul- und leistungsbezogen begegnen könnten durch die Beratungstätigkeit der Sozialen Arbeit Unterstützung finden. Wenn psychosoziale Bedingungen und Belastungen das Lernen unmöglich machen, wenn soziale Ausgrenzungen drohen oder bestehen, kann mit beratenden Gesprächen auch weitergeholfen werden (vgl. Fülbier & Münchmeier, 2002, S. 521ff). Dazu schreibt der Schweizerische Berufsverband: „Die Schulsozialarbeit unterstützt und berät die Lehrpersonen in sozialpädagogischen Fragen“ (2000; zit. nach Drilling, 2002, S. 8). Bucher weitet die Beratung sogar auf die Schulleitung aus und nennt noch einen Aspekt, der bei den Schülern erreicht werden soll: Beratung von SchülerInnen, Lehrpersonen, Schulleitung und Eltern; Stärkung der sozialen Kompetenzen durch gezieltes Training bei SchülerInnen (2002, S. 73).

Auch Kantak hebt die Beratung im schulischen Kontext hervor: „Durch die Sozialarbeit an unserer Schule (Rückblick und aktuelle Situation), entstehen Aussprachen und Diskussionen zur derzeitigen Situation der Sozialarbeit an der Schule. Wie weiter? Diskussion zu möglichen Richtungen der Weiterarbeit, Erarbeitung von Arbeitsschwerpunkten und Festhalten der dafür notwendigen Rahmenbedingungen für das kommende Schuljahr und die Verabredung nächster Schritte“ (vgl. Kantak 2002, S. 93).

Gruppenberatungen: In Gruppenberatungen können SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen mit SchülerInnen oder ganzen Klassen aktuelle Themen wie Gewalt, Mobbing, Fremdenfeindlichkeit thematisieren. In den Angeboten sollen auch Gruppenarbeiten zu lebensrelevanten Themen wie zum Beispiel Zusammenleben, Bewerbungs- und Vorstellungstrainings für SchulabgängerInnen (auch ohne Problemfokus) einbezogen werden. Auch Fülbier und Münchmeier sehen die sozia-

le Gruppenarbeit in Schulklassen und offenen Gruppen als eine Aufgabe der Sozialen Arbeit und weiten die Beratung noch auf Beratungen in Gremien und Organisationsgruppen von der Schule aus (2002, S. 525).

Thiersch geht da noch einen Schritt weiter: „Von der Sozialpädagogik her möchte ich fragen, ob es nicht sinnvoll wäre, sich dafür zu engagieren, dass z.B. fünf Stunden pro Woche für Beratung der Lehrer untereinander im Zeitbudget verbindlich werden“ (2000, S. 157).

ELTERNARBEIT

Unter Elternarbeit wird in der Schulsozialarbeit folgendes verstanden: Die Teilnahme und Mitarbeit an Elterngesprächen und Elternabenden sowie die Unterstützung der Kontaktherstellung zwischen Elternhaus und Schule durch eine neutrale Vermittlungsperson bei Konfliktfällen (vgl. Bucher, 2002, S. 74). Eltern in Krisensituationen haben häufig Ängste, wenn es darum geht, professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen. In der Schulsozialarbeit finden sie Personen, die ihnen weitere Hilfen vermitteln können und ihnen ermöglichen, Konflikte niederschwellig anzusprechen. Das heisst konkret, dass Eltern kurzfristig Hilfestellungen in Bezug auf ihre Kinder erhalten, aber auch eine Vermittlung an andere Helferorganisationen sowie eine Konfliktmoderation zwischen den Zielgruppen (vgl. Gierer und Weissensteiner, 2002, S. 6).

Die Elternarbeit sieht Thiersch in einem grossen Kontext zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen: „Elternarbeit als Arbeit mit Heranwachsenden auch im Kontext ihrer Familie ist aber nur ein Moment einer Arbeit im Lebensfeld der Heranwachsenden; sie sind ja nicht nur durch familiäre Beziehungen, sondern ebenso durch ihre Freunde, lokale Gegebenheiten und Traditionen geprägt. Regionalisierung der Arbeit meint die Öffnung der Arbeit zu diesen lokalen, sozialen und strukturellen Gegebenheiten, also Kooperation mit Vereinen, mit Bürger- und Selbsthilfegruppen, mit Kirchgemeinden, mit dem Netzwerk der Beziehungen und Traditionen, die das reale Lebensfeld der Heranwachsenden bestimmen“ (2000, S. 155).

ZUSAMMENARBEIT SCHULE UND SOZIALARBEIT / SOZIALPÄDAGOGIK

Für ein Gelingen von Interventionen, Beratungen, Begleitungen etc, ist eine gute Zusammenarbeit zwischen Sozialer Arbeit und der Schule eine wichtige Voraussetzung. Sie wird am besten zu Beginn der Zusammenarbeit mit einem Kooperationsvertrag als Grundbasis für den Aufbau geregelt (vgl. Katak, 2002, S. 122). Dühning geht mehr auf die Rolle der SchulsozialarbeiterInnen gegenüber den LehrerInnen ein. „Ein Schulsozialarbeiter ist kein Lehrer, aber er mischt sich ein. Ohne Einmischung geht es nicht, kann nichts verändert werden. Er stellt sich eigentlich nur die Frage, wie Einmischung in einer Weise als Zusammenarbeit gestaltet werden kann, dass die Kompetenzen aller Beteiligten gewahrt bleiben“ (2002, S. 305). Die Tätigkeiten der SozialarbeiterInnen / SozialpädagogInnen setzen dort ein, wo die LehrerInnen auf Grund ihrer Position in Konflikt mit ihrem Auftrag geraten oder die ihnen zur Verfügung stehenden fachlichen und zeitlichen Ressourcen keine stärkere sozialpädagogische Intervention mehr zulassen (vgl. Dühning, 2002, S. 306). Sowohl Schulpädagogik als auch Sozialpädagogik / Sozialarbeit muss reflexionsfähig sein und die gemeinsame Arbeit immer wieder hinterfragen. So können Änderungen und Korrekturen dort vorgenommen werden, wo sie sinnvoll erscheinen. Werden diese Voraussetzungen erfüllt, kann gemeinsam der nicht einfache Prozess der Entwicklung vom Kind zu einer erwachsenen Person unterstützt und begleitet werden. Dabei werden sowohl Bildung und Erziehung gleichermaßen gefördert.

SCHULSOZIALARBEIT UND IHRE METHODEN

*Isabelle Brechbühl, Barbara Bottazzini, Matthias Meier,
Bülent Tanriverdi, Gabriela Willmann*

In der Fachliteratur der Sozialarbeit lassen sich keine einheitlichen Vorgehensweisen resp. Methoden finden. Bereits bei der Bezeichnung zeigen sich Unterschiede. Wulfers (1996, S. 61 ff.) beispielsweise spricht von „spezifischen Arbeitsformen der Schulsozialarbeit“. Dazu zählt er die Durchführung von Aktionen, Beratung, berufliche Übergangshilfen, Fort- und Weiterbildung, Gruppenarbeit, Hausaufgabengruppen, Konferenz- und Planungsarbeit, Mitarbeit im Unterricht, Pausen- und Schülertreffs, Supervision und Erfahrungsaustausch.

Bathke, Hartnuss und Olk (1996, S. 313) sprechen von der Anwendung des gesamten Repertoires sozialpädagogischer Handlungsmethoden und erwähnen im Speziellen die Einzelfallhilfe, die Gruppenarbeit, die Ansätze der Gemeinwesenarbeit und die Institutionsberatung.

Oftmals werden die Methoden der Schulsozialarbeit nicht näher oder nur Ansatzweise erläutert. So z.B. bei Tillmann (1980, S. 375): „Die Hauptaufgabe der Schulsozialarbeit besteht darin, mit den spezifischen Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik insbesondere schwierigen und gefährdeten Schülern zu helfen. Dies geschieht etwa durch Interaktionsanalysen im Klassenraum, durch therapeutische Spielgruppen oder durch Eltern-Kind-Gruppen“.

Der systemische Ansatz nimmt eine grosse Bedeutung in der Methodenwahl ein. Heizmann (2002) schreibt dazu: „Natürlich gelten auch in diesem neuen Berufsfeld die allgemeinen Grundsätze der Sozialen Arbeit ... Schulsozialarbeit soll parteiliche Arbeit für die SchülerInnen sein. Sie soll systemisch, transparent und kooperativ sein und auch Synergien schaffen.“ Seithe (1998, S. 54) schreibt, dass die spezifische, methodische Handlungsorientierung der Sozialpädagogik und Jugendhilfe ganzheitlich orientiert sein soll. Raab (1983, S. 155) zeigt eine Entwicklung der Schulsozialarbeit in den USA auf, die nicht (mehr) systemisch arbeitete: Dabei wurde die Schulsozialarbeit im Laufe der Zeit zunehmend auf die Methode der Einzelfallhilfe, auf „casework“, konzentriert

und beschränkt. Heute wird von vielen SchulsozialarbeiterInnen beklagt, dass die Herstellung von angepasstem Verhalten bei individuellen Schülern der eigentliche Job sei. Es gehe nur noch um die „Sammlung individueller Daten, um die Begutachtung einzelner Kinder, die Festlegung individueller Massnahmen und Hilfen, die Berichterstattung über einzelne Kinder für Schulverwaltungen, Lehrer, Psychologen, Therapeuten und Eltern [...] Damit ist Schulsozialarbeit zu einem Reparaturbetrieb, zu ‚remedial work‘, zu klinischer Einzelfallhilfe verkümmert.“

Der systemische Ansatz wird im Konzept der Schulsozialarbeit Basel-Stadt (Internetversion unter www.schulsozialarbeit.ch) wie folgt beschrieben: Die Schulsozialarbeit arbeitet systemisch. Der Mensch wird als Teil seines sozialen Umfeldes gesehen. Bezüglich der Schulsozialarbeit heisst das, dass die Funktionen, Positionen und Rollen von Jugendlichen nie losgelöst vom sozialen Umfeld gesehen werden, sondern immer als Teil der Familie, der Gleichaltrigengruppe oder eines anderen Netzwerkes. Entsprechende Zusammenhänge zu erkennen und in der Arbeit zu berücksichtigen, ist eine der Stärken der systemischen Arbeitsweise und erlaubt der Schulsozialarbeit, sowohl integrativ als auch präventiv im direkten Lebensumfeld der Jugendlichen wirksam zu werden.

DIE METHODENWAHL

Aus Erfahrungen, wie sie z.B. in der Auswertung eines Pilotprojektes in Basel-Stadt gezeigt werden, wird deutlich, dass es notwendig ist, die Schulsozialarbeit mit einem klaren Profil in einem Schulhaus einzuführen. Dies beinhaltet eine Schwerpunktlegung und eine gezielte Methodenwahl (Drilling & Stäger, 2000, S. 46). Drilling (2001) geht noch weiter und verlangt nicht nur ein Auswählen und Übernehmen von Methoden aus der Sozialarbeit resp. Sozialpädagogik. Die Schulsozialarbeit muss Methoden und Grundsätze aus der Sozialen Arbeit auf ihr eigenes Tätigkeitsfeld adaptieren (S. 95).

Drilling konzentriert sich bei den Methoden der Schulsozialarbeit auf die Einzelfallhilfe, die soziale Gruppenarbeit, die Projektarbeit und die Gemeinwesenarbeit. Wir haben uns für diese Systematik entschieden, weil sie die drei klassischen – und damit wesentlichen – Methoden (Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesen-

arbeit) der Sozialarbeit beinhaltet (Braun & Wetzel, 2000, S. 234), den systemischen Ansatz berücksichtigt und ergänzt mit der Projektarbeit eine optimale Voraussetzung für die Erreichung der Ziele der Schulsozialarbeit darstellt.

DIE EINZELFALLHILFE

„Einzelfallhilfe bezeichnet die methodische Soziale Arbeit mit einzelnen Menschen oder Familien, die eine Unterstützung in irgendeiner Form persönlicher Hilfe benötigen. Der Begriff ist als Übersetzung von engl. *casework* gewählt worden“ (Stimmer, 2000, S. 155f.).

Die Schulsozialarbeit Basel geht von den folgenden fünf Postulaten aus: 1) Die Schulsozialarbeit arbeitet nicht ohne Beratungsauftrag. 2) Die zu beratende Person muss nach dem ersten Kontakt mit der Schulsozialarbeit entscheiden, ob sie die Beratung wünscht. 3) Die Schulsozialarbeit erarbeitet die Lösung zusammen mit der zu beratenden Person und favorisiert keine eigenen Lösungsvorschläge. 4) In der Beratung verhält sich die Schulsozialarbeit neutral und ergreift nicht die Position eines Anwalts der Jugendlichen oder des Jugendlichen. 5) Der/die BeraterIn stellt Fragen, jedoch nie nach dem warum (Götzmann, 2002, S. 22).

Die Haltung der SchulsozialarbeiterInnen setzt Grundsätze voraus wie Empathie, Wertschätzung, Freiwilligkeit, Klarheit und Transparenz. Götzmann (2002, S. 21) schreibt weiter: „In der Einzelfallhilfe steht der zu beratende Schüler oder die zu beratende Schülerin im Zentrum der Beratung. Dabei kommt dem Selbstwertgefühl der Jugendlichen eine grundlegende Bedeutung zu. Das Selbstwertgefühl – bestehend aus Selbstachtung, Selbstliebe und Selbstvertrauen – ist im Jugendalter labil. Die Stabilisierung und Erhöhung des Selbstwertgefühls ist in der Jugendberatung das sozialarbeiterische Ziel, da es die Position für das vom Jugendlichen zu entwickelnde Selbstkonzept prägt.“

Drilling (2001) ergänzt, dass die Jugendlichen Mühe haben, Affekte wahrzunehmen und zu verbalisieren. Dadurch bauen sie oft ein negatives Selbstbild auf. Auf Seiten der Schulsozialarbeit bedingt die Einzelfallhilfe grosser Professionalität, den Menschen gegenüber in seiner Andersartigkeit zu akzeptieren. Das fällt oft schwer, doch Schuldzuweisungen und Sanktionen werden dem

Anliegen nicht gerecht. „Vielmehr sollen die Jugendlichen ihre eigenen Anteile in Situationen erkennen lernen und sich so Handlungsspielräume erschliessen. Sie sollen sich als aktiv und nicht als Opfer erleben [...] Im Zentrum des Hilfsprozesses steht die Auseinandersetzung mit der eigenen Person des Schülers bzw. der Schülerin. Nur mit dieser Einstellung kann die betroffene Person etwas verändern [...] Das Zusammentreffen eines Jugendlichen mit einem Schulsozialarbeiter oder einer Schulsozialarbeiterin ist in vielen Fällen der Beginn eines Veränderungsprozesses [...] In diesem Prozess heissen die Herausforderungen: Die soziale Persönlichkeit der zu beratenden Person zu unterstützen und zu stärken, sowie eine ressourcenorientierte Problemlösung herbeizuführen.“ (Drilling, 2001, S. 129)

Es ist wichtig, dass die Initiative zum Aufbau einer Beratungsbeziehung von den SchülerInnen selber ausgeht. So eröffnen sie den Unterstützungsprozess, indem sie freiwillig auf entsprechende Angebote eingehen (Braun & Wetzel, 2000, S. 237). Eine freiwillige Beteiligung der Eltern, Lehrpersonen usw. ist ein weiterer wichtiger Teil der Einzelfallhilfe (Götzmann, 2002, S. 22). Damit versucht die Schulsozialarbeit möglichst früh andere Beteiligte des Systems einzubeziehen.

DIE SOZIALE GRUPPENARBEIT

Die soziale Gruppenarbeit begann sich ungefähr ab 1920 zu entwickeln. Ihren Ursprung hat sie in Amerika, wo Personen aus verschiedenen Berufen (Pädagogik, Sozialarbeit, Psychologie) im Jahre 1936 die „Amerikanische Gesellschaft zum Studium der Gruppenarbeit“ gründeten. Die Gruppenarbeit wurde zuerst als Sonderberuf bezeichnet, bevor sie 1946 erstmals als Teil (Methode) der Sozialarbeit definiert wurde (Konopka, 1969, S. 22–27). Die Gruppenarbeit kam nach Europa und es entwickelte sich auch hier ein Verständnis von Gruppenarbeit, das sich vorerst nach folgenden zentralen Begriffen ausrichtete: Prozessorientierung, Aktivierung der Eigentätigkeit der Gruppenmitglieder, Akzeptanz der Lebensstile und Bedürfnisse der Betroffenen (Hinte, 1990, S. 31f.).

In der Sozialen Arbeit folgte in den Jahren um 1980 eine Umorientierung weg von ausschliesslicher Einzelhilfe hin zu mehr Gruppen- und Gemeinwesenarbeit (Hinte, 1990, S. 30). Somit ist auch die Rolle der Sozialarbeit-

rInnen vielfältiger geworden und richtet sich oft nach situativ wechselnden Daten (Hinte, 1990, S. 34). In Bezug auf die Schulsozialarbeit sollen SchülerInnen in dem/der SozialarbeiterIn eine Person finden, die den Gruppenprozess wachsam begleitet, Impulse zu einem offenen Umgang gibt und eine Atmosphäre des Vertrauens schafft (Drilling, 2001, S. 134).

Hinte (1990) orientiert sich in der sozialen Gruppenarbeit an den Prinzipien von Partnerschaftlichkeit, Hilfe zur Selbsthilfe, Akzeptanz, Lebensweltnähe und Freiwilligkeit (S. 33). Daraus ergeben sich für ihn u. a. folgende konkrete Handlungsansätze für die Arbeit mit Gruppen: Klärung von Interessen und Bedürfnissen der Gruppenmitglieder, Analyse der Situation in der Gruppe, Wahrnehmung und Formulierung der Befindlichkeit durch die Gruppenmitglieder, Ressourcen herausarbeiten/anbieten, Konfliktlösungsstrategien (S. 36–37).

Soziale Gruppenarbeit hat mittlerweile innerhalb der Schulsozialarbeit an Bedeutung gewonnen. Diesen grossen Stellenwert begründet Drilling (2001) mit der sozialisationsrelevanten Funktion der Gruppe: „Die Gruppenmitglieder selbst, sind [...] wertvolle Reflexionspersonen [...] Gleichaltrige geben Gleichaltrigen eine Rückmeldung auf ihre Person und ihr soziales Verhalten. Damit trägt die soziale Gruppenarbeit zu Enttabuisierung und konstruktiven Bearbeitung von Themen wie Gewalt und Sucht in der Gleichaltrigengruppe bei. Die Gruppenmitglieder haben die Möglichkeit, Gefühle und Befindlichkeiten anzusprechen, werden gehört von der ganzen Gruppe, erhalten Raum für ihre persönlichen Anliegen. Gleichzeitig erfahren sie, dass andere sich in ähnlichen Situationen befinden, fühlen sich also nicht mehr allein, können sich öffnen und austauschen.“ (S. 133) Die Kinder und Jugendlichen können so lernen, ihre Gefühle besser wahrzunehmen und mitzuteilen. Diese Kompetenz ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg Richtung konstruktiver Kommunikation und echten, hilfreichen Beziehungen innerhalb der Gruppe. Zudem fällt es Jugendlichen tendenziell leichter, etwas zu verändern, wenn neben Erwachsenen auch die Gleichaltrigen einbezogen werden (Drilling, 2001, S. 133f.).

Wulfers (1996) fasst die Zielsetzung der sozialen Gruppenarbeit etwas weiter, indem er aus dem Kinder und Jugendhilfegesetz (KJHG) zitiert: „Die Teilnahme an sozialer Gruppenarbeit soll älteren Kindern und Jugendlichen bei der Überwindung von Entwicklungsschwierigkeiten

und Verhaltensproblemen helfen“ (S. 41). Weiter schreibt Wulfers: „Durch spezielle Gruppenarbeit soll erreicht werden, dass Sozial- und Lerndefizite bei den zu betreuenden Schülern abgebaut werden. Weiterhin sollen positive Erlebnisse in den Gruppen dazu beitragen, dass neue soziale Erfahrungen ermöglicht und Lernhemmungen abgebaut werden“ (S. 63).

Drilling (2001) wiederum fokussiert nicht auf die abzubauenen Defizite der Kinder und Jugendlichen, sondern betont den ressourcenorientierten Aspekt. Das bedeutet u. a. in Bezug auf die Handlungsweisen in der sozialen Gruppenarbeit, dass Gefühlsarbeit im Zentrum steht. Konkret sollen die Betroffenen Raum erhalten, darüber nachzudenken und auszutauschen, inwieweit sie das Thema betrifft oder ob sie vergleichbare Situationen bereits erlebt haben und wie sie sich in dieser Situation fühlten (S. 134). Weiter erklärt Drilling: „Es wird zum Beispiel möglich, über Rollen der Einzelnen zu sprechen. Dadurch können einzelne Schülerinnen und Schüler ihre Rolle in der Klasse [...] ablegen [...] Die offene Atmosphäre in der Gruppe, das aufeinander Eingehen, die Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Fähigkeiten führen dazu, dass sich die Jugendlichen am Ende [...] in ihrer Person bestärkt fühlen, ihre positiven Seiten besser kennen und so bewusster Verantwortung für ihr eigenes Tun übernehmen können.“ (S. 136)

DIE PROJEKTARBEIT

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Deweys (1859–1952) über den „Dreiklang des Projektkonzepts“ geschrieben. Dies waren: denkende Erfahrung im Sinne planvoller Auseinandersetzung der Schüler mit ihrer sozialen Umgebung, verbunden, mit der Perspektive einer sozialen Höherentwicklung im Sinne von Demokratisierung und dies wiederum verknüpft mit dem Anspruch der Menschen – und damit auch der Schüler – an Selbstorganisation und Selbstverantwortung (Bastian & Gudjons, 1990, S. 25).

In Deutschland wurde Projektarbeit unter dem Begriff „Vorhabensgestaltung“ vor allem um 1930 von J. Kretschmann, O. Haase und A. Reichwein praktisch erprobt und theoretisch begründet. Stimmer (2000) schreibt zur Projektmethode: „In der Projektmethode geht es um eine

„lernende Betätigung, die bildend wirkt“. Konkret wird in schulischen und ausserschulischen Bildungsprozessen über die Projektmethode eine Projektinitiative aufgegriffen und über mehrere Phasen hinweg gemeinsam umgesetzt, wobei u. a. die Interaktionsformen festgelegt, die einzelnen Tätigkeiten geplant und verteilt, eigenständige Verfahren zur Projektförderung entwickelt und auftretende Spannungen und Konflikte zu bewältigen versucht werden.“ (S. 520 f.).

Drilling (2001) beschreibt das Projekt wie folgt: „Ein Projekt ist ein zeitlich befristetes, einmaliges Vorhaben, dessen Zielsetzung klar definiert wird. Der Prozess ist der Weg von einem Ist-Zustand zu einem Soll-Zustand.“

Drilling sagt weiter, dass jedes Projekt immer ein konkret abgegrenztes Ziel hat. Um das Ziel zu erreichen, arbeiten mehrere Personen für eine bestimmte Zeit zusammen. Die Projektarbeit fördert die intensive Auseinandersetzung mit einer Fragestellung oder einem Problem (z.B. Drogenprobleme in der Schule). Ein Projekt hat verschiedene Phasen. Diese sind: Projektdefinition, Projektierung, Realisierung und Evaluation (S. 111).

Olk (2000) unterscheidet drei Projekttypen: Der erste Typus von Schulsozialarbeits-Projekten konzentriert sich in seinem Aufgabenzuschnitt auf Massnahmen der sozialpädagogischen Betreuung und Freizeitgestaltung im ausserunterrichtlichen Bereich sowie im sozialräumlichen Umfeld der Schule [...]. Dem steht ein zweiter Typus von Projekten gegenüber, der sich zentral an den Bedürfnissen und Problemlagen von Kindern und Jugendlichen mit sozialen Benachteiligungen und/oder individuellen Beeinträchtigungen orientiert (Schulunlust und Schulversagen, aggressives Verhalten, Drogenprobleme, familiäre Konflikte etc.) [...]. In einem dritten Projekttyp wird in bewusster Absetzung von den beiden vorgenannten in der Tradition einer „offensiven“ und „lebensweltorientierten“ Sozialpädagogik von vornherein ein integriertes Konzept zugrunde gelegt, das einzel- und gruppenbezogene Probleminterventionen mit offenen, präventiv ausgerichteten Freizeit- und Betreuungsangeboten systematisch verknüpft (S. 183).

DIE GEMEINWESENARBEIT

Schon früh wird über die vielfache Verwendung und Vieldeutigkeit des Begriffes „Gemeinwesenarbeit“ be-

richtet. Wer ihn geprägt hat, ist nicht bekannt. In der Nachkriegszeit wurden synonym Gemeinwesenarbeit, Gemeinschaftsplanung, Organisation der Wohlfahrtsarbeit im Gemeinwesen etc. benutzt. Doch der Begriff Gemeinwesenarbeit hat sich bisher allen anderen Benennungen gegenüber durchgesetzt (Stimmer, 2000, S. 258). SozialarbeiterInnen machen Entscheidungsprozesse gegen aussen transparent. Sie versuchen die Betroffenen mit einzubeziehen und geben Hilfe zur Selbsthilfe. Es werden Ressourcen aktiviert und damit Vernetzungen aufgebaut. Diese können z.B. mit Vereinen, Schulen, Jugendverbänden, Jugendhäusern usw. genutzt werden, um neue Hilfsmöglichkeiten für Jugendliche zu schaffen.

Drilling (2001) beschreibt dies so: „Gemeinwesenarbeit bezieht sich auf den gesamten Sozialraum und wirkt über das Schulhaus hinaus. Das Gemeinwesen ist nicht einfach die Summe aller Individuen innerhalb einer Lokalität, vielmehr ist es ein soziales System. Daher werden bei der Gemeinwesenarbeit die psychosozialen Lebensbedingungen ebenso einbezogen wie die materiellen, ökonomischen, politischen und kulturellen Lebensbedingungen. Probleme werden aus obengenannten Wirkungszusammenhängen heraus definiert und bearbeitet. Gemeinwesenarbeit arbeitet zielgruppenorientiert oder zielgruppenübergreifend mit der Absicht, die Selbsthilfekräfte und Eigeninitiative der Individuen in einem Gemeinwesen zu aktivieren, zu unterstützen oder auszubauen. Dies bedingt eine enge Orientierung der Gemeinwesenarbeit an den vorhandenen Ressourcen. Insbesondere zielt sie auf eine Zusammenarbeit bestehender Einrichtungen im Gemeinwesen ab und vernetzt diese. Gemeinwesenarbeit kann nur dann erfolgreich sein, wenn alle beteiligten Personen und Institutionen ein gemeinsames Ziel formulieren, einen Handlungsspielraum definieren und wichtige Entscheidungsträger Veränderungsbereitschaft (z.B. für ein bestimmtes Projekt) signalisieren.“ (S. 110f.)

Nieslony (1997) schreibt: Mit Gemeinwesenarbeit wird ein Bereich der sozialen Arbeit bezeichnet, der im Unterschied zur Sozialarbeit in der BRD mehr als nur einen methodischen Ansatz darstellt. Als selbständige Arbeitsform „mit eigener Identität“ will Gemeinwesenarbeit zum allgemeinen Wohlbefinden durch die „zielbewusste und methodische Bereitstellung von Rahmenbedingungen, Strukturen und Verhältnissen zum Wohle des Zusammenlebens aller Bürger“ (Duitemeijer 1981, S. 44)

beitragen. Eine besondere Form von Gemeinwesenarbeit ist die „schulbezogene Gemeinwesenarbeit“. Hier wird im Einzugsbereich einer Schule mit den hier tätigen Berufsgruppen kooperiert. Ziel ist es, für die Schule die (mögliche) Trennung der Sozialisationsbereiche Elternhaus und Schule zu kompensieren bzw. aufzuheben. Für die Schulsozialarbeit ist diese Form der Gemeinwesenarbeit für die Beziehungen ausserhalb der Schule ein notwendiger Bestandteil ihrer Tätigkeiten (S. 30). Olk (2000) bezeichnet die Zusammenarbeit mit der Gemeinde als wichtiger Bestandteil: So wurde im Verlauf des Projekts die Arbeit mit den Schülervertretungen ausgebaut und SchülerInnen wurden bei der Herausgabe einer Schülerzeitung unterstützt. Die Leiterin der Grundschule berichtet, dass durch die Aktivität der SchulsozialarbeiterIn die Schule wieder „Mittelpunkt des Dorfes“ wurde. Die Schulsozialarbeiterin war wichtiges „Bindeglied zur Gemeinde“. Sie ist auf die ortsansässigen Vereine (z.B. den Heimatverein) zugegangen, hat Kontakte intensiviert und eine Zusammenarbeit initiiert (S. 167). Das Ziel der Gemeinwesenarbeit ist, eine höchst mögliche Kooperation mit anderen Einrichtungen anzustreben.

FAZIT

Bereits in der Einleitung wurde darauf hingewiesen, dass in der Praxis verschiedene Systematiken resp. unterschiedliche Methoden angewandt werden und somit weniger Klarheit herrscht. Raab (1983, S. 136) beispielsweise bezieht sich auf Costins Definition von Schulsozialarbeit: „Schulsozialarbeit ist die Anwendung von Prinzipien und Methoden der Sozialarbeit für die Zwecke der Schule.“ Solche Definitionen lassen vieles offen. So auch die Vielfalt der Tätigkeitsfelder, die Auswahl der Methoden, wie auch die Orientierung an allgemein gültigen Grundsätzen der Schulsozialarbeit. Sie überlässt den SchulsozialarbeiterInnen einen Freiraum, der geprägt ist durch Beliebigkeit und Vielfältigkeit der Methoden. Es wurde festgestellt, dass sich nicht nur Verwirrung in Bezug auf die Methodenwahl bei SchulsozialarbeiterInnen bemerkbar machte, sondern dass es sich oftmals um ein „learning by doing“ innerhalb eines relativ neuen Bereiches der Sozialarbeit handelte. So äusserten sich SchulsozialarbeiterInnen bei einer Umfrage von Olk

(2000) wie folgt: „Fehlendes methodisches Rüstzeug ermöglichte oft nur ein Handeln ... aus dem Bauch heraus.“, „Ich geh viel vom Gefühl aus.“, „Mütterlichkeit trat oft an die Stelle von pädagogischer Reflexion und Deutung von Problemen“ (S. 119). Doch die Zeit des „learning by doing“ ist vorbei, so Drilling (2001). Die einheitliche Haltung, die Ausarbeitung von gemeinsamen Inhalten, zeigen die Ernsthaftigkeit der Bemühungen und tragen zur Transparenz und letztlich zur Professionalisierung des Berufsfeldes „Schulsozialarbeit“ bei (S. 57). Die mögliche Entwicklung in Richtung Profilbildung und Methodenprofessionalität innerhalb des Berufsfeldes Schulsozialarbeit erscheint notwendig. So schreibt Drilling (2001, S. 69) und vermutet: „Sonst läuft die Schulsozialarbeit Gefahr, im System Schule die Statistenrolle einzunehmen.“ Dies wäre fatal, da die Schulsozialarbeit nicht unbedingt die Hauptzielsetzungen der Schule anstrebt. Die Schulsozialarbeit sieht die Kinder und Jugendlichen in einem ganzheitlicheren Kontext (Drilling 2000, S. 95). Diese Zielsetzung macht deutlich, welche Eigenständigkeit das neue Berufsfeld bereits verkörpert. Nun gilt es, am Entwicklungsprofil weiterzuarbeiten, an der eingeschlagenen Richtung festzuhalten und Transparenz zu schaffen, damit die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Disziplinen innerhalb des Systems Schule erleichtert wird.

BESTANDESAUFNAHME: SCHULSOZIALARBEIT IN DER DEUTSCHSCHWEIZ

V. Leuenberger, Jorel Oser, C. Gögen, E. Hänggi

Hinweis: Alle von der Projektgruppe erfassten Projekte sind auf der Homepage <http://www.schulsozialarbeit.ch> detailliert dargestellt und stehen zum download bereit. Im Folgenden findet sich eine Zusammenfassung der Eindrücke, wie sie die Projektgruppe während der Bestandesaufnahme gewonnen hat.

Bei unserer Bestandesaufnahme ist uns aufgefallen, dass verschiedene Vorstellungen darüber bestehen was Schulsozialarbeit bedeutet und was eine solche Stelle für Aufträge zu erfüllen hat. Zum Teil wird die Schulsozialarbeit mit dem Schulpsychologischem Dienst oder der Berufsberatung gleichgesetzt.

In Bezug auf die Stellenprozentage zeigte sich, dass die Schulsozialarbeitsstellen häufig im Bereich von 50–80 % angelegt sind. Die Höhe der Stellenprozentage steht allerdings nicht zwingend im Zusammenhang mit der Anzahl SchülerInnen und Lehrpersonen. Sie müssen in den Gesamtkontext der Anzahl SchülerInnen und Themenschwerpunkte gesetzt werden.

Das Angebot der Schulsozialarbeit ist vielfältig und reicht von Prävention über Coaching bis hin zu Schulkulturprojekten. In den meisten Fällen liegt das Schwergewicht bei der Einzelfallhilfe, respektive der Beratung für SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern.

Erwähnenswert erscheint uns, dass die Schulsozialarbeit auf allen Stufen vertreten ist, d.h. vom Kindergarten bis zur Berufsschule, wobei derzeit eine Konzentration auf der Oberstufe sichtbar ist.

Schulsozialarbeit wird in der Regel durch Gemeinden oder Gemeindeverbände finanziert. Bei einzelnen Schulsozialarbeitsprojekten existieren Mischträgerschaften mit Beteiligungen von Gemeinden und/oder Kirchen, Vereine.

Die Adressenrecherche gestaltete sich insofern schwierig, dass die Adressen von in der Schulsozialarbeit tätigen Personen auf kantonaler Ebene häufig nicht bekannt sind. Teilweise war mehrmaliges Nachfragen nötig, um

an die gewünschten Informationen heranzukommen oder es wurde auf die einzelnen Gemeinden verwiesen. Die kleineren Kantone Appenzell-Innerrhoden, Nidwalden, Glarus, aber auch Solothurn haben gemeldet, dass in ihrem Kanton keine derartigen Projekte bekannt sind. Teilweise ist die Schulsozialarbeit durchaus Thema und wird sporadisch immer wieder aufgegriffen, aber konkret wurde noch nichts umgesetzt (Kantone: GL; OW; NW). Die meisten Projekte wurden uns aus dem Kanton Zürich gemeldet. Häufig wurde Interesse am Thema Schulsozialarbeit und unserer Forschungsarbeit angemeldet. Dies weist darauf hin, dass Schulsozialarbeit an den entsprechenden Stellen zumindest diskutiert wird. Schulsozialarbeit ist ein relativ neues Berufsfeld der Sozialen Arbeit. Viele Projekte befinden sich noch in einer Pilotphase oder stehen kurz vor der Umwandlung in eine dauernde Institution.

SCHULSOZIALARBEIT IN DER ROMANDIE

*Valérie Meyer, Isabel Stegmann, Donat Oberson,
Ronny Zindel*

SCHULSOZIALARBEIT AN DEN CYCLES D'ORIENTATION IN GENÈVE

Die Entwicklung des Cycle d'orientation (Sekundarstufe I) zur Gesamtschule begann in Genf 1962. Die Schule, die mit der 7.–9. Klasse die letzten drei obligatorischen Schuljahre umfasst, wird entweder in Sektionen oder in Niveaus und Optionen geführt. In den Schulen mit Niveaus und Optionen wird in den Hauptfächern nach Niveau A, B und C unterschieden. Zusätzlich haben die SchülerInnen Optionen (Wahlpflichtfächer), die sie spezifischer auf ihre Berufe vorbereiten. Durch das Kurssystem dieser Schulform entstehen kaum Klassen und wird eine Schulidentifikation erschwert. Grundsätzlich wird im Cycle d'orientation auf die Durchlässigkeit der verschiedenen Stufen geachtet.

Im Konzept dieser Gesamtschule war von Anfang an eine Schulsozialarbeit eingeplant. In der Beratung arbeiten SozialarbeiterInnen, SchulberaterInnen, PsychologInnen, BerufsberaterInnen und der Jugendgesundheitsdienst eng zusammen. Die SozialarbeiterInnen haben eine Ausbildung als SozialarbeiterIn oder ErzieherIn. 1966 wurde nach der Testphase des Cycle d'orientation gleich ein Team SozialarbeiterInnen angestellt. Ihre Aufgabe entsprach damals noch nicht einem dringenden und sichtbaren Bedürfnis, und ihre Rolle im Schulbetrieb war noch nicht genügend klar. Dies führte mit Geldproblemen verknüpft zu einem Gefühl der Überflüssigkeit. 1971 stellte die erste Gruppe von SozialarbeiterInnen ihre Arbeit ein. Nur zwei blieben an ihrer Stelle, und führten die Arbeit alleine weiter.

1972 kam ein neuer Gruppenleiter mit zwei SozialarbeiterInnen hinzu und sie bildeten mit den zwei verbliebenen SozialarbeiterInnen eine neue Gruppe. Anfangs arbeiteten sie gleichzeitig an verschiedenen Schulen. Seit 1980 arbeitete an fast jeder Schule eine Fachperson der Sozialarbeit. 1993 waren im Kanton Genf an den 17 Cycles d'orientation 25 SchulsozialarbeiterInnen tätig.

Die Sozialarbeiter sind Ansprechpartner für SchülerInnen und LehrerInnen. Sie stehen besonders den sozial schwachen Jugendlichen zur Seite. Ausser allgemeinen Richtlinien existiert kein eigentliches, für alle verbindliches Arbeitskonzept. Oberstes Ziel der Schulsozialarbeit ist die Prävention. In den Leitfadengesprächen von Chantal Muntsch wurde 1994 immer wieder hervorgehoben, dass der Gestaltung des Schulalltags die grösste Bedeutung zukommt, weil sich auf diese Weise die Jugendlichen wohl fühlen, und sie nicht mehr „auf problematische Art und Weise reagieren müssen“ (Muntsch, 1994 S. 18).

Eine wichtige Rolle im sozialen Leben der Schule spielen die Begegnungsorte, sogenannte „locaux d'accueil“, wo die SchülerInnen spontan, ungezwungen auf informelle Art den SozialarbeiterInnen begegnen können.

SCHULSOZIALARBEIT IN DEN SEKUNDARSCHULEN VON LAUSANNE

Die Sekundarschule Lausanne umfasst die 5.–9. Klasse. Der Unterricht besteht aus einer vorgymnasialen, oberen und abschliessenden Division. Der Wechsel zwischen den Divisionen ist möglich, jedoch erschwert. 1974 stellte die Stadt Lausanne eine Sozialarbeiterin für die Primarschulen (1.–4. Klasse) und die schulisch schwachen SchülerInnen der Sekundarschule an. Mit der Reform 1986 und der daraus resultierenden Dezentralisierung der einzelnen Schulgebäude verbesserte sich die Situation der Schulsozialarbeit stark. Die Schulverwaltung kümmerte sich um die Absenzfälle und die Sozialarbeiterin um ihre eigentliche Beratungstätigkeit. (Die SchulsozialarbeiterInnen werden in der Romandie „Conseiller social“ genannt.) Die Sozialarbeiterin arbeitete nun zusätzlich auch an der Sekundarschule, und betreute somit alle Sekundar- und PrimarschülerInnen. 1987 nahm ein zweiter Sozialarbeiter, ebenfalls mit 80 Stellenprozenten, die Arbeit auf. Ab 1991 folgten weitere SchulsozialarbeiterInnen, welche heute alle dem Leiter des medizinischen Dienstes in der Schule unterstellt sind. Es gibt keine(n) GruppenleiterIn wie dies in Genf der Fall ist. Ab 1993 teilten sich 4 SozialarbeiterInnen 300 Stellenprozente und kümmerten sich um 7 Sekundar- und 5 Primarschulen.

Die Schulsozialarbeit in Lausanne ist aus Diskussionen 1974 entstanden und besass bis 1993 kein gemeinsames

Konzept. Dies wurde für eine flexible Schulsozialarbeit als Vorteil empfunden. Die SozialarbeiterInnen werteten ihre Arbeit selber aus, und übergaben sie den verschiedenen Schuldirektionen.

In Lausanne wird die Schulsozialarbeit nicht als Präventionsarbeit verstanden, sondern als „temporäre Betreuung einzelner Problemfälle“ (Muntsch, 1994, S. 27) Zielgruppe sind alle sozial auffälligen SchülerInnen. Die SchulsozialarbeiterInnen pflegen nicht primär den Kontakt zu den SchülerInnen, sondern sie werden von LehrerInnen oder Familien um Hilfe angefragt, wenn massive Verhaltensauffälligkeiten auftreten und die übrigen Schuldienste (PsychologInnen, BerufsberaterInnen, Krankenschwester) nicht weiterkommen. Sie sind also nicht AnsprechpartnerInnen für die Jugendlichen, sondern „Feuerwehr“, sobald ein Problem bereits ausgebrochen ist. Ihre Arbeit beschränkt sich somit auf individuelle Interventionen (vgl. Munsch, 1998).

EXKURS: LE TRAVAILLEUR SOCIAL DANS LE MILIEU SCOLAIRE FRANÇAIS

L'échec scolaire – le soutien scolaire: L'échec scolaire devient de plus en plus un problème. La situation a changé dans les années 80. La collaboration entre l'école et le travail social devenait urgente. La politique sociale avait besoin de l'école et l'école de la politique sociale. Le but était d'abord d'apporter aux enfants immigrés un soutien destiné à réduire les difficultés, difficultés qui faisaient obstacle à une meilleure réussite scolaire.

L'ensemble des discours sociaux sur l'école accreditte l'idée que la scolarisation a besoin de relais, familiaux ou autres, et que l'école seule ne peut plus revendiquer le monopole de l'action pédagogique.

L'école n'est plus auto-suffisante, c'est pourquoi les acteurs nouveaux que sont les travailleurs sociaux se sentent autorisés à intervenir de façon utile auprès des enfants en difficulté grâce à leur disponibilité professionnelle.

L'acteur méconnu: Les travailleurs sociaux sont des acteurs méconnus: Ils représentent une goutte d'eau dans l'univers du travail social et offrent un autre regard sur l'école. L'identité professionnelle se définit par les différences dans l'univers des travailleurs sociaux et à l'intérieur du monde scolaire.

Représentation du métier; l'agent et l'institution: Pour les travailleurs sociaux, l'institution à laquelle ils appartiennent n'est pas capable de transformer l'ordre social. Les agents ont une part d'autonomie et d'influence dans le travail, bien plus que les enseignants. La référence essentielle des travailleurs sociaux n'est ni une technique ni un ensemble de savoirs, même si l'accomplissement de leurs fonctions repose sur des savoir-faire précis et des connaissances très diverses. La référence essentielle, c'est leur public, leur clientèle. Ce qui légitime leur action, c'est leur connaissance de ce public.

L'aspect central du travail social dans le milieu scolaire: Ce qui est central dans ce travail social scolaire c'est l'intérêt et la protection de l'enfant avec toutes les difficultés qu'il apporte à l'école. Qu'il s'agisse d'échec scolaire, de maltraitance ou de précarité économique, l'analyse des travailleurs sociaux scolaires est importante et fait partie de la pratique professionnelle.

Devoir du travailleur social et de l'enseignant: Quels sont les devoirs des acteurs dans le scolaire? Le devoir du travailleur social scolaire: protection de l'enfance, service polyvalent d'aide sociale, structure d'aide spécialisée.

Le devoir de l'école et des enseignants: transmettre des connaissances, partager un patrimoine culturel, former les citoyens, contribuer à la justice sociale, orienter et participer à la formation professionnelle des jeunes, intégration à la communauté locale, lieu de vie et d'épanouissement.

Difficultés dans le travail: Les travailleurs sociaux doivent aider un public en difficulté, les enseignants doivent retisser l'environnement dans l'établissement scolaire. Beaucoup d'enseignants exercent une fonction de travailleur social, c'est une frontière très délicate, chaque intervention du travailleur social est complexe. Nul n'ignore le poids et la diversité des déterminants sociaux, des investissements parentaux et des configurations familiales singulières dans la réussite ou l'échec scolaire des jeunes. Les soucis des pratiques quotidiennes des travailleurs sociaux scolaires ont guidé ce travail dans diverses villes françaises. Pour ce travail d'observation il faut la confiance mutuelle entre chercheur et acteur.

Interventions et actions: Les interventions marquent une rupture dans les situations, elles se produisent au moment où les difficultés ne sont pas encore durcies et donc résistantes. Dans la mesure où l'intervention consiste avant tout à mobiliser les ressources de ses inter-

locuteurs, à faire agir également les autres (profs, élèves, parents, travailleurs sociaux), cette efficience de l'exercice du service social en milieu scolaire ne peut être imputée aux seuls professionnels. C'est l'action avant tout qui est leur activité professionnelle.

L'importance de la famille: La scolarité apparaît de plus en plus clairement comme le passage obligé vers l'intégration professionnelle et sociale, parce qu'il y a de moins en moins d'emplois pour les exclus de l'école et, parce que l'école reste, en dépit de la crise qui l'affecte, une des seules institutions solides susceptibles de raccrocher les enfants en perdition à une société qui semble les rejeter.

L'attention portée depuis quelque temps par l'institution scolaire aux relations avec les familles ignore souvent la position spécifique de l'enfant: l'enfant est l'intermédiaire forcé entre l'école et sa famille, entre sa famille et l'école, il joue un rôle de „go-between“. Même si la famille est une condition nécessaire de la réussite, elle n'est nullement une condition suffisante pour expliquer les problèmes scolaires des enfants. Sans se laisser bernier par l'illusion pédagogue consistant à croire que la solution à tous les problèmes de l'école se trouve dans l'école même, il est peut-être bon de souligner que c'est dans la pratique enseignante elle-même, dans la gestion du groupe-classe, dans la conduite des apprentissages, voire dans la relation des maîtres avec les parents, que résident, aussi fortement, les conditions de la réussite scolaire.

ÜBERSETZUNG

Der schulische Misserfolg – die schulische Unterstützung
Der schulische Misserfolg wird immer mehr zum Problem. Die Situation begann sich in den 1980iger Jahren zu verändern. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit wurde dringlich. Die Sozialpolitik brauchte die Schule und umgekehrt.

Das anfängliche Ziel bestand darin, die eingewanderten Kinder zu unterstützen und ihre Schwierigkeiten zu lösen. Es waren Schwierigkeiten, welche einen schulischen Erfolg verhinderten. Insgesamt wurde in der sozialen Arbeit übereinstimmend festgestellt, dass die Einschulung eine Vernetzung benötigte zwischen Familie, Schule und anderen Bereichen und dass die Schule die pädagogische Tätigkeit nicht mehr allein bewältigen konnte.

Die Schule konnte sich nicht mehr selbstgenügsam verhalten. Deshalb kamen nun die SozialarbeiterInnen der

Schule zu Hilfe. Sie konnten SchülerInnen in Schwierigkeiten professionelle Hilfe anbieten.

Die SozialarbeiterInnen wurden in ihrer Tätigkeit misstrauisch beobachtet. Sie decken nur einen winzigen Teil des breiten Spektrums sozialarbeiterischer Tätigkeiten ab und sie haben einen anderen Blick auf die Schule. Ihre berufliche Identität leiteten sie von der Abgrenzung zur Sozialarbeit und zur Schule ab.

Für die SozialarbeiterInnen ist die Institution, welcher sie angehören, nicht fähig die sozialen Verhältnisse zu verändern. Die SchulsozialarbeiterInnen geniessen Autonomie und haben Einflussmöglichkeiten, die den Lehrpersonen fehlen. Das wichtigste Berufsinstrument der Sozialarbeit ist weder eine Technik noch ein Gesamtwissen, obschon die Ausübung des Berufs ein genaues Vorgehen und verschiedener, unterschiedlicher Kenntnisse bedarf. Das wichtigste Arbeitsinstrument sind die Menschen, bzw. die Klienten. Was ihr Handeln rechtfertigt, ist das Wissen über diese Menschen.

Das wichtigste Anliegen der Schulsozialarbeit ist das Kindeswohl und der Kinderschutz mit allen Problemen, die in der Schule auftauchen. Ob es sich um schulischen Misserfolg, um Misshandlung oder ökonomische Schwierigkeiten geht, die Beurteilung der Lage durch die Schulsozialarbeit ist von grosser Bedeutung und macht professionelles Handeln aus.

Welche Aufgaben obliegen den in der Schule Tätigen?
Zur Aufgabe des Schulsozialarbeiters: Kinderschutz, Der polyvalente Sozialdienst, Spezielle Hilfsmassnahmen.

Zur Aufgabe der Schule und der Lehrer: Wissen vermitteln, Teilnahme am kulturellen Erbe initiieren, Staatsbürger ausbilden, Beitrag an die soziale Gerechtigkeit leisten, sich an der Berufsausbildung der Jugendlichen beteiligen und sie darin unterstützen, sie in die Gesellschaft am Ort integrieren, einen Ort des Lebens und der Erfüllung anbieten.

Die SozialarbeiterInnen müssen einer Klientel helfen, die sich in Schwierigkeiten befindet. Die Lehrpersonen müssen ein gutes schulisches Klima aufbauen. Viele Lehrpersonen übernehmen eine Sozialarbeitsfunktion. Sie handeln diesbezüglich in einem heiklen Gebiet, weil jede sozialarbeiterische Intervention sehr komplex ist.

Niemand bestreitet die grosse Bedeutung der vielfältig, sozialarbeiterischen Aufgaben betreffs Eltern- und Familienarbeit, die bei schulischem Misserfolg von Jugendlichen Erfolg hat. Die täglichen Sorgen, mit welchen sich

die Schulsozialarbeit zu befassen hat, machten diese Arbeit in vielen Städten Frankreichs bekannt. Für den Erhalt dieser wichtigen Arbeit braucht es das uneingeschränkte Vertrauen zwischen dem Klienten und dem Handelnden.

Die Interventionen bewirken eine Veränderung der Situation, wenn sie in jenem Moment ergriffen werden, wo das Problem noch nicht verhärtet und unveränderbar ist. Sofern die Intervention darin besteht, die Ressourcen des Gegenübers zu mobilisieren (auch jene der Lehrer, Schüler, Eltern, Sozialarbeiter), kann die Effizienz des Sozialdienstes im schulischen Umfeld nicht allein dem Sozialarbeiter zugeschrieben werden. Die Aktivierung ist insbesondere ihre fachliche Aufgabe.

Die Schule ist mehr und mehr der obligatorische Lernschritt in die berufliche und soziale Integration, weil es je länger desto weniger Beschäftigung für solche gibt, die aus der Schule ausgeschlossen werden. Denn die Schule bleibt trotz der Krise, mit welcher sie sich zu befassen hat, eine der einzigen, soliden und fähigen Institution, die Kinder, die von der Gesellschaft zurückgewiesen werden, einzubinden vermag.

Die Aufmerksamkeit, welche die Schule seit einiger Zeit der Beziehung zur Familie entgegenbringt, übersieht häufig die spezifische Position des Kindes: Das Kind befindet sich gezwungenermassen zwischen Schule und seiner Familie, zwischen seiner Familie und der Schule. Es spielt die Rolle des „go-between“. Selbst wenn die Familie die notwendige Bedingung für Schulerfolg ist, ist sie keineswegs ausschliesslich verantwortlich für die Erklärung der Schulprobleme eines Kindes. Ohne sich von der pädagogischen Illusion täuschen zu lassen, welche behauptet dass alle Schulprobleme von der Schule zu lösen seien, ist es wichtig zu betonen, dass in der Lehrmethode, in der Verwaltung der Klasse, in der Führung der Lehrlinge und in der Beziehung der Lehrperson zu den Eltern die Bedingungen des Schulerfolgs ebenfalls gross sind.

STAND IM JAHR 2002

Etablierte Sozialarbeit in den Schulen der Sekundarschule I im Kanton Genf: Wie wir schon aus der Arbeit von Chantal Muntsch aus dem Jahr 1994 erfahren haben, hat die Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialdienst-

ten im Kanton Genf eine rund 40-jährige Tradition. Die anderen Westschweizer Kantone haben begonnen, **MediatorInnen** auszubilden und einzusetzen. In Genf dagegen sind es durchwegs ausgebildete Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen, die als **Conseillières et Conseillers sociaux** bezeichnet werden. Mit dieser Bezeichnung, abgekürzt CS, wird der Beratungsaspekt der ausgebildeten SozialarbeiterInnen oder – AnimatorInnen hervorgehoben (Vögeli 2002, S. 1 und Muntsch 1994, S. 19).

Die Arbeit des CS hatte sich im Lauf der ersten 10 Jahre stets verändert und die Entwicklung seines Berufsfeldes ging mit der Entwicklung der Sekundarschule I zur Gesamtschule einher. Ende Schuljahr 1970/71 kündigten 6 von 9 CS aus unterschiedlichen Gründen, jedoch alle aus einer gewissen „Insatisfaction“. Offensichtlich gab es zwischen den CS und der Schuldirektion unterschiedliche Positionen im Verständnis der Arbeit. Die CS verstanden sich als Berater in einer Schule mit demokratischen Strukturen. Die Schuldirektion dagegen wünschte sich, dass die CS die Jugendlichen „kanalisiere“, diszipliniere und kontrolliere (Vögeli 2002, S. 2) Daraus geht hervor, dass dem Projekt der CS noch die nötigen Rahmenbedingungen fehlten. Vögeli vergleicht in seinem neuesten Trendbericht über die Schulsozialarbeit in der Romandie die Stellenprozentage der Schulsozialarbeit in Genf im Vergleich zu den Schülerzahlen, und zwar das Schuljahr 1993/94 (Muntsch) mit dem Schuljahr 2001/2002 (Vögeli 2002, S. 2f) .Dabei stellt sich heraus, dass die Zahlen sich nur unwesentlich verändert haben. Im Jahr 2001/2002 gab es etwas mehr SchülerInnen und entsprechend wurden die Stellenprozentage leicht erhöht. Eine Statistik über die eigentlichen Aufgaben der CS besteht nicht. Es kann nur festgehalten werden dass 1994 ebenso wie 7 Jahre später (2002) 60 % der Klientel der CS aus dem Schultyp mit den niedrigsten Anforderungen (section préprofessionnelle) kommt, obwohl dieser Schultyp nur einen Drittel der CO-Population ausmacht. „Diese Übervertretung liegt vermutlich darin begründet, dass die Jugendlichen der anspruchsvolleren Schultypen aus Familien stammen, die besser integriert sind und sich selbst zu helfen wissen, bei Bedarf z.B. auf private Beratungsdienste zurückgreifen.“ (Vögeli 2002, S. 3).

Die Arbeitsweise der Schulsozialarbeiter: Die Palette der Fragen und Probleme mit welchen die Sozialarbeiter konfrontiert werden, ist ebenso vielfältig wie die angewandten Methoden (Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Ani-

mation und Mediation). Weiter ist die Vernetzung mit anderen Schuldiensten stets von grösserer Bedeutung.

SCHULSOZIALARBEIT IM KANTON WAADT

Die von uns beobachtete Arbeitsweise der **Conseillers Ecole-Famille** im Kanton Waadt unterscheidet sich markant von der Praxis, wie wir sie in der Deutschschweiz kennen. Die Conseillers / Conseillères Ecole-Famille arbeiten zum grössten Teil nicht in der Schule selbst, sondern in einem Büro der Gemeinde. Dies resultiert offenbar daher, dass in den Schulen im Kanton Waadt (wie auch im Kanton Fribourg) bereits die **Médiateurs** tätig sind.

Médiateurs sind in diesem Zusammenhang Lehrpersonen, die eine Zusatzausbildung als Mediatoren absolviert haben und sich um die sozialen und innerschulischen Probleme der Kinder und Jugendlichen kümmern. Damit sich die Arbeitsgebiete nicht überschneiden, ist der Conseiller / die Conseillère Ecole-Famille ausserhalb der Schule tätig. Als Grundausbildung haben diese im Normalfall einen Abschluss in Sozialarbeit (assistant/e sociale). Der Conseiller Ecole-Famille vermittelt vorwiegend zwischen LehrerInnen, Eltern, SchülerInnen und den innerhalb der Schule tätigen Krankenschwestern und PsychologInnen. Seine Aufgabe besteht also darin, eine Vernetzung zwischen den internen Fachpersonen herzustellen und die Kommunikation zwischen Schule, Familie und externen Diensten zu ermöglichen.

INTERVIEW MIT FRÉDY CONSTANTIN, Verantwortlicher der Mittelschule-Sozialarbeit des Kantons Genf

Dans quelle institution travaillez-vous? Quelle est votre profession? (assistant social, éducateur, psychologue...)?

Frédy Constantin hat sein Büro am Cycle d'Orientation (CO) im Collège des Coudriers. Er ist der Vorgesetzte aller SchulsozialarbeiterInnen des Kantons Genf. Er arbeitet am CO, das der Direktion unterstellt ist. Von Beruf ist er „éducateur“.

Combien d'assistants sociaux travaillent aujourd'hui dans les écoles de votre canton? (Combien de places à 100%) Dans combien d'établissements? Avec combien d'élèves? Y a-t-il eu des changements au cours du temps?

Es sind 25,5 Stellen, die von 31 Personen besetzt sind. Ein grosser Teil der MitarbeiterInnen hat das Sozialarbeitsdiplom, ein anderer Teil hat eine Ausbildung in Pädagogik oder eine Ausbildung in Animation. Personelle Änderung der letzten 10 Jahre: 400 Stellenprozente mehr!

Comment voyez-vous la tendance pour l'avenir: avec plus ou moins de travail social dans le scolaire?

Ich befürchte, dass es uns immer mehr braucht. Wir sind immer mehr beunruhigt. Wenn bei einem Schüler ein Problem auftaucht, hat es einen viel schwerwiegenderen Hintergrund als früher. Wir haben viele Anfragen, was die Begleitung von Projekten betrifft (z. B. Elternarbeitsprojekte). Wir werden auch vermehrt in den „classes d'accueil“ gebraucht. In diese Klassen kommen neue Schüler vom Ausland, die nicht weniger intelligent sind, sondern zuerst einmal die Sprache lernen müssen. In den grossen Collèges der Innenstadt ist der Ausländeranteil stark angestiegen. Es besteht heute eine gute Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Psychologen und Sozialarbeitern. Die Lehrer sind heute öfters hilflos bei bestimmten Schülern oder bei der Zusammenarbeit mit Erwachsenen/Eltern. Es gibt deshalb gemeinsame Besprechungen von Psychologen, Lehrern und Sozialarbeitern über die schwierigsten Jugendlichen. Zudem muss die Schule viel mehr mit externen Institutionen zusammenarbeiten: Gesundheitsdienst, Polizei, Freizeittreff im Quartier, usw. Vorher war es die Schule gewohnt als ein für sich abgeschlossener Betrieb zu funktionieren.

Sous quelle direction se trouvent les assistants sociaux du point de vue économique et pour leur travail?

Wir werden vom „département des instructions publiques“ finanziert. Wir haben uns nicht von Jahr zu Jahr mit der Finanzierung und Budgets unserer Stellen zu kümmern. Wir haben zwei Vorgesetzte: Den Directeur du collège und ich selber, Frédy Constantin, bin für die Schul – SA der Chef „dans la conduite technique“ und auf der professionellen Ebene. Z. B. kommen die Bewerbungen für neue Schulsozialarbeiter zu mir. Das erste Bewerbungsgespräch führe ich. Erst danach werden die Bewerber auch noch vom Schulrektor empfangen. Zu-

dem erteile ich den Schul – SA die Bewilligung für eine Abwesenheit oder eine Weiterbildung. Bei Fällen von Misshandlungen bin ich es, der Bescheid weiss und der gerufen wird.

Est-ce que vous disposez de suffisamment de locaux, de personnel et de moyens financiers?

Ich habe die Tendenz „Ja“ zu sagen. Manchmal muss man dafür kämpfen... Wir befinden uns in einer relativ komfortablen Situation. Alle haben ihr eigenes Büro mit zwei einzigen Ausnahmen, in welchen das Büro geteilt werden muss. In den etwas schwierigeren Schulen wäre die Erhöhung der Pensen wünschenswert.

Est-ce que votre travail est soutenu par le canton, l'administration scolaire ou sociale ou est-ce qu'il y rencontre plutôt des difficultés?

Y a-t-il des discussions ou un intérêt général?

Ganz klar, an keinem Ort ist die Sozialarbeit gehasst, im Gegenteil. Wir sind nützlich und wirksam und wir werden geschätzt. Wir haben schon an vielen Orten bei schwierigen Schülern wirksam geholfen. Unsere Schwierigkeiten: Fragen der Kompetenz gegenüber der Schuldirektion. Was sollen wir dem Schuldirektor sagen und was nicht, wenn es eben um Misshandlungen geht? Wir schreiben in unseren Unterlagen, dass wir Gesagtes vertraulich behandeln. Dann kann es vorkommen, dass wir antworten, das wir ihnen nichts sagen dürfen. Das ist eine ethische Frage und eine des Berufskodexes.

Bei Misshandlungen ist es für die Schulbehörden nicht verständlich, dass einem Rektor das Problem nicht mitgeteilt wird. Es scheint mir nicht schlecht zu sein, wenn in der Schule die Schüler über die Misshandlungen sprechen können. Vieles erzählen die Schüler an anderen Orten. So kann es passieren, dass mich ein Mitarbeiter des Jugendschutzes anruft und nur sagt, schau ein wenig auf diesen oder jenen Schüler. Mehr darf er nicht sagen und das genügt mir auch.

Ich weiss, es gibt andere Orte in der Deutschschweiz, wo der Schulsozialarbeiter ganz unabhängig von der Schule ist und auch einem andern Departement, nämlich dem des Sozialamtes unterstellt ist. Dort gibt es dieses Problem nicht. Aber unser Problem ist bisher nicht sehr gross. Unser Vorteil ist, dass der Sozialarbeiter anders als in Frankreich oder anderswo in der Schule anerkannt ist. Es ist gut, dass bei uns auch der Rektor den Bewerber für

die Sozialarbeiterstelle empfängt. So sind wir gut in die Schule integriert.

Est-ce que le travail social dans le scolaire est ou était suivi scientifiquement?

Das ist unsere grosse Schwäche. Eine einfache Statistik ist für die Bewertung unserer Arbeit unbrauchbar. Wie soll man unsere Arbeit messen? Wir unterscheiden nicht zwischen kleinen und grossen Problemen. Eine Statistik muss ein wenig aufzeigen können was passiert, und „dégager les perspectives et les axes de travail“. Aber man könnte gewiss auch Schlüsse ziehen. Bisher stellen wir nur punktuell allgemein Hypothesen auf bei besonderen Schwierigkeiten, die bei einer bestimmten Gruppe auftauchen. Wir versuchen es dann anders und überprüfen nach einiger Zeit, ob es hilft. Bsp. Rauchen: Die Lehrer haben es nicht gerne, dass vermehrt Schüler rauchen. Sie haben festgestellt dass 15 davon Haschisch rauchen. Sie können deswegen nicht verlangen, dass wir eine Prävention mit 750 Schülern machen.

Quel concept général du travail social dans le scolaire avez-vous pour la Romandie? Votre canton? Votre école?

Nein, nicht für die ganze Romandie. Genf ist der einzige Kanton der das Konzept, das wir haben, benützt. Ehrlich gesagt: Ich würde allen Schulen wünschen, dass sie so arbeiten könnten wie wir es hier in Genf tun. In anderen Kantonen gibt es Mediatoren. Meiner Meinung nach wäre es ein echter Gewinn und ich fände es wichtig dass es immer einen Sozialdienst in der Nähe der Schule gäbe, der für die Schüler, Eltern und Lehrer leicht zugänglich ist. Diesen erleichterten Zugang gibt es nicht gegenüber dem Jugendamt beispielsweise. Es braucht den nahen und aktiven Sozialarbeiter. Aktiv heisst, dass sich der Sozialarbeiter täglich sehen lässt in der Pause, im Gang und überall dort ist, wo sich die Schüler aufhalten und sich nicht in sein Büro verschanzt. Ich würde mich sehr für den Vergleich mit anderen Konzepten im Wallis, in Friburg oder Lausanne interessieren. Der Vorteil von unserem kantonalen Konzept ist, dass alle Schulen nahe bei einander liegen. Unser Konzept besteht übrigens auch an der Gewerbeschule und an den Gymnasien. Es fehlt etwas an der Primarschule. Es wäre manchmal sehr nützlich und wichtig, dass Kinder schon früher aufgefangen würden. Es gibt auch 13-jährige, die schon enor-

me Probleme haben. Natürlich greifen wir bei Problemfamilien, wo es noch jüngere Geschwister gibt, auch auf diese zurück. Wir helfen den Eltern, Eltern zu sein. Es gibt nur ganz wenige Eltern, denen absichtlich alles egal ist. Die allermeisten Eltern haben sehr viel guten Willen. Sie sind hilflos oder getrauen sich nicht von den Problemen zu reden. Aber es ist wichtig, dass wir das familiäre Umfeld behandeln.

Quels nouveaux problèmes apparaissent par le cycle d'orientation par rapport à l'école traditionnelle?

Auf diese Frage kann ich keine Antwort geben. Ich habe nie etwas anderes erlebt als den CO.

**INTERVIEW MIT ANTONI DE TUDELA
CO im Collège „La Golette“ in Meyrin.**

Quels sont les buts actuels de votre travail et quels problèmes rencontrez-vous? Quelles ressources avez-vous?

Ich bin Sozialarbeiter. Ich arbeite zu 100 %, meine Kollegin zu 50 %. Es hat hier 750 SchülerInnen. Wir sind oft die Vermittler und Übersetzer. Das Problem lösen andere. Es ist unsere Aufgabe Menschen miteinander zu vernetzen. Ein Schüler beispielsweise verkracht sich mit der Schule, mit einem bestimmten Lehrer. Der Lehrer hört nur das „Lass mich in Ruhe“, aber er weiss nicht was beim Schüler dahintersteckt. Unsere Ressourcen: Ich bin und arbeite professionell. Ich bin hier nicht nur um Pingpong zu spielen, oder mich bei den Schülern beliebt zu machen. Ich muss mich hier rechtfertigen, warum ich das mache und die andern über meine Aufgabe ins Bild setzen. Ich bin hier nicht unter Meinesgleichen, also nicht unter Sozialarbeitern.

Avec quelles sortes de problèmes les élèves s'adressent à vous? Est-ce qu'il s'agit aussi de problèmes de discipline, de violence et de toxicomanie p.ex.? Essayez de nous dire cela en %! Y a-t-il d'autres problèmes, que vous rencontrez?

Ich habe viele Gespräche mit Einzelnen. Die meisten Probleme bestehen unter den Schülern, dann gibt es solche mit der Schule und schliesslich noch solche mit den Eltern. Ich kann nicht in Prozenten angeben mit welchen Problemen ich mich zu befassen habe. Ich rede mit den Schülern durchschnittlich etwa eine halbe bis Dreiviertel-

stunde über ihre Probleme, die sie haben. Es sind nicht nur schwierige Probleme, sondern Sorgen und Fragen zu Gott und der Welt. Ich helfe ihnen durch diese Gespräche, damit sie selber die Kraft haben ihre Probleme zu lösen. Ich sage immer, und das ist mein Lieblingssatz: Gespräche sind notwendig um wachsen zu können und um voneinander lernen zu können. Es ist zur Zeit eine Diskussion im Gang über den Konsum von Haschisch.

Les élèves qui s'adressent à vous : de quelles circonstances familiales viennent-ils? Dans quel genre de classe se trouvent ces élèves? Est-ce qu'ils sont plutôt d'origine de classes inférieures ou d'origine étrangère?

Meyrin ist eine Satellitenstadt von Genf. Sie ist gross und trotzdem übersichtlich wie in einem Dorf. Man kennt sich. Das CERN liegt neben unserem Dorf. Deshalb haben wir es hier mit einer Vermischung der Kulturen zu tun und mit Kindern von reichen und armen Familien gemischt. Das ist hier das Spezielle. Es bestehen hier Klassen ohne einen einzigen Schweizer.

Qui envoie / dirige les élèves en cas normal chez vous ? Les professeurs, les psychologues de l'école ou viennent-ils d'eux-mêmes?

Es sind vor allem die Eltern, die mich anrufen. Sie sagen dass ihr Kind gerne jemanden treffen möchte, anstatt zu jemand anderem zu gehen. Heute z.B. hätte ein Schüler zur Psychologin gehen sollen und er steht vor der Berufswahl. Er kam zu mir, um darüber zu sprechen. Das ist eben der Unterschied. Der Psychologe ist nicht so unmittelbar bei den Schülern wie ich. Manchmal, das überrascht mich, kommen auch ehemalige Schüler wieder zu mir. Die Präsenz an der Schule ist sehr wichtig. "Je suis éducateur de couloir." Es kann vorkommen, dass eine Zeit lang eine Schülerin zu mir kommt, dessen Kollegin das Problem hat, z. B. schwanger ist. Schüler können bewirken, dass ihre Mitschüler den Mut fassen, zu uns zu kommen. Die Schüler kommen häufig von sich aus zu uns. Ebenso häufig werden sie von den Eltern geschickt, in seltenen Fällen vom Lehrer.

Y a-t-il eu des changements au cours du temps (dans le travail pratique chez vous)?

Ich arbeite hier seit 8 Jahren. Das Projekt „travail humanitaire“, in welchem ich mitarbeite, läuft seit 5 Jahren. Veränderungen? Es treten keine linearen Verände-

rungen auf. Sie tauchen zyklisch auf. Es gibt von Jahr zu Jahr gewisse Problemschwerpunkte, aber eine eindeutige Veränderung von Etwas können wir nicht beobachten. Dieses Jahr hat das „centre d'accueil“ geschlossen. Es gibt die verschiedensten Probleme, die auftauchen können. Z. B. in einem Jahr gibt es Gewalt unter Gruppen, dann das Problem von Schlägereien oder jemanden verpetzen. Plötzlich wird es vielleicht wieder die Massenschlägerei sein. Wir arbeiten mit vielen anderen Stellen zusammen. Mit dem Jugendamt, der Gemeinde oder auch der Polizei. Die Polizei hat hier an der Schule auch schon Schüler festgenommen.

Est-ce que vous travaillez avec: les parents / les familles, les professeurs, la direction de l'école, des psychologues de l'école / des psychiatres, des services sociaux, d'autres groupes?

Die Zusammenarbeit ist hier in Meyrin ganz intensiv. So z. B. zur Gemeindebehörde. Alles ist hier noch sehr dörflich, anders als in Genf. Wir arbeiten auch mit der Polizei zusammen, etwa in dem Fall wo eine Schülerin wegen Vergewaltigung eine Klage eingereicht hat. Es besteht eine vertrauliche Beziehung zur Polizei, welche auch Verständnis für die Schülerin hat. Zudem besteht eine „association transit“, welche von einem Sozialarbeiter der Gemeinde gegründet worden ist. Da treffen sich alle Sozialarbeiter der Gemeinde Meyrin. Dieser Verein wurde mit dem Ziel gegründet, arbeitslosen Jugendlichen wieder einen Einstieg ins Berufsleben zu bieten. Wir arbeiten wirklich sehr vernetzt.

Comment se déroule la collaboration avec les groupes nommés?

Wir sind hier mit Personen, nicht mit Institutionen vernetzt. Denn die Person die zu uns kommt, repräsentiert nicht unbedingt die Institution. Man muss die Grenzen der Vorgesetzten und Lehrer gegenseitig respektieren.

Est-ce que vous travaillez plutôt individuellement avec les élèves qui ont des problèmes ou est-ce que vous travaillez aussi en groupes? Avez-vous la possibilité de faire des activités de loisirs avec les élèves?

Ich mache gerne beides. Ich arbeite mit Gruppen und Einzelnen. Meine Kollegin arbeitet sehr häufig mit Einzelnen. Das hängt von den Vorlieben des Einzelnen ab. Ich stehe im Kontakt mit den „classes d'accueil“. Das

sind eine Art Einführungsklassen, von welchen es immer mehr gibt. Solche Klassen sind für Ausländer und Asylbewerber gedacht, die erst seit Kurzem in der Schweiz weilen und die noch französisch lernen müssen. Es kann sich um Schüler handeln, die Kinder eines Diplomaten sind, oder solche, die aus Kriegsgebieten kommen. Über Mittag halte ich mich häufig im Freizeitraum der Schüler auf („local d'accueil, das es seit zwei Jahren gibt). Zudem bin ich oft im „secteur chaud“ von Meyrin wo man vor allem kiff, oder bei meinem Kollegen vom „centre de loisir“ (Vergnügungszentrum).

Avec quelles méthodes travaillez-vous? Est-ce que vous utilisez la manière forte (punitions) ou travaillez-vous avec la conviction que le dialogue apporte plus?

Schüler strafen geht nicht gut. Mit einer überzeugenden Art = „Manière forte“ auftreten, ja. Man hat zwei Hände: eine um die Streicheleinheiten zu geben und eine um zu sagen: Pass auf! Ich verhalte mich den Schülern gegenüber nicht anders als gegenüber meinem eigenen Sohn.

Les assistants sociaux sont-ils des personnes de confiance pour les élèves ou représentent-ils plutôt une instance de contrôle?

Wir sind eher Vertrauenspersonen. Manchmal sind wir aber auch Kontrollperson. Je nachdem wie schlimm die Situation ist. Aber, um das Vertrauen zu schaffen, betonen wir, dass das was in meinem Büro besprochen wird, das ist vertraulich. Er sagt den Lehrern nur ob ein Schüler bei ihm war oder nicht. Aber ich glaube wir werden eher als Vertrauensperson wahrgenommen. Anfangs musste ich eine Angst gegenüber den Schülern überwinden. Sobald ich diese Angst verlor, war die Vertrauensbasis zu den Schülern vorhanden. Es brauchte viel Zeit um diese Vertrauensbasis aufzubauen. Unsere Arbeitsinstrumente: Der Computer. Ein Viertel der Arbeit geschieht am Internet. Ich maile viel.

Avez-vous la possibilité de faire un travail préventif? S'agit-il d'une prévention plutôt primaire, secondaire ou tertiaire?

Ich bin kein Spezialist in irgend einem Gebiet. Aber ich bin ein Spezialist der Beziehungsarbeit, der sozialen Verbindungen und zwischenmenschlichen Beziehungen. Ich mache Präventionsarbeit, die aber wenig spezifisch ist. Die Prävention besteht darin, dass ich einfach präsent

bin. Ich wohne nicht hier. Aber ich komme bewusst hier einkaufen oder ich bin hier, wenn mein Sohn hier Fussball spielt. Ich entmystifiziere bei solchen informellen Kontakten die professionelle Seite und kann die Eltern der Kinder auf einer anderen Art begegnen.

SCHULSOZIALARBEIT IM KANTON BASEL-LANDSCHAFT

Sandra Ristic, Andrea Jeger, Katja Stähli,
Fabienne Studer

Hinweis: Wir haben 14 Konzepte aus verschiedenen Gemeinden des Kantons gelesen. Anschliessend versuchten wir herauszufinden, welche Kriterien – die die Schulsozialarbeit auszeichnen – die Konzepte beinhalten und wo in den einzelnen Schulen die Schwerpunkte gelegt werden. Wir haben die Kriterien definiert und in einer Tabelle festgehalten. Somit konnten wir in einem weiteren Schritt jedes Konzept einheitlich in dieser Tabelle auswerten. Unsere persönliche Auswertung ist in einer grafischen Darstellung und im Fazit ersichtlich.

DIE KRITERIEN

1. Angebote der Schulsozialarbeit

Einzelgespräch

Generell geht es bei Einzelgesprächen um Individualhilfe, diese bietet Hilfe zur Selbsthilfe und richtet sich primär an Schülerinnen und Schüler mit persönlichen, schulischen und familiären Problemen. Die Hilfestellung soll zu einer besseren Balance zwischen Individuum und Umwelt führen, d.h. der Fokus in den Einzelgesprächen liegt auf den Beziehungen zwischen Schülerin/Schüler und ihrem/seinem sozialen Umfeld, wobei Ausgangspunkt in erster Linie die Empfindungen, Kompetenzen, Verhaltensweisen und Sichtweisen der hilfesuchenden Person darstellen (Drilling & Stäger, 2000, S. 121)

Gruppengespräche

„In der sozialen Gruppenarbeit gilt die Gruppe als ein Ort für Wachstum, Reifung und Bildung. Gleichzeitig kann die Gruppe als ein Medium der Erziehung genutzt werden. Die Gruppe hat mit der Sozialarbeiterin/dem Sozialarbeiter eine klar definierte Leitungsperson, die darauf hinarbeitet, die soziale Funktionsfähigkeit des Einzelnen im Rahmen der Gruppenarbeit zu fördern und zu unterstützen. Gleichzeitig soll eine spezifische Problemstellung mit den Beteiligten bearbeitet werden (Drilling & Stäger, 2000, S. 121–122)

Mitarbeit bei Projekten

Billardt et al. (2001) geben mögliche Beispiele für Projektarbeit: Berufsfindung (Projektarbeit, Planspiele) in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt, klassenübergreifende Projekte, Klassenprojekte (z.B. präventive Drogen-Gewaltarbeit usw.), Freizeit- und erlebnispädagogische Massnahmen (z.B. Klassenfahrten, für gruppendynamische Prozesse o.ä.)

Gemeinwesenarbeit

Der besondere Charakter der Jugendsozialarbeit besteht in dem gemeinwesenorientierten Ansatz (Billardt et. al, 2001). Jugendsozialarbeit an Schulen kann und darf nicht auf die „Mauern“ der Schule begrenzt bleiben, sondern muss öffnend wirken. Das heisst nicht, dass die Jugendsozialarbeit alles in alleiniger Federführung durchführt, sondern eine enge Vernetzung mit vielleicht schon bestehenden Einrichtungen anstrebt. Die Gemeinwesenorientierung führt u.a. zu folgenden Schwerpunkten: Beratungs- und Vermittlungsangebote für Jugendliche, Eltern und LehrerInnen (allgemeine Anlaufstelle im sozialen Nahraum). Enge Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen der Jugendhilfe. Organisation und Begleitung (nicht die Durchführung) von Betreuungsangeboten (z.B. Mittagstisch, Hausaufgabenbegleitung, Nachmittagsbetreuung). Geschlechtsspezifische Angebote. Organisation, Begleitung und teilweise Durchführung von Freizeitangeboten (z.B. offener Treff, Schülercafé, Internetcorner). Zusammenarbeit und Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrer (z.B. Projektarbeit, Fallbesprechung, Helferkonferenz, Berufsvorbereitungen usw.).

2. Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit

Die nachfolgend beschriebenen Arbeitsbereiche sehen wir als Beispiele nach denen in der Schulsozialarbeit gearbeitet werden soll. Es gibt aber sicher noch weitere Arbeitsbereiche, die in der Schulsozialarbeit zum Tragen kommen können.

Gewalt-Drogenprävention

„Präventionsarbeit zum Thema Gewalt soll körperliche, psychische, rassistische oder sexistische Attacken zu verhindern versuchen. Die Schule soll weiterhin Lebensraum sein, in welchem sich Kinder und Jugendliche ent-

fallen können und sich ihre sozialen und intellektuellen Fähigkeiten aneignen können. Sie sollen sich sicher fühlen können“ (Guggenbühl, 1996, S. 13).

Krisenintervention

Der Schulsozialarbeiter steht dem/der KlientIn als Gesprächspartner und Vermittler zur Verfügung. „Eine Intervention findet statt, wenn die Schulsozialarbeit zum Schutz einer Person vor sich selbst oder vor einer anderen Person in einen Prozess eingreift. Die schulsozialarbeiterische Intervention ist dabei nicht als eine Intervention im engeren Sinn zu verstehen, d.h. als eine konkrete Umsetzung von Massnahmen zum Schutz und zur Hilfe für selbst- und fremdgefährdete Schülerinnen und Schüler. Vielmehr nimmt bei der Intervention die Schulsozialarbeit eine Abklärung des Problems vor.“ Drilling und Stäger (2000, S. 127) unterscheiden zwischen Klasseninterventionen in der die Schulsozialarbeit die Problembearbeitung übernimmt, d.h. aktiv in den Prozess eingreift und andererseits zwischen Gruppeninterventionen, die auf Anfrage durch Lehrkräfte oder Schüler und Schülerinnen erfolgen. Diese wird in klassenhomogenen oder klassenheterogenen Gruppen, geschlechtsspezifisch oder geschlechtsunspezifisch durchgeführt und findet meist aus einem aktuellen Anlass heraus statt.

Gesundheitsförderung

Gesundheitsförderung umzusetzen heisst nach Hofer & Glauser (2001, S. 3), eine verbesserte Lebensqualität für alle anzustreben. Gesundheitsförderung geschieht in der Lebenswelt der Personen und in ihrem Alltag. Gesundheitsförderung zielt auf Veränderung des Verhaltens und der Verhältnisse. Sie ist eine gesellschaftliche und eine politische Aufgabe (Gretler, 1997).

Integrationsarbeit

„Viele Konflikte, die sich im Zusammenleben ergeben, sind nicht in erster Linie und nicht allein auf ethnische Ursachen zurückzuführen (Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Jugendsozialarbeit, 2000, S. 5), sondern in erheblichem Masse auch auf das Gefühl wechselseitiger sozialer Benachteiligung, Konkurrenz und auf das Gefühl, das durch die Ansiedlung von Aussiedlern Verdrängungsprozesse und damit Minderungen von Lebenschancen stattfinden. Die Folge ist soziale Ausgrenzung“. Von sozialer Ausgrenzung und deren Folgeproblemen

sind vor allem von Arbeitslosigkeit betroffene Familien, Alleinerziehende, Abhängige, Sozialauffällige, Straffällige betroffen.

3. Arbeitsprinzipien der Schulsozialarbeit

Die nachfolgend beschriebenen Arbeitsprinzipien erachten wir als wichtig. Es gibt aber sicher noch weitere Arbeitsprinzipien, die in der Schulsozialarbeit zum Tragen kommen können.

Niederschwelligkeit

Für Drilling, (2001) bedeutet Niederschwelligkeit, z.B. einfacher und freier Zugang zu den Angeboten (also keine Bedingungen definieren, keine langwierigen Vorabklärungen, kurze Wartezeiten). Sowie die dauerhafte Präsenz vor Ort, d.h. im Schulhaus.

Freiwilligkeit

Das Prinzip der Freiwilligkeit findet auf zwei Ebenen schulsozialarbeiterischer Tätigkeiten Anwendung: Im Rahmen der Individualhilfe wird zwischen der Anbahnung des Erstkontaktes und der Inanspruchnahme der Angebote der Schulsozialarbeit unterschieden. Während die Anbahnung des Erstkontaktes durchaus von einer Lehrkraft, einem Elternteil oder einer anderen Person initiiert werden kann, beruht die Inanspruchnahme jeglicher Angebote der Schulsozialarbeit generell auf freiwilliger Grundlage, d.h. eine Schülerin / ein Schüler muss explizit artikulieren, diese zu wollen. Im Rahmen der sozialen Gruppenarbeit oder Projektarbeit wird unterschieden, in welchem Rahmen diese durchgeführt wird: Findet die soziale Gruppenarbeit oder Projektarbeit innerhalb der Schulzeit statt, sind die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme grundsätzlich verpflichtet, findet sie ausserhalb der Schulzeit statt, ist die Teilnahme freiwillig (Drilling & Stäger, 2000, S. 118).

Schweigepflicht

Die SchulsozialarbeiterInnen unterliegen der beruflichen Schweigepflicht und dem Amtsgeheimnis. Vom Amtsgeheimnis können sie nur durch die VorsteherIn der Vormundschaftsbehörde entbunden werden (Drilling & Stäger, 2000, S. 118)

Einbezug aller Personen im Umfeld der Schule

Im Rahmen der Schulentwicklung wird der Förderung einer positiven Schulhauskultur viel Bedeutung beigemessen. Eine positive Schulhauskultur zeichnet sich aus der klaren Kommunikationsstrukturen sowie der Übernahme von Verantwortung durch alle im Schulhaus Beteiligten. Die Schulsozialarbeit unterstützt diesen Prozess (Drilling & Stäger, 2002, S. 124)

Zusammenarbeit mit anderen Diensten

Externe Helferorganisationen wie zum Beispiel die Vormundschaftsbehörde, Schulpsychologischer Dienst, Schulärztlicher Dienst und die Familien und Erziehungsberatung arbeiten eng mit der Schulsozialarbeit zum Wohle der Schüler und Schülerinnen zusammen. Die Schulsozialarbeit ist auf eine interdisziplinären Zusammenarbeit mit diesen und anderen Helferorganisationen angewiesen. Dabei übernimmt die Schulsozialarbeit bei Bedarf eine Vernetzungsfunktion: Nach Bedarf sucht die Schulsozialarbeiterin eine Fall oder Themenbezogene Zusammenarbeit mit den Helferorganisationen. Bei gegebener Indikation werden Fälle der Einzelhilfe an weiterführende Instanzen vermittelt die spezialisiert sind für das jeweilige Thema (Drilling & Stäger, 2000, S. 35–36)

4. Ziele der Schulsozialarbeit

Die nachfolgend beschriebenen Ziele stellen eine Auswahl dar. Es gibt aber sicher noch weitere Ziele, die je nach Situation, in der Schulsozialarbeit zum Tragen kommen können.

Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung

„Schulsozialarbeit soll die Persönlichkeit des Schülers der Schülerin stärken, sie oder ihn zu eigenverantwortlichen Handeln und zur Wahrnehmung von Aufgaben für die Gemeinschaft befähigen, sowie auf berufliche Qualifizierung und das Leben in der Erwachsenenwelt vorbereiten“ (Schrom, 2001).

Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit

„Die Schulsozialarbeit ist die ganzheitliche, lebensweltbezogene und lebenslagenorientierte Förderung und Hilfe für Schülerinnen und Schüler, in Zusammenwirken mit der Institution Schule.“ In der lebensweltorientierten

Arbeit stehen die individuellen und sozialen Entwicklungen in den Lebenswelten von Schülerinnen und Schüler im Vordergrund, sowie auch das Zusammenwirken und das Zusammenarbeiten von Schule, Eltern und verschiedenen Helferorganisationen (Landeswohlfahrtsverband Württemberg-Hohenzollern, 2000, S. 13).

Die Institution Schule ist ein wichtiger Bestandteil der Lebenswelten von Schülerinnen und Schüler und sollte deshalb nicht nur als „Lernfabrik der Wissensvermittlung“ als solche gesehen und verstanden werden, sondern sie sollte vor allem in Bereichen von belastenden Lebensereignissen und von Lebensmöglichkeiten, die im täglichen Leben von Schülerinnen und Schüler erfahren werden, durch eine einfühlsame und sensible Haltung, seitens Schule bzw. dem/der Schulsozialarbeiter(in), erfasst und angesprochen werden (Drilling, 2001).

Die ganzheitliche Behandlung der Probleme von Schülern ist erforderlich anstatt nur die Symptombehandlung des Problems (vgl. Wulfers 1992, S. 55f).

Problemkompetenz

„Schulsozialarbeit arbeitet präventiv mit den Stärken der Schülerinnen und Schüler und unterstützt sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung ... Schulsozialarbeit unterstützt Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern beim Aufbau einer Beziehungskultur, die zu einem verbesserten Schulhausklima beiträgt. Auf dieser Grundlage können Sozialkompetenzen entwickelt bzw. erweitert werden und kann Konflikten offen und konstruktiv begegnet werden. Schulsozialarbeit handelt im Interesse der Schülerinnen und Schüler. Sie bietet niederschwellige Beratungs-, Begleitungs- und Interventionsangebote. Insbesondere Schülerinnen und Schüler in schwierigen Situationen sollen dadurch bei ihren individuellen Lösungsprozessen unterstützt werden“ (Drilling & Stäger, 2000, S. 118–119).

Unterstützung der Eltern

Eltern in Krisensituationen haben häufig Schwellenängste, wenn es darum geht, professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen. In der Schulsozialarbeit finden sie Personen, die ihnen weiter Hilfe vermitteln können und ihnen ermöglichen, Konflikte niederschwellig anzusprechen (Drilling & Stäger, 2000, S. 125).

Das heisst konkret: Eltern erhalten kurzfristig niederschwellige Hilfestellungen in Bezug auf ihre Kinder. El-

tern werden durch Vermittlung an andere Helferorganisationen in Hilfsprozesse eingebunden.

Entlastung/Zusammenarbeit der Lehrer

Zunehmend erkennen Lehrkräfte Probleme, die ausserhalb ihres Aufgabenbereichs liegen und somit Unterstützung durch Helferorganisationen erfordern. Durch frühzeitiges Erkennen solcher Problemsituationen und das Schaffen entsprechend niederschwelliger Hilfsangebote können einschneidende Massnahmen wie Fremdplatzierung umgangen werden. Dazu bedarf es der Prävention vor Ort. Im Rahmen einer interdisziplinären Zusammenarbeit bietet die Schulsozialarbeit den Lehrkräften Unterstützung im Konfliktfall und in der Präventionsarbeit (Drilling & Stäger, 2000, S. 124).

Das heisst konkret: – Lehrkräfte erhalten niederschwellige Hilfestellungen bei Problemen von und mit Schülerinnen/Schüler. Lehrkräfte erhalten Unterstützung bei der Konzeption und Umsetzung von Präventionsanliegen. Lehrkräfte erhalten niederschwellige Hilfestellungen bei der Elternarbeit. Lehrkräfte werden bei der Inanspruchnahme von Hilfsangeboten anderer Helferorganisationen unterstützt.

AUSWERTUNG DER KONZEPTE

Das Schulinspektorat Basel-Landschaft führte im Rahmen des Aufbaus eines Dienstes „Schulsozialarbeit“ eine Befragung bei allen Gemeinden des Kantons durch. Erfragt wurde der Stand der Installierung der Schulsozialarbeit oder vergleichbaren Dienstes. Ebenso wurde um die Zusendung allfälliger Konzepte gebeten. Auf der folgenden Seite findet sich die Übersicht, die alle Antworten umfasst, die ein Konzept zurückgesendet haben. Details zu den Standorten (z.B. Schulstufe, Stellenprozente finden sich auf der Homepage www.schulsozialarbeit.ch).

BERÜCKSICHTIGTE KONZEPTE

Arbeitsgruppe Sekundarstufe 1 Zwingen (2001). Schulsozialarbeit Sekundarstufe 1 – Zwingen.

Einführung Schulsozialarbeit an der Kreisrealschule Binningen-Bottmingen, (2002).

Ernst & Stalder, (2001). Konzept Schulsozialarbeit in der Real – und Sekundarschule Oberwil/Biel – Benken.

Geisser, Sandra & Stengel, Peter (2002). Konzept Schulsozialarbeit Reinach, Gemeinde Reinach.

Gerber, Simon, (1999). Projekt Schulsozialarbeit, Trägerverein Come-in-come-out, Liestal.

Grobkonzept Schulsozialarbeit Allschwil.

Konzept Schulsozialarbeit, (2002). KV Schulen Muttenz, Gemeinde Muttenz.

Mühlemann, Lukas. (2002). Schulsozialarbeit an der Sekundarschule Aesch.

Portenier, Yvonne, in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgruppe Schulsozialdienst. (2002). Rahmenkonzept für die Schulsozialarbeit an der Sekundarschule I in Frenkendorf und Füllinsdorf.

Rohner, Silva. (2002). Schulsozialarbeit an der Oberstufe Birsfelden.

Schulpflege Münchenstein, Arbeitsgruppe Schulsozialarbeit, Konzept Schulsozialarbeit an der Sekundarstufe I in Münchenstein.

Schulsozialarbeit: Rahmen – Pflichtenheft. (2001). Gemeinde Sissach.

Tobler, Marc. (2002), Schulsozialdienst Beratungsstelle Christina Vogel, Realschule Gelterkinden.

Wüthrich, Alfa. (2002). Grobkonzept Jugendbeauftragte Pratteln.

Übersicht nach Auswertung der Konzepte

	Aesch	Reinach	Muttenz	Oberwill / Biel-Benken	Binnigen / Botmingen	Münchenstein	Gelterkinden	Frenkendorf / Allschwil/ Schönenbuch	Zwingen	Pratteln	Sissach	Birsfelden	Liestal
Angebot der Schulsozialarbeit													
Einzelgespräche	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	
Gruppengespräche	●	●						●		●		●	
Mitarbeit bei Projekten	●	●	●	●		●		●	●	●		●	
Informationen/Öffentlichkeitsarbeit	●	●	●	●		●		●	●	●	●	●	●
Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit													
Gewalt – Drogenprävention	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●
Krisenintervention	●	●		●	●			●		●	●	●	
Gesundheitsförderung		●		●	●	●	●	●	●	●			●
Integrationsarbeit		●				●		●	●	●		●	
Arbeitsprinzipien der Schulsozialarbeit													
Niederschwelligkeit	●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●
Freiwilligkeit	●	●		●		●		●	●	●	●	●	
Schweigepflicht X	●	●		●		●	●	●	●	●	●	●	
Einbezug weiterer Personen im Umfeld Schule	●	●	●	●		●		●	●	●	●	●	●
Zusammenarbeit mit anderen Diensten	●	●	●		●	●		●	●	●	●	●	●
Ziele der Schulsozialarbeit													
Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung	●	●	●	●	●	●		●	●	●		●	
Lebensweltorientierte Arbeit	●	●	●	●		●		●	●	●		●	●
Problemlösungskompetenz	●	●		●	●	●		●	●	●		●	
Unterstützung der Eltern	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Entlastung der Lehrer	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Quelle: Unterlagen über Konzepte, wie sie auf www.schulsozialarbeit.ch verzeichnet sind, sowie beim Schulinspektorat Basel-Landschaft (R. Glauser) im Rahmen einer Befragung im Jahr 2002 archiviert wurden.

FAZIT

Folgende Hinweise liefern die ausgewerteten Konzepte:

Wir haben festgestellt, dass die Konzepte in ihrer Darstellung (d.h. Struktur/Gliederung) sehr unterschiedlich sind.

Alle Kriterien sind zu mindestens 50 % in den Konzepten enthalten sind. Am wenigsten definiert wurden lediglich die Kriterien „Gruppengespräch“ und „Integrationsarbeit“ (7 von 14). Im Gegenzug erwähnen fast alle (13 von 14) Konzepte die Kriterien „Unterstützung der Eltern“ sowie „Entlastung der Lehrer“.

Aus der Praxis wissen wir, dass gewisse Themen (z.B. Sexualität) für Jugendliche/Kinder einfacher und offener zu besprechen sind mit einem Ansprechpartner des gleichen Geschlechtes. Gerade die geschlechtsspezifischen Themen, sind in dieser Altersstufe von zentraler Bedeutung.

An den meisten Orten ist nur eine Person angestellt. Dies bedeutet, dass nur ein Geschlecht vorhanden ist. Für uns stellt sich die Frage, wie eine geschlechtsspezifische Beratung unter diesen Voraussetzungen statt finden kann.

In den meisten Konzepten (13) wird die Schulsozialarbeit für SchülerInnen der Oberstufe angeboten. Aus unserem Verständnis der sozialen Arbeit ist die Schulsozialarbeit auch für jüngere Menschen (Kindergarten, Primarschule) notwendig.

Aus unserer beruflichen und schulischen Erfahrung wissen wir, dass Kinder schon früher als in der Oberstufe Probleme haben können und Unterstützung in ihrer Sozialisation brauchen. Wir sehen vor allem die Förderung der Problemkompetenz in frühen Jahren als sehr wichtig an.

In der Integrationsarbeit wird versucht soziale Ausgrenzung zu verhindern und Vorurteile gegenüber „Randgruppen“ abzubauen. Die Integrationsarbeit wird nur in 7 Konzepten behandelt. Wir erachten dieses Kriterium aber als wichtig, denn in der Schule, im Freizeitbereich oder im sozialen Umfeld treffen verschiedene Menschen mit unterschiedlichen Kulturen, Sprachen, Meinungen sowie auch Vorurteilen aufeinander. Im Zusammenleben mit verschiedenen Völkern kann es (von In- und Ausländer) zu Konflikten kommen. Die Schulsozialarbeit könnte diesbezüglich vieles auffangen. Die Lehrkräfte in der Integrationsfrage von ausländischen Kindern entlasten und durch themenbezogene Projektarbeiten in der Schu-

le die Integration von ausländischen Kindern erleichtern. In Form von ausgewählten Projektarbeiten zum Thema Integration und Andersartigkeit können Kulturen den anderen Mitschülern näher und „begreifbar“ gemacht werden.

Die Gemeinden, von denen ein Konzept Schulsozialarbeit vorliegt, haben verschiedene Auffassungen was ein Konzept beinhalten sollte. Unter dem Begriff Konzept stellen sich die meisten einen Stellenbeschreibung, Pflichtenheft oder Projektbeschreibung vor. Unter Konzept verstehen wir ein Handlungsmodell, in welchem die Ziele, die Inhalte, die Methode und die Verfahren in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht sind... Methoden sind ... Teilaspekte von Konzepten, ... ein vorausgedachter Pander Vorgehensweise (Geissler & Hege, 1991, S. 23 f.). „Konzepte entstehen aus der Notwendigkeit, die Arbeit inhaltlich zu konkretisieren und stellen den Bezugsrahmen dar, in dem sich pädagogisches (therapeutisches) Handeln vollzieht. Jedes Konzept ist ein gedankliches Gebilde, welches auf der Grundlage bestimmter Vorannahmen wie z.B. einer Theorie oder einem Menschenbild gründet... Konzepte müssen flexibel sein, da sie sich innerhalb von Lebenswelten bewegen, deren Konstanz nicht zu gewährleisten ist“ (Rheinberg, 1999, S. 69ff.).

Nur 5 der 14 ausgewerteten Dokumente haben eine Methode beschrieben und zwar den systemischen Ansatz. Der systemische Ansatz eignet sich in der Schulsozialarbeit sehr gut, da nach dessen Grundsätzen „der Mensch in seinem Denken, Fühlen und Handeln nicht unabhängig von seiner Umwelt zu sehen ist. Er ist in verschiedene Systeme wie Familie, Freunde, Unternehmen, Vereine und den Staat eingebunden. Beim systemischen Ansatz liegt der Blick auf dem Ganzen. Es wird in einer kurzen prägnanten Analyse die Gesamtsituation erfasst und dann zielgerichtet unter Nutzung aller Ressourcen auf Lösungen hingearbeitet“ (Petschallies, H., 2002, S. 5).

SCHULSOZIALARBEIT IM INTERNET

Dominik Gloor, Claudia Näff, Michèle Veith, Daniel Wullschleger

DEFINITIONEN

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

Schulsozialarbeit ist sozialpädagogisches, konzeptionell begründetes Handeln (Jugendhilfe) am Ort Schule. (www.jbhth.de)

Strukturell ist die Sozialarbeit an Schulen die Verankerung von Angeboten der Jugendhilfe sowohl an als auch im Umfeld der Schule. Inhaltlich gesehen ist Sozialarbeit an Schulen der Versuch, die auf Grund gewachsener Strukturen weitestgehend vollzogene Trennung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in verschiedene Lebensbereiche zu überwinden. [...] Konzeptionell ist Sozialarbeit an Schulen daher ausgerichtet auf niedrigschwellige sozialpädagogische Hilfen für alle Schülerinnen und Schüler, i.d.R. in Form offener Freizeitangebote, spezielle Hilfen für Kinder, Jugendliche und deren Familien in Einzelfällen, die Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Kontext sowie, Gemeinwesenarbeit mit und für Kinder und Jugendliche. (www.schulreform.net)

Schulsozialarbeit ist ihrem Wesen nach Angebot der Jugendhilfe an der Schule; in der Schule oder in ihrem Umfeld zu wirken. Sie dient der Integration junger Menschen in deren Sozialraum. Sie wird von den Trägern der Jugendhilfe durchgeführt und ist ein Teil Jugendhilfeplanung des örtlichen Trägers der öffentlichen Jugendhilfe (Landkreis und kreisfreie Städte in Mecklenburg-Vorpommern.) Schulsozialarbeit kann zum Einen als schul-

bezogene Jugendarbeit im Sinne der Jugendarbeit mit Schülern und Auszubildenden (Freizeitarbeit, Schülerberatung, Arbeitsgemeinschaften) und zum Anderen als schulbezogene Jugendsozialarbeit (sozialpädagogische Hilfe für soziale benachteiligte bzw. individuell beeinträchtigte Schüler und Auszubildende) betrachtet und durchgeführt werden. Neben der schulbezogenen Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit und Jugendsozialarbeit an allgemein bildenden Schulen gibt es an den beruflichen Schulen mit sozialpädagogischen Aufgaben eine speziell Form der Schulsozialarbeit. (www.mvnet.de/inmv/land-mv/lajusa/empf-ssa.doc)

Schulsozialarbeit ist ein Instrument der Jugendhilfe bzw. Jugendarbeit. Sie versteht sich als ein spezifischer Zugang der Jugendhilfe zur eigenständigen Lebenswelt Schule. Sie hat das Ziel, auf der Grundlage, des Kind- und Jugendhilfegesetzes (KJHG§§1,11,13), neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Schule, Jugendhilfe und Jugendarbeit zu schaffen. Schulsozialarbeit arbeitet in Abstimmung und Kooperation mit den Lehrer/innen und der Schulleitung. Sie stellt eine selbständige an Kindern und Jugendlichen orientierte pädagogische Arbeit in der Institution Schule und in ihrem direkten Umfeld (Innenstadt) dar. (www.neu.kdvz.de/geseke/probuenger/pulic/produkt_detail.cfm?Produkt_ID)

Schulsozialarbeit ist eine präventive Form der Jugendhilfe zur Förderung von Kindern im schulpflichtigen Alter. Sie begibt sich in das Lebensfeld der jungen Menschen, hier an einen speziellen, für Kinder und Jugendliche besonders wichtigen Ort, die Schule. [...] Schulsozialarbeit ist eine spezifische Form der Jugendhilfe, die sich von anderen Beratungs- und Hilfeformen unterscheidet. [...] Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Angebot der Jugendhilfe, das innerhalb der Organisationsform Jugendhilfe tätig wird. [...] Schulsozialarbeit kann und soll durch ihr Wirken auch die kritische Auseinandersetzung der Schule mit sich selbst bewirken. (www.schulreform.net/ssa/?kat=infos&top=2)

Unter Schulsozialarbeit werden sämtliche Aktivitäten und Ansätze einer verbindlich vereinbarten, dauerhaften und gleichberechtigten Kooperation von Jugendhilfe und Schule – bzw. von Fachkräften der Jugendhilfe einerseits und Lehrkräften andererseits – verstanden, durch die sozialpädagogisches Handeln am Ort sowie im Umfeld der Schule ermöglicht wird. Schulsozialarbeit in diesem Sinne ist definitionsgemäß eine Aufgabe der Jugend-

hilfe. Sie bringt jugendhilfespezifische Ziele, Tätigkeitsformen, Methoden und Herangehensweisen in die Schule ein, die auch bei einer Erweiterung des beruflichen Auftrages der Lehrer nicht durch die Schule allein realisiert werden können. Schulsozialarbeit ist also eine zusätzliche Ressource, die pädagogische Qualität der Schule weiterentwickeln hilft und das Repertoire pädagogischer Arbeitsformen und Lernchancen erweitert (Olk/Bathke/Hartnuß (1996 und 2000), gültig in Sachsen-Anhalt. (www.schulsozialarbeit.net/ssadef.htm))

Schulsozialarbeit fördert insbesondere soziale Kompetenz und Mitbestimmung; im weiteren Sinne ist Schulsozialarbeit Gemeinwesenarbeit mit und für junge Menschen. Sie hat einen präventiven Ansatz (Erkennen von Gefährdung und Verhinderung ihrer Manifestierung), bedeutet niederschwellige sozialpädagogische Hilfen für alle Schülerinnen und Mitarbeiter/innen; sie ist eine Hilfe zur Alltags- und Lebensbewältigung (Intervention). Unter Schulsozialarbeit werden verschiedene Ansätze der Arbeit, sog. Arbeitsansätze verstanden und diskutiert, die zu unterschiedlichen Zielen und Arbeitsformen führen: Beratung in Konfliktfällen, wie in der alltäglichen Erziehungsarbeit, für Kinder und Jugendliche, Eltern und Lehrer; sozialpädagogische Intervention in Konfliktfällen, zumeist mit dem Ziel, die Schulfähigkeit“ wieder herzustellen; sozialpädagogische Hilfen für Schüler/innen, insbesondere solche mit Soziale- und Lernschwierigkeiten; Angebote der Schulbezogenen und offenen Kinder- und Jugendarbeit an der öffentlichen Schule. (www.landesjugendring-thueringen.de/beschluss/download/sozialarbeit_010602.pdf)

Der Begriff Schulsozialarbeit wird als Oberbegriff für alle Aktivitäten gebraucht, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit (bzw. Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schulbezogen abzubauen. So kann die unterrichtliche, soziale und psychische Situation der genannten Personengruppen verbessert werden. Die gewählten Aktivitäten sollten gleichzeitig zu einer Öffnung der Schule nach innen und aussen beitragen und eine soziale Verbesserung des Schullebens einwirken. Eine Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen, die in diesem Bereich arbeiten, ist unabdingbar. (www.jugendarbeit.ch/arbeiten/97afSS/af97_arb.htm)

Neben diesen zahlreichen und z.T. unterschiedlichen Definitionen von Schulsozialarbeit findet man im Internet verschiedenen Kategorien zum Thema: So z.B. **Internetseiten über Bücher zur Schulsozialarbeit**, zu **Zeitungsartikeln**, zu **Diplomarbeiten und Proseminararbeiten**, zu **konkreten Projekten und Konzepten**, zum **Generalthema Schulsozialarbeit**.

Projekte, als eine Methode der Schulsozialarbeit, führt z.B. die Puschkinschule Mittelschule Zwickau auf, wo der Schulsozialarbeiter 100 % in der Schule tätig ist und hat dort sein eigenes Büro hat. Andere Homepages mit ähnlichen Projekten sind z.B.:

www.dessau.de/sekundarschule.zoberberg

www.nk.shuttle.de/nk/gesnk/Projekte/Projektstage

www.iivs.de/taufk/schule/haupt/schulsoz.html

www.schule.freiepresse.de/mspuschkinz/default.htm

In der Schweiz gibt es momentan mehrere Projekte, die eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialarbeit forcieren, daraus entsteht eine neue Richtung der sozialen Arbeit, nämlich die Schulsozialarbeit. Im Internet findet man unter [www.schulsozialarbeit.ch/ ch_projekte/ ch_projekte.html](http://www.schulsozialarbeit.ch/ch_projekte/ch_projekte.html) viele Projektbeschreibungen von verschiedenen Schweizer Schulen. Schulsozialarbeit wird in der Schweiz hauptsächlich für soziale Beratung (*Einzelfallhilfe*) der SchülerInnen in der Schule eingesetzt. Die am meisten auftretenden Themen sind: Mobbing in der Schule, Gewalttätigkeiten, geschlechtsspezifische Probleme, Differenzen mit den Eltern und „das nicht mehr klar kommen mit der eigenen Verantwortung“. Neben der Einzelfallhilfe sind die Schulsozialarbeiter bei der Planung verschiedener Anlässe, (wie Ausflüge, Projekte, Feste).sehr aktiv. Weitere Punkte der Arbeit eines Schulsozialarbeiter ist die interdisziplinäre Arbeit mit Schulabgänger (Anschlussmöglichkeiten) sowie die Elternarbeit. In mehreren Schweizergemeinden ist die Schulsozialarbeit mit der Offenen oder der Mobilien Jugendarbeit oder mit dem Gemeindesozialarbeit verbunden. Zum Beispiel in Rümlang gibt es ein Projekt, das die Sozialarbeit mit der Schule Rümlang eng verbindet. Somit übernimmt der Gemeinwesen- und Jugendarbeiter von Rümlang die Aufgabe des Schulsozialarbeiters und integriert die SchülerInnen in die Jugendangebote der Gemeinde. (www.ruemlang.ch, www.aesch.ch)

Online – Angebote zur Schulsozialarbeit in der Schweiz:

Kommentierte allgemeine Links

www.schulsozialarbeit.ch

Viele Themenmaterialien, die kostenlos zum Download zur Verfügung stehen. Die Seite zeigt auch verschiedene Publikationen und ein Erfahrungsaustausch ist möglich.

www.jugend-hitzkirch.ch

Schülerbezogene Jugendhilfe

Es geht um die Verbesserung der schulischen, familiären, und beruflichen Sozialisation.

Es findet eine Projektphase bis 2004 statt. Kontaktadresse: kontakt@jugend-hitzkirch.ch

www.jugendarbeit.ch

Welche Anforderungen müssen Lehrkräfte gerecht werden, damit das Modell der integrierten Schulsozialarbeit erfolgreich umgesetzt werden kann (Andreas Frehner)

www.sbs-asps.ch

Integrierte Schulsozialarbeit Brunnmatt Bern.

Im Folgenden wird die Entstehung und der bisherige Verlauf des Projekts dargestellt und kommentiert

www.quims.ch

Ein Rahmenkonzept der Schuleinheit Waldegg in Zürich.

www.volksschulbildung.ch

Entwurf, Konzept Schulsozialarbeit an der Oberstufe der Stadt Luzern

www.hanspeter.stalder.ch

Wie weiter? Die Schulpflege der Kreisschule Mutschelen, die das Projekt „Schulsozialarbeit“ vor zwei Jahren aufgriffen, wird dies weiter verfolgen.

www.nikgugger.ch

Presse / Schulsozialarbeit im Mittelpunkt

www.aesch.ch

Warum Schulsozialarbeit?

www.2.tav.ch

Die negativen Folgen der rasanten gesellschaftlichen Entwicklung machen vor den Toren der Oberstufenschu-

le Ruggenacher keinen Halt: Lehrkräfte und Oberstufenschulpflege werden vermehrt mit wachsenden sozialen Problemen konfrontiert.

Ausland:

www.schulsozialarbeit.net

Ausführliche Informationen zur Schulsozialarbeit in Deutschland, zahlreiche Projektbeschreibungen und eine gut strukturierte und umfangreiche Linkliste .

www.internationalnetworkschoolsocialwork.com

Wer sich über die Ziele dieser Vereinigung informieren möchte, Ansprechpartner in ausgewählten Ländern sucht oder an weiteren Links interessiert ist.

www.sswaa.org

Eine Berufsorganisation von Schulsozialarbeitern an Schulen in den USA

www.members.aon.at/schulsozialarbeit

Eine sehr informative und mit vielen Links versehene Seite, die allgemeine Hinweise zur Schulsozialarbeit gibt und ausführlich drei Projekte in den Ländern Dänemark, Deutschland und Österreich vorstellt.

www.bagkjsjugendsozialarbeit.de

Unter dieser Adressen werden kontinuierlich Presse- und Projektberichte über die Arbeit der Schulsozialarbeit ins Netz gestellt.

www.gew-hessen.de

Beschreibung 10 Jahre Schulsozialarbeit an der Elly-Heuss-Knapp-Berufsschule.

www.bbs-peine.de

Schulsozialarbeit versteht sich hier als Konzept der Hilfe, Unterstützung und Vernetzung von gefährdeten Schülerinnen und Schülern in Schwierigkeiten.

www.hbs.tue.bw.schule.de

Die Schulsozialarbeit versteht sich als Bindeglied der Schule, Jugendhilfe und Gemeinwesen und sie richtet sich an alle am Schulleben direkt oder indirekt beteiligten auf den Ebenen Prävention, Intervention und Koordination.

DIE INTERVIEWS: FRAGESTELLUNGEN

Methodisches Vorgehen

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit baut – wie die bisherigen Ausführungen verdeutlichen – zwar auf einer längeren Tradition auf, hat allerdings in Bezug auf eine formalisierte und institutionalisierte Struktur, wie sie z.B. die Schulsozialarbeit verlangt, weit weniger Erfahrung.

Damit erhält die Praxis-Theorie Verknüpfung im Rahmen der vorliegenden Arbeit einen wesentlichen Stellenwert. Anhand von Interviews mit Schulsozialarbeiterinnen und Arbeitern einerseits sowie Verantwortlichen der Bildungsplanung andererseits sollen Aspekte der Zusammenarbeit, insbesondere der Anspruch auf Interdisziplinarität vertieft werden.

Die Autorinnen und Autoren der vorliegenden Studie haben sich zu folgendem Vorgehen entschieden: In einem ersten Schritt von Sichtung und Analyse vorhandener Dokumente wurden die Fragenkomplexe herausgearbeitet, die für eine Befragung von Expertinnen und Experten interessant erschienen. Als Strukturierungshilfe diente die Methode des Mindmapping. Nach einer Gruppendiskussion über die Beschränkung der möglichen Themen wurden diese für ein Leitfadengespräch aufbereitet.

Parallel dazu wurden Personen zum Interview angefragt. Ausschlaggebendes Kriterium war, dass diese Personen selbst im Bereich der Schulsozialarbeit tätig ist: als Schulsozialarbeiter/in oder Verantwortliche/r auf Seiten der Schule. In beiden Fällen kann vorausgesetzt werden, mit fachlich informierten Personen gesprochen zu haben. Die definitive Auswahl der Gesprächspartnerinnen und -partner beruhte auf pragmatischen Gründen (Bereitschaft zum Interview, zeitliche Ressourcen). Keinesfalls bilden die Meinungen einer Institution alle möglichen Aussagen der in diesem Bereich tätigen Institutionen ab. Daher hat die Diskussion des Themas in der hier vorliegenden Form exemplarischen Charakter. Folgende Fragestellungen strukturierten das Leitfadengespräch:

Leitfragen an die Schulsozialarbeiter/innen

Wie beeinflusst die Schulsozialarbeit den Schulalltag?

Wenn Sie das Ziel von Schulsozialarbeit in ein bis zwei Sätzen nennen müssten, was würden Sie sagen?

Welches sind die Themen der Schulsozialarbeit? Kann sie z.B. zum Abbau von Gewalt beitragen? Woran kann dies festgestellt werden?

Was sind aus Ihrer Sicht die grössten Erfolge, was die grössten Herausforderungen bei der Zusammenarbeit mit Lehrkräften?

Inwiefern ist Schulsozialarbeit für Lehrkräfte entlastend und unterstützend?

Fühlen Sie sich als Kooperationspartner/in? Wo empfinden Sie die Zusammenarbeit als hilfreich, wo als belastend?

Welche Methoden wenden Sie im Schulalltag an?

Hat sich gezeigt, dass bestimmte Aufgaben eine spezifische Methode verlangen?

Gibt es die Methode bei Ihrer Arbeit oder müssen Sie flexibel wählen können?

Inwieweit müssen die Methoden von der Zielgruppe abhängig gemacht werden? Arbeiten Sie z.B. mit „schwierigen“ Schüler/innen anders als mit anderen Schüler/innen?

Können Sie ein konkretes Beispiel für ein methodisches Vorgehen aufzeigen? Wo stossen Sie trotz guter Methoden an Grenzen?

Gibt es Herausforderungen in Ihrer Arbeit, die Sie bis heute nicht beantworten können? Was brächten Sie dazu?

Auf welche Ressourcen, auf welche Fähigkeiten müssen Sie als Schulsozialarbeiter/in zurückgreifen können, um Ihre Arbeit optimal zu erfüllen?

Über welche sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Fähigkeiten und Kenntnisse müssen Sie verfügen? Ist Schulsozialarbeit mehr als der „gesunde Menschenverstand“?

Welchen Beitrag leistete die Ausbildung an der HFS/FHS, dass Sie heute Ihre Arbeit erledigen können? Müssen die Ausbildungseinrichtungen speziellere Kenntnisse vermitteln? Oder kann man das, was Sie lernen erst nach der Grundausbildung z.B. in Weiter- und Fortbildung lernen? Wieviel Berufserfahrung braucht es, um Schulsozialarbeiter/in zu werden?

Welche Infrastruktur ist unbedingt notwendig?

Brauchen Sie auch schulpädagogisches Wissen? Welches?

Leitfragen an die Schulverantwortlichen/Lehrkräfte

In welchen Bereichen/bei welchen Themen stösst Schule ohne Schulsozialarbeit an Grenzen?

Wozu ist Schule da? Hat Schule einen Erziehungsauftrag oder einen Bildungsauftrag?

Kann man beide Bereiche überhaupt trennen oder besteht nicht eine Überlappung?

Was hat zur Einführung von Schulsozialarbeit in Ihrer Schule geführt?

In welchen Bereichen wirkt die Schulsozialarbeit unterstützend?

Gibt es „klassische“ Themen, bei denen Sie die Unterstützung dringend benötigen? Gibt es Bereiche, in denen Sie die Unterstützung nicht brauchen?

Wo bzw. in welchen Bereichen hat sich die Situation in Ihrem Schulhaus seit der Einführung positiv verändert? Wo negativ?

Können Sie sich ihre Schule heute überhaupt noch ohne das Angebot der Schulsozialarbeit vorstellen?

Wo sind aus Ihrer Sicht die grössten Herausforderungen bei der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit?

In welchen Themen gibt es grosse Übereinstimmung?

In welchen Themen gibt es die meisten

Schwierigkeiten/Unterschiede?

Bei welchen Zielgruppen ist die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit am notwendigsten?

Welche Bedeutung hat die Schulsozialarbeit bei der Elternarbeit?

Gibt es eine gemeinsame Strategie/ein gemeinsames Vorgehen mit der Schulsozialarbeit? Haben Sie ein arbeitsteiliges Vorgehen? Wie sieht es konkret aus?

Bei welchen Eltern stossen Sie auch mit der Unterstützung der Schulsozialarbeit an Grenzen? Was bräuchten Sie noch, um mit diesen Eltern zusammenarbeiten zu können?

Können überhaupt alle Eltern zur Zusammenarbeit mit der Schule motiviert werden? Wäre es wünschenswert?

INTERVIEW MIT DAVID STALDER UND SILVI KÄSTLI, SCHULSOZIALARBEIT OBERWIL BL

Dominik Gloor, Claudia Näff, Michèle Veith, Daniel Wullschleger

Kurze Beschreibung der Schulsozialarbeit in Oberwil BL:

Schulstufe: Oberstufe Real, Sekundar, BWK, KK

Anzahl Schulhäuser: 2

Anzahl SchülerInnen: 550

Anzahl Lehrkräfte: 70

Stellenprozente: 40 % (20 % & 20 %)

Ausbildung: Sozialpädagogin / Soziokultureller Animator

Eigenes Büro im Schulhaus vorhanden: Nein, Büro und Beratungsraum werden mit dem Schulpflegesekretariat und/oder Nebenraum zu Klassenzimmer geteilt

Das Interview wurde im Sommer 2003 geführt.

Wie beeinflusst die Schulsozialarbeit den Schulalltag?

Die Situation des Einzelnen, wie auch einer ganzen Klasse kann sich verbessern und das wirkt sich positiv auf das Schulklima aus. Durch dieses Angebot wird somit eine Verbesserung der Schulsituation der Schülerinnen und Schüler erreicht. Das Ziel ist es, die Ursachen zu finden, welche hinter den eigentlichen schulischen Problemen stehen, zum Beispiel: Stress und Blockierung. Das Angebot ist da, um diese Blockierungen und schulische Probleme zu lösen. Es geht darum die Schulsozialarbeit zu integrieren und dadurch das Wohlbefinden der Schüler zu steigern. Nicht nur die „Rambozambo“ Schüler, sondern auch die unauffälligen zurückgezogenen Schüler, welche Mühe haben, den Anschluss in der Klasse zu finden, profitieren von diesem Angebot.

Welches sind die Themen der Schulsozialarbeit? Kann sie z.B. zum Abbau von Gewalt beitragen? Woran kann dies festgestellt werden?

Alle Themen von und ausserhalb von der Schule sind wichtig, zum Beispiel: Geschlechtsidentität, Freunde, Lernschwierigkeiten, kulturelle Unterschiede, Lebensfragen und Ängste. Man müsste die Gewaltbereitschaft über

längere Zeit messen, um eine Aussage über die Auswirkung der Schulsozialarbeit feststellen zu können.

Was sind aus ihrer Sicht die grössten Erfolge, was die grössten Herausforderungen bei der Zusammenarbeit mit Lehrkräften?

Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften verläuft unterschiedlich bei uns, einige gehen sehr offen auf uns zu, andere sind eher zurückhaltend und skeptisch der Schulsozialarbeit gegenüber. Wir verhalten uns sehr kooperativ gegenüber den Lehrkräften. Da einige Lehrer wie auch wir teilzeitig arbeiten, sehen wir diese seltener. Es braucht viel Aufwand von unserer Seite, regelmässigen persönlichen Kontakt zu pflegen. In der Regel kommen die Lehrer erst zu uns, wenn es schon Schwierigkeiten gibt. Für uns ist es eine grosse Herausforderung „den Topf“ der Stellenprozente zu teilen und zusätzlich das Netzwerk zu pflegen, so dass der Austausch gut funktioniert. Auf der Seite der Beratung der Schülerinnen und Schüler ist es oft so, dass zu den festen Präsenzzeiten nicht soviel passiert, sondern auch ausserhalb dieser Zeiten. Wenn wir darum nur den Dienst innerhalb der offiziellen Arbeitszeit machen würden, würden wir die Hälfte verpassen. Wir müssen deshalb flexibel sein, um die Kontakte zu den Lehrern zu pflegen. Eine weitere Herausforderung ist die Einstellung des Einzelnen gegenüber der Serviceleistung der Schulsozialarbeit, welche Brille die Lehrer aufsetzen, zum Beispiel die Mangelbrille oder die Ressourcen-Brille. Wenn die Zusammenarbeit stattfindet, ist eine gute Arbeit möglich und eine kooperative Arbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern vorhanden und das sind dann auch die Highlights. Häufig nimmt eine Lehrperson nur Kontakt auf, wenn sie schon eine positive Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit erlebt hat. Die Einstellung der Schulsozialarbeit gegenüber ist sich am ändern, aber es braucht Zeit.

Welche Methode wenden Sie im Schulalltag an?

Je nach Situation entscheiden wir, welche Methoden wir anwenden. Um ein Beispiel zu geben, in einer Schulklasse gab es eine Mobbing Situation. In dieser Situation suchten wir einen Interessenausgleich. Wir sprachen mit dem Opfer und mit der Gruppe, welche die Situation ausgelöst hatten. In diesem speziellen Beispiel, haben wir geschlechtergetrennt gearbeitet. Wir gaben der Gruppe den Auftrag, einen Vertrag auszuarbeiten, so dass jeder

Einzelne ein Ziel formuliert, um das Mobbing zu stoppen. Was kann jeder dazu beitragen, um das Ziel zu erreichen. Jeder überlegte für sich, was er in Zukunft, positives mit seinem Schulkollegen machen könnte. Zum Beispiel: Ich grenze ihn auf dem Schulhof nicht mehr aus.

Weitere Methoden sind: Konfliktbearbeitung, Einzelberatungen, Elternarbeit, Projektgruppen, Gruppenarbeit und Mitarbeit an Präventionsprojekten. Eine besondere Herausforderung stellt die Arbeit mit grossen Gruppen dar. Da wir nicht in der Position des Lehrers sind, kann es vorkommen, dass die Schülerinnen und Schüler der Meinung sind, sie können jetzt die „Sau“ rauslassen. Wir müssen uns für eine solche Stunde deshalb gut vorbereiten. Für uns ist wichtig, je nach Situation, flexibel und angepasst handeln zu können, das heisst: Methoden Vielfalt.

Auf welche Ressourcen, auf welche Fähigkeiten müssen Sie als Schulsozialarbeiter/in zurückgreifen können, um Ihre Arbeit optimal zu erfüllen?

Wir finden schulsozialpädagogisches Wissen braucht es, aber das „learning by doing“ ist uns auch sehr wichtig. Als Voraussetzung für die Schulsozialarbeit sehen wir das pädagogische Grundwissen, Erfahrung mit Methoden, um zu wissen, welche Interventionsmöglichkeit sinnvoll ist. Wir legen einen besonderen Wert auf die systemische Sichtweise. Wir finden es sinnvoll, eine spezifische Fortbildung zu machen, doch ist es nicht vorteilhaft, gerade nach der Grundausbildung eine Weiterbildung zu machen. Es braucht zusätzlich eine gewisse Berufserfahrung. Den Fachaustausch pflegen wir zum Beispiel in der Regio-Sitzung. Geplant ist an dieser Sitzung, eine Interventionsgruppe zu lancieren. Wir als Team tauschen uns wöchentlich aus.

Das Weiterbildungsangebot der FHS geht gut auf die Bedürfnisse der Schulsozialarbeitenden ein. Ich wünsche mir mehr Öffentlichkeitsarbeit, so zum Beispiel auch, dass an LehrerInnenseminaren zu Schulsozialarbeit informiert und gearbeitet wird.

Als Infrastruktur finden wir es wichtig, dass ein zentralgelegenes Büro vorhanden ist, so dass man auch mal die Türe offen halten kann, damit die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben hineinzuschauen. Weiter sind Räume für Gruppenarbeiten wichtig. Es wäre schön, wenn die Kommunikation mit den Lehrern per Computer (Internet) gewährleistet wäre. Ich wünsche

mir ein Büro, das mehr hat als zwei Stühle, in dem man sich wohlfühlt, d.h. keine Abstellkammer ist. Die Infrastruktur kommuniziert auch. Sie drückt Wertschätzung und Ernsthaftigkeit der Schule gegenüber der Schulsozialarbeit aus. Zur Zeit begnügen wir uns mit einem Flipchart, wir würde für Projekte auch gerne mal mit Videos und Fotos arbeiten können.

INTERVIEW MIT FRANK BRODMANN, SCHULSOZIALARBEITER IN MUTTENZ BL

Isabelle Brechbühl, Barbara Bottazzini, Matthias Meier, Bülent Tanriverdi, Gabriela Willimann

Schulstufe: Sekundar-, Realschule

Anzahl Schulhäuser: 5

Anzahl SchülerInnen: 742

Anzahl Lehrkräfte: 38 (nur KlassenlehrerInnen Sek. u. Real)

Stellenprozente: 70 %

Ausbildung: dipl. Sozialpädagoge HFS BB / Paar- und Familienberater FH Zürich

Eigenes Büro im Schulhaus vorhanden: ja

Das Interview wurde im Sommer 2003 geführt.

Ziele und Themen der Schulsozialarbeit

Laut Herr Brodmann ist die Arbeit an einem guten Schulhausklima eines der Hauptziele, die er zur Zeit in MuttENZ als Schulsozialarbeiter anstrebt. Für ein gutes Schulhausklima braucht es unter anderem Offenheit, Transparenz, eine Konflikt- und Streitkultur, Kritikfähigkeit, Verantwortung und Mitbestimmung, Lob und Belohnung und ein wertschätzendes Arbeitsklima. Ein gutes Schulhausklima ist wichtig, da es sich auf SchülerInnen, LehrerInnen und den Schulbetrieb allgemein positiv auswirkt. Weitere Themen der Schulsozialarbeit sind bei den SchülerInnen die Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung der Persönlichkeit, die Stärkung und Unterstützung von Problemlösungs- und Sozialkompetenz und die Unterstützung im Konfliktfall und in Krisensituationen. Den Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten steht die Schulsozialarbeit beratend und unterstützend zur Verfügung.

Überprüfbarkeit der Zielsetzungen

Auf die Frage, inwiefern die oben genannten Ziele überprüft werden können, antwortet Herr Brodmann: „Man kann diese nicht im herkömmlichen Stil messen.“ Für eine Überprüfung der vereinbarten Ziele braucht es eine vorgängige Problem- und Zieldefinition und je nach Thema einen ausgehandelten Vertrag mit den ratsuchen-

den Personen. Durch Rückmeldungen von der Lehrerschaft, sowie teilweise den SchülerInnen und Eltern stelle er fest, dass man die Schulsozialarbeit inzwischen kennt und diese zu einem grossen Teil nutzt und erfolgversprechende Wirkung zeigt.

Zusammenarbeit mit Lehrkräften

Herr Brodmann beschreibt die Anfangsphase seiner Tätigkeit, in der er sich und seine Arbeit in allen Schulklassen der Sekundarschule 1 vorgestellt hat. Dabei war es ihm wichtig, Vorurteile und falsche Erwartungen gegenüber ihm und der Schulsozialarbeit zu korrigieren und/oder abzubauen. Nach diesem ersten Kontakt – schätzte er die Kooperationsbereitschaft der LehrerInnen nach deren Aussagen und Reaktionen unterschiedlich ein. Von einer ersten Gruppe war anzunehmen, dass sich eine rasche kooperative Zusammenarbeit ergeben würde. Bei der zweiten Gruppe wurde eine Zusammenarbeit begrüsst, stand jedoch nicht unmittelbar bevor, während er bei der dritten Gruppe eher eine gewisse Zurückhaltung der SSA oder seiner Person gegenüber wahrnahm. Die Einschätzung, die Herr Brodmann zu Beginn gemacht hatte, bestätigte sich innerhalb des ersten Arbeitsjahres weitgehend. Nach einer ersten Phase, die er als „Durst- und Lehrstrecke“ bezeichnet, wertet er die zustande gekommene Zusammenarbeit und Offenheit zu den meisten Lehrkräften als Erfolg. Er werde inzwischen von LehrerInnen bei Schwierigkeiten rege kontaktiert und für eine lösungsorientierte Bearbeitung zugezogen. Da seine Arbeitsmethoden weitgehend auf positive Resonanz gestossen sind, habe sich dies auch innerhalb der 5 Schulhäuser rasch herumgesprochen. Dies sei die beste Werbung für ihn und die Schulsozialarbeit in Muttenz.

In Bezug auf die Erfolge in der Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft betont Herr Brodmann, die Integration der Schulsozialarbeit in Muttenz befindet sich auf einem guten Weg. Er meint: „Mit den ersten beiden Gruppen ist etwas entstanden in diesem Jahr. Dies ist für alle sehr positiv, obwohl dieser Prozess weitergeht und nicht abgeschlossen ist.“

Herausforderungen in der Zusammenarbeit

Eine der grössten Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften beschreibt Herr Brodmann wie folgt: „Ich möchte, dass die Lehrerschaft erkennt, dass ich nicht gegen, sondern mit ihnen an den selben

Zielen arbeite. Es muss auch möglich sein, kritische Aspekte zu thematisieren und den Lehrpersonen mitzuteilen, dass sie mal eine andere Methode im Umgang mit den SchülerInnen ausprobieren sollen, ohne dass sich die betreffenden Personen deswegen angegriffen fühlen.

Schulsozialarbeit als Entlastung und Unterstützung

Damit Schulsozialarbeit die Lehrkräfte entlasten kann, müssen die Ziele und Erwartungen an die Schulsozialarbeit geklärt werden. Eine wichtige Bedingung und Unterstützung ist, dass die LehrerInnen genügend Zeit zur Verfügung stellen, um z.B. mit ganzen Klassen zu arbeiten. Herr Brodmann betont, dass er sich als Kooperationspartner der Lehrkräfte sieht: „Es ist mir wichtig, auch nach Einführung des neuen Schulbildungsgesetzes im Kanton Baselland weiter nach dem Kooperationsmodell zu arbeiten. Deshalb darf die Schulsozialarbeit nicht der Schulleitung unterstellt sein. Es widerspricht sich, einerseits Aufträge von der Schulleitung zu erhalten und andererseits als unabhängige, neutrale Person an den Schulen zu arbeiten.“

Hilfreiche Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften empfindet Herr Brodmann als sehr wichtig und hilfreich, wenn die Schulsozialarbeit von den Lehrpersonen akzeptiert und nicht unerreichbare Forderungen an diese gestellt werden. Eine gleichberechtigte Zusammenarbeit ist anzustreben: „Eine Fachperson zieht eine andere Fachperson bei, die von „ aussen“ kommt und noch nicht in das Geschehen involviert ist oder sich bereits eine feste Meinung über Klassen oder Einzelpersonen gebildet hat. Wenn ich diese Haltung spüre, ist das bereits eine grosse Hilfe.“

Belastende Zusammenarbeit

Schwierig ist für Herrn Brodmann die Tatsache, dass es auch LehrerInnen gibt, die über Probleme mit ihren Klassen klagen, die jedoch weder die Schulsozialarbeit noch eine andere Beratungsinstitution als Unterstützung beiziehen. Dies alleine ist noch nachvollziehbar, ergänzt aber : „ Ich habe Mühe, wenn die Lehrpersonen meinen, dass man sowieso nichts (mehr) machen oder ändern könne.“ Klärungsversuche mit solchen Lehrpersonen erlebt Herr Brodmann meist als schwierig und unbefriedigend. Eine produktive Zusammenarbeit mit LehrerInnen

sei ausserdem dort schwierig, bei denen er weder Offenheit noch die nötige Wertschätzung den SchülerInnen gegenüber erkennen kann. „Mit einer solchen Grundhaltung habe ich Mühe.“ Herr Brodmann betont, dass die oben genannten Gründe, die zu einer belastenden Zusammenarbeit führen könnten glücklicherweise nur ganz selten sind.

Methoden der Schulsozialarbeit

Die von Herrn Brodmann am häufigsten angewandte Methode ist das Einzel- oder Gruppengespräch: „Das Gespräch ist das wichtigste Mittel, das ich einsetze. Es handelt sich dabei um systemische, lösungsorientierte Einzel- und Gruppengespräche.“ Herr Brodmann macht deutlich, dass es zuerst um ein „Joining“ geht, um einen Aufbau einer positiven Arbeitsbeziehung zu den Betroffenen. „Dabei ist wichtig, dass ich nicht damit beginne, Ratschläge zu geben, sondern aktiv zuhöre und versuche herauszufinden, was die Person am meisten beschäftigt und wie das eigentliche Problem definiert werden kann. Gerne setzt Herr Brodmann auch freizeitpädagogische oder sonstige Projekte bei seiner Arbeit ein. Er erklärt uns den Ablauf eines freizeitpädagogischen Projektes: Zusammen mit einem Segelfachmann habe er mit einer Knabengruppe einer 2. Sekundarklasse in August ein Floss gebaut und damit seien sie den Rhein hinunter bis nach Basel gepaddelt. Das Projekt wurde während einer Monatswanderung durchgeführt, die Jungs mussten aber auch einen Teil ihrer Freizeit daran geben. Obwohl das Ganze auch eine lockere und humorvolle Seite hatte, wurde mit konkreten vereinbarten Zielsetzungen gearbeitet. Die Ergebnisse wurden gemeinsam ausgewertet und vereinbart, wie man diese in den Schulalltag übertragen kann.

Mit solchen Projektmethoden, die nicht im gewohnten Umfeld stattfinden, hat Herr Brodmann sehr gute Erfahrungen gemacht. Dies stellt für ihn eine gute Möglichkeit dar, nahe an eine Gruppe heranzukommen und eine gute Beziehung aufzubauen. Nicht immer ist es jedoch möglich und sinnvoll, eine solche Methode einzusetzen.

Herr Brodmann ergänzt, dass er oft auch spielerische Übungen (z.B. themenzentriertes Theater usw.) bei Gruppenarbeiten einsetzt. Diese Art ein Thema anzugehen, sei teilweise für die SchülerInnen verwirrend aber oft auch sehr humorvoll. Herr Brodmann präzisiert: „Bei den Auswertungsgesprächen erkennen die meisten Schü-

lerInnen den Zusammenhang zwischen den Übungen und den aktuellen Themen in der Klasse.“

Laut Herrn Brodmann verlangen manche Problemsituationen nach einer spezifischen Methode. Als Beispiel nennt er körperliche Gewalt. Dort steht für ihn folgendes im Vordergrund: „Obwohl es relativ einfach tönt, geht es zuerst darum, mit den Beteiligten („Opfer und Täter“) in Kontakt zu treten. Dies kann zum Beispiel direkt oder über eine Lehrperson geschehen. Manchmal bewährt es sich auch, auf die betroffene Personen zuzugehen.“ Solche, heiklen Aufgaben verlangen ein vorsichtiges und überlegtes Vorgehen, ebenso ist wichtig, nicht zu schnell etwas Bestimmtes erreichen zu wollen. Beim Thema häusliche Gewalt arbeitet Herr Brodmann oft mit KollegInnen vom Sozialdienst Muttenz zusammen. So ist es möglich, gemeinsam auf eine Lösung hinzuarbeiten.

Herr Brodmann betont, dass es auch im Umgang mit häuslicher Gewalt noch andere Methoden gäbe. Doch für ihn hat sich die oben beschriebene Zusammenarbeit mit den Sozialen Diensten sehr bewährt. Es sei für ihn wichtig, als Schulsozialarbeiter Kenntnisse über verschiedene Methoden zu haben, diese adäquat einzusetzen und flexibel in der Auswahl zu bleiben. „Es gibt verschiedene Methoden die eingesetzt werden können, ich bleibe aber flexibel und entscheide, welches die geeignete ist und mit welcher ich die Problemlösung am besten angehe.“ Bei der Methodenwahl achtet Herr Brodmann auch sehr auf die Zielgruppe. So z.B. bei der Arbeit in einer Klasse mit auffälligen Knaben: „Es sollte nicht sein, dass ich das gleiche wieder mache, was die Knaben bereits von der Lehrperson oder vom Elternhaus her kennen. Ich versuche jeweils möglichst anders zu intervenieren.“

Herr Brodmann erzählt weiter, dass es gerade in solchen Situationen auch wichtig ist, mit direkt betroffene Knaben in Einzelgesprächen weiterzufahren. Ab und zu stösse er bei seiner Arbeit auch an Grenzen: „Ein Problem analysieren ist das eine, der Umgang mit Widerständen und mangelnder Motivation der KlientInnen das andere.“ Dies ist oftmals unbefriedigend, gehört aber zum Alltag und ist Realität.

An Grenzen stösst er auch durch die Freiwilligkeit der Schulsozialarbeit. Dies, obwohl er klar an diesem Grundsatz festhält und ihn begrüsst: „Ich bin der Meinung, dass man Jugendliche vor einen „Entweder-Oder-Entscheid“ stellen und sie entscheiden lassen kann. Denn meistens reicht es nicht, wenn SchülerInnen nur gesagt wird, geh

mal bei Herrn Brodmann vorbei. „Da braucht es mehr Motivationsarbeit von der Lehrerschaft.“ Ungünstig ist, wenn SchülerInnen zu einem Gespräch beim Schulsozialarbeiter gezwungen werden, ausser beim Erstgespräch. „Es bringt nichts, wenn SchülerInnen völlig unmotiviert sind und nur die Zeit bei mir absitzen.“

Im weiteren ist es für Herr Brodmann schwierig, wenn er bei Bedarf nicht mit dem ganzen Familiensystem arbeiten kann. Sei es weil die Bereitschaft nicht von allen Betroffenen da ist, oder ein gemeinsamer Termin nicht gefunden wird.

In Bezug auf die Zukunft stellen sich für Herrn Brodmann folgende Fragen. Welche Art von Schulsozialarbeit will der Kanton überhaupt, welcher Behörde oder welchen Amt werden wir unterstellt, in welche Lohnklasse werden wir eingeteilt und wie wird unsere Arbeitstätigkeit aussehen. Zur Zeit mache ihn die mangelnde, unprofessionelle Informationspolitik des Kantons ungeduldig und zum Teil auch wütend.

Ressourcen und Fähigkeiten einer/s SchulsozialarbeiterIn

Herr Brodmann ist der Meinung, dass eine Grundausbildung in Sozialarbeit, Sozialpädagogik oder soziokultureller Animation mit Zusatzausbildung (NDK) in systemischer Beratung nötig ist, um als SchulsozialarbeiterIn zu arbeiten. Es ist auch wichtig „dass man gerne mit Jugendlichen arbeitet, weil ansonsten die beste Ausbildung nichts bringt.“ Weiter sind Fähigkeiten der Gesprächsführung und des aktives Zuhörens wichtig. Ebenso muss man seine Arbeit auch regelmässig einer Supervision unterziehen. Eine Absolvierung einer Nachdiplomausbildung in Schulsozialarbeit, sei nicht für alle zur Zeit tätigen SchulsozialarbeiterInnen notwendig, denn die meisten haben bereits eine Zusatzausbildung begonnen oder abgeschlossen. Weiterbildungen sind sehr wichtig, jedoch kommt es auch stark auf die Persönlichkeit des/r jeweiligen SchulsozialarbeiterIn an.

Auf die Frage, wie viel Berufserfahrung für die Tätigkeit als SchulsozialarbeiterIn notwendig ist, meint er, dass man dies nicht einfach so beantworten kann. Er selber habe 13 Jahre als Sozialpädagoge gearbeitet, von denen 8 Jahre im Jugendheim Erlenhof in Reinach mit verhaltensauffälligen Jugendlichen: „Durch diese Erfahrung ist mir einiges leichter gefallen. Wenn ich in eine Klasse mit schwierigen Schülerinnen gerufen werde, hilft mir meine

Erfahrung aus dem Heimalltag. So kann ich aussichtslos scheinende Situationen relativieren und auch meistens positive Seiten der Jugendlichen wahrnehmen.“

Zur notwendigen Infrastruktur gehört nebst einem eingerichteten Büro, auch moderne Kommunikationsgeräte wie Natel, Telefon und PC. „Ebenso benötige ich in jedem Schulhaus einen Raum wo ich ungestört und diskret Beratungsgespräche durchführen kann.“ Für Herrn Brodmann ist auch die Atmosphäre des Raumes sehr wichtig, denn er und KlientIn sollen sich in diesem auch wohl fühlen. Da in Muttenz die Schulhäuser zum Teil weit auseinander liegen, ist auch ein Fahrzeug (z.B. Velo) notwendig.

INTERVIEW MIT SANDRA GEISSLER, SCHULSOZIAL- ARBEITERIN IN REINACH BL

Sandra Ristic, Andrea Jeger, Katja Stähli,
Fabienne Studer

Schulstufe: 1.–3. Realschule, BWK, Sekundarschule

Anzahl Schulhäuser: 2

Anzahl SchülerInnen: 743

Anzahl Lehrkräfte: 26

Stellenprozente: 100 %

Ausbildung: Dipl. Sozialarbeiterin HFS

Eigenes Büro im Schulhaus vorhanden: ja

Das Interview wurde im Sommer 2003 geführt.

Wie beeinflusst die Schulsozialarbeit den Schulalltag?

Reinach lehnt sich an das theoretische Modell der kooperativen Schulsozialarbeit. Die Schulsozialarbeit ist eine vorgelagerte Stelle der Jugendhilfe. Die Schulsozialarbeit ist niederschwellig an den Schulen tätig und kooperiert mit ihnen. Im Zentrum der Arbeit steht die Schülerin, der Schüler. Die Anwesenheit einer neuen Disziplin an der Schule beeinflusst das gesamte System Schule, sei es, dass SchülerInnen jederzeit eine Person zur Verfügung haben, die sie in ihrer momentanen Situation unterstützt, dass Lehrpersonen die Sicht der Schulsozialarbeit in ihre Handlungen einbeziehen oder dass Schulleitungen Arbeitsgruppen gründen und die Schulsozialarbeit zum Mitdenken einladen etc.

Mit welche Themen muss sich die Schulsozialarbeit befassen?

Familiäre (z.B. Gewalt in der Familie), schulische (z.B. Konflikt zwischen Lehrperson und SchülerIn), persönliche Probleme (z.B. Essstörungen), Gewalt, psychische und körperliche Drogen/Sexualität: Prävention, Aufklärung, Beratung und Triage etc.

Inwiefern trägt die Schulsozialarbeit dazu bei, dass es weniger Gewalt an der Schule gibt?

Gewalt erkennen und thematisieren ist der erste Schritt. Danach unterscheidet sich der weitere Weg je nach Situation. An unseren Schulhäusern konnten verschiedene

Probleme erfolgreich gelöst werden und auftretende werden dank der Schulsozialarbeit schneller angegangen. Ja, Schulsozialarbeit trägt zu einer friedlicheren Schulkultur bei.

Was sind aus Ihrer Sicht die grössten Erfolge, was die grössten Herausforderungen bei der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften?

Erfolgreich ist die Zusammenarbeit, wenn Lehrkräfte und SozialarbeiterInnen mit unterschiedlichen Sichtweisen, gemeinsam an der Verbesserung der Situation der SchülerInnen arbeiten. Schwierig ist, wenn die Lehrkräfte bereits lange alleine an einer Problemlösung arbeiten und bei der Fallweitergabe eine schnelle Lösung (meist unmöglich) erwarten oder fordern.

Ist es denn so, dass meistens die Lehrkräfte zu Ihnen kommen und nicht die SchülerInnen direkt?

50 % der Kinder kommen freiwillig, 45 % werden von den Lehrkräften an ein Erstgespräch begleitet und 5 % werden von den Eltern motiviert.

Inwiefern ist Schulsozialarbeit für Lehrkräfte entlastend und unterstützend?

Die kurzen Wartezeiten. Der Austausch mit einer anderen Disziplin unter Einhaltung der Schweigepflicht. Die Triage kann von der Schulsozialarbeit übernommen werden. Für Probleme werden neue Lösungen gefunden.

Wo empfinden Sie die Zusammenarbeit mit Lehrkräften als hilfreich und wo als belastend?

Wenn es zu einer Zusammenarbeit kommt, empfinde ich sie immer als hilfreich. Manchmal entsteht keine Zusammenarbeit. Das ist bei schulischen Problemen vor allem für die/der SchülerIn unbefriedigend. Bei ausserschulischen Problemen ist die Zusammenarbeit nicht immer notwendig. Wenn die SchülerInnen zustimmen, kann die Lehrperson informiert werden, was das Verständnis der Lehrperson gegenüber den SchülerInnen oft erhöht.

Fühlen Sie sich als Kooperationspartnerin?

Reinach hat die Schulsozialarbeit auf der theoretischen Grundlage der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe eingeführt. Ich finde, dass dies im Alltag gelebt wird. Manchmal ist es für Lehrkräfte ungewöhnlich, mit jemandem zusammen zu arbeiten, denn sie sind sich an

das selbständige Arbeiten derart gewöhnt. Aber die Zeit verändert auch die Zusammenarbeit mit diesen Lehrkräften, denn die Problemdelegation an Schulsozialarbeit ist weder für die SchülerInnen, noch für die Lehrkräfte oder die SchulsozialarbeiterInnen eine wirkungsvolle Strategie.

Haben Sie auch Einzelgespräche mit den Lehrkräften?

Ja, wenn sich der Fokus auf eine Schülerin/ einen Schüler richtet.

Welche Methoden wenden Sie im Schulalltag an?

Ich unterscheide die Arbeitsfelder Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und Projektarbeit. Nach der Ausbildung habe ich eine Weiterbildung in systemischer Beratung gemacht. Meine Methoden sind von der systemischen Sichtweise geprägt. Ich bin überzeugt, dass es für jede Situation eine Methode zur Lösung gibt, aber leider bleibt sie manchmal verborgen. Die wichtigste „Methode“ ist die der Beziehungsarbeit. Jugendliche haben einen scharfen Sensor für Unechtheit und verweigern sich der besten Methode, wenn keine Beziehung zwischen ihnen und der/dem SozialarbeiterIn besteht. Die Methoden (Fragetechniken, Aufstellungen, Rollenspiele, Experimente etc.) sollen den Einzelnen oder der Gruppe neue Sichtweisen ermöglichen, Unterschiede verdeutlichen, Rollen aufweichen, Akzeptanz fördern. Projekte haben dienen der Prävention. Wir arbeiten jedoch nur selten an Projekten, weil sie sehr zeitintensiv sind.

Müssen die Methoden von der Zielgruppe abhängig gemacht werden?

Ja.

Arbeiten Sie zum Beispiel mit „schwierigen“ SchülerInnen anders als mit anderen SchülerInnen?

Was sind „schwierige“ SchülerInnen? Ich würde zuerst eine Neubewertung vornehmen, im Sinne von: „In welcher Situation erlebt wer SchülerIn x als schwierig?“ Alle Menschen werden in bestimmten Situationen von anderen als „schwierig“ erlebt. Ich versuche auf die Menschen einzugehen, die zu mir kommen und nicht alle brauchen das gleiche, auch nicht alle sogenannten „schwierigen“ SchülerInnen.

Können Sie ein konkretes Beispiel für ein methodisches Vorgehen aufzeigen?

Eine Lehrperson wendet sich an die Schulsozialarbeit, weil ein Schüler von der Klasse nicht akzeptiert wird. Der Schüler verhält sich laut Lehrer sehr auffällig, so dass der Lehrer die Reaktion der Klasse versteht. Wir klären den Auftrag in der Klasse gemeinsam mit der Lehrkraft. (Was ist das Problem? Was sollte sein? Wie merkt der Lehrer, dass die Ziele erreicht sind?) Wir arbeiten mit der ganzen Klasse und mit dem Schüler einzeln. Wir teilen die Klasse nach Geschlecht, weil wir von der Hypothese ausgehen, dass die Mädchen einen anderen Bezug zum Indexschüler haben als die Jungs. Das wird auch nach dem ersten Treffen deutlich. Bei den Mädchen hat es auch eine Schülerin die am Rande steht. In der Gruppenarbeit wenden wir unterschiedliche Methoden an (verdeckte Skalierung, Positionierung zum Problem, Gruppenaufstellung, Experimente etc.). Nach zwei Sitzungen haben der Indexschüler und die Klasse den Eindruck, dass sich etwas verändert hat. Wir gehen in die Klasse und schliessen den Fall gemeinsam mit der Lehrperson ab, indem wir nochmals auf den Auftrag eingehen. Wichtig ist die Neutralität der SchulsozialarbeiterIn, die muss sowohl für die Lehrperson, den Indexschüler und die Klasse ersichtlich sein.

Wo stossen Sie trotz guter Methoden an Grenzen?

Ich bin fast immer überzeugt, dass Grenzen abhängig sind von Beratungsmethoden. Wenn ich jemanden nicht mag, dass vermittele ich ihn an meinen Arbeitskollegen, denn es kann nie ein vertrauensvolles Beratungssetting entstehen. KlientInnen könnten von BeraterInnen mit hoher Methodenkompetenz erfolgreich unterstützt werden, ihre Situation zu verändern. Es gibt immer die Möglichkeit, dass KlientInnen den Eindruck haben, dass nun das Problem gelöst ist, die BeraterInnen hingegen glauben am Anfang zu stehen, was aber entschieden das Problem der BeraterInnen ist, ausser es handelt sich um Gefährdungen.

Gibt es Herausforderungen in Ihrer Arbeit, die sie bis heute nicht beantworten können?

Es stellt sich mir immer wieder die Frage nach der Rolle. Je länger ich in der Schule arbeite, je besser kenne ich die Lehrkräfte und es entstehen Beziehungen. Ich muss mir immer wieder klar werden, wem sage ich was und von wem brauche ich dazu die Erlaubnis. Die SchülerInnen

brauchen die parteiliche Beraterin, die Lehrkräfte brauchen die neutrale Beraterin – dieses Dilemma spüre ich oft.

Auf welche Ressourcen, auf welche Fähigkeiten müssen Sie als SchulsozialarbeiterIn zurückgreifen können, um Ihre Arbeit optimal zu erfüllen?

Kenntnisse verschiedener Methoden. Supervision. Gesunder Menschenverstand. Eine optimale Einbettung ins soziale Netz der Gemeinde. Vernetzung mit den Fachstellen. Vernetzung mit anderen SchulsozialarbeiterInnen.

Über welche sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Fähigkeiten und Kenntnisse müssen Sie verfügen?

Kompetenz in der Beratung von Einzelner. Kompetenz in der Beratung von Gruppen. Wissen über Entwicklungsprozesse im Jugendalter. Theoretisches Wissen über Themen wie Drogen, Sexualität, Mobbing etc. Hohe Kommunikationsfähigkeit.

Sie beziehen sich also auf Theorien?

Ja klar. Ich lese Fachliteratur, erarbeite mir Wissen zu bestimmten Themen z.B. Drogen, Aufklärung, HIV, Motivation etc. Spannend an der Schulsozialarbeit ist wirklich, dass man ein neues Feld entdecken kann und zugleich muss man sorgfältig damit umgehen. Ich probiere vieles aus und reflektiere, ob der Einsatz wirkungsvoll war. Glücklicherweise geben einem Jugendliche ehrlich antwort, wie nützlich eine Beratung war.

Welchen Beitrag leistet die Ausbildung an der Fachhochschule, dass Sie heute ihre Arbeit erledigen können?

Die Methodenfächer leisten eine gute Basis, ein guter Teil muss in der Praxis gelernt werden und die Vertiefung sollte man sich in Weiterbildungen aneignen. Die Ausbildung zum/zur SozialarbeiterIn muss breit angelegt sein, schliesslich gibt es sehr unterschiedliche Arbeitsgebiete. Eine strengere Beurteilung durch die FHS, was die Beratungskompetenzen angeht, könnte die Studierenden motivieren, mehr gemeinsam zu üben, statt ausschliesslich in der Praxis.

Wie viel Berufserfahrung braucht es, um Schulsozialarbeiterin zu werden?

Erfahrung in der Arbeit mit Jugendlichen ist wichtig, ei-

ne gereifte Persönlichkeit (wobei da wohl das Alter und die Berufserfahrung nur bedingt eine Rolle spielen) und breite Methodenkompetenz. Ich würde es auch begrüssen, wenn ein Nachdiplomkurs verlangt wird.

Welche Infrastruktur ist unbedingt notwendig?

Ein eigenes Büro, ein Computer, ein Telefonanschluss, ein Natel.

Brauchen Sie auch schulpädagogisches Wissen?

Welches?

Nein eigentlich nicht. In speziellen Fällen informiere ich mich bei den entsprechenden Wissensträgern, so dass ich den SchülerInnen, Eltern die korrekte Auskunft gebe oder sie an die richtig Stelle vermittele.

INTERVIEW MIT LUKAS MÜHLEMANN, SCHULSOZIAL- ARBEITER AESCH BL

Tanja Strähl, Peter Marmet, Daniel Kumml, René Henz

Schulstufe: Sekundarstufe 1
Anzahl Schulhäuser: 2
Anzahl SchülerInnen: 650
Anzahl Lehrkräfte: 65
Stellenprozente: 80 % Jahresarbeitszeit (100 % während Schulzeit)
Ausbildung: Sozialarbeiter HFS, Coaching, Supervision, Organisationsentwicklung i.A.
Eigenes Büro im Schulhaus vorhanden: ja
Das Interview wurde im Sommer 2003 geführt.

Wie beeinflusst die Schulsozialarbeit den Schulalltag?

Ich denke, sie wird bereits beeinflusst, indem es die Stelle überhaupt gibt und jemand hier ist. Sie beeinflusst auch, dass Schüler oder Lehrer zu jemandem kommen, die sonst nicht kommen würden. Dadurch werden gewisse Dinge zur Diskussion gestellt, respektive gewisse Probleme in der Klasse oder auf dem Pausenplatz angesprochen, die vor der Schaffung dieser Stelle nicht thematisiert wurden. Zum Beispiel will die Schulleitung die Situation an der Schule zum Thema Gewalt anschauen: Wie ist unsere Haltung dem gegenüber, wie gehen wir damit auf dem Pausenplatz um?

Damit möchte ich sagen, dass durch die Schaffung dieser Stelle vielleicht Probleme auch eher zum Vorschein kommen und diese auch behandelt werden, also die Lehrer und Schüler die Chance nützen, diese Probleme auch zu besprechen. Es ist mittlerweile, seit Schüler und Lehrer mich besser kennen, auch einfacher für alle, Probleme anzusprechen, was nicht immer einfach ist, respektive einfach war. Ich sehe sehr viele Probleme und Themen (allgemein an Schulen), die bisher nicht angesprochen oder im Untergrund besprochen wurden und dass Lehrer und Schulleiter bisher alleine damit umgehen mussten. Vorher ging dies natürlich auch, aber ich denke, dies ist eine Chance für alle, um gewisse Dinge zu besprechen.

Aktuelle Themen an der Schule sind Gewalt und Mobbing, welche die Lehrer und ich gemeinsam bearbeiten. Die Gewalt hat sich zwar unter anderem aufgrund der kurzen Zeit, die ich hier bin, nicht abgebaut. Jedoch wird Mobbing, was auch eine Form von Gewalt ist, nun offen auf den Tisch gelegt. Wenn zum Beispiel ein Schüler in der Klasse gemobbt wird, schickt ihn der Lehrer, mit vorheriger Absprache, zu mir. Es kann auch sein, dass der Schüler von sich aus zu mir kommt. Wir schauen dann gemeinsam an, wie er die Situation erlebt und was man machen könnte. Er muss sich jedoch selber entscheiden, ob er etwas unternehmen will und wie ich es mit ihm gemeinsam angehen soll.

Seitdem das Thema Mobbing behandelt wird, hat es auch bereits Verbesserungen gegeben. Betreffend Gewalt auf dem Pausenplatz kann ich nicht sagen, inwieweit sich die Situation verändert hat, weiss aber, dass auch dies zum Thema geworden ist. Ich gehe auch diesbezüglich regelmässig in die Schulklassen. Wie sich dies entwickelt wird man dann sehen.

Ziel für mich ist es, eine Anlaufstelle oder ein Besprechungsort für Schüler und Lehrer zu sein, was es auch ist, aber noch mehr werden kann, weil es diese Stelle noch nicht so lange gibt. Dies ist für mich das wichtigste Ziel und wäre ein richtiger Schritt. Das heisst, als Anlaufstelle im Bewusstsein der Schüler und Lehrer noch tiefer verankert zu sein und genutzt zu werden.

Aus diesem Ziel resultieren für mich Unterziele: Die Zusammenarbeit soll zu einer Gewohnheit werden. Auch Lehrer untereinander sollen wissen, wie sie arbeiten, da sie bisher eher für sich alleine arbeiteten. Themen sollen vermehrt gemeinsam angegangen werden.

Eine gemeinsame Haltung unter Schulleitung, Lehrer und Schulsozialarbeiter soll gefunden werden (z.B. Waffen, Gewalt, Mobbing). Auch durch Elternarbeit soll die Haltung derer miteinbezogen werden (wie kann man sie mehr in der Schule einbeziehen?). Ich bin nicht in allen Gebieten ein Experte. Hierbei ist das Ziel, dass sie zu mir kommen und ich sie gegebenenfalls an Fachpersonen weitervermitteln kann. Zum Beispiel im Falle eines Mädchens, das vergewaltigt wurde und zu mir kam. Damals habe ich sie ans „Triangle“ (Beratungsstelle) weitervermittelt. Sie geht nun wöchentlich dorthin und etwa zwei bis drei Mal pro Monat kommt sie zu mir.

Welche Methoden wenden Sie im Schulalltag an?

Methodisch arbeite ich mit Einzelfallhilfe, Gruppenarbeiten oder in Projektarbeiten. Je nach Situation wende ich unterschiedliche Methoden flexibel an. Schüler kommen regelmässig zu mir in die Einzelfallhilfe betreffend eines Problems oder eines Themas, das sonst niemand weiss. Es kommen Lehrer zu mir wegen eines Schülers, wo auch die Eltern einbezogen werden können, das heisst ein Lehrer- Elterngespräch findet mit mir statt. Der Fall Mobbing wird in einer Gruppenarbeit zwischen „Opfer und Täter“ behandelt. Es könnte auch ein Projekt daraus entstehen. Zum Thema Rassismus gab es ein Projekt, bei dem ich einen ganzen Tag mit der Schulklasse verbracht habe.

Die sogenannten „normalen“ Schüler sehe ich kaum, ausser bei Klassenprojekten oder auf dem Pausenplatz. Schwierige Schüler müssen unter Umständen zu mir kommen. Obwohl ich auf freiwilliger Basis arbeite, können Eltern oder Lehrer die Schüler dazu zwingen, ein Mal zu mir zu kommen, nachher ist es wieder freiwillig. Deshalb habe ich natürlich eher Kontakt mit den schwierigen Schülern. Der Umgang mit den unterschiedlichen Schülern ist eigentlich gleich. Schwierige Schüler sind eher überrascht, wenn sie zu mir kommen, weil ich sie nicht zusammenstauche, was sie eigentlich erwarten. Dies ist nicht meine Funktion. Ich bin dabei im Vorteil gegenüber den Lehrern, da ich nicht sanktioniere. Ich nehme höchstens eine kritische Stellung gegenüber dem Schüler ein.

Wenn ein Schüler von Eltern oder einem Lehrer gezwungen wird, zu mir zu kommen, dann sieht dies beispielsweise wie folgt aus: Kontaktaufnahme durch Lehrer oder Eltern – Gespräch mit Lehrer oder Eltern, bei dem der Inhalt des Problems besprochen wird – Lehrer schickt Schüler zu mir – Schüler kommt vorbei – Gespräch mit der Frage, ob er weiss warum er hier ist und ich lasse ihn mir dies erklären. Meistens stimmt es mit der Formulierung vom Lehrer oder den Eltern überein. Ab jetzt steht es dem Schüler frei, ob er mit mir weiter arbeiten möchte. Je nachdem versuche ich ihn jedoch zu motivieren, wieder zu kommen. Das klappt zwar nicht immer, aber meistens. Ich erkläre ihm auch, warum ich das gerne hätte. Dann kann man weitere Termine abmachen.

Hier ein Beispiel zum Thema „Kiffen“: Ein Lehrer schickte den Schüler zu mir und wir haben das Thema besprochen. Dabei kam auch die Frage auf, ob es für ihn

auch ein Problem ist, bekifft in die Schule zu kommen und der Lehrer ihn darauf anspricht. Ich erkläre ihm, dass es nicht mein Ziel ist, ihn dazu zu bringen aufzuhören, auch wenn ich das besser fände. Meine Absicht ist es, ihm mitzuteilen, welche Problematik auf ihn in Zukunft zukommen könnte. Er kann selber entscheiden, was er daraus macht. Durch meine Erfahrung aus der Drogenberatung kann ich ihn auch unterstützen.

Die Schüler wussten von Anfang an, dass meine Arbeit mit ihnen auf freiwilliger Basis läuft. Ich habe mich, als ich angefangen habe, klassenweise vorgestellt und ihnen dies mitgeteilt. Bei Themen, in denen ich nicht Experte bin, stosse ich sicherlich eher an Grenzen. Dort habe ich jedoch die Möglichkeit weiterzuvermitteln und erhalte dabei Unterstützung von aussen. Vor allem als ich neu hier war, konnte ich ja nicht einfach etwas aus dem Ärmel schütteln, sondern musste mich einarbeiten (z.B. Mobbing) und mich rumhören, wie es an anderen Schulen aussieht, die Schulsozialarbeiter haben. Dabei gab es auch Themen, die die anderen auch nicht kannten und somit musste ich selber schauen, wie ich weiterkommen kann. In diesen Fällen ist es dann auch schwierig, aber nicht unlösbar.

Der Austausch mit anderen Schulsozialarbeitern findet zwar statt, aber meist nur am Telefon. Es besteht kein Gefäss, das es uns ermöglicht einander zu treffen. Jedoch ist es ein Ziel von uns, ein solches in Form einer Intervention zu schaffen. Vorläufig nimmt jedoch das neue Bildungsgesetz, das bei uns zu Unsicherheiten führte, einen wichtigeren Platz ein.

Eine Herausforderung ist das Gefühl, allen gerecht werden zu müssen (Schulleitung, 75 Lehrer, 650 Schüler, Eltern, Gemeinde). Ich bin mittendrin und bin ja auch interessiert daran, dass alle die Vorteile einer solchen Stelle sehen. Ich muss diese Stelle verkaufen und mit allen einen möglichst guten Kontakt pflegen. Schüler und Lehrer wollen Vertrauen finden. Lehrer und Schulleitung möchten ihre Wünsche berücksichtigt haben. Die Gemeinde ist gespannt, ob die neu geschaffene, bezahlte Stelle funktioniert. Ich mag diese Herausforderung und trotzdem ist es schwierig allen gerecht zu werden, was ich nicht kann. Es sind ja auch drei Lehrerzimmer und zwei Pausenplätze vorhanden. Ich erhalte jedoch von den Lehrern und der Schulleitung grosse Unterstützung und Anerkennung.

Was sind aus Ihrer Sicht die grössten Erfolge, was die grössten Herausforderungen bei der Zusammenarbeit mit Lehrkräften?

Sehr gute Zusammenarbeit fand beim Thema Mobbing statt. Viele Lehrer traten an mich heran und haben auch Vorschläge eingebracht, was man denn dagegen tun könnte. Ich konnte ihnen ein vorhandenes Mobbingkonzept aufzeigen, welches wir auch übernommen haben. Meistens lief dies sehr gut und wir erzielten Resultate. Es fand ein reger Austausch untereinander statt.

Es gab Vorfälle betreffend Messerbedrohungen auf dem Pausenplatz. Auch da kamen die Lehrer auf mich zu und wir konnten gemeinsam mit der Polizei und der Schulleitung eine Lösung finden. Es kamen auch Lehrer betreffend persönlicher Probleme auf mich zu. Das ist zwar auch ein gutes Zeichen, aber hier muss ich mir überlegen, wo die Grenze ist. Ist das für die zukünftige Zusammenarbeit gut? Auch wenn Lehrer untereinander Konflikte haben, kommen sie teilweise zu mir. Hier stellt sich die Frage, wie weit ich da gehen darf. Es geht in diesen Fällen eher darum, dass sie eine Ansprechperson haben und keine Lösung präsentiert haben müssen. Die Schulleitung ist auch froh, dass jemand da ist, der mit ihnen gemeinsam Entscheidungen fällen kann. Ich bin nicht Entscheidungsträger, aber meine Meinung ist gefragt und wird berücksichtigt.

Für die Lehrer war die Situation zum Thema Mobbing entlastend. Bevor ich kam waren die Lehrer alleine mit dem Problem konfrontiert. Zudem konnten sie bei einem Problem innerhalb der Klasse nicht wirklich neutral reagieren. Es war für sie eine Zusatzarbeit neben ihrem eigentlichen Job. Auch Elterngespräche können sie mit mir vorbesprechen. Grösstenteils führe ich nun mit den Schülern und Eltern die Gespräche. Ich nehme jedoch auch immer Rücksprache mit den Lehrern. Dies ist natürlich auch entlastend für die Lehrer. Ich empfinde die Zusammenarbeit mit den Lehrern nicht belastend. Sie kann schwierig sein, aber sie ist für mich nicht belastend. Ich mache es ja sehr gerne. Ausser wenn ein Lehrer etwas von mir will, wobei ich das Gefühl habe, dafür sei ich nicht zuständig. Aber dies würde ich ihm auch so mitteilen.

Auf welche Ressourcen, auf welche Fähigkeiten müssen Sie als Schulsozialarbeiter zurückgreifen können, um Ihre Arbeit optimal zu erfüllen?

Ich denke, man muss kontaktfreudig sein gegenüber

Lehrern und Schülern und diesen Kontakt auch suchen. Man sollte die Fähigkeit haben, Interesse am Gegenüber zu zeigen und es ernst nehmen. Man muss flexibel und spontan sein, das heisst auf verschiedenste Dinge sofort oder möglichst bald reagieren. Man muss organisatorisch gut sein.

Fachlich gesehen sind die Erfahrungen in Gesprächsführung und Beratung wichtig. Es ist auch wichtig gewisse Dinge in einem Kontext sehen zu können. Ein Problem ist zum Beispiel nicht einfach ein Problem. Dabei gilt es auch herauszufinden, was alles dahinter stehen könnte. Mit diesem vernetzten Denken muss man auch das Weitergehen erkunden können. Es braucht auch allgemeine Erfahrungen, das heisst möglichst viele Institutionen und Einrichtungen kennen, um Informationen dort zu holen, wo man sie braucht und erhalten kann. Es ist hilfreich, wenn man ein sicheres Auftreten hat. Wenn etwas neu ist, musst du investieren und es auch verkaufen können.

Meine vorherige Stelle auf der Drogenberatung hat mir sehr geholfen, da ich bereits dort oft mit Jugendlichen und Eltern zu tun hatte. Manchmal war ich auch an Schulen (Projekte, Vorstellung der Beratungsstelle, Krisenmanagement mit Schulleitungen und Lehrern). Deshalb kam ich auch darauf, dass mir der Beruf als Schulsozialarbeiter gefallen könnte.

Die Ausbildung als Sozialarbeiter an der Fachhochschule für Soziale Arbeit muss man meiner Meinung nach auf jeden Fall haben. Ich würde sogar sagen, dass man die Ausbildung in der Sozialarbeit haben muss oder zumindest ein Pädagoge sein sollte, der gute Erfahrungen in der Gesprächsführung hat. Es gibt auch Kurse zum Thema Schulsozialarbeit, die man an der Fachhochschule für Soziale Arbeit als Weiterbildung besuchen kann. Diesen möchte ich auch noch besuchen. Ich habe auch ein Selbststudium mit Literatur gemacht, was mir geholfen hat. Im Moment mache ich eine Weiterbildung zum Thema Coaching, Supervision und Organisationsentwicklung, welche mich in meiner Arbeit sehr unterstützt; vor allem betreffend Gesprächsführung. Es ist also wichtig, dass man sich nach der Grundausbildung weiterbildet. Man sollte sich über bekannte Themen weiterinformieren, damit man auch andere, neue Möglichkeiten in Betracht ziehen kann. Es gibt nicht nur ein Mobbingkonzept, sondern sicherlich auch noch zehn weitere. Auch wenn ich mit dem momentanen Konzept zufrieden bin,

so möchte ich trotzdem auch andere in Betracht ziehen können, damit die Auswahl grösser wird und man weitere Fachstellen kennenlernt.

Nach der Grundausbildung ist es jedoch meiner Meinung nach nicht unbedingt nötig, bereits Berufserfahrung in diese Arbeit mitzubringen, auch wenn das von Vorteil ist. „Machen“ und Weiterbildungen absolvieren sind wichtig, dann kommt es gut. Es geht also auch ohne Berufserfahrung. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Arbeit als Schulsozialarbeiter keine fachliche Herausforderung ist. Im Gegenteil, fachliches Wissen ist von Nöten, deshalb ist die Ausbildung an der Fachhochschule für Soziale Arbeit auch eine Grundvoraussetzung. Schulpädagogisches Wissen ist hingegen nicht nötig. Während meiner Arbeit bei der Drogenberatung habe ich zwar selber jahrelang Schule gegeben. Ich bin jedoch kein Experte und würde es mir nie erlauben, einem Experten zu sagen, was er tun sollte. Ich versuche ihm aber zu vermitteln, dass man etwas auch von einem anderen Standpunkt aus sehen kann. Ich möchte ihm dies als Idee einbringen.

Auf Seiten der Schule ist die Unterstützung von der Schulleitung, dass es diese Stelle gibt, wichtig. Die Schulleitung muss gegenüber den Lehrern dahinter stehen können, dass die Schulsozialarbeit Unterstützung bietet, damit auch die Lehrer eher dahinter stehen. Ganz wichtig ist es ein Büro in der Schule zu haben. Es ist auch wichtig, dass man an Konventen oder sonstigen offiziellen Anlässen oder Bildungsreisen von der Schule involviert wird, wobei man da auch selber die Initiative ergreifen muss. Wichtig ist auch, dass man nicht von der Schule, sondern von der Gemeinde angestellt ist. Wenn ich von der Schule angestellt bin, ist die Neutralität eventuell nicht gewährleistet. Mein Team ist in der Gemeinde und nicht in der Schule.

INTERVIEW MIT YVONNE PORTENNIER, SCHULSOZIAL- ARBEITERIN IN FRENKENDORF UND FÜLLINSDORF BL

*Yvonne Süffert, Christopf Staub, Christine Glur,
Marion Fabry*

Schulstufe: Sekundarstufe 1

Anzahl Schulhäuser: 3

Anzahl SchülerInnen: 440

Anzahl Lehrkräfte: 62

Stellenprozente: 50 %

Ausbildung: Sozialarbeiterin

Eigenes Büro im Schulhaus vorhanden: ja

Das Interview wurde im Sommer 2003 geführt.

Wie beeinflusst die Schulsozialarbeit den Schulalltag?

Die Jugendlichen wissen, dass jemand für sie und ihre Probleme da ist und sie unterstützt. Die SchülerInnen können ihren Kopf und ihr Herz freier machen. In der Schulsozialarbeit geht es darum, etwas in Bewegung zu bringen. Das heisst die Unruhe die entsteht, für positive Veränderungen zu nützen. Durch das niederschwellige Angebot vor Ort können die Jugendlichen das Angebot leichter wahrnehmen. Die Aufgabe liegt in der Unterstützung und Begleitung der SchülerInnen und der Lehrkräfte. Schon die Anwesenheit der Schulsozialarbeiterin in der Schule, auf dem Pausenplatz und sogar auf dem Weg zur Schule, kann präventiv wirken. Die Schulsozialarbeiterin wird viel schneller angesprochen, wenn sie selber präsent ist. SchülerInnen schauen kurz im Büro vorbei und nutzen Randstunden zum Gespräch. Wenn es die Situation erfordert, können sie auch während der Schulstunden kommen.

Wie und mit was für Themen wird die Schulsozialarbeiterin konfrontiert?

Verschiedene Themen werden von der Schulsozialarbeiterin direkt angesprochen, wie z.B. das Kiffen auf dem Schulareal, oder Gewalt, wenn eine Schlägerei in Gang ist auf dem Pausenplatz. Da schaut sie nicht weg, sondern geht auf die Schüler zu. Die Themen sind ganz verschiedenen. Gewalt, Drogen und auch der damit verbundene

Gruppendruck, und der Leistungsabfall in der Schule, Sexualität, Probleme zu Hause, aber auch in der Klasse, in der Peer Gruppe oder mit den Lehrkräften. Mädchen „nutzen“ das Angebot doppelt so oft wie Jungen.

Wenn verhaltensauffällige SchülerInnen von den Lehrkräften der Schulsozialarbeit gemeldet werden ist es oft schon fast zu spät. Es sind meistens SchülerInnen aus dem letzten Schuljahr und die Lehrkräfte haben selber schon vieles ausprobiert. Diese SchülerInnen kommen dann meistens unfreiwillig ins Büro. Da muss zuerst zusammen mit der Lehrkraft geklärt werden, was ihr konkretes Anliegen ist. Für eine weitere Beratung müssen diese SchülerInnen dann ihre Zustimmung geben. Wenn die SchülerInnen von sich aus kommen ist es einfacher – sie sind motiviert etwas für eine Veränderung beizutragen. Manchmal kommen sie zu einem Erstgespräch auch zu zweit oder bei Konfliktberatungen kommt die ganze Gruppe.

Bei gefährdeten Jugendlichen, Mädchen mit Essstörungen oder anderen schwerwiegenden Problemen, muss die Schulsozialarbeiterin auch damit leben, dass sie nicht alles auffangen kann und nicht alle Jugendlichen diese Hilfe in Anspruch nehmen möchten. Schulsozialarbeit bietet eigene Unterstützung oder Hilfe von Fachkräften an, aber diese bleibt oft auch begrenzt.

Die Einsamkeit in diesem Beruf ist da auch immer wieder eine Belastung und es ist wichtig im Austausch mit anderen SchulsozialarbeiterInnen zu bleiben. In der Schulsozialarbeit kommt eine ganze Palette von sozialen Problemen zusammen. Es ist der Ort, an dem Menschen aus allen sozialen Schichten und Kulturen zusammenkommen. Das beinhaltet auch Elternarbeit und Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und Vernetzung mit anderen Fachstellen.

Was sind aus Ihrer Sicht die grössten Erfolge, was die grössten Herausforderungen bei der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften?

Eine grosse Herausforderung am Anfang war eine gute Zusammenarbeit mit den Lehrkräften zu bewirken, um so ein Fundament für die Schulsozialarbeit zu schaffen. Das heisst, dass die Lehrkräfte das Angebot als Unterstützung und Entlastung verstehen und akzeptieren, so dass SchülerInnen, wenn nötig, auch während der Schulzeit zur Schulsozialarbeiterin gehen können. Die nötige Akzeptanz im LehrerInnen-Kollegium wurde durch die Zu-

sammenarbeit mit der Schulleitung unterstützt, so kam es auch nie zu Konkurrenzsituationen. Bei der Schulentwicklung mitzuarbeiten, sowie das Einsehen, nicht alles selber machen zu müssen, ist eine spannende Herausforderung. Zum Thema Respekt, Rassismus und Unterdrückung hat die Schulsozialarbeiterin angeregt, Fachkräfte von aussen in die Schule zu holen. Das Fernziel besteht darin, so genannte „Peacemaker“ auszubilden. Jugendliche, die auf dem Pausenhof und im Schulhaus als „Friedensstifter“ tätig sind.

Die Schulsozialarbeiterin hat sich aktiv dafür eingesetzt, dass ihre Arbeit bekannt wird. Ein Bild der Schulsozialarbeiterin und die Aufgabenbereiche hängen am Aushang der jeweiligen Schulhäuser. Im Gemeindeblatt wird das Angebot beschrieben, sodass auch Eltern informiert sind. Sie geht auch immer wieder in die neuen Klassen und stellt ihre Arbeit und Methoden an praktischen Beispielen vor. Der Erfolg besteht darin, dass die Schulsozialarbeiterin allen bekannt ist und dadurch eine aktive Beziehungsarbeit möglich ist.

Welche Methoden wenden Sie im Schulalltag an?

Methoden der Einzelfallhilfe, Kurzzeitberatungen, Kriseninterventionen, Konflikt-Aussprachen in einer Gruppe, Gruppenberatung und soziale Gruppenarbeit sowie Projektarbeit gehören zur Arbeit der Schulsozialarbeit. Bei diesen Gesprächen benutzt die Schulsozialarbeiterin u.a. Fragetechniken der systemischen Beratung. Eine gute Vorbereitung auf diese Gespräche mit den Lehrkräften oder mit Jugendlichen ist sehr wichtig. Auch die permanente Rollen- und Auftragsklärung gehört dazu. Der Nachteil ist, dass die Sozialarbeiterin alleine arbeitet. Leider besteht nicht die Möglichkeit zu zweit zu arbeiten. Wenn geschlechter getrennte Gruppenarbeit angesagt ist, zieht die Schulsozialarbeiterin auch mal einen Lehrer oder Jugendarbeiter bei.

Da Schulsozialarbeit ein neues Berufsfeld ist, gibt es auch noch keine langjährige Erfahrung mit der Methode. Hier hilft die Erfahrung als Sozialarbeiterin und das Weiterbilden in Nachdiplomkursen.

Auf welche Ressourcen, auf welche Fähigkeiten müssen Sie als Schulsozialarbeiterin zurückgreifen können, um ihre Arbeit optimal zu erfüllen?

Sowohl konkrete Berufserfahrungen mit Jugendlichen und Kenntnisse des Schulsystems, als auch die Reflektion

der eigenen Schulzeit, der Schwierigkeiten, die man während dieser Zeit hatte, sind wichtige Voraussetzungen. Der Zugang zu den Lehrkräften ist der Schulsozialarbeiterin leicht gefallen, da sie in diesem Bereich bereits in der Erwachsenenbildung zum Thema Prävention und sexuelle Ausbeutung tätig war. Durch den Nachdiplomkurs „systemische Schulsozialarbeit“ konnten Sach- und Methodenkenntnisse erweitert werden. Der Fach- und Erfahrungsaustausch mit anderen SchulsozialarbeiterInnen und das vernetzte Arbeiten sind ein grosser Gewinn. Regelmässige Gespräche in einer Interventionsgruppe sind sehr hilfreich.

Wichtig ist eine Infrastruktur vor Ort. Ein eigenes Büro, aber auch andere Räume, die für Gruppengespräche genutzt werden können. Ebenso braucht es ein Natel, da die Jugendlichen über SMS fragen, ob sie vorbeikommen können, einen Festanschluss, PC, Internet, Bücher, Fachliteratur und Visitenkarten. Die Bereitschaft flexibel und teilzeitlich zu arbeiten, ein gutes Organisationstalent sowie die Fähigkeit abzuschalten und wieder neue Kräfte zu sammeln, sind wichtige Voraussetzungen.

INTERVIEW MIT IRENE STARK, SCHULLEITERIN, SEKUNDAR- SCHULE, BIRSFELDEN BL

*Luzia Müller, Michelle Egli, Andris Büsch,
Pascal Brenner*

Die Schulsozialarbeit in Birsfelden:

Schulstufe: Sekundarstufe

Anzahl Schulhäuser: 2

Anzahl SchülerInnen: 326

Anzahl Lehrkräfte: 56

Stellenprozente: 60 %

Ausbildung: Sozialpädagogin HFS

Eigenes Büro im Schulhaus vorhanden: ja

Das Interview wurde im Sommer 2003 geführt.

Wie lange existiert die Schulsozialarbeit an dieser Schule?

Im Juli 1999 starteten wir ein Pilotprojekt von eineinhalb Jahren mit einem 50 % Pensum. Diese Stelle wurde von einer SPIA (SozialpädagogIn in Ausbildung) besetzt. Dieses Projekt war sehr gut, denn die Schule erhielt nebst einem Konzept auch eine detaillierte Auswertung der bereits geleisteten Schulsozialarbeit. Aufgrund dieser Auswertung konnten wir gegenüber der Gemeinde betreffend dem Bedarf der Schulsozialarbeit klar Stellung beziehen, da vorher von Seiten der Gemeinde das Bedürfnis nach Schulsozialarbeit sehr in Frage gestellt wurde. Seit einem halben Jahr – zwischen dem Pilotprojekt und der Festanstellung lag ein halbes Jahr Pause – haben wir nun an der Schule ein Pensum von 60 % für die Schulsozialarbeit. Davon werden 30 % in der Realschule und 30 % in der Sekundarschule geleistet.

In welchen Bereichen stösst die Schule ohne Schulsozialarbeit an ihre Grenzen?

Als eine der Initiantinnen zur Integration von Schulsozialarbeit im Schulalltag, habe ich folgende pädagogische Grundhaltung: „Störungen haben Vorrang“. An unserer Schule haben wir bei uns ein Fachlehrersystem. Jede LehrerIn hat im Durchschnitt acht bis zehn verschiedene Klassen im jeweiligen Fach zu betreuen. Die Kinder und

Jugendlichen wechseln von Fach zu Fach die LehrerIn und das Zimmer. Findet nun eine solche Störung statt, z.B. ein Kind beginnt aus irgendwelchen Gründen zu weinen, kann zum einen die LehrerIn nicht einfach unmittelbar darauf reagieren, da in der Klasse noch zahlreiche weitere SchülerInnen anwesend sind und das Anrecht auf Unterricht haben. Zum anderen müsste die LehrerIn nach der Stunde dem Problem nachgehen, was für diese wiederum schwierig ist, weil dann bereits eine andere Klasse auf den Unterricht wartet. Wenn die Lehrperson kompetent ist, dann gibt sie die Information an die KlassenlehrerIn weiter oder telefoniert den Eltern. Oft wird dies jedoch vergessen oder die Zeit dafür ist nicht vorhanden. Vielleicht ist dies nicht immer eine gravierende Angelegenheit, jedoch gibt es auch viele Dinge, welche eine Weiterbearbeitung benötigen würden. Zum Beispiel die Beobachtungen von Mädchen, welche immer dünner und bleicher werden oder Knaben, welche total verladen in die Schule kommen. Weil der Schulalltag so dominant ist, geht die Bearbeitung oder Weiterleitung solcher Themen einfach unter. Die Schule wäre im Grunde genommen schon ein Ort, an welchem solche Dinge sichtbar werden.

Ist es also eine Zeitfrage, Probleme der Jugendlichen innerhalb des Schulalltags zu bearbeiten?

Genau. Besonders im FachlehrerInnensystem. Schulsysteme, welche mit einem KlassenlehrerInnensystem arbeiten, haben es da wahrscheinlich einfacher. An unserer Schule haben wir zwar für jede Klasse eine KlassenlehrerIn, doch unterrichtet diese ihre eigene Klasse jeweils nur etwa sechs Lektionen pro Woche. Neben der Unterrichtung in ihrem Fach, in welchem auch ein Leistungsdruck seitens des Lehrplans besteht, fehlt da einfach die Zeit.

So kann die Schule als ein Ort mit einem Bildungsauftrag verstanden werden und der Erziehungsauftrag richtet sich an die Schulsozialarbeit?

Grundsätzlich kann man dies nicht so klar auseinanderhalten. Für mich ist es einfach sehr entlastend, wenn ich beim Auftreten eines Problems, ausserhalb der Vermittlung des Fachwissens, die SchülerIn zur Schulsozialarbeiterin schicken kann. Somit habe ich mindestens das Gefühl, dass ich ihr als Person ein Angebot machen kann, an wen sie sich wenden könnte. Manchmal kommt es auch vor, dass ich die SchülerIn sofort zur Schulsozialar-

beiterin schicken kann, was natürlich idealer ist, als es auf später zu verschieben. Ist dies nicht unmittelbar möglich, kann die SchülerIn über das Handy auch gleich einen Termin mit der Schulsozialarbeiterin vereinbaren. Mit dieser Arbeitsweise, resp. Zusammenarbeit habe ich bisher gute Erfahrungen gemacht.

Würden Sie also grundsätzlich sagen, dass die Schule auch einen Erziehungsauftrag hat?

Natürlich, ja. Auch wenn die Schule diesen nicht ernst nehmen will. Einen Erziehungsauftrag hat sie sowieso. Gerade in unserem sozialen Umfeld, in welchem sehr oft beide Elternteile berufstätig sind oder Kinder mit einem alleinerziehenden Elternteil aufwachsen. Die Kinder lassen sich in der Pubertät von den Eltern weniger zu sagen; die Schule aber hat in dieser Phase einen grossen Einfluss und übernimmt auch einen Erziehungsauftrag. Zum Beispiel die ganze Präventionsarbeit, die Berufsberatung und die Laufbahneempfehlungen sind wesentliche Teile dieses Erziehungsauftrages. Zuhause geschieht auf dieser Ebene sehr wenig.

War dies auch der Grund, weshalb sie die Schulsozialarbeit an dieser Schule eingeführt haben?

Genau, weil wir als LehrerInnenkollegium an Grenzen gestossen sind. Sicherlich spielt es auch eine Rolle, dass wir kein einfaches soziales Umfeld haben. Viele Kinder sind den ganzen Tag alleine. Sie sind beim Mittagessen allein und stehen bereits um 13.00 Uhr wieder vor der Schule. Wir beobachten, dass die Kinder über den Mittag keine Betreuung haben. Zum Teil wird nun diese Mittagszeit von der Schulsozialarbeiterin abgedeckt. In dieser Zeit hat sie dann auch die Möglichkeit auf die SchülerInnen Einfluss zu nehmen.

Nimmt die Schulsozialarbeiterin auch am Unterricht teil?

Nein. Sie ist nur bei Klasseninterventionen, auf SchülerInnenreisen und in Lagern anwesend. Es ist auch wichtig, dass die Schulsozialarbeiterin mit den Kindern in Kontakt kommt, ohne, dass es sich um eine Problemlösung handelt.

In welchen Bereichen wirkt die Schulsozialarbeit unterstützend?

Vor allem im Präventionsbereich. Ebenfalls die Unter-

stützung der Bearbeitung von akuten Problemen wie THC – Konsum oder Schuleschwänzen. Trotz den vielen Kulturen haben wir an unserer Schule sehr wenig Probleme mit Gewalt. Es herrscht eine ruhige Grundstimmung. Aus der Beobachtung geht hervor, dass eher regressive Probleme, wie unglücklich- oder abgelöscht sein, vorherrschen. Beim Ansprechen dieser Probleme wirkt eine Fachperson, welche den Jugendlichen vertraut ist, sehr unterstützend.

Werden Themen, wie z.B. Gewalt, welche nicht akut sind auch weniger bearbeitet?

Nein, natürlich nicht. Ich denke, dass in Bezug auf die Gewalt die Prävention, welche wir an der Schule vorgenommen haben, erfolgreich war. Solche Präventionsmassnahmen sind z.B., dass SchülerInnen mitbestimmungsrecht oder das Angebot Klassenpartys im Schulhaus zu organisieren. Der Grundgedanke dabei ist die Einbindung der SchülerInnen in die Institution und in das soziale Gefüge, in welchem sie sich bewegen. Zum Zweiten spielen die Klassengrössen, welche bei uns relativ klein sind, sicherlich auch eine Rolle betreffend der Gewaltfrage.

Was könnte die Schulsozialarbeit noch besser machen?

Ich würde mir wünschen, dass die Schulsozialarbeit noch mehr Projekte anbieten würde, um ein „Wir-Gefühl“ zu schaffen. Ebenfalls könnten mehr Themen innerhalb von Projekten gezielt initiiert werden.

Wird das Angebot der Schulsozialarbeit innerhalb der Schule von den SchülerInnen auch genutzt?

Ja, die Jugendlichen nehmen Kontakt auf mit der Schulsozialarbeiterin. Wenn ich jemanden „geschickt“ habe, erkundige ich mich nur noch, ob der Termin stattgefunden hat oder nicht, um eine Verbindlichkeit zu garantieren. Die Inhalte werden selten von der Schulsozialarbeiterin zur Schule kommuniziert, auf Grund der Schweigepflicht von Seiten der Schulsozialarbeit.

Was hat sich seit der Einführung der Schulsozialarbeit an dieser Schule verändert?

Innerhalb des LehrerInnenkollegiums hat sich die Offenheit gegenüber der Probleme der SchülerInnen verändert. Vor der Einführung der Schulsozialarbeit mussten die LehrerInnen viel verdrängen und weg schauen, weil

dies sonst zu einer Überforderung geführt hätte. Heute können wir eher dem Problem Beachtung schenken und man hat eine direkte Ansprechperson. Auf längere Sicht hat also die Schulsozialarbeit nicht nur auf die SchülerInnen einen guten Einfluss, sondern auch auf das LehrerInnenkollegium.

Die Schulsozialarbeiterin kommt unter anderem auch an die Teambesprechungen der LehrerInnen, welche wir seit jüngerer Zeit regelmässig abhalten. An diesen Sitzungen macht die Schulsozialarbeiterin auf einzelne Fälle aufmerksam, gibt Empfehlungen und macht Angebote zu Klasseninterventionen.

Wie sieht eine solche Klassenintervention konkret aus?

Ein aktuelles Beispiel dafür ist ein Mobbingfall in einer Klasse. Ein relativ strebsames Mädchen, welches neu in die Klasse gekommen ist, hat mit einem Brief ihrer KlassenlehrerIn mitgeteilt, dass sie es in der Klasse nicht mehr aushalte, weil sie von vier männlichen Klassenkameraden stets entwertet werde. Als erstes sind die vier Knaben mit dem Mädchen gemeinsam zur Schulsozialarbeiterin zu einem Gespräch gegangen. Als nächster Schritt wird es ein Klassengespräch in drei Gruppen geben, in welchem die Thematik transparent gemacht und bearbeitet werden soll. An diesem Klassengespräch ist neben der Schulsozialarbeiterin auch die KlassenlehrerIn beteiligt. Das Ziel dieses Klassengesprächs ist das Erarbeiten von Vereinbarungen, wie mit dieser Problematik in Zukunft umgegangen werden soll. Damit wird die Thematik von der einzelnen Person weggenommen und auf die Gesamtgruppe verlagert.

Können Sie sich heute noch eine Schule ohne Schulsozialarbeit vorstellen?

Nein, dies könnte ich mir nicht mehr vorstellen. Vor allem das niederschwellige Angebot der Schulsozialarbeiterin vor Ort ist mir etwas ganz wichtiges. Als ich die Schulsozialarbeit initiierte und mich mit der Literatur beschäftigte, habe ich mich gefragt, wieso man nicht schon lange auf eine solche Idee gekommen ist. Im Grunde genommen ist die Zusammenarbeit der Schule mit der Schulsozialarbeit eine relativ neue Entwicklung, doch während meiner 25 jährigen Schulzeit waren Probleme immer da. Bis anhin wurde einfach irgend etwas gemacht und ich finde es toll, dass im Moment eine gewisse Professionalisierung in Bezug auf die Problembere-

handlung in Schulen stattfindet. Früher konnten die LehrerInnen noch eher mit einem autoritären Gehabe Ruhe in eine Klasse bringen, doch dies ist heute vielleicht nicht mehr so einfach möglich. Die Probleme kommen damit eher etwas an die Oberfläche, was nicht bedeutet, dass sie früher nicht auch schon dagewesen sind.

Im neuen Bildungsgesetz des Kantons Baselland ist verankert, dass die Schule, ab der Sekundarstufe 1, ein Angebot der Schulsozialarbeit stellen sollte. Dies haben natürlich noch nicht alle Gemeinden umgesetzt und wir haben das Glück, dass unser Modell auf unsere Schule massgeschneidert ist. Die Schulsozialarbeit wird auch von der Gemeinde bezahlt und ist an den Sozialdienst gekoppelt. Nun sind auch Ideen vorhanden, dass es für die Schulsozialarbeit eine zentrale Stelle geben soll, bei welcher nach Bedürfnis SchulsozialarbeiterInnen angefordert werden können. Doch unser System, eine Schulsozialarbeiterin vor Ort zu haben, welche auch die Schule mit den Problematiken kennt und zu welcher man ein Vertrauensverhältnis hat, ist etwas sehr Angenehmes und Vorteilhaftes. Für uns erachte ich eine Zentralisierung der Schulsozialarbeit innerhalb einer Region als Rückschritt. Doch leider spricht die Tendenz für eine Zentralisierung, weshalb die Vertretung unseres Standpunktes eine schwierige Angelegenheit sein wird.

Wer bestimmt die Form der Schulsozialarbeit?

Bis anhin hat dies die Gemeinde bezahlt, welche auf unsere Empfehlung eingegangen ist. Weil nun aber auf kantonaler Ebene eine Vorschrift erlassen wurde, finanziert der Kanton, so dass die Gemeinden in ihrer Autonomie eingeschränkt werden; wer zahlt bestimmt! Doch wir werden dafür kämpfen, denn wir sind nicht alleine. Im Kanton gibt es bereits ungefähr acht Gemeinden, welche ein ähnliches System haben. Auch diese Gemeinden schätzen die momentane Form der Schulsozialarbeit sehr und wollen diese auf keinen Fall ändern.

Wo sind aus Ihrer Sicht die grössten Herausforderungen bei der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit?

Aus der Sicht der Schulsozialarbeiterin würde ich sagen, ist die grösste Herausforderung das Erlangen der Akzeptanz beim LehrerInnenkollegium. Wird die Schulsozialarbeiterin beim LehrerInnenkollegium nicht akzeptiert, hat sie beinahe keine Chance in ihrer Arbeit etwas zu erreichen. Es lohnt sich deshalb in der Anfangsphase vor

allem auf der Beziehungsebene zwischen LehrerInnen und Schulsozialarbeiterin zu arbeiten. Es kann nämlich vor kommen, dass es zwischen den beiden Berufsgruppen zu einer Konkurrenzdenken kommt. Dies bedeutet, dass es LehrerInnen gibt, welche der Meinung sind, dass sie mit ihrer Qualifikation die nötigen Fertigkeiten besitzen, um den Schulalltag und die damit verbundenen Arbeiten zu erledigen. Sie lassen sich dann nur sehr wenig, vor allem in der Pädagogik, von einer anderen Fachperson sagen. Eine zweite Problematik zeigt sich z.B. bei einem Dreiecksgespräch zwischen SchülerIn, LehrerIn und Schulsozialarbeiterin. Neben der Betrachtung der SchülerIn werden natürlich auch Verhaltensmuster und Persönlichkeitsmerkmale von LehrerInnen miteinbezogen. In diesem Fall ist es ganz wichtig, dass die LehrerIn spürt, dass die Schulsozialarbeiterin, wenn sie den Fokus auf die SchülerIn legt, um des Kindes Wohl und nicht aus Solidarisierungsgründen mit der SchülerIn handelt.

Aus der Sicht der LehrerIn ist es sicherlich eine grosse Herausforderung, wenn die Schulsozialarbeiterin persönliche Themen der LehrerIn anspricht. Dann ist es ganz wichtig, dass die Schulsozialarbeiterin bei der LehrerIn eine Vertrauensbasis geschaffen hat und eine MediatorInnenrolle einnehmen kann. In ihrer Funktion als Schulsozialarbeiterin hat sie ganz klar die Partei der SchülerInnen zu vertreten und gleichzeitig hat sie eine Rolle auf der Ebene der Erwachsenen. Im Falle einer Konfliktsituation zwischen einer SchülerIn und einer LehrerIn muss die Schulsozialarbeiterin ihre Funktion neu definieren, damit anstelle von Parteien gemeinsame Lösungen entstehen. Dies ist eine sehr schwierige Situation, welche für alle Beteiligten eine grosse Herausforderung darstellt.

Gibt es abgesehen von den Themen der SchülerInnen und LehrerInnen auch noch andere Herausforderungen an die Schulsozialarbeiterin?

Ein Problem an unserer Schule stellte zu Beginn sicherlich auch unsere sehr engagierte Hauswartin dar. Sie hatte viele Vorbehalte gegenüber der Schulsozialarbeit, weil sie die Aufgabe der Betreuung ausserhalb der Unterrichtsstunden als ihre betrachtet hatte. Tatsächlich sind ganz viel Kinder immer wieder zu ihr gegangen und sie war diesbezüglich auch wirklich sehr einfühlsam und engagiert. Aufgrund dieser Rolle gab es viele Konkurrenzschwierigkeiten in der Anfangsphase.

Ein zweiter kritischer Punkt ist, dass in unserer Schule etablierte SchülerInnenparlament. Von der Schulleitung war ganz klar im Auftrag an die Schulsozialarbeiterin formuliert, dass sie die Leitung des SchülerInnenparlaments übernehmen soll. Die Schulsozialarbeiterin sollte das SchülerInnenparlament so koordinieren, dass die LehrerInnen entlastet und ausserhalb des Geschehens sind. Dies funktioniert bis heute nicht gut, weil die Schulsozialarbeiterin diese Leitung nicht aus Überzeugung übernimmt. Eine der Schwierigkeiten dabei ist, dass sie sich bei der Anwesenheit aller SchülerInnen nicht genügend durchsetzen kann. Es herrscht immer ein riesen Chaos, worauf sich die SchülerInnen beklagen. Es müsste also eine neue Struktur erarbeitet werden, was auch der Wunsch der Schulleitung ist. Die Leitung eines solchen Parlaments setzt auch das Selbstverständnis zur Leitung innerhalb der pädagogischen Arbeit voraus. Eine Haltung, welche natürlich von Person zu Person verschieden ist. Diese Thematik sind wir zurzeit jedoch am Bearbeiten.

Das bedeutet also, dass verschiedene Ansichten bezüglich des Auftrags der Schulsozialarbeiterin bestehen?

Nicht unbedingt. Aus der Sicht der Schulleitung sollte die Schulsozialarbeiterin klar die Leitung des Parlaments übernehmen. Die Schulsozialarbeiterin möchte die SchülerInnen jedoch dazu bringen, die Leitung selbstständig zu übernehmen. Es sind einfach zwei Ansichten, wobei ich sehe, dass eine selbstständige Leitung durch SchülerInnen nicht funktioniert. Es wird soweit kommen, dass wieder eine LehrerIn die Leitung des SchülerInnenparlaments übernehmen muss, denn sonst geht es nicht. Wenn die Schulsozialarbeiterin dies nicht kann, muss es eben eine andere erwachsene Person übernehmen. Dies bereitet mir ein wenig Mühe, denn man hat so gewisse Erwartungen an eine solche Fachperson und ich bin der Meinung, dass die LehrerInnen nicht im SchülerInnenparlament mitmachen sollen.

Gibt es Themen, bei denen sich sowohl LehrerInnen als auch SchulsozialarbeiterInnen innerhalb des pädagogischen Auftrages einig sind oder wo sie sich widersprechen?

Die Vorstellung, dass die SchülerInnen, in Bezug auf das SchülerInnenparlament mitbestimmen, sind divergent. Diese Meinung, dass die SchülerInnen von einer erwach-

senen Person geführt werden müssen, wird vom gesamten LehrerInnenkollegium getragen. Als eindeutige Qualität, und von den LehrerInnen sehr geschätzt, werden die Beratungsgespräche der Schulsozialarbeiterin bewertet. In die Einzel- und Kleingruppengespräche haben alle grosses Vertrauen. Die Beteiligten merken auch, dass innerhalb dieser Angebote gearbeitet wird. Es ist natürlich schwierig, denn aufgrund der Schweigepflicht wissen wir nicht, was innerhalb der Einzelgespräche geschieht. Ich als Schulleiterin komme mir manchmal dabei etwas komisch vor, denn im Grunde genommen bin ich ihre Vorgesetzte und ich sollte eine gewisse Kontrolle haben. Zwar macht die Schulsozialarbeiterin Statistiken über was, wann, wie viel geschieht, doch im Allgemeinen basiert viel auf Vertrauen, welches ihr auch gegeben wird.

Zur Struktur möchte ich noch sagen, dass die Schulsozialarbeiterin dem Sozialdienst untersteht. Im Gegensatz dazu war es im Pilotprojekt die Schulpflege, welche die Schulsozialarbeiterin anstellte. Ich persönlich wollte, dass die Schulsozialarbeiterin nicht direkt der Schulleitung unterstellt ist. Dennoch braucht es intern eine gewisse Kontrolle. Aus diesem Grunde haben wir eine Fachgruppe Schulsozialarbeit, in welcher ich, als Rektorin der Sekundarschule, der Rektor der Realschule, eine SozialarbeiterIn des Sozialdienstes und der Erziehungsberater vertreten sind. Diese vier Personen haben die Aufsicht über die Arbeit der Schulsozialarbeiterin. Alle ein bis zwei Monate haben wir gemeinsam mit der Schulsozialarbeiterin eine Sitzung, in welcher gemeinsame Themen mit ihr behandelt werden und nach Transparenz gefragt wird. Auf diese Weise kann sie uns Rechenschaft ablegen, was sie in ihrer Arbeit macht. Ansonsten arbeitet die Schulsozialarbeiterin autonom.

Eine Vernetzung mit den in der Gemeinde tätigen Jugendarbeitern findet zum gegenseitigen Austausch ebenfalls statt. Regelmässige Treffen mit allen, welche innerhalb der Gemeinde aktiv mit Jugendlichen zu tun haben, gehören ebenfalls in ihren Arbeitsbereich. Gleichzeitig findet auch eine Vernetzung mit anderen SchulsozialarbeiterInnen statt.

Um der Schulsozialarbeiterin eine Reflexionsmöglichkeit zu geben besucht sie auch Supervision und einmal pro Woche findet ein Vertrauensaustausch mit mir als Schulleiterin statt.

Welche Themen der SchülerInnen werden in Einzel- und Gruppengesprächen mit der Schulsozialarbeiterin besprochen?

Das sind zum Beispiel die Themen Magersucht, unerwünschte Schwangerschaft, THC – Konsum, Ausgrenzung, Probleme zuhause, Trennung der Eltern, plötzlicher Abfall der Schulleistungen, keine Motivation u.s.w. Dies sind eigentlich die einzigen Themen, welche ich weiss, bzw. bei welchen die LehrerInnen miteinbezogen werden. Was sonst noch für Themen besprochen werden, kann ich nicht sagen.

Welche Bedeutung hat die Schulsozialarbeit bei der Elternarbeit?

Im Grunde genommen ist die Schulsozialarbeiterin laut Auftrag eine Ansprechperson für die SchülerInnen und keine Auskunftsstelle für die Eltern. Beim Eintritt der Jugendlichen in die Schule gibt es eine Vorstellung der Institution am Elternabend. In der Regel ist die Schulsozialarbeiterin nur bei dieser öffentlichen Vorstellung anwesend und mit den Eltern in Kontakt. Es ist auch schon vorgekommen, dass die Eltern auf Wunsch der SchülerInnen miteinbezogen wurden. Von meiner Seite aus habe ich ihr jedoch geraten, Eltern, welche aus eigenem Antrieb kommen, abzuweisen. Der Grund liegt darin, dass wir in Birsfelden ein niederschwelliges, öffentliches Angebot für Eltern haben, die Erziehungsberatung. Somit haben die Eltern eine Anlaufstelle mit professioneller Betreuung. Diese beiden Stellen, die Schulsozialarbeit und der öffentliche Sozialdienst, dürfen nicht vermischt werden. Die Schulsozialarbeiterin soll also nicht für die Eltern da sein, sondern für die Kinder. Wenn die Kinder wollen, dass die Eltern miteinbezogen werden, dann soll dies selbstverständlich geschehen. Wichtig ist, dass die Eltern über das Angebot der Schulsozialarbeit an der Schule informiert sind. Damit können sie in Krisensituationen einen Beitrag zur Motivation des Kindes, die Schulsozialarbeiterin aufzusuchen, beitragen.

Das heisst, dass aus Zeitgründen die Schulsozialarbeiterin keine Elternarbeit machen kann?

Jein, wie schon oben erwähnt, besteht ein Angebot für die Eltern in der Gemeinde. Die 60 % sollten wirklich hauptsächlich für die SchülerInnen verwendet werden. Das gleiche gilt auch für die LehrerInnenberatung. Es kommt natürlich vor, dass LehrerInnen bei ihr einen

Ratschlag holen wollen. Wenn es dabei um die Kinder geht, ist dies natürlich adäquat. Wenn es aber um persönliche Ratschläge geht, muss ich sagen, dass dies nicht dem Auftrag der Schulsozialarbeiterin entspricht. Es ist ganz klar: Der Fokus ist auf die Kinder gerichtet.

Gibt es denn etwas Ähnliches für die LehrerInnen?

Ja, das gibt es im Kanton Baselland ein Beratungsangebot für Lehrpersonen bei der Fachstelle für Lehrerweiterbildung. Im Kanton Basel-Stadt sind noch bessere Angebote vorhanden. Auf jeden Fall ist es nicht der Auftrag der Schulsozialarbeiterin, Lehrpersonen zu beraten und ich denke dafür ist sie auch nicht ausgebildet, denn das wäre noch einmal etwas anderes.

Ist eine Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Schule überhaupt erwünscht?

Ja, das ist uns ein grosses Anliegen, denn wenn wir die Eltern nicht auf unserer Seite haben, dann können wir es vergessen. Dies belegen auch Motivationsforschungen. Die Haltung der Eltern gegenüber der Schule ist etwas sehr Wichtiges. Die Aufgabe der Zusammenarbeit mit den Eltern liegt in der Verantwortung der Lehrpersonen. Wir als Lehrpersonen haben einen sehr intensiven Elternkontakt. KlassenlehrerInnen haben einmal im Jahr ein Einzelgespräch mit allen Eltern. Wir kennen die Eltern gut. Gerade bei den Eltern, welche tendenziell weniger Schulbildung haben als ihre Kinder, zeigt sich eine Zusammenarbeit als problemlos. Sehr oft sind sie dankbar, dass ihre Kinder eine solche gute Schule besuchen dürfen. Gerade auch AusländerInnen schätzen dies sehr. Es kann natürlich schon vorkommen, dass die Schulsozialarbeiterin Kontakt zu den Eltern hat, vor allem wenn dies das Kind wünscht. Doch auch dann ist der Kontakt nicht immer sinnvoll, denn die LehrerInnen haben bereits einen intensiveren Austausch mit den Eltern. Es liegt im Ermessen der Schulsozialarbeiterin, ob sie im Interesse der Kinder die Eltern einbeziehen will.

INTERVIEW MIT URSULA MARTIN-STREBEL, SCHULPFLEGEPRÄSIDENTIN REINACH BL

*Cornelia Hofer, Rudolf Müller, Elvira Hänggi,
Remo Krieg*

Schulstufe: 1.–3. Realschule, BWK, Sekundarschule

Anzahl Schulhäuser: 2

Anzahl SchülerInnen: 743

Anzahl Lehrkräfte: 26

Stellenprozente: 100 %

Ausbildung: Dipl. Sozialarbeiterin HFS

Eigenes Büro im Schulhaus vorhanden: ja

Das Interview wurde im Sommer 2003 geführt.

In welchen Bereichen / bei welchen Themen stösst Schule ohne Schulsozialarbeit an Grenzen? Wozu ist Schule da? Hat Schule einen Erziehungsauftrag oder einen Bildungsauftrag?

Sie hat beides. Natürlich ist es in erster Linie ein Bildungsauftrag, aber sie hat auch einen Erziehungsauftrag, oft für alltägliche und kleine Dinge. Häufig wissen die Kinder und Jugendlichen nicht mehr Danke zu sagen. Die Vermittlung der alltäglichen Wertvorstellungen gehört meiner Meinung nach deshalb auch in die Schule.

Da so viele private und ausserschulische Probleme in die Schule getragen werden, stösst die Schule an ihre Grenzen. Generell äussern sich Probleme auf der Real- und Sekundarstufe offener und klarer als auf der Primarstufe und je nach Schulniveau gibt es mehr oder weniger SchülerInnen mit einem schwierigeren Umfeld. Zum Beispiel wenn sie Kinder und Jugendliche allein erziehender Elternteile sind, welche arbeiten und/oder die Kinder und Jugendlichen keine Ansprechperson haben, etc. kann das zu Problemen in der Schule führen. Bei einer Häufung solcher Probleme ist die Schule überfordert. Trotzdem die Schule in erster Linie einen Bildungsauftrag hat, übernimmt sie häufig andere Funktionen.

Kann man beide Bereiche überhaupt trennen oder besteht nicht eine Überlappung?

Ja eine Überlappung gibt es immer. Die Lehrkräfte können sich dank der Schulsozialarbeit jetzt mehr auf die schulische Arbeit und weniger auf die (Privat-) Probleme der SchülerInnen konzentrieren.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass aussenstehende Stellen wie der Schulpsychologische Dienst, oder die Familien- und Jugendberatung, erst eingeschaltet werden, wenn die Krise sehr akut ist. Diese Stellen sind auch häufig überfordert und überlastet, was zu langen Wartezeiten führt. Es gibt auch ein Jugendhaus in Reinach, welches gute Kontakte zu den Jugendlichen hat.

Was uns aber wichtig scheint, ist, dass die Schulsozialarbeit ein niederschwelliges Angebot ist, wo die Jugendlichen alleine und ohne sich anzumelden vorbei gehen können. Je nach dem können sie einen Termin vereinbaren oder auch spontan vorbei gehen. Dies kann in der Pause geschehen wie aber auch während den Unterrichtsstunden. Sie teilen dies der Lehrkraft mit. Dieses Recht haben die SchülerInnen im Alltagsablauf.

Was hat zur Einführung von Schulsozialarbeit in ihrer Schule geführt?

Die Lehrpersonen waren überfordert mit all den Problemen, die aus dem Umfeld der SchülerInnen in den Schulalltag eingeflossen sind. Wenn ein Jugendlicher oder eine Jugendliche in einer schwierigen Situation zur Lehrperson kommt, nimmt sie diesen Mensch mit seinen Problemen ernst und versucht, eine Hilfestellung anzubieten. Die Probleme mehrten sich aber, wurden immer grösser und nahmen entsprechend immer mehr Zeit in Anspruch. Das Kerngeschäft der Schule ist immer noch das Schulegeben, und zu schauen, was während der Schulstunde in der Klasse geschieht.

Themen sind sehr vielfältig: Alltagsstress, Probleme zu Hause, Probleme in der Schule wie z. B. Mobbing etc. Aber auch schwierigere Themen, wie z.B. Schwangerschaft, oder wie gehe ich mit einer Mutter um, die trinkt oder einem Vater der schlägt etc. Es ist ein ganz breites Spektrum.

Von den Lehrkräften kam immer mehr der Wunsch nach einer Hilfsperson, einer Ansprechperson für die Kinder und Jugendlichen. Real- und Sekundarschule und Schulpflege haben ein einfaches Konzept erarbeitet, und die Schulpflege hat einen Antrag für eine 50 % Stelle für bei-

de Oberstufenschulen (Real- und Sekundarschule in Reinach) an den Gemeinderat eingereicht. Dies geschah im Mai 1999. Zu dieser Zeit hat man auch angefangen, von „Schulsozialarbeit“ zu sprechen. Im Vorfeld haben wir während Jahren von einem immer anwesenden Schulpsychologen oder eine Schulpsychologin gesprochen. Zur Umsetzung dieser Idee ist es leider nicht gekommen. Vielleicht brauchte diese Idee einfach auch ihre Entwicklung und ihre Zeit.

Der Gemeinderat hat die Idee gutgeheissen, wollte jedoch vorher eine breit abgestützte Bedürfnisanalyse durchführen lassen, welche dann im Frühling 2000 vorgelegt werden konnte. Die Studie zeigte, dass für die Grösse der Schulhäuser eine 80–100 % Stelle nötig sein würde. Auf Grund von dieser Empfehlung wurde ins Budget 2001 eine 100 % Stelle aufgenommen, jedoch mit der Einschränkung zu einem späteren Zeitpunkt 20 % für die nachschulische Betreuung aufzuwenden. Ein genaues Konzept bestand zu diesem Zeitpunkt noch nicht.

In welchen Bereichen wirkt die Schulsozialarbeit unterstützend? Gibt es „klassische“ Themen, bei denen Sie die Unterstützung dringend benötigen?

Was im Moment sehr aktuell ist, ist Mobbing an der Schule. Bei männlichen Jugendlichen ist Gewalt, Umgang mit Gewalt etc. ein Hauptthema. Bei weiblichen Jugendlichen stehen Themen wie Freundschaften, Stress, Familie und verliebt sein eher im Vordergrund. Es gibt Alltagsthemen, bis hin zu schwergewichtigen Themen. Die Schulsozialarbeit wirkt sicher unterstützend oder auch wegweisend. Niederschwelligkeit ist wichtig. Ich denke die Schulsozialarbeit hat eine Triage-Funktion, indem sie den Jugendlichen einen Weg aufzeigen, was sie in den jeweiligen Situationen machen können. Sie gibt Anstösse, hat aber auch Präventions- und unterstützende Funktion in laufenden Projekten in den jeweiligen Klassen. Neben den überwiegenden Einzelberatungen Bei uns arbeitet die Schulsozialarbeit vor allem in Gruppen- oder Klasseninterventionen. , teilweise auch im Auftrag der Lehrpersonen oder der Schulleitung. Sie arbeitet bei Projektarbeiten mit und nimmt je nach dem auch an Elterngesprächen teil. Das Spektrum der Bereiche, die die Schulsozialarbeit abdeckt, ist sehr breit.

Gibt es Bereiche, in denen Sie die Unterstützung nicht brauchen?

Bei klassischen Lern- und Schulschwierigkeiten, wo man weiss, dass das Umfeld zu Hause stimmt, aber der Jugendliche einfach abhängt. Zum Beispiel, wenn Jugendliche auf Probe kommen oder eine Schulklasse wiederholen müssen. Ich denke nicht, dass jeder Schüler oder jede Schülerin einer Betreuung durch die Schulsozialarbeit bedarf. Gewisse schulische Schwierigkeiten gehören nicht ins Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit. Wenn hingegen der Verdacht besteht, dass das Umfeld schwierig ist, ist es sicher eine Möglichkeit über die Schulsozialarbeit zu gehen. Aber ich denke, dass nicht jede Schülerin/ jeder Schüler Schülerin, die/ der zum Schulpsychologen oder zur Jugendberatung geht zuerst den Kontakt zur Schulsozialarbeit gehabt haben muss. Wird eine Lehrkraft von den Eltern oder von den SchülerInnen angesprochen, kann es gut möglich sein, dass diese sie direkt an den Schulpsychologischen Dienst, oder an die Familien- und Jugendberatung verweist. Wenn eine Jugendliche/ ein Jugendlicher eine Lernblockade hat, geht sie/ er z. B. häufig direkt zum Schulpsychologen. Die Lehrpersonen müssen unterscheiden und/oder entscheiden können, an wen sie welchen Schüler weiter verweisen sollen.

Wo bzw. in welchen Bereichen hat sich die Situation in ihrer Schule seit der Einführung positiv verändert?

Generell war die Veränderung nur positiv. Vor allem die Lehrpersonen fühlen sich entlastet. Sie haben das Gefühl, sie können sich vorwiegend wieder ihrem Kerngeschäft widmen. Dieser Druck, immer noch für jeden und jede Ansprechperson für private Belange zu sein, fällt zum grössten Teil weg. Das hat die Situation sehr entspannt.

Wo negativ?

Es gibt gewisse Schnittstellen, die schwierig sind, aber eigentlich gibt es keine negativen Auswirkungen der Schulsozialarbeit. Es gibt Lehrpersonen, die noch Hemmungen und Abwehrhaltungen haben, ihre Schüler und Schülerinnen zur Schulsozialarbeit zu schicken. Aber darüber weiss ich zu wenig Bescheid, auch eine Statistik liegt nicht vor.

Können Sie sich ihre Schule heute überhaupt noch ohne das Angebot der Schulsozialarbeit vorstellen?

Nein.

Wo sind aus Ihrer Sicht die grössten Herausforderungen bei der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit? In welchen Themen gibt es die meisten Schwierigkeiten / Unterschiede?

Ich denke, gewisse Schnittstellen sind generell immer schwierig. Es hat schon Schwierigkeiten gegeben bei der Frage, wann die Schulsozialarbeit die SchülerInnen weiterleiten sollte. Wir als Schulpflege haben manchmal das Gefühl, dass die Schulsozialarbeit in gewissen Fällen schon zu lange an und in einem Fall dran, bzw. drin war. Die Schulsozialarbeit sollte sich in einer Triage-Funktion sehen und nicht als eine Therapie. Die Hauptaufgabe der Schulsozialarbeit sehe ich vor allem darin, Probleme im Alltag und im Umfeld zu lösen, und der Rest sollte Triage-Arbeit sein, also mit Verweisungswissen den Jugendlichen zur Seite stehen. Sei es ein Lehrergespräch in die Wege zu leiten, oder auf das Jugendhaus oder an die Sozialberatung zu verweisen. Entweder mit zu gehen oder versuchen ein Gespräch in die Wege zu leiten, oder helfen ein Datum fest zu legen.

Zum Teil kann die Schulsozialarbeit ein Umweg sein, was eine Sache noch komplizierter machen kann, wenn noch eine Person zusätzlich involviert ist.

Die Schweigepflicht ist ein weiterer schwieriger Faktor. Die LehrerInnen geben zum Teil sehr viel Infos rein, und je nach dem gibt die Schulsozialarbeit ihre Infos dann nicht an die Lehrkräfte zurück. Was ja auch klar ist, da sie unter Schweigepflicht stehen. Ich denke, dass dies wiederum schwierig für eine Schulleitung ist, um dann weiter zu arbeiten. Dieses Thema wird jedoch in nächster Zeit bearbeitet.

Was auch noch eine Schwierigkeit darstellen kann ist die Nähe, bzw. die Abgrenzung zum Kollegium (Lehrerschaft). Wenn z. B. die Schulsozialarbeit einmal gegen eine Lehrperson Stellung beziehen muss.

Wichtig ist auch, dass klar kommuniziert wird, dass die Leute der Schulsozialarbeit keine Lehrpersonen sind. Die Kinder und Jugendlichen können das noch schnell abgrenzen, auch wenn die Leute der Schulsozialarbeit im Lehrerzimmer verkehren. Dies wird auch nach aussen kommuniziert, da die Unterscheidung bei den Eltern z. T. nicht klar ist, so dass die Eltern nicht das Gefühl haben, dass sie es nun mit einer zusätzlichen Lehrperson zu tun haben, sondern mit jemandem der Schulsozialarbeit (Schulsozialarbeit als eigenständige Stelle).

Was bei uns anfangs zu gewissen Schwierigkeiten geführt

hat, ist dass die Vorstellung der Gestaltung der Arbeitsweise der Schulsozialarbeit und die der Anstellungsbehörde auseinander gingen. Zum Beispiel wollten wir als Anstellungsbehörde teilweise fixe Präsenzzeiten, was die Schulsozialarbeit anfänglich nicht wollte, da sie sich dadurch in ihrer Arbeitseinteilung eingeschränkt sah. Ein weiterer Punkt, der uns wichtig war, ist die Pausenplatzpräsenz, gegen die sich die Schulsozialarbeit anfänglich sträubte.

In welchen Themen gibt es grosse Übereinstimmung?

Das Konzept wurde Schritt für Schritt zusammen ausgearbeitet. Wir hatten nicht von Anfang an ein Konzept und dementsprechend sagten wir der Schulsozialarbeit nicht, was ihre Auftragsverpflichtung, bzw. Arbeitsauftrag ist. Wir sind da partnerschaftlich vorgegangen. Natürlich wäre es bei einer Neuanstellung einfacher, wenn ein bereits ausgearbeitetes Konzept vorliegen würde. Das gemeinsame Ausarbeiten des Konzeptes hat dann natürlich einige Diskussionen ausgelöst, aber ich glaube, das war gut so und bringt auch etwas.

Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und mit der Schulpflege läuft generell sehr gut. Wir sind am Ball, damit gewisse Schnittstellenprobleme miteinander diskutiert werden und gemeinsame Lösungen gesucht werden. Das Konzept und die Arbeitsweise der Schulsozialarbeit hat sich bisher sehr bewährt.

Bei welchen Zielgruppen ist die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit am notwendigsten?

Das ist noch schwierig zu definieren. Die Schulsozialarbeit wird von allen Altersstufen gleich genutzt. Wir haben vier Schuljahre, welche wir mit der Schulsozialarbeit abdecken können (6.–9. Schuljahr / 11- bis ca. 16-jährige). Im ersten halben Jahr 2001 nutzten 75 % Mädchen und 25 % Jungen das Angebot der Schulsozialarbeit. Im zweiten halben Jahr waren es 60 % Mädchen und 40 % Jungen. Mädchen haben vielleicht anfangs weniger Berührungspunkte mit der Schulsozialarbeit gezeigt als Jungs. Mittlerweile scheint das Verhältnis ziemlich ausgeglichen zu sein. Obwohl der Anteil der Mädchen immer noch etwas höher sein dürfte. Also kann man auch da nicht konkret sagen, dass die Mädchen, oder die Jungen eine Hauptzielgruppe darstellen. Was sich vielleicht heraushebt, ist die Arbeit mit Mobbing-Opfern. Dieses Thema wird vor allem in Gruppen, in geschlechtsspezifischen

schen Gruppen oder mit ganzen Klassen behandelt. Weitere Hauptthemen der Schüler sind Familie, Freundschaften, Liebe, körperliche Gewalt und Konflikte zwischen Schülern und Schülerinnen.

Welche Bedeutung hat die Schulsozialarbeit bei der Elternarbeit? Gibt es eine gemeinsame Strategie / ein gemeinsames Vorgehen mit der Schulsozialarbeit?

Teilweise hat es sich ergeben, dass die Leute der Schulsozialarbeit bei den Elterngesprächen teilnahm. Je nach dem sind sie auch an Elternabenden präsent. Sonst wüsste ich von keinem klaren Konzept zwischen Schulsozialarbeit und Elternarbeit. In der Realschule nehmen sie am ersten Elternabend teil. Ich glaube, dass dies auch in der Sekundarschule so gemacht wird, dass sie kurz dabei sind, so ca. für eine Viertel Stunde. Damit man ihr Gesicht sieht, weiss was Schulsozialarbeit ist und mit wem man es zu tun hat. Aber sonst ist da meines Wissen nach keine spezielle Zusammenarbeit oder ein spezielles Konzept vorhanden.

Haben Sie ein arbeitsteiliges Vorgehen? Wie sieht es konkret aus?

Schulsozialarbeit ist bei uns so konzipiert das sie primär für Schülerinnen/Schüler, Lehrpersonen, Schulpflege, aber auch für die Eltern da ist. Eltern beanspruchen diese Dienstleistung eher selten. Zum Teil nimmt die Schulsozialarbeit Kontakt mit ihnen auf. Je nach Problem, oder wenn die Jugendlichen bereit sind für ein Gespräch mit den Eltern, begleitet man ein Gespräch zwischen den zwei Parteien. Elternabende organisieren und die herkömmliche Elternarbeit ist aber immer noch Aufgabe der Lehrperson. Sie kann die Schulsozialarbeit beiziehen, wenn ein Präventionsthema, oder irgend ein spezielles Thema z.B. Mobbing der Hauptanlass ist für einen Elternabend. Aber sonst aus Prinzip nicht.

Bei welchen Eltern stossen Sie auch mit der Unterstützung der Schulsozialarbeit an Grenzen?

Ich habe mitbekommen, dass gerade letzthin, sich Eltern geäussert haben, dass ihr Kind beim Schulpsychologen vorbei musste. Obwohl sie gesagt haben, dass sie das nicht wollen. Schlussendlich hat sich bei einem Gespräch heraus gestellt, dass der betreffende Schüler zur Schulsozialarbeit geschickt worden ist. Wahrscheinlich haben die Jugendlichen die Formulierung der Schulsozialarbeit

nicht so genau gewusst, Schulsozialarbeit oder Schulpsychologe. Das ist für sie wahrscheinlich auch nicht so relevant. Und bei den Eltern ist es dann so angekommen, dass die Schule einfach einen Besuch beim Schulpsychologen verordnet hat. Wir klärten die Situation, und danach war es in Ordnung. So Einzelfälle mit Verwechslungen wird es wahrscheinlich immer wieder geben. Gewisse Eltern bekommen aber auch nicht mit, dass die Jugendlichen sich bei der Schulsozialarbeit melden, weil die Jugendlichen es zu Hause überhaupt nicht erwähnen. Gewisse Eltern interessieren sich auch nicht so gross. Es gibt schon Jugendliche, die sehr alleine aufwachsen müssen.

Was bräuchten Sie noch, um mit diesen Eltern zusammenarbeiten zu können?

Gewisse Eltern merken sicher auch, dass hier etwas Gutes läuft, und sind in diesem Sinne froh. Und es ist ja auch unentgeltlich. Auf der Familien- und Jugendberatung, ist es dann schon eine Stufe offizieller. Man muss sich anmelden, bekommt einen Termin, und man muss auch einen Teil bezahlen. Ich glaube in diesem Sinne sind die Eltern auch froh, dass sie merken, das dieses Angebot auch da ist, unverpflichtend. Es gibt nur in Einzelfällen Probleme mit den Eltern, weil sie es nicht kennen. Dass sie denken, schon irgendwo notiert zu sein, in der Maschinerie. Es ist auch diese Angst, diesen Stempel zu bekommen: Wir brauchen Hilfe.

Können überhaupt alle Eltern zur Zusammenarbeit mit der Schule motiviert werden?

Ich denke mir, die Eltern bekommen ja auch nicht mit, was die Jugendlichen alles der Lehrperson oder den Leuten der Schulsozialarbeit erzählen, was da alles läuft. Die Schulsozialarbeit und die jugendliche Person entscheiden, ob sie mit den Eltern in Kontakt treten. Eigentlich gehen ja keine Infos weiter, ohne das Einverständnis des Jugendlichen. Auch an die Lehrpersonen geht nur das weiter, was die Schulsozialarbeit mit dem Jugendlichen vorher besprochen hat. Die SchülerInnen merken, dass das was die Schulsozialarbeit weiter sagt zu ihren eigenen Gunsten ist. Dass es ihnen hilft, damit die Lehrperson sie und ihre Situation versteht und sie wieder ins Gespräch kommen können. Es ist eine völlig transparente Arbeit.

Wäre es wünschenswert?

Ich weiss auch nicht, ob es gut wäre, wenn die Eltern stark mit drin sind. Höchstens wenn es ein Bedürfnis vom Jugendlichen ist, das er es toll fände, wenn die Schulsozialarbeit mit den Eltern sprechen würden. Ich könnte mir vorstellen, dass die Eltern Bereitschaft zeigen würden, gerade weil es niederschwellig, und nicht der Schulpsychologe ist. Häufig merken die Eltern auch oder äussern sich ganz klar und ausdrücklich, dass sie auch am Limit sind und nicht mehr weiter wissen, in ihrer Situation mit ihrem Jugendlichen, oder einfach auch hilflos sind. Und dann sind sie eigentlich froh um irgend ein Angebot, um einen Weg oder eine kleine Richtung angezeigt zu bekommen. Dies kann dann in der Schule stattfinden oder bei einem Besuch der Schulsozialarbeit daheim. Aber genaueres weiss ich nicht.

INTERVIEW MIT HERRN ZIEGLER, SCHULLEITER SCHULHAUS ROTACKER LIESTAL BL

*Serge Favre, Christoph Alder, Gabriella Thoma,
Manuela Schweizer*

Die Schulsozialarbeit in Liestal:

Schulstufe: Sek I, Real, BWK

Anzahl Schulhäuser: 3

Anzahl SchülerInnen: 1200

Anzahl Lehrkräfte: 100

Stellenprozente: 50 %

Geschlecht: weiblich

Ausbildung: Sozialarbeiterin HFS Sozialpädagoge /

Primarlehrerin/Soz.begl.

Eigenes Büro im Schulhaus vorhanden: nein

Das Interview wurde im Sommer 2003 geführt.

Wie lange wird an dieser Schule schon mit der Schulsozialarbeit zusammengearbeitet?

Nach jahrelanger Diskussion rund um die Forderung nach Entlastung im Schulhaus wurde vor ca. fünf Jahren eine 50 %-Stelle geschaffen. Ausschlaggebend war, dass die Stadt Liestal ein Jugend- und Drogenkonzept erarbeitet hatte und somit ein Budgetposten für die Jugendarbeit geschaffen wurde. Diese deckt jedoch nicht nur unsere Schule, sondern auch alle Sekundarschulen in Liestal ab. So werden beispielsweise Klasseninterventionen unmöglich, da die Schulsozialarbeiterin für insgesamt 1200 Schülerinnen zuständig ist. Die Schulsozialarbeit kann folglich nur in Akutsituationen eingreifen.

In welchen Bereichen bzw. bei welchen Themen stösst Schule ohne Schulsozialarbeit an Grenzen?

Die Schule stösst dann an Grenzen, wenn ausserordentliche Situationen entstehen. D. h. bei Problemen ausserhalb der Schule, bei denen die Lehrkraft keine Kapazität aufbringen kann, ihnen nachzugehen. Die Ursachen haben ihren Ursprung meist im familiären Bereich, werden jedoch bei uns in der Schule manifest. In diesem Moment kann die Schulsozialarbeit helfen, indem sie Kontakte herstellt und Eltern in einer Beratung Hilfestellung anbietet. Dies hat den Vorteil, dass nicht die Schule Partei

ergreifen muss, sondern eine neutrale Fachperson zwischengeschaltet wird.

Können Sie uns konkrete Beispiele nennen?

Mädchen aus verschiedenen Kulturen, die in ihrer Familie das absolute Patriarchat erleben, das heisst wenn der Vater nicht zuhause ist, springt der grosse Bruder ein. In der Schule und in ihrem Umfeld erleben sie etwas ganz anderes und möchten aus ihrer Situation ausbrechen. Dies kann bis zu Suiziddrohungen führen.

Ein anderer typischer Fall ist der Verdacht auf Misshandlungen, nicht zwingend sexueller aber physischer Art (bspw. blaue Flecken).

In solchen Situationen kann die Schulsozialarbeit als Beraterin und Vermittlerin zugezogen werden. Aber in erster Linie als Übergang, denn meist wird in solchen Krisen schnell die Vormundschaftsbehörde eingeschaltet.

Hat die Schule einen Erziehungsauftrag oder einen Bildungsauftrag?

Die Schule hat ganz klar einen Bildungsauftrag. Es ist in unserem neuen Bildungsgesetz festgehalten, dass die Eltern für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen zuständig sind. Die Eltern haben nicht nur zugewiesene Rechte, sondern auch Pflichten. In der Realität hat die Schule natürlich zunehmend Erziehungsaufgaben übernommen, diese sollten jedoch nicht ausgebaut werden. Die Schule sollte die Eltern unterstützen, ihren Erziehungsauftrag wieder wahrnehmen zu können.

In welchen Bereichen wirkt die Schulsozialarbeit unterstützend?

In unserem konkreten Fall wird die Schulsozialarbeit in den genannten Akutsituationen beigezogen. Im Unterricht kann sie aus zeitlichen Gründen einfach nicht unterstützend wirken. Es wurden bspw. schon Überlegungen zur Integration der Schulsozialarbeit bei Schulanlässen wie Projektwochen o.ä. gemacht, diese sind leider bis jetzt noch nicht zustande gekommen.

Wenden sich die Jugendlichen auch direkt an die Schulsozialarbeiterin?

Ja, es kommt sogar öfter vor, als ich gedacht hätte. Am Anfang dachte ich, der Kontakt würde mehrheitlich über die Klassenlehrerschaft geschaffen werden. Es ist deshalb erstaunlich, weil im Realschulbereich das Vertrauensver-

hältnis zwischen Jugendlichen und Lehrerschaft relativ eng ist und die Schülerinnen trotzdem direkt auf die Schulsozialarbeit zugehen, ohne die Lehrerschaft zwischenschalten.

Bisher war die Schulsozialarbeit einmal wöchentlich in der Pause auf dem Schulhausplatz präsent. Es hat sich jedoch gezeigt, dass es die Jugendlichen mehr Überwindung kostet, in diesem Kontext mit ihren Problemen auf die Schulsozialarbeit zuzugehen. Neu ist die Situation so, dass die Schulsozialarbeit einmal wöchentlich im Schulhaus und über das Natel erreichbar ist.

Mit welchen Problemen wenden sich die Jugendlichen an die Schulsozialarbeit?

Vorwiegend mit Konflikten im Elternhaus. Durchaus mit Problemen, die ich vorher schon angeschnitten habe. Aber auch mit klassischen Themen der Pubertät, wenn die Jugendlichen das Gefühl haben, es werde zuviel von ihnen gefordert oder sie würden „eingesperrt“. Die Schulsozialarbeit kann in diesen Momenten die Jugendlichen auch wieder auf den Boden der Realität zurückbringen oder eine klärende Haltung einnehmen.

Mit Jugendlichen, die ernsthaft in eine schwierige Notlage geraten, muss sorgfältig abgeklärt werden, welche Lösungen es gibt. Die wenigsten wollen wirklich von zu Hause weg, dies habe ich noch selten erlebt.

Wo bzw. in welchen Bereichen hat sich die Situation in ihrem Schulhaus seit der Einführung der Schulsozialarbeit positiv verändert? Wo negativ?

Es ist dann spürbar, wenn die Schulsozialarbeit in schwierigen Situationen, in Akutsituationen beigezogen wird und somit die Lehrkräfte entlasten kann. Es sind wirklich nur die Spitzen des Eisbergs, die hier gebrochen werden, da das Pensum der Schulsozialarbeit viel zu klein ist, um alles abzudecken.

Können Sie sich ihre Schule heute überhaupt noch ohne das Angebot der Schulsozialarbeit vorstellen?

„Wir müssten, wenn es so wäre... und wir könnten es auch“. Es ist vorstellbar, aber natürlich nicht wünschenswert.

Wo sind aus Ihrer Sicht die grössten Herausforderungen bei der Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit?

Eine Herausforderung ist es eigentlich nicht, weil es

nicht zwei Fronten waren, die plötzlich zusammenarbeiten mussten. Die Schulsozialarbeit hat es vorher nicht gegeben und es war eine Forderung der Schule, die Schulsozialarbeit einzuführen. Wir wollen die Schulsozialarbeit als ergänzende Fachperson beiziehen können. Ich würde es in keiner Weise als belastend oder schwierig bezeichnen. Wir „werken“ ja nicht im selben Garten, sondern es sind zwei verschiedene Fachgebiete, die sich ergänzen oder voneinander profitieren („ernten“) können.

Wäre es die grössere Herausforderung, wenn die Schulsozialarbeit auch als Klassenergänzung eingesetzt würde? Also im Wirkungsfeld der Lehrerschaft tätig wäre?

Ich glaube es nicht, weil es nicht ein Muss ist, sondern ein Wunsch. Teamteachingsituationen sind äusserst erwünscht. Gerade bei Situationen wie Lager oder Klasseninterventionen, wo es im sozialen Bereich anspruchsvoll wird, wüssten wir uns professionelle, ergänzende Unterstützung. Selbstverständlich könnte es einzelne Kolleginnen geben, die dies nicht möchten. Aber im Moment ist die Situation leider eher so, dass diejenigen, die sich die Schulsozialarbeit als Hilfe wünschen, es nicht immer bekommen, weil die Schulsozialarbeit mit einem 50 %-Pensum dem Bedürfnis nicht gerecht werden kann.

Bei welchen Zielgruppen ist die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit am notwendigsten?

Weil es Einzelfälle sind kann man nicht von einer Zielgruppe sprechen. Die Probleme sind verschieden, in dem Sinne ist es nicht eine eindeutige Zielgruppe.

Welche Bedeutung hat die Schulsozialarbeit bei der Elternarbeit?

Die Schule macht die Elternarbeit und stellt in diesem Rahmen die Schulsozialarbeit vor. Wir verweisen die Eltern auf die Schulsozialarbeit oder stellen den Kontakt her, wenn sich in einem Gespräch herausstellt, dass Probleme im ausserschulischen Bereich auftreten. Die Schulsozialarbeit kann in der Elternarbeit für eine kurze Zeitdauer eine beratende Rolle einnehmen oder die Eltern motivieren, bsw. eine therapeutische Familienberatung zu konsultieren. Als Lehrer ist es eher schwierig, den Eltern solche Empfehlungen zu geben.

Gibt es eine gemeinsame Strategie/ein gemeinsames Vorgehen mit der Schulsozialarbeit? Haben Sie ein arbeitsteiliges Vorgehen? Wie sieht es konkret aus?

Eine offizielle Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit gibt es in Bezug auf die Elternarbeit nicht. In Einzelfällen wird die Schulsozialarbeit beim Elterngespräch nach Absprache zugezogen. Dies kann der Fall sein, wenn es um einen möglichen Verweis von der Schule geht oder um eine Disziplinarstrafe. Konkret heisst das, dass wenn die Eltern und der Jugendliche bereit sind, in ein Beratungsverhältnis einzusteigen, von einer Disziplinarstrafe oder anderen Konsequenzen abgesehen werden kann. Es ist in unserem Sinne, Problemen auf den Grund zu gehen, also Ursachen und nicht ausschliesslich Symptome zu bekämpfen. Eine solche Vorgehensweise würde ich mir vermehrt wünschen, quasi eine Beratungspflicht.

Was wünschen Sie sich für eine moderne Schule heute in Bezug auf Schule und Schulsozialarbeit?

Für eine solch grosse Schulanlage wünsche ich mir nebst den Lehrkräften auch Fachpersonen anderer Bereiche, wozu die Schulsozialarbeit ja auch zählt. Also nicht nur im pädagogischen Bereich, sondern auch im sozialen Bereich. Wie viel Kapazität dafür aufgewendet werden sollte, kann ich nicht sagen. Die Schulsozialarbeit müsste im Haus jederzeit erreichbar sein und müsste mit einer gewissen Selbstverständlichkeit im Schulzimmer ein- und ausgehen können. Dies würde bedeuten, dass viel mehr präventiv gearbeitet werden könnte, weil die Schulsozialarbeit auch ein Gespür dafür entwickeln könnte, wo sich etwas anbahnt. Häufig gehen wir erst zur Schulsozialarbeit, „wenn es schon brennt“. Gerade im Bereich Sozialisation könnte die Schulsozialarbeit eine grosse Unterstützung für die Lehrkräfte bei der Thematisierung bieten.

Der absolute Traum wäre natürlich das offene Schulhaus im Zusammenarbeit mit der Sozialen Arbeit. Das Schulhaus würde am Mittwochnachmittag zum „Freizeitzentrum“ umfunktioniert, die Räume für die SchülerInnen offen zugänglich. Diese Zeiten ausserhalb des Schulbetriebs würden von der Schulsozialarbeit abgedeckt werden. Es müsste den SchülerInnen beispielsweise auch eine Bibliothek mit allen Medien zur Verfügung stehen. Eigentlich ist eine geeignete Infrastruktur vorhanden, wir verfügen sowohl über einen Musikübungsraum, wie

auch über eine Dunkelkammer etc., welche bis jetzt während der Randzeiten nicht optimal genutzt werden. In diesem Rahmen sollte man den Jugendlichen möglichst viele Freiheiten einräumen.

LITERATURVERZEICHNIS

ARMBRUSTER, M. M. (2000). *Misshandeltes Kind – Hilfe durch Kooperation*. Freiburg i. Br.: Lambertus.

BASTIAN, J. & GUDJONS, H. (1990). *Das Projektbuch II*. Hamburg: Bergmann+Helbig.

BATHKE, G.-W.; HARTNUSS, B. & OLK, T. (1996). *Forschungsbericht Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt*. Halle: Selbstverlag. (on-line). Available: www.schulsozialarbeit.ch.

BILLARDT, E., MITTERMÜLLER, S., SCHMIDT, M., SEIFERT, J., (2001) *Jugendsozialarbeit an Schulen, Aufgaben der Jugendsozialarbeit an Schulen*. In: Drilling, M. *Jugendsozialarbeit*. (on-line). Available: www.forschen.ch.

BOELLE S. KLAUS A. D. SODER-SCHAD P. (1999). *Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar*. Basel: Diplomarbeit an der HFS-BB. (on-line). Available: www.schulsozialarbeit.ch.

BÖSCH, O. (2000). *Eine Übersichtsarbeit zur theoretischen und konzeptionellen Entwicklung*. Diplomarbeit, Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz, Hochschule für Soziales, Solothurn. (on-line). Available: www.schulsozialarbeit.ch.

BRAUN, K & WETZEL, K. (2000). *Sozialpädagogisches Handeln in der Schule*. Kriftel: Neuwied.

BREZINKA, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München: o. V.

BRUNNER, R. & BURGET, R., ET AL. (2001). *Jugendhilfe und sozialer Wandel*. In: Drilling, M.: *Jugendhilfe und sozialer Wandel*. Basel.

BUCHER, S.; FAHRNI BACHMANN, J. (2002). *Schulsozialarbeit – Ein neues Arbeitsfeld der Sozialarbeit*. Diplomarbeit, Berner Fachhochschule, Hochschule für Sozialarbeit HSA Bern, Abt. Diplomausbildung. (on-line). Available: www.schulsozialarbeit.ch.

BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT KATHOLISCHE JUGENDSOZIALARBEIT (BAD KJS) e.V., (2000). Jugendsozialarbeit News, Schulsozialarbeit im Landkreis Eichsfeld, S. 1–16, (on-line). Available: <http://www.news.jugendsozialarbeit.de/000710SchSozTh.htm>.

CHASSÉ, K. & VON WENSIERSKI, H. (1999). Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Weinheim und München: Juventa.
Christen E. & Pfeiffer S. (1999). Sozialarbeit macht Schule. Eine Bestandesaufnahme der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Basel: Eigenverlag Höhere Fachschule für Soziale Arbeit beider Basel.

COLBY, J.P., LINSKY, A.S. & STRAUS, M.A. (1994). Social stress and state-to-state differences in smoking and smoking related mortality in the United States. *Social Science and Medicine*, 38 (2), S. 373–381.

COLLONGES G. ET GLASMAN D. (1992). *Ecole et travail social*, Université Jean Monnet, St. Etienne.

Drilling M. (2002). Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Strategie. In: *Sozial Aktuell*, 34, Nr. 7, S. 7–12.

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

DRILLING, M. & STÄGER, C. (2000). *Schulsozialarbeit. Ein Pilotprojekt in Basel-Stadt*. Basel: Justizdepartement Basel-Stadt

DRILLING, M., STÄGER, C., (2000). Schulsozialarbeit als Präventionskonzept der Jugendhilfe, *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften*, Jg. 69, Heft 1, S. 32–44, (on-line). Available: <http://www.schulsozialarbeit.ch/schulsozialarbeit.html>.

DÜHNING, C. (2002). *Schulsozialarbeit im Spannungsfeld von Jugendhilfe, Schule und Elternhaus – Eine Sicht aus Sachsen-Anhalt*. *Soziale Arbeit*, 8/2002, 303–309.

FÄSSLER FREI E. & GMÜR A. (2002) *Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. Gesellschaftliche Veränderung als Grundlage für Schulsozialarbeit*. Diplomarbeit. Fachhochschule für Soziale Arbeit Zürich. (Online). Available: <http://www.schulsozialarbeit.ch>

FATKE, R. (2000). *Schule und Soziale Arbeit – Historische und systematische Aspekte*. In: *Suchtmagazin* Nr.3. S. 3–14.

FAULSTICH-WIELAND, H. (2002). *Sozialisation in Schule und Unterricht*. Neuwied: Luchterhand.

FEND, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Heidelberg: Springer.

FEND, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz*. Bern: Huber.

FEND, H. (1995). *Jugend-Risikoentwicklungen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Zürich: Stiftung Zentralstelle der Studentenschaft.

FEND, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule II*. Weinheim: Beltz.

FEND, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban.

FRANCIS, D. & YOUNG, D. (1996) *Ein Trainingsprogramm mit 46 Übungen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit in Arbeitsgruppen*. Windmühle GmbH Hamburg.

FÜLBIER, P. & MÜNCHMEIER, R. (2002). *Handbuch Jugendsozialarbeit*. Münster: Votum.

GAMM, H. J. (1964). *Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus*. München: List Verlag.

Garnier P. (1997). *Les assistants sociaux à l'école*, *presses universitaires de France*, Paris.

GIERER, G. & WEISSENSTEINER, M. (2002). *Schulsozialarbeit – ein neues Berufsfeld der Sozialarbeit* (On-line). Available: http://www.fh-stpoelten.ac.at/~lbpantucek/vopf/04schul_weissensteiner/handout1.pdf

GILGEN F. (2002). *Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Begründungsansätze aus Sicht der Praxis*. Lizenzarbeit, Universität Freiburg CH. (Online). Available: <http://www.schulsozialarbeit.ch>.

GÖTZMANN, E. (2002). *Die Praxis der Schulsozialarbeit in Basel-Stadt*. Basel: FHSBB.

- GRAFFE, F. (2002). Berufsbezogene Jugendhilfe und berufsvorbereitende Maßnahmen. (On-Line). Available: http://www.muenchen.de/referat/sozial/6jugend/6_org5.htm
- GRETZER, S. (1997). Gesundheitsförderung in der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern.
- GROB, A. (1998). Alltag und Belastungen von Schülerinnen und Schülern. Bern: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
- GROB, A. (1997). Kinder und Jugendliche heute: belastet – überbelastet?. Chur: Rügger.
- GROSSMANN W. (1987). Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklung von Schulsozialarbeit. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- GUGGENBÜHL, A. (1996). Dem Dämon in die Augen schauen, Schweizer Spiegel Verlag, Zürich.
- HAHN, M. & JANSSEN, R. (1994). Erziehungswissenschaft. Köln: Stam.
- HANETSEDER, C. (2000). Modelle Sozialer Arbeit in der Schule – ein Überblick. Suchtmagazin (2000) S. 15–20.
- Hartmann, A. (2002). Einführung und Institutionalisierung von Schulsozialarbeit. In: Sozial Aktuell (2002) SBS/ASPAS Nr. 7 April.
- HECKHAUSEN, H. & RHEINBERG, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. Unterrichtswissenschaft, 8(1), 7–47
- HEIZMANN, S. (2002). Erste Deutschschweizertagung der Schulsozialarbeit. Sozial Aktuell, 7/02.
- HELMKE, A. (1991). Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In R. Pekrun & H. Fend (Eds.). Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Enke.
- HENTIG, H. von. (1993). Die Schule neu denken. Carl Hanser Verlag: München.
- HERING S. & MÜNCHMEIER R. (2000). Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim: Juventa Verlag.
- HILBIG, N. (1997). Mit Adorno Schule machen, Verlag Julius Klinkhardt.
- HILBIG, N. (1993). Plädoyer für eine sozialpädagogische Schule, Georg Olms Verlag.
- HINTE, W. (1980). Not-Direktive Pädagogik, Westdeutscher Verlag
- HINTE, W. (1990). Gruppenarbeit und Einzelfallhilfe: Zur Entwicklung eines „anderen“ Kompetenzprofils. In Mühlfeld et. al. (Hrsg.), Brennpunkt Soziale Arbeit. Soziale Gruppenarbeit (S. 29–40). Neuwied: Luchterhand.
- HOBMAIR, H., ALTENTHAN, S., BETSCHER-OTT, S., DIRRIGL, W., GOTTHARDT, W. & OTT, W. (1997). Psychologie. Köln: Stam.
- HOFER, S., GLAUSER, R., (2001). Gesundheitsförderung in der Schule, Grundsatz (on-line). Available: http://www.evalua.ch/literatur/broschure/GFoeSchule_Grundsatz.pdf.
- HURRELMANN, K. & ULICH, D. (1980). Handbuch der Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- IMHOF, U. & ISELI, D. (2002). Integrierte Schulsozialarbeit Brunnmatt Bern – ein gemeinsames Projekt von Stadt, Schule und HSA. In: SozialAktuell SBS/ASPAS Nr.7 April.
- KANTAK, K. (2002). Schulsozialarbeit: Sozialarbeit am Ort Schule. Wissenschaft und Technik: Berlin.
- KONFERENZ DER SCHULISCHEN HEILPÄDAGOGINNEN DES KANTON ZÜRICH (2002). Thema: Sozialarbeit an der Schule. (on-line). Available: www.heilpaedagogik.ch

- KONOPKA, G. (1969). Soziale Gruppenarbeit: ein helfender Prozess. Weinheim: Beltz.
- KULLMANN, VOLKERS JOST E. (2000). Selbst-Supervision in der Schule. Luchterhand: Kriftel.
- LANDESWOHLFAHRTSVERBAND WÜRTTEMBERG-HOHENZOLLERN, LANDESJUGENDAMT, (2000). Schulsozialarbeit – eine Erfolgsbilanz (on-line). Available: <http://www.Iwv-wh.de/leistungen/publikationen/content/user/bilder/schulsozialarb-erfolgsbilanz.pdf>.
- MORAN, L., MUSSELWHITE, E. & ZENGER, J. (1998). Effektives Team Coaching. Econ: Düsseldorf.
- MÜHLUM, A. (1995). Aufwachsen unter erschwerten Bedingungen. Neue Herausforderungen für Jugendliche und Schule. In: Soziale Arbeit Nr.7/95, S. 218–225.
- MÜLLER, M. & RASCHLE, R. (1997). Diplomarbeit: Gewalt an der Schule – Möglichkeiten der Schulsozialarbeit am Beispiel von Gewalt. (on-line). Available: www.schulsozialarbeit.ch.
- MUNSCH CHANTAL, Schulsozialarbeit mit zwei Beispielen aus Genf und Lausanne, Edition Soziothek, Bern 1998.
- NEUFFER, M. (1990). Die Kunst des Helfens. Weinheim und Basel: Beltz.
- NEUMANN, P. (1987). Sozialisierungseffekte schulischer Praktika. Frankfurt: Lang
- NIESLONY, F. (1997). Schulsozialarbeit in den Niederlanden. Opladen: Leske+Budrich.
- OETTINGEN, G., LITTLE, T., LINDENBERGER, U. & BALTES, P. (1993). Causality, Agency and Control Beliefs in East versus West Berlin Children: A Natural Experiment on the Role of Context. *Journal of Personality and Social Psychology*, In press.
- OLK T. BATHKE G.W. & HARTNUSS B. (2000). Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim: Juventa Verlag.
- PEKRUN, R. & FEND, H. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Enke
- PRÜSS, F. (1999). Chancen und Wege zur sozialen Arbeit in der Schule. In: *Jugendhilfe* 1/95, 13ff.
- RAAB, E. (1983). Schulsozialarbeit in den USA – anders, aber keineswegs alternativ. München: DJI.
- REINBERG, B., (1999). Das SIVUS-Konzept als Handlungsgrundlage im Bereich des Wohnens von Menschen mit geistiger Behinderung, Diplomarbeit, Kiel, Christian-Albrecht-Universität, Fakultät für Erziehungswissenschaften.
- SAMDAL, O. (1998). The school environment as a risk of resource for student's health-related behaviours and subjective well-being. Bergen: University
- SCHILLO, J.& BRENNER, G. (1992). Jugendarbeit und Schule. In: Brenner, G.& Nörber, M. (Hrsg.): *Jugendarbeit und Schule. Kooperation statt Rivalität um die Freiheit. Praxishilfen für die Jugendarbeit*. Weinheim/ München.
- SCHMID, H., KUNTSCHKE, E. & DELGRANDE, M. (2001). Anpassen, ausweichen, auflehnen?. Bern: Haupt.
- Schneider, Jens et al. (1982). *Schulsozialpädagogik – Aufruf an Schule und Lehrer, die Bedürfnisse ihrer Schüler und Schülerinnen anzunehmen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- SCHROM, M.A., (2001). Schulsozialarbeit und die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule aus schulischer Sicht, (on-line). Available: <http://www.news.jugendsozialarbeit.de/010402SchuleJugendhilfe.htm>.
- SEITHE, M. (1998). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogrammes „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“. Jena (on-line). Available: www.schulsozialarbeit.ch.
- SPECHT, W. & FEND, H. (1979). Der „Klassengeist“ als Sozialisationsfaktor. *Unterrichtswissenschaft*, 7, 128–141.
- Speck, K. (2002). *Arbeitsansätze der Schulsozialarbeit* (on-line). Available: www.schulsozialarbeit.net.

- STICKELMANN, B. (1993). Sozialarbeit in der Schule. In: Kreft, D. & Lucas, H. u.a.: Perspektivenwandel der Jugendhilfe. Band 1. ISS 4.
- STIMMER, F. (2000). Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. München und Wien: Oldenbourg.
- STRUCK, P. (1996). Die Schule der Zukunft, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- TANNER, H. (1996). Schule und Sozialpädagogik – künftige Partner? In: Sozialarbeit 3/96 S. 3–9.
- TANNER, H. (1994) Schule und Sozialpädagogik – zukünftige Partner? In: Schweizer Schulen 10/94.
- THIERSCH, Hans. (2000). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Juventa: Weinheim.
- THIERSCH, H. (1992). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- THOREAU HENRY, DAVID. (1958). The Correspondence of Henry David Thoreau.
- TILLMANN, K.-J. (1980). Schulsozialarbeit. In Dieter Kreft & Ingrid Mielenz Wörterbuch: Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz.
- TRICE, H.M. (1992). Work related risk factors associated with alcohol abuse. Special Focus: alcohol and the workplace. Alcohol Health and Research World, 16 (2), S. 106–111.
- TUOR, P. (2000). Kooperation Jugendarbeit und Schule – eine intermediäre Zusammenarbeit. Diplomarbeit an der HFS Zürich (on-line). Available: www.schulsozialarbeit.ch.
- VÖGELI, URS (2002). Trendberichts über die Schulsozialarbeit. Manuskript.
- WALKER, JAMIE. (1995). Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Cornelsen: Berlin.
- WEINERT, F. (2000). Begabung und Lernen. In: Neue Sammlung H.3, S. 353–368
- WENZEL, HARTMUT, (1995). Schule und Gewalt, In: Hel-
sper Werner, Wenzel Hartmut (Hrsg.) Pädagogik & Gewalt, Leske & Budrich, Opladen, S. 165–178.
- WULFERS, WILFRIED. (2002). Schulsozialarbeit in der Diskussion – Perspektiven und Präsentation im Internet. Unsere Jugend, 2/2002, 74.
- WULFERS, W. (o.J.). Was ist Schulsozialarbeit? (on-line). Available: <http://www.members.aon.at/schulsozialarbeit>.
- WULFERS, W. (1991). Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. Hamburg: AOL-Verlag.

HINWEISE AUF VERÖFFENTLICHUNGEN

FORSCHUNGSBERICHTE DES MODULS “LERNEN UND FORSCHEN” AN DER FACHHOCH- SCHULE FÜR SOZIALE ARBEIT BEIDER BASEL

herausgegeben von Matthias Drilling

- 1
Jugendhilfe und Sozialer Wandel. ISBN 3-90418-56-1
- 2
Jugendsozialarbeit, eine besondere Form der Sozialen Arbeit? ISBN 3-906418-57-X
- 3
Schule und Soziale Arbeit, Aspekte interdisziplinärer Zusammenarbeit. ISBN 3-906418-58-8

*Die Berichte stehen als Download bereit unter:
www.forschen.ch*

BUNTE REIHE IM VERLAG DER FACHHOCHSCHULE FÜR SOZIALE ARBEIT BEIDER BASEL

herausgegeben von Ueli Mäder und Matthias Drilling

- 1
NELLY SCHENKER: Wie die Steingeschichte ins Rollen kam. ISBN 3-906418-80-4. Fr. 26.–
- 2
BEATRICE BLAZEK, RICHIE MEILER: Schliesser und Eingeschlossene. Knast- und Fluchtgeschichten (Hg. gemeinsam mit Rotpunktverlag, Zürich) ISBN 3-85869-213-1, Fr. 36.–
- 3
MATTHIAS DRILLING (HG.): HeldInnen ihrer Nation. Philippinische MigrantInnen in der Schweiz, CD-Rom, (Hg. gemeinsam mit der Gruppe Schweiz-Philippinen) ISBN 3-906418-82-0, Fr. 20.–

- 4
MATTHIAS DRILLING: Was wisst Ihr von Weni? Eine Migrationskoffer für den Werkstattunterricht auf der Primarstufe. (Hg. gemeinsam mit der Gruppe Schweiz-Philippinen) ISBN 3-906418-83-9 (Ausleihe über Pädagogische Dokumentationsstelle Basel, Tel. 061-2676837)

SCHRIFTENREIHE DER FACHHOCHSCHULE FÜR SOZIALE ARBEIT BEIDER BASEL

herausgegeben von Ueli Mäder und Matthias Drilling

- 1
HEINZ MOSER: Zum Verhältnis von Familien, Freizeit und Schulen
1992, 45 Seiten, ISBN 3-906418-00-6
- 2
ISIDOR WALLIMANN, PETER HAGEMANN, ROLF FISCHLER: Freiwillig Tätige im Sozialbereich und in anderen Bereichen
1993, 36 Seiten, ISBN 3-906418-01-4
- 3
VERENA MEILE: Kurve, ein Problemlösungsvorschlag Jugendlicher
1993, 48 Seiten, ISBN 3-906418-02-2
- 4
UELI MÄDER: Armut – Anpassung und Widerstand
1994, 52 Seiten, ISBN 3-906418-03-0
- 5
SIMON WIGET, VERENA MESSERLI-ROHRBACH: Die ambulante Versorgung von psychisch Kranken in der Gemeindekrankenpflege
1994, 71 Seiten, ISBN 3-906418-04-9
- 6
BENEDIKT ARNOLD, STEPHAN WIRTHNER: Heroinrauchen aus der Sicht von Institutionen und Betroffenen
1995, 52 Seiten, ISBN 3-906418-05-7
- 7
THOMAS BAUMGARTNER, GAUDENZ HENZI, ISIDOR WALLIMANN: Arbeitslosigkeit als Vernichtung von Humankapital und Menschen?
1995, 63 Seiten, ISBN 3-906418-06-5

8

ERIKA ARNOLD, FRANZ HOCHSTRASSER, HEINZ MOSER
(HRSG.): Das Baukastensystem an der HFS Basel
1996, 66 Seiten, ISBN 3-906418-07-3

9

MATTHIAS DRILLING: Jugend und Gewalt. Fakten –
Hintergründe – Präventionsansätze
1997, 80 Seiten, ISBN 3-906418-08-1, vergriffen

10

MATTHIAS DRILLING, UELI MÄDER, OLAF PETERSEN,
SIGRID SCHILLING, THOMAS STUTZER:
Entschlossen – weltoffen. Migration und Integration
1999, 52 Seiten, ISBN 3-906418-09-X

11

MARTINA SANER: Jugendkultur Techno – Spiegelbild der
Gesellschaft
1999, 50 Seiten, ISBN 3-906418-10-3

12

ESTHER CHRISTEN, SIMONE PFEIFFER: Sozialarbeit
macht Schule. Eine Bestandesaufnahme der Schulsozial-
arbeit in der Deutschschweiz
1999, 84 Seiten, ISBN 3-906418-11-1

13

FRIEDER TSCHOPP: Was soll man machen?, Lohnkürzun-
gen in der Zentralwäscherei. Betroffene berichten
2000, 50 Seiten, ISBN 3-906418-12-X

14

SANDRA GEISSLER: Ambivalenz in der Sozialarbeit – eine
Fallanalyse
2000, 63 Seiten, ISBN 3-906418-13-8

15

BEATRICE INGLIN-BUOMBERGER: Beurteilen und bewer-
ten im Praktikum
2000, 66 Seiten, ISBN 3-906418-14-6

16

OLIVIER STEINER: Sozialhilfe im Kanton Baselland
2000, 35 Seiten, ISBN 3-906418-15-4

17

INGE JAKOBS SCHMID: Migration und Spitex Basel
2001, 62 Seiten, ISBN 3-906418-16-2

18

ANJA KARLHUBER, ALBERT RAPPO: Lebensrealitäten in
der reichen Schweiz. Working Poor in Basel.
2001, 56 Seiten, ISBN 3-906418-17-0

19

CLAUDIA STUDER, HANS-GEORG HEIMANN: Selbsthilfe
für Arbeitslose. Projekte – Handlungsanleitung – recht-
liche Informationen. 2002, 96 Seiten, ISBN-Nr. 3-
906418-18-9

20

ERWIN GÖTZMANN: Die Praxis der Schulsozialarbeit in
Basel. Beispiele – Erfahrungen – Hintergründe. 2002, 76
Seiten, ISBN-Nr. 3-906418-19-7

Preise:

Nr. 1 und 2: Fr. 5.–

Nr. 3–5: Fr. 10.–

Ab Nr. 6: Fr. 12.–

Jeweils zuzüglich Versandkosten

Bestellungen an:

FHS-BB, Thiersteinallee 57, 4053 Basel,

Fax: 061-3372795, Email: basis@fhsbb.ch