

Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar

Was kann Schulsozialarbeit leisten in Bezug auf Gewalt?

Internetversion für www.schulsozialarbeit.ch

**Diplomarbeit HFS Basel
Dezember 1999**

**Susanne Boelle
Adrian D. Klaus
Petra Soder Schaad**

**Beratende Dozentin: Clara Burges
Fachberater: Matthias Drilling**

Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar

Was kann Schulsozialarbeit leisten in Bezug auf Gewalt?

Kurzfassung

Breite Bevölkerungsschichten sind der Meinung, dass in der heutigen Gesellschaft eine Tendenz zu steigender Gewaltbereitschaft besteht, doch obwohl Jugendgewalt nur einen kleinen Teil dieses Phänomens darstellt, fokussiert sich die öffentliche Wahrnehmung und Diskussion fast ausschliesslich auf sie. Gewaltdelikte allgemein und insbesondere von Jugendlichen haben nach Meinung der meisten Fachleute in den letzten Jahrzehnten nicht zugenommen, wohl aber die Auseinandersetzung der Öffentlichkeit damit - was wohl eine Zunahme suggeriert.

Körperverletzung, Erpressung und Drohung - sagen die Medien - sind allgegenwärtige Themen auf Pausenhöfen, in Jugendhäusern und auf der Strasse. Die Öffentlichkeit zeigt sich entsetzt.

In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, wie die Schulsozialarbeit mit der Problematik umgeht. Dabei werden die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge miteinbezogen und geschaut, welche Methoden dazu beitragen, dass Gewalt von Kindern und Jugendlichen an Schulen vermindert werden kann. An immer mehr Schulen werden SozialarbeiterInnenstellen eingerichtet, um die Lehrkräfte in gewissen Gebieten in ihrem vielfältigen Auftrag zu entlasten. Die vorliegende Arbeit versucht am Beispiel Gewalt aufzuzeigen, was Schulsozialarbeit leisten und erreichen kann und mit welchen Methoden sie dies tut. Ein besonderes Augenmerk wird der präventiven Arbeit geschenkt.

Dazu wird in einem Theorieteil die Literatur zu Jugend und Gewalt aufgearbeitet und diskutiert, wonach explizit auf die Faktoren eingegangen wird, welche an Schulen das Phänomen beeinflussen. Danach wird die Schulsozialarbeit als neue Profession vorgestellt. Ein Überblick informiert über Begriff, Inhalt, strukturelle Aspekte, Aufgaben und über in der Praxis angewandte Methoden.

Nach der theoretischen Aufarbeitung folgen in verschiedenen Themenblöcken Aussagen und Erkenntnisse aus fünf explorativen Leitfadeninterviews. Es wird darauf eingegangen, welche Rahmenbedingungen ganz allgemein stimmen müssen und worauf geachtet werden sollte, damit Schulsozialarbeit konstruktiv an Schulen arbeiten kann. Die interviewten Fachleute nennen zudem Arbeitsmaterialien, welche sich in der Praxis als hilfreich erwiesen haben.

Basel, Zürich, Baden im Dezember 1999

Susanne Boelle, Adrian D. Klaus, Petra Soder Schaad

Mehr über uns unter:

Homepage: www.vision-zone.com/schulsozialarbeit_gewalt

Kontaktadresse: Adrian D. Klaus, Langstrasse 6, 8004 Zürich

INHALT

Kurzfassung.....	2
1. Einleitung	7
1.1 Motivation zur Themenwahl	9
1.2 Vorgehensweise.....	10
2. Schule und Gewalt.....	13
2.1 Begriffsdefinition.....	13
2.1.1 Jugend	13
2.1.2 Aggression / Gewalt.....	14
2.2 Aussagen zum Thema Jugend und Gewalt	15
2.3 Gewalt an Schulen	18
2.4 Wahrnehmung von Gewalt.....	20
2.4.1 Wahrnehmung von Gewalt aus Sicht der SchülerInnen.....	21
2.4.2 Wahrnehmung von Gewalt aus Sicht der LehrerInnen	24
2.5 Opfer	24
2.5.1 Geschlecht.....	24
2.5.2 Nationalität	25
2.5.3 Opfertypologien.....	25
2.6 Täter.....	27
2.6.1 Geschlecht.....	27
2.6.2 Nationalität	28
2.6.3 Tätertypologien	29
2.7 Unterschiedliche Blickwinkel zum Phänomen Jugendgewalt	31
2.7.1 Leistungsgesellschaft.....	31
2.7.2 Desintegration in der Gesellschaft	32
2.7.3 Suche nach Identität	33
2.7.4 Reizhunger oder «Sich und das Leben spüren»	34
2.7.5 Familie	35
2.7.6 Geschlecht und Gewalt.....	36
2.7.7 Wohnverhältnisse	37
2.7.8 Medien	38
2.7.9 Banden, Peer-groups, Cliques.....	39
2.7.10 Drogen	40

2.8	Sichtweisen zur Situation an Schulen	40
2.8.1	Verantwortung der Schule.....	40
2.8.2	Entfremdung und Distanz zu schulischen Normen und Werten	41
2.8.3	Schulisches Leistungsversagen.....	42
2.8.4	Ungünstige schulische Rahmenbedingungen.....	42
2.8.5	LehrerInnenteam.....	42
2.8.6	Qualität LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung	43
2.8.7	Rolle der Lehrkräfte	43
2.9	Präventions- und Interventionsstrategien im schulischen Umfeld	44
2.9.1	Werte, Haltungen und Regeln.....	45
2.9.2	Pausenaufsicht	46
2.9.3	Schulhausumgebung	46
2.9.4	Zusammenarbeit mit den SchülerInnen	47
2.9.5	Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern	48
2.9.6	Massnahmen auf der Klassenebene.....	48
2.10	Zusammenfassung	49
3.	Schulsozialarbeit und Gewalt.....	52
3.1	Die Schulsozialarbeit - Grundsätzliches.....	52
3.1.1	Geschichtlicher Abriss	52
3.1.2	Begriffsdefinition	55
3.1.3	Strukturelle Aspekte der Schulsozialarbeit.....	57
3.1.3.1	Trägerschaft.....	57
3.1.3.2	Organisationsmodelle zur Umsetzung der Schulsozialarbeit	59
3.1.4	Zielgruppen, Ziele, Aufgaben und Methoden der Schulsozialarbeit	61
3.1.4.1	Zielgruppen	61
3.1.4.2	Ziele	62
3.1.4.3	Aufgaben.....	63
3.1.4.4	Methoden	64
3.2	Schulsozialarbeit und Gewalt an Schulen	65
3.2.1	Gewaltinterventionen durch die Schulsozialarbeit.....	65
3.2.2	Gewaltprävention durch die Schulsozialarbeit	67
3.3	Zusammenfassung.....	69

4. Empirischer Teil.....	71
4.1 Vorgehensweise.....	71
4.2 Auswertung Erstbefragung.....	74
4.2.1 Auswertung der Fragen	74
Oberstufe.....	78
Gewerbliche Berufsschule.....	79
4.3 Auswertung der Interviews.....	81
4.3.1 InterviewpartnerInnen	81
4.3.2 Trägerschaft.....	82
4.3.3 Zielsetzung der Schulsozialarbeit	84
Zielsetzung	86
4.3.4 Leitfaden	87
4.3.5 Zusammenarbeit intern und extern	89
4.3.6 Gewaltfördernde Faktoren	95
4.3.7 Methoden.....	98
4.3.7.1 Einzelfallhilfe	98
4.3.7.2 Gruppenarbeit (präventiv und interventiv)	100
4.3.7.3 Klassenarbeit (präventiv und interventiv)	105
4.3.7.4 Projektarbeit.....	109
5. Schlussfolgerungen	110
5.1. Allgemeine Erkenntnisse.....	110
5.2 Was kann die Schulsozialarbeit in bezug auf Gewalt leisten?	111
5.3. Welche Rahmenbedingungen sind aus Sicht Schulsozialarbeit dienlich?....	115
5.4. Welche Methoden werden eingesetzt?	118
5.5 Anregungen von der Praxis für die Praxis.....	120
5.5.1 Empfehlungen für den Einstieg.....	120
5.5.2 Verzeichnis empfohlener Materialien.....	124
6. Literaturverzeichnis.....	127

1. Einleitung

Gewalt war und ist in allen Kulturen gegenwärtig. Breite Bevölkerungsschichten sind der Meinung, dass in der heutigen Gesellschaft eine Tendenz zu steigender Gewaltbereitschaft besteht, doch obwohl Jugendgewalt nur einen kleinen Teil dieses Phänomens darstellt, fokussiert sich die öffentliche Wahrnehmung und Diskussion fast ausschliesslich auf sie. Wesentliche Faktoren wie z.B. gesellschaftliche Desintegration, Arbeitslosigkeit usw., welche in allen Gesellschaftsschichten und Altersstufen vermehrt mit Gewalt verbunden sind, werden so ausgeblendet. Gewaltdelikte allgemein und insbesondere von Jugendlichen haben nach Meinung der meisten Fachleute in den letzten Jahrzehnten nicht zugenommen, wohl aber die Auseinandersetzung der Öffentlichkeit damit - was wohl eine Zunahme suggeriert. Guggenbühl sagt denn auch: «Die Breite, die das Thema Gewalt im öffentlichen Diskurs beansprucht, steht fast im umgekehrten proportionalen Verhältnis zur effektiven Gewalt. Wir können uns dieses Thema leisten, weil Gewalt keine omnipräsente Realität im Nahraum mehr ist. Die Behauptung, dass wir in einer Gesellschaft leben, die sich durch die Allgegenwart der Gewalt auszeichnet ist absurd.(...) Natürlich sind Gewalt, Aggression unter Jugendlichen sehr verbreitet, doch dass es sich um ein grösseres Problem handelt als Depression, Suchtverhalten, Essstörungen oder psychosomatische Beschwerden, muss bezweifelt werden» (NZZ, 18.6.1998).

«Empirische Befunde zeigen: Das Phänomen Jugend und Gewalt hat eine historische Kontinuität. Es wiederholt sich jedoch nicht einfach, sondern prägt sich in spezifischen, zeitgebundenen Kontexten immer wieder neu aus. Die jeweilige Definition des Phänomens Gewalt wird von der herrschenden Politik, der Gesellschaft, den Medien und auch der Wissenschaft geprägt» (Gruber, 1997:14).

Die im gesellschaftlichen Umfeld existierende Jugendgewalt, zeigt sich vielfach in der Schule - diese bildet keinen von der sozialen Realität abgeschotteten Raum.

Schülerstreiche hat es schon immer gegeben, doch wenn von Körperverletzung, Erpressung und Drohung gesprochen wird, breitet sich Fassungslosigkeit und Hilflosigkeit aus. Die Öffentlichkeit zeigt sich entsetzt.

In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, wie die Schulsozialarbeit mit der

Thematik umgeht. Dabei wird versucht, die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge miteinzubeziehen und zu schauen, welche Teile dieser Problematik in den Schulen bearbeitet werden können. Die Zuständigkeit für das brisante Thema wird von der Gesellschaft gerne an den Ort abgeschoben, wo das Problem auftritt. Wir vertreten jedoch die Meinung, dass es dort nicht unbedingt entsteht. Die Aktualität des Themas könnte zur Annahme verleiten, dass die Gewaltproblematik einen zentralen Grund darstellt, weshalb an immer mehr Schulen Sozialarbeiterstellen eingerichtet werden. Denn die Lehrkräfte können und wollen ihrem vielfältigen Auftrag oft nichts mehr hinzufügen. Die vorliegende Arbeit versucht am Beispiel Gewalt aufzuzeigen, was Schulsozialarbeit leisten und erreichen kann, mit welchen Methoden sie dies tut und welche Rahmenbedingungen dabei förderlich sind.

Die folgenden beiden Kapitel bilden den Theorieteil. Im zweiten Kapitel wird die Literatur zu Jugend und Gewalt aufgearbeitet und diskutiert. Zunächst werden Begriffsdefinitionen vorgenommen und statistische Daten aufbereitet. Danach folgt ein Beitrag zur Wahrnehmung von Gewalt, und es wird eruiert, ob Täter- und Opferstrukturen ermittelt werden können. Auch werden die Faktoren, welche Einfluss auf die Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen nehmen können, näher beleuchtet. In zwei Unterkapiteln wird erörtert, welche Faktoren an Schulen das Phänomen beeinflussen und wie auf interventiver und präventiver Ebene darauf eingegangen wird.

Das dritte Kapitel gibt einen geschichtlichen Abriss über die Schulsozialarbeit und versucht, den Begriff wie auch den Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit mit Inhalten zu füllen. Es beschäftigt sich mit strukturellen Aspekten der Schulsozialarbeit sowie mit deren Definition, deren Klientel und deren Aufgaben. Nachfolgend wird beschrieben, was die Schulsozialarbeit anhand der Literatur im Bereich der Gewalt leistet und welcher Methoden sie sich bedient.

Danach folgt der empirische Teil, in welchem die Ergebnisse eines Fragebogens zum Thema Gewalt erläutert werden. In verschiedene Themenblöcke aufgeteilt folgen Aussagen aus fünf explorativen Leitfadenterviews, welche Aufschluss darüber geben, wie in der Praxis mit der Problematik umgegangen und mit welchen Methoden dies getan wird. Es wird darauf eingegangen, welche Rahmenbedingungen ganz allgemein stimmen müssen und worauf geachtet werden sollte, damit Schulsozialarbeit konstruktiv an Schulen arbeiten kann.

Die Schlussfolgerungen verbinden Theorie und Praxis und zeigen auf, welche Massnahmen und Methoden dazu beitragen, dass Gewalt von Kindern und Jugendlichen an Schulen vermindert werden kann - und was davon sinnvollerweise die Schulsozialarbeit übernimmt. Die interviewten Fachleute nennen zudem Arbeitsmaterialien, welche sich in der Praxis als hilfreich erwiesen haben und geben Empfehlungen ab.

Neue Schulsozialarbeitsprojekte, SozialarbeiterInnen, welche in die Arbeit mit SchülerInnen einsteigen, sowie Fachleute und andere Interessierte sollen von den Erfahrungen aus dem Praxisteil dieser Arbeit profitieren können.

1.1 Motivation zur Themenwahl

Im Entscheidungsprozess für das Diplomarbeitsthema waren uns drei Aspekte sehr wichtig:

- Persönliches Interesse
- Aktualität
- Praxisbezug

- **Persönliches Interesse:**

In unseren Praktikas hatten wir des öfteren mit Jugendlichen zu tun, welche mit vielschichtigen Problemen wie Sucht, Gewalt, sexueller Ausbeutung usw. konfrontiert wurden. Für uns stellte sich die Frage, inwieweit es niederschwellige Angebote gibt, welche die Jugendlichen schneller und unkomplizierter erreichen und unterstützen können als herkömmliche Beratungsstellen. Die Schule als sozialarbeiterischer Tätigkeitsbereich erschien uns sinnvoll, worauf unser Interesse an der Schulsozialarbeit geweckt war.

- **Aktualität:**

Die Gewaltthematik, im Besonderen die Jugendgewalt, hat in letzter Zeit eine sehr hohe Medienpräsenz. Wir stellten uns die Frage, ob es zutrifft, dass die SchülerInnen

heutzutage vermehrt handgreiflich werden, ihre MitschülerInnen erpressen und mobben und ob der Vandalismus zunimmt. Anhand der Literatur wollten wir uns einen Überblick über die Thematik Jugendgewalt verschaffen.

Mit der Schulsozialarbeit haben wir ein Thema gewählt, welches in der Deutschschweiz erst am Anfang steht. Es interessierte uns, was die Schulsozialarbeit beinhaltet und was sie zu leisten vermag. Somit war es naheliegend - und es erschien uns sinnvoll -, dass wir die Schulsozialarbeit am Beispiel der Gewaltproblematik an Schulen untersuchen.

- **Praxisbezug:**

Es war uns wichtig, eine praxisbezogene Diplomarbeit zu schreiben. Die Schulsozialarbeit, als neue, aufstrebende Disziplin innerhalb der Sozialarbeit, verfügt bislang über wenig praxisbezogene Literatur, vor allem in der Schweiz. Wir wollten anhand des Themas Schulsozialarbeit in bezug auf Gewalt an Schulen einen Überblick über die momentane Situation erstellen, bei welcher die Erfahrungen der SchulsozialarbeiterInnen in die Arbeit einfließen. In der Hoffnung und Überzeugung, dass unsere Diplomarbeit für NeueinsteigerInnen sowie für Interessierte von Nutzen sein kann.

1.2 Vorgehensweise

Zu Beginn der Arbeit versuchten wir, uns einen Zugang zum Thema Gewalt und Schulsozialarbeit über zwei Literaturteile zu schaffen: «Schule und Gewalt» und «Schulsozialarbeit und Gewalt». Zur Erarbeitung der zwei Teile lasen wir diverse Fachbücher, Fachartikel, Projektunterlagen und sichteten unzählige Zeitungsartikel. Die Literatur suchten wir im Online-Katalog „SIBIL“ sowie in der Zentralbibliothek Zürich. Mit den zwei Teilen versuchten wir eine Verbindung zwischen dem neuen Berufsfeld der Schulsozialarbeit und der vieldiskutierten Thematik Gewalt zu finden.

Im Literaturteil über Schule und Gewalt suchten wir nach Definitionen für die Begriffe „Jugend“, „Gewalt“, „Aggression“ und zeigen auf, welche Faktoren zur Gewaltbereitschaft führen können. Wir versuchten Opfer- und Tätertypologien zu eruieren, die

unterschiedlichen Wahrnehmungen von Gewalt zu beschreiben und zu überprüfen, wie akut das Thema Jugendgewalt tatsächlich ist. Wir befassten uns mit den speziellen Erscheinungsformen der Gewalt an Schulen, den Ursachen und möglichen Interventions- und Präventionsstrategien. Da es sich bei der Schulsozialarbeit um ein neues Tätigkeitsfeld der Sozialarbeit handelt, erschien es uns notwendig, auf die Schulsozialarbeit im Allgemeinen einzugehen, wie beispielsweise auf die Entstehung, die strukturelle Aspekte, die Ziele, die Methoden etc. Zudem versuchten wir, ihren Umgang mit der Gewaltproblematik an Schulen zu beleuchten, um so eine Verbindung der zwei Literaturteile herzustellen.

Aus den theoretischen Teilen «Schule und Gewalt und Schulsozialarbeit» übernahmen wir die für uns relevanten Aspekte und fassten diese zusammen. Da die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz erst seit relativ kurzer Zeit eingesetzt wird und noch wenig aussagekräftige Literatur dazu vorhanden ist, haben wir uns entschieden, keine Hypothesen aufzustellen, sondern drei Leitfragen zu verfolgen. Hypothesen könnten unter diesen Umständen nur unzureichend verifiziert oder falsifiziert werden. Leitfragen hingegen können durch Aussagen der Praxis diskutiert werden.

Leitfragen:

- Welchen Beitrag kann die Schulsozialarbeit in bezug auf Gewalt leisten?
- Welche Rahmenbedingungen sind aus Sicht der Schulsozialarbeit dienlich?
- Welche Methoden werden eingesetzt?

Für den empirischen Teil erstellten wir aufgrund unserer Leitfragen einen ersten Fragebogen. Die schriftliche Erstbefragung stützte sich auf die Erhebung von Christen/Pfeiffer (1999) und umfasste alle SchulsozialarbeiterInnen der Deutschschweiz, mit Stichtag am 1. März 1999. Die Befragung ergab einen Überblick über ihr Verständnis betreffend Gewalt, ihre Methoden, die Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrkräften und ihre Erfahrungen im Zusammenhang mit Gewalt.

Aufgrund verschiedener Kriterien wie Gewaltpräsenz, Geschlecht der SchulsozialarbeiterIn und speziellen methodischen Ansätzen in bezug auf Gewalt suchten wir aus der Erstbefragung fünf SchulsozialarbeiterInnen aus, mit welchen wir in explorativen Leitfadengesprächen ausgewählte Aspekte näher beleuchteten und vertieften.

Die Interviews werteten wir anhand folgender Themenbereiche aus: Trägerschaft, Zielsetzung der Schulsozialarbeit, Leitfaden, Zusammenarbeit intern und extern, gewaltfördernde Faktoren und Methoden.

Aus den sechs Themenkreisen zogen wir Schlüsse, die wir im letzten Teil der Arbeit diskutierten. Wir schafften Verbindungen zwischen dem Literaturteil und dem empirischen Teil und geben unser Fazit für NeueinsteigerInnen der Schulsozialarbeit und für andere interessierte Kreise ab. Im Anhang befinden sich der Fragebogen mit dem Begleitbrief, der Interviewleitfragen sowie Unterlagen zu den erwähnten Projekten.

2. Schule und Gewalt

2.1 Begriffsdefinition

2.1.1 Jugend

„Jugend“ wurde früher für das Alter von ca. 14 - 18 Jahren definiert: heute erweitert sie sich sowohl zur Kindheit wie zum Erwachsensein hin. Bereits bei der Altersgruppe der 9 - 14-jährigen setzt die Prägung durch die Konsumkultur und die Medien sowie die Orientierung an den Gleichaltrigen und Älteren ein. Da die Bindungen an die erwachsenen Bezugspersonen in diesem Alter noch prägend wirken, ist diese Lebensphase für den Erziehungsprozess von besonderer Wichtigkeit.

In der „Postadoleszenz“, der späteren Altersgruppe der jungen Erwachsenen, vollziehen viele noch ihre Ausbildungsgänge. Die Bereiche Arbeitswelt und Familiengründung werden zeitlich hinausgeschoben, während die Bereiche Freizeit, Sport, Ferien erheblich an frühzeitiger Prägekraft gewonnen haben. Entwicklungspsychologisch ist eine Abgrenzung anhand von Altersgrenzen also eher schwierig - die Jugend gilt hier als die Phase zwischen der Kindheit und dem Erwachsensein und kann nicht isoliert von der vorherigen und nachfolgenden Phase betrachtet werden (so etwa Fuchs / Kupferschmid, 1997:10).

Das Jugendalter ist eine Entwicklungsphase, in der es zu tiefgreifenden körperlichen und psychischen Veränderungen kommt. Es werden Themen aktuell, welche das ganze bisherige Leben verändern können und grosse Unsicherheiten bergen: Ablösung vom Elternhaus, Sexualität, Freundschaften, Berufswahl. Diese Entwicklungsprozesse können sich krisenhaft zuspitzen und von Stimmungsschwankungen, psychosomatischen Symptomen oder delinquentem Verhalten begleitet sein.

Strafrechtlich gesehen fallen in der Schweiz die Kinder und Jugendlichen bis zum vollendeten 18. Altersjahr unter das Jugendstrafgesetz.

2.1.2 Aggression / Gewalt

Die Literatur bietet keine allgemeingültige Definition von Gewalt an, da Gewalt viele Ausprägungen hat. Zwischen Aggression und Gewalt wird aber klar unterschieden: Guggenbühl z.B. definiert Aggression als konstruktive oder destruktive Energie. «Im positiven Sinne kann Aggression helfen, Widerstände zu überwinden oder Pläne zu realisieren. Gewalt hingegen zerstört bewusst oder unbewusst, provoziert Traumen und hat das Ziel, das Gegenüber gefügig zu machen oder aus der Welt zu schaffen oder aber um Affekte abzureagieren. Gewalt wird eingesetzt, wenn eine Aenderung durchgesetzt werden will, welche nicht auf natürlichem Weg oder durch verbale Argumente zustande kommt» (so etwa Guggenbühl in NZZ, 18.6.1998).

Fromm betont, dass konstruktive Aggressionsformen in erster Linie der Ermöglichung von Leben, der Durchsetzung von wichtigen Lebensbedürfnissen (Autonomie, Selbstbewahrung) und der Verteidigung und Sicherstellung des eigenen Lebensbereichs dienen - sie sind funktional. Je destruktiver die Aggression ist, desto mehr bewirkt sie Gewalt: Behinderung von Leben, Vereitelung, Schädigung, Verhinderung oder Hemmung von wichtigen Lebensbedürfnissen (Fromm 1974 zitiert in Vontobel, 1995:56).

«Gewalt ist eine Form, Kontrolle über den andern auszudrücken oder geltend zu machen, die eigene Autonomie durchzusetzen und gleichzeitig die des anderen zu negieren» (Benjamin 1989, zitiert in Hanetseder/Meyer, 1999:11).

Lempert/Oelemann beziehen Gewalt auf körperliche Gewalt. Auch sie rechnen Aggression nicht zur Gewalt, sondern sehen sie vielmehr als eine mögliche Verhaltensform, um sich durchzusetzen, zu behaupten und abzugrenzen. Insofern könne aggressives Verhalten durchaus bedrängend und „gewaltig“ wirken, doch beinhaltet und intendiert es keine körperliche Verletzung. «Gewalt erfolgt nicht auf dem Höhe- oder Endpunkt eines langen Streits, einer vorher aggressiven Auseinandersetzung, sondern plötzlich und unvorhersehbar. Gewalt ist *keine* eskalierte Aggression» (Lempert/Oelemann, 1995:19ff).

Vontobel definiert ebenfalls, dass nicht jede Gewalt durch Aggression verursacht ist:

«*Strukturelle Gewalt* entsteht durch Zwang zu Gehorsam und Anpassung, aber eben gerade nicht durch Aggression. *Unbeabsichtigte Gewalt* wird nicht durch Aggression

sondern durch Fahrlässigkeit, falsche Einschätzung der Situation, usw. bewirkt. *Defensive Gewalt* (Abwehr, Notwehr, Gegengewalt) ist nicht zwangsläufig durch eine aggressive Einstellung motiviert» (Vontobel, 1995:55).

Aufgrund der Fachdiskussion ergibt sich die untenstehende Grobsystematik. Allerdings bestehen bei physischer und psychischer Gewalt differenziertere Unterteilungen sowie Mischformen:

- **Physische Gewalt:** absichtliche Schädigung der körperlichen Integrität (Leib und Leben) einer andern oder der eigenen Person
- **Psychische Gewalt (verbale, symbolische Gewalt):** Beleidigungen jeder Art, grobe, die Persönlichkeit anderer, ihr Geschlecht, ihre Familie oder Nationalität herabsetzende Äusserungen, Drohung, Erpressung, sexuelles Bedrängen, Ausschliessen aus der Gruppe, Gerüchte verbreiten
- **Sachbeschädigung, Vandalismus**
- **Strukturelle Gewalt:** Von den gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen ausgehende Zwänge. Galtung (zitiert in Vontobel, 1995) hat den Begriff der strukturellen Gewalt geprägt. Vertreter von Systemen (Polizisten, Militär, Beamte, ...) berufen sich oft darauf, im Namen der herrschenden Gesetze und Normen zu handeln – sie sind also nur die Ausführenden und die sozialen Normen und Vorschriften sind „gewalttätig“ (Vontobel, 1995:67).

2.2 Aussagen zum Thema Jugend und Gewalt

Nach Eisner existieren schweizweit zwei Statistiken, welche Auskunft über Jugendgewalt geben: die Polizeiliche Kriminalstatistik und die Strafurteilsstatistik sowie (...) «nur eine *kantonale* Kriminalstatistik, die internationalen Standards genügt - die von Zürich» (Weltwoche, 5.6.1997). So sind die Resultate in den andern Kantonen gemäss Reichlin weitgehend davon abhängig, nach welchem Ermessen die statistikführende Person dieselbe bearbeitet (Weltwoche, 5.6.1997).

Je nach Delikt werden 85 - 95% aller erfassten Straftaten von Jugendlichen durch männliche Jugendliche begangen. Drilling ermittelt aus der polizeilichen Kriminalstatistik des Bundesamtes für Polizeiwesen für den Zeitraum 1982 - 1995 folgende Werte (Täter aller Altersgruppen): Deutlich rückläufigere Werte bei den Zahlen der vorsätzlichen Tötungsdelikte, der Vergewaltigungen, der Entreissdiebstähle und des Raubes. In etwa gleichbleibende Zahlen über den selben Zeitraum, allerdings auf hohem Niveau, bei den Werten der Körperverletzung, der strafbaren Handlungen gegen die sexuelle Integrität, der Gewalt und Drohung gegen Behörden / Beamte und der Brandstiftungen. Steigende Tendenz weisen die Werte von Drohungen, Nötigungen und Erpressungen auf. Delikte, bei denen der relative Anteil der minderjährigen Täter in den letzten Jahren markant zugenommen hat, sind Körperverletzungen, Drohungen, Erpressungen und Nötigungen. Delikte, bei denen der relative Anteil der minderjährigen Täter besonders hoch liegt, sind Raub (1995: 35%), Brandstiftung (1995: 30%), Bombendrohungen (1995: 28%), Erpressung (1995: 27%) und Entreissdiebstähle (1995: 28%) (Drilling, 1997:12ff).

Höhere Fallzahlen in den Statistiken sagen jedoch nur aus, dass die Anzahl der *angezeigten* Delikte zugenommen hat. Reichlin: «All jene Delikte, bei denen es Eltern und Lehrern freisteht, ob sie Anzeige erstatten oder nicht, „Drohung“, „Nötigung“, „Erpressung“, haben zugenommen. Daraus ergibt sich leicht das Bild einer zunehmend roheren Jugend, aber ebenso das einer zunehmend anzeigefreudigeren, «intoleranteren» Erwachsenenenschaft.» (Weltwoche, 5.6.1997). Betrachtet man die Offizialdelikte, welche unabhängig von einer Anzeige verfolgt werden, ergeben sich andere Zahlen. Gemäss Reichlin gab es 1996 weniger Morde als 1984 und die Zahl der Vergewaltigungen ist in diesem Zeitraum ebenfalls gesunken (obwohl hier vermutlich mit einer hohen Dunkelziffer gerechnet werden muss).

In Basel konnte gemäss Bürgin, Jugendanwalt in Basel, in den letzten Jahren keine Zunahme der Anzeigen im Bereich Jugendgewalt festgestellt werden: 1998 waren es 188 Anzeigen, 1997 222, 1996 195 (Basler Zeitung, 5.5.1999). Die Kriminalstatistik des Kantons Zürich weist hingegen seit 1990 im Bereich der Gewaltdelikte eine Zunahme jugendlicher Tatverdächtiger um rund 400% aus (Eidgenössische Kommission für Jugendfragen, 1998:28/29).

Eine *effektive* Zunahme der Gewaltausübung von Jugendlichen halten Fachleute empirisch für nicht belegbar, zudem fehlen entsprechende Vergleichsuntersuchungen aus früheren Jahren. Seit 1996 gilt das herabgesetzte Mündigkeitsalter, was den Vergleich der Zahlen nochmals erschwert. Eisner sagt aber «(...) eine enorme Zunahme der Kriminalität voraus, sobald es einmal bessere Statistiken gibt» (Weltwoche, 5.6.1997).

Befragungen von Lehrerschaft und Kantonspolizei im Kanton Zürich sowie der Basler Jugendanwaltschaft ergeben, dass in vielen Fällen eine tiefere Hemmschwelle, grössere Brutalität und das oft fehlende Unrechtsbewusstsein der Täter konstatiert wird (vgl. Kant. Expertenkommission «Gewalt und Schule», 1995:11, und Drilling, 1997:24).

Nach Dubath, wissenschaftliche Sekretärin der Eidgenössischen Kommission für Jugendfragen (EJK), betrachten die Jugendlichen, ganz im Gegensatz zu den Erwachsenen, die Jugendgewalt nicht als ihr hauptsächlichstes Problem. Vielmehr beschäftigt sie, was die Zukunft für sie bringt und was sie sich von einer Gesellschaft erhoffen dürfen, welche ihnen wenig Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Mitgestaltung bietet (Tages-Anzeiger, 11.11.1998).

Die Studie des Institutes für sozialwissenschaftliche Information und Studien (ISIS) hat 1993 eine Befragung von Jugendlichen an sechs Magdeburger Schulen durchgeführt. Die Studie ergibt über die Anlässe von Gewaltausübung durch Jugendliche folgende Resultate:

Tab. 1: Was meinst Du, warum wenden Jugendliche Gewalt an?
(Angaben in %) (Claus/Herter 1994:15).

Motiv für Gewaltanwendung	Gewaltanwendung			
	meistens	manchmal	selten	nie
Um Frust in der Schule, zu Hause oder in der Freizeit abzubauen	52,1	38,5	7,9	1,6
Um die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen zu zeigen	47,1	36,3	14,1	2,5
Um sich an anderen Personen zu rächen	43,0	41,4	14,0	1,5

Um die Unzufriedenheit mit den Lebensumständen zum Ausdruck zu bringen	41,3	41,3	15,8	1,6
Um anderen Personen zu schaden	31,3	43,2	23,2	2,3
Um Spass zu haben	29,9	43,7	22,8	3,6
Um auf andere Personen Eindruck zu machen	26,7	42,3	26,7	4,2
Um politische Standpunkte zum Ausdruck zu bringen	22,9	30,2	28,8	18,1
Um persönliche Vorteile zu erlangen	9,4	36,1	44,6	10,0

Es zeigt sich deutlich, dass Gewalt für Jugendliche auch eine Reihe entwicklungspsychologischer, sozialer und innerpsychischer Funktionen erfüllt. Gewalt scheint eine Art psychosozialer Notwehrmassnahme zu sein, um gegen Frustration und eine unbefriedigende persönliche Lebenssituation aufzubegehren. Bei der Studie an Berliner Schulen sehen die SchülerInnen obige Begründungen ebenfalls als Auslöser von Gewalt, ebenso wie Geltungs- und Anerkennungsstreben, Freude an der Gewalt sowie Gewalt als Ausdruck von Langeweile (Meyenberg/Scholz, 1995: 30ff).

Diese Aussagen stützen wiederum die Ansicht Guggenbühls, welcher die Meinung vertritt, dass der Mensch Schattenseiten hat, manchmal von Gewalt fasziniert ist und sich damit auseinandersetzen sollte. Guggenbühl sagt: «Die Vorstellung von Erwachsenen, dass Kinder im Kern rein und gut sind, ist für Kinder unerträglich, da sie spüren, dass sie diese Erwartungen niemals erfüllen können. Ihre aggressiven Reaktionen können eine Folge davon sein» (zitiert in Vontobel, 1995:219).

2.3 Gewalt an Schulen

«Ein Blick in die Geschichte der Schule zeigt, dass das Thema Schule und Gewalt eigentlich kein neues Thema ist. Wir kennen viele Erzählungen und Karikaturen über Lehrer, die mit dem Rohrstock, mit Ohrfeigen und einer Vielzahl unterschiedlicher Strafen ihre Vorstellungen von Ordnung und Disziplin in der Schule durchsetzen» (Wenzel, 1995:168).

Abb. 1: Plisch und Plum (Busch, 1974:137)



Solche Strafmassnahmen hatten zur Folge, dass die SchülerInnen die Schule fürchteten. Die Schule war kein angenehmer Ort. Es galt, diese möglichst schnell zu verlassen. Heute sind die Schulen humaner geworden. Die SchülerInnen fühlen sich diesbezüglich wohler, was ein unbestrittener Vorteil ist. Die Erfahrungen zeigen jedoch, dass heute Aggressionen und Gewalttätigkeiten innerhalb der Schule, der Klasse, auf dem Pausenplatz, den Gängen oder auf dem Schulweg unter den SchülerInnen zum Ausdruck kommen und oft den Alltag des Kindes oder Jugendlichen beherrschen (Guggenbühl, 1993:19ff).

Die Schule ist ein Ort, wo sich grosse Spannungen zeigen. Mit Aggression und Gewalt muss die Schule leben lernen, sie kann sie nicht verleugnen oder ganz zum Verschwinden bringen. Aber indem die Schule die Wichtigkeit dieser Problematik anerkennt, kann gegen Ursachen und Wirkungen von Gewalt etwas unternommen werden. Die Schule kann nach Möglichkeiten suchen, wie Konflikte auch gewaltfrei gelöst werden könnten (Studie «Gewalt und Schule», 1995:12).

Die Erscheinungsformen von Gewalt in der Schule sind vielfältig. Sie reichen von Disziplinlosigkeit im Unterricht, verbalen und körperlichen Attacken gegenüber SchülerInnen und LehrerInnen, Regelverletzungen, Schulschwänzen, Zerstören von Schuleigentum, Diebstahl, Raub, Erpressung bis zu Auseinandersetzungen zwischen Jugendbänden. Viele SchülerInnen haben Angst, selber Opfer von Gewalt zu werden. Dies zeigt sich in einer zunehmenden Bewaffnung durch Reizgas, Messer, Schlagringe, Schreckschusspistolen oder gar richtigen Pistolen (Bründel/Hurrelmann, 1997:134).

Olweus (1996:22) definiert Gewalt in der Schule wie folgt: «Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt, wenn er oder sie wiederholt und über längere Zeit

den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer SchülerInnen ausgesetzt ist».

Negative Handlungen definiert er weiter als Verletzungen oder Unannehmlichkeiten, die einem anderen absichtlich zugefügt werden. Diese negativen Handlungen können verbal durch Drohungen, Spotten, Hänkeln und Beschimpfen oder physisch durch Treten, Stossen, Kneifen und Festhalten begangen werden. Im weiteren verwendet Olweus den Begriff Gewalt nur, wenn ein Ungleichgewicht der Kräfte vorliegt (Olweus, 1996:22).

2.4 Wahrnehmung von Gewalt

Gewalt wird sehr unterschiedlich wahrgenommen - immer vor dem Hintergrund unserer Erwartungen, der gelernten Deutungsmuster, der Kultur und des Kontextes. Verschiedene Gewaltbegriffe ergeben sich zudem aus dem Bezug der jeweiligen Person zum Thema (TäterIn, Opfer, BeobachterInnen, Fachleute, usw.) und sind auch geschlechts- und altersspezifisch bedingt. Kassis von der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik an der Universität Basel hat 426 SchülerInnen, 345 Eltern und 47 Lehrpersonen zu fünf Gewaltformen befragt (Basler Zeitung, 13.11.1998): physische Gewalt (z.B. boxen, schlagen), physisch-psychische Gewalt (bedrohen, erpressen), psychische Gewalt (hänkeln), soziale Gewalt (ausschliessen), sexuelle Gewalt (bedrohen, betatschen). Bei der physischen (1) und der psychisch-psychischen Gewalt (2) traten grosse Unterschiede in der Wahrnehmung auf:

- | | | |
|----|------|--|
| 1) | 45 % | der Primarschüler erklärten, mind. 1-2 mal / Monat betroffen zu sein |
| | 15 % | der männlichen Jugendlichen der Orientierungsschule (OS) sagten dasselbe |
| | 70 % | der Lehrkräfte und |
| | 5 % | der Eltern nahmen ein entsprechendes Gewaltverhalten wahr |
| 2) | 15 % | der Primarschüler erklärten sich als betroffen, gegenüber |
| | 2 % | der männlichen Jugendlichen der OS |
| | 35 % | der Lehrpersonen hatten Bedrohungen beobachtet und |
| | 5 % | der Eltern davon Kenntnis erhalten. |

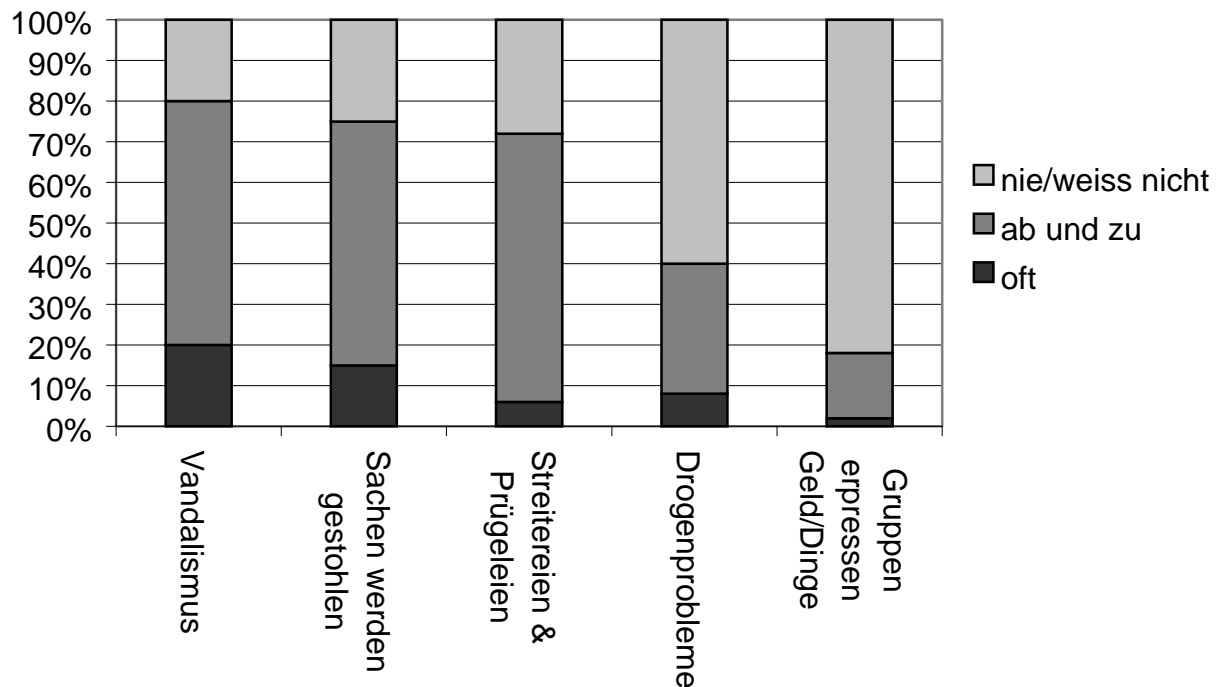
Den Unterschied der Gewaltwahrnehmung könnte nach Kassis damit erklärt werden, dass die OS-Schüler „stabiler“ seien als Jüngere.

Wie bereits in der Einleitung darauf hingewiesen wird, gehen verschiedene Stimmen in der Fachdiskussion davon aus, dass die Gewaltdelikte möglicherweise eine neue Qualität erfahren haben, dass aber die Anzahl der Delikte nicht eigentlich zugenommen hat, verbesserte Statistiken, geschärfte Wahrnehmung, Sensibilisierung für das Thema und Auseinandersetzung damit hingegen schon.

2.4.1 Wahrnehmung von Gewalt aus Sicht der SchülerInnen

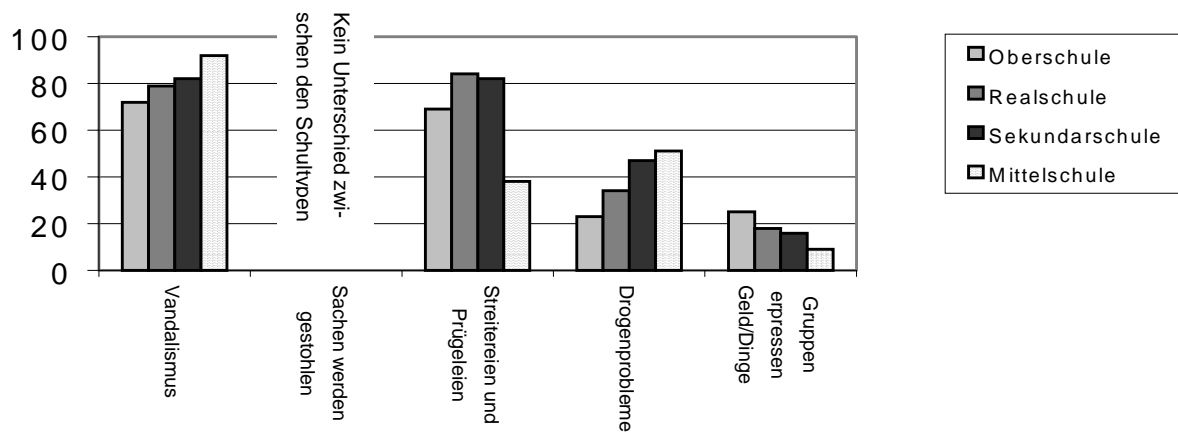
Eine Studie der Kantonalen Expertenkommission «Gewalt und Schule», Zürich, von 1995 befragte die SchülerInnen der 9. Klassen in Zürich, wie stark sie Gewaltprobleme an ihrer Schule wahrnehmen und Angst davor haben.

Abb. 2: Häufigkeiten der erwähnten Probleme, Befragte insgesamt (Studie Gewalt und Schule 1995:26).



Aus der Befragung geht hervor, dass an der Oberstufe Vandalismus, Streitereien und Erpressung vorkommen. Bis zu 20% sagen, dies sei «oft» der Fall und 80% meinten «ab und zu». Während Vandalismus und Diebstahl in den meisten Schulen häufig wahrgenommen werden, gilt dies z.B. für Erpressung seltener (Studie Schule und Gewalt, 1995:9).

Abb. 3: Häufigkeiten der erwähnten Probleme nach Schultyp (Studie Gewalt und Schule 1995:26)



Werden die Schultypen miteinander verglichen, zeigt sich, dass in der Mittelschule mehr Vandalismus und Drogenprobleme vorkommen als in den anderen Schultypen. Hingegen nehmen die Prügeleien und Erpressungen stark ab im Vergleich zur Real- und Sekundarschule (Studie Schule und Gewalt, 1995:9).

Eine Befragung von Hans Detterborn bezieht sich auf über 2500 SchülerInnen an Berliner Schulen. 72 Prozent bejahen die Frage, ob ihnen Gewalt in der Schule sehr viele Gedanken und Sorgen bereite, und 26 Prozent geben an, dass sie Gegenstände zur Verteidigung bei sich tragen (Bründel/Hurrelmann, 1997:136). Eine weitere Umfrage von Hurrelmann/Freitag von 1993 zeigt, dass 28 Prozent der befragten SchülerInnen noch nie als Gewalttäter aufgetreten sind, 66 Prozent gelegentlich und 6 Prozent regelmässig (Bründel/Hurrelmann, 1997:138).

Die Studie des Institutes für sozialwissenschaftliche Information und Studien (ISIS) vermittelt ein Bild, was Jugendliche unter Gewalt verstehen.

Tab. 2: Was verstehst Du persönlich unter Gewalt? Angaben in %, nach Rangplätzen geordnet (Claus/Herter 1994:11).

Rang	Gewaltformen	ist Gewalt	ist keine Gewalt
1	Jemanden mit einer Waffe oder einem waffen-ähnlichen Gegenstand töten oder verletzen	98,3	1,7
2	Jemandem mit körpereigenen Mitteln Schmerzen zufügen	97,9	2,1
3	Jemanden zu sexuellen Handlungen zwingen	97,4	2,6
4	Jemandem sein Eigentum wegnehmen	54,7	45,3
5	Jemandem die Existenzgrundlage entziehen (z.B. Arbeitsplatz wegnehmen)	41,1	58,9
6	Gefühle anderer Menschen verletzen oder missbrauchen	40,6	59,4
7	Jemanden mit Worten, Gesten oder Gebärden beschimpfen oder beleidigen	23,0	77,0
8	Jemanden durch Lärmen, Gestikulieren o.ä. belästigen oder behindern	22,1	77,9
9	Beziehungen zwischen Menschen, z.B. Freundschaften, Partnerschaften oder Gruppen auseinanderbringen	20,7	79,3

Aus obiger Tabelle ist zu ersehen, dass die Befragten einen weit gefassten Gewaltbegriff haben, der auch Formen struktureller oder ökonomischer Gewalt (z.B. den Arbeitsplatz wegnehmen) und Gewalt in Form psychischer Einwirkungen, durch die Gefühle anderer Menschen verletzt oder missbraucht werden, umfasst. Vorrangig wird Gewalt aber auch hier als physische Gewalt gesehen. Nach Angaben der Befragten waren annähernd 60% bereits einmal Opfer einer derartigen Gewalttat und fast die Hälfte selbst schon in dieser Form gewalttätig geworden (je ca. ein Viertel mehr als einmal). Dies zeigt auch den Mechanismus von Gewalt und Gegengewalt auf. Die Zahlen dieser und vier weiterer Studien an deutschen Schulen, die in Meyenberg/Scholz vorgestellt werden, drücken aus, dass es keine Eskalation von Gewalt an den Schulen gibt, dass aber Gewalt aus der Perspektive von Opfern und TäterInnen kein Randproblem ist, sondern in psychischer, sozialer und tätlicher Form einen Teil der heutigen schulischen Realität darstellt (Meyenberg/Scholz, 1995:30/31).

2.4.2 Wahrnehmung von Gewalt aus Sicht der LehrerInnen

Neben der direkten Befragung der SchülerInnen wurden in der Studie «Gewalt und Schule» auch Umfragen bei der Lehrerschaft durchgeführt. Die Volksschullehrkräfte sind mehrheitlich der Meinung, dass das Gewaltpotential unter den Jugendlichen und ihre Bereitschaft zur körperlichen Gewaltausübung stark ansteigt, während an den Mittelschulen nur vereinzelt körperliche Gewalttätigkeit festgestellt wird. Die Volksschullehrkräfte stellen zudem eine Zunahme von verbaler Gewalt fest, darunter fallen Bedrohungen, Erpressungen und «Macho-Gehabe». Auch eine Zunahme von Sachbeschädigungen wie Schulmaterial verschmieren und zerreißen, Mobiliar bekritzeln, wird beobachtet. Selten ziehen die befragten Lehrkräfte der Volksschuloberstufe im Zusammenhang mit Gewalt Rückschlüsse auf Ausländer. Dies gilt auch für Mittelschulen (Gewalt und Schule, 1995:10ff). In Berufsschulen seien fremdsprachige SchülerInnen jedoch vermehrt aggressiven Aussprüchen ausgesetzt.

2.5 Opfer

2.5.1 Geschlecht

Männliche Jugendliche werden gemäss der Literatur öfter Opfer von gewalttätigen Handlungen als weibliche. Drilling liefert zu einigen Delikten Zahlen (Zeitraum 1982 - 1995): Männliche Opfer machen bei Körperverletzung rund 70 %, bei Nötigungen 56 %, bei Erpressungen (nur 1995) ca. 70 % und bei vorsätzlichen Tötungsdelikten ca. die Hälfte (früheres Übergewicht männlicher Opfer hat stark abgenommen) aus (Drilling, 1997:12ff). Währenddessen sind Mädchen viel häufiger sexueller Belästigung ausgesetzt (vgl. Hanetseder/Meyer, 1999).

«Sexistische Gewalt drückt sich vorwiegend in körperlicher und verbaler Gewalt von Jungen gegenüber Mädchen aus. Mädchen werden in der Schule durch Worte beleidigt und diffamiert und sind sexuellen Anspielungen ausgesetzt. Eine Variante ist das „Rock hochheben“, welche zwar noch harmlos ist, jedoch eine Art der sexuellen Machtausübung darstellt. Mädchen werden an intimen Körperbereichen berührt und

attackiert mit der eindeutigen Absicht, ihre körperliche Unversehrtheit zu verletzen» (Bründel/Hurrelmann, 1997:142).

Die Wahrnehmung von Jungen und Mädchen in bezug auf Gewalt ist unterschiedlich. Die Toleranzschwelle bei körperlichen Angriffen liegt bei Mädchen tief, während Jungen körperliche Auseinandersetzung oft als harmlose Rangelerei empfinden.

Mädchen reagieren auf Belastungen in der Schule sehr viel stärker mit nach innen gerichteter Aggression bis hin zu psychosomatischen Beschwerden und Depressionen. Jungen zeigen ihre Belastungen sehr viel stärker nach aussen und verhalten sich in ihrer Umwelt aggressiv. Sie gewinnen damit oft mehr Aufmerksamkeit als die Mädchen.

2.5.2 Nationalität

Kassis kann bei der Frage, ob eher ausländische oder Schweizer Jugendliche Opfer werden, keinen signifikanten Unterschied feststellen (Basler Zeitung, 13.11.1998).

Helsper jedoch führt deutsche Studien an und erwähnt, dass die Einstellung von Jugendlichen gegenüber Ausländern in hohen Prozentsätzen nationalistisch-fremdenfeindliche Haltungen ausdrückt: So stimmten ca. 29 % der westdeutschen und 40 % der ostdeutschen Jugendlichen Anfang 1991 der Aussage vollkommen oder doch ziemlich zu, «(...) dass es am besten wäre, wenn alle Ausländer Deutschland verlassen würden» und der Aussage, «(...) dass Ausländer sie stören», 40% bzw. 60 % (Melzer u.a. 1992:129). Dies lässt vermuten, dass ausländische Kinder und Jugendliche mit erhöhter Wahrscheinlichkeit in Opferrollen gedrängt werden.

2.5.3 Opfertypologien

Eine Opfertypologie gibt es nach dem Basler Jugendanwalt Bürgin nicht: Praktisch wahllos suchen sich die Jugendlichen ihre Ziele aus, wobei die Gewalttätigkeiten eher unter Gleichaltrigen stattfinden als gegenüber älteren Menschen (Bürgin zitiert in Drilling, 1997:25).

Huisken spricht von „Überlegenheitsdemonstration“, wenn den Eigenschaften des Opfers keine Bedeutung zukommt: «Da fühlt sich ein Heranwachsender von einem

anderen Menschen „proviziert“, „blöd angeguckt“ oder „dumm angequatscht“. Die darauf folgende verbale Anmache, die nicht selten den anderen völlig überrascht, weil er sich keiner Schuld bewusst ist, kann schnell in erste körperliche Aktionen übergehen. Die Beendigung der Schlägerei hängt nicht von der Kapitulation des Opfers ab, sondern vom gänzlich freien Urteil des Schlägers, der andere habe „wohl erst mal genug“. Den Angriffs-„Begründungen“ ist zu entnehmen, dass der Angreifer Streit gesucht hat, für den der Angegriffene weder der Grund war, noch den Anlass dazu gegeben hat, er war einfach nur *da*. Einmal „ausgewählt“, kann sich der Angegriffene schwer entziehen, denn er vermag dem angezettelten Streit gar nicht seinen Inhalt zu nehmen» (Huisken, 1996:8/9).

Train hingegen charakterisiert Opfer als Personen, die in ihrer Kindheit nie mit Aggressionen etwas durchgesetzt haben und «(...) sich für sich selbst entschuldigen» (Train, 1998:67):

Die wehrlosen Opfer sind besonders ängstlich, unsicher, vorsichtig, empfindlich und zurückhaltend, haben wenig Selbstbewusstsein und eine negative Einstellung gegenüber Gewalt. Diese Merkmale werden nach Train durch übertrieben fürsorgliche Eltern ausgelöst, die ihr Kind vor Unheil bewahren wollen, seine Anlagen zum Opfertyp so aber verstärken.

Die provozierenden Opfer betrachtet er als in der Minderheit. Zu den charakteristischen Eigenschaften des wehrlosen Opfers hinzu kommt, dass die provozierenden Opfer versuchen, sich zu rächen, wenn sie belästigt werden und Kinder attackieren, die noch schwächer sind. Sie neigen dazu, hyperaktiv, unruhig und unkonzentriert zu sein, sind häufig ungeschickt und unreif und eher unbeliebt, auch unter LehrerInnen, da sie stören und Spannungen auslösen (Train, 1998:56/57).

Kassis stellt für den Bereich Schule fest, dass Kinder, die sich einsam fühlen, eine erhöhte Wahrscheinlichkeit aufweisen, in eine Opferrolle zu rutschen (Basler Zeitung, 13.11.1998). Hanetseder differenziert noch weiter: Sie macht die obige Wahrscheinlichkeit v.a. bei Mädchen aus, bei Knaben hingegen sieht sie bei Einsamkeitsgefühlen die erhöhte Wahrscheinlichkeit, zu Tätern zu werden (nach Hanetseder, kant. Fachhearing im Intake Basel, 31.5.1999).

In diversen Publikationen wird erwähnt, dass die Opfer den Tätern körperlich fast immer unterlegen sind.

Olweus stellt in einer Studie fest, dass die jüngeren und schwächeren SchülerInnen am meisten von Gewalttätigkeiten betroffen sind. In den oberen Klassen nimmt der Einsatz von körperlicher Gewalt stark ab. Gleichzeitig werden aber die Folgen von Gewalttätigkeiten durch ältere SchülerInnen wegen der grösseren Körperkräfte wesentlich grösser.

2.6 Täter

2.6.1 Geschlecht

Nach Hanetseder/Meyer belegen zahlreiche Studien, dass kein anderer demographischer Faktor - weder Schicht noch Nationalität noch Bildung noch Einkommen - in solch ausgeprägter Weise mit gewalttätigem Verhalten korreliert wie das Geschlecht. Fachpersonen setzen Jugendgewalt deshalb in etwa gleich mit Jungengewalt. Hier muss vermerkt werden, dass sich aus der Literatur schliessen lässt, dass es sich dabei v.a. um physische Gewalt und Vandalismus handelt. Eine klare Trennung der physischen und psychischen Gewalttaten mit TäterInnenprozentzahlen konnte nicht eruiert werden.

Jungen begeben sich oft in Banden, suchen eine Subkultur, damit sie ihre eigene Autonomie wagen können. «In der Bande oder Gruppe werden die Kinder mit existentiellen Herausforderungen konfrontiert, mit denen wir auch im Erwachsenenleben kämpfen: Verrat, Intrigen, Angstüberwindung, Feindschaft, Streitigkeiten, Eifersucht, doch sie lernen auch, Kräfte und Fähigkeiten zu mobilisieren, um mit diesen Schattenkräften fertig zu werden: Freundschaft, Loyalität, Verträge oder Streitigkeiten schlichten sind von Bedeutung» (Guggenbühl, 1993:25).

Wenn Jungengewalt gegen Mädchen stattfindet, dann oft als Dominanzgebaren, verbunden mit abwertender sexistischer Konnotation (nach Hanetseder/Meyer, 1999:14/15). «Viele der Gewalthandlungen von Jungen an Mädchen liegen unterhalb

der Toleranzgrenze der Erwachsenen für Gewalt, sie sind in ihren Augen nicht spektakulär, werden als normale Jungenspiele betrachtet (sexistische Schimpftiraden, Röcke hochziehen, Grapschen) (...) Hier wird deutlich, dass das Empfinden der Gesellschaft (...) sich an der Toleranz- und Akzeptanzgrenze für Jungen misst, nicht an der für Mädchen» (Amyna 1995:7).

Gewalt und Aggression wird allerdings auch von Mädchen und Frauen ausgeübt. Sie verstehen es laut Guggenbühl, aggressive Aussagen und Taten hinter scheinbarem Wohlverhalten zu verbergen, wobei der aggressive Impuls weniger deutlich zutage tritt und die Aggressionen harmloser und facettenreicher wirken. Guggenbühl nennt Provokationen, Gerüchte, (nicht unterzeichnete) Briefe, Versuche, die persönlichen Schwächen anderer zu treffen oder die Delegation von Gewalt als weitere „Waffen“. Bei der Delegation von Gewalt werden die Täter vorher affektiv „aufgeladen“ und wenden Gewalt gegen das auserwählte Opfer an (Guggenbühl, 1996:60ff). Auch Koch/Behn stellen fest, dass das Verhalten der Mädchen auf die Gewalt der Jungen Einfluss nimmt. Sie tolerieren männliche Gewaltausübung, indem sie die verletzten Kämpfer nach einer Schlägerei pflegen und trösten, ermöglichen oder erzwingen - gemäss den szenespezifischen Ehrenkodexen - auch mal ein gewaltsames Eingreifen der Jungen. Andererseits versuchen die Mädchen aber auch, ihre Freunde von Gewalt abzuhalten - aus Ueberzeugung oder um sie vor Strafen zu bewahren (Koch/Behn, 1997:206).

Meist richten sich die aggressiven Impulse der Mädchen aber gegen die eigene Person: Depression, sozialer Rückzug, Bulimie und Anorexie sind Symptome. Da sich diese in der Schule nicht unbedingt störend auswirken, werden sie oft erst (zu) spät erkannt.

2.6.2 Nationalität

Drilling ortet eine gehäufte Auffälligkeit bei Jugendcliquen, die von mehrheitlich ausländischen Jugendlichen gebildet werden. Diese, oft in der Heimat aufgewachsen und durch Familiennachzug in die Schweiz gekommen, suchen Anerkennung durch die Stärke in der Gruppe. Zerrissen zwischen zwei Welten, an einem Ort, der ihnen wenig zu bieten bereit ist, ist die Peer-Gruppe für die Jugendlichen das Ventil, Frustrationen und Aggressionen auszuleben (Drilling, 1997:25).

Die Faktoren, welche Gewalttätigkeit von Kindern und Jugendlichen fördern, gelten für Schweizer Kinder wie für Kinder aus anderen Kulturen (siehe Kapitel 2.7). Immigrantenkinder laufen aber wohl eher Gefahr, mit diesen Faktoren kumuliert konfrontiert zu sein. «Das pauschalisierende Vorurteil, der Ausländeranteil sei massgebend für das Ausmass von Gewalt an Schulen, wird in Untersuchungen weder von den Lehrkräften noch von den Jugendlichen gestützt. Gewaltausübung Jugendlicher wird nicht primär als ethnische Besonderheit wahrgenommen» (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1995:7). Dennoch gibt es Unterschiede zwischen Schweizern und einzelnen Gruppen der ausländischen Bevölkerung:

- Die Jugendanwaltschaft Basel-Stadt hat 1997 insgesamt 46 Entscheide und Überweisungen wegen Gewaltdelikten gefällt. Davon betroffen waren 7 schweizerische, 14 ex-jugoslawische und 21 türkische Staatsangehörige.
- Die Zürcher Kriminalstatistik weist für das Jahr 1997 im Bereich der Gewaltdelikte einen Ausländeranteil von 71% der unter 18-jährigen Tatverdächtigen aus (33% ex-jugoslawische, 14 % türkische Staatsangehörige).

Solche Zahlen bergen die Gefahr, dass ganze Gruppen der ausländischen Wohnbevölkerung mit Gewaltdelikten in Verbindung gebracht werden. Auch Hanetseider/Meyer nennen die von Drilling genannten Faktoren, verweisen auf die ausländer-spezifischen ökonomischen, sozialen, rechtlichen Mängellagen, welche häufig mit dem Ausländerstatus verbunden sind. Sie nennen weiter Fremdenfeindlichkeit, mit welcher ausländische Mitbewohner konfrontiert sein können, aber auch „importierte“ Komponenten (nach Eisner): «Viele ausländische Jugendliche kommen aus Regionen, die durch grosse ökonomische Rückstände geprägt sind, in denen gewaltsame ethnische Konflikte an der Tagesordnung sind, die eine lange Tradition totalitärer politischer Systeme hatten und deren politische und soziale Strukturen sich seit dem Untergang des Kommunismus in freier Auflösung befinden...» (Eisner, 1998:81).

2.6.3 Tätertypologien

Bürgin von der Jugendanwaltschaft in Basel berichtet von Fällen, in denen Jugendliche nach dem Zufallsprinzip einen andern Jugendlichen als Opfer aussuchten: «Es ist irgendwo ein Reiz vorhanden, der sich nicht mit Schichtzugehörigkeit, Lebensbe-

dingungen oder einem spezifischen Persönlichkeitsmerkmal erklären lässt» (vgl. Drilling, 1997:24). Wenn dieser Reiz zum Tragen kommt, ergibt sich auch keine spezifische Opfertypologie, sondern dem Reiz wird ohne zu zögern nachgegeben.

In der Lebenslagenstudie Hanssen/Micheel/Wagenblass wurde unter anderem die Gewaltakzeptanz von Jugendlichen in Mecklenburg-Vorpommern untersucht. Danach existieren der Selbstverteidigungstyp (55%), der pazifistische Typ (19%), der Typ mit einer latenten Gewaltakzeptanz (18%) und der Typ mit einer deutlichen Gewaltakzeptanz (8%). Der letzte Typ weist folgende Typologie auf: zu 80% männlich, zwischen 16 und 20 Jahre alt, vorwiegend niederes Bildungs- und Ausbildungsniveau sowie niedere berufliche Stellung, lebend in Herkunftsfamilien, die über eine niedrige berufliche Stellung verfügen sowie überdurchschnittlich häufig von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Dieser Typ verbringt in hohem Mass seine Freizeit mit Freunden und insbesondere mit der Clique, aber wenig mit der Herkunftsfamilie und zeichnet sich durch eine hedonistische Einstellung aus, d.h. das Konsumieren von Erfahrungen mit starken situativen Erlebnisreizen und geringem Interesse an öffentlichen und allgemeinen Angelegenheiten. Wichtigste Lebensbereiche sind Freundeskreis und Freizeit, während die Bereiche „Ausbildung“, „Beruf“, „Eltern/Geschwister“, „eigene Familie“, „Kunst“, „Politik“ und „Gesundheit“ einen geringen Stellenwert einnehmen (Hanssen/Micheel/ Wagenblass, 1998:569/570).

Train charakterisiert Gewalttäter folgendermassen: «Sie neigen dazu, übertrieben aggressiv zu reagieren, ihr Verhalten ist unbeherrscht. Sie haben ein ausgeprägtes Bedürfnis, andere zu beherrschen und zu bestimmen. Sie fühlen sich von ihrer Umwelt ausgegrenzt und verhalten sich anderen gegenüber feindlich. Sie können nicht begreifen, dass es schlecht ist, Gewalt auszuüben und können sich nicht in die Lage ihrer Opfer versetzen. Sie geben anderen die Verantwortung für ihr Verhalten und behaupten, ihre Opfer hätten es verdient, schikaniert zu werden» (Train, 1998:54).

Demgegenüber beschreiben Lempert/Oelemann, dass die meisten Männer, welche zu ihnen in eine Beratung kommen, nicht aggressiv sein können, da sie gerade keine „aggressiven“ Typen sind. «Sie sind eher aggressionsgehemmt, ihnen fällt es schwer, sich abzugrenzen, durchzusetzen und zu behaupten. Sie lassen eine Zeitlang alles über sich ergehen und „rasten“ irgendwann aus» (Lempert/Oelemann, 1995:19).

Auf eine Typologisierung von Tätern aus fremdenfeindlichen Motiven wird in dieser Arbeit verzichtet.

2.7 Unterschiedliche Blickwinkel zum Phänomen Jugendgewalt

Es wird davon ausgegangen, dass Jugendgewalt multikausal verursacht wird und ein komplexes Geschehen darstellt, d.h. dass Gewaltakte nicht isoliert betrachtet werden können, sondern nur im Kontext. Häufig wird vorausgesetzt, dass Gewalt auf einer wie auch immer vermittelten Gewalterfahrung beruht. In der Fachliteratur werden nachfolgende Faktoren¹ mehrfach mit Gewaltbereitschaft von Jugendlichen in Zusammenhang gebracht. In der vorliegenden Diplomarbeit werden soziologische, psychologische und sozialpsychologische Aspekte betrachtet.

2.7.1 Leistungsgesellschaft

Unsere Gesellschaft ist stark leistungsorientiert, was auch auf die Jugendlichen Einfluss hat. Erfolg ist der zentrale Bewertungsmaßstab und sichert den sozialen Status oder dient als Leistungsnachweis.

Die leistungsadäquate Sozialisation sichert aber noch keineswegs den Zugang zu Ausbildungs- und Arbeitsplätzen, es herrscht oft Unklarheit über den weiteren Lebensverlauf. Viele Jugendliche können den wachsenden Leistungsanforderungen in sozialen Beziehungen, Schule, Beruf nicht mehr gerecht werden und ängstigen sich massiv um ihre Möglichkeiten betreffend Arbeit, Wohnraum und materielle Versorgung, was zu Gewaltbereitschaft führen kann. Viele Jugendliche leiden unter dem Leistungsdruck, der von Eltern und Schule ausgeübt wird, fühlen sich überfordert,

¹ Die erwähnten Faktoren müssen sich nicht zwingend negativ auswirken, können aber kumuliert eine deutliche Überforderung darstellen.

mutlos, sehen keinen Ausweg aus ihrem Dilemma und flüchten sich in Verhaltensauffälligkeiten verschiedener Art (Medikamente, Drogen, Gewalt usw.).

Grobe Gewaltakte ereignen sich häufiger in Schulen mit geringeren intellektuellen Anforderungen und ungünstigeren Bildungs-, Berufs- und Lebenschancen. Wenn noch Schulschwierigkeiten dazukommen, ist das Risiko deutlich höher als an anderen Schultypen, dass Jugendliche zum Ausgleich ihres gefährdeten Selbstwertgefühls körperliche Gewalt anwenden (vgl. Kant. Erziehungsdirektion, 1995:5/6).

2.7.2 Desintegration in der Gesellschaft

Kinder und Jugendliche wachsen heute auf in einer Welt, die durch Wohlstand, schnelle Bedürfnisbefriedigung, Grosszügigkeit, Freizügigkeit und Wegwerfmentalität im Hinblick auf Verhaltensnormen gekennzeichnet ist. Zugleich müssen sie sich aber auch mit Zukunftsängsten, Infragestellungen von Autoritäten sowie uneinheitlichen und widersprüchlichen Werten und Normen des sozialen Systems auseinandersetzen. Desorientierung macht sich breit, der Funktionsverlust wichtiger Institutionen (Familie, Schule, politische Parteien) verunsichert (so etwa Drilling, 1997:41). Das Gefühl der sozialen Regel- und Orientierungslosigkeit (Anomie), der Vereinzelung und Desintegration kann Gefühle der Verunsicherung, Ohnmacht und Resignation bewirken. Weiter können Schwächung der persönlichen Kompetenz, individuelles Rückzugsverhalten sowie eine Regression auf die ausschliessliche Betonung der Eigeninteressen oder defizitäre Verhaltensformen wie Sucht, Verwahrlosung oder Gewalt auftreten.

In einer solchen Gesellschaft bestehen Risikofaktoren wie Arbeitslosigkeit, schlechte ökonomische Zukunftsaussichten, soziale Marginalisierung, schulischer Misserfolg und verbale Ausdrucksschwierigkeiten (Immigration). Aus solchen Risikofaktoren und dem Verlust an Zugehörigkeit, Teilnahmekancen oder Übereinstimmung nährt sich das Gefühl, überflüssig zu sein, keine Zukunft zu haben und nur noch auf Gewalt zurückgreifen zu können (so etwa Vontobel, 1995:50).

Vontobel kreiert den Begriff der „Subito-Mentalität“: Da die Zukunft unsicher ist, nimmt das Unvermögen, Spannungen und Unsicherheit auszuhalten, zu. Lustgewinn bzw. Unlustvermeidung müssen sofort erfolgen, da man nicht weiss, was von der

Zukunft zu erwarten ist. Mit Gewalt gelangt man in vielen Fällen zum sofortigen Erfolg, weshalb sie eine „attraktive“ Alternative zu nachhaltigeren Verhaltensweisen darstellt (Vontobel, 1995:123).

Hanetseder/Meyer definieren Gewalthandlungen als Regulation sowohl innerer, als auch unangenehm erlebter Gefühlszustände. Es sei ein fataler Irrtum zu glauben, durch Nichtbeachten von Grausamkeiten und Gewalt würden diese von selbst verschwinden. Werden Gewalthandlungen nicht geahndet, bedeutet dies eine stillschweigende Unterstützung der GewalttäterInnen (vgl. Hanetseder/Meyer, 1999). Aymna meint dazu: «Vermeidungsstrategien haben nie zu einer Verhinderung von Gewalt geführt, sondern zu einer Normalisierung» (Aymna zitiert in Hanetseder/Meyer, 1999:22).

Gewalt im Umgang miteinander wird vielfach toleriert, niemand fühlt sich durch die Vereinzelung in der postmodernen Gesellschaft zuständig, einem Opfer beizustehen oder gegen gewalttätige Handlungen einzuschreiten. Je mehr Leute zugegen sind, desto weniger fühlt sich der Einzelne verantwortlich.

«Gerade Kinder und Jugendliche sprechen aus Angst vor Rache oder aus Scham oft nicht einmal zu Hause von erlittenen Gewaltanwendungen. Die mangelnde Anzeigebereitschaft der Opfer fördert wiederum die Gewaltbereitschaft der Täter, die sich sicher fühlen und risikolos handeln können. Die Angst kann aber auch die Aggressivität der Opfer auslösen, was zu Gegengewalt aus Rache oder zur Selbstverteidigung führt und unerwünschte Gewalteskalationen zur Folge hat» (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1995:12).

2.7.3 Suche nach Identität

Die pluralistische Gesellschaft ist tolerant bezüglich der Einhaltung gewisser Verhaltensnormen – das ist die positive Seite. Andererseits taugt sie schlecht als Orientierungshilfe, als Wegweiser. Ich-starke Menschen können diese Spielräume zur persönlichen Entfaltung nutzen, ich-schwache Menschen dagegen sind überfordert und verunsichert. Sie suchen Halt oder eine klare Führung.

Nach Ladewig ist die Jugendzeit eine schwierige Lebenssituation, die durch Unausgeglichenheit und Labilität, durch Schwankungen in den Gefühlsempfindungen,

durch Disharmonie und widersprüchliche Verhaltensweisen gekennzeichnet ist verbunden (Meyenberg/Scholz, 1995:56). Es werden Themen wie Selbstdarstellung, Umgang mit dem andern Geschlecht, Veränderung des Selbstbilds, Probleme der Selbstorientierung, Verhaltensunsicherheit, Streben nach Selbständigkeit, berufliche Orientierung und beginnende Ablösung vom Elternhaus aktuell. Diese Zeit ist deshalb auch mit relativ hohen Risiken im Hinblick auf abweichendes Verhalten wie z.B. Gewalttätigkeit und Sucht. Jugendliche schliessen sich gerne einer Szene an, um eine eigene Identität entwickeln zu können. Sie suchen eine Subkultur, damit sie ihre eigene Autonomie wagen können. Wichtig ist das Erlebnis, in eine Gegenwelt der Erwachsenen einzutauchen, sich von diesen abzugrenzen und das Wir-Bewusstsein zu spüren. Durch Kleidung, Sprachcodes, Haarschnitte, Musik, Freizeitaktivitäten, gemeinsame GegnerInnen, Rituale können Gleichgesinnte identifiziert werden. Von der Gesellschaft fühlen sich die Jugendlichen oft im Stich gelassen und isoliert – die Wünsche stehen oft in einer riesigen Diskrepanz zu den Möglichkeiten. Gruppen bieten in dieser Situation Sicherheit und ein gewisses Mass an Solidarität. Sie entlasten von permanentem Entscheidungszwang und die Mitglieder können darin untertauchen.

Bei ausländischen Jugendlichen kommt gemäss Guggenbühl noch ein Aspekt hinzu: Sie fühlen sich nicht nur aufgrund ihrer Altersstufe fremd, sondern zusätzlich aufgrund ihres nationalen Hintergrundes. «Eine Bande dient als Gefäss, die eigene nationale Identität auszuloten. Latente Unsicherheiten, Demütigungen, schulische Misserfolge und das allgemeine Gefühl der Fremdheit dringen durch. Die Fremdheit vermittelt automatisch das Gefühl des Andersseins. Diese Jugendlichen erleben nicht nur ein Bandengefühl, sondern finden oft eine Heimat in der Bande. Durch eine radikal-ethnische Haltung wird die sie umgebende Kultur abgewehrt» (Guggenbühl, 1996:89).

2.7.4 Reizhunger oder «Sich und das Leben spüren»

Unsere Lebenswelt wird verplant und reglementiert, rationalisiert und dadurch entsinnlicht, farblos und emotionsarm. Die Möglichkeiten für ganzheitliche und elementare Sinneserfahrungen, für intensive emotionale Erlebnisse schwinden im standardisierten Alltag. «Der Reizhunger wird von Surrogaten befriedigt – z.B. Passivsport

oder extensiver Medienkonsum. Die durch die Medien vermittelten Sinnes- und Gefühlsreize befriedigen aber nicht wirklich, sondern machen im Gegenteil oft Appetit auf ein hautnahes, wirkliches Erleben des Sinneskitzels» (Vontobel, 1995:110/111).

Eine Studie des Psychologischen Institutes der Universität Basel untersuchte bei einer Gruppe von jugendlichen Fussball-Hooligans, weshalb sie sich mit andern Gruppierungen Schlägereien lieferten. «Wir wollen unseren Spass haben und unsere Gegner auch!», «Schlägereien machen Spass: Man weiss nie, was als Nächstes passiert; man muss ständig auf der Hut sein. Man muss auch bereit sein, etwas einzustecken» (Steiner/Lips, 1989:39). Nach Steiner/Lips befriedigen die Schlägereien das Bedürfnis der Jugendlichen nach Stimulation und Risiko, geben ihnen aber zudem die Möglichkeit, sich selbst und das Ausmass ihrer Kräfte körperlich wahrzunehmen. Wenn einer verletzt wird, hat er eben Pech gehabt. «Wenn man an Konsequenzen denkt, kann man nicht dreinschlagen! Im direkten Kampf heisst es aber: Er oder ich» (Steiner/Lips, 1989:40). Früher war das Leben ein Überlebenskampf, heute kämpfen die Jugendlichen, um das Leben zu spüren.

2.7.5 Familie

Aus dem Wandel von den strengen, autoritären zu eher liberalen Erziehungsstilen im Elternhaus ergeben sich Widersprüchlichkeiten, den Eltern fehlt ein klares Erziehungskonzept, den Kindern fehlen eindeutige Leitlinien für ihr Verhalten. Dadurch ergibt sich eine Verunsicherung von Eltern und Kindern. Regelunsicherheit in der Familie führt bei vielen Kindern neben einer fragwürdigen Freiheit des Handelns vielfach zur Unsicherheit in der Wahl der Massstäbe für das, was richtig oder was falsch ist. Orientierungslosigkeit, Unsicherheit aber auch die bewusste Missachtung von Regeln sind oftmals die Folge falsch verstandener Liberalität in der Erziehung. Kinder brauchen klare Grenzen mit eindeutiger Belohnung und Disziplinierung, einfühlend erklärendes Erziehungsverhalten und gleichzeitige Gewährung eines sich schrittweise erweiternden Handlungsspielraums (so etwa Bründel/Hurrelmann 1997:63).

Die Familienstrukturen zerfallen zudem mehr und mehr - Kinder und Eltern verlieren ihre Bindung, die Familie als soziale Gemeinschaft verliert ihre traditionellen Werte und Normen und büsst auch deshalb ihre Erziehungs- und Kontrollfunktion gegen-

über der jungen Generation zusehends ein. Die Zahl der Kinder, die traditionelle Sicherheiten des Aufwachsens verlieren, die mit seelischen Verletzungen, narzisstischen Kränkungen und mit Orientierungsproblemen leben müssen, steigt. Immer mehr Kinder sind sich ihrer Eltern nicht mehr sicher und geraten in psychosoziale Bedrängnis, bei der Gewalt oftmals der letzte Ausdruck hilfloser Reaktion ist (Meyenberg/Scholz 1995:63).

In vielen Familien sprechen die Eltern zu wenig mit ihren Kindern, welche wiederum mit Schreien, Weinen, Stottern oder später mit der Fäkaliensprache reagieren (Struck, 1995:47). Zudem wachsen immer mehr Kinder ohne Geschwister auf, so dass auch dort Reibungsflächen fehlen. Nach Herzka entfällt die Geschwisterrivalität, die als psychologischer Lernort gilt, für die Fähigkeit, eigene Interessen zu verfolgen und gleichzeitig konkurrierende Interessen zu respektieren, also Kompromisse zu schliessen (Herzka zitiert in Drilling, 1997:51).

Viele Kinder werden geprügelt, manche davon erleiden den Tod, viele andere haben bleibende Schäden. Emotionale Misshandlungen wie Liebesentzug, Aussperren, Nichtbeachtung, Sarkasmus usw. sind ebenfalls gängige Methoden. Das Zuwendungs- und Sanktionsverhalten der Eltern betrifft Jungen öfter als Mädchen: ihnen wird früher als Mädchen emotionale Nähe und Körperkontakt entzogen. Sie werden zwar zu Muskeltätigkeit und Exploration animiert, müssen aber auch erheblich mehr Schläge einstecken als Mädchen (so etwa Möller, 1997:26).

2.7.6 Geschlecht und Gewalt

Sogar Eltern, die versuchen, geschlechtsneutral zu erziehen, halten sich unbewusst zumindest teilweise an die unterschiedlichen Geschlechternormen.

Jungen werden schon früh dazu angehalten, ängstliche oder traurige Gefühle in Aktivität und Bewegung umzuwandeln. Viele Erwachsene unterstützen dies, weil sie Probleme damit haben, Jungen unsicher, bekümmert oder verwirrt zu sehen. Jungen lernen so nicht, dass Niederlagen, Kummer und Angst auch zu einem männlichen Leben dazugehören und auch gelebt werden dürfen. Mädchen hingegen werden Gefühle wie Wut und Ärger sowie Verhaltensweisen als eigenständige und eigenwillige Personen noch immer nicht in gleichem Masse wie den Jungen zugestanden.

Kinder bemerken Normen und Erwartungen sehr deutlich und verhalten sich danach.

Jungen wird zwar gestattet, über die Stränge zu schlagen und den Anforderungen der Schule auszuweichen, doch fürchtet man sehr um ihre Zukunft. Nicht zuletzt aus dieser Furcht heraus sind die Leistungserwartungen an Jungen höher als an Mädchen.

Die Jungen haben das Gefühl, sie dürften keine Angst zeigen, nicht zaghaft oder vorsichtig sein. Ihre Körper sollen „supergut“ funktionieren und ständig über sich hinauswachsen. Dies sind zumindest die Normen und Werte, die bei einer Befragung von Kindern herausgekommen ist, wie denn ein „richtiger“ Junge sei. Moderne Vorstellungen wie ein Junge sein soll, scheinen dem traditionellen Jungenbild nur hinzugefügt worden zu sein und haben Verwirrung und paradoxe Anforderungen geschaffen: Zusätzlich sollen viele Jungen heute auch noch sensibel, konfliktfähig und sozial sein (Schnack/Neutzling, 1990:46ff).

Jungen spielen eher in grossen altersheterogenen und oft hierarchisch organisierten Gruppen, stellen Spielregeln auf, streiten und debattieren mehr, spielen dann aber trotz Konflikten meist weiter. Ihr Verhalten erscheint konkurrenzorientierter und sie opponieren bisweilen gegen Erwachsene. Mädchen dagegen spielen eher zu zweit oder zu dritt, zeigen grössere Bereitschaft, Spielregeln abzuändern, Kompromisse zu schliessen und Innovationen zuzulassen, um durch aufkommende Konflikte Beziehungen untereinander nicht zu gefährden - sie üben im Spiel Empathie und Sensibilität für die Bedürfnisse anderer ein. Jungen wird auch schon früh erlaubt, die Umgebung zu entdecken, Abenteuer einzugehen und so Selbstvertrauen zu gewinnen. Mit solch früh einsetzender Konkurrenz um die Ressource „Raum“ deutet sich eine Erklärungsmöglichkeit für Rivalität, Dominanzstreben und Aggressivität bei Jungen an (so etwa Möller, 1997:26), was ein möglicher Hinweis darauf sein kann, weshalb männliche Jugendliche viel öfter als Gewalttäter auftreten als weibliche.

2.7.7 Wohnverhältnisse

Vor allem in Grossstädten wachsen Anonymität, Unverbindlichkeit und Individualisierung. Wohnsilos, Grossüberbauungen und Trabantenstädte entstehen, eintönig, ohne ausreichende Grünflächen, Kulturangebote und Orte, wo sich Jugendliche austo-

ben können. Die öffentlichen Räume werden von organisatorischen und rechtlichen Regelungen beherrscht. Die Welt ist auf Erwachsene ausgerichtet - man muss sich gut kontrollieren können und vernünftig sein, um nicht anzuecken. Kinder können sich in öffentlichen Räumen kaum mehr unbeaufsichtigt bewegen: zu gross ist die Gefahr, dass sie Schaden erleiden oder anrichten (vgl. Oswald in Reinbold/Jans, 1996:II/2/8ff). So kann in Kindern und Jugendlichen das Gefühl entstehen, dass sie nicht erwünscht sind.

2.7.8 Medien

«Die Konsumation gewalttätiger Filme, Comics, Musik oder Zeitschriften bedeutet nicht nur ein kindgerechtes Aufwachsen durch das Überspringen der wichtigsten Mobilitäts-, Spiel- und Bewegungserfahrungsstufen, sondern auch die nachhaltige Erschütterung des in dieser Phase entstehenden Normen- und Wertegerüsts, das die Einstellung zur Gewalttätigkeit prägt» (Drilling, 1997:58, vgl. auch Struck, 1995). Kinder spielen heute weniger mit Bauklötzen, Farbstiften, Büchern und anderen Spielzeugen, welche Kreativität zulassen, sondern sehen viel fern und beschäftigen sich mit elektronischen Spielen, wo oftmals mit Gewalt oder Vernichtung von Gegnern ein Ziel erreicht werden soll.

Aus lernpsychologischer Sicht werden Aggressionen ebenso wie andere soziale Verhaltensweisen gelernt. Die Beobachtung, dass jemand mit Gewaltanwendung erreicht, was er will, d.h. erfolgreich ist, kann dazu führen, dass aggressive Konfliktlösungsstrategien internalisiert werden. In Medien, Videospiele kann für Heranwachsende die Botschaft lauten: „Wer Rücksicht nimmt, verliert“, „Lass dir nichts bieten“, „Sei kein Verlierer“, „Selbst Schuld, wenn du dir die Butter vom Brot nehmen lässt“ (so etwa Steiner/Lips, 1989:26). Kinder merken sich, was ihnen die Erwachsenen vorleben, Jugendliche diskutieren das Verhalten von Politikern, Wirtschaftsmagnaten und Mitmenschen in ihrer Umgebung, und sie kommen zum Schluss, dass Gewaltausübung zur Normalität gehört. «Gewalt braucht nur einen guten Grund, dann ist sie rechtmässig und wird ab sofort nicht Gewalt, sondern Recht und Ordnung genannt» (Huisken, 1996:23).

In der Fachliteratur wird die Meinung vertreten, dass Imitationsverhalten zwar vorkommt, dass es aber nur eine von verschiedenen Reaktionen auf Brutalität und Ge-

waltdarstellungen ist. Andere Reaktionen sind Abscheu, Abwehr² oder Fiktionalisieren³ (Guggenbühl, 1993:46). Struck unterscheidet zudem, dass «jüngere, (...) und besonders viel fernsehende Kinder, die ohne Distanz in der Bildschirmwelt leben, eher in Richtung Imitationslernen durch Gewalt gefährdet sind, als ältere, (...) und wenig fernsehende Kinder, die immer in kritischer Distanz zum Gesehenen bleiben und die immer wissen, dass es nur ein Film ist, der wenig mit dem wirklichen Lebensalltag zu tun hat» (Struck, 1995:73/74).

2.7.9 Banden, Peer-groups, Cliques

In der erwähnten Untersuchung des Institutes für Psychologie der Universität Basel, welche die Persönlichkeitsstruktur von Mitgliedern einer Basler Jugendbande und einer Vergleichsgruppe untersuchte, wurde festgestellt, dass die Mitglieder der Jugendbande sich in folgenden Situationen provoziert fühlten zuzuschlagen: «Wenn mich jemand anmotzt, den ich nicht kenne, oder dumm anquatscht» (wobei die Jugendlichen oft schon belanglose Äusserungen als „Anmotzen“ bewerten) oder wenn ihnen jemand „zu nahe kommt“, d.h. wenn es gewollt oder aus Versehen zu körperlichen Berührungen kommt. Dies interpretieren sie sofort als Angriff, den es abzuwehren gilt. Besonders empfindlich reagieren die Jugendlichen, wenn sie zu mehreren sind, da sie der Gruppe beweisen wollen, dass sie sich nicht von jedem „dumm anquatschen“ lassen (Steiner/Lips, 1989:38).

Gewalt hat mit der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen zu tun. Gerade dort, wo die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen noch nicht abgeschlossen ist, kann die Gruppe der Gleichgesinnten die Hemmungen beseitigen, welche den Einzelnen an Gewaltausübung hindern würde. In der Studie an Magdeburger Schulen (1993) wurde festgestellt, dass nach Einschätzung von Jugendlichen die Gewaltneigung besonders hoch ist (87,5%), wenn die Täter in der Gruppe auftreten (Meyenberg/Scholz, 1995:33). «Die Orientierung an der Peer-group ist als starker Einflussfaktor auf die Gewaltakzeptanz identifiziert worden. Unterschieden werden muss jedoch zwischen jugendtypischem Verhalten als eine Art temporäres Probehandeln, das auch ge-

² Z.B. Augen schliessen

³ Unterscheiden, was wahr ist, und was speziell für den Film inszeniert wurde.

walztätiges Handeln umfassen kann und manifestem Gewalthandeln als normales Handlungsmuster von Jugendlichen» (Hanssen/Micheel/Wagenblass, 1998:573).

2.7.10 Drogen

Der Genuss von Alkohol und anderen Drogen kann enthemmend wirken. Die befragten Jugendlichen der Magdeburger Studie (2.7.9) schätzen die Gewaltneigung unter Einfluss von Alkohol auf 78,9% ein (Meyenberg/Scholz, 1995:33). Drogen, insbesondere Alkohol, können desensibilisieren, enthemmen, ein Gefühl der Stärke verleihen, was die Risikofreude steigert und destruktive Aggressionen eher zulässt. Lempert allerdings meint: «Männer betrinken sich, um enthemmter zuzuschlagen oder gröber zu misshandeln. Denn sie wissen, dass sie alkoholisiert nicht in demselben Mass zur Verantwortung gezogen werden können. Sogar im Falle eines Gerichtsverfahrens können sie mit Strafminderung rechnen» (Lempert/Oelemann, 1995:13).

2.8 Sichtweisen zur Situation an Schulen

2.8.1 Verantwortung der Schule

In der Literatur wird immer wieder beschrieben, dass die Schule selber eine staatliche Zwangseinrichtung ist, in der strukturelle Gewaltverhältnisse herrschen. Die Schule rufe Aggressionen durch die hohen Leistungsanforderungen und das gelernte Konkurrenzdenken hervor. Reinbold/Jans meinen, dass Überforderung, zu hohe Klassenzahlen, unfreundliches LehrerInnenverhalten, falsch angelegter Unterricht aggressionsfördernde Faktoren sein können (Reinbold/Jans, 1996:5). Gewaltfördernde Wirkungen der Schule müssen aber auch im Zusammenhang und in der Wechselwirkung mit anderen Bereichen und Strukturen gesehen werden. In Kapitel 2.7 wurde näher darauf eingegangen. Meyenberg behauptet hingegen, dass ein Grossteil der Ursachen für gewalztätiges Verhalten von Kindern und Jugendlichen in einem nicht unerheblichen Ausmasse von der Schule selbst ausgeht, da sie Prozes-

se der Benachteiligung, Stigmatisierung und Ausgrenzung verstärkt oder selbst auslöst (Struck, 1995:88).

Reinbold/Jans meinen, die Aufmerksamkeit sollte verstärkt darauf gelenkt werden, wie Schule mit Gewaltpotentialen und sich ereignender Gewalt umgeht. Und genau an diesem Punkt hat die Schule Verantwortung für Aggression und Gewalt innerhalb ihrer Mauern zu übernehmen (Reinbold/Jans, 1996: 5).

Der Schulbesuch ist ein grosser und wichtiger Teil der Jugendzeit. Was in der Schule geschieht, hat einen grossen Einfluss auf die persönliche Entwicklung der SchülerInnen. Von den SchülerInnen wird erwartet, dass sie einen qualifizierten Schulabschluss machen, was für viele zu einem hohen Erwartungsdruck führt. Scheitern die SchülerInnen an den schulischen Anforderungen, hat dies oft Spannungen, Konflikte, Auseinandersetzungen und Frustrationen zur Folge.

Die Schule definiert und kategorisiert die Leistungen. Sobald es zum Versagen kommt, reagieren Betroffene mit Verunsicherung und mangelndem Selbstwertgefühl. Dadurch vermindern sich die Chancen auf soziale und berufliche Erfolge. Dies kann zu Verteidigungs- und Kompensationsmechanismen führen.

Die Schule spiegelt gesellschaftliche Struktur- und Chancenbedingungen wider, die sie als Institution selber nicht verändern kann. Ausserschulische Lebenskontexte können bei Kindern und Jugendlichen Fähigkeiten, wie zum Beispiel die intellektuelle Leistungsfähigkeit und die soziale Anpassungsfähigkeit an schulische Bedingungen, fördern. Damit verringert sich die Wahrscheinlichkeit, dass in diesen Bereichen grössere Probleme auftreten und mit Aggression und Gewalt reagiert werden muss (vgl. Bründel/Hurrelmann, 1997:146ff).

2.8.2 Entfremdung und Distanz zu schulischen Normen und Werten

Enttäuschungs- und Versagensängste und Frustrationen können zu einer Abwendung von schulischen Wertstrukturen führen. Hinzu kommen Gefühle der eigenen Wertlosigkeit. In der Folge davon werden Anweisungen und Anregungen von Lehrkräften abgelehnt (Hurrelmann/Bründel, 1997:153).

2.8.3 Schulisches Leistungsversagen

Versagen, Zurückstufungen, Schulwechsel und das Scheitern an schulischen Leistungsanforderungen können zur Beeinträchtigung des Selbstwertgefühles führen. Dies kann auch spätere beruflichen Chancen einschränken.

Jeder Wechsel erfordert Anpassung, was wiederum zu Verunsicherungen führen kann. Werte wie Leistung und Konkurrenz werden wichtiger genommen als andere Werte (Bründel/Hurrelmann, 1997:153).

Olweus hingegen sagt, dass er in seinen Studien keine Hinweise darauf gefunden hat, dass das Verhalten aggressiver Jungen eine Folge schlechter Zensuren oder Versagens in der Schule war (Olweus 1996:39).

2.8.4 Ungünstige schulische Rahmenbedingungen

Bauliche Bedingungen der Schulräume wirken sich auf das aggressive Verhalten aus. So kann in schwer einsehbaren Nischen und Ecken der Schule Gewalt ausbrechen. Prügeleien entstehen vor allem in der Pause bei Abwesenheit der Lehrkräfte. Bach verglich Schulen mit Schulgrößen von mehr als 800 SchülerInnen mit kleineren Schulen und konnte Folgendes beobachten: Bei grossen Schulen ergeben sich doppelt so viele Zwischenfälle, d.h. SchülerInnen, welche verbal aggressiv sind, und eine dreimal höhere Quote von physischer Aggressivität, Wutausbrüchen und Beschädigung von fremdem Eigentum (Bach, zitiert in Drilling, 1997:60). Grosse Schulen begünstigen zudem die Anonymität und die soziale Isolation.

Auch die interne Schulstruktur und die Schulorganisation sind wichtig. Wenn die Schule unstrukturiert und chaotisch organisiert ist, wissen die SchülerInnen nicht, an wen sie sich im Konfliktfall wenden können (Hurrelmann/Bründel, 1997:154).

2.8.5 LehrerInnenteam

SchülerInnen spüren die Atmosphäre unter den Lehrkräften. Sie testen, ob es zwischen den Lehrkräften Einigungen betreffend Regeln, Disziplin und anderen pädagogischen Themen gibt. Falls nicht, werden die Lehrkräfte untereinander ausge-

spielt. Ein gut kommunizierendes Team gibt den SchülerInnen Halt und Sicherheit und ein Gefühl stabiler Regeln und Grenzen (Bründel/Hurrelmann, 1997:155).

2.8.6 Qualität LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung

In dieser Beziehung wird strukturelle und persönliche Macht unbewusst oder bewusst ausgeübt, was bei den SchülerInnen Unterschiedliches auslösen kann. Im Unterricht erfahren die SchülerInnen Machtlosigkeit, Verbote, Leistungsbeurteilungen und Lob als Ausdruck der Überlegenheit der LehrerInnen. So kommt dem LehrerInnenverhalten eine Modellfunktion zu, welche eine zentrale Bedeutung hat und sich auf die Handlungen und Verhaltensmuster der SchülerInnen auswirkt (Stäger Drilling in Drilling, 1997:61).

Eine Untersuchung von Lüdtkke zeigt, dass SchülerInnen ihre LehrerInnen vor allem mit den Begriffen „Autorität und Überlegenheit“ und am wenigsten mit „Nähe und Vertrauen“ bezeichnen. Sobald keine gute Beziehung zu den Lehrkräften besteht, reagieren die SchülerInnen mit Ignoranz und „Fertigmachen“ auf das Verhalten der LehrerInnen (Lüdtkke, zitiert in Drilling, 1997:62).

2.8.7 Rolle der Lehrkräfte

Es ergeben sich Fragen wie: «Wie gehen die Lehrpersonen mit sprachlicher Verrohung, Fausthieben und Erpressung um? Was wird getan, wenn es zum Eklat kommt?»

Es gibt eine Vielfalt von Büchern und Leitfäden für Lehrkräfte, wie mit Gewalt in der Schule umgegangen werden kann. Anhand dieser Texte zeigt sich, welche starke Bemühungen von Seiten der Lehrkräfte unternommen werden, um mit der Gewalt auf dem Pausenplatz und in der Klasse umzugehen. Doch um Handeln zu können, muss zuerst eine Auseinandersetzung mit der Thematik stattfinden.

Guggenbühl sagt dazu: «Für die LehrerInnen ist es schwierig, richtig auf die Gewalt zu reagieren. Sie müssen von der Vorstellung des friedlichen, wunderbar harmonischen Unterrichts, in dem sie als allseitig geschätzte Lernbegleiter walten, Abschied nehmen und sich mit Unterricht abfinden, bei welchem sie immer wieder Chaosprä-

vention leisten müssen. Auf der Ebene der Klasse haben die LehrerInnen eine Doppelrolle. Einerseits sind sie Lernbegleiter und Förderer der Entwicklung der Kinder, andererseits haben sie die Rolle des Chefs» (Guggenbühl 1993:109).

Struck fordert in diesem Zusammenhang sozialpädagogisch, psychologisch, verhaltensgestörten- und lernbehindertenpädagogisch, medizinisch und ernährungswissenschaftlich kompetente Lehrkräfte, die sensible Zeugnisse erstellen können und die Bereitschaft mitbringen, ein Stück des Weges mit ihren SchülerInnen zusammen zu gehen (Struck, 1995:86).

Die Kinder und Jugendlichen suchen nach Leitlinien, nach denen sie sich richten können und so ihre Positionen und ihre eigenen Kräfte gegen Aggression und Gewalt mobilisieren. Die SchülerInnen sollen in der Schule erfahren können, wie individuelle Bedürfnisse der MitschülerInnen und der Gemeinschaft ausbalanciert und Konflikte verträglich gelöst werden können. Die sozialen Kompetenzen sollen so erweitert werden.

Dies hat zur Folge, dass Lernen am Modell in der Gemeinschaft der Schule, die schulische Sozialisation, eine besondere Rolle spielt. Sobald SchülerInnen durch aggressives Verhalten Vorteile erlangen, wird das Verhalten als erfolgreich bewertet. Dies zieht weiteres aggressives Verhalten nach sich. Berkowitz, ein bekannter Aggressionsforscher hat gesagt: «Aggression folgt immer Aggression» (Korte in Reinbold/Jans, 1996:III/4/6).

2.9 Präventions- und Interventionsstrategien im schulischen Umfeld

Wie aufgezeigt wurde, ist die Schule oft mitverantwortlich für die Entstehung von Gewalt. Sobald sie sich dessen bewusst ist, müssen alle Beteiligten etwas dagegen tun.

«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 entfalten können und sich ihre sozialen und intellektuellen Fähigkeiten aneignen können. Sie sollen sich sicher fühlen können» (Guggenbühl, 1996:13).

In der Schule werden sehr viele Angebote gemacht, um Gewalt zu verhindern. So zum Beispiel: Massagenachmittage, Tanzen, Selbstverteidigungs- und Boxkurse, Sensibilisierungswochen. Doch welche Veranstaltungen können wirklich Gewalt verhindern?

Gewalt in der Schule unterscheidet sich von Schulhaus zu Schulhaus. In einem Schulhaus geht es um die Kleider, um die Geschlechter, im anderen gibt es Erpresserbanden oder es existieren rassistische Cliques. Jede Schule muss sich zuerst darüber klar werden, welche Art von Gewalt an der Schule herrscht. Das Umfeld, die Stimmung, die Zusammensetzung der Kinder, die Schulhauskultur und die Hauptthemen der Schule sollen zuerst analysiert werden (Guggenbühl 1996:14). Danach muss das Präventionsprogramm auf die Schule zugeschnitten werden, ansonsten droht die Präventionsarbeit ohne Wirkung zu bleiben. Schulische Präventionsarbeit muss sich an der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen orientieren und nicht an juristischen Kategorien, die von Täter, Opfer und Schuld sprechen (Guggenbühl, 1996:15).

«Gewaltprävention sollte sich also mehr mit den Problemen beschäftigen, die die gewaltbereiten Schüler haben, als mit denen, die sie machen» (Wenzel, 1995:172).

2.9.1 Werte, Haltungen und Regeln

In einem ersten Schritt müssen die Schulen nach Guggenbühl eigene Leitbilder entwerfen, welche den Schulgeist der Schule wiedergeben. Im Erarbeiten eines Leitbildes können Einstellungen gegenüber der Schule und dem Kollegium diskutiert und reflektiert werden. Auch die Einstellung gegenüber SchülerInnen, Eltern und Behörden können nochmals angeschaut werden. Das Denkschema „Ich und meine Klasse“ sollte ersetzt werden durch „Wir und unsere Schule“ (Guggenbühl, 1996:123).

So werden in der Diskussion Werte und Strategien erarbeitet, wie bei Konflikten aus einer gemeinsamen Haltung heraus reagiert werden kann. Diese Werte sollten aber auch mit den SchülerInnen diskutiert und entwickelt werden. Alle in einem Schulhaus

sollen sich mit den gleichen Werten identifizieren können (Guggenbühl, 1996:20).

Jede Schule sollte klare und eindeutige Regeln gegen Gewalt und aggressives Verhalten haben. Diese könnte wie folgt lauten:

- Wir tyrannisieren oder schikanieren unsere SchulkameradInnen nicht.
- Wir helfen MitschülerInnen, die von anderen schikaniert werden.
- Wir bemühen uns darum, MitschülerInnen bei Spielen nicht auszuschliessen (Hurrelmann/Bründel, 1997:157).

Gewalt in der Schule wird aber nicht nur durch Verbote, Regeln und Sanktionen verhindert. Es muss eine Streitkultur im Schulhaus wachsen, wo es manchmal auch brodelt und kracht, aber nie explodiert. Spannungen sollen ausgetragen werden, ohne dass sie in Gewalttaten enden (Guggenbühl, 1996:19).

2.9.2 Pausenaufsicht

Gewalt findet eher in der Schule als auf dem Schulweg statt. In einer Studie mit 1400 befragten SchülerInnen im Gebiet Köln wurde der Pausenplatz als der überwiegende Tatort von Gewalt angegeben (44 Prozent), gefolgt vom Schulweg (33 Prozent) und dem Klassenzimmer (22 Prozent) (Hurrelmann/Bründel, 1997:139). Die Schule sollte deshalb während der Pausen genügend Lehrkräfte auf den Pausenplatz schicken, um eine gute Aufsicht über die SchülerInnenaktivitäten gewährleisten zu können. Es reicht nicht, nur anwesend zu sein, die Lehrkräfte müssen bereit sein, in Gewaltsituationen schnell und entschlossen einzugreifen. So können die Opfer geschützt werden. Auch in Situationen, in denen nur der Verdacht auf Gewalt herrscht. Damit zeigen die LehrerInnen: «Wir akzeptieren Gewalt nicht» Dies ist ein klares Signal an alle Täter (Olweus, 1996:75).

2.9.3 Schulhausumgebung

Es ist wahrscheinlich, dass viele gewalttätige Handlungen aus Langeweile verübt werden (vgl. Meyenberg/Scholz, 1995:30ff), weil sich die Schulhausumgebung nicht zum Spielen anbietet. Wir sind der Meinung, dass eine attraktive Umgebung des Schulhauses zu positiven Aktivitäten einlädt. Mit manchmal nur kleinen Veränderungen auf dem Pausenplatz kann das Leben in der Schule aufregender gestaltet wer-

den. Ein wichtiges Kriterium ist dabei auch der Einbezug von Schülerinnen und Schülern bei der Planung.

2.9.4 Zusammenarbeit mit den SchülerInnen

Wirksame Gewaltprävention ist nur unter aktiver Mithilfe der Schülerschaft möglich. Es gilt das spezifische Erscheinungsbild des Schulhauses zu erfassen. Die SchülerInnen können wertvolle Hinweise geben, wie Gewalt an der Schule entsteht. Durch die SchülerInnen kann erfahren werden, was wo, wie und warum läuft. Sie sind oft besser informiert als die LehrerInnen und Behörden. Die Jugendlichen bringen selber meistens sehr gute Vorschläge, wie Gewalt verhindert werden könnte. Guggenbühl beschreibt ein Beispiel in einem Primarschulhaus, in der eine Klasse den Vorschlag machte, laut loszuschreien, sobald jemand angegriffen wird. Dieser originelle Vorschlag verhinderte das Ausbrechen der latent spürbaren Gewalt auf dem Pausenplatz (Guggenbühl, 1996:18).

LehrerInnen müssen dafür im Kontakt zu ihren SchülerInnen zeigen, dass sie an ihnen, an ihrer Entwicklung und an ihrem Fortkommen interessiert sind. Die LehrerInnen müssen AnsprechpartnerInnen sein, auch wenn es um persönliche Fragen geht. Im weiteren geht es darum, bei Konflikten und Problemen nicht wegzuschauen, sich Zeit zu nehmen für Gespräche, Grenzen zu setzen, Unklarheiten aufzuklären, keine SchülerInnen blosszustellen, empathisch, offen und ehrlich auf die Klasse und die einzelnen SchülerInnen einzugehen (Guggenbühl, 1996:105ff).

In einer offenen, wohlwollenden und fröhlichen Atmosphäre können Ziele wie der Aufbau von ethischen Normen und Werten, das Fördern von Freundschaften, der Aufbau von Toleranz, die Pflege von Kreativität und Aktivität und die Entwicklung einer Streitkultur erreicht werden. Damit dies gelingt, können die Lehrkräfte das nutzen, was die Kinder schon mitbringen: Neugier, Begeisterungsfähigkeit, Offenheit, Spontaneität, Betätigungsbedürfnis, Lebenslust, Fröhlichkeit, Spieltrieb, Unbekümmertheit, Bewegungslust, Kontaktfreudigkeit, Vorurteilslosigkeit und Mitgefühl (Guggenbühl, 1996:126).

2.9.5 Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern

Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus ist wünschenswert, um Gewaltprobleme wirksam bekämpfen zu können. «Es ist die Aufgabe der LehrerInnen den Eltern mitzuteilen, wo für sie die Grenzen zwischen spielerischem Raufen und Gewalttätigkeiten liegen und wann und wie sie bei Gewaltvorfällen zu intervenieren gedenken» (Guggenbühl, 1996:164). Möglichkeiten der Zusammenarbeit können Elternabende, Elterngespräche und Aktivitäten mit den Kindern sein. In den Gesprächen ist es wichtig, gegenseitigen Äusserungen Respekt entgegenzubringen. Wichtig ist es, das Gespräch nicht erst bei Problemen zu suchen, sondern schon vorher eine Vertrauensbasis aufzubauen. Diese engere Zusammenarbeit hilft nicht nur in bezug auf Gewalt, sondern auch in anderen wichtigen Bereichen (Olweus, 1996:78).

2.9.6 Massnahmen auf der Klassenebene

In allen grösseren Gruppen herrscht ein Aggressionspotential. Unter gewissen Umständen wird Gewalt als Mittel zur Macht angewendet. In jeder Klasse hat es einige Jugendliche, die Gewalt anwenden würden. Dort gilt es zu verhindern, dass sich die gewaltbereiten Jugendlichen durchsetzen können. In der Prävention geht es darum, die Gruppe und das Schulsystem zu stärken und nicht die Jugendlichen von der Schule zu verweisen.

Wichtig ist es, das Klassenklima und die Schulhauskultur anzuschauen, damit Gewalt nicht zur Norm wird. Denn sobald ein gewaltbereites Kind eine Norm durchbrechen muss, wird es schwieriger, die Gewalt durchzusetzen. Die Eigenkräfte der SchülerInnen und der LehrerInnen sollen gestärkt werden. Aktive Mithilfe der SchülerInnen unterstützt die Präventionsarbeit (Guggenbühl, 1996:17).

2.10 Zusammenfassung

Die Ansichten der Experten, welche sich mit den Themenbereichen Schule, Jugend und Gewalt befassen, stellen sich in der Literatur unterschiedlich dar und hinterlassen gesamthaft ein ambivalentes Bild. In den Medien zum Beispiel nehmen Berichte über Gewalt immer mehr Raum ein, was in der Öffentlichkeit die Angst vor Gewalttaten erhöht. Der Grossteil der ExpertInnen hingegen vertritt die Meinung, dass das Thema überbewertet wird. Sie betrachten Gewalt und Aggression unter Jugendlichen zwar als Problem, doch schätzt unter anderen Guggenbühl Depression, Suchtverhalten, Essstörungen und psychosomatische Beschwerden als ebenso gravierend ein.

Wichtig ist, dass Aggression und Gewalt nicht gleichgesetzt und auch nicht zwingend im Zusammenhang gesehen werden dürfen. Aggression wird in der Fachliteratur als positive oder destruktive Energie beschrieben. Diese ist notwendig, um zu überleben, und wird im positiven Fall genutzt, um sich durchzusetzen und Ziele zu erreichen. Sie zieht aber nicht automatisch Gewalt nach sich. Gewalt als destruktive Aggression hingegen zerstört bewusst oder unbewusst und missachtet gleichzeitig die Autonomie und persönliche Integrität des Gegenübers.

Es werden in der Literatur verschiedene Opfer- und Tätertypologien ermittelt. Alle die erwähnten Studien finden Attribute, welche gewissen Tätern zugeordnet werden können. Die Variablen, bei denen sich die Studien treffen, sind Alter und Geschlecht. Alle andern scheinen situativ bedingt zu sein oder hängen von der Kumulation verschiedener Faktoren in Verbindung mit Charakter- und weiteren Merkmalen ab. Übereinstimmend wird betont, dass auch eine Kumulation der Risikoattribute nicht automatisch gewalttätige Konfliktlösungsstrategien impliziert.

Auffallend ist der grosse Anteil männlicher Kinder und Jugendlicher bei den Opfern und Tätern. In Statistiken zeigt sich, dass sie je nach Delikt 85–95% von allen erfassten Straftaten begehen. Dabei muss beachtet werden, dass es sich vorwiegend um Vandalismus und körperliche Gewalt handelt. Mädchen üben vor allem psychische Gewalt oder Gewalt gegen die eigene Person aus, welche schwer erfassbar ist und deshalb unzureichend in Statistiken auftaucht.

Fachleute vertreten die Meinung, dass Gewalt multikausal verursacht ist und mit verschiedenen Faktoren zusammenhängt. Etwa die Fixierung unserer Gesellschaft auf Leistung und Flexibilität, einhergehend mit dem Verlust von Traditionen, Normen und Werten, die zu einer Orientierungslosigkeit und Anomie führen können. Die Familienstrukturen zerfallen mehr und mehr, und auch bei den Eltern ist Orientierungslosigkeit spürbar. Eltern und andere Autoritäten vermitteln weniger Regeln, was bei Kindern und Jugendlichen die Unsicherheit verstärkt, weil sie nicht mehr wissen, was als richtig und was als falsch erachtet wird. Immer mehr Jugendliche fühlen sich von der Gesellschaft im Stich gelassen und isoliert - die Suche nach Identität, nach einem Platz in der Gesellschaft gestaltet sich schwierig. In Peer-groups finden sie Sicherheit und können sich gegen die Erwachsenenwelt abgrenzen, welche ihnen nichts bietet. Weiter werden Reizhunger, Wohnverhältnisse, Drogen und der Einfluss der Medien als Faktoren für Gewaltbereitschaft genannt.

Die Eidg. Kommission für Jugendfragen stellt fest, dass Kinder und Jugendliche im Gegensatz zu Erwachsenen kaum die Möglichkeiten haben, sich im gesellschaftlichen Gefüge durchzusetzen und Entscheidungen, die sie betreffen, zu beeinflussen. Die Bedürfnisse und Wünsche der heranwachsenden Generation zählen nicht zu den Hauptanliegen der politisch und wirtschaftlich einflussreichen Kreise - vor allem solange die öffentliche Ordnung nicht beeinträchtigt wird (Eidg. Kommission für Jugendfragen, 1998:17). Wenn die Gesellschaft nun nach Massnahmen zur Eindämmung der Jugendgewalt ruft, ist dies einerseits sicher richtig, denn Gewalt ist in vielen Fällen inakzeptabel, aber gleichzeitig kann die Gewaltbereitschaft von Jugendlichen nicht isoliert betrachtet werden. Herzog, Professor für Pädagogische Psychologie von der Universität Bern, meint dazu: «Wenn eine Gesellschaft nach diesen Massnahmen ruft, ohne zugleich sich selbst ins Gespräch zu bringen, dann hat sie Unrecht, denn eine Sicht von aussen gibt es gerade im Falle der Gewalt nicht» (Eidgenössische Kommission für Jugendfragen, 1998:38).

Heute tendiert die Gesellschaft dazu, diese Massnahmen der Schule zu übertragen und sie für das Gelingen verantwortlich zu machen. Risikofaktoren, die zur Entstehung von Gewalt in der Schule führen können, sind die erhöhten Anforderungen und der verstärkte Druck von Familie und Schule. Dies kann Leistungsversagen und Frustrationen der Kinder und Jugendlichen fördern. Kommen noch ungünstige schulische Rahmenbedingungen, Differenzen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen

sowie uneinheitliche Normen und Werte der Lehrkräfte hinzu, verschlechtert dies die Schulsituation weiter.

Kinder und Jugendliche haben Angst davor, zu Opfern zu werden, Lehrkräfte stellen eine Steigerung vor allem von verbaler Gewalt fest und in vielen Fällen eine tiefere Hemmschwelle und eine grössere Brutalität der Täter.

Die Schule übernimmt zur Zeit viel Verantwortung und versucht mit präventiven Ansätzen und Interventionen dem Phänomen entgegenzutreten. Um präventiv arbeiten zu können, ist eine gute SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung, ein kommunikatives Team und eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern sehr wichtig. Auch die Gestaltung der Schulhausumgebung, Themenwochen und andere Formen können hilfreich sein.

Doch es stellt sich die Frage, muss und kann die Schule das Gewaltphänomen alleine auffangen? Sicherlich gibt es präventive Anteile an der Gewaltdiskussion, die nur die Schule und die damit verbundenen Lehrkräfte lösen können. Doch kann dies nicht auch zu Überforderungen führen? Lehrkräfte, die der Ausweitung der Aufgabengebiete skeptisch gegenüberstehen, tendieren zu der Meinung, dass Gewaltprävention nicht Sache der Schule ist (Korte in Reinbold/Jans, 1996: III/4/7).

Aus diesem Grund werden vermehrt Stimmen nach Schulsozialarbeit laut. Im folgenden Kapitel wird näher auf die Schulsozialarbeit eingegangen, und ihre Möglichkeiten im Umgang mit der Gewaltproblematik werden dargestellt. Im empirischen Teil wird untersucht, welche Möglichkeiten die Schulsozialarbeit hat, um das „Gewaltklima“ in der Schule zu verändern, welche Methoden sie anwendet und welche Voraussetzungen dafür vorhanden sein müssen.

Moralisierendes Verurteilen und Tabuisieren von Gewalt dienen der Sache nicht - notwendig ist eine differenzierte Diskussion über Gewalt, eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Gewalt- und Aggressionspotential und ein Verzicht auf die Reduktion der Gewalt auf ihre Faszination und ihren Schrecken – in Gesellschaft wie auch Schule.

3. Schulsozialarbeit und Gewalt

Nachdem eine Annäherung an das Thema Schule und Gewalt stattgefunden hat, die Komplexität dieser Thematik und die damit verbundenen hohen Ansprüche an die Schule und ihre Lehrkräfte dargestellt wurden, wird in diesem Kapitel zuerst die Schulsozialarbeit vorgestellt. Da es sich bei der Schulsozialarbeit in der deutschsprachigen Schweiz um eine relativ neue Disziplin innerhalb der Sozialarbeit handelt, wird anhand eines geschichtlichen Abrisses die Entstehung der Schulsozialarbeit beschrieben. Um das Verständnis der Schulsozialarbeit zu klären, wird anschliessend eine Begriffsdefinition vorgenommen. In einem weiteren Abschnitt wird näher auf strukturelle Aspekte eingegangen; dies erscheint notwendig, da jene massgeblich die institutionelle Einbindung, die Ausgestaltung sowie die Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit beeinflussen. Im weiteren werden Zielgruppe, Ziele, Aufgaben und Methoden der Schulsozialarbeit beschrieben. Nach diesen allgemeinen Ausführungen über die Schulsozialarbeit wird in einem zweiten Teil ihr Umgang mit der Gewaltthematik betrachtet.

3.1 Die Schulsozialarbeit - Grundsätzliches

3.1.1 Geschichtlicher Abriss

In der Deutschschweiz sind in den letzten Jahren verschiedene Schulsozialarbeitsprojekte entstanden (vgl. Christen/Pfeiffer). Es kann der Eindruck entstehen, dass die Sozialarbeit die Institution Schule erst in den 90er Jahren entdeckt hat und es sich bei der Schulsozialarbeit um einen neuen Tätigkeitsbereich handelt. Die Entstehung der Schulsozialarbeit geht jedoch viel weiter zurück und hat ihre Wurzeln anfangs dieses Jahrhunderts in den USA. Im Schuljahr 1906 / 1907, in der sogenannten „progressiv era“, als im Rahmen des „settlement movement“ viele private nachbarschaftsorientierte Wohlfahrtseinrichtungen entstanden, schickten sich in drei Städten im Nordosten der Vereinigten Staaten SozialarbeiterInnen an, "(...) in die Schulen zu

gehen, um sich zusammen mit Lehrern der Schüler und deren Problemen anzunehmen" (Raab et al. 1987:213). Mit der Begründung der „school social work“ leistete die „settlement movement“ einen wichtigen Beitrag für die zeitgenössische Bewegung der „progressiv-education“, "(...) die Schule und Lebenswirklichkeit aufeinander beziehen wollte und die Schule zu einem Zentrum des Gemeinwesens zu machen suchte" (Raab et al. 1987:214). Sowohl Wulfers (1996) als auch Raab et al. (1987) sehen das Aufkommen der „school social work“ als Folge der damaligen Schulreform und der Einführung der Schulpflicht. Bedingt durch die grossen Einwanderungswellen mussten die Immigrantenkinder in die amerikanische Kultur, Lebensweise und Sprache eingeführt werden. Die Schulsozialarbeit unterstützte die Lehrkräfte bei dieser Aufgabe, im Besonderen auch bei der Durchsetzung der Schulpflicht. Die Integration von Minoritäten in die amerikanische Schule und Gesellschaft ist laut Raab (1987:214) auch heute noch ein wesentliches Merkmal der Schulsozialarbeit, die sich in den USA inzwischen zu einer eigenständigen Disziplin innerhalb der Sozialarbeit entwickelt hat.

Nach einer fundamentalen Kritik an der gesellschaftlichen Funktionsfähigkeit des Schulsystems in der Bundesrepublik Deutschland Ende der sechziger Jahre fand die Schulsozialarbeit Einzug im deutschsprachigen Raum. Raab et al. (1987) versteht somit die Einführung der Schulsozialarbeit als eine Antwort auf die pädagogische und politische Schulkritik. Mit der Einführung von Reformschulmodellen, respektive Gesamt- und Ganztageschulen, wurden neuartige Anforderungen und Probleme geschaffen. Nach Tanner (1996:4) bewirkten die integrierten Gesamtschulen durch ihre Grösse und stärkere Differenzierung nach Begabung, Neigung und Leistung bei vielen LehrerInnen und SchülerInnen als unerwünschte Nebenfolge eine Steigerung von Erfolgszwängen, Leistungsdruck, Versagensängsten, Unsicherheiten und sozialer Isolation. Mit sozialpädagogischen Hilfestellungen sollte die Funktionsfähigkeit des Systems „Schule“ auch unter veränderten Organisationsbedingungen gesichert und auftretende Störungen im leistungsbezogenen Selektionsprozess der Schule abgebaut werden (vgl. Tanner 1996). Die von den Schulen angestellten sozialpädagogischen Fachkräfte waren hauptsächlich im ausserunterrichtlichen Freizeitbereich tätig. Wulfers (1996:25) hebt hervor, dass die Schulsozialarbeit in Deutschland anfänglich als reine Ausdehnung der Sozialpädagogik auf die Schule verstanden wurde. Zur Abgrenzung von der ausserschulischen Sozialpädagogik wurde die Be-

zeichnung „Schulsozialarbeit“ gewählt. Sie unterschied sich somit stark von der amerikanischen Ausrichtung der Schulsozialarbeit, die ihren Aufgabenschwerpunkt im „casework“⁴ sah.

Auch in der Schweiz wurde Ende der sechziger Jahren an der „Cycle d'orientation“⁵ in Genf ein erster Versuch mit einem Schulsozialarbeitsprojekt unternommen. Aus verschiedenen Gründen, unter anderem wegen eines nicht klar definierten Aufgabengebietes für die SozialarbeiterInnen und der daraus resultierenden Problemen in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, wurde der Betrieb wieder eingestellt (vgl. Munsch 1996). Mitte der siebziger Jahren wurden in Genf und Lausanne erneut Versuche unternommen, und die Schulsozialarbeit hat sich seitdem in diesem Teil der Schweiz etabliert. Im Schuljahr 1993/1994 waren beispielsweise im Kanton Genf an den 17 Cycles d'orientation 25 SchulsozialarbeiterInnen tätig (Tanner 1996:8).

In der Deutschschweiz hat der Einzug der Sozialarbeit in die Schulen auf sich warten lassen. In Bülach, Kanton Zürich, wurde 1982 auf Initiative der Lehrkräfte ein erster Versuch mit einer Praktikumsstelle für eine Studierende der Schule für Soziale Arbeit Zürich unternommen. Die LehrerInnen dieser Primarschule beklagten sich damals über das auffällige Verhalten der Kinder im Umfeld der Schule. Mit dem Angebot einer Freizeitbetreuung unter Einbezug der Eltern sollte sich die Situation an der Schule verbessern. Während einigen Jahren wurde dieses Projekt in Form einer Praktikumsstelle weiter geführt, bis 1988 vom Gemeinderat eine 50%-Stelle für einen Sozialarbeiter an der Primarschule bewilligt wurde (vgl. Sigg 1996).

Im Verlaufe der neunziger Jahren sind in der Schweiz laufend neue Schulsozialarbeitsprojekte entstanden. Christen und Pfeiffer zählten in ihrer 1999 in der Deutschschweiz durchgeführten Bestandesaufnahme 16 Projekte, mit 21 SchulsozialarbeiterInnen an insgesamt 34 Schulen (1999). Anzumerken gilt es jedoch, dass sich diese Projekte auf die Regionen Basel, St. Gallen und Zürich beschränken. Aufgrund ihrer Erhebung ist davon auszugehen, dass noch weitere Schulsozialarbeitsprojekte in Planung sind.

⁴ „Social casework“ kann mit „sozialer Einzelfallhilfe“ übersetzt werden.

⁵ Die „Cycle d'orientation“ ist eine gesamtschulartig konzipierte Orientierungsstufe beim Übergang zwischen der Primar- und Sekundarstufe.

3.1.2 Begriffsdefinition

In diesem Abschnitt wird versucht, den Begriff sowie den Arbeitsbereich „Schulsozialarbeit“ zu fassen und mit konkreten Inhalten zu füllen. Dies ist jedoch kein einfaches Unterfangen, lässt sich doch in der Literatur eine Vielzahl unterschiedlicher und sehr allgemein gehaltener Definitionen finden. Bevor jedoch verschiedene Definitionen dargestellt werden, sollte nochmals auf den Begriff „Schulsozialarbeit“ eingegangen werden.

Im historischen Abriss über die Entstehung der Schulsozialarbeit ist ersichtlich geworden, dass der Ursprung im englischen Wort „school social work“ liegt. Die deutsche Übersetzung wurde 1971 erstmals von Heinz Abels angewandt (Abels 1970/71). Bis dahin wurde in Deutschland von „schulischer Sozialarbeit“, „sozialem Dienst in der Schule“, „sozialer Arbeit in der Schule“, „sozialarbeiterischer Schularbeit“ oder auch von „Schulsozialpädagogik“ gesprochen (vgl. Wulfers 1996). Wie schon beschrieben, begann die Schulsozialarbeit in Deutschland mit sozialpädagogischen Hilfestellungen an Schulen, vorwiegend im ausserunterrichtlichen Freizeitbereich. Demzufolge wäre die Bezeichnung „Schulsozialpädagogik“ für diesen Tätigkeitsbereich treffender gewesen. An dieser Stelle müssten die Begriffe „Sozialpädagogik“ und „Sozialarbeit“ genauer definiert werden. Aus Platzgründen muss jedoch darauf verzichtet und auf die Abhandlung von Wulfers (1996:22 - 24) verwiesen werden. Er kommt zum Fazit, dass es bisher nicht gelungen ist, «(...) eindeutige inhaltliche Bestimmungen dessen zu entwickeln, was unter Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit zu verstehen ist und wo die Abgrenzung zwischen diesen Arbeitsfeldern liegt». Wulfers schliesst sich der Meinung von Iben (1971) an, «(...) dass Sozialarbeit der umfassendere Begriff ist» (Wulfers, 1996:24). Mit diesem Verständnis von Sozialarbeit wird erkennbar, dass „Schulsozialarbeit“ ein Oberbegriff ist und «(...) die Tätigkeit von Sozialarbeit und Sozialpädagogik innerhalb des öffentlichen Schulwesens (...)» bezeichnet (Tillmann, 1980:375). Die Hauptaufgabe der Schulsozialarbeit sieht Tillmann darin, dass sie «(...) mit den spezifischen Methoden der Sozialarbeit / Sozialpädagogik insbesondere schwierigen und gefährdeten Schülern hilft». In einem späteren Beitrag relativiert er diese Aussage: «Schulsozialarbeit ist keine Institution, die exakt beschrieben, amtlich dokumentiert und systematisch erfasst ist (...)» (Tillmann, 1982:12).

Die Schulsozialarbeit ist für Raab und Rademacher (1982:35) «(...) jede Form von Jugendarbeit, die auch die Schule selbst in ihr Vorgehen einbezieht, unabhängig von ihrer institutionellen Zuordnung».

Im Gegensatz zum deutschen Sprachraum scheint man sich in den USA über die Definition von Schulsozialarbeit einig zu sein. Raab et al. (1987:213) schreiben dazu, dass heute für die Schulsozialarbeit unbestritten gelte: «Schulsozialarbeit ist die Anwendung von Prinzipien und Methoden der Sozialarbeit für die Zwecke der Schule».

Diese Definitionsformen sind noch sehr offen formuliert und sagen wenig über den Inhalt der Schulsozialarbeit aus. Konkreter wird Stickelmann (1981:405): «Schulsozialarbeit ist der Versuch, soziale Probleme und Spannungen, denen besonders Kinder und Jugendliche aus unterprivilegierten - häufig auch aus unvollständigen - Familien ausgesetzt sind und die vor allen Dingen durch den Selektionscharakter der Schule entstehen, durch Einzelfall- bzw. soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen aufzufangen, Stigmatisierungstendenzen abzubauen und einer Ausgliederung bestimmter Kinder oder Jugendlicher bzw. Gruppen in der Schule entgegenzuwirken. Dabei versucht Schulsozialarbeit, durch alternative Lern- und Erfahrungsangebote auf die Lage der Kinder und Jugendlichen einzugehen».

Die umfassendste Aussage stammt von Wulfers, der «(...) Schulsozialarbeit als ein Oberbegriff verwendet, der alle Aktivitäten einschliesst, 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 Schule bezogen 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 Schullebens⁶ erwirken. Eine Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen, die in diesem Bereich arbeiten, ist unabdingbar» (Wulfers, 1996:28).

⁶ Unter „Schulleben“ versteht Wulfers (1996:47) eine Schule, die nicht nur als Unterrichtsanstalt fungiert, sondern auch eine Stätte des Miteinander-Lebens und des sozialen Handelns sein sollte.

Es ist auffallend, dass in der Literatur vorwiegend offene und breit formulierte Definitionsformen von Schulsozialarbeit anzutreffen sind. Gemeinhin lässt sich jedoch sagen, dass die Schulsozialarbeit im Schnittpunkt von Jugendhilfe und Schule anzusiedeln ist und ein Bindeglied zwischen der Schule und der ausserschulischen Jugendarbeit darstellt (vgl. Wulfers, 1996). Es ist erkennbar, dass die Schulsozialarbeit kein klar umrissenes Berufsfeld verkörpert. Vielmehr beinhaltet sie ein breites Spektrum von sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Tätigkeiten im Bereich der Schule.

3.1.3 Strukturelle Aspekte der Schulsozialarbeit

Wie schon ersichtlich wurde, kann der Schulsozialarbeit kein einheitlich und klar definierter Tätigkeitsbereich zugeordnet werden. Vielmehr variiert dieser je nach Schule, Problemdefinition und Zielsetzung der jeweiligen Schulsozialarbeits-Projekten. Diese Vielseitigkeit der Schulsozialarbeit zeigt sich unter anderem auch in der Form der Trägerschaft sowie in den Organisationsmodellen.

3.1.3.1 Trägerschaft

In der Literatur taucht die Frage nach der Form der Trägerschaft immer wieder auf. Für Wulfers (1996:65) ist sie für die Schulsozialarbeit von entscheidender Bedeutung, «(...) weil dadurch die Form der Anstellung von Mitarbeitern, die Sachmittelvergabe, die Art der Anbindung an die Schule und vor allen Dingen die fachliche Kontrolle festgelegt wird».

Gemeinhin lässt sich die Trägerschaft in zwei Formen einteilen: in eine private oder eine öffentliche. Um eine differenziertere Einteilung vornehmen zu können, wird hier, analog zu anderen Autoren (u.a. Frommann [1984], Wulfers [1996]), die öffentliche Trägerschaft nochmals unterteilt.

- **Ein freier Träger**

Unter einem „freien Träger“ kann ein eingetragener Verein, ein gemeinnütziger oder ein kirchlicher Verband verstanden werden. Ein freier Träger kann den Vorteil haben, dass sich die Schulsozialarbeit nicht den Vorstellungen und Zielen der Schule unter-

ordnen muss, sondern autonom agieren kann. Andererseits muss zwischen der Schule und dem Träger eine Kooperationsform gefunden werden, damit die Schulsozialarbeit ihr Potential entwickeln kann. Ist derselbe Träger zudem noch in anderen Projekten der Jugendarbeit engagiert, beispielsweise in der offenen oder aufsuchenden Jugendarbeit, dann können Synergien entstehen und genutzt werden. Zu beachten gilt es jedoch, ob der freie Träger die fachliche Kompetenz hat, um das Schulsozialarbeits-Projekt genügend unterstützen und sowohl gegenüber der Schule als auch nach aussen hin vertreten zu können. Zudem besteht die Gefahr, dass der Träger eigene, über die Aufgaben der Schulsozialarbeit hinausgehende Ziele verfolgen könnte (z.B. religiöse). Für Wulfers (1996:67) wäre eine konfessionelle Gebundenheit der SchulsozialarbeiterInnen nur schwer akzeptabel und der Sache nicht dienlich.

In der Deutschschweiz haben 3 von 16 Schulsozialarbeits-Projekten diese Form von Trägerschaft gewählt.⁷

- Die Schule als Träger

Es erscheint sinnvoll, dass die Schule respektive die Schulpflege als Träger auftritt und sowohl die fachliche als auch die dienstliche Aufsicht über die Schulsozialarbeit ausübt. Die Schulsozialarbeit stellt bei dieser Trägerform einen fest integrierten Bestandteil der Schule dar. Und es kann wohl davon ausgegangen werden, dass so die SchulsozialarbeiterInnen schneller von den Lehrkräften akzeptiert werden. Jedoch stellt sich die Frage, inwieweit die Schulsozialarbeit sich ihre Arbeit frei gestalten und an sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Prinzipien orientieren kann, denn es besteht die Gefahr, dass sie sich der Schule und deren Aufgabenbestimmungen unterordnen muss. Wulfers (1996:69) sieht in der Subsumtion die Gefahr, dass die Schulsozialarbeit häufig für Stundenvertretungen, schulische Ordnungsaufgaben, soziale Feuerwehrdienste und Hilfslehrerfunktionen missbraucht werden könnte. So wird es der Schulsozialarbeit verunmöglicht, ihr Potential zu entfalten.

⁷ Die für die Deutschschweiz relevanten Angaben stammen aus der Bestandesaufnahme von Christen und Pfeiffer (1999).

In der Literatur gilt diese Form der Trägerschaft als die am weitesten verbreitete. In der deutschsprachigen Schweiz hingegen, hat nur 1/4 aller Projekte die Schule als Träger gewählt.

- Eine öffentliche Behörde als Träger

Bei dieser Möglichkeit bietet sich eine Behörde innerhalb eines Bezirkes, einer Gemeinde oder eines Gebietes an. Im Hinblick sowohl auf eine kompetente fachliche Unterstützung der Schulsozialarbeit als auch auf eine Vernetzung zu schon bestehenden Angeboten der Jugendhilfe bietet sich das Jugend- oder Sozialamt als Träger an. Auch das Schulamt, mit seinem vorwiegend auf den administrativen und organisatorischen Bereich begrenzten Bezug zur Schule, kann die Trägerschaft übernehmen. Bei dieser Variante wäre es jedoch sinnvoll, die Fachaufsicht der Schulsozialarbeit wiederum dem Jugend- oder Sozialamt zu übertragen, da die Schulsozialarbeit ansonsten bei Konfliktfällen zwischen der Schulpflege (Schulaufsicht) und dem Schulamt (Schulträger) aufgerieben werden könnte (vgl. Wulfers 1996:71).

Sieben Projekte in der deutschsprachigen Schweiz haben diese Trägerform gewählt⁸.

Die Frage nach der optimalsten Trägerform für die Schulsozialarbeit wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Wulfers (1996:72) vertritt die Meinung, «(...) dass keine eindeutige Aussage zugunsten eines Modells gemacht werden kann. Vielmehr muss in jedem Einzelfall (...) differenziert geprüft werden, welcher Träger (oder welcher Verbund von Trägern) die besten Voraussetzungen für eine funktionale und effektive Arbeit ermöglicht».

Anzumerken bleibt, dass in der Praxis auch unterschiedliche Mischformen von Trägerschaften eingesetzt werden (vgl. Christen/Pfeiffer, 1999).

3.1.3.2 Organisationsmodelle zur Umsetzung der Schulsozialarbeit

Die Ausprägung der jeweils praktizierten Schulsozialarbeit wird zum einen durch die oben beschriebenen Formen der institutionellen Einbindung bestimmt. Noch wesent-

⁸ Christen und Pfeiffer (1999:27) ordnen nur zwei Projekte dieser Trägerform zu; nach unserer Auffassung gehören jedoch noch fünf weitere Projekte, bei denen sich das Schul- und Sportamt die Trägerschaft mit dem Amt für Jugend- und Sozialhilfe teilt, dazu.

licher für die Art der Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Schulsozialarbeit ist jedoch das Organisationsmodell. Es bestimmt massgeblich, inwieweit spezifische Zielsetzungen und Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit angegangen und erfolgreich realisiert werden können (vgl. Wulfers, 1996).

Aufgrund der Vielschichtigkeit der Schulsozialarbeit ist davon auszugehen, dass sich ganz unterschiedliche Ausprägungen und Mischformen der Kooperation zwischen der Schule und der Schulsozialarbeit entwickelt haben. In der Literatur haben sich jedoch drei Organisationsmodelle herauskristallisiert (vgl. Tillmann 1982, Grossmann 1987, Tanner 1996, Wulfers 1996), die hier kurz vorgestellt werden:

- Das Integrations- und Subordinationsmodell

Diese Organisationsform ist vorwiegend bei der Schulsozialarbeit mit schulischer Trägerschaft anzutreffen. Die Schulsozialarbeit ist räumlich und administrativ fest in die Schule integriert und die Schulpflege respektive Schulleitung übt direkte Weisungsbefugnis aus. Die Arbeitsansätze sind weitgehend auf die Bedürfnisse der Schule ausgerichtet und auf die Interessen der Unterrichtsbereiches zugeschnitten. Die Schulsozialarbeit soll so einen reibungslosen Organisationsablauf in der Schule garantieren. Der Vorteil dieses Organisationsmodells kann darin bestehen, dass die Schulsozialarbeit einen festen Bestandteil der Schule bildet und somit eine enge Zusammenarbeit mit den Lehrkräften einfacher möglich ist. Der Nachteil liegt jedoch darin, dass die Schulsozialarbeit stark in ihrer Autonomie beschnitten werden kann und oftmals nur noch mit Aufsichts- und Kontrollfunktionen, insbesondere in der Freizeitbetreuung, beauftragt wird. So kann die Schulsozialarbeit sehr schnell zu Hilfslehrertätigkeiten degradiert werden (vgl. Wulfers, 1996:74).

- Das Distanz- oder Additionsmodell

Von allen drei Organisationsformen bietet das Distanzmodell der Schulsozialarbeit das höchste Mass an Autonomie. Die Schule und die Schulsozialarbeit stellen zwei getrennte Bereiche dar. Zwischen den Lehrkräften und den SchulsozialarbeiterInnen besteht oftmals nur ein loser Kontakt und eine gezielte Zusammenarbeit kann nur schwer erreicht werden. Durch die Distanz zur Schule bietet dieses Organisationsmodell für die Schulsozialarbeit den Vorteil, dass sie nicht Gefahr läuft, subsumiert zu werden, zudem kann sie ihren Handlungsbereich autonom gestalten. Sie verbaut sich dadurch aber die Möglichkeit, weder problemverursachende Faktoren innerhalb

der Schule noch den schulischen Sozialisationsbereich massgebend zu beeinflussen. Faulstich-Wieland/Tillmann (1984:13) weisen darauf hin, dass durch die Distanz zwischen den SchulsozialarbeiterInnen und den Lehrkräften leicht ein misstrauisch-distanziertes Verhältnis entstehen kann, «(...) in dem jede Berufsgruppe extensiv auf ihrem Standpunkt, Methoden, Interessen und Kompetenzen beharrt».

- **Das Kooperations- oder kritisch-integratives Modell**

Bei diesem Organisationsmodell haben die Schule und die Schulsozialarbeit in der Regel zwei unterschiedliche Träger. Die Zusammenarbeit ist durch eine verbindliche Struktur geregelt. Die Schule und die Schulsozialarbeit anerkennen bei den Arbeitsschwerpunkten, dass sie unterschiedliche Aufgaben- und Arbeitsbereiche haben, jedoch gleich wichtig sind. Durch die gegenseitige fachliche Anerkennung kann einerseits die Schulsozialarbeit hinsichtlich ihrer Methoden autonom und eigenständig handeln. Andererseits fördert es die Kooperation. Der Vorteil beim Kooperationsmodell besteht für die Schulsozialarbeit darin, dass sie ihre Eigenständigkeit bewahren und trotzdem Einfluss auf die Schule nehmen kann sowie partiell etwas am bestehenden Schulsystem zu verändern vermag (vgl. Wulfers 1996:77).

3.1.4 Zielgruppen, Ziele, Aufgaben und Methoden der Schulsozialarbeit

Die schon beschriebene Vielfältigkeit der Schulsozialarbeit widerspiegelt sich auch in deren Zielen, Aufgaben und angewandten Methoden. Die Klientel hingegen wird mehr oder weniger einheitlich definiert.

3.1.4.1 Zielgruppen

Die primäre Zielgruppe der Schulsozialarbeit sind die SchülerInnen. Bedingt durch die teilweise eng begrenzten personellen und zeitlichen Möglichkeiten der Schulsozialarbeit, setzt sich die Klientel vorwiegend aus Kindern und Jugendlichen zusammen, die zu den sogenannten Problemgruppen zählen. Es sind dies SchülerInnen, bei denen sich Sozialisationsdefizite manifestieren, körperliche oder seelische Leiden vorliegen oder bei denen es zu grösseren Konflikten mit der Schule oder dem Elternhaus kommt (vgl. Wulfers 1996:54). Reduziert sich die Zielgruppe der Schulsozialar-

beit jedoch auf diese „Problemfälle“, dann stellt sich die Frage, inwieweit sie noch Kinder und Jugendliche ansprechen kann, die nicht besonders auffällig sind. Aus Angst vor einer Stigmatisierung könnten diese SchülerInnen die Angebote der Schulsozialarbeit ablehnen.

Eine weitere Klientengruppe sind die Eltern, auch hier wiederum vorwiegend diejenigen von den „ProblemschülerInnen“. Zudem können auch die Lehrkräfte als Zielgruppe angesehen werden, wenn sie sich mit Fragen und Problemen im Zusammenhang mit den SchülerInnen an die SchulsozialarbeiterInnen wenden⁹.

Abschliessend lässt sich sagen, dass sich die Klientel aus SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen zusammensetzt, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung - je nach Zielsetzung, Auftrag und Stellenkonzept des jeweiligen Schulsozialarbeits-Projekts.

3.1.4.2 Ziele

Über die Ziele der Schulsozialarbeit lässt sich generell sagen, dass sie die SchulpädagogInnen bei der Bewältigung der Probleme, mit welchen die Schule konfrontiert wird, beispielsweise Gewalt, unterstützt. Die Probleme bringen die Jugendlichen einerseits von aussen, z.B. aus dem sozialen Umfeld, mit; sie können aber ihren Ursprung auch in der Schule haben. Die Schulsozialarbeit soll ihren Zielgruppen helfen, schulbedingte Probleme zu lösen und den schulischen Alltag besser zu bewältigen.

Wulfers (1996:55ff) benennt unter anderem folgende Ziele: Die Schulsozialarbeit soll dort Massnahmen ergreifen, wo SchülerInnen, bedingt durch strukturelle oder individuelle Mängel in der Institution Schule, benachteiligt werden, um die Entstehung von Verhaltensabweichungen zu verhindern. Auch soll sie die sozialen Kompetenzen der SchülerInnen fördern. Die Schulsozialarbeit soll als Vermittlerin zwischen Schule, ausserschulischer Jugendarbeit sowie der Jugendhilfe auftreten. Zudem soll sie die Eltern, vorwiegend von benachteiligten, sozial auffälligen oder behinderten SchülerInnen, bei Bedarf unterstützen, das bestehende Angebot städtischer oder kommunaler Helfersysteme zu nutzen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schul-

⁹ In der Deutschschweiz geben fünf SchulsozialarbeiterInnen die Lehrkräfte als Hauptzielgruppe an. (vgl. Christen und Pfeiffer, 1999)

sozialarbeit versuchen sollte, zu einer ganzheitlichen Behandlung der vielschichtigen Probleme an der Schule zu gelangen.

Dies sind sehr allgemein formulierte Ziele und dienen dazu, einen Überblick zu verschaffen. Je nach Situation und Ausrichtung hat jedes Schulsozialarbeits-Projekt eigene, genauer definierte Ziele - oder sollte diese zumindest haben.

3.1.4.3 Aufgaben

In der Literatur werden der Schulsozialarbeit, je nach Autor, zwei oder drei Grundfunktionen zugeordnet. Brusten, Herriger, Malinowski (1981:434ff) sprechen zum einen von einer schulergänzenden, *komplementären Funktion*. Im schulischen Freizeitbereich sollen unterrichtsergänzende Sozialisationsangebote sowie neue Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten geschaffen werden. Zum andern weisen sie der Schulsozialarbeit eine schulentlastende, *kompensatorische Funktion* zu. Darunter verstehen sie die Wiederherstellung des Arbeits- und Lernvermögens der SchülerInnen sowie die Bewältigung akuter SchülerInnenprobleme.

Hollenstein (1991:117ff) schreibt der Schulsozialarbeit noch eine dritte Aufgabe zu: die *kooperative Funktion*. Er beschreibt damit zum einen eine Kooperation der Schulsozialarbeit nach innen, um gemeinsam mit den Lehrkräften die Schule zu korrigieren und sie schülerInnengerecht zu gestalten. Andererseits meint er damit auch eine nach aussen, dem Gemeinwesen und der Familie geöffnete Schulsozialarbeit, die die soziokulturelle Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt und die Zusammenarbeit mit anderen sozialen Institutionen sucht.

Auch Wulfers (1996:57ff) ordnet die Aufgaben der Schulsozialarbeit drei Grundbereichen zu: *Schulsozialarbeit im ausserunterrichtlichen Bereich* (schulischer Freizeitbereich), *Schulsozialarbeit im unterrichtlichen Bereich*¹⁰ sowie *Schulsozialarbeit im ausserschulischen Bereich* (Sozialarbeit im schulischen Umfeld). Wulfers stellt verschiedenste Teilaufgaben der Schulsozialarbeit dar, auf die an dieser Stelle nicht eingegangen werden kann. Er hält jedoch abschliessend fest, «(...) dass sich die Arbeitsschwerpunkte der Schulsozialarbeit immer nach den schulspezifischen, örtlichen

¹⁰ Darunter versteht Wulfers (1996:57) Aufgaben im Sinne eines sozialen „Beratungssystems in Kooperation mit den Lehrern“ und nicht „Hilfslehrerfunktionen“.

und adressatenspezifischen Gegebenheiten und Absprachen zu richten haben. Diese hängen allerdings entscheidend von der personellen wie materiellen Ausstattung der Schulsozialarbeit ab, weiterhin davon, welche Trägerkonstellation besteht und wie das Schulklima und das schulische Umfeld strukturiert sind» (1996:61).

3.1.4.4 Methoden

Bedingt durch die Vielseitigkeit der Schulsozialarbeit ist es schwierig, ihr spezifische Arbeitsformen zuzuschreiben. Gemeinhin schliesst sie jegliche sozialarbeiterischen sowie sozialpädagogischen Methoden ein. Dies können sowohl Einzelfallhilfe, psychosoziale Beratung, Gemeinwesen- und Projektarbeit, soziale Gruppenarbeit und Klassenarbeit als auch animatorische sowie freizeit- oder heilpädagogische Ansätze sein.

Ausgehend von den gemachten Erfahrungen lassen sich in der Literatur folgende mehr oder weniger häufig praktizierte Methoden ausmachen (vgl. Wulfers 1996 und Frommann 1984):

- Beratung von SchülerInnen, Lehrkräften und Eltern
- Durchführung von Spiel- und Freizeitaktivitäten
- Mitarbeit im Unterricht (z.B. sozialpädagogisch orientierte Unterrichtsprojekte oder Themenwochen)
- Gruppenarbeit (dies können sowohl SchülerInnengruppen zum Abbau von Sozial- und Lerndefiziten oder zur Berufsvorbereitung sein als auch LehrerInnen- und Elterngruppen)
- Hausaufgabenhilfe
- Führen von Pausen- und SchülerInnentreffs
- Organisieren und Durchführen von Klassenfahrten, Schulfesten etc.
- Elternarbeit (bspw. Elterngespräche und Elternabende)
- Mitarbeit in Gremien, planungs- und schulpolitische Arbeit
- Supervision und Erfahrungsaustausch

Auch für die von der Schulsozialarbeit angewandten Methoden gilt, dass sie einerseits sowohl von den spezifischen Bedingungen der Schule und ihrem sozialen Umfeld als auch von den Zielsetzungen der Schulsozialarbeit abhängen und anderer-

seits in einem hohen Mass durch die fachliche Ausrichtung und Qualifikation der jeweiligen SchulsozialarbeiterInnen beeinflusst werden.

3.2 Schulsozialarbeit und Gewalt an Schulen

In diesem Abschnitt soll beschrieben werden, was Schulsozialarbeit in bezug auf die Gewaltproblematik an Schulen zu leisten versucht. Da auf diese Thematik in der Literatur¹¹ nicht oder nur am Rande eingegangen wird, wird Bezug auf verschiedene Konzepte, Projektbeschriebe sowie Zwischen- und Schlussberichte von bestehenden Schulsozialarbeits-Projekten in der Deutschschweiz genommen. Als Grundlage dienten 22 Dokumente von 11 Projekten¹².

Generell lässt sich sagen, dass in jedem dieser 11 Projekte die Gewaltthematik erwähnt wird. Sei dies am Rande, im Sinne eines generell formulierten präventiven Auftrags der Schulsozialarbeit oder explizit, aufgrund akuter Gewaltprobleme an der Schule. Von der Schulsozialarbeit wird somit erwartet, respektive in den Zwischen- und Schlussberichten auch bestätigt, dass sie zum einen zur Verbesserung des Klimas an der Schule und somit zu einem gewaltfreieren Umgang einen Beitrag leisten kann. Zum andern soll sie in akuten Fällen unbürokratisch und kompetent intervenieren und die Lehrkräfte unterstützen können. Der Schulsozialarbeit werden sowohl präventive als auch interventive Funktionen zugeschrieben.

3.2.1 Gewaltinterventionen durch die Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit scheint sich bewusst zu sein, dass die Nichtbeachtung von Gewalt Gewalthandlungen fördert (vgl. 2.7.2 sowie 2.9.2). Pausenaufsicht, respektive

¹¹ Dies bezieht sich auf die schulsozialarbeitspezifische Fachliteratur. Andere sozialarbeiterische / sozialpädagogische Fachliteratur konnte nicht berücksichtigt werden.

¹² Es handelt sich um folgende Projekte: Oberwil, BS; Liestal, BL; WBS Basel, BS; Katholische Kantonsschule St.Gallen, SG; Berufsschule Wattwil, SG; Zürich-Limmattal, Zürich-Glattal, Zürich-Waidberg, ZH; Volketswil, ZH; Bülach-Hohfuri, Bülach-Böswisli, ZH

Präsenz auf dem Schulhof zu zeigen und bei Gewalthandlungen sofort zu intervenieren ist für die Schulsozialarbeit eine zentrale Aufgabe. Sie kann zum einen unmittelbar das Gespräch mit den TäterInnen als auch mit den Opfern suchen, die Vorfälle im LehrerInnenkollegium thematisieren und gegebenenfalls zusammen mit der Lehrkraft die Thematik in der betroffenen Klasse aufgreifen. Zudem wird mit einer solchen Intervention klar manifestiert, dass Gewalt als Lösungsstrategie nicht geduldet wird. Die Präsenz des Schulsozialarbeiters/der Schulsozialarbeiterin hat neben der interveniven Funktion natürlich auch eine präventive. Dadurch hält er/sie sich so als leicht verfügbare Ansprechperson für die SchülerInnen zur Verfügung und wird dem Anspruch auf Niederschwelligkeit gerecht. Ist ein Schüler oder eine Schülerin von Gewalt betroffen, als TäterIn oder Opfer, oder besteht auch nur ein Verdacht darauf, kann die Schulsozialarbeit in Form von Beratung respektive Einzelfallhilfe intervenieren¹³. Bei Bedarf kann sie die Lehrkraft und/oder die Eltern sowie andere involvierte Personen miteinbeziehen und allenfalls einen umfassenderen Hilfsprozess initiieren. Exemplarisch soll hier eine Intervention der Schulsozialarbeiterin im Projekt Zürich-Limmattal beschrieben werden:

A (14J) + B (12J) sind vom Vater zusammen mit drei älteren Geschwistern und der Mutter als Flüchtlinge nachgezogen worden. Beide Knaben besuchen gemeinsam eine Kleinklasse der Mittelstufe. Der Kontakt zu der Schulsozialarbeiterin kam aufgrund von vielschichtigen Problemen zustande, unter anderem wegen massiver Verhaltensauffälligkeit und einer starken Tendenz zu Gewalttätigkeit. Die Intervention durch die Schulsozialarbeit fand wie folgt statt: Schulbesuch zur Diagnosestellung; Beratung der Lehrkräfte; Adressvermittlung betreffend Arbeits- und Sprachintegration, Wohnsituation und Asylrecht; Organisation von und Begleitung bei Arztbesuchen; Beratung der Eltern; Zusammenarbeit mit den involvierten Institutionen; Organisation von und Teilnahme an Helferkonferenzen; Organisation der Freizeitbetreuung; Organisation eines Sozialarbeiters aus dem betreffenden Kulturkreis; Organisation der Bezahlung des Sozialarbeiters; Kriseninterventionen; Einzelarbeiten mit A + B über mehrere Wochen (1Std./Woche). "Durch die niederschwellige Unterstützung (...) konnte die schwierige Situation der Familie angegangen und soweit stabilisiert werden, dass beide Knaben bis zum Abschluss der Mittelstufe tragbar waren (...)" (Zwischenbericht 1997/98, Schulsozialarbeits-Projekt ZH-Limmattal, S.18).

¹³ In den Zwischenberichten der Schulsozialarbeits-Projekte in Basel, Zürich-Limmattal und Zürich-Waidberg sowie im Tätigkeitsbericht der Schulsozialarbeit an der Gewerbeschule Wattwil werden als Anlass für Erstkontakte mit SchülerInnen unter anderem folgende Gründe aufgeführt: Misshandlung/Gewalt in der Familie, sexuelle Übergriffe/Missbrauch sowie Vergewaltigung, Belästigung im Umfeld der Schule, Gewalterfahrung an der Schule, Streit sowie Gewalt unter Kindern, Mobbing und Delinquenz.

Bei akuten Gewaltproblemen können auch Klasseninterventionen durchgeführt werden oder mit gewalttätigen Kindern/Jugendlichen geschlechtsspezifische klassenübergreifende Gruppenarbeit, z.B. zur Reflexion des Rollenverhaltens, betrieben werden. Am Beispiel des Projekts Zürich-Limmattal zeigt sich, dass die Schulsozialarbeiterin diese anspruchsvollen Aufgaben nicht zwingend im Alleingang zu bewältigen hat: sie wird bei ihrer Arbeit durch einen externen Gewaltexperten des Amtes für Soziale Einrichtungen der Stadt Zürich¹⁴ unterstützt. Eine weitere interventive Funktion der Schulsozialarbeit kann darin bestehen, dass sie sich auch den Lehrkräften als AnsprechpartnerIn zur Verfügung stellt. Im Falle einer Krise können diese dann unkompliziert die Unterstützung einer Fachperson in Anspruch nehmen. In einer Krisensituation kann so schneller interveniert und allenfalls eine Eskalation vermieden werden.

3.2.2 Gewaltprävention durch die Schulsozialarbeit

Die im Kapitel 2.9 beschriebenen Präventionsstrategien haben auch für die Schulsozialarbeit ihre Gültigkeit. Sie kann zum einen neue Präventionsarbeit an einer Schule initiieren, die Lehrkräfte bei bestehenden Projekten unterstützen oder sich an schon lancierten kantonalen Kampagnen beteiligen. In einigen Projekten¹⁵ gehört das Erteilen von Unterrichtseinheiten zu Themen wie Umgang mit Gewalt oder Geschlechterrollen zu den festen Aufgaben der Schulsozialarbeit. An der katholischen Sekundarschule St. Gallen beispielsweise arbeitet der Sozialarbeiter mit Schulklassen an Themen wie „Konflikte durch Kommunikation verhindern und verstehen“ oder „Aggression“. Seinen Unterricht gestaltet er nach sozialarbeiterischen Prinzipien und setzt für die SchülerInnen oftmals ungewohnte Mittel wie beispielsweise Rollenspiele ein. Zudem versucht er eine sinnvolle Balance zwischen den Lernzielen, den Bedürfnissen der einzelnen SchülerInnen sowie den Bedürfnissen der Klasse zu finden, indem er nach dem Ansatz der TZI (Themenzentrierte Interaktionen) arbeitet (vgl. Jahresbericht 1997/1998). Neben dieser klassenbezogenen Arbeit realisiert die Schulsozialarbeit an manchen Schulen auch klassenübergreifende Projekte. Im Schulhaus Hohlstrasse (ZH-Limmattal) werden beispielsweise zusammen mit den

¹⁴ Das Amt für Soziale Einrichtungen der Stadt Zürich wird in naher Zukunft privatisiert.

¹⁵ Beispielsweise in St. Gallen, Bülach-Hohfuri und Wattwil

Lehrkräften und SchülerInnen neue Schulhaus- und Klassenregeln erarbeitet. Oftmals, jedoch im Besonderen an Unter- und Mittelstufen, führt die Schulsozialarbeit verschiedenste freizeitpädagogische Aktivitäten durch. In Bülach-Böswisli organisiert der Sozialarbeiter in Zusammenarbeit mit engagierten Eltern unter anderem Spiel- und Bastelnachmittage, gemeinsame Mittagessen sowie Kleiderbörsen. Solche Aktivitäten verringern zum einen die Anonymität an einer Schule und leisten einen Beitrag zu ihrer Öffnung. Zudem bieten die betreuten Freizeitangebote sinnvolle Ergänzungen zum schulischen Lernfeld. So können bei den Schülerinnen andere Fähigkeiten sowie das soziale Lernen gefördert werden. Auch bietet sich für die Schulsozialarbeit die Möglichkeit, solche Angebote gemeinsam mit anderen Institutionen im Gemeinwesen zu realisieren oder Kontakte zu schon bestehenden Angeboten herzustellen.

In bezug auf die Präventionsarbeit wird in fast allen Projekten von der Schulsozialarbeit erwartet, dass sie Themen wie Gewalt, aber auch Ausgrenzung, Missbrauch, Sucht etc. innerhalb des LehrerInnenkollegiums anspricht, Tagungen oder Elternabende organisiert sowie die Zusammenarbeit mit Fachstellen und anderen Fachpersonen sucht.

Die verwendeten Projektunterlagen enthalten wenig konkrete Angaben über die Ziele und angewandten Methoden der Schulsozialarbeit in bezug auf die Gewaltproblematik an Schulen. Dies lässt darauf schliessen, dass sie nicht mit neuen, revolutionären Lösungsstrategien auftrumpfen kann. Sie kann jedoch die Lehrkräfte bei ihren Bemühungen, die Gewaltsituation an der Schule zu verbessern und effektive Präventionsarbeit zu leisten, unterstützen und entlasten sowie eine neue, sozialarbeiterische Perspektive einbringen. Zudem kann sie neue, nicht oder nur schlecht genutzte Ressourcen erschliessen. Durch ihre Präsenz an der Schule ist sie im Vergleich zum Jugendamt näher bei der (potentiellen) Klientel; sie kann so Probleme früher erkennen und schneller sowie unbürokratischer reagieren.

Nach diesen Ausführungen über den möglichen Umgang der Schulsozialarbeit mit der Gewaltproblematik an Schulen, soll im zweiten Teil dieser Arbeit der Frage nachgegangen werden, wie die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz in der Praxis diese Thematik angeht.

3.3 Zusammenfassung

Es hat sich gezeigt, dass sich die Schulsozialarbeit in verschiedenen Ländern zu einer eigenständigen Disziplin innerhalb der sozialen Arbeit entwickelt hat. Jedoch wird der Begriff „Schulsozialarbeit“ sehr weit gefasst und beinhaltet eine Vielzahl von unterschiedlichen Tätigkeiten und Methoden. Es ist ersichtlich geworden, dass einerseits strukturelle Aspekte wie die Trägerschaft oder das Organisationsmodell sowie andererseits die fachlichen Kompetenzen und Ausrichtungen der jeweiligen SozialarbeiterInnen oder SozialpädagogInnen die Aufgabengebiete und Möglichkeiten der Schulsozialarbeit stark beeinflussen. Neben diesen Faktoren hat auch die Akzeptanz der Schulsozialarbeit durch die Lehrkräfte und die Schulleitung sowie die Kooperationsform der unterschiedlichen Fachkräfte einen massgebenden Einfluss auf den Erfolg der Schulsozialarbeit.

Wie schon mehrfach erwähnt wurde, besteht für die Schulsozialarbeit die Gefahr, dass sie einerseits zu „Hilfslehrkräften“ degradiert werden kann; andererseits kann sie auch zur sozialen „Feuerwehr“ oder zu einem „Reparaturbetrieb“ für Problemschüler verkommen. Beides beschneidet das Potential der Schulsozialarbeit in beträchtlicher Weise.

Für die jeweiligen SchulsozialarbeiterInnen ist es wohl kein leichtes Unterfangen, den unterschiedlichen an sie gerichteten Erwartungen gerecht zu werden. Sie bewegen sich im Spannungsfeld zwischen den Lehrkräften, der Schule mit ihrem gesellschaftlichen und bildungspolitischen Auftrag sowie den SchülerInnen. Sie müssen täglich eine Balance einerseits zwischen ihren eigenen sowie fremden Ansprüchen als auch zwischen einer guten Zusammenarbeit mit den LehrerInnen und der Parteinahme für die SchülerInnen finden.

Es ist ersichtlich geworden, dass in bezug auf die Gewaltproblematik an Schulen die Schulsozialarbeit sowohl interventive als auch präventive Aufgaben übernehmen kann. Sie bietet vielseitige und niederschwellig nutzbare Dienstleistungen an, sowohl für die SchülerInnen und deren Eltern als auch für die Lehrkräfte. Zudem werden die an einer Schule schon vorhandenen Fachkräfte durch die Schulsozialarbeit noch um eine neue Disziplin ergänzt.

Aufgrund der Literatur lässt sich abschliessend sagen, dass die Schulsozialarbeit, wenn sie ihr ganzes Potential entwickeln kann, einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung des Schullebens, zu einem gewaltfreieren Klima an der Schule, zur Entlastung der Lehrkräfte sowie zur Öffnung der Schule zu leisten vermag.

4. Empirischer Teil

Im empirischen Teil wollten wir ein Bild erhalten, wie sich die Praxis zum Thema äußert. Ohne dass wir sie zu Erkenntnissen aus dem Literaturteil befragten, versuchten wir, aufgrund ihrer Haltungen, Vorgehensweisen und Methoden zu eruieren, ob die theoretischen Abhandlungen in einzelnen Punkten ganz oder gar nicht mit den Ansichten der Praxis übereinstimmen.

4.1 Vorgehensweise

In Kürze:

- Erstellung des Fragebogens aufgrund der Leitfragen
- Befragung der SchulsozialarbeiterInnen der in Christen/Pfeiffer (1999) erhobenen Projekte
- Auswertung des Fragebogens
- Auswahl von fünf SchulsozialarbeiterInnen aufgrund ihrer Angaben in der Erstbefragung
- Erstellung des Gesprächsleitfadens zu den Themen: Methoden, Zusammenarbeit, strukturelle Aspekte, Eigeneinschätzung
- Durchführung der ca. 1.5-stündigen explorativen Leitfadengespräche
- Aufzeichnung der Gespräche auf Tonband. Transkribieren der für unsere Arbeit relevanten Aussagen.
- Kürzung und/oder Zusammenfassung der Transkripte. Sendung dieser Fassungen an die interviewten SchulsozialarbeiterInnen zum Gegenlesen.

Aufgrund der Leitfragen erstellten wir den Fragebogen für die schriftliche Erstbefragung. Uns interessierten die Einsetzungsgründe der Projekte, die Präsenz der Gewaltproblematik, die angewandten Methoden sowie das Vorhandensein von Leitfäden. Um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erzielen, strebten wir einen 100prozentigen Rücklauf an. Nach Ablauf der Einsendefrist fehlten uns die Angaben

von sechs Projekten, die wir telefonisch nochmals erbat, worauf sie bei uns eintrafen.

Ein Projekt der 21 Projekte aus der Erhebung Christen/Pfeiffer (1999) definierte sich ausdrücklich nicht als Schulsozialarbeitsprojekt, weshalb wir auf die Auswertung dieses Projektes verzichteten.

Somit konnten wir die Antworten von 20 Projekten auswerten. Der detaillierte Fragebogen befindet sich im Anhang.

Die Resultate der Erstbefragung dienten uns zur Selektion unserer GesprächspartnerInnen. Bei der Auswahl gingen wir wie folgt vor:

Die in Frage 2 des Fragebogens gegebenen Antworten über die Präsenz der Gewaltsituation an den jeweiligen Schulen gab uns Hinweise darüber, wie die SchulsozialarbeiterInnen die Aktualität dieses Themas subjektiv wahrnehmen. Als Selektionskriterium diente die Einschätzung „sehr präsent“ oder zumindest „ab und zu“.

Unsere GesprächspartnerInnen sollten im Bereich Gewaltintervention und nach Möglichkeit auch im Bereich Prävention tätig sein (Frage 5).

Ein zentrales Auswahlkriterium waren die unter Frage 6 gegebenen Antworten über die methodischen Vorgehensweisen der SchulsozialarbeiterInnen. Wir wollten in den Interviews die unterschiedliche Vorgehensweisen genauer kennenlernen.

Die SchulsozialarbeiterInnen sollten, als weiteres Kriterium, an unterschiedlichen Standorten tätig sein. Zudem achteten wir darauf, dass wir mindestens je zwei männliche und weibliche GesprächspartnerInnen anfragten.

Die Form eines explorativen Leitfadengesprächs wählten wir, um zum einen den Befragten die Möglichkeit zu geben, je nach ihrem Erfahrungshintergrund Schwerpunkte zu legen. Andererseits gab uns der Leitfaden den nötigen Rahmen, um Antworten auf unsere Hauptthemen zu erhalten. Es war nicht unser Ziel, die fünf Gespräche miteinander zu vergleichen. Vielmehr galt unser Interesse den unterschiedlichen Aussagen und Meinungen der PraktikerInnen.

Das Ziel der Gespräche sahen wir darin, aufgrund des Literaturteils ausgewählte Aspekte näher zu beleuchten und durch Aussagen aus der Praxis zu vertiefen. In

den Gesprächen stellten sich folgende Themen als relevant heraus: Trägerschaft, Zielsetzung der Schulsozialarbeit, Leitfaden, Zusammenarbeit intern und extern, gewaltfördernde Faktoren und Methoden. Danach werteten wir die Interviews im Hinblick auf diese Themen aus und fassten die relevanten Aspekte zusammen, um sie anschliessend zu diskutieren.

Der Leitfaden befindet sich im Anhang.

4.2 Auswertung Erstbefragung

Kanton	Unterstufe (US) + Mittelstufe (MS)	Oberstufe (OS) + Weiterbildungsschule (WBS)	Berufsschule (BS)
Zürich/ St. Gallen	1. – 6. Klasse	7. – 9. Klasse	Nach obgl. Schul- pflicht
Basel-Stadt	1. – 4. Klasse	5. – 10. Klasse	Nach obgl. Schul- pflicht
Basel-Land	1. – 5. Klasse	6. – 9. Klasse	Nach obgl. Schul- pflicht

Da die Differenz in den einzelnen Kantonen bis zu 2 Klassen umfasst, erachten wir es als sinnvoll, Aufschluss über die kantonal unterschiedlichen Schulstufeneinteilung zu geben.

n = Grundmenge

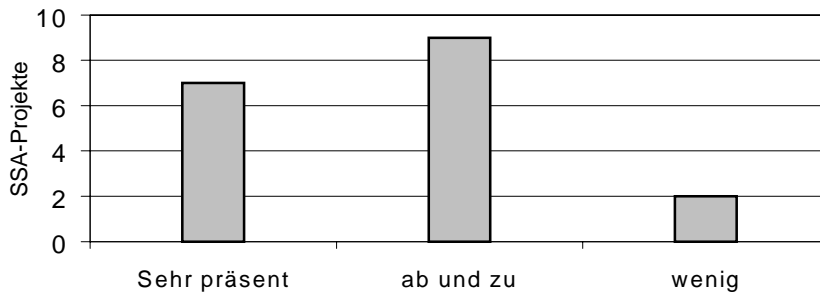
4.2.1 Auswertung der Fragen

1. Welches waren die ausschlaggebenden Gründe zur Einsetzung der Schulsozialarbeit an Ihrer Schule? (n=20)

Bei 4 Projekten wurde Gewalt als Einsetzungsgrund für die Schulsozialarbeit genannt.

Aufgrund des breiten Raumes, welches das Thema in Medien sowie Fachkreisen einnimmt, könnte man davon ausgehen, dass Gewalt einer der Hauptgründe für die Einsetzung der Schulsozialarbeit darstellt. Jedoch haben nur 20% der SchulsozialarbeiterInnen diesen Grund genannt.

2. Wie präsent ist die Gewaltproblematik an Ihrer Schule? (n=18)



Knapp die Hälfte aller Befragten SchulsozialarbeiterInnen geben die Gewaltproblematik an ihrer Schule als „ab und zu“ an. Sieben beurteilen die Problematik mit „sehr präsent“ und zwei geben an, „wenig“ mit Gewalt an der Schule konfrontiert zu sein.

Wie in Punkt 2.4 ersichtlich wurde, wird Gewalt unterschiedlich wahrgenommen und bewertet. Wir sind uns bewusst, dass die Beurteilung der Gewaltsituation an den jeweiligen Schule durch nur eine Person subjektiven Charakter hat, jedoch entsteht ein Stimmungsbild aus Sicht der SchulsozialarbeiterInnen.

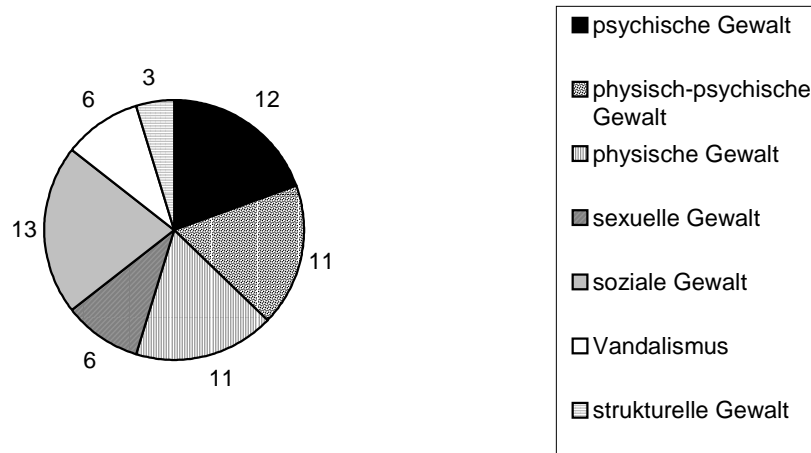
3: Bitte benennen Sie die für Sie wichtigsten Formen von Gewalt an Schulen in Stichworten (z.B. Schlägereien)

4: Bitte markieren Sie bei Frage 3 diejenigen Formen von Gewalt, mit denen Sie bisher als SchulsozialarbeiterIn konfrontiert worden sind.

Mit Ausnahme von lediglich drei Nennungen wurden die Fragen 3 und 4 deckungsgleich beantwortet. In der Auswertung gehen wir auf die Gewaltformen ein, mit denen die SchulsozialarbeiterInnen bisher an ihren Schulen konfrontiert worden sind.

Ausgewertet wurden 81 Nennungen. Teilweise wurden sehr pauschale Antworten gegeben, die nicht erkennen lassen, was sie genau beinhalten und / oder welche sich nicht mit anderen Nennungen in Verbindung bringen lassen (bspw. Gewalt gegen andere (4 x), Gewalt gegen sich selbst (3), Clans / Cliquenbildung (3) oder Streitereien (3)).

Insgesamt wurden 62 Nennungen ausgewertet:



Die Gewaltnennungen haben wir in Anlehnung an Kassis (2.4) folgendermassen eingeteilt:

- | | |
|--------------------------------|---|
| a) psychische Gewalt: | hänseln, beschimpfen, etc. |
| b) physisch-psychische Gewalt: | drohen, bedrohen, erpressen |
| c) physische Gewalt: | Handgreiflichkeiten, schlagen, boxen etc. |
| d) sexuelle Gewalt: | Belästigung, betatschen, Missbrauch |
| e) soziale Gewalt: | ausgrenzen, diskriminieren, Mobbing |
| f) Vandalismus | |
| g) strukturelle Gewalt | |

Aufgrund dieser Befragung lässt sich sagen, dass die SchulsozialarbeiterInnen am stärksten mit sozialen (13 Nennungen), psychischen (12) sowie physisch-psychischen und physischen (je 11) Gewalthandlungen konfrontiert wurden.

Werden die Antworten den jeweiligen Schulstufen zugeordnet, lässt sich sagen, dass die SchulsozialarbeiterInnen an Unter- und Mittelstufen am meisten physische Gewaltformen (6) genannt haben, gefolgt von physisch-psychischer sowie psychischer (je 4) Gewalt.

An den Oberstufen und Weiterbildungsschulen nannten die SchulsozialarbeiterInnen soziale Gewalthandlungen (13) am meisten, gefolgt von psychischer (6) sowie physisch-psychischer (5) Gewalt.

5. a/b Arbeiten Sie im Bereich Gewaltprävention und Gewaltintervention?

6. Wenn ja, wie gehen sie dabei vor? (n=18)

Aus untenstehender Tabelle wird ersichtlich, dass die SchulsozialarbeiterInnen mit unterschiedlichen Ansätzen arbeiten. In der Hoffnung, dass Interessierte aus dieser Vielfalt Impulse erhalten, geben wir die Antworten ungekürzt und im Originalton wieder. In den Interviews sind wir auf einige Methoden (4.3.7) genauer eingegangen.

Unterstufe / Mittelstufe	
Schule / Ortschaft	Methode (Antwort im Original)
Schulhaus Hohfuri, Bülach, ZH	Zur Gewaltprävention entstand ein Kinderparlament, wo die SchülerInnen ihre Meinungen und Lösungsvorschläge hineingeben konnten. Es gab einen Mittagstisch, Animation am Montagabend und Mittwochnachmittag mit Eltern und Kindern während des Sommers. Es gab ein Elternkafi, wo sich Eltern und LehrerInnen 1 mal im Monat trafen.
Schulhaus Böswisli, Bülach, ZH	Mediation ist eine Methode, die Konflikte lösen lernbar macht. Im gemeinsamen Gespräch mit Beteiligten aber auch Aussenstehenden werden Konfliktlösungen gesucht. Bei Problemen sofort einschreiten, nicht wegschauen.
Schulhaus Hirzenbach, Zürich, ZH	Interventionen in Klassen Schulstunden über 1. Gewalt – 2. Konflikte selber lösen – 3. Gefühle und Berührungen Projekt «Gesunde Schule» und Weiterbildung für das ganze Schulhaus in Zusammenarbeit mit Hr. Beck, Pestalozzianum
Schulhaus Gubel B, Zürich, ZH	Unterricht über Mobbing in Klassen, was es ist etc. Unterricht, Diskussionen über Klassenregeln und Strafen. Welche Strafe zu welchem Verstoss der Regeln.
Schulhaus Limmat C, Kornhausbrücke, Zürich, ZH	Ich interveniere mit Wort und Tat. Ich bin verantwortlich für die soziale Kontrolle in der Schule wie in der Freizeit. Mit Eltern komme ich ins Gespräch, für die Kids habe ich Zeit.
Schulhaus Hohlstrasse Zürich, ZH	Krisenintervention im Akutfall Einzelfallarbeit mit Kind/Familie Präventionsarbeit in Klassen Troublemaker-Gruppe mit Timmy Myers Peacemaker-Ausbildung mit Ron Halbright Weiterbildung
Schulhaus Dorf, Hüenerweid und Fada- cher, Dietlikon, ZH	Gespräche (allein, Gruppe, Klasse) Eigene Lösungs- oder Handlungsressourcen suchen (Kinder) Vertrag abschliessen (Kind(er)-Kind(er), Klasse, Schüler/Eltern/Schulsozialarbeit) Im Schulhaus verschiedene Pausenplatzzonen einrichten Göttiklassen; gemeinsamer Quartalsbeginn; einige gemeinsame Anlässe (ganzes Schulhaus)

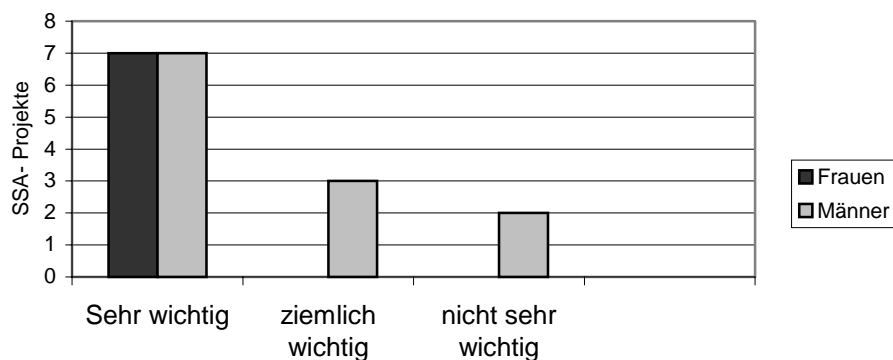
Oberstufe	
Schule / Ortschaft	Methode (Antwort im Original)
Schulhaus Lindenbüel, Volketswil, ZH	Beratung, Projekte Weiterbildung als Gewaltberater nach Oelemann
Schulhaus Milchbuck B Zürich, ZH	Da ich regelmässig im Schulhaus anwesend bin, auch auf Pausenplatz, mache ich viele Beobachtungen. Genaue Methoden hier aufzuschreiben, wäre zu kompliziert.
Schulhaus Gallus, Kloster und Notker, St. Gallen, SG	Gewaltprävention: Spielerische Einheiten zu Themen wie Beziehungs- und Konfliktfähigkeit mit Schwergewicht auf Selbst- und Fremdwahrnehmung, auf Gefühlswahrnehmung sowie auf Ressourcen und Stärken eines jeden einzelnen. Gewaltintervention: Meist nach dem Interventionsmodell von Dan Olweus – Massnahmen auf Schulebene (LehrerInnenkollegium, Schulhausgestaltung), Massnahmen auf Klassebene (Was bedeutet es verletzt zu werden, unsere Klasse und Aggression, wir finden Worte für unser aggressives Handeln, wohin wollen wir als Klasse), Massnahmen auf SchülerInnenebene (Stärkung des Opfers, Reflektion von schwierigen Verhaltensweisen), Massnahmen auf Familieebene (Arbeit mit den Familien des Opfers und der Täter). Ich denke, dass der Umgang in einem Schulhaus in entscheidendem Masse von der Schulhauskultur und von der Person des Lehrers oder der Lehrerin abhängig ist, bzw. von seiner/ihrer Bereitschaft den vielfältigen Bedürfnissen einer Klasse Raum zu geben, sich persönlich einzubringen, Konflikte und Meinungsverschiedenheiten immer wieder zu thematisieren und wenn nötig klare Abmachungen und Regeln zu treffen.
Schulhaus Burghalden, Rorschach, SG	Klassenrat Gespräche Kommunikation im Team Sanktionen (Workshops zum Thema)
Schulhaus Rotacker, Burg, Frenke, Liestal, BL	Situationsrelevantes, partizipatives Entwickeln von Lösungsansätzen
Schulhaus Hüslimatt, Thomasgarten, Oberwil, BL	In seltenen Fällen Klassenprojekte (Methoden: Gespräche, Rollenspiele, aber auch erlebnispädagogische Elemente) Einzel- und Kleingruppengespräche und Klassengespräche

Weiterbildungsschule (WBS)	
Schule / Ortschaft	Methode (Antwort im Original)
Schulhaus Leonhard, Holbein, Basel, BS	Themenbezogene Arbeit mit SchülerInnen zur Gewalt Gruppeninterventionen Einzelfallhilfe Klasseninterventionen Kriseninterventionen
Schulhaus Mücke, St. Alban, Basel, BS	Einzelfallhilfe Gruppenintervention Themenbezogene Arbeit mit Jugendlichen zu Gewalt

Schulhaus Bäumlhof, Basel, BS	Konfrontation, Bearbeitung von Normen, Werten und Rollenbildern, einzeln oder in Gruppen, Erweiterung der Handlungs- bzw. Denkmuster, Fokus auf Verantwortung des eigenen Handelns, Akzeptanz der Person, Nicht-Akzeptanz gewalttätigen Handelns, Grenzen
----------------------------------	---

Gewerbliche Berufsschule	
Schule / Ortschaft	Methode (Antwort im Original)
Gewerbliche Berufsschule, Rorschach, SG	Thematisierung Kommunikation Sanktionen (Wiedergutmachaktion)
Gewerbliche Berufsschule, Wattwil, SG	direkte Interventionen und Konfrontation der Beteiligten (Gewalthandlungen ansprechen) Gewalthandlungen als Lernerfahrung beispielsweise für Klassen/Gruppen nutzen Einzelgespräche

8. Wie wichtig ist für Sie geschlechtsspezifisches Vorgehen? (n=19)

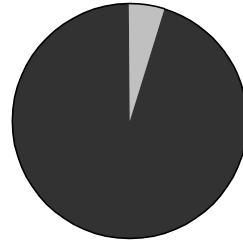
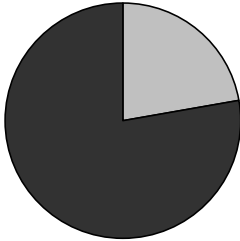


Es ist ersichtlich, dass 14 SchulsozialarbeiterInnen geschlechtsspezifisches Arbeiten als sehr wichtig erachten. Auffallend ist, dass alle Nennungen in den Sparten «ziemlich wichtig» und «nicht sehr wichtig» von Männern stammen.

9./10. Besteht ein Leitfaden für den Umgang mit Gewalt

an Ihrer Schule? (n=18)

an Ihrer Stelle als SSA? (n=20)



4 von 18 Schulen und 1 Schulsozialarbeitsstelle sind im Besitze eines Leitfadens im Umgang mit Gewalt.

4.3 Auswertung der Interviews

Nach der Erstbefragung wählten wir anhand der beschriebenen Kriterien unter 4.1 fünf SchulsozialarbeiterInnen aus für vertiefte Leitfadengespräche.

Die Interviews werteten wir unter sechs Gesichtspunkten aus: Trägerschaft, Zielsetzung, Leitfaden, Zusammenarbeit intern und extern, Methoden und Empfehlungen für den Einstieg in die Schulsozialarbeit. Für die sechs Themengebiete fassten wir die Aussagen der SchulsozialarbeiterInnen zusammen und unterlegten diese mit Zitaten.

Nachfolgend werden die fünf InterviewpartnerInnen kurz portraitiert, danach folgt die Auswertung der Interviews.

4.3.1 InterviewpartnerInnen

Erwin Götzmann; Schulsozialarbeits-Projekt:	Diplom Sozialarbeiter FH Weiterbildungsschule Basel, BS, besteht seit August 1997
Träger:	Justizdepartement BS
Schulhäuser:	St. Alban und Mücke
Gewaltpräsenz laut Befragung:	„sehr präsent“
80 Stellenprozent für ca. 580 Schüler und ca. 90 Lehrkräfte	

Andreas Hartmann; Schulsozialarbeits-Projekt:	Dipl. Sozialarbeiter HFS Oberstufenschule Volketswil, ZH, besteht seit August 1998
Träger:	Schulgemeinde und politische Gemeinde Volketswil sowie das Jugendsekretariat Uster
Schulhaus:	Lindenbüel
Gewaltpräsenz laut Befragung:	„ab und zu“
75 Stellenprozent für ca. 430 SchülerInnen und ca. 40 Lehrkräfte	

Daniela Lehmann; Schulsozialarbeits-Projekt:	Psychologin, Lehrerin Unter- und Mittelstufenschule, Zürich-Limmattal, ZH, besteht seit Schuljahr 1995
Träger:	Schul- u. Sportdepartement sowie Sozialdepartement
Schulhaus:	Hohlstrasse
Gewaltpräsenz laut Befragung:	„sehr präsent“
60 Stellenprozent für ca. 161 SchülerInnen und ca. 45 Lehrkräfte	

Esther Rimann; Schulsozialarbeits-Projekt:	Dipl. Sozialbegleiterin, Lehrerin Primar- u. Oberstufenschule, Dietlikon, ZH, besteht seit Schuljahr 1996
Träger: Schulhäuser:	Schulgemeinde Dietlikon (Schulpflege) Dorf, Hüenerweid und Fadacher, Kindergarten, Horte
Gewaltpräsenz laut Befragung: 40 Stellenprozent für ca. 530 SchülerInnen und ca. 35 Lehrkräfte	„ab und zu“

René Zimmermann; Schulsozialarbeits-Projekt:	Dipl. Sozialarbeiter HFS Katholische Kantonssekundarschule, St. Gallen, besteht seit 1990; mit einem 2jährigen Unterbruch
Träger: Schulhäuser:	Katholische Kirche St. Gallen Gallus, Kloster und Notker
Gewaltpräsenz laut Befragung: 50 Stellenprozent für ca. 750 SchülerInnen und ca. 95 Lehrkräfte	„ab und zu“

Diese 5 SchulsozialarbeiterInnen erfüllten als Ganzes unsere Kriterien für die Zweitbefragung. Die Gespräche verliefen alle interessant und aufschlussreich. Die folgenden sechs Unterkapitel sowie die Anregungen von der Praxis für die Praxis basieren auf Aussagen der Interviewten SchulsozialarbeiterInnen, wobei wir einzelne Punkte auch gleich kommentieren.

4.3.2 Trägerschaft

Aufgrund der Literatur ist davon auszugehen, dass die Trägerschaft einen entscheidenden Einfluss auf die Arbeit der SchulsozialarbeiterIn hat. Wir wollten von den befragten SozialarbeiterInnen wissen, ob und inwieweit die Trägerschaft ihre Arbeit am Beispiel der Gewaltthematik beeinflusst. Es hat sich jedoch gezeigt, dass die Antworten eher oberflächlich gehalten wurden, der eigene Träger nicht fundamental kritisiert wurde sowie keine Einflüsse auf die gewaltspezifische Arbeit genannt werden konnten, sondern allgemein gültige.

Mit der Schule als Träger äusserte sich Rimann wie folgt: *«(...) Ich bin direkt einer Schulpflegerin vom Ressort Sonderschulung unterstellt. Mit ihr bin ich in einem regen Austausch bei all den Dingen, die über ein bis zwei, drei Gespräche hinausgehen und die innerhalb der Schule noch irgendwelche Konsequenzen nach sich ziehen.*

Ich möchte mich von der Einstellung her neutral verhalten, aber ich beziehe klar den Lohn von der Schule. Arbeitgeber ist die Schule».

Im Projekt von Zimmermann ist die katholische Kirche der Träger sowohl der Schulsozialarbeit als auch der Schule: *«Ich bin in meiner Arbeit total frei. Manchmal würde ich mir eine stärkere Vernetzung mit den Schulleitern der drei Schulhäuser wünschen. Die Schulleiter sind in ihrer Tätigkeit aber selbst stark gefordert, so dass sie froh sind, wenn auf der Stelle alles rund läuft.*

Manchmal hätte ich gerne mehr Leute, die mittragen, vom Lehrkörper, von der Schulleitung. Es liegt bei mir, die Zusammenarbeit mit LehrerInnen zu suchen und Projekte zu initiieren. Manchmal würde ich mir vermehrt kritische, aber konstruktive Rückmeldungen von Seiten des Schulrates oder der Lehrerschaft wünschen. Einerseits schätze ich diese Freiheit total, andererseits hänge ich damit auch im luftleeren Raum. Ich vermisse Impuls von aussen».

Bei einer gemischten Trägerschaft oder auch bei einem öffentlichen Träger ist eine kooperative Zusammenarbeit sowie ein guter Kommunikationsfluss zwischen den verschiedenen Trägern sowie zwischen dem Träger der Schulsozialarbeit und demjenigen der Schule von grundlegender Bedeutung. Störungen in der Zusammenarbeit könnten die tägliche Arbeit der betroffenen SchulsozialarbeiterInnen stark negativ beeinflussen. Eine in einem Gespräch angesprochene mögliche Störung kann beispielsweise entstehen, wenn die politischen Vorgesetzten der jeweiligen Trägerschaften sich profilieren wollen und die Schulsozialarbeit zwischen den Fronten aufgerieben wird.

Die folgenden Zitate stammen von Lehmann und Hartmann; beide haben eine gemischte Trägerschaft: *«Ja, die Trägerschaft hat einen Einfluss. Ich bin in beiden Diensten (Schul- und Sportdepartement und Sozialdepartement) involviert. Ich bin einmal monatlich in einer Intake-Sitzung dabei und finde es wichtig, über direkte Ansprechpersonen zu verfügen. Andererseits bin ich bei der Kreisschulpflege dabei. Auf der einen Seite habe ich dieselbe Chefin wie die LehrerInnen, ich bin jedoch nicht den LehrerInnen unterstellt, sondern ich bin beim Sozialdepartement angestellt, das empfinde ich als Vorteil. Die Voraussetzung für diesen Vorteil ist aber, dass die Kreisschulpräsidentin und der Jugendsekretär gut zusammen harmonieren. Sonst*

wird es schwierig. Bei uns funktioniert es aber sehr gut, weil man bereits von der Anstellung her schon systemisch eingebettet ist».

«Eigentlich sind es drei Parteien: Schulpflege / Schulleitung / Lehrkräfte, die politische Gemeinde und das Jugendsekretariat. Die haben das Schulsozialarbeits-Projekt gemeinsam entwickelt und eine Projektgruppe gebildet. (...) Dieselbe Projektgruppe hat jetzt die operative Leitung der Stelle. Mit ihnen treffe ich mich etwa 10 mal pro Jahr. Für die administrative sowie fachliche Leitung ist das Jugendsekretariat verantwortlich. Und das ist gut so für mich. (...) Fallbezogene Themen bespreche ich mit der Jugend- und Familienberatung des Jugendsekretariats. Diese Variante ist sehr gut, und unterstützt eine von der Schule nicht abhängige fachliche Sozialarbeit. Es verhindert jedoch, dass ich in der Schule mehr Gewicht habe, weil ich „halb von Aussen“ bin. Andererseits, wenn ich „ganz in der Schule“ wäre, dann könnte ich eher die Gefahr laufen, dass die Schule mich missbraucht, um die bestehenden Verhältnisse zu legitimieren».

Die von uns befragten SchulsozialarbeiterInnen sehen gewisse negative und hindernde Einflüsse ihrer Trägerform. Mehrheitlich sind sie jedoch mit ihren jeweiligen Träger zufrieden. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass die SchulsozialarbeiterInnen in den Interviews ihre Arbeitgeber nicht kritisieren wollten. Auffallend ist, dass SozialarbeiterInnen, welche in Schulsozialarbeits-Projekten mit einer gemischten Trägerschaft tätig sind, die meisten Vorbehalte gegenüber der Schule als Träger äusserten. Dies führen wir darauf zurück, dass sie durch die gemischte Trägerform die Vor- und Nachteile von verschiedenen Trägern in ihrer Arbeit erfahren und sich je nach Bedarf oder Situation an die eine oder andere Ansprechperson der beteiligten Institutionen wenden können.

4.3.3 Zielsetzung der Schulsozialarbeit

Aufgrund der Literatur (3.1.2.4) ist die Wichtigkeit von Zielen in der Schulsozialarbeit erkennbar. Was will die Sozialarbeit an einer Schule erreichen? Dieser zentralen Fragestellung sind wir weder in der schriftlichen Befragung noch in den Interviews vertiefend nachgegangen, da wir von der Annahme ausgingen, dass diese Fragen in den jeweiligen Projekten geklärt seien. Im Besonderen in den Gesprächen mit Leh-

mann und Götzmann wurden diese zentralen Punkte, die an dieser Stelle noch aufgegriffen werden, jedoch thematisiert.

Mit der Schulsozialarbeit erschliesst die Sozialarbeit einen für sie neuen Tätigkeitsbereich - obwohl es sich im Grunde genommen um klassische Bereiche der sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen handelt, jedoch in einem neuen, ungewohnten Umfeld. Die Schule ist eine oftmals stark in sich geschlossene Institution mit einem gesellschaftlichen Auftrag, mit pädagogischen Zielsetzungen, die mit pädagogischen Methoden und Massnahmen zu erreichen versucht werden. Damit die Schulsozialarbeit sich als eigenständige Disziplin innerhalb dieser Institution etablieren kann und sowohl ihr Potential entwickeln als auch ihr professionelles Selbstverständnis behalten kann, muss sie für sich definieren, welche Zielsetzungen sie mit welchen sozialarbeiterischen Methoden erreichen will und erreichen kann.

«Die Zielsetzung ist für mich das Wichtigste. Was will die Sozialarbeit an einer Schule? Will sie Einzelfallhilfe betreiben? Oder will sie auch noch soziale Kompetenzen fördern, sich mit gesellschaftlichen Erscheinungen auseinandersetzen, wie bspw. Integration. Dann muss sie dies in der Zielformulierung beinhalten. Und sie muss dazu auch die geeigneten Methoden anbieten» Götzmann.

In bezug auf die Gewaltproblematik meint Götzmann, dass nicht die Thematisierung der Gewalt an sich sein Ziel sei. *«Mein Ziel ist, den Jugendlichen neue Denkanstösse zu geben, damit sie ihre Lebenswelt und ihr Rollenverhalten anfangen können zu reflektieren. Dass sie ihrem Alter entsprechend Fragen beantwortet bekommen».*

Sehr konkrete gewaltspezifische Ziele hat sich das Schulsozialarbeits-Projekt von Lehmann gesetzt. Aufgrund ihrer Erfahrungen in den ersten zwei Jahren als Schulsozialarbeiterin und der abschliessenden Evaluation kristallisierten sich unter anderem folgende Generalthemen heraus: Gewalt unter Kindern, Gewalt im Umfeld der Schule sowie Belästigung aus dem Umfeld der Schule. Gemeinsam mit je einer Vertretung des Schuldepartements sowie des Sozialdepartements, des LehrerInnenkollegiums und des schulpsychologischen Dienstes wurden die Zielsetzungen, die Massnahmen, die Indikatoren sowie die erwarteten Wirkungen festgelegt. Exemplarisch soll hier ein Ziel dargestellt werden:

Zielsetzung	Gewalt unter Kindern
Massnahmen	<ul style="list-style-type: none"> - Krisenintervention durch D. Lehmann und T. Myers¹⁶ im konkreten Einzelfall (in der Regel in Absprache mit Lehrerschaft) - Intervention und Prävention in Klassen mit Schwierigkeiten auf Anfrage der Lehrkräfte durch D. Lehmann und T. Myers - Organisation einer Weiterbildung «Arbeit mit schwierigen Kindern» für interessierte LehrerInnen durch T. Myers - Einzelfallarbeit mit betroffenen Kindern
Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> - Unmittelbares Eingreifen, schnelle Beratung, rasche Triage - Vorhandensein eines Instrumentariums für Interventionen bei Gewaltvorkommnissen in der Schule - Erfassen der Kriseninterventionen - Dokumentation der Interventions- und Präventionsarbeit in Klassen - Erstellen des Konzeptes durch T. Myers - Bestandesaufnahme der Einzelfälle und Nachweis der Massnahmen - Führen einer Statistik
Erwartete Wirkungen	<ul style="list-style-type: none"> - Entlastung der LehrerInnen - Hilfe zur Selbsthilfe durch Weiterbildung für die LehrerInnen - Positive Beeinflussung des Schulklimas - Sensibilisierung und Bewusstseinsförderung bei den SchülerInnen - Frühzeitige Erfassung von Kindern mit Schwierigkeiten - Niederschwelligkeit verhindert Stigmatisierung von Kindern

Lehmann bezeichnet solche Zielsetzungen mit den dazugehörenden Massnahmen als sehr wichtig: *«Ich denke, es ist sehr hilfreich, denn man kann sich in diesem Job total verlieren, es gibt so viele Gebiete. Es ist eine Absicherung und eine Checkliste, damit möglichst wenig untergeht. Zu Anfang bedeutet es einen Aufwand, sie zu erstellen, der Aufwand wird aber später kleiner. Man kann in späteren Jahren schauen, was man davon noch braucht und was man anpassen soll. Zudem ist es auch eine Art Absicherung, denn es wird verbindlich festgehalten, was von mir erwartet wird».*

¹⁶ Timmy Myers, Sozialpädagoge am Amt für Soziale Einrichtungen in Zürich. Dieses Amt wird in naher Zukunft privatisiert.

Die Gespräche verdeutlichen die Wichtigkeit zum einen von Metazielen, wie beispielsweise Reduktion von Jugendamtsfällen durch Einzelfallhilfe, und zum andern auch von Feinzielen, wie sie oben beschrieben wurden, um erfolgreich arbeiten zu können.

4.3.4 Leitfaden

Am Beispiel der Gewaltthematik an Schulen wollten wir herausfinden, in wieweit die Schulsozialarbeit in Ablaufsschemata der Schule eingebunden ist. Respektive ob und in welcher Form die Schulsozialarbeit mehr oder weniger verbindliche Vorgehensweisen bei Gewaltvorkommnissen definiert hat. Die Auswertung der schriftlichen Befragung zeigte auf, dass an nur vier von 20 Schulen ein Leitfaden für den Umgang mit Gewalt besteht, sowie nur eine Schulsozialarbeits-Stelle einen solchen erstellt hat. Von unseren GesprächspartnerInnen gab Lehmann an, über einen Leitfaden zu verfügen, und diesen erachtet sie als wichtig. Der Leitfaden entstand in Zusammenarbeit mit VertreterInnen der Projektleitung sowie dem LehrerInnenkollegium.

Als Beispiel führen wir den gewaltspezifischen Leitfaden des Schulhauses Hohlstrasse auf:

- Eingreifen der Pausenplatzaufsicht
- Gespräche mit betroffenen Kindern und LehrerInnen der Kinder
- Ausarbeiten der Wiedergutmachung, Strafe, zukünftigen Strategien
- Einbezug der Eltern
- Einbezug der Schulsozialarbeiterin
- Einbezug des LehrerInnenrates (Schulsozialarbeiterin, LehrerInnen (2), Abwart)
 - ⇒ Gespräch mit Kind, Eltern
- Einbezug der Kreisschulpflege
- Einbezug der sozialpädagogischen Intervention (Timmy Myers)
- Einbezug des schulärztlichen - schulpsychologischen Dienstes, Jugendsekretariat etc.
- Einbezug der Jugendanwaltschaft, Jugenddienst der Polizei

Im Schulsozialarbeits-Projekt Volketswil besteht kein Leitfaden für den Umgang mit Gewalt. Hartmann fände einen solchen für die Schule wichtig, meint jedoch dazu,

dass es schwierig sei, etwas zu einem Thema zu erarbeiten, das momentan nicht besonders aktuell sei. Für sich selber habe er jedoch seine Funktion definiert. Da seine Funktion als Schulsozialarbeiter sowie die Vorgehensweise noch nicht in einer verbindlichen Form festgehalten ist, fragten wir ihn, ob bei einem allfälligen Stellenwechsel die neue Person nicht wieder von Neuem anfangen müsste:

«Ja, doch das stimmt. Wenn du hier zu arbeiten anfangen würdest, dann würde es ganz anders aussehen. Du bist eine Frau, du hast vielleicht eine andere Einstellung zu Gewalt, deine Art von Beratungen und Interventionen sehen etwas anders aus. Also die Details sind wirklich personenabhängig (...)».

Im Schulsozialarbeits-Projekt Dietlikon wird zur Zeit ein Leitfaden erarbeitet: *«Wie ich es hier erlebe, wenn wieder etwas ist, ist man immer wieder gleich weit, wie man das letzte Mal war, man kommt wie nicht weiter. Das ist jetzt so ein Versuch, zumindest auf der administrativen Ebene festzuhalten, was nacheinander kommt. Zuerst: «Was ist das Problem?», als Teil der inhaltlichen Klärung. «Wie kann man es lösen - auf der Ebene der Schule, der Klasse, des einzelnen Schülers, der Eltern oder auf der Ebene der Schulpflege?» Mir fehlt die inhaltliche Ebene. Ich habe das Gefühl, dass man es parallel machen sollte, dass man sagt, es müsste der Inhalt einer Weiterbildung oder eine Auseinandersetzung sein, auf jeder Stufe: Was sind unsere Möglichkeiten im Umgang mit schwierigen Schülern? Wo stehen wir als Lehrerinnen und Lehrer? Was macht uns Mühe? Wo hole ich Hilfe? Wie kann man einander behilflich sein? Und ich denke, da sind wir noch schwach. Die inhaltliche Schiene ist wie noch nicht angelaufen» Rimann.*

In den Gesprächen ist ersichtlich geworden, dass die SchulsozialarbeiterInnen einen Leitfaden respektive eine festgelegte und verbindliche Vorgehensweise, beispielsweise für den Umgang mit Gewalt, begrüßen und schätzen würden. Es hat sich aber gezeigt, dass diese nicht einfach so erstellt werden können. Sie entstehen in der Zusammenarbeit mit den verschiedenen am Schulsozialarbeits-Projekt beteiligten Instanzen in Form eines Prozesses. Aus unserer Sicht kann es verschiedene Gründe geben, warum noch nicht mehr Projekte Vorgehensweisen definiert haben. Zum einen könnte dies, wiederum am Beispiel der Gewaltthematik, sein, wie es Hartmann angedeutet hat, dass dieser Thematik an den betroffenen Schulen von den Lehrpersonen kein so hoher Stellenwert beigemessen wird respektive sie nicht so akut ist.

Der Grund könnte jedoch auch darin zu sehen sein, dass die verschiedenen Schulsozialarbeits-Projekte von der Entwicklung und Etablierung her zum Teil noch nicht so weit fortgeschritten sind. Beispielsweise wurde der oben erwähnte Leitfaden des Schulhauses Hohlstrasse erst im Anschluss an die Evaluation der ersten zwei Projektjahre erarbeitet.

4.3.5 Zusammenarbeit intern und extern

Wir wollten erfahren, mit wem die SchulsozialarbeiterInnen zusammenarbeiten, wer wichtige PartnerInnen sind und wie sich die Zusammenarbeit gestaltet.

Wesentlich für die interne Zusammenarbeit ist vor allem der Punkt - da sind sich die interviewten SchulsozialarbeiterInnen einig -, dass die Mehrzahl der Lehrkräfte hinter der Einsetzung der Schulsozialarbeit steht und diese wünscht.

«Du kannst nur Schulsozialarbeit an Schulen machen, die das wollen, man kann das nicht aufpfropfen. Hier ist es so, dass in diesem Schulhaus seit Jahren für Schulsozialarbeit gekämpft wird. Es wurden Konzepte geschrieben, man ist vor den Stadtrat gegangen und es wurde genau überlegt, was man wollte und wie jemand integriert wird. Es gab keine Lehrperson, welche sich dagegen gestellt hat» Lehmann.

Um das Vertrauen der Lehrkräfte zu gewinnen, bedarf es aber meist trotzdem eine gewisse Zeit. Die Arbeit der neuen Person im Schulhaus wird erst einmal beobachtet, die SchulsozialarbeiterInnen bemühen sich, Beziehungen zu knüpfen. Diese Beziehungen scheinen von LehrerInnen wie auch SchülerInnen oftmals zuerst vorsichtig auf ihre Tragfähigkeit überprüft zu werden, bevor eine engere Zusammenarbeit eingegangen wird. Die SchulsozialarbeiterInnen wendeten im Schnitt ca. ein Jahr auf, um sich mit allen bekannt zu machen und ein Vertrauensverhältnis zu schaffen. Dabei ist der Erfolg oftmals auch von den Fähigkeiten der SchulsozialarbeiterInnen abhängig, persönliche Beziehungen zu den Lehrkräften herzustellen und zu pflegen. Dies umso mehr, wenn verbindliche Regelungen und Konzepte über Aufgaben, Kompetenzen, Methoden, Abläufe, Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit fehlen. Als wichtige Gelegenheiten Kontakte zu knüpfen, werden die Präsenz im Lehrerzimmer, Vorstellungsrunden, Teilnahme an Konventen, Sitzungen und Arbeitsgruppen bezeichnet.

«Am Anfang kamen einige gleich, andere warteten ab und schauten, was ich so mache. Zwei der Lehrer machen viel Einzelfallarbeit selber, das verändert sich aber auch langsam» Lehmann.

«Je besser es gelingt, Beziehungen aufzubauen, umso mehr ist möglich. Kritische Anmerkungen können besser angenommen werden, wenn man akzeptiert ist. Wenn es gilt, SchülerInneninteressen entgegen dem Willen des Lehrers oder der Lehrerin zu vertreten, zeigt sich, wie tragfähig und konfliktfähig die Beziehung zum Lehrer ist» Zimmermann.

«Wo SchülerInnen massive Verhaltensauffälligkeiten an den Tag legen, funktioniert die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften meist von selbst, ansonsten hängt der Einbezug der Schulsozialarbeit von der Beziehung ab, die der/die SchulsozialarbeiterIn zur betreffenden Lehrkraft aufgebaut hat» Götzmann.

Aber auch bei externen Fachpersonen, ist die Beziehungsebene zur Lehrperson überaus wichtig:

«Wir ziehen Fachpersonen bei, wie z.B. Timmy Myers oder Ron Halbright für die Projektwoche. Es ist sehr wichtig, wie gut die Zusammenarbeit zwischen Timmy und den LehrerInnen ist. Bei denjenigen, wo die Zusammenarbeit stimmt, dort „verhebt“ auch, dort bemerkten die Lehrkräfte, dass sich bei den Kindern sehr viel verändert. Bei schwieriger Zusammenarbeit passiert meist nicht viel. Wenn die Systeme nicht gut zusammenpassen, „schlüfen“ die Kinder sofort» Lehmann.

Die meisten Aufträge an die SchulsozialarbeiterInnen kommen von den Lehrkräften - mindestens 2/3 der SchülerInnen werden von den LehrerInnen wegen Auffälligkeiten zu den SchulsozialarbeiterInnen geschickt. Es ist vielfach illusorisch, davon auszugehen, dass die SchülerInnen oder deren Eltern von sich aus die Beratung aufsuchen, da dies für die meisten bedeutet, mit den anstehenden Problematiken nicht mehr selber fertig zu werden. Der allgemeine Kontakt mit den SchülerInnen kommt zudem eher weniger dadurch zustande, dass die SchulsozialarbeiterInnen auf dem Pausenplatz präsent sind oder SchülerInnen aufsuchen, sondern durch Klasseninterventionen/-präventionen, Projekte, Ausflüge, Lager, Veranstaltungen usw. Die Zusammenarbeit für eine Gruppen- oder Klassenintervention und/oder -prävention wird

in den allermeisten Fällen von den LehrerInnen gesucht, aus eigenem Antrieb können die SchulsozialarbeiterInnen solche Anlässe schwerlich durchführen.

«Ich komme in die Klassen nur hinein, wenn ich einen Auftrag habe. Nicht einmal ein Auftrag eines Schülers würde reichen, ich brauche einen Auftrag eines Lehrers. Ich brauche das Einverständnis des jeweiligen Klassenlehrers. Einen Auftrag zu formulieren, kann sehr unangenehm sein. Also beispielsweise zu sagen: «Nein, so wie ihr miteinander umgeht, das gefällt mir nicht». Ich komme an diejenigen Schüler heran, wo es etwas Aktuelles gibt, wo die Lehrer die Bereitschaft haben, irgend etwas zu ändern. Und an die andern komme ich nicht heran» Götzmann.

«Die LehrerInnen fragen mich. Ich zwingt es niemandem auf, das funktioniert nicht. Alle wissen, was ich anbiete und kommen bei Bedarf auf mich zu» Lehmann.

Dies macht deutlich, dass die Akzeptanz der LehrerInnen für die Schulsozialarbeit entscheidend ist. Aber auch wenn diese vorhanden ist, kann bei LehrerInnen, welche SchulsozialarbeiterInnen einbeziehen, die Angst mitspielen, (in den Augen der BerufskollegInnen) versagt zu haben, eine Lösung der Situation mangels Kompetenz nicht selbständig erarbeiten zu können.

«Es hat Lehrer da, - und einer hat es mir am Anfang sogar gesagt - die von der Einstellung her denken: «Wenn ich zum Sozi muss, habe ich versagt als Lehrer, dann ist meine Berufsidentität definitiv im Eimer». Die Akzeptanz der Schulsozialarbeit grundsätzlich ist hoch, aber es gibt etwa 1/3 die sie nicht nutzt» Hartmann.

Mehrere der Befragten sagen, dass die jüngeren Lehrerinnen am wenigsten Berührungängste zeigen, die Angebote der Schulsozialarbeit zu nutzen. In informellen Gesprächen informieren die Lehrkräfte die SchulsozialarbeiterInnen öfters oder holen sich einen Ratschlag „zwischen Tür und Angel“.

Wenn die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften dann einmal angelaufen ist, verläuft sie zum Teil sehr befriedigend und lösungsorientiert, zum Teil bleiben von den Schulsozialarbeitenden Wünsche offen. Bedingt durch die vielfältigen Aufgaben der LehrerInnen sind diese für weitere Angebote oft schwer zu motivieren und können keine zusätzlichen Energien für die Zusammenarbeit aufbringen. Einige der Interviewten wünschen sich, dass das Lehrerkollegium ihre Interventionen und Präventionsangebote mehr mitträgt, sich damit auseinandersetzt, sich an der Vorbereitung

beteiligt und die behandelten Themen nach erfolgtem Einsatz der Schulsozialarbeit mit der Klasse, der Gruppe, den Einzelnen, weiterverfolgt.

«(...) Wenn die Lehrer von der Vorbereitung abgekoppelt sind, dann werde ich so wie eine „Aussendienst-Stelle“ und die Lehrpersonen können entscheiden: «Ja, nehmen wir oder nehmen wir nicht». Wenn ich jetzt beispielsweise sage: «Ok, drei Stunden Arbeit zum Thema Gewalt biete ich euch an», dann würde ich das nur machen, wenn die Lehrperson das mit mir bespricht und vorbereitet. Sonst sind sie dann einfach weg - und ich habe keine Lust, Beziehungsarbeit zu den Buben zu machen, ohne die Lehrperson. Denn die Beziehungsarbeit machen sie danach (...) Hier in diesem Laden ist so viel los, mit der TAV (Teilautonome Volksschule), dass die Themen, die nicht so akut sind, nicht aufgegriffen werden. Klar, alle finden Gewaltprävention cool und wichtig. Aber wenn man es wichtig findet, etwas zu machen, dann müssen die Leute auch dabei sein. Ich bin sicher, hätten wir mehr solche (Gewalt-)Situationen auf dem Pausenplatz, dann würde die Bereitschaft (der Lehrer) massiv steigen, sich in eine Diskussion einzulassen oder eine halbtägige Weiterbildung durchzuführen und einen Raster auszuarbeiten. Und zwar auch inhaltlich. Es wäre schön, wenn (von den Lehrkräften) mehr Signale kämen in der Richtung: das ist ein Thema für uns, das ist schwierig in der Klasse und wir würden gerne die Zusammenarbeit mit jemandem suchen» Hartmann.

«Im Moment habe ich das Gefühl, ich müsste auch mehr Unterstützung haben von den Lehrern. Dass man einsetzt, bevor es zu spät ist, ausprobiert und zügig dahintergeht. (...) Da fühle ich mich etwas alleine gelassen. Die Lehrkräfte machen oft Absichtserklärungen, doch wenn es mit zusätzlichem Aufwand verbunden ist, sind sie schnell am Anschlag. Zum Teil verstehe ich es, zum Teil aber auch nicht» Rimann.

Eine weitere Schwierigkeit ist die Gefahr, in einen Rollenkonflikt zu geraten. Da die SchulsozialarbeiterInnen auf ein gutes Verhältnis zu den Lehrkräften angewiesen sind, um an ihre Klientel zu gelangen, können sich Probleme ergeben, wenn Konflikte zwischen SchülerInnen und LehrerInnen thematisiert werden. Die befragten SchulsozialarbeiterInnen deklarieren, dass sie sich praktisch immer zur Parteinahme für den/die SchülerIn verpflichtet fühlen, dass dies aber auch die Beziehung zur Lehrperson belasten kann.

«Ich brauche den Kontakt zu andern Leuten. Ich schätze es, wenn ich mich mit den LehrerInnen gut verstehe. Allerdings ist es dann nicht immer einfach, die richtige Distanz zu finden, um SchülerInneninteressen zu vertreten. Daraus ergeben sich manchmal schwierige Situationen. Kürzlich hatte ich eine Schülerin, die sich bei einem Lehrer nicht wohlfühlte, den ich persönlich sehr mag. Wie gehe ich dann mit der Situation um? Da kann es vorkommen, dass ich den Lehrer in seinen Gefühlen verletzte mit der Konsequenz, dass er mir in der nächsten Situation keinen Schüler mehr schickt» Zimmermann.

Bei den meisten Sozialarbeits-Projekten in der Deutschschweiz gehören auch die Lehrkräfte zur Zielgruppe für Beratungen durch die Schulsozialarbeit. Einige SchulsozialarbeiterInnen können dies jedoch nicht oder schwerlich mit ihrer Auffassung von Schulsozialarbeit vereinbaren.

«Grundsätzlich angestellt bin ich für Anliegen von SchülerInnen, aber ab und zu melden sich auch LehrerInnen, vor allem JunglehrerInnen. Meist ist aber der Weg über die Lehrerberaterin der bessere Weg, da ich zu befangen bin» Zimmermann.

«Wir brauchen PartnerInnen, um Jugendarbeit an den Schulen umsetzen und fachlichen Austausch erhalten zu können. Die Bezugsgruppen von LehrerInnen, Eltern, Schulhausleitungen, Helferorganisationen haben für die Durchführung meines Auftrages eine wichtige Bedeutung, sind jedoch keine Klienten» Götzmann.

Den Schulhausleitungen kommt eine spezielle Funktion zu: Sie entscheidet oft über die Möglichkeiten und Kompetenzen, welche der Schulsozialarbeit eingeräumt werden, über die Informationen, welche die Schulsozialarbeitenden erhalten und über das Verhalten der Lehrkräfte diesen gegenüber. Besteht eine hohe Akzeptanz der Schulsozialarbeit durch die Schulleitung, kann die Sozialarbeit gut integriert werden und in schulischen Veranstaltungen, Klassenprojekten usw. grossen Handlungsspielraum erlangen. Oder aber sie kann strengen Kontrollmechanismen unterworfen sein, wobei die Gefahr besteht, von der Schule instrumentalisiert zu werden.

Die Zusammenarbeit mit externen Stellen gestaltet sich sehr unterschiedlich. Manche SchulsozialarbeiterInnen sind mit sehr vielen Institutionen und Ämtern vernetzt und in Zusammenarbeit, andere arbeiten mit wenigen Stellen zusammen. Generell kann gesagt werden, dass in städtischen Gebieten mehr Institutionen bestehen, die Lage

in den Schulhäusern prekärer ist und die finanziellen Mittel für externe Fachkräfte eher gesprochen werden als in den ländlichen Gemeinden, wo Prävention von den zuständigen SchulsozialarbeiterInnen zwar gerne mit externen PartnerInnen durchgeführt würde, wo aber oft auch die finanziellen und zeitlichen Ressourcen dazu fehlen.

Als wichtig wird erachtet, dass klare Ziel- und Aufgabenbeschreibungen der Schulsozialarbeit bestehen, um die Zusammenarbeit mit aussenstehenden Organisationen befriedigend lösen zu können und damit - falls notwendig - ein Case Management stattfinden kann (siehe auch 4.3.7.1)

«Im Einzelfall kommen unterstützende Massnahmen dazu, sei es eine Tagesstruktur zu organisieren, eine Therapie, sei es eine Weiterleitung an das Jugendsekretariat, plus die Entlastung der LehrerInnen. Aber es ist alles immer sehr einzelfallspezifisch, was gemacht wird und auch wie es sich auswirkt» Lehmann.

«Wir haben einmal gezählt, dass ich durch die Projekt- und Einzelfallarbeit mit ca. 100 Institutionen in Kontakt stehe. Z.B. mit der AG Bäcki - das ging fast in Gemeinwesenarbeit hinein. Ich habe mich mit der Spielanimation zusammengesetzt und wir haben über die Situation auf der Anlage „lamentiert“. Daraus entstand die Idee, einmal alle Institutionen, welche um die Anlage und in diesem Quartier mit Kindern arbeiten, zu einer Sitzung einzuladen. Daraus entstand eine feste Arbeitsgruppe. Zudem wurde auf politischer Ebene eine weitere Arbeitsgruppe gebildet, so dass der Treffpunkt eingerichtet wurde. Ich glaube, dass bei einer Zusammenführung der Ressourcen Unglaubliches erreicht werden kann» Lehmann.

«Ich bin bis jetzt in keiner Kommission. Ich bin einzelmässig vernetzt mit Schulpsychologen, mit Jugendhaus und Jugend- und Familienberatung. Zudem bin auch noch bei einer Schweizerischen Arbeitsgruppe dabei, wo es um Bubenarbeit geht» Hartmann.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird von den Interviewten als wichtig erachtet. Sie versuchen, die Eltern miteinzubeziehen, wenn die SchülerInnen einverstanden sind. Eine Beratung der SchülerInnen gestaltet sich meist schwierig, wenn die Eltern nicht mitmachen.

Gesamthaft kann man sagen, dass die Schulsozialarbeit auf gute Beziehungen zu LehrerInnen und Schulhausleitung angewiesen ist, diese jedoch vorsichtig und mit Geduld aufbauen muss. Gleichzeitig ist ein Vertrauensverhältnis zu Schülerinnen und Schülern wichtig, um Interventionen und Prävention nachhaltig gestalten zu können. Diese fragilen Beziehungen können bei einer Parteinahme für eine „Seite“ leiden. Eine delikate Gratwanderung, wenn man bedenkt, dass die Klientel am häufigsten über die Lehrperson erreicht wird.

4.3.6 Gewaltfördernde Faktoren

Nachdem wir uns im Literaturteil mit den gewaltfördernden Faktoren auseinandergesetzt haben, wollten wir in den Interviews erfahren, was die SchulsozialarbeiterInnen als gewaltfördernd an der Schule sowie in der Gesellschaft erachten und wie sie als SchulsozialarbeiterInnen Einfluss darauf nehmen können.

Vielfach wurden gesellschaftliche Faktoren genannt, auf welche sie als SchulsozialarbeiterInnen keinen grossen Einfluss haben, wie zum Beispiel auf die Leistungsgesellschaft (2.7.1) oder die Desintegration in der Gesellschaft (2.7.2). Vielfach wurden aber auch familiäre Strukturen und/oder das soziale Umfeld (2.7.5) genannt, welche die Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen erhöhen können.

*«Gewaltfördernde Faktoren können in Familien entstehen. Wenn jemand z.B. keine Grenzen gesetzt bekommt, das Haltlose, wenn jemand sich nicht an etwas orientieren kann, verursacht das auch Aggressionen, weil kein Rahmen vorhanden ist»
Zimmermann.*

«Die Kinder kommen zum Teil mit einem riesigen Rucksack an Erfahrungen, welche die Gewaltbereitschaft fördern. Wir haben schwer traumatisierte Kinder aus Kriegsländern und da gibt es meist zwei Verhaltensweisen: Die einen ziehen sich in sich zurück, zeigen depressive Symptome, andere - manchmal aus derselben Familie - gehen mehr gegen aussen und sind dauernd in irgendwelche Schlägereien verwickelt. Ein weiterer Faktor ist, dass die Leute in diesem Quartier sehr wenig integriert sind. Alle diejenigen, welche ein bisschen Fuss gefasst haben, ziehen weg. Es ist wie eine Durchgangsstation und das macht es schwierig. Es ist wenig an Orientierung, wenig an Verankerung da, somit sind auch nur wenig Elternkontakte möglich. Dann

sind allgemein familiäre Situationen die Gewaltbereitschaft fördern, z.B. alkoholisierte oder drogenabhängige Eltern, Beziehungsschwierigkeiten zwischen den Eltern» Lehmann.

In einigen Gesprächen wurden schulinterne Faktoren genannt, die Gewalt fördern können, wie zum Beispiel der Leistungsdruck, die baulichen Bedingungen die Qualität der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung oder das Schulhausklima. *«Das Leistungsdenken, der Notendruck in der Schule ist für viele SchülerInnen ein massives Potential, um immer wieder Frust zu erleben. Hier bei uns ist Frontalunterricht immer noch stark verbreitet, zudem haben wir kleine Schulzimmer und grosse Klassen - der Bewegungsraum fehlt. Am Schulhaus und dem Pausenplatz darf nichts verändert werden, da das Schulhaus unter Heimatschutz steht. Strukturen, die an SchülerInnen vorbeiziel» Zimmermann.*

„Eines ist das ganze hierarchische System, die Lehrkräfte sind Autoritätspersonen. Das andere ist, dass es immer wieder Lehrkräfte gibt, die schlagen. Das ist natürlich auch wieder gewaltverursachend. Man sagt den Kindern: «Du musst es mit reden lösen und ihr Lehrer schlägt sie» Lehmann.

Mit präventiver Arbeit an den Schulen können Beziehungen erarbeitet und der Umgang miteinander überprüft werden, was sich nach Meinung aller Befragten in verschiedenen Bereichen auswirkt. *«Ich probiere, in Schulklassen Bewusstsein zu schaffen. Z.B. jemandem geht es schlecht: hat man das gewusst, ist uns das wichtig, wie kann man anders damit umgehen? Es stellt sich auch die Frage nach Werten, die wir haben. Dann versuche ich, die Schulhauskultur anzuregen, die Auseinandersetzung miteinander, das Ausdiskutieren von verschiedenen Meinungen und Finden von Lösungen» Zimmermann*

Einfluss auf schulinterne gewaltfördernde Faktoren zu nehmen, ist für viele SchulsozialarbeiterInnen wichtig, jedoch schwierig zu erlangen. Manchmal gibt es Möglichkeiten, das Thema über Umwege anzugehen: *«Das ist ein ganz schwieriges Thema. Auf der einen Seite bin ich als Schulsozialarbeiter in der Schule integriert und werde auch ernst genommen. Auf der anderen Seite bin ich gleichwohl halb aussen. Das System „Schule“ ist ganz schwierig beeinflussbar. Die hüten ihre Schule wie einen*

Augapfel, zumindest ein Teil der Leute. Die geben nur ungern etwas ab von ihrer Macht. Das Projekt „Türauf“¹⁷ finde ich ein total gutes Beispiel diesbezüglich. Da ist Suchtprävention und Gewaltintervention genauso präsent, finde ich, weil es um Interessen und Beziehungsaufbau geht. Dort werden solche Themen ganz klar aufgenommen. Die Lehrkräfte und die Eltern haben mich völlig verstanden, wenn ich davon gesprochen habe. Ich bin dann über diesen Kanal, den „Suchtpräventionskanal“, in das Leistungsthema eingestiegen. Das Thema Leistung ist von Anfang an da. Jedem, den Eltern und den Lehrern, sage ich: Schaut, wenn zu Hause und in der Schule nur auf Leistung gepocht wird, dann drücken alle nur, dann braucht es ein Ventil, eine Entlastung für den Schüler. Auf diese Art verstehen es alle. Oftmals ist diese individuelle Art ein sinnvoller Kanal. Wenn man solche Themen im Rahmen eines Projektes plazieren kann, dann ist es sehr sinnvoll» Hartmann.

Übereinstimmend wurde immer wieder die Beziehungsarbeit als wichtigstes Element der gewaltpräventiven Arbeit genannt. Durch einen guten Beziehungsaufbau zu den SchülerInnen können Gewaltneigungen der Einzelnen vermindert werden. *«Klar ist vieles von aussen bestimmt. Es kann aber eine Beziehung zu den Kindern aufgebaut werden, die trägt. Man kann sie sechs Jahre begleiten. So hat man einfach mehr Chancen, als wenn jemand bei der Jugendanwaltschaft ist und dann erst eingesetzt wird, wenn etwas passiert ist» Lehmann.*

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schulsozialarbeit auf einige gewaltfördernde Faktoren Einfluss nehmen kann. Präventiv werden Themen wie Rolleninhalte, Umgang miteinander, Stärkung des Selbstwertgefühls/des Selbstvertrauens usw. bearbeitet, welche sich auf die Sozialkompetenzen und das Sozialverhalten auswirken. Um allerdings nicht bloss Symptombekämpfung zu betreiben, müsste sich die Gesellschaft ihrer eigenen gewalttätigen und gewaltfördernden Strukturen bewusst werden und sie zu vermindern suchen. So würde mit der Problematik ganzheitlich umgegangen.

Im nächsten Unterkapitel (4.3.7) wird ersichtlich, dass dadurch die Gefahr verkleinert wird, dass die Jugendlichen in auswegslose Situationen gelangen.

¹⁷ Die genauen Unterlagen zum Projekt befinden sich im Anhang.

4.3.7 Methoden

Durch die Fragebögen wurde uns klar, dass jedes Schulsozialarbeits-Projekt unterschiedliche methodische Ansätze einsetzt, um der Situation an der Schule gerecht zu werden. So zeigte sich, dass es wichtig ist, welche Zielsetzung hinter dem Projekt steht, welche Altersgruppe betreut wird und wieviele Stellenprozente die Stelle umfasst. Aus diesem Grund versuchten wir, einige dieser unterschiedlichen Methoden, die unter 4.2, Frage 6 des Fragebogens aufgeführt sind, in den vertieften Interviews näher zu beleuchten.

Wir unterteilen die Ansätze in Einzelfallhilfe, Gruppenintervention und -prävention, Klassenintervention und -prävention und Projektarbeit.

4.3.7.1 Einzelfallhilfe

Die Einzelfallhilfe ist ein klassisches Arbeitsgebiet der Sozialarbeit, welche an den Schulen am häufigsten angewandt wird. Meistens kommt der Kontakt zu den Schülern durch die Lehrkräfte zustande. In der Regel versuchen die Schulsozialarbeiterinnen je nach Situation sowohl die Lehrkräfte als auch die Eltern miteinzubeziehen.

«Ich würde sagen, in der Einzelfallhilfe, wenn ein Schüler ausgeflippt ist oder so, fängt es immer damit an, dass es einen Beratungskontakt gibt, in dem die Situation des Schülers angeschaut wird.»

Wenn ich auf den Schüler zugehe und sage: «Du hast ein Gewaltproblem», dann habe ich als Berater schon verloren. Weil ich habe dann ein Problem, weil ich mit ihm irgend etwas besprechen will oder aktiv sein will oder sonst irgend etwas. Der Schüler wird auch nicht von selber kommen und sagen «Ich habe ein Gewaltproblem». D.h. irgend jemand muss die Verantwortung übernehmen und zwar derjenige, den es stört. Und in dem Fall sind dies vielleicht die Lehrer oder andere Schüler.»

Ich schildere hier wie ich vorgehe: Die Lehrer sind für mich die Ansprechpartner, also die Lehrer problematisieren dies (das auffällige Schülerverhalten). Ein Lehrer kommt und teilt mit, «der Schüler soundso ist absolut daneben, er schlägt andere, erpresst sie oder sonst irgend etwas». Dann lasse ich mir das vom Lehrer schildern und sage, dass es wahnsinnig wichtig wäre, dass ich den Schüler kennenlerne. Und da der

Schüler nicht in dieser Form den Erstkontakt freiwillig aufnimmt, gebe ich dem Lehrer den Auftrag, oder gebe ihn ihm zurück, er soll den Schüler zu mir bringen und ihm vorher sagen, was eigentlich das Thema sei. Dann nehme ich den Schüler in Empfang und frage, was für ihn das Thema sei. Wir kommen dann miteinander ins Gespräch. In diesem Gespräch mache ich dem Schüler auch klar, dass er nicht mit mir zusammenarbeiten muss, aber dass er ein Sozialverhalten gezeigt hat, das Konsequenzen hat. Und die erste ist, dass er jetzt bei mir sitzt; der Kontakt ist geschaffen worden. Ich schildere ihm, was für Möglichkeiten es jetzt für ihn gibt. Eine Verhaltensänderung ist nötig, sonst läuft der Verfahrensweg der Schule ab. Bei diesen Gesprächen kommt meistens: «Ich bin ja nicht der einzige. Ich habe mich ja bloss gewehrt und die Situation ist die und die». Dann fange ich an und frage: «Willst du etwas ändern?» und dann sagt er dies oder jenes - meistens zu viel und dann muss man diese (gewünschten Veränderungsvorschläge) wieder hinunterschrauben. Dann sag ich: «Wir treffen uns nochmals mit dem Lehrer und du sagst ihm, was du machen willst und dies machen wir dann» Götzmann.

Einzelfallhilfe wird von allen interviewten SchulsozialarbeiterInnen angewendet.

Es gibt Kinder und Jugendliche, die schon durch andere Institutionen betreut werden und durch einen Vorfall an der Schule zur SchulsozialarbeiterIn weitergeleitet werden. In diesem Moment kann die Schulsozialarbeit das Case Management übernehmen. «Meist ist es so, wenn ich einen Fall erhalte, checke ich zuerst ab, wer bereits involviert ist. In Zürich gibt es ja so viele Stellen. Wenn ich merke, es sind viele Stellen involviert, und sie haben nicht viel Kontakt miteinander oder er ist Jahre her, dann veranstalten wir oft zuerst eine HelferInnenkonferenz, bei der meistens ich zu Beginn die Leute zusammenführe. Dort wird dann besprochen, wer fallführend ist, wer was bereits getan hat und wer in Zukunft welche Aufgaben übernimmt» Lehmann.

Eine Schulsozialarbeiterin schliesst nach den Einzelgesprächen Verträge ab, um am Verhalten der SchülerInnen Veränderungen zu erzielen: *«Wir haben versucht, die Verträge positiv zu formulieren. So zu formulieren, dass es nicht mehr so negativ besetzt ist. Zum Beispiel «Ich gebe mir Mühe», «Ich versuche die Aufgaben zu lösen, die mir gestellt werden». Kinder und Lehrer und ev. Eltern und Schulpflege unterschreiben den Vertrag, so dass ein gegenseitiges Abkommen entsteht. Man kann nicht mit den gleichen Kindern zehnmal einen Vertrag abschliessen, das läuft sich zu*

Tode. Jeder muss sich verpflichten für eine Aufgabe, z.B.:«Ich mach das». Wir haben gute Erfahrungen mit Verträgen gemacht» Rimann.

In der Einzelfallhilfe werden aber auch die Eltern miteinbezogen. Wenn Gewalt im Spiel ist, kann es oft zu Gesprächen mit den Familien der Täter sowie des Opfers kommen.

«Ich arbeite mit den „Täter“-Familien einerseits und mit denen der Opfer andererseits. Einmal entstanden auch da massive Aggressionen gegeneinander. Da habe ich beide Familien zusammengenommen und wir sind Fragestellungen nachgegangen, wo welche Verletzungen ausgelöst wurden.

Mit dem Opfer arbeite ich am eigenen Verhalten, um aus der Opferrolle herauszufinden. Mit dem „Täter“ versuche ich zu eruieren, wo die abregierten Aggressionen herrühren und wie diesen anders Gehör verschafft werden könnte» Zimmermann.

4.3.7.2 Gruppenarbeit (präventiv und interventiv)

Neben der klassischen Einzelfallhilfe und Klassenarbeit wird vermehrt mit Gruppen zu spezifischen sozialen Problematiken gearbeitet, bei denen die Intervention einen stark präventiven Charakter aufweist. Die Arbeit mit Gruppen wird von den meisten SchulsozialarbeiterInnen während der Schulzeit durchgeführt: *«Also es ist ein schulisches Thema. Auch da gibt es wieder Unterschiede, aber im Allgemeinen wenn es möglich ist, während der Unterrichtszeit. Denn wenn es in der Freizeit stattfindet, dann hat es für die Schüler einen strafenden - und somit fallbezogenen – Charakter» Götzmann.*

Die Arbeit mit Gruppen wurde in vielen Gesprächen als sehr wertvoll erachtet. Leider gibt es Projekte, die noch keine Zeit finden, mit Gruppen oder ganzen Klassen zu gewalt- und/oder geschlechtsspezifischen Themen zu arbeiten. Untenstehend führen wir ein Beispiel an, wie solche gruppenspezifische Arbeiten aussehen können. Danach werden einzelne Varianten von Gruppenarbeit vorgestellt.

«Ich schaue mit dem Lehrer oder mit dem Schüler, dies ist von Fall zu Fall unterschiedlich, dass wir die ganze Gruppe, die ganze Bubengruppe meistens, wenn es um Schlägereien geht, zu einem gemeinsamen Termin zu bekommen. D.h. ich werde mit der Gruppe weiterarbeiten. Ich mach dann mit einem Kollegen (anderer Schulso-

zialarbeiter) zusammen zwei bis drei 1 1/2 stündige Sitzungen mit diesen Buben. Wir besprechen dann: «Wie ist ein Mann?» «Was für Gewalterfahrungen habt ihr?» «Wie geht es euch hier?» Das Ziel der ganzen Sache ist, dass die Schüler anfangen, ihre eigene Rolle zu überdenken. Wir bearbeiten solche Sachen in einem Prozess und da kommen sehr wichtige Themen wie Normen, die sozialen Rollen in der Gruppe und die Werte, die die Gruppe vertritt, zur Sprache. Mein Ansatz ist, dass ich schaue, dass ich das Gespräch zwischen den Jugendlichen in Gang bringe und eigentlich nur noch steuernd dabei bin. Nachdem wir das gemacht haben, auch das ist von Fall zu Fall verschieden, aber wir lassen sicher 14 Tage dazwischen, treffen wir uns wieder. Wenn wir dann das Gefühl haben, dass in dieser Gruppe gar nicht so viel entstanden ist und wir in der ersten Sitzung das Ziel nicht erreicht haben, dann schildern ich und mein Partner am Anfang (der zweiten Sitzung) erst einmal ganz offen unsere Eindrücke. Wir unterhalten uns und die Jugendlichen sind dabei. Wir schauen, dass sie unsere klare Haltung gegenüber ihrer (bspw.) Gewalttätigkeit mitbekommen. Und dann fangen wir wieder an: «Wie geht es dir, was denkst du darüber?» Wir entwickeln das in einem geschlechtsspezifischen Rahmen, in einem Gruppenprozess. Es ist nicht unser Ziel, den Vorfall bezüglich schuldig/unschuldig anzuschauen. Sondern nur, das Nachdenken der Jugendlichen über ihre eigene Rolle, über ihre eigene Situation anzuregen und den andern ein Stück weit besser zu verstehen. Der Fokus: weg vom Problem, hin zum Sozialverhalten. Um mit solchen Gruppen etwas zu machen, ist es auch wichtig zu sehen, dass in diesen Schulen teilweise über 50 % ausländische Jugendliche mit ganz anderer Herkunft, mit anderen Vorstellungen und Erfahrungen in dieser Klasse drin sind. So wird in diesen Sitzungen auch „Nationalität“ zum Thema» Götzmann.

- **Mädchen- und Jungenarbeit**

«Ich finde Buben- und Mädchenarbeit wichtig. Buben und Mädchen stärken, wo sie jetzt sind. (...) Was ist denn ein richtiger Knabe in der Mittelstufe? Ein Punkt, wo ich das Gefühl habe, da könnte man in der Schule mehr machen» Rimann.

Mädchen- und Bubenarbeit wird wie die Statistik des Fragebogens unter Punkt 4.2, Frage 8, zeigt, als wichtig erachtet. Trotzdem ist die Situation die, dass bei den meisten Projekten entweder ein Mann oder eine Frau tätig ist. Was dazu führt, dass Mädchenarbeit von Männern gemacht wird und umgekehrt, obwohl die Literatur besagt, dass es sinnvoller wäre, wenn Frauen Mädchenarbeit machen würden und

Männer Jungenarbeit. So kommt es, dass in einigen Schulsozialarbeitsprojekten nur Gruppen für ein Geschlecht angeboten werden.

«Ich denke, dass ich letztlich das Frau-Sein nicht ganz nachvollziehen kann und das ist der Punkt. Wenn die (Buben) etwas lernen wollen, wie man sich als Mann verhalten kann, dann können sie das bei einer Frau nicht abschauen. Und umgekehrt» Hartmann.

«Im Schulhaus selber machen wir Mädchenarbeit. Wir haben begonnen mit einem Mädchen-Power-Kurs, welchen Wen-Do-Frauen angeboten haben. Das hat sich nicht bewährt, denn wir haben den Kurs in der Unterstufe durchgeführt, mit allen Mädchen des Schulhauses. Die LehrerInnen arbeiteten währenddessen mit den Knaben. Das Konzept wäre schon gut gewesen, aber die Anbieterinnen wollten die LehrerInnen nicht einbeziehen und in diesem Alter ist die Lehrerin als Vertrauensperson total wichtig. Und alle Angebote, welche im Schulhaus bis jetzt gelaufen sind, und wo die LehrerInnen nicht einbezogen wurden, haben sich nicht bewährt. Die Kinder werden oft ausfällig und flippen aus, so dass es nicht funktioniert hat. Wir fanden aber die Mädchenkurse wichtig und änderten das Konzept: Ich habe mit zwei Lehrerinnen zusammen jede Woche eine Mädchenstunde durchgeführt. Da haben wir nach den sieben Präventionsschritten (siehe «Verzeichnis empfohlener Materialien», Huser-Studer Joëlle, «Grenzen»), - die auch für sexuelle Übergriffe gelten - mit den Mädchen gearbeitet.

Gerade die Mädchenarbeit ist total „lässig“, die ist irgendwo der „Zucker“ in meiner Arbeit. Die Mädchen kommen total gerne, sie sind völlig begeistert und man sieht sofort eine direkte Auswirkung: Es ging darum, wie sie in gemischtgeschlechtlichen Gruppen reagieren und wie in Mädchengruppen. Es kommt ein viel grösseres Bewusstsein auf. Eine sagte: «Jetzt haben wir ¾ Stunden geredet - nur wir Mädchen!». Sie beginnen, sich mehr zu wehren gegen die Knaben, lassen sich nicht mehr so von ihnen ausnehmen und sie kommen, wenn etwas ist. Also, sie haben eine Ansprechperson, zu der sie Vertrauen haben. Wenn sie von den Jungs angegrapscht werden oder etwas ist, kommen sie vorbei. Und sie schliessen sich zusammen. In einigen Klassen war es dann wirklich so, dass sie begonnen haben, die Freizeit miteinander zu verbringen, z.B. zusammen in den Mädchentreff zu gehen. Und sie helfen einander in direkten Auseinandersetzungen. Wenn eine von einem Knaben ge-

foppt wurde, gingen andere Mädchen hin und nahmen den Jungen in den Clinch. Also, man muss dranbleiben, es nutzt nichts, einfach einige Stunden zu machen und dann wieder aufzuhören.

Die Bubenarbeit ist Timmy's Gebiet. Wir haben aber dafür geschaut, dass wir den Abschluss zusammen gemacht haben, d.h. die Mädchen haben etwas für die Jungs vorbereitet und umgekehrt, damit die Klasse wieder zusammenkommt. Das war in dieser Klasse ein schöner Abschluss. Bei den Jungs geht es einfach oft um andere Themen, mehr um Prestige, „Schlegeln“, Freizeit, Fussball, Gruppen. Ich denke, es ist für beide Geschlechter gut, da beide unabhängig voneinander über ihre Interessen und aktuellen Anliegen reden können.

Plus: Die einzelnen Gruppen erzählen sich viel mehr. Bei den Mädchen gab es oft, dass sie etwas erzählten mit dem Zusatz, das hätten sie noch nie jemandem anvertraut und die Knaben oder die Eltern dürften das ja nicht erfahren. Und wenn die eine so etwas erzählte, folgten andere. Es entstand wie eine Vertrauensgruppe unter den Mädchen und es hat einfach Spass gemacht» Lehmann.

- **Troublemaker-Gruppen**

«Wir arbeiten immer öfter mit Gruppen. Bei den Jugendsekretariaten, bei der Jugendanwaltschaft, da wird immer mit Einzelnen gearbeitet. Wir bieten hier im Schulhaus viel Einzelfallhilfe an, aber es laufen auch verschiedene Gruppen. Wir haben zwei Troublemaker-Gruppen, in denen es v.a. um Gewalt und disziplinarische Dinge geht.

Die Troublemaker-Gruppe ist daraus entstanden, dass wir bemerkt haben, wenn wir Gewalt im Schulhaus haben, sind immer wieder dieselben Kinder darin verwickelt. Wir haben uns auf die Täter konzentriert - mit den Opfern arbeiten wir ja sowieso. Mit den Opfern zu arbeiten ist viel einfacher, aber wir haben gefunden, irgendwo muss man ja auch mit den Tätern etwas machen. Dort haben wir Timmy einbezogen und haben im Schulhaus gesammelt: Welche Kinder sind immer wieder in solche Vorfälle verwickelt? Und diese Kinder kannten alle - nicht nur in der Klasse, sondern im ganzen Schulhaus.

Eine Gruppe war diejenige der Kinder, welche bereits Gangerfahrung haben, welche sich bereits etwas auf diesem Gleis befinden, die andere Gruppe umfasst diejenigen

Kinder, welche oft in Schlägereien verwickelt, aber noch nicht in Gangs organisiert sind. Wir haben also eine interventive und eine präventive Gruppe gebildet und Timmy Myers arbeitet einmal die Woche 1-2 Stunden mit diesen Kindern - während der Schulzeit. Die Kinder kommen dafür aus ihren jeweiligen Klassen zusammen» Lehmann.

- **Peacemaker-Gruppe**

«Die Peacemaker-Ausbildung ist eigentlich im Schulhaus Kern - unserem Nachbarschulhaus, mit welchem wir den Pausenplatz teilen - entstanden. Dort wurde eine Projektwoche zum Thema «Gewalt und Frieden» veranstaltet und in dieser Projektwoche wurde Ron Halbright einbezogen, welcher aus jeder Klasse 2-3 Peacemaker (Friedensstifter) ausgebildet hat, während je 1 ½ Tagen. Diese können auf dem Pausenplatz bei Streitereien eingreifen oder Hilfe holen» Lehmann.

Die Kinder in der Peacemaker- und in der Troublemaker-Gruppe nehmen keine Sonderstellung ein: *«Im Schulhaus ist es allgemein üblich, dass viele Kinder einzeln arbeiten. Z. B. bei Aufgabenhilfe, Teamteaching, Deutsch für Fremdsprachige, Förderunterricht oder Kleingruppen, der eine geht in die Therapie, der andere in die Kriegstraumatisiertengruppe usw. Es ist also nichts Neues - ich denke, das hat einen Einfluss auf die Einstellung der Kinder. Bei der Peacemaker-Gruppe war das anfangs ein heisses Thema. Die Kinder konnten sich selber bewerben, die Klasse hat sie gewählt und die Lehrkraft verfügte über einen Stichentscheid. Dort war am Anfang ein Sonderstatus vorhanden, welcher sich aber nach zwei bis drei Wochen verflüchtigt hat» Lehmann.*

Oft bleibt die Frage, ob bei diesen Gruppenarbeiten der Lehrer dabei sein sollte. Auch in diesem Punkt herrschen unterschiedliche Meinungen. Einige wollen die Lehrkraft dabei haben, damit die Intervention nachhaltigeren Charakter aufweist und das Thema weitergetragen wird, andere sind der Meinung, dass die Gruppe nicht der Schulsituation entsprechen soll und durch die Abwesenheit der Lehrkraft persönlichere Gespräche möglich sind.

«Was in diesen Gruppen von den Schülern an "Persönlichem" kommt, ist für sie oftmals auch belastend. D.h. der Gruppenprozess animiert auch ein Stück weit dazu, von sich zu erzählen. Es ist gut, dass kein Lehrer dabei ist, weil - ich erlebe das dann auch so zwei, drei Wochen nachher - da sind sie sehr distanziert. Ein halbes Jahr

danach sind sie sehr freundlich, dann ist es schon ein Stück weit verarbeitet. Ich denke, dass es problematisch wäre, wenn ein Lehrer solche Sachen macht, also so weit Sozialarbeit an der Schule betreibt. Weil, der Schüler kann ja nie unbeobachtet sein Verhalten verändern. Auch wenn er sich in der Gruppe etwas vorgenommen hat oder so, weil er wird ja dann (vom Lehrer) immer kontrolliert. Und ich bin ja zu weit weg zum Kontrollieren» Götzmann

4.3.7.3 Klassenarbeit (präventiv und interventiv)

«Wenn jemand in der Klasse leidet, z.B. ausgegrenzt wird, erachte ich es als wichtig, die Klasse in den Lösungsprozess miteinzubeziehen. Voraussetzung dafür ist aber in jedem Fall die Bereitschaft des Schülers oder der Schülerin, diesen Schritt zu wagen. Dies ist erst möglich, wenn Vertrauen gewachsen ist.

Häufig steige ich damit ein, dass der Betroffene einen Brief an die Klasse schreibt. Dort beschreibt er - oft mit meiner Hilfe oder derjenigen der Lehrkraft, wie es ihm geht, was ihn beschäftigt, welche Ängste er hat. Das braucht schon einmal sehr viel Mut. Ich finde es wichtig, dass die Schüler sich vor einer Thematisierung in der Klasse damit auseinandersetzen, was ihnen Mühe macht in der Klasse oder wovor sie Angst haben. Es ist ja vielfach so, dass viele in einer Klasse gar nicht bemerken, dass es jemandem nicht gut geht, vielleicht am Rande, aber nicht wenige SchülerInnen haben Angst, in der Klasse Schwächen oder Gefühle zu zeigen.

Oft sind es nur wenige Schüler, die sich gegen einen bestimmten Mitschüler oder eine Mitschülerin aggressiv verhalten, die meisten verhalten sich passiv und mischen sich lieber nicht ein. Wenn man sie fragt, weshalb sie nichts sagen, sagen sie oft: «Aus Angst, dass ich selber an die Kasse komme».

Ich gehe in die Klassen, finde es dabei aber wichtig, dass die Lehrkraft dabei ist. Ich komme als Aussenstehender. Wenn ich ankomme und 3-4 Einheiten gestalte, je ½ Tag, 3 Stunden, 2 Stunden, dann kann das schon etwas auslösen, aber ich denke, es ist ganz wichtig, dass es auch weitergetragen wird, dass der Lehrer bereit ist, daran weiterzuarbeiten, mich vielleicht später wieder reinholt, man zusammensitzt und schaut: wie hat sich das entwickelt?

Für mich steht und fällt das Ganze mit der Haltung, die der Lehrer, einnimmt, wie er vermittelt, wie man miteinander umgeht, wie er Grenzen setzt. Wieviel Energie er auch hat, um Grenzen zu setzen. Er kann ja auch wegschauen, wenn er das Gefühl hat: «Jetzt mag ich nicht!»... Es ist auch aufwendig, die LehrerInnen müssen schon den ganzen Schulstoff durchbringen und haben schon genug zu tun damit» Zimmermann.

«Ein Stück weit ist das Ziel, einen Klassenverband, eine Peergroup zu stärken. Wenn ich klassenübergreifend arbeite, noch aus anderen Klassen Jugendliche hinzunehmen - was manchmal auch der Wunsch der Lehrer oder auch der Schüler ist - entsteht die Situation, dass der Fall wieder zum Problem wird: «Der soundso oder der andere ist ja dort auch dabei gewesen...». Aber wir wollen ja über das Thema «wie geht man miteinander um» reden. Und das ist egal, ob jetzt der aus einer anderen Klasse, der genau so ist, dabei ist oder nicht. Wenn der Lehrer bereit ist oder auch an die Situation kommt, dass er etwas ändern muss, dann sitzt man halt (auch) mit dieser Gruppe zusammen» Götzmann.

Aus sozialpsychologischen Studien ist bekannt, wie Individuen und Gruppen mit Unliebsamem, Unerfreulichem, Ängstigendem und Beschämendem oftmals umgehen: Das als gefährlich Erlebte innerhalb der eigenen Person oder Gruppe wird vom (idealen) Selbstbild ferngehalten, abgespalten, auf andere projiziert. Und um der Auseinandersetzung zu entgehen, wird Unrecht (...) in rationale Argumente gekleidet, individualisiert, verharmlost und heruntergespielt (so etwa Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten, 1997:139).

Präventive Arbeit mit Klassen stellt hohe Anforderungen an die jeweiligen SchulsozialarbeiterInnen. Die Inhalte der Arbeit müssen dem jeweiligen Entwicklungsstand der SchülerInnen angepasst werden. Zudem muss die Prävention/Intervention die SchülerInnen ansprechen, damit sie bereit sind, in die Beziehungsarbeit einzusteigen und ein Klima der Vertrautheit entstehen kann. *«Das ist etwas ganz Schwieriges, da muss ich ehrlich sagen, dass ich manchmal auch anstehe. Vertrautheit ist wahnsinnig wichtig, deshalb ist es mir auch wichtig, dass der Lehrer dabei ist. Ich versuche aber auch, Vertrauen zu schaffen, indem ich bei Schulhausaktivitäten, Festen und Lagern dabei bin, man mich kennt und so vielleicht weniger Schwellenangst hat. Ich denke aber, bei einer Intervention gelingt es mir lange nicht bei allen SchülerInnen,*

innerhalb der kurzen Zeit einen Rahmen zu schaffen, in dem sie diese Angst nicht verspüren. Leider können sich meist nur einige äussern und die andern nicht. Vielleicht ist es auch eine zu hohe Erwartung, wenn man denkt, es müsste schlussendlich allen gelingen. Ich denke, es macht schon Sinn, einfach einmal das Bewusstsein hineinzubringen: «Man kann darüber sprechen». Was ich häufig versuche, sind anonyme Möglichkeiten, sich zu äussern, z.B. einen Briefkasten durch den man der Klasse Sorgen und Nöte mitteilen kann, ein Tagebuch oder ein Brief, der anonym an die Klasse verfasst wird und dann vorgelesen wird. Häufig wird einzelnen Schülern und Schülerinnen dadurch erst bewusst, dass sich jemand in der Klasse nicht wohl fühlt. Ein solcher Brief löst meist Betroffenheit aus: «Das haben wir so nicht gewusst». So können Ängste besser geäussert werden. Dies ist aber für einzelne Schüler bei aller Behutsamkeit nicht möglich, deshalb beginne ich nach Möglichkeit früher, präventiv. Da beginne ich oft spielerisch den Umgang miteinander und mit Konflikten einzuüben.

In der Prävention gibt es viele Ebenen. Ein für mich ganz wichtiger Faktor ist die Schulhauskultur. Dass die Lehrerinnen und Lehrer mit einem Rahmen arbeiten können, in dem Aggression Platz hat und wo diese auch geäussert werden darf. Wenn in einer Klasse alle angstfrei ihre Gefühle äussern können, leidet vermutlich niemand massiv, denn dann ist meist eine gute Gesprächskultur vorhanden. Da erlebe ich grosse Unterschiede von Lehrperson zu Lehrperson. Ich denke, wenn man die SchülerInnen an eine Haltung heranführen kann, dass in schwierigen Situationen das Gespräch miteinander gesucht wird, erreicht man im Laufe der Zeit eine Gesprächskultur, die im Umgang miteinander sehr wertvoll ist» Zimmermann.

Zimmermann hat speziell zum Thema Gewalt und Aggression vier Unterrichtseinheiten erarbeitet, welche wir nachfolgend kurz vorstellen möchten. Er lässt sich für die Arbeit mit Gewalt von folgenden Thesen leiten:

- *Wir können auf Aggression und Gewalt nicht Nicht-reagieren.*
- *Wer bei Aggression in der Schule nur auf den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin schaut, wird diese Form der Aggression nicht genügend verstehen können.*

- *Gewalt zu ignorieren heisst letztlich, sie zu akzeptieren und sie dadurch vermehrt zu ermöglichen*
- *Sündenbocktheorien sind einseitig, ungerecht und meist falsch.*
- *Aggression ist ein Problem aller Beteiligten. Nur ein gemeinsames Vorgehen ist erfolgsversprechend.*

In der Arbeit mit Klassen stehen für ihn daher folgende Themenschwerpunkte im Zentrum:

1. *Auseinandersetzung mit eigenen aggressiven Anteilen*
2. *Die Bedeutung der Gruppe bezüglich aggressivem Handeln*
3. *Konfliktlösungsstrategien*
4. *Auseinandersetzung mit Werten und Werthaltungen*

«Unter dem Thema "Heisser Stoff Aggression", setzen sich die SchülerInnen zunächst mit den eigenen aggressiven Anteilen und ihrem Umgang damit auseinander. Beim zweiten Mal eruieren die SchülerInnen die momentane Befindlichkeit der Klasse und werden sich mit Hilfe eines Rollenspiels der Bedeutung der Gruppenzugehörigkeit und deren Auswirkung auf aggressive Handlungen bewusst. In der nächsten Einheit werden in einem Forumtheater Konfliktlösungen erarbeitet, wobei den SchülerInnen deutlich gemacht werden soll, dass sich nur etwas ändert, wenn sie selbst eingreifen, dass alle an der Lösung beteiligt sein sollen und dass gemeinsame Lösungen möglich sind, auch wenn Ängste im Spiel sind. Beim vierten Treffen sollen sich die SchülerInnen in spielerischer Weise über ihre persönlichen Werte bezogen auf die Klassengemeinschaft und das Zusammenleben in der Klasse bewusst werden» Zimmermann

Alle diese Einheiten sind von Zimmermann mit einem genauen Beschrieb von Zielsetzung und Mittel versehen. „Heisser Stoff Aggression“ stellt unserer Meinung nach ein sehr nützliches Arbeitspapier dar.

Zimmermann hat weiter ein Papier erarbeitet, welches beschreibt, wie Konflikte über verschiedene Einstiege mit Klassen spielerisch aufgegriffen und thematisiert werden können. Wir sind überzeugt, dass weitere solche Arbeitsmaterialien bestehen und

denken, dass ein Austausch der Schulsozialarbeitsprojekte eine Vielfalt derselben zutage fördern würde.

“Konflikte durch Kommunikation verstehen bedeutet weniger strafen und mehr ganzheitliches Lernen. Werden Konflikte auf diese Weise angegangen, erübrigen sich oft Sanktionen. Natürlich werden nicht nach dem ersten Gespräch alle Meinungsverschiedenheiten aus dem Weg geräumt sein. Schüler und Schülerinnen können so jedoch erfahren, dass sie mit ihren Anliegen und Bedürfnissen ernst genommen werden. Sie lernen aber auch, Mitverantwortung für einen konstruktiven Lösungsprozess zu tragen. Konfliktlösung im Gespräch benötigt Zeit. Gesamthaft kann davon ausgegangen werden, dass sie mehr Zeit als disziplinarische Massnahmen verschlingt. Wenn man jedoch die verbalen Fortschritte, die Förderung der Selbstkompetenz und den Aufbau eines sozial partnerschaftlichen Verstehens und Verhaltens in den Vordergrund der Überlegungen stellt, ergibt sich ein gewaltiger Zeitgewinn und ein enormer Lerneffekt, der im Rahmen von Konfliktlösungs-Diskussionen erzielt wird.

Damit wird der Forderung des neuen Rahmenlehrplanes kommunikativ nachgelebt: Unterricht soll die Selbst-, die Sozial-, und die Sachkompetenz der Lernenden aufbauen und stärken» Zimmermann.

4.3.7.4 Projektarbeit

In Projekten geht es vielfach darum, mit einer Klasse oder mehreren Klassen gemeinsam etwas zu schaffen oder zu erarbeiten. Dies können Aktionstage oder Themenwochen sein, bei welchen die SchülerInnen mitentscheiden und/oder mitgestalten können. Klassenübergreifende Projektarbeit verringert die Anonymität in einer Schule und fördert die Beziehungen untereinander. *«Jetzt haben wir den Pausenplatz neu gestaltet, (...) verschiedene Zonen gestaltet, ruhige Zonen, Zonen zum „Rammeln“, Zonen zum Essen, ein Sitzplatz hinter dem Schulhaus, aufgezeichnete Fangspiele am Boden (...).*

Die Kinder sind bei der Bepflanzung und Gestaltung der Zonen miteinbezogen worden. Jede Klasse hat etwas gemacht, das zum Ganzen beigetragen hat» Rimann.

5. Schlussfolgerungen

Nachdem nun ein Überblick über theoretische Grundlagen und über die Arbeit der Praxis geschaffen wurden, ziehen wir aus der Synthese dieser beiden Teile die Schlussfolgerungen. Dazu diskutieren wir die drei Leitfragen, welche wir uns zu Beginn der Arbeit gestellt haben und welche unter 1.2 erstmals aufgeführt werden und gehen kurz auf 16 zentrale Punkte ein, welche kursiv hervorgehoben sind. Danach geben wir Empfehlungen der SchulsozialarbeiterInnen an neue Schulsozialarbeits-Projekte, an NeueinsteigerInnen in die Arbeit an Schulen sowie weitere interessierte Kreise weiter.

5.1. Allgemeine Erkenntnisse

***Es kann keine zahlenmässige Zunahme der
Gewaltdelikte bei Kindern und Jugendlichen festgestellt werden.***

Anhand unseres Literaturteils können wir darauf hinweisen, dass aufgrund der Statistiken und nach Meinung der Fachleute keine zahlenmässige Zunahme der Gewaltdelikte bei Jugendlichen in den letzten Jahren festgestellt werden kann, obwohl dies die Medien suggerieren (2.2). Aufgrund unserer Untersuchung sehen wir diese Annahme insofern bestätigt, als dass die Gewaltproblematik an Schulen nur von vier SozialarbeiterInnen als Einsetzungsgrund der Schulsozialarbeit genannt wurde. Zudem beurteilte die Mehrheit der PraktikerInnen die Gewaltproblematik an ihrer Schule als nicht überdurchschnittlich präsent.

Die Gewaltproblematik darf nicht losgelöst von gesellschaftlichen und familiären Fragen betrachtet werden – die Schule ist ein Spiegel gesellschaftlicher Realitäten

Im Laufe dieser Arbeit zeigte sich, dass die Problematik nicht losgelöst von gesellschaftlichen und familiären Fragen betrachtet werden kann - die Schule spiegelt die Realität wider (2.8.1). Das heisst, das Thema müsste ganzheitlich und gesamtgesellschaftlich diskutiert und angegangen werden. Schulen und SchulsozialarbeiterInnen können einen Beitrag zur Thematisierung der Problematik leisten, können jedoch viele Faktoren nicht beeinflussen oder aus der Welt schaffen.

Die Schulsozialarbeit sollte nicht als Troubleshooter für Problemschüler missbraucht werden.

Die Arbeit der Schulsozialarbeit darf nicht darauf hinauslaufen, dass sie von Schule und/oder Gesellschaft als Troubleshooter oder „Reparaturbetrieb“ für ProblemschülerInnen eingesetzt und missbraucht wird. Hier sollte darauf geachtet werden, dass die Schule nicht einfach die Erwartungen, welche die Gesellschaft an sie richtet, an die Schulsozialarbeit weiterdelegiert und diese dann alleine für die Funktionsfähigkeit der Jugendlichen im System zuständig ist. Die von uns befragten SchulsozialarbeiterInnen fühlen sich zwar nicht oder nicht stark in diese Rolle gedrängt, sie sehen jedoch diese Gefahr.

5.2 Was kann die Schulsozialarbeit in bezug auf Gewalt leisten?

Die Schulsozialarbeit ist noch nicht genug lange im Einsatz, als dass ganz spezifische Herangehensweisen ans Gewaltthema in ausreichender Menge ausgemacht

und analysiert werden könnten. Allerdings kann ein Bild der momentanen Situation vermittelt und eine Präventionsstrategie herausgearbeitet werden, welche sich in verschiedenen Bereichen bewährt.

***Die Schulsozialarbeit kann bedingt, meist indirekt,
Einfluss auf gewaltfördernde Faktoren nehmen.***

Die Literatur benennt diverse Faktoren, welche bei kumuliertem Auftreten als gewaltfördernd bezeichnet werden können (2.7). Die SchulsozialarbeiterInnen nennen davon v.a. die Leistungsgesellschaft, welche bei den Jugendlichen starke Unsicherheiten schafft, familiäre Einflüsse, Orientierungslosigkeit in der Gesellschaft wie auch fehlende Bewegungsräume. Auf diese Faktoren hat die Schulsozialarbeit nur wenig bis keinen Einfluss.

Die SchulsozialarbeiterInnen nennen in Schulen entstehende gewaltfördernde Faktoren, wie z.B. LehrerIn-SchülerIn Beziehung, schlagende Lehrkräfte, Leistungs- und Notendruck, Klassengrösse. Auf gewisse schulinterne Faktoren können sie Einfluss nehmen - allerdings nur, wenn sie einem sozialarbeiterischen Ziel entsprechen. So kann sie beispielsweise Einfluss auf Konflikte zwischen LehrerIn und SchülerIn ausüben, indem sie die beteiligten Parteien in einen Prozess einbindet und diese miteinander in Beziehung treten. Leistungsdruck oder Klassengrösse kann sie hingegen in der Regel nicht verändern.

Durch die Schulsozialarbeit können Probleme von SchülerInnen schneller erfasst, thematisiert und angegangen werden.

Durch die Anwesenheit eines Sozialarbeiters / einer Sozialarbeiterin an der Schule wird ein niederschwelliges Angebot sowohl für SchülerInnen als auch bedingt für LehrerInnen geschaffen. Die SchülerInnen haben die Möglichkeit, sich bei Problemen direkt an die/den SchulsozialarbeiterIn zu wenden. Die Praxis hat jedoch gezeigt, dass dies eher selten vorkommt und erst dann, wenn schon eine Beziehung zum/zur SozialarbeiterIn besteht. Die meisten SchülerInnen werden von den Lehrkräften vermittelt.

Die Schulsozialarbeit stellt sich auch den Lehrkräften formell oder auch nur informell als Ansprechperson zur Verfügung. Wird dieses Angebot genutzt, kann gemeinsam, interdisziplinär nach Lösungen gesucht und das Problem angegangen werden. Sich an eine Fachperson an der Schule zu wenden, braucht für die LehrerInnen wohl deutlich weniger Überwindung als beispielsweise an ein Jugendsekretariat.

Damit das Prinzip der Niederschwelligkeit jedoch funktioniert und die Probleme von SchülerInnen schneller angegangen werden können, muss zuerst eine Vertrauensbasis sowohl zu den Lehrkräften als auch zu den SchülerInnen aufgebaut werden.

Die Schulsozialarbeit erweitert die schulpädagogischen Möglichkeiten um die Methoden der Sozialarbeit.

Die Schulsozialarbeit bietet die Möglichkeit, mittels Einzelfallhilfe und Beratung direkt an der Schule Interventionen durchzuführen und, falls erforderlich, einen umfassenderen Hilfsprozess zu initiieren. Zudem kann sie, in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, das schulische, leistungsorientierte Lernen durch ein soziales Lernen ergänzen. Mittels sozialarbeiterischer Gruppen-, Klassen- und Projektarbeit werden alternative Lernfelder geschaffen.

Für die Schulsozialarbeit hat sich die Beziehungsarbeit als probates Werkzeug erwiesen, welches mit sozialarbeiterischen Mitteln und Methoden interventiv und präventiv eingesetzt wird.

Es hat sich gezeigt, dass die unter (2.9) beschriebenen Interventions- und Präventionsstrategien in den befragten Schulhäusern teilweise mit Erfolg angewendet werden. Auf die einzelnen Methoden der Praxis und deren Auswirkungen gehen wir unter 4.3.7 genauer ein. Fast alle diese Methoden beinhalten als Ziel Beziehungen zu schaffen und die Integration zu fördern. Die Beziehungsarbeit hat sich als zentrales Werkzeug erwiesen, welches mit sozialarbeiterischen Mitteln und Methoden interventiv und präventiv eingesetzt werden kann.

Obwohl die SchulsozialarbeiterInnen die selben Faktoren als gewaltverursachend bezeichnen wie die Literatur (2.7), gehen sie bei der Beziehungsarbeit nicht so sehr auf die Gründe der Gewalttätigkeit oder auf die einzelnen TäterInnen ein. Vielmehr versuchen sie, mit der ganzen Peer-Group Normen und Werte zu ermitteln und ressourcenorientiert zu arbeiten.

Die Schulsozialarbeit kann mit ihren sozialarbeiterischen Methoden effektive (Gewalt-) Präventionsarbeit leisten.

Die SchulsozialarbeiterInnen setzen sozialarbeiterische Methoden wie Gruppen- oder Projektarbeit ein (4.3.7). In solchen Gruppen oder Projekten werden Themen bearbeitet wie geschlechtsspezifisches Rollenverhalten, Umgang miteinander, Normen und Werte, Gruppen- und Schulhausregeln, Beziehungen, Stärken und Schwächen des Individuums usw. Aktivitäten dieser Art haben starken präventiven Charakter, denn sie schaffen Bewusstsein für die Realitäten und Wahrnehmungen der SchülerInnen, bewirken die Reflexion des eigenen Sozialverhaltens, wirken sich auf dieses wie auch die Sozialkompetenz (besonders bei Jugendlichen) positiv aus, bedeuten eine Stärkung der Persönlichkeit und des Selbstwertes der SchülerInnen und sie stärken die Beziehungsstruktur unter den SchülerInnen.

Die durch die Schulsozialarbeit geleistete präventive Arbeit ist generelle Präventionsarbeit und dient nicht ausschliesslich der Gewaltprävention. Sie zeigt auf, dass Alternativen zu destruktiven Verhaltensformen gegen aussen oder sich selbst (z.B. Sucht, Ess-Störungen oder depressives Verhalten) bestehen.

5.3. Welche Rahmenbedingungen sind aus Sicht der Schulsozialarbeit dienlich?

Wenn auch die noch relativ kleine Anzahl von Schulsozialarbeitsprojekten, die schon mindestens ein Jahr bestehen, empirisch nicht ausreicht, um die Erkenntnisse zu untermauern, so lässt sich doch ein Bild der aktuellen Situation aus Perspektive der SchulsozialarbeiterInnen zeichnen, welches Anspruch auf Relevanz erheben kann.

Eine einheitliche Schulhauskultur unterstützt SchulsozialarbeiterInnen und Lehrkräfte bei der Vermittlung von Werten.

Die Schule sollte über eine Schulhauskultur verfügen. Das Lehrerkollegium, die Schulleitung und die Schulsozialarbeit stellen sich hinter dieselben Normen und Werte und vertreten diese gegenüber den SchülerInnen sowie gegen aussen. In bezug auf Gewalt könnte dies z.B. heissen: «Wir tolerieren keine Gewalt», «Wir schreiten bei Gewalttaten ein...» (2.9.1).

Die an einem Schulsozialarbeits-Projekt beteiligten Parteien sollten sich der Bedeutung von strukturellen Aspekten wie Trägerschaft bewusst sein.

In unserer Untersuchung haben wir die strukturellen Aspekte nicht in den Vordergrund gestellt, da bereits Arbeiten zu diesem Thema geschrieben wurden. In den

Gesprächen wurden diese dennoch thematisiert (3.1.3; 4.3.2), da sie die Ausrichtung und Möglichkeiten der Schulsozialarbeit sowie die Arbeit der SozialarbeiterInnen beeinflussen. Aufgrund der Gespräche erachten wir die Form einer gemischten Trägerschaft oder einer öffentlichen Behörde als Träger als die Sinnvollste - vorausgesetzt, dass das Sozial- und/oder Jugenddepartement beteiligt ist und die fachliche Aufsicht respektive Führung der Schulsozialarbeit übernimmt.

In bezug auf das Organisationsmodell zeigten die Gespräche auf, dass entweder nach dem Kooperationsmodell gearbeitet wird oder von den SozialarbeiterInnen eine solche kooperative Form angestrebt und erwünscht wird.

Die Mehrheit des LehrerInnenkollegiums muss die Einsetzung der Schulsozialarbeit wünschen und zu einer Zusammenarbeit bereit sein.

Die Schulsozialarbeit kann nicht gegen den Willen der LehrerInnen eingesetzt werden. Denn für die SozialarbeiterInnen sind, wie in unter 4.3.5 ersichtlich wurde, die Beziehungen zur Lehrerschaft essentiell, um an die Klientel zu gelangen oder Klasseninterventionen / -prävention durchführen zu können. Das bedeutet in der Praxis, dass oft bis zu einem Jahr der Beziehungsarbeit mit dem Lehrkörper ansteht, bevor sie "richtig" zu arbeiten beginnen können. Die Beziehungen müssen vorsichtig aufgebaut werden, da die Lehrerschaft unterschiedlich offen auf die neue, berufsfremde Person reagiert.

Die Schulsozialarbeit sollte über ein Arbeitskonzept verfügen, indem die Ziele, Aufgaben, Kompetenzen sowie die Methoden ihrer sozialarbeiterischen Tätigkeit definiert sind.

Die Gespräche haben gezeigt, dass eine Beschreibung der Aufgaben, klar definierte Zielsetzungen, eine Vorgabe der Methoden zur Erreichung der formulierten Ziele sowie die Regelung der Zusammenarbeit für die Schulsozialarbeit von grossem Nutzen ist. Zudem ist auch ein Beschrieb von Verfahrensabläufen, in Form eines Leitfadens, dienlich. Wir sind der Meinung, dass ein solches Arbeitskonzept von einem Gremium aus Träger, Schulleitung, SchulsozialarbeiterIn und einer Delegation aus dem Lehrkörper erarbeitet werden sollte. Fehlen der Schulsozialarbeit diese verbindlichen Regelungen, läuft sie Gefahr, dass als Grundlage ihrer sozialarbeiterischen Tätigkeit einzig das persönliche Verhältnis zwischen der/dem jeweiligen Sozialarbeiter und den einzelnen Lehrkräften dient; ein zielgerichtetes Arbeiten ist so kaum möglich.

Die Zielgruppe der Schulsozialarbeit sollte sich auf die SchülerInnen beschränken.

In der Praxis beraten die SchulsozialarbeiterInnen neben den SchülerInnen oft auch deren Eltern sowie die LehrerInnen. Gehen wir von den Aussagen der befragten SozialarbeiterInnen aus, muss zu den Lehrkräften ein gutes Verhältnis bestehen, um an die Klientel, die Schülerinnen und Schüler, zu gelangen. Wir sind der Meinung, dass sich diese Position - wenn die Schulsozialarbeit auch für die Beratung von LehrerInnen zuständig ist - ein Rollenkonflikt in vielen Fällen wohl unvermeidlich macht und die Beziehungen zu LehrerInnen wie auch SchülerInnen beeinträchtigen kann. Unserer Auffassung nach müsste die Zielgruppe in den Zielsetzungen genau definiert sein und sollte bevorzugt nur Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern umfassen.

5.4. Welche Methoden werden eingesetzt?

Die Schulsozialarbeit setzt das ganze Spektrum sozialarbeiterischer Methoden ein.

Die Fachleute aus der Praxis betonen, dass nicht einzelne Methoden allgemeingültig und andere zu verwerfen sind. Ihre Vorgehensweisen sind teilweise sehr ähnlich, teilweise aber auch gänzlich unterschiedlich. Faktoren wie Zielsetzung der Schulsozialarbeit, Stellenprozente, Zielgruppe, Situation an der Schule als auch im schulischen Umfeld, aber auch die Erfahrung und Qualifikation der/des jeweiligen Sozialarbeiters/Sozialarbeiterin beeinflussen die angewandten Methoden.

Einzelfallhilfe und *Beratung* werden von allen befragten Schulsozialarbeitenden angeboten und für notwendig befunden. Da das alleinige Ausrichten auf diese Methode die Möglichkeiten der Schulsozialarbeit stark beschneidet, arbeiten immer mehr SozialarbeiterInnen auch mit Gruppen oder Klassen.

Das *Arbeiten mit Gruppen* oder Klassen eignet sich zum einen für Interventionen nach einem spezifischen Vorfall, um beispielsweise Fragen des Umgangs miteinander gemeinsam anzugehen, die Befindlichkeit nach einem Vorfall zu thematisieren und das eigene Verhalten zu reflektieren. Im Besonderen eignet sich diese Methode jedoch für präventive Aufgaben. Die SchülerInnen müssen sich mit ihrem Verhalten in der Gruppe sowie mit dem Verhalten der anderen Gruppenmitgliedern auseinandersetzen. Sie erhalten Rückmeldungen nicht nur von Erwachsenen sondern auch von Gleichaltrigen. Sie müssen miteinander kommunizieren und in Beziehung treten. Zum Teil mit spielerischen Elementen soll den SchülerInnen bewusst werden, welche Strategien es gibt, Unangenehmes oder Schwieriges zu thematisieren, sich damit auseinanderzusetzen und Lösungen zu suchen. Sie sollen zum Nachdenken angeregt werden.

Auch die Methode der *Projektarbeit* wird von den SchulsozialarbeiterInnen angewendet. Durch klassenübergreifende Aktivitäten wird die Beziehungsstruktur an einer Schule gestärkt und somit Anonymität abgebaut. Zudem erhalten die SchülerInnen

so oftmals die Möglichkeit, ein Projekt mitzugestalten und Verantwortung zu übernehmen.

Gemeinwesenarbeit wird von den befragten SchulsozialarbeiterInnen eher vernachlässigt, da dies die Projektziele nicht beinhalten oder zu wenig Zeit zur Verfügung steht. Die meisten erachten jedoch eine Vernetzung mit Angeboten aus der Jugend- und Gemeinwesenarbeit für sehr wichtig; denn so können die erarbeiteten Veränderungen auch im außerschulischen Bereich weitergetragen werden.

Keine/r der von uns befragten SchulsozialarbeiterInnen arbeitet schwergewichtig mit einem *freizeitpädagogischen Ansatz*. Die Erstbefragung zeigte jedoch, dass SozialarbeiterInnen in der präventiven Arbeit mit jüngeren SchülerInnen diesen Ansatz häufig einsetzen.

Die Schulsozialarbeit ist sich der Wichtigkeit des geschlechtsspezifischen Arbeitens bewusst und setzt dies nach Möglichkeit um.

Die meisten befragten SchulsozialarbeiterInnen erachten geschlechtsspezifische Gruppenarbeit (4.3.7), welche sich mit den aktuellen Lebensthemen der SchülerInnen auseinandersetzen, als wichtig. Da aber meist nur eine Person pro Schulsozialarbeitsstelle im Einsatz ist, ergeben sich oft Engpässe. Gerade im Bereich der Geschlechterrollen können die Jugendlichen bei einer gleichgeschlechtlichen Person viel mehr "abschauen" und thematisieren als bei einer andersgeschlechtlichen. So sind die Sozialarbeitenden meist nicht in der Lage, für beide Geschlechter solche Gruppen anzubieten und es müß(t)en Fachleute von ausserhalb beigezogen werden, was jedoch nicht bei jedem Projekt der Fall ist.

Die Schulsozialarbeit besitzt (noch) keine eigenen gewaltspezifischen Handlungskonzepte, weder interventive noch präventive.

Die von den SchulsozialarbeiterInnen verwendeten Modelle und Konzepte in bezug auf die Gewaltarbeit werden momentan von Fachleuten aus anderen Disziplinen (bspw. Peacemaker, 4.3.7) übernommen oder von diesen direkt an den Schulen eingeführt. Es stellt sich die Frage, ob die Schulsozialarbeit in Zukunft diese (oft pädagogischen) Modelle anhand sozialarbeiterischer Kriterien adaptieren soll oder ob sie weiterhin auf externe Experten angewiesen bleibt.

5.5 Anregungen von der Praxis für die Praxis

5.5.1 Empfehlungen für den Einstieg

Von den bereits erfahrenen SchulsozialarbeiterInnen wollten wir Aufschluss darüber erhalten, was sie neu entstehenden Schulsozialarbeits-Projekten oder SozialarbeiterInnen, welche in der Schule einsteigen, raten.

Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, der Schulhausleitung und anderen Gremien, aber auch die Beziehung zur Klientel konstruktiv zu gestalten, nimmt für die Befragten SchulsozialarbeiterInnen einen äusserst wichtigen Platz ein.

«Meine Erfahrung war, dass wenn ich am Anfang beim Aufbau von Beziehungen zu den LehrerInnen zu direkt war, da auch viel kaputtgehen kann, deshalb würde ich diese ganz sachte aufbauen. Ich denke, da ist auch Angst vor Kontrolle da, jetzt kommt jemand in meine Klasse, stellt mich vielleicht bloss...»

Für die Beziehungen zu den Klassen gilt dasselbe, damit keine Angst bei den SchülerInnen ausgelöst wird. Mir war am Anfang zuwenig bewusst, dass ich für sie eine fremde Person bin und erst etwas in Gang kommen kann, wenn eine gewisse Basis da ist. Wenn man zu früh etwas probiert, ist die Sache gelaufen.

Man muss sich einfach bewusst sein, dass man ein Teil des Systems ist und nicht alles verändern kann, was man nicht gut findet. Z. B. im Bereich Rollenverhalten hätte ich manchmal ganz andere Wünsche, gerade in den Mädchenklassen, aber da lehnen auch oft die Mädchen ab» Zimmermann.

Eine genaue Abklärung, weshalb die Stelle geschaffen wird und von wem die Einsetzung unterstützt wird, sowie eine Evaluation der eigenen und fremden Bedürfnisse vor Antritt der Stelle werden dringend empfohlen.

«Ich würde mich sehr intensiv erkundigen, wie es dazu gekommen ist, dass diese Stelle überhaupt geschaffen wird (...) das ist sehr wichtig, ich habe es selbst gemacht, aber zu wenig. (...) Es würde sich lohnen, wenn man die Erwartungen wirklich gut abklärt, um so auch eine konkrete Vorstellung zu erhalten, z.B. einen Stellenbeschrieb. Das gab es bei mir nicht, das war ein Stolperstein für mich, ich musste wirklich schwimmen am Anfang. Ich musste schauen, was möchten denn die Lehrer überhaupt und was sind meine Vorstellungen, was machen wir jetzt daraus. Dann kommt man und niemand will eigentlich richtig etwas von dir und du musst dich selber so halb rechtfertigen und das ist ganz ein mühsamer Start, (...) weil du ja einen Beitrag zum Ganzen leisten möchtest und dann zeigt man dir, es braucht dich eigentlich gar nicht» Rimann.

Vor Antritt der Stelle sollten mit den zusammenarbeitenden Gremien und Personen gemeinsam prägnante Zielsetzungen, klare Kompetenzregelungen und Beschriebe der Aufgabenbereiche von Schulsozialarbeit und Lehrerkollegium, Definition der Zielgruppe (Klientel) sowie Handlungskonzepte erarbeitet werden. Es hat sich in einigen Fällen gezeigt, dass die LehrerInnen die Möglichkeiten und Arbeitsweisen der Sozialarbeit teilweise nicht ausreichend einschätzen konnten, so dass Vorbehalte bestanden, welche mit oben erwähnten Hilfsmitteln bereits vorgängig ausgeräumt werden können. Bei klarer Regelung der Abläufe und Kompetenzen würden auch die anfänglichen Bemühungen, Kontakte mit dem Lehrerkollegium herzustellen, um an die KlientInnen zu gelangen, etwas in den Hintergrund treten.

«Die unklare Zielformulierung der Schulsozialarbeit war für mich beim Einstieg das grösste Problem und ist es auch heute noch» Götzmann.

«Ich würde sagen, jede und jeder ausgebildete Sozialarbeiter kann mit einem guten

Arbeitskonzept arbeiten. Wichtig ist, die Zielsetzung, die Aufgaben und die (angewandten) Methoden zu kennen. Und dann kommt hinein, welche Möglichkeiten vom Ausbildungsstand der/des Sozialarbeiters/in her vorhanden sind, Methoden einzubringen. Ich denke, es ist mit anderen Methoden als ich sie geschildert habe, genauso möglich». Götzmann

«Vor allem auf struktureller Ebene wäre es noch wichtig, wenn an dieser Schule noch mehr Platz vorhanden wäre für sozialarbeiterische Themen. Ich fände es schön - obwohl ich weiss, dass man das niemandem aufzwingen kann - wenn jeder Lehrer verpflichtet wäre, einige Lektionen pro Jahr mit mir zusammen zu gestalten (z.B. Früherfassung). Oder wenn es im Plan enthalten wäre, dass man einmal pro Monat oder Quartal im Konvent sozialarbeiterische Themen bespricht» Hartmann.

Die befragten InterviewpartnerInnen halten eine fachliche Begleitung, welche das Projekt wissenschaftlich evaluiert für notwendig und hilfreich. Diese Begleitung ermöglicht die Analyse und Anpassung des Projektes an neue Realitäten, sowie die Erstellung eines verbindlichen Arbeitskonzeptes nach einer Pilotphase.

Wichtig sind auch Sichtweisen der Fachleute von aussen, welche neue Methoden und neues Wissen einbringen.

«Zudem bin ich stark auf Leute von aussen angewiesen, die Wissen hineinbringen, uns hier weiterbilden, mit den Kindern arbeiten und auch immer wieder neue Wege aufzeigen. Und ich denke, da sind wir in der Schweiz im Gegensatz zu Grossbritannien oder den USA noch nicht weit. In den USA ist Konfliktlösung z.B. ein Schulfach und davon sind wir noch weit entfernt. Über kurz oder lang werden alle grösseren Städte auf dieser Schiene fahren müssen, aber dafür braucht es Vorbilder oder Leute, welche mehr Wissen haben und da befinden sich die meisten noch im Ausland» Lehmann.

Ebenfalls als sehr wichtig wird Supervision eingestuft - für SozialarbeiterInnen wie für LehrerInnen:

«Supervision ist auch wichtig. Entweder im Schulhausteam oder einzeln» Lehmann.
«Ich fand es wichtig, dass sich das Lehrerkollegium Supervision organisiert, nicht bei mir, das fände ich nicht gut, aber einfach, dass sie es haben» Zimmermann.

Nachfolgend verschiedene Statements der Interviewten auf die Frage, was sie NeueinsteigerInnen in die Schulsozialarbeit raten oder welche Wünsche sie als SchulsozialarbeiterInnen für die Verbesserung ihrer Situation haben:

«Schulsozialarbeit ist Jugendarbeit an der Schule. NeueinsteigerInnen sollten Interesse an Jugendlichen haben, das ist das Wichtigste. Ein Verständnis für soziale Prozesse, die in einer Gruppe, aber auch für solche, die in unserer Gesellschaft ablaufen» Götzmann.

- *«Sich viel Zeit geben am Anfang. Es kommt ein so breites Arbeitsgebiet auf einen zu, dass man, egal was man vorher gemacht hat, sich zuerst viel Wissen aneignen muss.*
- *Ein guter Austausch mit den bereits bestehenden Projekten - da kann man vieles sehen und lernen, man muss nicht alles selber erfinden.*
- *Institutionenordner anlegen, mit einer Notfallliste von „Götti-/Gotte“ -Personen in allen Institutionen, welche kontaktiert werden können.*
- *Kein zu grosses Arbeitspensum annehmen - 50-60 % reichen vollauf.*
- *Die SozialarbeiterInnen müssen vorher Lebens- und Arbeitserfahrung gesammelt und nicht nur eine geradlinige Schulkarriere hinter sich haben» Lehmann.*

«Manchmal wünsche ich mir mehr Austausch - ich kann sehr selbständig arbeiten, aber manchmal wünsche ich mir auch mehr Einflussmöglichkeiten in irgendeiner Form auf eine Klasse, was an meiner Stelle schwierig ist.

Dann wäre mir wichtig, dass etwas mehr positives Leben ins Schulhaus käme. Viele LehrerInnen sagen: «Ich kann nicht mehr, ich will nicht mehr». Ich würde mir wünschen, dass sie etwas mehr Zeit haben und dass die Fächer anders gewichtet würden - weniger Leistungsdenken, mehr musische Fächer, wieder etwas mehr Spass am Job für einige LehrerInnen, die einen immer wieder bremsen» Zimmermann.

5.5.2 Verzeichnis empfohlener Materialien

Aidsberatungsstelle St. Gallen: *Aids-Ordner, Band 1-3*

Bastian Johannes (Hrsg.): *Drogenprävention und Schule, Grundlagen, Erfahrungsbericht, Unterrichtsbeispiele*, Bergmann und Helbig, Hamburg 1992

ISBN 3-925836-16-0

Beck Klaus J. / Vontobel Jacques (Hrsg.): *Knüppel in den Sack*, Pestalozzianum

Verlag, Zürich 1995

ISBN 3-907526-35-X

Biffi Cornelia / Steinbrecher Aline: *Gewalt und Aggression: Eine kommentierte Literaturliste mit besonderer Berücksichtigung des schulischen Umfeldes*, Pestalozzianum, Zürich 1994

Braun Gisela: *Ich sag' nein: Arbeitsmaterialien gegen den sexuellen Missbrauch an Jungen und Mädchen*, Verlag an der Ruhr, Mülheim a.d. Ruhr 1992

ISBN 3-927279-31-5

Christiansen Angelika: *Mädchen los! Mädchen macht!*, Votum Verlag, Münster 1991

ISBN 3-926549-53-X

Creighton Allan / Kivel Paul: *Die Gewalt stoppen - Ein Praxisbuch für die Arbeit mit Jugendlichen*, Verlag an der Ruhr, Mülheim a.d. Ruhr 1993

ISBN 3-86072-100-3

Eggensberger Christine: *Wenn die Schule nervt...*

SJW 2056, SJW, Zürich, keine Jahresangabe

Faller K., Kerntke W.: *Konflikte selber lösen: ein Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit*, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr, 1996

ISBN 3-86072-220-4

Gudjons Herbert: *Spielbuch Interaktionserziehung*, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb 1995
ISBN 3-7815-0784-X

Hurschler Karl / Odermatt Albert: *Schritte ins Leben, Band 1 und 2*, Klett und Balmer, Zug 1992
ISBN 3-264-83027-2 und 3-264-83028-4

Huser-Studer Joëlle: *Grenzen*
Verlag der Elementarlehrerinnen- und Elementarlehrerkonferenz des Kantons Zürich, Zürich 1992

Kramer-Marazzi Claudia / Schlesinger-Lang Claudia: *Ich bring Dich um!*
SJW 2034, SJW, Zürich 1995

Medienpaket Rassismus, Pestalozzianum Verlag, Zürich 1996-1998

Miller Reinhold: „*Das ist ja wieder typisch!*“ *Kommunikation und Dialog in Schule und Schulverwaltung*, 2. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim; Basel 1997
ISBN 3-407-62355-0

Neutzling Rainer / Fritsche Burkhard: *Ey Mann, bei mir ist es genauso! Cartoons für Jungen - hart an der Grenze vom Leben selbst gezeichnet*, Zartbitter e.V.
ISBN 3-931067-33-5

Portmann Rosemarie: *Spiele zum Umgang mit Aggressionen*, Don Bosco Verlag, München 1996
ISBN 3-7698-0796-0

Schaffrin Irmgard / Wolters Dorothee: *Auf den Spuren starker Mädchen*
ISBN 3 931067-32-7

Sielert Uwe (Hrsg.): *Sexualpädagogische Materialien für die Jugendarbeit in Freizeit und Schule*, Beltz Verlag, Weinheim; Basel 1993
ISBN 3-407-55761-2

TZT-Impulse Nr. 1, Ideen und Projekte, Artho Esther: *Heisser Stoff: Aggression*, SI TZT Verlag, Meilen 1995
ISBN 3-907985-12-5

TZT-Impulse Nr. 2, Ideen und Projekte, Kaufmann Hildegard: *Aussenseiter integrieren*, SI TZT Verlag, Meilen 1997
ISBN 3-907985-14-1

TZT-Impulse Nr. 3, Ideen und Projekte, Baumgartner Roland: *Heikle Aufgabe: Suchtprävention*, SI TZT Verlag, Meilen 1997
ISBN 3-907985-29-X

TZT-Impulse Nr. 17, Ideen und Projekte, Schellenbaum Beatrice: *Einfach eine Sauwut*, SI TZT Verlag, Meilen 1993
ISBN 3-907985-11-7

Vopel Klaus W.: *Interaktionsspiele 1-6*, Iskopress, Salzhausen, keine Jahresangabe.
ISBN 3-89403-170-0
empfohlen werden Nr. 1 und 2: ISBN 3-89403-172-7 und 3-89403-171-9

6. Literaturverzeichnis

- Abels Heinz: *Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten*, In: Soziale Welt 21-22, 1970/1971
- Amyna (Hrsg.): *Die alltägliche Zumutung. Die Gewalt gegen Mädchen*, München 1995
- Breyvogel Wilfried: *Jugend und Gewalt*, In: Helsper Werner, Wenzel Hartmut (Hrsg.), *Pädagogik und Gewalt*. Leske + Budrich, Opladen 1995, 85-99
- Bründel Heidrun / Hurrelmann Klaus: *Gewalt macht Schule*, Knaur, München 1997
- Brusten Manfred, Herriger Norbert und Mallinowski Peter: *Schulische Sozialarbeit und Sozialpädagogik - Theoretische Konzeption, empirische Ergebnisse, praktische Perspektiven*, In: Kerkhoff Engelbert, *Handbuch Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, Schwann, Düsseldorf, 1981
- Buchen Herbert / Horster Leonhard / Rolf Hans-Günter: *Schulleitung und Schulentwicklung*, Raabe Fachverlag für Bildungs-Management, Stuttgart 1996
- Christen Esther und Pfeiffer Simone: *Sozialarbeit macht Schule - Schulsozialarbeit; eine Bestandesaufnahme in der Deutschschweiz*, HFS-Reihe Band 12, Basel 1999
- Claus Thomas und Herter Detlev: *Jugend und Gewalt – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an Magdeburger Schulen*, In: *Politik und Zeitgeschichte*, 1994, Nr. 38, 10-20, Bonn
- Diener Fredy / Staffelbach Margrit: *Gewalt und Desintegration*, Edition Soziothek, Köniz 1995
- Dreyfus Henri: *Gewalt – was sonst?*, In: Friz, *Zeitschrift für Friedenspolitik*, 1997, Nr. 2, 21
- Drilling Matthias: *Jugend und Gewalt*, Eigenverlag HFS Basel, Basel 1997

- Drilling Matthias: *Wie gewalttätig ist unsere Jugend wirklich?*, In: Friz, Zeitschrift für Friedenspolitik, 1997, Nr. 2, 23-24
- Eidgenössische Kommission für Jugendfragen (Hrsg.): *Prügeljugend - Opfer oder Täter?* Eidgenössische Kommission für Jugendfragen c/o Bundesamt für Kultur, Bern 1998
- Eisner Manuel und Manzoni Patrick (Hrsg.): *Gewalt in der Schweiz*, Rüegger, Chur 1998
- Expertenkommission der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich: *Gewalt und Schule*, Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Zürich 1995
- Faulstich-Wieland Hannelore und Tillmann Klaus-Jürgen: *Schulsozialarbeit zwischen Konflikt und Akzeptanz*, Deutsches Jugendinstitut, München 1984
- Fromm Erich: *Anatomie der menschlichen Destruktivität*, Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1974
- Frommann Anne: *Schulsozialarbeit*, In: Eyferth Hans, Otto Hans-Uwe, Thiersch Hans, Handbuch zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Juventa, Neuwied und Darmstadt, 1984
- Fuchs Jürgen und Kupferschmid Peter: *Über den Zusammenhang von Strukturwandel der Jugend und Entstehung von Jugendgewalt in unserer Gesellschaft*, In: Unsere Jugend, 1997, Jg. 49, Nr. 1, 10-17
- Grossmann Wilma: *Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1987
- Grossmann Wilma: *Sozialarbeit in der Schule*, In: Neue Praxis - Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Jahrgang 8, 1978
- Gruber Bettina: *Jugend und Gewalt, Eine Positionsbestimmung*, In: Friz, Zeitschrift für Friedenspolitik, 1997, Nr. 2, 14-16

- Guggenbühl Allan: *Dem Dämon in die Augen schauen*, Schweizer Spiegel Verlag, Zürich 1996
- Guggenbühl Allan: *Die unheimliche Faszination der Gewalt*, Schweizer Spiegel Verlag AG, Zürich Dezember 1993, 2. Aufl. (1.A.:1993)
- Hanetseder Christa, Meyer Klaus: *Gewaltprävention an den Basler Schulen*, Konzept Pilotprojekte, Basel 1999 (unveröffentlicht)
- Hanssen Kirsten, Micheel Heinz-Günter, Wagenblass Sabine: *Jugendgewalt als komplexes Phänomen*, In: neue praxis, 1998, Jg. 28, Nr. 6, 556-577
- Helsper Werner: *Zur „Normalität“ jugendlicher Gewalt*, 113-154, In: Helsper Werner, Wenzel Hartmut (Hrsg.), *Pädagogik und Gewalt*, Leske + Budrich, Opladen 1995
- Hollenstein Erich: *Die doppelte Öffnung der Schulsozialarbeit*, In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 22. Jahrgang, Nr. 2, 1991
- Huisken Freerk: *Jugendgewalt*, VSA-Verlag, Hamburg 1996
- Koch Reinhard, Behn Sabine: *Gewaltbereite Jugendkulturen*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1997
- Lempert Joachim / Oelemann Burkhard: *„...dann habe ich zugeschlagen“*, *Gewalt gegen Frauen Auswege aus einem fatalen Kreislauf*, dialog&praxis, dtv, München 1998 (ungekürzte Ausgabe)
- Melzer Wolfgang: *Jugend und Politik in Deutschland*, Leske + Budrich, Opladen 1992
- Meyenberg Rüdiger, Scholz, Wolf-Dieter: *Schule und Gewalt*. Hahn: Schulpraxis, Hannover 1995
- Möller Kurt: *Männlichkeit und männliche Sozialisation* In: Möller Kurt (Hrsg.), *Nur Macher und Macho?*, Juventa Verlag, Weinheim 1997, 23-60
- Munsch Chantal: *Schulsozialarbeit - mit zwei Beispielen aus Genf und Lausanne*, Edition Soziothek, Köniz 1996

- Nielsony Frank, *Schulsozialarbeit in den Niederlanden - Perspektiven für Deutschland?*, Leske und Budrich, Opladen 1997
- Olweus Dan: *Gewalt in der Schule*, Hans Huber, Bern 1996
- Raab Erich und Rademacher Hermann: *Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik - Konzepte, Probleme. Massnahmen. Ein Zwischenbericht*, Deutsches Jugendinstitut, München 1982
- Raab Erich, Rademacher Hermann und Winzen Gerda: *Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern*, Deutsches Jugendinstitut, Weinheim und München 1987
- Reinbold Klaus-Jürgen, Jans Bernhard (Hrsg.): *Handbuch zur Gewaltprävention: Handlungsmodelle für die Praxis*, AGJ-Verlag, Freiburg i.Br. 1997,
- Schnack Dieter, Neutzling Rainer: *Kleine Helden in Not*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg 1990
- Sigg Rolf: *Zum Beispiel Primarschulhaus Böswil in Bülach*, In: Sozialarbeit Nr. 3, 1996
- Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten (Hrsg.): *Beziehung mit Schlagseite: Gewalt gegen Frauen in Ehe und Partnerschaft*, eFeF-Verlag, Bern 1997
- Stäger Claudine + Drilling Matthias: *Gewaltprävention Schul- und Sozialpädagogik gehen neue Wege*, In: Friz, Zeitschrift für Friedenspolitik, 1997, Nr. 2, 17-19
- Steiner Gerhard, Lips Esther: *Jugendgewalt in Basel*, Institut für Psychologie der Universität Basel, Basel 1989
- Stickelmann Bernd: *Schulsozialarbeit*, In: Petzold Hans-Joachim und Speichert Horst, Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe, Rowohlt, Reinbeck 1981

- Struck Peter: *Zuschlagen, Zerstören, Selbstzerstören*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1995
- Tanner Hannes: *Schule und Sozialpädagogik - künftige Partner?*, In: Sozialarbeit Nr. 3, 1996
- Tillmann Klaus-Jürgen: *Schulsozialarbeit - Bilanz eines jungen Praxisfeldes*, In: Die Deutsche Schule, 79. Jahrgang, Heft 1, 1987
- Tillmann Klaus-Jürgen: *Schulsozialarbeit*, In: Kreft Dieter und Mielenz Ingrid, Wörterbuch Soziale Arbeit, Beltz, Weinheim und Basel 1980
- Tillmann Klaus-Jürgen: *Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis*, Juventa, München 1982
- Train Alan: *Ablachen Fertigmachen Draufstiefeln*, Beust Verlag, München 1998
- Vontobel Jacques: *Und bist du nicht willig...*, Werd Verlag, Zürich 1995
- Wenzel Hartmut: *Schule und Gewalt*, 165-178, In: Helsper Werner, Wenzel Hartmut (Hrsg.), Pädagogik und Gewalt, Leske + Budrich, Opladen 1995
- Wulfers Wilfrid, *Schulsozialarbeit: Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule*, AOL Verlag, Hamburg, 5. Auflage 1996

Weitere Quellen

- Die Schulsozialarbeit wird stark in Anspruch genommen*, (Basler Zeitung, 3.12.1999)
- Junge leiden, Eltern merken nichts*, (Tages-Anzeiger, 1.12.1999)
- Ein Heer halbwüchsiger, bewaffneter Finsterlinge*, (Tages-Anzeiger, 3.11.1999)
- Suchtprävention je nach Geschlecht*, (Tages Anzeiger, 2.11.1999)

Delinquieren ist absolut banal geworden, (Tages-Anzeiger, 8.10.1999)

Das Jugendheim als letzter Versuch, (Tages-Anzeiger, 24.9.1999)

Der Teddybär – oder die Polizei, (Aargauer Zeitung, 17.9.1999)

Gewalt an den Schulen eindämmen, (Tages-Anzeiger, 17.9.1999)

Hat die Gewalt an den Schulen zugenommen?, (Aargauer Zeitung, 26.7.1999)

Stadt und Lehrer im Kampf gegen Gewalt, (Der Landbote, 18.6.1999)

Kaisten: Prävention im Schulalltag verankern, (Basler Zeitung, 14.5.1999)

Fast jeder fünfte Schüler in Pratteln ist Gewalttätigkeiten ausgesetzt, (Basler Zeitung, 6.5.1999)

Was führt Jugendliche zur Gewalt?, (Basler Zeitung, 5.5.1999)

Die Augen vor der Gewalt nicht verschliessen, (Basler Zeitung, 29.4.1999)

Am Puls von Schülern, Lehrern und Eltern, (Neue Zürcher Zeitung, 16.4.1999)

Gegen Gewalt auf dem Pausenplatz, (Tages-Anzeiger, 10.4.1999)

Wir müssen mehr in das Bildungssystem investieren, (Basler Zeitung, 10.4.1999)

Gewalt und Aggression an Schulen auf ein "akzeptables Niveau" senken, (Basler Zeitung, 23.1.1999)

Treibjagd auf dem Pausenplatz, (Basler Zeitung, 14.11.1998)

Basel will die Gewalt an den Schulen gezielt angehen, (Basler Zeitung, 13.11.1998)

Pausenclub statt Schüलगewalt, (Tages-Anzeiger, 13.11.1998)

Jugendgewalt kommt nicht von allein, (Tages-Anzeiger, 11.11.1998)

Schulsozialarbeit wird verstärkt, (Basler Zeitung, 30.10.1998)

Gegen Gewalt an Schulen, (Basler Zeitung, 3.9.1998)

Unschuldslämmer oder Monster? Jugendgewalt im Spiegel der Medien und in der Realität, (Neue Zürcher Zeitung, 18.6.1998)

Zum Leben gehört Auseinandersetzung, (Schaffhauser Nachrichten, 16.6.1998)

Gewalt ist kein Jugendproblem, (St. Galler Tagblatt, 12.5.1998)

Jugendliche bestehlen Jugendliche: 60 Raubdelikte in 17 Tagen, (Bund, 12.5.1998)

Anhaltende Perspektivlosigkeit fördert die Jugendgewalt, (Basler Zeitung, 7.5.1998)

Zwischen kollektiver Hysterie und Bagatellisierung, (Bund, 2.5.1998)

Ohne Hund und ohne Gewehr geht es fast nicht mehr, (Tages-Anzeiger, 24.6.1997)

In der Linken das Stilmesser, an der Rechten der Schlagring, (Weltwoche, 5.6.1997)

Unveröffentlichte Projektbeschriebe, Zwischen- und Evaluationsberichte

Konzept des Projektes *Jugendarbeit in der Schule Oberwil*, Baselland, Feb. 1998

Projektunterlagen der *Schulsozialarbeit an der Oberstufe, Sekundarschule und Berufswahlklassen in Liestal*, Baselland

Pilotprojekt *Schulsozialarbeit an der Weiterbildungsschule Basel*, Zwischenbericht Evaluation, vom 31.07.1998, Autoren: Stäger Claudia und Drilling Matthias

Konzept, Jahresberichte (1997/1998 und 1996/1997) und Arbeitsunterlagen („Konflikt durch Kommunikation verhindern und verstehen“, „Heisser Stoff Aggression“) des Projekts *Sozialdienst an der Katholischen Kantons-Sekundar-Schule St. Gallen*

Konzept und Stellenbeschrieb (13.06.1996) sowie Tätigkeitsberichte (1997/1998, 1996/1997) des Schulsozialarbeitsprojekts *Kirchlicher Sozialdienst an der Gewerblichen Berufsschule Wattwil*, St. Gallen

Schule und Sozialarbeit in der Stadt Zürich, *Zwischenbericht der Evaluation in den Schulkreisen Limmattal, Glattal und Schwamendingen*, 14.04.1997, Autoren: Landert, Farago, Davatz & Partner

Schlussbericht der Projektphase 1995 - 1997, Grobkonzept sowie Zwischenbericht 1997 - 1998 des Projektes *Schulsozialarbeit Zürich - Limmattal*

Zwischenbericht (12.1998) des Projekts Schulkreis Waidberg, *Schulsozialarbeit Schulhaus Milchbuck B*, Zürich

Zwischenbericht (12.1998) des Projekts Schulkreis Glattal, *Schule und Sozialarbeit Gubel B*, Zürich

Projektbeschrieb (5.3.1998) sowie Stellenbeschrieb der *Schulsozialarbeit im Oberstufenschulhaus Lindenbüel Volketswil*, Zürich

Projektbeschrieb *Schulsozialarbeit im Primarschulhaus Hohfuri Bülach*, Zürich, Autorin: Mosberger Kathrin (1998)

Definition Sozialarbeit in der Schule (1998), Tätigkeitsbericht (1995) sowie Stellenbeschreibung / Pflichtenheft des Projekts *Sozialarbeit im Schulhaus Böswisli Bülach*, Zürich