

Florian Baier · Stefan Schnurr
Herausgeber

Schulische und schulnahe Dienste

Angebote, Praxis
und fachliche Perspektiven

 Haupt

Florian Baier, Stefan Schnurr

Schulische und schulnahe Dienste

Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven

248 Seiten, 11 Tabellen, 5 Abbildungen, kartoniert
EUR 38,50 / CHF 59.– (UVP)
ISBN 978-3-258-07287-6

Schulische Heilpädagogik, Schulpsychologischer Dienst, Schulsozialarbeit und andere schulische und schulnahe Dienste leisten einen bedeutenden Beitrag zur Gestaltung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen. Tagesschulen und Tagesstrukturen werden verstärkt ausgebaut und erweitern ebenfalls das Angebotsspektrum an Schulen. Dieser Sammelband bietet erstmals einen Überblick über diese verschiedenen Angebote, thematisiert Zuständigkeiten, Arbeitsweisen und Ziele und zeigt Perspektiven zur Weiterentwicklung der verschiedenen Arbeitsfelder auf.

Florian Baier, Dr., Studium der Diplom-Sozialpädagogik an der Universität Lüneburg, Promotionsstipendium der Universität Lüneburg. 2004 – 2005 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Basler Institut für Sozialforschung der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel, seit 2006 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut Kinder- und Jugendhilfe der Fachhochschule Nordwestschweiz, Basel.

Stefan Schnurr, Prof. Dr., Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld, Promotionsstipendium der Hans-Böckler-Stiftung, Wissenschaftlicher Mitarbeiter der AG Sozialarbeit / Sozialpädagogik, Universität Bielefeld; 2001 – 2004 Vertretung einer Professur für Sozialpädagogik an der Universität Rostock; 2004 – 2006 Professur im Institut für Forschung und soziale Innovation, FH Aargau Nordwestschweiz, Dep. für Soziale Arbeit; seit 2006 Leiter des Instituts Kinder- und Jugendhilfe der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz.

Haupt Verlag

Falkenplatz 14, CH-3001 Bern, www.haupt.ch

Bestellschein

Haupt-Bücher sind im Buchhandel erhältlich.

_____ Ex. Florian Baier, Stefan Schnurr
Schulische und schulnahe Dienste
Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven
248 Seiten, 11 Tabellen, 5 Abbildungen, kartoniert
EUR 38,50 (D) / CHF 59.– (zzgl. Versandkosten)
ISBN 978-3-258-07287-6



Bitte bestellen Sie bei:

Haupt Buchhandlung
Falkenplatz 14
CH-3001 Bern
Tel. ++41 (0)31 309 09 09
Fax ++41 (0)31 309 09 10
buchhandlung@haupt.ch
www.haupt.ch

Name/Vorname: _____

Strasse/PLZ/Ort: _____

E-Mail: _____

Datum: _____ Unterschrift: _____

 Haupt

Florian Baier und Stefan Schnurr (Hrsg.)

Schulische und schulnahe Dienste

Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven

Haupt Verlag
Bern · Stuttgart · Wien

Inhaltsverzeichnis

Stefan Schnurr und Florian Baier

Einleitung: Schulische und schulnahe Dienste 9

Urs Vögeli-Mantovani

Die Schweizer Volksschule 25

1 Entstehung und Entwicklung der Volksschule 26

1.1 Zur Entstehung der Volksschule 26

1.2 Strukturen und Ziele der obligatorischen Schulzeit 29

2 Probleme und Entwicklungen in der Volksschule 35

2.1 Homogenität versus Heterogenität 35

2.2 Abhilfe durch Reformen: Integration und Binnendifferenzierung
sollen zunehmend Differenzierung und Separation ablösen 43

3 Ressourcen der Schule zum Umgang mit Auffälligkeiten und
Abweichungen 46

3.1 Reaktive strukturelle Massnahmen 47

3.2 Proaktive, präventive Massnahmen 50

4 Ressourcenerweiterung durch Integration schulnaher sozialer Dienste 51

Literatur 53

Elisabeth Moser Opitz

Schulische Heilpädagogik 57

1 Einleitung 57

2 Historische Entwicklungslinien 59

2.1 Entstehung der Hilfsklassen 59

2.2 Entstehung der IV-Sonderschulung 61

2.3 Entstehung von integrativen Schulungsformen 62

3 Zielsetzungen der Schulischen Heilpädagogik 64

3.1 Umgang mit Heterogenität 64

3.2 Bestmögliche Förderung unter Berücksichtigung von individuellen
Voraussetzungen ohne Angleichung an eine Norm 64

3.3 Föderalistische Schulstrukturen 65

4	Theoretische und konzeptionelle Bezüge Schulischer Heilpädagogik	66
4.1	Unterrichtsprinzipien der Schulischen Heilpädagogik	67
4.2	Didaktische Konzepte zur Förderung bei Lernschwierigkeiten	75
5	Arbeitsweisen/methodisches Handeln und Zuständigkeiten	77
5.1	Von der Handlung zum Bild im Kopf	78
5.2	Trainings und Methoden	78
5.3	Arbeitsweise Schulischer Heilpädagogik	79
6	Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen: Besonders geduldig und besonders kreativ?	80
7	Zukunftsausblick	81
	Literatur	83

Florian Baier

	Schulsozialarbeit	87
1	Zur Entwicklung der Schulsozialarbeit	87
1.1	Beispiele regionaler Entwicklungen	90
1.2	Hintergründe und Motive der Einführung	91
2	Konzepte und Praxisformen	94
3	Strukturen und Rahmenbedingungen	99
3.1	Trägerschaften	99
3.2	Personalausstattung und Qualifikationsprofile	101
4	Rechtliche Grundlagen	102
5	Wirkungen von Schulsozialarbeit	106
6	Fachliche Perspektiven und die Rolle der Schulsozialarbeit	112
	Literatur	117

Morena Inäbnit und Tanja Rom

	Schulpsychologie	121
1	Historische Entwicklung der Schulpsychologie in der Schweiz	121
2	Die Dienstleistung der Schulpsychologie	127
2.1	Konzeptueller Hintergrund der Schulpsychologie	127
2.2	Schulpsychologie in der Deutschschweiz	127
2.3	Der Schulpsychologische Auftrag	128
2.4	Leitgedanken	130
3	Handlungsebenen des Schulpsychologischen Dienstes	131

3.1	Das Vier-Ebenen-Modell der Schulpsychologie	131
3.2	Arbeitsweisen der Schulpsychologischen Dienste	135
3.3	Qualifikationsanforderungen als Grundlage für die Arbeit im Schulpsychologischen Dienst	139
4	Schulpsychologie in der nahen Zukunft	141
	Informationen online	147
	Literatur	148

Esther Forrer Kasteel und Franziska Shenton-Bärlocher

	Tagesstrukturen und Tagesschulen in der deutschsprachigen Schweiz: Kein Novum, aber noch immer eine Rarität?	149
1	Einleitung: Blosser Betreuungseinrichtungen oder vielmehr Orte der Bildung?	150
2	Rechtliche Grundlagen von schul- und familienergänzenden Angeboten	155
3	Schul- und familienergänzende Angebote im Überblick	157
3.1	Blockzeiten	158
3.2	Mittagstische	159
3.3	Horte	159
3.4	Tagesfamilien	160
3.5	Tagesschulen	160
4	Ziele und Praxis der Angebote	164
4.1	Blockzeiten: Neue Unterrichtszeiten mit pädagogischen Konsequenzen	164
4.2	Horte: Fachlich begleitete Freizeitgestaltung	167
4.3	Mittagstische: Brücken zwischen Morgen und Nachmittag	170
4.4	Tagesfamilien: Begleitung in Privathaushalten	173
4.5	Tagesschulen: Ganztagsbildung umgesetzt	175
5	Empirische Studien zu Tagesstrukturen und Tagesschulen im Überblick	183
6	Bilanzierung und Ausblick: Wie weiter?	186
	Literatur	190

Dorothee Schaffner

Berufsintegration – eine Aufgabe schulischer und auserschulischer Kooperationspartner	195
1 Einleitung	195
2 Berufsintegration unter veränderten Bedingungen	196
3 Berufsvorbereitung und -integration unter gewandelten Bedingungen	199
3.1 Schulische und berufspraktische Zwischenlösungen – Angebote im Rahmen des BBG	202
3.2 Motivationssemester – ein Angebot im Rahmen des AVIG	204
3.3 Berufs- und Studienbeurteilung	205
3.4 Jugendberatung, Coaching- und Mentoringangebote	206
4 Kantonale Steuerung des Übergangssystems	207
5 Herausforderungen und Ausblick	208
Literatur	211
Links	213

Elisabeth Moser Opitz und Alois Buholzer

Besondere Massnahmen an Schweizer Schulen zum Umgang mit Heterogenität –Ausgewählte Ergebnisse einer Bestandesaufnahme	215
1 Einleitung	215
1.1 Schulische Bildung und die „Verschiedenheit der Köpfe“	215
1.2 Massnahmen zum Umgang mit Heterogenität	217
1.3 Bestandesaufnahme zum Umgang mit Heterogenität	218
2 Leistungsmässige Heterogenität	220
2.1 Schulversagen	220
2.2 Besondere Begabungen	227
2.3 Erfassung von Daten	229
3 Sozio-ökonomische Benachteiligung	230
3.1 Sozio-ökonomische Benachteiligung und Schulleistung	230
3.2 Massnahmen der Kantone gegen soziale Benachteiligung	232
4 Massnahmen zur Berufsintegration	234
6 Diskussion und Ausblick	238
Literatur	242
Angaben zu den Autorinnen und Autoren	247

Florian Baier

Schulsozialarbeit

In diesem Beitrag werden Entwicklungen der Schulsozialarbeit hinsichtlich ihrer quantitativen Verbreitung in der deutschsprachigen Schweiz, ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in der Praxis sowie struktureller Rahmenbedingungen erläutert. Darauf aufbauend werden mit Bezug zu Kinderrechten aktuelle Perspektiven zur Weiterentwicklung des Handlungsfeldes und zur Bestimmung der Rolle von Schulsozialarbeit aufgezeigt und begründet.

1 Zur Entwicklung der Schulsozialarbeit

Mit der Schulsozialarbeit hat sich in der deutschsprachigen Schweiz in den letzten 20 Jahren ein neues Handlungsfeld im Angebotsspektrum der Kinder- und Jugendhilfe etabliert. Mittlerweile gibt es einige empirische Daten, die die Entwicklungsphase der Schulsozialarbeit dokumentieren.

Während in der Stadt Bern bereits 1972 ein erstes Schulsozialarbeits-Projekt initiiert wurde (vgl. Neuenschwander & Iseli & Fuchs 2007, S. 14) und in den 1980er Jahren vereinzelte Projekte z. B. an der Berufsschule Wattwil (1987) und der Primarschule Böswisli in Bülach (1988) eingeführt wurden (vgl. Vögeli-Mantovani 2005a, S. 64), vollzog sich erst seit den 1990er Jahren eine intensive quantitative Verbreitung der Schulsozialarbeit.

Schulsozialarbeit wurde in der Regel zunächst an einigen wenigen Pilotstandorten eingeführt und evaluiert, bevor anschliessend das Angebot ausgeweitet und definitiv eingeführt wurde. Ab Mitte der 1990er Jahre wurde Schulsozialarbeit zunächst in grösseren Städten wie Zürich, St. Gallen, Bern, Basel, Luzern und Zug eingeführt. Im Laufe der Zeit weitete sich das Angebot auf Agglomerationen aus und heute verfügen bereits kleinere Landgemeinden über Schulsozialarbeit. In ihrer vielzitierten Diplomarbeit zählten Christen & Pfeiffer (1999) im Jahr 1998 erst 16 Projekte von Schulsozialarbeit an insgesamt 34

Schulstandorten in der deutschsprachigen Schweiz. Im Jahr 2003 zählte Vögeli-Mantovani bereits 113 Standorte (vgl. Vögeli-Mantovani 2005a, S. 67). Eine Übersicht zur gegenwärtigen quantitativen Verbreitung von Schulsozialarbeit zu erstellen unterliegt jedoch der Problematik, dass Schulsozialarbeit in der Regel auf Gemeinde-Ebene eingeführt und verantwortet wird und es erst wenige übergeordnete (kantonale) Stellen gibt, die Daten zur quantitativen Verbreitung sammeln und öffentlich zugänglich machen. Zudem stellt sich das Problem, dass vorhandene Daten zur Schulsozialarbeit in unterschiedlichen Messgrößen dokumentiert wurden. So gibt es Angaben zur Anzahl an Personen, die für die Schulsozialarbeit angestellt wurden, zur Anzahl an Schulen, an denen Schulsozialarbeit angeboten wird, zur Gesamtanzahl an Stellenprozenten, die für die Schulsozialarbeit geschaffen wurden sowie zur Anzahl an Gemeinden, die Schulsozialarbeit eingeführt haben. Dennoch lässt sich auf der Grundlage vorhandener Daten ein aktueller Entwicklungsstand darstellen, der im Vergleich mit Zahlen aus dem Jahr 2003 das Wachstum der Schulsozialarbeit dokumentiert. Die folgende Darstellung zur aktuellen Situation basiert auf Daten, die in Evaluations- und Monitoringberichten, auf Homepages sowie in politischen und fachlichen Dokumenten derzeit öffentlich zugänglich sind. In Bezug auf die dargestellten Zahlen ist demnach auch zu berücksichtigen, dass die quantitative Verbreitung der Schulsozialarbeit in einem so rasanten Tempo stattfindet, dass derzeit öffentlich zugängliche Zahlen bereits schon wieder veraltet sein können bzw. es zahlreiche Projekte gibt, die noch nicht über die eigene Schule oder Gemeinde hinaus bekannt gemacht wurden.

Tabelle: Angaben zur quantitativen Verbreitung von Schulsozialarbeit

Kanton	Anzahl Stellen im Jahr 2003 ⁷	Schulsozialarbeit im Jahr 2008		
		Fachkräfte/ Anzahl Stellen	Gemeinden	Standorte/ Schulen
Aargau	8	32		40
Basel-Landschaft	11	25		
Basel-Stadt	6	8		8
Bern			29	
Graubünden		4	3	
Luzern	8		26	
Schaffhausen (Stadt)		2		5
Schwyz		4	4	6
Solothurn		9		12
St. Gallen	9	41	22	42
Thurgau	4	16	10	
Zug	4	8		8
Zürich (exkl. Stadt)	67 (inkl. Stadt)	99		
Zürich (Stadt)		41		51
Gesamt	113	289		

Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage von im Internet zugänglichen Daten, Zahlen zur Anzahl der Stellen im Jahr 2003: Vögeli-Mantovani 2005a, S. 67.

Zusätzlich zu diesen hier angeführten Standorten der Schulsozialarbeit gibt es in allen weiteren Kantonen der Deutschschweiz derzeit Diskussionen über die Einführung von Schulsozialarbeit bzw. bereits laufende lokale Pilotprojekte. Werden zu der Zahl von 289 in der Schulsozialarbeit tätigen Personen Schätzungen zu der Anzahl an Personen in der Schulsozialarbeit in den Kantonen Bern und Luzern sowie in den weiteren Kantonen der Deutschschweiz addiert, so dürften gegenwärtig ca. 400 Personen in der Schulsozialarbeit tätig sein. Wird

⁷ Die Anzahl Stellen ist nicht identisch mit der Anzahl Standorte in Schulen, denn es können an einer Schule mehrere Personen tätig sein, bzw. einzelne Personen für mehrere Schulstandorte zuständig sein.

dazu die gängige Praxis berücksichtigt, dass insbesondere in ländlichen Regionen eine Schulsozialarbeiterin bzw. ein Schulsozialarbeiter für mehrere Schulhäuser zuständig ist, kann davon ausgegangen werden, dass Schulsozialarbeit mittlerweile an ca. 1000 Schulen in der deutschsprachigen Schweiz angeboten wird. In Anbetracht der Vielzahl an Gemeinden und Schulen, die sich derzeit mit der Einführung von Schulsozialarbeit beschäftigen sowie den sich abzeichnenden Vorhaben einiger Kantone, Schulsozialarbeit flächendeckend einzuführen, kann mit hoher Gewissheit davon ausgegangen werden, dass sich diese Zahl bereits in wenigen Jahren zumindest verdoppeln, wenn nicht sogar um ein Vielfaches steigern wird.

1.1 Beispiele regionaler Entwicklungen

Eine rasante Entwicklung hat die Schulsozialarbeit im Kanton Zürich genommen. Müller (2007) berichtet, dass sich dort seit dem Jahr 2000 ca. alle zwei Jahre die Anzahl der eingestellten Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, wie auch die zur Verfügung stehenden Stellenprozentage verdoppelt haben (ebd. S. 3). Mittlerweile wird im Kanton Zürich an rund 150 Schulen (von ca. 650) Schulsozialarbeit angeboten (vgl. ebd. S. 8). Gurny (2003, S. 14) spricht vor diesem Hintergrund von einem „fulminanten Start der Schulsozialarbeit in den letzten Jahren, einem Innovationsprozess, der für helvetische Verhältnisse ja absolut unüblich schnell um sich griff“.

Im Kanton Bern beschäftigen sich zur Zeit zusätzlich zu den 29 von 113 Gemeinden, die bereits Schulsozialarbeit eingeführt haben, weitere 29 Gemeinden mit der Einführung von Schulsozialarbeit (vgl. Neuenschwander & Iseli & Fuchs 2007, S. 3), und auch im Kanton Luzern wird eine Ausweitung der Schulsozialarbeit über die bisherigen 27 Schulen in 26 Gemeinden hinaus angestrebt (vgl. Netos 2007, S. 14; Stadt Luzern 2007). Zudem wird Schulsozialarbeit auch in Flächenkantonen wie Aargau, St. Gallen und Basel-Landschaft an immer mehr Schulen eingeführt.

Schulsozialarbeit wurde vielerorts zunächst an Schulen der Sekundarstufe 1 eingeführt. Mittlerweile wird das Angebot auf die Primarschule und auf Kindergärten ausgeweitet und insbesondere in der Ostschweiz (St. Gallen) wird Schulsozialarbeit auch an Berufsschulen geleistet.

Im gesamtschweizerischen Vergleich zeigt sich, dass Schulsozialarbeit in den französischsprachigen Kantonen (unter der Bezeichnung „conseiller social“

bzw. „médiateur scolaire“) und im Tessin bereits umfangreicher angeboten wird als in der Deutschschweiz und dort auch an Gymnasien und Berufsschulen zur Verfügung steht (grösstenteils sogar flächendeckend).⁸

1.2 Hintergründe und Motive der Einführung

Eine Analyse von Konzepten und Dokumenten zur Schulsozialarbeit auf Projekt-, Gemeinde- und kantonaler Ebene zeigt, dass Schulsozialarbeit aus unterschiedlichen Gründen eingeführt wurde bzw. wird.

Netos (2007) nennt als wichtige Anlässe: „Jugendliche, die rebellieren, Kinder, die Kameraden mobben, Gewalt auf dem Pausenplatz, Lehrpersonen, die an ihre Grenzen stossen“ sowie „überforderte Eltern“ (vgl. ebd. S. 13). Schulen, an denen Schulsozialarbeit eingeführt wird, werden häufig als „Schulen mit besonderen sozialen Belastungen“ bzw. „Schulen mit besonderen sozialen Verhältnissen“ (vgl. Vögeli-Mantovani 2005a, S. 42) identifiziert. Von Seiten der Schule wird in solchen Fällen häufig davon gesprochen, dass die Einführung von Schulsozialarbeit dazu führen soll, dass Lehrkräfte „ihren Kernauftrag des Unterrichtens“ (vgl. Strittmatter 2003, S. 4) wieder besser wahrnehmen können.

Während die Einführung von Schulsozialarbeit in vielen Fällen eher dazu dienen soll, traditionelle schulische Praxisformen weiter zu führen, Schulsozialarbeit also primär zur Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung der alten Ordnung in die Schule hereingeholt wird und die Problemursachen im sozialen Gefüge ausserhalb der Schule bzw. im individuellen Verhalten von Schülerinnen und Schülern verortet werden, finden sich in der Schweiz auch andere Begründungsmuster zur Einführung von Schulsozialarbeit. So wurde die Schulsozialarbeit z. B. im Kanton Luzern „im Rahmen des kantonalen Projektes <Soziales Wohlbefinden> im Schuljahr 2000/2001 an der Sekundarstufe 1 versuchsweise eingeführt“ (vgl. Stadt Luzern 2007, S. 6). Ausgangspunkt war hier nicht die Beobachtung verfestigter sozialer Problemlagen und ihrer Manifestationen im Schulhaus, sondern die Absicht, Wohlbefinden, Schulklima und Bildungsprozesse zu fördern. Allerdings scheint sich interessanterweise trotz dieser formell anderen Ausgangslage keine grundlegend andere Praxis entwickelt zu haben: „Die

⁸ Vgl. Statistische Erhebung der EDK zur Verbreitung der Schulsozialarbeit im Schuljahr 2006/07. Infos unter: http://www.edk.ch/d/BildungswesenCH/framesets/mainbwch_eus_d.html. Letzter Zugriff am 17.1.2008

Schulsozialarbeit hat ein Profil entwickelt, das primär schulentlastend und weniger schulgängend ansetzt“ (vgl. Stadt Luzern 2007, S. 7).

Im Schulsozialarbeitskonzept des Kantons Bern wird der Bedarf an Schulsozialarbeit durch den Verweis auf veränderte Bedingungen der Schule begründet: „Immer häufiger werden sowohl das Wohlbefinden der Schulgemeinschaft wie der Unterricht durch heterogene, konfliktträchtige Klassenzusammensetzungen und in die Schule hineingetragene soziale Not gestört. Die Schule, die durch steigende Bildungsansprüche verstärkt belastet wird, kann die sozialen Herausforderungen mit pädagogischem Personal allein nicht mehr bewältigen“ (vgl. Ackermann & Krebs 2003, S. 3). Entsprechend hat sich in der Bestandsaufnahme der Schulsozialarbeit im Kanton Bern gezeigt, dass über 90% der Gemeinden, die Schulsozialarbeit anbieten, diese eingeführt haben, um Verhaltensauffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern begegnen zu können und um verstärkt Präventionsarbeit zu leisten (vgl. Neuenschwander & Iseli & Fuchs 2007, S. 15).

Ein ganz anderer relevanter Entstehungshintergrund kann in ökonomischen Überlegungen gesehen werden, denn es ist auf den ersten Blick schon erstaunlich, dass die Schulsozialarbeit „trotz Finanzknappheit der öffentlichen Hand“ (Vögeli-Mantovani 2005b, S. 28) bzw. „rigorosen Sparbemühungen“ (vgl. Müller 2007, S. 3) eine solche quantitative Ausweitung erfahren hat. Landert (2002) rechnete im Rahmen einer Evaluation von Schulsozialarbeit im Kanton Zürich vor, dass ca. 69% der Kosten, die für die Schulsozialarbeit aufgewandt werden müssen, an anderen Orten des Hilfesystems durch die Einführung der Schulsozialarbeit eingespart werden können (vgl. ebd. S. 21). Insbesondere würden sich durch die Einführung von Schulsozialarbeit kostenintensive Massnahmen in den Bereichen „Medizin, Justiz oder Sonderschulung/Heimplatzierung“ (vgl. ebd. S. 22) reduzieren lassen. Diese ökonomischen Überlegungen finden sich auch im Antrag des Stadtrates Luzern zur definitiven Einführung von Schulsozialarbeit wieder. Dort wird mit der Einführung von Schulsozialarbeit eine „Früherkennung von Problemfällen“ in Aussicht gestellt, die kostenintensive Massnahmen in den Bereichen „Fremdplatzierungen, Therapien oder der Einsatz der Jugendanwaltschaft“ verringern oder hinauszögern soll (vgl. Stadt Luzern 2007, S. 20 f.).

Im Rahmen des Monitorings der Schulsozialarbeit im Kanton Zürich zweifelt Müller an, dass die vielfach genannte „überforderte Schule“ bzw. die „Zunahme von Gewalt an der Schule“ den entscheidenden Ausschlag für die quanti-

tative Entwicklungsdynamik der Schulsozialarbeit gegeben hat (Müller 2007, S. 4). Er geht vielmehr davon aus, dass im Laufe der letzten Jahre durch Schulentwicklungsprozesse Rahmenbedingungen und Strukturen geschaffen wurden, die eine Einführung von Schulsozialarbeit begünstigt, wenn nicht sogar erst ermöglicht haben. Als zentrale ausschlaggebende Entwicklungen nennt er die Einführung von Schulleitungen, die Einführung der Grundstufe und neuer Formen sonderpädagogischer Modelle sowie die verstärkte Förderung von Integrationsprojekten (ebd.).

Ein weiterer Entstehungshintergrund kann darin gesehen werden, dass einige Wirkungen von Schulsozialarbeit leicht wahrnehmbar sind. Landert (2002) berichtet im Rahmen der Evaluation der Schulsozialarbeit im Kanton Zürich davon, dass „die Wirksamkeit der Schulsozialarbeit in Bezug auf den beruflichen Alltag der Lehrpersonen, das Schul- und kollegiale Klima, die Situation der betroffenen Kinder sowie zunehmend eines Quartiers so augenfällig sind, dass der Projektstatus von Schulsozialarbeit aufgegeben werden konnte“ (vgl. ebd. S. 13). Dies lässt den Schluss zu, dass auf der Grundlage dieser Erfahrungen nicht nur bestehende Projekte legitimiert und weitergeführt, sondern gleichfalls die Einführung von Schulsozialarbeit an weiteren Standorten zunehmend attraktiv wurde.

Folgende Übersicht fasst die unterschiedlichen Entstehungshintergründe, die in unterschiedlicher Kombination zur Einführung von Schulsozialarbeit geführt haben, zusammen.

Übersicht: Hintergründe der Einführung von Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit wurde eingeführt,

- weil Lehrkräfte über soziale Auffälligkeiten und Disziplinlosigkeiten von Schülerinnen und Schülern klagten, durch die das Unterrichten erschwert bzw. unmöglich wurde;
- weil etwas gegen Gewaltakte und Mobbing unter Schülerinnen und Schülern unternommen werden sollte;
- weil Lücken und Optimierungsbedarfe im sozialen Hilfesystem erkannt wurden;
- weil Schulsozialarbeit als kosteneffiziente Strategie zur Behebung einer Vielfalt von Problemen angesehen wurde;
- weil positiv bewertete Wirkungen von Schulsozialarbeit an vielen Standorten unmittelbar wahrnehmbar waren;
- weil das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern in der Schule gesteigert werden sollte;
- weil zur Bearbeitung von sozialen Problemlagen neue Kompetenzen erforderlich wurden;
- weil durch Schulentwicklungsprozesse Rahmenbedingungen geschaffen wurden, die die Einführung von Schulsozialarbeit begünstigten.

Hier zeigt sich auch ein Zusammenhang, der bereits für die Einführung von Schulsozialarbeit in Deutschland empirisch herausgearbeitet wurde: Schulen bzw. Gemeinden können mit der Einführung von Schulsozialarbeit unterschiedliche Strategien verfolgen. Auf der einen Seite können sie eher konservative Strategien verfolgen, im Rahmen derer Schulsozialarbeit dazu beitragen soll, traditionelle Formen des Schulbetriebs trotz veränderter Bedingungen weiter zu führen; auf der anderen Seite können mit der Einführung von Schulsozialarbeit innovative Strategien verfolgt werden, in denen die Absicht vorherrscht, Schulen um (sozial-)pädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote zu erweitern (vgl. Baier 2007, S. 129 ff.).

2 Konzepte und Praxisformen

Ein vergleichender Blick auf die Schulsozialarbeit zeigt, dass Konzepte und Praxisformen von Standort zu Standort stark variieren. AvenirSocial (2006b) stellt im Kontext der Erarbeitung von Qualitätsrichtlinien zur Schulsozialarbeit diesbezüglich fest: „Beim Aufbau der Stellen hat jede Schulgemeinde für sich

definiert, was unter SSA zu verstehen ist und in welchen Bereichen die Fachpersonen eingesetzt werden sollen. Eine Auswirkung davon ist, dass sich die Arbeitsschwerpunkte der verschiedenen Schulsozialarbeitenden stark voneinander unterscheiden“ (vgl. ebd. S. 2).

Trotz dieser Unterschiede sind Grundmuster des Angebotsprofils erkennbar. Müller (2007) legte seiner Praxisanalyse der Schulsozialarbeit im Kanton Zürich die Annahme zu Grunde, dass sich die Schulsozialarbeit in vier zentrale Arbeitsbereiche einteilen lässt:

1. die niederschwellige Beratung,
2. die interdisziplinäre Fallarbeit,
3. die Durchführung schulinterner Projekte und die Beteiligung an der Schulentwicklung sowie
4. die Präventionsarbeit und soziokulturelle Animation (vgl. ebd. S. 12 ff.).

In zahlreichen schriftlichen Konzepten zur Schulsozialarbeit werden diese vier Arbeitsbereiche genannt. Auch Praktikerinnen und Praktiker beziehen sich bei der Darstellung ihrer Praxis auf diese vier Arbeitsbereiche (vgl. ebd.). Evaluationsergebnisse zeigen, dass in den meisten Fällen der Schwerpunkt eindeutig im Arbeitsbereich der „niederschweligen Beratung“ liegt (vgl. Baier 2008).⁹ Die verbleibende Arbeitszeit teilt sich auf die weiteren drei Arbeitsbereiche sowie auf administrative Aufgaben, fallunabhängige Vernetzungsaktivitäten im Sozialraum und Weiterbildung. Im Rahmen des Monitorings der Schulsozialarbeit im Kanton Zürich stellte Müller jedoch fest, dass der am stärksten wahrgenommene Arbeitsbereich, die niederschwellige Beratung, in keinem reflexiv-systematischen Zusammenhang zu den anderen Aktivitäten steht: „ich habe noch keine einzige Leistungserfassung ausgewertet, wo niederschwellige Beratung mit einem anderen Profilssegment wirklich ernstzunehmend kombiniert wurde“ (vgl. Müller 2007, S. 13).

Beratung wird in der Schulsozialarbeit auf unterschiedliche Weise und aus unterschiedlichem Anlass durchgeführt. In der Regel umfassen die Beratungsprozesse ca. vier bis sechs Sitzungen, weniger häufig ein bis zwei Sitzungen. In Einzelfällen kommt es vor, dass Schülerinnen und Schüler ein ganzes Schuljahr

⁹ Auch in einer Evaluation der Universität Zürich zur Schulsozialarbeit im Kanton Luzern wird festgestellt, dass eine „Ausdifferenzierung der Aufgaben der Schulsozialarbeit“ in den einzelnen Schulen „wenig sichtbar“ ist, denn „die Schulsozialarbeit bietet vor allem Individualhilfe an“ (vgl. Amt für Volksschulbildung 2004, S. 1).

lang von der Schulsozialarbeit immer wieder in Beratungssitzungen begleitet werden (vgl. Baier 2008). Neben diesen strukturierten Beratungstätigkeiten leisten Schulsozialarbeitende auch zahlreiche „informelle“ Beratungen auf dem Pausenhof oder im eigenen Büro.

Thematisch wird die Schulsozialarbeit in diesen Beratungen mit nahezu allen Themen konfrontiert, die in der Phase der Kindheit und Jugend eine Rolle spielen. Im Rahmen mehrerer Evaluationen der Schulsozialarbeit hat sich diesbezüglich jedoch auch gezeigt, dass es drei dominante Hauptthemen gibt, mit denen die Schulsozialarbeit in Beratungssituationen konfrontiert wird. Es sind dies Gewaltprobleme, Probleme mit oder in der Schule (nachlassende Schulleistungen, Leistungsdruck, Probleme im Unterricht, Prüfungsangst, Probleme zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen) sowie familiäre Probleme (vgl. dazu: Baier 2008; Landert 2002). Weitere häufig vorkommende Beratungsinhalte sind Mobbing, Drogenkonsum, Rassismus, soziale Isolation, Ängste, sexuelle Belästigungen, Suizidgedanken und Essverhalten (vgl. ebd.).

Mit ihrem Beratungsangebot richtet sich die Schulsozialarbeit nicht nur an Schülerinnen und Schüler, sondern auch an Eltern und Lehrkräfte. Diesbezüglich ist in der Praxis zu beobachten, dass zwar Lehrkräfte zunehmend den Kontakt zur Schulsozialarbeit suchen, Kontakte zwischen Schulsozialarbeitenden und Eltern jedoch eher selten vorkommen, so dass ausserhalb von Einzelfallarbeit kaum von einer allgemein etablierten, regelmässigen Elternarbeit gesprochen werden kann (vgl. ebd.).

Die Zusammenarbeit mit Lehrkräften gestaltet sich unterschiedlich, da die Kooperation mit der Schulsozialarbeit eine grundsätzliche Offenheit der Lehrkräfte gegenüber der Schulsozialarbeit erfordert, die nicht bei allen Lehrkräften gegeben ist. Aus den bisher vorliegenden Daten aus Evaluationen zeigt sich jedoch, dass die grosse Mehrheit an Lehrpersonen der Schulsozialarbeit mit Wohlwollen begegnet, die Zusammenarbeit aktiv sucht und positiv bewertet (vgl. Baier 2008). In Konzepten der Schulsozialarbeit wird in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Lehrkräften vielfach angeführt, dass sich Lehrkräfte von Seiten der Schulsozialarbeit zu Fragen des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern beraten lassen können; so können sie beispielsweise die Schulsozialarbeitenden in den Unterricht holen, damit sie eine Klassendynamik beobachten und analysieren oder um Projekte in der Klasse durchzuführen. Solche Projekte können die Förderung sozialer oder individuumsbezogener Kompetenzen zum

Ziel haben oder auch strukturelle Veränderungen, wie z. B. die Einführung eines Klassenrates oder eines Streitschlichtungsprogrammes zum Thema haben.

Die Arbeitsweisen unterscheiden sich nach der Schulstufe, für die die Schulsozialarbeit zuständig ist. Auf Kindergarten- und Primarstufe ist die Schulsozialarbeit vorrangig mit der Durchführung von Projekten beschäftigt, während mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler die Beratungstätigkeiten ausgeweitet werden und sich themenspezifisch auf die jeweilige Lebensphase konzentrieren.

Die folgende Tabelle zeigt zentrale Arbeitsbereiche, die in der Fachliteratur und in konzeptionellen Ausführungen zur Schulsozialarbeit zum Arbeitsspektrum einer professionellen Schulsozialarbeit gezählt werden (aktuelle Ausführungen zum Aufgabenspektrum von Schulsozialarbeit finden sich z. B. bei: Henschel et al. 2008; Speck 2007; Schumann & Sack & Schumann 2006; AvenirSocial 2005a, 2005b; Olk 2005; Hartnuß & Maykus 2004). Die zusammenfassende – und daher auch verallgemeinernde – Einschätzung zur bisherigen Realisierung dieser Arbeitsbereiche basiert auf einer Auswertung vorliegender Evaluations- und Praxisberichte (vgl. z. B. Neuenschwander & Iseli & Fuchs 2007; Stadt Luzern 2007; Vögeli-Mantovani 2005a; Müller 2004, 2006, 2007; Müller et al. 2003; Landert 2002).

Tabelle: Mögliche Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit

<i>Arbeitsbereich</i>	<i>Stand der Realisierung</i>
Einzel- und Gruppenberatung mit Schülerinnen und Schülern	An den meisten Standorten Schwerpunkt der Schulsozialarbeit
Themenbezogene Projekte mit Gruppen und Klassen	In Einführungsphasen werden eher wenige Projekte durchgeführt. An etablierten Standorten werden zunehmend themenbezogene Projekte mit Gruppen und Klassen durchgeführt.
Partizipationsgelegenheiten initiieren und begleiten	An einigen Standorten begleitet/initiierte die Schulsozialarbeit einen Schüler/innen- bzw. Klassenrat.
Sozialraum- und gemeinwesenorientierte Aktivitäten	In vielen Fällen dauert der Aufbau einer tragfähigen und kooperativen Vernetzung im Sozialraum mindestens 1–2 Schuljahre. Netzwerke kommen bisher vorrangig in Bezug auf Einzelfallarbeit (Triage) zum tragen, weniger in Bezug auf Projektarbeiten. Methoden der Sozialraumorientierung finden bisher selten Anwendung.
Mitarbeit in der Schulentwicklung	Bisher nimmt Schulsozialarbeit erst punktuell Einfluss auf Prozesse der Schulentwicklung.
Berufsvorbereitung	Zentrales Thema der Schulsozialarbeit an Berufsfachschulen.
Elternarbeit	Zusammenarbeit mit Eltern findet vorrangig in Bezug auf einen Einzelfall statt (Einbeziehung der Eltern in den Beratungs- und Unterstützungsprozess).
Beratung von Lehrerinnen und Lehrern	Wird vielfach in Rahmen von Einzelfallarbeit geleistet, ist jedoch von der Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte abhängig und daher unterschiedlich stark ausgeprägt.
Ausserunterrichtliche Freizeitaktivitäten	Werden an Tagesschulen angeboten, sonst eher selten.

Neben diesen Arbeitsbereichen, die in der Fachliteratur zur Schulsozialarbeit genannt und ausgeführt werden, ist in der Praxis der Schulsozialarbeit zu beobachten, dass zudem vereinzelt auch Aufgaben übernommen werden, die die Fachkräfte aus der Schulsozialarbeit selbst nicht zu ihren (primären) Aufgaben zählen, wie z. B. die Begleitung von Klassenlagern, die Betreuung eines Mittagstisches oder die Durchführung der Pausenaufsicht.

3 Strukturen und Rahmenbedingungen

3.1 Trägerschaften

Als Träger der Schulsozialarbeit werden im Folgenden diejenigen Stellen bezeichnet, bei denen die Schulsozialarbeit institutionell verortet und verantwortet wird. In der deutschsprachigen Schweiz sind vier unterschiedliche Trägermodelle für die Schulsozialarbeit anzutreffen. Erstens kann die Schule als Träger fungieren; die Fachperson für Schulsozialarbeit wird dann entweder bei der Schule, der Schulpflege oder Schulverwaltung angestellt. Zweitens kann die Schulsozialarbeit in gemeinsamer Trägerschaft von Schul- und Sozialverwaltung angeboten werden. Dabei liegt die fachliche Verantwortung häufig bei der Sozialverwaltung, die Personal- und Budgetverantwortung bei der Schulverwaltung (Erziehungs- bzw. Bildungsdepartement). Für dieses Trägermodell ist die Gründung einer verwaltungsübergreifenden Steuerungsgruppe typisch, in der Vertreterinnen und Vertreter aus beiden Bereichen teilnehmen und die Schulsozialarbeit inhaltlich und strukturell koordinieren. Die dritte Form der Trägerschaft ist die Ansiedlung der Schulsozialarbeit bei der Sozialverwaltung, wie z. B. Sozialamt, Amtsvormundschaft oder Jugendamt. Die vierte Möglichkeit der Trägerschaft ist die in der Schweiz eher seltene vorkommende Form der freien Trägerschaft, bei der die Schulsozialarbeit bei einem nicht-staatlichen Träger (Verein, Verband etc.) angesiedelt ist.

Die Frage nach der Trägerschaft ist eine der zentralen Fragen, die sich Gemeinden bei der Einführung von Schulsozialarbeit stellt. Aus den vorliegenden Erfahrungen mit den unterschiedlichen Modellen der Trägerschaft lässt sich nicht eindeutig formulieren, welches Trägermodell die meisten Vorteile aufweist. Mit allen drei Modellen wurden in der Praxis – je nach Standort – sowohl hervorragende als auch problematische Erfahrungen gemacht. Speck (2006, S. 346) kommt vor diesem Hintergrund zu dem Ergebnis, dass für den Erfolg einer Trägerschaft die *Trägerkompetenz* wichtiger ist als die abstrakten Merkmale eines *Trägermodells*. Wird vorab bestimmt, welche Aufgaben einem Träger zukommen und welche Kompetenzen er mitbringen muss, lässt sich fallweise einschätzen, welches der vier Trägermodelle die Anforderungen am ehesten wird erfül-

len können. Dies kann regional durchaus unterschiedlich sein. Eine qualifizierte fachliche Ausgestaltung der Schulsozialarbeit ist in hohem Masse von einer leistungsfähigen Trägerkonstruktion abhängig.

Übersicht: Trägerkompetenzen für die Schulsozialarbeit

Aufgaben und Kompetenzen der Träger

Auf Strukturen bezogene Aufgaben und Kompetenzen:

- Bereitstellung und Gewährleistung von finanziellen Mitteln; Erstellung und Fortschreibung eines Personal- und Sachmittelbudgets für die Schulsozialarbeit,
- Bereitstellung und Unterhalt der Räumlichkeiten, Einrichtung, Arbeitsplätze, weiterer Ausstattung,
- Bereitstellung von Ressourcen für Controlling, Evaluation und Qualitätsentwicklung.

Auf Inhalte bezogene Kompetenzen:

- Verständnis der fachlichen Begründungen und Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit,
- Unterstützung beim Aufbau eines fachlichen Netzwerkes für die Schulsozialarbeit,
- Bei Bedarf von Seiten der Schulsozialarbeit: fachliche Begleitung, Reflexion und ggf. Anleitung,
- Förderung von Weiterbildung und fachlichem Austausch,
- Wissen über soziale Probleme und Formen ihrer Bearbeitung; Wissen über die lokalen Angebots- und Trägerlandschaften im Bildungs- und Sozialsystem, Verankerung in lokalen Netzwerken,
- Unterstützung der Schulsozialarbeit bei der Erarbeitung einer eigenständigen fachlichen Positionierung im System Schule.

Bei der Diskussion um Trägermodelle spielt auch zunehmend das Verhältnis von Gemeinden und Kantonen eine Rolle. Während Schulsozialarbeit in der Regel zunächst auf Gemeinde-Ebene eingeführt und verantwortet wurde, wird angesichts der Ausweitung der Schulsozialarbeit zunehmender Bedarf an kantonaler Unterstützung geäussert. Diese Unterstützung kann sich auf Finanz- und Koordinationshilfen beschränken oder auch Fachberatung einschliessen; so hat z. B. der Kanton Aargau eine kantonale Koordinationsstelle für die Schulsozialarbeit geschaffen, die als Kontaktstelle für alle Fragen rund um die Schulsozialarbeit fungiert.

3.2 Personalausstattung und Qualifikationsprofile

Bei der Einführung von Schulsozialarbeit stellt sich neben der Frage nach der Trägerschaft immer auch die Frage nach der Bemessung der erforderlichen Personalausstattung. Hier sind regional sehr grosse Unterschiede feststellbar. Allein im Kanton Zürich variiert die Personalausstattung zwischen 250 und 1200 Schülerinnen und Schüler pro 100 Stellenprozenten (vgl. Netos 2007, S. 13) und während die Schulsozialarbeit in Alpnach (Kt. Obwalden) mit 50 Stellenprozenten ein Angebot für 5 Schulhäuser mit insgesamt ca. 700 Schülerinnen und Schülern erbringt, stehen an den Weiterbildungsschulen in Basel-Stadt 80 Stellenprozent pro Schulhaus mit jeweils ca. 400 Schüler/innen zur Verfügung.¹⁰

Angesichts der erheblichen Ausstattungsunterschiede sind in den letzten Jahren verschiedene fachliche Empfehlungen zur Bemessung des Personalschlüssels erarbeitet worden. Der Berufsverband AvenirSocial empfiehlt, dass pro 300 Schüler/innen jeweils 80 Stellenprozent zur Verfügung gestellt werden sollen und Landert formulierte den Grundsatz, dass ein/e Schulsozialarbeiter/in jeweils nur für ein Schulhaus zuständig sein sollte (vgl. Landert 2002, S. 11). Die Richtlinie von AvenirSocial hat seit ihrem Erscheinen im Jahr 2006 weite Beachtung gefunden, was jedoch nicht bedeutet, dass sie bereits vielfach umgesetzt ist. So wird bspw. in der Bestandsaufnahme der Schulsozialarbeit im Kanton Bern hervorgehoben, dass dieser Richtwert an keinem Standort erreicht wird (vgl. Neuenschwander & Iseli & Fuchs 2007, S. 31).

Häufig wird Schulsozialarbeit in einer Pilotphase mit einer eher gering bemessenen Personalausstattung erprobt, um nach ersten Erfahrungen und Erfolgen definitiv und mit deutlich mehr Stellenprozenten eingeführt zu werden.

In der Schulsozialarbeit sind vorrangig Fachkräfte aus der Sozialen Arbeit (Sozialarbeit, Sozialpädagogik, soziokulturelle Animation) mit Fachhochschul-Diplom tätig. Zudem arbeiten auch Psychologinnen und Psychologen in der Schulsozialarbeit. Zahlreiche Fachkräfte aus der Schulsozialarbeit verfügen über Weiterbildungen aus dem Bereich der psychosozialen Beratung, der soziokulturellen Animation oder zum Handlungsfeld Schulsozialarbeit im Allgemeinen. Eine derzeit besondere Thematik im Kontext von Qualifikationsanforderungen

¹⁰ Die Angaben zum Kanton Obwalden beziehen sich auf Darstellungen auf www.schulsozialarbeit.ch (Zugriff am 30.8.2007), die Angaben zur Situation in Basel stammen aus Netos 2007, S. 13.

und Personalausstattung ist die Frage, ob es auch für Lehrkräfte möglich sein soll, von ihrem Beruf als Lehrkraft in die Schulsozialarbeit zu wechseln. Grundsätzlich ist für diese Frage anzumerken, dass eine professionelle Ausgestaltung von Schulsozialarbeit einen Bezug zu Wissensinhalten und normativen Orientierungen Sozialer Arbeit sowie zu damit verbundenen Methoden erfordert und dass diese Inhalte in den Ausbildungsgängen für Lehrkräfte nicht vermittelt werden. Insofern kann einer Beschäftigung von 'normal qualifizierten' Lehrkräften in der Schulsozialarbeit aus Sicht der Sozialen Arbeit nicht zugestimmt werden. Darüber hinaus stellt sich auch die Frage, ob Lehrkräfte in der Schulsozialarbeit von Seiten der Schülerinnen und Schüler akzeptiert werden.¹¹

4 Rechtliche Grundlagen

Da die Schulsozialarbeit vielerorts zunächst in einer Pilotphase als zeitlich befristetes Projekt eingeführt wurde, wurden und werden in den Kantonen vielfach erst mit der Entscheidung zur definitiven Einführung von Schulsozialarbeit konkrete rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen. Dies geschieht in der Regel entweder in direkten Ergänzungen des kantonalen Sozial-, Schul- bzw. Bildungsgesetzes oder in der Verabschiedung einer Verordnung, die die Ausführung des Gesetzes in Bezug auf die Schulsozialarbeit präzisiert. In so geschaffenen neuen rechtlichen Grundlagen wird dann die strukturelle und inhaltliche Gestaltung der Schulsozialarbeit geregelt und es können Vereinbarungen zwischen Kanton und Gemeinden festgelegt werden. Im Folgenden wird anhand der rechtlichen Regelungen im Kanton Basel-Landschaft veranschaulicht, wie solche Bestimmungen aussehen können. Das Beispiel des Kantons Basel-Landschaft wurde für diese exemplarische Darstellung deswegen ausgesucht, weil es zum einen eine der ausführlichsten ausformulierten Regelungen ist. Zum anderen lässt sich anhand der Regelungen des Kantons Basel-Landschaft auch verdeutlichen, welche Zielvorgaben für die Schulsozialarbeit formuliert werden und welche mögli-

¹¹ In Bezug auf diese Frage ist auch das in Kapitel 6 erläuterte Recht von Kindern und Jugendlichen auf Partizipation von Bedeutung, denn es ist durchaus möglich, bei der Entscheidungsfindung zur Stellenbesetzung in der Schulsozialarbeit die Kinder und Jugendlichen mit einzubeziehen und ihrem Urteil ein grosses, wenn nicht sogar das grösste Gewicht zu verleihen, da es sich bei der Schulsozialarbeit ja um eine Dienstleistung handeln soll, die vorrangig von Kindern und Jugendlichen in Anspruch genommen werden soll.

cherweise auch problematischen Folgen dies für die Praxis der Schulsozialarbeit haben kann.

Im Kanton Basel-Landschaft wird die Schulsozialarbeit unter der Bezeichnung „Schulsozialdienst“ im Rahmen der „Verordnung über den Schulsozialdienst auf der Sekundarstufe I und II vom 16. März 2004 (SGS 645.31)“ geregelt:

§ 1 Aufgaben

Dem Schulsozialdienst obliegen insbesondere folgende Aufgaben:

- a. Er ist ein niederschwelliges Beratungsangebot, in erster Linie für Kinder und Jugendliche;
- b. er begleitet Kinder und Jugendliche kollektiv und individuell in ihrer persönlichen, sozialen und schulischen Entwicklung;
- c. er unterstützt Kinder und Jugendliche in der Bewältigung ihres Lebens und fördert ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und sozialen Problemen;
- d. er vermittelt die Kinder und Jugendlichen bei Bedarf an weitere Stellen;
- e. er unterstützt die Lehrerinnen und Lehrer in sozialpädagogischen und disziplinarischen Fragen;
- f. er unterstützt die Erziehungsberechtigten und die Behörden in schulischen, pädagogischen und disziplinarischen Fragen;
- g. er leistet einen Beitrag zur Förderung des Klimas in den Klassen und in der Schule;
- h. er handelt nach den Grundsätzen der Chancengleichheit und der geschlechterdifferenzierten Pädagogik.

§ 2 Beanspruchung und Erreichbarkeit

¹ Der Schulsozialdienst kann von Kindern und Jugendlichen auch ohne Voranmeldung in Anspruch genommen werden.

² Der Schulrat, die Schulleitung und die Lehrerinnen und Lehrer können unmündige Schülerinnen und Schüler zu einem Erstgespräch zuweisen.

³ Eine weiterführende Beratung bedarf der Zustimmung der Schülerin oder des Schülers.

§ 3 Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter

¹ Die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter arbeiten in den Schulen.

² Sie kennen die örtlichen schulinternen und gemeindebezogenen Verhältnisse, die Institutionen sowie die zuständigen Personen. Sie arbeiten bei Bedarf mit ihnen zusammen.

³ Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter vereinbaren gemeinsam mit den sie aufsuchenden Schülerinnen und Schülern die Regeln der Vertraulichkeit, insbesondere gegenüber den Erziehungsberechtigten.

⁴ In besonderen Fällen können sie sich bezüglich der Aufhebung der Schweigepflicht durch die Fachstelle Jugend und Gesellschaft beraten lassen.

⁵ Sie sind zur Supervision verpflichtet.

Positiv hervorzuheben ist an diesen Regelungen, dass sie der Schulsozialarbeit einen verbindlichen Rahmen geben, der sowohl in struktureller als auch in inhaltlicher Sicht konkretisierte Vorgaben enthält, die bei Fragen der Praxisges-

taltung verbindliche Orientierungen bieten. Neben inhaltlichen Aspekten in diesen Regelungen, die durchaus allgemeinen Orientierungen Sozialer Arbeit entsprechen, enthält diese Verordnung jedoch auch Formulierungen, die mit fachlichen Orientierungen Sozialer Arbeit in Widerspruch geraten können und Grundfragen pädagogischer Praxis betreffen. So kann die Aufgabenvorgabe für die Schulsozialarbeit, dass sie Lehrkräfte, Behörden und Eltern bei „disziplinarischen Fragen“ (Art. 1, Abs. e und f) unterstützen soll, auf unterschiedliche Weise ausgelegt und ausgestaltet werden. Zum einen scheint es sinnvoll, die Schulsozialarbeit bei allgemeinen oder auch individuellen Fragen zur `Disziplin` zu beteiligen, um auf diese Weise eine Perspektive Sozialer Arbeit in die Frage nach dem Umgang mit einem konkreten Phänomen mit einzubeziehen. Zum anderen läuft die Schulsozialarbeit jedoch bei einer solchen Aufgabenvorgabe auch Gefahr, lediglich als weitere - oder sogar auch zentrale - Legitimationsinstanz für überkommene und pädagogisch bedenkliche Erziehungs-, Disziplinierungs- und Strafmassnahmen in der Institution Schule funktionalisiert und missbraucht zu werden (vgl. zu dieser Debatte um Bildung, Erziehung und Disziplinierung auch den Sammelband von Brumlik 2007).

Ein weiterer problematischer Aspekt dieser rechtlichen Regelungen ist die in Artikel 2 Abs. 2 formulierte Möglichkeit für den Schulrat, die Schulleitung und die Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler zu einem Erstgespräch mit der Schulsozialarbeit zu verpflichten. Zeitgemässe Soziale Arbeit sieht Kinder und Jugendliche, auch wenn sie aufgrund ihres Alters noch keine `formale Mündigkeit` erreicht haben, nicht mehr als unmündige Objekte pädagogischen Handelns, sondern als sich entwickelnde Subjekte mit einem eigenen Recht auf Beteiligung an allen sie betreffenden Entscheidungen. Insofern stünde die Schulsozialarbeit in solchen Fällen der Rechtsanwendung einem bevormundeten und gegebenenfalls dadurch auch stigmatisierten Schüler bzw. einer solchen Schülerin gegenüber und muss zunächst diese Entmündigung und die damit möglicherweise einhergegangenen Demütigungen und Vertrauensverluste erst wieder aufarbeiten und korrigieren. Pädagogisch zeitgemässer wäre hier wohl eine Regelung und Formulierung, die die Mündigkeit von Kindern und Jugendlichen respektiert und sogar fördert, indem die Schulsozialarbeit dazu aufgefordert wird, sich bei allen Schülerinnen und Schülern so ausführlich bekannt zu machen, dass Schülerinnen und Schüler jederzeit selbst entscheiden können, ob sie die Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen wollen oder nicht. In Konfliktfällen wäre dann keine entmündigende, paternalistische und stigmatisierende Erstberatung, die auf Kinder

und Jugendliche auch als Zwangsberatung wirken kann und damit wohl in ihrem Erfolg untergraben wird, mehr notwendig. Vielmehr werden durch die ausführliche Information aller Schülerinnen und Schüler über die Schulsozialarbeit gleichberechtigte Aushandlungssituationen ermöglicht, in denen Lehrkräfte die Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit vorschlagen können, Schülerinnen und Schüler jedoch mit ihrem Wissen um das Leistungsangebot der Schulsozialarbeit bereits mündig genug sind, diesbezüglich selbst eine Entscheidung zu treffen. Mit anderen Worten geht es darum, den informativen Gehalt eines verordneten Erstgesprächs allen Schülerinnen und Schülern rechtzeitig zu Gute kommen zu lassen, um auf diese Weise ihre Mündigkeit zur Entscheidungsfindung über die Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit zu fördern.

Bei dieser Kritik an der Formulierung rechtlicher Regelungen ist jedoch zu beachten, dass es derzeit kein empirisches Wissen darüber gibt, ob die geschilderten Problematiken überhaupt auftreten. Hier wäre sicherlich noch Praxisforschung von Nöten, um ein realistisches Bild des Verhältnisses von rechtlichen Regelungen, darin implizierten pädagogischen Orientierungen und praktischer Ausgestaltung formulieren zu können.

Neben solchen rechtlichen Regelungen, die sich direkt auf das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit beziehen, gibt es noch weitere rechtliche Aspekte, die für die Schulsozialarbeit von Bedeutung sind. Hier ist vor allem die Schweigepflicht zu nennen, deren Einhaltung die Rolle der Schulsozialarbeit mitdefiniert. In Bezug auf die Schweigepflicht ist jedoch zu differenzieren zwischen einer berufsethischen Schweigepflicht ohne Rechtsgültigkeit, wie sie z. B. im Berufskodex der Sozialen Arbeit von AvenirSocial formuliert ist und einer rechtlich definierten Schweigepflicht im Sinne des Datenschutzes, die im Kontext von Gefährdungsmeldungen und Kinderschutz zum Wohle des Kindes auch aufgehoben werden kann. Der Schulsozialarbeit wäre für die Gewährleistung eines rechtmässigen Umgangs mit der Schweigepflicht zu empfehlen, die jeweilige kantonale Datenschutzstelle zu einem Round-Table einzuladen, um gemeinsam mit einer Fachperson des Datenschutzes, der Schule und den sozialen Diensten den Umgang mit der Schweigepflicht zu erörtern und eine lokale, rechtmässige Praxis zu vereinbaren.

Zusammenfassend zu den Praxisentwicklungen der letzten Jahre lässt sich festhalten, dass die Schulsozialarbeit von einer Reihe von verschiedenen Fakto-

ren bedingt wird, die je in unterschiedlicher Kombination den Gestaltungsspielraum und die Wahrnehmung der Schulsozialarbeit prägen. Folgende Abbildung veranschaulicht dieses komplexe Bedingungsgefüge schulsozialarbeiterischer Aktivitäten:



Abbildung: Bedingungsgefüge schulsozialarbeiterischer Praxis

5 Wirkungen von Schulsozialarbeit

Standen vor einigen Jahren noch Fragen nach der strukturellen Organisation und inhaltlichen Gestaltung von Schulsozialarbeit im Mittelpunkt des Interesses, so wird mit der Etablierung der Schulsozialarbeit die Frage nach den Wirkungen dieser neuen Dienstleistung bedeutsamer, um auf diese Weise in Erfahrung zu bringen, ob die in die Schulsozialarbeit gesetzten Hoffnungen erfüllt wurden.

Für die deutschsprachige Schweiz gibt es diesbezüglich einige erste empirische Befunde. So wurden z. B. im Rahmen der Evaluation der Schulsozialarbeit im Kanton Zürich im Zeitraum von 1996 bis 2002 mittel- und langfristige Wirkungen von Schulsozialarbeit sowie Kosteneffekte untersucht (vgl. Landert 2002). Zentrale Ergebnisse waren, dass die Schulsozialarbeit mit ihrer Verortung im Schulhaus „systemisch am richtigen Ort“ ansetzt und dadurch „Hilfe- und Unterstützungsdienstleistungen zeitlich nach vorne verlagern“ kann (vgl. ebd. S. 25). In Bezug auf die Wirksamkeit wurde anhand von Fallanalysen herausgearbeitet, dass die Schulsozialarbeit offenbar in drei Richtungen wirkt: Erstens verbessert sie die direkten Lebensbedingungen des Kindes und deren Familien, „indem den familiären und sozialen Wurzeln von individuellen Schwierigkeiten von Kindern nachgegangen wird und tragende Lösungen gesucht werden“ (vgl. ebd. S. 26). Zweitens wirkt Schulsozialarbeit als Unterstützung für das Schulsystem, da zusätzlich zum Handeln der Lehrkräfte sozialpädagogische Kompetenzen eingebracht werden und damit „verbesserte Rahmenbedingungen für das Unterrichten“ geschaffen werden und drittens wirkt Schulsozialarbeit optimierend auf das bestehende Hilfesystem, indem sie durch Triage und Kooperationen unterstützende Dienste und Kompetenzen zusammenführt und in Bezug auf Einzelfälle aktiviert (ebd. S. 26). Die Wirksamkeit der Schulsozialarbeit auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler wurde anhand von Fallverläufen über einen mehrjährigen (im Durchschnitt 2,5 Jahre) Zeitraum analysiert. Dabei zeigte sich, dass in 13 der 17 genauer untersuchten Fälle die aktuelle Situation besser war als die Situation vor der Inanspruchnahme der Schulsozialarbeit und in den weiteren 4 Fällen weder eine Verschlechterung noch eine Verbesserung eingetreten ist (vgl. ebd. S. 20).

Damit bestätigten sich in Zürich Ergebnisse aus der Wirkungsforschung zur Schulsozialarbeit aus dem angelsächsischen Raum und aus Deutschland. Aus folgender Übersicht zu Resultaten aus der Wirkungsforschung im Bereich Schulsozialarbeit wird zum einen deutlich, dass im Rahmen von Wirkungsforschung aufgrund der Komplexität der Wirkungszusammenhänge vielfach lediglich ganz bestimmte Ausschnitte des gesamten Wirkungsspektrums betrachtet werden (können) bzw. nicht die gesamte Praxis der Schulsozialarbeit, sondern bestimmte Arbeitsbereiche, Tätigkeiten oder programmatische Massnahmen in ihrer Wirkung erforscht werden. Diesbezüglich werden jedoch zahlreiche positive Wirkungen von Schulsozialarbeit sichtbar:

Tabelle: Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Schulsozialarbeit¹²

<i>Autor</i>	<i>Jahr</i>	<i>Ergebnis</i>
Bagley & Pritchard	1998	Schulsozialarbeit hat positive Auswirkungen auf selbstangezeigte Diebstähle, Ehrlichkeit, Rückgang von Mobbing und Drogenkonsum.
Charney	1993	Zielgruppen der Schulsozialarbeit zeigten Verbesserungen in formellen Schulkompetenzen und im Sozialverhalten.
Corcoran & Stephenson	2000	Verbesserungen in Bezug auf Selbstwahrnehmung, negative Auswirkungen auf Problemlösekompetenzen (im Vergleich Pretest-Posttest). Eltern berichteten von Verbesserungen in Bezug auf Problemlösekompetenzen, Lernverhalten, psychosomatische Probleme, Gefühlskontrolle und Hyperaktivität.
Dhooper & Schneider	1995	Schüler/innen hatten nach der Maßnahme signifikant höhere Fähigkeiten im positiv-konstruktiven Umgang mit Beleidigungen.
Dolfi & Edelson	1985	Durch Bekanntmachen der Schulsozialarbeit erhöhte sich die Anzahl an Selbstmelder in der 4. und 5. Klasse, nicht jedoch in der 6. Klasse.
Edgar	1996	Im Versuch, Problemlösekompetenzen, bessere Kind-Eltern-Beziehungen und erhöhte Selbstkontrolle durch kleinere Lerngruppen zu fördern wurden lediglich geringfügige Unterschiede zwischen Untersuchungs- und Kontrollgruppe (normale Klassengröße) erkennbar.
Elsner & Rademacker	1997	Schulsozialarbeit fördert deutlich die Bemühungen zur Verbesserung der Chancen auf einen Schulerfolg.
Franklin & Streeter	1991	Erfolgreiche Resultate in Bezug auf schulisches Verhalten, psychosoziale Bedingungen sowie familiäre Kontexte.
Franklin u.a.	2001	Das Verhalten von Schüler/innen wurde von Lehrkräften positiver bewertet.
Helper	1994	Schüler/innen berichteten von sozialerem Verhalten in Peer-Groups, Beobachtungsdaten zeigten vermehrte Aktivitäten von Schüler/innen zu anderen Schüler/innen.
Helper	1997	Im ersten Posttest sind die soziometrischen Werte angestiegen, im zweiten Posttest wieder zurückgegangen.

¹² Diese Darstellung ist eine übersetzte und bearbeitete Version der Zusammenstellung von Franklin 2006, die um weitere Angaben, insbesondere mit Bezug auf Olk 2005 ergänzt wurde.

<i>Autor</i>	<i>Jahr</i>	<i>Ergebnis</i>
Helper & Rose	1988	Schüler/innen verbesserten sich im soziometrischen und im Rollenspieltest.
Moore & Franklin	2003	Aus Sicht der Lehrkräfte zeigte sich eine signifikante Verbesserung in Bezug auf die Wahrnehmung und den Ausdruck von Gefühlen/Benehmen, in der Befragung der Schüler/innen zeigte sich eine signifikante Verbesserungen des Ausdrucks von Gefühlen/Benehmen.
Mühlum	1993	Aus Sicht von Schulleitungen gab es durch die Schulsozialarbeit einen Rückgang aggressiven Verhaltens von Seiten der Schüler/innen sowie ein erhöhtes Vertrauen der Eltern in die Schule.
Mühlum	2004	Durch die Erforschung der Perspektive von Schülerinnen und Schüler wurde eine Steigerung deren Wohlbefindens aufgezeigt (vgl. auch: Schreck Graf von Reischach 2006).
Olk & Bathke & Speck;	2003;	Deutlich positive Auswirkungen der Schulsozialarbeit auf das Schulklima, die Sozialbeziehungen in der Schulklasse, die Freizeitsituation, die Schulfreude und die räumlich schulische Umwelt (so auch Seithe 1998 und Elsner/Rademacker 1997).
Olk & Bathke & Hartmuß	2000	
Pritchard & Williams	2001	Positive Auswirkungen auf die Verminderung von Diebstählen, Gewalttaten, Drogenkonsum, Schulabsenzen und Schulakzeptanz.
Reid & Bailey-Dempsey	1994	Positive Effekte auf Schulleistungen, Selbstachtung, Schulbesuch.
Rose	1986	Schüler/innen haben höheres Durchsetzungsvermögen gegenüber Erwachsenen. Verbesserte Empathie zu Peers und verbesserte Problembewältigungskompetenzen.
Seithe	1998	Schulsozialarbeit hat positiven Einfluss auf die Quote der Sonderschulüberweisungen, der Sitzbleiber und der Abgänger ohne Schulabschluss.
Tolson & McDonald	1992	Abnahme zwischenmenschlicher Konflikte zwischen Schüler/innen, jedoch keine Abnahme in der Gesamtheit der Disziplinprobleme.
Viggiani & Reid & Bailey-Dempsey	2002	Positive Effekte auf Schulbesuch und einige Verhaltensaspekte.
Whitfield	2000	Signifikante Verbesserungen in Bezug auf Selbstkontrolle bei Wut und Ärger; weniger Ausdrücke von Wut und Ärger

Vor dem Hintergrund der Evaluation der Schulsozialarbeit in Thüringen hat Seithe (2002) herausgearbeitet, dass Wirkungszusammenhänge im Kontext von Schulsozialarbeit äusserst komplex sind: „Anstelle einfacher Kausalzusammenhänge und linearer Wirkungsfolgen werden zirkuläre Prozesse identifiziert. Schulsozialarbeit arbeitet mit dem System Schule, indem sie auf vielfältigsten Ebenen Wirkungen anstrebt und Zusammenhänge nutzt“ (vgl. Seithe 2002, S. 81 f.; dazu auch: Reischach 2006, S. 154). Wird Schulsozialarbeit als Soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bzw. als Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe verstanden, so wäre zukünftig auch eine Wirkungsforschung von Interesse, die danach fragt, was Schulsozialarbeit in Bezug auf zentrale Ziele Sozialer Arbeit, also in Bezug auf die Realisierung von sozialer Gerechtigkeit und die Gewährleistung von umfassenden Bildungsprozessen, leistet.

Durch die Komplexität der Wirkungszusammenhänge wird zudem deutlich, dass die Schulsozialarbeit auf unterstützende Rahmenbedingungen angewiesen ist, ohne die sich keine oder nur geringere Wirkungen hervorbringen lassen. Vor diesem Hintergrund formulierte die Pädagogische Arbeitsstelle des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) in Kooperation mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), dass die Wirksamkeit und die erfolgreiche Etablierung der Schulsozialarbeit im Schulhaus eine Kulturveränderung der Schule voraussetzt (vgl. Vögeli-Mantovani 2003, S. 32).

Wird damit deutlich, dass Wirkungen von Schulsozialarbeit sowohl eine Veränderung bzw. Veränderungsbereitschaft auf Seiten der Schule bzw. Lehrkräfte zur Voraussetzung hat und schulsozialarbeiterisches Wirken auch direkt auf die Veränderung der Schulkultur zielt, werden Forschungsergebnisse für diese Ebene von Wirkungen bedeutsam, die Vogel (2006) in Bezug auf die Kommunikation zwischen Schulsozialarbeit und Lehrkräften erarbeitete. Vogel erhob und analysierte im Rahmen einer Fallstudie Interaktionsprotokolle zwischen einem Schulsozialarbeiter und weiteren an der Schule tätigen Personen. Die untersuchte Schulsozialarbeit bezeichnete er als „gut akzeptiert“ in der Schule, der Schulsozialarbeiter selbst fühlte sich „integriert“ in die Schule und arbeitete nach eigenen Angaben nach einem „kooperativen Modell“ (vgl. ebd. S. 249). Durch die Auswertung der Interaktionsprotokolle wurde deutlich, dass die Schulsozialarbeit mehr als jede andere Position im Schulhaus an formellen und informellen Interaktionssystemen teilhat. Allerdings wurde auch deutlich, dass kaum verständigungsorientierte Interaktionen zu beobachten waren. So kommt Vogel zu dem Schluss: „die Interaktionssysteme versagen bezüglich ihrer zentra-

len Leistung, die zu bearbeitenden Probleme unter verschiedenen Perspektiven zu betrachten und auf diese Weise eine legitimierbare oder zumindest akzeptable Option im Spannungsfeld der widersprüchlichen Funktion zu wählen“ (vgl. ebd. S. 251). Folge ist, dass es „trotz einer relativ hohen Interaktionsdichte zu sehr langen Reaktionszeiten und schliesslich zu individuell verantworteten Handlungen und Interventionen im Fall einer manifesten Krise“ (ebd.) kommt. Die Akzeptanz der Entscheide basierte in der Fallstudie auf dem Prestige der entscheidenden Person. Dies hatte eine Entsprechung in den untersuchten Interaktionen, denn so wenig es dort um gegenseitige fachliche Verständigung in Bezug auf einen Einzelfall ging, so sehr wurde in den Interaktionen immer wieder aufs Neue eine „nicht-diskursive Herstellung einer Rangordnung“ (ebd. S. 250) angestrebt. Diese Dominanz von Positionskämpfen in Interaktionen (vgl. dazu auch: Baier 2007) hatte nicht nur zur Folge, dass in Bezug auf Einzelfallarbeit unterschiedlichen Perspektiven nicht konstruktiv für die Fallarbeit genutzt wurden, sondern dass gleichfalls „eine ganze Reihe von Gehalten, die die schulische Realität betreffen, desymbolisiert und aus der Kommunikation ausgeschlossen werden“ (ebd. S. 250). Da Spannungen und Probleme, die in die Schule hineingebracht werden bzw. dort entstehen, auf diese Weise immer noch nicht befriedigend bewältigt werden können, identifiziert Vogel ein Legitimationsdefizit von Schulen, welches dadurch vermindert werden soll, dass entweder Eltern oder externe soziale oder therapeutische Institutionen mit der Lösung des Problems beauftragt werden. Dies habe jedoch eine Reduktion der Integrationskapazität der Schule zur Folge (vgl. ebd. S. 252).

Bestätigen sich die von Vogel erarbeiteten Forschungsbefunde im Rahmen weiterer Forschungen zur Schulsozialarbeit, so müsste dies in Bezug auf das in vielen Publikationen und Konzepten geforderte bzw. angestrebte „integrierte Kooperationsmodell“, die ebenfalls häufig angestrebte „multiperspektivische Fallarbeit“, die damit verbundene zentrale Aufgabe der Triage, also der Vermittlung von Einzelfällen an externe Institutionen sowie in Bezug auf die Forderung, dass Schulsozialarbeit einen Beitrag zur weiteren Entwicklung Schulkultur leisten soll, nachdenklich stimmen.

In Ergänzung zu diesen Kontexten, die aufzeigen, wodurch und wie Wirkungen von Schulsozialarbeit auch beeinträchtigt werden können, ist zu erwähnen, dass im Rahmen der Evaluation der Schulsozialarbeit in Zürich (vgl. Landert 2002) auch aufgezeigt wurde, unter welchen Umständen Schulsozialarbeit keine Wirkungen erzeugen kann und wo die Grenzen von Schulsozialarbeit

liegen: „Schulsozialarbeit hilft wenig, wenn zu wenig Lehrstellen für Schulabgänger bereit stehen, wenn die Wohnverhältnisse vieler Bewohner des Quartiers krank machend sind“ (vgl. ebd. 27 f.). Dies stellt zum einen deutlich heraus, dass Kinder und Jugendliche in gesellschaftlichen Kontexten leben, die in bestimmten Konstellationen Probleme verschiedener Art hervorrufen können und diese Probleme auch in der Institution Schule sichtbar werden und eine Rolle spielen. Zum anderen zeigt sich, dass Veränderungen diesbezüglich, sollen sie nicht nur auf die Bearbeitung von Symptomen zielen, der kooperativen Aktivität einer ganzen Reihe von Akteuren bedarf und es zudem Aufgabe von Sozialpolitik ist, diese Aktivitäten anzuregen und zu ermöglichen.

6 Fachliche Perspektiven und die Rolle der Schulsozialarbeit

Im Folgenden werden einige zentrale Themenbereiche, die derzeit für die Schulsozialarbeit von besonderer Relevanz sind, hervorgehoben und als Perspektiven weiterer Professionalisierung diskutiert (vgl. auch Andresen & Baier 2005).

Eines der zentralen Themen, sowohl für die Theorie- als auch für die Praxisebene, ist die Frage nach der Rolle der Schulsozialarbeit, da sich von dieser Positionierung aus Handlungen im Einzelfall, konzeptionelle Ausrichtungen und notwendige strukturelle Rahmenbedingungen einfordern und begründen lassen. Insbesondere auch vor dem Hintergrund regionaler Unterschiede in der Praxis der Schulsozialarbeit stellt sich die Frage nach einer fachlichen Positionierung der Rolle der Schulsozialarbeit als Bezugspunkt zur Ausgestaltung und Begründung lokaler Praxis.

Eine allgemeine Rollenbestimmung von Sozialer Arbeit nahm Thiersch im Rahmen seiner Überlegungen zur Lebensweltorientierung Sozialer Arbeit vor. Er formulierte Soziale Arbeit als „Anwältin sozialer Gerechtigkeit“ (vgl. Thiersch 2002, S. 5 ff.). Das Besondere an diesem Rollenverständnis ist, dass sich Soziale Arbeit damit nicht a priori auf die Seite einer bestimmten Personengruppe stellt (z. B. wie in einem Verständnis von Sozialer Arbeit als Anwältin für Kinder und Jugendliche), sondern sich der Realisierung einer bestimmten Idee verpflichtet, die für alle einzulösen ist und erst wenn diese Idee für eine bestimmte Person(en) nicht eingelöst oder gefährdet wird, ein advokatori-

ches Mandat für diese von Ungerechtigkeit betroffene Person(en) formuliert und berufsethisch begründet werden kann.

Allerdings stellt sich bei einer solchen allgemeinen Rollenbestimmung die Frage, was unter dem noch recht abstrakten Ziel der Realisierung von sozialer Gerechtigkeit heutzutage verstanden werden kann und was dies konkret für die Schulsozialarbeit bedeutet. Diesbezüglich gibt es für die Soziale Arbeit verschiedene Ansätze, die das Vorhaben der Realisierung sozialer Gerechtigkeit konkretisieren. Im Folgenden wird mit Bezug auf die UN-Konvention über die Rechte des Kindes einer von mehreren möglichen Ansätzen exemplarisch vorgestellt.

Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes wurde von der Schweiz im Jahr 1997 ratifiziert. Sie spricht Kindern und Jugendlichen zahlreiche, systematisch gegliederte Rechte zu, zu deren Realisierung und Gewährleistung alle Institutionen der Schweiz, also insbesondere auch Schulen und Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe, aufgerufen und verpflichtet sind. Schulsozialarbeit als Anwältin sozialer Gerechtigkeit, so lässt sich nun weiter konkretisieren, ist demnach nicht nur fachlich, sondern auch politisch dazu aufgefordert, Rechte von Kindern und Jugendlichen, wie sie in der UN-Konvention über die Rechte des Kindes formuliert sind, zu realisieren und zu gewährleisten.¹³ Um diese Aufgabe und die damit verbundene Rollenbestimmung für die Schulsozialarbeit weiter zu konkretisieren, werden im Folgenden am Beispiel von drei zentralen Artikeln aus der UN-Konvention über die Rechte des Kindes Rechte von Kindern und Jugendlichen und deren Bedeutung für die Praxis der Schulsozialarbeit exemplarisch erläutert. Es handelt sich dabei um das Recht von Kindern auf Nicht-Diskriminierung (Artikel 2), das Recht auf Partizipation (Artikel 12) sowie das Recht auf Bildung (Artikel 29).

Das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Nicht-Diskriminierung (bzw. Diskriminierungsverbot) ist auf mehreren Ebenen für die Schulsozialarbeit von Bedeutung. So können z. B. auf der konkreten Interaktionsebene Beratungen und Projekte bei Mobbing- und Rassismus-Fällen als Beitrag der Realisierung des

¹³ Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass sich die Schulsozialarbeit bei der Beantwortung der Frage, ob etwas gerecht ist, nicht nur auf geltendes Recht beziehen darf, da längst nicht alle Bereiche gesellschaftlichen Lebens rechtlich geregelt sind. Zudem gibt es immer auch ein Spannungsfeld zwischen geltendem Recht und Gerechtigkeit, das es zu reflektieren gilt. Insofern ist die Schulsozialarbeit auch dazu aufgefordert, über geltendes Recht hinaus moralische Urteilsfindung zu reflektieren.

Rechtes auf Nicht-Diskriminierung gesehen werden. Damit wird deutlich, dass Schulsozialarbeit an vielen Standorten bereits einen Beitrag zur Realisierung dieses Rechtes auf Nicht-Diskriminierung leistet, ohne dass dies jedoch unbedingt von der Praxis der Schulsozialarbeit in Bezug zur UN-Konvention über die Rechte des Kindes gestellt wird. Dass Schulsozialarbeit in Bezug auf die Realisierung von Kinderrechten bereits einen Beitrag leistet, könnte jedoch von der Schulsozialarbeit durchaus intensiver in die Öffentlichkeit kommuniziert werden, um diesbezüglich auch die entsprechende Anerkennung zu bekommen.

Brisanter wird das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Nicht-Diskriminierung, wenn in aktuellen Ergebnissen der Bildungsforschung hervorgehoben wird, dass bestimmte Strukturen und Mechanismen des Schulwesens gegenüber Schülerinnen und Schülern mit bestimmten Merkmalen diskriminierend sind (vgl. dazu ausführlicher: Vögeli-Mantovani in diesem Band, Coradi Vellacott 2007, Coradi Vellacott & Wolter 2005). Vor dem Hintergrund der UN-Konvention über die Rechte des Kindes lässt sich dann nicht nur formulieren, dass solche Diskriminierungen ein Problem darstellen, sondern dass Kinder und Jugendliche darüber hinaus ein eigenes Recht darauf haben, dass sich das Schulwesen so verändert, dass diskriminierende Strukturen und Massnahmen abgeschafft werden.

Dieser Zusammenhang stellt Schule und Schulsozialarbeit vor neue Herausforderungen auf der Ebene von Schulentwicklung. Schule und Schulsozialarbeit sind vor diesem Hintergrund dazu aufgefordert, in kritische Distanz zu ihren eigenen Praxen zu treten, um von dieser Distanz aus zu analysieren und auszuloten, ob im eigenen Schulhaus Diskriminierungen vorkommen, wie diese abgebaut werden können und welcher Kooperationen von Schulsozialarbeit und Schule es dafür bedarf. Die Schule, resp. die Bildungspolitik, ist in diesem Kontext dazu aufgefordert, grundlegende diskriminierende Strukturen, Massnahmen und Praxen abzuschaffen. Für die Schulsozialarbeit stellt sich die Frage, welchen Beitrag sie auf welche Weise zum Abbau von Diskriminierungen leisten kann.

Zur Gewährleistung des Rechtes von Kindern und Jugendlichen auf Partizipation (Artikel 12) an allen sie betreffenden Entscheidungen kann die Schulsozialarbeit auf unterschiedliche Weisen aktiv werden. Typische Partizipationsformen in Schulen sind z.B. Klassen- und Schulräte sowie Streitschlichtungsprogramme, die vielerorts eingeführt sind und deren Begleitung vielfach von der Schulsozialarbeit übernommen wird. Darüber hinaus ist die Beteiligung von

Kindern und Jugendlichen jedoch ein Querschnittsthema, welches es in allen Arbeitsbereichen zu realisieren gilt. So sind Kinder und Jugendliche z. B. in Einzelberatungen bei der Schulsozialarbeit ausführlich an der Problemdefinition und bei der Wahl einer adäquaten Hilfe zu beteiligen und im Bereich der Planung und Durchführung von Projekten sind die Themenwünsche und Interessen der Kinder und Jugendlichen zu berücksichtigen.

Eine Studie zur Partizipation in Schulen hat jedoch gezeigt, dass sich Schülerinnen und Schüler gegenwärtig vorrangig in solchen Bereichen beteiligen dürfen, „die den Erwachsenen nicht weh tun respektive deren Machtmonopol unangetastet lassen“ (vgl. Haas 2003, S. 12). Für Schülerinnen und Schüler bleibt häufig nur das Mitspracherecht bei Fragen der Klassenzimmergestaltung und bei Schulprojekten.

Hier besteht für Schule und Schulsozialarbeit die Herausforderung, weitere Bereiche der Entscheidungsfindung und der Gestaltungsmacht für Schülerinnen und Schüler zu öffnen und transparente Verfahren der Partizipation zu entwickeln, bei denen Schülerinnen und Schüler auch nicht erst im Voraus beweisen müssen, dass sie in der Lage sind, verantwortungsvoll mit Gestaltungsmacht umzugehen. Viel grundlegender wäre Partizipation in der Bildungsinstitution Schule so zu verankern, dass Schülerinnen und Schüler durch die Gelegenheit zur Partizipation auch erst erlernen und erfahren können, wie verantwortungsvoller und reflektierter Umgang mit Entscheidungen gestaltet werden kann, dass sie also Partizipation durch Partizipation erlernen können.

In Artikel 29 der UN-Konvention über die Rechte des Kindes ist formuliert, dass Staaten, die die Konvention ratifiziert haben, die Bildung des Kindes auf bestimmte Bildungsziele hin ausrichten. Artikel 29 enthält eine ganze Reihe an Bildungszielen, aus denen heraus sich mehrere Rechte von Kindern und Jugendlichen formulieren lassen, wie z. B. das Recht auf Förderung zur vollen Entfaltung der Persönlichkeit sowie das Recht auf das Erlernen des Führens eines verantwortungsbewussten Lebens in Freiheit. Damit zeigt sich, dass das in der Einleitung dieses Sammelbandes formulierte Bildungsverständnis (vgl. Baier & Schnurr in diesem Band, S. 9 ff.) nicht einzig ein fachlicher Horizont zur Reflexion und Gestaltung von schulischen und schulnahen Diensten ist, sondern die Ausgestaltung und Gewährleistung eines solchen Bildungsbegriffes ein Grundrecht von Kindern und Jugendlichen ist. An dieser Stelle werden auch wieder die in der Einleitung erläuterten „lokalen Bildungslandschaften“ relevant, denn in der UN-Konvention über die Rechte des Kindes ist nicht explizit formu-

liert, an welchen Orten dieses Recht auf Bildung gewährleistet werden soll, sondern lediglich, dass der Staat die Verantwortung für Gewährleistung einer solchen Bildung trägt. Umso mehr kommt es demnach darauf an, dass sich die verschiedenen Bildungsorte vernetzen, um lokale Bildungslandschaften für alle Kinder und Jugendliche anbieten zu können. Der Schulsozialarbeit kommt in diesen Kontext die Aufgabe zu, selbst Bildungsangebote z. B. in Form von Projekten zur Entfaltung sozialer Kompetenzen zu gestalten oder durch andere Anbieter zu organisieren. Darüber hinaus kann es jedoch auch immer wieder vorkommen, dass ein Kind von äusseren oder auch endogenen Problemen (z. B. durch Konflikte der Eltern, Bedrohung von älteren Schülern etc.) derart beeinflusst wird, dass es gar nicht in der Lage ist, sich auf irgendeine Weise oder zu irgendeinem Thema zu bilden, da Bildungsprozesse eine Aktivität des sich Bildenden voraussetzen, die durch problematische Lebenslagen gehemmt oder sogar blockiert sein kann (vgl. Scherr 2002, S. 95).

In solchen Fällen kommt der Schulsozialarbeit die Aufgabe zu, in Bezug auf diese problematischen Lebensumstände aktiv zu werden, um Kindern und Jugendlichen durch Entlastung von diesen Problemen überhaupt erst wieder die Voraussetzungen für ein bildendes Leben zu ermöglichen.¹⁴ Dies kann z. B. in Form von Beratungen und Triage geschehen. Wo problematische Lebenssituationen jedoch nicht nur ein einzelnes Kind bzw. einen einzelnen Jugendlichen betreffen, sondern soziale Kontexte ganze Gruppen von Kindern und Jugendlichen vor Probleme stellen (z. B. Perspektivlosigkeit nach der Schule, Jugendverschuldung, schlechte Schumatmosphäre etc.), müsste die Schulsozialarbeit auch ihr sozialpolitisches Mandat wahrnehmen, um ihr spezifisches Wissen um die ungerechte Behandlung von Kindern und Jugendlichen und deren Folgen zu thematisieren, um auf diese Weise einen Beitrag dazu zu leisten, dass problemverursachende Kontexte geändert werden können. Ohne eine solche sozialpoliti-

¹⁴ Unter Bildung wird hier ein Prozess umfassender Entwicklung von Kompetenzen, Urteilskraft und Persönlichkeit verstanden, der sich an unterschiedlichen Orten und in unterschiedlichen sozialen Situationen vollzieht. Bereits Humboldt formulierte die „regste und freie Wechselwirkung zwischen Ich und Welt“ (Humboldt 1903, S. 282 zit. n. Baumgart 1997, S. 94) als Kern eines bildenden Lebens sowie als Ausdruck gebildeter Persönlichkeit und verwies damit auf die grundsätzliche Notwendigkeit von Lebenssituationen, Bildungspotenziale bieten zu können. Für die Sozialpädagogik formulierte Bäumer bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen konstituierenden Bildungsbegriff, verbunden mit dem Imperativ, „dass das Leben bildend sei!“ (vgl. dazu ausführlich: Münchmeier 2002). Aktuell wird das Thema Bildung ausführlich für Kooperationen von Jugendhilfe und Schule diskutiert. Weitere Ausführungen diesbezüglich finden sich in der Einleitung dieses Sammelbandes.

sche Dimension würde die Schulsozialarbeit Gefahr laufen, lediglich Symptombehandlungen im Einzelfall zu betreiben und damit wohlmöglich noch dazu beizutragen, dass ungerechte Lebenssituationen stabilisiert oder individualisiert werden. Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes bietet auch für solche Umstände einen Argumentationsrahmen, da soziale Kontexte nicht mehr nur aus fachlicher Sicht der Sozialen Arbeit kritisiert werden müssen, sondern gegebenenfalls vor dem Hintergrund ratifizierter Rechte von Kindern und Jugendlichen als politisch und rechtlich bedenklich eingestuft werden können und sich somit möglicherweise eine grössere Legitimationsbasis für Handlungsnotwendigkeiten formulieren lässt, als es eine rein sozialarbeiterischer Sichtweise ermöglichen würde.

Literatur

- Ackermann, U., W. Krebs (2003): Schulsozialarbeitskonzept. Stadt Bern, Gemeinderat, Direktion für Bildung, Umwelt und Integration. Bern.
- Amt für Volksschulbildung (2004): Schulsozialarbeit im Kanton Luzern: Ergebnisse einer wissenschaftlichen Evaluation. Luzern.
- Andresen, S., F. Baier (2005): Aktuelle Entwicklungen und professionelle Perspektiven der Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit. In: SozialAktuell. 6/2005. S. 10–13
- AvenirSocial (2006a): Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit. Bern.
- AvenirSocial (Hrsg.) (2006b): Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit. Bern.
- Baier, F. (2007): Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen. Bern, Berlin, Brüssel, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien.
- Baier, F. (2008): Evaluation und Praxis der Schulsozialarbeit in der Schweiz [im Erscheinen].
- Baumgart, F. (Hrsg.) (1997): Erziehungs- und Bildungstheorien : Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn.
- Brumlik, M. (Hrsg.) (2007): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim, Basel.
- Christen, E., S. Pfeiffer (1999): Sozialarbeit macht Schule. Eine Bestandesaufnahme der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Basel.
- Coradi Vellacott, M. (2007): Bildungschancen Jugendlichen in der Schweiz. Eine Untersuchung familiärer, schulischer und sozial-räumlicher Einflüsse auf Leistungsunterschiede am Ende der obligatorischen Schulzeit. Zürich, Chur.

- Coradi Vellacott, M., S. C. Wolter (2005): Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen. Herausgegeben von der Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). Trendbericht Nr. 9 Aarau.
- Franklin, C. (2006): Moving in the Right Direction: A Review of School Social Work Research. Download von: <http://www.utexas.edu/courses/franklin/swtables.pdf>. Zugriff am: 15.10.2006.
- Gurny, R. (2003): Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Schule: Reparaturdienst oder neue Kooperationsform? Vortrag im Rahmen der Reihe 2003 des Volksschulamts Kt. Zürich „Wenn Pause aus ist, dann ist wieder richtig Schule“. Hochschule für Soziale Arbeit, Zürich.
- Hartnuß, B., S. Maykus (Hrsg.) (2004): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin.
- Haas, E. (2003): Den Kinder eine Stimme geben. Eine Studie zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz unter der wissenschaftlichen Leitung des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich. Herausgegeben von UNICEF Schweiz. Zürich.
- Henschel, A.; R. Krüger, C. Schmitt, W. Stange (Hrsg.) (2008): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für gelingende Kooperationen. Wiesbaden.
- Landert, C. (2002): Schulsozialarbeit in der Stadt Zürich. Bericht über die Evaluation 1996–2002. Zürich.
- Mühlum, A. (2004): Schulische Sozialarbeit – sozialpädagogische Schule. Schulsozialarbeit aus der Sicht der Sozialen Arbeit. In: Bassarak, H., B. Eibeck, G. Schedel-Gschwendter (Hrsg.): Schulsozialarbeit – Impuls für die Bildungsreform? Beiträge zur Weiterentwicklung von Jugendhilfe und Schule. Frankfurt am Main. S. 83–94.
- Müller, S. (2004): Schulsozialarbeit im Kanton Zürich. Schlussbericht. Fachhochschule Zürich. Hochschule für Soziale Arbeit. Zürich.
- Müller, S. (2006): Schulsozialarbeit im Kanton Zürich. Kantonale Steuerungs- und Planungsgrundlagen. Befragung der Schulpflegen und Jugendsekretariate. Teil A: Schlussfolgerungen und Empfehlungen. Hochschule für Soziale Arbeit, Zürich.
- Müller, S. (2007): Aktuelle Forschungsergebnisse. In: Referat anlässlich der Tagung zur Schulsozialarbeit vom 14. März an der HSSAZ in Dübendorf. Download unter www.lotse.zh.ch.
- Müller, S., R. Gurny, H. Bösch, M. Rosenmund, H. Judith, I. Willimann (2003): Schulsozialarbeit – Dokumentation und Analyse eines Innovationsprozesses im Kanton Zürich. Zürich.

- Münchmeier, R. (2002): Einleitung. „Das das Leben der Jugend bildend sei!“ In: Münchmeier, R.; Otto, H.-U.; Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen, S. 15–18.
- Netos, H. (2007): Schulsozialarbeit – eine Herausforderung für die Kantone. In: Bildung Schweiz. 2-2007. S. 13–15.
- Neuenschwander, P., D. Iseli, C. Fuchs (2007): Bestandesaufnahme der Schulsozialarbeit im Kanton Bern. Bern.
- Olk, T. (2005): Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule. Band 4. München.
- Reischach, G. v. (2006): Jugendhilfe und Schule. Konzepte und Grundpositionen – historische und internationale Aspekte der Bezüge von Jugendhilfe und Schule. Download von: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=982423527&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=982423527.pdf. Zugriff am: 20.9.2007
- Scherr, A. (2002): Der Bildungsauftrag der Jugendhilfe. In: Münchmeier, R.; H.-U. Otto; U. Rabe-Kleberg (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen.
- Schumann, M., A. Sack, T. Schumann (2006): Schulsozialarbeit im Urteil der Nutzer. Evaluation der Ziele, Leistungen und Wirkungen am Beispiel der Ernst-Reuter-Schule II. Weinheim, München.
- Seithe, M. (2002): Schulsozialarbeit. In: Chassé, K. A.; H.-J. v. Wensierski (Hrsg.): Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim, S. 78 - 88.
- Speck, K. (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden.
- Speck, K. (2007): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München, Basel.
- Stadt Luzern (2007): Schulsozialarbeit. Bericht und Antrag an den Grossen Stadtrat von Luzern vom 13. Dezember 2006 (StB 1256) Stadtrat. Luzern.
- Strittmatter, A. (2003): Vorwort. In: Vögeli-Mantovani, U. (Hrsg.): Schulen erweitern ihre erzieherische Kompetenz. Schulsozialarbeit und andere Ansätze zur Bewältigung wachsender Ansprüche und Probleme an Schulen. Ein Leitfaden der Pädagogischen Arbeitsstelle LCH 2003 in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). Biel/Bienne.
- Sünker, H. (2002a): Soziale Arbeit und Bildung. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen. S. 227–243.
- Sünker, H. (2002b): Soziale Gerechtigkeit, Sozialpolitik und Soziale Arbeit. In: neue praxis. 2/2002. S. 108–121.

- Sünker, H. (2003): Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien.
- Thiersch, H. (2002): Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim.
- Vogel, C. (2006): Schulsozialarbeit. Eine institutionsanalytische Untersuchung von Kommunikation und Kooperation. Wiesbaden.
- Vögeli-Mantovani, U. (2003): Schulen erweitern ihre erzieherische Kompetenz. Schulsozialarbeit und andere Ansätze zur Bewältigung wachsender Ansprüche und Probleme an Schulen. Ein Leitfaden der Pädagogischen Arbeitsstelle LCH 2003 in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). Biel/Bienne.
- Vögeli-Mantovani, U. (2005a): Die Schulsozialarbeit kommt an! Trendbericht SKBF Nr. 8 Aarau.
- Vögeli-Mantovani, U. (2005b): Schulsozialarbeit – eine Erfolgsgeschichte mit offenen Fragen. In: Bildung Schweiz. 7/8, 2005. S. 28–29.