

s i n d  
z e n t r a l  
M e r k m a  
d e r s o z i a l  
A r b e i t  
d e r S c h u l  
W a s s i n d  
B e d i n g u n g  
f ü r d i e K  
o p e r a t i

# Die Schulsozialarbeit kommt an!

Trendbericht

SKBF



Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung  
Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation  
Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa  
Swiss coordination centre for research in education

Nr.

8

Schweizerische  
Koordinationsstelle  
für Bildungs-  
forschung (SKBF)

## **Die Schulsozialarbeit kommt an!**

**Urs Vögeli-Mantovani**  
*unter Mitarbeit von*  
*Silvia Grossenbacher*

Aarau, 2005

© Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung  
Entfelderstrasse 61  
5000 Aarau

*Layout:* liberA – Buchherstellung, Miriam Dalla Libera, Basel

*Umschlagillustration:* Daniel Lienhard, Illustrator, Zürich

*Satz:* Peter Meyer, SKBF

*Druck:* Albdruck, Aarau

*Auflage:* 600

**ISBN 3-908117-94-1**

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Zusammenfassung</b>	<b>5</b>
<b>1. Einleitung und Fragestellung</b>	<b>13</b>
Lebenswelten der Heranwachsenden im Wandel	13
Konsequenzen für Erziehung und Bildung	14
Die Schule für den erweiterten pädagogischen Auftrag stärken	16
Kooperationskultur in Schulen: erst im Aufbau	18
Fokus Schulsozialarbeit	20
<b>2. Schulsozialarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule</b>	<b>23</b>
Eine definitorische Annäherung	23
Positionierung der Schulsozialarbeit	24
Grundsätze und Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit	31
Organisation und Trägerschaft der Schulsozialarbeit	34
Qualifikation und Kompetenzen für die Schulsozialarbeit	38
<b>3. Schulsozialarbeit einrichten: erfolgversprechende Voraussetzungen und Rahmenbedingungen</b>	<b>42</b>
Begründungen für die Einführung der Schulsozialarbeit	42
Gegenseitige Erwartungen, Vorurteile und Befürchtungen	45
Was verbindet, was trennt Schule und Sozialarbeit?	47
Bedingungen für eine Zusammenarbeit	53
Bedarf nach Absprachen	60
<b>4. Zur Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Schweiz</b>	<b>64</b>
Einleitung und Übersicht	64
Bestandesaufnahme der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz	67
Schulsozialarbeit auf den Sekundarstufen I und II in Genf	73
Schulsozialarbeit in der Stadt Zürich	79
Schulsozialarbeit an der WBS im Kanton Basel-Stadt	83
Pilotprojekt «Vernetzte Schulsozialarbeit» in Volketswil (ZH)	86
Die Situation in kleineren Kantonen	89
Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Probleme	91

<b>5.</b>	<b>Schulsozialarbeit in anderen Ländern: vier Beispiele</b>	<b>94</b>
	Schulsozialarbeit in den USA: 100 Jahre und etliche Perspektivenwechsel	94
	Niederlande: Von der Eigenständigkeit in den Pool der Schulbegleitungsdienste und wieder zurück	101
	Deutschland: Schulsozialarbeit als Kind der Schulreform	106
	Österreich: Vereinzelt Projekte	113
	Bezüge von den Fallbeispielen zur Schweiz	115
<b>6.</b>	<b>Was bringt die Einführung der Schulsozialarbeit? Eine Bilanz</b>	<b>118</b>
	Effektivität und Effizienz der Schulsozialarbeit und ihrer Alternativen	118
	Soll Sozialarbeit zur festen Einrichtung an Schulen werden?	126
	Kann die Kooperation gelingen und Wirkung zeigen?	130
	Wie sieht ein bedarfsgerechtes Leistungsprofil der Schulsozialarbeit aus?	132
	Was leisten Evaluationen von Projekten der Schulsozialarbeit?	136
<b>7.</b>	<b>Ausblick: Wissensbedarf und Entwicklungsperspektiven</b>	<b>139</b>
	Gesichertes und ungesichertes Wissen über die Wirksamkeit von Schulsozialarbeit	139
	Wissensbedarf in Praxis, Wissenschaft und Politik	141
	Entwicklungsperspektiven der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz	143
	 Anhang A: Zum Begriff der Prävention in der Sozialarbeit	 147
	 Anhang B: Die schulische Heilpädagogik: bereits Teil des Systems Schule	 150
	 Bibliographie	 157

## ZUSAMMENFASSUNG

Ende 2005 wird die Sozialarbeit an annähernd 200 Schulen in der Schweiz auf Probe oder definitiv eingerichtet sein. 1998 wurden erst 16 Projekte an 34 Standorten gezählt. Die sprunghafte Zunahme innert kurzer Zeit erstaunt, denn namhafte Innovationen im Bildungsbereich und im Schulsystem dauern von der Diskussion bis zur verbreiteten praktischen Umsetzung in der Regel mindestens zehn Jahre. Dieser Bericht geht dem Verlauf und den Bedingungen der Entwicklung nach, bilanziert das vorhandene Wissen und führt die offenen Fragen auf, die für die Steuerung der weiteren Entwicklung von Bedeutung sind.

Die Lebensbedingungen unserer Kinder und ihr Heranwachsen haben sich verändert und ändern sich weiter. Die Individualisierung der Gesellschaft und die Pluralisierung der Lebensläufe lösen die traditionellen Bindungen an Gemeinschaften auf. Die Konsequenzen für die Heranwachsenden sind offensichtlich: Medien und Peergroup gewinnen gegenüber Familie und Schule an Gewicht für die Erziehung, Orientierung und soziale Bindung von Kindern und Jugendlichen. Die Risiken solcher Verlagerung können sich zu Problemen kumulieren, die das Lernen und das Leben im Alltag beeinträchtigen. Vor solchen Problemen bleibt auch die Schule nicht verschont und wird in der Erfüllung ihres gesellschaftlichen Auftrags behindert. Bildung und kognitives Lernen sind ohne ausreichende Erziehung, ohne Integration und mit nur mangelhaften Bedingungen zur Persönlichkeitsentwicklung nicht möglich. Die Erziehungsdefizite, die die Schule reklamiert, können zur Behebung nicht einfach an die Eltern oder andere Instanzen delegiert werden, sondern verlangen eine Stärkung der Erziehung in der Schule auf der Basis eines erweiterten Verständnisses des pädagogischen Auftrags.

Das beklagte Erziehungsdefizit der Schüler(innen) ist auch ein Erziehungsdefizit der Schulen, dem diese auf zwei Arten begegnen können: Sie erhöhen entweder ihre eigenen Ressourcen oder ziehen externe Fachleute bei. Die laufende Entwicklung des Systems Schule (geleitete teilautonome Schulen, Lehrpersonen entwickeln sich von Einzelkämpfern zu Teamplayern) ist überall im Gange, aber häufig noch nicht so weit fortgeschritten, dass ein erweitertes Erziehungsverständnis umgesetzt werden könnte.

Schulsozialarbeit ist eine Möglichkeit neben anderen, die erzieherischen Ressourcen zu erweitern. Ihre zunehmende Verbreitung in der Deutschschweiz und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für das System Schule sind der Anlass für diesen Bericht, der sich mit den folgenden fünf Fragen beschäftigt:

1. Was wissen wir über die Effektivität und die Effizienz von Schulsozialarbeit und ihren Alternativen?
2. Soll Sozialarbeit eine feste Einrichtung an Schulen werden?
3. Kann die Kooperation unter ungleichen Professionen bzw. Partnern gelingen?
4. Welches sind die bedarfsgerechten Leistungsprofile der Schulsozialarbeit?
5. Was leisten die Evaluationen von Projekten der Schulsozialarbeit zur Beantwortung der Fragen 1 bis 4?

### Schulsozialarbeit – ein Kurzportrait

Schulsozialarbeit ist im Überschneidungsfeld von Jugendhilfe und Schule angesiedelt. Sie bewegt sich auf die Zielgruppen zu, was in den Begriffen «offene Jugendarbeit» «aufsuchende Jugendarbeit» oder «Sozialarbeit in der Schule» zum Ausdruck kommt.

Im deutschsprachigen Raum ist Schulsozialarbeit auch nach mehr als 30 Jahren kein einheitlich verwendeter Begriff. Aus Sicht der Schule und Schulpädagogik wird in Anlehnung an Definitionen aus der sozialen Arbeit hier die folgende Definition gewählt:

*Schulsozialarbeit ist die organisatorische, kooperative und auf Dauer angelegte Integration einer zusätzlichen, eigenständigen fachlichen Kompetenz und Dienstleistung in die Institution Schule, um die Umsetzung eines umfassend verstandenen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule mit erweiterten, den Problemen und Umständen der Lernenden und Heranwachsenden angepassten Mitteln und Aktivitäten zu unterstützen.*

Aus der Sicht der sozialen Arbeit werden der Schule drei Funktionen zugeschrieben: Bildung, Kommunikation und Lebensbewältigung. Bildung soll zwar Domäne der Lehrpersonen bleiben, doch bietet Schulsozialarbeit ihr Know-how an, um den Bildungsprozess zu unterstützen. Kommunikation und Lebensbewältigung im ausserunterrichtlichen Bereich sind die starken Domänen der sozialen Arbeit, die sie mit Intervention und Prävention umzusetzen versucht. Die sozialpädagogische Handlungsorientierung lässt sich mit den Stichworten Gegenwarts- und Lebensweltbezug, Förderung, Ermutigung, Bedürfnisorientierung, ganzheitliche Prozessorientierung und Freiwilligkeit charakterisieren. So hebt sie sich von der eher inhalts-, ergebnis- und kognitionsorientierten Schule mit Anwesenheitspflicht ab.

Schulsozialarbeit kann entweder eher schulergänzend bzw. komplementär oder eher schulentlastend bzw. kompensatorisch tätig sein. In der Praxis der Schulsozialarbeit vermischt sich das. Schulentlastend ist eine regelmässige Präsenz im

Schulhaus und in den Pausen, die den Schulsozialarbeiter oder die Schulsozialarbeiterin bekannt macht und den Schüler(inne)n ermöglicht, informelle Kontakte zu knüpfen und allenfalls ein Gespräch zu vereinbaren. Der Aufbau und der Betrieb eines Schülerkiosks in Zusammenarbeit mit Schüler(inne)n und der Lehrerschaft etwa ist ein Beispiel für schulergänzende Projektarbeit.

Hauptzielgruppe der Schulsozialarbeit sind die Schülerinnen und Schüler. Aber auch Lehrpersonen, Schulbehörden und Eltern sind zum Gespräch und zur Zusammenarbeit eingeladen.

Die Zusammenarbeit von Schule und Sozialarbeit regeln die spezifischen Zielsetzungen und Arbeitsfelder der Schulsozialarbeit im Verhältnis zu den schulischen Zielsetzungen und Arbeitsfeldern. Die drei meistgenannten Organisationsmodelle regeln auch die Distanz zur Institution Schule und die Stellung der Schulsozialarbeit im System Schule. Das *Distanzmodell* oder *additive Modell* ist gekennzeichnet durch einen losen Kontakt und eine lediglich sporadische, fallbezogene Zusammenarbeit. Das *Integrations-* oder *Subordinationsmodell* kennt die dauerhafte Integration der Schulsozialarbeit in die Schule mit Unterstellung unter die Schulleitung und die Schulzwecke, also mit beschränkter Eigenständigkeit. Das *Kooperationsmodell* oder *die kritische Integration* schafft bei dauerhafter Integration eine gleichwertige, eigenständige Stellung der Schulsozialarbeit. Je nach Organisationsmodell liegt auch die Trägerschaft entweder bei der Jugend- bzw. der Schulbehörde oder es entsteht eine gemischte und breite Trägerschaft.

Die in der Deutschschweiz tätigen Schulsozialarbeiter(innen) bringen fast alle eine Ausbildung in Sozialarbeit, sozialer Animation oder Sozialpädagogik auf Fachhochschulniveau mit, die sie in der Arbeit mit Jugendlichen und in der Weiterbildung auf die spezifischen Aufgaben an Schulen hin erweitert haben.

## Schulsozialarbeit in Schulen einrichten

Mit der Integration der Sozialarbeit in die Schule wird die bisher organisatorisch getrennte Arbeit der zwei Institutionen in eine Kooperation übergeführt. Die Qualität der Zusammenarbeit der beiden Institutionen und Disziplinen wird letztlich davon abhängen, wie weit die beiden gesellschaftlichen Einrichtungen bereit und fähig sind, sich zu verständigen und zusammenzuarbeiten. Die Kooperation kann wirksam werden, wenn die beiden Professionen gleichberechtigt, arbeitsteilig und aufeinander abgestimmt an der Lösung individueller und sozialer Probleme und am Auf- und Ausbau von Sozial- und Selbstkompetenz der Schüler(innen) arbeiten.

Beim Aufbau jeder Kooperation muss davon ausgegangen werden, dass bereits Bilder vom zukünftigen Partner bestehen und Erwartungen vorhanden sind, was der andere einbringen soll, kann und darf. Die Möglichkeiten und Anlässe für gegenseitige Skepsis sowie distanzierte und einseitige Wahrnehmung sind vielfältig. Als Gegenstrategie muss die beidseitige Offenlegung von Erwartungen und Befürchtungen an den Beginn jeder Kooperation gestellt werden.

Die Kooperation kann auch auf Gemeinsamkeiten aufbauen. Gemeinsam sind das Zielpublikum Kinder und Jugendliche und der Auftrag, den Heranwachsenden auf dem Weg zu kompetenten, qualifizierten und verantwortungsbewussten Mitgliedern einer Wissens- und Kommunikationsgesellschaft sowohl Sachkompetenzen als auch Sozial- und Selbstkompetenzen in ausreichendem Mass zu vermitteln, damit alle ihre Startchancen wahrnehmen können. Umgekehrt sind konfliktrichtige Unterschiede auf den Ebenen Theorie, Handlungsorientierung und -grundsätze sowie Methodenrepertoire offensichtlich: Der Hauptauftrag der Schulsozialarbeit besteht in der Integration, die mittels Individuums- und Lebensweltorientierung angestrebt wird. Beratung, Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Freizeitaktivitäten sind ausnahmslos Methoden, die ihren Ausgangspunkt in den emotionalen und sozialen Problemen der Beteiligten haben und die auf *Beziehungsarbeit* ausgerichtet sind. Anders in der Schule und bei Lehrpersonen, die *Bildungsziele* anstreben und deren Methoden sich zentral auf Lerninhalte und ihre Vermittlung beziehen. Zwar findet auch im Lehr-Lern-Prozess Beziehungsarbeit statt, aber diese ist eng an den Lernprozess gebunden. Die Schule muss anerkennen, dass die Schulentwicklung noch nicht so weit fortgeschritten ist, dass von kooperationserfahrenen Schulen gesprochen werden kann. Die Einrichtung schulintegrierter Heilpädagogischer oder von Schulleitungen hat erst an wenigen Orten zu kooperationserprobten funktionierenden Organisationen geführt.

Der Aufbau einer interdisziplinären Zusammenarbeit mit einer neuen Berufsgattung braucht Zeit. Er beginnt mit einem Aufgaben, Verfahren, Methoden und Zuständigkeiten klärenden Konzept für zwei bis drei Jahre auf Probe, so dass die Entwicklung und die Chancen und Risiken systematisch kontrolliert und formativ genutzt werden können.

## Schulsozialarbeit in der Schweiz

In Genf wurde bereits in den sechziger Jahren Schulsozialarbeit am neu entstandenen Cycle d'orientation eingerichtet und seither so weit ausgebaut, dass jeder der 17 Schulstandorte auf Unterstützung durch soziale Arbeit zählen kann. Nach zwei Vorläuferprojekten (Wattwil und Bülach) begann in der Deutschschweiz der eigentliche Projektboom in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre im Kanton Basel-

Stadt und in der Stadt Zürich. 2003 gab es 118 Standorte der Schulsozialarbeit, wobei allein im Kanton Zürich 67 Stellen gezählt wurden. Weitere Kantone mit grösserer Stellendotation im Verhältnis zur Kantonsgrösse sind Basel-Landschaft (11), Basel-Stadt (6), Luzern (8), St. Gallen (9) und Zug (4). Die Versorgung mit Schulsozialarbeit ist von Gemeinde zu Gemeinde höchst unterschiedlich: Zu den bestdotierten Gemeinden zählen Liebefeld (BE) mit 80 Stellenprozenten auf 240 Schüler(innen) und die Stadt Zürich mit 50 bis 60 Stellenprozenten auf ca. 300 Schüler(innen). Auf der Volksschulstufe, wo über 90% der Stellen angesiedelt sind, wird die Schulsozialarbeit in der Regel von den Gemeinden finanziert. Schulsozialarbeit erbringt Leistungen hauptsächlich im Bereich der situations- und fallbezogenen Beratung und Unterstützung und weniger im Bereich der system- und strukturbezogenen Tätigkeit wie Schulentwicklung und soziokulturelle Animation.

Die Projekte in den Städten Basel und Zürich sowie in der Gemeinde Volketswil wurden, wie weitere Projekte auch, nach zwei und mehr Jahren extern evaluiert. Die Resultate zeigen, dass die Lehrpersonen sich in ihrer täglichen Erziehungsarbeit unterstützt und entlastet fühlen. Die niederschweligen Angebote werden vor allem von den Schüler(inne)n, aber auch von Lehrpersonen, Eltern und Behörden rege genutzt. Die Tätigkeit der Schulsozialarbeit konzentriert sich auf Beratungen und Interventionen, so dass für die Präventionsarbeit noch zu wenig Zeit eingesetzt werden kann. Aufgrund der positiven Evaluationsergebnisse sind die drei erwähnten Projekte ohne grundsätzliche Anpassungen zu festen Einrichtungen geworden und in Basel und Zürich sogar erweitert worden.

Die Pionierphase der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz geht ihrem Ende entgegen. Der Erfolg der Sozialarbeit in den Schulen ist in Evaluationen mehrfach ausgewiesen worden. Viele Schulen mit besonderen sozialen Belastungen scheinen mit der Schulsozialarbeit einen dringenden Bedarf an zusätzlicher erzieherischer Kompetenz und Kapazität abdecken zu können. Wo Schulsozialarbeit eingerichtet worden ist, ist wenig von Alternativen die Rede. Alternativen sind in einigen Westschweizer Kantonen die Schul-Mediation, in ländlichen Kantonen, teilweise mit erweiterten Pflichtenheften, die Schulpsychologie, aber auch die integrierte Heilpädagogik sowie Kontaktlehrpersonen.

### **Der Blick über die Grenzen**

Die Geschichte der Schulsozialarbeit ist in den USA, den Niederlanden, in Deutschland und in Österreich verschieden lang und unterschiedlich verlaufen, so dass aus ihr nur wenig handlungsleitende Elemente gewonnen werden können.

Die Geschichte der Schulsozialarbeit in den USA begann vor bald 100 Jahren mit den privaten Trägerschaften der «Visiting Teachers», die Immigrantenfamilien aufsuchten, um ihnen Sprache, Kultur und Lebensweise näher zu bringen und ihnen den Schulbesuch ihrer Kinder nahe zu legen. In der langen Geschichte verschob sich der Schwerpunkt der Tätigkeit der amerikanischen Sozialarbeiter(innen) im Dreieck von (1) Schule und Lehrpersonen, (2) Kind und Lernenden sowie (3) Familie und Eltern mehrere Male. Die Gründung des ersten nationalen Verbandes der Visiting Teachers (1919) bzw. später der School Social Workers brachte dem Berufsstand Anerkennung. Mit nationalen Richtlinien (1978) bzw. den «Standards for School Social Work Services» (1992) konnte in einem starken nationalen Berufsverband eine starke, eigenständige Berufsgattung entstehen. Sie stellt heute anerkannte Coaches zwischen Individuen und dem System, die mit dem gesetzlich vorgeschriebenen Case Management eine gewichtige Koordinationsrolle übernehmen. Gleichzeitig öffnen sich die Schulen zur Gemeinde hin, indem sie zuerst die Sozialdienste für Familien und dann als «Full-service Schools» alle Gemeindedienste im Sozialbereich in die Schule integrieren, so dass die Schule das Zentrum des Gemeindelebens wird und sozial Benachteiligte jeden Alters besser erreicht werden.

In den Niederlanden begann die Schulsozialarbeit nach dem Zweiten Weltkrieg, als die Wiedereingliederung von Entwurzelten vordringliche Aufgabe war. Sie konnte auf der Drei-Säulen-Tradition der niederländischen Sozialarbeit aufbauen, die durch eine enge Verknüpfung der Gemeinwesenarbeit, der soziokulturellen Bildungsarbeit und der Sozialarbeit gekennzeichnet ist. In der Aufgabenteilung zwischen Schule und Schulsozialarbeit zeichnete sich bis 1960 eine traditionelle Auffassung ab: Die Schule übernahm die Aufgabe der Wissensvermittlung, die Schulsozialarbeit stand komplementär dem Kind bei Lern- und Verhaltensauffälligkeiten in der Schule bei. Seit 1960 kann sich die Schulsozialarbeit durch eine stärkere strukturelle Verflechtung mit der Schule und eine inhaltliche Beteiligung am Schulgeschehen stärker profilieren. Einen gewissen Verlust an Eigenständigkeit und Profil erlitt sie durch die Gründung der «Schulbegleitungsdienste», die verschiedene Dienste wie Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, Therapieinstitut organisatorisch vereinigt hat und als integrierte Systembegleitung verstanden wird, die sowohl Schulentwicklung als auch Individualunterstützung umfasst.

In Deutschland haben Probleme im Rahmen der Schulreform der siebziger Jahre, als die ersten Gesamtschulen entstanden, zum Einzug der Sozialpädagogik in die Schule geführt, denn in den neuen Ganztages-Gesamtschulen hatte sich jemand um die ausserunterrichtliche Betreuung zu kümmern. Als Lückenfüller wollten sich die Sozialpädagog(inn)en, die sich als Interessenvertretung der Benachteiligten sahen, nicht einspannen lassen. In der Folge blieb das Verhältnis zu Lehrpersonen und Schule gespannt und die Kooperation konnte sich nicht entwickeln.

Eine Annäherung der Standpunkte begann in den neunziger Jahren, als sich einerseits Sozialpädagogik und Jugendhilfe mit dem Konzept «Lebensweltorientierung», Prävention, Partizipation und offene Beratung von Intervention und lückenfüllender Animation lösten und andererseits die Schulen eine innere und äussere Öffnung gegenüber der Lebenswelt und den Umfeldbedingungen der Lernenden einleiteten. Der Annäherungsprozess ist noch im Gang. Dabei liegt der zentrale Diskussionspunkt bei den verbindlichen Eckpunkten einer Kooperation, wobei auch die Frage mitspielt, wie weit Schulen im Rahmen ihrer Öffnung selbst in der Lage sind oder zu versetzen sind, sozialpädagogische Aufgaben mit eigenen Ressourcen zu leisten.

Österreich kennt seit mehr als 20 Jahren Beratungs- oder Begleitungslehrkräfte in der Pflichtschule und Schülerberater(innen) an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Sie nehmen sich speziell der verhaltensauffälligen Schüler und Schülerinnen mit Lernproblemen, sozialen Konflikten in Schule und Elternhaus, gravierenden psychischen und psychosomatischen Störungen an. Die etwa gleichzeitig mit der Schweiz einsetzende Schulsozialarbeit ergänzt die Arbeit der Beratungslehrer durch ein überschneidendes Auftragskonzept mit fünf Säulen: permanente Präsenz in der Schule, Tätigkeit innerhalb und ausserhalb des Unterrichts, Vertrauens- und Beziehungsarbeit auf freiwilliger Basis, niederschwelliges Angebot und inner- und ausserschulische Vernetzung.

Aus den Beispielen der vier Länder ergeben sich mehrere Fragen für die Entwicklung in der Schweiz: Wie soll die Arbeitsteilung zwischen Schule und Schulsozialarbeit geregelt werden? Nach dem niederländischen Muster der fünfziger Jahre (für das Lehren und Lernen sind die Lehrpersonen, für Probleme und störende Abweichungen vom Normalbetrieb die Schulsozialarbeit zuständig)? Oder gelingt ein Perspektivenwechsel? Befreit sich die Schulsozialarbeit vom Image der willkommenen Schuldienerin und stärkt ihre Eigenständigkeit? Diese Fragen werden in der Schweiz vorerst in jedem lokalen Projekt zu beantworten sein; bestenfalls steuert und unterstützt der Kanton diesen Aushandlungsprozess. Eine organisatorische Zusammenlegung aller Schuldienste nach dem niederländischen Muster wird angesichts der vielen unterschiedlichen, weitgehend eigenständigen Spezialdienste als Option für Effizienzsteigerung bald in der Diskussion auftauchen.

Da die schweizerischen Projekte in der Regel lokal finanziert und verantwortet werden, wird es länger dauern, bis sich eine starke nationale Organisation der Schulsozialarbeit wie in den USA bilden wird. Angesichts der zu Ende gehenden Pionierphase in der Schweiz wäre eine solche Berufsorganisation zu begrüessen, denn die Fachhochschulen können die Steuerung der Entwicklung nicht angemessen übernehmen.

## Offene Fragen zu Einführung und Wirksamkeit der Schulsozialarbeit

Die Erfolgsmeldungen aus den vielen Pilotprojekten und Projektevaluationen beeindruckten. Schulsozialarbeit erscheint als wirksame Antwort auf ein verbreitetes Bedürfnis. Noch selten ist eine Innovation im Bildungswesen so schnell und ohne kontroverse, entwicklungshemmende bildungspolitische Diskussion so erfolgreich eingeführt worden. Hauptgrund ist wohl der grosse Leidensdruck aller Beteiligten, der zudem von den Medien verbreitet wurde, so dass der Handlungsbedarf breit anerkannt wurde.

In zehn Jahren Erfahrung mit der Schulsozialarbeit ist einiges Wissen zusammengekommen, doch sind viele Fragen noch ohne Antwort. Ob sich Schulen als Alternative zur Schulsozialarbeit selbst ihre erzieherischen bzw. sozialisatorischen Ressourcen ausbauen können, ist noch nicht untersucht worden. Weiter fehlen anerkannte Massstäbe und Standards zur Messung der Wirksamkeit (Effektivität) und des Verhältnisses von Wirksamkeit und Kosten (Effizienz) der Schulsozialarbeit wie von Alternativen.

Wird die Schulsozialarbeit zur festen Einrichtung an den Schulen? Die definitive Einführung an vielen Standorten spricht dafür. Aber wie viele Stellenprozente sind angemessen? Für diese Frage sind verlässliche Grundlagen noch kaum vorhanden. Bedarfsanalysen, Leistungsprofile und Rechenschaftslegung sind noch wenig entwickelt oder erprobt und zudem kaum vergleichbar.

Es spricht für die Zusammenarbeit der beiden Berufsgattungen, dass sich Lehrpersonen durch die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit unterstützt und entlastet sehen. Aber worin genau besteht diese Unterstützung und Entlastung? Wie lässt sich aus dieser entlastenden Dienstleistung der Schulsozialarbeit eine partnerschaftliche Kooperation aufbauen? Die unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Aufgaben, Ausrichtungen und Methoden der beiden Institutionen haben noch zu keinen Störungen geführt. Diese Unterschiede können aber längerfristig nur konstruktiv genutzt werden, wenn die Schulen eine Erweiterung ihrer erzieherischen Aufgaben zum zentralen Anliegen der Schulentwicklung machen und Schulsozialarbeiter(innen) ihre lebensweltorientierte Handlungsperspektive als anerkanntes Leistungsprofil umsetzen.

Nicht zuletzt muss sich die Schulsozialarbeit auch gegen den Vorwurf wappnen, sie produziere ihre eigene Nachfrage, einen Vorwurf, den die diversen Angebote der Sonderschulung infolge der Zunahme ihrer Fälle zurzeit erleben.

## 1. EINLEITUNG UND FRAGESTELLUNG

Zunächst soll ein Blick auf die Bedingungen des Heranwachsens von Kindern und Jugendlichen geworfen werden, auf Bedingungen, die sich im Zuge des sozialen Wandels verändert haben. Anschliessend wird die Frage bearbeitet, wie die Schule auf diese veränderten Bedingungen reagiert. Denn die Bildungs- und Erziehungsfunktionen der Schule und anderer Bildungseinrichtungen scheinen, wie Holtapfels (1994, 14) feststellt, in Zukunft wichtiger und schwieriger zugleich zu werden.

---

### Lebenswelten der Heranwachsenden im Wandel

Zwar sind die Individualisierung und Pluralisierung von Lebensläufen ein wesentliches Kennzeichen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation; gleichwohl lassen sich in den Entwicklungen auch gemeinsame Tendenzen ausmachen (siehe dazu Bildungskommission NRW 1995, 34ff.; Rolff & Zimmermann 1993; Holtapfels 1994, 33–54; Herzog 1997). Diese Tendenzen haben ihren Einfluss auf die Lern- und Lehrbedingungen in der Schule. Im Folgenden werden kurz und damit verkürzt einige Trends hervorgehoben:

- Traditionelle Bindungen (z. B. Dorfgemeinschaft, Kirche, Verwandtschaft) verlieren an Bedeutung; die Wertmuster pluralisieren sich und büssen an Verbindlichkeit ein. Eine Vielzahl von Familienformen ist neben die traditionelle Familie getreten. Viele Heranwachsende erleben im Laufe ihrer Kindheit das Zerbrechen der elterlichen Beziehung und eine Neukonstellation. Die Zahl der Geschwister verringert sich und damit auch die Möglichkeit spontaner Sozialkontakte und sozialen Lernens. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit zwei erwerbstätigen Elternteilen steigt. Die Umgangsformen und Erziehungsstile innerhalb der Familien werden vielfältiger und weisen eine Tendenz zu partnerschaftlichem Aushandeln auf. Selbstbestimmung und Selbstständigkeit werden mehr und mehr zu zentralen Erziehungszielen. Die sozialen Unterschiede haben sich verschärft. Eine zunehmende Zahl von Kindern und Jugendlichen ist von Armut betroffen, während anderen fast unbegrenzte Konsummöglichkeiten offen stehen.
- Die Gruppe der Gleichaltrigen gewinnt an Gewicht für die Erziehung, Orientierung und soziale Bindung Heranwachsender. Gleichzeitig kann die Peer-

group auch Auslöserin von Konkurrenz-, Unterdrückungs- und Überforderungserfahrungen sein. Die Jugendlichen müssen sich zudem auch in einem gewandelten Verständnis der Geschlechterrollen zurechtfinden.

- Die wirtschaftlichen Veränderungen und der Wandel im Erwerbssystem erhöhen den Wert schulischer Qualifikationen (Inhalte und Abschlüsse) und stellen ihn gleichzeitig in Frage. Die Anforderungen steigen, Berufsbilder entwickeln sich dynamisch und Berufsbiografien werden brüchig. Dies erschwert eine langfristige Lebensplanung.
- Die elektronischen Medien nehmen einen zentralen Stellenwert im Alltag von Kindern und Jugendlichen ein. Sie verschaffen einerseits breiten Zugang zu vielfältigsten Informationen und unterschiedlichsten Orientierungswerten, rauben andererseits den Heranwachsenden aber auch die Zeit für primäre Erfahrungen. Verstärkt wird der Einfluss der Medienwelten dadurch, dass der natürliche Erlebnis-, Spiel- und Bewegungsraum zunehmend eingeschränkt wird. Auch bleibt ein zunehmender Anteil Heranwachsender in der Freizeit unbetreut und sich selbst (oder den elektronischen Medien) überlassen.

Diese Entwicklungen können unterschiedlich interpretiert werden. Während Coleman (1996, 102) von einer «Erosion des sozialen Kapitals» durch Auflösung von sozialen Netzwerken wie Familie, Verwandtschaft, Nachbarschaft spricht, vertreten andere Autoren die Meinung, im erhöhten Stellenwert der Peergroup, im Engagement von Jugendlichen in Freizeitorganisationen und in der Bildung neuer (Wahl-)Gemeinschaften sei eine zunehmende Bedeutung sozialer Netze zu sehen (Zinnecker 1987; Fend 1988). Holtappels (1994, 54) hält dazu fest, dass das soziale Kapital auf jeden Fall unterschiedlich verteilt ist und die Ressourcen zur Bewältigung lebensweltlicher Anforderungen und Zumutungen von den jeweiligen Lebensverhältnissen abhängen. Betrachtet man die oben angeführten Aspekte veränderter Lebenswelten (die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit), werden Chancen und Risiken erkennbar. Die Risiken können, insbesondere wenn sie kumuliert auftreten, die Voraussetzungen für ungestörtes Lernen oder gar für einen geregelten Alltag grundlegend beeinträchtigen.

---

## Konsequenzen für Erziehung und Bildung

Soziologisch gesehen lässt sich der gesellschaftliche Auftrag der Schule wie folgt beschreiben: Zum einen leistet die Schule einen Beitrag an die Persönlichkeitsentwicklung; neben der kognitiven hat sie auch die moralische, emotionale und soziale Entwicklung und die Selbstfindung zu fördern. Zum andern vermittelt sie jene Kenntnisse und Fähigkeiten, die zur gesellschaftlichen Teilhabe nötig sind (Quali-

fikation), trägt durch Auslesemechanismen zur Platzierung in der Sozialstruktur bei (Selektion, Allokation) und führt durch Organisationskultur und Rollenerwartungen Kinder und Jugendliche in das vorherrschende Muster von Werten und Normen ein (Integration) (Fend 1981, Fingerle 1989). Diese Beschreibung macht deutlich, dass die Schule mit ihren Aufgaben in Erziehung und Bildung unmittelbar mit den oben beschriebenen Veränderungen konfrontiert ist und sich ihnen nicht entziehen kann.

In diesem Zusammenhang sind einige Aspekte besonders zu berücksichtigen. Die Schule hat sich im Laufe der Modernisierung zunehmend auf den Bildungsauftrag konzentriert und die Erziehungsaufgabe der Familie überlassen. In diesem Sinne setzt schulischer Unterricht Vorleistungen voraus, die unter den gegebenen Bedingungen vom familiären Umfeld nicht mehr unbedingt hergestellt werden können. Erziehen ist ein komplexes Geschäft, dem Eltern nicht selbstverständlich gewachsen sind, zumal die Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung sie ebenfalls bedrängt. Wirkungsvolles, situationsgerechtes Erziehen bedeutet, das richtige Mass und die Balance zwischen drei Handlungsausrichtungen zu finden, nämlich zwischen Anerkennung, Anregung und Anleitung: Anerkennung durch Zuneigung und Wärme, Anregung durch Impulse zur Weiterentwicklung und Förderung der Selbständigkeit, Anleitung durch Regeln, Grenzen und Vereinbarungen. Dieser komplexen Herausforderung sind selbst professionelle Erzieher und Fachleute nicht immer gewachsen, doch sind sie dafür ausgebildet und ausgerüstet, was auf Eltern weit weniger zutrifft (Hurrelmann 2002, 95). Eltern erbringen durchaus Erziehungsleistungen, doch decken sich diese nicht immer mit den Erwartungen der Schule (Herzog 2001). Die erzieherische Überforderung vieler Eltern und die mangelhafte «Schulfähigkeit» von Kindern und Jugendlichen zu beklagen und an die Erziehungsverantwortung der Eltern zu appellieren, sind mit Sicherheit keine erfolgversprechenden Lösungsversuche. Vielmehr geht es darum, seitens der Schule einen erweiterten pädagogischen Auftrag anzuerkennen und funktionale Äquivalente für den Verlust elterlicher Erziehungskompetenz einzurichten und familienunterstützende, -ergänzende oder manchmal gar familienersetzende Aufgaben zu übernehmen (Braun & Wetzel 2000, 12). In diesem Sinne muss Schule vermehrt zum Lebens- und Erfahrungsraum werden und anspruchsvolle Möglichkeiten zum sozialen Lernen bieten.

Zu berücksichtigen ist auch, dass die Schule einige der oben erwähnten Probleme in der Lebenswelt Heranwachsender selbst produziert oder zumindest mitverursacht. Da wäre die Benachteiligung mehrsprachiger Kinder in einer Schule, welche Mehrsprachigkeit nicht honoriert, sondern bestraft. Eine Schule, die unverbundenen Faktenwissen vermittelt, das kurzfristig auf Prüfungen hin gelernt und danach rasch vergessen wird, trägt zu den Orientierungsproblemen der Jugendlichen bei. Eine Schule, deren Ziel zwar «Mündigkeit» heisst, die aber selbständiges Lernen

nicht fördert und keine Möglichkeiten zur Mitgestaltung der im Schulalltag herrschenden Regeln gewährt, wird nicht in der Lage sein, selbstverantwortliche Jugendliche hervorzubringen. Und schliesslich (doch nicht abschliessend): Im selektiven Schulsystem entscheiden Noten und Übertrittsempfehlungen über Lebenschancen. Häufen sich negative Leistungsrückmeldungen, dann steigen Stress und Angst. Wenn sie nicht thematisiert werden können und angemessene Bewältigungsstrategien nicht aufgezeigt werden, wandeln sich diese Gefühle mitunter zu Aggression. Diese richtet sich entweder gegen die eigene Person (häufiger bei Mädchen) oder gegen Sachen und andere Personen (häufiger bei Jungen). Jugendliche, die durch schulische Selektion in den Schultypen und -zügen mit Grundansprüchen gelandet sind, sehen die Beschränktheit ihrer Zukunftsperspektiven meist klar. Wird hier nicht sehr sorgfältig und mit pädagogischem Geschick gehandelt, sind Phänomene wie Schulmüdigkeit und Schulverweigerung, psychischer und physischer Absentismus nicht mehr fern.

---

### **Die Schule für den erweiterten pädagogischen Auftrag stärken**

Die zentrale pädagogische Herausforderung von Schulentwicklung sehen Forneck und Schriever (2001a, 75) darin, dass neben dem Unterricht, der neue Erfahrungsqualitäten erhalten müsse, auch andere schulische Veranstaltungen wichtig werden. Lehrpersonen müssen demnach Aufgaben in der Entwicklung von Lerneinstellungen, Lerntechniken und Problemlösefähigkeiten übernehmen. Diese Verlagerung von der Stoffvermittlung zu einem anspruchsvollen Lerncoaching wollen Forneck und Schriever weder als Nacherziehung noch als Abrücken von fachlich-inhaltlichen Leistungsstandards verstanden wissen. Vielmehr sei diese durch die Pluralisierungsprozesse nahegelegte Ablösung der reinen Wissensvermittlung durch Anleitung, Initiierung, Begleitung, Diagnose und Korrektur von Lernprozessen die adäquate schulische Antwort auf die sich stellenden Herausforderungen (ebd.). Holtappels' Ansatz, die Schule neu zu denken, wird konkreter. Er formuliert folgende Merkmale eines erneuerten Bildungs- und Lernverständnisses der Schule:

- a) «Ganzheitlichkeit des Lernens in Zusammenhängen und eine allseitige Bildung der Persönlichkeit,
- b) Durchschaubarkeit des Lernens mit dem Ziel der Vermittlung von Orientierungswissen und der Aufklärung und Verarbeitung von Alltagserfahrung in der Lebenswelt,
- c) Sinnlichkeit des Lernens durch Verstärkung praktisch-eigentätigen Handelns und authentischer Erfahrungen,

- d) Gestaltbarkeit von Lebensbereichen durch Partizipation, demokratisches Handeln und soziale Verantwortung,
- e) Solidarität und Gemeinsinn über soziales Lernen, Kooperationserfahrungen und Gruppenerleben, kulturellen Austausch und gemeinschaftsbezogene Rollenanforderungen» (Holtappels 1994, 56).

In diesem Denkansatz stecken nicht nur didaktisch-methodische und schulorganisatorische Elemente, er enthält auch wesentliche sozialpädagogische Aspekte. Auch die Bildungskommission Nordrhein-Westfalen fordert in ihrem richtungsweisenden Papier «Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft» die Schule auf, die pädagogische Relevanz der gesellschaftlichen Entwicklung zu prüfen und sich mit der Frage auseinanderzusetzen, ob den Schülerinnen und Schülern nicht vermehrt zu helfen wäre, eine eigene und die Interessen anderer berücksichtigende Urteilsfähigkeit, soziale Perspektiven sowie Sinn- und Wertorientierungen zu entwickeln (Bildungskommission NRW 1995, 79). Ihr Konzept, versinnbildlicht im Begriff «Haus des Lernens», geht weit über ein traditionelles und enges Verständnis schulischen Lernens hinaus.

Dem Ansatz eines erweiterten (sozial-)pädagogischen Auftrags der Schule hält Giesecke (1996) eine radikal andere Position entgegen und löste damit eine heftige Auseinandersetzung aus. Er plädiert für die Einschränkung der Funktionen und Aufgaben der Schule und für eine Distanzierung von der «reformpädagogischen Strategie». Schule könne die Schul- und Unterrichtbarkeit ihrer Schüler nur bis zu einem bestimmten Grad selbst herstellen; ein Mindestmass müsse sie voraussetzen können (Giesecke 1996, 5ff.). Für die notwendigen sozialen und emotionalen Grundqualifikationen hätten die Eltern zu sorgen oder in die Pflicht genommen zu werden; allenfalls sei die Jugendhilfe beizuziehen. Die Aufgabe der Schule sei es, mit ihren speziellen Möglichkeiten (Unterricht im weiten Sinne) jedem Kind die optimalen Entfaltungsmöglichkeiten zu geben und für eine Balance zwischen objektiven Anforderungen und individuellem Potenzial zu sorgen. Schule müsse sich von Ausserschulischem abgrenzen, wenn sie ihren gesellschaftlichen Auftrag (Befähigung zur selbständigen Lebensführung) erfüllen wolle. Den Behinderungen des Hauptgeschäfts Unterricht seien Grenzen zu setzen, notfalls mittels Sanktionen. Mit sozialpädagogischer Arbeit sei die Schule überfordert und die fachlich besser qualifizierte Jugendhilfe zu beauftragen.

In den Entgegnungen wurde Giesecke vorgeworfen, er ignoriere die Notwendigkeit, dass die Schule auf den gesellschaftlichen Wandel reagiere (Kucharz & Sörensen 1996, 22), oder er verkürze den gesellschaftlichen Auftrag der Schule auf «Nachwuchsverwaltung» und ersetze Bildung durch einen rationalisierten Lernprozess (Von Hentig 1996). Allerdings erhielt Giesecke auch Unterstützung, denn es wurden auch kritische Gedanken gegen eine «multifunktionale» Schule laut, die

den Zugriff des Staates auf das Kind erweitere und die Eltern erst recht einlade, ihre Erziehungspflichten an öffentliche Institutionen abzugeben (Edler 1996, 36). In seiner Replik auf die Entgegnungen weist Giesecke sozialpädagogische und sozialarbeiterische Aufgaben für die Schule unter anderem deshalb zurück, weil sie nicht zu ihrem zentralen Auftrag gehörten und sie dafür nicht professionalisiert, nicht ausgestattet und rechtlich nicht verfasst sei (Giesecke 1996, 72).

Mit Blick auf diese Auseinandersetzung kann man schliessen, dass sich für die Schule zwei unterschiedliche Lösungsansätze für die Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen anbieten:

- Die Schulen machen sich selbst auf den Weg und bestimmen, beispielsweise in ihrem Leitbild, dass erzieherische Aufgaben einen bedeutenden Stellenwert einnehmen sollen. In der Umsetzung bauen sie ihre Kompetenzen und Ressourcen betreffend Problemlösefähigkeit, insbesondere für die Wahrnehmung und Bearbeitung von sozialen und individuellen Problemen ihrer Schülerinnen und Schüler und ihres Umfeldes, aus.
- Die Schulen erkennen, dass sie für die anstehende Problembewältigung unzureichend gerüstet sind. Diesen Mangel beheben sie aber nicht in erster Linie mit dem Ausbau eigener Kompetenzen, sondern suchen Unterstützung bei Fachpersonen, die das notwendige sozialpädagogische und sozialarbeiterische Know-how in die Schule einbringen können. Konkret führen sie entweder Schulsozialarbeit ein, das heisst sie bauen eine Kooperation mit Fachleuten der Sozialarbeit innerhalb der Institution Schule auf, oder sie holen sich befristete und auftragsbezogene Unterstützung von Fachleuten.

In beiden Fällen will die Schule ihre (sozial-)pädagogischen Aufgaben gezielter und umfassender als bisher wahrnehmen. Im ersten Fall, indem sie sich mit Kräften aus den eigenen Reihen für diese Aufgaben ausrüstet und kompetent macht. Im zweiten Fall, indem sie in Form der Kooperation mit Fachleuten das notwendige Handlungswissen in die Schule holt. Dies setzt unter anderem voraus, dass die Schulen bereits erste Schritte in Richtung Aufbau einer Kultur der Zusammenarbeit gemacht haben.

---

## **Kooperationskultur in Schulen: erst im Aufbau**

Anders, als der oben kurz gestreifte Pädagogenstreit einen könnte denken lassen, ist die Schule als Organisation nicht stehen geblieben, sondern hat sich durchaus auf den Weg von einer bürokratischen zu einer flexiblen, lernenden Organisation

gemacht (Rolff 1994). Das zentrale Handeln von Lehrpersonen spielt sich im Dreieck Lehrperson, lernende Person und zu lernende Inhalte ab. Professionelles Handeln basiert auf dem Verstehen von Situationen und Fällen und auf dem Arrangieren und Steuern von Prozessen in diesem Handlungsdreieck. Pädagogisches Handeln wurde bisher als Handeln einzelner Lehrpersonen in ihrem Klassenraum verstanden. Lehrpersonen kümmerten sich wenig um die Organisation Schule. Nur selten wurde über die Zelle Klassenzimmer hinausgegangen und eine Kooperation im Kollegium angestrebt. Bei diesem isolierten Organisationsverständnis setzt die Schulentwicklung an. Teilautonome Schulen werden eingerichtet und nehmen den Wandel ihrer Organisation unter neu eingerichteten Schulleitungen selbst in die Hand. Das damit verbundene erweiterte Berufsverständnis ist von den Berufsorganisationen formuliert und verabschiedet worden und präsentiert sich in der Schweiz im Berufsleitbild von 1994 und in den Standesregeln von 1999. Dieses neue Organisations- und Berufsverständnis ist eine notwendige Voraussetzung für Kooperation und Teamarbeit, die ihrerseits wieder Voraussetzungen sind für eine Integration neuer Aufgaben in Zusammenarbeit mit anderen Berufsfeldern wie der schulischen Heilpädagogik (SHP) oder der Schulsozialarbeit.

Die Entwicklung hin zur Schule als lernender Organisation ist im Gang und wird bis zur flächendeckenden Umsetzung geleiteter Schulen, die auch im Alltag mit kooperierenden pädagogischen Teams funktionieren, noch einige Zeit in Anspruch nehmen. Druck üben dabei zunehmende, nicht abwendbare Herausforderungen und akute Probleme in und um die Schule aus. Anreize bilden die Aussicht auf Erweiterung der Ressourcen oder die Möglichkeit zur Teilung der Last der Verantwortung und die Hoffnung auf eine Verbesserung des Schul- und Lernklimas. Noch ist das Einzelkämpfertum in Kollegien verbreitet, auch bei sensiblen Entscheidungen. So konnte Lüders (2001) zeigen, dass Lehrpersonen auch im Zusammenhang mit Bewertungs- und Selektionsentscheiden von grosser Tragweite für die Biografie der Jugendlichen nur selten das schulinterne Kontroll- und Beratungssystem (z. B. pädagogische Konferenzen, Klassenkonferenzen) zu Rate ziehen.

Der Aufbau einer Kultur der Zusammenarbeit in der Schule setzt einen grundlegenden Wandel in den Einstellungen und den Verhaltensmustern voraus. Die Verantwortlichkeit der einzelnen Lehrperson muss neu über die eigene Klasse hinausreichen und sich auf die ganze Schule erstrecken. Pädagogisches Handeln kann nur dann gelingen – diese Überzeugung gewinnt an Boden –, wenn alle am Schulalltag Beteiligten einbezogen werden: Schülerinnen und Schüler, Eltern, Kolleginnen und Kollegen, Fachdienste und Behörden. Häberlin, Jenni-Fuchs und Moser Opitz (1992) haben die Zusammenarbeit im Schulhaus untersucht, und zwar anhand der bei integrativen Schulformen notwendig werdenden Kooperation von Regel- und Sonderpädagogik. Sie haben aufgezeigt, dass Zusammenarbeit nicht ein für allemal «installiert» werden kann, sondern in einem gemeinsamen Lernprozess

stets neu erarbeitet und ausgehandelt werden muss. Dieser Prozess pendelt zwischen Kooperation und Konflikt, Gemeinsamkeit und Abgrenzung, Nähe (Austausch, Kontakt) und Distanz (Autonomie), Kontinuität/Verlässlichkeit und Veränderung/Erneuerung. In diesem Prozess, an dem Menschen mit unterschiedlichen Interessen beteiligt sind, können Persönlichkeits-, Beziehungs-, Sach- und Organisationsprobleme wirksam werden, welche die Kooperation erschweren (ebd. 49ff.). Das gilt in der Zusammenarbeit zwischen Regel- und Sonderpädagogik ebenso wie in der Zusammenarbeit zwischen Schulpädagogik und Schulsozialarbeit (vgl. auch Anhang B).

---

## Fokus Schulsozialarbeit

Schulen, die den Herausforderungen offensiv begegnen und den erweiterten pädagogischen Auftrag annehmen wollen, haben die zwei erwähnten Möglichkeiten: sich selber in Richtung Leitbild mit sozialpädagogischen Schwerpunkten zu verändern oder dann befristet oder permanent eine fachliche Unterstützung einzurichten. Dieser Trendbericht konzentriert sich auf den zweiten Weg, auf die Einrichtung permanenter Schulsozialarbeit. In weit über 100 Schulen der Deutschschweiz<sup>1</sup> ist die Schulsozialarbeit in Erprobung oder definitiv eingeführt. Die «sozialpädagogische Schule» als konzeptionell gestützte Entwicklungsperspektive ist in den öffentlichen Schulen nicht anzutreffen, auch wenn sich viele Schulen «soziales Wohlbefinden» oder ein «gutes Schulklima» als Ziele ins Leitbild geschrieben haben.

Der Begriff Schulsozialarbeit ist in den USA seit mehr als 100 Jahren, in Deutschland seit gut 30 Jahren geläufig. In der Deutschschweiz ist er vor etwa 10 Jahren in der breiteren Fachdiskussion aufgetaucht, als erste vereinzelte Projekte bereits angelaufen waren (Wattwil 1987, Bülach 1988, Stadt Zürich 1995). Die Verwendung des Begriffs ist keineswegs einheitlich. Wulfers (1994, 5) stellt nach gut 20 Jahren Erfahrung für Deutschland fest, Definitionen und Praxisgestaltungen wiesen Gemeinsamkeiten auf, doch von einem Berufsbild oder einem klaren, verbindlichen Aufgabenkatalog könne noch nicht die Rede sein. Gesprochen wird von Sozialar-

---

1 Die Schulsozialarbeit ist in der Westschweiz weit weniger verbreitet und konzentriert sich auf die Stadt Lausanne und den Kanton Genf, wo sie seit gut 30 Jahren institutionalisiert ist. In den Westschweizer Kantonen ausser Genf werden die Ressourcen durch ausgebildete Mediatoren (Lehrpersonen aus dem Schulteam) erweitert. In diesem Bericht wird die Schulsozialarbeit in Genf (Kapitel 4) vorgestellt, doch wird auf einen ausführlichen Einbezug verzichtet, da keine Ergebnisse von Evaluationen vorliegen und keine einschneidenden Veränderungen anstehen.

beit im Bereich der Schule, von Sozialpädagogik in der Grundschule oder auch von Jugendhilfe in der Schule. Gemeint ist damit Ähnliches unter anderen Bedingungen. Drei Merkmale der Schulsozialarbeit werden regelmässig aufgeführt:

1. Sie durchbricht die räumlich-organisatorische Trennung zwischen Schule und Jugendhilfe.
2. Sie siedelt sozialpädagogische Fachkräfte dauerhaft in der Schule an.
3. Mit ihrer Hilfe soll eine Korrektur oder Ergänzung der erzieherischen Wirkung von Schule erreicht werden, die insbesondere auf Hilfe für schwierige und gefährdete Schüler zielt (Tillmann 1987, 385).

In der Deutschschweiz wird mit wenigen Ausnahmen einheitlich von Schulsozialarbeit und Schulsozialarbeiter(inne)n gesprochen. Der fast einheitlichen Verwendung des Begriffs steht aber eine wenig einheitliche Praxis gegenüber.

Der Trendbericht beginnt mit einem Porträt der Schulsozialarbeit, wie sie sich selbst charakterisiert und im Tätigkeitsfeld zwischen Schule und Jugendhilfe wirken will (Kapitel 2). Wenn Schulen Schulsozialarbeit einrichten wollen, so setzen sie auf die Kooperation mit schulfremden, aber der Jugend nahe stehenden Fachleuten. Eine Zusammenarbeit unter zwei Professionen kann nur gelingen, wenn bestimmte Bedingungen, potenzielle Probleme und ihre Hintergründe bekannt sind und beachtet werden (Kapitel 3). Wo die Entwicklung der Schulsozialarbeit in der Schweiz steht, wird anhand einer Bestandesaufnahme und vier Beispielen dargestellt, zu denen Evaluationen vorliegen (Kapitel 4). Ein Blick über die Grenzen zeigt die Entwicklung und Position der Schulsozialarbeit in vier Ländern (USA, Niederlande, Deutschland, Österreich) (Kapitel 5). Fünf zentrale Fragen (vgl. unten) werden anschliessend beantwortet, soweit dies die gesammelten und ausgewerteten Projektdaten erlauben (Kapitel 6). Den Abschluss machen ein summarisches Fazit und ein Blick nach vorn, der wahrscheinliche Entwicklungsfragen der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz umreisst und den Wissensbedarf aufzeigt (Kapitel 7).

Fünf übergreifende Fragen zu unterschiedlichen Aspekten stehen im Zentrum des Berichts:

1. Was wissen wir über Effektivität und Effizienz von Schulsozialarbeit und ihren Alternativen? In welchen Fällen ist sie den zahlreichen Alternativen punkto Effektivität und Effizienz überlegen? Könnte sich als Alternative die Schule selbst fit machen und eigene Ressourcen auf- und ausbauen? Wie ist die Schulsozialarbeit zu finanzieren?
2. Soll Schulsozialarbeit zur festen Einrichtung an den Schulen werden? Dieser Frage gehen zwei grundsätzliche Fragen voraus: Muss Sozialarbeit für Kinder

und Jugendliche wirklich in der Schule stattfinden? Kann ein punktueller oder befristeter Beizug von Sozialarbeit einen ebenso wirkungsvollen Beitrag leisten?

3. Wie kann die Kooperation von ungleichen Professionen bzw. Partnern gelingen? Mit welcher Entlastung können, mit welcher Belastung müssen Lehrpersonen bei der Kooperation mit der Schulsozialarbeit rechnen?
4. Wie sieht ein bedarfsgerechtes Leistungsprofil der Schulsozialarbeit aus? Besteht nicht das Risiko, dass die Schulsozialarbeit die Nachfrage nach ihr selbst produziert?
5. Was leisten Evaluationen von Schulsozialarbeit-Projekten zur Beantwortung der Fragen 1–4?

## 2. SCHULSOZIALARBEIT ZWISCHEN JUGENDHILFE UND SCHULE

Schulsozialarbeit ist angesiedelt in einem Feld, wo sich Jugendhilfe (Jugendschutz, Jugendarbeit) und Schule überschneiden. Im Folgenden wird dargestellt, wie sich Schulsozialarbeit definiert, positioniert und ihre Ziele formuliert. Es werden Grundsätze und Arbeitsweisen aufgezeigt und mögliche Organisationsmodelle erläutert. Schliesslich wird auch die Thematik der Ausbildung von Fachleuten für die Schulsozialarbeit gestreift.

---

### Eine definitorische Annäherung

Bisher hat sich kein einheitliches Begriffsverständnis herausgebildet. «Schulsozialarbeit» ist heute der am häufigsten verwendete Begriff; er steht neben anderen Bezeichnungen wie «schulische Sozialpädagogik», «schulbezogene Jugendarbeit», «soziale Arbeit an Schulen».

Im Folgenden werden einige Definitionen mit unterschiedlichen Akzenten vorgestellt:

- Akzent auf Inhaltlichem: Schulsozialarbeit als Oberbegriff, «der alle Aktivitäten einschliesst, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen» (Wulfers 1996, 28).
- Akzent auf institutioneller Zuordnung: «Die Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert» (Drilling 2001, 95).
- Akzent auf Zielsetzung hinsichtlich der Zielgruppe Kinder und Jugendliche: «Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern» (ebd.).
- Akzent auf Zielsetzung und Arbeitsweise hinsichtlich der Zielgruppe benachteiligte Kinder und Jugendliche: «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 so einer Ausgliederung bestimmter Kinder oder Jugendlicher bzw. Gruppen in der Schule entgegenzuwirken» (Stickelmann 1981, zit. nach Schermer 2002, 2).

- Akzent auf Zielsetzung bezüglich Schulentwicklung: «Schulsozialarbeit ist eine zusätzliche Ressource, die die pädagogische Qualität der Schule weiterentwickeln hilft und das Repertoire pädagogischer Arbeitsformen und Lernchancen erweitert» (Olk, Bathke & Hartnuss 2000).
- Akzent auf Zielsetzung bezüglich Lebensweltorientierung der Schule: Sozialarbeit an Schulen ist der Versuch, die Trennung zwischen Schule und Lebenswelt der Jugendlichen zu überbrücken und Lebensweltorientierung an Schulen aufzubauen mit sozialpädagogischen Angeboten und Hilfen sowie Gemeinwesenarbeit für Jugendliche (vgl. Bundesministerium 1998).

Aus der Sicht der Schule und der Schulpädagogik wird die Schulsozialarbeit noch selten thematisiert. Eine Definition von dieser Seite, die den schulischen Bildungsauftrag mit der Schulsozialarbeit als neue Ressource verbinden würde, fehlt unserem Wissens. Es soll deshalb hier ein eigener Definitionsversuch gewagt werden:

*Schulsozialarbeit ist die organisatorische, kooperative und auf Dauer angelegte Integration einer zusätzlichen, eigenständigen fachlichen Kompetenz und Dienstleistung in die Institution Schule, um die Umsetzung eines umfassend verstandenen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule mit erweiterten, den Problemen und Umständen der Lernenden und Heranwachsenden angepassten Mitteln und Aktivitäten zu unterstützen.*

---

## Positionierung der Schulsozialarbeit

### Sozialarbeit für und mit Jugendlichen hat sich gewandelt

Ein Blick auf den Wandel des Selbstverständnisses der Jugendhilfe als Teil der Sozialarbeit zeigt, dass diese sich zu den Zielgruppen hin bewegt, was in den Begriffen «offene Jugendarbeit» oder «aufsuchende Jugendarbeit» zum Ausdruck kommt. Das trifft auch zu, wenn Sozialarbeit in der Schule eingerichtet wird.

Ursprünglich gehörte es zu den Hauptaufgaben der Jugendhilfe, als Auffang- und Kontrollinstanz gegenüber Gruppen von auffälligen und benachteiligten jungen Menschen zu wirken. Das Verständnis wurde später ausgeweitet zu «einer allgemeinen Förderungs- und Sozialisationsinstanz von Kindern und Jugendlichen»

(Bösch 2000, 14). Zu den Auffälligen und Benachteiligten kamen weitere Kreise von Kindern und Jugendlichen sowie neue Arbeitsfelder, wie etwa Jugendtreffs, offene Jugendarbeit, Tagesbetreuung, Familienhilfe und Schulsozialarbeit. Damit vervielfachten sich die Angebote der Jugendhilfe und wurden vielseitiger. Bei der Schulsozialarbeit drückt sich dieses Verständnis in der Haltung aus, dass Schulsozialarbeit nicht nur interventionistische Problembearbeitung zum Ziel hat, sondern mit allen Kindern und Jugendlichen im präventiven Sinne arbeiten will und soziales Lernen bzw. Klimaverbesserungen im Schulhaus wie in Klassen zu erreichen sucht. Schulsozialarbeit versteht die Schule als Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, an der sie ihre Arbeit orientiert und ausrichtet.

«Als Antwort auf die Herausforderungen einer veränderten Lebenswelt, auch für Kinder und Jugendliche, hat die Sozialarbeit ihre Strukturen und Handlungsmuster überprüft und den neuen Bedingungen angepasst. Sie macht es sich zu ihrer Bildungsaufgabe, soziale und kulturelle Kompetenzen aufzubauen und zu sichern, womit sie das traditionelle Bildungssystem ergänzt, insbesondere wenn sie die Grundlagen dazu schon im frühen Kindesalter, in Tagesbetreuungsstätten, legen will. Sie will die rein reaktive, interventionistische Tätigkeit zugunsten von frühzeitig einsetzender, präventiver und integrativer Arbeit erweitern. Damit eröffnet sie die Möglichkeit zur Kooperation, die sie aktiv und offensiv anzugehen bereit ist» (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2000, 3).<sup>2</sup>

## **Funktionen der Schule aus der Sicht der Sozialarbeit**

Die Funktionen der Schule werden aus der Sicht der Sozialarbeit anders bestimmt und gewichtet als in der Schultheorie. Neben der Funktion Bildung, der auch die soziale Auslese zugeordnet wird, ergeben sich die anderen Funktionen aus der Tatsache, dass Schule der Ort ist, an dem sich Heranwachsende fast täglich viele Stunden aufhalten und nicht nur lernen, sondern auch leben. Lernende sind immer auch junge Menschen, und Schule ist zu einem grossen Teil ihr Lebensraum, wo sie Erfahrungen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen machen und Probleme individueller und sozialer Art formulieren, austauschen und bearbeiten. Kommunikation und Lebensbewältigung spielen eine zentrale Rolle und werden neben der Bildung als wichtige Funktionen der Schule gesehen.

Aus der Sicht der Sozialarbeit stellt sich die Frage, wie und wie gut die Schule als

---

2 Auch das Präventionskonzept der Sozialarbeit wandelt sich, nämlich von der Defizitorientierung zur Ressourcenorientierung. Vergleiche dazu den Exkurs «Zum Begriff der Prävention in der Sozialarbeit» im Anhang.

Lebensfeld ihre Aufgaben in diesen drei Bereichen (Bildung, Kommunikation, Lebensbewältigung) erfüllt. Die Frage kann mit einem Analyseraster angegangen werden, der auch in der Gemeinwesenarbeit zum Einsatz kommt:<sup>3</sup>

1. «Gelingt die Bildungsaufgabe, gelingt sie für alle, z. B. auch für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche? Gelingt sie mehr als äussere Dressur oder aber gelingt es, SchülerInnen für Bildung aufzuschliessen, sie wirklich zu interessieren, ihnen deutlich zu machen, dass Wissen und Bildung etwas mit ihrem Leben, auch durchaus schon mit ihrem jetzigen Leben zu tun haben und dort hilfreich und verwendbar sind?
2. Ist Schule ein Lebens- und Kommunikationsraum, wo SchülerInnen Gelegenheit haben zum 'Quatschen', zum Diskutieren und zum Zusammensein? Ist Schule ein Lebensraum, in dem SchülerInnen sich stabilisieren können, der sie fördert, entwickelt, aufbaut, wo sie eigene Erfahrungen machen können, wo sie sich erholen, aber auch, wo sie etwas erleben können, wo sie sich wohl fühlen, wo sie in die Lage versetzt werden, ihre Kräfte zu entfalten – natürlich auch für's Lernen?
3. Ist Schule in der Lage, Probleme, die SchülerInnen in die Schule mitbringen und auch solche Probleme, die in der Schule entstehen, mit SchülerInnen zu bearbeiten, sie zu kompensieren, abzubauen, Lösungswege zu entwickeln, Probleme zu bewältigen? Stellt sie solche Unterstützungsangebote zur Verfügung?» (Seithe 1998, 62)

Aus der Analyse lässt sich anschliessend auch genauer bestimmen, welche Angebote für die «Klienten» Schüler(innen) und Schule gemacht werden sollen und können, damit die Funktionen wahrgenommen werden und die Lebenssituation im Feld Schule verbessert werden kann. Soziale Arbeit will die Erfüllung der drei Funktionen unterstützen und hat auch Antworten bereit, die Umfang und Art der Unterstützungsangebote im Lebensfeld Schule beschreiben (Seithe 1998, 62f.):

1. Die Funktion Bildung ist und soll die Domäne der Lehrpersonen bleiben. Gleiches gilt für die anstehenden Veränderungen, die primär Sache der Lehrerinnen und Lehrer sind. Sekundär kann die Jugendhilfe einiges anbieten,

- 
- 3 Die Analyse in der Gemeinwesenarbeit umfasst folgende Elemente:
    - Analyse der verschiedenen Gruppen und Schichten im Gemeinwesen, ihrer Lebenslage, ihrer Bedürfnisse
    - Analyse der Funktionen, die das Gemeinwesen für die Menschen erfüllen will
    - Analyse und Bewertung des Grades der Erfüllung von Funktionen
    - Analyse der sozialen, räumlichen, materiellen und immateriellen Ressourcen und Strukturen des Gemeinwesens auf ihre Relevanz, Funktionalität, Quantität und Qualität (Seithe 1998, 58).

«wenn man sie lässt und als Kooperationspartner akzeptiert». Dann kann sie anregen, unterstützen, ihre Modelle und Methoden anbieten und durch «Eimischung» diesen Prozess vorantreiben.

2. Die Funktion Kommunikation ist eine starke Domäne der Sozialarbeit in der Schule. Kommunikationstreffs und Erlebnismöglichkeiten schaffen sind zwei konkrete Angebote, bei denen sozialpädagogische Handlungsgrundsätze, eine veränderte Praxis in der Konfliktlösung und ein eigener Umgangston zum Tragen kommen. Diese Angebote sollen aber nicht nur im ausserunterrichtlichen Bereich der Schule (Pausen, Freizeit) verwirklicht werden, sondern auch auf den Unterrichtsbereich ausstrahlen und dort das Zusammenleben, den Umgangston und die Erziehungsstile prägen.
3. Die Funktion Lebensbewältigung in der Schule im Sinne von Prävention und Problembewältigung ist in starkem Mass Sache der Sozialarbeit. Ihre Tätigkeit an einer Schule erhöht die Kapazität zur Lebensbewältigung bei Schülerinnen und Schülern, die mit ihren individuellen Problemen oder Konflikten im sozialen Umfeld überfordert sind. In Einzelberatung oder Gruppenarbeit, durch Konfliktmoderation oder Begleitung einer Vertrauensperson können die Jugendlichen Lösungswege zur Problembewältigung finden. Auch in Klasseninterventionen oder Projektarbeiten können Sozialarbeiter(innen) in Kooperation mit Lehrpersonen das Selbstvertrauen und die Problemlösefähigkeit der Jugendlichen stärken.<sup>4</sup>

Wie oben ausgeführt, umfasst Schulsozialarbeit zu bestimmende, nicht oder ungenügend besetzte Handlungsfelder in der Schule ausserhalb des Unterrichts im engeren Sinne. Damit erhält die Art, wie sich die zwei Professionen (Lehrer[in] und Sozialarbeiter[in]) aufeinander zu bewegen, grosse Bedeutung, und der Beschluss zu einer Einführung wie auch die Tätigkeitsfelder der Schulsozialarbeit sind unter Partnern auszuhandeln und zu vereinbaren.

Für jede Vereinbarung werden jene Handlungsfelder ausgewählt, von denen sich die Beteiligten den grössten Nutzen und die positivste Wirkung erwarten.

---

4 Für anschauliche Beispiele aus der Praxis der Schulsozialarbeit siehe Götzmann 2002.

Tabelle 1: Der Nutzen der Schulsozialarbeit für die Zielgruppen

Schule	Lehrkräfte	Schüler(innen)	Eltern	Sozial-/schulpsychologischer Dienst
Entlastung / Unterstützung	Entlastung / Unterstützung	Unterstützung bei persönlichen Schwierigkeiten	Unterstützung bei Erziehungsproblemen und sozialen Schwierigkeiten	Entlastung, Ergänzung und Erweiterung vorhandener Angebote
Konzentration auf schulische Aufgaben	Konzentration auf Lehr-Lern-Prozesse, auf das Kerngeschäft	Konzentration auf schulische Anforderungen	Kompetenz erweiterung in Erziehungsaufgaben	Kostenreduktion durch Früherfassung von Problemen
Verbesserung von Schulklima und Zusammenarbeit	Verbesserung der Zusammenarbeit und Vernetzung  Kompetenz-erweiterung in sozialen Fragen	Erweiterung der Kompetenz bei der Lösung persönlicher Probleme		

(Müller 2000, 12; ergänzt)

Diese Aufzählung ist nicht abschliessend; so fehlen Nutzen und Wirkungen

1. bei der Bearbeitung von Fällen: niederschwelliges Angebot, gezielte Triage, Vermeidung von Doppelspurigkeiten usw.,
2. durch die Vernetzung mit dem Quartier und ausserschulischen Angeboten.

### Ausrichtung und Profilierung der Sozialarbeit in der Schule

Wie bereits festgehalten, findet Schulsozialarbeit im Überschneidungsfeld von Jugendhilfe und Schule statt. Dort hat sie ihre Ausrichtung zu finden, was sich als nicht ganz einfach herausstellt. «Während die einen von der Schulsozialarbeit sprechen, um die Schule zu humanisieren und zu demokratisieren, gilt für andere die Schulsozialarbeit als Instrument, um Sozialisationsdefizite auszugleichen oder um aus Sicht der Jugendhilfe auf die veränderten Lebenswelten zu antworten und Kindern oder Jugendlichen Hilfestellungen im Prozess des Erwachsenwerdens anzubieten. Während die einen mittels Schulsozialarbeit gefährdete Kinder und Jugendliche langfristig in die Gesellschaft integrieren wollen, dient anderen die Schulsozialarbeit dazu, Schülerinnen und Schüler wieder für den Unterricht tauglich zu machen» (Drilling 2001, 68).

In der Diskussion, welche die Entwicklung der deutschen Schulsozialarbeit begleitete, spiegelt sich das Ringen um die Ausrichtung sehr deutlich. Das obige Zitat soll hier genügen, um darauf zu verweisen (siehe auch Kapitel 5 in diesem Bericht).

Seit den neunziger Jahren sind zwei mögliche Ausrichtungen der Schulsozialarbeit in den Vordergrund der Diskussion getreten. Diese bezwecken Unterschiedliches, können aber durchaus miteinander verknüpft werden; sie schliessen einander jedenfalls nicht aus.

- In einer schulergänzenden oder komplementären Ausrichtung übernimmt die Schulsozialarbeit in erster Linie ausserunterrichtliche Aufgaben wie Freizeitbetreuung, Schaffung und Einrichtung von Kontaktorten und Treffpunkten, Gestaltung des Schulraums, Aufbau von Arbeitsgemeinschaften und Projekten. Bei diesen Tätigkeiten geht es um die Vermittlung und Erprobung sozialer Kompetenzen in der Schule, aber ausserhalb des Klassenzimmers. Aus einer Gesamtsicht handelt es sich um Aufbau und Verbesserung des Schulklimas und um präventive bzw. erzieherische Arbeit.
- In einer schulentlastenden oder kompensatorischen Ausrichtung nimmt sich die Schulsozialarbeit der Störungen im Unterricht und in der Schule an und bearbeitet Probleme von und zwischen Schüler(inne)n. Die Schulsozialarbeit ist interventionistisch tätig und sucht Problemlösungen durch Einzelfallhilfe oder Gruppenarbeit, um wiederum einen Beitrag zum Schulklima zu leisten und um präventiv bzw. erzieherisch zu wirken.

Von vier Angebotsmodellen bzw. vier Leistungsprofilen geht Müller (2004, 25ff.) aus, wenn er die 53 Projekte der Schulsozialarbeit im Kanton Zürich analysiert. Dabei machte er einerseits eine grosse Heterogenität bei den Stellenprofilen sichtbar und zeigt andererseits auf, dass statistisch die fall- und problembezogenen Leistungen vorherrschen (vgl. Kapitel 4).

### **Abgrenzungen gegenüber Erwartungen und Ansprüchen**

Abgrenzungen gegenüber möglichen Erwartungen und Wünschen bringen zum Ausdruck, was die Schulsozialarbeit anbieten und eingehen will und was nicht. Die einzelnen Punkte der folgenden Liste sind aus den langjährigen Erfahrungen in Deutschland gewonnen und werden als Vorgaben auch bei Schweizer Projekten beachtet:

- Die Schulsozialarbeit soll nicht alle möglichen Aktionen und Aufgaben übernehmen, die wenig reflektiert an sie herangetragen werden, weil sie derart zur Alibifunktion verkommen kann.<sup>5</sup>
- Einseitigkeiten im Profil wie im Aufgabenset sollen vermieden werden, so etwa die ausschliessliche Ausrichtung auf individuelle Probleme bzw. die Stärkung von Schüler(inne)n, damit diese dem Druck der Schule gewachsen sind.
- Die Arbeit darf sich nicht auf den schulischen Bereich beschränken. Das schulische Umfeld bzw. die sozialen Institutionen und Initiativen in der Gemeinde gehören auch zum Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit.
- Primäre Zielgruppe sind die Jugendlichen. Lehrpersonen und Eltern werden nur beraten, wo die Probleme der Jugendlichen im Zentrum stehen, nicht aber wenn Eltern und Lehrpersonen ihre persönlichen und beruflichen Probleme in die Beratung tragen. Dafür sind andere Stellen zuständig und ausgerüstet.
- Supervision und Coaching von Lehrpersonen und Schulleitungen tauchen als Angebote und Methoden nicht auf. Dies aus gutem Grund, denn für solche meist länger dauernde Unterstützungsmassnahmen empfiehlt sich der Beizug externer Fachpersonen, damit Mehrfachrollen und Rollenkonflikte vermieden werden und der Aufgabenkatalog der Schulsozialarbeit das meist knappe Zeitbudget nicht übersteigt. Das heisst nicht, dass Schulsozialarbeiter(innen) auf kollegiale Beratung in sozialen Fragen zu verzichten hätten. Sie sind auch die geeigneten Fachleute für das Einholen von Zweitmeinungen auf formellem und informellem Weg. Auch Weiterbildungen für die Lehrpersonen eines Schulhauses in sozialen Fragen und Früherkennung sind zu befürworten.
- Das Prinzip der Freiwilligkeit ist eine zentrale Voraussetzung für eine Erfolg versprechende Beratung von Jugendlichen und ihrem Umfeld. Der Erstkontakt aber ist von diesem Prinzip ausgenommen. Die Entscheidung für eine allfällige anschliessende Beratung soll aber freiwillig sein.
- Die Neutralität der Schulsozialarbeit muss streng gehütet werden, denn sie soll weder von Jugendlichen noch Personen aus ihrem Umfeld instrumentalisiert werden können. Auch gehört es nicht zu ihrem Auftrag, schulpolitische und schulinterne Angelegenheiten zu bearbeiten.

Die konkreten Angebote der Schulsozialarbeit werden häufig mit eingeschränkter Verantwortlichkeit formuliert und beginnen mit «Teilnahme an ...» und «Mitwirkung bei ...». Derart will sich die Schulsozialarbeit z. B. an Klassenlagern, an der

---

5 Konkret darf sich die Schulsozialarbeit nicht schulische Aufgaben delegieren lassen wie Pausenaufsicht, Hilfslehrer(in) sein oder abwesende Lehrpersonen ersetzen (spetten), ausschliesslich als Feuerwehr wirken, Abstellplatz für schwierige Schüler(innen) sein (Coulin-Kuglitsch 2002, 83).

Elternarbeit, an Sitzungen des Schulteams, an Veranstaltungen usw. engagieren. Die Fachleute der Schulsozialarbeit signalisieren damit klar, dass sie nicht die Federführung bzw. die alleinige Verantwortung übernehmen wollen. Auch in der Beratung Einzelner oder von Gruppen will die Schulsozialarbeit nicht einfach Lösungen präsentieren. Die Verantwortung dafür liegt und bleibt bei den Betroffenen und Beteiligten. Leistung und Verantwortung der Schulsozialarbeit bestehen im professionellen Fördern, Beraten und Unterstützen. Damit verwahren sich die Fachleute gegen das Abschieben von Problemen und die Zumutung unerfüllbarer Rollen.

## Grundsätze und Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit

### Spezifische Handlungsorientierung

Die Hauptaufgaben der Jugendhilfe bestehen in der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei der Lebensbewältigung und der sozialen Integration. Konstituierende Merkmale der Jugendhilfe sind die sozialpädagogischen Prinzipien des Handelns wie Akzeptanz, zurückhaltende Interaktion, Anknüpfen an vorgefundene Verhaltens- und Kommunikationsmuster, Ernstnehmen der Jugendlichen, Verzicht auf Belehrung, Modellverhalten in Konflikten. Eine Gegenüberstellung mit dem schulpädagogischen Verständnis von Lernen und der Beziehung Lehrer(innen)–Schüler(innen) macht das Profil der sozialpädagogischen Handlungsorientierung deutlicher:

Tabelle 2: Merkmale schulischer und sozialpädagogischer Handlungsorientierung

schulische Handlungsorientierung	sozialpädagogische Handlungsorientierung
– Bezug zu Gegenständen, Inhalten	– Bezug zu Situationen, Handlungen
– zukunftsorientiert	– lebenswelt- bzw. gegenwartsorientiert
– fordernd, bewertend	– fördernd, ermutigend
– sachorientiert	– bedürfnisorientiert
– ergebnisorientiert	– prozess- und produktorientiert
– kognitiv orientiert	– ganzheitlich orientiert
– verpflichtend	– freiwillig

(Seite 1998, 54f.)

Diese Gegenüberstellung konfrontiert die sozialpädagogische Handlungsorientierung bewusst mit einer klischeehaften Handlungsorientierung der Schule. Seite

räumt ein, nicht nur die Reformpädagogik, sondern auch die aktuelle Schulpraxis zeige, dass das schulpädagogische Verständnis der Lehrpersonen weiter fortgeschritten ist und Elemente der sozialpädagogischen Handlungsorientierung verbreitet in der Schulpraxis zu finden sind. Doch es gibt individuelle und soziale Problemlagen, die im Alltag von Klassenunterricht und Schule schwer zu lösen sind. Um auf diese Problemlagen eingehen zu können, braucht es die aus der anderen Disziplin begründete Handlungsorientierung mit ihrem eigenen Methodenrepertoire und Instrumentarium.

### Grundsätze der Schulsozialarbeit

Sechs Grundsätze sind für die Arbeit in und mit Schulen bzw. mit den Zielgruppen in den Schulen leitend und können die Profilbildung in jedem Projekt der Schulsozialarbeit unterstützen (Drilling 2001, 105ff.).

Tabelle 3: Die sechs Grundsätze zur Profilbildung der Schulsozialarbeit

Prävention	Verhüten unerwünschter Ereignisse und Zustände durch vorbeugende Massnahmen. Diese Massnahmen sollen Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung unterstützen und dabei ihr Bezugssystem einbeziehen. Es wird zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterschieden.
Ressourcenorientierung	Schulsozialarbeit sucht nach den Stärken und Fähigkeiten von Einzelnen wie von Gruppen und fördert diese. Schüler und Schülerinnen sollen erfahren, dass sie nicht nur Versagende und Opfer sind, sondern sie sollen erleben, dass ihre Probleme von einer kontextunabhängigen Instanz ernst genommen werden und sie ihre Probleme aktiv und mit ihren Fähigkeiten angehen können.
Beziehungsarbeit	Eine Beziehung ist die Grundlage, auf der jede Unterstützung und Förderung fusst. Informelle Kontakte in und um das Schulhaus schaffen die notwendige Vertrauensbasis und Offenheit für die Sozialarbeit in der Schule. Deshalb ist eine ausreichende Präsenz der Schulsozialarbeit in der Schule eine Voraussetzung für den Beziehungsaufbau.
Prozessorientierung	Aus einer Beziehung kann im Problemfall eine Beratung, eine Begleitung oder eine Intervention hervorgehen und ein individueller Lösungsprozess begonnen werden. Dabei versteckt sich hinter dem Symptom oder der Notsituation als Einstiegsthema meist ein anderes, grundlegendes Thema. Dieses an die Oberfläche zu heben und für Kinder und Jugendliche bearbeitbar zu machen, ist ein aufwendiger Prozess, der professionell und verständnisvoll angegangen werden muss: Es gilt, individuelle Stärken, aber auch die individuellen Grenzen aufzudecken und Lösungen zu erarbeiten und zu erproben, die sich Einzelne oder Gruppen selbst zutrauen und bestenfalls selbst zu steuern beginnen.

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*

Fortsetzung von Seite 32

Methodenkompetenz

Sozialarbeiterische Methodenkompetenz meint ein Repertoire an Verfahren, wie Beziehungen aufgebaut, Ressourcen mobilisiert und Lösungsprozesse begleitet und gesteuert werden können. Dies ist sowohl in der Einzelfallhilfe und in der Gruppenarbeit als auch in der Projekt- und Gemeinwesenarbeit eine Voraussetzung für wirksames Arbeiten mit unterschiedlichen Zielgruppen in der Schule und darüber hinaus.

Systemorientierung

Schulsozialarbeit hat einen systemorientierten Ansatz. Der Einzelfall wird nicht auf das Individuum und seine Probleme reduziert. Einzelne werden nicht isoliert betrachtet und beraten, sondern es werden auf der Suche nach Lösungen immer auch andere Rollenträger im System, wie Eltern und/oder Lehrpersonen und/oder Gruppen von Schüler(inne)n und ihre Beziehungen untereinander einbezogen. Entsprechend sucht Schulsozialarbeit auf verschiedenen Wegen das Umfeld des Einzelnen in die Lösung einzubeziehen.

In vielen Tätigkeitsbereichen der sozialen Arbeit kommt ein weiterer Grundsatz zum Tragen: die Freiwilligkeit. Dieses Prinzip wird in der Schulsozialarbeit modifiziert. Der Erstkontakt wird häufig von einer Lehrperson, den Eltern oder einer anderen Person angebahnt. Ob danach eine Beratung oder Begleitung stattfinden soll, muss aber von der Schülerin oder dem Schüler entschieden werden. Finden Gruppenangebote der Schulsozialarbeit während der Unterrichtszeit statt, sind sie für Schülerinnen und Schüler verpflichtend; finden sie ausserhalb der Unterrichtszeit statt, ist die Teilnahme freiwillig.

## Zielgruppen der Schulsozialarbeit

Unter den verschiedenen Zielgruppen der Schulsozialarbeit sind die Jugendlichen die primäre. Sekundär kommen die Lehrpersonen, die Eltern und weitere Beteiligte aus dem Lebensfeld der Jugendlichen dazu. Mit Blick auf diese Gruppen listet Götzmann (2002) folgende Ziele der Schulsozialarbeit auf:

- die Förderung der sozialen Entwicklung von Jugendlichen und deren Integration in den Lebensraum Schule, auch unter Einbezug ausserschulischer Faktoren;
- die Stärkung von Eltern in ihrer Erziehungsfähigkeit;
- die Stärkung von Lehrpersonen in ihrer Kompetenz, sozial schwierige Problemlagen in ihrer Klasse oder bei einzelnen Schülerinnen und Schülern einer angemessenen Lösung zuzuführen.

Damit soll die Schule von der Bewältigung sozialer Problemsituationen, welche die Erfüllung des pädagogischen Kernauftrages behindern, entlastet werden. Ebenso soll sich die Notwendigkeit vermindern, dass Kinderschutzmassnahmen eingelei-

tet werden müssen. Die Unterstützung soll dabei zu Selbständigkeit und nicht zu neuen Abhängigkeiten führen (Götzmann 2002, 14).

### **Arbeitsfelder und -methoden**

Die Arbeitsfelder und -schwerpunkte sind vielfältig und immer in Verbindung mit den Hauptaufgaben und Grundsätzen zu sehen:

- Schulkultur aufbauen, verbessern (Regeln des Zusammenlebens, Schülercafé, Kommunikationstraining usw.)
- Übergänge gestalten, vermitteln, begleiten (Schuleintritt, Schulaustritt, Berufseinstieg usw.)
- Entwicklungsräume schaffen und unterhalten (Freizeitangebote, Treffpunkte, ausserunterrichtliche schulische Projekte usw.)
- Beratung, Begleitung, Unterstützung formeller und informeller Art in Problembereichen anbieten
- Vernetzung mit Personen und Fachstellen innerhalb und ausserhalb der Schule

Die Methoden der sozialen Arbeit kommen auch in der Schulsozialarbeit zum Einsatz. Der Einsatz wird vorzugsweise in interdisziplinärer Zusammenarbeit mit der Schulleitung und den Lehrpersonen, aber auch mit anderen Fachleuten abgesprochen und zielt ab auf möglichst erfolgversprechende Intervention oder Prävention:

- Gruppen- und Klassenarbeit, z. B. für Sozial- und Kommunikationstraining
  - individuelle Fallberatung und -begleitung
  - Projektarbeit
  - Krisenintervention
  - Moderation
  - Mediation
  - Vernetzen mit Jugendhilfe und Angeboten der Gemeinde und Fachstellen
  - Triage und Vermitteln an weitere Fachstellen und -personen
- (Fässler & Gmür 2002, 61ff.).

---

## **Organisation und Trägerschaft der Schulsozialarbeit**

Der Erfolg der Schulsozialarbeit hängt zu einem guten Teil von einer klaren Regelung der Beziehungen zwischen Schule und (Schul-)Sozialarbeit, der Zuständigkeiten, der inhaltlichen Ausrichtung und der Leistungsstandards ab.

## Drei Organisationsmodelle

Für die Organisation der Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialarbeit/-pädagogik werden in der Literatur <sup>6</sup> immer wieder drei Modelle angeführt. Diese Modelle regeln neben der institutionellen Einbindung vor allem die spezifischen Zielsetzungen und Arbeitsfelder der Schulsozialarbeit im Verhältnis zu den Zielsetzungen und Arbeitsfeldern der Schule. Sie regeln auch die Nähe bzw. Distanz zur Institution Schule und die Stellung der Schulsozialarbeit im System Schule. Damit wird die grundlegende Beziehung zwischen den zwei Institutionen formuliert.

### *A. Distanzmodell oder additives Modell*

Wichtige Merkmale dieses Modells sind der lose Kontakt und die lediglich sporadische Zusammenarbeit. Schule und Sozialarbeit bleiben getrennte, autonome Institutionen, die punktuell und bei Bedarf eine Kooperation auf Zeit eingehen. Die Ressourcen der Sozialarbeit werden zeitweilig zu den Ressourcen der Schule addiert, ohne dass eine längerfristige Verbindlichkeit eingegangen würde.

Die Vorteile für die Sozialarbeit im Distanzmodell bestehen darin, dass sie nicht für die Schulzwecke eingespannt wird und von den Jugendlichen wirklich als neutral und ausenstehend wahrgenommen werden kann. Nachteile: Die Sozialarbeit bleibt getrennt vom System Schule und kann nicht auf dieses direkt einwirken, wenn Ursachen für Probleme in den Arbeitsweisen und der Organisation der Schule erkannt werden.

Für die Schule ergibt sich der Vorteil, dass sie die erzieherischen und sozialisatorischen Ressourcen der Sozialarbeit bei Bedarf anfordern kann, ohne eine Bindung und Verpflichtung auf Dauer eingehen zu müssen. Sie muss sich und ihre Selbstverständlichkeiten nicht in Frage stellen lassen und kann sich einer möglichen Kritik entziehen. Nachteilig kann sich für die Schule die Tatsache auswirken, dass keine Kontinuität der Zusammenarbeit mit Fachleuten der Sozialarbeit entstehen kann und eine nachhaltige Wirkung ausbleibt. Die Distanz muss in allen neuen Fällen wieder überbrückt werden, was die Verfügbarkeit der Dienste der Sozialarbeit verzögert.

Dieses Modell ist nicht auf Kontinuität und Nachhaltigkeit ausgerichtet, sondern auf Subsidiarität. Wenn die schuleigenen Ressourcen nicht ausreichen und ein

---

6 Mit Literatur ist hier diejenige aus den Fachgebieten der Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik gemeint (z. B. Wulfers 1996; Christen & Pfeiffer 1999). Entsprechend wird die Frage der organisatorischen Einbettung und Zusammenarbeit aus *einer* Optik beschrieben und bewertet.

Eingreifen bei sporadisch auftretenden, akuten Notsituationen angezeigt ist, kann die Jugendhilfe die adäquate Unterstützung anbieten. Mit einem solchen ersten Schritt lernt die Schule das Denken und die Arbeitsweise der Sozialarbeit kennen, so dass eine verbindlichere Zusammenarbeit angebahnt werden kann. So gesehen könnte dieses Modell von beiden Seiten auch als «risikoarme, einzelfall-orientierte Kontaktaufnahme» bezeichnet werden.

### ***B. Integrations- oder Subordinationsmodell***

Dieses Modell sieht vor, dass die Schulsozialarbeit dauerhaft in die Schule integriert wird und komplementäre Aufgaben übernimmt. Die Trägerschaft liegt bei der Schule. Anzutreffen ist dieses Modell in deutschen Gesamtschulen mit Ganztagesbetrieb, wo die Schulsozialarbeit vor allem im unterrichtsfreien Bereich zum Einsatz kommt. Die sozialpädagogischen Dienstleistungen sind räumlich wie administrativ mit der Schule als Institution und ihrem auf die Betreuungszeit ausgedehnten Aufgabenbereich gekoppelt. Ihre Unterstellung unter die Schulleitung schränkt den Wirkungskreis der Schulsozialarbeit ein. Sie erlangt in diesem Modell nur eine beschränkte Eigenständigkeit.

Der Vorteil für die Schulsozialarbeit besteht darin, dass sie einen festen Platz in der Schule einnimmt und die Verantwortung für definierte Bereiche übernimmt, in denen sie eine gewisse Eigenständigkeit genießt. Als nachteilig sind die Einschränkungen zu werten, welche die Schulsozialarbeit in ihren Möglichkeiten begrenzen und kaum präventive Arbeit zulassen. Ausserdem besteht die Gefahr, dass die Fachleute der Schulsozialarbeit als Lückenbüsser für Pausenaufsicht und Stellvertretungen eingesetzt und wahrgenommen werden.

Für die Schule und speziell ihre Leitung besteht der Vorteil darin, dass sie über mehr und spezifisch einsetzbare Ressourcen verfügen, deren Einsatz letztlich von der Schule gesteuert werden kann. Nachteilig ist wiederum die Einschränkung, dass das Potenzial der Schulsozialarbeit nicht ausgeschöpft wird, und zudem, dass innerhalb der Schule eine «Zweiklassengesellschaft» entstehen oder sich akzentuieren kann: Die Lehrkräfte sind für die Hauptaufgaben der Schule verantwortlich, das Hilfspersonal besorgt die Nebenaufgaben.

### ***C. Kooperationsmodell oder kritische Integration***

Für das dritte Modell sind Kooperation und Gleichwertigkeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit kennzeichnend. Die Schulsozialarbeit wird als eigenständige Disziplin anerkannt und mit ihrem kritischen Potenzial in die Schule integriert. Unterrichtsliche Aktivitäten stehen neben ausserunterrichtlichen, wie dies unter den Partnern und Institutionen ausgehandelt wurde. Die Schulsozialarbeit wird akzeptiert mit ihren spezifischen Zielen, Arbeitsweisen und Kontaktformen. Die Zusammenarbeit ist eng und ergänzend. Die unterschiedlichen Aufgaben- und Arbeits-

bereiche bleiben bestehen, aber durch die gegenseitige Anerkennung der jeweiligen fachlichen Kompetenzen und Methoden der anderen wird die Kooperation unter Gleichwertigen gefördert. Schule und Schulsozialarbeit nehmen aufeinander Einfluss. Die Schulsozialarbeit wird legitimiert, die Schule zu hinterfragen, was in den zwei anderen Modellen nicht zur Abmachung gehört.

Die Vorteile für die Schulsozialarbeit sind offensichtlich. Sie ist anerkannter, gleichwertiger Partner und wird zu einem Teilsystem im System Schule. Sie ist eigenständige Ansprechinstanz für verschiedene Zielgruppen in unterschiedlichsten Belangen. Nachteile für die Schulsozialarbeit können sich ergeben, wenn dieses Modells zu spontan, zu wenig planmässig und ohne gemeinsam erarbeitetes, tragfähiges Konzept mit regelmässiger Überprüfung der Realisierungsschritte umgesetzt wird.

Vorteile ergeben sich für Schulen, die selbst schon in einer Entwicklung stehen und die Integration der Schulsozialarbeit als Chance für eine professionelle Auseinandersetzung und Profilierung wahrnehmen wollen. Nachteile ergeben sich aus dem Umstand, dass eine zweite eigenständige Berufsgruppe in der Schule Ziele und Aufgaben verfolgt und dass ein Teil der Lehrkräfte vielleicht (noch) nicht willens und fähig ist, sich den unvermeidlichen Herausforderungen zu stellen, oder dass andere Lehrkräfte die Gelegenheit erkennen und wahrnehmen, sich auf den Kernbereich Lehre und Stoffvermittlung zurückzuziehen.

Die drei Modelle sind nicht scharf gegeneinander abzugrenzen und werden in der Realität auch den lokalen Gegebenheiten angepasst. Für die Schweiz gilt, dass die meisten Projekte der Schulsozialarbeit dem dritten Modell nahe stehen und nach einem «integrationsorientierten Konzept» arbeiten.

### **Trägerschaft: institutionelle Einbindung und fachliche Aufsicht**

Die Frage der Trägerschaft von Schulsozialarbeit verlangt eine zweite Entscheidung. Drei Arten von Trägerschaft sind in der Praxis bekannt und erprobt:

- Schulgemeinde und Schulleitungen: Diese Art Trägerschaft zeigt deutlich, dass die Institution Schule als Ort der Tätigkeit der neu im Schulhaus auftretenden Profession sowohl die Verantwortung wie die Führung übernimmt. Massgebend bei strategischen und operativen Entscheiden ist die Schule. Das mag sich in vielen Fällen so lange bewähren, bis sich Unstimmigkeiten, Interessenkollisionen und Konflikte einstellen. Dann stehen sich zwei Konfliktpartner ungleichen Gewichts gegenüber. Das macht verständlich, dass die Schulsozialarbeit diese Art der Trägerschaft eher ablehnt, weil sie Subordination für einen potenziellen Störfaktor in der Kooperation hält.

- Jugendsekretariate/Jugendwohlfahrtsbehörde (Deutschland) oder freie Trägerschaft: Diese Art Trägerschaft hat den Vorteil, dass der starken und grossen Institution Schule eine eigenständige fachliche Kraft gegenübersteht. Die Schulsozialarbeit kann mit einer fachlichen und institutionellen Rückendeckung vermeiden, von der Schule vereinnahmt zu werden. Sie gewinnt an Freiraum zum Aufbau eines eigenständigen Profils. Die Schulsozialarbeit erhält fachlich kompetente Beratung und Unterstützung, eine «fachliche Heimat». Speziell in Konfliktfällen steht die Vertreterin oder der Vertreter der Schulsozialarbeit der Schule nicht allein gegenüber (vgl. Schulsozialarbeit in Basel-Stadt, Kapitel 4).
- Gemischte Trägerschaft mit Sachverständigen und mit Vertretungen aller beteiligten bzw. betroffenen Institutionen: Diese Art Trägerschaft kommt in schweizerischen Einführungsprojekten vielfach zur Anwendung. Die Zusammensetzung der Trägerschaft ist breiter: Sowohl die Schulen und Schulbehörden als auch die lokalen und regionalen Sozialbehörden sind darin vertreten. Eine gemischte Trägerschaft versammelt die unterschiedlichen Institutionen und Interessen an einem Tisch, an dem zuerst ein Projekt ausgehandelt werden muss, bevor Schulsozialarbeit überhaupt beginnen kann (vgl. Projekte Stadt Zürich und Volketswil, Kapitel 4).

In der ersten und zweiten Art der institutionellen Einbindung wird die Eigenständigkeit der zwei Institutionen betont, und damit werden unter Umständen die Gegensätze akzentuiert. In der dritten hingegen wird versucht, die potenziellen Gegensätze bereits in der Trägerschaft zu einer gemeinsamen Verantwortung und Verständigung zusammenzuführen.

## Qualifikation und Kompetenzen für die Schulsozialarbeit

In den USA sind Schulsozialarbeiter Fachleute mit einer Ausbildung auf universitärem Niveau, die zusätzlich Kenntnisse über Erziehungsprozesse und das öffentliche Schulwesen besitzen und fest in der Schule oder Gemeinde angestellt sind.

Anders als in den USA ist die Schulsozialarbeit in Deutschland und erst recht in der Schweiz ein junges, noch wenig strukturiertes und anerkanntes Berufsfeld der Sozialarbeit bzw. der Sozialpädagogik. Allen laufenden Projekten ist gemeinsam, «dass es sich bei der Schulsozialarbeit um eine Kooperationsform handelt, die die räumlich-organisatorische Trennung zwischen Schule und Jugendhilfe aufhebt, Fachqualifikationen der sozialen Arbeit dauerhaft in der Schule ansiedelt und deren Angebote sich durch Niederschwelligkeit kennzeichnen» (Drilling 2001).

Noch fehlt es an eindeutigen Konzepten für die Aus- und Weiterbildung von Sozialarbeiterinnen und Sozialpädagogen, die innerhalb oder auf die Schule bezogen tätig sind. Ein Rahmenkonzept für eine Aus- und Fortbildung zur Schulsozialarbeit hat Wulfers (1994) vorgelegt; es enthält einige bedeutende Eckpunkte. Er spricht sich darin gegen eine eigentliche Ausbildung zur Schulsozialarbeit aus, da es sich bei ihr um ein spezifisches Tätigkeitsfeld unter vielen handle (Erziehungsberatung, Drogenhilfe, Gerontologie usw.). Einigkeit stellt er in der deutschen Diskussion insofern fest, als die Grundausbildung sich «an der Wissenschaftspluralität orientieren und ein breites Spektrum von psychologischen, sozialwissenschaftlichen, pädagogischen und methodischen Themen behandeln» sollte (Wulfers 1994, 2). Im Hauptstudium, in dem ein Studienschwerpunkt vorgesehen ist, solle sich die Schulsozialarbeit als ein Angebot neben anderen einordnen. Dabei sei ein Studienschwerpunkt nicht mit Spezialisierung zu verwechseln, denn für eine Spezialausbildung fehle es noch an genügend strukturierten Praxisfeldern, an finanziell abgesicherten Arbeitsplätzen und an einer fest umschriebenen theoretischen Grundlegung, und schliesslich widerspreche die grosse Vielfalt von Aktivitäten und Tätigkeiten einer Spezialisierung (Wulfers 1994, 3).

Die folgende Übersicht gibt Auskunft über die spezifischen Kompetenzen, die allgemein für die Sozialarbeit und folglich auch für die Schulsozialarbeit in der Ausbildung erworben werden.

Tabelle 4: Spezifische Kompetenzen der Sozialarbeit

<b>Personale Kompetenz</b>	<b>Fachliche Kompetenz</b>	<b>Feldkompetenz</b>
Unterteilt in drei Kompetenzen: – kommunikative Kompetenz – ethische Kompetenz – motivationale Kompetenz	Unterteilt in drei Kompetenzen: – theoretische Kompetenz – methodische Kompetenz – analytisch-diagnostische Kompetenz	(mit der Fachkompetenz erschlossenes Arbeitsfeld; hier Schule und ihr Kontext)
Merkmale: – Erkenntnisse über sich selbst – Fähigkeit zur Reflexion, zur Empathie und zur Ambiguitätstoleranz	Merkmale: – Kenntnis und Verständnis von Erklärungsmodellen und von Funktionsbedingungen – Fähigkeit zum begründeten sozialarbeiterischen Handeln	Merkmale: – Analyse komplexer Zusammenhänge in sozialen Feldern – Handlungsfähigkeit in systemischen Beziehungsstrukturen

(Vgl. Glanzer 1997, 8)

90% der aktiven Schulsozialarbeiter(innen) in der Schweiz haben ihre Ausbildung an einer Fachhochschule oder einer Höheren Fachschule für soziale Arbeit absolviert. Ein Abschluss mit dieser Ausrichtung wird auch in sämtlichen Stellenausschreibungen verlangt, wobei alle drei Schwerpunkte der Ausbildung gefragt sind, nämlich Sozialarbeit, soziokulturelle Animation und Sozialpädagogik. Viele der heute tätigen Schulsozialarbeiter(innen) haben vorher in der Jugendarbeit Erfahrungen gesammelt, so dass zwar der Einstieg in die Institution Schule neu ist, die Klientel aber die gleiche bleibt. Erfahrungen mit Jugendlichen, z. B. in der offenen Jugendarbeit, und eine Zusatzausbildung, etwa in Gewaltprävention oder Mediation, werden in den Stellenausschreibungen als Anforderung oder Wunsch formuliert. In die gleiche Richtung geht der Berufsverband für soziale Arbeit in seinen Empfehlungen, wenn er im Anforderungsprofil seiner «Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit» eine abgeschlossene Ausbildung in sozialer Arbeit auf Tertiärstufe verlangt. Zusätzlich sind Berufserfahrung in sozialer Arbeit und im Umgang mit Kindern und Jugendlichen und eine spezifische Weiterbildung in Beratung Teil des Profils (SBS/ASPAS 2004, 4). 80% der Stelleninhaber(innen) im Kanton Zürich bringen eine oder mehrere Weiterbildungen mit dem Charakter von Zusatzausbildungen mit. Nur für 15% ist die aktuelle Stelle als Schulsozialarbeiter(in) gleichzeitig die erste.

Einen Abschluss auf dem Niveau einer Fachhochschule mit dem Schwerpunkt Schulsozialarbeit gibt es auch in der Schweiz nicht. Die spezifische Qualifikation für die Schulsozialarbeit wird heute und in naher Zukunft über den Weg einer Nachdiplomausbildung auf den Niveaus Fachseminar und Kurs angeboten. Die ehemalige Fachhochschule für Soziale Arbeit (heute Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit) beider Basel bot erstmals 2001/02 einen Nachdiplomkurs «Schule und Sozialarbeit – systemische Schulsozialarbeit» an. In diesem Lehrgang wird zum einen auf die Tätigkeit im Bildungswesen, in einer Schule, mit Lehrpersonen und Heranwachsenden vorbereitet und zum andern in die systemische Arbeitsweise eingeführt. Unterdessen ist das Weiterbildungsangebot in Basel um ein umfangreiches Dienstleistungsangebot mit Konzeptentwicklung, Beratung, Evaluation über ein Interventionsteam bis zur «Lehrerfortbildung» erweitert worden. Weiterbildung wie Dienstleistungen werden von einem «Kompetenzzentrum Schule und Soziale Arbeit / Schulsozialarbeit» mit einem achtköpfigen Team bereitgestellt (Kompetenzzentrum 2004, 70ff.).

Die spezifische Ausrichtung von Weiterbildung und Dienstleistungen auf soziale Arbeit in der Schule kennt einzig die Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel. «Mediation in der Schule und in der Sozialen Arbeit» nennt sich ein NDK-Angebot der Hochschule für Soziale Arbeit Zürich (2004/05), das in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule angeboten wird. Die gemeinsame Teilnahme der beiden Professionen in diesem Nachdiplomkurs ist neu, unterstützt

die gegenseitige Wahrnehmung und hilft, die für eine Kooperation hinderlichen Unterschiede zu bearbeiten. Auch andere Fachhochschulen für Soziale Arbeit kennen Angebote für Konfliktmanagement und Mediation, die allerdings nicht spezifisch Lehrerinnen und Lehrer ansprechen (HSA Bern). In Bern wird auch ein Kurs «Einführung in die Schulsozialarbeit» von einem halben Tag für Mitglieder von Schul- und Sozialbehörden angeboten (Weiterbildungsprogramm 2005).

### 3. SCHULSOZIALARBEIT EINRICHTEN: ERFOLGVERSPRECHENDE VORAUS- SETZUNGEN UND RAHMENBEDINGUNGEN

Schule und Jugendhilfe sind wichtige Instanzen, die neben der Familie und den Gleichaltrigen im direkten Kontakt die Heranwachsenden erziehen und bilden. Da die Familie oft im erzieherischen Bereich nicht alle erforderlichen Leistungen erbringen kann, wird sie von Schule und Jugendhilfe ergänzt, unterstützt oder ersetzt. Die Richtung und die Schnelligkeit des gesellschaftlichen Wandels lassen darauf schließen, dass dies so bleiben wird. Mit der Einführung und der Integration der Sozialarbeit in die Schule wird die bisher organisatorisch getrennte Arbeit der zwei Institutionen in eine Kooperation übergeführt. Ein Erfolg der gemeinsamen Bemühungen der beiden Disziplinen im Hinblick auf die Verbesserung der Bedingungen des Heranwachsendens wird letztlich davon abhängen, wie weit die beiden Einrichtungen bereit und fähig sind, sich zu verständigen und zusammenzuarbeiten. Bedingung ist, dass die beiden Professionen gleichberechtigt, arbeitsteilig und aufeinander abgestimmt an der Lösung der individuellen und sozialen Probleme und am Ausbau der Sozial- und der Selbstkompetenz der Schüler(innen) arbeiten.

---

#### **Begründungen für die Einführung der Schulsozialarbeit**

Im Zusammenhang mit der Einführung von Schulsozialarbeit ist die Rede von «Schulen mit besonderen sozialen Belastungen» oder «Schulen mit besonderen sozialen Verhältnissen» (so etwa in den Abstimmungsunterlagen der Stadt Zürich; vgl. Stadt Zürich 2002). Angesprochen ist damit eine Palette von Merkmalen, die den Schulbetrieb und den Unterricht im Klassenverband belastet und die mit dem bisherigen Massnahmenrepertoire der beteiligten Instanzen und Institutionen nicht mehr bewältigt werden kann.

Zu den innerschulischen Problemen gehören

- Lern- und Schulverweigerung, Absentismus
- untolerierbare abweichende Verhaltensmuster wie Gewaltbereitschaft, Vandalismus, Drogenkonsum usw.
- soziale Konflikte unter Gruppen von Schüler(inne)n sowie zwischen Schüler(inne)n und Lehrpersonen

Zu den Problemen aus dem Umfeld der Schule gehören

- ungünstige soziale und kulturelle Zusammensetzung der Bevölkerung in einem Quartier oder einer Gemeinde
- ungenügende Infrastruktur im Sozial- und Freizeitbereich
- ungünstige Raumverhältnisse für die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen

In der Regel führt eine Kombination von verschiedenen Problemen dazu, dass die Einführung der Schulsozialarbeit erwogen wird. Vereinzelt massives Auftreten von Problemen und Störungen wird hingegen eher mit punktuellen Kriseninterventionen durch zugezogene Fachleuten bearbeitet (Troubleshooter, Mediatoren, interdisziplinäre Interventionsgruppen).

Eine Einführung kann aber über den nachgewiesenen Bedarf hinaus an weitere Bedingungen geknüpft werden: Schulen müssen gezeigt haben, dass sie bereits Massnahmen ergriffen und ihre Möglichkeiten ausgeschöpft haben. Schulen müssen sich für die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit formell bewerben, was vorgängig einen internen Klärungs- und Entscheidungsprozess verlangt (z. B. Stadt Zürich).

Auch ein Schulentwicklungsprozess kann schliesslich zur engen Zusammenarbeit mit der Sozialarbeit führen. Schulentwicklung beginnt in der Regel mit der Erarbeitung eines Leitbildes. Drei Ebenen auf dem Weg zu einer «guten Schule» werden in Leitbildern meistens erwähnt: Persönlichkeitsbildung der Lernenden, soziale Interaktion und Schulklima. Bei der Persönlichkeitsentwicklung geht es darum, die Kinder und Jugendlichen zu akzeptieren, zu stärken und umfassend zu fördern. Mit der sozialen Interaktion sind die Gestaltung von Beziehungen und die Bewältigung von Problemen gemeint. Aufbau und Einübung eines Verhaltenskodexes, der geeignet ist, Belastungen, Überforderungen, Verunsicherungen und Frustrationen zu bearbeiten, sind das Mittel dazu. Mit der dritten Ebene, dem Schulklima, wird die Partizipation im schulischen Kontext angesprochen. Viele Aspekte spielen dabei eine Rolle, wie Feste, Rhythmisierung des Unterrichts und der Schulwoche, Schulordnung, Freizeiteinrichtungen, Öffnungszeiten usw. Auf allen drei Ebenen sind die Fachleute für Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit kompetente Partner für die Unterstützung eines Schulteams von der Konzeption bis zur Umsetzung (Fatke & Valtin 1997,13).

Wie begründen Mitverantwortliche von Projekten der Schulsozialarbeit den Bedarf und die Einführung? Aus sechs strukturierten Interviews mit einem bis drei Projektverantwortlichen (Trägerschaft) aus sechs Projekten der Schulsozialarbeit an den Schulorten Glatttal (Stadt Zürich), Köniz, Tann-Dürnten, Liestal, Reinach

(BL) und Wattwil geht hervor, dass meist mehrere Gründe vorliegen. Eine wichtige Rolle spielt der Zuwachs an Aufgaben und Anforderungen an der Schule und die damit verbundene zeitliche und fachliche Herausforderung bzw. Überforderung der Lehrkräfte mit zunehmenden Sozialisationsaufgaben. Hinter der Überforderung wird der «Mangel an niederschweligen Beratungsangeboten und Anlaufstellen für Kinder und Jugendliche mit persönlichen Problemen und/oder die Überlastung bislang bestehender Angebote» (Gilgen 2002, 93) gesehen. Die Einführung geht in fünf von sechs Fällen nicht direkt auf eine Notlage mit akutem Handlungsdruck zurück. Keine dominante Rolle bei der Begründung der Projekte spielen Ansätze wie Schulsozialarbeit als Prävention, Schulsozialarbeit als Krisenintervention oder Schulsozialarbeit aus einer schulkritischen Position. Die Begründung läuft häufig über die kompensatorische Aufgabe der Schulsozialarbeit bzw. über die Entlastung von Lehrpersonen von den zahlreicher werdenden Sozialisationsaufgaben.

Die Untersuchungsergebnisse erlauben zwei Feststellungen: 1. Die Schulsozialarbeit ist zurzeit in der Schweiz wenig umstritten und wird mit Blick auf die gesellschaftlichen Veränderungen, die auch in der Schule Spuren hinterlassen, als notwendige Einrichtung erachtet. 2. Die Schulsozialarbeit soll in der Praxis in erster Linie kompensatorische Funktionen einnehmen, also zur Verbesserung des Schulklimas und zur Bewältigung von individuellen und sozialen Lebenslagen beitragen (Gilgen 2002).

Allgemeiner und aus der Sicht von drei direkt beteiligten Instanzen lässt sich das Zusammenwirken mit Bezug auf die je unterschiedliche Bedarfslage begründen:

- «aus der Sicht der Schule vor allem aus den wachsenden Anforderungen an ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag. Es geht ihr darum, die zunehmend entstehenden Alltagskonflikte durch sozialpädagogische Kompetenz abbauen zu wollen und so die Entwicklungschancen und -möglichkeiten für Kinder und Jugendliche zu erweitern. Auch auf Defizite der familiären Erziehung und auf soziale Benachteiligung kann mit Hilfe der Jugendhilfe angemessener und kompetenter reagiert werden.
- aus der Sicht der Kinder- und Jugendhilfe, weil sie in der Schule junge Menschen frühzeitiger in ihren jeweiligen Lebensbezügen erreicht und sie so ihren präventiven und integrativen Aufgaben zielgenauer nachkommen kann.
- aus der Sicht der Politik, weil sich Synergieeffekte durch eine bessere Nutzung vorhandener personeller, räumlicher und finanzieller Ressourcen der mit den gleichen Kindern und Jugendlichen arbeitenden Erziehungs- und Bildungsinstitutionen ergeben.» (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2000, 2.)

## Gegenseitige Erwartungen, Vorurteile und Befürchtungen

Wenn zwei bisher getrennt agierende oder nur fallweise kooperierende Berufe eine Kooperation aufbauen, so bestehen meist bereits Bilder des zukünftigen Partners und Vorstellungen darüber, was der andere einbringen soll, kann und darf. Derartige Erwartungen sind ernst zu nehmen und zu bearbeiten. Denn es ist nicht zu erwarten, dass sie sich in der praktischen Zusammenarbeit von selbst auflösen. Neben stereotyper Wahrnehmung gehören auch Vorurteile und Befürchtungen zu den Ausgangsbedingungen. Literatur dazu ist erst in deutschen Quellen zu finden, es ist aber zu vermuten, dass sie auf die Schweiz übertragbar sind.

Tabelle 5: Aspekte der gegenseitigen Wahrnehmung, Erwartungen, Vorurteile usw.

	Aus Sicht der Lehrpersonen	Aus Sicht der Schulsozialarbeit
stereotype Wahrnehmung (Frommann, Kehrer & Liebau 1987, 130ff.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Schulsozialarbeiter(innen) haben ein schöneres Leben mit den angenehmeren Arbeiten im Beziehungsbereich und ohne Leistungsdruck.</li> <li>– Fachleute der Schulsozialarbeit verstehen (zu) wenig von Schule und stören häufig.</li> <li>– Fachleute der Schulsozialarbeit stehen auf der untersten Stufe der Hierarchie unter den Fachleuten im Schulhaus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Viele Lehrer sind schlechte Lehrer und verdienen die Bezeichnung «Pädagoge» nicht.</li> <li>– Ihre gewohnte Definitionsmacht macht sie fordernd.</li> <li>– Sie meinen, alles besser zu können und auf Delegation bzw. Kooperation verzichten zu können.</li> </ul>
(falsche) Erwartungen (Frommann, Kehrer & Liebau 1987, 130ff.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zumindest im Konfliktfall wird Loyalität gegenüber der Schule und der Schulleitung erwartet.</li> <li>– Schulsozialarbeit hat den besseren Zugang zu den Eltern, also ist Elternarbeit ihre Sache.</li> <li>– Es wäre pädagogisch sinnvoller, alles in einer Hand bzw. bei einem Berufsstand zu lassen.</li> </ul>	Schulsozialarbeit soll sich auch für schulische Belange einsetzen.
Vorurteile und Befürchtungen (Wulfers 2002, 26 und 1998, 3)	<p>Enge Funktionszuweisung (Schulsozialarbeit ist für Problemreduktionen da und als Garant für Ruhe und Ordnung) führt nicht selten zu unterschiedlichen Befürchtungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– «Die nehmen einem die letzte pädagogische Butter vom Brot.»</li> </ul>	<p>Sozialarbeiter(innen) nehmen die Schule als staatliche Lernfabrik wahr, die Schüler(innen) auf ihre Ziele zurechtet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– «Lehrer(innen) sind nicht selbstbewusster als wir, sondern nur arroganter.»</li> </ul>

*(Fortsetzung auf der nächsten Seite)*

	<b>Aus Sicht der Lehrpersonen</b>	<b>Aus Sicht der Schulsozialarbeit</b>
Vorurteile und Befürchtungen (Wulfers 2002, 26 und 1998, 3)	<ul style="list-style-type: none"><li>– «Die sind für uns das personifizierte schlechte pädagogische Gewissen.»</li><li>– «Durch die Schulsozialarbeit werden schulische Konflikte erst hochgespielt.»</li><li>– «Durch die Schulsozialarbeit wird der Gegensatz zwischen Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n gezielt offen gelegt und der Widerstand gegen die Schule geschürt.»</li><li>– «Wenn die noch nicht einmal einen richtigen Universitätsabschluss haben ...»</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– «Die wollen uns nur mit Hilfslehrerfunktionen eindecken.»</li><li>– «Wir sollen die Auffangvorrichtung für ausfallenden Unterricht sein oder die Feuerwehrfunktion für Krisenfälle übernehmen.»</li><li>– «Schwierige Schüler(innen) werden an uns delegiert, damit wir sie 'runderneuert' zurückgeben und sie wieder in den kaputt machenden Unterricht integriert werden können.»</li><li>– «Schule durch- und erleben bedeutet, manigfaltige Schülängste aufschichten.»</li><li>– «Wenn die Lehrer(innen) bessere Arbeit leisten würden, bedürfte es doch gar keiner Schulsozialarbeit.»</li><li>– «Die Arbeit der Lehrer(innen) beschränkt sich auf die Organisation von Stundeneinheiten und die Zurichtung von Schüler(inne)n via Selektion und Anpassung.»</li></ul>
Vorbehalte (Obrist, Ferro & Saxer 2000, 31)	<ul style="list-style-type: none"><li>– Lehrpersonen, die sich als Einzelkämpfer sehen, haben wenig Kooperationserfahrungen.</li><li>– «Das Selbstideal der 'Unfehlbarkeit' erschwert es, sich der sozialen Arbeit zuzuwenden, die sich ihrerseits auf die Fehlbarkeit von Individuen und sozialen Systemen fokussiert.»</li><li>– Unerfahrene befürchten in der Kooperation vor allem die zusätzliche Arbeitsbelastung und mögliche Angriffe auf Selbstverständliches.</li><li>– Soziale Arbeit ist der Schule (den Lehrpersonen wie den Behörden) ein kaum bekanntes Feld.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Unsicherheit und mangelnde Berufsidentität gegenüber einem fremden und statushöheren Berufsfeld</li><li>– Eigene negative Schulerfahrungen können zu unreflektierten Übertragungen führen.</li><li>– Sozialarbeit verpflichtet sich primär den Klienten und Klientinnen, Lehrpersonen – so die Wahrnehmung – sind primär den Zielen der Institution bzw. des Staates verpflichtet.</li></ul>

Aus der Sicht der Sozialpädagogik gibt es weitere Befürchtungen der Lehrpersonen:

- Durch die Anwesenheit von Schulsozialarbeiter(inne)n droht eine Konkurrenzsituation zu entstehen. Die Konkurrenz kann etwa die Beziehungsarbeit

betreffen, die teilweise geteilt werden muss und von der Schulsozialarbeit im Fall einzelner Schüler(innen) allenfalls ganz übernommen wird.

- Rollendifferenz: Lehrpersonen haben fordernd bis autoritär aufzutreten; Schulsozialarbeiter(innen) begegnen den Jugendlichen freundschaftlich bis kumpelhaft und werden von diesen entsprechend wahrgenommen.
- Kritik: Die pädagogische Kompetenz der Lehrenden kann durch die anwesenden Fachleute der Sozialpädagogik kritisiert werden. Die Befürchtungen gründen zu einem guten Teil auf der Tatsache, dass zu viele Lehrpersonen vereinzelt und hinter geschlossenen Türen ihrer Arbeit nachgehen und wenig Erfahrung mit Kritik und Zusammenarbeit haben (Frehner 1997, 9f.).

Die Möglichkeiten und Anlässe für gegenseitige Skepsis sowie distanzierte und einseitige Wahrnehmung sind vielfältig. Als Gegenstrategie und zu Beginn jeder Kooperation muss die gegenseitige Offenlegung von Erwartungen und Befürchtungen stehen. Nur so kann eine belastungsarme Kommunikation entstehen, lassen sich Gemeinsamkeiten aufbauen und Verbesserungen kooperativ anpacken. Aus potenziellen Kontrahenten auf Konfrontationskurs sollen durch einen offenen und offensiven Klärungsprozess Bündnispartner werden. Beide Partner haben dabei von Extrempositionen Abschied zu nehmen. Die Schule und die Lehrpersonen können die Schulsozialarbeit nicht zum Pannendienst für die Behebung schulischer Störungen und Defizite degradieren, sondern müssen auch akzeptieren, dass auf Seiten der Schule Schwächen vorhanden sind und dass sie angesprochen werden. Umgekehrt ist von der Schulsozialarbeit eine auf Kooperation ausgerichtete Haltung zu erwarten, und diese kann nicht vom Bild der Schule als einer Lernfabrik ausgehen.

---

## Was verbindet, was trennt Schule und Sozialarbeit?

Die Zusammenarbeit hat ihren Ausgangspunkt bei der gegenseitigen Kenntnis von Kompetenzen, Aufgaben und Funktionen. Auf diesem Hintergrund kann eine Zusammenarbeit organisiert werden, bei der sich zwei ungleiche Partner für eine Dienstleistung zusammentun. Der Weg führt über die Wahrnehmung und Anerkennung des Anderen, des Trennenden wie des Verbindenden mit all seinen Facetten.

## Was verbindet die beiden Sozialisationsinstanzen?

Jugendarbeit und Schulunterricht haben beide als oberste Aufgabe, zielgerichtet auf die Kinder und Jugendlichen einzugehen bzw. einzuwirken. Das Gemeinsame

dabei ist vor allem die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen. Die Ziele und die Formen des Eingehens und Einwirkens auf die Heranwachsenden sind und bleiben unterschiedlich, teilweise gar gegensätzlich.

Gemeinsame Herausforderungen verbinden. Auf dem Weg zu kompetenten, qualifizierten und verantwortungsbewussten Mitgliedern einer Wissens- und Kommunikationsgesellschaft müssen sich die Lernenden in ausreichendem Mass sowohl Sach- als auch Sozial- und Selbstkompetenzen aneignen, damit sie ihre Chancen wahrnehmen können. Angesichts dieses Ziels ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und sozialer Arbeit im Jugendbereich eine Bedingung ersten Ranges, denn erst zusammen verfügen die beiden über die Ausbildung und die professionelle Kompetenz und Praxis für die Erfüllung der anspruchsvollen Aufgabe, alle drei Kompetenzen zu fördern und zu festigen.

Diese dreifache Gesamtaufgabe verlangt die Steuerung von unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsprozessen. Da diese Prozesse von den Lehrpersonen allein nicht optimal gesteuert werden können, ist der Rückgriff auf professionelle Unterstützung und zusätzliche Ressourcen angezeigt. Die Lösung kann in der Schulsozialarbeit liegen, doch muss als Voraussetzung das je eigene Bildungs- und Erziehungsverständnis gemeinsam reflektiert und geklärt werden, so dass ein übereinstimmendes Verständnis entstehen und die Basis für ein Gelingen der Kooperation gelegt werden kann. Für einen solchen Prozess und eine Einigung scheinen die Chancen besser denn je, weil sowohl die Schule als auch die soziale Arbeit die Herausforderungen einer veränderten Lebenswelt erleben, erkennen und anzunehmen bereit sind und die Bewältigung immer mehr in einer ganzheitlichen, vernetzten Arbeitsweise sehen.

Nicht nur Verbindendes, sondern gar Übereinstimmungen zwischen den potenziellen Kooperationspartnern Schule und soziale Arbeit sieht Drilling. Diese betreffen

- den gesellschaftlichen Wandel und seine Herausforderungen für die Kinder und Jugendlichen sowie für Schule und Unterricht;
- die grundsätzlichen Ziele der Schule, nämlich die langfristige Integration der Schüler und Schülerinnen in die Gesellschaft;
- die Ursachen der meisten Krisen, Probleme und Defizite in Schwierigkeiten mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben;
- das Wissen um die Tatsache, dass Schulbiographien eng mit Sozialbiographien zusammenhängen und dass Lösungen nur unter Einbezug des sozialen Umfeldes (Personen und Institutionen) und im Bedarfsfall unter Beizug aussenstehender Fachleute zu finden sind

(Drilling 2001, 98f.).

Diese Übereinstimmungen dürften bei Bildungswissenschaftlern stärker vorhanden sein als in einzelnen Schulen bzw. bei Lehrpersonen. Sie bilden aber die Grundlage bei der Suche nach Gemeinsamkeiten zwischen den künftigen Partnern und den unterschiedlichen Handlungsfeldern, wie sie die folgende Tabelle zeigt.

Tabelle 6: Die Handlungsfelder Lebenswelt und Schule und ihre Bezüge

Lebenswelt		Schule
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Umfasst für Heranwachsende Familie, Peers, Schule, Quartier/ Gemeinde, Medien</li> <li>– Herkunftsbedingte Unterschiede des kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals führen zu individuellen Dispositionen (Interessen, Orientierung, Kommunikation usw.)</li> <li>– Tätigkeitsfeld der Jugendhilfe bzw. der Sozialpädagogik</li> <li>– Teilnahme ist freiwillig</li> <li>– Angebot von sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Handlungskompetenzen in der ganzen Lebenswelt</li> </ul>	<p>—————→</p> <p>Lebenswelt beeinflusst Schule und Schulentwicklung</p> <p>←————</p> <p>Schule orientiert sich mehr oder weniger an der Lebenswelt</p> <p>←————→</p> <p>Vermittlung durch Kooperation von Schule und Jugendhilfe, auf der Basis freiwilliger Aushandlung</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ein spezieller Teil, ein Milieu der Lebenswelt</li> <li>– Individuelle Dispositionen; ausgleichende Vermittlung von basalen Kompetenzen durch für alle gleiches, normiertes und normierendes Angebot (Stundenplan, Lehrplan usw.)</li> <li>– Tätigkeitsfeld von Lehrpersonen</li> <li>– Teilnahme ist Pflicht</li> <li>– Differenzierung nach Leistung auf der Sekundarstufe I</li> <li>– Entwicklung zu einem sozialen, die Lebenswelt berücksichtigenden Schulprofil: Das Leben in die Schule holen, unter Einbezug von Handlungskompetenzen der Jugendhilfe</li> </ul>

(Nach Mack, Raab & Rademacker 2003)

### Was trennt Schule und Sozialarbeit?

Wenn sich zu den bisher allein wirkenden Fachleuten für das Lernen neu Fachleute für Sozialarbeit oder Sozialpädagogik gesellen und ebenfalls unter dem Dach der Schule tätig werden, so spielt die Wahrnehmung der unterschiedlichen Herkunft, Profile und Handlungsfelder eine wichtige Rolle. Was zunächst einfach als Unterschiede und gegenseitige Einflüsse wahrgenommen werden kann, stellt sich in der Praxis möglicherweise als Differenz heraus, die Synergien stiften kann, oder aber als eine die Kooperation behindernde Aufrechnung von Stärken und Schwächen.

Tillmann (1987, 389f.) siedelt die Unterschiede zwischen Schule und Sozialarbeit auf drei zentralen Ebenen an:

- Die Schulsozialarbeit entstand aus einem anderen Theoriezusammenhang und verfügt über ein anderes Methodenrepertoire als die Schule. Beratung,

soziale Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und Freizeitaktivitäten sind «ausnahmslos Methoden, die ihren Ausgangspunkt in der emotionalen und sozialen Problemlage der Beteiligten haben und die auf *Beziehungsarbeit* ausgerichtet sind». Anders in der Schule und bei Lehrpersonen, deren Methoden sich zentral auf Lerninhalte und Vermittlung beziehen. Im Lehr-Lern-Prozess findet zwar auch Beziehungsarbeit statt, aber diese ist eng und nahezu ausschliesslich an den Lernprozess gebunden. Aus diesem zentralen Unterschied lässt sich ein «möglicherweise trivialer, aber folgenreicher Sachverhalt» ableiten. Die Schule arbeitet jeden Tag mit einer grossen Menge von Lernenden, die sie mit Lernprozessen zu Lernzielen führen soll. Sozialpädagogik hat es nicht mit grossen Gruppen oder gar allen Lernenden einer Schule zu tun, sondern mit Einzelnen und kleinen Gruppen.

- Schulsozialarbeit erhebt meist den Anspruch, nicht nur zu intervenieren, sondern auch Prävention zu betreiben. «Sie will sich nicht nur mit dem Klienten befassen, sondern auch die Produktion immer neuer Klienten verhindern. Dies bedeutet, dass die Einrichtung Schulsozialarbeit gegenüber der sie umgebenden Institution Schule einen kritischen Anspruch vertritt. Pädagogische Organisationen, curriculare Vorgaben und Lehrerverhalten werden daraufhin befragt, ob sie als mitverursachend für Probleme, Ängste und Nöte der Schüler in Frage kommen» (ebd., 390). Die Berechtigung für diese Kritik leitet die Schulsozialarbeit aus dem Expertenwissen über «gruppensdynamische, psychosoziale und deviante Prozesse» ab. Aus dieser Warte beansprucht sie, die Arbeit der Lehrpersonen untersuchen und beurteilen zu können. Dieser Anspruch professioneller Kritik aus einem anderen Fachgebiet ist für Lehrpersonen neu. Sie kann bei Lehrpersonen schnell zu Gegenreaktionen wie Abwehr, Rückzug oder Aggression führen. Drei Gründe könnten diese Haltung erklären:
  - a) Die Kritisierten können ihrerseits wenig oder keine Gegenkritik üben, denn sie sind wenig kompetent und unerfahren, was sozialarbeiterische Massnahmen angeht.
  - b) Ungünstig wirkt auch die Tatsache, dass die Neuen und die im Status Tiefen Kritik an der Schule üben.
  - c) Innovative und schülerorientierte Lehrpersonen vertreten und leben heute eine empathische Beziehung zu den Lernenden und können diese durchaus als gefährdet wahrnehmen. Die sozialarbeiterische Kritik trägt das Potenzial von Konflikten in sich.
- Dass auftretende Konflikte nicht immer konstruktiv verarbeitet werden, sieht Tillmann ursächlich in der unterschiedlichen institutionellen Machtausstattung begründet. «Sozialarbeit ist eine neue und zusätzliche Massnahme an der Institution Schule – und nicht umgekehrt.» Eine oder maximal zwei Sozialarbeiter(innen) stehen zudem einem zahlenmässig weit überlegenen

Lehrerkollegium gegenüber. So gesehen liegt die Befürchtung nahe, dass nicht ein kooperatives Bündnis entsteht, sondern ein Verhältnis zwischen Hausherr und Haushalthilfe.

Diese institutionellen und konzeptionellen Voraussetzungen ergeben eine komplizierte und konfliktträchtige Grundstruktur für die Zusammenarbeit. Beide Seiten müssen Sensibilität, Respekt, Konfliktfähigkeit und Kompromissbereitschaft zeigen, wenn Zusammenarbeit zu Ergebnissen führen soll. Sozialarbeit im Praxisfeld Schule ist immer ein Balanceakt zwischen dem Anspruch auf eigenständige, kritische Arbeit und der Fähigkeit zur Kooperation mit professionsbewussten Lehrerinnen und Lehrern.

Tabelle 7: Gegenüberstellung der Merkmale von Schule und Sozialarbeit

Schule	Sozialarbeit (Jugendarbeit, Jugendhilfe)
Differenzierung (a)	Integration (a)
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Selektion (b)</li> <li>– Qualifikation</li> <li>– System</li> <li>– Zweckrationalität</li> <li>– gesellschaftlicher Auftrag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Integration (b)</li> <li>– soziale Befähigung</li> <li>– Lebenswelt</li> <li>– kommunikative Rationalität</li> <li>– «doppeltes Mandat» (Individuum/ Gesellschaft)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– formale Struktur (c)</li> <li>– kognitiver Ansatz</li> <li>– fremdbestimmte Leistungsanforderungen</li> <li>– einengende Vorwegplanung</li> <li>– Benotung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– informelle Beziehungen (c)</li> <li>– ganzheitlicher Ansatz</li> <li>– selbstbestimmte Handlungsziele</li> <li>– situative Kreativität</li> <li>– selbstkritische Reflexion</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lernen ist an den Lehrplänen und Richtlinien ausgerichtet. (d)</li> <li>– obligatorische Teilnahme</li> <li>– vielfältige Leistungskontrollen, teils mit Selektionscharakter</li> <li>– mehr oder minder starre Lenkung der Lernprozesse</li> <li>– starre hierarchische Organisation</li> <li>– Verhalten durch Gesetz, Verordnungen usw. geregelt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lernbedürfnisse sind wichtig und werden miteinander verknüpft (d)</li> <li>– freiwillige Teilnahme</li> <li>– Verzicht auf Leistungskontrollen</li> <li>– bedürfnis- und interessengerechte Angebote, Handlungsorientierung</li> <li>– auf die Lernenden bezogene Organisation</li> <li>– Verhalten intern vereinbart, arm an Herrschaft</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– begrenzte Lernorte: Schule, Klassenzimmer, Fachräume (e)</li> <li>– sachorientierte, unterrichtliche Kommunikation, Ritualisierung, Bewertung</li> <li>– vom Stundenplan vorgegebene Zeitstruktur, wenig flexibel</li> <li>– altershomogene Klassen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– weitere Lernorte: Schule, Jugendräume, Stadtteil (e)</li> <li>– offene Kommunikation, orientiert an den Themen und Problemen der Jugendlichen</li> <li>– tendenziell bedürfnisorientiert, in weitem Rahmen flexibel</li> <li>– altersheterogene Gruppen</li> </ul>

Quellen: (a) Olk et al. 2000, 14; (b) Fatke 2000, 10; (c) Brenner & Nörber 1992, 10; (d) Wulfers 2002, 15f.; (e) nach Grossmann 1987, 173; zitiert in Drilling 2001, 102

Diese Gegenüberstellung von Aufgaben und Ansätzen zeigt, dass zwei Welten mit unterschiedlichen Funktionen, Strukturen und Praktiken aufeinandertreffen.

Die heutige Schulrealität zeigt immerhin zumindest tendenziell<sup>7</sup> ein anderes Bild. Schulpädagogik, Didaktik und Schulentwicklung der letzten 20 Jahre haben bewirkt, dass sich viele Aspekte nicht mehr derart klar und eindeutig im Gegensatz zur Sozialarbeit darstellen lassen. Die Schulpraxis und die Lehrpersonen verstehen sich und handeln sowohl als Bildungs- wie auch als Erziehungsverantwortliche. Kognitives Lernen steht immer öfter in enger Verbindung zu sozialem und ganzheitlichem Lernen. Lernen ohne integrative Anteile ist in einer Klasse, aber auch in einer Schule nicht mehr denkbar. Auch strukturell ist eine Entwicklung von einer klaren Differenzierung hin zu einer stärkeren Integration zu beobachten: Wurde die Förderung leistungsschwacher oder verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler lange Zeit ausgelagert (Sonderschulen, Delegation an Jugendsekretariate), so ist immer mehr zu beobachten, dass die Schulen die besonderen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in ihren Auftrag integrieren (Begabungsförderung, integrative Schulungsformen).

Die Sozialarbeit wird hier als integrierende, lebensweltorientierte Jugendarbeit charakterisiert. Integration soll verwirklicht werden durch Intervention und Prävention, die primär fördernd angelegt sind. Dieses Verständnis von Sozialarbeit ist in den letzten 20 Jahren aufgebaut und gefestigt worden und gewinnt auf Kosten der Interventionsformen, die primär auf Aussonderung, Diskriminierung und Kontrolle angelegt sind, zunehmend an Bedeutung. Die Sozialarbeit und im speziellen die Jugend- und Schulsozialarbeit hat sich mit der Hinwendung zur Integration von den Funktionen der Selektion und Differenzierung gelöst.

Mit dieser Gegenüberstellung der Funktionen und Arbeitsweisen, die auch als Stärkenprofil des einen und gleichzeitig Schwächenprofil des anderen Systems gelesen werden können, empfiehlt sich die Sozialarbeit der Schule als starke, selbstbewusste Partnerin.

---

7 Mit «tendenziell» wird angedeutet, dass in Bezug auf die nachfolgend beschriebenen Entwicklungen kein gesichertes Wissen darüber besteht, wieweit die Entwicklungen in der Schul- und Unterrichtspraxis Eingang gefunden haben und wie verbreitet diese praktiziert werden.

Im Folgenden werden zentrale Bedingungen herausgeschält, die für jede Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit zu diskutieren und zu entscheiden sind.

### Wo stehen die Schulen in ihrer Entwicklung?

Wenn von Schulen die Rede ist, so sind meist Schulhäuser und Schulstufen gemeint, die eine bestimmte Anzahl weitgehend selbständiger, für einzelne Klassen verantwortlicher Lehrer und Lehrerinnen umfassen. Die Zusammenarbeit unter diesen «Einzelkämpfern» ist noch wenig entwickelt. Es sind bestenfalls punktuelle, wenig berufspraktische und kaum strukturierte Formen der Zusammenarbeit vorhanden, so etwa die gemeinsame Organisation von Schulanlässen oder der Erlass einer Hausordnung. Dieses Rollenbild hat sich in den letzten zehn Jahren entwickelt. Schulleitungen sind unterdessen in fast allen Volksschulen eingerichtet worden, und an einer wachsenden Anzahl Schulen sind tragfähige, belastbare und handlungsfähige Teams von Lehrpersonen entstanden, die regelmässig gemeinsam Projekte durchführen, sich gegenseitig partnerschaftlich unterstützen und zusammen ein System für Qualitätsentwicklung aufbauen. Der Paradigmawechsel in Berufsbild und Berufsverständnis, also der Weg vom tradierten, über viele Berufsgenerationen etablierten Verständnis von «Ich und meine Klasse» zum erweiterten Verständnis «Wir und unsere Schule» ist noch längst nicht abgeschlossen. Jede Schule muss eine transparente, partnerschaftliche, an Berufszielen und -inhalten orientierte Kommunikation entwickeln, was nur in einem zeitintensiven Prozess nachhaltig gelingen kann.

Der tiefgreifende Wandel vom Lehrer als Einzeltäter zum Teamplayer ist beschwerlich und mit Verlusten und Gewinnen verbunden. Bei der Attraktivität des Berufs etwa scheinen die Verluste zunächst grösser als die Gewinne. Denn es ist eine Tatsache, dass liebgewonnene oder zur Gewohnheit gewordene Freiräume der Berufsausübung eine Einschränkung erfahren. Betroffen sind

- die Freiheit in der Lehre (Methodenfreiheit),
- die weitgehend freie Wahl sozialer Beziehungen,
- hohe Selbstbestimmung der Arbeitszeit und der Wahl des Arbeitsortes.

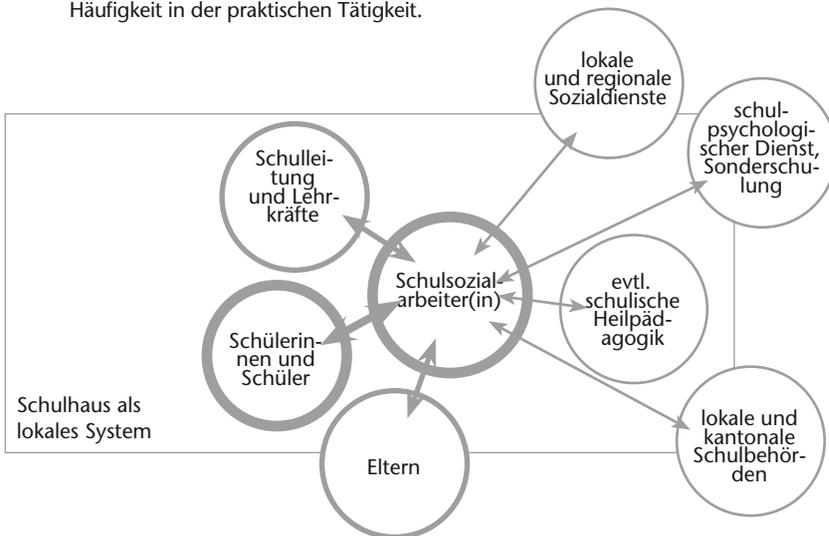
Als Gewinn winkt die Aussicht, dass die oft belastende Verantwortung für alle und alles in der Klasse reduziert wird und dass Vereinbarungen auf der Ebene Team und Schule entlastend wirken.

Schulen, die am Aufbau einer Teamstruktur arbeiten, sind in einer tiefgreifenden Metamorphose und somit verletzlich. Die Arbeitszeitstudie von Forneck und Schriever (2001) deutet zudem darauf hin, dass Lehrkräfte, die sich an Schulentwicklungsprojekten beteiligen oder Leitungsaufgaben übernehmen, «eine durchgängig höhere Jahresarbeitszeit» haben (ebd., 141). Dieser Arbeitsmehraufwand wird mit Entlastungsstunden nicht völlig kompensiert, was als «Bestrafung» des Engagements aufgefasst werden kann. Weiter kritisiert die Studie, dass die «Anforderungen für Schulreformen subjektiv in einen unmittelbaren Gegensatz zu den unterrichtlichen Herausforderungen treten» (ebd., 140), wobei die Unterrichtstätigkeit unter dem Zeitmangel leidet. «Dadurch könnten Reformwiderstände evoziert werden, die durch eine veränderte zeitliche Strukturierung vermindert oder vermieden werden könnten» (ebd.).

Unterstützungsangebote, wie sie die Schulsozialarbeit anbietet, können unter den beschriebenen Bedingungen schnell als Störungen empfunden werden, wenn sie die Autonomie des Lehrens tangieren oder Belastung statt Entlastung vermuten lassen. Es ist schwierig, Fachleuten der Schulsozialarbeit den Zugang zu Schulen zu öffnen und in der Folge ihre andersartigen Zielsetzungen, Ansätze und Methoden in Schulen zu etablieren. Dies kann nur gelingen, wenn die Angebote glaubhaft eine spürbare Unterstützung und Belastungsreduktion versprechen und diese besser kurz- als langfristig auch verwirklichen.

Das System Schule auf der Ebene Gemeinde und Schulhaus, um die Fachleute der Schulsozialarbeit erweitert, präsentiert sich nach dem integrationsorientierten Konzept wie folgt:

Abbildung 1: Lokales Schulsystem mit neuem Teilsystem Schulsozialarbeit im Zentrum und den neuen Beziehungen. Die Pfeil- und Kreisstärken zeigen die Priorität einer Beziehung und ihre Häufigkeit in der praktischen Tätigkeit.



Die Erweiterung um ein Teilsystem Schulsozialarbeit hat Folgen. Kommunikationsformen und Verfahrensregeln ändern sich grundlegend, wenn die Schulsozialarbeit ein Teilsystem und nicht mehr eine abrufbare Dienstleistung von aussen oder ein Angebot neben anderen ist. Die bisher starke und umfassende Beziehung von Lehrpersonen mit Schüler(inne)n und ihren Eltern wird erweitert und gegebenenfalls konkurrenziert. Mit der Integration der Schulsozialarbeit in die Schule kommt erstmals seit der Gründung der Volksschule ein neues und eigenständiges Teilsystem dazu, das die permanenten Beziehungen vor Ort quantitativ und qualitativ erweitert.

Die mancherorts vorangehende Integration der schulischen Heilpädagogik in das lokale System Schule war bereits eine Systemerweiterung, hatte aber nicht die gleichen Konsequenzen, denn es handelte sich dabei um eine auf das schulische Lernen und die individuellen Voraussetzungen von Lernenden ausgerichtete spezialisierte Tätigkeit. Diese Fachleute gelten als spezialisierte Lehrkräfte, die zur Hauptsache im Unterricht tätig sind und – nicht unkritisch gegenüber der Schule und den Lehrpersonen – die Lern- und Unterrichtsfähigkeit der Schüler(innen) unterstützen (vgl. Anhang B).

### **Arbeitsfelder definieren**

Die Diskussion und Festlegung von Arbeitsfeldern ist eine Notwendigkeit erster Priorität. Dabei geht es um die Abstimmung zwischen dem Bedarf an Unterstützung und den Erwartungen an die Schulsozialarbeit einerseits und um die Angebote und Ressourcen der Schulsozialarbeit andererseits. In einem transparenten Aushandlungsprozess muss zwischen Wünschbarem und Machbarem unterschieden und entschieden werden, so dass die angestrebten Leistungen sowohl für die Schule als auch für die Schulsozialarbeit erfüllbar erscheinen und Problemlösungen wahrscheinlich machen. Dies ist keine einmalige, abschliessbare Aufgabe, sondern eine Vereinbarung auf Zeit, die aufgrund von Ergebnissen, Bedarfsveränderungen, Kapazitätserweiterungen usw. revidiert und angepasst werden soll.

Bei der Einführung kann es auch von Vorteil sein, weite Definitionen zu wählen, um der Schulsozialarbeit Spielraum für Erfahrungen und Möglichkeiten zur Profilierung zu gewähren. Pilotphasen sind das angemessene Instrument.

### **Lehrerinnen und Lehrer als Kooperationsfaktor**

Schulsozialarbeit steht und fällt mit der Qualität der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen eines Schulhauses. Jede einzelne Lehrperson hat es in der Hand, als

«Türöffner» für Kontakte mit der Schulsozialarbeit zu wirken oder eben distanziert und verschlossen den Umgang mit ihr zu erschweren bzw. zu verhindern. Wenn sich Lehrkräfte an die Schulsozialarbeit wenden, so ist auch für die Schülerinnen und Schüler der Weg freier, Kontakte aufzunehmen.

In einem Interview sagt der Muttener Schulsozialarbeiter, dass er nach dem ersten Kontakt die Kooperationsbereitschaft der Lehrpersonen in drei Gruppen aufteilte. «Von der ersten Gruppe war anzunehmen, dass sich eine rasche kooperative Zusammenarbeit ergeben würde. Bei der zweiten Gruppe wurde eine Zusammenarbeit begrüsst, stand jedoch nicht unmittelbar bevor, während er bei der dritten Gruppe eher eine gewisse Zurückhaltung der Schulsozialarbeit oder seiner Person gegenüber wahrnahm» (Brechtbühl et al. 2004, 56). Seine Einschätzung bestätigte sich innerhalb des ersten Arbeitsjahres weitgehend.

Die Skepsis und Zurückhaltung gegenüber der Schulsozialarbeit wird dort verstärkt bzw. erfährt eine Bestätigung, wo sie mit Rezepten und Ratschlägen einsteigt und sich überheblich in Szene setzt. Der gleiche Effekt ergibt sich, wenn zu lange auf sichtbare positive Ergebnisse ihrer Tätigkeit gewartet werden muss.

Das Problemlösemuster von Lehrpersonen an Schulen ohne Schulsozialarbeit, das für die Stadt Zürich erhoben wurde, zeigt, dass die «Lehrpersonen bei wenig gravierend erscheinenden Problemlagen häufiger gar nichts unternehmen oder sie wenden sich an Kollegen und Kolleginnen, allerdings mit unsicherem Ergebnis» (Stadt Zürich 1999, 3). Sind die Fälle mittlerer oder schwerer Art oder wegen Zuwartens zu solchen geworden, wenden sie sich an die externen Spezialdienste. Dass sich dieses Verfahrensmuster mit den Angeboten der Schulsozialarbeit ändern sollte, ist offensichtlich. Die Unterstützung der Schulsozialarbeit kann allerdings nur angenommen und wirksam werden, wenn eingespieltes und allein verantwortetes Problemlöseverhalten zurückgestellt und eine lösungsorientierte Zusammenarbeit als wirksamer vermutet wird.

Frehner (1997, 10ff.) formuliert aus der Sicht der «integrierten Schulsozialarbeit» die Anforderungen an die Lehrkräfte, die für ein Gelingen der Kooperation zu stellen sind. Er verortet diese in der Ausbildung, bei der Persönlichkeit und bei praktischen Massnahmen. In der Ausbildung soll bereits eine «intensive Auseinandersetzung mit der Sozialpädagogik» einsetzen; dazu gehören ein Wissen über die Strukturen der Sozial- und Jugendhilfe und ein Einblick in verschiedene soziale Berufe. Gegenseitiges Kennenlernen bringt den Abbau von Vorurteilen und Kontakt mit einer anderen Fachsprache. Unterdessen ist diese Anregung teils bereits umgesetzt, denn einige Pädagogische Hochschulen kennen in ihren Curricula ein Modul zum Thema soziale Arbeit, so etwa die PH Zürich (vgl. Kapitel 6).

## Interdisziplinäre Zusammenarbeit

Die Empfehlungen des «Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge» zur Zusammenarbeit halten einige Aspekte für die Gestaltung der Zusammenarbeit für besonders wichtig, damit die Integration junger Menschen in die Gesellschaft der Erwachsenen als eine gemeinsame Aufgabe verstanden werden kann, die mit unterschiedlichen Sichtweisen und Kompetenzen angegangen werden muss:

- die Integration des Blicks auf die Lebenswelt junger Menschen in beide spezifischen fachlichen Leitbilder und ins professionelle Selbstverständnis;
- die Schaffung von Strukturen und Kompetenzen, die eine systematische, kontinuierliche und verlässliche Kooperation sicherstellen;
- Verständigung über Ziele und Felder der Zusammenarbeit und daraus abzuleitende Aufgaben. Bei diesem Prozess können sich aus den offensichtlichen Unterschieden Konflikte ergeben, die es zu akzeptieren und zu überwinden gilt, ohne dass einer der beiden Bereiche die fachliche und strukturelle Eigenständigkeit verliert. (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2000, 3ff.)

Interdisziplinarität meint hier die Zusammenarbeit von Fachpersonen unterschiedlicher Disziplinen mit einer gemeinsam erarbeiteten und getragenen Definition von Zielen und Verfahren. Derartigen Aufgaben mussten sich die Lehrpersonen bisher kaum stellen. Von Seiten der Schule gab es bis anhin keinen Bedarf an Klärung und Einigung in Bezug auf zentrale Begriffe, die der Sozialarbeit näher stehen als der Schule: Prävention, Intervention, Empathie, Krise, soziale Gruppenarbeit usw. Der punktuelle und fallbezogene Beizug von Fachleuten aus Psychologie, Medizin, Jugendberatung und Therapie half, heikle Situationen, individuelle Probleme und soziale Störungen fallweise und ad hoc zu bearbeiten und zu lösen, ohne dass prinzipielle und das System tangierende Fragen geklärt werden mussten. Mit der Schulsozialarbeit kommen die Unterschiede der Disziplinen ins System Schule und verlangen eine Neudefinition der Zielsetzung, der Aufgabenteilung, der Verantwortlichkeiten und der Organisation, damit die soziale Arbeit und die mit ihr verbundene Erweiterung der Ressourcen längerfristig wirksam werden können.

Das integrationsorientierte Konzept, das der Schulsozialarbeit in Basel zugrunde gelegt wurde, berücksichtigt diese Aspekte. Es baut bei der Zusammenarbeit auf die Stärken beider Institutionen und verfolgt damit einen interdisziplinären Ansatz. Für die Schulsozialarbeit bedeutet dies: «Die Schule braucht von der Schulsozialarbeit keine Nachhilfe in Sachen Schulentwicklung, sondern Unterstützung bei der Bearbeitung von sozialisationsrelevanten Themen. In der Reflexionsfähigkeit der jeweils eigenen Denk- und Arbeitsweise sowie der Bereitschaft, diese Unterschiede

zu erklären, liegt die Herausforderung der interdisziplinären Zusammenarbeit» (Drilling 2002, 48). Drilling meint, auf der schulsozialarbeiterischen Seite könne noch nicht von Idealen und Visionen gesprochen werden, da das Handlungsfeld noch zu jung sei. Die von den Schulsozialarbeitern vermutete Tradition schulpädagogischer Ideale und Visionen ist nur insofern richtig, als diese Tradition alt ist, aber sie gründet auf keinen einheitlichen Auffassungen oder Überzeugungen.

Die interdisziplinäre Zusammenarbeit beginnt auf beiden Seiten mit der Klärung und Festlegung von Grundsätzen und Zielsetzungen zur Umsetzung der Visionen und Ideale bzw. des Auftrags. Auf schulpädagogischer Seite bestehen erst seit kurzem Konzepte für Schulen als «teilautonome» Organisationen mit Leitbildern und Schulprogrammen; ihre Umsetzung ist zurzeit im Gang. Insofern sind die zwei Institutionen, die sich zu einer interdisziplinären Zusammenarbeit finden sollen, etwa gleich gut auf diesen Schritt vorbereitet.

### **Zusammenarbeit beginnt mit einem Konzept**

Wenn in diesem Kapitel bisher schwergewichtig die Differenzen und die daraus möglicherweise entstehenden Probleme der Zusammenarbeit betont worden sind, soll das nicht heissen, diese sprächen gegen ein Gelingen der Kooperation; dies belegen die über 100 zumeist erfolgreich verlaufenden Projekte in der Schweiz. Die beteiligten Institutionen und die meist paritätisch zusammengesetzten Projektleitungen und -begleitgruppen sind durchaus fähig, eine erfolgreiche Zusammenarbeit aufzubauen. Aber dazu bedarf es in der Regel eines Konzepts.

Ein Konzept für ein Projekt oder für die definitive Einführung der Schulsozialarbeit in einer Gemeinde oder einem Schulhaus ist ein grundlegender Erfolgsfaktor. In einem solchen Konzept werden Organisation, Ziele, Aktivitäten und Arbeitsweise der Schulsozialarbeit und der Kooperation von allen beteiligten Institutionen als gemeinsam ausgehandelte Basis festgehalten. Klar geht daraus hervor, was die Schulsozialarbeit leisten will und kann und wo ihre Grenzen liegen. Umgekehrt und in Abstimmung mit den realistischen Angeboten der Schulsozialarbeit ist festzulegen, was die Schule an Unterstützung braucht und wie diese nach und nach organisiert und integriert werden soll.

In über 100 Projekten der Schulsozialarbeit sind ebenso viele Konzepte entstanden. Ein Grossteil von ihnen lehnt sich an bestehende Konzepte an oder ist mit Unterstützung einer Fachhochschule für soziale Arbeit entstanden und auf die lokalen Bedingungen angepasst worden. Stellvertretend für alle Konzepte wird im folgenden das für sich selbst sprechende Inhaltsverzeichnis des Konzepts der Gemeinde Reinach (BL) vorgestellt:

Auf «Ausgangslage» (1) folgt die «Begründung und Definition» von Schulsozialarbeit (2). Als «Grundsätze» (3) werden die Stichworte «Niederschwelligkeit, Freiwilligkeit, Schweigepflicht» festgehalten. Zu den «Zielgruppen der Schulsozialarbeit» (4) gehören «Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern». Als «Arbeitsbereiche» (5) werden «Prävention, Krisenintervention, Integration und Triage» aufgeführt. «Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Projektarbeit» sind die «Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit» in Reinach (6). «Vernetzung» (7) meint die über die Schule hinausgehenden Kontakte und Beziehungen der Schulsozialarbeit. Sie betreffen eine breite Palette von Instanzen, vom schulpсихologischen Dienst über Drogen-, Jugend- und Familienberatungsstellen bis zum Jugendhaus und weiteren Institutionen und Fachleuten. Im Anhang (8.) folgen Grundsätze der Organisation und ein Organigramm, die Aufgaben der Begleitgruppe sowie das Prinzip der Festlegung und Überprüfung von Grobzielen auf eine bestimmte Zeit (Geissler, Stengle & Drilling 2002, 2f.). Wenn hier die Finanzierung oder auch die Bestimmung der Trägerschaft fehlt, so weil diese in einer übergeordneten Vereinbarung zwischen der Schulpflege und der «Abteilung Soziales» der Gemeinde geregelt ist.

### **Einführung der Schulsozialarbeit idealerweise in drei Phasen**

Viele Wege führen zur Ansiedlung der Sozialarbeit in der Schule, wie allein schon die unterschiedlichen Begründungen für sechs schweizerische Projekte zeigen. Schnelle Entscheide nach akuten Notsituationen, wie in St. Gallen nach dem Mord an einem Reallehrer, sind selten und geraten nach kurzfristiger und erfolgreicher Entschärfung solcher Notsituationen oft an einen toten Punkt. In weniger brennenden Fällen ist ein systematisches und mehrphasiges Verfahren zur Einführung von Schulsozialarbeit ratsam (vgl. Vögeli-Mantovani 2003).

1. Phase: Bei genügender Vorlaufzeit kann mit zwei Studien begonnen werden. Die eine besteht in einer Bestandesaufnahme der sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Einrichtungen und Leistungen für Kinder und Jugendliche, mit dem Ziel festzustellen, was von der Gemeinde, der Schule und Vereinen bereits angeboten wird. Eine zweite Bestandesaufnahme betrifft die Probleme von und mit Kindern und Jugendlichen in Schule, Freizeit und Familie. Ohne Notlage und Zeitdruck kann diese Vorarbeit zu einer wichtigen Grundlage für die Planung werden. Ausserdem gibt sie auch Hinweise darauf, wie bestehende Angebote wirkungsvoller genutzt werden können.
2. Phase: Wenn aus den Vorabklärungen und Bedürfniserhebungen der Entscheid für Schulsozialarbeit hervorgeht, sollte ein Pilotprojekt gestartet werden. Versuchsweise, auf zwei bis drei Jahre befristet, soll eine planvoll verein-

barte Kooperation von Schule und Sozialarbeit erprobt werden. Eine interne und eine externe Evaluation sollen zu bestimmten Zeiten und detailliert auf das Ende des Projekts hin Auskunft geben über den Verlauf, die Leistungen und die Probleme dieser Kooperation.

3. Phase: Aufgrund des Projekts und seiner Evaluation kann anschliessend eine definitive Einführung der Schulsozialarbeit diskutiert, konzipiert und beschlossen werden.

---

## Bedarf nach Absprachen

Bisher wurden gravierende Problemfälle an den schulpsychologischen Dienst (SPD), das Jugendsekretariat oder eine andere spezialisierte Dienststelle weitergeleitet. Leichtere, eher alltägliche Fälle wurden mit eigenen Mitteln und kollegialer Beratung gelöst oder sie wurden ignoriert.

Die Anwesenheit der Schulsozialarbeit verändert diese Praxis. Sie kann neu für alle Problemfälle konsultiert und beigezogen werden oder sie wird mit den Problemen selbst konfrontiert und wird von sich aus aktiv. Für Fälle, die nicht vor Ort und mit den um die Schulsozialarbeit erweiterten Mitteln gelöst werden können, werden nach wie vor die Dienste der Schulpsychologie, der Jugendsekretariate oder anderer Unterstützungs- und Interventionsdienste herangezogen oder die Fälle werden nach einer Triage weitergeleitet.

Aus der Sicht des SPD, der in seinem modernen, systemischen Verständnis vermehrt auch präventiv und wo möglich vor Ort unterstützend und beratend tätig sein will, kann die seiner Arbeit vorgelagerte Aktivität der Schulsozialarbeit als Verlust an Aufgabenvielfalt gesehen werden. Da im Aufgabenkatalog der Schulsozialarbeit häufig auch die Schulhauskultur im umfassenden Sinne enthalten ist, kann auch eine Konkurrenzsituation mit ungleichen Bedingungen entstehen, wenn zwei Dienste ein ähnliches Feld bearbeiten und der eine den Vorteil hat, vor Ort und unmittelbar seine Dienste anzubieten und die Arbeit aufzunehmen. Damit ist ein Konfliktpotenzial gegeben, das bei der Vernetzung der Schulsozialarbeit von Anfang an zu berücksichtigen und mit Absprachen und gezielter Zusammenarbeit zu entschärfen ist.

Es genügt jedenfalls nicht zu glauben, Schulsozialarbeit werde ohnehin nur in Schulen mit besonderen Belastungen eingesetzt und der SPD sei chronisch überlastet. Tatsache bleibt, dass eine neue Profession im bisherigen Aufgabenfeld des SPD aktiv wird.

Aus den Evaluationen in der Stadt Zürich sind erste Erfahrungen mit Vernetzung, Absprachen und Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und SPD erhoben und ausgewertet worden.

In der Zürcher Evaluation (Landert 1999) wird den Schulpsychologinnen und -psychologen eine Haltung zugeschrieben, «die wir im Bereich von Offenheit (in einem Falle), zurückhaltender Zustimmung oder Jovialität und Konkurrenzangst verorten» (ebd., 12). In Einzelaussagen wird deutlich, dass noch wenig gegenseitige Kenntnis, Vernetzung und Absprachen bestehen: «Ich weiss nicht, was er tut.» Die Zusammenarbeit erfolge relativ punktuell und Abgrenzungsprobleme scheinen keine vorhanden. Bilanzierend wird festgehalten, die Zusammenarbeit zwischen SPD und Schulsozialarbeit sei noch ambivalent. Die Pflichtenhefte zeigten Überschneidungen, die aber noch nicht zu Problemen oder Konflikten geführt hätten, obwohl der SPD und einzelne Exponenten befürchten, eine künftige Bereinigung der Pflichtenhefte führe für sie zu einer Verarmung des Berufsfeldes. Die Spärlichkeit der bisherigen Kontakte kann als Indiz dafür gelten, dass die Schulsozialarbeit noch nicht bedrohlich gewirkt hat. Trotzdem wird künftig die gegenseitige Akzeptanz und das Vertrauen durch Absprachen und Vereinbarungen aufzubauen sein, wenn die meisten Problemfälle regelmässig zuerst bei der Sozialarbeit in den Schulen anfallen und dort bearbeitet werden.

Gleichzeitig ist auch die Zusammenarbeit zwischen der Schulsozialarbeit und der schulischen Heilpädagogik (SHP) zu regeln, zumindest da, wo beide in einem Schulhaus eingerichtet werden, was bisher allerdings selten vorkommt. Die Regel ist eher eine Wahl zwischen den beiden. Wo bereits schon SHP eingeführt ist, wird vorerst meistens auf Schulsozialarbeit verzichtet (Bucher & Higi 2004, 70).

Tabelle 8: Chancen und Risiken der Kooperation

Chancen, Möglichkeiten	Risiken, Gefahren
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Stärkung des Selbstwerts und der emotionalen und sozialen Kompetenzen der Schüler(innen) weckt Bedarf an Mitgestaltung und Mitverantwortung in der Schule.</li> <li>– Die Rollen der Schüler(innen) als Lernende werden erweitert.</li> <li>– Die umfassend verstandene Bildungs- und Erziehungsarbeit wird qualitativ ausgeweitet durch die Kooperation verschiedener Fachleute.</li> <li>– Teamarbeit entlastet Lehrpersonen im Schulalltag.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Kooperation vieler Fachleute verlangt eine klar organisierte, effiziente Kommunikation.</li> <li>– Anforderungen und Herausforderungen an alle Teammitglieder steigen und müssen angenommen werden.</li> <li>– Gefahr von Doppelspurigkeiten und Leerläufen bis zur Orientierungslosigkeit.</li> <li>– Teamarbeit belastet durch die Einschränkung der Autonomie der Lehrpersonen.</li> </ul> <p style="text-align: right; font-size: small;"><i>Fortsetzung auf der nächsten Seite</i></p>

Chancen, Möglichkeiten	Risiken, Gefahren
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Entlastung der Familien durch Angebote der Schulsozialarbeit, z. B. in der Freizeit und bei den Hausaufgaben.</li> <li>– Soziale Probleme werden nicht verhindert, aber professioneller bearbeitet (Erlernen von Konfliktlösestrategien).</li> <li>– Präventionsarbeit entwickelt eine nachhaltige Wirkung und ermöglicht frühe Erkennung von Problemen.</li> <li>– Die Methodenvielfalt der Schulsozialarbeit erweitert das bisherige Repertoire der Schule.</li> <li>– Schulen in Entwicklung und Neuorientierung erhalten einen Schub.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gefahr von Verlusterlebnissen bei der Abgabe und Einschränkung von Zuständigkeiten, wenn letztere nicht eindeutig ausgehandelt werden.</li> <li>– Knappe Ressourcen können günstige Bedingungen einschränken oder verhindern.</li> <li>– Politische Unterstützung fehlt oder nimmt ab.</li> <li>– Hohe Erwartungen stehen einer schwierigen Messbarkeit des Erfolgs gegenüber.</li> <li>– Traditionelle Schulen mit hochgradig eigenständigen Lehrpersonen erleben einen Eingriff, auf den sie wenig vorbereitet sind.</li> </ul>

(Nach Fässler & Gmür 2002, 69)

Für die Kooperation von Schule und Sozialarbeit sind aus diversen deutschen Untersuchungen acht Faktoren von Beeinträchtigung identifiziert worden:

- Aus den unterschiedlichen und ungeklärten Erwartungen bei Lehrpersonen und Sozialpädagogen erwachsen in der Zusammenarbeit Vorurteile und Missverständnisse.
- Mangelnde gegenseitige Anerkennung der Arbeit, die mitunter auf Status-Ungleichwertigkeit beruht.
- Unklare Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen entstehen aus ungenügender Abgrenzung und Zuordnung von bestimmten Aufgaben zu den Professionen.
- Unklare fachliche Rolle, Funktionen und Ziele der Schulsozialarbeit behindern die Zusammenarbeit.
- Mangelnde gegenseitige Bereitschaft, sich auch in die Rolle des anderen zu versetzen. Alle gehen von der Erfüllung der eigenen Aufgabe aus und schließen das Denken und die Aufgaben der anderen Profession aus.
- Ungenügende finanzielle, sachliche und räumliche Ressourcen der Schulsozialarbeit erschweren eine angepasste Arbeitsweise.
- Fehlende zeitliche Ressourcen sowohl bei den Lehrpersonen wie bei der Schulsozialarbeit behindern Absprachen und Abstimmungen unter den Professionen.
- Fehlende personelle Kontinuität verunmöglicht die Entwicklung und Kontinuität der Arbeit wie der Zusammenarbeit.

Die letzten zwei Hindernisse für eine Kooperation sind die wirksamsten (Prüss 2003, 54).

Die genannten Beeinträchtigungen sind vermutlich auf die schweizerischen Projekte übertragbar. Obige zwei Quellen (Fässler & Gmür 2002; Prüss 2003), die sich auf Einschätzungen von Experten und Schulsozialarbeitern stützen, lassen zumindest diesen Schluss zu.

Ungleichwertigkeit und Mangel an gegenseitiger Wahrnehmung sind wahrscheinlich auch beteiligt, wenn Gilgen (2002) aus Experteninterviews den Schluss zieht, eine gleichberechtigte Kooperation sei noch wenig entwickelt, die Schule bleibe in der Regel an den kognitiven Unterrichtsinhalten orientiert und eine Ausweitung des schulischen Angebots, wie die Schulsozialarbeit sie einbringt, sei nicht zum Thema geworden.

Bei den positiven Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit kann auch vergessen werden, dass die Erwartungen betreffend Schulsozialarbeit und die Grenzen bei einem länger dauernden Einsatz zu klären sind. So können einige Gefahren umgangen werden:

- Gelingt es Beteiligten eines Konflikts im Rahmen einer Beratung durch die Schulsozialarbeit, diese für sich einzunehmen und auf ihre Seite zu ziehen, so geht die Neutralität der Beratung verloren; sie verliert ihre Eigenständigkeit und kann zur Verstärkung des Problems beitragen. Damit läuft die Schulsozialarbeit Gefahr, grundsätzlich das Vertrauen der Beteiligten einzubüssen, was für künftige Beratungen und andere Aktivitäten hinderlich wirken kann.
- Für die Schulsozialarbeit steht der oder die Jugendliche im Zentrum. Eine Beratung von Eltern sowie Lehrpersonen, die auf deren eigene Probleme zentriert ist und nicht auf die von Jugendlichen, muss an andere geeignete Fachstellen wie Eheberatung oder Lehrerberatung delegiert werden. Wenn diese Grenze beim Auftrag und bei der Ausübung der Schulsozialarbeit nicht gezogen wird, beginnt das unprofessionelle Handeln und vernachlässigt die Schulsozialarbeit ihren Kernauftrag.
- Es gehört ebenfalls nicht zum Kernauftrag der Schulsozialarbeit, schulintern die Rolle des Mediators im Kollegium zu übernehmen oder sich für schulpolitische Anliegen einspannen zu lassen. Die Förderung und Stärkung der Jugendlichen im Prozess des Erwachsenwerdens hat immer erste Priorität (Götzmann 2002, 19f.).

Wie weit die Chancen realisiert und die Risiken minimiert werden bzw. ausbleiben, ist für die schweizerischen Projekte nur in Ansätzen bekannt. In den Projekt-evaluationen wird nur bruchstückhaft darauf eingegangen.

## 4. ZUR ENTWICKLUNG DER SCHULSOZIAL- ARBEIT IN DER SCHWEIZ

### Einleitung und Übersicht

Anders als in den Kantonen Genf und Waadt, wo die Schulsozialarbeit in den sechziger bzw. den achtziger Jahren breit eingeführt worden ist, begann ihr Wirken in der Deutschschweiz mit zwei singulären Projekten, an der Berufsschule Wattwil (1987) und an der Primarschule Böswisli in Bülach (1988).

Sozialpädagogische oder sozialarbeiterische Einrichtungen und Dienste für Kinder und Jugendliche *mit Bezug* zur Schule gab und gibt es mehrere: Beratungsstellen für Drogen-, Aids-, Erziehungs-, Ausländerfragen und -probleme sowie sozialpädagogische Einrichtungen wie Horte, Schülerklubs und weitere schulergänzende Betreuungsangebote. Diese Dienste sind aber organisatorisch nie in die Schulen integriert worden (Auf der Mauer & Schaffner 1994, 25ff.).

Für die Bildungsforschung und die Schulreform war in der Diskussion der frühen neunziger Jahre «Sozialpädagogik und Schule» kein Thema. Entsprechende explizite Auseinandersetzungen und Hinweise waren in der schulischen Leitbildarbeit nicht zu finden. «Sozialpädagogische Tätigkeiten und Methoden sind sehr wohl in der Schulpraxis anzutreffen, obwohl Begriffe und theoriegeleitete Projekte bzw. Konzepte weitgehend fehlen» (ebd., 32). Die Vermutung der Autorinnen, dass die Sozialpädagogik infolge akuter Probleme in die Schulen kam und nicht aufgrund einer theoriegeleiteten Analyse und Planung, werden im Folgenden bestätigt.

Die Bestandesaufnahme von Christen & Pfeiffer (1999), 1998 durchgeführt, ergab bereits 16 Projekte an 34 Standorten mit Schwerpunkten in den Städten und Agglomerationen von Basel, Zürich und St. Gallen. Die meisten Projekte entstanden an der Sekundarstufe I; sie entstanden als Reaktionen auf Notlagen wie Gewalt, Vandalismus, Erpressungen, ja gar Morddrohungen gegenüber Lehrkräften, auf welche Einzelschulen mit ihren Kompetenzen und Mitteln nicht mehr angemessen zu reagieren vermochten (Tertiärprävention; siehe Anhang A). Einzig in der Stadt Zürich starteten die ersten fünf Projekte mit Schulsozialarbeit an besonders belasteten Primarschulen mit Sekundär- und Primärprävention (siehe Anhang A).

In der zweiten Hälfte der neunziger Jahre setzte ein eigentlicher Projekt-Boom ein, der bis heute anhält. Dieses Kapitel gibt eine statistische Auswertung der über 100

deutschschweizerischen Schulsozialarbeitsprojekte, basierend auf zwei qualitativ unterschiedlichen Quellen.<sup>8</sup>

Vier Beispiele aus drei Kantonen dokumentieren zudem die Vielfalt der Projekte:

### **Kanton Genf und Westschweiz**

Sieht man von der Stadt Lausanne ab, beschränkt sich die Sozialarbeit in den Schulen der Westschweiz auf den Kanton Genf. Dieser verfügt über bald 40 Jahre Tradition in der engen Zusammenarbeit zwischen Schule und sozialen Diensten auf der Sekundarstufe I wie auch an Gymnasien und Berufsschulen. In Genf sind durchwegs ausgebildete Sozialarbeiter und Sozialarbeiterinnen tätig. In den anderen Kantonen der Westschweiz sind als Mediatoren und Mediatorinnen oft Lehrkräfte der jeweiligen Schulen aktiv, die eine Zusatzausbildung genossen haben. Sie übernehmen diese Aufgabe neben einer reduzierten Lehrtätigkeit (vgl. unten).

### **Stadt Zürich**

Ab 1995 waren in der Stadt Zürich versuchsweise in fünf Primarschulhäusern und ab 1997 auch in einem Oberstufenschulhaus Sozialarbeiter(innen) mit einer 50%-Anstellung tätig. Dieser evaluierte und erfolgreiche Versuch mit Schulsozialarbeit wurde Ende 2002 mit einer Volksabstimmung in ein Definitivum umgewandelt und soll bis 2006 auf 40 von 125 Schulhäusern der Volksschule ausgeweitet werden.

### **Basel-Stadt**

Auslöser für die Einführung der Schulsozialarbeit in Basel 1997 war der Start der Weiterbildungsschule (WBS), eines neuen Schultyps für das 8. und das 9. Schuljahr. Die Schulsozialarbeit WBS Basel hat ein klares Verständnis der Arbeitsweise in den sechs Schulhäusern, wo sie mit insgesamt sechs 80%-Stellen vertreten ist: Sie regt Lösungsprozesse an, ist aber für die Lösung selbst nicht verantwortlich. Eine Evaluation nach zwei Jahren Laufzeit bestätigte den Bedarf nach Schulsozialarbeit und eine klare positive Resonanz bei den Lehrpersonen.

---

8 Die verwendeten Daten stammen aus (1) [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch) -> CH-Projekte (Kurzporträts von ca. 80 deutschschweizerischen Projekten zur Schulsozialarbeit) und (2) Müller, S. (2004): Schulsozialarbeit im Kanton Zürich, Schlussbericht. Zürich: Hochschule für Soziale Arbeit.

## Volketswil (ZH)

Im Oberstufenschulhaus Lindenbühl in Volketswil lief von 1998 bis 2001 ein Projekt Schulsozialarbeit mit einer 75%-Stelle und einer breiten Trägerschaft aus den Bereichen Schule und Sozialarbeit. Nach zwei Jahren Tätigkeit kamen eine Evaluation und eine Expertise zum Schluss, dass die Schulsozialarbeit akzeptiert, geschätzt und genutzt wird bzw. der Anspruch auf Entlastung und Unterstützung für alle Betroffenen und die Lehrpersonen im Besonderen eingelöst werden konnte. Die Schulsozialarbeit an der Volketswiler Oberstufe ist unterdessen definitiv eingerichtet worden.

Die Kantone der Westschweiz mit Ausnahme Genfs und der Kanton Tessin setzen hauptsächlich auf Schulmediation, auf die in diesem Bericht nicht näher eingegangen wird. Ausgewählte Lehrkräfte werden zu Mediatoren ausgebildet, die in ihren Schulen Prävention betreiben und den Auf- und Ausbau der Schulkultur initiieren und unterstützen. Der alarmierend zunehmende Drogenkonsum veranlasste bereits 1976 die Waadt als ersten Kanton, Mediatoren für die Prävention an den Schulen der Sekundarstufe auszubilden und einzusetzen. 1984 folgte der Kanton Wallis. Seit 1991 ist auch der Bund (Bundesamt für Gesundheit) in der Drogenbekämpfung aktiv und unterstützt die Ausbildung schulischer Mediatoren. Für ihre Tätigkeit gibt es gewisse Konstanten:

- Sie intervenieren, wenn die Probleme in zwischenmenschlichen Beziehungen über die normalen Kanäle nicht mehr zu lösen sind. Die Verantwortung bleibt stets bei den Betroffenen.
- Sie tragen zu einem positiven, gesunden und freundlichen Klima in der Schule bei. Sie sind für die Gesundheitsförderung in ihrer Schule zuständig.
- Sie unterstehen der Schweigepflicht; Ausnahmen gibt es bei strafrechtlich relevanten Vorkommnissen und wenn immer möglich mit dem Einverständnis der Betroffenen.
- Sie sind an der Schule anerkannte und geschätzte Lehrkräfte, die über menschliche Qualitäten verfügen, bei Ausbildungsbeginn mindestens eine halbe Stelle innehaben und das seit mindestens drei Jahren.

Eine offizielle Erklärung der Konferenz der Direktorinnen und Direktoren der Bildungsdepartemente der Kantone der Westschweiz und des Tessins (CIIP) vom Januar 2003 hat die Bildungs- und Erziehungsziele der öffentlichen Schulen zum Gegenstand. Auf dem Hintergrund veränderter sozialer und kultureller Bedingungen des Aufwachsens und der zunehmenden Gewalt an den Volksschulen seien die erzieherischen Aufgaben der Schule zu stärken und soziale Werte zu vermitteln (CIIP 2003, 2). Damit wird indirekt die Tätigkeit der Schulmediation aufgewertet und legitimiert.

In kleineren und in eher ländlichen Kantonen sowie an Berufsschulen finden sich nur vereinzelte Projekte der Schulsozialarbeit. Dort werden die Ressourcen mit bescheidenerem Mitteleinsatz auf andere Art erweitert. Der Schluss dieses Kapitels bündelt die Fakten nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden und verweist auf übergreifende aktuelle Probleme.

## Bestandesaufnahme der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz

Für diese Übersicht werden die verfügbaren Daten des Kantons und der Stadt Zürich sowie der Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Luzern, Zug und St. Gallen herangezogen. Die Zürcher Daten stammen vom Mai 2003 und gehen auf eine systematisch kontrollierte Datenerhebung zurück (Müller 2004). Die Daten der anderen Kantone sind weniger gesichert. Es handelt sich um ungeprüfte SelbstdeklARATIONEN der Projektverantwortlichen nach vorgegebenen Rubriken, die zwischen 2002 und 2004 eingereicht, aber nicht systematisch aktualisiert wurden (vgl. die schweizerischen Projekte auf [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)).

### Unterschiede in der Versorgung mit Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz

Laut den zwei Quellen, die eine wenn auch unvollständige Übersicht über die Verbreitung der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz erlauben, gab es Ende 2003 einige Kantone, die eine im Verhältnis zu ihrer Grösse umfangreiche Versorgung mit Stellen für Schulsozialarbeit aufweisen.

Tabelle 9: Anzahl Stellen der Schulsozialarbeit in sieben Kantonen, Stand 2003<sup>9</sup>

Kanton	Anzahl Stellen
Aargau	8
Basel-Landschaft	11
Basel-Stadt	6
Luzern	8
St. Gallen	9
Zug	4
Zürich (inkl. Stadt)	67
<i>Total 2003</i>	<i>113</i>

9 Die Anzahl Stellen ist nicht identisch mit der Anzahl Standorte in Schulen, denn an mehreren Standorten sind zwei Fachleute der Schulsozialarbeit im Einsatz.

Weitere fünf Stellen verteilen sich auf die Kantone Appenzell-Ausserrhoden, Bern (2), Freiburg und Thurgau. Dass die Daten schnell überholt sind, zeigen etwa die Entwicklungen in den Städten Bern und Zürich. Bern sieht vor, das Angebot an Schulsozialarbeit bis 2007 von heute 2,1 auf 7,3 Stellen zu erweitern, und Zürich wird bis 2006 in 40 von 125 Schulhäusern Stellen mit Beschäftigungsgraden von je 50–60% einrichten.

Das Beispiel ausgewählter Gemeinden zeigt, dass die Versorgung mit Schulsozialarbeit sehr unterschiedlich ist.

Tabelle 10: Versorgung mit Schulsozialarbeit in ausgewählten Gemeinden

Gemeinde	ungefähre Anzahl Schüler(innen)	Stellenprozente	Stellenprozente auf 100 Schüler(innen)
Liefelfeld (BE)	240	80	33,3
Stadt Zürich	300	50	16,7
Stadt St. Gallen	1440	180	12,5
Pratteln (BL)	1000	120	12,0
Muttenz (BL)	742	70	9,4
Windisch (AG)	350	30	8,6
Cham (ZG)	1600	100	6,3
Emmen (LU)	1247	75	6,0
Villmergen (AG)	566	33	5,8

(Vgl. Müller 2004, 27).

## Finanzierung der Schulsozialarbeit

Mit wenigen Ausnahmen wird die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz durch die *Gemeinden* oder von *Gemeinde-Zweckverbänden* (Kanton St. Gallen) finanziert. Seltener sind örtliche Vereine (Liestal) und Kirchen (Winterthur) beteiligt.

Die *Kantone* engagieren sich finanziell in wenigen Projekten oder lediglich in der Startphase. In Baselland wird die Schulsozialarbeit am regionalen Werkjahr vom Kanton finanziert. In Wattwil und Rorschach werden ihre Kosten an den Berufsschulen zu 60% vom Kanton und zu je 20% von der reformierten und der katholischen Kirchengemeinde getragen. Temporäre Entlastung erfahren Gemeinden im Kanton Luzern, wo der Kanton für zwei Jahre eine Anschubfinanzierung von 50% übernimmt. Das Bildungsgesetz von 2003 im Kanton Basel-Landschaft sieht vor, dass die Versorgung in allen Schulen der Sekundarstufe I eingerichtet und vom Kanton finanziert wird. Die Umsetzung erfolgt schrittweise seit Sommer 2004.

Der *Bund* ist einzig an der Schulsozialarbeit in der Berufsschule Herisau (AR) befristet engagiert, dies über ein Projekt im Rahmen des Lehrstellenbeschlusses II.

## **Leitung und Trägerschaft der Schulsozialarbeit**

Operative und strategische Führung der Schulsozialarbeit an einem Standort liegen meistens in den Händen der Schule, der Schulleitung oder der Schulgemeinde. Seltener liegt die Zuständigkeit bei der Sozialberatung, der Jugendarbeit oder dem Sozialamt, das heisst einer Abteilung der Sozialbehörde einer Gemeinde (wie in Zug, Reinach [BL], Oberwil [BL], Hedingen [ZH], Birmensdorf [ZH]) oder einem Verein (Liestal). Anders im Stadtkanton Basel, wo die Vormundschaftsbehörde des Justizdepartements zuständig ist. In Bern ist es der Gesundheitsdienst der Direktion für Bildung, Umwelt und Integration (BUI); er wird von einer Steuergruppe aus mehreren Diensten begleitet. In der Stadt Zürich liegen Leitung und Trägerschaft beim Sozialdepartement.

## **Arbeitsort**

Die regelmässige Präsenz von Schulsozialarbeit im Schulhaus ist der Normalfall. Überall steht den Schulsozialarbeiter(inne)n im Schulhaus ein eigenes Büro zur Verfügung, ausser bei Kleinstpensen wie in Rothenburg (LU) oder wenn die Schulsozialarbeit als externe Dienstleistung geführt wird wie an der Primarschule der Stadt St. Gallen.

Die Dienstleistungen der Schulsozialarbeit stehen nach Prioritäten geordnet verschiedenen Zielgruppen offen, in der Regel zuerst den Schüler(inne)n, dann den Lehrer(inne)n und den Eltern und schliesslich den Behörden. Das Angebot ist umfangreich. Wieder nach Prioritäten geordnet, steht in der Regel die individuelle Beratung oder Einzelfallhilfe zuoberst. In zweiter Linie folgen je nach Projekt in unterschiedlicher Reihenfolge und unterschiedlichem Umfang Klassen- bzw. Kriseninterventionen, Gruppen- und Projektarbeit, Vernetzung und Koordination, Animation und Moderation sowie Prävention.

## **Die Beschäftigten**

In der Folge einige Angaben zu Merkmalen der aktiven Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter.

Tabelle 11: Geschlecht der Stelleninhaber(innen)

	AG	BL	BS	LU	SG	ZG	ZH (ohne Stadt)	Stadt Zürich	Total
weiblich	7	9	3	4	6	3	29	5	66
männlich	2	5	3	4	5	3	27	3	52
Total <sup>10</sup>	9	14	6	8	11	6	56	8	118

Das Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Angestellten in der Schulsozialarbeit beträgt zum Zeitpunkt der Erhebung 5,6 zu 4,4. Im Aargau sind es mit 7 zu 2 deutlich mehr Frauen; in den Kantonen Luzern und Zug sind im Moment der Erhebung ebenso viele Frauen wie Männer beschäftigt.

Tabelle 12: Grundausbildung der Stelleninhaber(innen)

Grund- bildung \ Kanton	AG	BL	BS	LU	SG	ZG	ZH (ohne Stadt)	Stadt Zürich	Total
Sozialarbeit	4	6	6	6	7	4	19	5	57
Sozialpädagogik	3	5	–	–	2	–	17	2	29
Soziale Animation	–	–	–	–	1	2	3	1	7
Andere*	1	–	–	1	2	–	7	–	11
Total <sup>10</sup>	8	11	6	7	12	6	46	8	104

\* darunter fallen Psychologie, Lehrberuf, Sozialbegleitung u. a.

Als Grundausbildung absolvierten 90% eine Ausbildung an einer Fachhochschule oder einer Höheren Fachschule für soziale Arbeit. Die 11 Stelleninhaber(innen) mit anderen Grundausbildungen haben sich in Weiterbildungen für die Schulsozialarbeit qualifiziert.

<sup>10</sup> Das Total variiert in den Tabellen 11 bis 13, da einzelne Projektdaten unvollständig sind.

Tabelle 13: Beschäftigungsgrad der Stelleninhaber(innen)

Ressourcen \ Kanton	AG	BL	BS	LU	SG	ZG	ZH (ohne Stadt)	Stadt Zürich	Total
bis 40%	2	4	–	2	3	–	11	–	22
41–60%	3	8	6	4	10	4	29	6	70
61–80%	4	2	–	3	–	2	11	2	24
über 80%	–	–	–	–	1	–	2	–	3
Total <sup>10</sup>	9	14	6	9	14	6	53	8	119

In mehr als der Hälfte der Fälle liegt der Anstellungsgrad zwischen 41% und 60%. Der Rest verteilt sich ziemlich gleichmässig auf geringere Pensen (unter 40%) bzw. höhere Pensen (60–80%). Lediglich drei Anstellungen liegen über 80%.

Eine 80%-Stelle bringt einer Schule einen 100%-Einsatz der Schulsozialarbeit während der 40 Schulwochen pro Jahr. Wenn man von einer idealen Besetzung von 80% für rund 250 Schüler(innen) ausgeht (Liebefeld [BE]) oder einer vertretbaren Besetzung von 50 bis 60% auf etwa 15 Klassen wie in der Stadt Zürich, so führen Besetzungen von 40% und weniger wie in Rothenburg (LU) (20%), Windisch (AG) (30%) und Zwingen (BL) (20%) bei gleich vielen oder mehr Schüler(inne)n zu geringeren Angeboten. Die Erklärung für einen geringen Beschäftigungsgrad liegt im Falle von Rothenburg darin, dass das Minimalpensum dem Kompromiss für eine Erprobungsphase entsprach.

Tabelle 14: Anzahl Standorte der Schulsozialarbeit nach Schulstufe und Kanton

Schulstufe \ Kanton	AG	BL	BS	LU	SG	ZG	Total
KG – Prim	–	–	–	–	1	1	2
KG – Prim – Sek I	4	–	–	–	1	1	6
Prim – Sek I	–	1	–	2	–	1	6
Sek I alle Typen	2	7	–	6	6	1	22
Sek I Real-/ Kleinkl.	2	2	–	–	1	–	3
Sek I (8./9. Kl.)	–	1	6 (WBS)	–	–	–	7
Sek II	–	–	–	–	2	–	2
Total <sup>11</sup>	8	11	6	8	11	4	48

11 Die Anzahl Stellen ist nicht identisch mit der Anzahl Standorte in Schulen, denn an mehreren Standorten sind zwei Fachleute der Schulsozialarbeit im Einsatz.

Verteilung auf Schulstufen: Nur an zwei Standorten ist die Schulsozialarbeit ausschliesslich auf der Primarstufe tätig. Dabei handelt es sich um die Städte St. Gallen und Zug, wo ein Pendant auf der Sekundarstufe I besteht. An einem Viertel der Standorte betrifft die Tätigkeit sowohl die Primarstufe als auch die Sekundarstufe I, wobei die Hälfte davon (N = 6) auf den Aargau fällt. 32 von 48 Stellen stehen ausschliesslich der Sekundarstufe I zur Verfügung. Fazit: Stellen der Schulsozialarbeit sind vor allem auf der Sekundarstufe I angesiedelt.

Verteilung auf Kantone: In den Kantonen Aargau und Zug sind die Stellen auf alle Stufen der Volksschule verteilt. Schwergewichtig auf der Sekundarstufe I zur Verfügung stehen die Dienste der Schulsozialarbeit in den Kantonen Baselland, Basel-Stadt, Luzern und St. Gallen. St. Gallen kennt als einziger aufgeführter Kanton die Schulsozialarbeit auf der Sekundarstufe II, konkret an den Berufsschulen Wattwil und Rorschach.

Tabelle 15: Anzahl der auf den verschiedenen Schulstufen tätigen Personen in Stadt und Kanton Zürich

	ZH (ohne Stadt)	Stadt Zürich
Kindergarten	11	8
Primarstufe I	24	7
Primarstufe II	29	7
Sekundarstufe I	42	3
Sekundarstufe II	–	–
(Anzahl Stellen Schulsozialarbeit)	(57)	(8)

Anders stellt sich die Verteilung in Kanton und Stadt Zürich dar: Einem leichten Übergewicht der Schulsozialarbeit auf der Sekundarstufe I im Kanton steht in der Stadt ein Übergewicht auf der Primarstufe gegenüber.

### Angebots- und Leistungsprofile der Schulsozialarbeit im Kanton Zürich

Für die Analyse der 53 Projekte im Kanton Zürich geht Müller (2004, 25ff.) von vier funktions- und strukturbezogenen Modellen der Schulsozialarbeit aus.

Tabelle 16: Funktions- und strukturbezogene Modelle der Schulsozialarbeit

strukturelle Positionierung	in der Schule	im Jugendhilfesystem (Sozialwesen)
Funktionsbezüge		
fall- und problembezogen	<p>A</p> <p>schulinterne Beratung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– von Schüler(inne)n</li> <li>– von Lehrpersonen</li> <li>– von Eltern</li> </ul>	<p>B</p> <p>schulspezifische Jugendhilfe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Triage/Koordination</li> <li>– schulspezifische Prävention</li> <li>– Konfliktarbeit/Mediation</li> <li>– Familienhilfe</li> </ul>
system- und strukturbezogen	<p>C</p> <p>Schulentwicklung: Mitarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– in der Schulleitung</li> <li>– bei Schulentwicklung</li> <li>– im Unterricht</li> <li>– bei Schulanlässen</li> </ul>	<p>D</p> <p>soziokulturelle Animation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ausserschulische Angebote</li> <li>– schulexterne Jugendarbeit</li> <li>– Primärprävention</li> </ul>

Die einzelnen Projekte profilieren sich mit ihren Angeboten bzw. Leistungen in unterschiedlicher Ausprägung in den vier Feldern (Modellen). Die Analyse für den Kanton Zürich ergab das statistisch grösste Gewicht der Leistungen im Bereich des Modells A, bei den schulinternen, niederschweligen Beratungen von Schüler(inne)n und Lehrpersonen. An zweiter Stelle stehen die Leistungen im Bereich B, schulspezifische Jugendhilfe, mit Schwergewicht bei der Triage/Koordination und der Konfliktarbeit/Mediation. Leistungen gemäss den Modellen C und D sind im Kanton Zürich mit Abstand weniger häufig. Die fall- und problembezogene Tätigkeit der Schulsozialarbeit ist vorherrschend, während die system- und strukturbezogene Tätigkeit noch wenig zum Zug kommt bzw. gefragt ist (Müller 2004, 40ff.).

## Schulsozialarbeit auf den Sekundarstufen I und II in Genf

### Etablierte Sozialarbeit in allen Schulen der Sekundarstufe I<sup>12</sup>

Keine anderen Schulen in der Schweiz sind mit Sozialarbeit so gut ausgestattet und so erfahren wie die 17 Schulen des Genfer Cycle d'orientation (CO). Die Sozialarbeiter heissen dort *Conseillères sociales* bzw. *Conseillers sociaux*, womit der Beratungsaspekt hervorgehoben wird. Im Folgenden werden denn auch die Begriffe «Sozialberatung» und «Sozialberater(in)» verwendet.

12 Die nachfolgende Beschreibung stützt sich unter anderem auf ein Interview mit Frédy Constantin, Chef de groupe des conseillers sociaux im Generalsekretariat des Cycle d'orientation in Genf.

Im Genfer Cycle d'orientation werden Jugendliche vom 7. bis zum 9. Schuljahr unterrichtet. Es gibt zurzeit 17 Schulanlagen mit je 500 bis 800 Schülerinnen und Schülern; 14 mit kooperativem und 3 mit integriertem Gesamtschulmodell.

Es begann in den sechziger Jahren mit dem recht turbulenten Aufbau des Cycle d'orientation. Die ambitionösen Ziele des CO waren die Demokratisierung des Bildungswesens, die permanente Überprüfung der Leistungsentwicklung zwecks anforderungsgerechter Umstufung und die verbesserte Durchlässigkeit zwischen Schultypen und Ausbildungswegen (Modell Gesamtschule). Zudem wurden in kurzer Zeit 11 neue Schulanlagen gebaut.

Die Idee für die Anstellung von Sozialberatern ging aus einem Zusammentreffen eines Vertreters des Cycle d'orientation mit einem Vertreter des Jugendschutzes hervor. 1965 wurden die ersten Sozialberater eingestellt. 1969 waren es sechs, 1970 neun Erzieher und Sozialarbeiter. 1968 erarbeiteten die damaligen drei Conseillers sociaux ein Pflichtenheft. Engler (1968) beschreibt die damalige Konzeption der Sozialberatung: Unter sozialpädagogischem Handeln versteht er alle Handlungsfelder der traditionellen, schulunabhängigen Sozialarbeit mit individuellen und kollektiven Ansätzen. Der Conseiller social sei «aussi bien un assistant social qu'un éducateur de groupe». In seiner Rolle sei er vor allem beratend und unterstützend tätig, ohne dass er den eigentlichen Verantwortlichen (Eltern, Lehrkräfte, Freizeitanimatoren) die Aufgaben und Probleme abnehme.<sup>13</sup>

Ende Schuljahr 1970/71 kündigten sechs der neun Sozialberater mit der Begründung «insatisfaction». Die drei verbleibenden erstellten eine Bilanz, in der sie festhielten, sie fühlten sich in der beratenden Rolle missbraucht, wenn sie die Jugendlichen zu «kanalisieren» hätten oder, entgegen ihrem Arbeitsverständnis, den Eltern etwas begreiflich machen müssten. Im Fazit der erwähnten Bilanz wird beklagt, die Angebote der Conseillers sociaux würden nicht als ein die Demokratie stärkender sozialer Beitrag verstanden, sondern sie würden als Kontrolleure und Heilsbringer angesehen. Ein externer Bericht aus dieser Zeit hält fest, die Conseillers sociaux suchten allen ihre Dienste anzubieten und sähen so ihren Platz überall und nirgends.

Die Sozialberatung war ein politisch unerwünschtes Kind. Es fehlten ein klar definiertes und akzeptiertes Projekt und die nötigen Rahmenbedingungen. Zum Beispiel waren die Beziehungen weder zum Jugendamt noch zu den Psychologen noch zu den schulinternen Instanzen irgendwo geregelt (Butinof et al. 1994).

---

13 Von den Conseillers sociaux ist in der Publikation «Die Geschichte des Cycle d'orientation und seine Entwicklung zur Gesamtschule» von François und Schwed (1975) nicht die Rede.

Ein zweiter Anlauf, die Sozialberatung an den Schulen zu etablieren, hatte die besseren Voraussetzungen und mehr Erfolg. 1972 wurde ein neuer Gruppenleiter bestimmt und mit dem Neustart betraut. Zu Beginn arbeitete ein Conseiller social an mehreren Schulen gleichzeitig; ab den achtziger Jahren aber hatte jede Schule ihren eigenen Sozialberater (Munsch 1994, 16).

### Aktueller Stand der Genfer Schulsozialarbeit

Auf das Schuljahr 2001/02 wurde die Sozialberatung um 3,5 Vollzeitstellen aufgestockt; heute verfügt sie über 25 Planstellen. An den 17 Schulen stehen damit durchschnittlich anderthalb Vollzeitstellen für Schulsozialarbeit zur Verfügung.

Eine eigentliche Statistik über die unterschiedlichen Aktivitäten ist nicht vorhanden. Die einzelnen Conseillers sociaux arbeiten nach Bedarf und legen ihre Schwerpunkte und Prioritäten selbst fest. Informell ist bekannt, dass 60% der Klientel der Sozialberatung aus dem Schultyp mit den niedrigsten Anforderungen kommen (Section préprofessionnelle), obwohl dieser Schultyp nur etwa einen Drittel der CO-Population ausmacht. Diese Übervertretung liegt vermutlich darin begründet, dass die Jugendlichen der anspruchsvolleren Schultypen aus Familien stammen, die besser integriert und weniger mit sozialen Problemen belastet sind.

Die Sozialberater und Sozialberaterinnen am Cycle d'orientation sind nicht die einzigen Fachleute, die an den Schulen spezifische Dienste und Unterstützung in einem Spezialgebiet anbieten. Die folgende Tabelle zeigt einen Überblick über die verschiedenen Schuldienste, deren Aufgaben sich teilweise überschneiden.

Tabelle 17: Aufgaben und Stellung aller Schuldienste am Cycle d'orientation

	Conseiller social	Infirmière de santé publique	Psychologue	Psychologue conseiller scolaire et professionnel
Delegiert von	Direction générale du Cycle d'orientation	Service de la santé de la jeunesse	Service médico-pédagogique	Office d'orientation et de formation professionnelle
Ansprechperson für	alle: Jugendliche, ihre Familien, Lehrkräfte, die Direktion, Dritte und weitere Institutionen	Jugendliche, Eltern, Lehrkräfte	Jugendliche, Eltern	Jugendliche, Eltern

*Fortsetzung auf der nächsten Seite*

Fortsetzung von Seite 75				
	Conseiller social	Infirmière de santé publique	Psychologue	Psychologue conseiller scolaire et professionnel
Aufgaben	breite Palette: soziale, schulische, persönliche und familiäre Probleme	alle Fragen und Probleme rund um die Gesundheit	psychologische Hilfe, Prävention und Hilfe bei schulischen Fragen: Lernen und Verhalten, Schlaf- und Essstörungen, Hyperaktivität und Passivität, Angst	schulische und berufliche Laufbahnberatung
Funktionen	Sozialarbeit, Erziehung, Animation und Mediation	Gesundheit und Gesundheits-erziehung	psychologische Prävention und Therapie	Laufbahnberatung, Berufsinformation, Lehrstellensuche
Verfügbarkeit, Integration	ständige Präsenz; Teilnahme am Dialog in der Institution	teilweise anwesend	ständige Präsenz	bestimmte Präsenzzeiten

Quelle: Direction générale du Cycle d'orientation (2001). Informations générales 2001/2002, 23ff.

Die Zusammenarbeit mit dem Lehrkörper, der Familie und anderen «psychosozialen» Diensten ist von Fall zu Fall notwendig und wird in und ausserhalb der Schule aufgebaut. Regelmässige Besprechungen mit den anderen Diensten einer Schule fördern die Koordination und die Synergie im Fall der Überschneidung von Aufgaben. Im Schuljahr 2001/02 war eine umfangreiche Kampagne im Gange, die sich die Prävention und Bekämpfung aller Arten von Gewalt, auch Gewalt gegen sich selbst, zum Ziel gesetzt hatte. Am Konzept wie an der Kampagne arbeiteten alle Schuldienste, ausserschulische Sozial- und Jugenddienste und die Polizei mit. Von der Primarschule bis zur nachobligatorischen Bildung standen fünf generelle Ziele sozialpädagogischen Handelns im Zentrum:

- Gesundheitsförderung (promouvoir la santé)
  - zum Verzicht motivieren (prévenir)
  - Gefährdete abhalten und überwachen (dissuader)
  - Eingreifen, verbieten, strafen (punir)
- } Alle Beteiligten werden in die Betreuung (prise en charge) einbezogen

Die Unterstützung und Begleitung findet nicht nur in der Schule statt, sondern auch bei den Jugendlichen zu Hause, auf der Strasse oder in Freizeiteinrichtungen. Ein Arbeitsort ist auch der «lieu d'accueil», der in vielen Schulen eingerichtet wurde und ein Raum mit vielfältiger Nutzung ist: ein für Jugendliche eingerichteter

Aufenthaltsraum mit Spielen und einer kleinen Bibliothek, wo auch das mitgebrachte Mittagessen eingenommen werden kann oder die Hausaufgaben erledigt werden. Neben dem Büro der Schulsozialarbeit ist dieser Aufenthaltsraum ein Ort der Begegnung und der informellen Kontakte zwischen Sozialberater(inne)n und Jugendlichen.

Zu den grösseren Arbeitsfeldern bzw. zu den bearbeiteten Themen und Symptomen gehören Gewalt und Disziplin, Absentismus, Inter- und Plurikulturalität, Miss-handlungen, Stress und Depressionen sowie Drogenkonsum und -abhängigkeit. Sozialberater beteiligen sich aktiv am Schulleben und an Aktivitäten der Schule, so im Schülerparlament, im Klassenrat, an Schulfesten oder bei Präventionskampagnen. Dabei arbeiten sie häufig mit anderen schulinternen oder -nahen Diensten zusammen.

Die Palette der Fragen und Probleme umfasst soziale, schulische, persönliche und familiäre Schwierigkeiten. Ebenso vielfältig wie die Probleme sind die verwendeten Methoden und Arbeitsweisen aus der Sozialarbeit, der Sozialpädagogik, der Erziehung, der Animation und der Mediation. Das Zuhörenkönnen gehört zu den ersten und wichtigsten Anforderungen. Die Arbeit wird diskret erledigt und unterliegt der Schweigepflicht.

Der Arbeitsanfall ist unterschiedlich über das Jahr verteilt. Spitzenzeiten sind der Dezember rund um Weihnachten und das Ende des Schuljahrs, wenn sich Unsicherheiten betreffend Promotion und Laufbahn verstärken.

### **Aktuelle Probleme**

Die relative Autonomie der Sozialberatung führt gelegentlich zu Auseinandersetzungen mit der Direktion einzelner Schulen, wenn letztere autoritär, kontrollierend und vorschreibend auftritt. Die Erwartungen der Direktion als Vertreterin des Schulkonzepts decken sich grundsätzlich nicht mit den Zielen und Arbeitskonzepten der Sozialarbeit. Differenzen entstehen von Zeit zu Zeit auch mit den Psychologen, da die Probleme in Einzelberatungen häufig im Schnittbereich der beiden Aufgabenfelder liegen.

Dass eine externe Evaluation fehlt und eine solche zur Weiterentwicklung genutzt werden könnte, ist erkannt und wird als Mangel bezeichnet. Die Behebung dieses Mangels wird aber nicht als dringlich erachtet.

## Langjähriges Angebot auch auf der Sekundarstufe II<sup>14</sup>

Seit 40 Jahren ist der Sozialdienst auch an den Schulen der Genfer Sekundarstufe II (Gymnasien und Berufsschulen) eingerichtet und ist auch dort zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Assistants sociaux bzw. Assistantes sociales heissen die Fachleute der Sozialarbeit auf dieser Bildungstufe.

1963 wurden an zwei Schulen die ersten permanenten Sozialdienste eingerichtet. Diese standen unter der Kontrolle des Jugendschutzdienstes. Diese externe Unterstellung der Assistance sociale erschwerte und komplizierte die Beziehungen zur Direktion der Schulen, zu den Lehrkräften und den Lernenden. 1967 wurden die Assistants sociaux den Schulleitungen unterstellt, was zu einer spürbaren Verbesserung der Beziehungen führte.

Im Schuljahr 2001/02 waren auf der Sekundarstufe II und teils in der Tertiärbildung (Fachhochschulen) 24 Assistantes sociales mit insgesamt 1545 Stellenprozenten beschäftigt. 20 von 24 Angestellten sind Frauen.

Die Assistantes sociales beschäftigen sich in erster Linie und während des grössten Teils ihres zeitlichen Engagements mit Schülern und Schülerinnen und manchmal auch mit den Lehrkräften. Sie sind hauptsächlich Anlauf- und Triagestelle für individuelle Probleme persönlicher, familiärer, schulischer und beruflicher Art. Auch Finanzierungsprobleme im Rahmen der höheren Bildung gehören dazu.

Ein jährlicher Bericht an die Direktion und seine Weiterleitung an die Generaldirektion wurde abgeschafft, da er wenig beachtet wurde. Stattdessen wurde eine mündliche Berichterstattung eingeführt. Das Salär der Assistantes sociales liegt um sieben Stufen tiefer als das der ordentlichen Lehrkräfte dieser Stufe.

### Aktuelle Probleme: ein Beispiel

Unsere hauptsächliche Gewährsperson, Yvette Guibert, war bisher wie verschiedene Kolleginnen zu 100% an einer Schule beschäftigt. Dann meldeten die neu startenden Fachhochschulen im Bereich der postobligatorischen Bildung Bedarf für einen Sozialdienst an. Dieser wurde bewilligt, aber vorerst noch ohne Stellenerweiterung. So ist Yvette Guibert neu an zwei Schulen tätig, nämlich zu 80% am Collège Rousseau und zu 20% an der Haute école des arts.

---

14 Die nachfolgende Beschreibung stützt sich auf Dokumente und auf ein Interview mit Yvette Guibert, Assistante sociale am Collège Rousseau in Genf.

Die auf das Integrationsleitbild des Stadtrates gestützten Integrationsprojekte im Schuldepartement der Stadt Zürich sind zahlreich: Deutsch für Fremdsprachige, integratives Massnahmenpaket für Lehrkräfte und Schulen mit sozial und kulturell besonderer Belastung, Schulsozialarbeit, Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur, Teammodell, ausserschulische Betreuung, Qualität in multikulturellen Schulen (Quims), Deutsch für Frauen, Deutsch für Jugendliche und Erwachsene, Übersetzungsdienste.

Im August 1995 startete in den Schulkreisen Limmattal, Glatttal und Schwamendingen das Pilotprojekt «Schule und Sozialarbeit» in insgesamt fünf Schulhäusern der Primarstufe und dem dazu gehörenden Hort. Nach zwei Jahren wurde vom Stadtrat eine Verlängerung der Projektdauer um zwei weitere Jahre bis Ende Dezember 1999 beschlossen. Neu aufgenommen wurde der Schulkreis Waidberg mit dem einzigen am Projekt mitwirkenden Oberstufenschulhaus.

Als Projektleitungen der Schulsozialarbeit sind partnerschaftlich und gleichwertig das Jugendsekretariat und das Schulpräsidium des jeweiligen Schulkreises eingesetzt worden. Die Sozialarbeiterin oder der Sozialarbeiter haben ein festes Engagement an einer Schule. Sie sind aber bei den Jugendsekretariaten angestellt und organisatorisch diesen angegliedert, damit die Vernetzung auf dieser Seite gewährleistet ist. Diese Unterstellung soll bei der definitiven Einführung beibehalten werden, da sie sich bewährt hat.

Die Projektleitungen der vier beteiligten Schulkreise erwarten Lösungen in den folgenden Problembereichen: kulturelle Heterogenität der Schülerschaft, beschränkte Sozialisationsleistung vieler Eltern, Verteidigung des Schulgeländes gegen Aggressionen, Gewalt und Unterdrückung, Schnittstelle zur Arbeitswelt, Schulkultur.

In der Pilotphase mussten die Schulen um eine Stelle der Schulsozialarbeit ersuchen, was eine vorgängige Auseinandersetzung mit dem Thema sowie einen Entscheid im Kollegium verlangte und den Boden für die Schulsozialarbeit bereitete. Die Schulen wurden bei der Stellenbesetzung einbezogen. Auch im Definitivum sind es die Lehrerinnen und Lehrer eines Schulhauses, die den Anstoss geben und über das Präsidium des Schulkreises einen Antrag einreichen. Über den Einsatz der Schulsozialarbeit in den einzelnen Schulhäusern und die damit verbundene Verteilung der Ressourcen entscheidet ein paritätisch zusammengesetztes Gremium, bestehend aus je einer Vertretung aus dem Schul- und Sportdepartement, dem Sozialdepartement, der Schulpräsidentenkonferenz und den Sozialdiensten.

Schulsozialarbeit hat zum Ziel, durch den Einsatz von besonders für ihre Aufgabe qualifizierten Sozialarbeiterinnen und -arbeitern in Schulen und ihrem Umfeld Probleme wie Aggression und Gewalt, Drogenkonsum, Integrationsschwierigkeiten von Kindern und Eltern frühzeitig zu erkennen und gezielt anzugehen, um Eskalationen zu verhindern. Die Schulsozialarbeit ist ausgesprochen präventiv ausgerichtet.

Der Aufgabenkatalog ist vielfältig und verlangt eine Prioritätensetzung:

- niederschwelliges Angebot zur Lösung schulischer und sozialer Probleme von Kindern und Jugendlichen
- Vermittlung zwischen diversen Akteuren in der Schule
- Beitrag zu Schulkultur und -klima
- spezifische fachliche Unterstützung der Lehrpersonen
- kurzfristige Einsätze zur Entspannung schwieriger Situationen
- Klasseninterventionen
- Brückenfunktion der Sozialarbeit gegenüber dem schulischen Umfeld und dem Quartier

Das Projekt ist nicht explizit auf fremdsprachige Kinder und Jugendliche ausgerichtet, doch zeigen die Erfahrungen der ersten vier Jahre, ähnlich wie bei den «Massnahmen in Schulhäusern mit besonderen Verhältnissen», dass in Schulhäusern mit Kindern aus vielen verschiedenen Kulturen ein erhöhter Bedarf an Unterstützung sowohl der Schülerinnen und Schüler wie auch der Lehrpersonen besteht.

Arbeitsweise und Werkzeuge reichen von der Triage über Beratung und Unterstützung bis zur Intervention. Auftretende Schwierigkeiten und mit Problemen belastete oder solche verursachende Schüler(innen) können nicht einfach der Schulsozialarbeit zur Lösung übergeben werden. Einerseits bleibt die Verantwortung bei den Lehrpersonen und den Eltern, andererseits muss auch die Schulsozialarbeit oft Fälle an andere Fachleute und Dienststellen weitervermitteln.

Trägerschaft und Finanzierung: Schulsozialarbeit wurde in der Versuchsphase von zwei städtischen Departementen (Schuldepartement und Sozialdepartement) getragen und finanziert; seit 2003 ist allein das Sozialdepartement zuständig. In der Weisung für den Gemeinderat (1999) wird darauf hingewiesen, dass sich die Schulsozialarbeit kostenneutral gestalten lasse. In der Begründung wird hervorgehoben, die Kosten für die Schulsozialarbeit würden durch einen beträchtlichen Minderungsaufwand für Fremdplatzierungen und durch Vermeidung der Verschleppung von Fällen aufgefangen. Im Endausbau 2006 wird mit jährlichen Kosten von rund drei Millionen Franken gerechnet.

## Evaluation der Schulsozialarbeit

Die Ergebnisse der Evaluation (Landert 1999) stützen sich auf die Zwischenberichte der Projektleitungen, auf 14 qualitative, leitfadengestützte Gespräche mit Sozialarbeiter(inne)n, Klassenlehrer(inne)n und Schulpsycholog(inn)en sowie auf 115 ausgefüllte Fragebogen von Lehrpersonen aus den Schulen mit Sozialarbeit und aus Kontrollschulen. Berücksichtigt werden im Folgenden ausgewählte Resultate, die wesentliche Merkmale des Projekts betreffen. Weitere Ergebnisse haben bereits in den vorhergehenden Abschnitten Eingang gefunden.

Die Einführung der Schulsozialarbeit im Kollegium einer Schule ist anspruchsvoll und dauert mindestens 3 bis 4 Monate, denn zuerst muss in den Beziehungsaufbau investiert werden (Sitzungen im Kollegium und bilateral sowie Planung und Durchführung gemeinsamer Aktivitäten). Erst dann kann mit ersten Erfolgen in Bezug auf Entlastung und Unterstützung gerechnet werden.

Die Wirkung der Schulsozialarbeit zeigt sich «zunächst nicht in der Vermeidung oder im Verhindern negativer Ereignisse, sondern vielmehr im Aufzeigen angemessener Verhaltensweisen, etwa beim Auftreten von Gewalt, störendem Verhalten Einzelner usw.» (Landert 1999, 8).

«Dank gelungener Unterstützung durch die Sozialarbeit erfahren die Lehrpersonen weniger Misserfolg, erleben sich weniger als 'pädagogische Versager'. Die Tendenz sich aufzugeben und auszubrennen, wird minimiert, sie verweilen länger im Schuldienst» (ebd., 9).

Schulsozialarbeit verleiht den Lehrerkollegien mehr Stabilität und Motivation. Möglich wurde dies dank einer allgemein erhöhten Sensibilisierung für soziale Probleme von Kindern und Jugendlichen, der Anwesenheit einer spezialisierten Fachkraft, deren Beobachtungen innerhalb der Schülerpopulation sowie der guten Erreichbarkeit für Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler.

«Tatsächlich wird das Spiegeln von Verhaltensmustern der Kollegien durch die SozialarbeiterInnen geschätzt, aber richtigerweise scheinen die Betroffenen bislang angemessen zurückhaltend agiert zu haben: Diese zusätzliche Funktion (und erwartbare Rollenkonflikte) würden wohl die Arbeit der Schulsozialarbeit beeinträchtigen» (ebd., 18).

Die Zusammenarbeit der Schulsozialarbeit mit dem schulpsychologischen Dienst (SPD) wird von den Befragten aus dem Bereich Schulsozialarbeit unterschiedlich beurteilt. Von einem guten Start mit gegenseitiger Achtung ist die Rede, aber auch von Mängeln. Die Kontakte sind selten echte Fachdialoge, obwohl sich die Arbeits-

felder von SPD und Schulsozialarbeit in beträchtlichem Mass überschneiden. Ausserdem wird die Schulsozialarbeit auch als Konkurrenz erlebt. Lehrpersonen sehen in der Schulsozialarbeit gegenüber dem SPD den Vorteil, dass erstere unmittelbar ansprechbar ist und kein Amt oder eine Behörde repräsentiert, was sich vor allem in der Arbeit mit fremdsprachigen Eltern günstig auswirkt.

Die Lehrpersonen nennen folgende Erfolgsfaktoren für die Sozialarbeit in ihrer Schule: grosser Leidensdruck; flexibles, innovatives Team; Anstoss für Schulsozialarbeit kommt vom Team und die Schulsozialarbeit ist ihr Projekt; Mitbestimmung bei der Stellenbesetzung; Aktivitäten über die Schule hinaus, speziell mit Eltern und Kindern. Von den Lehrpersonen der einzigen Oberstufenschule werden die folgenden Merkmale der Schulsozialarbeit herausgestrichen: Die Schulsozialarbeit hat einen anderen Status als die Lehrpersonen. Sie agiert als neutrale Instanz, die zwischen den beteiligten Parteien vermittelt. Sie bringt anderes Wissen und andere Erfahrungen ein. Sie liefert Zweitmeinungen und Orientierung. Sie ist eine unmittelbare Anlaufstelle, übernimmt die leichteren Fälle und kennt sich aus in der Grauzone, in der sich Probleme anbahnen.

In Schulen ohne Schulsozialarbeit (Kontrollgruppe) verzichten Lehrpersonen signifikant häufiger darauf, etwas zu unternehmen, wenn Probleme als weniger gravierend erscheinen, oder sie wenden sich allenfalls an Kollegen oder Kolleginnen. Bei mittleren und schweren Fällen suchen sie externe Unterstützung beim schulpсихologischen Dienst oder beim Jugendsekretariat. Umgekehrt wenden sich Schulen mit Schulsozialarbeit nachweisbar zuerst und direkt an die Fachperson im Hause. In Schulen mit Schulsozialarbeit werden Probleme früher, unmittelbarer und sachgerechter angegangen als in Schulen ohne.

## **Aktuelle Probleme und Perspektiven**

Die Akzeptanz bei Lehrpersonen, Kindern und Eltern ist allgemein gross. Lehrpersonen mit hohem Dienstalter sind tendenziell zurückhaltender gegenüber der Schulsozialarbeit.

Das Angebot der Schulsozialarbeit wird rege genutzt, was sich auch darin zeigt, dass die Fachleute mit Anstellungen von 50 bis 60% an ihre Kapazitätsgrenzen stossen.

Im April 2002 beschloss der Zürcher Stadtrat eine definitive Einführung der Schulsozialarbeit in 40 von 125 Schulhäusern bis zum Jahr 2006. Die Vorlage wurde kurz darauf im Gemeinderat und bereits am 22. September 2002 in einer Volksabstimmung mit 70% Ja-Stimmen gutgeheissen. Damit ist der Ausbau in einem Drittel der Schulhäuser der Stadt bis 2006 finanziell und rechtlich gesichert.

Probleme könnten sich künftig bei Überschneidung der Arbeitsfelder von Schulsozialarbeit und SPD ergeben, weil Kontakte erst punktuell stattfinden und noch keine Absprachen zwischen den einander nahe liegenden Fachgebieten bestehen. Dies soll sich mit der definitiven Einführung insofern ändern, als «über die Leistungen der Schulsozialarbeit und die Grundsätze der Zusammenarbeit mit anderen im jeweiligen Schulkreis tätigen Stellen wie z. B. dem Schulärztlichen und dem Schulpsychologischen Dienst Vereinbarungen abgeschlossen werden» (Stadt Zürich 2002, 7).

Für Schulen und Lehrer ohne Unterstützung und Entlastung durch die Schulsozialarbeit oder andere integrative Massnahmen oder wo diese nicht ausreichen steht seit Herbst 2001 ein Krisenmanager zur Verfügung. Ein soziokultureller Animator mit einer 70%-Anstellung ergänzt die präventiven Dienste der Suchtpräventionsstelle, des schulpsychologischen Dienstes und anderer Instanzen. Er nimmt die Rolle des Troubleshooters wahr und verfügt unterdessen über grosse Erfahrung mit sozialpädagogischen Interventionen in den Stadtzürcher Schulen.

---

## **Schulsozialarbeit an der WBS im Kanton Basel-Stadt**

Die Weiterbildungsschule in Basel-Stadt wurde 1997 als neuer Schultyp eröffnet. Sie wird von etwa 70% der Schülerinnen und Schüler des 8. und des 9. Schuljahres besucht, also von allen, die nicht ab dem 8. Schuljahr das Gymnasium besuchen. In sechs Schulhäusern unterrichten 347 Lehrkräfte 2441 Schülerinnen und Schüler (Stand 1999). Mit dem Start der WBS wurden drei 80%-Stellen Schulsozialarbeit eingerichtet, nach einem Jahr waren es vier und heute sind es sechs.

Die Schulsozialarbeit in Basel versteht sich als professionelle Sozialarbeit, als eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe im Lebensraum Schule und nicht als Hilfsdienst für die Schule. Die Schulsozialarbeiter(innen) sind von der Vormundschaftsbehörde angestellt und unterstehen dieser auch fachlich und administrativ, also nicht der Schulbehörde oder der Schulleitung wie an den meisten anderen Orten.

«Schulsozialarbeit in Basel definiert sich als eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe. Primär ist sie auf die Beratung, Begleitung, Unterstützung und Förderung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, steht aber auch den Eltern und der Lehrerschaft zur Verfügung. Schulsozialarbeit beruht auf freiwilliger Grundlage und versteht sich als 'Prävention vor Ort', sie ist ein niederschwelliges Angebot» (Stäger & Drilling 1999a, 5).

Die «Schulsozialarbeit arbeitet präventiv mit den Stärken der Schülerinnen und Schüler und unterstützt sie so in ihrer Persönlichkeitsentwicklung» (ebd., 6). Zwei Ziele stehen dabei im Vordergrund: zum einen die Unterstützung von Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen und zum andern die Förderung der sozialen Kompetenzen der Jugendlichen. Gearbeitet wird auf der Grundlage sozialarbeiterischer und sozialpädagogischer Methoden.

Das Beratungsangebot hat drei Ausformungen:

- Einzelfallhilfe, bei der die Kontaktaufnahme mit der Schulsozialarbeit vermittelt wird; diese kann zwingend erfolgen, mit einer folgenden Beratung muss sich der oder die Jugendliche aber einverstanden erklären.
- Verschiedene Angebote von Gruppenberatung oder Gruppenarbeit mit einem systematisch-integrativen Beratungsansatz werden von Lehrpersonen ange-regt und sind für die Jugendlichen obligatorisch, wenn sie in der Schulzeit stattfinden.
- Begleitung der Schüler(innen) bei ausserunterrichtlichen Projekten.

Schulinterne und -externe Zusammenarbeit und Vernetzung ist eine Bedingung für das Gelingen der Schulsozialarbeit. Mit der Schulleitung und den Lehrperso-nen werden Erwartungen geklärt, Kooperationen geplant und Projekte definiert, die zugunsten der Schüler(innen) und des Schulklimas mit verteilten Rollen ge-meinsam angegangen werden sollen. Extern ist die Zusammenarbeit mit dem schulpsychologischen Dienst, dem schulärztlichen Dienst und dem Jugendschutz erforderlich, da alle vier in sich überschneidenden Bereichen arbeiten.

Die Vernetzung der Schulsozialarbeit mit anderen Dienststellen lässt sich auch daran erkennen, wie viele Fälle nach einem Erstgespräch an andere Stellen weiter-geleitet wurden. Im 2. Projektjahr (1998/99) wurden knapp 10% oder 73 Fälle weitervermittelt, so z. B. an die Berufsberatung (16), den SPD (15), an die Anlauf- und Beratungsstelle «Intake» des Kinder- und Jugendschutzes (13).

Die sechs Sozialarbeiter(innen) bilden ein Team Schulsozialarbeit, das bestimmte Aufgaben gemeinsam wahrnimmt. Dem Team steht eine Fachbegleitung zur Seite, die nicht in der Schulsozialarbeit tätig ist. Diese Fachbegleitung ist für die Vertre-tung gegen aussen sowie die fachliche Begleitung verantwortlich.

## Evaluationsergebnisse

Die Evaluation belegt den Bedarf an dieser neuen Form von Dienstleistung (Stäger & Drilling 1999). Die Einzelgespräche haben sich in der Pilotphase als wichtigste

Form der Beratungstätigkeit herausgestellt. Im Verlaufe des Schuljahrs 1998/99 haben 870 Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern (434 mit Jungen, 436 mit Mädchen) und ähnlich viele mit Lehrpersonen stattgefunden (338 mit Lehrerinnen, 349 mit Lehrern). Die Eltern nutzen das neue Angebot bisher weniger häufig: Es gab 109 Einzelgespräche mit Eltern, die meisten davon telefonisch. Diesen insgesamt 1666 Einzelkonsultationen standen 182 Gruppengespräche gegenüber (101 mit Schülerinnen und/oder Schülern, 35 mit Lehrpersonen, 3 mit Elterngruppen und 43 mit gemischten Gruppen). Andere Aktivitäten, etwa die Einbindung in Unterrichtsprojekte oder Veranstaltungen, waren noch nicht sehr verbreitet, haben im zweiten Jahr aber deutlich zugenommen.

Tabelle 18: Vorherrschende Themen der Beratung mit Zuordnung zu den Zielgruppen

Thema Zielgruppe	Gewalt in der Schule	Probleme mit der Familie, inkl. Gewalt	Sozialverhalten eines Schülers / einer Schülerin	Leistungs- anspruch der Schule	andere Probleme und Konflikte
Schülerinnen	23	54	–	20	–
Schüler	33	–	23	32	21 (Zukunftsangst)
Gruppe von Schüler(inne)n	14	–	–	–	–
Lehrer(innen)	–	–	20	–	18 (ganze Klasse)
Eltern	**	**	–	–	–

\*\* hauptsächliche Elternthemen ohne Quantifizierung. Quelle: Stäger & Drilling 1999, 6f.

Die Schulsozialarbeit ist bei den Lehrkräften der Weiterbildungsschule auf grosse und positive Resonanz gestossen, die in dieser Intensität nicht erwartet worden war. Dies trifft insbesondere auf Lehrkräfte zu, die die Angebote der Schulsozialarbeit nutzten, was bereits in den ersten sechs Monaten ein Drittel der Lehrkräfte tat.

Ähnliches gilt für die Schülerinnen und Schüler, von denen ein Fünftel vom Angebot profitierten und sich in einer oder mehreren (bei etlichen Ratsuchenden bis zu fünfzehn) Konsultationen Hilfe für die Bewältigung schulischer und persönlicher Probleme holten.

### Aktuelle Probleme

Angesichts der hohen Zahl von Einzelberatungen reichten die personellen Ressourcen nicht aus, um den Bedarf an Gruppenberatungen und Gruppenarbeit zu

decken. Die Beratung und die Arbeit mit Gruppen öffnen ihrerseits für viele Schüler(innen) bei persönlichen Problemen den Zugang zur Schulsozialarbeit. Mit der Erweiterung von vier auf sechs Stellen hat sich die Bedarfsdeckung verbessert.

Ein Anspruch ist gemäss Evaluation allerdings noch nicht befriedigend eingelöst, nämlich jener des Dialogs, der Zusammenarbeit und der Koordination mit den anderen schulischen Unterstützungsdiensten.

Fachbegleitung, regelmässige Supervision und Weiterbildung sind die Pfeiler der Qualitätssicherung. Wünschenswert wären ein Instrumentarium zur Selbstevaluation und eine Begleitevaluation sowie Unterstützung bei der Differenzierung des Rahmenkonzepts und der Entwicklung von Handlungskonzepten.

---

### **Pilotprojekt «Vernetzte Schulsozialarbeit» in Volketswil (ZH)**

Wie anderswo waren in Volketswil die vielfältigen und wachsenden sozialen Probleme, mit denen Schule, Eltern und Jugendsekretariat konfrontiert sind, der Ausgangspunkt. Schulsozialarbeit wurde 1998 als Pilotprojekt für drei Jahre bis 2001 gestartet. Sie ist auch ein Teil des Projekts «ASB Oberstufe».<sup>15</sup>

Die Begleitgruppe mit Vertretungen aus der dreifachen Trägerschaft Schule, politische Gemeinde Volketswil und Jugendsekretariat des Bezirks versteht sich als Unterstützung des dreijährigen Projekts. Die Stelle ist mit einem Pensum von 75% (31,5 Wochenstunden) dotiert. Der Schulsozialarbeiter ist von Montag bis Donnerstag im Schulhaus anzutreffen.

Seine Aufgabenbereiche sind:

- Unterstützung in praktischen Lebens- und Erziehungsfragen für Schüler(innen), Lehrer(innen) und Eltern bei gleichzeitiger Stärkung der Motivation und Eigenverantwortung der Unterstützten
- Früherkennung von Schwierigkeiten und niederschwellige Massnahmen
- enge Zusammenarbeit der beteiligten Instanzen zur Synergienutzung und Verkürzung der Bearbeitungs- und Entscheidungswege, dies auf der Grundlage von Partnerschaft und gleicher Verantwortung

---

<sup>15</sup> ASB: «Ausschuss für Schülerbelange» der Schulgemeinde Volketswil

Die drei als prioritär gesetzten Arbeitsbereiche sind:

1. Beratung: Im Schulhaus Lindenbüel unterrichten 25 Lehrpersonen 390 Schüler(innen). Im 2. Projektjahr (1999/2000) stieg die Anzahl der Beratungen von 33 auf 63, 25 mit Jungen und 38 mit Mädchen. 17 einmaligen Beratungsgesprächen stehen 46 mittel- und längerfristige Beratungen gegenüber. In 45 Fällen war mindestens einmal eine Lehrperson involviert. Die Problematik in den Beratungen betraf je zur Hälfte den schulischen und den privat-persönlichen Bereich. Themen im schulischen Bereich waren: Erledigung der Aufgaben, Leistung/Noten und Verhalten/Disziplin. Im privat-persönlichen Bereich waren es: Beziehung zu den Eltern, Wohnen/Ausreisen, Gewalt und Clique/Freundschaft. Mit Lehrpersonen fanden «viele Einzelgespräche» über schwierige Situationen statt. Dreimal arbeitete der Stelleninhaber mit Klassen zu den Themen Gewalt, Klassendynamik, Mobbing usw. zusammen.
2. Mitarbeit in gesamtschulischen Belangen, in Arbeitsgruppen, Projekten und in der Prävention: Die Mitarbeit reicht von der Leitbildentwicklung über Elternarbeit und Anlässe unterschiedlicher Art bis zur Arbeitsgruppe Schulabgänger(innen). Zwei Präventionsprojekte strukturieren das Schulleben und geben den Schüler(inne)n Orientierung:
  - «Türauf» heisst das Projekt beim Übertritt von der Primarschule in die Oberstufe, das den Übergangsschwierigkeiten, der Beziehungsgestaltung und der Früherkennung schwieriger Situationen Beachtung schenkt.
  - Das Projekt «Halbzeit» ist eine Standortbestimmung und ein Ausblick in der Mitte der 2. Klasse. Dabei werden Wünsche, Bedürfnisse und Probleme der einzelnen wie der Klasse und des ganzen Schulhauses ermittelt, gesammelt und bearbeitet
3. Vernetzung: Bei den 63 Beratungen fand eine Zusammenarbeit mit dem Jugendsekretariat und anderen Fachstellen (16-mal), mit der Schulpflege (7-mal) und mit den Eltern (24-mal) statt. Fall- und projektbezogen ist die Vernetzung mit der Jugend- und Familienberatung etabliert und durch die Teilnahme an den Teamsitzungen der Beratungsstelle gesichert. Ausserdem besteht auch eine Vernetzung mit anderen Fachleuten der Schulsozialarbeit in der Region und auf deutschschweizerischer Ebene.

Die Kosten der Pilotphase werden zwischen den Trägern aufgeteilt. Die Schulgemeinde und die Gemeinde übernehmen im Verhältnis 2 zu 1 die Lohnkosten von ca. 90'000 Franken. Die Schule Lindenbüel stellt einen Büroraum zur Verfügung.

## Evaluation des Projekts

Die Startphase verlief gut, konfliktarm und zur Zufriedenheit der Beteiligten (Müller 1999). Die Evaluation nach zwei Jahren bestätigte die Resultate der ersten Evaluation weitgehend und lieferte differenzierte Daten über die Aktivitäten (Müller & StremLOW 2000).

Tabelle 19: Leistungen der Schulsozialarbeit, im Funktionenraster aufgeschlüsselt

Funktions- bezüge strukturelle Positionierung	Beratung	Struktur-/Systementwicklung
schulinterne Beziehungen	1. Hauptsächlich und am meisten kann fallbezogene Beratung von Schüler(inne)n, Lehrer(inne)n und selten von Eltern als Leistung ausgewiesen werden.	2. An zweiter Stelle folgen die schulinterne Mitarbeit bei Projekten wie Gesundheit, Suchtprophylaxe u. a. sowie bei Projekten der Schulentwicklung und Einsätze als Mediator.
Beziehungen zwischen Schule und Umwelt	3. Mit geringeren Anteilen folgen die Vernetzung (Koordination und Kooperation) mit schulischen Diensten und Diensten der Sozialarbeit.	4. Schwach ausgeprägt ist die Entwicklungsarbeit an der Schnittstelle Schule – Gemeinde, d. h. die Mitarbeit in schulexternen soziokulturellen Projekten wie Jugendarbeit, Migrationsproblematik.

(Müller & StremLOW 2000, 15)

## Aktuelle Probleme

Statt über Probleme wie in vorhergehenden Projekten kann hier über günstige Bedingungen berichtet werden. Inhaltlich und strukturell besteht gemäss den Evaluationen kein Veränderungsbedarf. Zentrale Gelingensbedingung ist laut dem Stelleninhaber in einem Interview: Lehrerschaft und Schulpflege müssen Schulsozialarbeit wollen. Beratung und Prävention, Eingebundenheit und Unabhängigkeit sollten sich die Waage halten. Falsch wäre, gegen Prinzipien der Schulsozialarbeit wie Freiwilligkeit, Niederschwelligkeit oder Schweigepflicht zu verstossen, z. B. sich jemandem aufzudrängen, sich als Feuerwehr missbrauchen zu lassen oder den Lehrpersonen ihr Fachgebiet streitig zu machen.

Anfang 2005 hat die Schulpflege Volketswil übrigens beschlossen, die Schulsozialarbeit ab Sommer für vorläufig drei Jahre auf alle Schulen auszuweiten (Tagesanzeiger vom 4. Februar 2005).

In Kantonen ohne grössere Städte und Agglomerationen und ohne grosse Schulzentren ist die Schulsozialarbeit kein Bestandteil der subsidiären Dienstleistungen. Mittlerweile kann aber nicht mehr davon ausgegangen werden, dass eher ländliche Gebiete von individuellen und sozialen Problemen der Kinder und Jugendlichen oder Gewalt gegen andere und Sachen verschont bleiben. Die anfallenden Probleme werden durch bestehende Dienstleistungsstellen aufgefangen oder Kontaktlehrkräfte im Schulhaus sind spezialisierte erste Ansprechpersonen für Probleme aller Art.

### **Appenzell-Ausserrhodon: Bestehende Ressourcen nutzen**

In den Schulen der Sekundarstufe I sind die zum Schulteam gehörenden Fachleute für schulische Heilpädagogik (SHP) auch für die Bearbeitung von Einzelfällen zuständig, die über einen eng verstandenen heilpädagogischen Bereich hinausgehen. Sie beraten, intervenieren und vermitteln, wenn einzelne Jugendliche in eine Krise geraten. An zwei Schulstandorten verfügen die schulischen Heilpädagoginnen auch über eine sozialpädagogische Ausbildung.

Der vom Kanton organisierte und zu 100% finanzierte schulpсихologische Dienst hat sich neu orientiert. Vermehrt werden Angebote gemacht, die anderswo von der Schulsozialarbeit abgedeckt werden. Der SPD stellt schneller als bisher seine Dienste zur Verfügung und erweitert diese um Klasseninterventionen, die von Lehrpersonen, Schulleitungen und Eltern angefordert werden. Der SPD sorgt auch für eine temporäre externe Fachberatung und -unterstützung. Eine kantonale Beratungsstelle für Suchtfragen steht für diesbezügliche Präventionsmassnahmen und Interventionen ebenfalls zur Verfügung.

Bei einer Neugewichtung und Verteilung der Aufgaben mit sozialpädagogischem oder sozialarbeiterischem Charakter ist die Finanzierung eine der wichtigsten Fragen. Der SPD wird vom Kanton finanziert; die mittlerweile gegen 50 Vollstellen für SHP gehen vollumfänglich zu Lasten der Gemeinden. Bevor weitere Finanzen für zusätzliche, dauerhaft vorhandene Ressourcen bereitgestellt werden, soll fallweise eine angemessene flexible Lösung im Rahmen der bestehenden personellen und fachlichen Angebote gesucht werden. Diese Suche nach Lösungen wird durch die neu eingerichteten Schulleitungen wirksam unterstützt.

Ausnahmen bestätigen bekanntlich die Regel. In einer gut 1000 Seelen zählenden Gemeinde des Kantons, Schwellbrunn, ist ein Sozialarbeiter<sup>16</sup> mit 5 Wochenstunden an der 54 Schüler(innen) zählenden integrierten Oberstufe (Sekundarstufe I) angestellt worden. Er bezeichnet seine Tätigkeit wegen der geringen Präsenz nicht als Schulsozialarbeit, sondern spricht von Prävention und sozialarbeiterischem Coaching für Lehrpersonen, um diese beim Lösen von Problemen zu unterstützen. Präventiv wird der Sozialarbeiter aktiv, wenn er mehrmals jährlich gemeinsam mit Lehrpersonen Klassenstunden durchführt, in denen persönliche und soziale Stärken im Vordergrund stehen und «schon manche persönlich und schulisch schwierige Situation oder Mobbing in der Klasse in sehr frühem Stadium erfasst und bearbeitet werden konnte» (Hartmann 2004, 30).

### **Solothurn: Kontaktlehrpersonen als erste Anlaufstelle**

«Umgang mit schwierigen Schulsituationen» heisst ein Projekt im Kanton Solothurn, das vom kantonal finanzierten SPD initiiert und eingeführt wurde. Im Projekt wird versucht, schwierige Schulsituationen aller Art im Rahmen bestehender Institutionen anzugehen. Das Projekt ist auch als Beitrag zur Qualitätssicherung in geleiteten Schulen gedacht und eignet sich insbesondere auch für kleinere Schulen.

Das Projekt steht auf zwei Beinen bzw. strebt eine Fallbearbeitung in zwei Schritten an.

- Zuerst sollen auf Ebene Schulhaus die vorhandenen Kompetenzen ausgeschöpft werden. Dafür wurden schulinterne Kontaktlehrpersonen (SCHIK) ernannt, die in schwierigen Situationen angegangen werden sollen. Sie wirken beratend und unterstützend. Für diese Funktion erhalten sie eine minimale Zusatzausbildung (3 Tage Grundkurs und freiwillige Zusatzmodule) und 3 bis 4 Intervisionssitzungen mit dem regionalen SPD. Zum Grundkurs werden auch die Schulkommissionen der Gemeinden als Mitverantwortliche für das Projekt eingeladen. Die Gemeinden bezahlen diese Leistung insofern, als Stunden aus einem verfügbaren Pool für die Entlastung der SCHIK verwendet werden. Weiter können SCHIK wie ISF-Lehrpersonen (integrierte schulische Förderung) auch von einem Coachingangebot des SPD Gebrauch machen.
- Sofern ein Konflikt oder ein Problem auf diesem Weg nicht hausintern bewältigt werden kann, wird der SPD angerufen. Dieser nimmt sich garantiert innerhalb von 14 Tagen und ohne weitere Bedingungen, also niederschwellig,

---

16 Es handelt sich um den ehemaligen Schulsozialarbeiter in Volketswil (vgl. oben).

der Sache an. Er wirkt als Triagestelle: Er bearbeitet den Fall selbst oder zieht die geeigneten Fachleute hinzu (Jugendamt, Vormundschaft, Polizei usw.). Ersteres ist recht häufig; so etwa sind seit 1999 mehr als 25 direkte Interventionen des SPD in Schulen zu verzeichnen. Die Anlässe waren Fälle von Mobbing und Gewalt sowie ein Todesfall.

Dies sind zwei, mit dem «Schwellbrunner Modell» drei von vielen Möglichkeiten, auf zusätzliche Ressourcen nicht oder nicht ganz zu verzichten. Finanzielle, sozial- und bildungspolitische Umstände und Entscheide führen zu diesen Lösungswegen. Diese mögen zur interventionistischen Problembewältigung ausreichen, erreichen aber die breiten Angebote an Beratung und Präventionsarbeit einer professionellen und integrierten Schulsozialarbeit nicht und können diese auch nicht ersetzen.

---

## **Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Probleme**

Prekäre soziale Verhältnisse oder gar Notlagen in den Schulen waren an allen Standorten die primären Auslöser für die Einführung von Schulsozialarbeit. Die Angebote sind niederschwellig, freiwillig und fördern den Problemlöseprozess, ohne die Verantwortung für die Lösung zu übernehmen. Die Schulsozialarbeit ist eine feste Anlaufstelle mit meist eigenem Büro im Schulhaus oder Schulzentrum. Die Vernetzung mit schulinternen und -externen Beteiligten und Fachstellen wird überall als eine Notwendigkeit erachtet; sie hilft bei der Triage von komplexeren und schwierigen Fällen, die geeigneten Personen und externen Fachstellen beizuziehen.

Die drei Fallbeispiele aus der Deutschschweiz begannen mit einer Projektphase. Anpassungen im Laufe des Projekts gehörten zum Normalfall und eine interne Evaluation fand mindestens jährlich statt. Der Erfolg der drei mehrjährigen Projekte ist in externen Evaluationen insofern nachgewiesen worden, als die angestrebten Ziele erreicht worden sind. Die Schulsozialarbeit hat ihren festen Platz im Schulhaus gefunden und ist bei den Lehrpersonen willkommen. Die Ausrichtung der Projekte bedarf keiner grundsätzlichen Anpassung. Die Beratung bzw. Einzel-fallhilfe inkl. Vernetzung mit dem Umfeld macht das grösste Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit aus. Die primäre Präventionsarbeit und die Arbeit mit Gruppen sind noch weniger entwickelt, als dies erwünscht wäre, was teilweise auf die beschränkten Ressourcen zurückzuführen ist (Volketswil, Basel).

Schulsozialarbeit ist in erster Linie für die Jugendlichen da, was mit der Definition von Schulsozialarbeit in Basel als eigenständigem Handlungsfeld der Jugendhilfe im Lebensraum Schule speziell unterstrichen wird. Der systemischen Bearbeitung von Problemen wegen richten sich die Angebote aber auch an ihr Umfeld. Der Einsatz der Schulsozialarbeit konzentriert sich auf die Sekundarstufe I; seltener betrifft er die Primarstufe (in Kanton und Stadt Zürich) und nur vereinzelt die Sekundarstufe II (Berufsschulen im Kanton St. Gallen).

Die Stellendotation bzw. die Versorgung der Standorte mit Schulsozialarbeit variiert über die ganze Deutschschweiz gesehen beträchtlich. Auf verfügbare Stellenprozentage pro 1000 Schüler(innen) gerechnet, steht Liebefeld mit 333% an der Spitze; im Mittelfeld finden wir etwa Pratteln mit 120%. Deutlich weniger hat Emmen mit 60% Schulsozialarbeit auf 1000 Schüler(innen). In den Fallbeispielen liegt die Stellendotation an keinem Standort unter 50%. In Basel kommen auf 80 Stellenprozentage rund 400 Schüler(innen). In Zürich werden für den Ausbau bis 2006 50 bis 60% auf je 15 Klassen vorgeschlagen. In den 17 Genfer Orientierungsschulen betreuen 32 Personen (25 Vollzeitstellen) gut 11'700 Schüler(innen) (Constantin 2001).

Ein eindeutiges und explizites professionelles Verständnis von Schulsozialarbeit findet sich im Rahmenkonzept Basel. Es listet, wie andernorts auch, die Angebote auf, darüber hinaus wird aber hervorgehoben, wie weit die Verantwortung für Fälle und Problemlösungen geht. In Genf fehlte zu Beginn vor 40 Jahren ein professionelles Rahmenkonzept, so dass die Schulsozialarbeit für schulische Zwecke eingesetzt wurde und sich missbraucht fühlte, was nach wenigen Jahren zu einem Unterbruch und einem Neustart in den siebziger Jahren führte.

Bei der Trägerschaft und der Finanzierung zeigen sich weitere Differenzen. Die Schulsozialarbeit ist Gemeindesache und wird es für die Volksschule weiterhin bleiben. Finanzierung, Leitung und Trägerschaft werden so in den meisten Fällen von den Gemeinden übernommen, und zwar meist von den Schulen und Schulbehörden, seltener von den sozialen Diensten und Behörden. In Basel untersteht die Schulsozialarbeit personell und administrativ der Vormundschaftsbehörde. In Zürich und Volketswil wird die Schulsozialarbeit zum einen von der Schulbehörde und anderen Gemeindediensten und zum andern vom Jugendsekretariat getragen und geführt. In den drei evaluierten Projekten haben sich die Trägerschaften bewährt und als konfliktarm erwiesen. Dies erlaubt den vorläufigen Schluss, dass die Art der Trägerschaft und der Finanzierung für den Erfolg nicht ausschlaggebend sind. Diese Feststellung steht allerdings in einem gewissen Gegensatz zur Fachdiskussion hinsichtlich der Trägerschaft (vgl. Kapitel 2).

Zu erwähnen bleiben die Schulen ohne Schulsozialarbeit, die ihre sozialen und sozialarbeiterischen Ressourcen mit Hilfe von Aufgabenneuverteilung und Kontaktlehrpersonen erweitern. Dieser Weg ist keine grundsätzliche Absage an die Schulsozialarbeit. Die andersartigen Ressourcen (SPD, SHP, Kontaktlehrpersonen, Mediator[inn]en) übernehmen vermehrt auch Aufgaben, die eigentlich der Sozialarbeit und Sozialpädagogik zuzuordnen wären.

Die personellen Ressourcen der Schulsozialarbeit sind in den evaluierten Fallbeispielen nachweislich ausgeschöpft. Defizite sind vor allem bei der primären Prävention mit Projekt- und Gruppenarbeit sowie bei der Kommunikation mit den externen Fachstellen festzustellen, denn die Ressourcen werden vor allem für fall- und situationsbezogene Arbeit eingesetzt.

Weitere Probleme, Einwände und Fragen zur Einführung der Schulsozialarbeit werden im Kapitel 6 erörtert.

## 5. SCHULSOZIALARBEIT IN ANDEREN LÄNDERN: VIER BEISPIELE

Die Entwicklungen der Schulsozialarbeit ausserhalb der Schweiz werden anhand vier westlicher Länder (USA, Niederlande, Deutschland und Österreich) skizziert. Die Stationen der Entwicklung sind in allen Beispielen das Hauptthema. Die Reihenfolge der Beispiele richtet sich nach dem Beginn der Sozialarbeit in der Schule. Am Schluss wird die Frage nach der Bedeutung der ausländischen Entwicklungen für die Schweiz gestellt.

---

### Schulsozialarbeit in den USA: 100 Jahre und etliche Perspektivenwechsel

Der Beginn der Geschichte der Schulsozialarbeit in den USA wird allgemein auf das Jahr 1906 festgelegt. Um die Wende zum 20. Jahrhundert erlebten die USA eine Einwanderungswelle, welche die Schule verstärkt vor die Aufgabe stellte, die Immigrantenkinder und ihre Eltern in die amerikanische Kultur, Lebensweise und Sprache einzuführen. Mit ihren Ressourcen vermochte sie dies nicht optimal zu bewältigen. Im Schuljahr 1906/07 wurde von privaten Trägern aus der Settlement-Bewegung<sup>17</sup> gleichzeitig in New York, Boston und Hartford Schulsozialarbeit eingerichtet mit dem Ziel, Schulen, Familien und Gemeinwesen (Community) enger miteinander zu verbinden. Diese wurde nach einer Bewährungsphase von den Schulbehörden übernommen und als integraler Bestandteil der Schule finanziert. Direkt und ohne private Vorläufer wurde 1913 auch in Rochester Schulsozialarbeit eingerichtet. Auslöser war die Tatsache, «dass in der Umwelt des Kindes ausserhalb der Schule Einflüsse bestehen, die den Anstrengungen der Schule oft in die Quere kommen» (Costin 1983, 49). Weitere Faktoren unterstützten die Einführung:

---

17 «Ein Settlement ist eine Niederlassung Gebildeter in einer armen Nachbarschaft, die den doppelten Zweck verfolgen, die dortigen Lebensverhältnisse aus eigener Anschauung kennenzulernen und zu helfen, wo Hilfe Not tut» (Picht 1913, in: Nieslony 1997, 52). Die Setzler misstrauten allem, der Politik, dem wirtschaftlichen Fortschritt, der Armengesetzgebung und karitativen Bemühungen, denn alle schienen ihnen nicht wirkungsvoll im Kampf gegen die Verschärfung der Kluft zwischen den Notleidenden und den Wohlhabenden. «Sie selbst wollten die Kluft zwischen arm und reich überbrücken, nicht indem sie Geld für Lebensmittel oder Kleidungsspenden aufbrachten, sondern indem sie das düstere und nüchterne Leben in den Arbeitervierteln der Industriestädte mit ihren Bewohnern teilten» (Hecker 1968, in: Nieslony 1997, 52).

- gesetzliche Vorschriften zur Schulbesuchspflicht in Verbindung mit einem Gesetz zum Kinderarbeitsschutz und damit zum Recht auf minimale Bildung
- Erkenntnisse über die Unterschiede zwischen Kindern
- Zunahme des Stellenwerts der Bildung für das künftige Leben

«Visiting Teachers» hießen die ersten, vorwiegend weiblichen Angestellten der Schulsozialarbeit. Ausgebildete Lehrerinnen oder Sozialarbeiterinnen suchten als Vertreterinnen der Schule die Kinder zu Hause auf. Bei dieser Gelegenheit unterrichteten sie die Kinder auch. Damit war der erste Schritt seitens der Schule getan, sich um das gesamte Wohlergehen der Kinder zu kümmern und eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus aufzubauen. Die Gründe für das Fernbleiben von der Schule lagen bei sozialen Missständen: niedrige Einkommen, Analfabetismus und schlechte Gesundheitsverhältnisse. Aber auch Wartelisten für Schulen führten dazu, dass manche Kinder keine Schule besuchten. Zudem waren viele Eltern darauf angewiesen, dass die Kinder mitverdienen und der Kinder-schutz umgangen werden konnte. Die Sozialarbeiter erkannten früh die Bedeutung von Schule und Bildung und wiesen auch auf Mängel der Schule hin: «Wo die Schule versagt, geschieht dies, weil sie aus der Erziehung eine abgehobene Angelegenheit macht – weil sie ihre Arbeit von all dem absondert, was das Leben des Kindes ausserhalb des Klassenzimmers ausmacht» (Wald 1915, nach Costin 1983, 54).

1919 entstand an der zweiten nationalen Konferenz der Visiting Teachers die «National Association of Visiting Teachers and Home and School Visitors» (NAVt). Sie wurde von 14 Frauen gegründet, von denen drei hintereinander bis 1924 das Präsidium innehatten (McCullagh 1998).

### **Mehrere Perspektivenwechsel**

Mitte der zwanziger Jahre lagen die Hauptaktivitäten der Schulsozialarbeit im Dreieck Familie – Schule – Gemeinwesen. Die Kernfunktionen der Schulsozialarbeit umfassten Hilfe für die Familie eines Kindes und direkte kindbezogene Arbeit mit den Eltern; weitere Aufgaben bestanden in der Unterstützung von Lehrpersonen und weiterem Schulpersonal, damit diese die Kinder und ihre Umwelt besser verstanden und lernten, mit sprachlich, sozial und kulturell geprägten, unterschiedlichen Lernvoraussetzungen umzugehen.

In den Jahren der wirtschaftlichen Depression wurde die Unzulänglichkeit der Einzelfallhilfe für ein gesellschaftliches Problem offensichtlich. Im NAVt setzte sich die Meinung durch, Schulsozialarbeit solle nicht länger der verlängerte Arm des Gesetzes sein, sondern zu einer «glücklichen und förderlichen Kindheit für

alle» beitragen. Die Devise lautete: Schulsozialarbeit zuerst in durchschnittlichen statt in unterprivilegierten Verhältnissen einrichten, um die Stigmatisierung zu umgehen. Zudem setzte eine verstärkte Schulkritik ein, welche aus der Wirkungslosigkeit der individuellen Arbeit mit erfolglosen Kindern hervorging und in der Frage gipfelte: «Warum nicht den Unterricht ändern und damit das besondere Problem mit einem Streich beseitigen?» (Reynolds 1935, nach Costin 1983, 60)

In den vierziger Jahren expandierte die Schulsozialarbeit beträchtlich, und es setzte ein Paradigmawechsel ein, der bis 1960 anhielt. Dieser Wechsel brachte eine klinische Zuwendung zum Kind und seinen persönlichen Bedürfnissen. Das emotional gestörte Kind wurde zur wichtigsten Zielgruppe sozialer Einzelfallhilfe. Im Gegensatz zu den zwanziger Jahren, wo sich die Schulsozialarbeit der Kinder in Schwierigkeiten mit der Schülerrolle und mit dem Lernen angenommen hatte, leistete sie in den vierziger und fünfziger Jahren beispielsweise Unterstützung und Beratung für Lehrkräfte, um diese zu befähigen, emotionale Schwierigkeiten von Kindern zu verstehen und frühzeitig zu erkennen.

Die sechziger Jahre brachten erneut einen Richtungswechsel, der sich vorerst in der theoretischen Diskussion abzeichnete. Von der Schule wurde gefordert, den unterschiedlichen Bildungsbedürfnissen von Kindern mit unterschiedlichem sozioökonomischem und soziokulturellem Hintergrund besser Rechnung zu tragen. Die Schulsozialarbeit entwickelte ein neues Verständnis von Schule als einem sozialen System, das mehr Methodenvielfalt brauche und Einzelfallhilfe mit Gruppenarbeit ergänzen müsse. Die doppelte Aufgabe der Schulsozialarbeit hiess nun, benachteiligten Schülern zu helfen und gleichzeitig den Ursachen der Schwierigkeiten in der Schule nachzugehen.

Erst in den siebziger Jahren erreichte diese Diskussion die Praxis der Schulsozialarbeit, doch rassistische und soziale Segregation an den Schulen, die verbreitete Überzeugung von der begrenzten Bildungsfähigkeit benachteiligter Kinder und zunehmende Personalknappheit behinderten die Umsetzung.

Neben dem auf das einzelne Kind und seine Probleme ausgerichteten Modell wurden auch andere, stärker auf Systemveränderung ausgerichtete erprobt. Im «School Change Model» stehen die Schule und ihre institutionellen Mechanismen und Praktiken im Zentrum der Intervention. Im «Community School Model» geht es darum, die Akzeptanz der Gemeinschaft für die Schule und ihre Leistungen im Gemeinwesen zu stützen und das Verständnis des Schulpersonals für die Dynamik des Gemeinwesens zu vertiefen. Im «Social Interaction Model» zielen die Interventionen auf den gegenseitigen Einfluss von Individuen und Gruppen und suchen die Qualität der Beziehungen zwischen Kindern, Kindergruppen, Familien, Schulen und Gemeinwesen zu verbessern. Ein viertes Modell (School-Community-Pu-

pil Relations Model) zielt auf die Verbesserung der Situation einzelner Gruppen von Schüler(inne)n ab (Schulschwänzer, schwangere Teenager, Dropouts).

## Nationale Bestandesaufnahme

Mitte der siebziger Jahre machte sich der nationale Berufsverband der Sozialarbeiter (NASW) an eine umfassende Bestandesaufnahme der Schulsozialarbeit. Ein wesentlicher Grund dafür lag in der unklaren Abgrenzung von den anderen Schuldiensten und den anderen Bereichen der Sozialarbeit. Befragt wurden nicht nur Sozialarbeiter, sondern auch Erziehungsministerien und Ausbildungsstätten. Die Schulsozialarbeiter zeigten ein recht grosses Einverständnis mit der Verteilung der Arbeitszeit auf verschiedene Tätigkeitsbereiche: «Sozialarbeiter sind mit einem wesentlichen Anteil (87%) ihrer Arbeitszeit durch direkte Hilfen für einzelne Schüler und deren Eltern in Anspruch genommen oder durch Aktivitäten, die solche direkte Hilfen ermöglichen oder unterstützen. Weniger als 9% ihrer Zeit verwenden sie für Aktivitäten, die im weiteren Sinne als Arbeit mit Gruppen von Schülern mit gemeinsamen Problemen bezeichnet werden könnten oder als Arbeit an Problemen in der Beziehung von Schule und Gemeinwesen» (Costin 1983, 107).

Dieses Ergebnis zeigte, dass Fortschritte von der individualistischen Betrachtung hin zu einem Ansatz der Förderung der Beziehungen im System Eltern–Schule–Gemeinwesen sowie der Erziehungsberatung zu verzeichnen waren, aber noch kein Umschwung stattgefunden hatte.

Zum Status der Berufsgruppe vermerkt die Bestandesaufnahme folgendes: «Nahezu einheitlich stellten sich die Schulsozialarbeiter als eine reife Gruppe vollzeitbeschäftigter, professionell ausgebildeter Sozialarbeiter mit Magisterabschluss in Sozialarbeit dar. Sie tragen zum grössten Teil die Berufsbezeichnung Sozialarbeiter (nicht mehr Visiting Teacher, Anm. d. Verf.). Sie sind im Hinblick auf Gehalt, Büroraum, Kündigungsschutz und Tariffähigkeit im Vergleich zu Lehrern mindestens gleich und manchmal besser gestellt» (Costin 1983, 121). Die Arbeitsbedingungen liessen allerdings Wünsche offen: Ein Vollzeitbeschäftigter arbeitete selten an nur einer Schule. Absprachen und Zusammenarbeit mit verschiedenen Gruppen von Lehrkräften und Fachleuten des Schuldienstes an unterschiedlichen Standorten waren zu organisieren und zu koordinieren. Dies führte in zu vielen Fällen zu Entscheiden ohne Absprache mit den anderen Beteiligten. Weiter wurde konstatiert, dass die Wahrnehmung der Sozialarbeit durch Lehrkräfte, Schulleitungen und andere Fachkräfte des Schuldienstes sehr unterschiedlich war. Schliesslich hatten weniger als ein Viertel der Schulsozialarbeiter einen Vorgesetzten mit einem vergleichbaren beruflichen Hintergrund, womit die Unterstützung entfiel oder erschwert war.

## Schulsozialarbeiter(in) – eine eigenständige Profession

Die National Association of Visiting Teachers hatte früh geholfen, eine Berufsidentität bei ihren Mitgliedern aufzubauen. Ihre Nachfolgeorganisationen schlossen sich 1955 mit anderen Berufsverbänden des Sozialbereichs zur National Association of Social Workers (NASW) zusammen. 1994 wurde die nationale Vereinigung der Schulsozialarbeiter(innen) gegründet, die zusammen mit der NASW das Spezialgebiet Schulsozialarbeit fördert.

Als Konsequenz aus der nationalen Bestandesaufnahme entstanden im NASW zwischen 1976 und 1978 erstmals und mit breiter Abstützung Richtlinien für die Praxis, die Unterstützung bei der Information und der Klärung ihrer Arbeit gegenüber Schulverwaltungen, den Mitarbeitern der Schulen und den Zuständigen im Gemeinwesen boten. 1992 wurden schliesslich Standards für Sozialdienste in der Schule verabschiedet. Diese Standards verstehen sich als Richtlinien für eine Dienstleistung, die nur im Zusammenwirken von Lehrkräften, Schulsozialarbeit und Behörden erbracht werden kann. 33 Standards, unterteilt in drei Bereiche, decken das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit umfassend ab:

- 16 Standards zu den Kompetenzen und zum professionellen Handeln
- 5 Standards zur Berufsausbildung und zur Weiterentwicklung
- 12 Standards zur Organisation und den Rahmenbedingungen auf allen Ebenen (NASW 2001)

In der Schulsozialarbeit in den USA sind mehr als 10'000 Fachleute über fast alle Bundesstaaten verteilt tätig. Die Bundesstaaten übernehmen einen Teil der Finanzierung. In der Regel von den kommunalen Schulbehörden angestellt, betreut ein Schulsozialarbeiter eine bis vier Schulen. Ausbildung, Aufgaben, Status und ein starker nationaler Berufsverband sind Merkmale einer eigenständigen Profession. Generell ist die Ausbildung in sozialer Arbeit auf vier Qualifikationsniveaus möglich:

- angelernter Helfer,
- Bachelor of Social Work (an Colleges zu erwerben),
- Master of Social Work (an Universitäten zu erwerben),
- Doctor of Social Work.

Die Anforderungen für eine Anstellung sind unterschiedlich. In manchen Staaten wird ein Master, ergänzt durch Weiterbildungskurse, verlangt, in anderen genügen ein Bachelor und Weiterbildungskurse zur Spezialisierung in Schulsozialarbeit. Hinsichtlich Status und Salär sind die Schulsozialarbeiter(innen) den Lehrkräften, Schulpsychologen und weiteren Fachleuten gleichgestellt.

## Die Schule richtet sich auf die Gemeinde aus

Ein Gesetz aus dem Jahr 1986, das die Bildung behinderter Kinder verbessern will, führte zu einer Neudefinition der Aufgaben der Schule: Lehrpläne enthielten neu nicht nur Ziele und Standards bezüglich des Lernens, sondern es kamen explizit neue Ziele und erweiterte Aufträge dazu, wie die Förderung der persönlichen Entwicklung und die Verhinderung von Entwicklungsverzögerungen (verankert im «Individualized Education Plan» und im «Individualized Family Service Plan»). Die Förderung und Prävention im umfassenden Sinne verlangte eine Neuorganisation der Schule. Insbesondere wurde die interdisziplinäre Zusammenarbeit zur zwingenden Antwort auf die zunehmenden Bedürfnisse der Individuen wie der Organisation (Anlauf Sabatino & March 1999).

Diese Neuorganisation hatte auch Auswirkungen auf die Funktionen der Schulsozialarbeit in den Vereinigten Staaten. Ihr Handlungsfeld wurde vielfältiger. Weiterhin gehört die traditionelle Bearbeitung von Einzelfällen dazu, also die Arbeit mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Zum festen Repertoire gehören aber auch Interventionen bei emotionalen und sozialen Krisen, welche die Schule betreffen, so etwa der Tod eines Kindes oder Katastrophen wie jene vom 11. September 2001, sowie die präventive wie therapeutische Arbeit mit Gruppen und die Mediation z. B. zwischen verfeindeten ethnischen Gruppen. Weiter sind die Schulsozialarbeiter(innen) für das gesetzlich vorgeschriebene Case Management verantwortlich, womit sie eine Koordinationsrolle übernehmen.

In einer Untersuchung über Rollen, Aufgaben und Fertigkeiten (1997) wurden vier wichtige und häufige Handlungsbereiche identifiziert:

- Besprechungen mit anderen Fachleuten des Schulsystems und interdisziplinäre Teamarbeit
  - Beurteilungen in verschiedenen Rollen bei spezifischen Einsätzen, bei Besprechungen und bei der Entwicklung von Problemlösungen
  - unterschiedliche Formen der Arbeit mit Kindern und Familien
  - Planung und Umsetzung von Schulprogrammen
- (Constable 1999, 13)

Die unterschiedlichen Rollen und Handlungsfelder der Schulsozialarbeit haben einen gemeinsamen Hintergrund: Sozialarbeit generell und Schulsozialarbeit im Besonderen stehen und agieren zwischen Personen und ihrer Umwelt, zwischen individuellen und kollektiven Fähigkeiten zur Lebensbewältigung und den Anforderungen und Ressourcen der Umwelt. An diesem Ort zwischen Wünschen und Möglichkeiten von Individuen auf der einen Seite sowie institutionellen Ansprüchen und Bedingungen auf der anderen Seite liegt das Tätigkeitsfeld der So-

zialarbeiter(innen). Als Coaches suchen sie Individuen und System zu veranlassen, ein Verständnis füreinander aufzubauen und Handlungsfähigkeit zu erreichen. Sozialarbeit verfolgt dabei den Zweck, als Katalysator im persönlichen, familiären und institutionellen Umfeld die bestmögliche Übereinstimmung zwischen Ressourcen und Lebensaufgaben zu ermöglichen, wobei die wesentlichen menschlichen Werte zu respektieren sind. Wahrnehmung und Beurteilung dessen, was zwischen Person und Umwelt geschieht und geschehen kann, gehören zu den grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten der Sozialarbeiter(innen) (Constable 1999, 15f.).

Schulsozialarbeiter(innen) stehen und arbeiten um die Jahrtausendwende nicht nur am Schnittpunkt zwischen Kind und Schule, sondern auch zwischen Familie und Schule sowie zwischen Gemeinde und Schule. Die Schnittstelle zwischen Schule und Gemeinde könnte im 21. Jahrhundert in den USA zum Entwicklungsbereich werden, wenn die Dienste der Gemeinde und die Schulsozialarbeit stärker zusammenarbeiten und damit die Ressourcen für die sozialen, emotionalen und erzieherischen Bedürfnisse der Kinder optimal genutzt werden können (Allen-Meares 1999, 31). Diese Tendenz führt zu einer institutionellen Neubestimmung der Schulen unter dem Motto «Sozialdienste in den Schulen anbieten». Schulen werden als idealer Ort für Prävention, Identifikation und Intervention einer umfassend verstandenen Gesundheitsförderung gesehen. Die Integration verhindert Doppelspurigkeiten und Fragmentierung der Unterstützung (Hernandez et al. 2002, 45). Die Schule ist nicht nur Lernzentrum mit eigenen Angeboten wie der Schulsozialarbeit, sondern wird auch zum Familienzentrum, das sowohl die Sozialdienste für Familien anbietet als auch eine produktive Rolle der Familien in der Schule fördert. Idealerweise wird die Schule auf diese Art ein Pfeiler des Gemeinnsinns, also zu einer Schule, die sich an der Gemeinde ausrichtet. Diese Entwicklung führt letztlich zu «Full-Service Schools», die im Vollausbau über die Dienste für Familien hinaus alle Dienste im Sozialbereich in die Schule integrieren und somit zum Zentrum des Gemeindelebens werden. Diese Comprehensive Service Centers oder gemeindeorientierten Schulen sind noch selten anzutreffen, doch die Tendenz in Richtung Erweiterung der Dienstleistungen und der Lebensorientierung am Standort Schule verstärkt sich (Kordesh & Constable, 1999).

Diese Entwicklung führt zu einer neuen Identität der Schule wie der Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeiter(innen) mit ihrem generalistischen Berufswissen sind gerüstet für eine führende Rolle bei der Einführung schulischer Reformen, bei denen es zentral um die Integration weiterer Fachleute in die Schule geht. Gleichzeitig sind sie aufgerufen, ihre Rolle als Fachleute für Kinder und Jugendliche mit Problemen und Schwierigkeiten aller Art und für ihre Familien an der Schnittstelle zur Schule und zum Gemeinwesen zu überdenken und sich im neuen Feld unter anderen Generalisten und Spezialisten eigenständig zu positionieren. Ein Ansatz

zeichnet sich für die Schulsozialarbeit in der erwähnten Übernahme des Case Management ab, was ihr eine Führungsrolle verschaffen kann. Andererseits droht ihr eine Deprofessionalisierung, wenn sich die Ansicht durchsetzen sollte, dass für die Erledigung ihrer Aufgaben weniger qualifiziertes und kostengünstigeres Personal ausreichen würde.

---

## **Niederlande: Von der Eigenständigkeit in den Pool der Schulbegleitungsdienste und wieder zurück**

### **Geschichtlicher Hintergrund**

Als ehemalige Kolonialmacht sind die Niederlande ein klassisches Einwanderungsland mit einer multikulturellen Bevölkerung und entsprechenden bildungs- und sozialpolitischen Herausforderungen. Bildung und Fürsorge haben deshalb eine lange Tradition. In Anlehnung an die angloamerikanische Settlement-Bewegung entwickelte sich auch in den Niederlanden die Vorstellung, dass Arbeiten und Leben zusammengehören und in einem eigens dafür geschaffenen Sozialraum vereint werden sollen.

In der Zeit der Industrialisierung in den Niederlanden ab 1870 und der Proletarisierung breiter Bevölkerungskreise entstanden viele Projekte der Armenfürsorge. Die damalige Sozialgesetzgebung wurde von einflussreichen bürgerlichen und kirchlichen Einzelpersonen getragen und führte zu einer Verbreitung der Fürsorge. Mit dem ersten Schulgesetz 1857 entstanden für die Jugendlichen aus den Armenvierteln der Städte eine Art Werkschulen, die den Handwerkernachwuchs sichern sollten. Die gesamte Jugendarbeit als Teil der Sozialarbeit wurde von den Kirchen mit dem Ziel organisiert, «der Verwahrlosung von Kindern und Jugendlichen zuvorzukommen» (Nieslony 1997, 54). In so genannten Klubhäusern (Clubhuizen) wurde Bildungsarbeit geleistet, die insbesondere den ärmeren Bevölkerungsschichten zugute kommen sollte. Diese Bildungsarbeit war stets auch freizeitorientiert und wurde sozialpädagogisch betreut.

Die Sozialarbeit in den Niederlanden baute immer auf drei starken Säulen mit enger Verbindung auf, nämlich auf der Gemeinwesenarbeit, der soziokulturellen Bildungsarbeit und der Sozialarbeit. An deren Anfang standen die vorbeugende Fürsorge für gefährdete Kinder und Jugendliche sowie Bildungsangebote zur besseren Bewältigung der Lebenswelt. In diesem Zusammenhang ist die Entstehung der Schulsozialarbeit nach dem Zweiten Weltkrieg zu sehen.

## Erste Entwicklungsphase 1945 bis 1960

Beim Wiederaufbau und im Zuge der ideologischen Neuorientierung nach dem Zweiten Weltkrieg setzte die niederländische Sozialpolitik in erster Linie auf die Familie und auf die Wiedereingliederung der Entwurzelten (Kriegswaisen, Flüchtlingskinder, Inhaftierte usw.), die in den Grossstädten vielfach kriminell wurden oder gefährdet waren. Neben dem Elternhaus wurde auch die Schule als bedeutender Teil der kindlichen Lebenswelt sozialarbeiterisch unterstützt. Die Ursachen für abweichendes Verhalten wurden bald nicht mehr ausschliesslich bei den Kriegsfolgen gesehen, sondern beim wirtschaftlichen Wiederaufbau, dem die noch nicht gefestigten sozialen Verhältnisse nicht gewachsen waren. Die gesellschaftliche Dynamik stellte die traditionellen Auffassungen des Zusammenlebens zunehmend in Frage. Die praktische Sozialarbeit nahm einen stärker erzieherischen Charakter an und wurde sowohl in den Herkunftsmilieus der Kinder als auch vermehrt in der Schule aktiv. Bis 1954 entstanden in 12 Städten 14 Einrichtungen, die Schulsozialarbeit leisteten, aber noch nicht in den Schulen selbst angesiedelt waren.

Eine erste Bilanz der Schulsozialarbeit wurde 1957 fertiggestellt. Im Bericht der dafür eingesetzten Kommission wird etwa gezeigt, «dass Schulsozialarbeit in dieser Zeit von den Erwartungen der traditionellen Sozialarbeit geprägt war, die über eine methodisch-favorisierte Familienorientierung und Einbeziehung milieuprägender Faktoren die Schulwirklichkeit in ihre Handlungsfelder mit einbeziehen wollte» (Nieslony 1997, 65). Dieser Auffassung stand ein Verständnis von Schulsozialarbeit gegenüber, das von Vertretern einer ständisch orientierten und kirchlich geprägten Schulorganisation beeinflusst wurde. Für die Aufgabenteilung zwischen Schule und Schulsozialarbeit zeichnete sich bald eine traditionelle Auffassung ab: Die Schule übernimmt die Aufgabe des methodischen Vermittelns von Wissen, und die Schulsozialarbeit steht komplementär dem Kind mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten in der Schule bei.

Mit der Abgrenzung wurde gleichzeitig auch die Notwendigkeit des Zusammenwirkens betont, denn Lehrer und Sozialarbeiter konnten nur kooperativ die Aufgabe bewältigen und in komplementärem Sinne wirken. So wird die Schulsozialarbeit im Bericht von 1957 als Funktion der Schule definiert. Die Schule verfüge damit über ein Mittel, mit dem jedem Kind in seiner Entwicklung geholfen werden könne, die Schule «möglichst ohne Störungen» zu durchlaufen. Der Bericht verstand die Schulsozialarbeit als Dienst, der über wirksame Diagnoseverfahren verfügt, so dass die Fälle vor Ort bearbeitet werden können und nicht nach aussen, an die Organe der Jugendhilfe abgetreten werden müssen. Als Träger der Schulsozialarbeit schlug die Kommission die Gemeinden bzw. die Schulämter vor, weil die Schule das Arbeitsfeld sei und damit die Stigmatisierung «Armenpflege» (Sozialarbeit) weg falle.

An einer Orientierungskonferenz (1958) im Nachgang zum Bericht von 1957 wurde die Position der Schulsozialarbeit gefestigt und empfohlen, diese auszubauen. Ausgebaut werden sollten insbesondere die Ausbildung, die Methoden und die Zusammenarbeit mit anderen Instanzen wie z. B. der Schulpsychologie. Für die Trägerschaft und die Organisationsform sollten die örtlichen Gegebenheiten ausschlaggebend sein. Die Schulsozialarbeit sollte ihre Eigenständigkeit im Dreiecksverhältnis Kind, Schule und Familie sowie im Team der beteiligten Berufsleute behalten. Die spezifische Kompetenz der Schulsozialarbeiter liege darin, aufgrund der erlernten Methoden und Techniken in der Lage zu sein, «die sozialen Hintergründe des Lernprozesses zu erforschen» (Nieslony 1997, 82). Weiter wurde gefordert, Schulsozialarbeit solle im Rahmen der Ausbildungen zur Sozialarbeit ein eigenständiger Schwerpunkt werden. Ebenfalls wurde postuliert, die Lehrkräfte seien für das Zusammenwirken mit den neu auftretenden Sozialarbeitern zu sensibilisieren.

### **Zweite Entwicklungsphase 1960 bis 1989**

Profilierung und Professionalisierung der Schulsozialarbeit kamen voran, und dies vor dem Hintergrund zahlreicher Reformen in den allgemeinen Schulen der Primar- und der Sekundarstufe. Zur Profilierung gehören die Betonung der Wichtigkeit einer stärkeren Einbindung der Schulsozialarbeit in die Schule und damit die grössere strukturelle Verflechtung und die stärkere inhaltliche Beteiligung am Schulgeschehen. Für ein Gelingen der Kooperation in einem Team zeichneten sich einige Bedingungen ab:

- Kenntnis des Systems Schule und Unterricht sowie der gegenseitigen Einflüsse und Abhängigkeiten der kognitiven und sozialen Faktoren
- Kontinuität in der Beziehung und eine enge Verbindung zu den Schulen, ihrer Leitung und den Lehrkräften
- Nähe und Vertrauen zum interdisziplinären Team für eine koordinierte Hilfeleistung
- Transparenz in der gemeinsamen Arbeit: Diagnose, Therapie und Methodenauswahl müssen für die Teammitglieder nachvollziehbar sein
- Diskurs- und Kritikfähigkeit beziehen sich auf alle Mitglieder des Teams. Entsprechend ist auch die Schule selbst als potenzielle Problemverursacherin für einzelne Schüler kritisierbar und in Verbesserungen einzubeziehen.

### **Neuorganisation der Schuldienste trifft auch die Schulsozialarbeit**

1973 kam es zur Gründung der Stiftung «Schulbegleitungsdienst». Diese führt verschiedene bestehende Dienste organisatorisch zusammen, so etwa die zwei be-

stehenden Schulsozialarbeitsbüros (staatlich und kirchlich), die Schulpsychologen und die Mitarbeiter des Pädagogisch-Therapeutischen Instituts. Dieser Zusammenschluss verleiht den Begleitdiensten einen neuen Status und insbesondere eine bedeutende Rolle bei der Schulreform. Die interdisziplinäre Stiftung verfolgt ein Hauptziel: Bedingungen schaffen, Hemmnisse beseitigen und die Schule als Lern- und Bildungseinrichtung so gestalten, dass eine optimale Entfaltung des einzelnen Schülers erreicht wird. Als Mittel dazu werden in den Statuten kontinuierliche Zusammenarbeit, verantwortlicher Einsatz von Mitteln und Methoden, Beratung betreffend sozialstaatliche Leistungen, aber auch die Einflussnahme auf Bildung, Erziehung und Unterricht in den Schulen genannt. Im Schulbegleitungsgesetz von 1975 wird Schulbegleitung als «direkte Unterstützung der Schulen in Form einer integrierten System- und Schülerbegleitung» definiert (Nieslony 1997, 151). Systembegleitung wird verstanden als Unterstützung im Entwicklungs- und Innovationsprozess der Schulen und Individualbegleitung als Unterstützung der Förderung einer optimalen Schullaufbahn der Schüler.

Für die weitere Entwicklung der Schulsozialarbeit sind die Schulbegleitungsdienste und deren Zweckbestimmung von grosser Bedeutung, denn im Schulbegleitungsgesetz von 1975 wird eine umfassende Zielsetzung für eine abgestimmte und effektive Schulversorgung formuliert. Nieslony hält fest, dass die Schulbegleitungsdienste nach und nach ihre ursprünglich sozialpädagogischen Aufgaben zugunsten einer stärker bildungspolitischen Zielsetzung verloren. Er findet denn auch deutliche Anzeichen dafür, dass die Schulsozialarbeit nach der Neuorganisation der schulbegleitenden Dienste ab Mitte der siebziger Jahre nur noch eine Randposition einnimmt. Sie ist nun ein Dienst unter vielen, wie eine Personalstatistik der Schulbegleitungsdienste 1980 zeigt. Bei einem Personalbestand von total 2245 werden 99 Sozialarbeiter bzw. -pädagogen aufgeführt (Nieslony 1997, 176). Diese Entwicklung erstaunt nicht, denn im «Schulversorgungsgesetz» werden die folgenden drei Hauptfunktionen der schulbegleitenden Einrichtungen genannt:

- Feldfunktion: Dienstleistungen für den Unterricht, für Schule und Schulträger
- Staatsfunktion: Mitarbeit bei der Durchführung nationaler Innovationen
- Funktion der Eigenentwicklung: Entwicklung von Massnahmen zur Verbesserung der Dienstleistungen unter den ersten zwei Funktionen

Die Schulsozialarbeit ist nicht ausschliesslich im Rahmen des multifunktionalen Schulbegleitungsdienstes in den Schulen tätig. In der zweiten Hälfte der neunziger Jahre eröffnete sich eine Vielfalt von Arbeitsfeldern, ebenso viele, wie es Schulformen und Trägerschaften gibt. Die vier Trägerschaften sind:

- Schulbegleitungsdienste, von wo aus die Schulsozialarbeit in den Basisschulen der Primarstufe organisiert und realisiert wird.

- Die allgemeine Sozialarbeit organisiert die Schulsozialarbeit in Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe, und dies prioritär für Schulen in benachteiligten Stadtbezirken.
- Die weiterführenden Schulen (Sekundarstufe II) stellen selbst Fachleute der Schulsozialarbeit an, wenn auch noch in geringem Umfang.
- Für Sonderschulen wird die Schulsozialarbeit vom sozialpädagogischen Dienst geleistet. Dieser arbeitet mit begrenztem Auftrag ausserhalb des Schulbegleitungsdienstes für die Sonderschulen.

### **Grundsätze der Schulsozialarbeit**

Einige Grundsätze sind in den Niederlanden zu beachten, wenn eine Schule Schulsozialarbeit beanspruchen will. Die Schule muss den Bedarf nachweisen. Die Fachperson der Schulsozialarbeit soll eine unabhängige und gleichrangige Position einnehmen können. Eine Vereinbarung regelt die Aufgaben, Verantwortlichkeiten und die Arbeitszeit. Weiter muss sichergestellt werden, dass die Fachpersonen fachlich begleitet werden und die Möglichkeit zu Supervision, Intervention und kollegialen Kontakten erhalten (Nieslony 1997, 187).

Die Kernaufgaben der Schulsozialarbeit sind in drei Stichworten zu charakterisieren: «Signalisieren» meint das Erkennen von Problemen und Missständen, «Begleiten» die Unterstützung zur Problemlösung und «Überweisen» die Übergabe an und die Beanspruchung von Einrichtungen der Jugendhilfe, wenn Fälle nicht vor Ort gelöst werden können (Nieslony 1997, 188). Im Rahmen der Erfüllung dieser Aufgaben richten sich die verschiedenen Aktivitäten zugunsten eines Kindes sowohl auf die Eltern, die Lehrkräfte und das Schulteam als auch auf das Verhältnis von Schule und Familie oder von Schule und dem für sie zuständigen Gemeinwesen.

Generell ist die Schulsozialarbeit in den Niederlanden in den Basisschulen (8 Jahre, vom 4. bis 12. Altersjahr) und den Sonderschulen seit langem und gut verankert, in den Sekundarschulen (ab 13. Lebensjahr) aber weniger ausgebaut: 100 Stellen auf der Sekundarstufe standen im Jahr 1993 734 im Sonderschulbereich gegenüber.

### **Einige Probleme Ende der neunziger Jahre**

Wie anderswo, ist die Schulsozialarbeit in den Niederlanden nicht abschliessend organisiert. Die daraus entstehenden Unsicherheiten für die Fachpersonen etwa angesichts der unterschiedlichen Trägerschaften oder der finanziell nicht auf Dauer gesicherten Arbeit haben Auswirkungen. Sicher ist heute, dass ein «Schulsozialarbeiter eine Ausbildung zum Sozialarbeiter absolviert haben muss» (Nieslony 1997,

285) und dass die Frage aus der Anfangsphase, ob diese Aufgaben nicht auch von Lehrkräften übernommen werden könnten, entschieden verneint wird. Bedauern wird darüber geäußert, dass die Ausbildungen für Lehrberufe oder Berufe der Sozialarbeit nach wie vor organisatorisch und curricular getrennt und auf Universität und Fachhochschule aufgeteilt sind. Weiter wird bedauert, dass die Fachleute der Sozialarbeit sich erst mit Erfahrung und Weiterbildung für dieses Berufsfeld qualifizieren können (Nieslony 1997, 284).

---

## Deutschland: Schulsozialarbeit als Kind der Schulreform

Nach einem anfänglich engen Zusammenspiel von Bildungsbemühungen und fürsorgerischen Aktivitäten zugunsten der benachteiligten Arbeiterkinder im 19. Jahrhundert, das in praktischen Ansätzen wie den Industrie- und Arbeitsschulen in Deutschland, aber auch in den theoretischen Begründungen z. B. Pestalozzis zum Ausdruck kam, trennten sich die Bereiche Schule und Fürsorge in den 1920er Jahren. Auf der Reichsschulkonferenz im Jahre 1920 wurden klare Abgrenzungen der Zuständigkeiten der beiden Sozialisationsfelder formuliert, die sich auch im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 niederschlugen. Hintergrund dieser Entwicklung bildeten die Befürchtungen von Vertretern der Jugendwohlfahrt, die freie Wohlfahrt könnte durch eine Ausweitung des Einflusses öffentlicher Träger (Schule) in ihren Tätigkeiten eingeengt werden. Unter diesem Eindruck kämpften die Vertreter der Jugendwohlfahrt vehement und erfolgreich für eine institutionelle wie inhaltliche Trennung von Bildungswesen und Jugendhilfe. Die Jugendhilfe wurde für gefährdete und misslungene Schul- und Sozialkarrieren zuständig, die Schule für die Schüler(innen) mit Normalentwicklung. Die Auswirkungen sind heute noch spürbar (Olk et al. 2000, 11ff.; Bönsch 2003, 4).

Diese Trennung blieb auch nach der Gründung der Bundesrepublik erhalten. Erst in der sechziger Jahren setzten Diskussionen über ein stärkeres Ineinandergreifen von Bildungs- und Jugendhilfesystem ein. Die konzeptionelle wie die reale Arbeitsteilung liefen darauf hinaus, dass die Schule das Vorrecht beanspruchte, den gesellschaftlichen Nachwuchs zu qualifizieren, nach Leistungen zu beurteilen und zu zertifizieren. Nur wenn es in diesem Ablauf zu Störungen, Auffälligkeiten und Ausfällen kam, trat die Jugendhilfe kompensierend und reparierend in Aktion. Die Interventionen einer so verstandenen Jugendhilfe waren durch rigide Normalitätsvorstellungen geprägt und wirkten repressiv und kontrollierend. In den späten sechziger Jahren bahnte sich eine Veränderung an. Die Schulkritik begann die Systemzwänge der Schule aus emanzipatorischer Sicht zu beklagen und forderte eine stärkere Ausrichtung an den Bedürfnissen und Lebensbezügen der Schüler(innen).

## Probleme der Schulreform als Auslöser

Aus der Sicht der Sozialpädagogik wurden Anfang der siebziger Jahre Ziele, Aufgaben und Institutionalisierungsmodelle für die Angebotsform «Schulsozialarbeit» formuliert. Den Anstoss dazu gegeben hatte die Bildungsreformdebatte. Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten zu mobilisieren, herkunftsbedingte Benachteiligungen abzufedern und damit Begabungsreserven besser auszuschöpfen, gehörte zu ihren zentralen Zielen. Doch die Bildungsreformpläne setzten sich mit den möglichen Folgen der intendierten Entwicklung zu wenig auseinander. Zu einer «Neuvermessung der Erziehungslandschaft» unter Einbezug der sozialpädagogischen Perspektive, wie sie Hornstein (1971) forderte, kam es nicht (Olk et al. 2000, 19).

Eine schulpädagogische Begründung des Einbezugs von Schulsozialarbeit fehlte, doch kam es gleichwohl dazu, und zwar als Antwort auf unvorhergesehene Probleme. Zum einen musste sich in den neuen Ganztags-Gesamtschulen jemand um die ausserunterrichtliche Betreuung kümmern; den Lehrpersonen fehlte dazu das Rüstzeug. Diese ohnehin als weniger wichtig erachtete Aufgabe wurde deshalb an die Schulsozialarbeiter(innen) delegiert. Zum zweiten sahen sich die Schulen mit Verhaltensweisen konfrontiert (Lern- und Leistungsverweigerung, Unsicherheit und Orientierungslosigkeit, Aggressivität und Vandalismus), die sie (allein) nicht bewältigen konnten. Diese Reaktionen auf eine Schulform mit extremer Leistungs- und Kursdifferenzierung, grossen Schülerzahlen und entsprechender Anonymität und problematischen Umfeldbeziehungen liessen den Ruf nach Sozialpädagog(inn)en laut werden. Von ihnen erwartete man «Entsorgung» der Probleme. Die angestellten Sozialpädagog(inn)en wiederum machten Schulstrukturen und Lehrerverhalten für die Probleme ihrer Klientel verantwortlich. Damit aber waren Konflikte zwischen den Kollegien und Schulleitungen und der Sozialpädagogik unvermeidlich.

Parallel zu dieser Entwicklung setzte in der Sozialpädagogik eine intensive Selbstreflexion ein. Von der Fürsorgepraxis mit Repression und Kontrolle nahm man Abschied und wollte vermehrt die Vertretung der Interessen von Kindern und Jugendlichen übernehmen. Die Schule wurde aus sozialpädagogischer Sicht als Produzentin von Schulversagen und Ausgrenzung kritisiert und die Funktion der Jugendhilfe als «Pannendienst» zunehmend abgelehnt. Um nicht lediglich reparativ, sondern vermehrt präventiv tätig sein zu können, wollte die Sozialpädagogik offensiver werden und institutionell näher an den Ort der Schule heranrücken (Olk et al. 2000, 21).

Eine zweite Begründungslinie für Sozialpädagogik in der Schule kam aus der Kritik der Jugendhilfe selbst. Die separierende Arbeit mit benachteiligten, lernbehinderten und verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen führe zu einer Etikettierung und Stigmatisierung einer Personengruppe, wenn die Jugendhilfe von aussen

komme und mit ausgelesenen Personen arbeite. Diese Argumentation führte zum Konzept der «sozialpädagogischen Schule», d. h. zu einem Konzept der Schule, die um die negativen sozialen Folgen ihrer Funktion weiss und diese selbst verantworten und vermindern will.

## Entwicklungsflaute in den achtziger Jahren

In den achtziger Jahren verlangsamte sich die Entwicklung, denn die Debatte über Bildungsreformen verebbte. Der reformerische Optimismus wurde auch dadurch gebremst, dass empirische Belege für die erwartete Chancengleichheit ausblieben und die Forderung nach Chancengerechtigkeit an die Stelle der Forderung nach Chancengleichheit trat<sup>18</sup> (Schermer 2002). Eliteförderung wurde als das grosse Bildungsthema lanciert. Bund und Länder sprachen nur noch spärliche Gelder für die Schulsozialarbeit, und die Fachleute in den laufenden Projekten hatten sich unter den neuen bildungspolitischen Bedingungen neu zu legitimieren. Die beginnende Arbeitsmarkt- und Lehrstellenkrise wurde zur Sache der Sozialpolitik, die gleichzeitig in kommunale Verwaltungen und Verantwortung verschoben wurde. Die Zahl der Schulsozialarbeitsprojekte stagnierte.

## Verbesserte Kooperationsvoraussetzungen in den neunziger Jahren

In den neunziger Jahren liefen wieder intensivere Entwicklungen auf verschiedenen Feldern an. Berufsverbände und Fachwissenschaft lancierten die Diskussion neu vor dem Hintergrund, dass sich die Bedingungen des Aufwachsens grundlegend verändert hätten. Nicht nur in der Sozialpädagogik bzw. der Jugendhilfe, sondern auch in der Schule und der Schulentwicklung gab es entwicklungsprägende Auseinandersetzungen um die Bedingungen eines erfolgversprechenden Lernens. Eine innere und äussere Öffnung der Schule gegenüber der Lebenswelt und den Umfeldbedingungen der Lernenden wurde als eine wesentliche Bedingung für den Erfolg des «Projekts Lernen» postuliert. Schule sollte mehr sein als ein Lernort;

---

18 *Chancengleichheit* im Bildungswesen versteht unter Gleichheit die formal gleichen Rechte auf Zugang zu Ausbildungswegen und zu gesellschaftlichen Positionen. Diskriminierungen nach Geschlecht, Rasse, Religion, Ort oder Gesellschaftsschicht sind zu beseitigen. Die faktische soziale Ungleichheit soll nicht reproduziert werden, was durch Chancenausgleich (Kompensation) für Benachteiligte angestrebt werden soll.

*Chancengerechtigkeit* bezeichnet die liberale Position in der Chancengleichheitsdebatte und meint das Recht auf begabungsgemässe Bildung und individuelle Begabungsförderung. Wettbewerbsgleichheit ohne Berücksichtigung der sozialen Ungleichheit wird als Ungleichbehandlung kritisiert (Keck & Sandfuchs 1994, 69).

sie sollte als Lebensort konzipiert werden (Bildungskommission NRW 1995). Schüler und Schülerinnen seien nicht nur Lernende, sondern immer auch Kinder und Jugendliche in Entwicklung, mit einer besonderen Art der Lebensbewältigung und mit besonderen Interessen und Bedürfnissen, die sie in die Schule und in den Unterricht hineinbringen.

Gleichzeitig fand in der Sozialpädagogik und Jugendhilfe eine konzeptionelle Entwicklung statt, für die der Begriff «Lebensweltorientierung» gefunden wurde. Ein neues Kinder- und Jugendhilfegesetz löste 1990 das Jugendwohlfahrtsgesetz von 1961 ab. Der konzeptionelle Wechsel führte hinweg vom Ordnungs- und Eingriffsrecht zu einer Orientierung auf Dienstleistungen mit Leitlinien, Konzepten und Methoden. Die neue Ausrichtung umfasste Prävention, Partizipation, Dezentralisierung, Alltagsorientierung, offene Beratung, Gemeinwesenarbeit. In §13 des Gesetzes von 1990 wird die Schulsozialarbeit erstmals auf der Seite der Jugendhilfe gesetzlich verankert. In Schulgesetzen hingegen kennen im Jahr 2000 erst drei Bundesländer eine explizite Erwähnung von Schulsozialarbeit. Obwohl die Voraussetzungen für die Kooperation wesentlich verbessert wurden, bedeutet dies noch nicht, dass die Probleme und Konflikte zwischen den zwei Instanzen und den spezialisierten Fachleuten überwunden wären (Olk et al. 2000, 31ff.).

Ebenfalls in die neunziger Jahre fiel die Neuorientierung der Jugendhilfe in den Schulen der ehemaligen DDR. Vor der Wende war die Schule mit ihrem Umfeld stark verknüpft, was durch staatliche Kinder- und Jugendorganisationen gewährleistet wurde. Die Schule übernahm aufgrund ihres Integrationsauftrags sozialpädagogische Aufgaben und unterstützte die Familien, aber beschränkte damit auch ihre Privatsphäre. Bei der Umwandlung des Bildungswesens nach westdeutschem Muster wurden sozialpädagogische Aufgaben an die Jugendhilfe ausgelagert, die ihrerseits einen neuen Status und eine neue Ausrichtung bekam. Aus der staatlichen wurde eine kommunale Jugendhilfe. Sie hatte wachsende Aufgaben zu bewältigen, die sich aus der zunehmenden Jugendarbeitslosigkeit, Orientierungslosigkeit und Gewaltbereitschaft ergaben. Die Jugendhilfe hatte Aufgaben zu übernehmen, die vorher staatlichen Organisationen wie der «Freien Deutschen Jugend» (FDJ) zugekommen waren. So entstand grosser Bedarf an sozialpädagogischer Unterstützung in den Schulen und Gemeinden. Viele arbeitslose Lehrkräfte kamen über Beschäftigungsprogramme in Schulen zu einem sozialpädagogischen Einsatz. Es fehlte nicht an pädagogischen Fachleuten, doch den meisten fehlte die sozialpädagogische Ausbildung und Praxis.

In den alten Bundesländern verfügen Schulsozialarbeiter(innen) über eine Fachhochschulausbildung von drei Jahren, ergänzt durch ein Jahr Praktikum im «Feld», hier vorzugsweise in der Schule. Eine Spezialisierung für Schulsozialarbeit in der Ausbildung ist (noch) nicht möglich.

## Was sind die verbindlichen Eckpunkte einer Kooperation?

Die geschichtlich nachvollziehbare Separierung und die damit geschaffene Differenzierung der Aufgaben der Institutionen Schule und Jugendhilfe lässt sich nicht einfach aufheben, und das kann auch nicht das erklärte Ziel von Kooperation sein. Kooperation verfolgt ein allgemeines, gemeinsames, übergeordnetes Ziel, nämlich «die Verbesserung der Entwicklungs- und Aufwuchsbedingungen für Kinder und Jugendliche in einer modernen Gesellschaft» (Olk et al. 2000, 14) durch Optimierung der Wirksamkeit beider Sozialisationsinstanzen.

Schulsozialarbeit als Kooperationsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule zeigt eine Vielfalt von Ansätzen sozialarbeiterischer und sozialpädagogischer Arbeit innerhalb und im Umfeld der Schule. Trotz mehr als dreissig Jahren Diskussion und Entwicklungsgeschichte ist die Schulsozialarbeit in Deutschland «weiterhin ein kontrovers diskutiertes Arbeitsfeld im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule» (Olk et al. 2000, 175). Das Bild von einer «kleinen Jugendhilfe» und einem «grossen Bruder» Schule ist nicht überwunden. Merkmal dafür ist das Fehlen von «konsentierten fachlichen Standards und Qualitätsmassstäben» (ebd. 175).

Es sind allerdings auch Fortschritte in zentralen Fragen zu verzeichnen. Die grundsätzliche Frage, ob die Kooperation anzustreben und wie mit ideologischen und pragmatischen Differenzen zwischen den beiden Institutionen umzugehen sei, sind geklärt oder in den Hintergrund getreten. Das Wie der Beziehung und Kooperation steht heute im Zentrum und wird pragmatisch diskutiert. Organisation und Ausgestaltung der Beziehung in finanzieller, pädagogischer und administrativer Hinsicht sind die zu diskutierenden Punkte eines jeden Projekts. Dachorganisationen, Arbeitsgemeinschaften und Gewerkschaft sind sich darin einig, dass zumindest auf Ebene Bundesland gemeinsame Empfehlungen für die Regelung der Zusammenarbeit notwendig sind. Diese Empfehlungen sollten Eckpunkte für konkrete Projekte der Kooperation und bestenfalls auch Standards und Qualitätsmassstäbe festlegen.

Vor dem Hintergrund von eigenen und anderen Forschungsergebnissen zur Schulsozialarbeit, der fachwissenschaftlichen Diskussion und den veränderten Bedingungen des Heranwachsenden formulieren Olk und sein Team (Olk et al. 2000) Grundlagen für solche Eckpunkte:

- Projekte der Schulsozialarbeit, sollen sie mehr sein als Feuerwehrübungen, dürfen nicht mit akuten Notlagen und Störungen allein begründet werden.
- Längerfristig angelegte Kooperationsprojekte müssen systematisch und strukturell begründet werden, was insbesondere der Schule einiges an Umdenken abverlangt.

## Was sind die verbindlichen Eckpunkte einer Kooperation?

Die geschichtlich nachvollziehbare Separierung und die damit geschaffene Differenzierung der Aufgaben der Institutionen Schule und Jugendhilfe lässt sich nicht einfach aufheben, und das kann auch nicht das erklärte Ziel von Kooperation sein. Kooperation verfolgt ein allgemeines, gemeinsames, übergeordnetes Ziel, nämlich «die Verbesserung der Entwicklungs- und Aufwuchsbedingungen für Kinder und Jugendliche in einer modernen Gesellschaft» (Olk et al. 2000, 14) durch Optimierung der Wirksamkeit beider Sozialisationsinstanzen.

Schulsozialarbeit als Kooperationsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule zeigt eine Vielfalt von Ansätzen sozialarbeiterischer und sozialpädagogischer Arbeit innerhalb und im Umfeld der Schule. Trotz mehr als dreissig Jahren Diskussion und Entwicklungsgeschichte ist die Schulsozialarbeit in Deutschland «weiterhin ein kontrovers diskutiertes Arbeitsfeld im Spannungsfeld zwischen Jugendhilfe und Schule» (Olk et al. 2000, 175). Das Bild von einer «kleinen Jugendhilfe» und einem «grossen Bruder» Schule ist nicht überwunden. Merkmal dafür ist das Fehlen von «konsentierten fachlichen Standards und Qualitätsmassstäben» (ebd. 175).

Es sind allerdings auch Fortschritte in zentralen Fragen zu verzeichnen. Die grundsätzliche Frage, ob die Kooperation anzustreben und wie mit ideologischen und pragmatischen Differenzen zwischen den beiden Institutionen umzugehen sei, sind geklärt oder in den Hintergrund getreten. Das Wie der Beziehung und Kooperation steht heute im Zentrum und wird pragmatisch diskutiert. Organisation und Ausgestaltung der Beziehung in finanzieller, pädagogischer und administrativer Hinsicht sind die zu diskutierenden Punkte eines jeden Projekts. Dachorganisationen, Arbeitsgemeinschaften und Gewerkschaft sind sich darin einig, dass zumindest auf Ebene Bundesland gemeinsame Empfehlungen für die Regelung der Zusammenarbeit notwendig sind. Diese Empfehlungen sollten Eckpunkte für konkrete Projekte der Kooperation und bestenfalls auch Standards und Qualitätsmassstäbe festlegen.

Vor dem Hintergrund von eigenen und anderen Forschungsergebnissen zur Schulsozialarbeit, der fachwissenschaftlichen Diskussion und den veränderten Bedingungen des Heranwachsenden formulieren Olk und sein Team (Olk et al. 2000) Grundlagen für solche Eckpunkte:

- Projekte der Schulsozialarbeit, sollen sie mehr sein als Feuerwehrrübungen, dürfen nicht mit akuten Notlagen und Störungen allein begründet werden.
- Längerfristig angelegte Kooperationsprojekte müssen systematisch und strukturell begründet werden, was insbesondere der Schule einiges an Umdenken abverlangt.

## «Sozialpädagogische Schule» oder integrierte Schulsozialarbeit?

Dieses Verständnis einer integrierten, lebensweltorientierten Schulsozialarbeit setzt sich klar ab vom Konzept der «sozialpädagogischen Schule», das eine sozialpädagogische Erweiterung des Bildungsauftrags und eine entsprechende Erweiterung des Auftrags der Lehrpersonen anstrebt. Wenn Schule und Lehrerschaft sozialpädagogische Aufgaben und Handlungsfelder in ihren Normalbetrieb integrieren wollen, versuchen sie, die Aufgabentrennung von Schule und Jugendhilfe aufzuheben. Gegner einer solchen Trennung argumentieren, Schule und Jugendhilfe handelten nach zwei einander widersprechenden «Logiken». Hauptfunktion der Schule sei das Differenzieren, jenes der Jugendhilfe das Integrieren. Der Versuch, die beiden Funktionen zu verschmelzen und bei einer einzigen Institution und einer Berufsgruppe anzusiedeln, bringe mehr Belastung und führe zu einem Dilemma. Konflikte, die sich aus diesem Dilemma ergäben, müssten von ein und derselben Institution und Fachperson ausgetragen werden. Erfahrungsgemäss kämen Projekte von sozialpädagogischen Schulen nicht über eine Anfangsphase hinaus und «enden letztlich doch wieder bei der leistungs- und ausleseorientierten Schule» (Olk et al. 2000, 180).

Als Ausweg plädieren diese Autoren für eine Rollen- und Funktionsdifferenzierung und für eine institutionelle und personelle Trennung. Das Dilemma und die Widersprüche würden dadurch zwar nicht aufgelöst, aber in der Begegnung und Kooperation zwischen zwei Sozialisationsinstanzen und Berufsgruppen bestehe die Chance, die unterschiedlichen Ziele und Ansprüche auszubalancieren. Ein Balanceakt, bei dem damit gerechnet werden könne, dass durch eine intensive und erfolgreiche Zusammenarbeit unterschiedlicher Partner im Schulalltag ein Klima geschaffen werde, welches das Dilemma lebbar mache und zumindest verhindere, dass die eine oder andere Seite ihre primäre Funktion in extremer Art umzusetzen versucht.

Der integrierte sozialpädagogische Ansatz grenze sich nicht nur von der sozialpädagogischen Schule ab, sondern auch von additiven Projekten etwa des Typs Freizeitpädagogik oder problembezogene fürsorgerische Arbeit. Nur der integrierte Ansatz sei, fachpolitisch gesehen, ein eigenständiger. Es entstehe ein neues System im System Schule, und die Jugendhilfe laufe somit nicht Gefahr, marginalisiert zu werden. Schulsozialarbeit sei weder Ersatz für den Erziehungsauftrag der Schule noch Ablösung der differenzierten Angebote der Jugendhilfe ausserhalb der Schule (Olk et al. 2000, 180ff.).

### Beratungslehrkräfte intervenieren seit mehr als 20 Jahren

Nicht Modelle der Sozialarbeit, sondern Modelle der Betreuung sind seit über 20 Jahren in vielen Schulen Österreichs realisiert worden. Gemeinsam ist den Modellen der Versuch, sozialarbeiterische, psychologische und psychotherapeutische Kompetenzen in den Schulen anzusiedeln. Es geht insbesondere um verhaltensauffällige Schüler und Schülerinnen, die in der Pflichtschule von Beratungs- oder Begleitungslehrkräften und an der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) von Schülerberater(inne)n betreut und gefördert werden. Das Spektrum der anzutreffenden Auffälligkeiten umfasst Lernprobleme, soziale Konflikte in Schule und Elternhaus, gravierende psychische und psychosomatische Störungen usw. Das Konzept für die Beratungslehrkräfte in Wien etwa wurde aufgrund der Bedürfnisse der Schulen bzw. der praktischen Anforderungen im Schulalltag entwickelt. Es entstand ein integrativer systemischer Ansatz der Betreuung und Förderung, der auf die Freiwilligkeit aller Beteiligten setzt. Unter Einbezug des Umfelds der verhaltensauffälligen Person wird darauf hingearbeitet, Auffälligkeit so weit abzubauen, dass ein Verbleib in der Schule möglich wird. Methoden in der Arbeit mit Einzelnen und Gruppen sind Gespräche, Spiele, kreatives Gestalten, Verhaltensmodifikation und diverse Übungsformen.

### Auf dem Weg zur präventiven Schulsozialarbeit

Die integrierte Arbeit von Sozialarbeiterinnen in Schulen (Schulsozialarbeit) war 1995 als Praxisfeld der Sozialarbeit noch weitgehend unbekannt (Coulin-Kuglitsch 1995). 2002 stellt Vyslouzil fest, dass der Weg von der reaktiven Sozialarbeit an Pflichtschulen zur integrierten Schulsozialarbeit mit präventiven Konzepten nur langsam beschritten werde. «Schulsozialarbeit ist in Österreich ein neues Handlungsfeld der Sozialarbeit und eine zukunftsweisende Initiative zur gezielten Vernetzung von Familie, Schule und medizinischen und sozialen Einrichtungen», beschreiben Gierer und Hanzal (2002, 93) das Konzept für Österreich.

Ein «Forum Schulsozialarbeit–SUSA» besteht seit 1998 und vernetzt Schulsozialarbeiter(innen) und weitere Interessierte zu einer Interessen- und Arbeitsgemeinschaft. Die Mitglieder haben sich auf eine Kurzdefinition von Wulfers (1996) geeinigt, die verbindend wirken soll und eine minimale Plattform ist:

«Schulsozialarbeit ist ein Oberbegriff für alle Aktivitäten, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen» (Wulfers 1996, 28).

Bisher haben sich dem Forum Vertretungen aller Projekte der Schulsozialarbeit aus Niederösterreich und Wien angeschlossen. Vier Tätigkeitsschwerpunkte werden genannt:

- Vernetzung mit Arbeitstagungen
- Informationsdrehscheibe mit Dokumentationen zu den Projekten, Referaten usw.
- Unterstützung fachlicher bis finanzieller Art für neue Projekte
- Weiterentwicklung mittels Konzeptarbeit, Evaluationen und Qualitätsentwicklung

Aus der Tätigkeit des Forums ist ein «exemplarisches Konzept der Schulsozialarbeit in Österreich» hervorgegangen (Gierer & Hanzal 2002, 94). Schulsozialarbeit setzt prioritär auf Prävention und versucht damit frühzeitig, potenzielle Problemsituationen zu erkennen. Der Grundsatz «Prävention vor Intervention» ist zwar in der Definition nicht explizit enthalten, doch lassen die fünf Säulen des Konzepts darauf schliessen.

- Permanenz vor Ort: Die Schulsozialarbeit arbeitet direkt in den Schulen und im ständigen Kontakt mit allen Beteiligten. Sie ist damit Teil des Schulalltags und wirkt auch auf das Schulsystem ein.
- Innerhalb und ausserhalb des Unterrichts: Im Unterricht und in Workshops werden Themen wie Sexualität, Rassismus, Drogen aus sozialarbeiterischer Sicht aufgegriffen. Ausserhalb des Unterrichts findet Schulsozialarbeit in aktiver Freizeitgestaltung und der Schaffung von Freiräumen ihr Tätigkeitsfeld.
- Freiwilligkeit: Vertrauens- und Beziehungsarbeit sind auf Freiwilligkeit angewiesen.
- Niederschwelligkeit: Für Schüler(innen), Lehrer(innen) und Eltern muss die Schulsozialarbeit bei Bedarf ohne Hindernisse erreichbar sein.
- Vernetzung: Sowohl ein innerschulisches als auch ein ausserschulisches Netz erleichtern die Arbeit und erweitern die Ressourcen.

Zum Konzept Schulsozialarbeit, das die Autorinnen als den «kleinsten gemeinsamen Nenner» der Schulsozialarbeit bezeichnen, gehören auch bestimmte Ziele, Zielgruppen und Methoden der Schulsozialarbeit:

Das Konzept ist in allen Schultypen und Schulstufen anwendbar. Die lokalen Bedingungen und Ressourcen sind Auflagen, die jedes Projekt dazu zwingen, Prioritäten zu setzen, ein eigenes Gepräge zu entwickeln und sich über die Zeit veränderten Bedingungen anzupassen.

Tabelle 20: Kleinster gemeinsamer Nenner der Schulsozialarbeit

Ziele	Zielgruppen	Methoden
Prävention Intervention Vermittlung	Schüler(innen) Eltern Lehrer(innen)	Einzelfallhilfe Gruppenarbeit Gemeinwesenarbeit Öffentlichkeitsarbeit

Gierer & Hanzal 2002, 95, «Windmühlenmodell»

## Bezüge von den Fallbeispielen zur Schweiz

Die Entwicklungsbedingungen und -schritte der Schulsozialarbeit in den vier Ländern lassen sich nicht integral auf die schweizerische Situation übertragen. Konzepte, Bedingungen und Entwicklungen vermitteln aber Hinweise auf Fragen und Probleme, die im Laufe der Einführung und Positionierung der Schulsozialarbeit zu erwarten sind.

Die bald 100 Jahre Entwicklung in den USA sind gekennzeichnet durch Perspektivenwechsel in Zielsetzung und Praxis der Schulsozialarbeit. Einmal stand das Individuum mit seinen spezifischen Bedürfnissen im Zentrum, einmal richtete sich die Aktivität auf die Weiterentwicklung der Organisation Schule zwecks besserer Passung mit den Kindern und Jugendlichen. Die noch junge Geschichte der Schulsozialarbeit in der Schweiz kennt bisher keine Perspektivenwechsel. Laut den verschiedenen Projektevaluationen leistet sie vorwiegend Beratung von Schülern, Lehrern und Eltern und wirkt schulintern in verschiedenen Gremien und bei Anlässen mit. Sie ist vorwiegend in der Schule und direkt für die Schule bzw. für Problemlösungen unterschiedlichster Art tätig. Zu kurz kommen in der Wahrnehmung der Schulsozialarbeit die Prävention und die Gruppenarbeit, also die Verfolgung von Zielen der Jugendhilfe mit ihrem Methodenrepertoire in der Schule sowie auch die Mitarbeit bei strukturellen Entwicklungsaufgaben. Hier steckt ein noch wenig genutztes Potenzial der Schulsozialarbeit.

In den Niederlanden fiel in der Anfangsphase (1945–1960) der Entscheid für eine klare Arbeits- und Aufgabenteilung von Schule und Schulsozialarbeit: Für das Lehren und Lernen sind die Lehrpersonen, für Probleme und störende Abweichungen vom Normalbetrieb die Schulsozialarbeit zuständig. Die Schulsozialarbeit geriet damit zu einer «Funktion der Schule». In den schweizerischen Projekten sind die Aufgabenteilung und vor allem die Abgrenzungen noch selten klar geregelt, allen-

falls lokal auf pragmatische Weise abgesprochen. Die Schulsozialarbeit wehrt sich allerdings vehement gegen eine untergeordnete Komplementärrolle, denn sie versteht sich keinesfalls ausschliesslich als Feuerwehr oder Räumkommando, wie dies die Begriffe aus der Diskussion in Deutschland pointiert illustrieren.

Zur Einstiegsphase gehört auch immer die Frage, ob diese Aufgaben nicht auch von Lehrkräften mit oder ohne Zusatzausbildung übernommen werden könnten. Dabei kann das Konzept der «sozialpädagogischen Schule» ins Spiel gebracht werden. In den Niederlanden wird diese Frage heute eindeutig verneint mit dem Verweis auf die Notwendigkeit spezifischen professionellen Know-hows. In Deutschland wird dem Konzept der sozialpädagogischen Schule das Konzept der integrierten Schulsozialarbeit gegenübergestellt und von vielen favorisiert. Dieses integrierte Modell will ein eigenes System mit sozialpädagogischen Aufgaben und Handlungsfeldern und Fachleuten der Sozialarbeit im System Schule etablieren. Das Dilemma zwischen den Hauptfunktionen Differenzieren (Schule) und Integrieren (Jugendhilfe) soll fachlich und personell getrennt, statt auf trügerische Art mit der sozialpädagogischen Schule aufgelöst werden. In der Deutschschweiz überstrahlen und verdecken gegenwärtig noch die Erfolge der Pionierphase solche Themen und Auseinandersetzungen. Die Westschweiz setzt mit Ausnahme des Kantons Genf auf Mediation und somit auf die Perspektive, Schulen von innen zu stärken, ohne aber das Konzept der sozialpädagogischen Schule zu verfolgen.

Überall steht den Schulen eine wachsende Zahl eigenständiger Schuldienste und Unterstützungsangebote für Problemfälle zur Verfügung. Denkbar ist eine Reorganisation durch die Zusammenfassung der Dienste unter einem organisatorischen Dach mit der Begründung, Doppelspurigkeiten und Fragmentierung zu verhindern und Kosten einzusparen. Dies geschah in den Niederlanden mit der Gründung der Stiftung «Schulbegleitungsdienst» 1973 und dem primären Ziel, die Schulsozialarbeit in die Umsetzung der Schulreform einzubinden. Den einzelnen Diensten, so auch der Schulsozialarbeit, droht eine Einschränkung ihrer Eigenständigkeit und ihres Profils, wenn sie Teil eines politisch gesteuerten Ganzen mit sich ändernden und unterschiedlich gewichteten Aufgaben werden. Diese Entwicklung ist für die Deutschschweiz dann wahrscheinlich, wenn es den unterschiedlichen Diensten nicht gelingt, die gängige systemische Fall- und Problembearbeitung auf der Systemebene fortzusetzen und ihre Wirksamkeit und Effizienz nachzuweisen.

In der Schweiz sind wir noch weit davon entfernt, «Full Service Schools» nach dem Vorbild der USA einzurichten. Aber jeder Schritt hin zur Öffnung der Schule, wie etwa die Einrichtung von Schulsozialarbeit, stellt die Verteilung der Aufgaben und Rollen innerhalb der Schule zur Disposition, so dass Neudefinitionen sowohl für das System Schule als auch für Lehrpersonen und die Schulsozialarbeit anstehen.

Die Entwicklung in Österreich ist der schweizerischen am nächsten. Projekte der Schulsozialarbeit sind seit wenigen Jahren im Gange und verlaufen erfolgreich. Unterschiede sind trotzdem festzustellen: Die Institution der Beratungslehrer kennt Österreich seit mehr als 20 Jahren. Beratungslehrer haben einen umfassenderen, auch sozialarbeiterisch ausgerichteten Auftrag, der nicht gleichzusetzen ist mit der seit etwa zehn Jahren bestehenden integrierten schulischen Heilpädagogik in der Schweiz. Das Forum SUSA mit seinen Anstrengungen für eine tragfähige Konzeption hat noch kein Pendant in der Schweiz, wo eher einzelne Exponenten aus Fachhochschulen für soziale Arbeit an vielen Orten die Versuchsphase mit den lokalen Instanzen konzipieren, begleiten und evaluieren.

Die Schulsozialarbeit in der Schweiz ist noch weit davon entfernt, sich in einem nationalen Gremium effektiv zu organisieren, wie dies nach gut zehn Jahren Tätigkeit in den ebenfalls föderalistisch organisierten USA 1919 geschah. Von nationalen Standards für die Schulsozialarbeit ist hierzulande noch nicht die Rede, wenn vom «Berufsbild der professionellen sozialen Arbeit» (2003) des schweizerischen Verbandes (SBS) mit umfassendem Geltungsanspruch sowie von den Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit des SBS/ASPAS (2004) abgesehen wird. Diese Tatsache lässt sich damit erklären, dass Organisation, Trägerschaft und Finanzierung der Schulsozialarbeit in der Schweiz wie auch in Deutschland bei den Gemeinden liegen. Die Standarddiskussion zur Schulsozialarbeit steht der Schweiz vermutlich dann bevor, wenn die Pionierjahre vorbei sind und sich eine nationale Verbandsorganisation oder ein Forum wie SUSA in Österreich formiert hat und aktiv wird. Dann werden auch die Diskussionen über die Ausbildung und den Status der Schulsozialarbeit in der Schule und in der Hierarchie der Berufe am Standort Schule beginnen.

## 6. WAS BRINGT DIE EINFÜHRUNG DER SCHULSOZIALARBEIT? EINE BILANZ

Die Erfolgsmeldungen aus den vielen Pilotprojekten sind beeindruckend. Schulsozialarbeit scheint eine wirksame Antwort auf ein verbreitetes Bedürfnis zu sein, wie die hohe Akzeptanz, die erlebte Entlastung und die grosse Zufriedenheit bei Lehrpersonen, Schulen und Trägerschaften zeigen. Der schnelle Erfolg und die rasant wachsende Zahl von Projekten der Schulsozialarbeit in Städten und Agglomerationsgemeinden lassen beinahe vergessen, dass hier ein Innovationsprozess auf lokaler Ebene ausgelöst wird, der grundsätzliche Merkmale der Schule in Frage stellt: Eine neue Profession zieht in die Schule ein und mit ihr erhalten die Sozialisationsaufgaben eine verstärkte Bedeutung. Von den Kantonen wenig beachtet und gesteuert, laufen auf Ebene Gemeinde lösungsorientierte Entwicklungsprojekte ab. Die Diskussion, Planung, Finanzierung und Realisierung vollzieht sich auf Gemeindeebene zwischen den Schulen und der Jugendarbeit, zwischen Schul- und Sozialbehörden; diese orientieren sich an Vorläuferprojekten und besorgen sich bei Bedarf Unterstützung bei Fachhochschulen. Pragmatische, pionierhafte Problemlösungen lassen grundsätzliche Fragen häufig in den Hintergrund treten, Evaluationen sind bisher eng projektbezogen durchgeführt worden und haben befriedigende Resultate erbracht. Die Steuerung der Bedarfsdeckung ist pragmatisch gelöst worden, da standardisierte, theoretisch fundierte und fachlich anerkannte Ziele und Verfahren fehlen.

Im Folgenden werden vorläufige Antworten auf die fünf in der Einleitung gestellten zentralen Fragen formuliert. Die Antworten stützen sich auf öffentlich zugängliche Konzepte und Evaluationen der Schulsozialarbeit. Zumeist sind es Teilantworten, da das Datenmaterial für eine umfassende Antwort vielfach fehlt oder die Diskussion noch im Gange ist oder erst angestossen werden soll. Die Antworten werfen immer auch neue Fragen auf, die einen erheblichen Bedarf an erweitertem Wissen aufzeigen.

---

### Effektivität und Effizienz der Schulsozialarbeit und ihrer Alternativen

Bisher wurde die Schulsozialarbeit als erzieherische bzw. sozialisatorische Ressourcenerweiterung für Schulen behandelt. Hier wird nun die Frage angeschnitten, wie weit sich Schulen mit Alternativen selbst fit machen können. Weiter wird nach der

Wirksamkeit (Effektivität) und nach dem Verhältnis von Wirksamkeit und Kosten (Effizienz) der Schulsozialarbeit wie von Alternativen gefragt.

### **Kann sich die Schule selbst fit machen? Alternativen zur Schulsozialarbeit**

Die aktuellen Bedingungen des Heranwachsens und die dadurch ausgelösten Störungen unterschiedlichen Schweregrads haben den Problemdruck in fast allen Schulen – auch in ländlichen Gebieten – erhöht und die Schulen zum Handeln gezwungen. Immer mehr Schulen versuchen, über die Bearbeitung von Einzelfällen hinaus, zu einer die Gesundheit und das Wohlbefinden aller Beteiligten fördernden Lebens- und Arbeitsgemeinschaft zu werden. Neben dem Kerngeschäft Unterricht werden zunehmend die Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung des sozialen Zusammenlebens in den pädagogischen Konzepten auf Klassen- und Schulebene verankert.

Um sich selber für Problemlösungen fit zu machen, können Schulen entweder die eigenen Ressourcen erweitern oder solche gezielt von aussen beziehen. Zur Erweiterung eigener Ressourcen können sich Lehrkräfte weiterbilden und neben ihrer Rolle als Lehrperson auch als Mediator oder Mediatorin tätig werden. Auch Schüler(innen) kommen vielerorts als Friedensstifter(innen) zum Einsatz und greifen in Konfliktfällen schlichtend ein. Als Projekt der Schulentwicklung kann eine ganze Schule ihre diesbezüglichen Kompetenzen erweitern, wie dies bereits 312 im schweizerischen Netzwerk gesundheitsfördernder Schulen zusammengeschlossene Schulen tun oder wie dies das interkantonale Projekt «Eltern und Schule stärken Kinder» (ESSKI) mit Weiterbildungsangeboten auch für Eltern anbietet. Externe Unterstützung auf Zeit können Schulen praktisch in jedem Kanton oder in jeder grösseren Gemeinde abrufen. Die Palette der Angebote reicht von «Troubleshootern» oder Kriseninterventionsstäben über Gewaltinterventions- oder -präventionsprojekte bis zu Beratungsangeboten für Lehrpersonen wie bspw. HOT (Help our teachers) in Basel-Stadt (vgl. Vögeli-Mantovani 2003, 17ff.).

Leitbilder, die bald jede Schule kennt, beschreiben Zielvorstellungen des Zusammenlebens wie Wohlbefinden in der Klasse und in der Schule, Respekt gegenüber sich und anderen, Übernahme von Mitverantwortung, gewaltfreie Lösung von Konflikten usw. Damit streben Schulen eine sozialpädagogische und lebensweltorientierte Erweiterung ihres Bildungsauftrags und eine entsprechende Erweiterung des Auftrags der Lehrpersonen an. In der Diskussion in Deutschland wird von Seiten der Jugendhilfe moniert, dass solche Entwicklungen die funktionale Trennung von Schule und Jugendhilfe tendenziell verwischen bzw. aufheben. Die beiden Institutionen handelten nach einander widersprechenden und gegenläufigen «Logiken». Der Versuch, die Funktionen Qualifikation, Integration und Selektion

in ein und derselben Institution und Berufsgruppe wahrzunehmen, bringe mehr Belastung und führe in Konfliktfällen dazu, dass diese Konflikte von ein und derselben Fachperson ausgetragen werden müssten. Dabei bestehe die Gefahr, dass sich Lehrpersonen und Schulen auf ihre Hauptaufgaben und Stärken zurückzögen, also auf Qualifikation und Selektion (Olk et al. 2000).

Für eine Schule, die sich selbst fit macht, plädiert dagegen Nyffeler (2004). Er favorisiert ein «halbprofessionelles» Modell, bei dem eine geeignete Lehrperson aus dem Schulteam speziell für die Rolle eines Mediators oder einer Beratungslehrperson ausgebildet wird und diese Rolle neben einer reduzierten Unterrichtsverpflichtung ausübt. In einen Gegensatz dazu stellt Nyffeler Schulsozialarbeit als «professionelles» Modell. Hilfe zur Selbsthilfe oder Schulsozialarbeit sei die Frage, vor der viele Schulen der Deutschschweiz stehen. Folgende Nachteile sieht Nyffeler für das «professionelle» Modell<sup>19</sup>:

- unerwünschte Nebeneffekte bei der Einführung von Schulsozialarbeit
- eine vergleichsweise hohe Stellenfluktuation in der Sozialarbeit im Vergleich mit Lehrpersonen, was Kontinuität und Nachhaltigkeit gefährde
- die integrierte Schulsozialarbeit vermöge nicht mehr zu leisten als Lehrpersonen mit Zusatzqualifikation in Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen
- die Tätigkeit der Schulsozialarbeit führe zu einer Entpädagogisierung der Unterrichtsberufe

Ob diese Nachteile stimmen, muss vorerst offen bleiben, denn diesbezügliche Untersuchungen fehlen. Die Schulen und die fachlichen wie die politischen Träger müssen vorläufig entscheiden, ohne sich auf Ergebnisse eines Vergleichs der Effektivität und Effizienz der beiden Modelle stützen zu können.

### **Wirkt sich die Schulsozialarbeit auf den Lernerfolg und die Chancengleichheit aus?**

Welchen Beitrag leistet die Schulsozialarbeit an die Erfüllung der zentralen Aufgabe der Schule, die Förderung von Lernen und Lernerfolg unter Berücksichtigung der Chancengleichheit? Es liegen bisher keine empirischen Wirkungsanalysen für die drei formulierten Dimensionen vor. Bekannt ist aus den Evaluationen einzig, dass die Schulsozialarbeit entlastend wirkt, sowohl für Lehrpersonen wie für Kin-

---

<sup>19</sup> Nyffeler selbst ist Lehrer, Sozialarbeiter und seit 12 Jahren als Mediator tätig und Koordinator des GAM (Groupe action médiateur formation professionnelle, Freiburg).

der und Jugendliche. Daraus kann die plausible, aber nicht belegte Folgerung gezogen werden, Lehrende und Lernende mit weniger individuellen und sozialen Belastungen hätten mehr Zeit fürs Lehren und Lernen.

Hohe Akzeptanz, nützliche Unterstützung und erhebliche Entlastung sind die drei zentralen Stichworte aus vier Evaluationen (Basel-Stadt, Stadt Zürich, Volketswil, Bern-Brunnmatt). Sie fassen die Wahrnehmung und Einschätzung der Praxis der Schulsozialarbeit im Schulhaus zusammen. Eine «echte Entlastung» erfahren die befragten Lehrpersonen bspw. im Schulhaus Brunnmatt, weil «der Schulsozialarbeiter komplementäre (Sozial-)Kenntnisse einbringe und kurzfristig 'Fälle' übernehme sowie notwendige Vernetzungen herstelle. Zudem ergaben sich regelmässig (täglich bis wöchentlich) informelle Gespräche, die als hilfreich und entlastend erlebt wurden» (Von Matt 2002, 46).

Aus der Schulqualitätsforschung ist immerhin bekannt, dass ein gutes Klima, eine sichere, gewalt- bzw. angstfreie Schule und Schulumgebung sowie ein wertschätzender Umgang zwischen Schüler(inne)n und Lehrpersonen die Schulzufriedenheit und damit die Lernmotivation steigern (Fend 1989, Rüesch 1999). Zu eben diesen Faktoren will die Schulsozialarbeit einen Beitrag leisten. Es kann somit vermutet werden, dass persönlich und sozial entlastete Lehrpersonen und Schüler(inne)n mehr Ressourcen für den Lernprozess mobilisieren können. Ein Zusammenhang zwischen Schulsozialarbeit und Schulerfolg bzw. Chancengleichheit ist damit noch nicht geklärt. Die Frage wird wohl immer ohne befriedigende Antwort bleiben, da die Wirkung der Schulsozialarbeit auf Schulerfolg und Chancengleichheit stets eine indirekte bleiben wird.

### **Wie wirkt sich Schulsozialarbeit auf die Eltern und die Elternarbeit aus?**

Die Wichtigkeit der Zielgruppen von Tätigkeiten der Schulsozialarbeit kennt immer die gleiche Reihenfolge: in erster Linie die Heranwachsenden, in zweiter Linie die Lehrpersonen, Eltern und Behörden. Allerdings durchbricht die systemische Arbeitsweise der Schulsozialarbeit diese Prioritätenfolge. In Beratungen und Interventionen wird immer nach den Zusammenhängen gefragt, und wo es sinnvoll erscheint, werden alle Systemelemente (Eltern, Mitschüler, Schule usw.) einbezogen. So gesehen sind Eltern wie auch andere handelnde Bezugspersonen eines Kindes oder Jugendlichen ebenfalls Gegenstand der Situationsanalyse und Teil des Lösungsprozesses. Das Ausmass des Einbezugs der Eltern richtet sich nach der Art und Stärke ihres Anteils am Wirkungs- und Ursachenzusammenhang.

Es gehört zu den Standardschritten bei jeder Einführung der Schulsozialarbeit an einer Schule, dass sie sich und ihre Aufgaben auch den Eltern bekannt macht, in

der Regel im Rahmen einer Klassenveranstaltung. Dabei werden die Eltern eingeladen, auch selbst aktiv zu werden und die Schulsozialarbeit als eine schulunabhängige, niederschwellige Kontakt- und Anlaufstelle zu nutzen, wenn es um Beziehungs- und Erziehungsprobleme mit ihren schulpflichtigen Kindern geht.

In Interviews mit zwei Schulleitern und einer Schulpräsidentin an verschiedenen Schulorten im Kanton Basel-Landschaft, wo die Schulsozialarbeit eingerichtet ist, wurde auch nach ihrer Bedeutung bei der Elternarbeit gefragt (Drilling 2004, 62ff.). Dabei war nicht die Wirkung zentrales Thema, sondern vielmehr die Frage, welche Art der Mitwirkung vorgesehen ist und wie diese abläuft. Ergebnis: Elternarbeit ist nach wie vor primär Sache der Lehrpersonen. Diese können die Schulsozialarbeit beiziehen, wenn es um Themen wie Mobbing oder Gewalt geht. Gleiches gilt auch für Einzelgespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern; hier kann auch dem Wunsch der Schüler(innen) nach Teilnahme der Schulsozialarbeit entsprochen werden. Obwohl die Eltern zur sekundären Zielgruppe der Schulsozialarbeit gehören, verharrt die Elternarbeit auf einem niedrigen Niveau, weil die Hauptverantwortung bei den Lehrpersonen liegt und weil der Schulsozialarbeit die Kapazitäten fehlen.

Die effektiven Kontakte mit Eltern sind in Evaluationen selten detailliert ausgewiesen. Laut der Bestandesaufnahme für den Kanton Zürich finden zwischen Eltern und der Schulsozialarbeit wöchentlich durchschnittlich ein oder mehrere Kontakte statt. Mit Schüler(inne)n und Lehrpersonen sind es ein oder mehrere Kontakte pro Tag (Müller 2004, 39). Im Schuljahr 1998/99 führten die vier Basler Schulsozialarbeiter(innen) 109 von total 1666 formellen Beratungen mit Eltern durch (6,5%), davon 56 telefonisch. Bei den informellen Beratungen sind es 22 von insgesamt 2197, die mit Eltern geführt wurden (1%) (Stäger & Drilling 1999, 3f.). Die Daten aus beiden Publikationen stammen für die meisten Schulen aus den ersten zwei bis drei Jahren Tätigkeit der Schulsozialarbeit.

Erst wenn Eltern als Zielgruppe direkt befragt werden und systematisch mehr als eine einfache Kontakt- und Beratungsstatistik geführt wird, wird Genaueres über die Wirkung der Tätigkeit der Schulsozialarbeit auf die Eltern und die Elternarbeit gesagt werden können.

## **Zur Finanzierung der Schulsozialarbeit**

Die Wahl der Schulsozialarbeit oder von Alternativen als Ressourceninput hängt wesentlich von der Finanzierung ab. Wenn die Option Schulsozialarbeit gewählt wird, zeigt sich bei der Finanzierung bzw. bei der Bewilligung von Stellenprozenten, ob das Modell Schulsozialarbeit überzeugt hat und wirklich erprobt werden

soll (mindestens 50 Stellenprozent) oder ob ein (finanz-)politisch motivierter Kompromiss vorliegt (20–30 Stellenprozent). Rund um die Finanzierung interessieren einige Fragen besonders: Wie finanziert und rentabilisiert sich die Schulsozialarbeit? Lässt sich Schulsozialarbeit budgetneutral umsetzen, indem Einsparungen und Umverteilungen realisiert werden? Erfolgt die Finanzierung über das Sozial- und/oder das Schulbudget einer Gemeinde? Welche Interessenkollisionen sind bei Einsparungen und der Umverteilung von Kosten und Ressourcen zu erwarten?

Die Schulsozialarbeit ist eine neue Einrichtung. Sie benötigt und bindet finanzielle Mittel in abschätzbaren Dimensionen. Die Lohnkosten bilden den grössten Posten. Eine 50%-Stelle wird allgemein als Minimum vorgeschlagen, noch besser wäre eine 80%-Stelle mit Jahresarbeitszeit, so dass die Schulsozialarbeit in allen Schulwochen eines Jahres von Montag bis Freitag zur Verfügung steht. In Volketswil wird mit Bruttolohnkosten von 90'000 Franken für eine 75%-Stelle gerechnet. Daneben entstehen bei der Einführung der Schulsozialarbeit Infrastrukturkosten (Büroeinrichtung, Telefon, PC usw.) und jährlich wiederkehrende Betriebskosten. Der Stadtrat von Zürich rechnet mit einem Personal- und Sachaufwand für eine 55%-Stelle von 75'000 Franken für 2003, wobei der Sachaufwand auf lediglich 10'000 Franken (13%) veranschlagt wird (Stadt Zürich 2002, 8).

Frühzeitiges, unbürokratisches Erkennen und Handeln der Schulsozialarbeit ermöglicht die Vermeidung oder Verzögerung von Fremdplatzierungen, Therapien und Einsätzen der Polizei wie der Jugendanwaltschaft. Gemeinhin wird behauptet, dass die Vermeidung einer Fremdplatzierung mit jährlichen Kosten von 80'000 bis 100'000 Franken eine 50%- bis 80%-Stelle eines Sozialarbeiters mit 70'000 bis 90'000 Franken bereits aufwiege. Diese Rechnung geht dann auf, wenn aus Schulen mit Schulsozialarbeit statistisch weniger Fremdplatzierungen nachgewiesen werden und sich die Zahl dauerhaft auf tieferem Niveau stabilisiert. Als weitere Indikatoren für Wirksamkeit und Rentabilität werden ein Rückgang bei Dispensationen, Versetzungen und Ausschlüssen (AJB 2001), eine effizientere Triage ohne Doppelspurigkeiten sowie eine geringere Stellenfluktuation und Burnout-Gefährdung bei Lehrpersonen (Stadt Zürich 2002, 6) genannt. Diese Indikatoren müssen zuerst über mehrere Jahre gemessen werden, bevor Daten vorliegen.

Aus welchen Quellen wird die Schulsozialarbeit finanziert: durch die Schule bzw. die Schulgemeinde oder durch das Sozial- bzw. das Jugendamt? In der Regel gehen in der Schweiz die Kosten zu Lasten des Schulbudgets, denn die Schulen sind die Besteller und Haupt- oder Mitträger der Schulsozialarbeit. Ausnahmen bilden die Städte Basel und Zürich, wo die Fürsorgebehörde bzw. das Sozialdepartement finanzieren und auch die fachliche und administrative Leitung innehaben. Die Finanzierung über das Sozialamt liesse sich damit rechtfertigen, dass die Jugendar-

beit mit der Ansiedlung der Sozialarbeit in der Schule effektiver und für nahezu 100% der Zielgruppe geleistet werden kann. In der Kooperation mit der Schule liege eine grosse Chance, denn «selten ist die Disziplin so einflussreich in den Prozess des Aufwachsens aller Kinder und Jugendlichen einbezogen worden», so das Kompetenzzentrum Schulsozialarbeit (2004, 70).

Wer immer aus dem Kreis der genannten Institutionen die Schulsozialarbeit (mit finanziert, muss sich entscheiden, ob die Kosten zusätzlich in die Rechnung aufgenommen werden können oder ob die Schulsozialarbeit durch Minderausgaben bei verwandten Leistungen oder durch Umverteilungen kompensiert und budgetneutral zu erfolgen hat. Schulen, Schulleitungen und Lehrerverbände befürchten den Weg über Minderausgaben und Umverteilungen angesichts der unter Druck stehenden öffentlichen Finanzen. Die Stadt Luzern rechnet mit «Einsparpotenzialen» für die beschlossene Pilotphase einer flächendeckenden Schulsozialarbeit an der Volksschule. Konkret werden Einsparungen genannt

- bei der Früherfassung (30%-Stelle),
- bei der Anzahl Klassen und Lehrpersonen infolge des prognostizierten Rückgangs der Schülerzahlen,
- bei der nach oben aufgeweichten Norm für die Klassengrösse von bisher 22 Lernenden,
- bei der Prüfung von Optimierungsmassnahmen bei der Stundendotation für «Deutsch für Fremdsprachige»,
- bei der Verhinderung oder Verzögerung von Fremdplatzierungen,
- bei der Aufhebung von bezahlten Kustodenämtern (neu werden diese Leistungen in die Schulpoolstunden integriert) und
- dank Pro-Kopf-Beiträgen für Sozialarbeit in der Schule seitens des Kantons.<sup>20</sup>

Damit fällt die Finanzierung der Schulsozialarbeit in der Stadt Luzern budgetneutral aus: Die Einsparungen bei der Früherfassung und bei Fremdplatzierungen fallen unmittelbar durch den Einsatz der Schulsozialarbeit an, ebenso die erhofften Pro-Kopf-Kantonsbeiträge; alle anderen sind Umverteilungen von erwarteten und geschätzten Einsparungen zugunsten der Schulsozialarbeit. Zusammengerechnet resultieren für das Projekt kalkulierbare Einsparungen (Klassenreduktion, Deutsch für Fremdsprachige und Aufhebung der Kustodenämter), welche die Mehrausgaben für die Schulsozialarbeit (Vollkosten) beinahe erreichen und mit den potenziellen Einsparungen Kostenneutralität in Aussicht stellen (Stadt Luzern 2004, 26ff.).

---

20 Die erhofften Kantonsbeiträge sind mit der «Schulentwicklung nach 2005» (Beschluss des Luzerner Regierungsrats vom November 2004) in Betriebsbeiträge für Gemeinden mit Schulsozialarbeit umgewandelt worden, wobei die Höhe noch zu bestimmen ist.

Mit Kostensenkungen und einer Effektivitätssteigerung als Folge des Einsatzes der Schulsozialarbeit rechnet auch die Stadt Zürich. Als kostensparende Effekte werden eine frühzeitige und gezielte Triage, die Förderung der Schulkultur und damit zusammenhängend die Attraktivitätssteigerung des Arbeitsplatzes Schule für Lehrpersonen beschrieben. Geringere Burnout-Gefährdung, verminderte Personalfluktuation und gezielte Unterstützung der Lehrpersonen werden aufgrund der Erfahrungen aus den Versuchen mit Schulsozialarbeit seit 1995 angeführt.<sup>21</sup> Als Steigerung der Effektivität wird das vorteilhafte Kosten-Nutzen-Verhältnis aufgeführt, da die Schulsozialarbeit über 80% ihrer Arbeitszeit für die unmittelbare Arbeit mit den Klienten und Klientinnen einsetzen kann (Stadt Zürich 2002, 6).

## Fazit

Für die aktuelle Entwicklung gilt allgemein: Positive Erfahrungen aus anderen Projekten der Schulsozialarbeit und ebensolche aus der Praxis mit Alternativen, sowie plausible Argumente für einen Ressourceninput sind die ausschlaggebenden Gründe für einen Entscheid zugunsten der einen oder anderen Option. Überzeugungen und Vorerfahrungen der Entscheidungsträger und deren personelle Zusammensetzung spielen eine entscheidende Rolle, da keine empirischen Resultate aus der Effektivitäts- und Effizienzprüfung herangezogen werden können.

Ob nun mit Einsparungen, Senkungen, Umverteilungen bei den Kosten oder Effektivitätssteigerungen argumentiert wird, die gestellten Fragen bleiben weitgehend offen, und die Ansätze zu Antworten kommen kaum über Vermutungen und plausibel wirkende Kalkulationen hinaus. Erst eine länger dauernde Praxis und systematische Evaluationen werden härtere Daten liefern und zeigen, ob sich die Behauptungen und Kalkulationen bestätigen lassen. Ein bewährtes Modell für die Finanzierung existiert nicht, so dass sie im politischen Prozess von Fall zu Fall neu geplant und geregelt werden muss.

---

21 Olk et. al. (2000a, 126) konnten in Sachsen-Anhalt nachweisen, dass Lehrpersonen mit regelmäßiger Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit hinsichtlich ihrer beruflichen Situation zufriedener sind als Lehrpersonen ohne Kontakte zur Schulsozialarbeit. Lehrpersonen mit Zusammenarbeit sind auch eher zu Unterrichtsreformen bereit und fühlen sich stärker für ausserunterrichtliche Aufgaben verantwortlich und kompetent.

---

## Soll Sozialarbeit zur festen Einrichtung an Schulen werden?

Dieser Frage gehen zwei grundsätzliche Fragen voraus: Muss Sozialarbeit für Kinder und Jugendliche wirklich in der Schule stattfinden? Und: Kann ein befristeter Beizug der sozialen Arbeit einen ebenso wirkungsvollen Beitrag leisten?

In Gemeinden ohne Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit stellt sich die Frage, ob Jugendhilfe und Jugendarbeit ausserhalb der Schule, im Jugendhaus, in der offenen Jugendarbeit und in der aufsuchenden Jugendarbeit nicht (mehr) genügend wirksam sind. Die Frage geht davon aus, dass die Versorgung mit Dienstleistungen der Jugendarbeit gut ausgebaut ist und sich bewährt hat.<sup>22</sup> Wo offene Jugendarbeit verwirklicht ist, wie dies bereits in vielen Gemeinden der Fall ist, hat die Jugendarbeit ihre Büros verlassen und sucht ihre Klientel dort auf, wo sich diese trifft und ihre ausserschulische und ausserfamiliäre Freizeit verbringt. Die Schule als ein bedeutender Ort der Sozialisation neben Familie und Peergruppe ist aus der Sicht der Jugendarbeit ideal, um ihre Dienste in unmittelbarer Nähe aller Kinder und Jugendlichen anzubieten: ein logischer Schritt, wenn Beratung, Intervention und Prävention nach einem niederschweligen Holprinzip den Beteiligten einer Schule zur freiwilligen Nutzung offen stehen sollen. Das Angebot der Schulsozialarbeit ist niederschwellig, weil sie vor Ort unbürokratisch angesprochen werden kann und sich ihre Vertreter als neutrale, von systemgebundenen Rollen befreite Fach- und Bezugspersonen präsentieren können. Lehrpersonen sind immer auch Rollenträger für die spezifisch schulischen Aufgaben wie Qualifikation und Selektion und deshalb keine neutralen Bezugspersonen.

Wenn die soziale Arbeit in der Schule Fuss fasst, weitet sie ihren Tätigkeits- und Einflussbereich zunehmend aus. Mit der definitiven Einrichtung von Schulsozialarbeit ist sie auf bestem Weg, zum festen Teil des Systems Schule zu werden. Die Befürchtung, das Netz der Sozialarbeit werde immer enger gezogen, wenn sie nun auch noch die Schule erobere, ist aber vorläufig wohl unbegründet. Denn die Sozialarbeit wurde von den Schulen gerufen, zuerst auf Probe und später meistens definitiv. Sozialarbeit kommt in die Schule, um die Lehrpersonen zu unterstützen, dies etwa bei der Integrationsaufgabe bzw. beim Auf- und Ausbau von Sozial- und Selbstkompetenz der Schüler(innen), aber nur am Rande beim Unterricht. Lehren

---

22 Nicht zu vergessen ist, dass es grössere Gemeinden gibt, die noch keine offene Jugendarbeit eingeführt haben und wo deren Einführung auf Widerstand stösst. Erfolgreich war etwa der Widerstand 2004 in der Stadt Bülach, wo ein SVP-Referendum gegen die «Verhätschelung der Jugend» bzw. gegen einen 98'000-Franken-Kredit für Gassenarbeit an der Urne eine Mehrheit fand.

bleibt das Kerngeschäft von Lehrpersonen. Und wo Probleme sozialen und individuellen Ursprungs (explizite Lernprobleme ausgenommen) das Kerngeschäft stören und erschweren, gelten für die Unterstützung von Lehrpersonen die gleichen Grundsätze wie bei der Unterstützung von Schüler(inne)n: Niederschwelligkeit, Freiwilligkeit, sozialarbeiterische Methoden. Erst wenn Schulsozialarbeit über entlastende Beratung, Intervention und Prävention hinaus in der Entwicklung der Organisation (Schulentwicklung) namhaft mitarbeitet, können sich der Einfluss und die Wirkung über die einzelnen, individuen- und systemstützenden Tätigkeiten hinaus ausweiten. Mitwirkung an Schulentwicklung ist aber vorläufig für viele Sozialarbeiter(innen) in der Schweiz ein Nebenbereich der Schulsozialarbeit und nicht eines ihrer Hauptziele (Hartmann 2001).

Aus organisationssoziologischer Sicht vertritt Vogel (2003, 166) die These, dass die «unbestreitbare Expansion von Schulsozialarbeit Ausdruck einer Krise der Schule ist, dass sie jedoch nicht dazu geeignet ist, eine Perspektive zu entwickeln, welche aus dieser Krise herausführen kann». Eine seiner Begründungen lautet: Die Schulsozialarbeit als zusätzlicher Teil der Schule mit neuer Rolle macht die Schulorganisation differenzierter und komplexer. Die Zahl der möglichen Beziehungen unter Beteiligten steigt überproportional, wenn an einer Sitzung neben mindestens zwei beteiligten Rollenträgern nun auch noch die Sozialarbeit vertreten ist und alle mit unterschiedlichen Standpunkten angemessen zur Situationsanalyse und zum Lösungsprozess beitragen sollen.

In der Tat sind Lehrpersonen oft der Ansicht, heute schon beanspruchten die vielen formellen und informellen Sitzungen und Absprachen im Team und mit Fachlehrerinnen, der schulischen Heilpädagogik, externen Spezialdiensten, Behörden und Eltern (zu) viel Zeit, die dem Hauptgeschäft Lehren und Lernen abgehe. Wenn nun noch zusätzliche Termine und Gespräche mit der Schulsozialarbeit zu bewältigen seien, so werde das erträgliche Mass überschritten. Statt noch mehr Zeit und Anstrengungen in die Koordination und Kommunikation zu investieren, erledige man die Probleme besser und schneller selbst. Viele Lehrpersonen ohne Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit zweifeln deshalb am Nutzen des Angebots: Der notwendige Einsatz übersteige den zu erwartenden Nutzen. Im System Schule beschäftigten sich bald zu viele Fachleute mit einem Fall oder einem Angebot. Und wenn die neue Dienstleistung den bisherigen hinzugefügt werde, so wachse der Kooperations- und Kommunikationsaufwand nicht nur linear, sondern exponentiell. Die Hoffnung auf Entlastung wirkt daneben vergleichsweise klein und unbedeutend.

Die Evaluationen aus den mehrjährigen Projekten der Schulsozialarbeit vermitteln ein anderes Bild. Lehrpersonen, die mit der Sozialarbeit im Schulhaus zusammenarbeiten (was längst nicht alle tun), erleben die Zusammenarbeit als entlastend; die erwähnten Befürchtungen scheinen sich nicht zu bestätigen.

Die Unterversorgung der Schule mit Kompetenzen und Kapazitäten für soziales Lernen, für die Lösung sozialer Probleme, für die Beratung und für die Unterstützung individueller Entwicklungsverläufe ist Tatsache. Sie schwächt die Integrationsfunktion der Schule. Wenn mit der Sozialarbeit die Integrations- und die Qualifikationsfunktion der Schule (im Sinne der stärkeren Gewichtung von Sozial- und Selbstkompetenz) gestärkt werden, erhält die Dynamik der widersprüchlichen Funktionen der Schule (Selektion, Qualifikation, Integration) einseitig einen Impuls. Die Stärkung einer einzelnen Funktion kann sich auf die anderen schwächend oder auch stärkend auswirken: stärkend, wenn dank weniger Störungen der fachlichen und didaktischen Kompetenz der Lehrpersonen, die teilweise von der Integrationsaufgabe entlastet werden, die fachliche Qualifikation profitiert; schwächend, wenn die Integrationsfunktion und mit ihr die lebensweltorientierten bzw. entwicklungsbedingten Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler dermassen gestärkt werden, dass diese dominierend werden und daneben die fachliche Qualifikation in der Wahrnehmung der Lernenden an Gewicht und Legitimation verliert. Wie auch immer die Wirkung ausfällt, die Spannung zwischen den widersprüchlichen Funktionen bleibt, und bei neuer Ressourcenverteilung muss ein neuer Umgang mit den Widersprüchen gefunden werden. Wenn all die aufgeführten Argumente und Befürchtungen einbezogen, der Bedarf einer Schule bzw. einer Gemeinde abgeklärt und die Alternativen geprüft werden, kann sich die Schulsozialarbeit als die am meisten Erfolg versprechende Variante zum Ausbau von Kompetenzen und Kapazitäten herausstellen.

### **Wie viel Schulsozialarbeit für welche Schulen?**

Soll die Schulsozialarbeit für alle Schulen und Schulhäuser einer Gemeinde oder eines Kantons eingerichtet werden wie etwa in der Stadt Luzern oder in Basel-Stadt an der Weiterbildungsschule? Oder nur an sozial belasteten Schulstandorten oder nur für Klassen/Schulen der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen? Wie viel Sozialarbeit soll dem Kindergarten und der Primarschule zugesprochen werden? Welches sind die Kriterien für die angemessene Zuteilung von Stellenprozenten?

In der Schule auftretende Probleme sind nicht auf eine Stufe beschränkt, sondern treten in veränderter Form auf allen Stufen und auch bei jüngeren Kindern auf. Auch Primarschule und Kindergarten müssen hier einbezogen werden, selbst wenn von ihnen und ihren Lehrerinnen und Lehrern vermutet wird, dass sie die soziale Erziehung nicht a priori dem kognitiven Lernen unterordnen. Die sozialpädagogische Kompetenz der Lehrpersonen der Primarschule basiert nicht auf einer spezifischen Ausbildung, sondern eher auf persönlicher Neigung und Erfahrungswissen. Die heutigen Probleme, nicht nur in Schulen mit besonderen sozialen Belastungen, zeigen die Grenzen der sozialpädagogischen Kapazitäten von Lehrperso-

nen auf und verlangen nach spezifischen Kompetenzen und Handlungsansätzen der Sozialpädagogik bzw. der Sozialarbeit. Soziale und individuelle Präventionsarbeit gehören nicht zu den zentralen Aufgaben einer Lehrperson (Fatke & Valtin 1997, 10). Die heutigen Probleme an Schulen und in Klassen verlangen aber eine Erweiterung dieser Kapazitäten, damit die Institution Schule ihre Integrationsaufgabe erfüllen kann.

Eine flächendeckende Einführung der Schulsozialarbeit (jede Schule und jedes Schulhaus erhält Sozialarbeit) wird selten erwogen. Einerseits käme es zum Zwangskonsum mit den bekannten Nachteilen und andererseits muss aufgrund unterschiedlicher Belastungen der Schulen auch an andere Wege der Ressourcenerweiterung gedacht werden. Schliesslich spricht die Finanzlage der öffentlichen Hand meistens gegen eine 100%-Versorgung mit Schulsozialarbeit. Eine Ausnahme erwähnen Wyss und Limacher (2002, 98f.): die Stadt Luzern, wo die Einführung flächendeckend für alle Primarschulen vorgesehen ist. Im Mai 2004 hat das Stadtparlament von Luzern beschlossen, die Schulsozialarbeit an allen Schulen der obligatorischen Schulzeit einzuführen. Die Stellendotation pro Standortschulhaus wird nach einem Verteilschlüssel vergeben. «Die Stellendotation stützt sich auf die Klassenanzahl und die Bedarfs einschätzungen in den Schulhäusern. Aufgrund der Erfahrungen auf der Sekundarstufe I wurde ein Bedarf von durchschnittlich 2,6 Stellenprozenten pro Klasse definiert, sodass im Durchschnitt pro Oberstufenzentrum ein Pensum von 40 Stellenprozenten resultiert. Auf der Kindergarten- und Primarschulstufe wurde der Bedarf bei 1,8 Stellenprozenten pro Klasse festgelegt» (Stadt Luzern 2004, 23). Für die 12 Standortschulhäuser der Stadt Luzern wird für die Pilotphase mit 509 Stellenprozent gerechnet. An 8 der 12 Standorte ist ein weiteres Schulhaus angegliedert, mit dem die Standortschulen die Schulsozialarbeit zu teilen haben.

Wie viel Stellenprozente angemessen sind, wird unterschiedlich festgesetzt. In der Stadt Zürich sind es 50 Stellenprozente pro 15 Klassen in besonders belasteten Schulhäusern (ca. 3,3% pro Klasse). In den Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit des Berufsverbandes Soziale Arbeit wird vorgeschlagen, dass «die Jahresarbeitszeit einer 80%-Anstellung bei 300 Kindern und Jugendlichen entspricht» (SBS 2004, 4). Bei einer Klassengrösse von 20 Schüler(inne)n resultieren aufgrund der SBS-Empfehlung ca. 5,3% pro Klasse, was für das volle Angebot ausreichen sollte. Die Empfehlungen des Verbandes für ein volles Angebot entsprechen dem Dreifachen der geplanten Stellendotation für Luzerner Primarschulen und dem Doppelten der Dotation für Luzerner Sekundarschulen.

Im Kanton Zürich sucht der Sozialindex der Bildungsdirektion die sozialen und kulturellen Gegebenheiten einer Gemeinde abzubilden. Er stützt sich auf vier Merkmale, die ähnlich stark gewichtet werden: Arbeitslosenquote, Ausländerquo-

te, Quote der Einfamilienhäuser, Quote der Personen, die seit mindestens fünf Jahren an der gleichen Adresse wohnen. Nach dem für eine Gemeinde ermittelten Index werden die Lehrerstellen bewilligt; die Zuteilung von Schulsozialarbeit ist nach einem vergleichbaren Schlüssel denkbar.

---

## **Kann die Kooperation gelingen und Wirkung zeigen?**

### **Wirkung der Kooperation bei den Lehrpersonen**

Entlastet Schulsozialarbeit die Lehrpersonen so, dass diese ungestörter Unterricht erteilen können? Worin besteht die Entlastung: Unterstützung bei der Problembewältigung oder Abschieben von Problemfällen? Ist die Schulsozialarbeit auch eine Belastung für die Schule und die Lehrpersonen? Lassen sich beispielsweise der «Mehraufwand» für Kommunikation, Planung und Sitzungen mit der Schulsozialarbeit und die Entlastung der Lehrpersonen gegeneinander aufrechnen? Wenn vor wenigen Jahren noch keine anderen Fachleute als Lehrpersonen in Schulen tätig waren, so stellt sich heute die Frage, wie viele Spezialdienste eine Schule verträgt, wenn die optimale Wirksamkeit der Schule für alle Kinder das Hauptziel bleiben soll.

Entlastungen sind wahrscheinlich, wenn gewisse Bedingungen gegeben sind. So müssen sich alle von Problemen und Störungen Betroffenen als Teile eines Systems an der Bewältigung beteiligen wollen. Lehrperson und Schüler(in), wenn sie in ihrem Beziehungsproblem Beratung suchen. Lehrperson(en) und Schüler(innen) einer Klasse, wenn eine Klassenintervention zur Verbesserung des Klassenklimas beitragen soll. Schulleitung, Lehrpersonen und Schüler(innen) einer ganzen Schule, wenn vereinbarte Konventionen und Regeln ein besseres Schulklima herbeiführen sollen. Auch bei individuellen Problemen im Prozess des Heranwachsens ist eine Entlastung meist nur unter Mitwirkung des sozialen Umfeldes zu erreichen.

In den evaluierten Pilotprojekten geben Lehrpersonen an, sie erführen eine «echte» Entlastung. Was das genau bedeutet und wie sie zustande kommt, ist noch ungeklärt.

Entlastung können Lehrpersonen erleben, wenn das Unterstützungsangebot einer Fachperson angenommen und eine partnerschaftliche Kooperation aufgebaut wird. Reine Kriseninterventionen durch die Schulsozialarbeit vermögen einen aktuellen Fall zu entschärfen, doch bleibt die Wirkung der Schulsozialarbeit hinter ihren Möglichkeiten zurück, denn jede Intervention einer Fachperson ist zunächst Symptombearbeitung und muss in den Aufbau von problemvermeidenden Kom-

petenzen der Beteiligten münden, wenn eine nachhaltige Wirkung erzielt werden soll.

Die Integration jeder neuen Ressource in eine bestehende Organisation bringt Chancen und Gefahren. Als Belastung wird von Lehrpersonen der Mehraufwand an Organisation und Kommunikation empfunden. Kommt hinzu, dass mit einer neuen Fachperson eine neue Fachwelt und Fachsprache ins System Einzelschule einziehen, welche akzeptiert und verstanden werden müssen. Solche Belastungsbefürchtungen sind erst dann zu zerstreuen, wenn die Wirkung der Arbeit der Schulsozialarbeit positiv erfahren wird.

Die zunehmende Komplexität der Zusammenarbeit von Fachpersonen, die durch die Integration verschiedener Dienste entsteht, wird in Konzepten noch kaum thematisiert. In teilautonomen geführten Schulen ist das Fallmanagement normalerweise die Aufgabe der Schulleitung. Für individuelle und soziale Probleme ausserhalb des Lernbereichs könnte aber durchaus die Schulsozialarbeit das Fallmanagement (nicht zu verwechseln mit Fallverantwortung) übernehmen. So könnte die Schulleitung entlastet werden.

### **Kann die Kooperation unter ungleichen Partnern gelingen?**

Alle Evaluationen von Projekten in der Schweiz zeigen, dass die Kooperation nach zwei bis drei Jahren zustande kommt. Die Ungleichheit der Kooperationspartner ist zwar offensichtlich, hat aber eher zu Arbeitsteilung und Lösungen geführt als zu Divergenz und Konkurrenz.

Die meisten Evaluationen von Pilotphasen heben auch die Wichtigkeit einer planvollen und konzeptionell gestützten Einführung der Schulsozialarbeit hervor. Dazu gehören unter anderem gegenseitiges Kennenlernen, Klärung von Erwartungen und Wünschen, klare Arbeitsteilung, gegenseitiger Respekt und vor allem schnelle und gemeinsame Erfolgserlebnisse.

Beide Berufsgruppen können in ihren jeweiligen Ausbildungen auf die spätere Kooperation vorbereitet werden. An den Fachhochschulen für soziale Arbeit werden bewusst erst in der Nachdiplomphase bzw. in der Weiterbildung Studien und Kurse angeboten, die spezifische Kompetenzen für die sozialarbeiterische Tätigkeit in Schulen aufbauen bzw. erweitern. An den pädagogischen Hochschulen findet sich im Ausbildungskonzept immer ein Lernbereich und verschiedene Module, die das schulische Umfeld und andere Berufsgruppen zum Thema machen. So wird an der PH Zürich das Modul 520 «Soziale Arbeit» im Fach «Bildung und Erziehung» angeboten und auf den Standard 10 «Schule im Spannungsfeld von Kultur, Gesell-

schaft, Demokratie, Ökonomie und Ökologie» bezogen. Damit wird eine Einführung in die Sozialpädagogik und Sozialarbeit angeboten. Zu den Inhalten gehören die Methoden der Sozialpädagogik und Sozialarbeit und die «Modelle und Konzepte von Schulsozialarbeit sowie damit verbundene Implikationen auf die Rollen, Aufgaben, Kompetenzen und Pflichten der beteiligten Akteure» (PHZH 2004, 26). Das Modul sieht vor, dass die Studierenden je zwei unterschiedliche Praxisfelder besuchen, zu denen auch familien- und schulergänzende Betreuungseinrichtungen gehören, sich intensiver damit auseinandersetzen und die Erkenntnisse in einer Veranstaltung vorstellen.

Gegenseitiges Kennen ist die Voraussetzung, die den Einstieg in eine Zusammenarbeit von Schule, Sozialpädagogik und sozialer Arbeit in Form von Schulsozialarbeit und familienergänzender Betreuung vorbereitet. Als Beispiel sei der Nachdiplomkurs «Mediation» erwähnt, der von der Hochschule für Soziale Arbeit und der Pädagogischen Hochschule Zürich gemeinsam angeboten wird.

---

### Wie sieht ein bedarfsgerechtes Leistungsprofil der Schulsozialarbeit aus?

Welche Leistungsschwerpunkte bzw. Leistungsprofile der Schulsozialarbeit sind aus Sicht der Kooperation, des Bedarf an Leistungen und aus systematischen Gründen wünschenswert und realistisch?

Die zu den weit über 100 Projekten der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz verfügbaren Daten eignen sich kaum für einen systematischen Vergleich. Sie stammen aus Evaluationen von Einzelprojekten und der bisher einzigen systematischen Bestandesaufnahme von 53 Projekten im Kanton Zürich (Müller 2004). Ein Befund ist allerdings eindeutig: Fall- und problembezogene Leistungen wie schulinterne Beratungen von Schüler(inne)n, Lehrpersonen und Eltern oder schulspezifische Jugendhilfe wie Triage, Vernetzung, schulspezifische Prävention, Konfliktarbeit und Familienhilfe herrschen in den evaluierten Projekten vor. System- und strukturbezogene Leistungen, wie Mitarbeit in der Schulentwicklung, in der Schulleitung, bei Schulanlässen und im Unterricht sowie ausserschulische Kontakte und Angebote, sind selten (Müller 2004, 26ff.).

Für die Schulen ist diese Verteilung sicher erwünscht, denn die Bearbeitung von aktuellen und drängenden Problemen ist aus ihrer Sicht prioritär und setzt bei den beteiligten Personen an, die zu beraten und in einen Problemlöseprozess einzubinden sind. Der Einsatz der Schulsozialarbeit erfüllt so realistische Erwartungen. Er bringt kompetente Unterstützung und wirkliche Entlastung, wie der Befragung

von Lehrpersonen zu entnehmen ist. Die hohe Akzeptanz gegenüber der Schulsozialarbeit ist weitgehend auf erfolgreiche Beratungstätigkeit und Fallbearbeitung zurückzuführen.

Die Kooperation gelingt, weil kurzfristige Erfolge beflügeln, keine namhaften Konflikte auftreten und die Schulsozialarbeit dort wirkt, wo der Problemdruck am stärksten ist. Die geringe Mitarbeit auf der Struktur- und Systemebene entspricht aus der Sicht der Schulen vermutlich dem erwünschten, weil erträglichen Mass an Einmischung in den Prozess der Schulentwicklung.

Die Schulsozialarbeit scheint die ärgsten Nöte der Schule zu lindern und ihre Funktionsfähigkeit zu erhöhen. Das gilt zumindest für die Pilotphasen. Hingegen werden sich Schulen im Prozess der Schulentwicklung und insbesondere Schulen, die die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen einbeziehen und sich öffnen wollen und dies im Leitbild bzw. im Schulprogramm verankert haben, von der Schulsozialarbeit später auch mehr und anderes wünschen. Diesen Schulen ist natürlich bewusst, dass sie bereit sein müssen, ihre tradierten Ziele, Strukturen und Abläufe zur Diskussion zu stellen. Aus systematischen Gründen kann die Schulsozialarbeit ihren Schwerpunkt nur in Richtung Struktur- und Systemebene verschieben, wenn eine Schule Schulentwicklung als tiefgreifenden Eingriff und Prozess versteht und akzeptiert.

Gegen eine stärkere Ausrichtung auf die Mitarbeit der Schulsozialarbeit in der Schulentwicklung sprechen zurzeit auch ihre Kapazitäten. Da nicht damit gerechnet werden kann, dass der Bedarf an fall- und problembezogenen Leistungen geringer wird, ist eine Ausweitung der Leistungen nicht ohne zusätzliche Ressourcen zu erfüllen, was angesichts der Tatsache, dass die Rahmenempfehlungen des Berufsverbandes für Sozialarbeit (die eine Jahresarbeitszeit vorschlagen, die «einer 80%-Anstellung bei 300 Kindern und Jugendlichen entspricht» [SBS 2004, 4]) nur in Ausnahmefällen erfüllt sind, doch eher utopisch anmutet. Auch die Empfehlungen des Amtes für Jugend und Berufsberatung des Kantons Zürich halten als «organisatorische Anforderungen» fest: «Das Anstellungspensum sollte jedoch 50% nicht unterschreiten» (AJB 2001, 3). Diese Empfehlung ist zwar in den Projekten im Kanton Zürich zum grossen Teil umgesetzt, doch fehlt die Schülerzahl als Richt- und Vergleichsgrösse.

Der Spielraum für neue Aufgaben und für Verschiebungen von Leistungsschwerpunkten ist also eng. Kapazitätserweiterungen aufgrund von Evaluationen von Pilotphasen gab es in grösserem Ausmass an der WBS in Basel-Stadt und in den Städten Zürich und Bern. Aus finanziellen Gründen werden aber anderswo auch Erweiterungen oder neue Projekte zurückgestellt, so etwa die Schulsozialarbeit an der Orientierungsschule in Basel-Stadt und die kantonsweite Einführung an den Sekundarschulen im Kanton Basel-Landschaft.

## Produziert die Schulsozialarbeit ihre eigene Nachfrage?

Die Argumentation, ein neues Angebot schaffe automatisch seine Nachfrage, ist für das vielfältige Therapieangebot untersucht worden; für die Schulsozialarbeit hingegen fehlt eine entsprechende Studie. Zu untersuchen wäre, ob die Institutionalisierung von Sozialarbeit in der Schule zur Produktion und Zunahme sozialer Probleme und entsprechender Beratungen und Interventionen führt.

Die Projekte zur Einführung der Schulsozialarbeit verliefen nach einem recht einheitlichen Muster. Die sozialen und individuellen Probleme in den Schulen haben nachweislich zugenommen und somit die Störungen des Schulbetriebs. Schulsozialarbeit ist eine organisatorische Antwort neben anderen, die Ressourcen einer Schule dauerhaft zu erweitern; sie ist eine mögliche Lösung für anerkannte Probleme.

Ob die Institutionalisierung der Schulsozialarbeit soziale Problemlagen nicht nur bearbeitet, sondern auch produziert, ist eine Frage, die lediglich den Aspekt fokussiert, dass die Schulsozialarbeit interventionistisch im Sinne der fall- und problembezogenen Beratung arbeitet. Hingegen blendet sie die präventive Arbeit im Sinne des Auf- und Ausbaus von Schulkultur, sozialer Kompetenz bzw. Gesundheitsförderung aus. Selbst wenn die fall- und problembezogene Beratung in der Schweiz vorherrscht, wie dies für die Projekte im Kanton Zürich nachgewiesen wurde (Müller 2004) und in anderen Evaluationen zu Einzelprojekten ebenfalls nachzulesen ist (vgl. Kapitel 4), ist dies noch keine Antwort: Es handelt sich um Projekte von erst kurzer Dauer, und die Konzepte der Schulsozialarbeit, die Prävention als zweite Hauptausrichtung der Tätigkeit bezeichnen, konnten noch nicht umgesetzt werden.

Im Schulbereich ist der Effekt «Nachfrage produzierendes Angebot» bisher für die Nutzung von Stütz- und Fördermassnahmen bzw. für die Einweisung in Einschulungs- und Kleinklassen nachgewiesen worden. Eine Untersuchung im Kanton Zürich kommt zur Feststellung, dass «die höhere Inanspruchnahme von Leistungen wie Stütz- und Fördermassnahmen bei einem grösseren Angebot nicht deshalb zustande kommt, weil es sich dabei auch um besonders belastete Gemeinden handeln würde. Die verschiedenen Berechnungen stützen vielmehr den Schluss, dass es sich um eine nachfragebildende Wirkung des Angebotes handeln dürfte» (Bühler-Niederberger 1988, 9). Weiter wurde festgestellt, dass ein grosszügigeres Angebot an ambulanten Stütz- und Fördermassnahmen die Einweisung in Sonderklassen nicht reduziert. Die Häufigkeit von Zuweisungen wird aber nicht nur dem Angebot zugeschrieben, sondern auch den Instanzen, die einen Anstoss zur Behandlung geben, sowie den Verfahren, die über Abklärungen zu Bewilligungen führen. Der Einfluss der Therapeuten bzw. der Schulpflegen und auch der Schul-

psychologen wird als massgebender Faktor für den Index der Stütz- und Fördermassnahmen einer Gemeinde identifiziert. Die Häufigkeit von Anstössen und Beilligungen steigt mit dem Einfluss der Therapeutinnen auf die Verfahren. Dies wiederum hängt mit der zunehmenden Anerkennung immer neuer Therapierichtungen zusammen.

Auch die Evaluation der Situation der Einschulungs- und Kleinklassen im Kanton Aargau (Sieber 2002) stellt ähnliche Effekte fest. Die Evaluation kommt zum Schluss, dass 2002 sehr unterschiedliche Praktiken bei der Zuweisung in Einschulungs- und Kleinklassen vorherrschten, dass diese unterschiedlichen Praktiken zu mehr oder weniger Zuweisungen führen und sie überproportional fremdsprachige Kinder betreffen.

Die Ergebnisse aus den Untersuchungen zu den Angeboten schulischer Sondermassnahmen auf das Angebot der Schulsozialarbeit zu übertragen scheint wenig plausibel, was mit zwei Überlegungen gezeigt werden soll.

Bei Zuweisungen zu schulischen Sondermassnahmen stehen Schüler(innen) als Einzelfälle im Zentrum. Individuelle Defizite sind für Lehrpersonen Auslöser für entsprechende Verfahren, die meist zu einer individuellen Lösung im Rahmen der verfügbaren Sondermassnahmen führen. Demgegenüber ist die fall- und problembezogene Arbeit der Schulsozialarbeit nicht auf ein Zuweisungsverfahren angewiesen und nicht auf Individuen begrenzt. Sie umfasst auch die präventive Tätigkeit für Einzelne, Gruppen, Klassen und Schulen.

Die Lehrkräfte und Fachleute für Sondermassnahmen sind existenziell auf Zuweisungen von Schüler(inne)n angewiesen, denn ohne eine bestimmte Zahl von Einzelfällen steht ihre Legitimation in Frage. Die Schulsozialarbeit mit ihrem breiten Angebot ist weit weniger auf Zuweisungen angewiesen, denn Schüler(innen) können von sich aus Kontakt mit der Schulsozialarbeit aufnehmen und ihre Angebote nutzen; ein vorheriges formelles Verfahren ist nicht nötig. Die Zahl der von Lehrpersonen zugewiesenen Fälle ist für die Schulsozialarbeit nicht existenziell, da ihr Tätigkeitsfeld sehr breit ist, wie schon mehrfach gezeigt wurde.

Andererseits wird mit den niederschweligen Angeboten der Schulsozialarbeit beabsichtigt, dass mehr Jugendliche mehr derartige Leistungen in Anspruch nehmen. Wie die Evaluationen belegen, gelingt dies auch. Negative Folgen der Niederschwelligkeit sind nicht auszuschliessen; so kann z. B. der leichtfertige Konsum von Unterstützung steigen, wenn vor jeglicher Eigenleistung der Schüler(innen) die Sozialarbeit in Anspruch genommen wird. Hier gehört es zur Professionalität der Schulsozialarbeit, jeden Fall einer Triage zu unterziehen und gegebenenfalls die Problemlösefähigkeit der Kinder und Jugendlichen selbst zu aktivieren. Ob

dieses professionelle Handeln auch konsequent umgesetzt wird, ist nicht untersucht.

Vergleichbar ist wohl einzig, dass sowohl beim Beizug von Ressourcen der Schulsozialarbeit wie von integrierter schulischer Heilpädagogik die Weiterentwicklung der einschlägigen schulinternen Ressourcen gehemmt werden kann. Beide zusätzlichen Ressourcen vertreten den Anspruch, nicht nur interventionistisch bzw. therapeutisch, sondern auch präventiv und stärkend zu wirken. Wie weit dieser explizite Anspruch von Schulsozialarbeit wie schulischer Heilpädagogik eingelöst wird, ist bisher nicht untersucht worden. Aus den Fall- und Leistungsdokumentationen der Schulsozialarbeit ist bekannt, dass die Interventionen in Form von fall- und problembezogener «schulinterne Beratung» und von «schulspezifischer Jugendhilfe» wöchentlich oder häufiger vorkommen. Präventive system- und strukturbezogene Leistungen im Rahmen der «Schulentwicklung» und der «soziokulturellen Animation» werden bestenfalls monatlich oder seltener nachgefragt und geleistet (Müller 2004, 38). Ob diese Verteilung der Leistungen einem ausgewiesenen Bedarf entspricht und auf Vereinbarungen beruht oder ob Kapazitäts- oder Kompetenzbeschränkungen der Schule oder der Sozialarbeit sie steuern, ist nicht bekannt.

---

## Was leisten Evaluationen von Projekten der Schulsozialarbeit?

Welcher Art sind die Evaluationen in der Deutschschweiz und welchen Stellenwert haben sie? Entsteht gesichertes und auf andere Projekte übertragbares Wissen? Kann Schulsozialarbeit überhaupt misslingen?

Mit wenigen Ausnahmen sind die zugänglichen Evaluationen im Rahmen von Pilotphasen singulärer Projekte der Schulsozialarbeit durchgeführt worden.<sup>23</sup> Es handelt sich in der Regel um externe Evaluationen am Ende der Pilotphase (Bern-Brunnmatt) oder zu zwei Zeitpunkten während dieser Phase (Stadt Zürich, Volketswil). Methodische Zugänge sind Befragungen und Interviews mit Akteuren und Beteiligten sowie Dokumentenanalysen. In den Interviews kommen vorwiegend die direkt betroffenen Akteure wie Schulsozialarbeiter(in), Lehrpersonen, Schulleitung, einzelne Mitglieder der Schulbehörde und die gemischt zusammengesetzten

---

<sup>23</sup> In den Städten Basel und Zürich sind es Projekte mit mehreren Standorten und Stelleninhaber(inne)n, die nach dem gleichen Konzept arbeiten.

Projektträgerschaften mit Vertretungen der Sozialarbeit und der Schule zu Wort. Schülerinnen und Schüler werden meistens nicht direkt in die Befragungen einbezogen, ausser in der Evaluation zum Stadtberner Projekt (Von Matt 2002, 45). Als Dokumente stehen meist die Projektkonzepte, Pflichtenhefte sowie Tätigkeits- und Fallberichte bzw. Fallstatistiken zur Verfügung.

Die Evaluationen haben zwei zentrale Aufgaben zu erfüllen: Es sollen die Wirkungen des Einsatzes der Schulsozialarbeit ermittelt und die Erreichung der Projektziele kontrolliert werden. Das Hauptziel der Evaluationen in der Pilotphase besteht in der Legitimation des Mitteleinsatzes, die durch Wirkungsbelege und Zielerreichung nachgewiesen werden soll. Eine Schwierigkeit dieser Evaluationen besteht darin, dass sie Pilotprojekte zu untersuchen haben, die in mehrfacher Hinsicht Neuland betreten. Die zugrunde liegenden Konzepte beschreiben den formulierten Unterstützungs- und Ressourcenbedarf einer Schule, die Arbeitsfelder, die erwarteten Tätigkeiten, die Methoden, die Unterstellung, die Vernetzung und die Arbeitsbedingungen für die Schulsozialarbeit. Sie enthalten aber selten verbindliche und empirisch überprüfbare Ziele, keine eindeutigen Indikatoren und Standards für die Dokumentation von Fällen und Aktivitäten. Der Evaluation bleibt keine andere Wahl, als die Aktivitäten und Wirkungen der Schulsozialarbeit qualitativ zu erfassen und mit Bezug auf die Zielsetzungen zu interpretieren. Sie hat sich auf die Einschätzung der Zufriedenheit der Beteiligten im Vergleich mit ihren Erwartungen und den konzeptionellen Vorgaben zu stützen.

Das ist aus der Sicht der Projekte und der Beteiligten nicht störend, weil einerseits mit den Pilotprojekten ohne enge Leistungsvorgaben das neue Praxisfeld für die Sozialarbeit wie für die Schule ausgetestet werden konnte und andererseits namhafte Probleme in der Kooperation und im Ergebnis bisher weitgehend ausgeblieben sind und somit die Legitimation nicht gefährdet war.

Die Evaluationen von Pilotprojekten liefern einen eindeutigen und breit abgestützten Befund: Dank der Mitarbeit der Sozialarbeit in den Schulen hat der Problemdruck nachgelassen; die erfahrene Entlastung bei individuellen und sozialen Problemen im Prozess des Erwachsenwerdens führt zu grosser Zufriedenheit über die neue Fachperson und ihren Nutzen im System Schule. Schulsozialarbeit, so zeigen die Evaluationen, kann angesichts des Problemdrucks und der Überforderung in den Schulen nicht misslingen, weil sie in der Regel den Unterstützungsbedarf abzudecken vermag. Aus diesen Gründen wurden bisher alle Projekte nach dem Pilotstadium definitiv eingeführt und die Finanzierung bis auf weiteres sichergestellt.

Neben allen Erfolgsmeldungen bezeichnen diese Evaluationen immer auch Schwachstellen und potenzielle oder latente Problemzonen, die beobachtet und

frühzeitig bearbeitet werden sollten. Als Schwachstellen werden etwa die zum Teil geringen Stellendotationen genannt, die zu Überlastung oder zu einem suboptimalen Einsatz insbesondere in der primären Prävention führen. Als Problemzone wird etwa die noch wenig beachtete Vernetzung, Absprache und Abgrenzung innerhalb der Schulen, z. B. mit den Schulleitungen sowie mit anderen schulnahen Fachstellen wie dem SPD, der Erziehungsberatung und anderen, hervorgehoben.

Quantitatives empirisches, auf andere Projekte übertragbares Wissen entsteht kaum, weil die Ziele, Datenerhebungen und Ergebnisse der Evaluationen stark projektgebunden sind und die Evaluationen kaum vergleichbar sind. Der Erfolg bzw. die Wirksamkeit wird in der Regel qualitativ aus Erfahrungen und Einschätzungen der Akteure und Beteiligten abgeleitet, aber nicht aufgrund harter, über mehrere Jahre gesammelter quantitativer Daten nachgewiesen.

## 7. AUSBLICK: WISSENSBEDARF UND ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN

Die Schulsozialarbeit wird in immer mehr Schulen gerufen und zieht meist erfolgreich ein. In wenigen Jahren fand sie eine Verbreitung, wie sie selten eine Innovation in der Schule findet. Ihr Angebot wird genutzt, entlastet die Lehrpersonen und trifft auf hohe Akzeptanz. Die Pionierphasen sind an vielen Standorten abgeschlossen und Schulsozialarbeit ist definitiv eingeführt worden.

Trotz allseitig hoher Zufriedenheit über die Startphase sind noch viele Fragen offen. Das Erfolgsprojekt kommt nun in die Bewährungsphase, und die Schulsozialarbeit muss sich als dauerhafte Dienstleistung und eigenständige Partnerin in Schulen etablieren. Belege für ihre Wirksamkeit und Wirtschaftlichkeit werden erwartet und Lücken aus der Einstiegsphase sind zu schliessen. Auf die fünf zentralen Fragen (vgl. Kapitel 1 und 6) geben die vorliegenden Studien keine ausreichenden Antworten, so dass umfangreicher Wissens- bzw. Forschungsbedarf besteht.

---

### **Gesichertes und ungesichertes Wissen über die Wirksamkeit von Schulsozialarbeit**

Wie weit ist die Ressource Schulsozialarbeit geeignet und wirksam, mit den Jugendlichen, der Schule und den Lehrpersonen gemeinsam die kleineren und grösseren täglichen Herausforderungen des Lebens in der Schule und der individuellen Entwicklung der Schüler(innen) zu bearbeiten und die Schule für die Umsetzung eines erweiterten (sozial)pädagogischen Auftrages zu stärken?

Was wir wissen, stammt vorwiegend aus Evaluationen der Pilotphasen von lokalen Projekten, teils mit mehreren Standorten. Einzig die vom Nationalfonds finanzierte Bestandesaufnahme für den Kanton Zürich (Müller 2004) sichert als Querschnitterhebung (Mai 2003) ein projektübergreifendes Wissen aus 67 Projekten. Der Bericht zeigt über die Daten der Einzelprojekte hinaus die Versorgungslage in den Bezirken des Kantons, die Tätigkeitsschwerpunkte in den Projekten und einige Details zu den Anstellungsbedingungen. In der Zwischenzeit sind allein in der Stadt Zürich 18 weitere Projekte dazugekommen (Ende 2004 total 26 Projekte), so dass eine Aktualisierung bereits angezeigt wäre.

Was wir über die Praxis der Schulsozialarbeit wissen, ist noch bescheiden. Das Wissen erschöpft sich in den fünf untenstehenden Punkten und kann erst wenig vom Wissensbedarf abdecken, wie er in den in der Einleitung aufgeführten fünf Fragen formuliert ist. Die Fakten eignen sich für eine projektbezogene Erfolgsbilanz. Sie wecken gleichzeitig das Interesse für vertieftes Wissen als Grundlage für die Beurteilung der Wirksamkeit und für die Steuerung der Entwicklung.

Tabelle 21: Gesichertes Wissen und offene Fragen

Gesichertes Wissen	Offene Fragen
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lehrpersonen erfahren Unterstützung und Entlastung durch die Schulsozialarbeit</li> <li>– Zufriedenheit der Lehrpersonen aufgrund der Entlastung und der formellen und informellen Zusammenarbeit</li> <li>– hohe Akzeptanz der Lehrpersonen, in Kollegien und Schulen gegenüber der Schulsozialarbeit</li> <li>– quantitativ gute Nutzung der Angebote der Schulsozialarbeit nach kurzer Startphase</li> <li>– Leistungsschwerpunkt liegt bei der fall- und situationsbezogenen Beratung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Welcher Art ist die Entlastung? Ist sie fall- und situationsbezogen oder auch struktureller Art?</li> <li>– Wenn schon Zufriedenheit gemessen wird, wie steht es um die Zufriedenheit der Schulsozialarbeit selbst, der Träger und anderer Beteiligter? Bleibt die Zufriedenheit stabil, etwa nach der definitiven Einführung?</li> <li>– Ist Akzeptanz ein tauglicher empirischer Wert? Wofür steht Akzeptanz? Bleibt die Akzeptanz stabil, etwa nach der definitiven Einführung?</li> <li>– Wie sehen Art und Qualität der Nutzung aus?</li> <li>– Ist diese Schwerpunktsetzung zufällig, wünschenswert, bedarfsgerecht, effektiv und effizient?</li> </ul>

Kapitel 6 nennt viele weitere Fragen, für die keine faktengestützten Antworten vorliegen und die als Forschungsfragen aufgegriffen werden könnten. Zum Beispiel: Gibt es unerwünschte Nebeneffekte bei der Einführung der Schulsozialarbeit wie eine Entpädagogisierung der Unterrichtsberufe oder eine Zunahme von sozialen und individuellen Problemen durch die niederschwellige Sozialarbeit in Schulen?

Von Interesse wären auch Vergleiche zwischen unterschiedlichen Ressourcenerweiterungen (Schulsozialarbeit, Kontaktlehrpersonen, Mediatoren, Troubleshooter, Peacemaker usw.). Für solche Vergleiche fehlen vorerst adäquate Daten. Ein anderes Problem besteht darin, dass nicht eindeutig nachgewiesen werden kann, ob eine beobachtete Wirkung ursächlich auf eine oder mehrere Aktivitäten einer neuen Ressource zurückzuführen ist. Soziale und individuelle Entwicklungsprozesse sind immer von mehreren Faktoren abhängig, so dass nur mit aufwändigen Faktorenanalysen von Fall zu Fall zu bestimmen wäre, welcher Wirkungsanteil welcher Aktivität zuzuschreiben ist und mit welcher Wahrscheinlichkeit diese Zuschreibung gemacht werden kann.

Auch Vergleiche verschiedener Stellen der Schulsozialarbeit sind schwierig, wenn es um mehr geht als um Arbeitsbedingungen, Kosten und die Betreuer-Betreuten-Quote. Was die Bedarfsgerechtigkeit und die Wirksamkeit eines Einsatzes angeht,

fehlen einheitliche, vergleichbare Daten über die Tätigkeit, Bedarfsformulierungen und unterscheidbaren Leistungsprofile der Schulsozialarbeit.

## Wissensbedarf in Praxis, Wissenschaft und Politik

Praxis, Wissenschaft und Politik verbinden teils gleichgerichtete und teils unterschiedliche Interessen mit der Einführung und Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit und anderen Modellen der Ressourcenerweiterung. Mit Blick auf die Weiterentwicklung von Schulsozialarbeit stellen sich Fragen auf verschiedenen Systemebenen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zeigt die folgende Tabelle Elemente des Forschungsbedarfs auf.

Tabelle 22: Elemente des Forschungsbedarfs

	Praxis	Wissenschaft	Politik
Steuerung Bildungssystem	Generierung von Wissen um günstige Rahmenbedingungen für verschiedene Modelle der Ressourcenerweiterung	Theoretische Fundierung verschiedener Modelle der Ressourcenerweiterung	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Abschätzung von Kosten und Nutzen verschiedener Modelle der Ressourcenerweiterung</li> <li>– Erarbeitung von Kriterien für die Ausrichtung der Schulentwicklung auf ein Modell</li> </ul>
Einzelsschule	Entwicklung von Maßnahmen zur Stärkung der Integrations- und Qualifikationsfunktion im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung	Wissen schaffen zu den Folgen der Stärkung der Integrationsfunktion	Kann die Entlastung bei Lehrpersonen durch Schulsozialarbeit in mehr Förderung und Chancengleichheit umgesetzt werden?
Steuerung Sozialsystem	Entwicklung von Manuals zur Früherkennung und Bearbeitung von Problemen (Prävention) und Fällen (Intervention)	Abschätzung der Folgen einer veränderten Gesamtvorsorge für Kinder und Jugendliche	Abschätzung von Kosten und Nutzen verschiedener klientennaher Einsatzstrategien von Jugendhilfe (Schulsozialarbeit, multifunktionale Sozialzentren in Schulen)
Projekt der Schulsozialarbeit	Analyse der Wirkungen verschiedener Trägerschaftsmodelle, Methoden sowie Rahmen- und Kooperationsbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Theoretische Fundierung der Schulsozialarbeit</li> <li>– Monitoring</li> </ul>	Abschätzung von Kosten und Nutzen verschiedener Modelle von Schulsozialarbeit

Wer soll sich dieser und weiterer offener Fragen annehmen und zumindest eine Auswahl daraus wissenschaftlich abgestützt beantworten? Die Bestandesaufnahme für den Kanton Zürich scheint richtungsweisend. Es sind die Fachhochschulen für soziale Arbeit und für Pädagogik, die sich auf praxisnahe Forschung spezialisieren. Angesichts der vielfältigen Interessen an vertieftem Wissen über den Bestand und die Entwicklung der Schulsozialarbeit und der begrenzten Forschungsmittel an Fachhochschulen sind aber auch universitäre und private Forschungsinstitute aufgerufen, sich mit Forschung an projektübergreifenden Fragestellungen zu beteiligen. Längerfristig lässt sich ein Kompetenzzentrum vorstellen, das sich als Verbund von Instituten oder als Einzelinstitut auf Forschungsfragen spezialisieren könnte, die sich aus der engen Zusammenarbeit von Schule und Sozialarbeit ergeben.

Zurzeit liegen an projektübergreifenden Ergebnissen einzig jene der Forschungsstelle der Hochschule für Soziale Arbeit Zürich vor: eine abgeschlossene Bestandesaufnahme für den Kanton mit den meisten Projekten (67). Aus dieser erstmaligen Bestandesaufnahme soll ein kantonales Monitoring entwickelt werden.<sup>24</sup> Im Monitoring sollen verschiedene Problemzonen aufgegriffen, dokumentiert und interpretiert werden. Als Problemzonen werden vorläufig vier genannt:

- stellenspezifische Rahmenbedingungen und ihre Wirkung,
- die Rolle der Trägerschaftsformen,
- das bedarfsgerechte Leistungsprofil und
- die Steuerung angesichts der rasanten Entwicklung.

Zudem wird die Entwicklung und Implementation eines geeigneten Leistungserfassungsinstruments angeregt, das sowohl dem Monitoring auf kantonaler Ebene als auch der Leistungsdokumentation auf lokaler Ebene dienen soll. Von der Realisierung dieser Forschungs- und Entwicklungsideen kann erwartet werden, dass neues, gesichertes und auf andere Projekte übertragbares Wissen entsteht und davon Impulse für andere Kantone und Regionen ausgehen.

---

24 «Unter einem Monitoring verstehen wir ein empirisch operationalisiertes Datenerfassungskonzept für die periodische Erhebung von definierten Kennziffern, das der Beobachtung einer Entwicklung (hier der Implementationsdynamik der Schulsozialarbeit im Kanton Zürich) dient und praxis- bzw. projektbezogene Grundlagen für zukunftsorientierte Planungs- und Steuerungsaktivitäten liefert» (Müller 2004a, 1).

---

## Entwicklungsperspektiven der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz

Die Zahl der Projekte steigt und dürfte weiter steigen, weil in weiteren Gemeinden der Bedarf für Unterstützung glaubhaft ausgewiesen wird und neue Projekte gestartet werden oder in Gemeinden mit Schulsozialarbeit neue Stufen oder Schulhäuser dazukommen. Damit steigt auch die Versorgungsdichte, und es stellt sich die Frage nach der Sättigungsgrenze. Zu den Faktoren, welche diese Grenze beeinflussen können, zählen die Alternativen zur Schulsozialarbeit und ihre Verbreitung. So etwa die Mediation, welche in den Kantonen der Westschweiz und in Deutschfreiburg weit verbreitet ist und an der Volksschule der Deutschschweiz als Alternative noch wenig diskutiert wird.

Zurzeit muss jede neue Gemeinde für sich entscheiden, welche Versorgungsdichte (wie viele Schulhäuser, welche Schulstufen) sie anstreben will und mit welchen Stellendotationen sie welche Aktivitäten und Leistungen der Schulsozialarbeit anbieten will und finanzieren kann oder ob sie auf eine Alternative setzen will. Dabei kann sie sich nicht auf aussagekräftige empirische Entscheidungsgrundlagen aus Vergleichen zu Wirksamkeit und Effizienz stützen. Sie muss sich an kantonalen und interkantonalen Empfehlungen sowie an Konzepten und Evaluationen von Vorläuferprojekten orientieren.

Auch jede Schule und jedes Projekt muss für sich über die allgemeine Belastung oder die aktuelle Notlage an Schulen hinaus die Bedarfsfrage klären, wobei meist pragmatische, kaum aber theoretisch gestützte professionelle Abklärungsverfahren zur Verfügung stehen.

Die Projekte der Schulsozialarbeit werden bisher hauptsächlich auf der lokalen und auf der regionalen Ebene eingerichtet und gesteuert, denn auf dieser Ebene liegt die Hoheit für Planung, Entscheidung, Umsetzung und Finanzierung. Das Engagement und die Beteiligung der Kantone bei der Erprobung und der definitiven Einführung von Schulsozialarbeit richten sich nach dem Prinzip der Subsidiarität und beschränken sich bisher auf Empfehlungen, Beratung und die gesetzliche Verankerung der Dienstleistung. Selten ist eine Mitfinanzierung oder Steuerung der Entwicklung zu beobachten.<sup>25</sup>

---

25 Die einzige Vollfinanzierung und eindeutige Steuerung der Schulsozialarbeit ist im Bildungsgesetz des Kantons Basel-Landschaft von 2003 festgelegt. Die Schulsozialarbeit wird kantonalisiert und ist an allen Schulstandorten der Sekundarstufe I einzurichten. Die schrittweise Realisierung ist ab 2005 vorgesehen.

Steuerungswissen ist wenig vorhanden. Ein Schub zum Ausbau von Steuerungswissen ist von der Bestandesaufnahme der Zürcher Hochschule für Soziale Arbeit (Müller 2004) und den darauf aufbauenden Entwicklungsarbeiten (Schulsozialarbeitsmonitoring und Leistungserfassungskonzept) zu erwarten.

## **Eine längerfristige Entwicklungsperspektive**

Die Sozialarbeit weitet ihren Wirkungskreis auf die Schule aus. Schulen werden vermehrt als Haus des Lernens und Lebens verstanden, diskutiert und in ersten Schritten realisiert. Über die unterrichtsbezogenen Schulveranstaltungen hinaus werden die Bedeutung von Schulen als Treffpunkte Gleichaltriger und die Möglichkeiten der Schule als Ort der Freizeit und der Gemeindekultur für Jugendliche erkannt.

Das Konzept «Stadtteilschule» (Community Schools) ist eine längerfristige Entwicklungsperspektive für Schulen. Die Schule öffnet sich zur Gemeinde hin und wird ein integrierter Teil der Strukturen der Gemeinde. Das Gemeindeleben findet vermehrt auch in der Schule als Begegnungs- und Veranstaltungsort für unterschiedlichste Vereine und Gruppen statt. Sie wird zum anerkannten, belebten und vielseitig genutzten Zentrum einer Gemeinde, eines Stadtteils. Die Jugendlichen gehören zu den ersten Angesprochenen, da die Schule als Ort des Lernens und Zusammenlebens für sie bereits einen zentralen Stellenwert einnimmt.

Schule ist immer auch Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, neben Familie, Peers, öffentlichem Raum und Medien. Ohne gesetzliche Vorschriften und Auflagen hat es die Schule weitgehend selbst in der Hand, sich von dieser Lebenswelt so weit als möglich zu distanzieren oder sich an ihr zu orientieren und mit den Professionen der Lebenswelt zu kooperieren. Mit der Schulsozialarbeit holt sie sich eine Profession der Lebenswelt in ihre Institution und baut eine Kooperation mit Konsequenzen für die schulinterne Aufgaben- und Rollenteilung auf.

Die Einführung der Schulsozialarbeit ist immer auch, wenn auch selten explizit, ein Bekenntnis zum Einbezug der gesamten Lebensbezüge der Jugendlichen in die Institution Schule. Jedem Bekenntnis gehen in der Regel Erfahrung, Einsicht und Eingeständnis voraus, dass die Schule die Lebenswelt nicht ignorieren, dass sie aber die darin entstehenden Probleme mit den verfügbaren personellen Kapazitäten und Kompetenzen auch nicht bewältigen kann.

Die schulische Organisationsentwicklung ist seit gut zehn Jahren dabei, Einzelschulen als Handlungseinheiten aller Beteiligten einzurichten und mit erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten und Eigenverantwortung auszustatten. Damit ist der Einbezug der Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen nicht mehr nur Sache der

einzelnen Lehrperson in ihrem Unterricht, sondern Aufgabe von Teams in geleiteten, teilautonomen Schulen. Dies ist in vielen Schulleitbildern festgeschrieben, aber noch einzulösen.

Je mehr ein in Leitbildern und Schulprogrammen verfasstes Schulprofil auch einen Bezug zur Lebenswelt schafft, umso eher entstünden Milieus mit stabiler Eigenkultur, mit denen sich potenziell der Verlust von traditionellen Milieus wie der Familie kompensieren lässt, meinen Mack, Raab und Rademacker (2003, 30). Umgekehrt gilt es zu bedenken, dass eine engagierte schulpädagogische Schulentwicklung aus dem System Schule nicht ausbrechen kann und sich auf schulimmanente Aufgaben und bekannte Handlungsansätze beschränkt. Dieser Beschränkung kann mit der Einführung der Schulsozialarbeit begegnet werden. Eine vom System unabhängige Fachperson mit andersartigen Handlungsansätzen kann – so sie in ihrer Andersartigkeit als eigenständige Partnerin akzeptiert und integriert ist – Beschränkungen benennen und Alternativen anbieten.

Für die Deutschschweiz ist die Stadtteilschule bzw. der aktive und geplante Einbezug der Lebenswelt von Schüler(inne)n und des Gemeindelebens noch keine prioritäre Perspektive. Die Leistungen der Sozialarbeit an Schulen sind bisher gefragt und allseits akzeptiert, weil die aktuelle Problem- und Krisenentwicklung an Schulen in der Öffentlichkeit und in der Politik eine gewisse Aufmerksamkeit und Sensibilität erzeugt haben und sich Schulsozialarbeit als erfolgversprechender Lösungsansatz anbietet. Längerfristig muss die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit auf ein gemeinsam erarbeitetes theoretisches Fundament gestellt werden. Die fall- und situationsbezogene Unterstützungstätigkeit, auf welcher der heutige Erfolg der Zusammenarbeit hauptsächlich basiert, muss erweitert werden. Es gilt eine Diskussion zu starten und richtungsweisende Entscheide über einen veränderten Erziehungs- und Bildungsauftrag und angepasste Strukturen für die Institution Schule zu fällen.

Die definitive Einführung der Schulsozialarbeit ist der Zeitpunkt für eine Weichenstellung in der Entwicklung der Kooperation. Bleibt die Schulsozialarbeit willkommene Beratung, Unterstützung und Entlastung bei durch die Schule definiertem Bedarf oder wird sie darüber hinaus zum eigenständigen, profilierten und gleichwertigen Teammitglied für alle Entwicklungsfragen einer Schuleinheit? An dieser Frage entscheidet sich, ob sich die Schulsozialarbeit als eine zugezogene Dienstleistung mit begrenztem Aktionsradius etabliert oder ob sie auch die Schulentwicklung als anerkannte und akzeptierte Innovationskraft mitgestaltet und mitverantwortet. Die künftige Entwicklung wird auch dahingehend zu beobachten sein, wieweit Schulen mit Sozialarbeit Entwicklungsprojekte starten und verfolgen, die eine Ausrichtung auf mehr Lebensorientierung, auf ein besseres Schulklima, kurz auf einen erweiterten Erziehungs- und Bildungsauftrag zeigen.



## ANHANG

### A. Zum Begriff der Prävention in der Sozialarbeit

Die Schulsozialarbeit versteht sich nicht nur als Eingreiftruppe in Konfliktfällen; sie sieht ihre Aufgabe ebenso zentral in der Vorbeugung durch die Schaffung günstiger Bedingungen für die Lebensbewältigung der Jugendlichen. Es lohnt sich, den Begriff Prävention und seine Geschichte zu kennen, um in der Prävention eine Antwort auf die heutigen Bedingungen des Aufwachsens zu sehen.

#### Das klassische Präventionsverständnis: Verhindern von Normverstößen

(Böllert 1996, Herriger 2000)

Was ist unter Prävention zu verstehen? Im allgemeinen Sprachgebrauch hat sich die Definition «vorbeugendes Eingreifen» durchgesetzt. Intervention hingegen bezeichnet den nachträglichen Eingriff, wenn die Störung bereits manifest geworden ist. Intervention meint die Bearbeitung von Normbrüchen; Prävention ist auf die Vermeidung von Normabweichungen und -verstößen ausgerichtet. Der Begriff der Prävention geht auf G. Caplan zurück und wird seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts in drei Ausprägungen verwendet:

Tabelle 23: Der Präventionsbegriff seit den sechziger Jahren

Tertiäre Prävention	Zur tertiärer Prävention werden Massnahmen gezählt, die geeignet sind, die Wiederholungswahrscheinlichkeit von Normverstößen zu verringern. Dazu gehören Massnahmen der Nacherziehung und Resozialisation. Sie werden erst im Anschluss an Normverstöße eingeleitet und sind reaktiver Art, so dass eine Überschneidung mit dem Interventionsbegriff nicht zu übersehen ist: Reaktive Prävention ist weitgehend präventive Intervention.
Sekundäre Prävention	Sekundäre Prävention richtet sich an Personen, die tendenziell gefährdet sind, Normverstöße zu begehen. Dabei wird versucht, diese Personen mit Angeboten wie Beratung, Behandlung und Betreuung vor abweichendem Verhalten zu bewahren.
Primäre Prävention	Beratung, Aufklärung und Anleitung sind Angebote an Personen, die noch keine spezifischen Dispositionen für abweichendes Verhalten zeigen.

Die beschriebene Differenzierung von Prävention hat eine zeitliche und eine personenbezogene Dimension. Prävention kann dem Normverstoss vor- oder nachgelagert sein und richtet in der Regel ihre pädagogisch-therapeutischen Aktivitäten auf Personen. Zusätzlich gibt es aber auch die strukturbezogene Prävention,

die nach Ursachen von Normverstößen fragt: Wodurch werden soziale Abweichungen und Auffälligkeiten verursacht? Wie können die kulturellen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Ressourcen als Voraussetzungen und Rahmenbedingungen verändert werden, um normenkonformes Verhalten zu begünstigen?

Dieser umfassendere Ansatz von Prävention verliert allerdings zunehmend seine Grundlage: Die Normen, auf die sich die Angebote und Massnahmen berufen, haben grossenteils ihre Allgemeingültigkeit eingebüsst. Worauf sollen sich Prävention und Intervention beziehen, wenn die Normen brüchig sind und immer wieder neu bestimmt werden? Lebensentwürfe und Beziehungsmuster sind vielfältiger geworden und können individuell gestaltet werden; sie sind nicht mehr so sehr an Normen und Vorbilder gebunden, und die Zugehörigkeit zu einer Schicht oder einem Milieu ist nicht mehr zwangsläufig eine Einschränkung. Die zunehmende Freiheit, das eigene Leben selbst zu entwerfen und zu gestalten, bedeutet gleichzeitig auch eine Verpflichtung, die anstehenden Entscheidungen eigenverantwortlich zu fällen. Die Jugendlichen haben nicht nur die Aufgabe, eine Identität zu finden, sondern müssen auch ihre gesellschaftliche Integration selber bewerkstelligen. Die grössere Gestaltungsfreiheit ist einerseits ein Gewinn, andererseits werden die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten durch die ungleiche Verteilung von materiellen, intellektuellen und sozialen Ressourcen eingeschränkt. Unterschiedlich ausgeprägt sind auch die Kompetenzen, die notwendig sind, um einen selbstbestimmten Lebensentwurf zu entwickeln und umzusetzen.

### **Das aktuelle Präventionsverständnis: Kompetenzen aufbauen und erweitern**

«Für präventive und interventionistische Massnahmen folgt daraus, dass sie nicht mehr länger auf der Grundlage durchgängig definierbarer Normalitätsentwürfe institutionalisiert werden können. Prävention als Verhinderung von Normabweichung und Intervention und als deren Bearbeitung werden in diesem Kontext tendenziell obsolet» (Böllert 1996, 441). Die Schulsozialarbeit und die Sozialarbeit allgemein treffen auf weitgehend normfreie Situationen, die sie als Bedingungen ihres Handelns annehmen müssen. Prävention und Intervention haben sich neu zu definieren und in den Dienst der Schaffung und Umsetzung individualisierter, selbstverantworteter Lebensentwürfe zu stellen. Prävention kann neu verstanden werden als Schaffung der strukturellen und kontextuellen Möglichkeiten und Voraussetzungen für die Realisierung selbstbestimmter Lebensentwürfe. Intervention dagegen meint die Unterstützung der Jugendlichen bei der Aufgabe, ihren Gestaltungsfreiraum zu erkennen und zu nutzen.

Die Unterteilung in personenbezogene und strukturbezogene Prävention zeigt in den praktischen Beispielen eine Häufung bei den personenbezogenen, während in

der Sozialarbeit wie in der Schulsozialarbeit die strukturbezogenen Beispiele selten sind.

Tabelle 24: Personen- und strukturbezogene Prävention in der Sozialarbeit

Personenbezogene Prävention	Strukturbezogene Prävention
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Gruppenarbeit mit Schüler(inne)n ausserhalb des Unterrichts</li> <li>– Arbeit in und mit Schulklassen</li>   <li>– Bearbeitung von Konflikten mit unterschiedlichen Ursachen</li> <li>– Angebot von Freizeitaktivitäten in und ausserhalb der Schule</li> <li>– Anlaufstelle für Schüler(innen) inkl. Beratung und Betreuung in Notsituationen des Alltags</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Forderung an die Jugendpolitik nach einer lebensweltorientierten Jugendhilfe</li> <li>– Forderung an die Arbeitsmarktpolitik nach Recht auf Arbeit</li>   <li>– Anstoss zu Schulentwicklungsprojekten</li>   <li>– Schulkritik, Schulreform</li> </ul>

Die Liste der Angebote bei personenbezogener Prävention kann ohne Mühe erweitert werden, denn es handelt sich um Kompetenzerweiterung bei Einzelnen und Gruppen von Schüler(inne)n, Lehrpersonen und Eltern. Alle vorbeugenden Massnahmen dieser Art vermitteln Handlungskompetenzen und Krisenbewältigungsstrategien, die «im Horizont des Beziehungsparadigmas verbleiben und den vorbeugenden Problemzugriff nach einem Muster der Individualisierung und Pädagogisierung von komplexen sozialen Problemzusammenhängen strukturieren» (Herriger 2000, 506). Solche Massnahmen sind geeignet, die Stärken der Menschen auszubauen (Empowerment) und damit vom Defizitansatz einer Prävention wegzukommen, die Normverstösse vermeiden will.

Strukturbezogene Prävention hingegen ist schwierig zu erweitern, da mit solchen Angeboten ins Schulsystem eingegriffen wird, was die Schulsozialarbeit in den meisten Fällen tunlichst vermeidet, um die über die personenbezogene Prävention gewonnene Akzeptanz nicht aufs Spiel zu setzen. Die strukturbezogene Prävention müsste ganz gestrichen werden, wenn sie im Sinne von Herriger (2000, 506) aus der Sozialarbeit für die Schulsozialarbeit übernommen würde: Strukturbezogene Massnahmen, «die strukturell festgeschriebene Ungleichheiten und Ungleichverteilung sozialer Lebenschancen zu korrigieren versuchen und die materiellen und immateriellen Ressourcen einer relativ störungsfreien individuellen und familiären Lebensführung herzustellen hoffen», sind politische Massnahmen, die selten thematisiert und noch seltener realisiert werden.

Strukturbezogene Prävention kann auch weniger politisch verstanden werden, nämlich näher bei der Institution Schule und ihrem Gestaltungsraum, wie das folgende Beispiel aus der Gesundheitsförderung und Suchtprävention zeigt.

Tabelle 25: Personen- und strukturbezogene Prävention in der Schule

Grad der Prävention	personenorientiert	strukturorientiert
1. Primäre Prävention: Allgemeine Gesundheitsförderung	Stärkung des Selbstwertgefühls, der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit, Erlebnisfähigkeit und Wahrnehmung, des Umgangs mit Gefühlen	Herstellen und Pflegen der Schulidentität, Gestaltung von Schule und Klasse als Lebensraum und Arbeitsplatz. Öffnung der Schule
2. Sekundäre Prävention: – Prävention von Suchtverhalten	Erhöhung der eigenen Handlungskompetenz, z. B. im Umgang mit Gruppendruck, in der Entwicklung von Ritualen zur Konfliktbearbeitung, Auseinandersetzung mit Medien und Werbung, Förderung der Genusskultur	Abbau suchtbegünstigender Strukturen, Verbesserung des Schul- und Klassenklimas, Beratung für Schüler(innen), Lehrpersonen und Eltern. Erarbeitung eines Kriseninterventionskonzepts
– Prävention des Suchtmittelmissbrauchs	Information zu Wirkung, Geschichte und Kultur legaler und illegaler Suchtmittel. Wirtschaftliche Bedeutung inkl. Rehabilitation, organisierte Kriminalität	Klare Regeln zum Suchtmittelkonsum auf dem Schulgelände, Förderung gesunder Alternativen, Information über Gesetze zu Suchtmittel und Jugendschutz

(Mitterbauer, in Weissensteiner 2002, 180)

Dieses engere Verständnis von struktureller primärer und sekundärer Prävention (vgl. dritte Spalte der Tabelle) ist auch in Projekten der Schulsozialarbeit zu finden, sofern diese den Präventionsbegriff überhaupt differenziert ausführen.

## B. Die schulische Heilpädagogik<sup>26</sup>: bereits Teil des Systems Schule

Schulsozialarbeiter(innen) sind nicht die ersten Fachleute, die in der Schule einziehen und dort dauerhaft neben den Lehrpersonen ihre professionelle Tätigkeit aufnehmen. Ihnen gingen mit einigen Jahren Vorsprung die Fachleute der Heilpäda-

26 Das Konzept «schulische Heilpädagogik» und die damit verbundenen Konzepte der Unterstützung von Kindern in Regelklassen trägt von Kanton zu Kanton andere Namen: ISF (integrierte schulische Förderung), IHP (integrierte Heilpädagogik) oder SZU (schulischer Zusatzunterricht), um einige Beispiele aufzuführen. «Schulische Heilpädagogik» wird hier für alle unterschiedlichen Konzepte und Formen verwendet.

gogik voraus. Die Reintegration von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen in die Regelklassen oder der Verbleib solcher Kinder in Regelklassen ist unterdessen in den meisten Kantonen eine Alternative zur Ausgliederung in spezialisierte Sonderschulen oder Kleinklassen (Sonderklassen). Im Unterschied zu den punktuell anwesenden, ambulant arbeitenden und ins System Schule selten voll integrierten, einzelne Kinder betreuenden Therapeut(inn)en aller Richtungen sind die Fachleute der schulischen Heilpädagogik (SHP) häufiger in der Schule anwesend und haben einen umfassenderen Auftrag. Dieser umfasst, je nach Konzept, die Triage, Diagnose, Beratung, Planung und Evaluation im Zusammenhang mit Unterstützungsmassnahmen und gegebenenfalls diese Unterstützung selbst, die mit Einzelnen oder Gruppen von Kindern im Klassenzimmer oder in Spezialräumen im Schulhaus durchgeführt wird.

Aus Sicht der Schule waren die Heilpädagog(inn)en die ersten Profis, die neben den Lehrpersonen mit Verantwortung für Klassen und Unterricht im Schulhaus Einzug hielten. Meist handelte es sich um ausgebildete Lehrpersonen mit zertifizierter heilpädagogischer Weiterbildung, also um Kolleginnen oder Kollegen mit Spezialwissen und besonderen Aufgaben. Sie nehmen sich der Kinder mit speziellen Bedürfnissen zeitweise an und unterstützen Lehrpersonen einer Klasse bei der Aufgabe, die gestiegene Heterogenität in ihrer Klasse zu bewältigen. Sie können ihren Auftrag nur erfüllen, wenn sie mit den Lehrpersonen und dem Umfeld der Kinder zusammenarbeiten. Damit werden Lehrpersonen einerseits entlastet und müssen andererseits in der Zusammenarbeit die volle Zuständigkeit für alle und alles teilen lernen.

### **Vier Problemebenen in der Zusammenarbeit**

Diese berufliche Zusammenarbeit mit Teilung von Verantwortung und Einschränkung des Handlungsspielraumes stellte für Lehrpersonen ein Novum dar. Diese waren sich gewohnt, für alle und alles verantwortlich zu sein, im Alleingang Probleme zu lösen und mit besonderen Bedürfnissen umzugehen. Deshalb interessieren in diesem Zusammenhang die Erfahrungen in der Zusammenarbeit, die von den integriert arbeitenden Fachleuten und Lehrpersonen gemacht wurden.

Nur wenige solche Erfahrungen sind allerdings dokumentiert oder wissenschaftlich ausgewertet. Im IntSep-Forschungsprogramm des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg werden seit 1986 Fragen rund um die Integration und Separation im Zusammenhang mit heilpädagogischer Betreuung untersucht. Nach breit angelegten Analysen zur Wirkung dieser zwei Formen des Umgangs mit den Problemen rund um Lernschwierigkeiten und Behinderungen in den ersten drei Jahren des Programms wurde das Gewicht vermehrt auf die «Bedürfnisse der Praxis

und Forschung mit beratender Funktion gelegt» (Haeberlin, Jenny-Fuchs & Moser-Opitz 1992, 5). Konkret stand unter anderem die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Fachleuten der schulischen Heilpädagogik als Schlüsselfrage für das Gelingen integrativer Beschulung im Zentrum. Auf der Grundlage von acht ausführlichen protokollierten Gesprächen wurde inhaltsanalytisch interpretierend herausgearbeitet, wie die Zusammenarbeit im pädagogischen Alltag verläuft und welche Probleme sich dabei zeigen (ebd., 6). Die Probleme werden vier Ebenen zugeordnet.

### **1. Praxisprobleme auf der Persönlichkeitsebene**

Berufliche Fähigkeiten, aber auch Schwächen können vermehrt sichtbar werden. Auch persönliche Werte und Einstellungen müssen preisgegeben werden. Von Beharren auf Bewährtem und Gewohntem wird berichtet, das mit ein Grund für den schwierigen Umgang mit Kritik ist. Integration wird auch als konträr zu einem Denken erlebt, das von einem selektiven Schulsystem geprägt ist. Die Zusammenarbeit hängt zu einem grossen Teil von den Charakterzügen und dem Temperament der Beteiligten ab.

### **2. Praxisprobleme auf der Sachebene**

Unterschiedliche pädagogische Grundauffassungen, Werte und Normen treffen im Klassenzimmer zusammen. Unterschiedliche Erziehungsstile und -massnahmen lassen die schulische Heilpädagogik als realitätsfern erscheinen. Erfolgreicher Unterricht trotz Heterogenität verlangt von den Lehrpersonen der Regelklassen einen differenzierenden Unterricht. Belastend kann auch der durch die Zusatzausbildung erworbene Wissensvorsprung sein.

### **3. Praxisprobleme auf der Beziehungsebene**

Vertrauen muss erst aufgebaut werden. Unsicherheit bei der Einschätzung der eigenen Leistung sowie die Teilung von Befriedigung und Belohnung sind bewältigbare Probleme.

### **4. Praxisprobleme auf der Organisationsebene**

Zusammenarbeit geht auf Kosten der frei verfügbaren Zeit. Lehrpersonen sind mit der Schwierigkeit konfrontiert, sich von der Alleinverantwortung zu trennen. Die schulische Heilpädagogik übernimmt auch die sonderpädagogische Beratung, die abgesprochen werden muss, wenn die Veränderung nicht als Verlust erlebt werden soll (ebd., 92f.).

Erfolgreiche Zusammenarbeit in Integrationsklassen wird als ein bewusster Prozess verstanden, der sich immer irgendwo zwischen den Polen Konflikt, Abgrenzung, Differenz einerseits und Kooperation und Gemeinsamkeit andererseits bewegt. «Dabei ergibt sich ein Spannungsfeld unterschiedlicher, gegebenenfalls sogar ge-

gensätzlicher oder widersprüchlicher konzeptioneller bzw. institutioneller Sichtweisen verschiedener Berufs- und Aufgabenverständnisse und/oder personenabhängiger Standpunkte. In diesem komplexen Spannungsfeld muss es zu Einigungen kommen, und zwar idealerweise nicht durch die Vereinnahmung des einen Standpunktes durch den anderen, sondern durch eine beiderseitige Annäherung. Ziel und Folge so verstandener Zusammenarbeit ist die Erweiterung des Handlungsspielraumes in Kindergarten und Schule und damit die Erweiterung der (heil- bzw. sonder-)pädagogischen Möglichkeiten» (ebd., 31).

Jedenfalls sind die Hauptaufgaben der schulischen Heilpädagogik wie Fördern, Beraten und Zusammenarbeiten nicht autonom zu gestalten und auszuführen, sondern haben zwingende Bezugspunkte in der Regelklasse, in der Schule und darüber hinaus bei den Eltern sowie Expertinnen und Experten. Karrer (1997) zählt die Aufgaben der schulischen Heilpädagogik auf, bezeichnet die entsprechende Berufsrolle und stellt diese den Berufsrollen externer Spezialisten gegenüber:

Tabelle 26: Aufgaben und Rollen der schulischen Heilpädagogik (SHP) und verwandter Berufe

Aufgaben der SHP	Rollen der SHP	verwandte Berufe
schulische Förderung von Kindern ausserhalb der Klasse	Stützlehrer(in), Förderlehrer(in)	Legasthenie-/Dyskalkulithera- peut(in), Nachhilflehrer(in)
allgemeine oder spezielle Entwicklungsförderung ausserhalb der Klasse	Therapeut(in)	Logopäde, Logopädin, Psychomotoriktherapeut(in), Psychologe, Kinesiologin, Ergotherapeutin
Förderung von Kindern in Kleingruppen und in der Stammklasse	Hilfslehrer(in)	Klassenlehrer(in), Praktikant(in), Schulassistent(in)
Förderdiagnostik	Diagnostiker(in)	Schulpsychologe
Unterrichtsbeobachtung	Beobachter(in), Kritiker(in)	Schulinspektor(in), Schulpfleger(in)
Beratung von Lehrpersonen, Lehrerfortbildung	Berater(in), Referent(in), Kursleiter(in)	Schulpsychologin, Therapeutin, Supervisor(in), Erwachsenen- bildner(in)
Zusammenarbeit mit Klassenlehrer(in)	Kollege, Kollegin	Lehrer, Therapeutin
Beratung und Zusammenarbeit mit Eltern	Pädagoge, Pädagogin	Lehrer(in), Therapeut(in), Schulpsychologin

(Vgl. Karrer 1997, 11)

Es gehört zu den zentralen Bedingungen für eine erfolgreiche Arbeit der schulischen Heilpädagogik, sich gegen die Inflation von Ansprüchen zu wehren, entweder inhaltlich auf begrenzte Aufgaben oder strukturell auf einzelne Stufen oder

Schulen. Dies umso mehr, als nicht davon ausgegangen werden kann, dass der Richtwert für Pensenberechnungen<sup>27</sup> immer eingehalten wird.

In der täglichen Förderung, Beratung und Zusammenarbeit im Schulhaus bieten sich nach Karrer vier Varianten, die Rolle der schulischen Heilpädagogik auszufüllen. In der Praxis überschneiden sie sich allerdings. Situationen und Personen verlangen unterschiedliche Arten der Anpassung.

Tabelle 27: Vier Varianten, die Rolle der schulischen Heilpädagogik auszufüllen

<p><b>Hilfslehrer(in)</b> Die Aufträge sind bescheiden und werden möglichst ergänzend zu den Möglichkeiten der Klassenlehrperson ausgeführt. Dabei wird primär das Wohl der zu fördernden Kinder verfolgt. Er/sie arbeitet sorgfältig, gewissenhaft und zurückhaltend und nimmt für sich wenig Macht und Freiraum in Anspruch.</p>	<p><b>Experte/Expertin</b> Er/sie überzeugt durch Sach- und Fachkenntnis und bringt immer wieder die heilpädagogische Sichtweise ein. Das Bemühen gilt der Optimierung der Förderung und dem Versuch, methodisch auf hohem Niveau zu arbeiten und in der Beratung professionell und bewusst zu agieren. Er/sie setzt sich mit Stolz und Prestige ein und setzt sich damit auch der Kritik aus.</p>
<p><b>Therapeutische(r) Begleiter(in)</b> Im Wissen um die feinen Möglichkeiten der Einflussnahme versucht er/sie, Zwischenräume zu nutzen. Durch konstante Mitarbeit können gewisse Situationen beeinflusst, durch eine persönliche Haltung zur Modifizierung von Einstellungen angeregt und durch feine Interventionen Entwicklungen in Gang gebracht werden. Aktives Zuhören ermöglicht den Gesprächspartnern, sich zu öffnen und Schritte zu vermehrter Kooperation zu machen.</p>	<p><b>«Narr/Närrin»</b> Das Bewusstsein, wenig Macht und Prestige zu besitzen, gibt die Freiheit, einfach und gradlinig, auch verschmitzt und humorvoll immer wieder der heilpädagogischen Sicht Beachtung zu verschaffen. Er/sie riskiert dauernd, nicht ernst genommen zu werden; dennoch kann dabei Einfluss genommen werden. Zu verlieren gibt es bei dieser Rolle wenig, weil sie sich als Angebot ohne Macht präsentiert.</p>

(Vgl. Karrer 1997, 15)

Diese vier Rollen werden nicht nur wahlweise und in Kombination eingesetzt, sondern sind immer auch eine Antwort auf das Bedingungsfeld Klasse und Schule, in dem schulische Heilpädagogik ihre Arbeit leistet. Die Gestaltung der Rollen ist abhängig vom Vertrauensverhältnis und der Art der Zusammenarbeit, die mit Lehrpersonen und dem Schulhausteam aufgebaut werden soll und die von den schulischen und externen Partner(inne)n auch zugelassen werden. Die Integra-

27 Die Rahmenbedingungen, die das «Netzwerk Integrative Schulungsformen» empfiehlt, umfassen auch Pensenberechnungen: «Die heilpädagogische Unterstützung von 5 bis 6 Kindergarten- und Regelklassen oder von 100 bis 150 Kindern und Jugendlichen ergeben ein Vollpensum Schulische Heilpädagogik» (Netzwerk 2002, 7).

tion von schulischer Heilpädagogik in die Schule ist ein komplexer Prozess, der gelingt, wenn eine Arbeitsteilung unter Fachleuten eingerichtet werden kann, die auf persönlicher, beruflicher und struktureller Ebene mehrheitlich positive Wirkungen vermuten lässt und in der Praxis auch realisiert werden kann.

### **Auf die schulische Heilpädagogik folgt die Schulsozialarbeit**

Der Prozess der systematisch gesteuerten Integration der schulischen Heilpädagogik in die Regelschule und Regelklasse durch kantonale und kommunale Projekte ist unterdessen weit fortgeschritten; schulische Heilpädagogik ist in den meisten Kantonen eine anerkannte und geförderte Form der Schulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Vielerorts<sup>28</sup> ist die schulische Heilpädagogik in der Schule etabliert und hat das Einführungsstadium hinter sich. Die Fachleute für schulische Heilpädagogik haben auf einem mehr oder weniger schwierigen Weg ihre Rolle in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften eines Schulhauses gefunden und sind eine feste «Institution» im System Schule.

Die Einführung der Schulsozialarbeit unterscheidet sich in verschiedenen Punkten von der Einführung der integrierten schulischen Heilpädagogik. Fachleute der Schulsozialarbeit sind selten ausgebildete Lehrpersonen, sondern Fachleute für Sozialarbeit. Ihr Auftrag umfasst vereinfacht gesagt die Arbeit mit Einzelnen, Gruppen und Klassen durch Beratung und Unterstützung der individuellen und sozialen Entwicklung, und diese kann nur durch Kontakte und Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrpersonen und weiteren Bezugspersonen gelingen. Damit unterscheiden sie sich von den Fachleuten der schulischen Heilpädagogik, bei denen das individuelle Lernen und die Entwicklung von Kindern im Zentrum stehen. Arbeiten diese grösstenteils in der Primarschule, werden die Schulsozialarbeiter(innen) mehrheitlich auf der Sekundarstufe I eingesetzt. Bei all diesen Unterschieden ist eine zentrale Bedingung die gleiche: In beiden Fällen muss Zusammenarbeit zwischen Fachleuten mit unterschiedlicher Ausbildung und unterschiedlichem Status aufgebaut und gesichert werden, damit der gemeinsame Auftrag erfüllt werden kann.

Aus der Sicht der schulischen Heilpädagogik nimmt Karrer (2002) das Thema Schulsozialarbeit auf und fragt: «Konkurrenz oder Ergänzung?» Neben vielen Unterschieden gibt es Überschneidungen bei den Arbeitsbereichen der zwei Gruppen.

---

28 Diese Behauptung stützt sich auf mündliche Informationen, denn dieser Prozess ist nicht öffentlich zugänglich dokumentiert.

Beide erleben das sogenannte «Solidaritätsdilemma»: Fachleute der schulischen Heilpädagogik stehen in ihrer Arbeit ebenso wie, ja gar häufiger als Schulsozialarbeiter(innen) zwischen Schüler(inne)n und Lehrpersonen. Wenn auch aus anderen Anlässen, haben beide mit den Eltern Kontakte. Karrer weiter: «Auch der Schulsozialarbeiter arbeitet im Unterricht mit, betreut einzelne Kinder und versucht, ihre Motivation zu fördern. Er führt Beratungsgespräche mit Eltern und Lehrpersonen und bietet themenbezogene Elternveranstaltungen an» (Karrer 2002, 16). Diese Arbeitsfelder sind geeignet, Konkurrenz entstehen zu lassen, wenn unterlassen wird, die möglichen Probleme anzusprechen und zu regeln.

Mit dem Einzug der Schulsozialarbeit in die Schulen von Städten und Agglomerationsgemeinden ist das eingespielte Rollengefüge wieder in Gefahr, denn zum einen betritt neben den Lehrpersonen und den Heilpädagogen eine dritte Profession das Feld schulischer Bildung und Erziehung, und zum andern kommt es von neuem zu Aufgabenüberschneidungen und in der Folge wiederum zu Bedarf an Abgrenzung, damit eine Zusammenarbeit möglich wird.

In kleineren Gemeinden, die bereits integrierte schulische Heilpädagogik kennen, liegt es nahe, dass auch die Aufgaben aus dem Bereich Sozialarbeit von der schulischen Heilpädagogik übernommen werden, wenn sich diese für ein angrenzendes Aufgabenfeld interessiert und befähigt fühlt oder befähigen will.

### **Schulische Heilpädagogik als Türöffner**

Wo die schulische Heilpädagogik in den neunziger Jahren Einzug gehalten hat, konnten die Lehrpersonen die Chancen und Gefahren einer verbindlichen Zusammenarbeit mit einer Fachperson erproben. Das gegenseitige Wirkungsgefüge von Zielen, Rahmenbedingungen und Personen konnte sich einspielen, und zwar auf persönlicher, sachlicher, kommunikativer und organisatorischer Ebene. In diesem Sinne hat die schulische Heilpädagogik der Schulsozialarbeit die Türe zur Schule geöffnet.

## Bibliographie

- Achermann Fawcett, E. (2002). Möglichkeiten und Grenzen interkantonaler Zusammenarbeit an einem Beispiel aus der schulischen Gesundheitsförderung (*Info und Akzente*, 2, 2002, S. 17–20)
- AJB (Amt für Jugend und Berufsberatung des Kt. Zürich) (2001). Empfehlungen für die Einführung von Schulsozialarbeit. Zürich: AJB
- Allen-Meares, P. (1999). The Contribution of Social Workers to Schooling-Revisited. In: R. Constable, S. McDonald & J. P. Flynn: *School Social Work. Practice, Policy, and Research Perspectives*. Chicago: Lyceum Books
- Altrichter, H.; Schley, W. & Schratz, M. (Hrsg.) (1998). *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: Studienverlag
- Amt für Bildungsforschung (2001). Gesamtkonzept multikulturelle Schule, Bereiche Kindergarten und Volksschule. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2001
- Amtliche Kantonalkonferenz der Baselbieter Lehrerinnen und Lehrer. (2002). Protokoll 144 (*Basel-landschaftliche Schulnachrichten*, 6, 2002, p. 23–25)
- Anlauf Sabatino, Ch. & March Timberlake, E. (1999). Research in School Social Work: Catch Up an Moving On. In: R. Constable, S. McDonald & J. P. Flynn: *School Social Work. Practice, Policy, and Research Perspectives*. Chicago: Lyceum Books
- Arnold, E. & Götzmann, E. (2001). Konzept der Schulsozialarbeit an der WBS. Basel: Justizdepartement
- Auf der Mauer, G. & Schaffner, D. (1994). Sozialpädagogik und Schule. Bestandesaufnahme in der Schweiz. Seminararbeit am Pädagogischen Institut der Universität Zürich (Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch))
- Bächtold, A.; Coradi, U.; Hildbrand, J. & Strasser, U. (1990). Integration ist lernbar. Erfahrungen mit schulschwierigen Kindern im Kanton Zürich. Luzern: Edition SZH
- BAG [Bundesamt für Gesundheit] & EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (Hrsg.) (2002). Konzept 2010, innovativ – wirksam – langfristig. Bildung + Gesundheit, Netzwerk Schweiz. Bern: Bundesamt für Gesundheit
- Berthet, C.; Geibert, Y. & Roussy F. (1993). Le social dans l'enseignement postobligatoire (*Expression*, no 79, p. 15–21)
- Beutler, R.; Lüchinger Eich, D. & Streit-Wüthrich, R. (2000). Sozialarbeit – Schule quo vadis? Sozialarbeit im Bereich Schule – Illustration zweier Projekte. Bern: Edition Soziothek [Diplomarbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit Bern]
- Bildungskommission NRW [Nordrhein-Westfalen] (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied: Luchterhand
- Bleyer, L. R. & Joiner, K. (1999). Needs Assessment in a Schoolsetting. In: R. Constable, S. McDonald & J. P. Flynn: *School Social Work. Practice, Policy, and Research Perspectives*, Chicago: Lyceum Books
- Blind, R. (1996). Un mode de prévention: La formation de médiateur scolaire (*Educateur*, no 1, 1996, p. 52–56)
- Bolay, E. (2001). Kernelement einer fachlich angemessenen Schulsozialarbeit und zukünftige Entwicklungslinien. Vortragsmanuskript. BUKO Mainz/AG Jugendhilfe und Schule
- Böllert, K. (1996). Prävention. In: H.-U. Otte & J. Thiersch (Hrsg.): *Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied: Luchterhand
- Böllert, K. (2001). Prävention und Intervention. In: D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.): *Wörterbuch Sozialarbeit*. Weinhheim: Beltz
- Bönsch, M. (2003). Kooperation von Jugendhilfe und Schule. So könnte sie im Umgang mit Schulverweigerung aussehen! In: H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.): *Schulleistung und Schulentwicklung*. Stuttgart: Raabe

- Bösch, O. (2000). Schulsozialarbeit im Schnittpunkt zwischen Jugendhilfe und Schule: ein 'neueres' Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit [Diplomarbeit an der Fachhochschule für Soziales, Solothurn; Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Bräm, U. (2000). Projekt Schulsozialarbeit Kreis 5 (*Suchtmagazin* 3, 2000, p. 30–31)
- Braun, K.-H. & Wetzel, K. (1997). Wie können Schulen ein sozialpädagogisches Profil entwickeln? (*Pädagogik und Schulalltag*, 2, 1997, p. 373–383)
- Braun, K.-H. & Wetzel, K. (2000). Sozialpädagogisches Handeln in der Schule. Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit. Neuwied: Luchterhand
- Brechbühl, I.; Bottazzini, B.; Meier, M. et al. (2004). Interview mit Frank Brodmann, Schulsozialarbeiter in Muttenz BL. In: M. Drilling (Hrsg.) (2004): Schule und Soziale Arbeit. Aspekte interdisziplinärer Zusammenarbeit. Basel: Fachhochschule für Soziale Arbeit (Forschungsberichte des Moduls «Lernen und Forschen»; Bd. 3)
- Brenner, G. & Nörber, M. (Hrsg.) (1992). Jugendarbeit und Schule. Kooperation statt Rivalität um die Freizeit. Weinheim: Juventa
- Bucher, B. & Nicolet, M. (2003). Leitbild Lehrberuf. Bern: EDK (Studien + Berichte; 18A)
- Bucher, M. & Higi, J. (2004). Schulsozialarbeiter und Schulische Heilpädagogen – Partner oder Rivalen? Zürich: Hochschule für Heilpädagogik [Diplomarbeit; Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Bühler-Niederberger, Doris (1988). Stütz- und Fördermassnahmen. Schlussbericht über verschiedene Erhebungen. Zürich: Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998). Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bonn: Bundesministerium
- Burkard, Ch.; Mauthe, A. & Rösner E. (1990). Auf dem Weg zur Stadtteilschule. In: H.-G. Rolff, K.-O. Baur, K. Klemm & H. Pfeiffer (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 6, Weinheim: Juventa
- Butinof, D.; Corbat, Y. & Del Ponte, L. (1994). Collaborations à l'intérieur du Cycle d'orientation. Genève: CO [Rapport interne]
- Christen, E. & Peiffer, S. (1999). Sozialarbeit macht Schule. Eine Bestandesaufnahme der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Basel: Höhere Fachschule für Sozialarbeit beider Basel
- CIIP [Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin] (2003). Déclaration de la CII, sur les finalités et objectifs éducatifs de l'école publique, Neuchâtel: CIIP
- Coleman, James S. (1996). Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule (*Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*)
- Commission 7–9 & SER [Syndicat des enseignants romands] (2003). Les thèse du SER (*Educateur* 5, 2003, p. 17)
- Constable, R. (1999). Theoretical Perspectives in School Social Work. In: R. Constable, S. McDonald & J. P. Flynn: School Social Work. Practice, Policy, and Research Perspectives, Chicago: Lyceum Books
- Constantin, F. (2001). Adolescence et scolarité donnent les moyens de réussir. Genève: Département de l'instruction publique
- Costin, L. B. (1983). Schulsozialarbeit in den USA. In: L. B. Costin & E. Raab: Schulsozialarbeit in den USA. München: Deutsches Jugendinstitut (Materialien zur Schulsozialarbeit, Bd. 10)
- Coulin-Kuglitsch, J. (1995). Bis der Kragen platzt. Schul-Sozialarbeit und Schul-Psychologie (*Schulheft*, Nr. 79, 1995)
- Coulin-Kuglitsch, J. (2002). Fachliche Standards und Rahmenbedingungen für einen sinnvollen und effizienten Einsatz von Schulsozialarbeit. In: M. Vyslouzil & M. Weissensteiner (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (2000). Empfehlungen und Arbeitshilfe für den Ausbau und die Verbesserung der Zusammenarbeit der Kinder- und Jugendhilfe mit der Schule (*Aktuelles* 9, 2000) [[www.deutscherverein.ch](http://www.deutscherverein.ch)]

- Dick, W. (2000). Umgang mit schwierigen Schulsituationen (*Suchtmagazin 3, 2000, p. 34–35*)
- Direction générale du Cycle d'orientation (2001). Informations générales 2001/2002. Genève,
- Drilling, M. (2001). Gewalt an Schulen. Möglichkeiten der Schulsozialarbeit. Dokumentation der Tagung «Gewalt an Schulen. Handlungskonzepte auf dem Prüfstand» vom 5. 6. 2001 in Zürich
- Drilling, M. (2001). Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern: Haupt
- Drilling, M. (2001a). Peergruppenorientierte Präventions- und Interventionskonzepte der Jugendhilfe in der Schule, Kurzinformation zum Projekt. Basel [Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Drilling, M. (2002). Jugendhilfe und Schule. Erfahrungen mit drei Jahren Schulsozialarbeit in Basel. In: M. Vyslouzil & M. Weissensteiner (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes
- Drilling, M. (2002a). Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Strategie (*SozialAktuell, 7, 2002, p. 7–12*)
- Drilling, M. (Hrsg.) (2002). Jugendhilfe und sozialer Wandel. Forschungsberichte des Moduls «Lernen und Forschen», Basel: Verlag Fachhochschule für soziale Arbeit beider Basel
- Drilling, M. & Bösch, H. (2002). Schulsozialarbeit in der Schuleinheit Waldegg, Horgen (ZH). Rahmenkonzept. Basel: Fachhochschule für Soziale Arbeit [Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Drilling, M.; Hartmann, A. & Rohrer, E. (2000). Schulsozialarbeit vor Ort hat Zukunft (*Suchtmagazin, 3, 2000, p. 23–24*)
- Drilling, M. & Stäger C. (2000). Schulsozialarbeit als Präventionskonzept der Jugendhilfe: Erste Erfahrungen aus einem Pilotprojekt (*Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 1, 2000, p. 32–44*) [Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Drilling, M. (Hrsg.) (2004). Schule und Soziale Arbeit. Aspekte interdisziplinärer Zusammenarbeit. Basel: Fachhochschule für Soziale Arbeit (Forschungsberichte des Moduls «Lernen und Forschen», Bd. 3)
- Dubs, R. (2002). Der Rückzug der Schule und der Lehrkräfte auf ihre Kernkompetenzen – eine berechtigte Forderung, ein neues Schlagwort oder ein korrigierender Pendelschlag? (*Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1, 2002, p. 1–10*)
- Edler, K. (1996). Die multifunktionale Schule – ein pädagogischer Leviathan? In: P. Fauser (Hrsg.): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift. Seelze: Friedrich
- Efionayi-Mäder, D.; Chimienti, M. & Cattacin, S. (2002). Das Rahmenprogramm «Schulen und Gesundheit» (*Suchtmagazin, 2, 2002, p. 3–18*)
- Engler, K. (1968). Le conseiller social et son action socio-éducative dans le cadre du Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. Lausanne: [Travail de diplôme]
- Erziehungsdepartement des Kantons St. Gallen (1996). Erziehungsplan Kindergarten [und] Lehrplan Volksschule. Rorschach: Kantonaler Lehrmittelverlag
- Fässler Frei, E. & Gmür, A. (2002). Lebensweltorientierte Schulsozialarbeit. Gesellschaftliche Veränderungen als Grundlage für Schulsozialarbeit. Zürich: [Diplomarbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit]
- Fatke, R. (2000). Schule und Soziale Arbeit – Historische und systematische Aspekte (*Suchtmagazin, 3, 2000, p. 3–13*)
- Fatke, R. & Valtin, R. (Hrsg.) (1997). Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Frankfurt a. M.: Grundschulverband
- Fend, H. (1981, 2. Aufl.). Theorie der Schule. München: U & S Pädagogik
- Fend, H. (1988). Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Fend, H. (1989). Was ist eine gute Schule? In: K.-J. Tillmann (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg: Bergmann & Helbig
- Fingerle, K. (1989). Schule, in: Dieter Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek: Rowohlt
- Flynn, J. P. (1999). Research and Evaluation of Practice and Services in the Schools. In: R. Constable, S. McDonald & J. P. Flynn: School Social Work. Practice, Policy, and Research Perspectives. Chicago Lyceum Books

- Forneck, H. & Schriever, F. (2001). Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf. Bern: hep
- Forneck, H. & Schriever, F. (2001a). Die individualisierte Profession. Einsichten aus einer Studie über Lehrerarbeitszeiten (*Neue Zürcher Zeitung*, 19. 6. 2001, p. 75)
- François, M.-L. & Schwed, P. (1975). Schulreform in Genf. Die Geschichte des Cycle d'orientation und seine Entwicklung zur Gesamtschule. Zürich: Benziger
- Frehner, A. (1997). Welchen Anforderungen müssen Lehrkräfte gerecht werden, damit das Modell der integrierten Schulsozialarbeit erfolgreich umgesetzt werden kann? Proseminararbeit am Pädagogischen Institut der Universität Zürich [Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Frehner, A. (2001). Schulsozialarbeit in der Schweiz. Geschichte – Theoretische Aspekte – Perspektiven. Zürich: [Lizentiatsarbeit an der Universität Zürich]
- Frommann, A. (1987). Schulsozialarbeit. In: H. Eyferth et al. Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand
- Frommann, A. (1996). Was ist eine «übliche reformpädagogische Verengung»? In: P. Fauser (Hrsg.): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift. Seelze: Friedrich
- Frommann, A.; Kehrer, H. & Liebau, E. (1987). Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule. Weinheim: Juventa
- Garnier, P. (1997). Les assistants sociaux à l'école. Paris: Presse universitaire de France
- Geissler, S. (2001). Mädchenspezifische – jungenspezifische Arbeit in der Schule. Dokumentation der Tagung «Gewalt an Schulen. Handlungskonzepte auf dem Prüfstand» vom 5. 6. 2001 in Zürich
- Geissler, S.; Stengle, P. & Drilling, M. (2002). Konzept Schulsozialarbeit Reinach [Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Germain, C. B. (1999). An Ecological Perspective on Social Work in the Schools. In: R. Constable, S. McDonald & J. P. Flynn: School Social Work. Practice, Policy, and Research Perspectives. Chicago Lyceum Books
- Gierer, G. & Hanzal, K. (2002). Konzept für präventive Schulsozialarbeit. In: M. Vyslouzil & M. Weissensteiner (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes
- Giesecke, H. (1996). Die politischen und die pädagogischen Dimensionen der Schule. In: P. Fauser (Hrsg.): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift. Seelze: Friedrich
- Giesecke, H. (1996). Wozu ist die Schule da? In: P. Fauser (Hrsg.): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift. Seelze: Friedrich
- Gilgen, F. (2002). Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Begründungsansätze aus Sicht der Praxis. Eine qualitative Studie mit InitiantInnen und Projektverantwortlichen. Universität Freiburg [Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Glanzer, W. (1997). Schulsozialarbeit auf der Suche nach Zukunft (*Jugendhilfe 1*, 1997, p. 3–10)
- Göbel, D. (1998). Über die Schwierigkeiten mit der Kooperation. In: D. Friedrichs & Ch. Kubina: Kooperation Jugendhilfe – Schule. Grundbedingungen für soziale Arbeit in der Schule II. Kassel: Landesjugendamt Hessen [Internetversion]
- Göbel, D. (2000). Jugendhilfe und Schule – warum müssen sie kooperieren? Frankfurt [Internetversion]
- Götzmann, E. (2001). Schulsozialarbeit – Jugendhilfe an der Schule. In: Dokumentation der Tagung «Gewalt an Schulen. Handlungskonzepte auf dem Prüfstand» vom 5. 6. 2001 [Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Götzmann, E. (2002). Die Praxis der Schulsozialarbeit. Beispiele, Erfahrungen, Hintergründe. Basel: Fachhochschule für soziale Arbeit beider Basel (Schriftenreihe; Bd. 20)
- Grossenbacher, S.; Herzog, W. & Hochstrasser, F. (1997). Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern: Haupt
- Grossmann, W. (1987). Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit. Weinheim: Beltz

- Gudjons, H. (2001). «Ich will halt anders sein wie die anderen!» Neue Befunde zur Pubertät (*Pädagogik* 7–8, 2001, p. 7–11)
- Haeblerlin, U.; Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E. (1992). Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Bern: Haupt
- Hafen, M. (2003). Kann Soziale Arbeit die Probleme der Schule lösen? (*Suchtmagazin* 2, 2003, p. 3–13)
- Hanetseder, Ch. (200). Modelle Sozialer Arbeit in der Schule – ein Überblick (*Suchtmagazin* 3, 2000, p. 15–20)
- Hartmann, A. (2001). Schulsozialarbeit in der Schweiz – Überblick über Entwicklungen, Stolpersteine und Perspektiven. Referatsnotizen von Urs Vögeli anlässlich der 1. deutschschweizerischen Tagung für Praktiker(innen) der Schulsozialarbeit [unveröff.]
- Hartmann, A. (2002). Einführung und Institutionalisierung von Schulsozialarbeit (*SozialAktuell*, 7, 2002, p. 13–16)
- Hartmann, A. (2004). Prävention und sozialarbeiterisches Coaching. Das «Schwellbrunner Modell» an der kleinen Oberstufe (*vpod-bildungspoolitik*, 137, p. 29–30)
- Heimgartner, A. & Melnizky, D. (2002). Come on! bewegt. Schulsozialarbeit in Graz. In: M. Vyslouzil & M. Weissensteiner (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes
- Hernandez Jozefowicz, D. M.; Allen-Meares, P.; Piro-Lupinacci, A. M. & Fisher R. (2002). School Social Work in the United States: A Holistic Approach. In: M. Huxtable & E. Blyth (Eds.) (2002). School Social Work Worldwide. Washington: NASW PRESS
- Herriger, N. (2000). Prävention (und Jugendhilfe). In: F. Stimmer: Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag
- Herzog, W. (1997). Der Wandel der Familie als Herausforderung der Schule. In: S. Grossenbacher, W. Herzog, F. Hochstrasser & R. Rüeggsegger (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern: Haupt
- Herzog, W. (2001). Die pädagogischen Leistungen der Familie (*Schweizerische Fachzeitschrift für Elternbildung*, 3, 2001, p. 7–9)
- Hess, B. (2002). Mit Modellen guter Praxis zur Praxis guter Modelle (*Suchtmagazin*, 2, 2002, p. 18–23)
- Hilbig, N. (1993). Plädoyer für eine sozialpädagogische Schule. Hildesheim: Olms
- Hollenstein, E. (2000 2. Aufl.). Sozialisationsprozesse in der Schule: Ein Begründungszusammenhang zur Schulsozialarbeit. In: E. Hollenstein & J. Tillmann (2000): Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen. Hannover: Blumhardt
- Hollenstein, E. & Tillmann, J. (2000 2. Aufl.). Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen. Hannover: Blumhardt
- Holtappels, H. G. (1994). Ganztagschule und Schulöffnung: Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim: Juventa
- Hornstein, W. (1971). Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven (*Zeitschrift für Pädagogik*, 3, p. 285–314)
- Horster, L. (2001). Zwölf Fehler bei der Entwicklung von Schule und Unterricht. Mögliche Ursachen für das Versanden innovatorischer Impulse. In: Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien. Stuttgart: Raabe
- Hurrelmann, K. (2002). Zu viel für manche kleine Seele. Machen die Lebensumstände die Kinder krank? (*Neue Zürcher Zeitung*, 16./17. 3. 2002, p. 95)
- Huxtable, M. & Blyth, E. (Eds.) (2002). School Social Work Worldwide. Washington: NASW PRESS
- Iseli, D. & Imhof, U. (2002). Integrierte Schulsozialarbeit Brunnmatt Bern – ein gemeinsames Projekt von Stadt, Schule und HSA (*SozialAktuell*, 7, 2002, p. 18–22)
- Jugendkommission des Bezirks Uster und Gemeindeschulpflege Volketswil (2001), Leistungsvertrag. Schulsozialarbeit Oberstufe Volketswil. (Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch))

- Keck, R. W. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (1994). Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kordesh, R. S. & Constable, R. (1999). Policies, Programmes and Mandates for Developing Social Services in the Schools, in: R. Constable, S. McDonald & J. P. Flynn: School Social Work. Practice, Policy, and Research Perspectives. Chicago: Lyceum Books
- Karrer, O. (1997). Der Schulische Heilpädagoge: Hilfslehrer, Experte oder Narr? (*Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6, 1997, p. 9–15)
- Karrer, O. (2002). Schulsozialarbeit und schulische Heilpädagogik: Konkurrenz oder Ergänzung (*Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 2002, p. 15–19)
- Kersten, B. & Wulfers, W. (1999). «Wenn wir die nicht hätten ...». Schulsozialarbeit heute und was sie in Wiesbaden bewirkte! (*PÄDForum*, Febr. 1999, p. 92–95)
- KFH Saarbrücken [Katholische Hochschule für Soziale Arbeit] (2001). Schulsozialarbeit – Konzepte, Handlungsstrategien, Qualitätsentwicklung [Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Kompetenzzentrum Schule und Sozialarbeit / Schulsozialarbeit (2004). Einführung (*hpsabb, Weiterbildung 2004/05*, p. 70–71)
- Kordesh, R. S. & Constable, R. (1999). Policies, Programs and Mandates for Developing Social Services in the Schools. In: R. Constable, S. McDonald & J. P. Flynn: School Social Work. Practice, Policy, and Research Perspectives. Chicago Lyceum Books
- Kucharz, D. & Sörensen, B. (1996). Die Schule ist für alle Kinder da. In: P. Fauser (Hrsg.): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift. Seelze: Friedrich
- Landert, Ch. (1999). Evaluation der Schulsozialarbeit in der Stadt Zürich. Bericht über die zweite Projektphase 1997–1999. Zürich: Ch. Landert
- Landert, Ch. (2002). LCH-Umfrage Berufszufriedenheit: Ständige Reformen machen Lehrpersonen zu schaffen (*Bildung Schweiz*, 10, 2002, p. 15–17)
- Lee Sohng, S. S. & Weatherley, R. (1999). Practical Approaches to Conducting and Using Research in the Schools. In: R. Constable, S. McDonald & J. P. Flynn: School Social Work. Practice, Policy, and Research Perspectives. Chicago Lyceum Books
- Lötscher, H. (2001). Projekt Schulsozialarbeit in der Primar- und Obersufenschule Rütli für zwei Jahre (2001/2002) [Diplomarbeit an der Hochschule für Soziale Arbeit Zürich; Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Lüders, M. (2001). Probleme von Lehrerinnen und Lehrern mit der Beurteilung von Schülerleistungen (*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 2001, p. 457–474)
- Lüthold-Metzen, P. (1998). Schulsozialarbeit. Eine Untersuchung im Oberstufenschulhaus Loreto. Luzern: [Diplomarbeit an der Fachhochschule für Sozialarbeit]
- Mack, W.; Raab, E. & Rademacker, H. (2003). Schule, Stadtteil, Lebenswelt. Eine empirische Untersuchung. Opladen: Leske + Budrich
- McCullagh, J. G. (1998). Early School Social Work Leader: Women Forgotten by the Profession. (*Social Work in Education*, 1, 1998, p. 55–63)
- McQueen Monkman, M. (1999). The Characteristic Focus of the Social Worker in the Public Schools. In: R. Constable, S. McDonald & J. P. Flynn: School Social Work. Practice, Policy, and Research Perspectives. Chicago: Lyceum Books
- Mecklenburg-Vorpommern (2000). Empfehlungen zur Schulsozialarbeit. Förderung und Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Trägern der Jugendhilfe im Bereich Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit. Schwerin [Internetversion]
- Müller, E. (2000). Expertise zur Schulsozialarbeit in Volketswil. Luzern: HSA-FHZ [Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Müller, L.; Egli, M.; Büsch, A. & Brenner P. (2004). Interview mit Irene Stark, Schulleiterin, Sekundarschule Birsfelden (BL). In: M. Drilling (Hrsg.) (2004): Schule und Soziale Arbeit. Aspekte interdisziplinärer Zusammenarbeit. Basel: Fachhochschule für Soziale Arbeit (Forschungsberichte des Moduls «Lernen und Forschen», Bd. 3.)
- Müller, M. (2002). Forum Schulsozialarbeit. In: M. Vyslouzil & M. Weissensteiner (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes

- Müller, S. & Gurny, R. (2004). Schulsozialarbeit im Kanton Zürich: Analyse eines Innovationsprozesses (*vpod-bildungspolitik*, 137, 2004, p. 30–32)
- Müller, S. (2004). Schulsozialarbeit im Kanton Zürich, Schlussbericht. Zürich: Hochschule für Soziale Arbeit
- Müller, S. (2004a). Ein Monitoring für die Schulsozialarbeit im Kanton Zürich. Zürich: Hochschule für Soziale Arbeit [Tagungsdokumentation]
- Müller, S. (1999) Schulsozialarbeit im Oberstufenzentrum Lindenbüel. Evaluation des ersten Betriebsjahres. Luzern: Forschungsstelle der HSA-FHZ [Version für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Müller, S. & Stremlow, J. (2000) Schulsozialarbeit im Oberstufenzentrum Lindenbüel. Evaluations-Schlussbericht. Luzern: Forschungsstelle der HSA-FHZ [Version für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Munsch, Ch. (1996). Schulsozialarbeit mit zwei Beispielen aus Genf und Lausanne. Bern: Ed. Soziothek
- Netzwerk Integrative Schulungsformen (2002). Integrative Schulungsformen in Kindergarten und Volksschule. Empfohlene Rahmenbedingungen. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik
- Nieslony, F. (1997). Schulsozialarbeit in den Niederlanden. Perspektiven für Deutschland? Oplade: Leske + Budrich
- NSAW [National Association of Social Workers] (2001). NASW Standards for School Social Work Services [Version 1992]
- NW-EDK (2003). Schulsozialarbeit in den NW-EDK-Kantonen. Prospektivbericht der Arbeitsgruppe SSA NW-EDK. Aarau [siehe: [www.nwedk.ch](http://www.nwedk.ch)]
- Nyffeler, D. (2004). Was hilft der Schule: Schulsozialarbeit oder «Hilfe zur Selbsthilfe»? (*vpod-bildungspolitik*, 137, 2004, p. 34–36)
- Obrist, B; Ferro, O. & Saxer, M. (2000). Lebenswelt Oberstufe Wetzikon - eine Erhebung bei Schülerinnen und LehrerInnen. Zürich: Hochschule für Soziale Arbeit [Diplomarbeit; Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Olk, Th.; Bathke, G.-W. & Hartnuss, B. (2000). Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit. Weinheim: Juventa
- Olk, Th.; Bathke, G.-W. & Speck, K. (2000a). Schulsozialarbeit in Sachsen-Anhalt. Zweiter Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung. Halle: Universität, Institut für Pädagogik [siehe: [www.schulsozialarbeit.net](http://www.schulsozialarbeit.net)]
- Oswald, J. (2001). Annäherungen an den «Runden Tisch». Schulpsychologische Beratung im Schulhaus (*infos + akzente* 2, 2001, p. 49–52)
- PHZH (Pädagogische Hochschule Zürich) (2004). Modulverzeichnis. Wintersemester 2004/05, Zürich: PHZH [siehe: [www.phzh.ch](http://www.phzh.ch)]
- Projektbeschreibung 1998, Schulsozialarbeit im Oberstufenzentrum Lindenbüel. Volketswil
- Prüss, F. (2003). Schulsozialarbeit zwischen Sozialpädagogik und schulischem Auftrag. In: Verband Bildung und Erziehung (VBE): Schwierige Schüler, mehr Erziehung. Brauchen wir Schulsozialarbeit? Berlin: VBE
- Prüss, F.; Bettmer, F.; Hartnuss, B. & Maykus S. (2000). Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Greifswald: Universität, Institut für Erziehungswissenschaft [siehe: [www.kultus-mv.de/\\_sites/bibo/broschueren/jugendhilfe.pdf](http://www.kultus-mv.de/_sites/bibo/broschueren/jugendhilfe.pdf)] [geprüft: 29. 3. 2005]
- Raab, E. (1983). Schulsozialarbeit in den USA – anders aber keineswegs alternativ. In: L. B. Costin & E. Raab: Schulsozialarbeit in den USA. München: Deutsches Jugendinstitut (Materialien zur Schulsozialarbeit, Bd. 10)
- Rappaz, R. M. (1999). Médiateur: une fonction, une passion (*Berufsbildung Schweiz*, 2, 1999, p. 32–34)
- Rehberg, W. (2002). Projektevaluation. In: H. K. von Matt (2002). Projekt integrierte Schulsozialarbeit im Schulkreis Brunnmatt. Schlussbericht. Bern: Hochschule für Sozialarbeit. Institut für Sozialplanung und Sozialmanagement
- Rihs, A. (1999). Du médiateur à la médiation scolaire: un projet de vie pour l'école (*Berufsbildung Schweiz*, 2, 1999, p. 28–30)

- Rolff, H.-G. (1994). Schule als soziale Organisation. Von der aktuellen Gestalt der Schule zum Modell der professionellen Vertrauensorganisation. In: H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff: Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien. Stuttgart: Raabe. [B 2.2]
- Rolff, H.-G. & Zimmermann, P. (1993). Kindheit im Wandel: eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim: Beltz
- Rüesch, P. (1999). Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung. Zürich: Orell Füssli
- S & E [Schule und Elternhaus Schweiz] (2001). Positionspapier zu aktuellen und grundsätzlichen schulpolitischen Themen in der deutschsprachigen Schweiz [siehe: [www.schule-elternhaus.ch](http://www.schule-elternhaus.ch)]
- SBS/ASPAS [Schweizerischer Berufsverband Soziale Arbeit] (2004). Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit des SBS/ASPAS. Bern [[www.sbs-aspas.ch](http://www.sbs-aspas.ch)]
- Schaffner Baumann, D. (2001). Grenzen im Umgang mit Gewaltphänomenen aus schulpädagogischer Sicht – Schulsozialarbeit, ein neuer Lösungsansatz? Dokumentation der Tagung «Gewalt an Schulen. Handlungskonzepte auf dem Prüfstand» vom 5. 6. 2001 in Zürich
- Schermer, F. (2002). Schulsozialarbeit. Entwicklung und Merkmale [Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Schildknecht, U. (2001). Bündner müssen/dürfen länger lernen (*Bildung Schweiz*, 6, 2001, p. 9–11)
- Schreiner, H. (1994). Der Graben bleibt zuzuschütten. Von der Schwierigkeit, die Schulsozialarbeit einzuführen (*Hochschulbrief der Evangelischen Fachhochschulen Darmstadt, Freiburg, Ludwigshafen, Reutlingen*, 20, 1994, p. 16–18)
- Seithe, M. (1998). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms «Jugendarbeit an Thüringer Schulen», Bd. 1, Teil A–C. Erfurt: Verlag Unverlegt
- Sieber, P. (2002). Evaluation der Situation der Einschulungs- und Kleinklassen im Kanton Aargau, Schlussbericht. Zürich: Universität, FS&S
- Stadt Luzern (2004). Schulsozialarbeit und spezialisierte Sozialberatung. Bericht und Antrag an den Grossen Stadtrat von Luzern vom 28. April 2004
- Stadt Zürich (1999). Weisung des Stadtrates an den Gemeinderat vom 6. 10. 1999
- Stadt Zürich (2002). Weisung des Stadtrates an den Gemeinderat vom 10. 4. 2002
- Stadt Zürich (2002). Unterlagen zur städtischen Abstimmung vom 22. 9. 2002
- Stäger, C. & Drilling, M. (1999). Pilotprojekt Schulsozialarbeit WBS, Abschlussbericht Evaluation – Kurzfassung. Basel [Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Stäger, C. & Drilling, M. (1999a). Schulsozialarbeit – Rahmenkonzept für die Schulsozialarbeit an der Weiterbildungsschule Basel WBS I. Basel [Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Tillmann, K.-J. (2000 2. Aufl.). Soziale und andere Benachteiligungen in Schule und Unterricht. In: E. Hollenstein & J. Tillmann (2000). Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen. Hannover: Blumhardt
- Tillmann K.-J. (1987). Schulsozialarbeit – Bilanz eines jungen Praisfeldes (*Die Deutsche Schule*, 3, 1987, p. 385–395)
- Tuor, P. (2000). Kooperation. Jugendarbeit und Schule. Eine intermediäre Arbeit. Zürich: Höhere Fachschule für soziokulturelle Animation [Diplomarbeit; siehe: [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Türk, K. (1989). Neuere Entwicklungen der Organisationsforschung. Stuttgart: Enke
- Valsanciacomo, Marco (2002). Schulsozialarbeit ist Sozialarbeit ist ... . Kritischer Beitrag zum momentanen Stand der Diskussion zur Schulsozialarbeit (*SozialAktuell*, 13, 2002, p. 24–28)
- Venzin, V. (2000). MultiplikatorInnen für Suchtprävention «Kontaktlehrpersonen an Berufsschulen» (*Suchtmagazin* 3, 2000, p. 36–37)
- Vogel, Ch. (2003). Strukturelle Probleme der Schulsozialarbeit – Ist Schulsozialpädagogik zukunftsweisend? (*Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2, 2003, p. 165–179)

- Vögeli-Mantovani, U. (2001 a). Zusammenfassung des Gesprächs vom 11. 4. 2001 mit Hannes Tanner, damals Leiter Weiterbildung–Dienstleistungen–Forschung an der Höheren Fachschule für Sozialpädagogik Luzern [unveröffentlicht]
- Vögeli-Mantovani, U. (2001 b). Zusammenfassung des Gesprächs vom 26. 4. 2001 mit Matthias Drilling, Dozent an der Hochschule für Soziale Arbeit beider Basel [unveröffentlicht]
- Vögeli-Mantovani, U. (2003). Schulen erweitern ihre erzieherische Kompetenz. Leitfaden der Pädagogischen Arbeitsstelle des LCH. Biel: PA-LCH
- Von Hentig, Hartmut (1996). Abdankung. In: P. Fauser (Hrsg.): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift. Seelze: Friedrich
- Von Matt, H.-K. (2002). Projektintegrierte Schulsozialarbeit im Schulkreis Brunnmatt. Schlussbericht. Bern: Hochschule für Sozialarbeit, Institut für Sozialplanung und Sozialmanagement
- Vyslouzil, M. & Weissensteiner, M. (Hrsg.) (2002). Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes
- Weissensteiner, M. (2002). Suchtprävention pur! In: M. Vyslouzil & M. Weissensteiner (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes
- Wendt, P.-U. (1994). Unaufdringliche Jugendarbeit (*Jugendhilfe 3, 1994, p. 170ff.*)
- Wulfers, W. (1994). «Wir stehen erst am Anfang. Ein Rahmenkonzept für eine Aus- und Fortbildung zur Schulsozialarbeit» (*Pädagogik extra, 7–8, 1994, p. 45–48*) [Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Wulfers, W. (1996). Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. Hamburg: AOL
- Wulfers, W. (1997). Das Kinder- und Jugendhilfegesetz und Schulsozialarbeit. Gesetzliche Grundlagen und ihre Realisierungsmöglichkeiten. In: R. Fatke & R. Valtin (Hrsg.) (1997). Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle. Frankfurt a. M.: Grundschulverband
- Wulfers, W. (1998). Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe – Tagung der GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Niedersachsen, 7–8, 1998, p. 10–11 [Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Wulfers, W. (2002). School Social Work in Germany: Help for Youth in a Changing Society. In: M. Huxtable & E. Blyth (Eds.) (2002): School Social Work Worldwide. Washington: NASW PRESS
- Wulfers, W. (2002). Schulsozialarbeit – warum, wie und wohin. In: M. Vyslouzil & M. Weissensteiner (Hrsg.): Schulsozialarbeit in Österreich. Projekte mit Zukunft. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes
- Wyss-Schürmann, E. & Limacher, R. (2002). Schulsozialarbeit im Kanton Luzern. Eine Chance für Schule und Jugendhilfe. Luzern: Hochschule für Soziale Arbeit [Diplomarbeit; Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)]
- Zinnecker, J. (1987). Jugendkultur 1940–1985. Opladen: Leske + Budrich