

# Lizentiatsarbeit

eingereicht bei der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (CH)

---

## **Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Begründungs- ansätze aus Sicht der Praxis.**

*Eine qualitative Studie mit InitiantInnen und  
Projektverantwortlichen*

Internetversion für [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)

von Franziska Gilgen

# Inhaltsverzeichnis

## 1. Einleitung

1.1 Abstract .....	4
1.2 Problemrahmen und Fragestellungen .....	5

## 2. Was ist Schulsozialarbeit?

2.1. Begriffliches .....	10
2.2 Inhaltliche Aspekte .....	13
2.3 Konzeptionelle Aspekte .....	20
2.4 Fazit .....	24

## 3. Hauptteil

3.1 Ausgangslage: Entstehung, Entwicklung und Stand von Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum .....	25
3.1.1 Das „alte“ Verhältnis von Schule und Jugendhilfe .....	25
3.1.2 Entstehung und Entwicklung in Deutschland .....	27
3.1.3 Schulsozialarbeit in der Schweiz .....	33
3.1.4 Fazit .....	35
3.2 Problemanalyse: Begründungsansätze von Schulsozialarbeit in der Literatur .....	36
3.2.1 Die schulkritische Position .....	36
3.2.2 Schulsozialarbeit als Prävention .....	40
3.2.3 Schulsozialarbeit als Krisenmanagement .....	47
3.2.4 Schematische Gegenüberstellung der Begründungsansätze .....	49
3.3 Empirischer Teil .....	50
3.3.1 Datenerhebung .....	50
3.3.2 Untersuchungseinheiten .....	52
3.3.3 Datenaufbereitung und –analyse .....	57
3.3.3.1 Einleitende Bemerkungen .....	57
3.3.3.2 Kodierschema .....	61
3.3.3.3 Bestimmung des Analysematerials .....	64
3.3.3.4 Bestimmung der Richtung der Analyse .....	65

3.3.4 Ergebnisse .....	67
3.3.4.1 Glattal, Stadt Zürich (ZH) .....	67
3.3.4.2 Köniz (BE) .....	72
3.3.4.3 Tann-Dürnten (ZH) .....	75
3.3.4.4 Liestal (BL) .....	78
3.3.4.5 Reinach (BL) .....	81
3.3.4.6 Wattwil (SG) .....	85
3.3.5 Übersicht über die Ergebnisse .....	90
<b>4. Schlussteil</b>	
4.1 Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung .....	93
4.2 Fazit .....	97
<b>5. Literaturverzeichnis</b> .....	99
<b>6. Anhang</b>	
6.1 Interviewleitfaden .....	103
6.2 Fragebogen für die allgemeinen Angaben .....	105
6.3 Kategorisierung der erfassten Einrichtungen nach Schulstufe und Trägerschaft .....	106
6.4 Kontaktadressen .....	108

## **1. Einleitung**

### **1.1 Abstract**

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit stand die Frage, wie Schulsozialarbeit aus Sicht der Praxis begründet und legitimiert wird und welche Bedeutung sie besitzt. Entsprechende Erkenntnisse wurden im Rahmen einer empirischen Untersuchung durch qualitative Interviews mit Projektverantwortlichen und InitiantInnen generiert. Das Sample bestand aus sechs Schulsozialarbeitseinrichtungen in der Deutschschweiz. Dabei handelte es sich um Einrichtungen, welche direkt an den jeweiligen Schulen verortet sind. Die Ergebnisse zeigen, dass Schulsozialarbeit in der Regel nicht im Hinblick auf ein reibungsloses Funktionieren der Schule und des Unterrichts entstanden ist und ein auf die Bedürfnisse der Schule zugeschnittenes Angebot mit stabilisierender Funktion darstellt. Vielmehr scheint Schulsozialarbeit eine Einrichtung zu sein, welche eine vorhandene Lücke im Beratungsangebot für Kinder und Jugendliche schliesst. Daneben scheint Schulsozialarbeit eine Einrichtung zu sein, welche der Schule im Hinblick auf deren gestiegene Aufgaben im sozialisatorischen Bereich eine Entlastung bringt. Denn die Schule sieht sich laut den Aussagen in den Interviews heute vermehrt mit sozialen Problemen und Fragestellungen konfrontiert, welche die zeitlichen und fachlichen Ressourcen der Lehrkräfte übersteigen.

## 1.2 Problemrahmen und Fragestellungen

In meiner Lizentiatsarbeit befasse ich mich mit dem Thema Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeit stellt im deutschsprachigen Raum ein neueres Handlungsfeld dar, welches in den 1970er Jahren in Westdeutschland im Zusammenhang mit der damaligen Bildungsreform entstand. In der Deutschschweiz entstanden erst Ende der 1980er Jahre erste Ansätze. Schulsozialarbeit erlebt im deutschsprachigen Raum gegenwärtig Hochkonjunktur, und zwar sowohl faktisch (als Forderung), wie auch in Form von Praxisprojekten und insbesondere in der theoretischen Fachdiskussion. Schulsozialarbeit ist Ausdruck eines veränderten Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe<sup>1</sup>. Denn das Verhältnis zwischen diesen beiden Institutionen war im deutschsprachigen Raum lange Zeit durch eine klare Trennung und eine strenge Arbeitsteilung gekennzeichnet. Diese klare Trennung wurde in den letzten Jahrzehnten durchlässig, und die Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen hat sich intensiviert. Die Annäherung von Schule und Jugendhilfe vollzog sich dabei in der Praxis unterschiedlich und differenziert; es entwickelten sich inhaltlich verschiedene Arbeitsformen und unterschiedliche konzeptionelle Ansätze. In der Folge setzte sich für diese unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit der Begriff Schulsozialarbeit durch. Bislang wurde im deutschsprachigen Raum jedoch nicht hinreichend präzisiert und geklärt, was unter Schulsozialarbeit zu verstehen ist. Es herrscht Uneinigkeit darüber, ob alle sozialpädagogischen Aktivitäten, die sich auf die Schüler und Schule beziehen, das Etikett Schulsozialarbeit erhalten sollen, oder ob ein enger Begriffsrahmen gewählt werden sollte. Zudem werden sowohl in der Praxis, als auch in der Fachliteratur auch Begrifflichkeiten wie zum Beispiel Schulsozialpädagogik und Schuljugendarbeit vorgefunden. Schulsozialarbeit wird in der Literatur häufig als ein fachliches Angebot der Jugendhilfe definiert, welches in seinen Handlungszielen auf Lebensbewälti-

---

<sup>1</sup> Mit Jugendhilfe werden im weitesten Sinne die sozialpädagogischen Institutionen des Kindes- und Jugendalters bezeichnet (vgl. Bösch, 2000, 14). Gemäss Jordan & Sengling (1994, zit. nach Bösch, 2000, 15) ist es Aufgabe der Jugendhilfe, in Ergänzung zur Familie und neben Schule und Ausbildung junge Menschen in ihrer Entwicklung zu fördern, durch Beratung und Unterstützung sozialen Benachteiligungen entgegenzuwirken, und Hilfe zur Erziehung zu leisten. Zudem soll sich Jugendhilfe anwaltlich-politisch für bessere Lebensbedingungen junger Menschen einsetzen. Jugendhilfe wird im deutschsprachigen Raum in der Regel als Teil der Sozialarbeit oder Sozialpädagogik verstanden und ist ein Begriff, welcher in Deutschland geläufig ist und dort präzise definiert wird. In der Schweiz konnte sich bislang keine klare Begrifflichkeit für das ganze Land ausbilden. Zwar bestehen in einzelnen Kantonen Grundlagen, welche Jugendhilfe definieren. Häufig und insbesondere in der Praxis wird hierzulande jedoch der Begriff Jugendarbeit verwendet (vgl. Wettstein, 1989, 20-25). Obwohl der Begriff Jugendarbeit in der Schweiz geläufiger ist werde ich in der vorliegenden Arbeit den Begriff Jugendhilfe verwenden, um eine Abgrenzung zu mit Jugendarbeit antizipierten Praxisformen im Bereich der pädagogischen Betreuung und der kulturellen Aktivie-

gung und Prävention ausgerichtet ist. Allerdings dominiert in der jeweiligen Praxis der Schulalltag, so dass sich Schulsozialarbeit immer in der Gefahr befindet, für die Zwecke der Schule funktionalisiert und auf Krisenmanagement verengt zu werden. Dieses strukturelle Spannungsverhältnis zwischen Eigenständigkeit und Subsumtion unter die Vorgaben des Schulsystems gilt als konstitutives Element von Schulsozialarbeit. Der Frage der Kooperation kommt daher innerhalb der fachpolitischen Debatte ein zentraler Stellenwert zu.

In Deutschland entstand seit den 1980er Jahren eine Fülle an Literatur zum Thema Schulsozialarbeit. In der Schweiz, wo Schulsozialarbeit auf eine noch jüngere Tradition zurückblickt als in Deutschland, entstand in letzter Zeit eine beträchtliche Zahl an Diplomarbeiten an Sozialen Fachhochschulen. All diese Veröffentlichungen beziehen sich in erster Linie auf inhaltliche und konzeptionelle Aspekte von Schulsozialarbeit, meist mit Bezugnahme auf konkrete Praxisbeispiele. Literatur mit dem Anspruch einer theoretischen und methodischen Fundierung von Schulsozialarbeit ist im deutschsprachigen Raum bislang Mangelware<sup>2</sup>. In meiner Lizentiatsarbeit werde ich mich deshalb nicht primär mit inhaltlichen Aspekten von Schulsozialarbeit befassen, sondern vielmehr mit der Frage, wie sich die in jüngster Zeit abzeichnende Intensivierung der Beziehung zwischen Schule und Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit begründen lässt. Eine eigene theoretische Begründung von Schulsozialarbeit wäre jedoch im Rahmen einer Lizentiatsarbeit unmöglich zu leisten. Denn Schulsozialarbeit liegt im Schnittpunkt von Jugendhilfe und Schule, so dass es notwendig wäre, sich sowohl mit der Schultheorie, als auch mit der Sozialpädagogik, bzw. Sozialen Arbeit auseinander zu setzen. Eine solch umfassende Auseinandersetzung würde meines Erachtens den Rahmen einer Lizentiatsarbeit sprengen, so dass eine Beschränkung auf eine Disziplin erfolgen müsste. Eine solche Beschränkung würde jedoch meines Erachtens dem Thema nicht gerecht werden. Der Schwerpunkt meiner Lizentiatsarbeit bildet daher eine empirische Untersuchung, welche zu erörtern versucht, wie die Institutionalisierung von Schulsozialarbeit in der Praxis begründet und legitimiert wird. Es ist anzunehmen, dass der Legitimationsbedarf von entsprechenden Projekten im Hinblick auf die knapper werdenden öffentlichen Mittel im Sozialbereich in Zukunft

---

rung von Kindern und Jugendlichen wie Animation und „Offene Jugendarbeit“ vornehmen zu können.

<sup>2</sup>Allerdings scheint sich hier momentan eine Trendwende abzuzeichnen und es werden zunehmend Arbeiten mit einem theoretisch-wissenschaftlichen Anspruch veröffentlicht. Erwähnt seien an dieser Stelle insbesondere die Veröffentlichungen von Hollenstein & Tillmann (2000), Thimm (2000) und Drilling (2001).

zunehmen wird. Daher scheint es sinnvoll und gerechtfertigt, mich in meiner Lizentiatsarbeit mit den Begründungszusammenhängen von Schulsozialarbeit zu befassen.

Grundsätzlich geht es mir in meiner Lizentiatsarbeit um die Beantwortung der Frage, wie die Institutionalisierung von Schulsozialarbeit in der Literatur und in der Praxis begründet wird, wie sie legitimiert wird und worin ihre Bedeutung und Notwendigkeit gesehen wird. Die grundlegende Fragestellung meiner Lizentiatsarbeit lautet: „Wie kam es gemäss Literatur zur Institutionalisierung von Schulsozialarbeit und welche Bedeutung hat sie heute in der Praxis?“

Bevor ich mich mit den Begründungsansätzen von Schulsozialarbeit befasse, werde ich mich in einem ersten, separaten theoretischen Teil kurz mit den inhaltlichen und konzeptionellen Aspekten von Schulsozialarbeit befassen. Die zugrundegelegte Fragestellung lautet: „Was ist Schulsozialarbeit?“

Danach werde ich mich den Begründungszusammenhängen von Schulsozialarbeit widmen. Der Schwerpunkt bildet dabei eine empirische Untersuchung, welche zu erörtern versucht, wie die Institutionalisierung von Schulsozialarbeit in der Praxis begründet wird. Die zugrundegelegte Fragestellung lautet: „Wie wird Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz aus der Sicht von Initianten, Initiantinnen und Projektverantwortlichen begründet?“

Für die Beantwortung dieser zentralen Fragestellung wurde zuerst eine Ausgangslage über die Entstehung, die Entwicklung und den Stand von Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum entwickelt. Danach wurden die in der Literatur aufgeführten Begründungsansätze von Schulsozialarbeit im Sinne einer Problemanalyse herausgearbeitet. Die dabei gewonnen Erkenntnisse dienen als Grundlage für den empirischen Teil meiner Arbeit. Sie flossen einerseits in den Interviewleitfaden, und dienen andererseits zur Interpretation der Ergebnisse aus den Experteninterviews. Der Hauptteil meiner Lizentiatsarbeit besteht somit aus einem theoretischen Teil und einem empirischen Teil. Das methodische Ablaufmodell präsentiert sich in Anlehnung an Mayring (1999, 53) folgendermassen:

*Theoretischer Teil***Problemanalyse****Leitfadenkonstruktion***Empirischer Teil***Pretest****Interviewdurchführung****Aufzeichnung****Datenaufbereitung- und Analyse**

Meine Lizentiatsarbeit ist inhaltlich folgendermassen gegliedert: In Kapitel 2 be-  
fasse ich mich in einem separaten theoretischen Teil mit der Frage, was in der  
aktuellen Fachdiskussion unter Schulsozialarbeit verstanden wird. Kapitel 3 stellt  
den Hauptteil meiner Lizentiatsarbeit dar und besteht aus einer Ausgangslage  
(Kapitel 3.1), aus einer Problemanalyse (Kapitel 3.2) und aus einem empirischen  
Teil (Kapitel 3.3). Kapitel 4 bildet den Schlussteil der vorliegenden Arbeit und be-  
steht aus einem systematischen Vergleich der Ergebnisse aus den Experteninter-  
views und einer Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung  
(Kapitel 4.1) und aus einem abschliessenden Fazit (Kapitel 4.2).



Die vorliegende Arbeit hätte ohne die Bereitschaft der Experten, an den Interviews teilzunehmen, nicht realisiert werden können. Ich möchte mich daher an dieser Stelle für das an meiner Fragestellung entgegengebrachte Interesse herzlich bedanken. Ein besonderer Dank gebührt dabei jenen Personen, welche sich für den Pretest zur Verfügung gestellt haben. Auch möchte ich mich bei meiner Betreuungsperson Manfred Neuhaus für seine konstruktive Kritik und seine zahlreichen Anregungen bedanken.

Saas Fee, im Mai 2002

Franziska Gilgen

## 2. Was ist Schulsozialarbeit?

### 2.1 Begriffliches

Obwohl im deutschsprachigen Raum historische Vorläufer von Schulsozialarbeit auszumachen sind, stammten der Begriff und die ersten konzeptionellen Ansätze aus den USA (vgl. Grossmann, 1987, 5)<sup>3</sup>. Die Verwendung des Begriffs Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum ist eng verknüpft mit den schulischen Innovationen in Westdeutschland im Zusammenhang mit der Bildungsreform der frühen 1970er Jahre (vgl. Mörschner, 1988, 157). Der Begriff fusst auf einer Übersetzung des Tätigkeitsfeldes „School Social Work“. Dieses wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den USA entwickelt und bildet gemäss Wulfers (1991, 25) einen fest umschriebenen Tätigkeitsbereich mit klar definierten, allgemein anerkannten Aufgabenbeschreibungen. Erstmals wurde der Begriff Schulsozialarbeit 1971 von Abels übersetzt und in die Bundesrepublik eingeführt (vgl. Wulfers, 1991, 25-29). Die Diskussion über das, was unter Schulsozialarbeit zu verstehen ist, ist durch eine grosse Inhaltsbreite in den Argumentationen gekennzeichnet. Schulsozialarbeit ist im Schnittpunkt von Schule und Jugendhilfe anzusiedeln. Wie dieser Schnittpunkt zu bestimmen ist und was unter Schulsozialarbeit zu verstehen ist, wurde im deutschsprachigen Raum noch nicht hinreichend präzisiert und geklärt. Denn die Praxis der Schulsozialarbeit zeichnet sich im deutschsprachigen Raum im Gegensatz zu den USA durch eine grosse inhaltliche und konzeptionelle Vielfalt aus, so dass es schwierig ist, den Begriff und den Arbeitsbereich zu fassen und mit konkreten Inhalten zu füllen (vgl. Wulfers, 1991, 25-27). In der theoretischen Diskussion herrscht Uneinigkeit darüber, ob alle sozialpädagogischen Aktivitäten, die sich auf die Schüler und Schule beziehen, das Etikett Schulsozialarbeit erhalten sollen, oder ob ein enger Begriffsrahmen gewählt werden sollte (vgl. Oelerich, 1996a, 227). Daneben finden sich in der Diskussion aber immer wieder auch andere Begrifflichkeiten wie zum Beispiel Schulsozialpädagogik oder Schulschülerarbeit (vgl. Mörschner, 1988, 157 und Hollenstein & Tillmann, 2000, 15). Hollenstein und Tillmann (2000, 15) finden, dass derzeit eine Festlegung auf eine Definition überflüssig scheint, „wenn man bedenkt, dass sich hier eine neue, in der Bewegung befindliche, insgesamt sehr differenzierte Praxis entwickelt“. Sie haben daher mit der Unterscheidung von Schulsozialarbeit im engeren Sinn und Schul

---

<sup>3</sup> Zu den historischen Wurzeln von Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum vgl. Grossmann, 1987, 14-91 und insbesondere die Veröffentlichungen von Mörschner (1988) und Frehner (2001).

sozialarbeit im weiteren Sinn eine Begrifflichkeit entwickelt, welche die gesamte inhaltliche und konzeptionelle Breite der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe berücksichtigt. *Schulsozialarbeit im engeren Sinn* bezeichnen sie dabei als den eigentlichen Kernbereich, welcher eine Handlungsform der Jugendhilfe mit einer eigenständigen Praxisentwicklung an Schulen und folgendem Grundanliegen darstellt:

„Schulsozialarbeit hat die Aufgabe zu zeigen, dass Schülerinnen und Schüler nur dann zu demokratischen Persönlichkeiten heranreifen können, wenn sie nicht nur auf der inhaltlichen Ebene gefordert werden, sondern wenn ihre Sozialität, d.h. ihre Beziehungsfähigkeit ausgebildet wird. Das bedeutet: Schulsozialarbeit hat ihr Augenmerk auf die Suchbewegungen nach Lebenskonzeptionen und deren Realisierungsbemühungen bei Schülerinnen und Schülern in der Lebenswelt Schule zu richten“ (Hollenstein und Tillmann, 2000, 24).

Neben der Schulsozialarbeit im engeren Sinne existiert eine recht umfangreiche schüler- und schülerinnenbezogene und schulbezogene Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, welche Hollenstein und Tillmann (2000, 31) als *Schulsozialarbeit im weiteren Sinn* bezeichnen. Sie nennen in diesem Zusammenhang insbesondere die sozialpädagogische Betreuungspraxis im schulischen Ganz- oder auch Halbtagsbereich wie zum Beispiel pädagogische Mittagstische, Spiel- und Freizeitbetreuung und Hausaufgabenhilfe. Daneben verwenden sie Schulsozialarbeit im weiteren Sinn auch als Bezeichnung für eine verbindliche Kooperationspraxis und Vernetzung von Schulen, Jugendämtern und freien Trägern der Jugendhilfe zum Beispiel im Bereich von Fallbesprechungen. Schulsozialarbeit im weiteren Sinn bezeichnet somit ein weites Spektrum unterschiedlich gelagerter Arbeitsmotivationen und Arbeitsfelder und es finden in diesem weiten Begriff von Schulsozialarbeit auch kooperative Projekte und Aktivitäten Platz, welche nicht zu einer eigenständigen Praxisentwicklung an Schulen führen (vgl. Hollenstein und Tillmann, 2000, 31-35).

Die von Hollenstein und Tillmann (2000, 31) vorgenommene Unterscheidung in Schulsozialarbeit im engeren Sinne und Schulsozialarbeit im weiteren Sinne wird dem gesamten inhaltlichen und konzeptionellen Spektrum von Schulsozialarbeit gerecht. Ansonsten findet der Aspektreichtum von Schulsozialarbeit in den jeweiligen Definitionen recht unterschiedliche Berücksichtigung. So gibt zum Beispiel

Wulfers (1991, 28) eine sehr weite Definition von Schulsozialarbeit und verwendet Schulsozialarbeit als ein Oberbegriff,

„der alle Aktivitäten einschliesst, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei Schülerinnen, Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage ädaquater Methoden der Sozialarbeit (bzw. Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen. So kann die unterrichtliche, soziale und psychische Situation der genannten Personengruppen verbessert werden. Die gewählten Aktivitäten sollten gleichzeitig zu einer Öffnung der Schule nach innen und aussen beitragen und eine soziale Verbesserung des Schullebens erwirken. Eine Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen, die in diesem Bereich arbeiten, ist unabdingbar“.

Oelerich (1996a, 227) hingegen findet es sinnvoll, einen eng umrissenen Begriff von Schulsozialarbeit zugrunde zu legen, „der sich auf diejenigen Einrichtungen mit sozialpädagogischen Fachkräften bezieht, die direkt *in der Schule* verortet und *unmittelbar und zentral auf Schule bezogen* sind (...)“.

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, wie schwierig es ist, den Begriff Schulsozialarbeit theoretisch zu fassen. Schulsozialarbeit dient zur Beschreibung von sehr unterschiedlichen Arbeitsformen und Akzentuierungen im Schnittpunkt von Schule und Jugendhilfe. Daneben werden in der Fachdiskussion aber immer wieder auch andere Begrifflichkeiten wie Schulsozialpädagogik oder Schuljugendarbeit verwendet. Es scheint daher nicht sinnvoll, mich an dieser Stelle weiter mit der Frage nach der Definition von Schulsozialarbeit zu befassen. Vielmehr soll im folgenden noch etwas konkreter auf die inhaltliche und konzeptionelle Vielfalt von Schulsozialarbeit eingegangen werden. Abschliessend kann festgehalten werden, dass grundsätzlich zwischen einem engen und einem weiten Verständnis von Schulsozialarbeit unterschieden werden kann. Schulsozialarbeit im engeren Sinne bezeichnet dabei eine eigenständige Praxisentwicklung an Schulen, während Schulsozialarbeit im weiteren Sinne jegliche Form der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule beinhaltet und eine direkte Verortung in der Schule nicht zwingend ist.

## 2.2 Inhaltliche Aspekte

Das Handlungsfeld Schulsozialarbeit ist sehr vielfältig, wobei die jeweiligen Arbeitsschwerpunkte gemäss Wulfers (1991, 57) von den jeweils schulspezifischen und regionalen Bedingungen abhängig sind. In der Fachdiskussion werden häufig die Bedürfnisse und Interessen von Kindern und Jugendlichen als die zentralen Inhalte der Kooperation von Schule und Jugendhilfe gesehen (vgl. Helbrecht-Jordan & Segel, 1980, 372 und Raab & Rademacker, 1996, 28). Oelerich (1996a, 228) hat versucht, die inhaltliche Vielfalt von Schulsozialarbeit in der Praxis systematisch zu erfassen. Gemäss ihren Ausführungen findet sich in den meisten Projekten die Perspektive der *Prävention* wieder. Schulsozialarbeit verstehe sich diesbezüglich als „Bindeglied“ zwischen Jugendhilfe und Schule, als „Frühwarnsystem“, „Früherkennung und Frühberatung“. Häufig beziehe sich daher der Kernbereich von Schulsozialarbeit auf die Bearbeitung von Problemen und Belastungen von Schüler und Schülerinnen, die in der Schule unterrichts- und disziplinarrelevant geworden sind. Das primäre Handlungsziel der Schulsozialarbeit stelle dabei die Prävention von Schulversagen und die weitestmögliche Sicherung erfolgreicher Schulabschlüsse dar. Neben dem Gedanken der Prävention stehe das Bemühen um die *Integration* der Schüler und Schülerinnen in den Schulbetrieb und Hilfen zur schulischen und z.T. auch ausserschulischen *Alltagsbewältigung* an zentraler Stelle. Schulsozialarbeitsprojekte würden diesbezüglich ihre Leistungen in der Regel als Angebote an alle Schüler und Schülerinnen verstanden wissen wollen, doch werde der Schwerpunkt häufig auf die Unterstützung besonderer Problemgruppen des Schulalltags gelegt (vgl. Oelerich, 1996a, 228). Auch Wulfers (1991, 55f.) hat versucht, eine gewisse Systematik in die inhaltliche Diskussion von Schulsozialarbeit zu bringen. Die von ihm benannten allgemeinen Ziele von Schulsozialarbeit decken sich weitgehend mit den Ausführungen von Oelerich. Er bezeichnet die Verhinderung von Verhaltensabweichungen im schulischen Bereich im Sinne der *Prävention* und eine ganzheitliche Behandlung von Problemen mit Blick auf die Gesamtheit der *lebensweltlichen Bezüge* als zentrale Handlungsziele von Schulsozialarbeit. Dabei erweise sich Schulsozialarbeit nicht nur als Angebot, welches Konflikte schlichten und schulische Unzulänglichkeiten beheben helfe, sondern insbesondere auch zu einer *sozialpädagogischen Neuorientierung der Schulen* führen könne (vgl. Wulfers, 1991, 86). Olk, Bathke und Hartnuss (2000, 179) begreifen Schulsozialarbeit als eine fachliche Angebotsform der Jugendhilfe. Auch sie betonen die Perspektive der Prävention: „Indem Jugendhilfe

die Kinder und Jugendlichen am Ort der Schule ‚aufsucht‘, hat sie die Möglichkeit, Kinder bereits sehr früh in ihrer Entwicklung zu fördern und zu unterstützen und auf diese Weise mögliche Prozesse des Scheiterns und der Ausgrenzung zu vermeiden“ (Olk et al., 2000, 184f.) Daneben stelle Schulsozialarbeit aber immer auch einen konstitutiven Beitrag zur inneren und äusseren Schulreform dar. Sie betonen diesbezüglich, dass der Schulsozialarbeit eine wichtige „Vermittlungs- und Scharnierfunktion“ zwischen Schule und Gemeinwesen zukomme. Schulsozialarbeit stelle immer auch „soziale Infrastrukturpolitik“ und „soziale Entwicklungsarbeit“ dar (vgl. Olk et al., 2000, 193). Auch Braun und Wetzel (2000, 79) weisen auf den Beitrag von Schulsozialarbeit bezüglich einer Entwicklung des Schulsystems dar. Sie stellen die traditionelle Unterrichtsschule in Frage und bezeichnen die Reformierung des Schulsystems im Hinblick auf eine „sozialpädagogische Profilbildung“ als ein zentrales Anliegen von Schulsozialarbeit<sup>4</sup>.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass Schulsozialarbeit als „Bindeglied“ zwischen Schule und Jugendhilfe gesehen werden kann. Bezüglich den Handlungsmaximen von Schulsozialarbeit lassen sich in der Fachdiskussion folgende Schwerpunkte erkennen: Prävention, Lebensbewältigung und Schulentwicklung. Diese allgemeinen Ziele habe ich auch in einer Vielzahl anderer Publikationen wiedergefunden<sup>5</sup>. Während die Perspektive der Prävention und der Lebensbewältigung in der Fachdiskussion nahezu unbestritten sind, bleibt in der Fachdiskussion die Frage, ob Schulsozialarbeit eine neue sozialpädagogische Qualität der Schule schaffen könne und solle umstritten. So sehen zum Beispiel Olk et al. (2000, 193) und Braun und Wetzel (2000, 79) „soziale Entwicklungsarbeit“ und die „sozialpädagogische Profilbildung“ in der Schule als ein zentrales Anliegen von Schulsozialarbeit. Drilling (2001, 12) hingegen argumentiert, dass es Schulsozialarbeit nicht darum gehe, einen Beitrag zur Schulhausentwicklung zu leisten und dieses Anliegen allenfalls „ein Nebenprodukt schulsozialarbeiterischen Wirkens“ darstellen könne.

---

<sup>4</sup> Insgesamt fordern Braun und Wetzel (2000, 50-79) einen erweiterten Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule im Hinblick auf eine erfahrungsorientiertere und subjektbezogenere Unterrichtsgestaltung. Diese Argumentation wird in Kapitel 3.2 im Rahmen der Begründungsansätze von Schulsozialarbeit noch einmal von Bedeutung sein.

<sup>5</sup> Diesbezüglich sei auf die Veröffentlichungen von Helbrecht-Jordan & Segel, 1980, 372f.; Grossmann, 1982, 42; Prüss, 1997, 52; Hartmann, 1998, 268; Paar, 1999, 266 und Hollenstein & Tillmann, 2000, 28 verwiesen.

Welches sind nun die Aufgaben von Schulsozialarbeit, um diese allgemeinen Ziele zu erreichen? Wie bereits erwähnt stellt Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum im Gegensatz zu den USA kein fest umschriebenes Arbeitsfeld mit klar definierten, allgemein anerkannten Aufgabenbeschreibungen dar. In der konsultierten Literatur werden häufig drei Bereiche mit je spezifischen Aufgabenfeldern genannt: der unterrichtliche Bereich, der neben-, bzw. ausserunterrichtliche Bereich und der ausserschulische Bereich. Schulsozialarbeit im *unterrichtlichen Bereich* bezieht sich auf die Erarbeitung von solidarischen Arbeitsformen, den Aufbau von Vertrauens- statt Rollenbezügen und die Entwicklung einer schülerorientierten Schule. So soll eine Verbesserung der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern erreicht werden. Schulsozialarbeit kann diesbezüglich als soziales Beratungssystem für Schüler, Schülerinnen und Lehrer bezeichnet werden. Schulsozialarbeit im *neben-, bzw. ausserunterrichtlichen Bereich* bezieht sich auf die Mitarbeit im schulischen Freizeitbereich. Dazu gehören Angebote wie Projektarbeit, Spiel- und Lernstuben, Schülertreffs, usw. Schulsozialarbeit dient dabei dazu, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, auch in diesem Bereich ihre Bedürfnisse und Interessen zu verwirklichen und kann so zu einem Abbau der Stressbelastung des Schulalltags führen. Schulsozialarbeit im neben-, bzw. ausserunterrichtlichen Bereich bietet zudem die Möglichkeit für Gesprächskontakte zu Schüler und Schülerinnen, welche schulische oder individuelle Probleme haben. Schulsozialarbeit im *ausserschulischen Bereich* beinhaltet die Arbeit im sozialen Umfeld der Schule. Dazu gehören unter anderem die gezielte Zusammenarbeit mit ausserschulischen Institutionen, Ansätze zur qualitativen Verbesserung der sozialen Infrastruktur im Gemeinwesen und die Vermittlung von Behördenkontakten (vgl. Grossmann, 1987, 145; Wulfers, 1991, 57-61 und Hartmann, 1998, 270).

<b>Bereich</b>	<b>Aufgaben</b>
unterrichtlicher Bereich	Schulsozialarbeit als soziales Beratungssystem für Schüler, Schülerinnen und Lehrer.
ausserunterrichtlicher Bereich	Mitarbeit im schulischen Freizeitbereich
ausserschulischer Bereich	Arbeit im sozialen Umfeld der Schule

Abbildung 1: Allgemeine Aufgabenbereiche von Schulsozialarbeit

Eine andere inhaltliche Gliederung von Schulsozialarbeit hat Prüss (1997, 52) vorgenommen. Er sieht Schulsozialarbeit als Bindeglied zwischen Schule und Jugendhilfe mit eigenständigen und vorwiegend präventiven Aufgaben in vier grossen Funktionsbereichen. Schulsozialarbeit im *ersten Funktionsbereich* bezeichnet er als „Soziale Dienste in und für Schulen“. Hier geht es um Hilfe- und Unterstützungsleistungen für benachteiligte Schülerinnen und Schüler, Schülergruppen oder auch Schulklassen. Schulsozialarbeit im *zweiten Bereich* bezeichnet er als „Schulbezogene Jugendarbeit“. Hier geht es um Schulbezogene Freizeit- und Jugendarbeit in der Schule oder im Schulnahen Raum. Schulsozialarbeit im *dritten Bereich* bezeichnet er als „Elternarbeit“. Schulsozialarbeit richtet diesbezüglich ihr Augenmerk auf Elternberatung und Elternbildung, mit dem Ziel einer angemessenen familialen Erziehung im Hinblick auf eine entwicklungsfördernde Lebensweise für Kinder und Jugendliche. Den *vierten Bereich* schliesslich bezeichnet Prüss (ebd.) als „Erziehungsberatung“. Hier wird die Sachkenntnis der Schulsozialarbeit genutzt, um Spannungen zwischen Schülerinnen und Schülern oder Schulklassen und Lehrkräften abzubauen.

1. Sozialer Dienst in und für Schulen
2. Schulbezogene Jugendarbeit
3. Elternarbeit
4. Erziehungsberatung

Abbildung 2: Inhaltliche Gliederung von Schulsozialarbeit nach Prüss (1997)

Eine etwas abstraktere inhaltliche Gliederung von Schulsozialarbeit stammt von Grossmann und Stickelmann (1982, 58f.). Sie sehen Schulsozialarbeit als widersprüchliches Arbeitsfeld, welches zugleich eine kontrollierende, vermittelnde und parteiliche Aufgabe besitzt. Schulsozialarbeit habe analytisch gesehen folgende drei Aufgaben zu erfüllen: *Ausübung sozialer Kontrolle* als Ersatz für den Ausfall anderer Erziehungsträger, *Vermittlung* zwischen Forderungen der Schule auf Schulleistung und den individuellen Handlungsformen, Interessen und Bedürfnissen der Schüler, sowie die *Vertretung der Interessen* von Schülern und Schülerinnen gegenüber den etablierten Instanzen. Grossmann und Stickelmann (1982, 51ff.) sehen Schulsozialarbeit insgesamt als eine gesellschaftliche Aufgabe und als eine Ausweitung der öffentlichen Erziehung als Reaktion auf vorhandene Erziehungsdefizite in Schule und Familie. Sie weisen allerdings darauf hin, dass die



Tendenz entstehen könnte, dass sich Schulsozialarbeit zu einer öffentlichen Kontrollinstanz entwickelt. Dieser Tendenz könne dadurch entgegengewirkt werden, in dem Schulsozialarbeit ihrer parteilichen Aufgabe gegenüber Kinder und Jugendlichen gerecht werde.

1. Ausübung sozialer Kontrolle (kontrollierende Aufgabe)
2. Vermittlung zwischen verschiedenen Interessen (vermittelnde Aufgabe)
3. Vertretung der Interessen der Schüler und Schülerinnen (parteiliche Aufgabe)

Abbildung 3: Aufgaben von Schulsozialarbeit nach Grossmann und Stickelmann (1982)

Hartmann (1998, 268ff.) sieht den Arbeitsschwerpunkt von Schulsozialarbeit konkret in den Übergangsbereichen von der Familie in die Schule und von der Schule in die Arbeitswelt:

„Schulsozialarbeit bedeutet, durch die regelmässige Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialarbeitern im Alltag ein erweitertes pädagogisches Handlungsrepertoire zu entwickeln. Dies ist im Sinne sozialräumlich orientierter, integrierter, flexibler Hilfen zur Erziehung gemeint. Deren rechtzeitige und präventive Anwendung kann die Probleme einzelner Schüler und ihrer Familien, Fehlentwicklungen in der Biographie oder in der Schullaufbahn sowie beim Übergang in das Berufsleben lösen oder reduzieren“ (ebd., 1998, 268).

Sie bezeichnet die Gestaltung der unterschiedlichen Lebenswelten Familie und Schule zu sich ergänzenden Lernwelten als Hauptaufgabe von Schulsozialarbeit. Dabei habe Schulsozialarbeit verschiedene Dimensionen zu berücksichtigen, welche sie als unterschiedliche Lern- und Lebenswelten bezeichnet. Hartmann (1998, 268ff.) unterscheidet insgesamt drei solche Dimensionen, bzw. Lern- und Lebenswelten, welche sich mit den weiter oben beschriebenen allgemeinen Aufgaben von Schulsozialarbeit (vgl. Abbildung 1) decken: Den Unterricht, den ausserunterrichtlichen Bereich und den ausserschulischen Bereich. Schulsozialarbeit gibt gemäss Hartmann (1998, 270) im Gegensatz zur Schule durch ihre Tätigkeit weniger Normen vor, sondern kann spezielle soziale Situationen entstehen lassen, welche der Selbstwertschöpfung (Empowerment) und dem Kompetenzerwerb dienen. Die Zielorientierung von Schulsozialarbeit sei jedoch nicht nur individuell, sondern auch institutionell und gesamtgesellschaftlich. Insgesamt und etwas abstrakt bezeichnet Hartmann (ebd.) die Handlungsebenen von Schulsozialarbeit als gleichermaßen biographie-, schul-, berufs- und freizeitorientiert.

<b>Dimension</b>	<b>Handlungsebene</b>	<b>Zielorientierung</b>
Unterricht	schul- und biographieorientiert	institutionell
nebenunterrichtliche Dimension	berufs- und freizeitorientiert	individuell
ausserschulische Dimension	sozialräumlichorientiert	gesamtgesellschaftlich

Abbildung 4: Inhaltliche Gliederung von Schulsozialarbeit nach Hartmann (1998)

Paar (1999, 266) weist im Hinblick auf die Aufgaben von Schulsozialarbeit darauf hin, dass Schulsozialarbeit einen Beitrag zum Schulerfolg leisten kann. Denn sie besitze Methoden, um psychosoziale Hemmnisse abzubauen und konsequent schüler- und schülerinnenorientiert sein. Damit könne die Jugendhilfe genau dort ansetzen, „wo sich die Schule wegen ihrer Selektionsfunktion in der Erfüllung ihrer Integrationsfunktion selbst im Wege steht“ (ebd., 1999, 266). Allerdings dürfe die Schule nicht aus ihrer Verantwortung entlassen werden. Auch Hartmann (1998, 269) betont, dass Schulsozialarbeit weder eine Entmachtung der Schule, noch deren Befreiung von ihrer erzieherischen Verpflichtung bedeutet. Doch bedeute Schulsozialarbeit auch nicht, die Jugendhilfe für schulische Zwecke zu funktionalisieren. Schulsozialarbeit arbeite mit dem System Schule und sei präventiv helfend und krisenintervenierend für alle Schüler, Schülerinnen und Lehrkräfte. Dabei dürfe die Jugendhilfe nicht vergessen ihre „Anwaltschaft für Benachteiligte“ auch gegen die Schule wahrzunehmen (vgl. Hartmann, 1998, 273).

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass die Aufgaben von Schulsozialarbeit vielfältig sind und in verschiedenen Bereichen angesiedelt werden können. Gemäss Wulfers (1991, 57) sollten sich die Arbeitsschwerpunkte von Schulsozialarbeit nach den schulspezifischen, örtlichen und adressatenspezifischen Gegebenheiten und Absprachen richten. Auch Olk et al. (2000, 188) betonen, dass sich die konkreten Schwerpunkte aus den besonderen situativen Anforderungen und in Abhängigkeit von einzelschulischen Bedarfslagen und vom Schultyp herausbilden sollten. Allerdings sprechen sie sich gegen eng begrenzte Aufgabenprofile und Arbeitsansätze von Schulsozialarbeit aus. Vielmehr erfordere

Schulsozialarbeit als Handlungsfeld im Schnittpunkt von Schule und Jugendhilfe eine intensive Kooperation auf mehreren Ebenen (vgl. ebd., 2000, 182-185)<sup>6</sup>. Die Tatsache, dass die Aufgaben von Schulsozialarbeit in verschiedenen Bereichen angesiedelt werden können, wirkt sich in der Praxis oft konflikthaft aus. Schulsozialarbeit kann als widersprüchliches Handlungsfeld bezeichnet werden, dessen Aufgaben und Ziele von sehr unterschiedlichen Positionen bestimmt werden. Diese Widersprüchlichkeit und die damit verbundene Konflikthaftigkeit wird in der Literatur intensiv diskutiert. Denn durch ihre Nähe zur Schule steht Schulsozialarbeit stets in der Gefahr, keine autonomen Ziele und Funktionen realisieren zu können und für die Zwecke der Schule funktionalisiert zu werden. Dabei herrscht in der Diskussion weitgehend Einigkeit darüber, dass sich Schulsozialarbeit als ein eigenständiges Handlungsfeld mit eigener Identität und präventiver Wirkung und nicht als „Anhängsel“ an die Schule mit der Ausrichtung auf aktuelle Krisensymptome etablieren sollte (vgl. Wulfers, 1991, 61; Hartmann, 1998, 269; Prüss, 1997, 52 und Olk et al., 2000, 182-185). Die konkreten Aufgaben, Inhalte und Möglichkeiten von Schulsozialarbeit in der Praxis werden massgeblich durch das strukturelle Arbeitsverhältnis von Schule und Jugendhilfe beeinflusst (vgl. Wulfers, 1991, 61). Daher soll nun im folgenden Kapitel noch kurz auf die konzeptionellen Aspekte von Schulsozialarbeit eingegangen werden. Die hier bereits angetönte Konflikthaftigkeit und Widersprüchlichkeit von Schulsozialarbeit in der Praxis wird dabei eine zentrale Rolle spielen, denn sie nimmt innerhalb der konzeptionellen Diskussion von Schulsozialarbeit geraumen Platz ein.

---

<sup>6</sup> Nur so kann Schulsozialarbeit gemäss Olk et al. (2000, 185) ihrer fachpolitisch zugedachten „Brückenfunktion“ zwischen Jugendhilfe und Schule gerecht werden und kein „marginales Element“ in einem ansonsten unveränderten Schulbetrieb darstellen.

## 2.3 Konzeptionelle Aspekte

„Jugendhilfe sieht sich zuweilen in der Gefahr, zum Erfüllungsgehilfen der Schulen zu werden und muss Acht geben, ihren eigenständigen Ansatz als Kooperationspartner von Schule zu wahren“ (Paar, 1999, 266).

Schulsozialarbeit ist nicht nur bezüglich der Inhalte, sondern auch bezüglich der Organisation sehr vielfältig. Ein einheitliches Organisationsmodell existiert nicht, vielmehr bestehen in der Praxis unterschiedliche konzeptionelle Ansätze. Im Rahmen der konzeptionellen Diskussion von Schulsozialarbeit werden systematisch *drei unterschiedliche Organisationsmodelle* der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe unterschieden: Das Subordinations-, bzw. Integrationsmodell, das Distanz-, bzw. Additionsmodell und das Kooperationsmodell, welches häufig auch als Kritisches Integrationsmodell bezeichnet wird. Jedes dieser drei Organisationsmodelle bestimmt ein jeweils anderes strukturelles Arbeitsverhältnis von Schule und Jugendhilfe<sup>7</sup>. Das *Subordinationsmodell* ist auf die Interessen des Schulsystems zugeschnitten, das reibungslose Funktionieren der Schule steht im Vordergrund. Das strukturelle Verhältnis von Schule und Jugendhilfe kann hier als ein *integratives Arbeitsverhältnis* bezeichnet werden. Schulsozialarbeit wird zu einem festen Bestandteil der Schule und orientiert sich weitgehend an deren Bedürfnissen. Schulsozialarbeit wird im Rahmen des Subordinationsmodells tendenziell für die Probleme einer ansonsten unveränderten Schule funktionalisiert und erfüllt im schulischen Alltag eine „Feuerwehrfunktion“. Für die Schulsozialarbeit besteht kaum Spielraum für eigene Arbeitsansätze und Vorgehensweisen, die organisatorische Selbstständigkeit und Autonomie von Schulsozialarbeit sind nicht garantiert. Von einer gleichberechtigten Zusammenarbeit der beiden Institutionen mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten und -methoden kann nicht die Rede sein (vgl. Helbrecht-Jordan & Segel, 1980, 374-377; Grossmann, 1987, 133; Wulfers, 1991, 74ff.; Homfeldt & Schulze-Krüdener, 1997, 38f.; Seithe, 1999, 79 und Olk et al., 2000, 24).

---

<sup>7</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass in der Praxis selbstverständlich unterschiedliche Ausprägungen und Mischformen dieser Modelle bestehen, vgl. Wulfers, 1991, 74.

Ein weiterer in der Literatur erwähnter konzeptioneller Ansatz von Schulsozialarbeit ist das *Distanzmodell*. Das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe ist in diesem Modell ausgesprochen distanziert und kann als ein *additives Arbeitsverhältnis* bezeichnet werden. Beide Bereiche behalten ihre Eigenständigkeit und besitzen unterschiedliche Aufgaben und Leistungsprofile: „Die erzieherischen Subsysteme ‚Schule‘ und ‚Jugendhilfe‘ sind unter einem Dach vereint, arbeiten jedoch weiter in getrennten und einander nachgeschalteten Arbeitsfelder“ (Helbrecht-Jordan und Segel, 1980, 374). Konstitutiv für diesen Ansatz ist aus Sicht der Jugendhilfe eine schul- und lehrerdistanzierte Position. Schulsozialarbeit formuliert eine radikale Gegenposition zur Schule und versucht eine Gegenpraxis zu den üblichen Schulerfahrungen zu realisieren. Es besteht die Auffassung, Schulsozialarbeit habe für die Schüler Partei zu ergreifen. Die Jugendhilfe ist zwar innerhalb der Schule tätig, verfügt aber über ein Arbeitsfeld, das zu einem erheblichen Teil in eigener Kompetenz gestaltet werden kann. Der Kontakt zwischen Schule und Jugendhilfe ist lose, von einer gezielten Zusammenarbeit kann nicht die Rede sein. Das Distanzmodell garantiert in der Regel eine sehr grosse Autonomie für die Schulsozialarbeit, während keine Möglichkeit zur Beeinflussung des Schulsystems besteht (vgl. Tillmann, 1982, 36f.; Olk et al., 2000, 24).

Der dritte in der Literatur diskutierte konzeptionelle Ansatz ist das *Kooperationsmodell*. Das Arbeitsverhältnis von Schule und Jugendhilfe kann hier als ein *kooperatives* bezeichnet werden, welches durch eine verbindlich geregelte und gezielte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe gekennzeichnet ist. Gemäss Thimm (2000, 424) kann Schulsozialarbeit im Sinne dieses kooperativen Arbeitsverhältnisses „darauf aufbauen, dass von Schulseite selbst erkannt und offen eingestanden wird, dass man an Grenzen kommt, bzw. die Abkoppelung von der Jugend wächst“. Im Rahmen des Kooperationsmodells werden der Schule und der Jugendhilfe unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte zugeteilt, die aber gleich wichtig sind und sich gegenseitig ergänzen. Der Schulsozialarbeit wird so eine weitgehende Eigenständigkeit eingeräumt, gleichzeitig wird aber Kooperation angeregt. Grossmann (1987, 133ff.) hat allerdings darauf hingewiesen, dass Schulsozialarbeit auch im Rahmen des Kooperationsmodells nicht umhin komme, sozialpädagogische Defizite der Schule zu kompensieren. Schulsozialarbeit im kooperativen Sinne orientiert sich am Schulalltag der Schüler und Schülerinnen und besitzt enge Parallelen zum modernen, offensiven und präventiven Selbstverständnis der Jugendhilfe.

Das Kooperationsmodell ist verbunden mit der Forderung nach einer Beeinflussung der schulischen Strukturen. Im Sinne einer grösseren Lebenswirklichkeit soll die Schule befähigt werden, eigene neue Qualitäten zu entwickeln (vgl. Helbrecht-Jordan und Segel, 1980, 377; Wulfers, 1991, 74ff; Tillmann, 1982, 37; Grossmann, 1987, 137-142; Olk et al, 2000, 24).

<b>Organisationsmodell</b>	<b>Strukturelles Arbeitsverhältnis von Schule und Jugendhilfe</b>
Subordinationsmodell	integratives Arbeitsverhältnis
Distanzmodell	additives Arbeitsverhältnis
Kooperationsmodell	kooperatives Arbeitsverhältnis

Abbildung 5: Organisationsmodelle und strukturelle Arbeitsverhältnisse

Diese unterschiedlichen strukturellen Arbeitsverhältnisse von Schule und Jugendhilfe werden in der Literatur kontrovers diskutiert. Denn jedes der eben beschriebenen Organisationsmodelle besitzt gewisse Vor- und Nachteile. So gewährleistet zum Beispiel das Distanzmodell der Schulsozialarbeit eine grosse Autonomie, verhindert jedoch eine Beeinflussung des Schulsystems. Wie im Rahmen der inhaltlichen Diskussion bereits angetönt wurde, stellt Schulsozialarbeit ein sehr widersprüchliches und konflikthafte Arbeitsfeld dar. Alle konzeptionellen Modelle sind einem strukturellen Konflikt ausgeliefert, welcher auf den unterschiedlichen und zum Teil gegenläufigen Ansprüchen der Schule und den Interessen der Jugendhilfe basiert (vgl. Mörschner, 1988, 164). Oft sind daher Vorhaben von Schule und Jugendhilfe zur Zusammenarbeit mit Schwierigkeiten und Prozessen des Scheiterns verbunden. Angesichts dieser Überlegungen erstaunt es nicht, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe im Sinne des Kooperationsmodells bislang unzureichend verwirklicht wurde und in der Praxis ein eher seltenes Ereignis darstellt (vgl. Thimm, 2000, 453). Dass sich das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe im deutschsprachigen Raum so spannungsreich präsentiert und sich die Zusammenarbeit im Sinne einer gleichberechtigten Kooperation in der Praxis konflikthaft erweist, hat historische Gründe. Denn das Verhältnis zwischen den beiden Institutionen war im deutschsprachigen Raum lange Zeit durch eine klare institutionelle und funktionale Trennung gekennzeichnet, so dass strukturelle Zwänge und gegenseitige Berührungängste vorhanden sind (vgl. Hurrelmann, 1996, 16; Gilles, 1996, 32 und Hartmann, 1998, 272).

Die konzeptionelle Diskussion von Schulsozialarbeit und die damit verbundene Frage nach der Stellung und institutionellen Anbindung von Schulsozialarbeit nimmt in der Fachdiskussion einen geraumen Platz ein. Der Stellenwert einer konzeptionellen Diskussion von Schulsozialarbeit ergibt sich daraus, dass das jeweils praktizierte Organisationsmodell die jeweils spezifische Ausprägung von Schulsozialarbeit bestimmt (vgl. Wulfers, 1991, 74 und Prüss, 1997, 51). Es ist mir im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, mich eingehender mit diesem „Kooperationsdiskurs“ (Thimm, 2000, 439) auseinander zu setzen<sup>8</sup>. Grundsätzlich dreht sich die konzeptionelle Diskussion von Schulsozialarbeit um die Frage, wie der Schulsozialarbeit eine grösstmögliche Autonomie und Eigenständigkeit gewährleistet werden kann, damit sie einen insgesamt wirksameren, innovativeren und offensiveren Charakter erhält. Hollenstein (1991) sieht eine „Doppelte Öffnung von Schulsozialarbeit“ als mögliche Antwort auf diese zentrale Frage. Diese Position scheint in der aktuellen konzeptionellen Diskussion von Schulsozialarbeit weitgehend akzeptiert zu sein und soll daher an dieser Stelle kurz Erwähnung finden: Hollenstein (1991, 116) plädiert im Hinblick auf die Strukturkonflikte und Praxiskontroversen zwischen Schule und Jugendhilfe für eine insgesamt offensivere Schulsozialarbeit mit einem grösseren Handlungsspielraum. Schulsozialarbeit müsse sich dafür vermehrt nach zwei Seiten öffnen: Einerseits nach innen, zum Unterricht hin und andererseits nach aussen, zum schulischen Umfeld hin. Hollenstein (1991, 122) sieht in dieser doppelten Öffnung von Schulsozialarbeit einen strategischen Ansatz, welcher es der Schulsozialarbeit ermöglichen würde, sich konzeptionell weiter zu entwickeln. Schulsozialarbeit könne so ihrem Auftrag, eine merkbare Hilfe für Schülerinnen und Schüler zu sein, eher gerecht werden und zugleich Anschluss an die inhaltlichen Entwicklungen und Erprobungen im Schulbereich finden.

Häufig findet sich in der konzeptionellen Diskussion von Schulsozialarbeit auch die Frage nach der Trägerschaft. Denn die jeweilige Trägerform beeinflusst die Konzeption und Praxis von Schulsozialarbeit wesentlich und ist bei der Frage der Anbindung an die Schule und der Regelung der Dienst- und Fachaufsicht von zentraler Bedeutung (vgl. Wulfers, 1991, 65f. und Homfeldt & Schulze-Krüdener, 1997, 39-41). Gemäss Wulfers (1991, 65f.) lassen sich systematisch drei Arten von Trägerkonstellationen unterscheiden: Träger der freien Jugendhilfe (gemein

nützige oder kirchliche Verbände und eingetragene Vereine), die Schule (Dienst- und Fachaufsicht liegt hier bei der Schulbehörde) oder eine öffentliche Behörde (jeweilige Jugend- oder Sozialbehörde auf kommunaler Ebene). Jede dieser möglichen Trägerformen eröffne der Schulsozialarbeit gewisse Möglichkeiten und Grenzen, so dass keine eindeutige Aussage zugunsten eines Trägerschaftsmodells gemacht werden könne. Auch Hollenstein und Tillmann (2000, 77) weisen darauf hin, dass „in der Frage nach der angemessenen Trägerschaft zunächst noch antworten offen bleiben müssen“. Allerdings liesse sich bislang feststellen, dass eine Trägerschaft seitens des Jugendamtes einige Vorzüge besitze. Nach Wulfers (1991, 73) ist die leitende Frage in Bezug auf die Trägerschaft die Frage, welche Trägerform am ehesten Selbstständigkeit und die Durchsetzbarkeit von Forderungen im Interesse der Schüler und Schülerinnen gewährleistet.

## 2.4 Fazit

Schulsozialarbeit existiert im deutschsprachigen Raum als Praxis und Reflexionsgegenstand bereits seit einigen Jahrzehnten. Bis heute wurde jedoch nicht hinreichend geklärt, was unter Schulsozialarbeit zu verstehen ist. In der Fachdiskussion herrscht Uneinigkeit darüber, ob alle sozialpädagogischen Aktivitäten, welche sich auf Schülerinnen, Schüler und die Schule beziehen als Schulsozialarbeit bezeichnet werden sollen, oder ob ein enger Begriffsrahmen gewählt werden sollte. Schulsozialarbeit ist im deutschsprachigen Raum durch vielfältige Ansätze einer sozialpädagogischen Arbeit in und um die Schule gekennzeichnet und kann insgesamt als ein widersprüchliches und kontrovers diskutiertes Arbeitsfeld im Schnittpunkt von Schule und Jugendhilfe bezeichnet werden. Denn die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe wirkt sich in der Praxis oft konflikthaft aus, da zwischen den beiden Institutionen ein (historisch gewachsenes) strukturelles Spannungsverhältnis besteht. Schulsozialarbeit muss in der Praxis immer zwischen dem Anspruch auf ein eigenständiges und kritisches Arbeitsfeld auf der einen Seite und ihrer Kooperationsfähigkeit gegenüber der Schule auf der anderen Seite balancieren. Die konzeptionelle Diskussion von Schulsozialarbeit und die damit verbundene Frage nach der Stellung und institutionellen Anbindung nimmt daher in der Fachdiskussion einen geraumen Platz ein.

---

<sup>8</sup> An dieser Stelle sei auf Thimm (2000, 414-460) verwiesen, welcher sich ausführlich und systematisch mit dem „Kooperationsdiskurs“ innerhalb der Fachdiskussion von Schulsozialarbeit befasst



### 3. Hauptteil

#### 3.1 Ausgangslage: Entstehung, Entwicklung und Stand von Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum

Die folgenden Ausführungen über die Entstehung, Entwicklung und der Stand von Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum werden als wichtiger Hintergrund für die Begründung und Legitimation von Schulsozialarbeit angesehen. Sie bilden die Ausgangslage für eine Beschäftigung mit den Begründungsansätzen von Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeit ist Ausdruck eines neuen, veränderten Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe. Im folgenden soll deshalb zuerst noch kurz der Frage nachgegangen werden, wie sich denn das Verhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe im deutschsprachigen Raum vor Entstehung der Schulsozialarbeit gestaltete.

##### 3.1.1 Das „alte“ Verhältnis von Schule und Jugendhilfe

Das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe präsentiert sich im deutschsprachigen Raum unter historischer Perspektive in veränderlicher Art und Weise. Beispielsweise gab es zu Beginn der Industrialisierung im Zusammenhang mit der „Sozialen Frage“ vielfältige Berührungspunkte zwischen diesen beiden Institutionen (vgl. Mörschner, 1988, 144 – 151). Im 19. und insbesondere im 20. Jahrhundert allerdings fand ein „funktionaler Differenzierungsprozess“ (Konrad, 1997, 30) statt, so dass sich Jugendhilfe-Einrichtungen und Schule insgesamt als getrennte und eigenständige gesellschaftliche Erziehungsbereiche herausgebildet haben (vgl. Iben, 1976, 19; Tillmann, 1982, 7; Mörschner, 1988, 144 – 151 und Nörber, 1995, 235). Die spezifische Zuordnung bestimmter Aufträge an die verschiedenen pädagogischen Institutionen sorgte für eine klare Strukturierung des gesamten öffentlichen Erziehungsfeldes. Das Verhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe war in der Folge und bis in die jüngste Zeit durch eine klare institutionelle Trennung und eine streng arbeitsteilige Organisation gekennzeichnet (vgl. Mörschner, 1988, 147 und Thimm, 2000, 415). Die Beziehung zwischen Schule und Jugendhilfe wies im Rahmen dieses „alten“ Verhältnisses der beiden Institutionen hierarchische Züge auf: Der Jugendhilfe wurde eine Assistenzfunktion gegenüber der Schule zugewiesen und sie nahm eine kompensatorische Rolle ein (vgl. Thimm, 2000, 414). Iben (1976, 20f.) beschrieb dieses hierarchische Verhältnis von Schule und Ju

gendhilfe als ein „Abnehmer-Lieferanten-Verhältnis“: Jugendhilfe hatte ein reibungsloses Funktionieren der Schule zu garantieren und befreite die Schule im Sinne eines „Räumkommandos“ von auffälligen Schülern. Jugendhilfe besass „Nothilfecharakter“ und hatte die Aufgabe, erzieherische Defizite auszugleichen (vgl. Iben, 1976, 20f.).

Insgesamt existierten im deutschsprachigen Raum lange Zeit vielfältige strukturelle Unterschiede sowohl in den Zwecken, der Kultur und dem Selbstverständnis, als auch in den Zielen, Voraussetzungen und Bedingungen von Schule und Jugendhilfe (vgl. Thimm, 2000, 410). Die klare Trennung der beiden Sozialisationsbereiche manifestierte sich daher nicht nur auf institutioneller Ebene in der Praxis, sondern auch auf der Ebene der Disziplinen. Die inhaltliche und konzeptionelle Abgrenzung zwischen Schule und Jugendhilfe fand so ihren Niederschlag auch in den jeweiligen Selbstverständnissen und Fremdbildern der beiden Institutionen (vgl. Raab und Rademacker, 1996, 30). Denn das „alte“ Verhältnis von Schule und Jugendhilfe basierte nicht nur auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionszuweisungen, sondern erfolgte auch im Interesse von Identität und Profil der beiden Institutionen. So diente sich die Jugendhilfe der Schule für lange Zeit als Nothilfe an und nahm nahezu schweigend hin, „dass die Schulen ihr ständig Problemschüler und Schulversager zuschoben“ (Iben, 1976, 21). Ganz im Sinne ihres traditionellen Selbstverständnisses bezog sich die Jugendhilfe auf Benachteiligte und war an Themen wie Delinquenz, Drogen, Schulabbruch und Familienprobleme gekoppelt (vgl. Thimm, 2000, 413).

### 3.1.2 Entstehung und Entwicklung in Deutschland

„Die Position von Schulsozialarbeit ist deutlich geworden: Sie wird gerufen von einer versagenden, hilflosen Schule zur Gewährleistung eines reibungslos und möglichst konfliktarm funktionierenden Unterrichts“ (Mörschner, 1988, 161).

Das eben beschriebene, historisch gewachsene und funktions- und arbeitsteilige Verhältnis von Schule und Jugendhilfe und seine hierarchischen Züge wurden für lange Zeit kaum als problematisch gesehen. Es gab so gut wie keine Diskussion um dieses Verhältnis; es herrschte „Friedhofsstille“ (Tillmann, 1982, 39). Die Frage nach einer Zusammenarbeit der beiden Institutionen wurde kaum gestellt. Weder von der Schule, noch von Seiten der Jugendhilfe gab es konzeptionelle Anstrengungen für eine Zusammenarbeit. Erst in den 1970er Jahren erfolgte im deutschsprachigen Raum im Zusammenhang mit der anlaufenden Bildungsreform<sup>9</sup> in Westdeutschland der entscheidende Anstoss für eine Entwicklung und Thematisierung eines veränderten Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe (vgl. Tillmann, 1982, 9).

Die Bildungsreform betraf mit ihren strukturellen und inhaltlichen Veränderungen unmittelbar auch Aufgaben und Zuständigkeiten der Jugendhilfe und es zeigten sich deutliche Berührungspunkte zu deren Aufgabenstellungen, Inhalten und Methoden. Doch diese Bezüge zwischen Schule und Jugendhilfe wurden im Rahmen der Bildungsreform nicht diskutiert und es fand keine systematische Reflexion des Zusammenhangs zwischen Schule und Jugendhilfe statt (vgl. Olk et al., 2000, 20). Die Bildungsreform blieb so auf eine Weiterentwicklung der Schule als geschlossenes System begrenzt. Weder eine Öffnung gegenüber anderen öffentlichen Erziehungsbereichen wie der Jugendhilfe noch eine Öffnung gegenüber den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen wurde in den Blick genommen (vgl. Raab & Rademacker, 1996, 29). Diese „sozialpädagogische Blindheit“ (Hornstein, 1971; zit. nach Tillmann, 1982, 26) wurde sehr bald radikal kritisiert und leitete

---

<sup>9</sup> Die damals einsetzende umfassende Bildungsreform leitete eine grundlegende Neuorientierung der Schule ein (vgl. Frommann, Kehrer & Liebau, 1987, 9 und Grossmann, 1987, 5-9). Durch die Reformen im Schulsystem sollte die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schulformen vergrößert werden, um mehr soziale Gerechtigkeit bei den Bildungschancen zu erreichen. Insbesondere sollten auch mehr Schüler und Schülerinnen als bislang weiterführende Schulen besuchen. Diese Ziele sollten durch die Gesamtschule erreicht werden, welche das dreigliedrige Schulsystem ablösen sollte (vgl. Grossmann, 1987, 115).

eine verstärkte Diskussion über das Verhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe aus sozialpädagogischer Perspektive ein. Die sozialpädagogisch motivierte Kritik führte zur Forderung nach einer Neudefinition der Aufgaben und einer Neuverteilung der Kompetenzbereiche von Schule und Jugendhilfe. Diese Forderungen blieben allerdings weitgehend ungehört (vgl. Tillmann, 1976, 44; Grossmann, 1987, 117; Nörber, 1995, 240; Homfeldt & Schulze-Krüdener, 1997, 34f.; Olk et al., 2000, 19 und Thimm, 2000, 415). Obwohl es der Bildungsreform an jeglicher sozialpädagogischer Perspektive mangelte und die „sozialpädagogisch inspirierte Kritik“ (Thimm, 2000, 415) nahezu ungehört blieb, war in Westdeutschland in den 1970er Jahren der entscheidende Anstoss für die Entwicklung eines veränderten Verhältnisses zwischen Jugendhilfe und Schule und die Entstehung von Schulsozialarbeit gegeben. Denn die aus der Bildungsreform hervorgegangenen Ganztags- und Gesamtschulen sahen sich schon bald mit vielfältigen Praxisproblemen konfrontiert: Einerseits gab es durch den Ganztagesbetrieb Probleme bei der Gestaltung des ausserunterrichtlichen Betreuungs- und Freizeitbereichs, andererseits erzeugte der neue Schulalltag bei den Schülern und Schülerinnen Bewältigungsprobleme: die extreme Leistungs- und Kursdifferenzierung, die erhebliche Anonymität und die quantitative Grösse der Gesamtschulen führten zu Phänomenen wie Lern- und Leistungsverweigerung, Unsicherheit, Orientierungslosigkeit, Aggressivität und Vandalismus. Diese Probleme liessen den Ruf nach sozialpädagogischen Fachkräften in der Praxis laut werden (vgl. Olk et al., 2000, 18-23; Nörber, 1995, 11; Tillmann, 1982, 26ff.). Dazu ein Zitat von Tillmann (1982, 28):

„In dem Masse, in dem das Verhalten der eigenen Schüler von Gesamtschullehrern zunehmend als ‚Disziplinarschwierigkeiten‘, als ‚Verhaltensstörungen‘, als ‚Lernverweigerung‘ wahrgenommen und beklagt wurde, in gleichem Masse wurde die Forderung nach sozialpädagogischer Hilfe in diesem Bereich formuliert“.

Nicht aufgrund einer systematischen Reflexion bezüglich eines veränderten Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe, sondern aufgrund nicht-antizipierter praktischer Probleme der neuen Schulformen, kam es somit in den 1970ern Jahren in Westdeutschland zur Entstehung von Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeit entstand somit als Reaktion auf Probleme und Konflikte von Kindern und Jugendlichen, die mit den pädagogischen Mitteln der Schule nicht aufzufangen waren (vgl. Grossmann, 1987, 123).

Schulsozialarbeit entwickelte sich in der Folge in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. Schulsozialarbeit entstand zunächst überwiegend da, wo Gesamtschulen eingerichtet wurden. Allerdings kam es auch in anderen Schulformen zu einer Annäherung von Schule und Jugendhilfe. Dadurch entstanden in der Praxis sehr unterschiedliche Arbeitsformen und Ansätze mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten, Zielsetzungen und Trägerschaften. Gemeinsam war diesen Ansätzen eine zumindest partielle Aufbrechung der räumlich-organisatorischen Trennung zwischen Schule und Jugendhilfe, eine dauerhafte Ansiedelung sozialpädagogischer Fachqualifikationen in der Schule und damit eine Korrektur und Ergänzung der erzieherischen Wirkung von Schule. In der theoretischen Diskussion setzte sich in der Folge „Schulsozialarbeit“ als Arbeitsbegriff für diese sehr differenzierte Praxis im Schnittpunkt von Schule und Jugendhilfe durch (vgl. Tillmann, 1982, 12ff.). Unter Bezug auf dieses neue Praxisfeld kam es zu einer sehr kontrovers und intensiv geführten theoretischen Diskussion um ein verändertes Verhältnis von Schule und Jugendhilfe und um das Für und Wider, sowie um Chancen und Grenzen der Kooperation dieser beiden Erziehungsbereiche (vgl. Salustowicz, 1986, 13; Thimm, 2000, 419 und Homfeldt & Schulze-Krüdener, 1997, 44)<sup>10</sup>. Denn obwohl es in der Praxis zu einem Ausbau und teilweise sogar zu einer Etablierung von Schulsozialarbeit kam, blieb das „alte“ Verhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe im Sinne einer Funktions- und Arbeitsteilung gemäss Tillmann (1982, 11) bis in die 1980er Jahre weitgehend bestehen:

„Wenn nach dem Verhältnis zwischen Schule und Jugendhilfe in der Bundesrepublik der achtziger Jahre gefragt wird, gilt es zunächst festzuhalten: Die gesellschaftliche und pädagogische Praxis wird zum weit überwiegenden Teil durch die skizzierte Funktionsteilung bestimmt, die Jugendhilfe nimmt dabei vor allem die Stellung einer nachgeordneten Behörde für schwierige soziale Problemfälle ein“ (Tillmann, 1982, 11).

---

<sup>10</sup> In der theoretischen Diskussion um das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe kristallisierten sich Ende der 1970er Jahre zwei kontroverse Denkfiguren heraus: Die eine Extremposition forderte dabei eine „sozialpädagogische Schule“, also eine von Grund auf veränderte Schule, während die andere Extremposition Schulsozialarbeit kooperativ, im Sinne von „Sozialpädagogik in der Schule“ realisiert sehen wollte (vgl. Grossmann & Stickelmann, 1982, 47; Raab & Rademacker, 1982, 2; Grossmann, 1987, 123 und Homfeldt & Schulze-Krüdener, 1997, 41f.). Diese Konzeptdebatte wurde dabei noch weitgehend ohne empirisch fundiertes Wissen über die Erfolgsbedingungen und Verlaufsformen von Schulsozialarbeit geführt (vgl. Olk et al., 2000, 8).

In der Realität wurde Schulsozialarbeit somit tendenziell für schulische Zwecke vereinnahmt (vgl. Tillmann, 1982, 9-14 und 33; Thimm, 2000, 419). Die Funktionalisierung von Schulsozialarbeit für schulische Zwecke und die Konzentration der Schulsozialarbeit auf die Kompensation schulischer Defizite drohte sie auf „Krisenmanagement“ zu verengen (vgl. Mörschner, 1988, 161). Parallel zur Entwicklung einer differenzierten Praxis im Schnittfeld von Schule und Jugendhilfe erlebte die Sozialpädagogik jedoch seit den 1970er Jahren einen erheblichen Entwicklungsschub im Bereich der theoretischen Selbstreflexion (vgl. Olk et al., 2000, 21). Vor dem Hintergrund der Studentenbewegung und einer kritischen Analyse ihrer bisherigen Funktion entwickelte sie ein neues Selbstverständnis als „offensive Sozialpädagogik“. Die Jugendhilfe wendete sich in der Folge gegen ihre repressive Funktion und ihren „Nothilfecharakter“ und definiert sich neu als Interessenvertreter der gesamten heranwachsenden Jugend (vgl. Tillmann, 1982, 20). Schulsozialarbeit stellte nun „zunehmend den Anspruch, als Partner von Schule in einem Gesamtzusammenhang von Erziehung ernst genommen zu werden“ (Raab/Rademacker, 1982, 7) und vermehrt präventiv zur Verhinderung von Problemlagen tätig zu werden (vgl. Grossmann/Stickelmann, 1982, 51). Dieses gewachsene Selbstverständnis liess sich in den 1980er Jahren gemäss Mörschner (1988, 162) nun sowohl in der Theorie, als auch in der Praxis von Schulsozialarbeit bereits ansatzweise erkennen:

„Die ursprüngliche Betonung kompensatorischer Bemühungen ist durch den vermehrten Einsatz von vorbeugenden Massnahmen relativiert und abgeschwächt worden. Neben der Pannendienst- und Feuerwehrfunktion werden zunehmend Bestrebungen unternommen, die auf eine tiefgreifende Veränderung überkommener Strukturen abzielen“.

Gemäss Raab und Rademacker (1996, 31) konzentrierte sich Schulsozialarbeit in Deutschland nun zunehmend darauf, eine eigenständige Praxis mit eigenen Konzepten, Angeboten und Massnahmen dafür zu entwickeln. Dabei orientierte sie sich am Alltag und an der Schul- und Lebenswirklichkeit der von ihr betreuten Kinder und Jugendlichen. Allerdings gelang es vorerst nicht, die Grenzen der Verständigung und Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zu überwinden. Zwar entstanden in vielen Bundesländern Modellversuche, doch wurde Schulsozialarbeit nur in wenigen Fällen als Regeleinrichtung fortgeführt. Tendenziell zeichnete sich in den 1980er Jahren in Westdeutschland eine stagnierende Entwicklung von Schulsozialarbeit ab. Schulsozialarbeit hatte zudem nicht nur neue Ko

operationswege in Aussicht gestellt, sondern erwies sich auch als „Nährboden“ für vielfältige Status- und Kompetenzkonflikte (vgl. Salustowicz, 1986, 12)<sup>11</sup>. Dies hatte zur Folge, dass die Entwicklungschancen von Schulsozialarbeit in den 1980ern tendenziell als gering angesehen wurden und der Schulsozialarbeit insgesamt eine düstere Prognose in Aussicht gestellt wurde. So sahen zum Beispiel Grossmann und Stickelmann (1982, 61) damals die Schulsozialarbeit in einer „schwachen Position“, und Salustowicz (1986, 15) vermutete, dass es sich bei der Schulsozialarbeit um eine „vollkommen verlorene Sache“ handle.

Im Rückblick können die 1980er Jahre allerdings als eine Art „Wende- und Übergangszeit“ (Olk et al., 2000, 25) betrachtet werden. Denn entgegen allen Befürchtungen erlebte die Schulsozialarbeit in Deutschland im Laufe der 1990er Jahre eine „Renaissance“ (Thimm, 2000, 428). Es kam zu einer zweiten Gründungswelle von Schulsozialarbeitsprojekten, und auf örtlicher Ebene entwickelte sich eine Vielfalt von Projekten und Arbeitsansätzen (vgl. Thimm, 2000, 428; Olk et al., 2000, 7)<sup>12</sup>. Neben der Intensivierung der Beziehung zwischen Jugendhilfe und Schule in der Praxis wurde auch die fachliche Debatte neu belebt (vgl. Hartmann, 1998, 263). Die Revitalisierung der Schulsozialarbeitsdebatte und die Impulse für die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland kamen dabei vor allem aus dem Osten des Landes, im Gefolge der Neuorganisation der Jugendhilfe und des Schulsystems in den neuen Bundesländern. Allerdings ist die Entwicklung der Schulsozialarbeit in Deutschland in den 1990er Jahren nicht nur auf den Entwicklungsschub aus dem Osten zurückzuführen. Die Voraussetzungen für eine Kooperation von Jugendhilfe und Schule haben sich insgesamt deutlich verbessert. Gewisse Entwicklungen im Schulsystem, welche unter Stichworten wie „Öffnung der Schule“ und „Haus des Lernens“ laufen und die Neuorientierungen innerhalb der Jugendhilfe (Prinzip der Lebensweltorientierung) bieten neue Chancen für eine Annäherung der beiden Institutionen und lassen eine Zusammenarbeit sinnvoll

---

<sup>11</sup> Gemäss Homfeldt und Schulze-Krüdener (1997, 36f.) waren die Konflikte in der Praxis aufgrund der unterschiedlichen Selbstverständnisse, Aufträge und Prinzipien von Jugendhilfe und Schule sozusagen vorprogrammiert.

<sup>12</sup> Gemäss Olk et al. (2000, 31) verlagerte sich der inhaltliche Schwerpunkt von Schulsozialarbeit auf die Bewältigung des schwieriger gewordenen Übergangs vom allgemeinbildenden Schulsystem in Ausbildung und Beruf und somit weg von der Vermeidung von Schulversagen und der Kompensation von Bildungsbenachteiligungen. Hollenstein und Tillmann (2000, 28) sehen die Entwicklung von Schulsozialarbeit gegenwärtig geprägt durch einen Schwerpunkt, welcher sich mit Vernetzung, Gemeinwesenorientierung und Öffnung der Schule umschreiben lässt und seit Beginn der Schulsozialarbeit in Deutschland in die jeweilige Praxis eingelagert war.

und notwendig erscheinen (vgl. Oelerich, 1996a, 231; Seithe, 1999, 76; Thimm, 2000, 420 und Olk et al., 2000, 31f.).

Die Neudiskussion des Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe in Deutschland dokumentiert sich in einer Vielzahl von Kongressen, Tagungen und Workshops, welche als Ziel eine bundesweite Neudefinition des Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule formulierten (vgl. Nieslony, 1998, 252). Nicht nur die Anzahl an Fachtagungen und Fortbildungsveranstaltungen nahm in Deutschland zu, sondern nahezu alle fachpolitischen Zusammenschlüsse und Verbände gaben Stellungnahmen ab. Regelmässige Fachtagungen brachten der Schulsozialarbeit in Deutschland fortschreitende Wahrnehmung und zunehmende Akzeptanz und Wertschätzung. Zudem nahm das politische Interesse an Schulsozialarbeit in den 1990er Jahren deutlich zu. Die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe stellt heute in Deutschland eine zentrale jugendpolitische Forderung dar, welche vom fachwissenschaftlichen Diskurs getragen wird. Einige Bundesländer formulierten Förderrichtlinien und das 1991 in Kraft getretene Kinder und Jugendhilfegesetz brachte der Schulsozialarbeit die gesetzliche Grundlage als eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe (vgl. Gilles, 1996, 26; Raab & Rademacker, 1996, 34; Hartmann, 1998, 263 und Olk et al., 2000, 7 und 31f.).

Die 1990er Jahre brachten in Deutschland einen „Perspektivenwechsel“ (Olk et al., 2000, 8) und eine „pragmatische Wende“ (Thimm, 2000, 420) sowohl in der Fachdiskussion, als auch in der Praxis. Es wurden erhebliche Fortschritte bei der Etablierung von Schulsozialarbeit und bei der Klärung zentraler konzeptioneller Fragen erzielt. Hierarchische Beziehungen zwischen Schule und Jugendhilfe weichen immer mehr einer gleichberechtigten Zusammenarbeit und die fachliche Diskussion ist im Vergleich zu den 1980er Jahren weniger von grundsätzlichen programmatischen Positionen, sondern von pragmatischen Fragen der Ausgestaltung der Beziehung zwischen Schule und Jugendhilfe geprägt (vgl. Olk et al., 2000, 31 und 175; Thimm, 2000, 420). Wulfers (1991, 83) spricht von einer „begrifflichen und inhaltlichen Konsolidierung“ von Schulsozialarbeit. So herrsche trotz der inhaltlichen und konzeptionellen Vielfalt in der Praxis weitgehend Konsens darüber, dass Schulsozialarbeit einen eigenständigen Kompetenz- und Entscheidungsbereich brauche und nicht einseitig der Betriebslogik der Unterrichtsschule untergeordnet werden sollte. Insgesamt wird heute die Entwicklung von Schulsozialarbeit in Deutschland in der Fachdiskussion relativ positiv eingeschätzt. So prognostiziert



Thimm (2000, 428) eine vermehrte Implementierung von Schulsozialarbeit und gemäss Olk et al. (2000, 7) ist hinsichtlich der Perspektiven einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule „vorsichtiger Optimismus“ angebracht.

### 3.1.3 Schulsozialarbeit in der Schweiz

Die Entwicklung und der Stand der Schulsozialarbeit in der Schweiz wurden bislang noch nicht systematisch erfasst (vgl. Drilling, 2001, 72). Diese Tatsache erstaunt allerdings kaum wenn man bedenkt, dass Schulsozialarbeit in der Schweiz eine viel jüngere Tradition besitzt als in Deutschland<sup>13</sup>. Zwar wurde auch in der Schweiz Ende der 1960er Jahre die Chancenungleichheit im Bildungswesen thematisiert. Allerdings waren die realisierten Reformen im Schulwesen nicht so tiefgreifend wie die Veränderungen in Deutschland. Da kaum wirkliche Veränderungen im Bildungswesen stattfanden, schien es somit auch keinen Grund zu geben, Schulsozialarbeit einzuführen, (vgl. Frehner, 2001, 33f.). In der deutschsprachigen Schweiz entstanden erste Ansätze von Schulsozialarbeit erst Ende der 1980er Jahre. Eines der ersten Projekte entstand 1987 an der Gewerblichen Berufsschule in Wattwil (vgl. Christen und Pfeiffer, 1999, 11). Es gibt keine aktuelle Übersicht zur Schulsozialarbeit in der Schweiz und kaum Kenntnisse über inhaltliche und strukturelle Schwerpunkte der einzelnen Projekte. Einen Eindruck über die Schulsozialarbeit in der deutschsprachigen Schweiz vermittelt eine Bestandesaufnahme von Christen und Pfeiffer aus dem Jahre 1999. Demnach zeichnet sich Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz durch eine grosse Vielfalt in den jeweiligen Angeboten und Zielen, so wie der strukturellen Organisation aus. Gemäss Christen und Pfeiffer (1999, 52) sind die einzelnen Projekte von Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz fast ausschliesslich aus einer problemhaften Situation entstanden:

„Anhand unserer Informationen über die Entstehungsgeschichte der einzelnen Projekte zeichnet sich ab, dass fast alle Projekte aufgrund einer akuten Situation entstanden sind. (...). Anders ausgedrückt könnte man sagen, dass gewisse Problembereiche umrissen wurden und das Produkt „Schulsozialarbeit“ analog zu diesen Themen definiert wurde“.

<sup>13</sup> Diese Aussage gilt jedoch nur für die Deutsche Schweiz, während die Westschweiz Schulsozialarbeit fast gleichzeitig mit Deutschland einführte (vgl. Frehner, 2001, 34). Die nachfolgenden Ausführungen zur Entstehung und Entwicklung von Schulsozialarbeit in der Schweiz beziehen sich deshalb nur auf die Deutsche Schweiz. Zur Entstehung von Schulsozialarbeit in der Westschweiz sei an dieser Stelle auf die Arbeit von Munsch (1998) verwiesen.

Die Bestandesaufnahme von Christen und Pfeiffer (1999) lässt einen sprunghaften Anstieg der Projekte Ende der 1990er Jahren erkennen. Tatsächlich erlebte Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz gemäss Drilling (2000, 71) in den letzten Jahren einen „dynamischen Aufschwung“. Zu Beginn des neuen Jahrtausends sei die Zahl der Schulsozialarbeitsprojekte auf nahezu 50 gestiegen und die Zahl der Gemeinden, welche Stellen schaffen sei kaum noch zu überschauen. Dieses Wachstum findet gemäss Frehner (2001, 86) relativ unkontrolliert statt. Nach Drilling (2001, 71) arbeiteten Schule und Jugendhilfe in der Schweiz lange Zeit sporadisch und unverbindlich im Hinblick auf konkrete Problembereiche (z.B. Drogen, Gewalt, Schulhauskultur etc.) zusammen. Zudem sei eine gewisse „Grundversorgung“ der Schule durch beratende Dienste im psychologischen und gesundheitlichen Bereich vielerorts lange Zeit gesichert gewesen. Er sieht diese „enge Verzahnung“ zwischen Schule und professionellen Unterstützungsangeboten als einer der Hauptgründe, dass Schulsozialarbeit in der deutschsprachigen Schweiz erst Ende der 1990er Jahre vermehrt entstand.

Eine theoretische Reflexion über Schulsozialarbeit fehlt in der Schweiz weitgehend (vgl. Frehner, 2001, 84). Trotzdem zeichnen sich gemäss Frehner (2001, 86) bereits erste Fortschritte in einzelnen Bereich der Professionalisierung ab. So hätten zum Beispiel in den letzten Jahren verschiedene Tagungen zum Thema stattgefunden. Gemäss Drilling (2001, 79) hat die Schweiz aus der bereits mehrere Jahrzehnte dauernden Erfahrung und dem vorhandenen Fachwissen aus Deutschland bislang in konzeptioneller Hinsicht nicht profitiert. Auch seien die in den Projekten gesammelten Erfahrungen kaum wissenschaftlich aufbereitet worden.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz ein sehr junges und vielfältiges Handlungsfeld darstellt. Die Entwicklung und der Stand der Schulsozialarbeit in der Schweiz wurden bislang noch nicht systematisch erfasst. Sie scheint in der Schweiz bislang eine Einrichtung zu sein, welche sich lokal entwickelt und situativ verankert ist. Während Schulsozialarbeit in der Praxis einen regelrechten Boom zu erleben scheint, fehlt eine theoretische Reflexion weitgehend.

### 3.1.4 Fazit

Schulsozialarbeit erlebte im deutschsprachigen Raum in den 1990er Jahren einen konjunkturellen Aufschwung. In der Praxis kam es zu einer Gründungswelle von entsprechenden Projekten und zu einer Annäherung von Schule und Jugendhilfe. In Deutschland wurde auch die theoretische Debatte neu belebt, während in der Schweiz eine theoretische Reflexion bislang weitgehend fehlt. In der Fachdiskussion war man sich aus Sicht der Jugendhilfe schon lange einig, dass Schulsozialarbeit einen eigenständigen Kompetenz- und Entscheidungsbereich braucht und nicht einseitig der Betriebslogik der Unterrichtsschule untergeordnet werden sollte. In Deutschland scheint sich diese „Binsenwahrheit“ heute auch in der Praxis durchgesetzt zu haben. So weichen hierarchische Beziehungen zwischen Schule und Jugendhilfe immer mehr einer gleichberechtigten Zusammenarbeit. Der konjunkturelle Aufschwung der Schulsozialarbeit in Deutschland wird auf einen Entwicklungsschub aus den neuen Bundesländern und die insgesamt besseren Voraussetzungen für eine Kooperation von Schule und Jugendhilfe zurückgeführt. Für die Schweiz sind bislang nur wenige Kenntnisse über inhaltliche und konzeptionelle Schwerpunkte, so wie die Entstehungsgründe einzelner Projekte bekannt. Es kann vermutet werden, dass die meisten Projekte aus einer problemhaften Situation heraus entstanden sind.

### 3.2 Problemanalyse: Begründungsansätze von Schulsozialarbeit in der Literatur

Dieses Kapitel bildet die Grundlage für den empirischen Teil meiner Lizenziatsarbeit. Grundsätzlich geht es darum herauszufinden, wie die Institutionalisierung von Schulsozialarbeit in der Literatur begründet und legitimiert wird, und worin die Bedeutung und insbesondere auch die gesellschaftliche Funktion von Schulsozialarbeit gesehen wird. Die aus der folgenden Problemanalyse resultierenden Erkenntnisse bildeten die Grundlage für den empirischen Teil dieser Arbeit. Die Erkenntnisse flossen einerseits in den Interviewleitfaden (siehe Anhang) und dienten als Grundlage für die Interpretation der Ergebnisse aus den Experteninterviews. Abschliessend gilt es zu bemerken, dass sich die folgenden Ausführungen hauptsächlich auf Literatur aus Deutschland stützen, da in der Schweiz eine Fachdiskussion und entsprechende Veröffentlichungen weitgehend fehlen.

#### 3.2.1 Die Schulkritische Position

Die Entstehung von Schulsozialarbeit in Westdeutschland korrespondierte mit einer *grundlegenden Kritik am gesamten Schulsystem* und insbesondere an der „sozialpädagogischen Blindheit“ der Schulreform. Schulsozialarbeit kann so aus sozialpädagogischer Sicht zunächst als kritische Reaktion auf die Schulreform der 1970er Jahre gesehen werden: „Die Sozialpädagogik entwickelte ihre Forderung nach einer umfassenden Institutionalisierung von Schulsozialarbeit aus einer differenzierten Schulkritik, in der sie die Fähigkeit von Schule bezweifelte, selbstgesteckte (Reform)Ziele (...) aus eigener Kraft zu erreichen“ (Thimm, 2000, 415). Im Mittelpunkt stand dabei die Forderung nach einer humaneren und schülergerechteren Gestaltung der Lernprozesse und insbesondere die Orientierung am Prinzip der Chancengleichheit (vgl. Wulfers, 1991, 35). Diese Begründungsfigur, welche eine *umfassende Veränderung der schulischen Strukturen* mit Hilfe von Schulsozialarbeit fordert, bezeichne ich als eine „schulkritische Position“. Die „schulkritische Position“ sieht Schulsozialarbeit als eine *bildungspolitische Aufgabe*. Schulsozialarbeit setzt aus dieser Perspektive dort an, wo die Schule defizitär ist (z.B. mangelhafter lebensweltlicher Bezug) und wo sich Sozialisationsdefizite der Schule ausmachen lassen. Schulsozialarbeit wird im Rahmen der „schulkritischen Position“ in der Regel Sozialisations- und Rollentheoretisch begründet (vgl.

Grossmann, 1987, 122-127). Als Gründe für den Ausbau von Schulsozialarbeit werden folgende Aspekte genannt: Die Vernachlässigung des sozialen Lernens und die nicht genügende Orientierung der Unterrichtsinhalte an den Erfahrungsmöglichkeiten der Jugendlichen, die Verschärfung des Konkurrenz- und Leistungsdrucks und die Tatsache, dass Schüler und Schülerinnen zunehmend soziale Probleme in die Schule tragen (vgl. Helbrecht-Jordan und Segel, 1980, 378f.). Die „schulkritische Position“ leitet ihre Argumente somit aus den Defiziten der Bildungspolitik und des Schulsystems ab und fordert die Integration von sozialpädagogischen Aufgaben in die Schule.

Die „schulkritische Position“ steht in einem engen Zusammenhang mit der Bildungsreform in Westdeutschland und den dadurch hervorgegangenen neuen Schulformen in den 1970er Jahren (vgl. Kapitel 3.1.2). Allerdings findet sich die „Schulkritische Position“ und die damit verbundene Forderung nach einer umfassenden Veränderung des Schulsystems auch heute noch in der Fachdiskussion. So kritisieren Braun und Wetzel (2000, 46) das traditionelle, eindimensionale Lernverständnis der traditionellen Unterrichtsschule und formulieren Reformervwartungen aus dem Blickwinkel der Schüler und Schülerinnen. Insgesamt fordern sie einen erweiterten Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule im Hinblick auf eine erfahrungsorientiertere und subjektbezogenerere Unterrichtsgestaltung. Auf dem Hintergrund des gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandels und nach dem Motto „Schule ist mehr als Unterricht“ fordern sie Schulsozialarbeit im Hinblick auf eine Stärkung der sozialen Integrationsfähigkeit der Schule und eine „sozialpädagogische Profilbildung“ im Sinne einer kindergerechteren Schule. Sie verstehen Schulsozialarbeit so als soziale und pädagogische Aktivitäten, welche die sozialpädagogische Profilbildung der Schule anregen und unterstützen, so wie durch eigenständige Angebote erweitern können. Die sozialpädagogische Profilbildung wird dabei als Beitrag zur Öffnung der Schule gegenüber dem näheren und weiteren sozialen, ökologischen und kulturellen Umfeld angesehen (vgl. ebd., 2000, 50-79). Auch Wulfers (1991, 47-52) ordne ich einer solchen „schulkritischen Position“ zu. Denn auch er kritisiert den heute noch vielfach verengten Lernbegriff von Schule und fordert eine vermehrte Orientierung an den aktuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen und die Integration sozialpädagogischer Aufgaben in die Schule.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass die von mir „schulkritische Position“ genannte Begründungsfigur ihre Forderung nach Schulsozialarbeit aus den Defiziten der Schule und deren Sozialisationsdefiziten ableitet. Schulsozialarbeit wird im Rahmen dieser Begründungsfigur sozialisations- und rollentheoretisch begründet und in der Regel als *bildungspolitische Aufgabe* gesehen. Als Ziel gilt eine umfassende Veränderung der schulischen Strukturen mit Blick auf die aktuellen Bedürfnisse und Entwicklungsnotwendigkeiten der Schüler und Schülerinnen. Der Schulsozialarbeit wird diesbezüglich eine *innovative Funktion* zugewiesen. Würdigt man diese Begründungsfigur kritisch stellt sich die Frage, ob die Schule eine sozialpädagogische Orientierung nicht auch von sich aus, ohne Schulsozialarbeit erreichen könne. Zudem gehe ich mit Grossmann (1987, 127) einig, welche moniert hat, dass im Rahmen einer solchen Begründung von Schulsozialarbeit zwar eine kritische Auseinandersetzung mit der Schule erfolgt, während jedoch eine Analyse des Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe nicht in den Blick gerät. Positiv ist meines Erachtens die Tatsache zu würdigen, dass im Rahmen der „schulkritischen Position“ die Bedürfnisse und Entwicklungsinteressen der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt gerückt werden und auf den veränderten Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule im Hinblick auf gegenwärtige gesellschaftliche Wandlungsprozesse hingewiesen wird.

Die „schulkritische Position“ findet in der aktuellen Fachdiskussion wenig Anhänger. Olk et al. (2000, 27) weisen darauf hin, dass sich mittlerweile herausgestellt habe, dass eine radikale sozialpädagogische Kritik keine tragfähige Grundlage für langfristige Vorhaben der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe darstellen könne. Auch für Hollenstein und Tillmann (2000, 39) greift eine „schulkritische Position“ als Begründungsansatz für Schulsozialarbeit zu kurz: „Kritik an Schule muss davon ausgehen, dass sie ein Teilsystem der Gesellschaft kritisiert, das mit einer Aufgabe betraut ist, die in der realen Gesellschaft von Anfang an nicht lösbar ist. Die ungelösten Probleme der Menschheit können nicht durch das Teilsystem gelöst werden, das die Zukunft sichern soll“.

Die von mir als „schulkritische Position“ bezeichnete Begründungsfigur und insbesondere deren fehlende sozialpolitische Perspektive wurde schon in den 1980er Jahren kritisch in Frage gestellt. So argumentierten Raab und Rademacker (1982, 20f.) damals, dass Schulsozialarbeit zwar auch als kritische Reaktion auf die unvollendete Reform der Schule entstanden sei und als bildungspolitisches Mittel zur Vollendung der Schulreform gesehen werden könne. Allerdings sei Schulsozialarbeit immer auch Sozialarbeit im Arbeitsfeld Schule und deshalb müsse die Schule auch in *sozialpolitische Problemlösungsstrategien* einbezogen werden:

„Angesichts sich zuspitzender allgemeiner und nicht mehr nur individueller schulischer Problemlagen und krisenhafter Entwicklungen im Lebensalter von Kindern und Jugendlichen, angesichts von anhaltender Jugendarbeitslosigkeit, verschärftem schulischem Konkurrenzkampf, sich zuspitzender sozialer und ethnischer Segregation und von verteuertem und knapper gewordenem Wohn- und Freizeitraum in den Städten muss die Schule zwangsläufig nach und nach in sozialpolitische Problemlösungsstrategien einbezogen werden“ (Raab und Rademacker, 1996, 20)

Ähnlich wie Raab und Rademacker argumentierten damals Grossmann und Stikkelmann (1982, 49). Sie sahen die Begründung von Schulsozialarbeit nicht einseitig aus der Bildungspolitik und besonders deren Defiziten begründet, sondern auch aus der Sozialpolitik in Form der Jugendhilfe und hier besonders im präventiven Bereich. Dieser zweiten Begründungsfigur, welche ich als „Schulsozialarbeit als Prävention“ bezeichne, werde ich mich nun im folgenden Kapitel zu wenden.

### 3.2.2 Schulsozialarbeit als Prävention

Mit der Institutionalisierung von Schulsozialarbeit in Westdeutschland korrespondierte nicht nur eine radikale Schulkritik, sondern insbesondere auch eine Kritik an der tradierten Funktionsteilung von Schule und Jugendhilfe. Vor dem Hintergrund eines neues Selbstverständnisses als „offensive Sozialpädagogik“ wollte sich die Jugendhilfe nicht mehr mit der Rolle einer „sozialen Feuerwehr“ und eines „Pan-nendienstes“ begnügen (vgl. Homfeldt und Schulze-Krüdener, 1997, 36). Dies führte zur Forderung nach einer Neubestimmung des Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe. Schulsozialarbeit wurde so als Versuch gesehen, der sich um eine Annäherung von Schule und Jugendhilfe und die Installation einer pädagogischen Kooperation zwischen den beiden Institutionen bemüht. Dabei wurden zunächst folgende zwei Argumente zur Begründung von Schulsozialarbeit vorgebracht: Einerseits wurde die Notwendigkeit betont, dass die Jugendhilfe bereits präventiv in der Schule tätig werden müsse. Andererseits wurde die stigmatisierende Wirkung von externen Interventionen der Jugendhilfe gesehen, so dass eine interne Problembearbeitung gefordert wurde (vgl. Tillmann, 1982, 11-24). Diese Begründungsfigur, welche Schulsozialarbeit im Hinblick auf ein verändertes Verhältnis von Schule und Jugendhilfe fordert, bezeichne ich als „Schulsozialarbeit als Prävention“. Diese steht wie die „schulkritische Position“ in einem engen Zusammenhang mit der Bildungsreform und der Entstehung von Schulsozialarbeit in Westdeutschland in den 1970er Jahren, ist jedoch im Gegensatz zur „Schulkritischen Position“ ein heute in der Fachdiskussion weit verbreiteter Begründungsansatz. Wesentlich für diese Begründungsfigur ist die Verbesserung der Gegenwartsqualität für Schüler und Schülerinnen am Ort Schule und ein Bezug auf das, was junge Menschen auch zukunftsprospektiv unabweisbar brauchen. Der Fokus dieser Begründungsfigur liegt somit auf dem Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen (vgl. Thimm, 2000, 429). Schulsozialarbeit wird im Rahmen der „Schulsozialarbeit als Prävention“ als integraler Bestandteil der schulischen Erziehung gesehen und soll helfen, die Schüler und Schülerinnen zu befähigen, ihr Recht auf Bildung wahrzunehmen und im Kind selbst oder in der Umwelt liegende Hindernisse zu reduzieren (vgl. Oelerich, 1996a, 223f.). Der Ausbau von Schulsozialarbeit wird als gemeinsame Aufgabe von Schule und Jugendhilfe gesehen. Schule und Jugendhilfe gelten dabei als unterschiedliche Beteiligte, welche jedoch gleichwertige Kompetenzen besitzen (vgl. Oelerich, 1996b, 25). „Schulsozialarbeit als Prävention“ plädiert für eine gleichberechtigte Zusammenarbeit von



Schule und Jugendhilfe und fordert eine beständige und breit angelegte Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Hinblick auf die Sicherung und Förderung des Wohls von Kindern und Jugendlichen (vgl. Thimm, 2000, 429f. und Hollenstein & Tillmann, 2000, 113). Diese Begründungsfigur besitzt somit enge Parallelen zum weiter vorne diskutierten Kooperationsmodell (vgl. Kapitel 2.3).

Die Diskussion im Rahmen der „Schulsozialarbeit als Prävention“ dreht sich um die Fragen, welche Bedeutung dem schulischen Lernen angesichts des raschen gesellschaftlichen Wandels zukommt und welche Folgerungen aus der Tatsache zu schliessen sind, dass immer mehr Jugendliche die Schule länger besuchen und die Schule damit vermehrt sozialisatorische Aufgaben wahrnehmen muss (vgl. Grossmann, 1987, 128-158). Ausgangspunkt für die Forderung nach einem veränderten Verhältnis von Schule und Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit bildet so der *quantitative und qualitative Bedeutungszuwachs der Schule* (vgl. Hurrelmann, 1996, 20 und Oelerich, 1996a, 223ff.). Dabei wird argumentiert, dass die Schule heute einen „zentralen sozialen Erfahrungsraum“ und einen wichtigen Bestandteil der alltäglichen Lebenswelt von Jugendlichen darstelle und das „Schülersein“ heute quasi zur wesentlichen Grundlage der alltäglichen Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen geworden ist (quantitativer Bedeutungszuwachs der Schule). Gleichzeitig hätten sich die Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen erschwert, so dass die Schule vermehrt integrative und sozialisatorische Aufgaben übernehmen müsse (qualitativer Bedeutungszuwachs der Schule). Olk et al. (2000, 31) formulieren diesen qualitativen Bedeutungszuwachs der Schule folgendermassen :

„Im Zuge der tiefgreifenden Veränderungen der Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen angesichts des Strukturwandels der Familie, der Krise auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt und der weitreichenden Veränderungen im Bildungssystem wird eine verstärkte Nachfrage von Erziehungs- und Betreuungsleistungen in der Schule und eine höhere Erwartung an die Integrationsfunktion von Schule formuliert“ (Olk et al. (2000, 31).

Im Hinblick auf den quantitativen und qualitativen Bedeutungszuwachs der Schule wird im Rahmen der „Schulsozialarbeit als Prävention“ eine langfristige und breit angelegte Kooperation von Schule und Jugendhilfe gefordert (vgl. Olk et al., 2000, 177; Hollenstein und Tillmann, 2000, 113). Als Anlass und Legitimation gelten dabei gesellschaftliche Probleme wie die Krise der Arbeitsgesellschaft und tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungsprozesse wie zum Beispiel der Strukturwandel der Familie, so wie die damit zusammenhängenden Probleme von Kindern und

Jugendlichen (vgl. Oelerich, 1996a, 223; Gilles, 1996, 26 und Olk et al., 2000, 31). Die Probleme, welche die Kinder und Jugendlichen unter den aktuellen Lebensbedingungen lösen müssen werden so als zentrale Bedingungen für das konkrete Handeln und die Angebote und Leistungen der Schulsozialarbeit gesehen. Die Relevanz von Schulsozialarbeit wird aus der Analyse veränderter gesellschaftlicher und sozialisatorischer Prozesse heraus belegt (vgl. Raab und Rademacker, 1996, 31f. und Thimm, 2000, 440). Schulsozialarbeit gilt als pragmatischer Versuch, die jeweiligen Möglichkeiten von Schule und Jugendhilfe im Sinne der Kinder und Jugendlichen für eine Zusammenarbeit zu nutzen (vgl. Gilles, 1996, 26f.). Die strukturelle Verankerung der Schulsozialarbeit am Ort der Schule wird für die Jugendhilfe als Möglichkeit gesehen, einen relativ leichten Zugang zur Mehrheit der Kinder und Jugendlichen zu erhalten und diese bereits sehr früh in ihrer Entwicklung zu fördern und zu unterstützen, um so Prozesse des Scheiterns und der Ausgrenzung zu vermeiden (vgl. Gilles, 1996, 28-35 und Olk et al., 2000, 183f.). Im Rahmen der „Schulsozialarbeit als Prävention“ wird aus Sicht der Jugendhilfe die gewachsene Bedeutung der Schule für Kinder und Jugendliche anerkannt. Die Annahme, dass jung sein heute in erster Linie Schüler oder Schülerin sein bedeutet, bildet den Ausgangspunkt für die systematische und strukturelle Begründung von Schulsozialarbeit. So argumentiert Oelerich (1996b, 22f.), dass der systematische Bezugspunkt von Schule und Jugendhilfe bei den Schüler und Schülerinnen, bei den gemeinsamen Adressaten oder Nutzern liegt. Denn Schülerinnen und Schüler seien immer zugleich auch Kinder und Jugendliche, welche in unterschiedlichen Lebensverhältnissen aufwachsen und bestimmte Belastungen zu bewältigen hätten. Diese unterschiedlichen Lebenswelten würden jeden Tag mit in die Schule kommen. Genauso wie das „Schülersein“ als zentrale Dimension der Lebenslage von Kindern und Jugendlichen jeweils in der Schule zurückbleibe, bleibe die „ausserschulische Lebenswelt“ draussen vor der Schule zurück.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass „Schulsozialarbeit als Prävention“ im Hinblick auf den quantitativen und qualitativen Bedeutungszuwachs der Schule und aus der Analyse veränderter gesellschaftlicher und sozialisatorischer Prozesse heraus insgesamt drei Forderungen beinhaltet: *Erstens* die gleichberechtigte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe im Hinblick auf das Wohl der Kinder und Jugendlichen, *zweitens* die Ausweitung des schulischen Angebots und die Entwicklung des Schullebens und *drittens* die Öffnung der Schule zum Umfeld hin. Die erste Forderung kann als Hauptforderung bezeichnet werden, während die anderen zwei Forderungen sich aus dieser Hauptforderung ableiten lassen. So wird häufig argumentiert, dass eine Verbesserung der Lebenslage von Kindern und Jugendlichen nur durch eine Öffnung der Schule zu den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen und zur übrigen Gesellschaft (Umwelt) hin erreicht werden kann. Diese drei zentralen Forderungen und die damit verbundenen Funktionen und Ziele von Schulsozialarbeit sind in der folgenden Abbildung zusammengefasst:

<b>Hauptforderung</b>	<b>Funktion von Schulsozialarbeit</b>	<b>Ziele</b>
Gleichberechtigte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe im Hinblick auf das Wohl der Kinder und Jugendlichen	Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Jugendhilfe mit präventiver Funktion	Prävention und Lebensbewältigung

⇓

<b>Weitere Forderungen</b>	<b>Funktion von Schulsozialarbeit</b>	<b>Ziele</b>
Ausweitung des schulischen Angebots und Entwicklung des Schullebens	Schulsozialarbeit als Kooperationspartner der Schule mit kooperativer und struktureller Funktion	Verbesserung des Schul- und Klassenklimas
Öffnung der Schule zum Umfeld	Schulsozialarbeit als Kooperationspartner der Schule mit „Brückenfunktion“	Vernetzung

Abbildung 6: Funktionen und Ziele von „Schulsozialarbeit als Prävention“

Befassen wir uns zunächst mit der Forderung nach einer gleichberechtigten Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Gemäss Gilles (1996, 28f.) können Jugendhilfe und Schule im Rahmen einer gleichberechtigten Kooperation gemeinsam einen Beitrag dazu leisten, Kinder und Jugendlichen stark zu machen und sie befähigen, in einer unübersichtlichen Welt zurecht zu kommen. Es stecke ein sehr grosses Potential im Sinne und zum Wohl der Kinder und Jugendlichen drin, wenn Schule und Jugendhilfe gleichberechtigt zusammenarbeiten (vgl. Gilles, 1996, 28-35). Auch Olk et al. (2000, 181) betonen den Synergieeffekt einer intensiven Zusammenarbeit zweier unterschiedlicher Partner. Diesbezüglich wird darauf hingewiesen, dass die in der komplexen modernen Gesellschaft veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen sowohl gewandelte Anforderungen an die Schule, als auch an die Jugendhilfe entstehen lassen und heute sowohl eine ausschliesslich am kognitiven Lernen orientierte Unterrichtsschule, als auch eine dem überkommenen Fürsorgeverständnis verhaftete Jugendhilfe obsolet geworden seien. Die Entwicklung eines veränderten Verhältnisses von Schule und Jugendhilfe gerät so in den Mittelpunkt. Auf einer programmatischen Ebene wird häufig argumentiert, dass sich seitens der Jugendhilfe und seitens der Schule neue Konzeptionen entwickelt haben, welche eine zunehmende Grenzüberschreitung zwischen den beiden Institutionen herausfordern. Die Gemeinsamkeiten von Schule und Jugendhilfe werden somit betont und es wird darauf hingewiesen, dass sich Schule und Jugendhilfe heute mit ähnlichen Schwierigkeiten konfrontiert sehen (vgl. Thimm, 2000, 436).

Befassen wir uns nun mit der zweiten Forderung, mit der Forderung nach einer Ausweitung des schulischen Angebots und der Entwicklung des Schullebens. Diese Forderung basiert auf der Annahme, dass Kinder und Jugendliche angesichts des gesellschaftlichen Wandels und der gesellschaftlichen Probleme heute beim Heranwachsen sowohl eine Unterstützung ihrer intellektuellen, als auch ihrer sozialen Fähigkeiten benötigen. Damit verbunden ist das Anliegen, sozialpädagogische Perspektiven und Aktivitäten in den Schulalltag einzubringen (vgl. Thimm, 2000, 413). Auf einer gesellschafts-strukturellen Ebene wird argumentiert, dass eine Unterstützung der Kinder und Jugendlichen heute im Elternhaus oft nicht mehr garantiert sei, und somit oft die Schule einspringen müsse. Diese sei jedoch kaum in der Lage, jene Unterstützung zu erbringen, welche Jugendliche ohne ein gut funktionierendes Elternhaus benötigen. Zudem besäßen die Lehrer oft nicht

die Kompetenz, neben dem fachlichen Unterricht auch Persönlichkeitsbildung zu betreiben (vgl. Hurrelmann, 1996, 16-20). Der Ausbau einer Kooperation von Schule und Jugendhilfe wird als notwendig erachtet, „um die schulischen Beziehungen aus den rein fach- und leistungsbezogenen Dimensionen herauszuholen“ (Hurrelmann, 1996, 20). Um den gewandelten Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden, sei eine Ausweitung des schulischen Angebotes unumgänglich (vgl. Hurrelmann, 1996, 20). Schulsozialarbeit könne diesbezüglich die Schule dabei unterstützen, ihr relativ geschlossenes System zu öffnen und so Sozialisationsprozesse „ädaquater zur gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (Hartmann, 1998, 267) zu gestalten. Schulsozialarbeit kann so als Versuch bezeichnet werden, der Institution Schule mit konkreten Konzepten eine an der Lebenswelt orientierte Perspektive zu öffnen. Auch für Paar (1999, 265) liegt die Stärke der Jugendhilfe im Rahmen einer Kooperation darin, dass sie die Gestaltung des Sozialen in die Schule einbringen kann. Denn häufig zeige sich bei sogenannten Schulverweigerern, dass diese häufig vielmehr aufgrund sozialer Komponenten, als aufgrund des Lernstoffs scheitern würden. Eine langfristige Kooperation von Schule und Jugendhilfe würde sich schliesslich auch positiv auf das Schulklima auswirken. Auf die positiven Auswirkungen von Schulsozialarbeit auf das Klassen- und Schulklima weisen auch Olk et al. (2000, 176) hin. So würde dort, wo Schulsozialarbeit installiert wird, über eine Bereicherung und Verbesserung des Klassen- und Schulklimas, eine entspannte Atmosphäre und über verträglichere Umgangsformen der beteiligten Gruppen untereinander berichtet.

Die dritte Forderung besteht aus der Forderung nach einer Öffnung der Schule zum Gemeinwesen hin. Die bessere *Vernetzung der Schule mit dem Umfeld* ist ein in der Literatur weit verbreitetes Argument für Schulsozialarbeit (vgl. Olk et al., 2000, 176 und Thimm, 2000, 432). Dabei wird argumentiert, dass eine Verbesserung der Lebenslage von Kindern und Jugendlichen nur erreicht werden könne, wenn das bislang noch weitgehend geschlossene System Schule zur übrigen Gesellschaft hin geöffnet würde (vgl. Mörschner, 1998, 165). Schulsozialarbeit wird diesbezüglich als „Bindeglied“ (Prüss, 1997, 49) zwischen Schule, Jugendhilfe und Familie gesehen. Als Ziel gilt dabei gemäss Prüss (1997, 50) die Identifikation mit dem sozial-ökologischen Umfeld, damit Kinder und Jugendliche Erfahrungen mit sich, mit der Umwelt und mit anderen machen können und so soziale Bildung realisiert werden kann (vgl. Prüss, 1997, 50). Diesen Gedanken der Vernetzung verschiedener Sozialisationsbereiche hat Hartmann (1998, 268) folgendermassen

umschrieben: „Eine Vernetzung zwischen diesen Institutionen heisst Vernetzung der Lebenswelten und heisst Brückenbauen für Jugendliche“.

Im Rahmen der „Schulsozialarbeit als Prävention“ werden der Schulsozialarbeit somit verschiedene Funktionen zugewiesen. Schulsozialarbeit erfüllt einerseits eine *kompensatorische Funktion*, in dem sie zahlreiche Sozialisationsfunktionen zwischen Schule und Elternhaus übernimmt (vgl. Nieslony, 1998, 254). Daneben wird der Schulsozialarbeit auch eine *kooperative Funktion* zugewiesen: Schulsozialarbeit gilt mit ihren speziellen Zugangsweisen zu den Lebenswelten und Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen als Kooperationspartner der Schule (vgl. Oelerich, 1996b, 25). Dabei wird argumentiert, dass die Schule ihr bislang immer noch relativ geschlossenes System gegenüber anderen Sozialisationsinstanzen wie der Jugendhilfe und der Familie, so wie gegenüber den Lebensverhältnissen der Schüler und Schülerinnen öffnen müsse, um Sozialisationsprozesse „ädaquater zur gesellschaftlichen Wirklichkeit“ zu gestalten (vgl. Raab und Rademacker, 1996, 33 und Hartmann, 1998, 267). Nieslony (1998, 253) weist der Schulsozialarbeit eine *strukturelle Funktion* zu. Er definiert Schulsozialarbeit als die Erbringung von schulformbezogenen Dienstleistungen und fordert, dass Schulsozialarbeit als „schulische Systembegleitung“ in bildungspolitische Überlegungen miteinbezogen werden müsse. Der Schulsozialarbeit wird schliesslich so etwas wie *eine „Brückenfunktion“* (Hartmann, 1998, 268) zugeschrieben. Sie gilt als „Bindeglied“ zwischen Schule und Umwelt mit einer wichtigen „Vermittlungs- und Scharnierfunktion“ (vgl. Thimm, 2000, 432).

Abschliessend lässt sich festhalten, dass „Schulsozialarbeit als Prävention“ wie die „Schulkritische Position“ die Bedürfnisse und Interessen der Schüler und Schülerinnen und den gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandel in den Mittelpunkt rückt, um Schulsozialarbeit zu begründen. Der Fokus dieser Begründungsfigur liegt auf dem schwieriger gewordenen Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen. Allerdings werden die Forderungen nicht einseitig auf die Schule und die Bildungspolitik gerichtet, sondern vielmehr auf ein neues, verändertes Verhältnis von Schule und Jugendhilfe. Dabei wird argumentiert, dass Schule und Jugendhilfe in einen beständigen und breit angelegten Kooperationsprozess eintreten müssen, wenn das Wohl der Kinder und Jugendlichen gesichert und gefördert werden soll. Schulsozialarbeit wird so als eine sozialpolitische Notwendigkeit erachtet. Würdigt man diese Begründungsfigur kritisch kann als positiv erachtet

werden, dass die Begründung von Schulsozialarbeit somit nicht einseitig aus dem Blick der Jugendhilfe oder der Schule erfolgt. „Schulsozialarbeit als Prävention“ richtet den Fokus für die Begründung von Schulsozialarbeit häufig auf einer programmatischen Ebene auf die Gemeinsamkeiten und Berührungspunkte von Schule und Jugendhilfe. „Schulsozialarbeit als Prävention“ scheint daher meines Erachtens theoretisch noch ausbaubar zu sein. Ein guter Anknüpfungspunkt wäre diesbezüglich meiner Meinung nach die Systemtheorie, und zwar insbesondere im Hinblick darauf, dass Schulsozialarbeit in der aktuellen Fachdiskussion häufig als eine Vernetzung verschiedener Lebenswelten gesehen wird und ihr diesbezüglich eine „Brückenfunktion“ zugewiesen wird.

### **3.2.3 Schulsozialarbeit als Krisenmanagement**

Im Gegensatz zur theoriegeleiteten Kritik aus Sicht der Jugendhilfe (Schulkritische Position und Schulsozialarbeit als offensive Sozialpädagogik) sind die Motive für die Schule für eine Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe gemäss Homfeldt und Schulze-Krüdener (1997, 3) meist von „höchst praktischer Natur“. So gäbe es auf Seiten der Schule keine ähnlich umfassende theoretische Reflexion wie in der Sozialpädagogik. Vielmehr seien es häufig massive Problemlagen in der schulischen Praxis, welche dazuführten, Schulsozialarbeit einzurichten. Die Notwendigkeit der Einbeziehung der Jugendhilfe wird häufig unter der Perspektive des Funktionierens von Schule und der Erfüllung der ihr gestellten Aufgaben begründet. Diese Begründungsfigur bezeichne ich als „Schulsozialarbeit als Krisenmanagement“. Die Probleme der Schüler und Schülerinnen werden hier als „Disziplininkonflikte“, also als Verhaltensweisen, welche den Schulbetrieb stören diskutiert (vgl. Grossmann, 1982, 44). Im Rahmen der Schulsozialarbeit als Krisenmanagement braucht sich die Schule nicht zu ändern. Stattdessen wird ein „relativ autonomes und mobiles Subsystem“ (Salustowicz, 1986, 31) etabliert mit der Aufgabe, schnell auf gesellschaftlich verursachte Defizite zu reagieren. „Schulsozialarbeit als Krisenmanagement“ orientiert sich an den Bedürfnissen und Interessen der Schule und wird als kurzfristige Antwort und Massnahme gegen aktuelle Probleme und Krisensymptome gesehen (vgl. Grossmann und Stickelmann, 1982, 61). In dem sie für die Bearbeitung von Unterrichts- und Schulstörungen verantwortlich ist, wird der Schulsozialarbeit im Rahmen dieser Begründungsfigur eine *stabilisierende Funktion* zugewiesen. Schulsozialarbeit wird so auf einen herkömmlichen für

sorgerischen Ansatz der Krisenintervention beschränkt (vgl. Salustowicz, 1986, 26-33; Hollenstein, 1991, 116 und Olk et al., 2000, 186).

Da die Fachdiskussion von Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum weitgehend dem sozialpädagogischen Milieu verhaftet blieb, spielt „Schulsozialarbeit als Krisenmanagement“ in der Fachdiskussion als Begründungsansatz eine untergeordnete Rolle. Dieser Ansatz wird in der Regel als eine verkürzte Diskussion der Problematik angesehen (vgl. Grossmann, 1982, 44). So argumentieren Olk et al. (2000, 7f.), dass es für die langfristige Entwicklung stabiler Kooperationsbeziehungen zwischen Schule und Jugendhilfe problematisch sei, allein auf den durch Phänomene wie zum Beispiel Gewalt aufgebauten Handlungsdruck zu setzen. Sie fordern daher eine sorgfältige schul- und sozialpädagogische Reflexion und Begründung. Es kann jedoch angenommen werden, dass dieser Ansatz in der Praxis eine beträchtliche Rolle spielt. So waren es die massiven Problemlagen an den integrierten Gesamtschulen, welche in den 1970er Jahren zur Institutionalisierung von Schulsozialarbeit in Deutschland führten. Und gemäss Christen und Pfeiffer (1999, 52) sind die Schulsozialarbeitsprojekte in der Deutschschweiz fast ausschliesslich aus einer problemhaften Situation entstanden. Auch Olk et al. (2000, 7f.) argumentieren, dass der Ruf nach Projekten der Kooperation von Schule und Jugendhilfe häufig auf dem Druck kurzfristiger Problemlagen und Konflikte wie Gewalt, Vandalismus und Drogenprobleme basiert. Damit verbunden sei die Erwartung der Schule an die Jugendhilfe, zur raschen Bewältigung von Problemen und Konflikten beizutragen.

Würdigt man Schulsozialarbeit als Krisenmanagement kritisch, so ist zu bemängeln, dass diese Begründungsfigur einseitig auf die Interessen der Schule fokussiert ist und die Interessen und Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen nicht in den Blick geraten. Der gesellschaftliche Wandel und ein allfällig verbundener neuer Erziehungs- und Bildungsauftrag rücken eben so wenig in den Blick. Zudem wird das „alte“, funktions- und arbeitsteilige Verhältnis von Schule und Jugendhilfe stabilisiert und es besteht für die Schulsozialarbeit keine Möglichkeit, auf struktureller Ebene Einfluss auf die Schule zu nehmen.



### 3.2.4 Schematische Gegenüberstellung der Begründungsansätze

	<b>Schulkritische Position</b>	<b>Schulsozialarbeit als Prävention</b>	<b>Schulsozialarbeit als Krisenmanagement</b>
<b>Fokus</b>	Schüler und Schülerinnen	Schüler, Schülerinnen und Schule	Schule
<b>Perspektive</b>	defizitorientiert, bildungspolitisch	lösungsorientiert, langfristig, sozial-, gesellschafts- und bildungspolitisch	problemorientiert, kurzfristig
<b>Prämissen</b>	Die traditionelle Unterrichtsschule ist mit Blick auf den gesellschaftlichen Wandel in Frage zu stellen	1. Gesellschaftliche Probleme und Veränderungsprozesse führen zu einem qualitativen Bedeutungszuwachs der Schule als Sozialisationsinstanz 2. Quantitativer Bedeutungszuwachs der Schule (Jung sein bedeutet Schüler/in sein)	-
<b>Forderungen</b>	Integration sozialpädagogischer Aufgaben in die Schule bis hin zu einer sozialpädagogischen Orientierung der Schule	1. Gleichberechtigte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe im Hinblick auf den schwieriger gewordenen Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen 2. Ausweitung des schulischen Angebots und Entwicklung des Schullebens 3. Öffnung der Schule zum Umfeld	Rasche Bewältigung von (gesellschaftlich verursachten) Problemen und Krisen
<b>Funktion von Schulsozialarbeit</b>	innovativ	kompensatorisch, kooperativ und vernetzend („Brückenfunktion“)	stabilisierend
<b>Ziele</b>	Strukturelle Entwicklung der Schule	Prävention, Lebensbewältigung, Verbesserung des Schul- und Klassenklimas, Vernetzung	Entlastung und Unterstützung der Lehrkräfte und der Schule im Hinblick auf ein reibungsloses Funktionieren der Schule
<b>Verhältnis von Schule und Jugendhilfe</b>	distanziert	kooperativ	funktionalisiert
<b>Theoretische Fundierung</b>	Sozialisations- und Rollentheoretisch	Sozialisations- und Gesellschaftsanalytisch	-

### 3.3 Empirischer Teil

#### 3.3.1 Datenerhebung

Für die Erhebung der Daten zur Beantwortung der für die vorliegende Arbeit zentrale Frage, wie Schulsozialarbeit aus Sicht der Praxis begründet und legitimiert wird, wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt. Nur so schien es möglich zu sein, der Komplexität des Themas (Entstehungs- und Begründungszusammenhänge von Schulsozialarbeit) und der Individualität der Untersuchungsobjekte gerecht zu werden (vgl. Lamnek, 1989, 5). Für ein qualitatives Vorgehen sprach auch die Tatsache, dass die Mehrheit der nicht besonders zahlreichen Literatur zu den Begründungszusammenhängen und der Entstehung von Schulsozialarbeit aus Deutschland stammt. Da Schulsozialarbeit in der Schweiz jedoch eine viel jüngere Tradition hat als in Deutschland und somit wohl auch andere Begründungszusammenhänge, schien ein quantitatives Vorgehen problematisch. Die Datenerhebung erfolgte in Form von qualitativen Interviews mit Experten. Als Experten wurden solche Personen ausgewählt, welche Schulsozialarbeitsprojekte initiiert haben und/oder solche Projekte leiten. Bei den Interviews handelte es sich um rein informatorische und mündlich-persönliche Interviews, welche der deskriptiven Erfassung von Tatsachen aus den Wissensbeständen der Befragten dienen. In der Theorie werden solche Interviews *Problemzentrierte Interviews* genannt. Dabei handelt es sich um eine Form der offenen, halbstrukturierten Befragung. Die wesentlichen objektiven Aspekte werden hier vom Interviewer bereits vor der Interviewphase analysiert, in einem Interviewleitfaden zusammengestellt, und im Gesprächsverlauf angesprochen. Die Standardisierung durch den Leitfaden soll die Vergleichbarkeit der Interviews erleichtern werden (vgl. Lamnek, 1989, 38, 59 und 75; Witzel, 1989, 228 und Mayring, 1999, 50-53). In meiner Studie bin ich somit nicht explorativ, sondern *theoriegeleitet* vorgegangen: Ich habe im Vorfeld der Befragungen die in der Literatur aufgeführten Begründungszusammenhänge im Sinne einer Problemanalyse (vgl. Kapitel 3.2) herausgearbeitet und die dabei gewonnenen Erkenntnisse in den Interviewleitfaden einfließen lassen. Während der Interviews konnten die Befragten allerdings frei antworten, ohne vorgegebene Antwortalternativen. Im Sinne des problemzentrierten Interviews sollten nämlich meine Vorkenntnisse gegenüber den eigenen Bedeutungsstrukturierungen des Befragten offen bleiben und in der Konfrontation mit der Realität überprüft werden (vgl. Lamnek, 1989, 38, 59 und 75; Witzel, 1989, 228 und Mayring, 1999, 50-53).

Der Interviewleitfaden<sup>14</sup> beinhaltet Fragen zu den folgenden Aspekten:

1. Allgemeine Angaben, insbesondere:
  - wie lange gibt es die Einrichtung schon?
  - wie ist der Status der Einrichtung?  
(Projekt oder schon feste Einrichtung?)
  - welches sind die Besonderheiten?
2. Schulsozialarbeitsverständnis des/der Experten
3. Zielsetzungen und Erwartungen
4. Legitimation und Begründung

Der Interviewleitfaden wurde vor der Durchführung der eigentlichen Interviews einem Pretest unterzogen. Dieser Pretest diente insbesondere der Gewinnung von erzählgenerierenden Fragestellungen und der (provisorischen) Festlegung einer sinnvollen Reihenfolge der Fragen. Der Pretest erfolgte anhand von zwei willkürlich ausgewählten Schulsozialarbeitsprojekten. Es sind dies die Projekte in Windisch (AG) und in St. Gallen (SG)<sup>15</sup>. Bei der Durchführung der Interviews wurde ein weicher bis neutraler Interviewstil gepflegt. So sollten durch ein gewisses Vertrauensverhältnis in der Kommunikationssituation einigermaßen verlässliche und gültige Befunde gemacht werden, ohne den Inhalt und Ablauf der Befragung allzu sehr zu präterminieren oder gar zu verzerren (vgl. Lamnek, 1989, 58). Um das Interviewmaterial festzuhalten, wurde im Einverständnis mit den Befragten eine Tonbandaufzeichnung angefertigt. Die Interviews fanden an den Arbeitsplätzen der befragten Personen statt und dauerten jeweils ca. 60 Minuten. Die Reihenfolge der Fragen wurde von Interview zu Interview sehr flexibel gehandhabt. In der Regel konnten alle vier oben erwähnten Punkte angesprochen werden und meist auch alle vorgesehenen Fragen gestellt werden. Den Bedürfnissen und Themen der befragten Personen konnte ebenfalls genügend Raum, bzw. Zeit eingeräumt werden. Insgesamt halte ich die Interviews für gelungen. Ich hatte nicht das Gefühl, die befragten Personen trotz meines erheblichen Vorwissens allzu sehr beeinflusst zu haben. Dies wurde mir auch in den Rückmeldungen bestätigt, welche mir die Experten und Expertinnen im Anschluss an die Interviews jeweils gaben.

---

<sup>14</sup> Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang, vgl. Kapitel 6.1.

<sup>15</sup> vgl. Tabelle 1, S. 53f.

### 3.3.2 Untersuchungseinheiten

Bei meiner empirischen Untersuchung handelt es sich um eine *Fallanalyse*. Fallanalysen bedingen eine *Beschränkung auf relativ wenige Untersuchungseinheiten*. So können nuancenreichere und komplexere Ergebnisse gewonnen werden und die konkrete Wirklichkeit unmittelbar, aus der Sichtweise der Subjekte und in ihrer Ganzheit erfasst werden. Trotzdem sollten die Untersuchungseinheiten (Sample) jedoch eine gewisse Verschiedenartigkeit und Breite aufweisen (vgl. Witzel, 1989, 239f. und Mayring, 1999, 29). Leider gibt es keine aktuelle und vollständige Übersicht über die Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Für die Auswahl meiner Untersuchungseinheiten stützte ich mich deshalb auf eine Bestandesaufnahme von Christen und Pfeiffer (1999, 23 und 57-78). Die beiden Autorinnen erfassten mit ihrer Bestandesaufnahme in der deutschen Schweiz insgesamt 16 Schulsozialarbeitseinrichtungen. Sie formulierten dabei die Auswahlkriterien für die Bestandesaufnahme und somit das Arbeitsgebiet von Schulsozialarbeit folgendermassen: Niederschwelligkeit (regelmässige Präsenz der SchulsozialarbeiterInnen im Schulhaus), Methodik aus der Sozialen Arbeit und Selbstbezeichnung des Projektes als Schulsozialarbeit (vgl. ebd., 1999, 21f.). Christen und Pfeiffer (1999) legten somit ihrer Bestandesaufnahme einen engen Begriff von Schulsozialarbeit zu Grunde. Um auch Einrichtungen in meine Untersuchung einbeziehen zu können, welche erst in den letzten Jahren entstanden sind und eine aktuellere Ausgangslage zu besitzen, bezog ich zusätzlich die auf der Internetseite der Höheren Fachschule für Soziale Arbeit beider Basel ([www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch)) aufgeführten Einrichtungen ein. Zum Zeitpunkt des Zugriffs wurden dort insgesamt 9 Schulsozialarbeitseinrichtungen aufgeführt, darunter befinden sich auch einige aus der Bestandesaufnahme von Christen und Pfeiffer. Auch bei diesen Einrichtungen handelt es sich um Schulsozialarbeit im engeren Sinne, welche sich durch eine eigenständige Praxisentwicklung an Schulen auszeichnet. Aufgrund dieser beiden Quellen konnte ich insgesamt 23 Einrichtungen erfassen, welche in der folgenden Tabelle zusammengestellt wurden. Ich bin mir bewusst, dass diese von mir erfassten Schulsozialarbeitseinrichtungen nur einen Ausschnitt aus der Schulsozialarbeitslandschaft der Deutschschweiz darstellen und die tatsächliche Anzahl viel höher liegt. Allerdings wäre der Aufwand zu Gross gewesen, um alle zum jetzigen Zeitpunkt in der Deutsch

schweiz existierenden Schulsozialarbeitseinrichtungen ausfindig zu machen. Dies zeigen die Erfahrungen, welche Christen und Pfeiffer (1999, 51) bei der Erstellung ihrer Bestandesaufnahme gemacht haben.

**Tabelle 1: Erfasste Schulsozialarbeitseinrichtungen (N = 23)**

Ort	Kanton	Trägerschaft	Schulstufe
Windisch	AG	Schulbehörde Windisch	Oberstufe
Köniz	BE	Gemeinde Köniz	5. - 9. Klassen
Reinach	BL	Gemeinde/Schule	Realschule, BWK, Sekundarschule
Oberwil	BL	Gemeinde Oberwil	Real- und Sekundarschulen
Liestal	BL	Trägerverein für Jugendarbeit, Come in Come out	Oberstufe, Berufswahlklasse, Sekundarstufe
Muttenz, Münchenstein, Oberwil, Liestal	BL	Kanton Basel-Land	Gymnasien
Basel	BS	Justizdepartement BS	Weiterbildungsschule WBS
Luzern	LU	Schuldirektion der Stadt Luzern	Sekundarstufe I
Kriens	LU	Gemeindeschulen Kriens	Sekundarstufe I
Wattwil	SG	Ev. Ref. Kirche St.Gallen	Gewerbliche Berufsschule
Rorschach	SG	Ev.-Ref. Kirche	Gewerbliche Berufsschule
Rorschach	SG	Schulgemeinde, Polit. Gemeinde, Jugendsekretariat Uster	Realschule
St. Gallen	SG	Kath. Kirche St. Gallen	Kath. Kantonssekundarschule
Volketswil	ZH	Schulgemeinde, Polit. Gemeinde, Jugendsekretariat Uster	Oberstufe
Tann-Dürnten	ZH	Oberstufe Dürnten	Oberstufe
Rümlang-Oberglatt	ZH	Schul- und Kirchgemeinden	Oberstufe (Sekundarschule)
Limmattal	ZH	Schul- und Sportdepartement, Sozialdepartement	Unter- und Mittelstufe
Waidberg	ZH	Schul- und Sportdepartement, Sozialdepartement	Oberstufe
Schwamendingen	ZH	Schul- und Sportdepartement, Sozialdepartement	Unter- und Mittelstufe
Glattal	ZH	Schul- und Sportdepartement & Sozialdepartement	Unter- und Mittelstufe
Dietlikon	ZH	Schule Dietlikon	Primarschule und Oberstufe

Bülach	ZH	Schule Dietlikon	Primarschule und Oberstufe
Winterthur	ZH	Ref. Landeskirche & Schulamt Winterthur	Oberstufe

Die Trägerschaft und die Schulstufe spielen bei der konzeptionellen und inhaltlichen Ausgestaltung von Schulsozialarbeit eine zentrale Rolle (vgl. Homfeldt und Schulze-Krüdener, 1997, 40f.; Prüss, 1997, 47). Deshalb habe ich mich bei der Auswahl meines Samples primär auf diese beiden Kriterien gestützt. Bei der Auswahl meiner Untersuchungseinheiten bin ich somit systematisch vorgegangen, in dem ich für die zwei primären Auswahlkriterien (Trägerschaft und Schulstufe) Kategorien gebildet habe. Die Kategorien habe ich dabei aus dem vorhandenen Material abgeleitet<sup>16</sup>. Für die Trägerschaft ergaben sich insgesamt fünf Kategorien:

1. Behörde (öffentliche Behörde auf Gemeinde oder Kantonsebene)
2. Schule
3. Kirche
4. Freier Träger (Vereine)
5. Gemischt (2 oder mehrere Träger aus den vier anderen Kategorien)

Die Verteilung der erfassten Einrichtungen auf die verschiedenen Trägerschaftskategorien wird aus der folgenden Tabelle ersichtilich.

**Tabelle 2: Verteilung der erfassten Schulsozialarbeitseinrichtungen auf die Trägerschaftskategorien**

<b>Trägerschaftskategorie</b>	<b>Anzahl Projekte</b>
Behörde	13
Schule	4
Kirche	3
Freier Träger	1
Gemischt	2
<b>Total</b>	<b>23</b>

<sup>16</sup> Die von mir erfassten 23 Projekte weisen in Bezug auf die Trägerschaft und die Schulstufe eine grosse Bandbreite auf. Ich gehe daher davon aus, aus diesen Projekten eine Auswahl getroffen zu haben, welche der in der Praxis vorfindbaren Vielfalt von Schulsozialarbeit einigermaßen gerecht wird. Die Kategorisierung der erfassten Projekte nach Trägerschaft und Schulstufe wird aufgrund der sich im Anhang befindenden Tabellen nachvollziehbar, vgl. Kapitel 6.3.

Bei der Schulstufe ergaben sich insgesamt vier Kategorien:

1. Oberstufe (Sekundar- und Realklassen)
2. Primarschule und Oberstufe
3. Unter- und Mittelstufe
4. Andere (nicht obligatorische Schulzeit)

Die Verteilung der erfassten Schulsozialarbeitseinrichtungen auf die verschiedenen Schulstufenkategorien wird aus der folgenden Tabelle ersichtlich.

**Tabelle 3: Verteilung der erfassten Schulsozialarbeitseinrichtungen auf die Schulstufenkategorien**

Schulstufenkategorie	Anzahl Projekte
Oberstufe	13
Primarschule und Oberstufe	3
Unter- und Mittelstufe	3
Andere	4
<b>Total</b>	<b>23</b>

Bei der Auswahl meiner Untersuchungseinheiten bin ich nun so vorgegangen, dass ich zunächst aus jeder Trägerschaftskategorie eine Schulsozialarbeitseinrichtung berücksichtigt habe. Danach habe ich darauf geachtet, dass jede Schulstufenkategorie mindestens einmal berücksichtigt ist. So wurden einige wieder aus dem Sample genommen und andere reingenommen, damit am Schluss sowohl jede Trägerschafts-, als auch Schulstufenkategorie einmal berücksichtigt wurde. Eine Ausnahme bildet hier allerdings bei der Schulstufe die Kategorie „Andere“. Diese Kategorie beinhaltet Schulstufen und -formen, welche nicht in die obligatorische Schulzeit fallen wie z.B. Gymnasien und Berufsschulen. Ich habe mich entschlossen, mich bei meiner Untersuchung auf die obligatorische Schulzeit zu beschränken und somit die Kategorie „Andere“ bei der Auswahl der Untersuchungseinheiten nicht zu berücksichtigen. Da die Schulstufe jedoch nicht das einzige Auswahlkriterium für meine Untersuchungseinheiten bildete, beinhaltete mein Sample schlussendlich dennoch Einrichtungen, welche ich der Schulstufe nach der Kategorie „Andere“ zugeteilt hatte. Da ich mich in meiner Fragestellung (vgl. Kapitel 1.2) auf die Deutschschweiz beziehe, habe ich bei der Auswahl der Untersuchungseinheiten in einem nächsten Schritt darauf geachtet, Schulsozialarbeit

seinrichtungen aus möglichst vielen verschiedenen Kantonen berücksichtigt zu haben. Schliesslich habe ich im Hinblick auf eine möglichst grosse Verschiedenartigkeit der Untersuchungseinheiten sekundär auch noch darauf geachtet, sowohl Einrichtungen berücksichtigt zu haben, welche bereits sehr lange bestehen und im Gegensatz dazu auch solche, welche erst in jüngster Zeit entstanden sind. Insgesamt habe ich aufgrund dieses schrittweisen Vorgehens und unter Berücksichtigung der zwei primären (Schulstufe und Trägerschaft) und der zwei sekundären Kriterien (Entstehungsjahr und Kanton) sechs Schulsozialarbeitseinrichtungen ausgewählt, welche in der folgenden Tabelle aufgelistet sind:

**Tabelle 4: Ausgewählte Untersuchungseinheiten**

<b>Gemeinde</b>	<b>Kanton</b>	<b>Schulstufe</b>	<b>Trägerschaft</b>	<b>besteht seit</b>
Köniz	BE	Primarschule und Oberstufe	Behörde	2001
Tann-Dürnten	ZH	Oberstufe	Schule	2001
Liestal	BL	Oberstufe	Freier Träger	1998
Reinach	BL	Oberstufe	Gemischt	2001
Wattwil	SG	Andere	Kirche	1987
Glattal	ZH	Unter- und Mittelstufe	Behörde	1997/98

Für die Kategorisierung der erfassten Einrichtungen und die darauf gestützte Auswahl meines Samples habe ich mich auf Angaben aus der Bestandesaufnahme von Christen und Pfeiffer (1999) und aus der Internetseite [www.schulsozialarbeit.ch](http://www.schulsozialarbeit.ch) gestützt. Um die Auswahl kontrollieren zu können mussten die befragten Personen daher im Vorfeld der Interviews einen Fragebogen ausfüllen (vgl. Kapitel 6.2). Dabei hat sich gezeigt, dass die Zuordnung nach Trägerschaftskategorie in einem Fall, nämlich für die Schulsozialarbeit in Köniz, bereinigt werden musste<sup>17</sup>. Die abschliessende Kategorienzuteilung und die allgemeinen Angaben aus den ausgefüllten Fragebogen sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

<sup>17</sup> Die Schulsozialarbeit in Köniz wurde für die Auswahl aufgrund der vorhandenen Angaben zunächst zuerst der Kategorie Behörde zugeteilt (vgl. Tabelle 4). Bei der Befragung hat sich dann jedoch herausgestellt, dass die Gemeinde Köniz das Projekt zwar finanziert, die Schulsozialarbeit jedoch der Schulleitung unterstellt ist und diese somit bei der Leitung und Steuerung der Schulsozialarbeit grosse Autonomie besitzt. Deshalb wurde die Schulsozialarbeit Köniz nun neu einer schulischen Trägerschaft zugeordnet. Insgesamt wirkte sich diese neue Zuordnung jedoch nicht gross auf die Vielfalt in der Untersuchungseinheit aus. Denn im Sample sind nach wie vor alle Trägerschafts- und Schulstufenkategorien berücksichtigt (vgl. Tabelle 5).



**Tabelle 5: Allgemeine Angaben zu den Untersuchungseinheiten (N = 6)**

<b>Gemeinde</b>	<b>Kanton</b>	<b>Schulstufe</b>	<b>Trägerschaft</b>	<b>besteht seit</b>	<b>Status</b>
Köniz	BE	Primarschule und Oberstufe	Schule	2001	Projekt
Tann-Dürnten	ZH	Oberstufe	Schule	2001	Projekt
Liestal	BL	Oberstufe	Freier Träger	1998	Projekt
Reinach	BL	Oberstufe	Gemischt <sup>18</sup>	2001	Projekt
Wattwil	SG	Andere	Kirche	1987	Feste Einrichtung
Glattal	ZH	Unter- und Mittelstufe	Behörde	1997/98	Projekt

### 3.3.3 Datenaufbereitung und -analyse

#### 3.3.3.1 Einleitende Bemerkungen

Die Aufbereitung und Analyse der Daten erfolgte anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000). Denn bei meiner empirischen Untersuchung handelt es sich um eine Fallanalyse. Diese bilden gemäss Mayring (2000, 21) ein „hervorragendes Anwendungsgebiet qualitativer Analysen“. Das Ziel der Analyse bildete zunächst die Untersuchung der einzelnen Schulsozialarbeitsprojekte, bzw. -einrichtungen im Hinblick auf die Frage, wie Schulsozialarbeit in der Praxis begründet und legitimiert wird und worin ihre Bedeutung gesehen wird (vgl. Kapitel 3.3.4). Aufgrund der relativ kleinen und nicht repräsentativen Stichprobe wird es nicht möglich sein, abschliessend allgemeine Folgerungen für die Begründung von Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz zu ziehen. Allerdings wird aufgrund des Interviewleitfadens ein systematischer Vergleich der sechs Schulsozialarbeitseinrichtungen möglich sein. Ein solcher Vergleich und eine abschliessende Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die Frage, wie Schulsozialarbeit in der Praxis begründet wird, bildeten das Endziel der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kapitel 4.1).

<sup>18</sup> Die Gemeindeverwaltung (Soziale Dienste der Gemeinde Reinach) und die Schulpflege teilen sich dabei die Finanzierung und Leitung des Projekts zu gleichen Teilen.

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich um ein Verfahren der *systematischen*, qualitativ orientierten *Textanalyse*. Durch einzelne Analyseschritte und Analyseregeln wird ein systematisches und überprüfbares Vorgehen ermöglicht (vgl. Mayring, 2000, 42). Konkret handelt es sich im folgenden um eine *strukturierende Inhaltsanalyse*. Das bedeutet, dass im Hinblick auf bestimmte Themen und Inhaltsbereiche systematisch entsprechende Textstellen aus dem Interviewmaterial extrahiert und zusammengefasst wurden (vgl. Mayring, 2000, 85). Die inhaltliche Strukturierung des Materials erfolgte dabei anhand des unten abgebildeten *Kategoriensystems*, welches insgesamt drei verschiedene Strukturierungsdimensionen mit jeweils mehreren Kategorien beinhaltet.

Begründungsansätze	Forderungen und Ziele	Entstehungsgründe
1. Prävention	1. Prävention	1. Prävention
2. Krisenmanagement	2. Lebensbewältigung	2. Handlungsdruck aufgrund von problemhaften Situationen und Zuständen in der Schule
3. Schulkritik	3. Schulentwicklung	3. Strukturelle Entwicklungen an der Schule
	4. Ausweitung des schulischen Angebots, Entwicklung des Schullebens und Verbesserung des Schul- und Klassenklimas	4. Mangel an geeigneten Beratungsangeboten und Anlaufstellen für Kinder und Jugendliche
	5. Krisenintervention	5. Zeitliche und Fachliche Überlastung der Lehrkräfte durch soziale Fragestellungen
	6. Entlastung und Unterstützung der Lehrkräfte bei Problemen und Krisen	6. Zunahme persönlicher und/oder schulischer Probleme und Krisen von Schüler und Schülerinnen
	7. Vernetzung	

Abbildung 7: Kategoriensystem

Mit Hilfe dieses Kategoriensystems wurde das Interviewmaterial systematisch bearbeitet. Die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen wurden aus der Fragestellung abgeleitet. Die jeweiligen Kategorien wurden einerseits aus der Literatur, andererseits aber auch aus dem Interviewmaterial hergeleitet. Bei der Erstellung des Kategoriensystems bin ich somit sowohl deduktiv, als auch induktiv vorgegangen. Eine Ausnahme bilden hier allerdings die Kategorien in der Dimension „Begründungsansätze“. Diese wurden vollständig aus der Literatur und somit deduktiv hergeleitet und definiert. Die systematische Bezeichnung, Extraktion und Bear

beitung des Interviewmaterials erfolgte anhand eines auf dem Kategoriensystem basierenden Kodierschemas. Dieses Kodierschema besteht aus den einzelnen Kategorien aus dem Kategoriensystem, einer Definition der jeweiligen Kategorien, Ankerbeispielen und dem jeweiligen Code. In einem ausschnittweisen Materialdurchgang wurde zuerst erprobt, ob die Kategorien überhaupt griffen, und ob die Definitionen und Ankerbeispiele eine eindeutige Zuordnung ermöglichen. Dieser Probedurchgang führte zu einer Erweiterung des ursprünglichen Kategoriensystems und somit auch des Kodierschemas. Dabei wurde insbesondere eine induktive Erweiterung der Kategorien für die Entstehungsgründe und die Forderungen und Ziele von Schulsozialarbeit vorgenommen. Danach wurde mit dem Hauptdurchgang der Analyse begonnen. Dieser Hauptdurchgang bestand aus zwei Schritten: Zuerst wurden mit Hilfe des revidierten Kodierschemas die Textstellen im Interview bezeichnet und codiert, in denen die jeweilige Kategorie angesprochen wird. In einem zweiten Schritt wurde dann das gekennzeichnete Material (Fundstellen) aus dem Text herausgeschrieben (extrahiert) und bearbeitet (paraphrasiert). Die gesamte Datenanalyse wurde dabei von mir von Hand vorgenommen. Eine computergestützte Analyse schien aufgrund des bescheidenen Textmaterials (ca. 15 Seiten pro Interview) nicht angebracht.

Vor der eigentlichen inhaltlichen Strukturierung des Materials mit Hilfe des Kodierschemas bestimmte ich zunächst das zu analysierende Material. In Anlehnung an Mayring (2000, 47) ging ich dabei in drei Schritten vor: Zuerst legte ich das zu analysierende Material fest, analysierte dann die Entstehungssituation und legte die formale Charakteristika des Materials fest. Danach bestimmte ich, was eigentlich aus dem Analysematerial herausinterpretiert werden sollte, indem ich spezifische Fragestellungen formulierte und die Richtung der Analyse bestimmte.

Meine qualitative Inhaltsanalyse mit dem *Ziel* der *inhaltlichen Strukturierung* des Interviewmaterials lief somit in Anlehnung an Mayring (2000, 46-100) folgendermassen ab:

<b>1. Schritt: Bestimmung des Analysematerials</b>
1a. Festlegung des Analysematerials
1b. Analyse der Entstehungssituation
1c. Formale Charakteristika des Materials
<b>2. Schritt: Bestimmung der Richtung der Inhaltsanalyse</b>
2a. Spezifische Fragestellungen
2b. Richtung der Analyse
<b>3. Schritt: Erstellung des Kodierschemas</b>
3a. Definition der Kategorien
3b. Ankerbeispiele und Code
<b>4. Schritt: Materialdurchlauf (Probelauf)</b>
<b>5. Schritt: Revision des Kategoriensystems und des Kodierschemas</b>
<b>6. Schritt: Materialdurchlauf</b>
Bezeichnung und Codierung der Fundstellen (Inhaltliche Strukturierung des Materials mit Hilfe des Kodierschemas)
<b>7. Schritt: Ergebnisaufbereitung</b>
7a. Extraktion und Paraphrasierung der Fundstellen
7b. Zusammenfassung des extrahierten Materials pro Kategorie

Das Kodierschema, die Bestimmung des Analysematerials (Schritt 1) und die Bestimmung der Richtung der Analyse (Schritt 2) werden im folgenden wiedergegeben, bzw. ausgeführt.

## 3.3.3.2 Kodierschema

<b>Begründungsansätze</b>	<b>Definition</b>	<b>Ankerbeispiele</b>	<b>Code</b>
<b>Prävention</b>	Hinweis auf den quantitativen und/oder qualitativen Bedeutungszuwachs der Schule. Der Fokus liegt auf dem schwieriger gewordenen Sozialisationsprozess der Kinder und Jugendlichen. Im Zentrum steht eine frühzeitige Intervention in den Sozialisationsprozess und die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei der Lebensbewältigung. Kompensatorische, kooperative und vernetzende Funktion von Schulsozialarbeit.	„Also die Schwierigkeiten von den Jugendlichen werden auch immer mehr, also irgendwo, sie haben keine Anlaufstelle mehr, also sehr oft können sie zu Hause nicht reden oder haben dort auch diese Gesprächspartner nicht mehr.“  „Ich glaube, die ganze Welt ist komplexer geworden. Und viele Jugendliche kommen mit der komplexen Welt nicht klar“.	2a
<b>Krisenmanagement</b>	Der Fokus der Schulsozialarbeit liegt bei der Entlastung und Unterstützung von Schule und Lehrkräften bei Problemen und in Krisenfällen. Die Interessen und Bedürfnisse und ein reibungsloses Funktionieren der Schule stehen im Vordergrund. Stabilisierende Funktion von Schulsozialarbeit.	„Weil die Schulen ein Bedarf haben. Also sie spüren, wir kommen in gewissen Fragen, also gerade im Umgang mit schwierigen Situationen, sind wir überfordert. (...) dann suchen sie eigentlich die Rettung mit jemandem, der ihnen voll zur Verfügung steht“.	1a
<b>Schulkritik</b>	Der Fokus liegt bei den Defiziten der Schule. Eine sozialpädagogische Veränderung der Schulstrukturen wird angestrebt. Innovative Funktion von Schulsozialarbeit.	„In den Schulen wird das, behaupte ich jetzt Mal, vernachlässigt, zu Lasten von den Leistungen. Also die Leistung ist im Vordergrund“.	3a
<b>Aufgaben und Ziele</b>	<b>Definition</b>	<b>Ankerbeispiele</b>	<b>Code</b>
<b>Prävention</b>	Eine frühzeitige Intervention in den Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen wird angestrebt. Die Eskalation von Krisen soll verhindert werden.	„Ich glaube man ging davon aus, dass man mit Jugendlichen in Krisensituationen immer wieder die Erfahrung macht, dass man erst handeln konnte, wenn die Krisen schon extrem waren“  „(...) ich kann auch Themen aufgreifen, z.B. Ernährung. Und das habe ich auch schon aufgegriffen, und in der ganzen Schule haben wir eine Ernährungswoche gemacht. Und das ist auch eine Steuerungsfunktion, das ist Prävention (...).“	2b

<b>Lebensbewältigung</b>	Die Unterstützung der Schüler und Schülerinnen bei der Bewältigung des Alltags und in Lebenskrisen wird als Ziel definiert.	„Also grundsätzlich ist es Lebens- und Ausbildungsberatung. (...) da kann man generell sagen, das sind Probleme einerseits im Leben, meistens sind es Lebenskrisen, und in der Ausbildungsberatung ist es eher der Teil, wenn sie einen schulischen Leistungsabfall haben (...)“.  „Wir staunen auch, wie viele zu Hause Probleme haben. Also das Gefühl haben, sie werden zu Hause nicht verstanden. Die schulischen Probleme sind eigentlich unerwartet klein“.	1b
<b>Schulentwicklung</b>	Eine neue sozialpädagogische Qualität der Schule mit Hilfe von Schulsozialarbeit wird angestrebt.	„(...) wir haben schon die Zielsetzung im Ganzen ein gesundheitsfördernde Schule zu sein, eine echte, so dass die ganzen Strukturen stimmen“.	3b
<b>Ausweitung des schulischen Angebots, Entwicklung des Schullebens und Verbesserung des Schul- und Klassenklimas</b>	Die Schulhauskultur soll mit Hilfe der Schulsozialarbeit verbessert werden.	„Weitere Aufgaben sind zum Beispiel zum Thema Schulhauskultur, (...), dass man sich gegenseitig kennenlernt im Schulhaus. Das Thema, dass keine Anonymität herrschen soll in einem Schulhaus, dass alle alle ein bisschen kennen, und so auch mehr Verantwortung übernehmen für ihr Verhalten auf dem Schulhausplatz zum Beispiel“.	4b
<b>Krisenintervention</b>	Das schnelle reagieren auf Probleme und Krisen (akute Situationen mit sofortigem Handlungsbedarf) in der Schule wird als Aufgabe von Schulsozialarbeit definiert (Schulsozialarbeit erfüllt Feuerwehrfunktion).	„(...) es kann sein, dass zwei Schüler auf dem Pausenplatz so dermassen aufeinander losgehen, dass man mit denen reden muss. Und diesen Konflikt versucht beizulegen“.	5b
<b>Entlastung und Unterstützung der Lehrer bei Problemen und Krisen</b>	Schulsozialarbeiter/in ist Ansprechperson für Lehrkräfte bei sozialen Fragestellungen und Themen (z.B. „Mobbing“) und soll diese diesbezüglich entlasten und unterstützen.	„Das Ziel soll sein, dass die Lehrer unterstützt werden in sozialen Fragestellungen, (...). Und dass sie sich wieder mehr auf ihre Arbeit, das Unterrichten konzentrieren können(...)“.	6b

<b>Vernetzung</b>	Schulsozialarbeit ist Bindeglied zwischen verschiedenen Institutionen und Lebenswelten.	„Und die Idee ist eigentlich, da zu sein für die Schulen, für die Lehrkräfte, für die Schulleitungen, für die Eltern und für die Jugendlichen. Also als Stelle, die zwischen diesen verschiedenen, also die Fachstellen kommen noch dazu, weiterleiten dann“.	7b
<b>Entstehungsgründe</b>	<b>Definition</b>	<b>Ankerbeispiele</b>	<b>Code</b>
<b>Prävention</b>	Frühzeitige Intervention bei Krisen von Schüler und Schülerinnen ermöglichen und die Eskalation von Krisen verhindern helfen.	„Und ein anderer Grund war auch, (...) das man gesagt hat, man will näher sein bei den Problemen, wo sie sichtbar sind, also im Schulhaus zum Beispiel, und dort eigentlich schon intervenieren zu beginnen“.	5c
<b>Handlungsdruck aufgrund von problemhaften Situationen und Zuständen in der Schule</b>	Das reibungslose Funktionieren der Schule und des Unterrichts ist durch problemhafte Zustände und Krisen (z.B. Gewalt, Ausländerproblematik) oder durch die Häufung von disziplinarischen Problemen gefährdet.	„Also man merkt eigentlich schon, dass dort wo die Probleme so ein bisschen sind, diese Entwicklungsgebiete, wo man von der Stadt her sieht da ist Handlungsbedarf, dass von dort die meisten Anregungen kommen und Wünsche, dass man dort Schulsozialarbeit will“.	1c
<b>Strukturelle Entwicklungen an der Schule</b>	Umfassende Veränderungen auf der Organisationsebene der Schule.	„Es hat eigentlich 1996 angefangen, da haben wir mit der neuen Schulorganisation angefangen, und wir haben, wir sind (...) eine integrative Oberstufe mit Niveaufächern geworden“.	2c
<b>Mangel an geeigneten Beratungsangeboten und Anlaufstellen für Kinder und Jugendliche</b>	Ein niederschwelliges Angebot für Kinder und Jugendliche fehlte und/oder Überlastung der bislang vorhandenen Beratungsdienste (z.B. Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst).	„Bis sie einmal auf die Familien- und Jugendberatung gehen, oder irgend eine offizielle Stelle aussuchen, braucht das sehr viel (...)“	3c

<b>Zeitliche und Fachliche Überlastung der Lehrkräfte durch soziale Fragestellungen</b>	Lehrkräfte haben weder die Zeit, noch die Qualifikation, sich um gewisse Themen und Probleme von Kindern und Jugendlichen zu kümmern (qualitativer Bedeutungszuwachs der Schule). Daraus ergibt sich die Forderung nach der Einbringung des Sozialen in die Schule.	„Also das Einbringen von Wissen und Handlungsmustern und Lösungsansätzen aus der Sozialpädagogik oder eben aus der sozialen Arbeit, in die Strukturen der Schulen, und das Ergänzen von Lösungsansätzen (...)“  „Die grundsätzliche Projektidee ist entstanden, aus der Erkenntnis von unseren Schulpflegern, dass immer mehr Lehrpersonen überfordert sind mit sozialen Fragestellungen. Das ist nicht ihr Kompetenzbereich, da sind sie nicht ausgebildet dafür.“	4c
<b>Zunahme persönlicher und/oder schulischer Probleme und Krisen von Kinder und Jugendlichen</b>	Die persönlichen und/oder schulischen Probleme von Kindern und Jugendlichen haben zugenommen.	„Und gleichzeitig merkte man an beiden Schulen, dass die Jugendlichen immer mehr mit Problemen konfrontiert sind. Mit der Schule, im Umfeld, zu Hause, usw.“	6c

### 3.3.3.3 Bestimmung des Analysematerials

#### 1. Festlegung des Materials

Bei den extrahierten Textstellen handelt es sich um Material aus den sechs Interviews. Die Interviewpersonen wurden aufgrund von Anfragen bei den einzelnen Projekten gewonnen und danach mündlich und persönlich interviewt. Insgesamt wurden 10 Personen befragt<sup>19</sup>. Bei der inhaltlichen Strukturierung des Materials wurde das *gesamte Interviewmaterial* berücksichtigt. Die Auswahl kann somit als *repräsentativ* gelten. Dabei wurden für jede Strukturierungsdimension jeweils jene Interviewpassagen ausgewählt, die sich thematisch auf diese bezogen. So wurden z.B. für die Kategorie „Entstehungsgründe“ jene Interviewpassagen ausgewählt, in denen nach den Entstehungsgründen und der Entstehungsgeschichte gefragt wurde.

<sup>19</sup> Insgesamt wurden sechs Interviews durchgeführt. Bei fünf Interviews wurde jeweils nur eine Person befragt. Bei einem Interview nahmen insgesamt 3 Personen teil.



## *2. Analyse der Entstehungssituation*

Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Die befragten Personen erhielten vorgängig keinen Einblick in den Interviewleitfaden und kannten lediglich den Titel und die zentrale Fragestellung meiner Lizentiatsarbeit. Bei den Interviews handelte es sich um qualitative, halb-strukturierte (d.h. ich hatte einen Leitfaden mit Fragen, deren konkrete Formulierung und Reihenfolge variiert werden konnte) und offene (d.h. die Interviewpartner konnten auf die Fragen frei antworten) Interviews. Die Interviews wurden durch mich durchgeführt und fanden an den Arbeitsplätzen der befragten Personen statt. Die Interviewsprache war Schweizer Deutsch.

## *3. Formale Charakteristika des Materials*

Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und daraufhin in computer-geschriebener Form wörtlich transkribiert. Die Interviews wurden bei der Transkription auf Hochdeutsch übersetzt. Dialektfärbungen wurden falls möglich eingedeutscht. Falls keine Übersetzung möglich schien, wurden die Dialektausdrücke beibehalten und in Anführungs- und Schlusszeichen gesetzt. Unverständliche Wörter und Sätze wurden bei der Transkription in Klammern gesetzt. Nonverbale Äusserungen wie „Mh“, „Äh“ und ähnliches wurden bei der Transkription weggelassen, ebenso Auffälligkeiten wie Lachen und Räuspern, da der Inhalt der Interviews im Vordergrund stand.

### **3.3.3.4. Bestimmung der Richtung der Inhaltsanalyse**

#### *1. Spezifische Fragestellungen*

- Welche Gründe führten zur Entstehung der Schulsozialarbeit in xy?
- Welche Argumente werden zur Begründung von Schulsozialarbeit vorgebracht?
- Welche Forderungen werden an die Schulsozialarbeit in xy gestellt und welche Ziele sollte sie erfüllen?

## *2. Richtung der Analyse*

Meine Lizentiatsarbeit ist einzelfallorientiert. Durch die Interviews sollten Aussagen über die Entstehungsgründe und Begründungsargumente der einzelnen Schulsozialarbeitsprojekte, bzw. -einrichtungen gewonnen werden. Die qualitative Inhaltsanalyse soll entsprechende Erkenntnisse über die einzelnen Fälle liefern.

### **3.3.4 Ergebnisse**

Die Erkenntnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse über die einzelnen Fälle stehen im Zentrum dieses Kapitels. An dieser Stelle sei nochmals erwähnt, dass es sich bei allen sechs untersuchten Fällen um „Schulsozialarbeit im engeren Sinn“ (vgl. Kapitel 2.1) handelt, welche durch eine eigenständige Praxisentwicklung an den Schulen gekennzeichnet ist. Im folgenden wird für jeden einzelnen Fall die Ergebnisaufbereitung (Paraphrasierung des extrahierten Interviewmaterials und Zusammenfassung pro Kategorie) vollständig wiedergegeben und danach mit Blick auf die Erkenntnisse aus der Literatur (vgl. Kapitel 3.2) interpretiert. Eine vergleichende und abschliessende Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die zentrale Fragestellung wird im nächsten Kapitel vorgenommen.

#### **3.3.4.1 Glattal (Stadt Zürich, ZH)**

##### **Interviewte Person:**

Herbert Lauper, Mitglied der Projektbegleitungsgruppe

##### **Allgemeine Angaben:**

Die Schulsozialarbeit in Glattal besteht seit 1997/98 und ist als Pilotprojekt konzipiert. Im Herbst 2002 soll die Schulsozialarbeit in einen definitiven Status überführt werden. Eine entsprechende Vorlage wurde beim Gemeinderat der Stadt Zürich eingereicht. Die Schulsozialarbeit in Glattal bezieht sich auf ein Schulhaus mit Unter- und Mittelstufe (ca. 12 Klassen), die Stelle beträgt 50%. Die Trägerschaft ist behördlich (Schul- und Sozialdepartement).

**Ergebnisaufbereitung:**

<b>Begründungsansätze</b>	<b>Paraphrasierung</b>	<b>Code</b>
<b>Prävention</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimieren kann man es damit, dass je früher man Probleme angehen kann, desto weniger Folgewirkungen. Umso weniger kostet es schliesslich den Staat.</li> <li>- Dass die Schule oft an der Grenze ist, all diese Sachen zu lösen, die in die Schule hineindelegiert werden.</li> <li>- Die Lehrer können die gesellschaftlichen Probleme, die sich in der Schule stark spiegeln, nicht lösen. Ist nicht ihr Auftrag und sie haben diese Zeit nicht.</li> <li>- Tatsache ist, dass sich die Lehrer damit herumschlagen, wie sie ihr Wissen eigentlich noch vermitteln können. Und es wird für die Lehrer immer schwieriger mit den Eltern zu kooperieren. Und da muss sich die Gesellschaft jetzt überlegen, was ist die Aufgabe der Schule, und wo müssen andere Teile beitragen.</li> <li>- Sie sollen Unterstützung haben, zusammen mit der Schulsozialarbeit diese Probleme anzugehen.</li> </ul>	2a
<b>Krisenmanagement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dass man sich wieder mehr auf den Bildungsauftrag konzentrieren kann. Das ist so aus Sicht der Schule.</li> </ul>	1a
<b>Schulkritik</b>	-----	3a
<b>Forderungen und Ziele</b>	<b>Paraphrasierung</b>	<b>Code</b>
<b>Prävention</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sehr niederschwellig und frühzeitig beginnen an Problemlösungen zu arbeiten.</li> <li>- Dass Schülerversetzungen verhindert werden können. Dass die Schüler so lange wie möglich in der Klasse, wo sie sind bleiben können.</li> <li>- Dass ein Kind in ein Heim muss, dass will man eigentlich verhindern.</li> <li>- Das ist auch eine präventive Aufgabe. Und wenn man immer nur Kriseninterventionen macht, ist es immer ein Stück weit zu spät.</li> </ul>	2b
<b>Lebensbewältigung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wenn ein Lehrer, eine Lehrerin merkt es gibt Schwierigkeiten zu Hause, kann er den Sozialarbeiter beiziehen.</li> <li>- Wenn man weiss, dass die Situation zu Hause schwierig ist, und ein Schüler kommt z.B. mehrere Tage nicht in die Schule.</li> <li>- Dass die SchülerInnen die Möglichkeit haben, Anliegen und Schwierigkeiten an jemanden heranzutragen.</li> </ul>	1b
<b>Schulentwicklung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wenn man auch den Lehrkörper weiterentwickeln kann. Und mehr zu einer offeneren Schule halt und zu mehr Teamgeist.</li> </ul>	3b
<b>Entwicklung des Schullebens und Verbesserung des Schul- und Klassenklimas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Das Thema Schulhauskultur. Dass man sich gegenseitig kennenlernt im Schulhaus und keine Anonymität herrscht. Dass alle sich kennen und so auch mehr Verantwortung übernehmen für ihr Verhalten, auf dem Schulhausplatz zum Beispiel.</li> <li>- Eine positive Wirkung auch auf die Zusammenarbeit von den Lehrpersonen. Dass mehr Kommunikation stattfindet und das Gefühl entsteht ein Team zu sein.</li> <li>- Es soll positive Schulhauskultur sein.</li> <li>- Eine Schulhauskultur herstellen, wo sich die Schüler gegenseitig respektieren, wo es gewisse Spielregeln gibt.</li> </ul>	4b
<b>Krisenintervention</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es kann sein, dass zwei Schüler auf dem Pausenplatz aufeinander losgehen und man mit denen reden muss.</li> <li>- Das ist sicher ein grosser Teil von der Aufgabe, zu 80%. Es gibt immer Probleme in der Schule und dann wird der Schulsozialarbeiter beigezogen.</li> </ul>	5b

<b>Entlastung und Unterstützung der Lehrer bei sozialen Fragestellungen</b>	- Dass es zum Teil Kinder hat, wo von den Familien nicht die nötige Unterstützung erhalten. Dann kommen automatisch die Lehrer in diese Rolle. Dann haben sie ein Problem, weil sie ihren Bildungsauftrag nicht mehr so wahrnehmen können. Die Schulsozialarbeit kann dort einen Beitrag leisten an die Schule. In dem sie das mitträgt oder übernimmt. - Dass die Lehrer unterstützt werden bei sozialen Fragestellungen. Dass sie entlastet werden und eine Ansprechperson haben, wenn sie in diesen Fragen nicht mehr weiter kommen.	6b
<b>Vernetzung</b>	-----	7b
<b>Entstehungsgründe</b>	<b>Paraphrasierung</b>	<b>Code</b>
<b>Prävention</b>	- Im präventiven Bereich, dass man gesagt hat man will näher bei den Problemen sein. Im Schulhaus zum Beispiel, und da schon intervenieren. Dass es nicht zur Eskalation kommt, dass man frühzeitig Probleme beheben kann. Das ist ein Vorteil für die Familien und für die Kosten.	5c
<b>Handlungsdruck</b>	- Dort wo die Probleme sind und wo man von der Stadt her sieht da ist Handlungsbedarf. Von dort kommen die meisten Anregungen. Dass man da Unterstützung will. - Dass es Schulhäuser gab mit besonderen Problemen.	1c
<b>Strukturelle Entwicklungen</b>	-----	2c
<b>Mangel an Beratungsangeboten</b>	-----	3c
<b>Zeitliche und Fachliche Überlastung der Lehrkräfte</b>	-----	4c
<b>Probleme und Krisen von Schüler und Schülerinnen haben zugenommen</b>	-----	6c

### Interpretation:

#### *Entstehungsgründe:*

Gemäss Herbert Lauper entstanden die meisten Anregungen für Schulsozialarbeit in der Stadt Zürich aufgrund eines konkreten Handlungsbedarfs. Schulsozialarbeit wurde so vor allem in Schulhäusern mit besonderen Problemen eingeführt. Für die Entstehung der Schulsozialarbeit in Glattal scheint ein konkreter Handlungsbedarf ebenfalls bedeutend gewesen zu sein. Denn das entsprechende Schulhaus in Glattal wird als sogenanntes „Schwerpunktschulhaus“ bezeichnet<sup>20</sup>. Dass ein konkreter Handlungsdruck für die Entstehung der Schulsozialarbeit in Glattal bedeutend war, geht auch aus einem Bericht des Jugendsekretariats (1995, 6) hervor:

<sup>20</sup> Schwerpunktschulhäuser sind Schulhäuser mit einem hohen Ausländeranteil, mit einem schwierigen sozialen Umfeld und einer gewissen Sprachproblematik (für die Lehrpersonen ist es schwierig sich mit den Eltern zu verständigen). Dazu können Probleme mit Gewalt oder Drogen kommen. Dies sind Aspekte für die Definition eines Schulhauses als Schwerpunktschulhaus. Ob all diese erwähnten Problematiken in Glattal eine Rolle spielten, bleibt offen. Tatsache ist jedoch, dass sich das Schulhaus in einem schwierigen Einzugsgebiet mit hohem Ausländeranteil und problematischen sozialen Strukturen befindet.

„Wegen der Zunahme von Problemfällen im Schulkreis 11 drängen sich Massnahmen zur Verbesserung auf“.

Ein weiterer Entstehungsgrund scheint der Gedanke der Prävention, also die Möglichkeit einer frühzeitigen Intervention bei Schwierigkeiten und Problemen durch ein niederschwelliges Angebot gewesen zu sein. Dazu eine Aussage von Herbert Lauper:

„Und ein anderer Grund war auch, dass man eigentlich davon ausgegangen ist, dass man im präventiven Bereich von der Schule näher bei den Problemen sein will, wo sie sichtbar sind, also im Schulhaus zum Beispiel, und dort schon zu intervenieren beginnen und anfangen nach Lösungen zu

suchen. Damit kann bewirkt werden, dass es nachher nicht zu Eskalationen kommt und dass man dadurch frühzeitig Probleme beheben kann. Die Idee ist, dass wenn man das im Schulhaus macht, man weniger Kinder in Heime einweisen muss, in Schulheime, das ist erstens ein Vorteil für die Familien wie auch ein Vorteil für die Kosten der Gemeinde, weil solche Platzierungen sehr teuer sind“.

#### *Forderungen und Ziele:*

Laut den Aussagen im Interview liegt die Zielbestimmung der Schulsozialarbeit in Glattal einerseits in der Prävention („niederschwellig und frühzeitig beginnen an Problemlösungen zu arbeiten“) und in der Lebensbewältigung. Schulsozialarbeit soll den Kindern und Jugendlichen diesbezüglich die Möglichkeit bieten, Anliegen und Schwierigkeiten (z.B. Schwierigkeiten zu Hause) „an jemanden heranzutragen“. Daneben scheint auch die Schulentwicklung („mehr zu einer offeneren Schule“) und insbesondere die Entwicklung und Verbesserung des Schul- und Klassenklimas eine wichtige Rolle zu spielen. Dazu eine Aussage von Herbert Lauper: „Er soll dazu beitragen, oder sich überlegen, wie man eben eine Schulkultur herstellen kann, wo für die Schüler, wo sich die Schüler gegenseitig respektieren und so weiter, wo es so gewisse Spielregeln gibt“.

Weiter scheinen auch die Entlastung und Unterstützung der Lehrkräfte bei sozialen Fragestellungen und insbesondere die Krisenintervention („zu 80% macht er das wahrscheinlich auch“) zu sein.

*Begründungsansätze:*

Die Aussagen von Herbert Lauper erlauben keine eindeutige Zuordnung zu einem Begründungsansatz. Sowohl „Schulsozialarbeit als Prävention“, als auch „Schulsozialarbeit als Krisenmanagement“ scheinen in der Argumentation eine Rolle zu spielen. Der schwieriger gewordene Sozialisationsprozess der Kinder und Jugendlichen steht bei der Argumentation nicht im Mittelpunkt, jedoch wird auf den qualitativen Bedeutungszuwachs der Schule (d.h. die Schule muss vermehrt sozialisatorische und integrative Aufgaben übernehmen) und die damit verbundene Überforderung der Lehrkräfte Bezug genommen. Dazu eine Aussage von Herbert Lauper:

„Also die Lehrer alleine können all die sozialen und gesellschaftlichen Probleme, wo sich in der Schule zum Teil spiegeln, alleine nicht mehr lösen. Das ist nicht ihr Auftrag, sie haben diese Zeit nicht. Das ist ein wichtiger Teil der Legitimation, warum es Schulsozialarbeit braucht“.

Aus Sicht der Schule scheint Schulsozialarbeit eine Entlastung zu bringen, damit sich diese „wieder mehr auf den Bildungsauftrag konzentrieren kann“. Schulsozialarbeit erfüllt laut den Aussagen im Interview in Glattal jedoch nicht nur eine stabilisierende Funktion, sondern auch eine kooperative Funktion. Die Lehrkräfte sollen zwar bei sozialen Problemen entlastet und unterstützt werden, es geht jedoch darum, „zusammen mit der Schulsozialarbeit diese Probleme anzugehen“.

### 3.3.4.2 Köniz (BE)

#### Interviewte Person:

Heinz Jenni, Projektleiter und Initiator

#### Allgemeine Angaben:

Die Schulsozialarbeit in Köniz ist unter der Bezeichnung „Sozialpädagogische Begleitung der Schulen Liebefeld“ als zweijähriges Pilotprojekt konzipiert. Die Trägerschaft kann als schulisch bezeichnet werden, denn die Schulsozialarbeit ist der Schulleitung unterstellt. Die Stelle beträgt 80% für zwei Schulhäuser (ein Primar- und ein Oberstufenschulhaus) mit ca. 230 Schüler und Schülerinnen. Im März 2002 erhielt die „Sozialpädagogische Begleitung der Schulen Liebefeld“ von der Sektion Bern des Schweizerischen Berufsverbandes der Sozialpädagogen den „Preis 2001 für innovative Projekte in der Sozialpädagogik“.

#### Ergebnisaufbereitung:

Begründungsansätze	Paraphrasierung	Code
Prävention	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Schule ist ihr soziales Daheim. Das ist ihr Zuhause, hier trifft man sich. Wir haben SchülerInnen wo es die grösste Strafe wäre, wenn man ihnen das Schulhaus verbietet.</li> <li>- Und dass man merkt, dass man gegen einander nicht weiter kommt. Dass man nur in der Zusammenarbeit mit allen Beteiligten weiter kommt. Nicht Ausführungsorgan von der Schulleitung sein.</li> <li>- Weil man das Leben nicht einfach so in Schubladen einteilen kann. Sagen hier ist Unterricht und hier ist Freizeit, hier das Menschsein und das soziale Verhalten.</li> <li>- Weitsichtigere PolitikerInnen erkennen vielleicht, dass es billiger wird. Wenn wir nur eine Fremdplatzierung verhindern können, haben wir eine eineinhalbjährige Anstellung von Schulsozialarbeit finanziert.</li> <li>- Die Gesellschaft merkt natürlich schon, dass die Schule eine Schlüsselstellung hat. Man will alles der Schule geben, und das gibt jetzt auch diese Überforderung, die manche empfinden.</li> <li>- Es gibt nicht mehr so richtig und falsch. Es gibt so viele Chancen, aber auch Risiken. Man will offener sein und trotzdem merkt man, dass die Jugendlichen mit der Freiheit nicht umgehen können.</li> </ul>	2a
Krisenmanagement	-----	1a
Schulkritik	-----	3a
Forderungen und Ziele	Paraphrasierung	Code
Prävention	-----	2b



<b>Lebensbewältigung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die SchülerInnen beraten in Krisensituationen. Wenn sie Probleme haben, sei es in der Schule oder vor allem zu Hause.</li> <li>- Man hat eine Person von einem anderen Fachgebiet, wo den Jugendlichen hilft die Situation in einer nicht ganz einfachen Zeit zu meistern.</li> <li>- Ein Schulsozialarbeiter kümmert sich um das, was um den Unterricht passiert. Er sollte mit den speziellen Methoden der Sozialen Arbeit versuchen, dass das Leben für die SchülerInnen in dieser komplexen Zeit besser wird.</li> <li>- Auf der einen Seite ganz klar wenn Schüler Fragen haben. Oder manchmal nur reden wollen, dass sie da jemanden haben. Wenn sie das an einem anderen Ort nicht können.</li> </ul>	1b
<b>Schulentwicklung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wir sehen die Schulsozialarbeit in einem grösseren Rahmen. Es ist ein Mosaikstein mehr. Wir schauen die Schule als etwas ganzheitliches an und nicht nur isoliert auf den Unterricht.</li> <li>- Wir haben die Zielsetzung im ganzen eine gesundheitsfördernde Schule zu sein. Einfach nicht nur rein unterrichten.</li> <li>- Nicht das System mit den Schwächen erhalten sondern auch Schulentwicklung bewirken.</li> </ul>	3b
<b>Entwicklung des Schullebens und Verbesserung des Schul- und Klassenklimas</b>	-----	4b
<b>Krisenintervention</b>	-----	5b
<b>Entlastung und Unterstützung der Lehrer bei sozialen Fragestellungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wir möchten die Schule stärken damit. Dazu müssen wir die entsprechenden Instrumente haben.</li> <li>- Das zweite ist eben auch für die Lehrpersonen da zu sein. Dass die ein Gespräch machen können und fragen: „Du, wie lösen wir dieses Problem?“</li> </ul>	6b
<b>Vernetzung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auch versuchen zu vernetzen, innerhalb der Gemeinde</li> <li>- Möglichst viel zu vernetzen, als von der Elternseite, aber auch die Lehrkräfte, dass es nicht gegeneinander ist.</li> <li>- Und nachher ist die Vernetzung und Kooperation mit verschiedenen Angeboten ein Ziel.</li> </ul>	7b
<b>Entstehungsgründe</b>	<b>Paraphrasierung</b>	<b>Code</b>
<b>Prävention</b>	-----	5c
<b>Handlungsdruck</b>	- Wo wir angefangen haben mit dem neuen Modell sind wir ein bisschen auf die Nase gefallen. Wir wussten nicht, dass wir so viele schlechte SchülerInnen haben. Und es gab gerade ein wenig disziplinarische Probleme.	1c
<b>Strukturelle Entwicklungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es hat 1996 angefangen, da haben wir mit der neuen Schulorganisation angefangen. Wir sind eine integrative Oberstufe mit Niveaufächern geworden.</li> <li>- Vorher war es nur eine Sekundarschule, da war es schön getrennt. Und bei disziplinarischen Problemen gab es häufig eine Abstufung in die Primarschule. Und jetzt ist eine Abstufung keine Lösung mehr. Die Probleme wurden jetzt klarer. Wenn man abgeschlossene Schulstufen hat, kann man einfach über die Probleme hinweg schauen. Und nun sind sie uns alle offenbar geworden.</li> </ul>	2c
<b>Mangel an Beratungsangeboten</b>	- Dass die SchülerInnen zum Teil nicht gegangen waren, dass die Schwelle sehr hoch war, kam noch dazu.	3c
<b>Zeitliche und Fachliche Überlastung der Lehrkräfte</b>	- Wir hatten eine Schülerin, die hat 13 öffentliche Instanzen durchlaufen. Die war am meisten in der Schule, wir mussten am meisten. Und damals war die Frage, ist das eigentlich meine Aufgabe, all diese Stellen zu koordinieren.	4c
<b>Probleme und Krisen von Schüler und Schülerinnen haben zugenommen</b>	- Der Auslöser war auch, wir hatten viele SchülerInnen mit Problemen.	6c

**Interpretation:***Entstehungsgründe:*

Die Entstehung der Schulsozialarbeit in Köniz ist auf verschiedene Gründe zurückzuführen. Ein wichtiger Grund scheint jedoch zu sein, dass aufgrund von strukturellen Entwicklungen an der Schule (von der Sekundarschule zu einer integrativen Oberstufe mit Niveaufächern) die Probleme der Schüler und Schülerinnen plötzlich offensichtlicher wurden. Mit der Einführung der neuen Schulform entstand zudem ein gewisser Handlungsdruck. Denn das neue Schulmodell war nicht so einfach umzusetzen und es gab auch disziplinarische Probleme. Dazu kamen laut den Aussagen von Heinz Jenni der Mangel eines niederschweligen Beratungsangebots für Kinder und Jugendliche und eine gewisse Überlastung der Lehrkräfte mit sozialen Fragestellungen.

*Forderungen und Ziele:*

Die Hauptaufgabe der Schulsozialarbeit in Köniz scheint bei der Beratung der Schüler und Schülerinnen bei persönlichen Problemen und Krisen zu liegen. Die schulischen Probleme sind gemäss einer Aussage von Heinz Jenni „unerwartet klein“. Das Ziel liegt laut den Aussagen aus dem Interview bei der Lebensbewältigung. Es geht darum, den Jugendlichen zu helfen, „die Situation in einer nicht ganz einfachen Zeit zu meistern“ und zu versuchen, „dass das Leben der Schülerinnen in dieser komplexen Zeit besser wird“. Daneben scheint die Entlastung und Unterstützung der Lehrkräfte bei sozialen Fragestellungen eine Rolle zu spielen. Schulsozialarbeit erfüllt in Köniz jedoch nicht nur eine stabilisierende Funktion. Es geht nicht darum, „das System mit den Schwächen“ zu erhalten, sondern ganz stark auch um eine Schulentwicklung. Schulsozialarbeit wird diesbezüglich von Heinz Jenni als „ein Mosaikstein“ auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Schule bezeichnet. Die Schule wird als etwas ganzheitliches gesehen, und nicht nur als Unterricht. Die Vernetzung scheint in Köniz als Ziel ebenfalls eine grosse Rolle zu spielen. Dazu eine Aussage von Heinz Jenni: „Ja, also wir probieren alles möglichst viel zu vernetzen, also von der Elternseite, der Elternrat, und aber auch die Lehrkräfte. So dass es nicht ein gegeneinander ist“.

**Begründungsansätze:**

Die Begründung der Schulsozialarbeit in Köniz weist enge Parallelen zum in der Literatur diskutierten Ansatz „Schulsozialarbeit als Prävention“ auf. Im Interview wurde sowohl auf den quantitativen („Schule als soziales Daheim“), als auch qualitativen Bedeutungszuwachs („Man will alles der Schule übergeben und das gibt jetzt auch diese Überforderung“) von Schule Bezug genommen. Der schwieriger gewordene Sozialisationsprozess der Kinder und Jugendlichen scheint im Mittelpunkt der Argumentation zu stehen. Dabei soll Schulsozialarbeit nicht nur eine kompensatorische Funktion (Ausgleich von Sozialisationsdefiziten) erfüllen, sondern insbesondere auch eine kooperative Funktion. Dazu eine Aussage von Heinz Jenni: „Und dass man merkt, dass man nur in der Zusammenarbeit mit allen Beteiligten weiterkommt, dass man gegeneinander nicht weiter kommt. Also man darf nicht Ausführungsorgan von der Schulleitung sein, man darf nicht Untersuchungsbehörde sein“.

**3.3.4.3 Tann-Dürnten (ZH)****Interviewte Person:**

Andreas Gerosa, Präsident der Projektgruppe

**Allgemeine Angaben:**

Die Schulsozialarbeit in Tann-Dürnten ist als dreijähriges Projekt konzipiert und besteht seit 2001. Die Trägerschaft ist schulisch. Die Stelle beträt 50% an der Oberstufe Dürnten (1 Schulareal).

**Ergebnisaufbereitung:**

<b>Begründungsansätze</b>	<b>Paraphrasierung</b>	<b>Code</b>
<b>Prävention</b>	- Schulsozialarbeit müsste man einführen, wenn es möglichst noch gut läuft. Präventiv, unterstützend und entlastend - Die ganze Welt ist komplexer geworden. Und viele Jugendliche kommen mit der komplexen Welt nicht klar. - Es ist eine gute Entwicklung, wenn die Schule in Richtung Schulsozialarbeit geht. Jetzt auch im präventiven Sinn, im unterstützenden Sinn. - Auch diese Komplexität. Damit klar zu kommen, ist schon eine erhöhte Anforderung.	2a
<b>Krisenmanagement</b>	- Es gibt eine Entlastung auf allen Ebenen. Es gibt ganz stark Entlastung für die Lehrpersonen. Die Lehrer waren schon im Voraus dafür und jetzt eigentlich noch viel mehr. - Es gibt auch für die Schulpflege eine Entlastung. Weil jemand hier ist, der kompetent ist in sozial schwierigen Situationen.	1a
<b>Schulkritik</b>	-----	3a
<b>Forderungen und Ziele</b>	<b>Paraphrasierung</b>	<b>Code</b>
<b>Prävention</b>	-----	2b
<b>Lebensbewältigung</b>	-----	1b
<b>Schulentwicklung</b>	- Wo heissen kann Strukturqualität verändern - Sie kann strukturelle Veränderungen aufzeigen	3b
<b>Entwicklung des Schullebens und Verbesserung des Schul- und Klassenklimas</b>	- Die Lebensqualität im System Schule zu verbessern	4b
<b>Krisenintervention</b>	-----	5b
<b>Entlastung und Unterstützung der Lehrer bei sozialen Fragestellungen</b>	- Schulsozialarbeit ist ganz stark ein Angebot, dass sich an die Schule richtet. An die Lehrpersonen und auch für die Schulpflege hat die Schulsozialarbeit viel Entlastung gebracht.	6b
<b>Vernetzung</b>	- Schulsozialarbeit ist irgendwo in einen Viereck. Wir haben die Schüler, die Lehrpersonen, die Eltern und die Schulpflege. Und die Schulsozialarbeiterin ist eine Person, die sich in diesem Viereck bewegt. - Die Vernetzung nach innen und aussen. Das ist eine wichtige Aufgabe von Schulsozialarbeit. - Die Arbeit von der Schulsozialarbeiterin ist die Kontakte zu knüpfen, und irgendwo die Fäden herzustellen. Und allenfalls eine gewisse Koordination	7b
<b>Entstehungsgründe</b>	<b>Paraphrasierung</b>	<b>Code</b>
<b>Prävention</b>	-----	5c
<b>Handlungsdruck</b>	-----	1c
<b>Strukturelle Entwicklungen</b>	-----	2c
<b>Mangel an Beratungsangeboten</b>	-----	3c
<b>Zeitliche und Fachliche Überlastung der Lehrkräfte</b>	- Projektidee ist entstanden aus Erkenntnis, das immer mehr Lehrpersonen mit sozialen Fragestellungen überfordert sind. Das ist nicht ihr Kompetenzbereich, da sind sie nicht ausgebildet und müssen trotzdem viele solche Arbeiten machen. Bis einfach die Lehrpersonen sagen, wir haben keine Zeit mehr Schule zu geben. Wir haben dann gefunden, wir müssen ein Angebot machen, um eine Entlastung in diesem Bereich zu bieten.	4c
<b>Probleme und Krisen von Schüler und Schülerinnen haben zugenommen</b>	-----	6c

## **Interpretation:**

### *Entstehungsgründe:*

Die Entstehung der Schulsozialarbeit in Tann-Dürnten scheint auf die wachsende zeitliche und fachliche Überforderung der Lehrkräfte mit sozialen Fragestellungen zurückgeführt werden können. Laut den Aussagen aus dem Interview haben die Lehrer viele Aufgaben in diesem Bereich übernehmen müssen, obwohl dies nicht ihr Kompetenzbereich ist. Dazu eine Aussage von Andreas Gerosa:

„Die grundsätzliche Projektidee ist entstanden, aus der Erkenntnis, dass immer mehr Lehrpersonen überfordert sind mit sozialen Fragestellungen. Das ist nicht ihr Kompetenzbereich, da sind sie nicht ausgebildet dafür. (...). Und wir sind dann darauf gekommen und haben gefunden wir müssen

irgend ein Angebot machen, vor allem für die Lehrpersonen, um ihnen quasi eine Entlastung in diesem Bereich zu bieten“.

### *Forderungen und Ziele:*

Schulsozialarbeit ist gemäss Andreas Gerosa ganz stark ein Angebot, welches sich an die Schule richtet. Schulsozialarbeit bringt laut den Interviewaussagen viel Entlastung für die Lehrpersonen und auch die Schulpflege. Schulsozialarbeit scheint in Tann-Dürnten allerdings nicht nur eine stabilisierende Funktion zu erfüllen. Zu den Zielen scheinen auch die Schulentwicklung und die Entwicklung des Schullebens, bzw. die Verbesserung des Schul- und Klassenklimas zu gehören. So kann die Schulsozialarbeit gemäss Andreas Gerosa strukturelle Veränderungen aufzeigen und die „Lebensqualität im System Schule“ verbessern. Dazu eine Aussage aus dem Interview: „Sie ist in der Schule, aber sie kommt von Aussen. Sie bringt wie ein anderes Klima ins System Schule hinein“.

Ein weiteres Ziel scheint in Tann-Dürnten die Vernetzung der Schule nach innen (Unterricht) und nach aussen (Umwelt) zu sein.

### *Begründungsansätze:*

Es ist nicht möglich, aufgrund der Aussagen aus dem Interview eine eindeutige Zuordnung zu einem Begründungsansatz vorzunehmen. Sowohl „Schulsozialarbeit als Prävention“, als auch „Schulsozialarbeit als Krisenmanagement“ scheinen in der Argumentation eine Rolle zu spielen. Der Fokus liegt laut den Aussagen

einerseits auf dem schwieriger gewordenen Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen. Dazu eine Aussage von Andreas Gerosa:

„Ich denke, die ganze Welt ist komplexer geworden. Und viele Jugendliche kommen mit der komplexen Welt nicht so ohne weiteres klar“ .

Auf der anderen Seite scheint auch die Entlastung der Lehrkräfte und der Schulpflege eine wichtige Rolle zu spielen. Laut den Aussagen im Interview erfüllt die Schulsozialarbeit in Tann-Dürnten allerdings nicht nur eine stabilisierende Funktion, sondern bei der Zielsetzung spielen auch die Schulentwicklung und die Entwicklung des Schullebens eine wichtige Rolle. Dazu abschliessend eine Aussage von Andreas Gerosa:

„Also die Schulsozialarbeiterin hat und nach einem halben Jahr einen Zwischenbericht abgeliefert. (...). Und sie hat Mal gesagt, wie ihr die Schule vorkommt. Und die Lehrer haben extrem betroffen reagiert. Wir in der Behörde haben auch extrem betroffen reagiert. (...). Aber sie hatte absolut recht. Und das war eine ganz wichtige Funktion, das hat etwas in Gang gesetzt, wo ein Prozess, wo wieder eine Bewegung stattgefunden hat“ .

#### **3.3.4.4 Liestal (BL)**

##### **Interviewte Person:**

Simon Gerber, Schulsozialarbeiter und Projektleiter

##### **Allgemeine Angaben:**

Die Schulsozialarbeit in Liestal besteht seit 1998 und besitzt Projektstatus. Die Trägerschaft bildet der Trägerverein für Jugendarbeit Liestal „Come in Come out“ . Die Stelle beträgt 50% für 3 Oberstufenschulhäuser mit insgesamt über 1'000 Schüler und Schülerinnen.

**Ergebnisaufbereitung:**

<b>Begründungsansätze</b>	<b>Paraphrasierung</b>	<b>Code</b>
<b>Prävention</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je rechtzeitiger die Prävention ist, um so geringer sind eigentlich die Kosten</li> <li>- Auf der finanziellen Schiene kann man gute Argumente bringen, wo für Schulsozialarbeit sprechen</li> <li>- Die Familienstrukturen haben sich extrem verändert</li> <li>- Viele Menschen aus anderen Kulturen gibt Schwierigkeiten in der Klasse. Das sind hohe Anforderungen an die Lehrkräfte und Klassen. Das sind Belastungen, die es vorher nicht hatte.</li> <li>- Es ist ein Fortschritt Einfluss nehmen zu können, bevor es eskaliert.</li> </ul>	2a
<b>Krisenmanagement</b>	-----	1a
<b>Schulkritik</b>	-----	3a
<b>Forderungen und Ziele</b>	<b>Paraphrasierung</b>	<b>Code</b>
<b>Prävention</b>	- Der Eskalation von Krisen präventiv begegnen.	2b
<b>Lebensbewältigung</b>	- Meistens Leute, die in einer schwierigen Lebenssituation sind	1b
<b>Schulentwicklung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soziale Sichtweisen und Wahrnehmungsarten in die Schule zu bringen.</li> <li>- Dass Sensibilitäten entstehen, wo vielleicht sonst nicht so da sind.</li> <li>- Das Einbringen von Wissen, Handlungsmustern und Lösungsansätzen aus der Sozialen Arbeit</li> </ul>	3b
<b>Entwicklung des Schullebens und Verbesserung des Schul- und Klassenklimas</b>	- Das Beeinflussen vom Schulklima	4b
<b>Krisenintervention</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Feuerwehrbereich</li> <li>- Dass jemand da ist in Krisensituationen, also im Sinne einer Feuerwehr</li> <li>- Auch wenn jemand in einer akuten Situation ist, z.B. „Mobbing“ in einer Klasse. Und da kann man mit Interventionen schnell etwas erreichen.</li> </ul>	5b
<b>Entlastung und Unterstützung der Lehrer bei sozialen Fragestellungen</b>	-----	6b
<b>Vernetzung</b>	-----	7b
<b>Kategorie: Entstehungsgründe</b>	<b>Paraphrasierung</b>	<b>Code</b>
<b>Prävention</b>	- Man ging davon aus, das man erst handeln konnte, wenn die Krisen schon extrem waren.	5c
<b>Handlungsdruck</b>	- Da sind so Krisensituationen gewesen, die dann immer Feuerwehrübungen geworden sind.	1c
<b>Strukturelle Entwicklungen</b>	-----	2c
<b>Mangel an Beratungsangeboten</b>	- Die Anmeldezeiten beim Kinder und Jugendpsychiatrischen Dienst abzukürzen	3c
<b>Zeitliche und Fachliche Überlastung der Lehrkräfte</b>	- Die wachsende Belastung von den Lehrkräften. Das hat schon zugenommen. Wo auch bemerkbar wird in Erkrankungen von Lehrkräften.	4c
<b>Probleme und Krisen von Schüler und Schülerinnen haben zugenommen</b>	-----	6c

## **Interpretation:**

### *Entstehungsgründe:*

Die Schulsozialarbeit in Liestal scheint in erster Linie aus dem Gedanken der Prävention entstanden zu sein. Laut den Aussagen im Interview wurde von den Schulen einerseits die Erfahrung gemacht, dass man bei Problemen mit Schülern und Schülerinnen immer erst handeln konnte, „wenn die Krisen schon extrem waren“. Andererseits bestand in Liestal auch ein Mangel an geeigneten Beratungsangeboten für Kinder und Jugendliche, da die Anmeldezeiten beim Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst sehr lange war. Als weiterer Grund wurde die wachsende Belastung der Lehrkräfte aufgrund von Krisensituationen genannt. Dazu eine Aussage von Simon Gerber: „Also ich glaube das sind so die Krisensituationen gewesen, die dann immer so Feuerwehübungen geworden sind. Wo man jemanden von der Schule wegnehmen musste. Und andererseits auch das Anwachsen von Belastungen in dem Bereich in den Schulen. Also von den Lehrkräften. Also diese zwei Sachen“.

### *Forderungen und Ziele:*

Die Schulsozialarbeit in Liestal scheint auf eine frühzeitige Intervention bei Problemen und Krisen zu zielen. Dabei geht es laut den Aussagen auch um Lebensbewältigung, also um die Beratung von Kinder und Jugendlichen, welche sich in einer schwierigen Lebenssituation befinden. Auf der anderen Seite scheint die Zielorientierung auch stark im Bereich der Krisenintervention zu liegen. Die Schulsozialarbeit in Liestal erfüllt jedoch laut den Aussagen nicht nur eine stabilisierende Funktion. Auch die Schulentwicklung und die Entwicklung des Schullebens scheinen in der Zielbestimmung eine Rolle zu spielen, insbesondere die Einbringung von sozialen Sichtweisen und Wahrnehmungsarten in die Schule, „dass Sensibilitäten entstehen, wo vielleicht sonst nicht so da sind“.



**Begründungsargumente:**

Die Aussagen zur Begründung und Legitimation von Schulsozialarbeit scheinen im Bereich der „Schulsozialarbeit als Prävention“ zu liegen. So wird in der Argumentation Bezug auf den durch gesellschaftlichen Wandel bedingten qualitativen Bedeutungszuwachs der Schule genommen. Es wird aber auch ganz stark auf der „finanziellen Schiene“ argumentiert. Dazu abschliessend eine Aussage von Simon Gerber:

„Ja also wenn das ja angefochten würde, dann kommt das wahrscheinlich von gewissen Kreisen vom Finanziellen. Also das kostet so viel. Und man sieht nicht was es nützt, oder. Und da gibt es auch so Untersuchungen, welche zeigen, dass je rechtzeitiger die Prävention ist, je früher dass Prävention ist- also da gibt es so graphische Darstellungen- um so geringer sind eigentlich die Kosten. Und umgekehrt wenn man sich vorstellt, dass man es eskalieren lässt, und jemand wirklich extreme Verhalten entwickeln

muss, bis er weiss nicht wie destruktiv wird, gegen sich selbst oder gegen die Umwelt, können da immense Kosten entstehen, für die Allgemeinheit, also man kann schon auf der finanziellen Schiene glaube ich gute Argumente bringen, wo eigentlich für Schulsozialarbeit sprechen“.

**3.3.4.5 Reinach****Interviewte Personen:**

Peter Stengle, Soziale Dienste der Gemeinde Reinach

Ursula Martin-Strebel, Mitglied der Schulpflege

Bianca Maag-Streit, Mitglied der Schulpflege

**Allgemeine Angaben:**

Die Schulsozialarbeit in Reinach besteht seit 2001 und ist als dreijähriges Projekt konzipiert. Die Trägerschaft kann als Gemischt bezeichnet werden, wobei sich die Schulpflege und die Sozialen Dienste der Gemeinde Reinach die Finanzierung und die Verantwortung teilen. Die Stelle beträgt 100%, verteilt auf zwei Personen (davon eine männlich und eine weiblich). Die Schulsozialarbeit wurde an der Oberstufe für drei Schulhäuser (1 Real- und 2 Sekundarschulhäuser) eingerichtet.

**Ergebnisaufbereitung:**

<b>Begründungsansätze</b>	<b>Paraphrasierung</b>	<b>Code</b>
<b>Prävention</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich denke auch für die SchülerInnen. Das Wissen, da ist etwas da, wenn es mir nicht gut geht.</li> <li>- Ein Grund ist sicher, dass sich die sozialen Netze verändert haben. Familienstrukturen und Einflüsse haben sich verändert. Das ist ein Grund, warum man dieses Bedürfnis hat.</li> <li>- Die Schule kann nicht alles auffangen, was in der Gesellschaft falsch oder schlecht geht.</li> </ul>	2a
<b>Krisenmanagement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wenn eine Lehrkraft ein Kind der SchulsozialarbeiterIn bringen kann und dadurch wieder einigermaßen normalen Unterricht geben kann. Das ist für die Klasse eine spürbare Veränderung.</li> <li>- Stimmt ja auch, wenn man sagt, dass die Lehrer sich wieder auf ihr Kerngeschäft konzentrieren können. Und eins davon ist halt wirklich die Ordnung in der Stunde</li> <li>- Das gibt Möglichkeiten, sich wieder auf die Kernaufgaben zurück zu konzentrieren</li> </ul>	1a
<b>Schulkritik</b>	-----	3a
<b>Forderungen und Ziele</b>	<b>Paraphrasierung</b>	<b>Code</b>
<b>Prävention</b>	- Heimplatzierungen verhindern können	2b
<b>Lebensbewältigung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Angebote sind primär für Schülerinnen und Schüler. Von Beziehungskonflikten über Probleme in der Schule, mit Eltern, wenn sie Probleme zu Hause haben und so weiter. Es ist sehr privat, aber auch auf die Schule bezogen.</li> <li>- Den Jugendlichen eine Hilfestellung geben, auf ihrem Weg zum Erwachsen werden.</li> <li>- Persönlichkeitsbildung, Probleme lösen, ihnen helfen können.</li> <li>- es ist eine Hilfe für die Jugendlichen</li> </ul>	1b
<b>Schulentwicklung</b>	-----	3b
<b>Entwicklung des Schullebens und Verbesserung des Schul- und Klassenklimas</b>	-----	4b
<b>Krisenintervention</b>	- Feuerwehr vor Ort, das ist natürlich auch. Also einfach Ansprechperson und eben auch erreichbar zu sein	5b
<b>Entlastung und Unterstützung der Lehrer bei sozialen Fragestellungen</b>	- Wenn eine Lehrkraft kommt und sagt, ich habe dieses und jenes Problem, kannst du nicht mit der Klasse oder einem Teil der Klasse zu diesem Thema zusammenarbeiten. Das ist klassisch.	6b
<b>Vernetzung</b>	- Also man sollte versuchen, eine neutrale Position einzunehmen. Und möglichst so über dem ganzen zu sein. Auch, dass sie sich im Umfeld bewegen kann, dass eine Art Allparteilichkeit entsteht	7b
<b>Entstehungsgründe</b>	<b>Paraphrasierung</b>	<b>Code</b>
<b>Prävention</b>	- Bis sie eine offizielle Stelle aufsuchen, braucht das sehr viel. Vielleicht ist dann relativ auch schon viel schlecht gelaufen.	5c
<b>Handlungsdruck</b>	-----	1c
<b>Strukturelle Entwicklungen</b>	-----	2c
<b>Mangel an Beratungsangeboten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stellen wie eine Familien- und Jugendberatung, da gehen Jugendliche nicht einfach hin</li> <li>- weil man weiss, die kommen nicht freiwillig, es braucht etwas gerade unmittelbar in der Nähe</li> <li>- Schulpsychologe ist auch häufig überlastet, man musste einfach noch ein Zeit- und Platzgefäss schaffen, wo die mit ihren Alltagssorgen kommen können</li> </ul>	3c

<b>Zeitliche und Fachliche Überlastung der Lehrkräfte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Da kam von den Lehrpersonen immer so, es wäre gut, wenn wir jemanden hätten, direkt an der Schule</li> <li>- Lehrer haben eben eine andere Aufgabe als Sozialarbeit zu machen</li> <li>- die Jugendlichen können eine Klasse schon auf Trab bringen. Wenn sich ein Lehrer dann mit diesem abgibt, kann er sich nicht mehr mit dem Rest der Klasse abgeben</li> <li>- es ist eine sehr grosse Entlastung für die Lehrpersonen. Die sagen, sie können wieder Mal einigermassen Schule geben, weil teilweise haben sie viel Zeit beansprucht</li> </ul>	4c
<b>Probleme und Krisen von Schüler und Schülerinnen haben zugenommen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- merkte man, dass Jugendliche immer mehr mit Problemen konfrontiert sind. Mit der Schule, im Umfeld, zu Hause, usw.</li> <li>- Schwierigkeiten von Jugendlichen werden immer mehr. Sie haben keine Anlaufstelle mehr, oft können sie zu Hause nicht reden.</li> </ul>	6c

### Interpretation:

#### *Entstehungsgründe:*

Es scheint, als kann die Entstehung der Schulsozialarbeit in Reinach auf den Mangel an geeigneten Betreuungsangeboten für Kinder und Jugendliche zurückgeführt werden. Allfällige bestehende Angebote waren laut den Aussagen im Interview einfach zu wenig niederschwellig oder überlastet. Dazu eine Aussage von Ursula Martin-Strebel:

„Dann kommt noch dazu, dass der Schulpsychologe häufig auch völlig überlastet ist, weil der hat einfach mit den offiziellen Fällen, die auch wieder überwiesen werden, ist er auch immer am Limit. Und einfach, man hat gemerkt, man muss irgendwo noch ein Zeitgefäss und ein Platzgefäss schaffen, wo die eben mit ihren Alltagsorgen kommen können“ .

Die Notwendigkeit eines zusätzlichen, niederschweligen Angebots in Form von Schulsozialarbeit wird dabei im Interview einerseits auf die Zunahme der Probleme und Krisen von Schülern und Schülerinnen im persönlichen Bereich zurückgeführt. Dazu eine Aussage von Ursula Martin-Strebel: „Und gleichzeitig merkte man an beiden Schulen, dass die Jugendlichen immer mehr mit Problemen konfrontiert sind, mit der Schule, im Umfeld, zu Hause, usw.“

Andererseits haben die betroffenen Kinder und Jugendlichen laut den Aussagen im Interview häufig keine Anlaufstelle mehr und können zu Hause oft nicht reden. Ein weiterer Faktor für die Entstehung der Schulsozialarbeit scheint in Reinach die Entlastung der Lehrkräfte zu sein. Laut den Aussagen im Interview mussten die Lehrer teilweise sehr viel Zeit für soziale Themen und Fragestellungen oder einzelne betroffene Jugendliche investieren und konnten so ihren Bildungsauftrag nicht mehr uneingeschränkt erfüllen. Der Wunsch nach Schulsozialarbeit kam so insbesondere auch von Seiten der Lehrkräfte. Dazu eine Aussage von Ursula

Martin-Strebel: „Also sicher ist, was man konkret sagen kann, es ist sehr entlastend für die Lehrpersonen. (...) und die sagen, sie könnten wieder Mal einigermaßen Schule geben. Weil teilweise haben sie so viel Zeit beansprucht, eben all diese Probleme und „Knörz“ rundherum, und für diese ist es eine sehr grosse Entlastung“.

#### *Forderungen und Ziele:*

Schulsozialarbeit in Reinach scheint in erster Linie ein Angebot für die Schüler und Schülerinnen zu sein. Dabei geht es laut den Aussagen im Interview in erster Linie um Lebensbewältigung. Es geht darum, den Kindern und Jugendlichen „auf ihrem Weg zum Erwachsenen werden“ eine Hilfestellung zu geben. Bei der Schulsozialarbeit in Reinach scheint es aber auch um Prävention und konkret darum zu gehen, Heimplatzierungen verhindern zu können. Die Zielausrichtung liegt laut den Aussagen aber auch innerhalb der Krisenintervention. Schulsozialarbeit wurde von Peter Stengle im Interview als „Feuerwehr vor Ort“ bezeichnet. Die Entlastung und Unterstützung der Lehrkräfte bei sozialen Fragestellungen scheint in Reinach ebenfalls eine Rolle zu spielen, ebenso wie die Vernetzung der Schule mit dem Umfeld.

#### *Begründungsansätze:*

Es ist nicht möglich, aufgrund der Aussagen der Interviewpersonen eine eindeutige Zuordnung zu einem Begründungsansatz vorzunehmen. Sowohl „Schulsozialarbeit als Prävention“, als auch „Schulsozialarbeit als Krisenmanagement“ scheinen in der Argumentation eine Rolle zu spielen. Schulsozialarbeit in Reinach erfüllt laut den Aussagen sowohl eine kompensatorische, als auch eine stabilisierende Funktion. Im Interview wurde sowohl auf den schwieriger gewordenen Sozialisationsprozess der Kinder und Jugendlichen in Folge der Veränderung der sozialen Netzwerke und der familiären Strukturen und auf den damit verbundenen qualitativen Bedeutungszuwachs der Schule und die damit einhergehende Überforderung („Die Schule kann nicht alles auffangen, was in der Gesellschaft falsch oder schlecht geht“) Bezug genommen, als auch auf einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts. Dazu abschliessend eine Aussage von Peter Stengle:

„Stimmt ja auch wieder was man sagt, dass sich eben die Lehrer wieder auf ihr Kerngeschäft konzentrieren können. Und eins davon ist halt wirklich, den Schulstoff in geordnetem Rahmen vermitteln zu können Stunde“.

### 3.3.4.6 Wattwil

#### Interviewte Person:

Lukas Weibel, Schulsozialarbeiter und Projektverantwortlicher

#### Allgemeine Angaben:

Die Schulsozialarbeit am Berufs- und Weiterbildungszentrum Toggenburg in Wattwil besteht seit 1987 und ist eine feste Einrichtung. Die Schulsozialarbeit in Wattwil wird seit 1991 von der Evangelisch-reformierten Kantonalkirche St. Gallen getragen und war eine der ersten Schulsozialarbeitseinrichtungen in der Deutschen Schweiz. Die Stelle beträgt 50%.

#### Ergebnisaufbereitung:

Begründungsansätze	Paraphrasierung	Code
<b>Prävention</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beratung von Lehrlingen in schwierigen Situationen, das gibt die Legitimation</li> <li>- Ich kann auch Themen aufgreifen, z.B. Ernährung. Das ist auch eine Steuerungsfunktion, das ist Prävention</li> <li>- im Bereich von der Öffnung der Schule ist es eine Chance.</li> <li>- es ist eine Ergänzung vom Bildungsauftrag</li> <li>- die Lehrerinnen und Lehrer werden entlastet. Auf der anderen Seite profitiere ich auch, weil sie sind eigentlich die direkten Bezugspersonen der Schüler und Schülerinnen.</li> <li>- ich denke mit diesen komplexen Problemstellungen, wo die Lehrlinge manchmal zu mir kommen, die haben in der Erziehung einige Sachen verpasst. Ich denke viele Eltern sind heute überfordert mit der Erziehung ihrer Kinder</li> <li>- Junge brauchen direkte Vorbilder. Viele Junge leiden, weil sie kein Gegenüber haben. Wenn sie alleine sind, werden sie schwierig oder auffällig</li> <li>- es ist einerseits die gesellschaftliche Entwicklung, und eben auch die Überforderung vieler Eltern mit ihren Kindern, die sie notwendig macht</li> </ul>	2a
<b>Krisenmanagement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Macht trotzdem Sinn, langsam an Veränderungen zu arbeiten. Ein Zimmermann legitimiert seine Arbeit auch, in dem er Dachstühle und Häuser baut. Und ich muss auch gewisse Knochenarbeit machen. Dazu gehört auch Krisenintervention</li> <li>- die Schulen spüren, dass sie in gewissen Situationen und mit schwierigen Situationen überfordert sind. Dann suchen sie Rettung mit jemandem aus diesem Bereich</li> </ul>	1a

<b>Schulkritik</b>	- Der soziale Aspekt und das soziale Lernen werden zu Lasten der Leistungen vernachlässigt. - Die Schule ist auch überfordert mit diesen Situationen. Wir haben ja noch immer ein sehr traditionelles System, ein Systemwechsel ist nicht passiert - Anforderungen von den Berufen wurden immer grösser, also man verlangt immer mehr. Es sind bereits sehr anspruchsvolle Berufslehren.	3a
<b>Forderungen und Ziele</b>	<b>Paraphrasierung</b>	<b>Code</b>
<b>Prävention</b>	- ich möchte auch eine Steuerungsfunktion übernehmen in der Schule, was gesellschaftliche Themen und Probleme betrifft	2b
<b>Lebensbewältigung</b>	- Lebens- und Ausbildungsberatung für Lehrlinge Bei der Lebensberatung sind es Probleme im Leben, meist Lebenskrisen. Bei der Ausbildungsberatung wenn sie einen schulischen Leistungsabfall haben. - er hat dann Probleme bekommen, persönlich und in der Schulleistung, war unkonzentriert. Und der Lehrer hat gesagt, jetzt finde ich dass du zum Schulsozialarbeiter gehen sollst. - Lernen mit Themen umzugehen, die Schwierigkeiten im Leben machen, „Lernen fürs Leben“, damit ist es auf den Punkt gebracht - Lehrlinge und Schüler befähigen, ihr Leben auf gute Art zu meistern - Freude wecken am Leben und am Lernen, dann ist das Ziel erreicht - Das sind verschiedene Themen, im Moment geht es Richtung Überforderung. Dass sie nicht mehr mitkommen und Mühe haben mit den Strukturen.	1b
<b>Schulentwicklung</b>	- Einfluss auf die Veränderung von der Schule, im Bereich der Öffnung hat diese Stelle viel unterstützt und bewirkt	3b
<b>Entwicklung des Schullebens und Verbesserung des Schul- und Klassenklimas</b>	-----	4b
<b>Krisenintervention</b>	- es ist auch manchmal im Bereich der Feuerwehr. Muss direkt da hin, wo es brennt - auch zur Verfügung stehen wenn akute Situationen sind. - wenn es „tätscht“, zieht mich der Schulleiter sofort bei.	5b
<b>Entlastung und Unterstützung der Lehrer bei sozialen Fragestellungen</b>	- Angebot richtet sich auch an Lehrer und Lehrerinnen, wenn sie Schwierigkeiten haben im Umgang mit Lehrlingen. Dass sie dann merken sie sind überfordert oder ihnen fehlt die Zeit.	6b
<b>Vernetzung</b>	- im Umfeld von der Schule. Bin ein gutes Bindeglied.	7b
<b>Entstehungsgründe</b>	<b>Paraphrasierung</b>	<b>Code</b>
<b>Prävention</b>	-----	5c
<b>Handlungsdruck</b>	-----	1c
<b>Strukturelle Entwicklungen</b>	-----	2c
<b>Mangel an Beratungsangeboten</b>	- Ev.ref. und Kath. Kantonalkirchen wollten an den Berufsschulen präsent sein. Dann haben sie bemerkt, dass im Bereich der Seelsorge ein Vakuum besteht. Dann haben sie gedacht, warum nicht eine Art Beratungsstelle in der Schule. Und der Rektor der Schule fand das eine gute Sache.	3c
<b>Zeitliche und Fachliche Überlastung der Lehrkräfte</b>	-----	4c
<b>Probleme und Krisen von Schüler und Schülerinnen haben zugenommen</b>	-----	6c

**Interpretation:***Entstehungsgründe:*

Über die konkreten Entstehungsgründe der Schulsozialarbeit an der Gewerblichen Berufsschule in Wattwil konnte mit Hilfe des Interviews leider nur sehr wenig in Erfahrung gebracht werden. Tatsache ist, dass die Initiative von der Evangelisch-reformierten und der Katholischen Kantonalkirche her kam, welche nebst den Mittelschulen auch an den Berufsschulen präsent sein wollten. Da im Bereich der Seelsorge an den Berufsschulen ein Vakuum bestand, kam die Idee einer Beratungsstelle in der Schule auf. Diese Idee stiess laut den Aussagen von Lukas Weibel beim Rektor der Gewerblichen Berufsschule auf Anklang, da er den Einbezug einer fremden Disziplin als gewinnbringend ansah.

*Forderungen und Ziele:*

Die Forderungen und Ziele der Schulsozialarbeit in Wattwil scheinen einerseits im präventiven Bereich, insbesondere aber im Bereich der Lebensbewältigung zu liegen. Die Arbeit besteht laut den Aussagen im Interview in erster Linie aus „Lebens- und Ausbildungsberatung“ für Lehrlinge. Die Lehrlinge, bzw. Schüler sollen befähigt werden, „ihr Leben auf gute Art zu meistern“. Denn gemäss Lukas Weibel sind heute viele Jugendliche überfordert, haben Mühe mitzukommen und Mühe mit Strukturen: „Also dass sie einfach nicht mehr mitkommen, oder dass sie Mühe haben mit Strukturen, mit den Tagesstrukturen. Dass sie wie die Verbindlichkeit nicht bringen, sich in einer Tagesstruktur einzufügen. Und dann fallen sie raus. Schön langsam, sukzessive“.

Der Fokus der Schulsozialarbeit in Wattwil scheint bei den Jugendlichen zu liegen. Laut einer Aussage im Interview sollen sie lernen, „mit Themen umzugehen, die ihnen im Leben Schwierigkeiten machen“. Dabei handelt es sich gemäss Lukas Weibel meist um persönliche Probleme (Lebenskrisen), welche mit einem schulischen Leistungsabfall verbunden sein können. Das Angebot scheint sich jedoch auch an die Lehrkräfte zu richten. Das Ziel bildet hier laut den Aussagen im Interview eine Entlastung und Unterstützung der Lehrkräfte bei sozialen Fragestellungen. Daneben erfüllt die Schulsozialarbeit in Wattwil laut Lukas Weibel auch Aufgaben im Bereich der Krisenintervention: „Wenn es ‚täscht‘, dann zieht mich der Schulleiter sofort bei“.

Schulsozialarbeit scheint jedoch in Wattwil nicht nur eine stabilisierende Funktion zu erfüllen, sondern auch einen Beitrag zur Schulentwicklung zu leisten und Einfluss auf Veränderungen der Schule zu nehmen.

### *Begründungsansätze:*

Die Aussagen von Lukas Weibel zur Begründung und Legitimation von Schulsozialarbeit können nicht eindeutig einem Begründungsansatz zugeordnet werden. Er argumentiert stark im Rahmen der „Schulsozialarbeit als Prävention“, doch spielen auch „Schulsozialarbeit als Krisenmanagement“ und die „Schulkritische Position“ eine Rolle. Die Legitimation von Schulsozialarbeit scheint in erster Linie bei der Beratung von Lehrlingen in schwierigen Situationen zu liegen. Aus den Argumentationen kann man schliessen, dass Schulsozialarbeit in Wattwil in erster Linie eine kompensatorische Rolle erfüllt und zahlreiche Sozialisationsfunktionen zwischen Schule und Elternhaus übernimmt. Dazu eine Aussage von Lukas Weibel:

„Also heute, also ich denke mit diesen komplexen Problemstellungen, wo die Lehrlinge manchmal zu mir kommen, die haben eine Geschichte. Das heisst, sie haben in der Erziehung einige Sachen verpasst. Also wenn sie sich nicht an eine Tagesstruktur gewöhnen können, dann haben sie nie eine Tagesstruktur gehabt. Und da sind sie nicht selber schuld. Sondern sie haben Eltern gehabt, und ich denke einfach, dass heute viele Eltern, also ein Teil von den Eltern wirklich überfordert ist mit der Erziehung ihrer Kinder“.

Gemäss den Aussagen im Interview ist es einerseits die gesellschaftliche Entwicklung und andererseits die Überforderung vieler Eltern mit ihren Kindern, welche Schulsozialarbeit nötig machen. Hier wird auf den qualitativen Bedeutungszuwachs der Schule verwiesen. Die Schule ist jedoch laut den Aussagen genauso überlastet wie die Eltern. Und hier argumentiert Lukas Weibel nun im Rahmen einer „schulkritischen Position“, wenn er ausführt, dass der soziale Aspekt und das soziale Lernen in der Schule zu Lasten der Leistungen vernachlässigt wird. Auch verweist er auf den gestiegenen Leistungsdruck an den Berufsschulen und kritisiert die noch immer sehr traditionelle Unterrichtsschule. Lukas Weibel argumentiert jedoch auch im Rahmen der „Schulsozialarbeit als Krisenmanagement“. Es macht für ihn Sinn langsam an Veränderungen zu arbeiten und eine gewisse „Knochenarbeit“ zu leisten. Krisenintervention gehört für ihn zu Schulsozialarbeit dazu. Doch scheint es in Wattwil auch um Prävention zu gehen. Dazu eine Aussage von Lukas Weibel:



„Und der andere Teil ist so, ich kann auch Themen aufgreifen, z.B. Ernährung. Und das habe ich auch schon aufgegriffen, und in der ganzen Schule haben wir eine Ernährungswoche gemacht. Und das hat, das ist auch eine Steuerungsfunktion, das ist Prävention, also Gesundheitsförderung, wie man heute so schön sagt, oder. Früher sagte man dem Prävention. Also nach dem Motto vorbeugen ist besser als heilen. Und da erreiche ich dann natürlich wahnsinnig viel, da habe ich ein Potential, das ist enorm, oder“.

Aus den Argumentationen lässt sich schliessen, dass Schulsozialarbeit in Wattwil nicht nur eine stabilisierende Funktion im Sinne von „Krisenmanagement“ erfüllt. Viele Aussagen liegen im Bereich der „Schulsozialarbeit als Prävention“. So wird die Beratung von Lehrlingen in schwierigen Situationen laut den Aussagen im Interview als zentrales Argument für Schulsozialarbeit gesehen. Der schwieriger gewordene Sozialisationsprozess steht im Zentrum, während die Entlastung der Schule und Lehrkräfte eine untergeordnete Rolle zu spielen scheint. Schulsozialarbeit scheint somit in Wattwil primär eine kompensatorische Funktion zu haben. Dazu abschliessend eine Aussage von Lukas Weibel:

„Ich denke, die Jungen brauchen direkte Vorbilder, sie brauchen Beziehung vor allem. Ich merke, wie viele Junge leiden, weil sie kein Gegenüber haben. Wo ihnen Grenzen setzt beispielsweise Mal. Wo mit ihnen in Beziehung ist, in guten und in schlechten Zeiten. Und wenn sie das nicht haben, wenn sie alleine sind, dann werden sie eben ziemlich schwierig oder auffällig, oder weiss ich nicht was“.

### 3.3.5 Übersicht über die Ergebnisse

Die Ergebnisse aus den Experteninterviews sind in der folgenden Tabelle schematisch dargestellt. Es handelt sich dabei um eine zusammenfassende Übersicht, welche als Grundlage für eine vergleichende und abschliessende Interpretation der Ergebnisse im folgenden Kapitel dient. Aus der Tabelle lässt sich ablesen, welchen Kategorien Aussagen aus den jeweiligen Interviews zugeteilt wurden.

**Tabelle 6: Schematische Übersicht über die Ergebnisse aus den Experteninterviews**

Begründungsansätze	Definition	Glattal	Köniz	Tann-Dürnten	Liestal	Reinach	Wattwil
<b>Prävention</b>	Hinweis auf den quantitativen und/oder qualitativen Bedeutungszuwachs der Schule. Der Fokus liegt auf dem schwieriger gewordenen Sozialisationsprozess der Kinder und Jugendlichen. Im Zentrum steht eine frühzeitige Intervention in den Sozialisationsprozess und die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei der Lebensbewältigung. Kompensatorische, kooperative und vernetzende Funktion von Schulsozialarbeit.	X	X	X	X	X	X
<b>Krisenmanagement</b>	Der Fokus der Schulsozialarbeit liegt bei der Entlastung und Unterstützung von Schule und Lehrkräften bei Problemen und in Krisenfällen. Die Interessen und Bedürfnisse und ein reibungsloses Funktionieren der Schule stehen im Vordergrund. Stabilisierende Funktion von Schulsozialarbeit.	X	-	X	X	X	X

<b>Schulkritik</b>	Der Fokus liegt bei den Defiziten der Schule. Eine sozialpädagogische Veränderung der Schulstrukturen wird angestrebt. Innovative Funktion von Schulsozialarbeit.	-	-	-	-	-	X
<b>Forderungen und Ziele</b>	<b>Definition</b>	<b>Glattal</b>	<b>Köniz</b>	<b>Tann-Dürnten</b>	<b>Liestal</b>	<b>Reinach</b>	<b>Wattwil</b>
<b>Prävention</b>	Eine frühzeitige Intervention in den Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen wird angestrebt (Eskalation von Krisen verhindern)	X	-	-	X	X	X
<b>Lebensbewältigung</b>	Die Unterstützung der Schüler und Schülerinnen bei der Bewältigung des Alltags und in Lebenskrisen wird als Ziel definiert.	X	X	-	X	X	X
<b>Schulentwicklung</b>	Eine neue sozialpädagogische Qualität der Schule mit Hilfe von Schulsozialarbeit wird angestrebt	X	X	X	X	-	X
<b>Entwicklung des Schullebens und Verbesserung des Klassen- und Schulklimas</b>	Die Schulhauskultur soll mit Hilfe der Schulsozialarbeit verbessert werden	X	-	X	X	-	-
<b>Krisenintervention</b>	Das schnelle reagieren auf Probleme und Krisen (akute Situationen mit sofortigem Handlungsbedarf) in der Schule wird als Aufgabe von Schulsozialarbeit definiert. (Schulsozialarbeit erfüllt Feuerwehrfunktion)	X	-	-	X	X	X
<b>Entlastung und Unterstützung der Lehrer bei sozialen Fragestellungen</b>	Schulsozialarbeiter/in ist Ansprechperson für Lehrkräfte bei sozialen Fragestellungen und Themen (z.B. „Mobbing“) und soll diese diesbezüglich entlasten und unterstützen.	X	X	X	-	X	X
<b>Vernetzung</b>	Schulsozialarbeit ist Bindeglied zwischen verschiedenen Institutionen und Lebenswelten.	-	X	X	-	X	X

<b>Entstehungsgründe</b>	<b>Definition</b>	<b>Glattal</b>	<b>Köniz</b>	<b>Tann-Dürnten</b>	<b>Liestal</b>	<b>Reinach</b>	<b>Wattwil</b>
<b>Prävention</b>	Frühzeitige Intervention bei Krisen von Schüler und Schülerinnen ermöglichen. (Eskalationen verhindern)	X	X	-	X	X	-
<b>Handlungsdruck aufgrund von problematischen Situationen und Zuständen in der Schule</b>	Das reibungslose Funktionieren der Schule und des Unterrichts ist durch problematische Zustände und Krisen (z.B. Gewalt, Ausländerproblematik) oder durch die Häufung von disziplinarischen Problemen gefährdet.	X	X	-	X	-	-
<b>Strukturelle Entwicklungen an der Schule</b>	Umfassende Veränderungen auf der Organisationsebene der Schule.	-	X	-	-	-	-
<b>Mangel an geeigneten Betreuungs- und Beratungsangeboten für Kinder und Jugendliche</b>	Ein niederschwelliges Angebot für Kinder und Jugendliche fehlte und/oder Überlastung der bislang vorhandenen Beratungsdienste (z.B. Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst).	-	X	-	X	X	X
<b>Zeitliche und Fachliche Überlastung der Lehrkräfte durch soziale Fragestellungen</b>	Lehrkräfte haben weder die Zeit, noch die Qualifikation, sich um gewisse Themen und Probleme von Kindern und Jugendlichen zu kümmern (qualitativer Bedeutungszuwachs der Schule). Daraus ergibt sich die Forderung nach der Einbringung des Sozialen in die Schule.	-	X	X	X	X	-
<b>Zunahme der persönlichen Probleme und Krisen von Schüler und Schülerinnen</b>	Die persönlichen und/oder schulischen Probleme von Kindern und Jugendlichen haben zugenommen.	-	X	-	-	X	-

## 4. Schlussteil

### 4.1 Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung

Ein systematischer Vergleich der Ergebnisse aus den Experteninterviews und eine abschliessende Interpretation im Hinblick auf die Frage, wie Schulsozialarbeit aus Sicht der Praxis begründet wird, stehen im Zentrum dieses Kapitels. Grundsätzlich geht es mir darum auszuführen, wie Schulsozialarbeit in der Praxis begründet wird, wie sie legitimiert wird und worin ihre Bedeutung und Notwendigkeit gesehen wird. An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass sich die folgenden Ausführungen lediglich auf die untersuchten sechs Schulsozialarbeitsprojekte, bzw. -einrichtungen beziehen. Allgemeine Schlüsse für die Deutschschweiz können aufgrund des relativ kleinen, nicht repräsentativen Samples nicht gezogen werden.

Bezüglich der *Entstehungsgründe* der untersuchten Schulsozialarbeitsprojekte, bzw. -einrichtungen lässt sich festhalten, dass diese sehr vielfältig sind. Es waren meist mehrere Gründe, welche zur Entstehung der jeweiligen Projekte beitrugen. Die Entstehungsgründe scheinen nicht nur sehr vielfältig, sondern auch individuell zu sein. Trotzdem liessen sich gewisse Parallelen zwischen den einzelnen Fällen ausmachen. So kann festgehalten werden, dass ein gewisser qualitativer Bedeutungszuwachs der Schule und die damit verbundene zeitliche und fachliche Überforderung der Lehrkräfte im Zusammenhang mit sozialen Themen und Fragestellungen für die Entstehung der untersuchten Projekte eine wichtige Rolle spielte. Als weiterer wichtiger - evtl. für die Überforderung der Lehrkräfte mitverantwortlicher - Grund kann der Mangel an niederschweligen Beratungsangeboten und Anlaufstellen für Kinder und Jugendliche mit persönlichen Problemen und/oder die Überlastung bislang bestehender Angebote (z.B. Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst) bezeichnet werden. Es scheint, als schliesse Schulsozialarbeit eine im Beratungsangebot für Kinder und Jugendliche vorhandene Lücke. Daneben scheint der Gedanke der Prävention bei der Entstehung von Schulsozialarbeit eine wichtige Rolle gespielt zu haben. Häufig schien es darum zu gehen ein Angebot zu schaffen, welches eine frühzeitige Intervention in den Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen ermöglicht und die Eskalation von persönlichen

und/oder schulischen Krisen verhindern hilft<sup>21</sup>. Weiter lässt sich festhalten, dass die untersuchten Projekte in der Regel nicht aufgrund eines konkreten Handlungsdrucks im Hinblick auf problemhafte Zustände und Krisen an den jeweiligen Schulen (z.B. Gewalt, Ausländerproblematik, Drogen, etc.) oder der Zunahme von disziplinarischen Problemen entstanden sind. Nur die Schulsozialarbeit in Glattal (Stadt Zürich) scheint in erster Linie aufgrund eines gewissen Handlungsdrucks entstanden zu sein. Zwar scheint auch in Köniz und in Liestal ein gewisser Handlungsdruck vorhanden gewesen zu sein, doch scheinen dort zusätzlich noch weitere, evtl. wichtigere Gründe ausschlaggebend gewesen zu sein.

Es scheint nicht sinnvoll, mich weiter auf einer so abstrakten Ebene mit den Entstehungsgründen der untersuchten Schulsozialarbeitspeinrichtungen zu befassen. Denn die Entstehung von Schulsozialarbeit scheint sehr individuell und auch vielschichtig zu sein. Ein systematischer Vergleich scheint der Komplexität des Themas nicht gerecht zu werden und es lässt sich festhalten, dass es meist verschiedene, evtl. sich gegenseitig beeinflussende Faktoren waren, welche zur Entstehung der untersuchten Projekte geführt haben. Trotzdem liessen sich einige wichtige allgemeine Erkenntnisse gewinnen, welche an dieser Stelle nochmals Erwähnung finden sollen: Schulsozialarbeit scheint häufig eine vorhandene Lücke im Beratungsangebot für Kinder und Jugendliche zu schliessen und scheint eine Antwort auf die zunehmende zeitliche und fachliche Überlastung von Lehrkräften durch soziale Themen und Fragestellungen (z.B. Mobbing) darzustellen.

Als nächstes befasse ich mich mit den Ergebnissen zu den *Begründungsansätzen* von Schulsozialarbeit. In der Problemanalyse (vgl. Kapitel 3.2) wurden drei verschiedene Begründungsansätze herausgearbeitet: „Schulsozialarbeit als Prävention“, „Schulsozialarbeit als Krisenmanagement“ und die „Schulkritische Position“. Zunächst lässt sich festhalten, dass keiner dieser Begründungsansätze in der Praxis eine dominante Rolle spielt. Meist schienen in den Argumentationen der Experten sowohl „Schulsozialarbeit als Prävention“, als auch „Schulsozialarbeit als Krisenmanagement“ eine Rolle zu spielen. Die „Schulkritische Position“ scheint hingegen in der Praxis kaum eine Bedeutung zu besitzen. Häufig wurde argumentiert, dass Schulsozialarbeit einen Beitrag zur Entlastung der Lehrkräfte bei sozia

---

<sup>21</sup> Ich rede in diesem Kapitel bewusst von Kindern und Jugendlichen und nicht von Schüler und Schülerinnen, da die schulischen Probleme laut den Aussagen in den Interviews im Vergleich zu den persönlichen Problemen in der konkreten Praxis in der Regel eine untergeordnete Rolle spielen.

len Themen und Fragestellungen bringt. Im Mittelpunkt stand diesbezüglich jedoch nie eine stabilisierende Funktion von Schulsozialarbeit. Schulsozialarbeit scheint so in der Regel nicht im Hinblick auf ein reibungsloses Funktionieren der Schule als notwendig erachtet zu werden, sondern im Hinblick auf den qualitativen Bedeutungszuwachs der Schule. So wurde häufig argumentiert, dass die persönlichen Probleme der Kinder und Jugendlichen zugenommen hätten, während diese gleichzeitig zu Hause oft niemanden hätten, an den sie sich wenden könnten. Die Lehrer wiederum hätten weder die Qualifikation noch die Zeit, sich mit sozialen Problemen zu befassen und seien diesbezüglich schnell Mal überfordert. Es lässt sich folgern, dass Schulsozialarbeit häufig als notwendig erachtet wird, um zahlreiche Sozialisationsfunktionen zwischen Schule und Elternhaus zu übernehmen und somit in der Regel eine *kompensatorische Funktion* erfüllt. Ein weiteres wichtiges Argument zur Legitimation von Schulsozialarbeit stellte in den Argumentationen der präventive Bereich dar. Schulsozialarbeit scheint diesbezüglich häufig als notwendig erachtet zu werden, um die Eskalation von persönlichen und/oder schulischen Krisen zu verhindern und möglichst früh Einfluss nehmen zu können. Diesbezüglich wurde auch häufig in finanzieller Hinsicht argumentiert (je früher die Intervention, je weniger kostet es, insbesondere wenn Heimplatzierungen verhindert werden können).

Aufgrund der Erkenntnisse aus der Problemanalyse wurde vermutet, dass „Schulsozialarbeit als Krisenmanagement“ in der Praxis als Begründungsfigur eine wichtige Rolle spielt. Diese Vermutung konnte durch die vorliegende Untersuchung nicht gestützt werden. Schulsozialarbeit scheint nicht primär ein auf die Bedürfnisse der Schule zugeschnittenes Angebot zu sein, welches eine stabilisierende Funktion erfüllt und ein reibungsloses Funktionieren des Unterrichts in einer unveränderten Schule gewährleistet. Dies wird um so deutlicher, wenn man sich mit den Ergebnissen bezüglich der *Forderungen und Ziele* von Schulsozialarbeit auseinandersetzt. Die Entlastung und Unterstützung der Lehrkräfte und auch die Krisenintervention spielen zwar bei der Zielbestimmung fast aller untersuchten Schulsozialarbeitseinrichtungen eine bedeutende Rolle. In der Regel geht es laut den Aussagen aus den Interviews aber auch darum, einen Beitrag zur Entwicklung und Veränderung der Schule zu leisten und soziale Sichtweisen und Handlungsmuster einzubringen. Daneben scheint auch die Entwicklung des Schullebens und eine Verbesserung des Schul- und Klassenklimas in der Zielbestimmung zentral zu sein. Zudem spielt laut den Aussagen aus den Interviews auch die Vernetzung

mit dem Umfeld eine Rolle. Diese „strukturellen“ Zielbestimmungen sind ganz im Sinne des in der Problemanalyse diskutierten Ansatzes „Schulsozialarbeit als Prävention“ (vgl. Kapitel 3.2.2). Laut den Aussagen aus den Interviews nimmt die Lebensbewältigung in der Zielbestimmung eine besonders wichtige Rolle ein. Schulsozialarbeit scheint primär eine Anlaufstelle für Kinder und Jugendliche zu sein, wo sie ihre Sorgen herantragen können und Hilfestellungen für die Bewältigung von schwierigen Situationen erhalten. Im Rahmen der „Schulsozialarbeit als Prävention“ wird in der Literatur insbesondere die kooperative Funktion von Schulsozialarbeit und die gemeinsame Unterstützung der Kinder und Jugendlichen durch Schule und Jugendhilfe betont. Laut den Erkenntnissen aus den Interviews spielt die gemeinsame Unterstützung der Kinder und Jugendlichen in der konkreten Praxis eine untergeordnete Rolle. Schulsozialarbeit scheint in erster Linie eine kompensatorische Funktion zu erfüllen, in dem sie zahlreiche Sozialisationsfunktionen zwischen Schule und Elternhaus übernimmt.

Welche Erkenntnisse lassen sich nun abschliessend bezüglich der Frage, wie Schulsozialarbeit in der Praxis begründet wird, festhalten?

Vergleicht man die Begründungsansätze aus der Literatur mit den Ergebnissen aus den Interviews kann festgehalten werden, dass in den meisten Fällen sowohl „Schulsozialarbeit als Prävention“, als auch „Schulsozialarbeit als Krisenmanagement“ in den Argumentationen eine Rolle spielen, während die „Schulkritische Position“ in der Praxis eine geringe Bedeutung zu besitzen scheint. Gemäss Literatur steht im Rahmen der „Schulsozialarbeit als Krisenmanagement“ (vgl. Kapitel 3.2.3) die Entlastung und Unterstützung der Lehrkräfte und der Schule bei Problemen und Krisen im Hinblick auf ein reibungsloses Funktionieren der Schule und des Unterrichts im Vordergrund. Diese stabilisierende Funktion von Schulsozialarbeit scheint auch in der Praxis für die Begründung von Schulsozialarbeit eine gewisse Rolle zu spielen. So wurde häufig erwähnt, dass sich die Schule und die Lehrkräfte wieder vermehrt auf ihren „Bildungsauftrag“, bzw. ihre „Kernaufgaben“ konzentrieren können. Schulsozialarbeit scheint in der Praxis jedoch nicht ausschliesslich eine stabilisierende, sondern insbesondere auch eine kompensatorische Funktion zu erfüllen. So wurde häufig argumentiert, dass die Schule und insbesondere die Lehrkräfte den gestiegenen Aufgaben im sozialisatorischen Bereich nicht gerecht werden können und rasch an ihre Grenzen stossen. Schulsozialarbeit bringe diesbezüglich eine erhebliche Entlastung. „Schulsozialarbeit als Prävention“ und „Schulsozialarbeit als Krisenmanagement“ erscheinen so als Be



gründungsfiguren, welche sich nicht gegenseitig ausschliessen, sondern in der Praxis gleichermaßen ihre Berechtigung besitzen. Genauso wenig wie Schulsozialarbeit in der Praxis einseitig für die Zwecke der Schule funktionalisiert wird (Schulsozialarbeit als Krisenmanagement), scheint jedoch in der Praxis die gleichberechtigte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zum Wohle der Kinder und Jugendlichen (Schulsozialarbeit als Prävention) die Regel zu sein. Viel mehr scheint das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe in der Praxis arbeitsteilig zu sein und es besteht der Eindruck, dass die Wahrheit irgendwo zwischen den beiden Begründungsfiguren liegt.

## 4.2 Fazit

Am Schluss meiner Lizentiatsarbeit kann ich meiner Meinung nach - unter dem Vorbehalt, dass meine empirische Untersuchung nicht als repräsentativ erachtet werden kann - sowohl eine gute, als auch eine schlechte Nachricht festhalten. Zuerst die gute Nachricht: Entgegen meiner Vermutung, dass Schulsozialarbeit in der Praxis unter einem gewissen Legitimationsdruck steht, scheint sie eine Einrichtung darzustellen, welche zur Zeit wenig umstritten ist und im Hinblick auf gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungsprozesse als notwendig erachtet wird. Schulsozialarbeit scheint zudem keine Einrichtung zu sein, welche im Sinne eines „Krisenmanagements“ im Hinblick auf ein reibungsloses Funktionieren der Schule eine stabilisierende Funktion erfüllt. Die schlechte Nachricht ist, dass Schulsozialarbeit in der Praxis in erster Linie eine kompensatorische Funktion zu erfüllen scheint und sich das Verhältnis von Schule und Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit in der Regel arbeitsteilig präsentiert. Zwar scheint Schulsozialarbeit auch gewisse strukturelle Funktionen (Verbesserung des Schul- und Klassenklimas, Einbringung von Sozialen Sichtweisen und Lösungsansätzen) und eine vernetzende Funktion (Öffnung der Schule zur Umwelt) zu erfüllen. Eine gleichberechtigte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe zum Wohle der Kinder und Jugendlichen und insbesondere eine Ausweitung des schulischen Angebots waren jedoch in den Experteninterviews kaum ein Thema und eine an kognitiven Unterrichtsinhalten orientierte Schule scheint nach wie vor die Regel zu sein. Ich bin jedoch der Meinung, dass sich Schulsozialarbeit als Handlungsfeld als *integraler Bestandteil der schulischen Erziehung* im Hinblick auf eine Anreicherung des schulischen Angebots durch sozialpädagogische Aktivitäten etablieren sollte. Denn ich bin der Meinung, wie dies auch in der Literatur im Rahmen der „Schulso

zialarbeit als Prävention“ häufig diskutiert wird, dass Kindern und Jugendlichen in der Schule nicht nur kognitive Inhalte vermittelt werden sollten, sondern auch eine gewisse „Sozialkompetenz“, bzw. Beziehungsfähigkeit. An dieser Stelle möchte ich deshalb noch einmal eine meines Erachtens sehr treffende Definition von Schulsozialarbeit erwähnen:

„Schulsozialarbeit hat die Aufgabe zu zeigen, dass Schülerinnen und Schüler nur dann zu demokratischen Persönlichkeiten heranreifen können, wenn sie nicht nur auf der inhaltlichen Ebene gefordert werden, sondern wenn ihre Sozialität, d.h. ihre Beziehungsfähigkeit ausgebildet wird. Das bedeutet: Schulsozialarbeit hat ihr Augenmerk auf die Suchbewegungen nach Lebenskonzeptionen und deren Realisierungsbemühungen bei Schülerinnen und Schülern in der Lebenswelt Schule zu richten“ (Hollenstein und Tillmann, 2000, 24).

Für Schulsozialarbeit fehlt bislang eine theoretische Grundlage und sie wird sowohl in der Literatur, als auch in der Praxis häufig aus der Analyse veränderter sozialisatorischer und gesellschaftlicher Prozesse heraus belegt. Ich vermute, dass Schulsozialarbeit momentan in der Praxis trotz einer fehlenden theoretischen Grundlage nur so gut akzeptiert wird, weil aktuelle Problem- und Krisenentwicklungen wie zum Beispiel Gewalt unter Jugendlichen oder der Betreuungsnotstand von Alleinerziehenden oder Berufstätigen in der Öffentlichkeit und in der Politik eine gewisse Aufmerksamkeit, bzw. Sensibilität erzeugt haben. Eine langfristige Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit im Hinblick auf einen *gemeinsamen, veränderten Erziehungs- und Bildungsauftrag*, wie ich sie als notwendig erachte, scheint somit als Perspektive wenig wahrscheinlich. Deshalb sollte die Erarbeitung von theoretischen Grundlagen von Schulsozialarbeit und eine auf einer solchen basierenden Professionalisierung in Angriff genommen werden. Allerdings sollte meines Erachtens nicht auf den grossen konzeptionellen Entwurf gewartet werden, sondern vermehrt wissenschaftliche Erkenntnisse über die Praxis gewonnen werden. Denn ich bin der Meinung, dass eine theoretische Fundierung und Professionalisierung nicht primär „von oben“, also von der Theorie kommen sollte, sondern insbesondere auch „von unten“, aus der Praxis. Bislang bestehen jedoch kaum Kenntnisse über inhaltliche und konzeptionelle Schwerpunkte von Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz und eine wissenschaftliche Begleitforschung scheint weitgehend zu fehlen.

## 5. Literaturverzeichnis

Die aufgeführten Werke werden im Text mit dem Nachnamen des Autors, dem Erscheinungsjahr und der Seitenzahl zitiert. Wird ein Autor oder ein Werk im Text mehrere Male unmittelbar hintereinander zitiert, wird mit dem Vermerk ebd. (Ebenda) auf die vorhergehende Anmerkung Bezug genommen.

- Bösch, Oliver (2000). *Schulsozialarbeit im Schnittpunkt zwischen Jugendhilfe und Schule: Ein 'neueres' Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit*. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Hochschule für Soziales, Solothurn.
- Braun, Karl-Heinz & Wetzel, Konstanze (2000). *Sozialpädagogisches Handeln in der Schule: Einführung in die Grundlagen und Konzepte der Schulsozialarbeit*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand Verlag.
- Christen, Esther & Pfeiffer, Simone (1999). *Sozialarbeit macht Schule. Eine Bestandesaufnahme der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz*. Eigenverlag Höhere Fachschule für Soziale Arbeit beider Basel.
- Drilling, Matthias (2001). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. Bern/Stuttgart/Wien: Paul Haupt Verlag.
- Frehner, Andreas (2001). *Schulsozialarbeit in der Schweiz. Geschichte – Theoretische Aspekte – Perspektiven*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Philosophische Fakultät der Universität Zürich.
- Frommann, Anne; Kehrer, Hartmut & Liebau, Eckart (1987). *Erfahrungen mit Schulsozialarbeit. Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Sozialpädagogik und Schule*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Gilles, Christoph (1996). Kooperation von Jugendarbeit und Schule. Die Gewaltdebatte war der Auslöser. *Sozialmagazin*, 21 (1), 26-30.
- Grossmann, Wilma & Stickelmann, Bernd (1982). *Schulsozialarbeit im Schnittpunkt von Schule und Jugendhilfe – Versuch einer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung*. In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.). *Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis*. München: Juventa Verlag, 42-62.
- Grossmann, Wilma (1987). *Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hartmann, Susanne (1998). Jugendhilfe und Schule – Kooperation oder Konfrontation? *Archiv für Wissenschaft der Praxis der sozialen Arbeit*, 29 (3), 252-263.

- Helbrecht-Jordan, Ingrid und Segel, Gerhard (1980). Schulsozialarbeit – ein Weg zur schülergerechten Schule? *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*, 31 (10), 372-381.
- Hollenstein, Erich & Tillmann, Jan (Hg.) (2000). *Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen*. Hannover: Blumhardt Verlag.
- Hollenstein, Erich (1991). Die doppelte Öffnung der Schulsozialarbeit. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 22 (2), 116-123.
- Homfeldt, Hans-Günther und Schulze-Krüdener, Jörgen (1997). Sozialpädagogik und Schule – Geschichtlicher Rückblick und neuere Entwicklungen. In: Fatke, Reinhard & Valtin, Renate (Hg.). *Sozialpädagogik in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule, 33-46.
- Hurrelmann, Klaus (1996). Beide Seiten profitieren. Vorteile bei der Kooperation von Jugendarbeit und Schule. *Sozialmagazin*, 21 (1), 17-21.
- Iben, Gerd (1976). *Das Verhältnis von Schule und Sozialpädagogik. Eine historische Betrachtung*. In: Tillmann, Klaus Jürgen (Hg.). *Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle*. München: Juventa Verlag, 16-26.
- Jugendsekretariat Glattal (1995). *Schule & Sozialarbeit im Schulkreis Glattal*. Unveröffentlichter Projektbericht, Zürich.
- Konrad, Franz-Michael (1997). *Von der Konfrontation zur Kooperation. Zur Geschichte des Verhältnisses von Schule und Sozialpädagogik/Sozialarbeit*. In: Fatke, Reinhard & Valtin, Renate (Hrsg.). *Sozialpädagogik in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule, 20-33.
- Lamnek, Siegfried (1989). *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken*. München: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, Philipp (1999). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, Philipp (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mörschner, Marika (1988). *Sozialpädagogik und Schule. Zur Entwicklung ihrer Beziehung*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Munsch, Chantal (1998). *Schulsozialarbeit. Mit zwei Beispielen aus Genf und Lausanne*. Bern: Edition Soziothek.
- Nieslony, Frank (1998). Schulbegleitung durch Schulsozialarbeit? *Archiv für Wissenschaft der Praxis der sozialen Arbeit*, 29 (3), 252-263.

- Nörber, Martin (1995). *Schulbezogene Jugendarbeit. Zur Situation und den Perspektiven einer Kooperation von Jugendarbeit und Schule*. Unveröffentlichte Inaugural-Dissertation, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Heidelberg.
- Oelerich, Gertrud (1996a). Jugendhilfe und Schule: Zur Systematisierung der Debatte. In: Flösser, Gaby; Otto, Hans-Uwe und Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.). *Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang*. Opladen: Leske und Budrich.
- Oelerich, Gertrud (1996b). Jugendhilfe, Schule und Schüleralltag. „Da ging es um einen Jugendlichen, um einen Schüler“. *Sozialmagazin*, 21 (1), 17-21.
- Olk, Thomas; Bathke, Gustav-Wilhelm & Hartnuss, Birger (2000). *Jugendhilfe und Schule. Empirische Befunde und theoretische Reflexionen zur Schulsozialarbeit*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Paar, Marion (1999). Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. *Jugendwohl*, 80 (6-7), 265-270.
- Prüss, Franz (1997). Soziale Arbeit in der Schule. Eine Perspektive für die neuen Bundesländer. In: Fatke, Reinhard & Valtin, Renate (Hg.). *Sozialpädagogik in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.
- Raab, Erich & Rademacker, Hermann (1982). *Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik – Konzepte, Probleme, Massnahmen*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut DJI.
- Raab, Erich und Rademacker, Hermann (1996). Schulsozialarbeit – Die Entwicklung eines Forschungsfeldes mit Impulsen für Schule und Jugendhilfe. *Diskurs* (1), 28-37.
- Salustowicz, Piotr (1986). *Schulsozialarbeit – ein Plädoyer für eine verlorene Sache? Kritische Aufsätze zu der Frage der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule*. Darmstadt: Verlag für wissenschaftliche Publikationen.
- Seithe, Mechthild (1999). Schulsozialarbeit. In: Chassé, Karl August und Wensierski, Hans-Jürgen (Hg.). *Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa Verlag, 76-86.
- Thimm, Karlheinz (2000). *Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule*. Münster: Votum Verlag.
- Tillmann, Klaus-Jürgen. (1976). Schulreform als neue Herausforderung der Sozialpädagogik? Ein Beitrag zur aktuellen Diskussion. In: Ders. (Hg.). *Sozialpädagogik in der Schule. Neue Ansätze und Modelle*. München: Juventa Verlag, 44-69.

- Tillmann, Klaus-Jürgen (1982). Schulsozialarbeit – Eine Einführung in Praxisansätze und Theoriekonzepte. In: Ders. (Hg.). *Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis*. München: Juventa Verlag, 9-41.
- Wettstein, Heinz (1989). *Jugendarbeit in der Schweiz*. Zürich: Pro Juventute Verlag.
- Witzel, Andreas (1989). Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hg.). *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Wulfers, Wilfried (1991). *Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule*. Hamburg: AOL-Verlag.
- Fachhochschule für Soziale Arbeit beider Basel. CH-Projekte. Zugriff am 9. Oktober 2001 auf [http:// www.schulsozialarbeit.ch/schulsozialarbeit.html](http://www.schulsozialarbeit.ch/schulsozialarbeit.html).

## 6. Anhang

### 6.1 Interviewleitfaden

#### **Einstiegsfragen (Allgemeine Angaben)**

- Können Sie mir kurz erklären, worum es bei der Schulsozialarbeit in ..... geht? Für wen ist sie gedacht und welches sind die Angebote?
- Was ist das Besondere an der Schulsozialarbeit in ..... ?
- Gibt es spezielle Probleme und Schwierigkeiten im Projekt?

#### **Schulsozialarbeitsverständnis des Experten**

- Wie würden Sie jemandem erklären, was Schulsozialarbeit ist, der noch nie davon gehört hat?

#### **Legitimation und Begründung**

- Als nächstes interessiert mich, wie die Schulsozialarbeit in ..... entstanden ist. Wie lief der Entstehungsprozess ab und wer war daran beteiligt?
- Können Sie mir sagen, welche Gründe konkret zur Entstehung der Schulsozialarbeit in ..... geführt haben?
- Steht die Schulsozialarbeit in ..... in einem Bezug zu strukturellen Veränderungen an der Schule?  
Was mich interessiert ist, ob die Schulsozialarbeit in ..... auch einen Anteil an der Systementwicklung hat, oder vor allen Dingen stabilisierend wirken soll?
- Im Zusammenhang mit Schulsozialarbeit habe ich mal die Aussage gehört, dass Schulsozialarbeit eine reine Krisenintervention darstellt. Dass Schulsozialarbeit die Aufgabe hat, die Schule und die Lehrkräfte bei Problemen und in Krisenfällen zu entlasten und zu unterstützen, aber an den Verhältnissen der Schule letztlich nichts ändert. Was halten Sie von dieser Aussage? Wie sehen Sie das?
- Stellen sie sich vor, dass die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit in xy umstritten ist und im Hinblick auf eine Volksabstimmung unter Legitimationsdruck gerät. Mit welchen Argumenten würden Sie die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit begründen?

## Zielsetzungen und Erwartungen

- Was sollte Schulsozialarbeit ihrer Meinung nach leisten? Also welches sind ihrer Meinung nach der Aufgabenbereich und die Funktion von Schulsozialarbeit?
- Bei der nächsten Frage geht es um die Ziele von Schulsozialarbeit. Welche *allgemeinen* Ziele sollte Schulsozialarbeit ihrer Meinung nach versuchen zu erfüllen?
- Gibt es Ihrer Meinung nach Erwartungen und Anforderungen an Schulsozialarbeit, welche diese *nicht* erfüllen kann oder sollte und welche sind das?

## Schlussfrage

- Ich habe jetzt alle Fragen gestellt, die ich stellen wollte. Gibt es noch etwas wichtiges, das ich vergessen habe? Oder gibt es jetzt noch etwas, das ihrer Meinung nach dringend Erwähnung finden sollte?



## 6.2 Fragebogen für die allgemeinen Angaben

*Ort* \_\_\_\_\_

*Entstehungsjahr* \_\_\_\_\_

*Status*  Projekt  
 Feste Einrichtung  
 Anderer \_\_\_\_\_

*Name und Funktion der Interviewperson(en)*

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

*Trägerschaft* Name \_\_\_\_\_

Kategorie (Mehrere Antworten sind möglich)

- Behörde
  - Schule
  - Kirche
  - Freier Träger
  - Andere (Bitte notieren)
- \_\_\_\_\_

*Schulstufe*  Gewerbliche Berufsschule  
 Oberstufe  
 Primar und Oberstufe  
 Unter- und Mittelstufe  
 Andere (Bitte notieren)

\_\_\_\_\_

**Herzlichen Dank für das Ausfüllen!**

### 6.3 Kategorisierung der erfassten Schulsozialarbeitseinrichtungen nach Schulstufe und Trägerschaft

Tabelle 6.3.1: Kategorisierung nach Trägerschaft

Ort	Kanton	Trägerschaft	Trägerschafts-kategorie
Windisch	AG	Schulbehörde Windisch	Behörde
Köniz	BE	Gemeinde Köniz	Behörde
Reinach	BL	Gemeinde/Schule	Gemischt
Oberwil	BL	Gemeinde Oberwil	Behörde
Liestal	BL	Trägerverein für Jugendarbeit „Come in Come out“	Freier Träger
Muttenz, Münchenstein, Oberwil, Liestal	BL	Kanton Basel-Land	Behörde
Basel	BS	Justizdepartement BS	Behörde
Luzern	LU	Schuldirektion der Stadt Luzern	Behörde
Kriens	LU	Gemeindeschulen Kriens	Schule
Wattwil	SG	Ev. Ref. Kirche St.Gallen	Kirche
Rorschach	SG	Ev.-Ref. Kirche	Kirche
Rorschach	SG	Schulgemeinde, Polit.Gemeinde, Jugendsekretariat Uster	Behörde
St. Gallen	SG	Kath. Kirche St. Gallen	Kirche
Volketswil	ZH	Schulgemeinde, Polit. Gemeinde, Jugendsekretariat Uster	Behörde
Tann-Dürnten	ZH	Oberstufe Dürnten	Schule
Rümlang-Oberglatt	ZH	Schul- und Kirchgemeinden	Behörde
Limmattal	ZH	Schul- und Sportdepartement, Sozialdepartement	Behörde
Waidberg	ZH	Schul- und Sportdepartement, Sozialdepartement	Behörde
Schwamendingen	ZH	Schul- und Sportdepartement, Sozialdepartement	Behörde
Glattal	ZH	Schul- und Sportdepartement, Sozialdepartement	Behörde
Dietlikon	ZH	Schule Dietlikon	Schule
Bülach	ZH	Schule Dietlikon	Schule
Winterthur	ZH	Ref. Landeskirche & Schulamt Winterthur	Gemischt

**Tabelle 6.3.2: Kategorisierung nach Schulstufe**

<b>Ort</b>	<b>Kanton</b>	<b>Schulstufe</b>	<b>Schulstufen- kategorie</b>
Windisch	AG	Oberstufe	Oberstufe
Köniz	BE	5. - 9. Klassen	Primarschule und Oberstufe
Reinach	BL	Realschule, BWK, Sekundarschule	Oberstufe
Oberwil	BL	Real- und Sekundarschulen	Oberstufe
Liestal	BL	Oberstufe, Berufswahlklasse, Sekundarstufe	Oberstufe
Muttenz, Münchenstein, Oberwil, Liestal	BL	Gymnasien	Andere
Basel	BS	Weiterbildungs- schule WBS	Andere
Luzern	LU	Sekundarstufe I	Oberstufe
Kriens	LU	Sekundarstufe I	Oberstufe
Wattwil	SG	Gewerbliche Berufsschule	Andere
Rorschach	SG	Gewerbliche Berufsschule	Andere
Rorschach	SG	Realschule	Oberstufe
St. Gallen	SG	Kath. Kantonssekundar- schule	Oberstufe
Volketswil	ZH	Oberstufe	Oberstufe
Tann-Dürnten	ZH	Oberstufe	Oberstufe
Rümlang- Oberglatt	ZH	Oberstufe (Sekundarschule)	Oberstufe
Limmattal	ZH	Unter- und Mittelstufe	Unter- und Mittelstufe
Waidberg	ZH	Oberstufe	Oberstufe
Schwamendingen	ZH	Unter- und Mittelstufe	Unter- und Mittelstufe
Glattal	ZH	Unter- und Mittelstufe	Unter- und Mittelstufe
Dietlikon	ZH	Primarschule und Oberstufe	Primarschule und Oberstufe
Bülach	ZH	Primarschule und Oberstufe	Primarschule und Oberstufe
Winterthur	ZH	Oberstufe	Oberstufe

## 6.4 Kontaktadressen

### Glattal (ZH)

Herbert Lauper  
Sozialzentrum Dorflinde  
Schwandingenstrasse 41  
8050 Zürich  
01/318 82 52  
herbert.lauper@sd.stzh.ch

### Köniz (BE)

Heinz Jenni  
Schule Liebefeld Steinhölzli  
Hildegardstrasse 19  
3097 Liebefeld  
031/978 55 20  
Heinz.Jenni@bluewin.ch

### Wattwil (SG)

Lukas Weibel  
Kirchlicher Sozialdienst KSD  
Bahnhofstrasse 29  
9630 Wattwil  
071/ 987 70 92  
lukas.weibel@gbw.ch

### Tann-Dürnten (ZH)

Andreas Gerosa  
Berufsinformationszentrum  
8620 Wetzikon  
01/933 52 43  
Andreas.Gerosa@bizwetzikon.ch

### Liestal (BL)

Simon Gerber  
Martinshof  
4410 Liestal  
061/922 25 52  
come-in@bluewin.ch

### Reinach (BL)

Peter Stengle  
Gemeindeverwaltung  
Herrenweg 11  
4153 Reinach  
061/716 43 99  
peter.stengle@reinach-bl.ch

### Pretest:

### Windisch (AG)

Barbara Stüssi-Lauterburg  
Scheuerrain 1  
5200 Windisch  
056/441 34 92  
stussifamily@bluewin.ch

### St. Gallen (SG)

René Zimmermann  
071/222 07 82