

# **Jugendphase und Devianz im Kontext Schule**

## **Handlungsfeld der Sozialarbeit?**

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

Beatrice Stucki

Günter Hellenbart

Beat Reusser

Diplomarbeit  
Berner Fachhochschule  
Hochschule für Sozialarbeit HSA  
Abteilung Diplomarbeit

Juni 2000

Fachbegleitung: Prof. Dr. Alfred Kriesten, Dozent HSA Bern

## Die brennende Frage

*Im Grunde lautet die brennende Frage ja so: Sollen wir der Jugend möglichst viel Tradition, Halt und Norm mitgeben, oder sollen wir sie möglichst frei lassen, möglichst zu Elastizität und Anpassungsfähigkeit erziehen. Da die Welt, in die diese Jugend hineinwächst, keine moralische und seelische Ordnung mehr hat, helfen wir im ersten Fall der Jugend zwar, anständig zu bleiben und im Notfall anständig unterzugehen, berauben sie aber der Möglichkeit, in dieser amoralischen, rein dynamischen Welt mitzutun und Erfolg zu haben.*

*Theoretisch also wäre die Erziehung zu Norm und Orthodoxie das einzig Erlaubte. Wieweit wir die Bindungen trotzdem lockern wollen, muss allein unsere Liebe entscheiden. Wir dürfen es nur vorsichtig tun und auch im besten Fall könnten wir nicht verhüten, dass die Jugend allzu früh vor moralische Entscheidungen gestellt und der Kindheit beraubt wird.*

---

*Hermann Hesse 1926*

# Inhalt

## Sozialarbeit, Jugend und Schule in der Theorie

### Vorwort

<b><u>1</u></b>	<b><u>Die Jugend im Wandel</u></b> .....	<b>14</b>
<b><u>1.1</u></b>	<b><u>Jugend und Pubertät</u></b> .....	<b>15</b>
1.1.1	<u>Das Körperselbstbild bei Jugendlichen</u> .....	16
<b><u>1.2</u></b>	<b><u>Veränderungen in der Jugendphase</u></b> .....	<b>17</b>
1.2.1	<u>Individualisierung</u> .....	17
<b><u>1.3</u></b>	<b><u>Wandel der Familien</u></b> .....	<b>18</b>
1.3.1	<u>Rollenwandel in der Familie</u> .....	19
1.3.2	<u>Unabhängigkeit von den Eltern</u> .....	20
1.3.3	<u>Die Peergroup</u> .....	21
<b><u>1.4</u></b>	<b><u>Bedeutungswandel der Schule für Jugendliche</u></b> .....	<b>22</b>
<b><u>1.5</u></b>	<b><u>Jugend und Konsum</u></b> .....	<b>23</b>
<b><u>1.6</u></b>	<b><u>Lebensperspektive und Identitätsfindung</u></b> .....	<b>24</b>
<b><u>1.7</u></b>	<b><u>Schlussgedanken</u></b> .....	<b>27</b>
<b><u>2</u></b>	<b><u>Jugendphase und Devianz</u></b> .....	<b>28</b>
<b><u>2.1</u></b>	<b><u>Devianztheorien</u></b> .....	<b>28</b>
<b><u>2.2</u></b>	<b><u>Theorieansätze zu den Ursachen abweichenden Verhaltens</u></b> .....	<b>29</b>
2.2.1	<u>Mehrfaktorenansatz</u> .....	30
2.2.2	<u>Anomietheorie</u> .....	31
2.2.3	<u>Paradigmawechsel - Ansatz des labeling approach</u> .....	34
<b><u>2.3</u></b>	<b><u>Devianz und Schule</u></b> .....	<b>35</b>
2.3.1	<u>Schule als Instanz sozialer Kontrolle</u> .....	35
2.3.2	<u>Sozialintegrative Funktion</u> .....	35
2.3.3	<u>Schicht- und geschlechtsspezifische Etikettierungen</u> .....	36
2.3.4	<u>Allgemeines Typisierungsmodell (F. Lösel)</u> .....	37
2.3.5	<u>Orientierung Schüler - Lehrerrolle</u> .....	38
<b><u>2.4</u></b>	<b><u>Sozialisation und Devianz</u></b> .....	<b>39</b>
2.4.1	<u>Entwicklung antisozialer Tendenzen – familiale und kindliche Sozialisation</u> .....	39
2.4.2	<u>Jugend und Risikoverhalten</u> .....	43
2.4.3	<u>Schule und Selbstwert</u> .....	44
<b><u>2.5</u></b>	<b><u>Sozialraum Schule</u></b> .....	<b>46</b>
2.5.1	<u>Bedeutung von Peergroups im Sozialraum Schule</u> .....	46
2.5.2	<u>Sozialräumliche Öffnung der Schule</u> .....	46
<b><u>3</u></b>	<b><u>Theoretische Reflexion von Schule und Schulsozialarbeit</u></b> .....	<b>49</b>
<b><u>3.1</u></b>	<b><u>Das System Schule</u></b> .....	<b>49</b>
3.1.1	<u>Mittelschicht-orientiertes Schulsystem</u> .....	49
3.1.2	<u>Die Struktur der Lehrer- und Schülerrolle</u> .....	50
<b><u>3.2</u></b>	<b><u>Schulsozialarbeit; Strukturen und Organisation</u></b> .....	<b>51</b>
3.2.1	<u>Definition</u> .....	51
3.2.2	<u>Bedeutung der Trägerschaft</u> .....	51
3.2.3	<u>Allgemeine Ziele der Schulsozialarbeit</u> .....	51
3.2.4	<u>Methode und inhaltliche Gestaltung</u> .....	52

<b>3.3</b>	<b><u>Funktionen der Schulsozialarbeit</u></b> .....	<b>53</b>
3.3.1	<u>Komplementfunktion (unterrichtsergänzende Funktion)</u> .....	53
3.3.2	<u>Kompensationsfunktion (unterrichtsentlastende Funktion)</u> .....	54
<b>3.4</b>	<b><u>Praktische Modelle der Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit</u></b> .....	<b>54</b>
3.4.1	<u>Das additiv-kooperative Modell</u> .....	54
3.4.2	<u>Das integrative Modell</u> .....	55
3.4.3	<u>Sozialpädagogische Schule</u> .....	55
<b>3.5</b>	<b><u>Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe</u></b> .....	<b>57</b>
3.5.1	<u>Fazit</u> .....	57
<b>3.6</b>	<b><u>Alternative Projekte zur Schulsozialarbeit</u></b> .....	<b>58</b>
<b>4</b>	<b><u>Projekt Schulsozialarbeit in Zürich</u></b> .....	<b>60</b>
<b>4.1</b>	<b><u>Ausgangs- und Problemlage</u></b> .....	<b>60</b>
4.1.1	<u>Ausgangslage</u> .....	60
4.1.2	<u>Problemlage der Schule</u> .....	60
<b>4.2</b>	<b><u>Dienstleistungen der Schulsozialarbeit an die Schule</u></b> .....	<b>61</b>
4.2.1	<u>Ziele, Aufgaben und Erwartungen an das Projekt</u> .....	61
<b>4.3</b>	<b><u>Evaluation des Projektes</u></b> .....	<b>62</b>
4.3.1	<u>Ergebnisse der Befragung der SchulsozialarbeiterInnen</u> .....	62
4.3.2	<u>Ergebnisse der Befragung der LehrerInnen</u> .....	63
4.3.3	<u>Auswirkungen der Schulsozialarbeit auf das Lehrerkollegium</u> .....	64
4.3.4	<u>Erfolgsindikatoren der Schulsozialarbeit aus Sicht der Lehrer</u> .....	64
4.3.5	<u>Schulvergleich mit und ohne Schulsozialarbeit</u> .....	65
<b>4.4</b>	<b><u>Zusammenfassung</u></b> .....	<b>67</b>
4.4.1	<u>Empfehlungen der Evaluatoren</u> .....	68

## **Sozialarbeit, Jugend und Schule in der Praxis**

<b>5</b>	<b><u>Befragung von Lehrern</u></b> .....	<b>69</b>
<b>5.1</b>	<b><u>Einleitung</u></b> .....	<b>69</b>
5.1.1	<u>Auswertung der Interviews mit den Lehrern</u> .....	70
<b>5.2</b>	<b><u>Soziale Probleme in der Schule</u></b> .....	<b>71</b>
5.2.1	<u>„Soziale Probleme“ – Schwierigkeiten einer Definition</u> .....	71
5.2.2	<u>Kategorisierung der Probleme - Problembereiche</u> .....	71
5.2.3	<u>Probleme durch schwierige finanzielle Situation der Eltern</u> .....	72
5.2.4	<u>Funktionsverlust und Erziehungsdefizite in der Familie</u> .....	74
5.2.5	<u>Grenzen der Zusammenarbeit mit Familien</u> .....	77
5.2.6	<u>Konsum- und Freizeitverhalten von Jugendlichen</u> .....	79
5.2.7	<u>Zusammenfassung der Problemlagen</u> .....	80
<b>5.3</b>	<b><u>Schulische Interventionsmöglichkeiten und deren Grenzen</u></b> .....	<b>81</b>
5.3.1	<u>Offizielle Interventionsmöglichkeiten</u> .....	81
5.3.2	<u>Struktur und Regeln als Handlungs- und Überlebensstrategie</u> .....	82
5.3.3	<u>Reduzierte Handlungsmöglichkeiten bei „sozialen Problemen„</u> .....	82
5.3.4	<u>Schulinterne Interventions- und Handlungsstrategien</u> .....	85
<b>5.4</b>	<b><u>Einsatzmöglichkeiten der Schulsozialarbeit</u></b> .....	<b>86</b>
5.4.1	<u>Einstellung der Lehrer zur Schulsozialarbeit</u> .....	86
5.4.2	<u>Verlust eigener Handlungsmöglichkeit</u> .....	86
5.4.3	<u>Zusammenhang Problemwahrnehmung und -definition und Schulsozialarbeit</u> .....	86
5.4.4	<u>Kompetenzabwertung der Lehrer durch die Schulsozialarbeit</u> .....	87
5.4.5	<u>Schulsozialarbeit als niederschwelliges Präventivangebot</u> .....	87
5.4.6	<u>Spannungsverhältnis von Schule und Sozialarbeit</u> .....	87
5.4.7	<u>Aufsuchende Sozialarbeit</u> .....	89
5.4.8	<u>Schulsozialarbeit und Mediation</u> .....	90

---

<b><u>5.5</u></b>	<b><u>Abschliessende und zusammenfassende Beurteilung</u></b> .....	<b>90</b>
5.5.1	<u>Mögliche Dienstleistungen der Schulsozialarbeit</u> .....	91
5.5.2	<u>Zusammenfassende Auswertung der Interviews</u> .....	91
<b><u>6</u></b>	<b><u>Zusammenfassung</u></b> .....	<b>93</b>
<b><u>7</u></b>	<b><u>Schlussfolgerungen für die Schulsozialarbeit</u></b> .....	<b>97</b>
<b><u>8</u></b>	<b><u>Literatur</u></b> .....	<b>102</b>
<b><u>9</u></b>	<b><u>Anhang</u></b> .....	<b>106</b>
	<b><u>Interviews mit Lehrern einer Abgangsklasse</u></b> .....	<b>118</b>
	<u>Interview 1 - Herr Meier</u> .....	118
	<u>Haben Sie ein finanzielles Limit und dürfen nicht mehr ausgeben?</u> .....	118
	<u>Das ist sehr offen!</u> .....	137

## Vorwort

Was ist denn eigentlich mit unseren Kindern und Jugendlichen los? Eine Horde gemeingefährlicher Banden. Die Taschen gefüllt mit Speed, Ecstasy und LSD. Höllisch laute Musik mit keinem harmonischen Gehalt. Kinder und Jugendliche erscheinen mit einer zum Schlagstock verlängerten Taschenlampe in der Schule. Monsterkids. Mörder im Kindesalter. Schüler tötet Lehrerin. Gewalt in Schulen. Burnout von LehrerInnen. Kein Bock mehr auf Schule. Die Palette der Schlagzeilen liesse sich ins Unendliche fortsetzen und längst passieren diese Dinge nicht nur im fernen Amerika. Sofern in den Zeitungen überhaupt etwas über Jugendliche geschrieben wird dann meistens negativ. Und die Lösung? Die Fronten sind gemacht; mehr Kontrolle, Härte, Strafe, Jugendknast ruft die Rechte. Nein, zuwenig Freiräume, mehr Raum zum Experimentieren, offen sein für die Anliegen der Jugendlichen schwört die Linke. Hat hier das links-rechts Schema nicht ausgedient? Gerufen werden Experten, Podiumsdiskussionen landauf landab mit Psychologen, Pädagogen, Schulleitern usw. finden statt. Gesucht werden Erklärungen, Lösungs- und Handlungsansätze - gut so!

Und die Schule? Wie geht sie eigentlich mit problematischen oder besser mit von der „Norm,, abweichenden Kindern und Jugendlichen um? Die Diskussion ist lanciert. Als Väter und Mutter von schulpflichtigen Kindern sind wir mittendrin, wir wollen uns nicht verschliessen, schliesslich sind wir ja Sozialarbeiter. Die Macht der (Schul)Peers bekommen wir jeden Tag knallhart zu spüren. Plötzlich hat das Wort der Schulkollegen unseres Sohnes mehr Wert als das unsere. Das tut vielleicht auf den ersten Blick weh, später - in einer schlaflosen Nacht - merken wir, es ist völlig normal, unsere Kinder entwickeln sich, und wie es so schön im Fachbuch heisst, die eigene Identität wird in Ablösung zu den Eltern entwickelt und aufgebaut. Von nun an teilen wir die moralische Instanz mit der Peergroup. Haben wir als Eltern unseren Kindern genug Boden gegeben? Wird sie/er das Leben wohl schaffen? Plötzlich kommt eine Rückmeldung vom Lehrer, ein Zwischenfall ereignet sich in der Schule mit unserem Kind. Wir sind mitten drin. Gespräche kommen zustande, gemeinsam wird nach Lösungen gesucht und ... der Lehrer schätzt unsere Mitarbeit - gut so!

Wir haben mit unserer Arbeit nicht den Anspruch, die Schule neu zu erfinden oder mit dem Finger auf den Lehrer/die Lehrerin zu zeigen. Auch wir sind ein Teil dieses Systems. Vielmehr möchten wir Gedankenanstösse geben, dass eine gegenseitige Öffnung von Schule und Elternhaus ein Gewinn für alle wäre. Netzwerke zwischen Schule, Elternhaus und Fachstellen, Politiker die der Schule genügend (finanzielle) Ressourcen zur Verfügung stellen und „Sozialmanagerarbeiter“, die für Lehrstellen besorgt sind, könnten für die Generation @ z.B. hilfreich sein.

Doch auch unser Nachwuchs - oder in der Sprache unserer Kinder ausgedrückt, die coolen Kids einer tabufreien Gesellschaft - sucht Orientierungshilfen zum Erwachsenwerden. Sozialkompetenz, Werte, Normen und ethische Richtlinien sind nach wie vor gefragt. Aber - Hand aufs Herz - können wir der heutigen Jugend noch eine Perspektive für die Zukunft geben? Haben wir „Alten,, unsere Hausaufgaben gemacht? Fehlt es nicht oft an tragfähigen Beziehungen? Hat nicht die ältere Generation oft Beziehungsdefizite zu den Kindern und Jugendlichen?

Flexibel, belastbar, dynamisch, teamfähig, zielorientiert und wie diese momentanen Modewörter alle heissen, muss man heute sein. Das ist der Anspruch an die Jugend wie auch an uns von der mittleren Generation. Mit dem Schreiben dieser Diplomarbeit innerhalb von sechs Wochen haben wir den Beweis dafür erbracht. Vieles kam zu kurz auch unsere Kinder. Oder in der Fachsprache ausgedrückt galt es, ein kritisches Lebensereignis zu durchleben. Wir haben es überstanden. Dass unsere Kinder später vermehrt zu Devianz neigen, hoffen wir nicht. Wir möchten allen ganz herzlich danken, die uns in irgendeiner Form während dem Schreiben der Diplomarbeit unterstützt haben.

“Alle wollen nur das Beste für die Kinder. Warum geben sie es ihnen dann nicht?“  
(Die Weltwoche, 10. Dezember 1998)

## 1 Einleitung

Alle wollen nur das Beste für die Kinder, und schnell sind wir mit diesem Wunsch auch bei der Schule angelangt. Aus dem Besten für die Kinder wird schnell die beste Schule für die Kinder und entsprechend hoch sind dann auch die Erwartungen an die Schule. Die Schule - und mit ihr die Lehrer - stehen im Rampenlicht der Öffentlichkeit und finden sich, auch bedingt durch die steigende Medienpräsenz, im Kreuzfeuer der Kritik. Dabei scheint die Schule an Selbstverständnis zu verlieren, da sie gesellschaftlich immer mehr auch kritisch hinterfragt wird. Wirtschaft, Politik, Behörden und Eltern wollen beim Thema „Schule,, mitreden und mitentscheiden. Lehrer klagen auf der anderen Seite über eine steigende Belastung, sinkende Berufssicherheit, hohe Anforderungen, zuwenig Anerkennung; über Dauerstress, Burnout, die zunehmend fehlende Unterstützung durch die Eltern und einer Zunahme verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher.

Es ist sicher eine berechtigte Frage, ob die Institution Schule es nicht versäumt hat, auf die sich rasch verändernden gesellschaftlichen Bedingungen zu reagieren, sich stattdessen zu sehr an ihrem tradierten Selbstverständnis festklammert und dafür jetzt von einer neuen Reformwelle überrollt zu werden droht.

Mit der vorliegenden Arbeit wollen wir uns nicht in die neue Reformbewegung der Schule einmischen. Als angehende Sozialarbeiter nehmen wir aber immer häufiger Signale wahr, dass die Schule mit neuen Problemen konfrontiert wird, auf die sie nicht vorbereitet ist und für deren Lösung ihr auch die geeigneten Mittel fehlen.

Zugleich werden wir als Jugendarbeiter und drogentherapeutische Mitarbeiter in unserer Tätigkeit mit Jugendlichen mit den Auswirkungen von gescheiterten Schulkarrieren konfrontiert. Diese münden durch den Verlust von Perspektiven nicht selten in die Drogenkultur und in delinquente Karrieren, mit weitreichenden Folgen für die betroffenen Jugendlichen. Dabei stellt sich für uns die vielleicht etwas provokative Frage, ob Jugendliche zunehmend mit der Schule Probleme haben, oder macht die Schule vermehrt den Jugendlichen Probleme, da sie diese immer weniger versteht?

Gerade in unserer Arbeit mit Jugendlichen stellen wir fest, dass durch tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen auch Jugendliche mit neuen Bewältigungsproblemen konfrontiert werden, an denen sie bei steigendem Bewältigungsdruck scheitern können. Vor allem Jugendliche, denen im ausserschulischen Bereich die nötige soziale Unterstützung fehlt, sind einem erhöhten Risiko ausgesetzt, an den steigenden Leistungsanforderungen und den Verhaltensnormen der Schule zu scheitern.

Die Schule erfolgreich zu bewältigen stellt eine wesentliche Grundvoraussetzung für die berufliche und damit gesellschaftliche Integration von Jugendlichen und ihrer zukünftigen sozialen Platzierung dar.

Deshalb kann und darf Sozialarbeit, die sich präventiv versteht, aufgrund unserer Überzeugung nicht warten, bis an der Schule gescheiterte Jugendliche zu Fällen der Jugendhilfe, Jugendgerichte und Sozialdienste werden, sondern muss sich aktiv in den Raum Schule begeben und ihre Dienstleistungen der Schule anbieten.



Wir gehen mit der Bearbeitung dieses Themas davon aus, dass es einen engen Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg und einer geglückten Sozialisation von Jugendlichen gibt, und dass der Unterstützung durch die Familie und ausserschulische soziale Systeme dabei eine zentrale Bedeutung zukommt. Je weniger Unterstützung Jugendliche dabei im ausserschulischen Bereich erfahren, desto mehr wird die Schule mit Problemen konfrontiert, die in den Raum Schule hineingetragen werden. Mit den Problemen der Jugendlichen, die von ihnen im ausserschulischen Bereich nicht bearbeitet werden können, machen sie dann der Schule Probleme, die häufig in abweichendem und antisozialem Verhalten ihren Ausdruck finden. Durch die Schwächung der erzieherischen Funktion der Familie wird die Schule immer mehr zu einem Ort der Bewältigung sozialer Probleme und Konflikte, verfügt jedoch kaum über die Ressourcen, die so delegierten sozialen Probleme aufzugreifen und zu lösen.

Der zentralen Frage, ob die Schulsozialarbeit die Schule bei der Bewältigung der sozialen Probleme wirksam unterstützen und welche Dienstleistungen sie dabei anbieten kann, wollen wir mit dieser Arbeit nachgehen. Dies auf dem Hintergrund einer veränderten Jugendphase und den daraus resultierenden Bewältigungsrisiken, die häufig ihren Ausdruck in deviantem Verhalten finden, welches jugendphasentypisch auch potenziell angelegt ist.

## **Überlegungen zur Methode und zum Aufbau**

Anhand dieser Überlegungen entwickelten wir verschiedene Hypothesen und daraus abgeleitete Fragestellungen:

Durch gesellschaftliche Veränderungen dringen vermehrt Probleme in den Raum Schule ein. Familien destrukturieren sich zunehmend und erfahren aufgrund eigener Bewältigungsprobleme eine Schwächung in ihrer Erziehungsfunktion. Erziehungsdefizite werden an die Schule delegiert, und diese wird immer mehr zum Ort der Bewältigung sozialer Probleme und Konflikte. Die so auf sie eindringenden sozialen Probleme kann die Schule immer weniger selber lösen, da ihr die Ressourcen und geeigneten Mittel dafür fehlen.

### **Aus dieser Annahme ableitend stellt sich folgende Frage:**

Wie machen sich gesellschaftliche Veränderungen im Raum Schule als Probleme bemerkbar und welche Möglichkeiten hat die Schule, auf diese Probleme zu reagieren?

Gesellschaftliche Veränderungen zeigen sich auch in einer Veränderung der Jugendphase und führen zu einem erhöhten Bewältigungsrisiko für Jugendliche, wodurch auch das Verhältnis zwischen Schule und Jugendlichen komplizierter wird.

### **Aus dieser Annahme ableitend stellt sich folgende Frage:**

Wie gestaltet sich die Jugendphase unter Individualisierungsbedingungen und welche Risiken ergeben sich daraus für die Jugendlichen?

Bewältigungsverhalten von Jugendlichen findet häufig seinen Ausdruck in abweichendem und antisozialem Verhalten und ist potenziell in der Jugendphase angelegt. Auch die

Schule trägt aufgrund ihrer Strukturen mit zur Entstehung und Verfestigung abweichenden Verhaltens bei.

**Aus dieser Annahme stellt sich uns folgende Frage:**

Wie entsteht abweichendes Verhalten und welche Bedeutung hat es für Jugendliche? Was trägt die Struktur der Schule zur Entstehung und Verfestigung von abweichendem Verhalten bei?

Die Schulsozialarbeit kann der Schule bei der Bewältigung zunehmender sozialer Probleme helfen, indem sie als Angebot und Hilfe vor Ort (Schule) der Schule ihre Dienstleistungen zur Verfügung stellt und damit zu einer wesentlichen Problementlastung der Schule beitragen kann. Damit kann die Schulsozialarbeit unter anderem auch präventiv Schulausschlüsse, Heimzuweisungen und Zuweisung an das Jugendgericht verhindern helfen und einer weiteren Stigmatisierung von Jugendlichen entgegenwirken.

**Aus dieser Annahme stellt sich uns folgende Frage:**

Welche Dienstleistungen kann die Schulsozialarbeit der Schule bei der Lösung sozialer Probleme anbieten?

Zur Beantwortung dieser Frage haben wir uns für folgende Vorgehensweise und Strukturierung entschieden:

**Theorieteil**

Der Theorieteil setzt sich aus drei Themenbereichen zusammen. Im ersten Kapitel werden anhand neuerer und aktueller Literatur die Veränderungen der Jugendphase unter fortschreitenden Individualisierungsbedingungen herausgearbeitet und die daraus resultierenden Risiken aufgezeigt. Daran anschliessend und aufbauend wird anhand soziologischer und pädagogischer Theorien ein Zugang zum Bedingungsgefüge der Entstehung und Verursachung abweichenden Verhaltens aufgeschlossen. Des Weiteren gehen wir der Frage nach, welche strukturellen Bedingungen und Mechanismen der Schule zur Entstehung und Verfestigung von abweichendem Verhalten beitragen. Im abschliessenden und 3. Kapitel werden Konzepte der Schulsozialarbeit vorgestellt, kritisch reflektiert und auf ihre Anwendbarkeit für die Schule überprüft. Den Erkenntnissen aus der Literatur werden die Evaluationsergebnisse des Projekts Zürich-Limmattal gegenübergestellt und mit diesen verglichen.

**Für den praxisbezogenen Teil** führten wir mit allen Oberstufenlehrern an einer Schule im Schulamtsbezirk Thun und einem Vertreter der Schulbehörde (Schulinspektor) Interviews durch, die auf Tonband aufgezeichnet und anschliessend transkribiert wurden. Mit der Befragung wollten wir uns einen praktischen Zugang zu unserem Thema erschliessen. Vor allem interessierte es uns, wie die Lehrer als Schulexperten die Schulwirklichkeit sehen und wie sie aus ihrer Sicht die sozialen Probleme in der Schule wahrnehmen, wodurch diese verursacht werden und welche Problemlösungen und Handlungsstrategien den Lehrern dafür zur Verfügung stehen. Des Weiteren interessierte es uns, wie die Lehrer die Einsatzmöglichkeiten der Schulsozialarbeit beurteilen und wie sie dieser gegenüber eingestellt sind.

In der Zusammenfassung werden die zentralen Erkenntnisse aus der Bearbeitung der Theorie, die sich auch aufgrund unserer empirischen Befunde stützen lassen, thesenartig formuliert und in den Schlussfolgerungen mögliche Dienstleistungen und Handlungsfelder der Sozialarbeit vorgestellt.

## *Jugendliche stellen sich unterschiedliche*

*Fragen – auch wenn ihnen die richtigen Worte fehlen mögen: «Wie können meine persönlichen Ambitionen in der Gesellschaft zum Tragen kommen?», «Wie wird sich meine persönliche Zukunft mit der Zukunft der Welt, in der ich lebe, verbinden?», «gibt es etwas ausserhalb oder jenseits meines persönlichen Alltags, an das ich Glauben kann?», «Sind diese Überzeugungen von Wert?», «Kann ich mich auf sie verlassen?» Wenn wir zuhören, vernehmen wir junge Menschen, die auf der Suche nach etwas Grösserem als der gewöhnlichen, alltäglichen Existenz sind – nach*

*Idealen oder Werten, die sie vertreten können.*

(Kaplan 1988, S. 394)

## 2 Die Jugend im Wandel

Jugend ist ein altes Reizwort. Auf der einen Seite findet vielfach eine Überidealisierung der eigenen Jugend statt, die uns den Blick für eine objektive Betrachtung der Jugend, wie sie heute ist, verwehrt. Zugleich vermischen sich mit dieser Überidealisierung vielfach Erwartungen, wie die Jugend von heute sein müsste. Ein objektiver Blick geht uns im so skizzierten Betrachtungsfeld häufig verloren.

Wir alle werden, in unterschiedlicher Ausprägung und subjektiver Wahrnehmung, mit den Auswirkungen einer sich rasant verändernden Gesellschaft konfrontiert, die immer mehr in unseren Alltag hineinreicht und diesen auch wesentlich prägt und beeinflusst.

Thematisiert in der Soziologie werden solche Veränderungen mit Begriffen wie "Postmoderne", auch "Reflexive Moderne" oder "Zweite Moderne" genannt, "Individualisierungsprozesse", "Wertewandel" und "Wertpluralisierung", "Mobilität", "mediales Zeitalter" etc. Subjektiv erleben wir diesen Wandel als Verlust von Werten und Traditionen und daraus resultierender Orientierungslosigkeit. Prozesse der industriellen Modernisierung, Veränderungen der demografischen Bevölkerungsstrukturen und eine zunehmende Urbanisierung verändern entscheidend die Lebenswelten von Jugendlichen (Dudek 1993, S. 319).

Bei Erwachsenen treffen diese Veränderungen auf eine relativ stabile Identität, die sich im Wesentlichen an beruflicher (wir wissen wer wir beruflich sind) und familialer (wir wissen wofür wir leben) Identität, bei entsprechendem sozialem Status, orientiert.

Jugendliche müssen, als zentrale Aufgabe der Jugendphase, diese Identität erst noch finden und ausbilden. Orientierungsmuster und Leitplanken gehen aber unter Individualisierungsbedingungen zunehmend verloren, weshalb sich in der Jugendphase "alle Risiken und Überforderungen des Individualisierungsprozesses wie durch ein Brennglas bündeln ..." (Brater 1997, S. 151). Risiken und Chancen einer gelingenden Identitätsfindung liegen sehr nahe zusammen und ob die Identitätsfindung gelingt, ist dabei von unterschiedlichen Faktoren abhängig.

Wie aber bewältigen Jugendliche die schwierige Aufgabe der Selbstfindung und Herausbildung der eigenen Identität im Kontext sich rasch wandelnder gesellschaftlicher Bedingungen und damit verbundener Individualisierungsschübe?

Dieser Frage wollen wir im folgenden Teil primär nachgehen, da uns die in der veränderten Jugendphase angelegten Risiken und Überforderungen im weiterführenden Teil dieser Arbeit helfen, den Zugang zum jugendlichen Devianzverhalten zu finden und darüber hinaus die Bewältigungsaufgabe schulischer Sozialisation aufzuschliessen.

Unter der Postmoderne, auch Zweite Moderne genannt, verstehen wir die Auf- und Ablösungsprozesse von Sicherheit und Traditionen der Industriegesellschaft. Die Traditionen verschwinden zwar nicht, aber sie verlieren ihre Selbstverständlichkeit. Das Individuum steht unter dem Zwang, Chancen und Risiken gegeneinander abzuwägen und seine eigene Lebensbiografie und seinen eigenen Lebensentwurf zu gestalten. Während einige Autoren, die den Begriff "Zweite Moderne" definiert haben, sich vertieft mit dem Begriff der Enttraditionalisierung auseinandergesetzt haben, darunter Giddens, betont Beck mehr den Prozess der Individualisierung. Wir werden zu einem späteren Zeitpunkt in diesem Theorieteil noch etwas genauer auf die Individualisierung eingehen. Zuerst geht es uns darum, wengleich dies vielleicht

schon zum psychologischen Alltagswissen zählt, veränderte Bedingungen in der Pubertät aufzuzeigen.

## 1.1 Jugend und Pubertät

Die Pubertät wird durch einen Wachstumsschub eingeleitet. Je nach Geschlecht beginnt dieser zwischen dem 12. und dem 14. Altersjahr und endet zwischen dem 18. und dem 20. Altersjahr. Einzelne Körperteile beginnen in kurzer Zeit unverhältnismässig schnell zu wachsen.

Gekennzeichnet ist der Wachstumsschub durch anfängliches Wachstum des Kopfes, gefolgt von Händen, Füßen und Extremitäten. Das Wachstum des Rumpfes repräsentiert das Ende des eigentlichen Wachstumsschubes. Infolge des Wachstumsschubes gerät der Körper aus dem Gleichgewicht, die Bewegungen wirken plötzlich schlaksig und ungenau und prägen vorübergehend das Bild des Jugendlichen. Dies führt bei pubertierenden Jugendlichen zu starker Verunsicherung und einem Gefühl der Fremdheit gegenüber dem eigenen Körper.

Im gleichen Zeitraum beginnt bei beiden Geschlechtern der Stimmbruch (bei den Mädchen kaum bemerkbar, da sich die Stimme nur etwa um eine Terz<sup>1</sup> verändert). Die stimmliche Veränderung fällt bei Knaben um so mehr auf, da sie prägnanter ist und sukzessive verläuft, d.h. die Stimmlagen wechseln häufig und unkontrolliert. Der unkontrollierbare Wechsel der Stimmlage kann bei Jugendlichen zu Gefühlen der Unsicherheit und Peinlichkeit führen und in der Folge zu einem verbalen Rückzugsverhalten in unterschiedlichen Interaktionen (Familie, Schule, Peergroup) führen. Unsicherheiten, die aus körperlichen Veränderungen resultieren, können aus Angst vor den umweltbedingten Reaktionen zu einem verstärkten sozialen Rückzug und damit verbundener sozialer Isolation führen.

Ein weiteres wesentliches Merkmal der Pubertät stellt die Veränderung der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale dar. Die damit verbundenen körperlichen Veränderungen erzeugen auf der psychischen Ebene häufig Gefühle der Scham und Unsicherheit, die zu Ablehnung oder Ekel gegenüber dem eigenen Körper führen können. Im Zentrum der körperlichen Veränderung steht für Jugendliche die Aufgabe, diese in das bestehende Körpersystem zu integrieren und als Realität des Erwachsenwerdens zu akzeptieren. Die Fähigkeit der Integration ist bei den Jugendlichen unterschiedlich vorhanden und kann bei mangelnden Bewältigungsressourcen (Copingstrategien) zu massiven psychischen Problemen wie Depression oder Ekel vor dem eigenen Körper führen. Wichtig wäre für Jugendliche, dass sie über die Probleme der Veränderung reden, dass ein Austausch stattfinden könnte, was häufig in der Familie nicht möglich ist oder durch die damit verbundenen Schamgefühle blockiert wird.

„Körperliche Reifung tritt in unterschiedlichen Phasen und Altersabschnitten auf, wobei hier auch individuelle Unterschiede feststellbar sind, die sich nicht an ein generalisiertes Lebensalter koppeln lassen. Unter biologischen Gesichtspunkten lässt sich verallgemeinern, dass die körperliche Reifung bei Jugendlichen heute wesentlich früher einsetzt als vor dreissig Jahren. Der frühen körperlichen Reifung entgegengesetzt steht dabei, soziologisch betrachtet, eine Verlängerung der Jugendphase, die sich dadurch ausdrückt, dass Jugendliche immer später den Status von Erwachsenen erreichen und zwar im Sinne von Autonomie und Verantwortung in den Bereichen von Erwerbsarbeit und Familie. In der Adoleszenz wird die Kluft zwischen biologischem und sozialem Erwachsensein je länger, desto grösser.“ (Oerter/Montada 1998; S. 335)

---

<sup>1</sup> Zweitonsprung in der Musik

Eine weitere wichtige Veränderung und einen wesentlichen Faktor in der Adoleszenz stellt das veränderte Körper selbstbild bei Jugendlichen dar.

### 1.1.1 Das Körper selbstbild bei Jugendlichen

Während der Adoleszenz nimmt der Körper einen anderen Stellenwert ein als in der Kindheit. Das veränderte Wahrnehmen des Körpers ist dabei auch durch das aktuelle und dominierende Schönheitsideal der jeweiligen Gesellschaft geprägt. In einer Studie von 1987 erwähnt J. Mrazek (Oerter/Montada 1998, S. 337) acht Dimensionen des Körper selbstbildes bei Jugendlichen:

- **Fitness und Sport:** Ich trainiere meinen Körper regelmässig.
- **Äusseres und Körperpflege** Ich benutze regelmässig ein Deodorant."
- **Figurprobleme** Ich achte beim Essen auf Kalorien.
- **Narzissmus** Ich finde meinen Körper schön.
- **Körperentfremdung/Gesundheitsprobleme** Mein Körper tut manchmal was er will.
- **Rauchen und Alkohol** Ich rauche öfters Zigaretten.
- **Körperkontakt** mit Verwandten (besonders mit den Eltern)
- **Naschen** Ich esse gerne Süssigkeiten.

Körperpflege und Narzissmus werden mit zunehmendem Alter in der Jugendphase immer wichtiger, wobei die übrigen Dimensionen ihre Gewichtung behalten.

Die Bilder der Jugendlichen bezüglich ihrer Körperwahrnehmung werden dabei ausgeprägt durch die Massenmedien beeinflusst. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen negativer Wahrnehmung des eigenen Körpers, vor allem bei jungen Mädchen, und den durch die Massenmedien gesteuerten kulturellen Einflüssen, die den Jugendlichen Schönheitsideale suggerieren (schlank wie Barbie etc.) und als Leitbilder vorgeben (magersüchtig wie Barbie). Schlanksein und Erfolg führen, durch die Massenmedien werbewirksam vermittelt, zu einer innengeleiteten (internalisierten) Assoziation, die die Körperwahrnehmung von Jugendlichen ausgeprägt beeinflusst.

Faktisch zeigen alle Untersuchungen, die sich mit dem Aspekt des Aussehens befassen, und hier wird auch die geschlechtsspezifische Ausprägung deutlich, dass das Selbstbild der weiblichen Jugendlichen häufig wesentlich negativer ausfällt als dasjenige von männlichen Jugendlichen.

In der Phase der körperlichen Entwicklung ist das Betrachten und das Verstehen der Veränderungen des eigenen Körpers sehr wichtig. Jugendliche, und hier kommt die narzisstische Seite der Pubertät und Adoleszenz zum Ausdruck, verbringen viel Zeit vor dem Spiegel. Für Jugendliche ist der Spiegel ein sehr wichtiges Instrument, um die äusserlichen Veränderungen verstehen und akzeptieren zu lernen. Der Spiegel macht sie mit dem neuen und doch bekannten Menschen vertraut.

## 1.2 Veränderungen in der Jugendphase

Pubertät stellt für Jugendliche aufgrund der körperlichen Veränderungen eine Bewältigungsaufgabe (kritisches Lebensereignis) dar, welche, in unterschiedlicher Ausprägung, zu psychischen Belastungen führt. Unter biologischem Gesichtspunkt ist die Veränderung der Jugendphase dadurch gekennzeichnet, dass die körperliche und damit sexuelle Reifung früher einsetzt.

Jugend als Statuspassage bedeutet über die durch körperliche Veränderungsprozesse induzierten Probleme hinaus, dass Jugendliche unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, bei unklaren Zukunftsperspektiven (z.B. Kalkulierbarkeit der Arbeitsmarktsituation, Wertpluralisierung und zunehmende Individualisierung) eine eigene Identität entwickeln müssen. Im Folgenden wollen wir deshalb der Frage nachgehen, wie sich Identitätsfindung für Jugendliche unter Individualisierungsbedingungen gestaltet und mit welchen Bewältigungsrisiken und Problemlagen sie, aus soziologischer Sicht, dadurch konfrontiert werden.

### 1.2.1 Individualisierung

Die Individualisierung, wie sie von Beck verstanden wird, ist durch drei zentrale Bedeutungen gekennzeichnet:

- Durch die Auflösung vorgegebener sozialer Lebensformen (wie z.B. Klasse, Stand, Geschlechterrolle, Familie, Nachbarschaft).
- Durch den Zusammenbruch staatlich verordneter Normalbiografien, Orientierungsrahmen und Leitrahmen
- Durch das Aufkommen neuer Formen der Einbindung.

“Die Individualisierung ist also eine Funktion des Modernisierungsprozesses und meint sowohl den Prozess, der Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditioneller Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge‘, den ‚Verlust traditioneller Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen‘, als auch ‚die Suche nach einer neuen Art der sozialen Einbindung.“ (Beck 1997, S. 206)

Während man in der Ersten Moderne in die traditionelle Gesellschaft und ihre Vorgaben hinein geboren wurde, ist unter heutigen Bedingungen das Individuum gezwungen, sich seine Biografie selbst zu entwerfen. Dort wo die gesellschaftlichen Vorgaben entfallen, ist Eigengestaltung der Lebensentwürfe nicht nur erlaubt (Chance), sondern Aufforderung, Mühsal (Zwang) und Risiko. Individualisierung kann nach Beck nicht gleichgesetzt werden mit Autonomie, Emanzipation, Individuation und bedeutet nicht Vereinzelung und Vereinsamung. Individualisierung bedeutet für Beck das Loslösen und Ersetzen der vorgegebenen Lebensformen durch andere, wodurch der Mensch zur zentralen und verantwortlichen Instanz seiner eigenen Lebensgestaltung (Biografisierung von Lebensläufen) mit allen Chancen und Risiken wird. Im Zuge der Individualisierung fand auch die fortschreitende Auflösung einer festen Verankerung in ein bestimmtes soziales Milieu statt. Soziale Einbindung verläuft in diesem Kontext vielfach durch Prozesse der Selbstsegmentierung. Dabei schliessen sich Individuen in ähnlicher Lebenslage



zusammen, gleichen sich in ihren Lebensstilen gegenseitig an. In ihren Lebensstilen findet eine gegenseitige Orientierung und die Suche nach eigenen Formen sozialer Integration statt.

“Durch die fortschreitende Auflösung einer festen Verankerung in einem sozialen Milieu verblasen auch verbindliche Orientierungsmuster, die gerade in krisenhaften Lebenssituationen Stabilität und Rückhalt stiften können.“ (Lenz 1998, S. 63)

Die Auflösung starrer Milieugrenzen wurde durch den enormen Zuwachs der Reallöhne in der Nachkriegszeit ausgelöst. Das eröffnete der Volksmenge den Zugang zum Massenkonsum und führte dazu, dass eine Nivellierung der unterschiedlichen Schichten stattfand.

“Die progrediente Steigerung des materiellen Lebensstandards“ führt dazu dass, es “immer mehr Personen erlaubt ist, zumindest in der Freizeit, im Konsumbereich und in Fragen der persönlicher Lebensführung ihre Milieubildung abzuschütteln und eigene Wege der Lebensgestaltung zu suchen.“ (Baacke 1991, S. 44-45)

Die Herauslösung aus der traditionellen Lebenswelt wird zudem durch eine erheblich gesteigerte soziale und geografische Mobilität gefördert. Viele Jugendliche (auch Erwachsene) verlieren dadurch ihre Orientierungshilfen und somit auch den Rückhalt und die Stabilität in Krisensituationen. Sie müssen sich schon sehr früh mit einer Vielfalt von Orientierungshilfen befassen, alte Verbindlichkeiten verschwinden. Diese Wertpluralisierung (das Chaos der vielen Möglichkeiten) ist auf der einen Seite eine Bereicherung des adoleszenten Identitätsbildungsprozesses, aber auf der anderen Seite müssen die Heranwachsenden selber darüber entscheiden, welche symbolischen Gebrauchsmuster sie in Anspruch nehmen und wie sie diese in ihr Leben integrieren wollen. Für die Jugendlichen stellt dies eine schwierige Aufgabe dar, da sie sich in einer Umbruchsituation (Übergangspassage) befinden und sich nicht mehr an traditionellen Vorgaben orientieren können. Diese Umbruchsituation wird durch viele Faktoren beeinflusst.

### 1.3 Wandel der Familien

Ein wichtiger Faktor in dieser Umbruchsituation ist die Familie selbst. In der heutigen Zeit hat sich die Vorstellungen von Heirat und Ehe gewandelt. Die Ehe ist nicht mehr das wichtigste Moment einer Partnerschaft. Beziehungsentwürfe werden vielfältiger, Verheiratung findet häufig erst viel später statt, und zunehmend mehr Menschen bleiben ein Leben lang Single. Auch das Scheidungsgeschehen ist lebhaft, zunehmend häufiger lassen sich verheiratete Paare wieder scheiden, demgegenüber steht eine sinkende Zahl an Wiederverheiratungen. Während sich in den achtziger Jahren Scheidung und Wiederverheiratung die Waage hielten, entscheiden sich heute immer weniger Geschiedene zu einer erneuten Heirat. Als Folgeerscheinung hat sich die Zahl der alleinerziehenden Eltern drastisch erhöht.

“Bis 1984 konnte der Scheidungsbilanz eine positive Wiederverheiratungsbilanz entgegengesetzt werden. Inzwischen entschlossen sich immer weniger Geschiedene zu einer neuen Heirat. Dies liegt im allgemeinen Trend sinkender Heiratszahlen. (...) Dementsprechend leben immer mehr Erwachsene als Singles und der Anteil alleinerziehender Eltern ist erheblich gewachsen.“ (Wirth 1996, S. 14)

Es besteht immer weniger ein Zusammenhang zwischen der Ehe und der Gründung einer Familie, und die Gründung eines gemeinsamen Haushalts hat sich von der Ehe entkoppelt. Die wachsende Instabilität der Ehe hat zur Folge, dass der Mensch eine Vielzahl von Beziehungen erlebt, die sich in der jeweiligen Art und Weise des Zusammenlebens voneinander unterscheiden.

“Die Gründung eines gemeinsamen Haushalts hat sich von der Eheschliessung abgekoppelt, geht dieser vielfach voraus. Es lässt sich eine deutliche Pluralisierung privater Lebensformen feststellen, die in Konkurrenz zur Ehe treten.“ (Lenz 1998, S. 58)

### 1.3.1 Rollenwandel in der Familie

Ein weiterer wichtiger Aspekt im Wandel der familialen Strukturen bezieht sich auf das Rollendenken und -verhalten. Der männliche Partner ist häufig nicht mehr der alleinige Ernährer und das autoritäre Oberhaupt der Familie. Dafür lassen sich verschiedene Gründe angeben:

- Frauen haben ein verbessertes Bildungsniveau und bessere Zugänge an höherstehende Ausbildungen. Dadurch verstärkt sich bei den Frauen das Bedürfnis, ihren Beruf auch nach der Heirat oder nach der Gründung einer Familie weiter auszuüben.
- In vielen Familien reicht das Einkommen des Mannes nicht aus, um seine Familie zu ernähren (working-poor), weshalb die Frau aus existenziellen Gründen einer beruflichen Tätigkeit nachgehen muss.
- Die Anzahl der Alleinerziehenden ist drastisch angestiegen und der alleinerziehende Elternteil muss einer bezahlten Tätigkeit nachgehen, da die Alimente nicht ausreichen, um die Familie zu ernähren.

“Der Mann hat seine unbestrittene Position als Autoritäts- und Respektsperson und auch als alleiniger Ernährer der Familie verloren. Die Frau hat eine bis dahin nie gekannte Selbständigkeit erreicht und gleichzeitig an innerfamiliärer Autorität gewonnen. Das Bildungsniveau der jungen Frauen ist enorm gestiegen.“ (Wirth 1996, S. 16)

Die Biografie von Frauen orientiert sich gleichzeitig vermehrt, neben der Rolle als Hausfrau und Mutter, an der Erwerbsarbeit.

“Es kommt seltener vor, dass Ehefrauen nur Hausfrauen sind. Auch Mütter sind inzwischen zu mehr als 40% berufstätig, meist in Teilzeitbeschäftigung.“ (Wirth 1996, S. 14)

Der Wandel familialer Lebensformen führt bei Jugendlichen dazu, dass sie auch in Fragen des Zusammenlebens mit einem Lebenspartner immer weniger auf das Erfahrungswissen der Eltern oder traditionelle Vorgaben zurückgreifen können. Der junge Heranwachsende muss also für sich selbst die Frage des Zusammenlebens mit einem Partner/einer Partnerin klären und seinen eigenen Lebensentwurf bezüglich Partnerschaft gestalten.

### 1.3.2 Unabhängigkeit von den Eltern

Doch nicht nur die Familie an und für sich hat einen Strukturwandel erlebt, sondern auch die Eltern-Teenager-Beziehung verändert sich während der Adoleszenz. Der Heranwachsende beginnt sich dem Einfluss der Eltern zu entziehen. Die Adoleszenz ist ein Entwicklungsprozess der Loslösung von den Eltern mit dem Ziel der Autonomie.

“Der Wechsel vom Kindes- zum Erwachsenenalter bringt den Übertritt in einen noch unbekanntem Lebensbereich, der für den Jugendlichen wenig strukturiert und gegenüber dem bisherigen Erfahrungsraum viel stärker ausgeweitet ist.“ (Oerter/Montada, 1998, S. 361)

In dieser Phase verändert sich das Zusammenleben zwischen Jugendlichen und Eltern. Während die Eltern in der Kindheit ihrem Nachwuchs vorschrieben, was er zu tun und zu lassen habe, und der Jugendliche sich diesen Anordnungen unterstellen musste, so müssen in der Adoleszenz Formen der Aushandlung gefunden werden. Der Jugendliche lässt sich von seinen Eltern immer weniger vorschreiben, wie er sein Leben zu gestalten habe, sondern versucht seine eigenen Werte und Normen zu definieren. Durch den Strukturwandel der Jugendphase, der gekennzeichnet ist durch eine zunehmende Verschulung, werden Erziehungsmassnahmen vermehrt durch ausserfamiliale Institutionen übernommen. Dies führt dazu, dass die Autorität der Eltern geschwächt wird. Zugleich werden die Eltern aber auch vom Druck der Erziehungsaufgaben und Disziplinierungsmassnahmen entlastet, was zur Folge hat, dass die Beziehung Eltern-Jugendliche partnerschaftsorientierter wird und dass liberalere Umgangsformen untereinander gefunden werden können. Eltern und Jugendliche müssen in strittigen Fragen vermehrt lernen, miteinander auszuhandeln und Kompromisse einzugehen.

Baumrind (1991) stellt fest, dass sich bei der Eltern-Kind-Beziehung im Jugendalter drei Sichtweisen unterscheiden lassen:

#### **Klassische Beziehung:**

Der Jugendliche beginnt sich emotional von den Eltern zu lösen. Dies ist ein entscheidender Schritt zur Identitätsbildung.

#### **Sichtweise der Umbruchtendenz:**

Der Heranwachsende sucht nach grösserer Unabhängigkeit. Er ist sozial viel aktiver und missachtet die Vorgaben seiner Eltern und stuft die Meinung seiner Freunde gegenüber derjenigen der Eltern höher ein. Diese Umbruchtendenz fördert aber auch Gefahren wie verfrühte Sexualität, Drogenmissbrauch und abfallende schulische Leistungen. Die Eltern sehen sich mit der Schwierigkeit konfrontiert, auf der einen Seite dem Jugendlichen die Autonomie zu gewähren, auf der anderen Seite ihn zu kontrollieren.

**Sichtweise der Interdependenz:**

Bei dieser Sichtweise wird die wechselseitige Abhängigkeit im Unterschied zur Autonomie und zur fortgesetzten Abhängigkeit betont: Die Familie versucht gemeinsam die Balance herzustellen zwischen:

- Selbständigem Handeln und Kommunikation
- Trennung und Bindung
- Konflikt und Harmonie

(Oerter/Montada 1998, S. 363)

Wie wir oben gezeigt haben, ist das Loslösen von den Eltern, von ihren Vorstellungen und Normen, ein wichtiger Bestandteil der Adoleszenz. Dieses Loslösen hat zur Folge, dass der Jugendliche eine neue soziale Einbindung sucht, wobei der Peergroup eine zentrale Funktion zukommt.

**1.3.3 Die Peergroup**

Für den jungen Heranwachsenden nimmt seine Peergroup<sup>2</sup> an Bedeutung zu und er verbringt einen grossen Teil seiner Freizeit lieber in der Gruppe als mit seinen Eltern. Auch findet er in der Peergroup eher seine Bezugspersonen, die ihn in der Ablösung vom Elternhaus unterstützen. Die Peergroup ermöglicht dem Jugendlichen auch andere Formen von Beziehungen. Er erlebt ein neues Wir-Gefühl, wird als eigenständige Person unter gleichen wahrgenommen und kann seine eigenen Ziele umsetzen, wobei sich die Ziele meist mit denen der Gruppe decken. Sich selber in den Mittelpunkt stellend, erlebt er sein Gegenüber als Zuschauer. Eingebunden in ein soziales System versucht der Jugendliche zu seiner Autonomie zu gelangen. In der Peergroup lernt der junge Heranwachsende sowohl mit der Unabhängigkeit als auch mit der wechselseitigen Abhängigkeit umzugehen.

“(...) Die Gleichaltrigen gewährleisten in den Beziehungen besser als Erwachsene die Momente der Gleichheit und Souveränität. (...) Souveränität wird in den Beziehungen zu Gleichaltrigen erfahren als Möglichkeit zur Selbstdarstellung, als Verwirklichung von persönlichen Zielen, die oft die Ziele der Gruppe sind, und als Überwindung von Widerständen anderer Gruppen, insbesondere der Familie. (...) So bewältigt die Peergruppe das Kunststück, Unabhängigkeit (independence) und wechselseitige Abhängigkeit (interdependence) zu integrieren.“  
(Oerter/Montada 1998, S. 369f)

In der Peergroup prägt und festigt sich die Identität und das Selbstbewusstsein der Jugendlichen, wodurch auch Selbstwertverluste, die in anderen Bereichen entstehen, ausgeglichen werden können (z.B. Familie, Schule).

Dadurch, dass die Peergroup im Leben des Jugendlichen einen so hohen Stellenwert einnimmt, wirkt sich ihr Einfluss auch auf die Schule aus. Der Jugendliche trägt die Werte und Normen seiner Peergroup in die Schule, viele seiner Handlungen und Aussagen sind durch diese Werte und Normen geprägt.

---

<sup>2</sup> Clique mit einer grossen Vielfalt an Ausprägungsformen des jugendlichen Lebensstils. Es ist keine festgefügte Gruppe mit starkem Normengefüge, fester Mitgliedschaft oder strenger Rollenverteilung.

## Aufnahme intimer Beziehungen zum Partner

Während sich die Jugendlichen in der Kindheit mehrheitlich in gleichgeschlechtlichen Gruppen aufhielten, entwickeln sie während der Adoleszenz ein starkes Interesse am anderen Geschlecht. Mit der Durchmischung der Geschlechter im Alltag, in der Peergroup, rückt auch die Sexualität ins Zentrum.

Die **Entwicklung des Sexualverhaltens** ist ein kompliziertes Zusammenspiel zwischen:

- biologischen Faktoren (der hormonellen Entwicklung),
- psychosozialen Bedingungen, d.h. den erotischen Stimuli einer Kultur (z.B. welches Bild die Massenmedien über die Sexualität vermitteln),
- den sozialen Beziehungen der Jugendlichen,
- den gegebenen Settings (d.h. den Gelegenheiten, die sich den Jugendlichen zu erotischen Erfahrungen bieten).

Das Thema Sexualität ist in den heutigen Familien meist kein Tabuthema mehr. Viele Jugendliche geben zwar an, ihre sexuelle Aufklärung habe durch Freunde und nicht durch die Eltern stattgefunden, auf der anderen Seite machen sie aber ihre sexuellen Erfahrungen heute meist, mit Einwilligung der Eltern, zu Hause. Zugleich, und auch hier lässt sich eine Veränderung der Jugendphase ausmachen, finden die sexuellen Erfahrungen durchschnittlich um einiges früher statt.

## 1.4 Bedeutungswandel der Schule für Jugendliche

Was sich in den letzten Jahren stark verändert hat, ist die längere Verweildauer der Jugendlichen an der Schule. Auf der einen Seite steht der Wunsch nach einer eigenständigen Lebensführung, auf der anderen Seite wird die andauernde finanzielle Abhängigkeit vom Elternhaus länger, da viele Heranwachsende eine längere Zeit im Bildungssystem verweilen.

Es lassen sich **drei wichtige Gründe** anführen, die zu dieser Verlängerung führen können:

- Die Jugendlichen haben erkannt, wie relevant eine gute schulische Bildung ist.
- Die Jugendlichen haben auf dem Arbeitsmarkt keine Lehrstelle gefunden und verbleiben deshalb an einer weiterführenden Schule.
- Die Eltern üben vermehrt Druck aus und wollen den bestmöglichen schulischen Abschluss.

Eine gewichtige Tatsache dafür ist, auch in Anbetracht einer zunehmenden Lehrstellenverknappung, dass der Schulbildung ein immer zentralerer Stellenwert beim Verteilen der beruflichen Chancen zukommt. In der Schule werden abstrakte/logische Leistungen verlangt. Es handelt sich hierbei um individuelle Leistungen, die individuelle Identitätsbildungsmuster erfordern und die immer weniger nach dem Kollektiven fragen.

“Ein weiteres Konzept der heutigen Jugendphase ist der späte Einstieg in die Erwerbsarbeit. Jugendliche werden immer später mit Arbeit konfrontiert und das Lernen als unmittelbare Tätigkeit und Erfahrung der Jugendlichen gewinnt immer grössere Bedeutung. (...) Die Lebensform von Jugendlichen ist heute vor allem schulisch bestimmt. (...) Sie verharren länger in rezeptiven Tätigkeiten, bei denen abstrakte Leistungen verlangt werden. Schliesslich wird in der Schule individuelle Leistung verlangt, und damit werden individuelle Identitätsbildungsmuster stärker begünstigt als kollektive.“ (Wirth 1996, S. 18)

Der erreichte Schulabschluss dient so nur noch als Berechtigungsnachweis und ist immer weniger Garant dafür, dass die angestrebte Berufsausbildung auch erreicht werden kann. Der Erwerb von hochwertigen Abschlüssen wird sowohl bei den Eltern als auch bei den Jugendlichen immer mehr zur Norm. Doch dieser hohe Erwartungsdruck führt bei den Jugendlichen vermehrt zu psychosomatischen Beschwerden wie Kopfschmerzen, Schlafstörungen, Konzentrationsschwierigkeiten u.v.m.

In der heutigen Zeit wird also die schulische Leistung zum Kriterium für Identität und Selbstwert bei den Jugendlichen. Die Bildung und die Ausbildung nehmen somit eine ganz zentrale Funktion ein. Sie entscheiden über die Zuteilung von gesellschaftlichen Chancen und über das Befinden des einzelnen Individuums. Jugendliche mit einem besseren Bildungsniveau sind selbstzufriedener, durchsetzungsfähiger, ehrgeiziger in der Rivalität und weniger sozial orientiert als früher. Jugendliche mit geringer Bildung empfinden dies zunehmend als persönliches Defizit, sie fühlen sich in der Konkurrenz mit den anderen abgehängt. Sie sind depressiver, unsicherer und gefügiger.

## 1.5 Jugend und Konsum

Eine ganz zentrale Veränderung der Jugendphase zeigt sich beim Konsumverhalten der Jugendlichen. Jugendliche und auch schon Kinder übernehmen die Konsumentenrolle und wissen kompetent über das Warenangebot Bescheid. Der Konsum stellt für den Jugendlichen einen Verhaltensraum dar, in dem er sich der Kontrolle der Eltern entziehen kann. In der Konsumentenrolle wird er früher als Erwachsener wahrgenommen als in anderen Bereichen. Durch die Konsumwelt werden junge Erwachsene in einer starken Masse umworben. Bei einer Reihe von Gütern und Dienstleistungen sind Jugendliche die wichtigste Käufergruppe. Die neuste Werbung der Post verspricht den Jugendlichen: “Konto auf und etwas Krasses erleben!“ Im Untertitel steht dann, dass es sich um günstigere Reisen handelt. Auch die Swisscom spricht zurzeit Jugendliche unter 22 Jahren mit einem speziellen Angebot nur für Natelbesitzer an.

Durch die aggressiven Werbemethoden werden bei den Jugendlichen Wünsche und Bedürfnisse geweckt, für deren Befriedigung sie einem Nebenerwerb, neben der Schule, nachgehen müssen. Diese Nebenerwerbstätigkeit hat für die Zukunft der Jugendlichen zwei grosse Vorteile:

- Ihnen fällt, nach Beendigung der Schulzeit, die Umstellung auf den beruflichen Alltag nicht mehr so schwer
- Sie werden auf die neue Erwerbsrealität eingestellt, wo nicht mehr eine Festanstellung im Zentrum steht, sondern wo Teilzeitarbeit, Flexibilität und Mobilität wichtig wird.

## 1.6 Lebensperspektive und Identitätsfindung

Diese Veränderungen, wie wir sie oben aufgezeigt haben, wirken sich nun direkt auf die jungen Heranwachsenden aus. Da der Jugendliche früher als eigene Persönlichkeit wahrgenommen wird, trägt er mehr Eigenverantwortung für sein Leben in autonomen Teilbereichen.

Er muss für sich verschiedenste Entscheidungen treffen, die ihm früher von den Eltern oder einer anderen Sozialisationsinstanz abgenommen wurden, sei dies im Bereich der Berufswahl, bei der Wahl des Ehepartners, bei der Anzahl Kinder oder bei der Kirchengliederung. Wie wir eingangs erwähnt haben, wird der Jugendliche also zur zentralen und verantwortlichen Instanz seiner eigenen Lebensgestaltung. Er hat die Möglichkeit zur selbständigen Meinungs- und Urteilsbildung zu allem, was in der Welt passiert. Die eigene Individualität wird zum bewusst herzustellenden psychischen Gesamtzustand.

Dieser Entwicklungsschritt gelingt nicht allen gleich gut und läuft nicht immer gleich erfolgreich ab. Da das Individuum für sein Leben selbst verantwortlich ist, kann es auch nur bei sich selbst die Schuld für das Scheitern suchen. Scheitern wird als eigenes Versagen wahrgenommen, womit es zu einer Problemindividualisierung kommt. Die Suche nach einer persönlichen Lebensperspektive kommt besonders in der Jugendzeit in eine kritische Phase, da Selbstverständnis und Weltverständnis des Jugendlichen nicht mehr einfach vorgegeben sind, sondern erst (individuell) erarbeitet werden müssen. Für den Heranwachsenden kann es eine Chance aber auch eine Last sein, zu einer persönlich entwickelten Lebensperspektive zu kommen. Während der Jugendliche in seiner Kindheit noch in elterliche Normen und Werte eingebunden war, so hat er nun in der Jugendphase, durch das emotionale Loslösen von den Eltern, die Möglichkeit, einen Entwurf seines idealen zukünftigen Seins aufzubauen. Er muss Antworten auf die Frage "Wer will ich sein?" finden. Herauszufinden, was man sein möchte, beginnt also als zentraler Entwicklungsprozess im Übergang von der Kindheit in die Jugendzeit.

Um die Fragen "**Was will ich?**" und "**Wer bin ich?**" beantworten zu können, ist es notwendig, dass der Jugendliche seine eigene Identität findet. Waterman, ein Spezialist auf dem Gebiete der engeren Konzeption von Identität, definiert diesen Begriff 1985 so:

"Identität bezieht sich auf klar beschriebene Selbstdefinitionen, die jene Ziele, Werte und Überzeugungen enthält, die eine Person für sich als persönlich wichtig erachtet und denen sie sich verpflichtet fühlt." (Fend 1991, S. 16)

Dieser Prozess der Überzeugungsbildung kann bei Jugendlichen und auch bei Erwachsenen sehr unterschiedlich verlaufen. Er kann sehr krisenhaft aber auch sehr problemlos erfolgen. Was der Identitätsbildung aber immer vorangeht, ist eine intensive Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt.

Laut Marcia (Fend 1991, S. 16ff) ist ein Identitätszustand, sei er vorübergehend oder stabil, gekennzeichnet durch das:

- Bestehen resp. Nichtbestehen einer inneren Verpflichtung (innere Verpflichtung kennzeichnet hier den Umfang des Engagements und der Bindung in den betreffenden Lebensbereich)
- Vorkommen bzw. Ausbleiben einer Krise (Krise meint hier das Ausmass an Unsicherheit, Beunruhigung oder auch Rebellion)

Marcia hat vier Identitätszustände entwickelt, auf die wir nun näher eingehen werden. Wir stellen in einer Tabelle die Identitätszustände einander gegenüber und betrachten in jedem Zustand, wie sich dieser auf den Selbstwert, die Autonomie, die Intimität und die soziale Interaktion auswirkt.

	<b>Krise</b>	<b>Keine Krise</b>
<b>Innere Verpflichtung</b>	<b>Erarbeitete Identität</b>	<b>Uebernommene Identität</b>
	<b>Selbstwert</b> hoch <b>Autonomie</b> internale Kontrolle <b>Intimität</b> fähig zu tiefen Beziehungen <b>soziale Interaktion</b> können sich für andere einsetzen	<b>Selbstwert</b> niedrig (Männer) hoch (Frauen) <b>Autonomie</b> autoritär <b>Intimität</b> stereotype Beziehungen <b>soziale Interaktion</b> ruhig, wohlgezogen, glücklich
<b>Keine innere Verpflichtung</b>	<b>Moratorium</b>	<b>Diffuse Identität</b>
	<b>Selbstwert</b> hoch <b>Autonomie</b> reflexiv, kognitiv, glücklich <b>Intimität</b> fähig zu tiefen Beziehungen <b>soziale Interaktion</b> frei, streben Beziehungen an, wetteifern	<b>Selbstwert</b> niedrig <b>Autonomie</b> extern kontrolliert <b>Intimität</b> stereotype Beziehungen <b>soziale Interaktion</b> zurückgezogen, fühlen sich von Eltern nicht verstanden, hören auf Peers und Autoritäten



## **Übernommene Identität**

Jugendliche mit übernommener Identität fühlen keine innere Verpflichtung. Sie sind unterwürfig und orientieren sich stark an den Auffassungen ihrer Eltern oder anderen Autoritäten: Sie haben auf ihrem Weg zur Identitätsfindung noch keine echte Krise durchgemacht.

## **Diffuse Identität**

Diese Jugendlichen sind desorientiert und entscheidungsunfähig. Sie fühlen keinerlei innere Verpflichtung und haben auch keine eigenen Interessen. Dieser Zustand kann, muss aber nicht zur Krise führen.

## **Moratorium**

Jugendliche, die in diesem Zustand sind, stehen in einem Kampf zwischen verschiedenen Alternativen, für die sie sich innerlich verpflichten können. Ihnen ist bewusst, dass sie sich entscheiden müssen. Sie haben ein stabiles Selbstwertgefühl. Das Moratorium ist immer mit einer Krise verbunden.

## **Erarbeitete Identität**

Dieser Identitätszustand kommt nur über eine Krise zustande: Die betroffenen Jugendlichen haben äussere Einflüsse kritisch geprüft und sie sind zu einem eigenen Standpunkt gelangt, dem sie sich verpflichtet wissen. Ihr Selbstwertgefühl ist stabil.

Bei der Identitätsfindung während der Adoleszenz muss der junge Heranwachsende nun aus der realistischen Phase der Kindheit heraustreten und trotz der anfänglichen Unsicherheit beginnen, Perspektiven für sein Leben in folgenden Bereichen aufzubauen:

- Berufliche Laufbahn
- Geschlechterrolle
- Heirat und Elternschaft
- Entstehung einer Weltanschauung und moralischer Überzeugungen
- Entstehung einer politischen Ideologie

Wie oben erwähnt, kann dieser Prozess kurz und problemlos verlaufen, aber auch sehr krisenhaft sein. Diese Identitätsreife kann nicht in allen Bereichen gleichzeitig erreicht werden. Sie ist kein für immer bestehender Besitz, sondern sie muss immer wieder überprüft und hinterfragt werden.

Wie schwierig das Finden der eigenen Identität ist, zeigt sich auch dann, wenn wir im Erwachsenenalter die Frage nach der Identität und Individualisierungsbedingungen stellen. In der heutigen Zeit sprechen wir von Rollensegmentierung und Patchwork-Identität. Die Identität und die Rollen, in denen wir leben, werden nur noch als Segmente erlernt und nicht mehr als ganzheitliche Rolle.

Ziel der Identitätsfindung ist es, dass der Jugendliche einen Zustand persönlicher Überzeugungen erreicht und diese neuen Identifikationen lebt. Dadurch verbessert sich seine Ausgangslage, die zentralen Aufgaben der nächsten Lebensphase zu lösen.

## 1.7 Schlussgedanken

“**Jugendlicher sein**“, wenn in wesentlichen Fragen der Lebensgestaltung die gesellschaftlich vorgegebenen Antworten und Normen fehlen, ist wesentlich schwieriger geworden. Jugendphase ist dann keine Übergangszeit zwischen Kindheit und Erwachsensein, sondern gestaltet sich zu einem entwicklungsoffenen Prozess, mit allen Chancen und Risiken der Lebensgestaltung.

“(…) dann ändert sich sehr grundsätzlich der Charakter und die lebensgeschichtliche Bedeutung der Jugendphase: Sie ist dann kein “transistorischer“ Abschnitt mehr zwischen den relativ klaren und festen Welten der Kindheit und des Erwachsenenalters.“ (Brater 1996, S. 150)

Was sich für den Jugendlichen zentral verändert hat ist, dass er sich selbst eine soziale Wirklichkeit erschaffen und sich mit wichtigen Fragen seiner Lebensgestaltung und Lebensentwürfe aktiv auseinandersetzen muss. Die **zentralen Fragen** sind dann “**Wer bin ich?**“ und “**Wozu braucht mich die Welt?**“

Um diese Frage beantworten zu können, hat der Jugendliche die Aufgaben der **Selbstfindung** und des Herausbildens von **Ich-Identität**. Diese beiden Aufgaben nehmen gegenüber allen anderen Entwicklungsaufgaben eine zentrale Funktion in der Jugendphase ein. Doch genau bei diesem Aspekt treffen alle Risiken und Überforderungen des Individualisierungsprozesses aufeinander. Der Jugendliche steht unter einem extremen Entscheidungsdruck, da seine Ich-Identität noch gar nicht vorhanden ist, sondern erst noch gebildet werden muss.

“Unter Individualisierungsbedingungen ist das Jugendalter weniger eine Zeit des Sicheinfindens in die Strukturen und Verhältnisse des Erwachsenenlebens, sondern es bekommt eine schöpferische, konstitutive Aufgabe, indem in ihm angesichts der Vielfalt der Möglichkeiten ein individuelles Lebenskonzept komponiert werden muss. Es geht also nicht um das individuelle Verhältnis zu den Regeln und Erwartungen der Gesellschaft, sondern darum, dem eigenen Leben seine persönliche und unverwechselbare Gestalt zu geben. Dabei kann dann nur noch wenig übernommen und muss sehr vieles selbst hervorgebracht, selbst bestimmt werden.“ (Brater 1996, S. 155)

Wie wir bisher aufgezeigt haben, stellt die Jugendphase spezifische Entwicklungsaufgaben an den heranwachsenden Menschen. Vor allem unter den Bedingungen zunehmender Individualisierung wird die zentrale Aufgabe des Jugendalters, nämlich die Herausbildung einer eigenen Identität, immer mehr zu einem Risikounterfangen. Dies umso mehr, als unter den Bedingungen einer rasant fortschreitenden Individualisierung (Individualisierungsschub) den Jugendlichen zunehmend die Leitplanken verloren gehen, an denen sie sich orientieren können. Die daraus resultierenden Orientierungsschwierigkeiten können leicht in Orientierungsnöte umschlagen, die eine Herausbildung von Identität und damit auch eine gesunde Entwicklung verhindern. Vor allem Jugendliche, die unter ungünstigen Entwicklungsbedingungen aufwachsen, geraten dadurch leicht in Zonen abweichenden bis delinquenten Verhaltens, welches sich im Raum Schule bemerkbar macht.

### 3 Jugendphase und Devianz

Lehrer klagen vielfach über gravierende Disziplinprobleme, Erziehungsschwierigkeiten oder Verhaltensstörungen, also über abweichendes Schülerverhalten. Strategien zur Verhinderung und Beseitigung von abweichendem Verhalten zeigen dabei häufig nur beschränkte und kurzfristige Wirkung. Vielfach werden aber durch die Schule selbst, aufgrund ihrer funktionalen Logik und Struktur, antisoziale Tendenzen und abweichendes Verhalten erzeugt, meist ohne dass dies den Lehrern bewusst ist. Im Folgenden wollen wir deshalb anhand neuerer Literatur untersuchen und aufzeigen, was die Struktur und funktionale Logik der Institution Schule zur Entstehung von abweichendem Schülerverhalten beiträgt. Diese Frage ist in den Kontext dieser Arbeit eingebettet und sucht nach Möglichkeiten, inwieweit und ob Schulsozialarbeit ein wirksames Mittel der Prävention abweichenden Schülerverhaltens sein kann.

Lothar Böhnisch, Professor für Sozialpädagogik und Sozialisation der Lebensalter an der Technischen Universität Dresden, entwickelte in seinem 1999 erschienenen Buch „Abweichendes Verhalten“ einen pädagogischen Zugang zum Verstehen von abweichendem Verhalten in der Jugendphase und konstituierte ein entsprechendes analytisches Modell. Dieses Modell hebt die Wechselwirkung von Struktur, Interaktion und Subjekthandeln bei der Entstehung von abweichendem Verhalten hervor. Aus unserer Sicht eignet es sich besonders deshalb gut, weil es von einem multifaktoriellen Ansatz ausgeht und damit die Entstehung von abweichendem Verhalten aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Auf der anderen Seite eröffnet es Möglichkeiten und Zugänge zu pädagogischen Handlungstheorien.

In unseren weiteren Ausführungen werden wir uns deshalb weitgehend an diesem Modell orientieren. Dabei stehen folgende zentrale Fragen im Vordergrund:

- Was tragen Struktur und funktionale Logik der Schule zur Entstehung von abweichendem Verhalten bei?
- Wie entsteht in asymmetrischen Interaktionsprozessen (Lehrer/Schüler) abweichendes Verhalten (interaktionistischer Ansatz)?
- Welche subjektiven Faktoren sind bei der Entstehung von abweichendem Verhalten wirksam und welche subjektive Bedeutung kommt diesen zu (subjektivistischer Ansatz)?

#### 2.1 Devianztheorien

##### Versuch einer Definition

Unter abweichendem Verhalten sind verschiedene Verhaltensweisen gemeint, die als irritierend, problematisch oder gar gesellschaftlich unerträglich eingestuft werden. Der Versuch, abweichendes Verhalten zu definieren, erweist sich deshalb als schwierig, da die Frage aufgeworfen wird, wovon denn dieses Verhalten abweicht, bzw. was die Vorstellung von Normalität ist. Im Kontext von schulisch abweichendem Verhalten muss die Frage demzufolge lauten, von welchen schulischen Normalitätsvorstellungen das Verhalten abweicht.

Das "Normalnull", als Ausgangspunkt der Bewertung, bilden dabei die gesellschaftlichen, in unserem Fall die schulischen, Vorstellungen davon, was als richtiges, vernünftiges, erwünschtes oder/und konformes Verhalten verstanden wird. Also das, was unter Normen und Werten der jeweiligen Gesellschaft bzw. Institution zusammengefasst wird.

Dies wirft im Weiteren die Frage auf, wo denn Norm als zentraler Vergleichswert anzusiedeln ist und welches feststellbare Durchschnittsverhalten, als gesellschaftliche Idealvorstellung, mit dieser Norm gemessen werden soll.

Norm und Abweichung sind keine festen Grössen. Dies wird schon daraus ersichtlich, dass am selben Ort in verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen unterschiedliche, sogar sich widersprechende Normen gleichzeitig gelten können. Besonders ausgeprägt und für unsere weiteren Ausführungen auch von wichtiger Bedeutung, spiegelt sich dies in den unterschiedlichen Normen und Werten von Peergroups, die häufig denen der Schule und anderer Sozialisationsinstanzen diametral entgegenstehen.

„Kennzeichen des institutionell gebundenen abweichenden Verhaltens ist, dass es sozial nicht durchgängig, oft nur in der betreffenden Institution negativ sanktioniert und ausserhalb sogar häufig anders bewertet wird. Schülerinnen, die in der Schule abweichendes Verhalten zeigen und entsprechend negativ sanktioniert werden, können in der ausserschulischen Peergroup einen positiven Status innehaben, der sich nicht selten auf ihr schulisches Verhalten gründet, das nun in der Jugendkultur "subkulturell" eine gleichsam entgegengesetzte soziale Bedeutung hat.“ (Böhnisch 1999, S. 13)

Daraus wird erkenntlich, dass unterschiedliche Normvorstellungen nicht nur einen geschichtlichen und geografischen Unterschied aufzeigen, sondern dass ihnen auch im Kontext einer gesellschaftlichen Werteppluralisierung - und damit einhergehenden Veränderung der Jugendphasen - eine neue Dimension zukommt.

Abweichendes Verhalten lässt sich definitorisch schwer erfassen, was sich auch in der gesamten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex widerspiegelt. Ein wesentlicher Teil der Arbeiten im Bereich abweichenden Verhaltens besteht deshalb auch aus Typisierungs- und Kategorisierungsversuchen.

## **2.2 Theorieansätze zu den Ursachen abweichenden Verhaltens**

Im Rahmen dieser Arbeit ist es uns nicht möglich, auf die unterschiedlichen Theorieansätze über abweichendes Verhalten einzugehen. Die Vielzahl der Definitionsversuche, wie auch der damit verbundenen Schwierigkeiten, spiegelt sich auch in der Vielzahl der unterschiedlichen Theorieansätze wieder. Im Folgenden werden wir deshalb zwei Theorieansätze skizzieren, da sie sich brauchbar in das von Böhnisch konstituierte Modell einer „Pädagogik abweichenden Verhaltens,, integrieren lassen.

Besonders geeignet erscheint uns dabei die von Durkheim entwickelte und von Merton ausdifferenzierte Anomietheorie zu sein, da diese primär auf der sozialstrukturellen Bedingungebene von abweichendem Verhalten ansetzt. Damit lassen sich auch schulstrukturelle

Bedingungen aufzeigen, die bei der Entstehung von abweichendem Verhalten im Raum Schule wirksam sind.

Des Weiteren wollen wir uns der Theorie des „labeling approach“, zuwenden, die einen Paradigmenwechsel in der Devianzforschung eingeleitet hat. Liegt der Focus der Anomietheorie hauptsächlich auf der sozialstrukturellen Ebene (gesellschaftstheoretisch akzentuiert), nimmt die Theorie des labeling approach eine rein interaktionistische Sichtweise ein und zeigt auf, wie in machtgestützten Interaktionen aufgrund von Zuschreibungsprozessen und Etikettierung deviantes Verhalten erzeugt wird.

Die von uns skizzierten Theorien abweichenden Verhaltens weisen in Bezug auf die Entstehung von abweichendem Verhalten im System (Institution) Schule einen relativ hohen Plausibilitätsgrad auf, wobei auch sie nicht alle Variablen zur Entstehung von abweichendem Verhalten berücksichtigen.

### 2.2.1 Mehrfaktorenansatz

Generell zeigt sich, dass Theorien über abweichendes Verhalten, die nur *einen* Faktor für die Erklärung desselben heranziehen, gescheitert sind.

„Da Theorien, die nur mittels einer einzigen Variablen abweichendes Verhalten zu erklären versuchten gescheitert sind, versucht man heute, bei der Konstruktion von Theorien abweichenden Verhaltens mehrere Variablen zu benützen, da solche Theorien prinzipiell fruchtbarere Erklärungen versprechen als Theorien mit nur einer unabhängigen Variablen.“ (Opp 1974, S. 50)

Nach Opp haben sich die „reinen“ biologischen, die „reinen“ psychologischen und die „reinen“ Umwelttheorien bisher zweifellos schlechter bewährt als z.B. Theorien, die soziale und psychische Faktoren enthalten. Die meisten Soziologen vertreten deshalb einen Mehrfaktorenansatz; im Sinne, dass zur Erklärung von abweichendem Verhalten mehrere Variablen wirksam sind und eine Rolle spielen (vgl. Opp 1974, S. 50-51).

Die im Folgenden vorgestellte Anomietheorie, die auf Durkheim zurückgeht und von Merton weiterentwickelt wurde, betont hauptsächlich die sozialstrukturellen Bedingungen von abweichendem Verhalten. Sie erklärt Devianz aus gesellschaftlichen Zusammenhängen und erweitert die Perspektive über das Individuum und die Gesellschaft hinaus. Für unsere weiteren Ausführungen ist die Anomietheorie besonders deshalb interessant, weil sie auf beliebige soziale Systeme anwendbar ist und sich mit ihrer Hilfe auch die Anomieprobleme der Schule - wie sie Böhnisch aufzeigt - aufschliessen und erklären lassen (vgl. Opp 1974, S. 147).

## 2.2.2 Anomietheorie

Die Anomietheorie wurde vom französischen Soziologen E. Durkheim (1858/1884) ausgangs des 19. Jahrhunderts entwickelt. In der Grundthese geht sie davon aus, dass die industrielle Arbeitsteilung mit ihren Rationalisierungs- und Individualisierungsschüben immer wieder zu sozialer Regel- und Normlosigkeit führt. Durkheim leitet die Entstehung von Devianz von sozialstrukturellen Bedingungen ab, wobei anomische Tendenzen im Wesentlichen aufgrund ökonomischer Entwicklungsschübe und -brüche entstehen (z.B. Rezession). Mit der sozialstrukturellen Ableitung wurde die bisherige Täterzentrierung überwunden und so schreibt Lamnek:

„Daher können nicht individuelle Täter Gegenstand der Analyse werden (sie sind ja prinzipiell austauschbar), sondern die Tat selbst steht im Zentrum der Überlegungen.“ (Lamnek 1994, zit. nach Böhnisch, S. 26)

Die Anomietheorie fragt nach den gesellschaftlichen Bedingungen, die sich auf Menschen so auswirken, dass sie sich abweichend und nicht konform verhalten. Durkheim formulierte eine Ziel-Mittel-Problematik, in der das Verhältnis von Gesellschaft und Individuum aufgeworfen wird. Die so formulierte Ziel-Mittel-Problematik wird sozialstrukturell abgeleitet und blendet den Subjektbezug (Problem ist strukturell und nicht individuell) weitgehend aus. In Anlehnung an Durkheim hat der amerikanische Soziologe Robert K. Merton in den dreissiger Jahren die Ziel-Mittel-Konstellation des Anomiekonzepts weiter systematisiert und differenziert (Merton 1968). Wenngleich auch dieser Ansatz noch keinen Subjektbezug aufweist, lässt sich dieser Ansatz „gut als Ausgangspunkt einer sozialstrukturellen Sozialisationstheorie des Bewältigungshandelns in anomischen Strukturen gebrauchen.“ (Böhnisch 1999, S. 32)

Merton kommt zum Ergebnis, dass abweichendes Verhalten als Produkt einer Differenz von kulturellen Zielsetzungen und *schichtspezifisch* beschränkten Ressourcen zu betrachten sei. Indem die Gesellschaft bestimmte Ziele vorgibt und signalisiert, diese seien auch von allen Gesellschaftsmitgliedern legal zu erreichen, gleichzeitig aber bestimmte Bevölkerungsteile strukturell von dieser Verwirklichung ausschliesst, entsteht auf die Betroffenen ein solcher Druck, dass sie eher dazu neigen, die gesellschaftlichen Ziele mit illegitimen Mitteln anzustreben als andere Menschen. Merton unterscheidet zwei handlungsorientierte gesellschaftliche Momente: die kulturelle und die soziale Struktur.

Nach Merton setzt sich die kulturelle Struktur aus zwei Elementen zusammen. Ein Element besteht aus den kulturell festgelegten Zielen, Absichten und Interessen, die Gesellschaftsmitgliedern als legitime Zielsetzung dienen. Das zweite „Element der kulturellen Struktur bestimmt, reguliert und kontrolliert die erlaubten Wege zur Erreichung dieser Ziele“ (Merton 1968, zit. nach Peters 1989, S. 40). An anderer Stelle nennt er dieses Element auch „regulative Normen“ (ebd.) oder institutionalisierte Mittel. Anomie nach Merton bezeichnet den „Zusammenbruch der kulturellen Struktur“. Der Zusammenbruch stellt dabei eine gesellschaftliche Situation dar, in der Ziele und regulative Normen unterschiedlich stark betont werden und dadurch auseinander klaffen (vgl. Peters 1989, S. 40).

**Anomie** lässt sich **nach Opp** aufgrund der Mertonschen Definition folgendermassen präzisieren:

„Anomie heisst hohe Intensität der Ziele, geringe Intensität der legitimen regulierenden Normen und geringe legitime Möglichkeiten.“ (Opp 1974, S. 153)

Besteht eine strukturelle Diskrepanz zwischen den gesellschaftlich, kulturell und sozial vorgegebenen Zielen (z.B. Wohlstand für alle) und den legitimen Mitteln (Zugang zu Einkommen) der Individuen zur Erreichung dieser Ziele, entsteht Anomie. Je grösser die Diskrepanz zwischen Zielen und Mitteln ist, desto grösser ist der anomische Zustand. Anomische Zustände erzeugen sozialstrukturell bedingte Orientierungslosigkeit und soziale Desintegration (vgl. Böhnisch 1999, S. 26-27).

Die Mittel zur Erreichung von allgemeingültigen Zielen (z.B. Wohlstand, sozialer Aufstieg) sind dabei in einer modernen arbeitsteiligen Gesellschaft sehr ungleich verteilt. Für Menschen, die aufgrund der sozialstrukturellen Möglichkeiten keinen Zugang zu den legitimen Mitteln (z.B. Erwerbsarbeit, Ausbildung) haben, bleibt nur die Möglichkeit, sich damit abzufinden oder zu illegitimen Mitteln zu greifen.

„Obwohl nun Ziele und Normen gleich verteilt sind, sind die Realisierungschancen für die allgemein akzeptierten Ziele ungleich verteilt, d.h. nicht jeder, der die Ziele und regulierenden Normen akzeptiert, kann die Ziele auch gemäss den legitimen regulierenden Normen erreichen.“ (Opp 1974, S. 146)

Diese anomischen Situationen werden von Menschen dabei unterschiedlich bewältigt. Welche Formen der Anpassung dabei gewählt werden, ist im Wesentlichen davon abhängig, wie Menschen sozial eingebunden sind (soziale Netzwerke) und welche biografischen Ressourcen ihnen zur Bewältigung zur Verfügung stehen (z.B. Bildung, familiärer Hintergrund etc.). Das Bewältigungshandeln in anomischen Situationen ist dabei primär auf Normalisierung ausgerichtet mit dem Ziel, handlungsfähig zu bleiben.

„Wenn in einer modernen arbeitsteiligen Gesellschaft die kulturell definierten allgemeinen Ziele und die sozialen Zugänge zur Erreichung der legitimen Mittel zur Verwirklichung dieser Ziele auseinanderklaffen, entsteht ein Zustand gestörter Integration im Sinne einer von den Menschen so wahrgenommenen sozialen Regellosigkeit (Anomie). Diesen anomischen Zustand versuchen die Menschen - je nach ihrer sozialstrukturellen Verortung und ihren biografischen Ressourcen - durch unterschiedliche Formen des Anpassungsverhaltens zu bewältigen, um handlungsfähig zu bleiben. Sie sind also bemüht, die anomische Situation zu normalisieren.“ (Böhnisch 1999, S. 32-33)

Trotz sozialstruktureller Bedingungen zur Entstehung abweichenden Verhaltens in anomischen Situationen müssen diese individuell und unterschiedlich bewältigt werden, wobei sich unterschiedliche Formen des Anpassungsverhaltens zeigen.

So hat Merton eine Typologie des Anpassungsverhaltens auf anomische Ziel-Mittel-Konstellationen einer Gesellschaft gebildet, die fünf Verhaltenstypen umfasst, mit denen Menschen anomische Situationen zu bewältigen versuchen.

- **Konformität** (Hinnehmen des Zustandes und Anpassung an denselben)
- **Ritualismus** (zunehmender Verzicht auf das Ziel bei gewohnter und eingefahrener Orientierung an den Mitteln mit Alltagslegitimation wie: „Geld allein macht nicht glücklich,,)
- **Innovation** (Suche nach anderen Mitteln, um das Ziel zu erreichen)
- **Rückzug** (aus dem gesellschaftlichen Wettbewerb)
- **Rebellion** (Auflehnung gegen das gesamte gesellschaftliche Ziel-Mittel-System)

In seiner **Systematik** und anhand der Verhaltenstypologien erkennbar, will **Merton**

„dem Umstand gerecht werden, dass bei Auftreten sozialer Desorganisation abweichendes und konformes Verhalten sich gleichzeitig und geradezu nebeneinander entwickeln können,, (Böhnisch 1999, S. 32-33)

Situationen der Anomie (sozialstrukturell erzeugt) und daraus resultierender sozialer Desintegration müssen, so zeigt die Verhaltenstypologie, nicht zwangsläufig deviant bewältigt werden. Sie können durchaus auch als aktives, sozial innovatives Reaktionsverhalten zu verstehen sein, wie z.B. Innovation und Rebellion. Ob solche anomische Situationen deviant oder aktiv und sozial innovativ bewältigt werden, ist dabei vom sozialen Hintergrund und den biografischen Ressourcen abhängig (vgl. Böhnisch 1999, S. 34).

„Welche Richtung dieses soziale Handeln schliesslich nimmt und welchen Sinn es erhält, ergibt sich aus dem Zusammenspiel zwischen sozialen Bedingungen und individuell-biografischen Handlungsperspektiven,, (Böhnisch 1999, S. 34)

Der skizzierte Ansatz der Anomietheorie zur Entstehung abweichenden Verhaltens ist gesellschaftstheoretisch rückgebunden. Er erklärt die sozialstrukturellen Bedingungen zur Entstehung von abweichendem Verhalten, aber nicht, wieso sich in anomischen Situationen die einen Menschen konform und die anderen abweichend verhalten. Um diese Frage zu beantworten, erweitert Böhnisch den gesellschaftstheoretisch (anomietheoretisch) rückgebundenen Ansatz um subjekttheoretische und interaktionistische Ansätze (vgl. Böhnisch 1999, S. 40). Mit dem interaktionistischen Ansatz des „labeling approach,, soll aufgezeigt werden, dass im Bereich der Schule Mechanismen wirksam sind, die aufgrund von Etikettierungs- und Typologisierungprozessen abweichendes Verhalten erst zu solchem machen. Damit können die sozialstrukturellen und institutionellen Bedingungen sichtbar gemacht werden, wie bei gleichem Verhalten die einen mit dem Stempel des Abweichenden versehen werden, die anderen aber nicht (vgl. Böhnisch 1999, S. 63).



### 2.2.3 Paradigmawechsel - Ansatz des labeling approach

Die These, dass die Tat durch gesellschaftliche Übereinkunft erst zum Verbrechen wird, wurde erst wieder vom labeling approach (Etikettierungsansatz) aufgegriffen (u.a. Becker 1973). Konstituierend für die Definition eines Verhaltens als abweichend sind nach Becker die informellen und formellen gesellschaftlichen Reaktionen. „Abweichend ist das Verhalten, das als abweichend definiert wird,“ (Becker). Mit dieser Betrachtungsweise wird eine andere Sicht von Wirklichkeit geschaffen. „Täter,“ sind dann „Opfer,“ bestimmter Gesetze und selektiver Kontrollpraxis. Abweichendes Verhalten wird somit als Ergebnis menschlicher Normsetzung, Interaktion und Kontrolle verstanden. Mit der Umkehrung der Verhaltensbewertung fand ein radikaler Paradigmawechsel statt.

**E.M. Lemert** hat in seiner **klassischen Definition** sekundärer Devianz den Aspekt der Umkehrung der Verhaltensbewertung, der im Etikettierungsansatz steckt, als interaktives Reaktionsverhalten herausgestellt:

„Die sekundäre Devianz bezieht sich auf eine besondere Klasse gesellschaftlich definierter Verhaltensweisen, mit denen Menschen auf die Probleme reagieren, die durch die gesellschaftliche Reaktion auf ihr abweichendes Verhalten geschaffen werden.“ (Lemert 1974, S. 433)

Hier zeigt sich die interaktionistische Struktur des Etikettierungsansatzes. Der Einzelne erhält seine soziale Identität in der Interaktion und interpretativen Verständigung mit seiner sozialen Umwelt. Böhnisch bezeichnet dies auch als Aushandlungsprozess von Selbst- und Fremdwahrnehmung und -zuschreibung (vgl. Böhnisch 1999, S. 64).

„Abweichendes Verhalten ist also, wie sogenanntes ‚normales‘ Verhalten, ein Produkt von Definitions- und Interpretationsleistungen der Individuen im aktuellen Interpretationsprozess, wobei ein und derselben Handlung von Situation zu Situation unterschiedliche Bedeutungsgehalte zukommen können.“ (Holtappels 1983, S. 224)

Kritik an Beckers Schule der Abweichung zielt dorthin, dass sie den Menschen nur als jemanden sehe, der manipuliert (Opfer) sei und nicht als jemanden, der denke, entscheide, leide, sich wehre. Von anderer Seite wurde kritisiert, dass sich die Analyse des labeling approach nur auf der Mikroebene bewege und nur die Handelnden sowie die soziale Kontrollinstanz miteinbeziehe, ohne jedoch den grösseren gesellschaftlich-strukturellen Kontext anzusprechen (vgl. Kreft/Mielenz 1996, S. 17-19).

Dass abweichendes Verhalten ein Konstrukt ist und dass es sich um einen Konstruktionsprozess handelt, zeigt sich an den unterschiedlichen Definitionen abweichenden Verhaltens. Der Prozess, der zur Entstehung von abweichendem Verhalten führt, unterliegt vielfältigen sozialen, psychischen und institutionellen Einflussfaktoren.

Eine Theorie abweichenden Verhaltens bedarf deshalb einer mehrdimensionalen Sichtweise, die sowohl das Individuum als handelndes und entscheidungsfähiges Subjekt einschliesst - hier greift auch die Kritik am „labeling approach,“ - auf der anderen Seite aber auch die Bedingungen aufzeigt, wie abweichendes Verhalten in „machtgestützten (asymmetrischen) Interaktions- und

Etikettierungsprozessen erst zu solchem gemacht wird., Diesen wichtigen Definitionsansatz baut Böhnisch zentral in sein Modell ein (Böhnisch 1999, S. 14-15).

Wie wir im Weiteren aufzeigen wollen, baut die Schule aufgrund ihrer funktionalen Logik und Struktur ein Abweichungsrisiko für Schüler auf. Typisierungen und Etikettierungen, häufig ohne dass sie den Lehrern bewusst sind, sind in der Schulorganisation immanent angelegt und spielen eine wichtige Rolle bei der Entstehung und Verfestigung von abweichendem Verhalten.

## 2.3 Devianz und Schule

### 2.3.1 Schule als Instanz sozialer Kontrolle

Parson hat als einer der ersten versucht, die Schule unter sozialisationstheoretischem Aspekt zu betrachten. Die Schule nimmt als Erziehungssystem in der Gesellschaft eine - mit der Verschulung der Jugendphase auch zunehmend - bedeutende Rolle ein.

Sie ist eine gesellschaftlich legitimierte, hoheitliche Institution mit Zwangsmitgliedschaft und schreibt rigide Verhaltensmodelle vor. Sozialerzieherisch, zumindest implizit, hat sie den Auftrag, die kognitiven Voraussetzungen für Verhaltenskonformität zu schaffen. Dabei lassen sich nach Böhnisch zwei zentrale Kontrollstile benennen:

<b>Unmittelbar punitiv</b>	Strafen und Ausschluss
<b>Sozial mittelbar</b>	Sie kann Sozialchancen verteilen, chancenfördernd oder -verwehrend wirken.

„In ihrem erzieherischen Hauptgeschäft ist der Kontrollaspekt - neben der Ausrichtung der Schule an gesellschaftliche Konformität strukturell eingelassen. Sie orientiert sich implizit - d.h. den LehrerInnen häufig nicht bewusst - an herrschenden Normalitätskonstruktionen, nach denen Kinder und Jugendliche in ihrem Verhalten beurteilt werden.“ (Böhnisch 1999, S. 168-169)

Sozialisatorisch betrachtet geht vom Kontrollcharakter der Schule eine tiefgreifende **alltagsstrukturelle** und **biografische** Wirkung aus:

- Die Schule strukturiert den Alltag als Schulalltag
- Die Kindheit als Schulkindheit
- Die Jugendphase als Bildungsjugend

### 2.3.2 Sozialintegrative Funktion

Die Schule muss alltäglich und biografisch bewältigt werden, da sie einen entscheidenden Einfluss ausübt, ob Jugendlichen die Integration, die sich im Wesentlichen immer noch an der Erwerbsarbeit orientiert, überhaupt gelingt. Damit kommt der Schule in hohem Mass eine sozialintegrative Funktion zu. Durch die Dimension der Systemintegration wird die Schule zu einer gesellschaftlichen Kontrollinstanz. Sie ist eine „Chancenzuteilungsapparatur“, (Schelsky), indem sie durch Selektionsprozesse (Sitzenbleiben, Aufnahme in Leistungskurse, Ausschluss) über die

zukünftigen beruflichen Möglichkeiten und der damit verbundenen sozialen Platzierung entscheidet.

Am Schulalltag (z.B. notorisches Schuleschwänzen) und an der Schule zu scheitern (Ausschluss, Abgang ohne Abschluss, Abbruch) bedeutet deshalb für manche Jugendlichen, dass ihnen die Möglichkeit der sozialen Integration verwehrt bleibt, zumindest aber erheblich erschwert ist und sich über den langen Arm des Lebenslaufes auswirkt. Durch die öffentliche Meinung wird Scheitern an der Schule potenziell als abweichende Karriere (abweichend von der Normalität) bewertet und von den betroffenen Jugendlichen subjektiv als eigenes Versagen interpretiert. Das Gefühl des eigenen Versagens und die desintegrative Dimension einer misslungenen Bewältigung von Schule bilden dabei häufig den Grundstein für eine deviante Karriere, die verfestigt in eine delinquente Karriere münden kann (vgl. Böhnisch 1999, S. 169).

Im Bereich der Schule wirken Mechanismen, die Verhalten selektiv als abweichendes Verhalten bewerten und damit den Spielraum des Schülers in der Selbstdefinition seines Verhaltens erheblich einschränken. Abweichendes Verhalten ist, und hier folgen wir der Theorie des „labeling approach“, , somit letztendlich auch ein Ergebnis von Etikettierungs- und Zuschreibungsprozessen.

„Dies geht sogar soweit, dass er (Schüler) dem eigenen Erleben zuwider solche Etikettierungen übernimmt, sie internalisiert und danach - wie von den Kontrollinstanzen prophezeit - lebt. Er ist dann endlich der hoffnungslose Schüler.“ (Böhnisch 1999, S. 63-64)

Diese Mechanismen wirken im Bereich gesellschaftlicher Interaktionen und Institutionen, so auch in den Institutionen der „Sozialen Arbeit“, . Vor allem wirksam, so kann allgemein formuliert werden, sind sie in Institutionen, die als Instanz formeller sozialer Kontrolle fungieren. Die Schule ist aufgrund ihrer sozialintegrativen Funktion (sie soll in die Arbeitswelt und Gesellschaft integrieren) eine Instanz gesellschaftlicher Kontrolle, wie wir bereits herausgearbeitet haben. Im Folgenden wollen wir zeigen, dass in der Schule, den Lehrern häufig nicht bewusst, auch schicht- und geschlechtsspezifische Typisierungsprozesse wirksam sind, auch wenn sich die starren Schichtgrenzen aufgelöst haben (vgl. Böhnisch 1999, S. 173-174).

### **2.3.3 Schicht- und geschlechtsspezifische Etikettierungen**

Da sich die Gesamtheit der schulischen Verhaltensnormen weitgehend an mittelschichtspezifischen Standards orientiert, führt dies besonders bei Kindern aus unteren sozialen Schichten zu Anpassungs- und Identitätsproblemen. Lebenszusammenhang und Biografie sind häufig wesentlich anders als der von der Schule erwartete und akzeptierte Standard (vgl. Holtappels 1983, S. 369).

„Diese Kinder befinden sich in einer Situation, die problemlösende Handlungsstrategien verlangt; ihre tatsächlichen Verhaltensweisen müssen die widersprüchlichen Anforderungen notwendigerweise widerspiegeln - es werden zumindest teilweise ‚auffällige‘ und ‚abweichende‘ Verhaltensweisen sein, die besondere Aufmerksamkeit von Lehrern und Mitschülern auf sich ziehen.“ (Brusten u. Hurrelmann 1973, S. 21)

Die so als abweichend oder auffällig definierten Verhaltensweisen müssten in diesem Kontext als problemlösende Handlungsstrategien der Schüler gesehen werden. Böhnisch bezeichnet es als strukturelles Problem der Schule, „dass sie in ihrem funktionalen Rollenverständnis glaubt,

schicht- und geschlechtsneutral zu sein,, (Böhnisch 1999, S. 171). Die schicht- und geschlechtsspezifische Sozialisationsforschung hat aufgezeigt, dass in die Erziehungsstile und soziale Verkehrsformen Schicht- und Geschlechterstereotype eingelassen; den Lehrern aber häufig nicht bewusst sind. Die Schule reproduziert dabei weitgehend die Lebens- und Sozialwelt der Mittelschicht (vgl. Böhnisch 1999, S. 171). Für Schüler aus sozial benachteiligten Familien stehen dagegen:

„(...) die ihnen in der schulalltäglichen Interaktion nahegebrachten Leistungs- und Verhaltensnormen (...) in keinem einsehbaren Zusammenhang mit ihrem sozialisationsgeschichtlichen Erfahrungshintergrund. Sie sind für sie Bausteine einer neuen normativen Kultur, die als fremd und von den familiären Massstäben verschieden wahrgenommen werden. Diese immer wieder aufgewiesene Diskrepanz zwischen der unterschichtspezifischen familialen Sozialisation und der mittelschichtspezifisch geprägten schulischen Sozialisation führt so gerade bei Schülern aus gesellschaftlich benachteiligten Schichten zu besonderen Belastungen und Anpassungsproblemen.,, (Herriger 1987, zit. nach Böhnisch 1999, S. 171-172)

Hier werden nach Böhnisch die Weichen in Richtung Etikettierung dann gestellt, wenn die Schule nur rein systemisch denkt und nur wahrnimmt, dass die SchülerInnen Einstellungen und Verhaltensweisen mitbringen, die vom Normalitätsstandard der Schule abweichen. Gelten sie in diesem Kontext als „Problemschüler,, dann „ist der Grundstein für eine deviante Karriere gelegt,, (Böhnisch 1999, S. 172).

In allen schicht- und geschlechtsbezogenen Typisierungsprozessen lässt sich ein allgemeines Typisierungsmodell erkennen, das von F. Lösel in seiner klassischen Arbeit „Stigmatisierung in der Schule,, (1975) herausgearbeitet wurde.

### 2.3.4 Allgemeines Typisierungsmodell (F. Lösel)

Lösel's Modell geht davon aus, dass LehrerInnen zu „impliziten,, Persönlichkeitstheorien neigen. Solche impliziten Persönlichkeitstheorien konstituieren sich im Wesentlichen aus drei Elementen:

- Der Übernahme von ungeprüften (tradierten) Einschätzungen von Personengruppen (Stereotype),
- der Strukturierung des Verhaltens des anderen entsprechend den eigenen Erwartungen an den Schüler,
- einer impliziten Abweichungstheorie (z.B. der Annahme desorganisierter und gestörter Familienverhältnisse), welche dem Schüler selbst wenig Korrekturmöglichkeiten lässt.

**Typisierung** hat dabei die **Funktion**, der Aufrechterhaltung und Bestätigung der Normalität des Typisierenden zu dienen. Den Typisierungsvorgang selbst sieht Lösel in folgenden Schritten ablaufen:

- Nachdem die LehrerInnen die Kinder nach ihren impliziten Persönlichkeitstheorien eingestuft haben, wird meist nur das Verhalten registriert, das man von den SchülerInnen schulisch erwartet (und welches das vorgefasste Bild bestätigt). Nicht erwartetes Verhalten wird nicht bemerkt, übergangen. „Ein Versehen des ‚Verhaltensschwierigen‘ wird eher als böse Absicht

aufgefasst, der Streich eines ‚guten Schülers‘ dagegen als netter Scherz kategorisiert., (Lösel 1975, S. 17)

- LehrerInnen erwarten von den „als ‚besser‘ und ‚schulkonformer‘ eingestuften SchülerInnen nicht nur bessere Leistungen, sie versuchen auch, bessere Leistungen zu erhalten., (Lösel 1975, S. 18), indem sie diese SchülerInnen stärker unterstützen, belobigen und ihnen grössere Wertschätzung entgegenbringen (nach Böhnisch 1999, S. 174-175).

### 2.3.5 Orientierung Schüler - Lehrerrolle

Schule als Institution verlangt eine institutionelle Orientierung an der Schüler-Lehrerrolle. Diese Rollen sind funktional definiert, d.h. Abweichungen von diesen Rollen sind kaum möglich. Diese institutionelle Orientierung führt dazu, dass den meisten LehrerInnen kaum bewusst ist, dass sie typisieren und etikettieren. Schüler, die der Schülerrolle nicht oder nur bedingt gerecht werden, werden so potenziell zu schlechten, dummen, faulen, störenden usw. Schülern.

Erst die Schülerrolle macht so eine Bewertung der aus unterschiedlichen und verschiedenen Herkunftsfamilien stammenden SchülerInnen im Sinne eines Leistungsvergleiches bewertbar und alles was von dieser Schülerrolle abweicht, gilt tendenziell als (schulisch) abweichendes Verhalten (vgl. Böhnisch 1999, S. 169-170).

„Schule als Ort der Leistungskonkurrenz und Auslese setzt vergleichbare SchülerInnen voraus. Dies ist der strukturelle Hintergrund, auf den sich Typisierungs- und Etikettierungsprozesse in der Schule beziehen und aus dem sie sich begründen. Im Mittelpunkt des schulischen Unterrichtsgeschehens steht nicht die einzelne Persönlichkeit des Schülers, sondern die Schülerrolle als Set von Verhaltenserwartungen und -zumutungen, die aus den funktionalen Erfordernissen des Lehr- und Lernprogramms und der Unterrichtsorganisation resultieren.“ (Böhnisch 1999, S. 169)

Rollendefinition und Rollenerwartung erfordert von den Schülern aufgrund des von der Schule geforderten segmentierten Rollenverhaltens, das nur geringen Spielraum lässt, eine hohe Anpassungsleistung. Durch die in der Struktur der Schule angelegte Rollendefinition, die sich primär an Leistung und funktionalem Verhalten ausrichtet und die oft sehr unterschiedlich gelagerte individuelle Fähigkeiten der Schüler ausschliesst, wird ein Konformitätsdruck aufgebaut, der zu einem entsprechenden Abweichungsrisiko führt.

So ist für Böhnisch die Erkenntnis wichtig, „dass die Schule strukturell eine Hintergrundspannung von Konformitätsdruck und Abweichungsrisiko aufbaut, die auf ihrer funktionalen Logik beruht und an deren Bewältigung Kinder scheitern können.,“ (Böhnisch 1999, S. 171)

In der **klassischen Studie** zum „Abweichenden Verhalten im Unterricht“, von **Hargreaves u.a.** (1981) heisst es dazu:

„Deviante Schüler kristallisieren sich als unterschiedliche Individuen heraus (...). Dennoch sind sie alle Störenfriede.“ (Hargreaves, zit. nach Böhnisch 1999, S. 170)

LehrerInnen wollen und müssen sich so verhalten, dass die Schule im Alltag funktioniert, d.h. ein „normaler Schulbetrieb“, möglich ist. Alles, was die Schulnormalität stört, ein normales Funktionieren der Schule beeinträchtigt, wird deshalb als störend und abweichend typisiert.

Typisierung bezeichnet, so Böhnisch, den Umstand, dass wir um der Normalität willen dazu tendieren, dingliche und soziale Phänomene nach den Bedingungen der Aufrechterhaltung von Normalität zu bewerten. Massstab dafür ist der „normale Schulbetrieb,,.

Typisierungen dienen somit der Aufrechterhaltung eines „normalen Schulbetriebes,“ die Schule bleibt funktions-, die LehrerInnen handlungs- und die Kinder und Jugendlichen schulfähig. Typisierungen und Etikettierungen stabilisieren somit die Struktur und die Funktionsweise der Schule, d.h. sie wirken systemerhaltend und -stabilisierend. Nach Böhnisch können Typisierungen und Etikettierungen nicht einfach dadurch abgebaut werden, dass den LehrerInnen mehr Wissen darüber und Kompetenzen im Umgang damit vermittelt wird. Vielmehr, so die Forderung von Böhnisch, muss sich an den Struktur- und Funktionsprinzipien von Schule etwas ändern:

„Denn sonst kann dieses Wissen die LehrerInnen erst recht handlungsunfähig machen (sie können es ja in der Struktur nicht durchsetzen und schieben dann leicht die Schuld auf sich selbst und werden dadurch neu blockiert). Dass Typisierungsmechanismen mit der Schulorganisation verbunden, ihr geradezu immanent sind, wird nicht zuletzt auch daran deutlich, dass sie - trotz des inzwischen verbreiteten Wissens darüber - in den 90er Jahren immer noch wirksam sind.“ (Holtappels 1993, zit. nach Böhnisch 1999, S. 171)

Die Typisierungen der LehrerInnen beeinflussen das Selbstbild der SchülerInnen (Übernahme der negativen Einschätzung: die betroffenen SchülerInnen trauen sich weniger zu), was wiederum in deren Verhalten eingeht und den LehrerInnen erst recht die vermeintliche Richtigkeit ihrer Typisierung bestätigt (Aufschaukelungsprozess). Der Grad der Selbstübernahme ist dabei im Wesentlichen davon abhängig, welchen ausserschulischen Status der Schüler in der Familie, der Peergroup und seinem sozialen Umfeld hat.

Deshalb wollen wir uns im Weiteren der Frage zuwenden, welchen Einfluss familiäre Konstellationen auf die Entstehung von abweichendem Verhalten haben. Zum Abweichler wird man gemacht und wie wir bisher versucht haben aufzuzeigen, spielen im Kontext der Schule dabei Typisierungen und Zuschreibungsprozesse eine wichtige Rolle. Trotzdem sind es im Durchschnitt aber ganz bestimmte Kinder und Jugendliche, die in verfestigte Zonen abweichenden Verhaltens und sanktionierender Kontrollen sozialer Instanzen geraten.

## **2.4 Sozialisation und Devianz**

### **2.4.1 Entwicklung antisozialer Tendenzen – familiale und kindliche Sozialisation**

Kinder und Jugendliche können im Verlauf der familialen und kindlichen Sozialisation antisoziale Tendenzen entwickeln, aufgrund derer sie leicht in Devianzzonen geraten. Solche Anschlusspositionen werden in der Soziologie abweichenden Verhaltens als primäre Devianz bezeichnet.

Solche Familien weisen eine aufgelöste oder inkonsistente (auflösende, wechselnde) Bindungsstruktur auf und die Kinder und Jugendlichen erfahren immer wieder Ablehnung durch die Eltern.

„Familien also, die nicht in der Lagen waren, eine fördernde Umwelt aufzubauen und den Kindern positive Selbstkompetenz für das Leben ausserhalb der Familie zu vermitteln. Im Gegenteil: Die dauernde Erfahrung einer zerstörbaren Umwelt (im Sinne Winnicotts) hat das Selbstbehauptungsstreben dieser Kinder irregeleitet, antisozial geformt und die Ausprägung von Selbstkontrolle verhindert..“ (Böhnisch 1999, S. 88)

Das Verlustgefühl einer unzerstörbaren Umwelt ist dabei eng gekoppelt an Ängste und Verwirrungen im Hinblick auf Verluste von wichtigen Menschen, die einem sehr nahe sind (z.B. Vater, Mutter). Die daraus resultierenden diffusen Überforderungen, das „Bewältigen-Müssen“, solcher schwieriger Situationen schlagen dabei als Aggressivitätsantrieb auf die Kinder zurück.

„...sowohl als Ängste angesichts des Kontrollverlust als auch als Erfahrung der schutzlosen Preisgabe des Selbst, da die Aggression von sich aus nicht mehr bewältigbar erscheint..“ (Böhnisch 1999, S. 118)

Mit der hier angesprochenen Inkonsistenz von Familien soll nicht eine „broken-home“-Assoziation geweckt werden, da sich die oben beschriebenen Bedingungen gleichfalls in sogenannten „Normalfamilien“ finden lassen. Wichtiger erscheint es uns, den Zusammenhang aufzuzeigen, dass solche familial belastenden Situationen bei Kindern und Jugendlichen zu einem enormen Bewältigungsdruck bei entsprechendem Bewältigungsverhalten und Bewältigungsrisiko führen. Das auf Bewältigung zielende Verhalten kann dabei häufig antisozial geformt sein. Im Zentrum des Bewältigungsverhaltens steht dabei die Suche nach Anerkennung und Zuwendung, auf dem Hintergrund eines zurückgewiesenen Selbst, welches von einer überforderten Familie nicht empathisch begleitet werden kann. Die Suche nach Anerkennung und Zuwendung (Selbstwert, ich bin doch auch jemand) zeigt sich dabei häufig als ein „hoffnungsvolles Auf-Sich-Aufmerksam machen“, worin Böhnisch einen Grundantrieb für abweichendes Verhalten sieht, da solchen Kindern und Jugendlichen oft die legitimen Mittel zur Erreichung dieses Zieles fehlt. Hier wird die Mertonsche Ziel-Mittel-Diskrepanz deutlich, weshalb Böhnisch in diesem Kontext auch vom „Anomischen Selbst“, spricht (vgl. Böhnisch 1999, S. 118).

Des Weiteren ist hier aber auch strukturelle Überforderung von Familien angesprochen, die dazu führt, dass Familien immer weniger in der Lage sind, diese fördernde Umwelt zu gewährleisten. Die strukturelle Überforderung ist gesellschaftlich rückgebunden und Böhnisch spricht in diesem Kontext von einer gesellschaftlich induzierten Überforderung der Kleinfamilie. Zunehmende Rationalisierung und Entemotionalisierung der Arbeitswelt wirken auf die Familie zurück. Familie soll, als emotionaler Schon- und Binnenraum, die funktionale und rationale Kälte der Arbeitswelt ausgleichen und somit diese stützen.

„Die Leitidee der Institution Familie liegt in der Affektentlastung (durch Abdeckung fundamentaler Bedürfnisse), damit ihre Mitglieder ausserhalb der Familie dem Konformitätsdruck genügen und optimale Leistungen durch möglichst hohe Beschränkung ihrer biologischen und psychosozialen Wünsche erbringen können.“ (Baacke 1991, S. 302)

An die Familie werden Erwartungen, Hoffnungen und Wünsche gerichtet, die in anderen gesellschaftlichen Erfahrungsbereichen nicht mehr erfüllbar sind. Aufgrund dieser Erwartungen soll sie gewährleisten, dass Arbeitsfähigkeit und Schulfähigkeit ihrer Mitglieder täglich immer wieder neu hergestellt werden, um so Arbeitswelt und Schule sozioemotional zu stützen. Auf der anderen Seite reichen aber Konflikte und Belastungen aus Arbeitswelt und Schule in die Familie

hinein, wirken auf sie zurück und müssen von ihr bewältigt werden. Schulversagen, Probleme am Arbeitsplatz etc. dringen in den Binnenraum Familie ein und bedrohen ihre Bindungs- und Regenerationsfähigkeit. Leistungsdruck und Auslese der Arbeitswelt wirken gesellschaftlich rückgebunden als Bildungsdruck in die Schule und damit auch in die Familie zurück.

Das Prekäre dabei ist, dass sich in solchen Überforderungskonstellationen unterschiedliche Welten (emotionale vs. rational-funktionale) vermischen:

„Die zu bewältigenden und auszugleichenden Probleme kommen aus einer rational gesteuerten, arbeitsteiligen und normdistinktiven gesellschaftlichen Aussenwelt und treffen auf eine emotionale, in Gegenseitigkeit verschmolzene und immer wieder normdiffuse familiäre Binnenwelt. Hier werden sie umgewandelt in Bedürftigkeit, Schuldgefühle und Verlustangst. Gesellschaftliche Problematik und familiäre Intimität vermischen sich im Subjekt und werden in ihrem Verhältnis zueinander unkenntlich gemacht.“ (Honig 1986, zit. nach Böhnisch 1999, S. 113)

Durch die strukturelle Überforderung der Familie entsteht noch kein abweichendes oder delinquentes Verhalten. Diese muss alltäglich bewältigt werden und erst wenn die Bewältigung misslingt, kann Hilflosigkeit und Bedürftigkeit entstehen, die dann auf die Schule zurückwirkt, indem sie die Defizite, die daraus entstehen, ausgleichen soll.

Der familiäre Hintergrund spielt bei der Konstitution von abweichendem Verhalten eine wichtige Rolle. Im Vordergrund steht aber nicht die Frage nach der Erziehungsfähigkeit der Familie, sondern stehen Probleme der sozialen Überforderung von Familien und die Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen, in ihrer Familie eine Normalbiografie aufzubauen (vgl. Böhnisch 1999, S. 105). Nicht die Familie als solche, sondern die „bewältigungsorientierte Interaktion in Familienkonstellationen,“ rückt ins Zentrum der Betrachtung. Familien entstrukturieren sich zusehends und in den Familien und um sie herum entwickeln sich Interaktionsbezüge, die Devianzbetrachtungen herausfordern. So schreibt Kreuzer:

„Dabei weichen frühere Annahmen über unmittelbare Zusammenhänge beispielsweise zwischen funktional gestörtem Familienleben und der Wahrscheinlichkeit erheblicher Delinquenz heute differenzierteren Betrachtungsweisen; sie gehen von wechselseitig wirksamen, reziproken Beeinflussungen von Störfaktoren und Risiken in der Entwicklung sowie Delinquenz aus (...), auch dürfte man Störfaktoren und Risiken in der Entwicklung anders gewichten; es sind dann nicht mehr die Probleme der Familie, Schule, Freizeit und Partnerorientierung an sich, welche Delinquenz wahrscheinlicher werden lassen; vielmehr können es sowohl Menschen sein, die einem nicht mehr zu bewältigenden Übermass an Problemen und Konflikten ausgesetzt sind und daran scheitern, wie auch solche, die gerade wegen Konfliktarmut, Überbehütetsein und Beziehungslosigkeit an einer normalen Identitätsfindung und sozialen Entwicklung gehindert sind.“ (Kreuzer 1993, zit. nach Böhnisch 1999, S. 104)

Kühnel/Matuschek (1995) erschlossen ein differenzielles Bild von Jugenddevianz. Danach ist die Devianzwirksamkeit nur einer bestimmten sozialen Gruppe von Jugendlichen zuzuordnen. Zugleich verdeutlicht dieses differenzielle Bild, dass Jugenddevianz massgeblich durch die soziale Lebenslage, die gekennzeichnet ist durch einen Mangel an ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen, hervorgerufen wird. Hier greift wieder das Mertonsche Paradigma, welches wir unter der Anomietheorie skizziert haben.

Zugleich arbeiten Kühnel/Matuschek gut den Unterschied zwischen jugendkulturell getriebener Devianz und biografisch verfestigter Bewältigungsdevianz heraus. Jugendkulturelle Devianz tritt



nur episodenhaft auf, verliert sich nach der Jugendphase wieder, während sich die biografisch verfestigte Bewältigungsdevianz jugendkulturübergreifend in die soziale Lebenslage integriert und sie auch strukturiert (vgl. Böhnisch 1999, S. 141). Die Voraussetzung dafür, dass Jugendliche deviantes Verhalten nur im jugendkulturellen Kontext zeigen und dieses auch wieder absetzen können sieht Böhnisch darin,

„dass diese Jugendlichen - was soziale Herkunft und Biografie anbelangt - auf familiäre Unterstützung, soziale Beziehungen und kulturelle Kompetenzen zurückgreifen können, die sie - bei hohem Selbstbewusstsein - vor anomischem Druck weitgehend schützen.“ (Böhnisch 1999, S. 141)

### **Ähnlich formulieren es Kühnel/Matuschek 1995:**

„Die Jugendlichen (...) gehen in flexibler und kreativer Weise mit den veränderten Anforderungen in ihrem Ausbildungsweg um. Für die Gestaltung ihres Bildungsweges sind sie mit einem günstigen Ressourcenfundus durch die Herkunftsfamilie ausgestattet, können mit differenzierten Beziehungsarrangements umgehen und vermögen ihre Handlungsoptionen zu steigern.“ (Kühnel/Matuschek 1995, S. 94)

Neben dieser Gruppe von Jugendlichen, die vor allem der Schülerkultur weiterführender Schulen angehört, gibt es das Gros von Jugendlichen, die ein geregeltes und angepasstes Leben in der Gegenwart führen und bei denen zu erwarten ist, dass sie diese Anpassungsbereitschaft auch in Zukunft beibehalten.

Es bleibt noch die Gruppe von Jugendlichen, die für unsere Devianzbetrachtungen wichtig ist, deren Zukunftsplanung „stets von der Spannung bestimmt ist, einerseits Chancen zu sehen, die die Gesellschaft verspricht, jedoch andererseits nicht über die sozialen Ressourcen zu verfügen, diese Chancen auch aktiv zu realisieren.“ (Kühnel/Matuschek 1995, S.90):

„Der Gestaltung ihres eigenen Lebens können die Jugendlichen oft nicht mehr abgewinnen als den Traum vom schönen Leben in Wohlstand und Reichtum. Die Jugendlichen verfügen kaum über zureichende soziale Ressourcen, um Beziehungen und Handlungskompetenzen herauszubilden, die es ihnen ermöglichen, ihre Herkunft zu überschreiten. Für die Jugendlichen dieser Gruppe gehören Gewalt und Drogengebrauch zur Normalität ihrer Bewältigungsmuster. Beziehungslosigkeit, konflikthafte Auseinandersetzungen und eingeschränkte Optionen prägen die Lebenswelt der Gruppe.“ (Kühnel/Matuschek, zit. nach Böhnisch 1999, S. 142)

Aus dem bisher Gesagten lässt sich erkennen, welche Bedeutung dem familialen Hintergrund bei der Entstehung von primärer Devianz zukommt. Wichtig erscheint uns nochmals darauf hinzuweisen, dass nicht monokausal die Ursache von Devianz in der gestörten Erziehungspraxis von Familien zu suchen ist, sondern dass von einer wechselseitigen Steigerung verschiedener Faktoren ausgegangen werden muss. Die kritische Kriminologie hat bei der Entwicklung des Labeling-Ansatzes die traditionellen Ansätze zur Erklärung abweichenden Verhaltens angegriffen und abgeurteilt, welche die Ursachen von Devianz in der gestörten Erziehungspraxis von Familien suchte. Die kritische Kriminologie unterstellte diesen traditionellen Ansätzen - nach Böhnisch zu Recht - dass sie damit die bestehende Normalfamilie legitimieren und immunisieren wolle (vgl. Böhnisch 1999, S. 103).

**Fritz Sack**, prominenter deutscher Kriminologe im Kreis der **Labelingtheoretiker** formulierte dies im Hinblick auf die Familienzentriertheit („broken home,“) der älteren Kriminologie unmissverständlich so:

„Die ganze Diskussion um Familienstruktur und Kriminalität (wird) charakterisiert durch eine Haltung, die in dem Zusammenhang zwischen dem Grad familialer Gestörtheit und der Delinquenz in Wirklichkeit ein willkommenes und herbeigeführtes Ergebnis sieht, um die Familie, die gegebene Familienstruktur abzustützen und ideologisch zu untermauern.“ (Sack 1973, zit. nach Böhnisch 1999, S. 86)

**In E.M. Lemerts (1974) klassischer Unterscheidung** von primärer und sekundärer Devianz wurde die Diffusität bei der Bestimmung personaler und familialer Faktoren deutlich:

„Die primäre Devianz beruht im Gegensatz zur sekundären auf mehreren Ursachen. Sie entsteht aus einer Vielzahl von sozialen, kulturellen, psychologischen und physiologischen Faktoren, die teils in verschiedenen, teils in gleichen Kombinationen auftreten...“ (Lemert 1974, zit. nach Böhnisch 1999, S. 86)

Bisher haben wir aufgezeigt, dass die Schule sowohl als Institution und gesellschaftliche Instanz der sozialen Kontrolle aufgrund ihrer Struktur, durch Typologisierungen und Etikettierungen, abweichendes Verhalten erzeugt. Des Weiteren, dass familiäre Hintergrundkonstellationen einen wichtigen Faktor bei der Entstehung abweichenden Verhaltens von Jugendlichen darstellen, der jedoch keine ausreichende Erklärungsgrösse ist. Jugendphase stellt einen Entwicklungsabschnitt im Leben dar, der aufgrund seiner spezifisch zu bewältigenden Aufgaben abweichendes Verhalten fördert und welches auch (jugendexperimentell) bedingt ist. So sieht Böhnisch abweichendes Verhalten von Jugendlichen zuvörderst als Bewältigungsverhalten und trennt es damit analytisch von den Delikten ab. Dabei verwendet er den Begriff Jugenddelinquenz statt Jugendkriminalität (Täterorientierung) um begrifflich auszudrücken, dass es sich hier um Jugendkonflikte handelt, „die für diese Lebensphase von der Anlage her entwicklungstypisch sind.“ (Böhnisch 1999, S. 128)

Jugendphase ist immer auch eine Risikophase gelingender Identitätsfindung, in der Risikoverhalten Jugendlicher angelegt ist. So interessiert uns im Folgenden die Frage, wie Jugendliche die phasentypischen Risiken bewältigen.

#### **2.4.2 Jugend und Risikoverhalten**

Der Begriff Risikoverhalten orientiert sich, so Böhnisch, vor allem an der Tatsache, dass Jugendalter zunehmend durch soziale Bewältigungsprobleme wie Bildungs- und Ausbildungskonkurrenz, Arbeitslosigkeit und sozial desintegrative Umwelten geprägt ist. Damit wird eine spannungsreiche Balance von jugendgemässer Entwicklung und psychosozialer Bewältigung erzeugt. Mit dem Begriff des „Risikoverhaltens“ kommt zweierlei zum Ausdruck. Jugendzeit entwickelt sich einerseits von der gesellschaftlich eingerichteten Schonphase (legitimer Experimentierraum) hin zu einer Risikophase, auf der anderen Seite verhalten sich Jugendliche „riskant“, d.h., sie gefährden oder zerstören ihre eigene körperliche und seelische Integrität (Drogen, Gewalt etc).

„Risikoverhalten ist also jugendsubkulturell enthemmtes und rücksichtsloses Bewältigungsverhalten in einem Lebensgefühl, in dem Wohlsein und Unwohlsein, Omnipotenz erleben und psychosoziale Belastung nebeneinander bestehen.“ (Böhnisch 1999, S. 135)

Ob sich Risikoverhalten im Jugendalter von jugendkulturellem zu antisozialem Bewältigungsverhalten ausweitet, welches sich im Erwachsenenalter verfestigen kann, ist von verschiedenen Faktoren abhängig.

- Welche Deprivations- und Ausgrenzungserfahrungen wurden bisher gemacht und wie wurden diese subjektiv erlebt, verarbeitet und bewältigt?
- Über welche Schutzmechanismen „protektive Faktoren“ (Kolip 1993) verfügt der Einzelne, um die Risiken zu bewältigen?

**Protektive Faktoren** sind Mechanismen, „die die Wirksamkeit von Risikofaktoren und die dadurch ausgelöste erhöhte Verletzlichkeit für Abweichungen und Auffälligkeiten und Beeinträchtigungen (...) abschwächen können.“ (vgl. Hurrelmann 1994, nach Böhnisch 1999, S. 135)

Das Gefühl und das Bewusstsein vom Selbstwert entwickelt sich in emotionalen Interaktionsprozessen in der Familie, zu engeren Freunden und nahestehenden Erwachsenen. Selbstwert, Selbstvertrauen und Anerkennung sind dabei wesentliche „protektive Faktoren“, . Ausschlaggebend für die subjektive Bedeutung des Risikofaktors ist somit das Erleben des Risikoverhaltens im Hinblick auf Selbstwert und Anerkennung. Selbstvertrauen und Anerkennung im gesamten Lebenskontext stellen dabei einen wesentlichen Faktor dar, ob Risikoverhalten in der Jugendphase immer wieder abgeschwächt wird und in konformes Verhalten übergeht oder ob es sich verfestigt (vgl. Böhnisch 1999, S. 135-136).

Des Weiteren kommt auch der Gleichaltrigengruppe in diesem Kontext eine wesentliche Bedeutung zu, da sie als soziales Stützsystem funktioniert, insofern sie nicht durch abweichendes Verhalten zusammengehalten wird (vgl. Böhnisch 1999, S. 136).

### 2.4.3 Schule und Selbstwert

Schulen stellen einen Mikrokosmos der Gesellschaft dar, in deren Dienst sie stehen. Sie können noch so gut sein, aber ihre Grenzen sind dort, wo sie für junge Menschen nichts tun können, die aufgrund ihrer persönlichen Lebensbedingungen zum Teil massiv benachteiligt sind. Diese Jugendlichen werden durch das rigide Leistungssystem zu Versagern gemacht und in ihrem Selbstwert häufig - bei schwachem Selbstwertgefühl und Selbstwertverlusten in anderen Lebensbereichen - erneut massiv geschädigt. Der nach Resultaten verlangende Erfolgsdruck ist für diese Schüler enorm gross und aufgrund mangelnder Ressourcen sind sie diesem auch kaum gewachsen. Im System Schule, welches die Chancen für sozialen Aufstieg (noch weitgehend) verteilt, erleben sie sich nicht nur als Versager des Systems Schule, sondern Versagen ist im weiteren biografischen Verlauf vorprogrammiert. Die daraus resultierende innere Hilflosigkeit (sich selbst nicht sicher sein) und die äussere, soziale Hilflosigkeit (sich der Gesellschaft nicht sicher sein, der Schule nicht sicher sein) stehen in einem wechselseitigen Verhältnis.

Jugendliche, die in ihrem bisherigen Leben keine oder nur wenig Zuwendung, Anerkennung und Selbstachtung erfahren haben, suchen dann Auffälligkeit. Emotionale Störungen machen sich so im Schulalltag als Störungen (Schulverweigerung, Lernverweigerung, Gewalt etc.) bemerkbar. Versagen in einer erfolgsorientierten Welt muss sich unweigerlich auf das Wohlbefinden Jugendlicher auswirken und schlägt als normwidriges Verhalten auf die Schulen zurück.

Am Schulsystem versagende Schüler können sich anpassen oder gegen ein System rebellieren, welches ihnen Chancen verwehrt. Deviantes Verhalten muss in diesem Kontext als Versuch der Jugendlichen verstanden werden, massive Selbstwertverluste auszugleichen, also die psychische Balance zwischen dem Selbst und einer abwertenden Umwelt (Schule, Elternhaus etc.) wieder herzustellen. Aus Sicht der betroffenen Individuen (Subjektperspektive) steht dabei weniger die Integrationsproblematik im Vordergrund (wie kann ich mein Verhalten an die Normen und Anforderungen der Schule anpassen), sondern im Vordergrund steht die Bewältigungsfrage (wie finde ich Selbstwert und Anerkennung). Stigmatisierung als Versager, als „Problemschüler“, bedeutet einen massiven Handlungsverlust, da die Betroffenen aufgrund rigider Verhaltens- und Leistungsbeurteilungen durch das System immer wieder nur versagen können. Bei der Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit greifen Schüler dabei häufig zu Mitteln, die normwidrig sind und ihre soziale Desintegration noch fördern. Dies bezeichnet Böhnisch als „biografische Lebensbewältigung“ - „im Sinne des Strebens nach psychosozialer Handlungsfähigkeit,“ (Böhnisch 1999, S. 25).

Für diese Gruppe von Jugendlichen ist deviantes Verhalten, welches potenziell in der Jugendphase angelegt ist (Suche nach und experimentieren mit Grenzen), nicht Jugendexperiment, sondern primär Bewältigungsverhalten, um handlungsfähig im Sinne der Selbstwerterhaltung und Anerkennung bleiben zu können. „Hier kommen wir auf die pädagogische Dimension des Verstehens von Abweichendem Verhalten,“ (Böhnisch 1999, S. 168)

Die pädagogische Dimension eröffnet einen anderen Blickwinkel auf deviantes und delinquentes Verhalten von Jugendlichen, welcher sich nicht an der Tat (delinquentes Verhalten) orientiert, sondern nach der Befindlichkeit und der biografischen Lebenslage mit seiner Bewältigungsproblematik fragt. So kann auch die sozialpädagogische Grundformel Nohls verstanden werden:

„Nicht die Probleme, die der Jugendliche macht, sondern die er hat, haben die Sozialarbeit und Sozialpädagogik zu interessieren.“ (Nohl 1949, S. 42)

Die Aufrechterhaltung eines „normalen,“ Schulbetriebes verhindert weitgehend einen solchen Blickwinkel und lässt diesen auch nicht zu. Disziplinierungs- und Sanktionsmassnahmen orientieren sich aufgrund der funktionalen Struktur und Logik der Schule weitgehend am abweichenden Verhalten (Tatorientierung).

Probleme der Jugendlichen dringen häufig unbearbeitet und unfiltriert in den Raum Schule ein, womit diese unter Druck gerät, auch für soziale Probleme der Schüler zugänglich zu sein, wobei sie häufig die emotionale Seite von Problemen nicht aufnehmen kann. Schule wird zunehmend zum sozialen Raum. Probleme, die so in die Schule eindringen, beeinträchtigen den Unterricht und den Bildungsauftrag der Schule. Böhnisch bezeichnet es als Tabu der Schule, dass Schule nur Schule sein darf, obwohl sie

„längst zum Ort der Bewältigung sozialer Probleme und Konflikte geworden ist. Gewalt wird in die Schule ‚hinein getragen‘, so oftmals die schuloffizielle Interpretation. Die Schule muss eindeutig bleiben, wenn sie Sozialschule wird, ist sie keine Schule mehr. Im Banne dieser Tabus verlieren die LehrerInnen die Orientierung und klammern sich an eine Schule, die nur Schule und nichts anderes sein soll. Doch die soziale Wirklichkeit der Schule hat sich längst verändert.“ (Böhnisch 1999, S. 25)

## 2.5 Sozialraum Schule

### 2.5.1 Bedeutung von Peergroups im Sozialraum Schule

Peergroups (subkulturelle Gruppen) bieten für Jugendliche wiederholbare positive Erlebnisse, die in offiziellen Sozialisationsinstanzen und im konformen Alltagsleben scheinbar schwer zu erhalten sind. Die Faszination der Peergroup für Jugendliche besteht darin, dass „diese ihnen wahrnehmbare und wiederholbare Möglichkeit des Erwerbs sozialer Anerkennung und Alltagskompetenzen bietet.“ (vgl. Böhnisch 1999, S. 61)

Peergroups kommt im Raum Schule eine zunehmend wichtigere Bedeutung zu, wenngleich dieser Bedeutungswandel in seiner Dimension von der Schule noch kaum realisiert wird. So schreibt Schubarth „ (...) ist die Schule heute derjenige Lebensraum, der allen Kindern Gruppen von Gleichaltrigen und damit peer-bezogene Möglichkeiten der sozialen Entwicklung bereitstellt (Jugendarbeit als Lebensort, Schubarth). Der Zwiespalt schulischer Sozialisation besteht aus seiner Sicht darin, dass sie aus gesellschaftlicher Perspektive betrachtet „Integration und Reproduktion gewährleisten soll, zugleich aber auch - aus Sicht des Individuums - einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, also zur Identitätsbildung leisten soll.“ (Schubarth 1995, S. 238). Diese sich widerstrebenden Ziele müssen von der Schule ausbalanciert werden, wobei sie die Entwicklung sozialer Beziehungen durch die (sozialisatorische) Bedeutung von Peergroups nutzen könnte. Dies würde aber eine entsprechende Sensibilität erfordern. Nach Böhnisch ist ein Grossteil abweichenden Verhaltens in der Schule auf die mangelnde Sensibilität der Schulorganisation und der Lehrer gegenüber der ausserschulischen Peer-Dynamik zurückzuführen, die immer mehr in die Klassenzimmer hineinwirkt und sich sozialräumlich bemerkbar macht (vgl. Böhnisch 1999, S. 58).

### 2.5.2 Sozialräumliche Öffnung der Schule

Für Böhnisch ist die Schule unter der Hand zum Sozialraum geworden:

„Die SchülerInnen selbst haben die Schule als Raum entdeckt, in dem man einen halben Tag lang als Gruppe zusammen ist und auch Gruppenbedürfnisse befriedigen will, wenn sie ausserhalb der Schule nicht mehr erreichbar sind. Schulklasse und Peerkultur wachsen in vielen Schulen immer mehr zusammen.“ (Böhnisch 1999, S. 176)

Will die Schule nicht zum „diffusen Schulraum“ (Böhnisch) werden, muss sie die Balance finden zwischen ihrer funktionalen Struktur und der neuen sozialräumlichen Herausforderung. Nach

Baacke besteht das Problem vieler Schulen darin, dass es vielen SchülerInnen nicht gelingt, sich mit der Schule und ihrer Ordnung zu identifizieren und sie sich in der Schule eigene Sozialräume aufzubauen, die quer zur schulischen Lebensordnung stehen (vgl. Baacke 1991, S. 308-309). Die Schule ist nach innen offener geworden, d.h. es fließen immer mehr emotionale Bedürfnisse, Befindlichkeiten, auch soziale Problemlagen in den Raum Schule ein und wollen dort von den Schülern auch gelebt werden. Aufgrund der funktionalen Struktur erlebt die Schule die Freisetzung dieser subkulturellen Bedürfnisse als Störung im normalen Schulablauf. So bezeichnet Böhnisch Projektwochen und Landschulheimaufenthalte zwar als gute „sozialräumliche Ventile,, , die aber nicht mehr ausreichen, da die „sozialräumliche Dynamik,, der Schule zusehends Alltagscharakter bekommen hat (vgl. Böhnisch 1999, S. 176).

Schule wird so zunehmend zum pädagogischen Raum, indem sich Störungen (sich entfaltende emotionale Bedürfnisse) freisetzen, die in der Struktur und im Auftrag der Schule nicht vorgesehen sind und mit denen sie, bei noch so engagierten Lehrern, auch kaum umgehen und auf sie eingehen kann. Sie gerät immer mehr unter Druck, „nicht nur für schulische, sondern auch für die Probleme der Schüler zugänglich zu sein,, (Böhnisch 1999, S. 178). Die Schule ging traditionell davon aus, dass die Familie die Schulfähigkeit jeden Tag neu herstellt und dass die Jugendlichen ihre sozialemotionalen Bedürfnisse und jugendkulturellen Interessen ausserhalb der Schule befriedigen können. Dies, als reproduktives Umfeld bezeichnet, trifft jedoch für die ausserschulische Herstellung von Schulfähigkeit immer weniger zu, da sich das reproduktive Umfeld teilweise entstrukturiert hat.

Auch wenn die Lehrer für die Probleme zugänglich sind und diese wahrnehmen, haben sie kaum die Ressourcen, sich einzelnen Schülern und ihren Problemen zuzuwenden. Die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule, wie Lehrplanvorgabe, Leistungsbewertungen und Klassengrössen lassen identitätsstützende und emotionale Massnahmen seitens des Lehrers kaum zu. Zudem führen steigende Bildungsanforderungen, die über die Leistungskonkurrenz der Arbeitswelt als Bildungskonkurrenz in die Schule hineinwirken, zu Belastungen bei Lehrern und Schülern. Schule kann, will sie nur Schule bleiben, die sich zunehmend in ihrem Raum entfaltenden Probleme nicht institutionell eingrenzen noch machen diese vor den Toren der Schule halt.

Durch sozialräumliche Veränderungen und eine veränderte Jugendphase wird die Schule mit sozialen Problemen konfrontiert, die sie aus eigener Kraft zusehends weniger lösen kann und deren Bewältigung auch im Auftrag und der Struktur der Schule nicht vorgesehen ist. Die Probleme können sich dann als massive Störungen - wie neue Formen der Gewalt, Drogen, gezielte Provokationen etc. - im Raum Schule bemerkbar machen und einen geordneten Schulbetrieb massiv beeinträchtigen oder sogar verhindern. Die Schule kann nicht, neben dem dass sie Schule sein muss (primärer Bildungsauftrag), die Schulfähigkeit der Schüler täglich neu herstellen, da sie sonst nicht mehr Schule sein kann.

Wie aber soll Schule mit diesen in ihrer Struktur nicht vorgesehenen neuen Problemlagen umgehen? Böhnisch fordert, dass sie sich als Sozialraum öffnen müsse, um für die sozialen Probleme der Schüler zugänglich zu sein. Damit müsste sich aber grundsätzlich an der Struktur der Schule etwas ändern. Das hiesse, dass Lehrer und Schüler nicht in ihren Rollen aufeinander bezogen sind, sondern sich in ihrer Persönlichkeit begegnen (vgl. Böhnisch 1999, S. 178). Schule müsste sich von einer Unterrichtsschule zu einem ‚Haus des Lernens‘ entwickeln (vgl.

Bildungskommission NRW 1995), hin zu einer sozialemotionalen Lern- und Erfahrungsschule, „indem also die der Schule als Sozialraum innewohnenden sozialen Potenzen bewusst aufgegriffen und genutzt werden.“ (Schubarth 1995, S. 246)

Dies wirft nach Schubarth jedoch die Frage auf, ob sich Lehrer die sozialpädagogischen Kompetenzen aneignen sollen oder ob eine Arbeitsteilung zwischen Schule und Sozialarbeit sinnvoller wäre.

Im Weiteren wollen wir deshalb, anhand bestehender Konzepte und Modelle der Schulsozialarbeit, kritisch reflektiert der Frage nachgehen, welche Dienstleistungen die Schulsozialarbeit der Schule anbieten und welchen Beitrag sie im Kontext veränderter Problemlagen im Bereich der Schule leisten kann.

# Schule und Schulsozialarbeit

## 4 Theoretische Reflexion von Schule und Schulsozialarbeit

Im Folgenden wollen wir unter devianzsoziologischer Perspektive der Frage nachgehen, ob und wie weit Schulsozialarbeit ein geeignetes und wirksames Mittel der Prävention abweichenden Schülerverhaltens sein kann und welche theoretischen Modelle, Konzepte sowie Funktion der Schulsozialarbeit zugeordnet werden können. Die bearbeitete Fachliteratur zu diesen Fragen stammt vorwiegend aus Deutschland. Hauptsächlich lehnen wir uns an das Buch von Reinhard Fatke, Sozialpädagogik in der Grundschule. Das Buch ist 1997 erschienen und gibt einen aktuellen Überblick über die Thematik Schule und Sozialarbeit. Reinhard Fatke ist zurzeit Professor am Sozialpädagogischen Institut der Universität Zürich. Sofern Literatur aus der Schweiz zur Verfügung stand, wurden Vergleiche mit Deutschland angestrebt.

### 3.1 Das System Schule

Der primäre Auftrag der Schule ist die Vermittlung intellektueller Lehr- und Lerninhalte, nach dem in unserer Gesellschaft vorherrschenden Leistungsprinzip. Im Zentrum steht die individuelle Leistungserbringung des Schülers, strukturiert nach klaren Unterrichtsregeln und allgemein gültiger Wertorientierung. Die zu erreichenden Standards oder Leistungsziele sind in vorgegebenen Lehrplänen festgelegt und nach standardisierten Indikatoren überprüfbar. Andere individuelle Fähigkeiten der Schüler, z.B. Kreativität, werden weitgehend nicht anerkannt, bzw. eher zweitrangig gewichtet (vgl. Malinowski 1983, S. 368). Die Schule orientiert sich weitgehend an sprachlich-kognitiven Fähigkeiten.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist der Interaktionsprozess innerhalb der Schule, der ebenfalls nach bestimmten Verhaltensregeln, Ordnungsnormen und festgelegtem Erwartungskatalog bestimmt ist. Diese Regeln werden zum Teil in der Schulordnung und von allgemein gültigen gesellschaftlichen Verhaltensregeln und Ordnungsnormen geprägt. Weiter sind die Normen von grosser Bedeutung, die bilateral oder mit der jeweiligen Klasse zusammen mit dem Lehrer ausgehandelt werden. Allgemein kommen den Normen, Regeln und Erwartungen, die im ausserschulischen Bereich von Bedeutung sind, eine überaus wichtige Stellung zu. Stichworte wie Ehrlichkeit, Höflichkeit, und Pünktlichkeit usw. aber auch Verhaltensnormen, die in einem engen Zusammenhang mit Leistung in Verbindung gebracht werden, haben eine wichtige Funktion, wie zum Beispiel Konzentration, Stillsitzen, Nicht-Redendürfen etc. (vgl. Malinowski 1983, S. 369).

#### 3.1.1 Mittelschicht-orientiertes Schulsystem

Das heutige gängige Schulsystem orientiert sich vorwiegend an einer Mittelschicht-Gesellschaft. Kinder und Jugendliche aus unteren Schichten haben eher Anpassungs- und Integrationsprobleme, weil die soziokulturelle Werthaltung in der Familie und in der Schule unterschiedlich ist. Die Lebenslage und Biografie von Kindern aus der gesellschaftlichen Unterschicht sind oft anders, als dies dem Regelfall entspricht oder von der Schule erwartet wird.



Die Anforderungen an diese Kinder sind daher widersprüchlich und diese müssen bereits unterschiedliche Handlungsstrategien entwickeln, um den Anforderungen, die an sie gestellt werden, gewachsen zu sein. Dabei ist es von wesentlicher Bedeutung, wie und in welchem Umfang ein abweichendes Verhalten von den Lehrern aber auch von den Mitschülern wahrgenommen und als solches definiert wird. Dies ist im Wesentlichen abhängig von den jeweiligen Wahrnehmungs- und Kategorisierungsmustern des Lehrers oder der Aufsichtsperson. Die Definition, wie abweichendes Verhalten in der Schule festgestellt wird, kann somit äusserst unterschiedlich ausfallen, je nach dem, wer die Handlung beobachtet oder festgestellt hat und wer die Definitionsmacht hat (vgl. Malinowski 1983, S. 369-370).

### **3.1.2 Die Struktur der Lehrer- und Schülerrolle**

Die Position des Lehrers gegenüber dem Schüler trägt im vornherein den Unterschied in sich, dass der Lehrer in praktisch allen Bereichen, besonders in den sozialen Kompetenzen, ein klares Übergewicht hat. Dies wirkt sich auf die Beziehung bzw. Interaktion zwischen dem Schüler und dem Lehrer aus. Die Interaktion Lehrer-Schüler ist asymmetrisch angelegt, d.h. der Lehrer hat die Definitionsmacht bezüglich Leistungs- und Verhaltensbewertung. Der Lehrer ist von seiner Stellung her praktisch immer in der Lage, seine Situationsdefinition durchzusetzen, im Gegensatz zum Schüler, der es eher schwer hat, eine alternative Ansicht zu vertreten. Die Stellung des Lehrers bedingt, dass er unter einem gewissen (Rollen-)Zwang steht. Dies hat zur Folge, dass er abweichendes oder auffälliges Verhalten von Schülern als Ärgernis, Enttäuschung oder Misserfolg wahrnimmt. Dabei wenden die Lehrer (wie auch andere Berufsgruppen wie Sozialarbeiter, Richter, Polizisten etc.) oft eine pragmatische Devianztheorie an, gestützt auf ihr berufliches Alltagshandeln bzw. ihren theoretischen Wissensstand, die bei ihnen situativ abrufbar sind. Daraus werden mehr oder weniger theoretische Konzepte entwickelt, wie bei abweichendem Schülerverhalten vorgegangen wird und welche für Interventionsmethoden angewendet werden. Diese reichen dann von Ermahnungen bis zu extremen Sanktionen, zu einem Schulausschluss oder die Verlegung in eine Kleinklasse. Wie wir bereits im vorhergehenden Kapitel aufgezeigt haben, ist häufig zu beobachten, dass Leistungs- und Verhaltensdevianz in einem engen Zusammenhang gesehen werden müssen. Das heisst, Schüler und Jugendliche haben mit einer konsequenteren Sanktionierung zu rechnen, wenn beide Verhalten eintreffen (Interdependenz, Leistungsverhalten). In der Vergangenheit ist diese Methode vor allem von Sozialpädagogen vermehrt kritisiert worden. Betont wurde in diesem Zusammenhang die Wirkungslosigkeit von bestrafender Problembehandlung von Schülern. Weiter besteht die Gefahr der Stigmatisierung und der daraus folgenden zusätzlichen Verfestigung des abweichenden Verhaltens. Unter diesem Aspekt wurden in den siebziger Jahren erstmals in Deutschland und in der Schweiz mögliche Konzepte und Funktionsweisen der Schulsozialarbeit entwickelt (vgl. Malinowski 1983, S. 371-373).

## 3.2 Schulsozialarbeit; Strukturen und Organisation

### 3.2.1 Definition

Verschiedentlich werden neben Schulsozialarbeit auch noch andere Begriffe, wie z.B. Sozialarbeit in der Schule, Schülersozialarbeit, ausserschulische Angebote oder Jugendhilfe in der Schule verwendet. Sozialarbeit und Sozialpädagogik werden in der theoretischen Diskussion in Bezug auf Schulsozialarbeit vermischt verwendet. In den letzten Jahren hat sich aber Schulsozialarbeit als einheitlicher Begriff unter Fachkreisen endgültig durchgesetzt (vgl. Wulfers 1996, S. 21). In der Fachliteratur sind mehrere Definitionsversuche anzutreffen. Wulfers betont, dass durch die Schulsozialarbeit soziales wie inhaltliches Lernen verbunden und gefördert werden kann und schlägt vor, Schulsozialarbeit nur als Oberbegriff zu verwenden,

„(...) der alle Aktivitäten einschliesst, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit (Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen. So kann die unterschiedliche, soziale und psychische Situation der genannten Personengruppe 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.“ (Wulfers 1996, S. 28)

Andere Autoren, wie zum Beispiel Hollenstein und Tillmann bemerken, dass Schulsozialarbeit nicht als Oberbegriff verwendet werden sollte, sondern als eine Kooperationspraxis von Schule und Jugendhilfe. (vgl. Hollenstein/Tillmann 1999, S. 28)

### 3.2.2 Bedeutung der Trägerschaft

In der heutigen Praxis haben sich drei Trägerformen durchgesetzt: freier Träger (z.B. ein Verein oder eine Organisation, die im sozialen Bereich tätig ist), Schule und Behörde. Der Wahl des Trägers kommt in der Fachliteratur eine grosse Bedeutung zu, weil eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Schule und Sozialarbeit oft an diesem Punkt scheitert. Wulfers favorisiert die Behörde als Träger, wie zum Beispiel das Jugendamt oder den Sozialdienst der Gemeinde, weil dadurch eine gewisse Unabhängigkeit gewährleistet ist (vgl. Wulfers 1996, S. 71). Kritisch wird die Anbindung an einen freien Träger betrachtet, weil die nötige Gewichtung oft fehlt und dadurch oft Reserviertheit und Resignation aufkommt (vgl. Wulfers 1996, S. 68). Obwohl in Deutschland die Schule als Träger der Schulsozialarbeit am meisten verbreitet ist, wird diese Form von Fachkreisen am meisten kritisiert, weil die Gefahr einer Instrumentalisierung der Schulsozialarbeit vonseiten der Schule gross ist (vgl. Wulfers 1996, S. 68-69).

### 3.2.3 Allgemeine Ziele der Schulsozialarbeit

Die folgenden Ziele beziehen sich vorwiegend auf das Modell der sozialpädagogischen Schule, welches wir in unseren weiteren Ausführungen favorisieren und differenzierter darlegen werden. Fatke schreibt, dass die Schulsozialarbeit nicht nur auf eine störungsfreie Gestaltung des schulischen Sozialisationsprozesses der Kinder und Jugendlichen gerichtet sein sollte, sondern sich auch für eine kindgerechte Schule einsetzen müsste (vgl. Prüss 1997, S. 51). Ohne den

Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, können die folgenden Ziele genannt werden (vgl. Wulfers 1997, S. 54-55):

- Schwergewicht der Arbeit auf allgemeine Prävention. Abweichendes SchülerInnenverhalten führt später häufig zu noch grösserer Devianz. Diese Jugendlichen werden häufig zu Klienten der Jugendhilfe oder der Sozialdienste.
- Wenn möglich soll auf die Behandlung von einzelnen Symptomen verzichtet werden. Eine ganzheitliche Sichtweise der Problemlage von Schülern sollte angestrebt werden, d.h. die Störungen des Sozial- und Lernverhaltens sollten als Gesamtheit analysiert und behandelt werden.
- Förderung bez. Vernetzung von benachteiligten und sozial auffälligen SchülerInnen mit bestehenden Institutionen der Jugendhilfe in Zusammenarbeit mit den Eltern.
- Vermittlung und Vernetzung der ausserschulischen Jugendarbeit; der offenen Jugendarbeit mit der bestehenden Jugendhilfe.
- Alle Aufgaben die von der Schulsozialarbeit übernommen werden, sollten immer auf Kooperation ausgerichtet sein.
- Die sozialen Kompetenzen von SchülerInnen sollten mit gezielten Aktionen gefördert werden.
- Beurteilungsformen der Schule (Noten) sollten von der Schulsozialarbeit nicht übernommen werden.

Abschliessend kann gesagt werden, dass sich Schulsozialarbeit nicht auf klassische Hilfeleistungen innerhalb der Schule beschränken sollte (z.B. Pausenaufsicht), sondern konkrete Aufgaben übernehmen sollte. Schulsozialarbeit kann nicht Lückenbüsser für allfällige Strukturschwächen der Schule sein, da sie damit diese stabilisiert und allfällig nötige Reformen verhindert. Angebote der Schulsozialarbeit sollten in erster Linie komplementär sein (vgl. Wulfers 1997, S. 55).

### **3.2.4 Methode und inhaltliche Gestaltung**

Schulsozialarbeit setzt voraus, dass der Sozialarbeiter den gesamten Bestand sozialarbeiterischer Handlungsmethoden kennt und diesen auch anwenden kann. Es sind dies Gemeinwesenarbeit, Gruppenarbeit, Einzelfallhilfe und allgemeine Beratungsaufgaben. Zur inhaltlichen Gestaltung der Schulsozialarbeit meint Prüss:

(...) „dass Schulsozialarbeit das Bindeglied zwischen Schule und Jugendhilfe ist bez. werden sollte, einen eigenständigen und vorwiegend präventiven Aufgabenbereich darstellt und somit als Regelaufgabe gestaltet sowie von Schule und Jugendhilfe gewollt werden muss.“ (Prüss1997, S. 52)

Die wichtigsten **vier inhaltlichen Aufgaben** sind:

- „*Soziale Dienstleistungen in und für die Schulen*“; Angebote und Hilfeleistungen für benachteiligte und beeinträchtigte Kinder und Jugendliche sowie Gruppen.
- „*Jugendarbeit in der Schule oder im schulnahen Raum*“; dabei kann unter kultureller und politischer Jugendarbeit unterschieden werden. Es sind Angebote zu gestalten, die sowohl für „Normaljugendliche“, als auch kompensatorische Angebote für benachteiligte und förderungsbedürftige junge Menschen beinhalten.
- „*Elternarbeit*“; Kinder und Jugendliche sollten in entwicklungsfördernden Lebensweisen gefördert werden. Der Elternbildung kommt dabei eine wichtige Bedeutung zu.
- „*Erziehungsberatung*“; dieses Angebot sollte sowohl den Eltern als auch den Lehrern zur Verfügung stehen. Die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus fördern und eine bessere Integration der Schüler in die Klasse ermöglichen. (vgl. Prüss 1997, S. 52)

### **3.3 Funktionen der Schulsozialarbeit**

Ursprünglich wurde von der Sozialpädagogik eine weitreichende Veränderung der Schulstrukturen in Richtung sozialpädagogische Schule gefordert. Durchgesetzt in der Praxis haben sich vorwiegend die Funktionen, die von der Institution Schule zugewiesen resp. gefordert wurden, was zur Instrumentalisierung der Schulsozialarbeit geführt hat.

Nach Malinowski können für die Schulsozialarbeit folgende Handlungsaufträge zugewiesen werden.

#### **3.3.1 Komplementfunktion (unterrichtsergänzende Funktion)**

Dieser Begriff muss im Zusammenhang mit diversen Schulreformen in den siebziger und achtziger Jahren, ausgehend von Deutschland, gesehen werden. Durch die Entstehung von Ganztageschulen und Gesamtschulen ist innerhalb der Schule ein neuer Freizeitbereich entstanden. Dies eröffnete der Schulsozialarbeit neue Aktionsmöglichkeiten, um im Bereich der Vermittlung von sozialen Kompetenzen neue Akzente zu setzen. Zum Teil waren aber diesen neuen Möglichkeiten enge strukturelle Grenzen gesetzt, weil dieser sozialpädagogischen Jugendarbeit in den Schulen kein allzu grosser Freiraum gelassen wurde und sie sich meist auf Spiel und Rekreationsmöglichkeiten beschränkte.

### 3.3.2 Kompensationsfunktion (unterrichtsentlastende Funktion)

Unter diesem Punkt wird die zentrale Aufgabe an die Schulsozialarbeit gestellt, Schulprobleme bei Schülern zu verhindern und bereits drohenden Notständen zu begegnen. Malinowski beschreibt dies wie folgt:

„Durch kompensatorische Hilfestellungen vor Ort sollen jene Schüler, die aus den Unterrichtsroutinen herausgefallen sind, in den schulischen Ordnungszusammenhang reintegriert werden, um so möglichen Prozessen der Stigmatisierung, der Deklassierung und der Segregation, die vor allem mit einer Delegation der Schülerprobleme nach aussen verbunden wären, vorzubeugen (z.B. Zuweisung zur Jugendhilfe, Schulausschluss, Heimzuweisung).“ (Malinowski 1983, S. 378)

Die Intervention des Sozialarbeiters beschränkt sich vorwiegend auf die Methode der traditionellen Einzelfallhilfe. Der einzelne Problemschüler steht im Zentrum und seine Biografie, Sozialisationsgeschichte und psychosoziale Befindlichkeit wird analysiert und dem Problem mit gezielten Massnahmen begegnet. Kritisch anzumerken ist, dass schulstrukturelle Ursachen und die schulische Entwicklungsgeschichte des Schülers bei dieser Methode grösstenteils nicht miteinbezogen werden.

Komplementfunktion sowohl das Modell der Kompensationsfunktion zielen nach Malinowski nicht darauf ab, abweichendes Verhalten bei Schülern nachhaltig zu beeinflussen. Beide Funktionen sind eine Befriedigungsstrategie bzw. Feuerwehrfunktion mit begrenztem Wirkungsgrad. Die Gefahr besteht, dass die Schulsozialarbeit weitgehend von der Institution Schule instrumentalisiert wird und gerade das fördert was sie verhindern will; dass Schüler mit abweichendem Verhalten weiterhin als isolierbare Einzelfälle betrachtet und an die zuständigen Fachpersonen verwiesen werden. Die Schule erhält damit strukturelle Entlastung und kann eigene strukturelle Schwächen ausblenden, bzw. delegieren und auslagern (vgl. Malinowski 1983, S. 376-379)

## 3.4 Praktische Modelle der Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit

Bis zur heutigen Praxis haben sich drei Modelle der Zusammenarbeit entwickelt, wobei sich Mischformen ergeben haben. Fatke/Valtin nennen diese das additiv-kooperative Modell, das integrative Modell und das Modell der sozialpädagogischen Schule (vgl. Fatke/Valtin 1997, S. 10-11).

### 3.4.1 Das additiv-kooperative Modell

Das **additiv-kooperative**<sup>3</sup> Modell beinhaltet, dass die Schule und die Jugendhilfe/Sozialarbeit in einer Kooperation mehr oder weniger eng zusammenarbeiten. Bestehende Strukturen der Institutionen werden mit diesem Modell nicht verändert, ausgebaut oder angepasst, sondern es wird eine bessere Vernetzung angestrebt (z.B. Sozialdienst, Hausaufgabenhilfe, Mittagstisch etc.). In der Praxis ist dieses Modell strukturell am einfachsten zu verwirklichen, da keine grossen

---

<sup>3</sup> Dieses Modell wird in der Fachliteratur auch als Distanzmodell bezeichnet (vgl. Tanner 1994, S. 6)

Veränderungen angestrebt und durchgesetzt werden müssen. Bei diesem Modell ist der Schulsozialarbeiter im Regelfall räumlich nicht in der Schule angegliedert, womit er in seinem Handlungsfeld eine grössere Autonomie besitzt. Organisatorisch ist die Schulsozialarbeit meist einem anderen Träger unterstellt als der Schule (z.B. dem Sozialdienst; in Deutschland fungiert zum Teil auch die Kirche als Träger). Fatke/Valtin schreiben - eher kritisch - zu diesem Modell:

„Damit können allerdings auch Probleme verbunden sein, die vor allem darin bestehen, dass die Schule wirklich nur das bleibt, was sie ist, und sich in institutioneller Struktur, curricularen Inhalten, Stoffauswahl, Lehrformen, Unterrichtsarrangements, Selbstverständnis der Lehrpersonen usw. nicht den veränderten Gegebenheiten der Lebenswelt von Kindern anpasst. Damit vergibt sie nicht nur wertvolle Chancen, selbst mehr zum Gelingen von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen beizutragen, sondern mitunter erzeugt sie gar eine zusätzliche Problembelastung für die Kinder.“ (Fatke/Valtin 1997, S. 10-11)

Trotz allgemeiner Bedenken an diesem Modell ist eine Kooperation von Sozialarbeit und Schule durchaus sinnvoll, denn eine lose Zusammenarbeit ist immer noch besser als keine (vgl. Fatke/Valtin 1997, S. 11).

### 3.4.2 Das integrative Modell

Das sogenannte **integrative Modell**<sup>4</sup> geht davon aus, dass der Sozialarbeiter innerhalb der Schule fest zugeschriebene und definierte Aufgaben übernimmt, die gemeinsam mit den LehrerInnen ausgehandelt wurden. Der Sozialarbeiter kann innerhalb des Unterrichts Aufgaben übernehmen, z.B. eine Gruppenarbeit zu einem bestimmten Thema, oder er arbeitet gezielt mit Kindern und Jugendlichen (einzelfallorientiert), deren Verhalten auffällig ist. Er steht aber auch für Beratungsaufgaben jeglicher Art für die SchülerInnen und LehrerInnen zur Verfügung. Vernetzungsarbeit mit den Eltern und Behörden sowie mit weiteren Fachstellen der Jugendhilfe (Triagefunktion) ist ein weiterer Schwerpunkt dieses Modells. Organisatorisch ist der Sozialarbeiter meist der Schulleitung des betreffenden Schulhauses unterstellt und hat ein Büro innerhalb des Schulhauses. Von den Beteiligten verlangt dieses Modell viel an Koordination, gegenseitige Verständigung und Abstimmung der Arbeitsabläufe (vgl. Fatke/Valtin 1997, S. 11). Der Schulsozialarbeiter ist bei diesem Modellansatz klar der Institution Schule untergeordnet. Dadurch hat er beschränkte Handlungsmöglichkeiten und kann weniger eigene Schwerpunkte setzen (hoher Grad an Fremdbestimmung).

### 3.4.3 Sozialpädagogische Schule

Das dritte Modell kann als die **sozialpädagogische Schule**<sup>5</sup> umschrieben werden. Die Berufsgruppe der Lehrer und der Sozialpädagogen nehmen sich als gleichwertige und sich ergänzende Partner in ihrem jeweiligen Arbeitsgebiet wahr (vgl. Wulfers 1996, S. 76). Die Schule öffnet sich ihrer Umgebung und stellt sich aufkommenden Problemen, gemeinsam mit den SchülerInnen und deren Erziehungsverantwortlichen, und sucht gemeinsam mit ihnen nach Lösungen. Bei diesem Modell der Schule geht es nicht nur um traditionelles Lernen und

---

<sup>4</sup> Das integrative Modell wird in der Fachliteratur teilweise auch mit Integrations-Subordinationsmodell bezeichnet (vgl. Wulfers 1996, S. 74).

<sup>5</sup> Bei Wulfers wird dieser Ansatz als Kooperationsmodell bezeichnet (vgl. Wulfers 1996, S. 76). Kritisch integriertes Arbeitsfeld nennt es Tillmann (vgl. Tillmann 1987, S. 392). Tanner bezeichnet es als Kritische Integration der Jugendhilfe in der Schule (Tanner 1994, S. 6).

Wissensvermittlung, sondern es werden auch gezielt die sozialen Kompetenzen in der Schule gefördert. Von den Lehrpersonen, aber auch von den Sozialarbeitern, wird ein hohes Mass an Aufgeschlossenheit und Kompetenz für das Aufgreifen von Problemen der Schüler sowie deren sozialem Umfeld gefordert. Einerseits können Synergien der beiden Berufsgruppen mit diesem Modell am besten erreicht und genutzt werden, andererseits hat der Schulsozialarbeiter auch eine gewisse Bewegungs- und Methodenfreiheit bei seiner Arbeit. Räumlich ist die Schulsozialarbeit der Schule angegliedert (eigenes Büro) und übernimmt u.a. auch Unterrichtseinheiten zu bestimmten Themen (z.B. soziale und Lebenswelt-orientierte). Dieses Modell hat den Vorteil, dass die Schulsozialarbeit im niederschweligen Bereich operieren kann.

Schulrealität und Veränderungsansätze und Wünsche dieses Modells klaffen weit auseinander, weshalb diesem Modell auch etwas Utopisches anhaftet. Fatke nennt das Modell ganz einfach die „gute Schule,“ und stützt sich dabei auf empirische Studien, in der Kinder und Jugendliche befragt wurden. Eine solche Schule beinhaltet u.a. dass sich Kinder und Jugendliche vertraut fühlen, in ihrer Persönlichkeit gefördert und ernst genommen werden (selbstwertfördernd) und möglichst früh Auseinandersetzungen mit den späteren Lebensanforderungen geübt und Fähigkeiten zu deren Bewältigung erworben werden können. Die Schulsozialarbeit kann bei diesem Modell drei wichtige Funktionen in Zusammenarbeit mit den LehrerInnen übernehmen und gestalten (vgl. Fatke/Valtin1997, S. 12):

**Die Persönlichkeit von Jugendlichen und Schülern** sollte vermehrt gestärkt werden, indem nicht nur die kognitiven Bereiche, sondern auch die emotionalen Elementarkenntnisse, soziale, praktische und musische Fähigkeiten gefördert werden. Dabei steht im Vordergrund, dass die Sozialarbeiter und Lehrpersonen die Schüler nicht nur in ihrer klassischen (Schüler-)Rolle wahrnehmen, sondern als Personen und sich entwickelnde Persönlichkeit akzeptieren und fördern.

**Mit dem schulischen Interaktionsfeld** ist die Auseinandersetzung mit dem Sozialklima innerhalb der Schule oder Klasse gemeint. Umgang mit Konflikten, Aggressionen, Schulversagen, Frustrationserlebnisse werden aufgegriffen.

„Bestimmte schulische Interaktionssituationen können für SchülerInnen psychische Belastungen, Überforderungen und Verunsicherungen mit sich bringen, die von ihnen nicht produktiv bewältigt werden, und können insofern Auslöser für Lern- und Verhaltensauffälligkeiten sein.“ (Fatke/Valtin 1997, S. 12-13)

**Das sozial-ökologische Umfeld der Schule** spricht vorwiegend das Schulklima an und wie dieses mit gezielten Massnahmen verbessert werden könnte. Die Umgangsformen, die Kooperation der Lehrpersonen untereinander wie auch mit den Sozialpädagogen wirken sich indirekt auf das Schulklima aus und schlussendlich auch auf das Lernverhalten und die Lernkultur der Schüler und Jugendlichen. Kinder und Jugendliche sollten in gewisse Schulabläufe miteinbezogen werden, wie z. B. die Gestaltung, Pflege und Sauberkeit der Schule. Wichtig ist ausserdem ein kontinuierlicher Einbezug der Eltern in die verschiedenen Bereiche der Schule. Dies schafft eine hohe Akzeptanz und Identifikation und das Gemeinschaftsgefühl wird gefördert.

### 3.5 Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe

Aus der Literatur und den Evaluationen bei verschiedenen Projekten der Schulsozialarbeit in Deutschland wie auch der Schweiz kristallisiert sich heraus, dass die Berufsgruppe der Lehrer und Sozialarbeiter ein unterschiedliches berufliches Selbstverständnis hat. Dies führt in der Praxis häufig zu Konflikten, z.B. bei der Wahl der Methode oder bei unterschiedlichen Zielen und Prinzipien der Jugendhilfe (vgl. Homfeldt/Krüdener-Schulze 1997, S. 36-37). Im Projekt Schulsozialarbeit Zürich-Limmattal sprechen die Evaluatoren von unterschiedlichen Kulturen der zwei Berufsgruppen. Bei einer Zusammenarbeit ist dies zu berücksichtigen und gegenseitig zu kommunizieren. Der Grund ist häufig gegenseitige Unsicherheit im Selbst- und Fremdverhältnis der beiden Berufe. In der folgenden Tabelle stellt Grossmann (1987, S. 173) die unterschiedliche Orientierung der beiden Institutionen Jugendhilfe und Schule in einigen Punkten einander gegenüber.

**Abb. 1**

<b>Schule</b>	<b>Schulsozialarbeit</b>
Hoher Professionalisierungsgrad	Geringer Professionalisierungsgrad
Hierarchie: Entscheidungsstrukturen durch entsprechende Verwaltungsvorschriften vorgegeben	Team: geringerer Grad der Hierarchie; Entscheidungen werden im Team getroffen
Zeitstruktur: Durch Stundentafel und Stundenplan vorgegeben; wenig flexibel	Zeitstruktur: tendenziell bedürfnisorientiert, innerhalb eines weitgesteckten Rahmens flexibel
Altershomogene Gruppen (Jahrgangsklassen)	Altershomogene Gruppen möglich; Einzelfallhilfe
Kommunikation: Im Unterricht sachorientiert; Ausgrenzung von Bedürfnissen; ritualisiert; Bewertung der Äusserungen der Schüler (Noten)	Kommunikation: offen, orientiert an den Problemen der Jugendlichen; demgegenüber tritt der Stoff in den Hintergrund
Lernort: Schule (Klassen- und Fachräume)	Lernort: Schule, Stadtteil, von den Jugendlichen gestaltete Räume

Quelle: Grossmann 1987, S. 173

#### 3.5.1 Fazit

Unter devianzsoziologischer Sicht muss die Funktion der Schulsozialarbeit in den zwei ersten Modellen (additiv-kooperatives und integratives Modell) eher skeptisch beurteilt werden, weil diese stark auf Einzelfallhilfe ausgerichtet sind. Auffälliges Verhalten, Schulversagen von Kindern und Jugendlichen haben in einem grossen Mass nebst dem Schulsystem selber auch ausserschulische Faktoren (vgl. Baur 1997, S. 93). Das dritte Modell, Sozialpädagogische Schule (Fatke), Kooperationsmodell (Wulfers) ist nach unserer Ansicht klar zu favorisieren, weil unter dem Gesichtspunkt der Prävention von abweichendem Schüler- und Jugendverhalten am meisten erreicht werden kann. Wulfers schreibt in diesem Zusammenhang zu diesem Modell:



„Gerade bei älteren Schülern ist die Abneigung gegen Schule so gross, dass sie alles, was mit Schule identifiziert werden kann, ablehnen. Sie sind nur mit unschulischen Angeboten, etwa im Sinne der offenen Jugendarbeit noch ansprechbar (...) Der Sozialarbeiter vermeidet in seiner distanzierten Haltung mögliche Rollenkonflikte. Er kann sich für eine Parteilichkeit der Schüler entscheiden, kann sich eindeutiger zum Sachwalter der Bedürfnisse, Konflikte und Interessen Jugendlicher machen..“ (Wulfers 1996, S. 76)

Zukünftige Kooperationen und Konzepte der Schulsozialarbeit und Schule sollten auch unter devianzsoziologischem Blickwinkel betrachtet werden, um eine wirksame Präventionsarbeit bei Schülern und Jugendlichen leisten zu können. Anzustreben ist eine strukturelle Veränderung der Schulwirklichkeit, in der die Lehrer und Sozialarbeiter die Möglichkeit haben, vermehrt sozialpädagogische Elemente in den Schulbetrieb einzubringen (vgl. Beschreibung des Modells sozialpädagogische Schule). Ein solches, auf Prävention und Prophylaxe ausgerichtetes Innovationsprogramm würde für alle Beteiligten eine Bereicherung sein.

### **3.6 Alternative Projekte zur Schulsozialarbeit**

Alle bisherigen Modelle zielen darauf ab, die Schulsozialarbeit als speziellen Dienst in den Schulen zu integrieren. Dort wo aus finanziellen und geografischen Gründen Schulsozialarbeit nicht möglich ist, werden alternative Formen von Jugendhilfe und Schule erprobt resp. vorgeschlagen. Vorwiegend in Süddeutschland wurden anfangs der neunziger Jahre Projekte wie „Integration durch Kooperation mit der Jugendhilfe,“ und „Lehrer beraten Lehrer,“ gestartet, die als eine Alternative zur Schulsozialarbeit gesehen werden können. Zum Beispiel bemerkte das Landesjugendamt Baden (1992) kritisch zur Schulsozialarbeit,

„(...) die Bedeutung der sozialen Dienste der Jugendämter mit deren zentralen Aufgaben, auf der Grundlage eines ganzheitlichen Ansatzes Hilfen nicht nur für den jungen Menschen, sondern auch für seine Familie und das soziale Umfeld zu erschliessen oder zu erbringen. Hier würde der Spezialdienst Schulsozialarbeit nach Ansicht des LJA Baden zur kurz greifen.“ (Baur 1997, S. 66)

Weiter wurde aufgeführt, dass aus finanziellen Gründen Schulsozialarbeit in den Schulen nicht flächendeckend eingeführt werden kann (beschränkte finanzielle Möglichkeiten, kleine ländliche Schulen). Es wurde vom Ansatz ausgegangen, dass die bestehenden Jugendämter bereits die professionelle Kapazität haben und vorwiegend die Kooperation und Vernetzung mit den Schulen verbessert werden sollte. In der Praxis wurden feste Ansprechpartnerschaften mit ausgesuchten Schulen aufgebaut und z.B. regelmässig Sprechstunden eingeführt. Nach Einschätzung des Landesjugendamtes ist das Resultat insgesamt betrachtet positiv (Landeswohlfahrtsverband Baden, 1995, Vorwort).

Ein anderes Konzept ist das Modell „Lehrer beraten Lehrer,“. Die Grundidee ist ein lehrerzentriertes Beratungs- und Weiterbildungskonzept. Erfahrene Sonderpädagogen stehen den Lehrern bei Problemen mit verhaltensauffälligen Schülern zur Verfügung und beraten sie. Dabei wird wiederum eine enge Kooperation mit den bestehenden Jugendhilfeeinrichtungen vor Ort angestrebt resp. aufgebaut. Im Vordergrund dieses Konzepts steht die Nutzung der bereits bestehenden Ressourcen der Jugendhilfeeinrichtungen vor Ort und die Verbesserung der Kompetenzen der Lehrer im Umgang mit problematischen Kindern und Jugendlichen in Form gezielter Weiterbildung (vgl. Baur 1997, S. 67).

Nach einer kritischen Reflexion der Schulsozialarbeit unter devianzsoziologischem Blickwinkel wollen wir im Folgenden - anhand eines bestehenden Schulsozialarbeit-Projektes in Zürich-Limmattal - der Frage nachgehen, welche möglichen Handlungsfelder sich für die Schulsozialarbeit in der Praxis ergeben. Das Modell Zürich ist zwischen den beiden Modellen integratives Modell und sozialpädagogischer Schule einzuordnen. Eine erst kürzlich erschienene Untersuchung von 21 Projekten der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz (Christen/Pfeiffer 1999, S. 13) kommt zum Schluss, dass 18 Projekte überwiegend in der Einzelfallhilfe einzuordnen sind. Nur gerade drei Projekte nennen die Gemeinwesenarbeit als Ansatzpunkt ihres Engagements. Aus Deutschland sind uns keine Untersuchungen bekannt. Fatke betont lediglich, dass es erstaunlich viele sind, die den Weg der sozialpädagogischen Schule (Modell 3) gehen (vgl. Fatke/Valtin 1997, S. 11).

## 5 Projekt Schulsozialarbeit in Zürich

### 4.1 Ausgangs- und Problemlage

#### 4.1.1 Ausgangslage

Im Jahr 1995 wurde das Projekt Schulsozialarbeit im Schulkreis Zürich-Limmattal (Kreis 4 und 5) begonnen. Ausgangslage für die Bewilligung des Projektes war, dass die Schule aufgrund ausserschulischer Problemlagen, die sich massiv im Raum Schule bemerkbar machten, in ihrer Funktion (Kernaufgabe) stark beeinträchtigt wurde. LehrerInnen mussten im Bereich der Schule vermehrt anderweitige Aufgaben übernehmen. Einen geordneten Schulbetrieb zu führen war zusehends erschwert. Zur Unterstützung und Entlastung der Lehrkräfte wurde die Schulsozialarbeit als Unterstützungsinstrument für die LehrerInnen im Rahmen des besagten Projektes eingeführt, damit die Lehrer ihrem Kernauftrag - der Vermittlung von Bildung - wieder besser nachkommen konnten. Der nachfolgende Projektbesrieb ist eine Zusammenfassung des Evaluationsberichts (Landers Carles 1999), des Projektbesriebs (1997-1999), sowie von einem Artikel im Heft Sozialarbeit (Nr. 3, Februar 1996) des Projektleiters.

#### 4.1.2 Problemlage der Schule

- In einigen Schulklassen beträgt der Anteil an fremdsprachigen Kindern bis zu 80% (Heterogenität der Klassen).
- In den Klassen ist die Mutationsrate während eines Schuljahres hoch.
- Der Bildungsauftrag sowie die Betreuungsaufgaben sind in der Schule durch die grosse Heterogenität der Klassenzusammensetzung (Sprache, Kultur, Bildungsniveau) stark erschwert.
- Die Kommunikation zwischen Eltern, Schule bzw. sozialen Institutionen ist oft wegen kulturellen und bildungsmässigen Unterschieden erschwert.
- Viele Schulabgänger haben keine weiterführenden Berufs- oder Schulperspektiven.
- Zahlreiche Kinder sind traumatisiert, weil sie z.B. aus kriegsgeschädigten Ländern kommen.
- Ein problematisches, sozialräumliches Umfeld (d.h. wenig Freiräume und Grünflächen, Sexgewerbe und Drogenszene mit allen Auswirkungen) bewirkt eine geringe Identifikation der BewohnerInnen mit dem Quartier (hohe Fluktuationsrate).

## 4.2 Dienstleistungen<sup>6</sup> der Schulsozialarbeit an die Schule

Die konkreten Dienstleistungen an die Schule im Projekt Schulsozialarbeit in Zürich-Limmattal lassen sich in drei Bereiche einteilen:

**Einzelfallhilfe:** Die Schulsozialarbeiterin ist Ansprechperson für Schüler, Eltern und LehrerInnen für Hilfeleistungen im schulischen sowie im ausserschulischen Bereich. Zentral ist dabei die Niederschwelligkeit des Angebots, d.h. die Hilfeleistung erfolgt schnell, direkt und professionell. Wenn nötig werden andere Fachleute beigezogen resp. eine Vernetzung mit anderen Fachstellen wird eingeleitet. Die Interventionen und Hilfeleistungen sind äusserst vielseitig. Sie reichen von Beratung bei Familienproblemen bis zur Hilfe bei der Lehrstellensuche.

**Elternarbeit:** Die Unterstützung und Hilfe bei der Elternarbeit, wie z.B. bei der Gestaltung eines Elternabends oder der Kontaktaufnahme mit den Eltern aus verschiedenen Gründen, wird von den LehrerInnen geschätzt und oft in Anspruch genommen.

**Thematische inhaltliche Mitarbeit** im Unterricht ist eine weitere wichtige Dienstleistung an die Schule bzw. die Lehrer. Im Vordergrund steht das Aufgreifen von aktuellen, alltäglichen Themen und das Einbringen in die Schulklassen. Die Schulsozialarbeiterin übernimmt dabei eigenständig Teile des Unterrichts. Eines der Hauptziele ist dabei u.a. die Verstärkung der Präventionsarbeit, z.B. bei Sucht, Aids- und Gewaltproblematik etc.

**Vernetzungsarbeit von der Schule ins Quartier:** Kontakte knüpfen zu verschiedenen Organisationen und Institutionen im Quartier und Mitarbeit bei sporadischen Anlässen.

Von der Sozialarbeiterin wird weiter aufgeführt, dass sie sich als Beobachterin innerhalb des Schulhauses sieht und nötigenfalls Rückmeldung an das Lehrerkollegium gibt oder direkt in der Klasse Vorkommnisse einbringt und bespricht. Weiter sieht sie sich in der Rolle als „Ombudsfrau“, für die Kinder und Jugendlichen, um ihnen eine „Stimme“, zu geben. Explizit betont sie in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit, dass eine gewisse Unabhängigkeit (die Rolle des Trägers) von der Schule gewährleistet ist. Träger im Projekt Schulsozialarbeit Zürich-Limmattal ist das Jugendsekretariat.

### 4.2.1 Ziele, Aufgaben und Erwartungen an das Projekt

Hauptziele des Projekts sind die interdisziplinäre Zusammenarbeit sowie die Verstärkung der Hilfestellungen der beteiligten Fachkräfte im Bereich Schule, um dadurch das psychosoziale (Lern-)Umfeld der Schüler zu verbessern. Konkret heisst dies:

- Positive Interaktion zwischen den professionellen Helfersystemen und den SchülerInnen und Eltern aufbauen.
- Niederschwelliges Beratungs- und Betreuungsangebot für SchülerInnen und Eltern, und ersteres auch für LehrerInnen, welches ohne „Schwellenangst“, in Anspruch genommen werden kann.

---

<sup>6</sup> Der folgende Text stützt sich auf die Angaben des Projektbeschriebs sowie eines Interviews mit einer Schulsozialarbeiterin des Projekts.

- Früherkennung von Problemlagen der SchülerInnen und gezieltes professionelles Aushandeln von konkreten Massnahmen (Verstärkung der Prävention).
- Förderung und bessere Vernetzung der beteiligten Hilfssysteme, insbesondere der Schule, des Jugendsekretariats, der Schulpsychologie und weiteren professionellen Organisationen, um Doppelspurigkeiten zu vermeiden.
- Aufbau von Aktivitäten im Bereich Animation für Kinder und Jugendliche an der Nahtstelle Schule-Freizeit innerhalb des Quartiers, zusammen mit anderen bereits vorhandenen Organisationen im Quartier.

Aufgrund der positiven Bilanz der Pilotphase (1995-1997) wurde beschlossen, das Projekt um weitere Jahre zu verlängern und auf weitere Schulhäuser der Oberstufe auszuweiten. Für das Projekt wurden für alle Ziele feste Indikatoren festgelegt, um eine Auswertung resp. Evaluation des Projektes zu ermöglichen.

### 4.3 Evaluation des Projektes

Für die methodische Auswertung des Projektes wählten die Verantwortlichen Leitfaden-Interviews, mit denen die SozialarbeiterInnen und der Schulpsychologe befragt wurden. An Schulen mit und ohne Schulsozialarbeit wurden 115 LehrerInnen mittels eines schriftlichen Fragebogens befragt. Anhand von neun fiktiven Fallbeispielen wurde versucht, zu verwertbaren Resultaten zu kommen und das Reaktionsmuster der LehrerInnen zu erfahren. Dabei stand die Frage im Zentrum, wie sich Schulsozialarbeit auf das jeweilige System Schule im Vergleich zu Schulen ohne Sozialarbeit auswirkt, womit ein direkter Vergleich angestrebt wurde.

#### 4.3.1 Ergebnisse der Befragung der SchulsozialarbeiterInnen

Mit fünf SozialarbeiterInnen wurden qualitative Interviews geführt. Die angestrebten Ziele (siehe Ziele, Aufgaben und Erwartungen an das Projekt) konnten von ihnen weitgehend erfüllt werden. Punkto zeitliche Ressourcen gaben die SozialarbeiterInnen an, dass ein durchschnittliches Arbeitspensum von 50-60% pro Schulhaus mit ungefähr 16 Klassen eher knapp bemessen ist. Im Bereich der Freizeitanimation wurden zum Teil Projekte aus zeitlichen Gründen zurückgestellt, weil die **Kernaufgaben** (Beratung, Krisenintervention, Vermittlung etc.) die zur Verfügung stehende Arbeitszeit bereits ausfüllten.

Von den fünf befragten SozialarbeiterInnen sind drei in den letzten zwei Jahren zum Team Schulsozialarbeit gestossen. Diese gaben an, dass ein erheblicher kultureller Unterschied zwischen der Schule und der Sozialarbeit bestehe. Dies brauche anfänglich eine gewisse Angewöhnungszeit und eine gegenseitige Transparenz in der Arbeitsweise, damit die Schulsozialarbeit von den LehrerInnen nicht als etwas Fremdes und als zusätzlicher Arbeitsaufwand empfunden werde (gemeinsame Sitzungen, Aktivitäten und Weiterbildungen etc.), sondern als Entlastung und Verbesserung der Schulhauskultur. Kooperationsprobleme mit LehrerInnen kommen vor, stellen aber eher die Ausnahme dar. Dies lässt sich darauf

zurückführen, dass diese negative Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Institutionen der Jugendhilfe gemacht hatten.

### **Wirkungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit im Raum Schule**

Auf ihr konkretes Wirken im Raum Schule angesprochen reagierten die SozialarbeiterInnen eher zurückhaltend. Im Vordergrund steht für sie das Erklären und Aufarbeiten von verschiedenen Konfliktsituationen und nicht nur das Verhindern solcher Situationen.

„Dadurch erleben die schulischen Akteure die Bewältigung von bislang als schwierig empfundenen Situationen positiv, eine Erfahrung, die sich allgemein für die Entwicklung der Schulkultur nutzen lässt.“ (Evaluation der Schulsozialarbeit in der Stadt Zürich 1999, S. 8)

### **Kontakte der SchulsozialarbeiterIn zu den Schülern**

Erfreulich ist, dass im Gegensatz zur Anfangsphase des Projekts die Schüler vermehrt und direkt den spontanen Kontakt zum Schulsozialarbeiter suchen. Dabei kommt einem guten Standort des Büros innerhalb vom Schulhaus, z.B. neben dem Haupteingang, eine grosse Bedeutung zu. Bei einem weiteren Ausbau der Schulsozialarbeit ist dieser wichtige Faktor zu berücksichtigen.

### **Schulhausübergreifende Projekte - Vernetzung**

Nach Ansicht der SchulsozialarbeiterInnen kommt der Bedeutung von schulhausübergreifenden Projekten ins Quartier eine immer wichtigere Rolle zu. Dabei werden die Kontakte zu bereits vorhandenen Institutionen und Personen aktiviert und vernetzt. Die daraus entstandenen Kontakte, z.B. mit den Eltern von Schülern, zahlten sich nachhaltig aus, gegenseitige Berührungspunkte konnten explizit abgebaut und Vertrauen aufgebaut werden.

### **Interdisziplinäre Zusammenarbeit**

Die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Fachstellen, wie dem Schulpsychologischen Dienst, wurde von den SozialarbeiterInnen unterschiedlich beurteilt. Bei einigen Schulen scheint diese gut zu klappen, bei anderen eher weniger. Die Hinderungsgründe dafür sind vielseitig, wie z.B. Zeitmangel oder komplexe Problemlagen bei Kindern und Jugendlichen, die eine vernetzte Zusammenarbeit mit weiteren Fachstellen geradezu nötig machen und die Bereitschaft aller beteiligten Institutionen voraussetzt.

### **Finanzieller Nutzen der Schulsozialarbeit**

Bei der Einschätzung der Kosten-Nutzen-Rechnung im finanziellen Bereich antworteten die SozialarbeiterInnen vorsichtig positiv. Aus ihrer Sicht konnten verschiedentlich teure Interventionen bei Kindern und Jugendlichen, wie z.B. eine Fremdplatzierung, vermieden werden. Weiter wirkt sich das verbesserte Schulklima auch auf die LehrerInnen aus, weil diese weniger „ausgebrannt“, sind und länger im Schuldienst verbleiben.

#### **4.3.2 Ergebnisse der Befragung der LehrerInnen**

Bei den LehrerInnen wurde der/die SchulsozialarbeiterIn praktisch von allen positiv aufgenommen. Bis auf eine Ausnahme hatten alle LehrerInnen oder die Schüler der jeweiligen Klasse Kontakt mit

ihm bzw. ihr. Viele LehrerInnen betonten, dass es Überschneidungen mit dem Schulpsychologischen Dienst gebe. Die Stärken der Schulsozialarbeit sei aber vor allem die schnelle und direkte Hilfe vor Ort. Auftretende Problemstellungen werden früh aufgegriffen und thematisiert. Ausländische Eltern seien sehr oft zurückhaltend bis ablehnend gegenüber Personen, die von einem Amt oder einer Behörde kommen, wie z.B. dem Schulpsychologischen Dienst. Die Schulsozialarbeit sei in diesem Punkt neutraler und Personen aus fremden Kulturen sprechen besser auf dieses Angebot an (höhere Niederschwelligkeit).

### **4.3.3 Auswirkungen der Schulsozialarbeit auf das Lehrerkollegium**

Innerhalb des Lehrerkollegiums hat die Schulsozialarbeit einige Veränderungen ausgelöst. Zwei Lehrer betonten eine Art Katalysatorfunktion, die sie im Lehrerteam beobachtet hätten. Kollegen sprechen offener und direkter über Auseinandersetzungen oder Konflikte in ihren Klassen, ohne als Versager oder sogar als inkompetent im Team zu gelten. Zum Teil wurde der Wunsch geäußert, dass die Schulsozialarbeit weitere Aufgaben innerhalb des Lehrerteams übernehmen könnte, u.a. eine konstruktive Prozesssteuerung oder Supervision für das Lehrerkollegium.

In der **praktischen Zusammenarbeit** ergeben sich aus der Sicht der LehrerInnen drei Schwerpunkte:

- Die einmalige aber auch mehrmalige Beratung oder Begleitung und daraus resultierend für die LehrerInnen mehr Sicherheit und Kompetenz, in bestimmten Situationen professionell zu reagieren.
- Zweitens gibt es die Direktkontakte mit den Jugendlichen und SchülerInnen.
- Drittens die Triagefunktion mit weiteren Fachstellen zu begleiten oder einzuleiten mit dem Ziel, den Lehrpersonen zur Seite zu stehen und für die Kinder und Jugendlichen der Situation entsprechend angepasste Hilfeleistungen zu bieten.

### **4.3.4 Erfolgsindikatoren der Schulsozialarbeit aus Sicht der Lehrer**

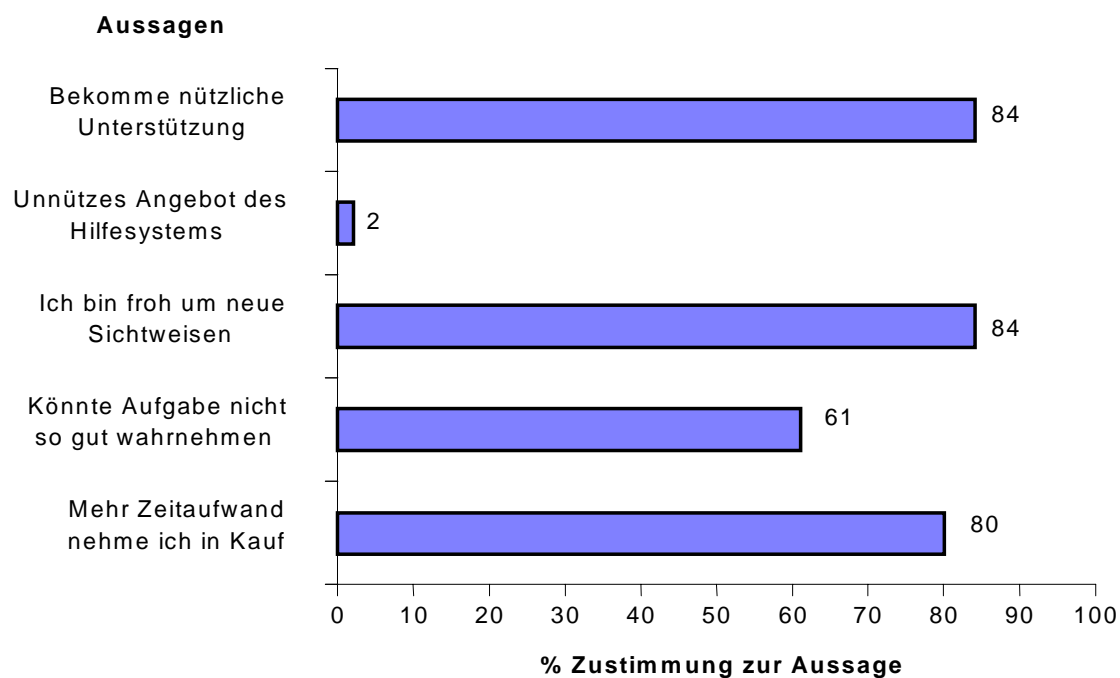
- Vernetzung mit dem Quartier und den Eltern mit der Schule
- Das Projekt ist „ihr,“ Projekt, d.h. volle Mitbestimmung z.B. bei der Wahl der Sozialarbeiter
- Vertrauensvorschuss bei den Kindern, Schülern und Eltern, weil neutrale Instanz
- Eine andere Sichtweise und das Einbringen von anderem Fachwissen ins Lehrerteam
- Klare Verbesserung der Vernetzungsarbeit durch klare Strukturen d.h. früher gab es oft Situationen mit Kindern oder Jugendlichen, bei denen niemand zuständig war

Das Resultat der Befragung der LehrerInnen sagt aus, dass sich die Arbeitssituation für das Lehrerteam verbessert hat. Nach wie vor ist die Arbeitsbelastung sehr hoch, es hat jetzt aber ein Instrument, bei dem Hilfe geholt werden kann. Den SozialarbeiterInnen wird von den LehrerInnen im allgemeinen grosse Professionalität attestiert, und sie sind als Fachkräfte anerkannt.

### 4.3.5 Schulvergleich mit und ohne Schulsozialarbeit

Mit fiktiven Fallbeispielen gingen die Evaluatoren der Frage nach, wie das Reaktionsmuster der LehrerInnen in Schulen sowohl mit als auch ohne Schulsozialarbeit ist. Das Resultat zeigt deutlich, dass an Schulen ohne Schulsozialarbeit die bereits bestehenden externen Hilfsangebote häufiger in Anspruch genommen werden als an Schulen mit Sozialarbeit. Die SchulsozialarbeiterInnen nehmen in der Regel den externen Fachstellen Fälle ab. Tendenziell ergibt sich eine Verschiebung zur Schulsozialarbeit und es kann nachgewiesen werden, dass bereits leichtere Fälle in diesen Schulen thematisiert und aufgegriffen werden. Die LehrerInnen suchen vorerst klar den Weg über die Schulsozialarbeit. Dass aber Problemfälle an Schulen ohne Sozialarbeit zeitlich verschleppt werden, kann nach dieser Untersuchung nicht behauptet werden.

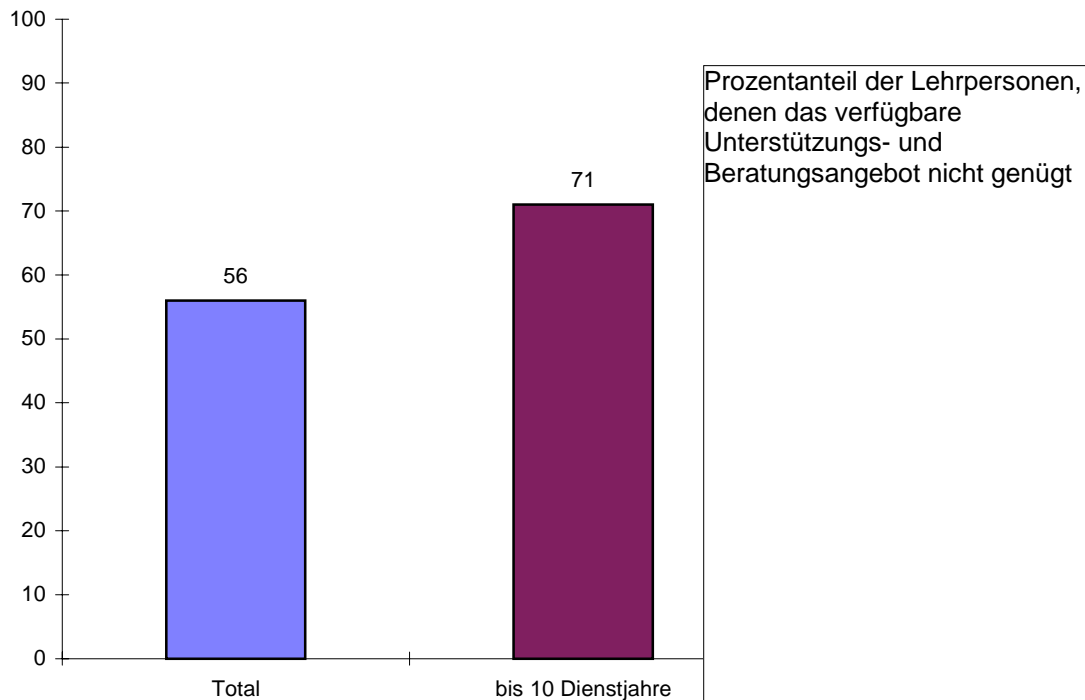
#### Beurteilung der Schulsozialarbeit durch Lehrpersonen an Schulen mit Sozialarbeit



**Quelle:** Landert (1999) S. 14



### Berurteilung der vorhandenen Beratungs- und Unterstützungsangebote (Lehrpersonen an Schulen ohne Sozialarbeit)



**Quelle:** Landert (1999) S.15

Das Resultat von Diagramm 2 zeigt, dass 56% der Lehrerinnen und Lehrer ihre Schulen als ungenügend bezeichnen. Bei Lehrern mit bis zu 10 Dienstjahren beträgt dieser Anteil sogar 71%. Die angegebenen Gründe sind:

- Zunahme der ausserschulischen Problemfelder, die die Lehrerinnen und Lehrer überfordert.
- Die zeitlichen Ressourcen fehlen, um sich zusätzlich um die Bedürfnisse der Schüler sowie deren Eltern zu kümmern, obwohl das Interesse vorhanden sind.
- Die bereits bestehenden externen Institutionen sind überfordert, was den Bereich der Früherkennung und bei leichteren Fällen die Unterstützung der Schüler erschwert.
- Das Einholen einer professionellen Zweitmeinung wird von den LehrerInnen entlastend empfunden.

## 4.4 Zusammenfassung

Bei allen Beteiligten ist das Projekt Schulsozialarbeit auf breite Zustimmung gestossen. Einige Aussagen von LehrerInnen bei der Befragung sind geradezu euphorisch, und das Projekt hat in seiner zweiten Phase noch einmal zusätzlich an Akzeptanz gewonnen. Es kann behauptet werden, dass der Begriff Schulsozialarbeit im Grossraum Zürich und insbesondere bei den LehrerInnen ausschliesslich positiv besetzt ist. Die Zusammenarbeit zwischen den Schulbehörden und dem Jugendsekretariat kann als wegweisend bezeichnet werden. In weiteren Bereichen z.B. in der Berufswahl oder der Integration von Kindern und Jugendlichen aus fremden Kulturen würde zukünftig eine weitere enge Vernetzung mit externen Fachstellen nützlich sein.

Auffallend oft genannt wird die „Nähe„ des Sozialarbeiters zur Schule und der enge Kontakt der beteiligten Fachpersonen zueinander. Bei einem abweichenden Verhalten oder bei psychosozialen Problemlagen von Kindern und Jugendlichen wirkt das bereits vorhandene Vertrauen (man kennt den Sozialarbeiter) beim späteren Problemlösungsprozess hilfreich. Nebst den Kurzberatungen kommt den meist einfachen aber vielseitigen Freizeitprojekten eine immer grössere Bedeutung zu. Auch ist dank der Schulsozialarbeit tendenziell eine Öffnung der Schule gegen aussen festzustellen. Der Übergang Schule und Freizeit verläuft nicht mehr so klar wie in früheren Jahren.

Widerstände sind heute eher gering; vorwiegend kommen diese noch von LehrerInnen mit einem hohen Dienstalter oder mit eigener Erfahrung und Kompetenz in diesem Bereich. Wesentlich muss aber weiterhin die Freiwilligkeit sein d.h. es soll den LehrerInnen sowie den Schülern freigestellt sein, die Dienstleistungen der Schulsozialarbeit in Anspruch zu nehmen. Wichtig ist das Mitspracherecht des Lehrerkollegiums bei der Anstellung von Schulsozialarbeitern. Im Weiteren ist das gesellschaftliche Umfeld einer Schule massgebend, ob es überhaupt Schulsozialarbeit braucht oder nicht.

Die Zusammenarbeit mit den bereits bestehenden Fachdiensten ist zum Teil zwiespältig. Es gibt ganz klar Überschneidungen und die Sozialarbeit, als neu installierte Fachdisziplin, löst bei den bestehenden Institutionen bzw. deren Fachkräften eher eine kritische bis abweisende Haltung aus. Die Evaluatoren sprechen von einer (noch) fehlenden Akzeptanz gegenüber der Schulsozialarbeit. Weiter schreiben sie von einer möglichen „Job-Verarmung„ der Schulpsychologinnen und -psychologen. D.h. dass die heutigen Problemlagen von Kindern und Jugendlichen oft so komplex sind, dass sie mit konventionellen Methoden der Psychologie nicht zu lösen und vernetzte Lösungen mit weiteren Institutionen notwendig sind (Evaluation der Schulsozialarbeit in der Stadt Zürich 1997-1999, S. 19). Dabei profitieren gerade diese Institutionen von der Triagefunktion der Schulsozialarbeit, indem z.B. aufwändige Vorabklärungen durch die Sozialarbeiter gemacht und die genannten Institutionen dadurch entlastet werden.

Das Gelingen des Projekts ist nicht zuletzt der grossen fachlichen Kompetenz sowie einem grossen Erfahrungshintergrund der angestellten SozialarbeiterInnen zu verdanken. Die Erwartungen waren dementsprechend hoch, konnten aber weitgehend erfüllt werden. Allgemein positiv betont wird die Triagefunktion aber auch das geschickte Bearbeiten von Einzelfällen. Der Erfolg der Schulsozialarbeit kann auch damit erklärt werden, dass die Sozialarbeiter jeden Tag im Schulhaus und vor allem gegenüber den LehrerInnen für ihre Arbeit geradestehen müssen. Das verpflichtet, wirkt aber auch motivierend.

Erstaunt waren die Evaluatoren, dass es bei den bestehenden schulischen Fachdiensten keine verwertbaren statistischen Daten gibt, aus denen z.B. Folgerungen speziell auf das Umfeld eines Schulhauses gemacht werden können (Art und Häufigkeit der Interventionen). Dies wäre für eine Beobachtung oder Analyse von Schulentwicklungsprozessen für die Zukunft wichtig.

Anhand von Befragungen von LehrerInnen und der bereits bestehenden Fachdienste wurde versucht, einen Vergleich an Schulen mit und ohne Sozialarbeit zu machen. Das Resultat zeigt, dass in Schulen ohne Sozialarbeit bei leichten Problemfällen oft nichts unternommen wird, oder diese werden im Lehrerkollegium ausgetauscht mit oft unklaren Ergebnissen. Mittlere und schwere Fälle werden an die externen Fachstellen verwiesen wie das Jugendsekretariat und der Schulpsychologische Dienst. Bei Schulen mit Sozialarbeit ist ein Trend weg von diesen Institutionen hin zur Schulsozialarbeit festzustellen (damit aber auch eine Konkurrenzierung).

Die Frage, ob sich Schulsozialarbeit unter dem Strich finanziell auszahlt, kann nach dieser Evaluation nicht eindeutig beantwortet werden. Dazu wäre die Auswertung langfristiger Statistiken erforderlich, die aber leider noch nicht zur Verfügung stehen. Die Verantwortlichen der Evaluation vermuten, dass sich die Investition wieder auszahlt, weil dank früher Interventionen teurere Massnahmen verhindert werden können.

Es ist festzustellen, dass durch das Angebot der Schulsozialarbeit eine bestehende Lücke in der Jugendhilfe geschlossen wird.

Das Projekt hat aber auch aufgezeigt, dass es klare Grenzen von sozialarbeiterischen Interventionen gibt, da in manchen Fällen auch die Schulsozialarbeit machtlos ist trotz der Möglichkeit einer frühen Intervention. Im Bericht ist mehrmals erwähnt, dass sich unser Schul- und Bildungssystem bei problematischem bzw. abweichendem Verhalten von Kindern und Jugendlichen schwer tut. Erwähnt sind hier die sensiblen Übergänge z.B. bei der Berufsfindung.

#### **4.4.1 Empfehlungen der Evaluatoren**

Im Schlussbericht 1998-1999 der Projektleitung sowie im Evaluationsbericht wurden verschiedene Empfehlungen abgegeben. Nachfolgend die wichtigsten Punkte:

Die Umwandlung des Projektstatus in eine feste Einrichtung unter der Leitung der Jugendsekretariate bei ausgewählten Schulen wird in der Auswertung empfohlen. Bei einer Erweiterung oder einer Neuaufnahme in einem Schulhaus macht der Projektstatus aber durchaus noch Sinn, da sich die Beteiligten, SozialarbeiterIn, Lehrerkollegium und externe Hilfsdienste, vorerst einmal finden sollten. Im Bereich der Oberstufe sollte eine weitere Pilotphase von zwei weiteren Jahren erprobt werden, mit entsprechender Anpassung der Konzeption. Die Erfahrung hat gezeigt, dass eine 50%-Stelle pro 15 Klassen als angemessen gilt. Empfohlen wird weiter eine statistische Erfassung der Hilfeleistungen aller beteiligten Hilfsdienste, um später die Erfolge der Schulsozialarbeit nachhaltig überprüfen zu können.

# Sozialarbeit, Jugend und Schule in der Praxis

## 6 Befragung von Lehrern

### 5.1 Einleitung

Während wir uns im ersten Teil dieser Arbeit im Wesentlichen mit theoretischen Aspekten von Jugend, Devianz, Schule und Schulsozialarbeit auseinandersetzen, geht es im zweiten Teil darum, einen Einblick in die Berufsrealität von Lehrern zu erhalten. Dabei interessiert uns vor allem, wie diese soziale Probleme im Raum Schule wahrnehmen, wo sie die Grenzen ihrer eigenen Handlungsmöglichkeiten sehen und wie sie die Einsatzmöglichkeit der Schulsozialarbeit im Oberstufenbereich beurteilen.

Da sich diese Arbeit thematisch an der veränderten Jugendphase, an der Nahtstelle von Schule und Berufswelt orientiert, befragten wir ausschliesslich Lehrer von Oberstufenklassen, die eine Abgangsklasse unterrichten. Die Befragung fand an "einer" Schule des Schulamtsbezirkes Thun statt, wobei wir auf die Nennung der Schule verzichteten, da diese repräsentativ für viele Schulen stehen könnte und von uns nicht aufgrund einer besonderen Problemlage ausgewählt wurde.

Zur perspektivischen Erweiterung wurde auch ein Schulinspektor, als Vertreter der Schulbehörde des besagten Schulamtsbezirkes, befragt. Ausgehend von unserer in der Einleitung formulierten Arbeitshypothese, dass die Schule zunehmend mit Problemlagen konfrontiert ist, die sie aus eigener Kraft kaum noch bewältigen kann, erhofften wir uns aufgrund der distanzierteren Wahrnehmung durch die Schulbehörde, die in ihrer Funktion angelegt ist, ergänzende, erweiternde und vielleicht auch gegensätzliche Aussagen zu den vorgelegten Fragestellungen. Ein weiterer Aspekt war der, dass das Schulinspektorat bei gravierenden disziplinarischen Massnahmen (z.B. Ausschlussverfahren, massiven Konflikten etc.) eingeschaltet werden muss. Informationen über Problemlagen der Schule - repräsentativ für einen ganzen Schulbezirk - bündeln sich hier und bedürfen entsprechender Interventionen von Seiten der Schulbehörde. Die Fragen waren für alle Interviewpartner identisch, sodass Vergleiche möglich wurden.

Die Interviewfragen leiteten sich aus den Arbeitshypothesen ab. Aus zeitlichen Gründen, die Osterferien standen vor der Tür, fielen die Interviews mitten in die Verarbeitungsphase der Theorie, sodass Fragestellungen die sich aus der Auseinandersetzung mit der Theorie ergaben, nicht mehr explizit in die Interviews einfliessen konnten, da die Fragen im Vorfeld der Interviews an die Lehrkräfte und den Schulinspektor abgegeben wurden. Wie die Auswertung der Interviews ergab, flossen diese teilweise jedoch implizit in die Interviews ein.

Auffällig war die grosse Bereitschaft der Lehrkräfte, trotz Unsicherheiten (was wollen die von uns, wozu soll das gut sein) und der grossen beruflichen Belastung sich mutig, engagiert und offen auf die Interviews einzulassen, wofür wir an dieser Stelle allen Beteiligten herzlich danken wollen.

## 5.1.1 Auswertung der Interviews mit den Lehrern

### Interviewtechnik

Als Interviewtechnik wendeten wir die themenzentrierte Befragungsmethode an d.h. den Interviewpartnern wurden vier offen formulierte themenbezogene Fragen vorgelegt. Diese Interviewtechnik gehört zur qualitativen Sozialforschung und erfasst die Tiefe, im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die sich auf die Menge der Daten konzentriert. Die so durchgeführten Interviews lassen nur qualitative Aussagen zu und stehen nicht repräsentativ für die Situation der Schule. Dazu wären weiterführende empirische Untersuchungen nötig.

Im Vorfeld der Befragung klärten wir in einer an der Schule stattfindenden Sitzung die Bereitschaft der Lehrer zur Durchführung der Interviews ab. Dabei wurden den Lehrern die Themenskizze, die Arbeitshypothesen und die daraus abgeleiteten Fragestellungen, sowie die Vorgehensweise vorgestellt.

Vor der Durchführung der Interviews wurden allen Interviewpartnern die konkreten Fragen schriftlich zugestellt (s. Anhang), sowie ihr Einverständnis für die Tonbandabschrift eingeholt.

### Interviewfragen

Folgende **Interviewfragen** haben wir den Lehrern/dem Schulinspektor vorgelegt:

- Mit welchen „sozialen Problemen“ werden Sie in Ihrem Unterricht allgemein konfrontiert?
- Welche Möglichkeiten hat die Schule, auf diese „sozialen Probleme“ zu reagieren?
- Wo sind die Grenzen schulischer Interventionen, wenn es um das Aufgreifen und Bearbeiten „sozialer Probleme“ in der Schule - insbesondere bei Abgangsklassen - geht?
- Welche Dienstleistungen kann Ihrer Meinung nach die Sozialarbeit der Schule anbieten, um die Lehrerschaft in ihrer pädagogischen Arbeit zu entlasten?

Sämtliche Interviews (6) wurden von uns auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert. Aufgrund der von uns zugesicherten Anonymität wurden sämtliche Namen und Ortsangaben pseudonomisiert. Die Transkripte wurden den interviewten Lehrkräften zur Einsicht vorgelegt und alle sich im Anhang befindenden Transkripte zur Veröffentlichung freigegeben und autorisiert. Aus den nichtveröffentlichten Transkripte wird in der Auswertung der Interviews zitiert.

### Interpretation der Aussagen

Die Interviews wurden von uns detailliert ausgewertet und aufgrund der Aussagen thesenartige Interpretationen formuliert, die mit Textsequenzen (Originalzitate) aus den Tonbandabschriften begründet werden. Die von den Lehrkräften gemachten und von uns interpretierten Aussagen geben Auskunft darüber, wie Oberstufenlehrkräfte einer Real- und Sekundarschule des Schulamtsbezirkes Thun die sozialen Probleme im Bereich der Schule wahrnehmen, welche Interventionsmöglichkeiten ihnen aus ihrer Sicht zur Verfügung stehen und wie sie den Einsatz der Schulsozialarbeit im Bereich der Oberstufenklassen beurteilen. Die aus den Aussagen

gewonnenen Erkenntnisse und Interpretationen stellen nur einen kleinen Ausschnitt aus der sozialen Wirklichkeit im Bereich der Schule dar und können von daher auch keine repräsentative Gültigkeit haben.

## 5.2 Soziale Probleme in der Schule

**Ausgangsfrage: Mit welchen „sozialen Problemen“ werden Sie in Ihrem Unterricht im Allgemeinen konfrontiert?**

### 5.2.1 „Soziale Probleme“ – Schwierigkeiten einer Definition

Bei allen befragten Lehrern zeigten sich Unsicherheiten bei der Zuordnung von Problemen unter die Begrifflichkeit des „Sozialen Problems“. Eine mögliche Erklärung sehen wir darin, dass Lehrer Probleme, mit denen sie im Schulalltag konfrontiert werden, primär als Schulprobleme (Kategorisierung) wahrnehmen und damit auch ihrem Zuständigkeitsbereich zuordnen. Das Berufsfeld der Sozialarbeit beschäftigt sich hauptsächlich mit der Lösung von „sozialen Problemen“, weshalb die Wahrnehmung, Definition, Zuordnung und Lösung solcher Probleme vereinfacht ausgedrückt als Hauptgeschäft der Sozialarbeit bezeichnet werden kann. So ist es auch verständlich, dass die Zuordnung von Problemen unter die Begrifflichkeit des „sozialen Problems“ bei den befragten Lehrern Irritation und Unsicherheit auslöste und immer wieder zu klärenden Rückfragen führte. Implizit versteckt, wenn wir der bisherigen Interpretation folgen, könnte unter Umständen die differenzierte Zuweisung zu Problemkategorien auf das Berufsfeld verweisen, in dessen Lösungsbereich sie fällt.

### 5.2.2 Kategorisierung der Probleme - Problembereiche

Bei der Wahrnehmung der Problembereiche zeichnet sich ein differenziertes Bild zwischen Real- und Sekundarschule ab. Generell können die Aussagen dahingehend interpretiert werden, dass Lehrer im Sekundarschulbereich keine oder kaum soziale Probleme wahrnehmen. Probleme werden hauptsächlich im Zusammenhang mit einer materiell-konsumistischen und verwöhnten Haltung vieler Schüler und mangelnder Leistungsorientierung thematisiert. Im Realschulbereich zeichnen sich vier wesentliche Problemkreise ab, die von allen befragten Lehrern, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, genannt wurden:

#### **Finanzielle Probleme durch schwierige materielle Situation der Eltern**

- Risiko des Ausschlusses von schulischen Aktivitäten (z.B. Nothelferkurs)
- Grosser Aufwand der finanziellen Mittelbeschaffung durch Lehrer
- Finanzierung von nachschulischen Anschlussmöglichkeiten

#### **Destrukturierung der Familie**

- Delegation von Erziehungsaufgaben an die Schule
- Verlust von Sozialität
- Verlust von Ordnungssinn

- Familiäre Strukturen - Erziehungsdefizite und Verhaltensauffälligkeiten
- Familiäre Vernachlässigung der Erziehungs- und Aufsichtspflicht
- Autoritätsverlust der Eltern

### **Grenzen der Zusammenarbeit mit Familien in krisenhaften Lebenssituationen**

- Spannungsfeld zwischen Familie und Schule
- Grenzen der Zusammenarbeit

### **Konsum- und Freizeitverhalten von Jugendlichen**

- Auswirkungen auf die Schule im Leistungsbereich
- Auswirkungen delinquenten Freizeitverhaltens auf die Schule

Im Folgenden wollen wir auf die im Überblick aufgeführten Problembereiche näher eingehen und sie anhand der ausgewerteten Interviews interpretieren.

### **5.2.3 Probleme durch schwierige finanzielle Situation der Eltern**

**Risiko des Ausschlusses von schulischen Aktivitäten** - Zunehmend machen sich finanzielle Probleme in der Schule bemerkbar, die einzelne Schüler von der Teilnahme an Schulveranstaltungen ausschliessen und die Lehrer zwingt, finanzielle Ressourcen zu erschliessen, um die Teilnahme der Schüler zu ermöglichen.

"Wenn irgend etwas in der Schule unternommen wird, sei dies ein Skitag, eine Schulreise, Landschulwoche, dann kostet das Geld. Wir stossen an Grenzen, da die Kinder lange nicht mit dem Geld kommen. Oft warten sie auch, bis der neue Monat beginnt - und wir haben dafür auch Verständnis - geht es dann noch länger und fragt man nach, merkt man, dass sie Probleme haben, das Geld überhaupt zu beschaffen." (Interview 1, Zeile 25-30)

"...als Weiteres gab es ein finanzielles Problem: Jemand konnte das Geld nicht aufbringen für einen Kurs, den wir gemeinsam abgeschlossen haben (Samariterkurs). Dort musste ich nachfragen, musste schauen, wie das jetzt geht, welche Lösungen wir aufzeigen möchten, um an dieses Geld zu kommen." (Interview 2, Zeile 29-32)

Finanzielle Probleme von Familien machen sich vermehrt in der Schule bemerkbar, die aufgrund ihres Einkommens nicht in der Lage sind, die Schulaktivitäten ihrer Kinder zu finanzieren. Zugleich werden die Auswirkungen wirtschaftlicher Veränderungen und deren Risiken für Familien, hauptsächlich der unteren Einkommensschichten, erkennbar. Rezession und in deren Folge strukturelle Veränderungen (Stellenabbau, Lohneinbussen) stellen potenziell für manche Familien zunehmend ein relativ hohes Armutrisiko dar und können materielle Existenzkrisen verursachen und zu einer erheblichen Problembelastung im familialen Beziehungsgefüge führen.

**Aufwand der finanziellen Mittelbeschaffung durch Lehrer** - Für die befragten Lehrer ist es wichtig, dass SchülerInnen nicht von den Aktivitäten der Schule ausgeschlossen werden. Die fehlenden finanziellen Mittel zu erschliessen, stellt für sie jedoch einen erheblichen Aufwand dar, zumal die finanziellen Probleme vermehrt kommen und „dies belastet mehr, als Sie im Moment

vielleicht denken.“ Häufig geht es dabei nur um 10 - 20 Franken, und es stellt für die Klassenlehrer eine ziemliche Aufwendung dar, diese Mittel zu beschaffen.

**Finanzierung von nachschulischen Anschlussmöglichkeiten** - In manchen Fällen, vor allem in Abgangsklassen, geht es für die befragten Lehrer auch um grössere Beträge, deren Beschaffung organisiert und sichergestellt werden muss.

„(...) wenn es wieder um Finanzen geht; ein Schüler bekommt keine Lehrstelle, muss noch irgendwo zwingend zur Schule, er hat die normalen Schulen, die weniger kosten, wegen Prüfungen oder Aufnahmeverfahren nicht geschafft. Jetzt geht es darum, dass man diesen SchülerInnen einen Betrag von einigen tausend Franken spricht.“ (Interview 2, Zeile 72-76)

Manche Eltern können die Verantwortung für die Anschlusslösung ihres Kindes aufgrund ihrer finanziellen Notlage und/oder sonstiger fehlender Ressourcen nicht übernehmen und delegieren das Problem an die Schule, die damit selber in eine Überforderungssituation gerät, da diese Aufgabe nicht zu ihrem Auftrag gehört.

"Und was noch einen speziellen Druck ausübt im Zusammenhang mit der Verantwortlichkeit, das ist jetzt wieder die Berufswahl in den Abgangsklassen..." Das ist heute einfach so, dass sehr oft die Eltern versuchen, die ganze Verantwortung auf die Schule abzuwälzen"...Also generell würde ich sagen, liegt die Verantwortung bei den Eltern, aber sie wird heute auf die Schule abgeschoben, und zwangsläufig versuchen wir logischerweise auch einen Teil davon Ihnen (Sozialarbeit) abzuschieben.“ (Interview 2, Zeile 66-68)

Hier wird nicht nur die finanzielle Seite angesprochen, sondern auch die Delegation der Berufswahl und -findung vieler Familien an die Schule wird als zunehmender Druck durch den befragten Lehrer erlebt.

Finanzielle Problemlagen der Familie entfalten ihre Wirkung hauptsächlich in der Realschule. In der Sekundarschule zeigt sich das finanzielle Problem von seiner Kehrseite. Die Schüler verfügen über ein grosszügiges Taschengeld und können aus dem Vollen schöpfen. Die materielle Autonomie der Jugendlichen - sich alles leisten können - führt, aus Sicht der befragten Lehrer, zu einer konsumistischen und finanziellen Verwöhnung der jugendlichen Schüler.

„Unterschiede zur Realschule sind deutlich spürbar. Den Unterschied, der sicher in die soziale Problematik hinein geht, sehe ich darin, dass Sekundarschulklassen sozial besser durchmischt sind d.h. auch vom Finanziellen her besser dastehen.“<sup>7</sup>

Damit wird ein weiterer gemeinsamer Problembereich angesprochen, der in den Raum Schule eindringt und sich in den beiden Schularten unterschiedlich bemerkbar macht. Während die Schüler der Sekundarstufe mehrheitlich aus "intakten" Familien stammen, kommen in der Realschule weit mehr Schüler aus Familien, die aufgrund ihrer eigenen Problemlage immer weniger in der Lage sind, ihre Erziehungsfunktionen ausreichend wahrzunehmen.

---

<sup>7</sup> Bei nicht näher spezifizierten Zitaten befinden sich die Transkripte nicht im Anhang, da die Veröffentlichung den Lehrkräften frei gestellt war.



## 5.2.4 Funktionsverlust und Erziehungsdefizite in der Familie

Die wesentlich grössere soziale Durchmischung der SchülerInnen in der Realschule, die dadurch gekennzeichnet ist, dass ein Teil aus „nicht intakten,“ Familien kommt, erleben die befragten Lehrkräfte als deutliche Belastung im Schulalltag.

„Des Weiteren kommen nur wenig Kinder in der Sekundarschule aus "nicht normalen" Verhältnissen, es sind wenig alleinerziehende Mütter; alleinerziehende Väter gibt es keine. In der Realschule gibt es deutlich mehr und dadurch ist die Mischung in einer Realklasse deutlich belastender als in einer Sekundarklasse.“

**Die Destrukturierung der Familie** zeigt sich im Bereich der Schule auf unterschiedlichen Ebenen, wobei sich die Lehrer in ihrer Wahrnehmung weitgehend an dem Bild der "Normalfamilie" orientieren und diese, interpretativ, mit intakten Familien gleichsetzen.

Eine Schwächung der Erziehungsfunktion zeigt sich im Bereich der Schule dort, wo Erziehungsaufgaben, die ursprünglich im Kompetenzbereich der Familie liegen, an die Schule delegiert werden. Auf der einen Seite wird hier das Verhalten einzelner Schüler angesprochen, welches von den Wert- und Normvorstellungen der Schule (wie man sich zu verhalten hat) mehr oder weniger gravierend abweicht.

**Delegation von Erziehungsaufgaben an die Schule** - Alle befragten Lehrer haben den Eindruck, dass sie zunehmend Erziehungsaufgaben wahrnehmen müssen, die eigentlich in den Verantwortungsbereich der Familie fallen.

"Ich habe manchmal das Gefühl, dass ich im Unterricht die Arbeit der Eltern machen muss, dass ich z.B. dem Kind sagen muss: "So klopft man nicht an eine Türe". Zunehmend muss ich im Unterricht helfen, Kinder zu erziehen.“

Dabei werden aber nicht nur delegierte Erziehungsaufgaben und Defizite im Verhaltensbereich angesprochen, sondern auch delegierte Probleme in einem weiteren Kontext formuliert.

„(...) generell noch, viele Probleme, die die Familie - ich weiss nicht, ob ich das hier so sagen darf - die die normale Familie löst, werden in Familien, in denen etwas klemmt, oft der Schule übertragen.“ (Interview 2, Zeile 88-90)

Auf gesellschaftlicher Ebene ansetzend werden Verhaltensauffälligkeiten und -abweichungen unter dem Begriff Wertewandel und Werteverlust und auf der familialen Ebene als Zerfall der Familienstrukturen thematisiert.

„Ein soziales Problem, mit dem ich im Unterricht direkt konfrontiert werde, ist der Zerfall der Familienstrukturen. Dieser ist manchmal mehr und manchmal weniger störend, aber es gibt zunehmend Kinder, welche aus sogenannten nicht intakten Familien oder Patchwork-Familien kommen.“

**Verlust von Sozialität** - Funktionsverlust und Erziehungsdefizite der Familien, wie sie von den Lehrern wahrgenommen werden, wirken auf die Schule zurück und machen sich zunehmend als Störungen im Schulalltag bemerkbar. Problematisiert werden erzieherische Defizite auf der

individuellen Ebene, wie sie sich im Verhalten einiger Schüler bemerkbar machen: als Verwöhnung der Schüler (finanziell, es wird ihnen alles abgenommen), als Mangel, Verantwortung übernehmen zu können, geringe Leistungsorientierung, mangelnde Arbeitshaltung, fehlender Respekt (Provokationen im Unterricht), Unfähigkeit, auf andere einzugehen, anderen zuzuhören, Gleichgültigkeit gegenüber Ordnung.

Der Verlust von Sozialität zeigt sich u. a. darin, dass „Schüler sich nicht mehr gewohnt sind zuzuhören, (...) sie reagieren sofort (...), wie verhält man sich in einer Gruppe, dies ist nicht mehr immer klar.“

**Verlust von Ordnungssinn** - Wertekonflikte und Kollisionen machen sich bei SchülerInnen in einem fehlenden Ordnungssinn bemerkbar, der bei einem grossen Teil der SchülerInnen nicht vorhanden ist und in einer gravierenden Gleichgültigkeit gegenüber Ordnung zum Ausdruck kommt.

„Es ist ihnen egal, wenn das Klassenzimmer immer wie ein Saustall oder ein Hühnerstall aussieht. Sie werfen Sachen auf den Fussboden, lassen einfach alles fallen und bei denjenigen, die ein Aemtli hätten, sei es die Tafel zu putzen oder den Fussboden zu wischen, funktioniert dies relativ schlecht.“

**Erziehungsdefizite und Verhaltensauffälligkeit** - Als Ursachen stellen die Lehrer weitgehend einen monokausalen Zusammenhang zwischen Erziehungsdefiziten und dem daraus resultierenden Verhalten der Schüler und deren familialen Situation her und führen Verhaltensauffälligkeiten und Störungen primär auf schwierige familiäre Konstellationen und das soziale Umfeld zurück.

„Diejenigen, die zu Hause noch eine Struktur haben, die angelernt wurden, die erzogen sind, die erfüllen ihr Aemtli (...), bei den anderen funktioniert dies schlecht. Für mich hat das mit dem Zuhause, mit der Erziehung und mit dem sozialen Umfeld zu tun. Hat man in der Familie noch soziale Aufgaben, die man täglich erfüllen muss - was früher noch vermehrt der Fall war - oder wird, wie heute vielfach der Fall, ihnen alles hingestellt, und sie werden verwöhnt.“

Hier treten die Erwartungshaltungen der Schule an die Erziehungsinstanz Familie zum Vorschein, was diese zu erfüllen hätte, damit Problemlagen, die im individuellen Verhalten der Schüler ihren Ausdruck finden, sich nicht als Störungen im Schulalltag bemerkbar machen, was Voraussetzung dafür ist, dass der Schüler die Schule erfolgreich bewältigen kann.

"Ich stelle immer wieder fest, wenn zu Hause geschaut wird, wenn man eine gewisse Sorgfalt den Aufgaben, den Pflichten gegenüber aufbringen kann, und nicht andere Probleme das überdecken, dass sich das immer positiv auswirkt. Glücklicherweise habe ich in der Klasse (Sekundarklasse) keinen Schüler, von dem ich sagen müsste, er käme aus schwierigen Verhältnissen, bei dem sähe ich ganz schwarz."

Schulleistung, Schulerfolg, Schulfähigkeit, Verhaltenskonformität, Verhaltensabweichung werden so in einem engen Verhältnis zu der jeweiligen familialen Hintergrundsituation des einzelnen Schülers und seines sozialen Umfeldes gesehen. Kann die Familie aufgrund ihrer eigenen Problemlage ihre Erziehungsfunktion nur bedingt oder gar nicht wahrnehmen, macht sich dies nicht nur auf der individuellen Ebene als "Problemverhalten" des Schülers bemerkbar, sondern

dringt auch auf anderer Ebene in den Bereich der Schule ein. In diesem Kontext öffnet sich ein weiterer Problembereich, der von den meisten der befragten Lehrer als zunehmend und zentral thematisiert und differenziert hauptsächlich im Realschulbereich problematisiert wurde. Das Problem lässt sich unter dem Begriff der „**Vernachlässigung der Aufsichts- und Erziehungspflicht**“ der Eltern zusammenfassen und macht sich auf unterschiedlichen Ebenen in der Schule bemerkbar.

**Vernachlässigung der Erziehungs- und Aufsichtspflicht - unklare Abwesenheiten und Absenzen** - Zum einen stellen die befragten Lehrer vermehrt Abwesenheiten von Schülern fest, die Anlass zu Zweifel geben oder nachweislich falsch als Krankheitsabsenzen von den Eltern attestiert wurden.

„Abwesenheiten sind immer wieder ein soziales Problem, wo sind die Grenzen, wem kann man vertrauen, wo wird gemogelt, welche Eltern unterschreiben einfach...?“ (Interview 2, Zeile 46-48)

Die Lehrer stehen diesem Phänomen relativ hilflos gegenüber, da die Absenzen durch die Unterschrift der Eltern legitimiert werden. Zugleich signalisiert diese Handlungsunfähigkeit den Schülern die Ohnmacht des Lehrers und greift diesen in seiner Autoritätsstruktur an (der kann ja eh nichts machen), da Schüler mit regelkonformen Eltern implizit oder explizit mit der Erwartungshaltung an den Lehrer herantreten, schulstrukturelle Gerechtigkeit herzustellen. So wird von den Lehrern primär auch die Wirkung auf die regelkonformen Schüler problematisiert, da diese sie mit ihrer Erwartung unter Handlungsdruck, bei gleichzeitiger Handlungsunfähigkeit, setzen.

„Abwesenheiten, die undurchsichtig sind, stellen für uns soziale Probleme dar, da wir das Gefühl haben, dass dort die Aufsicht zu Hause wahrscheinlich in einem ganz bestimmten Rahmen verläuft. Wir sind aber in diesem Sinne gebunden, weil sobald eine Entschuldigung vorliegt und unterschrieben ist, diese rechtsgültig und dann die Sache für uns erledigt ist. Dies hat aber einen Haken, weil die Kinder, welche die anderen Kameraden sehen, sei dies in der Stadt, bei einem Festival, wo auch immer, die kommen dann, und wenn dies mehrere Male passiert, kommen die und sagen, kann denn der Klassenlehrer nichts machen. Damit werden wir in eine Rolle hineingedrängt, da wir auf der einen Seite einschreiten sollten, auf der anderen Seite ist es aber für uns bestens, wenn wir eine Entschuldigung des gesetzlichen Vertreters vorliegen haben und die Sache für uns erledigt ist.“ (Interview 1, Zeile 13-23)

Mit der Gefahr einer spekulativen Überzeichnung lässt sich interpretieren, dass Lehrer diesen Formen von schulwidrigen Absenzen durchaus auch positive Aspekte abgewinnen können, da sich dadurch die Klassengröße reduziert und zumindestens temporär "Problemschüler", legitimiert durch die Eltern, sich aus der Schule ausschliessen. Diese Interpretation geht von einer Schwächung der Erziehungsfunktion und -fähigkeit des familialen Systems sowie einer Wertekollision der Sozialisationssysteme Schule und Familie aus, welche sich auf der individuellen Ebene des Schülers im Raum Schule bemerkbar macht.

**Autoritätsverlust der Eltern** - Zugleich lässt sich noch ein anderer Verweisungszusammenhang im Kontext familialer Destrukturierungsprozesse herstellen. Der Ohnmacht der Schule, auf legitimiert-schulpflichtwidrige Absenzen zu reagieren, steht auf der anderen Seite die Ohnmacht von Eltern gegenüber, den Forderungen ihrer jugendlichen Kinder Grenzen zu setzen. So wird von

einem Teil der befragten Lehrer ein Autoritätsverlust der Eltern festgestellt, der dadurch zum Ausdruck kommt, dass Eltern nur noch wenig oder gar keinen Einfluss im erzieherischen Bereich gegenüber ihren Kindern haben und diese ihre Forderungen (z.B. Unterschriften bei Absenzen) bei geringem oder keinem Widerstand durchsetzen können.

„(...) wenn ich mit den Eltern spreche, sagen die mir einfach, der oder die macht was er will. Was will ich dann als Lehrer machen, wenn die Eltern keine Chance haben.“

„Was wahrscheinlich heute vermehrt das Problem ist, dass es vielleicht heute vielen Schülern (Leuten) nicht mehr klar ist, was geht und was nicht. Also als ich in diesem Alter war, wo ich in der Abgangsklasse war, da war allen noch klar, die Eltern befehlen und die Eltern sagen, was geht. Dies ist heute nicht mehr ganz klar, und ich denke das könnte dann ein Problem sein, dass es vielen Eltern aus den Fingern gleitet und dann im Moment natürlich auch uns.“

Hier werden noch einmal verschiedene Problemaspekte sichtbar, die sich teilweise mit den schon aufgeführten überschneiden. Familie als Sozialisationsinstanz konstituiert ihre jeweils eigene soziale Wirklichkeit mit den dazugehörigen Wert- und Sinnsystemen und daraus resultierenden Lebensstilen. Verbindliche Normen über das, was geht und was nicht, kontrastieren mit Wertpluralisierung und führen auch bei Eltern zu Orientierungsnöten, die in Handlungsunsicherheit oder Handlungslosigkeit gegenüber den eigenen Kindern münden kann. Der Autoritätsverlust der Eltern (wer hat das Sagen) verweist zugleich darauf, dass sich das Machtgefälle zugunsten der Jugendlichen verschoben und im Extrem sogar gekehrt hat. Dort, wo die Eltern keinen Einfluss mehr auf das Verhalten ihrer Kinder haben (Ausfall erzieherischer Funktionen), wirkt dies als Problem auf die Schule zurück und erschweren einen einigermaßen funktionierenden Schulbetrieb. Zugleich wird das **Problem der Zusammenarbeit** zwischen der Schule und der Familie angesprochen, die vor allem dann thematisiert wird, wenn die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule aufgrund von bestehenden oder auftauchenden Problemen dringend erforderlich wäre. Damit sind vor allem problembelastete Familien angesprochen, deren familiäre Bewältigungsproblematik sich als „Problemverhalten“, (Bewältigungsverhalten) in der Schule widerspiegelt.

### 5.2.5 Grenzen der Zusammenarbeit mit Familien

„Bei uns ist das Hauptproblem, wie die Schüler heute an uns herangetragen werden und die Zusammenarbeit aufgrund ihrer sozialen Umfeldler - jeder hat ein anderes - aber teilweise in ihren wirklich gestörten Umfeldern und dann noch einen Schulbetrieb zu machen, der einerseits Sinn macht und andererseits auch verantwortet werden kann.“

Schüler aus „gestörten (dysfunktionalen) sozialen Umfeldern“ zeigen „gestörte“ (dysfunktionale) Verhaltensweisen im Raum Schule, zugleich machen sie Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie kaum möglich. Die befragten Lehrer sehen dabei keine Möglichkeiten, auf schwierige Familiensituationen oder generell auf Familien Einfluss zu nehmen. Zugleich fällt bei der Auswertung der Interviews auf, dass den Lehrern weitgehend die Sicht in die Lebenswelt der betroffenen Familien und verhaltensauffälligen Schüler aus dem Blickfeld gerät. Funktionelle Desorganisation sowie strukturelle Unvollständigkeit der Familie werden so monokausal als Ursache mit der Verhaltensauffälligkeit und dem abweichenden Verhalten einzelner Schüler in Zusammenhang gebracht. Als Kausalattribution wird die „intakte,, Familie (für eine geordnete

Welt) zum Massstab und Erklärungshintergrund für abweichendes, störendes und auffälliges Verhalten. Die von den Lehrern wahrgenommenen familialen Verhältnisse mögen in einigen Familien sicher zutreffend sein, damit lässt sich aber kein Kausalzusammenhang herstellen. Es schält sich im Spannungsfeld der Zusammenarbeit heraus, dass sich unterschiedliche Lebenswelten gegenüber stehen, die voneinander wenig wissen und sich fremd sind und wahrscheinlich auch bleiben. Hier liegen aus unserer Sicht die **Grenzen der Zusammenarbeit**. Die Lehrer versuchen zwar, den Familien Leitbilder zu geben (Verhaltensdirektiven), doch orientieren sich diese an den Bedürfnissen der Schule (wie sich die Familie zu verhalten hat, dass Schule funktioniert) und schliessen die jeweilige Lebenssituation (krisenhafte Bewältigungssituation) aus.

„In der Schule versuchen wir auch immer Leitbilder (für Familien) zu geben, wie man sich verhalten soll und was man machen könnte, aber wir haben ja sehr wenig Einfluss auf die Familie; d.h. eigentlich haben wir keinen, denn es heisst sehr oft zuhause, den Lehrer geht das nichts an.“

Familien als primäre Sozialisationsinstanz, vor allem solche, denen die Schule aufgrund ihrer eigenen Lebenswelt fremd ist, grenzen sich immer mehr gegen die Schule als zentrale sekundäre Sozialisationsinstanz ab, was eine wichtige Kooperation beider Instanzen in einem gelingenden Sozialisationsprozess für Kinder und Jugendliche verhindert. Vor allem sind hier weitgehend Familien angesprochen, die sich aufgrund eigener Problemlagen in einem fortgeschrittenen Destrukturierungsprozess befinden und die aufgrund ihrer eigenen Bewältigungsproblematik ihren Kindern kaum Halt, Orientierung und emotionale Stütze geben können. Die Reproduktion von Schulfähigkeit - wie von der Schule erwartet - kann daher von der Familie und dem sozialen Umfeld immer weniger hergestellt werden. Durch Destrukturierungsprozesse und dem damit verbundenen erzieherischen Funktionsausfall solcher betroffener Familien geht der Schule zunehmend der Boden verloren, auf den sie für einen funktionierenden und (relativ) störungsfreien Unterricht angewiesen wäre. Erziehungsdefizite dringen in den Raum Schule ein und fordern diese zur pädagogischen Bearbeitung heraus. Damit wird Schule aber zusehends zum pädagogischen Raum.

„Es gibt noch Erziehung und Verantwortung, welche die Eltern wahrnehmen müssten, und auf diesen möchten wir von der Schule her aufbauen können. Wir haben den Eindruck, dass dies ein Boden ist, welcher gar nicht mehr vorhanden ist.“

Eltern müssten die Erziehung und die Verantwortung wahrnehmen, wobei von den meisten der befragten Lehrer nicht hinterfragt wird, ob die jeweiligen Familien aufgrund ihrer Lebenssituation (z.B. Alleinerziehende, in Trennung lebend, angewiesen auf Doppelverdienst) dazu überhaupt oder nur bedingt in der Lage sind.

Die Ausdifferenzierung der beiden Sozialisationssysteme zeigt sich auch darin, dass Werte und Normen beider Systeme zunehmend weniger korrespondieren und sich Familien gegen die Einmischung durch die Schule in ihre innerfamilialen Angelegenheiten wehren und abgrenzen (das geht den Lehrer, die Schule nichts an). Damit korreliert, dass sich Jugendliche autonome Freiräume schaffen, auf die beide Sozialisationsinstanzen immer weniger oder keinen Einfluss mehr haben.

### 5.2.6 Konsum- und Freizeitverhalten von Jugendlichen

"Das Konsumangebot, das heute einfach in der Freizeit vorhanden ist, ich nehme an, dass man damit heute sehr locker umgeht. Wir können dazu nichts sagen, müssen aber die Auswirkungen tragen, da die Neuntklässler nach Freitagen, wie Wochenenden sehr kaputt und ausgelaugt in die Schule kommen. Sie kommen meistens müde in die Schule und stehen den Montag fast nicht durch."

**Auswirkungen auf die Schule im Leistungsbereich** - Die Schule trägt die Auswirkungen der jugendlichen Autonomie im Konsum- und Freizeitverhalten, hat auf diese Bereiche jedoch kaum oder keinen Einfluss. Jugendtypisches Freizeit- und Konsumverhalten, in den Grenzbereichen der körperlichen und psychischen Integrität gelebt, führt zu einer Reduktion der Schul- und Lernfähigkeit.

**Schädigendes Freizeitverhalten** verhindert die nötige Rekreation und wirkt so in Form von Ermüdung und Erschöpfung der jugendlichen Schüler auf die Schule zurück. Die Reproduktion der Schulfähigkeit, wie sie neben der Reproduktion durch die Familie auch im Freizeitbereich durch die Jugendlichen selbst hergestellt werden sollte (Erholung, Entspannung), wird durch exzessives selbstschädigendes Freizeitverhalten beeinträchtigt und wirkt so auf die Leistungsfähigkeit und Bereitschaft der sich so verhaltenden Schüler.

Im Bereich des Freizeitverhaltens wird als weiteres Problem thematisiert, dass **delinquentes Verhalten** Jugendlicher im ausserschulischen Bereich in die Schule hineinwirkt und einen funktionierenden Schulbetrieb beeinträchtigen oder verhindern kann.

„(...) diese vier Schüler, die da in diesem Fall übers Wochenende mit Polizei und Jugendrichter verwickelt waren, die haben sicher die Klasse so gesteuert, dass dann eben irgendwann die Klasse auch nicht mehr funktioniert.“ (Interview 2, Zeile 251-253)

Probleme von Schülern, die ihren Ursprung im ausserschulischen Bereich haben, werden in die Schule hineingetragen und fordern aufgrund ihres Störungspotenziales zur Bearbeitung des Problems heraus. Hier sind dem Lehrer aber - schulstrukturell - enge Grenzen gesetzt, da er in seinem Kerngeschäft einen Wissensvermittlungs- und Bildungsauftrag hat, der durch verbindliche Lehrpläne zeitlich und inhaltlich strukturiert ist. Den Lehrer setzt dies unter Entscheidungsdruck, sich dem Problem und seiner Lösung zuzuwenden oder an seiner Kernaufgabe, der stofflichen Vermittlung von Wissen, festzuhalten. Wie der befragte Lehrer in diesem Spannungsfeld zwischen Problemlösung und Stoffvermittlung entscheidet, ist dabei u.a. davon abhängig, welche Bedeutung dem Problem als Störfaktor für das Unterrichtsgeschehen beigemessen wird oder anders formuliert, welche störende Wirkung das herangetragene Problem im Unterrichtsgeschehen entfaltet.

„Ich habe in der Schule gelernt, dass ich Probleme nicht verschieben kann. (263) wenn die Jugendlichen kommen und ein Problem haben, dann will es gelöst sein und zwar auf der Stelle, sonst funktioniert ja das Leben nebenbei nicht mehr oder nicht mehr gut. wir dürfen dies jedoch nicht zu schön sehen, das gilt nur für grosse Probleme. Wenn ein einzelnes Kind ein Problem hat, ist das natürlich kein Klassengespräch, dann kann man das vielleicht am Rande erwähnen oder besprechen - zu zweit vielleicht - aber es geht nicht, dass ich aus einem

Einzelfall ein Klassengespräch mache, das muss ausserhalb der Schule passieren.“ (Interview 2, Zeile 274-278)

Der befragte Lehrer führt als Gründe an, dass Einzelprobleme kein Klassenthema sind und dass das zeitliche Verhältnis, gemessen an der Klassengrösse, nicht stimmt. Auf der einen Seite kommt ein ausgeprägtes und sensibles Bewusstsein des Lehrers für Störungen, deren Bedeutung und Wirksamkeit zum Ausdruck, andererseits werden aber auch die schulstrukturellen Zwänge, denen der Lehrer unterworfen ist, sichtbar. Hier wäre eine weitere Problemzone der Schule angesprochen, welche wir unter der Fragestellung der Handlungsmöglichkeiten des Lehrers bei "sozialen Problemen" näher thematisieren wollen, da es einen deutlichen Verweisungszusammenhang zwischen Handlungsmöglichkeit und Handlungsunfähigkeit und den schulstrukturellen Zwängen gibt, in die Lehrer eingebunden sind.

### 5.2.7 Zusammenfassung der Problemlagen

Bei differenzierter Betrachtungsweise beider Schularten stellt sich uns die Problemlage zusammenfassend wie folgt dar. Grundsätzlich lässt sich eine unterschiedliche Problemlage der beiden Schularten anhand der Auswertung der Interviews feststellen.

**Sekundarschule** - In der Sekundarschule sind die Klassen, von der sozialen Durchmischung her, relativ homogen und die meisten Schüler kommen aus intakten Familien. Probleme, die im Bereich der Sekundarschule auftreten, werden hauptsächlich im Bereich eines veränderten Konsum- und Freizeitverhaltens wahrgenommen.

**Realschule** - Realklassen weisen eine relativ grosse Heterogenität auf, und viele Probleme, die in den Bereich der Schule hineinwirken, werden kausalattribuiert auf "nichtintakte Familien" zurückgeführt, die ihren Erziehungsauftrag nur begrenzt, in manchen Bereichen gar nicht mehr wahrnehmen können. Funktionsverlust und familiäre Erziehungsdefizite führen vor allem im Realschulbereich zunehmend dazu, dass Aufgaben an die Schule delegiert werden, die eigentlich in den Kompetenzbereich der Familie fallen, die diese aufgrund eigener Problemlagen aber nicht mehr erfüllen kann. Sichtbar werden die Probleme einerseits häufig durch die finanziellen Notlagen der betroffenen Familien, aufgrund derer Schüler strukturell von Angeboten der Schule ausgeschlossen werden, andererseits durch die individuellen Probleme der Schüler, die unbearbeitet in den Raum Schule eindringen und sich dort als Störungen bemerkbar machen. Insgesamt zeichnet sich anhand der Auswertung der Interviews das Bild ab, dass **Familien**, die selber einer starken **Bewältigungsproblematik** ausgesetzt sind, die durch Arbeitslosigkeit, Beziehungsprobleme, Trennung etc. gekennzeichnet ist, kaum noch in der Lage sind, ihren Kindern die nötige emotionale und erzieherische Unterstützung (Grenzen, Leitplanken) zukommen zu lassen und somit auch Aufgaben, die in ihren Kompetenzbereich fallen, an die Schule delegieren. Bei Schülern aus schwierigen familialen Konstellationen drückt sich dies auf der individuellen Ebene als **Bewältigungsverhalten** aus, welches seinen Ausdruck in Verhaltensauffälligkeiten und -schwierigkeiten finden kann.

## 5.3 Schulische Interventionsmöglichkeiten und deren Grenzen

Wie die weitere Auswertung der Interviews ergab, stehen der Schule aufgrund ihrer Struktur und ihres Kernauftrages nur begrenzt Möglichkeiten zur sozialen Problemlösung zur Verfügung. Interventionsmöglichkeiten der Schule und deren Grenzen, in der Befragung als Fragestellung getrennt, werden in der Auswertung zusammengefasst dargestellt, da Interventionsmöglichkeiten zugleich auf deren Grenzen verweisen.

### **Fragestellung:**

Welche Möglichkeiten hat die Schule, auf „soziale Probleme“ zu reagieren und wo sind die Grenzen schulischer Interventionen, wenn es um das Aufgreifen und Bearbeiten "sozialer Probleme" in der Schule - insbesondere bei Abgangsklassen - geht?

Generell zeichnet sich bei allen befragten Lehrern das Bild ab, dass ihre Handlungsmöglichkeit im Kontext sozialer Problemlösungen relativ gering ist und sich im Wesentlichen an der Aufrechterhaltung der Strukturen und dem geordneten Funktionieren des Schulbetriebs orientiert.

### 5.3.1 Offizielle Interventionsmöglichkeiten

#### **Ordnung und Übernahme von Verantwortung im Bereich Schule**

So beurteilen die befragten Lehrer die Möglichkeiten der Einflussnahme auf das Verhalten von Jugendlichen als sehr bescheiden. Vor allem in den unter der Problemlage aufgezeigten autonomen Bereichen von Jugendlichen wie Konsum/Freizeit, haben Lehrer keinen oder nur geringen Einfluss.

„Unsere Möglichkeiten sind sehr gering (...) zum Sackgeld kann ich nichts sagen, ich habe dort keine Einflussmöglichkeiten. Zum Thema Ausgang kann ich nichts sagen und ich bin froh, muss ich dazu nichts sagen, das ist nicht unser Problem. Auch zur Freizeitgestaltung können wir nicht viel bis gar nichts sagen, ich kann dort nichts verlangen oder mich dazu äussern. Einzig zur Ordnung kann ich etwas beitragen, (...) dort kann man dann Einfluss nehmen, aber in anderen von mir erwähnten Bereichen (Konsum, Freizeitverhalten) kann ich nur sehr bescheiden wirken. Ich habe auch nicht das Gefühl, ich könnte viel erreichen. Ich versuche, im Sinne einer Übernahme von Verantwortung, in der Zeit, die sie an der Schule verbringen, sei es punkto Ordnung, mitzuwirken, aber dies ist sehr bescheiden.“

#### **Aufrechterhaltung der schulischen Struktur durch Schul- und Hausordnung**

Bei den meisten der befragten Lehrer stellt die Aufrechterhaltung der Schulstruktur, die durch die Schul- und Hausordnung und den daraus ableitbaren Verhaltensregeln auf formaler Ebene vorgegeben ist, eine zentrale und im Wesentlichen einzige Möglichkeit dar, um auf soziale Probleme Einfluss zu nehmen. Im Vordergrund steht dabei die Durchsetzung schulspezifischer Normen und Regeln, die für alle Schüler ein gleiches Grundgefüge schaffen.

„Aber ein Grundgefüge, bei dem praktisch für alle 24 Schüler die gleichen Bedingungen herrschen, das versuche ich als Möglichkeit zu nennen, um überhaupt Einfluss auf die sozialen Probleme zu haben. Aber ausserhalb dieser Möglichkeiten habe ich das Gefühl - das ist vielleicht



auch die Ohnmacht - kann die Schule gar nicht viel dazu beitragen; die offizielle Schule.“ (Interview 2, Zeile 117-121)

Die Ohnmacht der offiziellen Schule ist aus Sicht des befragten Lehrers, dass er ausserhalb der Schaffung eines Grundgefüges kaum Möglichkeiten hat, zumindest im offiziellen Handlungsbereich, um auf soziale Probleme Einfluss zu nehmen.

Die Lehrer konzentrieren sich in ihrem „pädagogischen“ Auftrag weitgehend auf die ihnen verbleibenden Möglichkeiten im Rahmen der Aufrechterhaltung der Schulstruktur, indem sie versuchen, Verhaltensregeln, die in der Schul- und Hausordnung verankert sind, durchzusetzen. Diese stellen aus unserer Sicht zwar keine Möglichkeiten dar, auf auftretende oder sich zuspitzende Probleme einzelner Schüler zu reagieren, sondern stellen vorbeugende Konzepte dar, um deviantes Verhalten und Störungen einzuschränken bzw. nicht aufkommen zu lassen. Die Lehrer greifen dabei primär auf Konzepte und Strategien zurück, die sie aufgrund ihrer Handlungskompetenz überhaupt umsetzen, durchsetzen und kontrollieren können.

„An diese Verhaltensregeln hat man sich zu halten, fertig. Sie sind nicht immer bequem, das ist klar, aber es wird von allen verlangt und so denke ich, können wir sie auch einigermaßen durchsetzen.“ (Interview 1, Zeile 123-125)

### **5.3.2 Struktur und Regeln als Handlungs- und Überlebensstrategie**

Diese Handlungsstrategie basiert auf der Grundüberzeugung, dass Abgangsklassen heute nur noch geführt werden können, wenn die Schüler wissen, dass es innerhalb der Schule einen gewissen Ordnungsrahmen mit verbindlichen Regeln gibt, die nicht durchbrochen werden können und die durch die Lehrer auch verbindlich eingefordert werden. Dadurch werden den Schülern Leitplanken gesetzt, die ihnen - bei gleicher Gültigkeit für alle - strukturelle Sicherheit und Orientierung bieten. Strukturelle Sicherheit aber auch für die Lehrer, da klare und verbindliche Strukturen eine Grundvoraussetzung darstellen, um überhaupt einen funktionierenden Schulbetrieb zu gewährleisten.

„In der Schule ist es schon so, dass von mir aus gesehen der Lehrer noch - damit der Schulbetrieb funktioniert - gewisse Linien braucht, die durch ihn vorgegeben und auch eingehalten werden müssen“ (...) „Ich bin ganz klar davon überzeugt, dass sie eine Abgangsklasse nur noch führen können, wenn sie ganz klar gewisse Sachen fordern und auch einhalten. Sich selber zuliebe, dass muss sein, weil sie sonst in diesem Betrieb draufgehen.“ (Interview 2, Zeile 304-306)

### **5.3.3 Reduzierte Handlungsmöglichkeiten bei „sozialen Problemen,,**

Die reduzierten Handlungsmöglichkeiten im Bereich sozialer Problemlösungen werden hier auf zwei Ebenen sichtbar. Die Schule, als zentrale Sozialisationsinstanz, hat auf wesentliche Lebens- und damit auch Verhaltensbereiche von Jugendlichen keinen oder nur geringen Einfluss und zieht sich deshalb auf ihre schulstrukturellen Einflussmöglichkeiten zurück.

Die Aufrechterhaltung der Schulstrukturen zur Gewährleistung eines funktionierenden Schulbetriebes fordert von den Lehrern, so unser Eindruck, zunehmend mehr Energie und stellt eine Überlebensstrategie, vor allem im Bereich der Oberstufenklassen, dar. Die Aufrechterhaltung

der Rahmenbedingungen, als Grundvoraussetzung für das Kerngeschäft der Schule, bindet in erhöhtem Masse die Energien der Lehrer und schränkt ihren pädagogischen Handlungsspielraum, vor allem im Bereich sozialer Problemlösungen, erheblich ein und mündet nicht selten in einem Gefühl der Ohnmacht. Die Grenzen, um auf auftretende soziale Probleme zu reagieren, werden von den meisten der befragten Lehrer als sehr eng beurteilt, was häufig dazu führt, dass Lehrer sagen:

„Das können wir hier an der Schule nicht lösen, das ist nicht unser Problem.“

### **Inoffizielle Interventionsstrategien**

Bei weitgehender Übereinstimmung der Lehrkräfte, was ihre sehr beschränkten Handlungsmöglichkeiten bei der Lösung von sozialen Problemen in ihrer offiziellen Funktion betrifft, versuchen engagierte Lehrer auf inoffizieller Ebene soweit als möglich Schülern bei individuellen Problemen zu helfen, stossen jedoch verständlicherweise auch auf dieser Ebene sehr schnell an ihre Grenzen.

„Und wenn ich jetzt an dieser Stelle gleichwohl noch die inoffizielle Version anbringen kann, dann sage ich ihnen einfach, dass ich versuche, soviel ich kann, meinen Schülern noch beizustehen, wenn es um andere Probleme geht. Aber ganz klar, wer nicht zu mir kommt mit den Problemen, oder wenn ich sie nicht spüre, dem kann ich auch nicht helfen.“ (Interview 2, Zeile 122-126)

### **Grenzen inoffizieller Problemlösungsstrategien**

Die Grenzen inoffizieller sozialer Problemlösungen zeigen sich - neben den fehlenden zeitlichen Ressourcen - dort, wo Schüler den Lehrer aufgrund ihrer Probleme nicht konsultieren. Der Zugang wird einerseits dadurch erschwert oder sogar verbaut, dass Jugendliche sich entwicklungspezifisch immer weniger mit ihren Problemen an Erwachsene wenden, und auf der anderen Seite durch das in der Lehrer-Schüler-Rolle angelegte Autoritätsgefälle.

### **Grenzen durch Autoritätsgefälle - Lehrer-Schülerrollen**

„Oberstufenschüler sind sehr oft bedacht, nicht den Lehrer zu konsultieren, aus verständlichen Gründen.“ (Interview 2, Zeile 155-156)

„Das ist vielleicht in der Struktur der Schule angelegt, und andererseits auch in der Struktur von mir selbst. Strukturen sind einfach gegeben, und dadurch erscheine ich auch als Lehrer, und das wissen meine Schüler, womit ich sicher auch einen Teil des Zugangs vererbe, da ich nicht Kollege, sondern eben Lehrer bin.“

### **Grenzen durch schulische Struktur und Auftrag**

Grundsätzlich ist es für die Schule schwierig, auf individuelle Problemlagen von Schülern einzugehen, da dies in der Struktur und Aufgabe der Schule nicht vorgesehen ist. Dort, wo es dennoch passiert, ist es weitgehend vom Engagement des einzelnen Lehrers, seiner vorhandenen Ressourcen und seinem persönlichen Zugang zu dem jeweiligen Schüler und seiner Familie abhängig. Persönliches Engagement ist dadurch gekennzeichnet, inwieweit der Lehrer - neben

seinem offiziellen Auftrag, soweit ihm dies möglich ist, sich auf individuelle Problemlösungen einlässt, auch wenn diese weit über seinen normalen Auftrag hinausreichen.

„Die Schule hat grundsätzlich immer zu wenig Zeit und zu grosse Klassen. Wir sind ausgebildet, um uns an eine gewisse Gruppengrösse zu richten, und sind im Grunde genommen nicht in der Lage, die sozialen Probleme auch individuell flächendeckend zu behandeln; punktuell vielleicht schon. Per Zufall kann man dem einen oder anderen ein wenig gerecht werden, aber von der Definition her sind wir nicht da um Einzelfälle und Einzelprobleme zu lösen, und sind damit auch überfordert.“

### **Grenzen durch die Lehrerausbildung**

Die Ausbildung der Lehrer ist nicht darauf ausgerichtet, individuelle Probleme zu lösen, so dass die Lehrer sich damit auch häufig überfordert fühlen. So schätzen die befragten Lehrkräfte ihre Möglichkeiten, auf soziale Probleme zu reagieren, als sehr gering ein und konzentrieren sich im Bereich ihrer Handlungsmöglichkeiten hauptsächlich auf die Aufrechterhaltung eines funktionierenden und möglichst störungsfreien Schulbetriebes.

### **Eingrenzung der Interventions- und Handlungsstrategien auf den Raum Schule**

Der Verlust an Handlungsmöglichkeiten korrespondiert dabei mit dem Verlust an Einflussmöglichkeiten im ausserschulischen Bereich (Familie, Freizeit-Konsumverhalten). Die Schule, so unser Eindruck, hat sich von ihren Handlungs- und Einflussmöglichkeiten weitgehend auf ihren eigenen Raum zurückgezogen (territoriales Rückzugsverhalten) und versucht in ihrem eigenen Raum die auf sie eindringenden Probleme strukturell einzudämmen und zu kontrollieren.

### **Kollision schulischer und ausserschulischer Werte und Normen**

Werte der ausserschulischen sozialen Netzwerke (Familie, Peergroup), die von einer zunehmenden Pluralisierung geprägt sind, kollidieren dabei mit strukturbedingten und -erhaltenden normativen Werten der Schule und setzen den Schüler unter erhöhten Konformitätsdruck. Normen, Werte und Regeln, die auf der strukturellen Ebene für alle Schüler ein gleiches Bedingungsgefüge schaffen sollen, treffen dabei zunehmend auf Schüler aus unterschiedlichen Lebenswelten (Pluralisierung der Lebenswelten) in unterschiedlichen (zu bewältigenden) Lebenslagen. Schüler, die sich aufgrund ihrer Ressourcen und ihrer biografischen Bewältigungssituation (schwierige familiäre Verhältnisse) diesen Normen und Werten und Verhaltensregeln nicht anpassen können, erleben den Konformitätsdruck als strukturelle Gewalt. Die von der Schule so erzeugte strukturelle Gewalt kann bei einzelnen Schülern als Gewalthandeln auf die Schule zurückschlagen oder sich in anderen Formen abweichenden Verhaltens zeigen.

„Dies kann schon Wertekonflikte zur Folge haben. Auch eine Art Erschrecken dieser Kinder, wenn hier plötzlich ein paar Sachen nicht mehr erlaubt sind, (...) es muss einfach Regeln geben, an die sich alle halten, und es muss jeder bereit sein, ein wenig zurückzustecken in der eigenen Freiheit. Dies können viele nicht, die auch entsprechend in grenzenloser Freiheit erzogen wurden. Jetzt kommen sie plötzlich in die Schule und müssen umdenken, und das ist hart.“ (Interview 1, Zeile 178-183)

Den meisten der Schüler gelingt die Anpassung, es bleibt jedoch der Teil der Schüler, der aufgrund schulabweichender Verhaltensweisen in den Interventionsbereich schulischer Disziplinarmaßnahmen gerät und bei dem die Lehrer an ihre Grenzen stossen.

„Es gibt immer Einzelfälle, die bringen wir einfach nicht hin, die sich bis zuletzt über alles hinwegsetzen. Dies kommt ganz besonders in den Abgangsklassen zum Vorschein.“

### **5.3.4 Schulinterne Interventions- und Handlungsstrategien**

Die befragten Lehrer nannten vor allem folgende Interventionsmöglichkeiten und -strategien, die sie bei auftretenden Problemen anwenden.

Grundsätzlich kommt zum Ausdruck, dass Lehrer zuerst einmal versuchen, die Probleme intern (in eigener Reihe) zu lösen. Dabei halten sie sich in der Regel an den Dienstweg. Die meisten der Lehrer messen dabei dem ratsuchenden Gespräch unter Kollegen sowie der emotionalen Unterstützung durch diese eine wichtige Bedeutung zu, vor allem auch dann, wenn schwierige Massnahmen alleine durchgezogen werden müssen.

„Als Lehrer stösst man auch an Grenzen, an persönliche Grenzen, wenn man alles alleine durchziehen muss (...) das Gute an der Schule ist, dass man hin und wieder auch im Team Schule gibt, dass man mit Kollegen austauschen kann. Der Kontakt zu den Kollegen ist dann beinahe das Wertvollste.“

An erster Stelle der Interventionsmöglichkeiten steht dabei der kommunikative Austausch mit den betroffenen Schülern und den Eltern unter beratendem Beizug der Kollegen. Erst wenn diese Massnahmen nicht greifen, wird auf die Schulleitung, die Schulkommission und in letzter Instanz auch auf das Schulinspektorat zurückgegriffen.

In schwierigen Situationen werden auch ausserschulische Beratungsstellen in die Problemlösung miteinbezogen, vor allem dann, wenn dies aufgrund der Kompetenzlage klar angezeigt ist (z.B. Drogenbereich - Contact Thun).

Grundsätzlich, und damit können wir zur letzten Frage überleiten, ist die Einstellung vor allem von Lehrern, die seit mehr als 20 Jahren im Schuldienst tätig sind, von der Grundhaltung geprägt, innerschulische Lösungsmöglichkeiten bei Problemen zu suchen.

„(...) es ist natürlich auch die Tatsache, dass ich vor 25 Jahren in den Schuldienst kam und damals gab es nichts, da musste man die Probleme einfach selber lösen. Diese Dienste, die wurden ja alle erst später - also auch die Sozialarbeit - in die Schule getragen. Es hiess dann, wenn ihr Probleme habt, kommt hierhin, geht dorthin.“ (Interview 2, Zeile 195-200)

Alle befragten Oberstufenlehrer fingen zu einer Zeit als Lehrer zu arbeiten an, zu der keine ausserschulischen Beratungsstellen zur Verfügung standen, und der Lehrer bei Problemlösungen auf sich selbst gestellt war. Für uns war es daher interessant zu sehen, wie diese Lehrer zu den Möglichkeiten der Schulsozialarbeit Stellung beziehen würden

## 5.4 Einsatzmöglichkeiten der Schulsozialarbeit

### Fragestellung:

Welche Dienstleistungen kann Ihrer Meinung nach die Sozialarbeit der Schule anbieten, um die Lehrerschaft in ihrer pädagogischen Arbeit zu entlasten?

### Ausgangslage:

In der von uns befragten Schule ist die Schaffung einer 20%igen Schulsozialarbeitsstelle vorgesehen. Auf diesem Hintergrund stellte sich der Sozialdienst mit seinen Dienstleistungen an der Schule im Rahmen eines ganztägigen Workshops vor. Damit wurde eine gewisse Offenheit bei der Lehrerschaft geschaffen, die sich auch bei der Befragung widerspiegelte.

### 5.4.1 Einstellung der Lehrer zur Schulsozialarbeit

Grundsätzlich sehen durchaus alle befragten Lehrer Einsatzmöglichkeiten der Schulsozialarbeit, durch die sie bei Problemen entlastet werden könnten, wenngleich eine gewisse Skepsis als Haltung spürbar ist und unterschiedlich auch thematisiert wird.

Einer der befragten Lehrer formuliert explizit seine Überzeugung, dass auch die Schulsozialarbeit die Probleme der Schule nicht lösen könne.

„Ich glaube nicht, dass die Sozialarbeit etwas bringt,, (...) „Man nahm uns Handlungsmöglichkeiten und dafür muss man nun die Sozialarbeit und viele mehr bemühen, damit es einigermaßen rund läuft ums Schulhaus. Also ich denke, dass die Rahmenbedingungen in den letzten Jahren sehr zu Ungunsten der Schule, des Schulsystems verändert wurden, sodass wir auch in diesem Bereich Schwierigkeiten bekommen. Jetzt müssen wir einen Sozialdienst auf- und ausbauen und eine Stelle schaffen..“

### 5.4.2 Verlust eigener Handlungsmöglichkeit

Die Probleme der Schule wurden nach Aussage des befragten Lehrers vor allem durch Reformen der Schule selbst verursacht, wodurch den Lehrern Handlungsmöglichkeiten entzogen wurden.

Die Einstellung dieses Lehrers zur Schulsozialarbeit ist u. a. durch den Verlust eigener Handlungsmöglichkeiten geprägt, die in einen Zusammenhang mit der neu zu schaffenden Schulsozialarbeitsstelle gebracht wird.

### 5.4.3 Zusammenhang Problemwahrnehmung und -definition und Schulsozialarbeit

Die Einstellung der befragten Lehrer zur Schulsozialarbeit ist nach unserer Einschätzung im Wesentlichen - neben der eingangs erwähnten Grundhaltung - dadurch geprägt, wie und auf welchen Ebenen die Lehrer die Problemlage der Schule wahrnehmen, definieren und einordnen und welchem Lösungsbereich sie die definierten Probleme zuordnen (schulintern - schulextern). Dabei zeichnet sich ein grösseres Gefälle zwischen den Sekundar- und Realschulen ab, wie wir unter den Problemlagen herausgearbeitet haben.

Einen weiteren und wichtigen Faktor, der die Einstellung zur Schulsozialarbeit prägt, stellt die bisherige Erfahrung der Lehrer mit ausserschulischen Instanzen der sozialen Hilfe dar.

## Vorerfahrungen mit Einrichtungen der „Sozialen Hilfe,,

Die meisten der befragten Lehrer erlebten die bisherige Zusammenarbeit mit Einrichtungen der „Sozialen Hilfe,, tendenziell eher als unbefriedigend, teilweise sogar als negativ, wobei der Begriff der „Sozialen Institutionen,, ziemlich weitgefasst wird und auch die Berufsberatung miteinbezieht.

„Sowohl die Berufsberatung hat es aufgegeben, meinen Fall zu bearbeiten, als auch die Erziehungsberatung und hat gesagt, wir können nicht mehr helfen. (...) ich habe die Hoffnung verloren, was bringt da ein Sozialarbeiter. Aber ich habe ihnen ganz deutlich gesagt, die Berufsberatung hat mich enttäuscht, massiv enttäuscht und die Erziehungsberatung kam mir zahnlos vor. (...) und am Schluss müssen sie sagen, wir wissen auch nicht mehr weiter.“

Die Haltung des befragten Lehrers wird in diesem Beispiel massiv durch unbefriedigende Erfahrungen geprägt, die auch in einer resignativen Haltung zum Ausdruck kommt. Dieser Lehrer glaubt nicht (mehr) an die Lösungskompetenz von professionellen sozialen Instanzen, und so sieht er Lösungsansätze nicht in ausserschulischen Hilfsangeboten, sondern primär darin, dass die Rahmenbedingungen, die zuungunsten der Schule verändert wurden, wieder verbessert werden.

„Ich weiss gar nicht, ob es primär einen Sozialarbeiter haben muss als Anlaufstelle. Contact (Drogenfachstelle) ist mir bekannt, auch eine unabhängige Anlaufstelle, das ist schon wichtig, aber ich könnte nicht sagen, es hat hier und dort etwas gebracht. Ich denke, man müsste unsere Rahmenbedingungen verbessern.,,

### 5.4.4 Kompetenzabwertung der Lehrer durch die Schulsozialarbeit

Ein weiterer der befragten Lehrer sieht die Möglichkeiten der Schulsozialarbeit, wenngleich nicht ganz so skeptisch, eher unklar. Schulsozialarbeit als Spezialisteneinsatz wertet er als Kompetenzabwertung der Lehrer, und so benennt er auch kaum konkrete Einsatzmöglichkeiten der Schulsozialarbeit. Dies deckt sich jedoch auch weitgehend mit der Problemwahrnehmung, da dieser Lehrer im Sekundarschulbereich kaum soziale Probleme wahrnimmt und definiert, womit nochmals der Zusammenhang zwischen Problemdefinition und Einstellung zur Schulsozialarbeit angesprochen ist.

### 5.4.5 Schulsozialarbeit als niederschwelliges Präventivangebot

Bei den anderen befragten Lehrern kommt diese pessimistische Haltung nicht zum Ausdruck. Es wird vielmehr versucht, konkrete Einsatzmöglichkeiten der Schulsozialarbeit zu benennen, die für die Lehrkräfte zu einer Entlastung im Schulalltag führen könnten. Eine der genannten Möglichkeiten läge im **präventiven Bereich**, indem Schulsozialarbeit als **niederschwelliges Angebot** früher in einzelfallbezogene Problemlösungen involviert werden könnte.

Niederschwelligkeit für die Lehrer bedingt, dass der Sozialarbeiter der Lehrerschaft und den Schülern bekannt und zu verbindlichen Zeiten an der Schule präsent und erreichbar ist.

### 5.4.6 Spannungsverhältnis von Schule und Sozialarbeit

Der Wunsch nach einem präventiven Einsatz der Schulsozialarbeit begründet sich u.a. aus der Erfahrung mit "sozialen Ämtern", von deren Seite vermehrt Vorwürfe erhoben werden, dass sie in schwierigen Problemsituationen von einzelnen Lehrern zu spät beigezogen worden wären. Bei den

Lehrern führte dies dazu, dass kritische Gespräche protokolliert und unterschrieben werden müssen, um sich gegen solche Vorwürfe abzusichern.

„Wir hatten schon Fälle, die sich in der 9. Klasse zugespitzt hatten und fast untragbar wurden, und dann hiess es, warum wurde uns das nicht früher mitgeteilt. Dort wären wir froh, wenn die sozialen Ämter vorher konkret etwas unternehmen würden, nicht quasi erst in der Schlussphase, und dann noch den Vorwurf erheben, man hätte es zu spät mitgeteilt.“ (Interview 1, Zeile 291-295)

Das Vertrauensverhältnis ist aufgrund der bisher gemachten Erfahrungen gestört, und es besteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem befragten Lehrer und Einrichtungen der sozialen Arbeit.

**Schulsozialarbeit als niederschwelliges Angebot** - Die Schulsozialarbeit als niederschwelliges Angebot im Raum Schule bedeutet in diesem Kontext, dass der Sozialarbeiter nicht einfach eine anonyme und räumlich distanzierte Behörde darstellt, sondern persönlich vertraut und einfach zu kontaktieren ist. Eine engere Einbindung ist dabei aus Sicht der meisten der befragten Lehrer nicht erforderlich. Bei der räumlichen Positionierung werden unterschiedliche Möglichkeiten genannt.

**Räumliche Positionierung der Schulsozialarbeit;** "(...) dass es Stunden gibt, wo jemand von euch da ist, seine Dienste anbietet, ähnlich wie hier in der Bibliothek (dort fand das Interview statt), und dann kann man kommen mit einem Problem, oder man weiss, jetzt ist der Vertreter dieser Institution im Schulhaus ..." (Interview 1, Zeile 313-316)

„ (...) ich fände ich es eine gute Dienstleistung, wenn uns die Struktur bekannt ist; irgendwo im Gemeindehaus ist ein Büro, da ist eine Telefonnummer, dort sitzt jemand, der über diese Dinge Bescheid weiss, und ich weiss, wenn wirklich etwas Schwerwiegendes auftaucht, z.B. mit den Eltern haut es nicht, mit den Schülern haut es nicht, könnte ich dort anrufen und mich beraten lassen; Fachberatung oder sogar den Fall weiterschieben.“ (Interview 3, Zeile 108-112)

Vorteile der schulräumlichen Präsenz werden darin gesehen, dass sich die Wege verkürzen und so schnell, vor allem für Schüler, vom Lehrer begleitete verbindliche Kontakte geknüpft werden können.

**Integration der Schulsozialarbeit ins Lehrerkollegium** - Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit wird von den befragten Lehrern, so unsere Interpretation und Einschätzung, eher locker und distanzierter gewünscht. Eine Einbindung in das Lehrerkollegium wird von keinem der befragten Lehrer thematisiert und, so unsere Annahme, auch nicht gewünscht oder als notwendig erachtet.

**Vernetzung durch die Schulsozialarbeit** - Der Kontakt und die Zusammenarbeit mit „sozialen Behörden,, wird von den Lehrern als hochschwellig empfunden, was mit der schwierigen Erreichbarkeit und dem administrativ/organisatorisch grossen Aufwand begründet wird. Die schwierige Erreichbarkeit wird auch damit erklärt, dass es für die unterschiedlichen Probleme keine zentrale Ansprechstelle gibt. Darin sehen die Lehrer auch den Vorteil der Schulsozialarbeit als zentrale Anlaufstelle, die den Überblick über das Netzwerk der „Sozialen Hilfe,, hat und bei den jeweiligen Problemstellungen auch entsprechend vernetzt handeln kann.

**Präsenzzeit der Sozialarbeiter** - Der hier befragte Lehrer bemängelt die unregelmässigen Präsenzzeiten von Sozialarbeitern und die daraus resultierende schwierige Erreichbarkeit. Daraus ergibt sich die Forderung nach Präsenzzeiten, die mit denen der Lehrer korrespondieren und eine verbindliche Erreichbarkeit gewährleisten.

„Wir haben fast keine Zeit und können kaum telefonieren in unserem Alltag, da wir keinen Bürojob haben (...) Hat man dann die Beratung erreicht, erfährt man, dass die betreffende Person nur am Montag Morgen, Dienstag Nachmittag und am Freitag arbeitet. Sozialarbeiter können ihren Job so einrichten, für uns ist es aber nicht praktisch. Die Präsenzzeiten, die Öffnungszeiten müssten auch für die Lehrer Sinn machen.“

Der **hohe administrative Aufwand** ergibt sich dann, wenn Lehrer soziale Probleme an Behörden weiterleiten. Neben dem telefonischen Kontaktieren erfordert dies im Regelfall, dass der Lehrer Berichte schreiben und sein Anliegen argumentativ begründen muss. Vor allem bei heiklen Themen wird die Frage der Lehrer verständlich, ob sie sich überhaupt darauf einlassen und sich allenfalls sogar die Finger daran verbrennen wollen (z.B. Verdacht auf sexuellen Missbrauch).

„Ich setze viel Zeit ein mit Berichte schreiben und argumentieren. (...) Einfach miteinander sprechen wäre schön, aber wenn alles noch ausformuliert werden muss, damit es nach aussen verhebt. (...) So sagt man relativ schnell, lass die Hände davon, ich habe jetzt anderes zu tun.“

#### 5.4.7 Aufsuchende Sozialarbeit

Daraus ergibt sich die Forderung nach einer aufsuchenden und anbietenden Sozialarbeit im Raum Schule, die auch ihre Dienstleistungen bekannt macht und ihre Erwartungshaltungen in der Zusammenarbeit mit den Lehrern deklariert.

„ (...) dass in einer kurzen oder längeren Sitzung klargestellt wird, was der Sozialdienst von der Lehrerschaft erwartet (...) Eigentlich gekürzt und sehr vereinfacht ausgedrückt wäre es für mich ein Anliegen zu wissen, in diesem Fall kann ich sie anrufen und ich weiss, sie erwarten von mir, dass in diesem und jenem Fall der Sozialdienst informiert wird.“ (Interview 2, Zeile 462-466)

Die Einsatzfelder der Schulsozialarbeit werden neben diesen konkreten Erwartungen im Weiteren eher auf einer allgemeineren Ebene formuliert. Grundsätzlich erwarten die Lehrkräfte keine Entlastung in ihrer pädagogischen Arbeit, da sie diese klar als ihren Kompetenzbereich betrachten. So werden die Möglichkeiten eher in ausserschulischen Problembereichen angesiedelt, die im schulischen Raum hochwirksam sind, aber auf die die Schule keinen oder kaum Einfluss hat.

„ (...) mit dem pädagogischen Teil an und für sich kommen wir schon zurecht. Die Entlastung sehe ich in jedem Fall einfach mal in allen Bereichen, wo ein Schüler, eine Schülerin mit ihren ganzen Einstellungen oder mit ihrem familialen oder sozialen Umfeld nicht mehr zurechtkommt. Ich glaube, die wäre die Hauptentlastung durch die Sozialarbeit zu leisten, dort wo wir ursprünglich gar keinen Auftrag hatten.“ (Interview 2, Zeile 375-380)

Neben der Arbeit mit Familien in schwierigen Situationen wird hier auch noch die Einflussnahme auf Einstellungen und das Verhalten schwieriger Schüler angesprochen, wobei der befragte Lehrer neben der einzelfallorientierten Betreuung von Schülern gerade darin eine Chance der Schulsozialarbeit sieht, Einfluss auf die Familien und das soziale Umfeld der Schüler nehmen zu können.

„ (...) sehe ich noch eine zusätzliche Chance, wenn sie schon jemanden betreuen oder ein Gespräch führen, dass sie nicht nur den Schüler betreuen, sondern vielleicht sogar einen gewissen Einfluss auf die Familien ausüben könnten.“ (Interview 2, Zeile 429-432)



Gerade im Bereich systemischer Familienarbeit wünschte sich der befragte Lehrer im Austausch mit dem Schulsozialarbeiter mehr Informationen, um auf die individuelle Problemlage des Schülers im Rahmen schulischer Interventionen besser eingehen zu können.

„Ich glaube dort würde ich die Chancen und Ressourcen, wie man heute so schön sagt, sehen, dass sie helfen und mittragen, wenn ich einfach zu wenig Informationen habe. Es kann ja auch sein, dass ich diese nicht haben darf, und dann bin ich umso mehr froh, wenn sie mit mir zusammenarbeiten, oder ich mit ihnen zusammenarbeiten darf.“ (Interview 2, Zeile 419-423)

#### **5.4.8 Schulsozialarbeit und Mediation**

Als weitere Einsatzmöglichkeit der Schulsozialarbeit beurteilt der befragte Lehrer präventive Konfliktlösungsangebote im Bereich innerschulischer Konflikte und spricht dabei die mediatorische Funktion der Sozialarbeiter an.

„ (...) wenn die Fronten gemacht sind, das ist klar, dann erreichen sie auch nichts mehr, aber wenn ich spüre, ich komme immer schlechter zurecht mit meiner Klasse, und ich spüre den Druck der Eltern und der Schüler, dann wäre es der Zeitpunkt, da ich sagen muss, jetzt könnte ein Sozialarbeiter auch noch etwas bringen.“ (Interview 2, 405-409)

Der Vorteil des Sozialarbeiters, konfliktlösend tätig zu sein, läge dabei in seiner neutralen Position. Gerade die neutrale Funktion des Schulsozialarbeiters wird von den meisten Lehrern als Chance gewertet, in systemischen und einzelfallorientierten Problemlösungsprozessen wirksam zu sein. Hier wird jedoch primär die Position und der daraus mögliche Akzeptanzvorteil im Problemlösungsprozess angesprochen, weniger oder gar nicht die professionellen Kompetenzen.

„Das kann ja sein, dass ich mit einem Teil der Klasse nicht klarkomme und diesen nicht verstehe, und das sind genau jene Schüler, die auf mich nicht ansprechen. Sie würden dann vielleicht Sie akzeptieren und sagen, wenn da ein Aussenstehender oder eine Aussenstehende mit uns arbeitet, könnte das eine Chance sein.“ (Interview 2, Zeile 410-414)

### **5.5 Abschliessende und zusammenfassende Beurteilung**

Generell lässt sich formulieren, dass die Lehrer trotz ambivalenter Gefühle gegenüber der Schulsozialarbeit durchaus offen sind für entsprechende Dienstleistungen und Angebote. Grundvoraussetzung für eine gelingende Arbeit wäre, dass zwischen Sozialarbeiter, Lehrerschaft und Schülern ein Vertrauensverhältnis besteht, dass der Sozialarbeiter im schulischen Raum eine allgemeine Akzeptanz erfährt. Entlastungen sehen die Lehrer dabei auf unterschiedlichen Ebenen. Der Schulsozialarbeiter könnte niederschwelliger Ansprechpartner im Bereich sozialer Probleme für die Lehrer (Beratungsfunktion) sein. Vor allem sind dabei Problem- und Kompetenzbereiche angesprochen, in denen der Lehrer ganz klar an seine Grenzen stösst (z.B. Drogen, Bulimie etc.) und die nicht in sein ursprüngliches Aufgabengebiet als Lehrer fallen, oder auf die er nur wenig oder keinen Einfluss hat (Familien, soziales Umfeld Schüler). Als zentrale und niederschwellige Anlaufstelle könnte die Schulsozialarbeit zugleich einen Knotenpunkt im Netzwerk der „Sozialen Hilfe,“ bilden und die Lehrer durch vernetzte Lösungen im Bereich komplexer Problemstellungen wirksam unterstützen. Neben den Vorteilen eines systemorientierten Lösungsansatzes, mit dem Synergien sinnvoll genutzt und eingesetzt werden könnten, ermöglicht die Schulsozialarbeit einen

verkürzten und unbürokratischen Zugang zu Einrichtungen der „Sozialen Hilfe,, und kann dadurch die Lehrer in zeitlicher und administrativ-organisatorischer Richtung wesentlich entlasten.

Schüler in schwierigen Lebenslagen und auch die Familie könnten bei Schwierigkeiten, die sich im Bereich der Schule manifestieren, situativ und präventiv unterstützt und somit unter Umständen gravierende schulische, vormundschaftliche oder jugendgerichtliche Massnahmen vermieden werden. Der Austausch mit Lehrkräften (was ist mit dem Schüler, was mit seiner Familie los) könnte dem Lehrer zu einer weiterführenderen Problemsicht verhelfen und damit auch einen wesentlichen Einfluss auf seine schulischen Interventionen haben. Des Weiteren könnte sich Schulsozialarbeit als schulisch **neutrales Beratungsangebot** im niederschweligen Bereich an Schüler bei individuellen wie auch schulischen Problemen richten.

Die Interaktion zwischen Sozialarbeiter und Schüler ist durch die spezifische Funktion des Sozialarbeiters (Berufsrolle) zwar auch asymmetrisch angelegt (Sozialarbeiter ist nicht Kumpel), wobei seine Rolle wesentlich mehr Spielraum in der Interaktion lässt, als dies in der Interaktion der Lehrer-Schüler-Rolle möglich ist. Dies konstituiert eine wichtige Grundvoraussetzung für vertrauensbildende und akzeptanzfördernde Prozesse, die Problemlösungsprozesse überhaupt erst ermöglichen. Zugleich ermöglicht es diese Position, dass sich der Sozialarbeiter (wenn er nicht schulisch institutionalisiert wird) vermittelnd und beratend zwischen den Konfliktparteien (Schülern, Lehrern, Eltern) bewegen kann. Dies entspricht dem Grundverständnis systemisch orientierter Sozialarbeit und gehört u.a. zum Kompetenzrepertoire der professionellen Sozialarbeit und spricht im Wesentlichen die mediatorischen Kompetenzen des Sozialarbeiters an.

Als weitere und letzte Möglichkeit wird von einem der befragten Lehrer die Möglichkeit von Projekten genannt, die durch die Schulsozialarbeit durchgeführt werden könnten.

Abschliessend wollen wir die von den befragten Lehrern genannten Möglichkeiten in der **Übersicht** darstellen, ohne eine Wertung in der Reihenfolge vorzunehmen:

### 5.5.1 Mögliche Dienstleistungen der Schulsozialarbeit

- Niederschwelliger Ansprechpartner und Berater für Lehrer und Schüler
- Zentrale Anlaufstelle als Knotenpunkt im Netzwerk der "Sozialen Hilfe"
- Zeitliche und administrativ-organisatorische Entlastung bei Problemmeldungen
- Situative und präventive Unterstützung von Schülern/Eltern in schwierigen Lebenslagen
- Informationsaustausch bei komplexen Problemstellungen
- Vermitteln in Konfliktsituationen zwischen Schülern/Eltern und Lehrern
- Durchführung von Projekten - schulisch und ausserschulisch
- Betreuungsfunktion bei "schwierigen" Schülern

### 5.5.2 Zusammenfassende Auswertung der Interviews

Insgesamt kann von einer Zunahme der sozialen Probleme im Bereich der Schule ausgegangen werden. Dabei kristallisieren sich verschiedene Faktoren heraus, die sich wechselseitig beeinflussen. Die Schule sieht sich in ihrem traditionellen Verständnis mit zunehmenden

Veränderungen konfrontiert, die sich auf den unterschiedlichsten Ebenen im Raum Schule bemerkbar machen, sie in ihrem traditionellen Verständnis zu Veränderungen herausfordert und sie selbst unter Bewältigungsdruck setzt.

Als zentraler Faktor lässt sich die zunehmende Destrukturierung von Familien anführen, die vor allem in Familien der unteren Einkommensschichten zu massivem materiell-existentialen und psychischem Bewältigungsdruck führen und diese so in ihrer Erziehungsfunktion schwächen oder zu einem Funktionsausfall führen kann.

Finanziell sind solche Familien nicht in der Lage, bei Schulveranstaltungen Beiträge zu bezahlen, was bei Lehrern in zunehmendem Masse dazu führt, mit grossem Aufwand finanzielle Mittel zu erschliessen, damit die betroffenen Schüler nicht von Schulveranstaltungen ausgeschlossen werden. Auf der individuellen Ebene von betroffenen Jugendlichen aus solchen problembelasteten familialen Konstellationen wirkt dies häufig als abweichendes Verhalten (Erziehungsdefizite) in unterschiedlicher Ausprägung auf die Schule zurück und fordert diese heraus, den erzieherischen Funktionsausfall zu kompensieren. So werden zunehmend Aufgaben, die problembelastete Familien nicht mehr zu leisten in der Lage sind, an die Schule delegiert. Die Schule gerät so in das Spannungsfeld, einen funktionierenden, möglichst störungsfreien Unterricht aufrechtzuerhalten, auf der anderen Seite Defizite von Familien auszugleichen, die sich als Störungen im Schulalltag bemerkbar machen. Zunehmend konträr treffen unterschiedlichste familiale Normen, Werte und Lebensstile auf tradierte Werte und Normen der Schule. Dadurch entstehen Wertekonflikte und -kollisionen, welche eine Verständigung und Kooperation zwischen den zentralen Sozialisationsinstanzen Familie und Schule erschweren oder verhindern.

Die Teilautonomie der Jugendlichen im Bereich von Konsum und Freizeit schwächen zudem den Einfluss beider Sozialisationsinstanzen in wesentlichen Bereichen der Lebensführung von Jugendlichen. Der daraus resultierende Verlust von Einflussnahme führt bei den befragten Lehrern dazu, dass sie daraus entstehende Probleme (Rauchen, Alkohol etc.) strukturell einzugrenzen und einzudämmen versuchen (Schulhausarreal).

Aus dem genannten Bedingungsgefüge resultierende „soziale Probleme“, können von den befragten Lehrern kaum bearbeitet und gelöst werden. Dafür lassen sich verschiedene Gründe anführen: Die Lehrer werden nicht für individuelle und systemische Problemlösungen ausgebildet; aufgrund ihres primär an Bildung orientierten Auftrages fehlen ihnen die zeitlichen Ressourcen; strukturelle Zwänge der Institution Schule, die sich linear an Lehrplänen und einem funktionalen Schulbetrieb orientieren, lassen ihnen nur wenig Spielraum; das in der Lehrerrolle angelegte Autoritätsgefälle verhindert meist einen persönlichen Zugang zu den Schülern; nötige Elternarbeit wird dadurch verhindert, dass sich Schule und Familien als fremde Welten begegnen und voneinander abgrenzen.

## 7 Zusammenfassung

Zusammenfassend werden hier die wichtigsten Erkenntnisse aus der Theorie, abstützend auf die Befragungsergebnisse, thesenartig zusammengefasst. In den Schlussfolgerungen für die Schulsozialarbeit werden daraus folgernde mögliche Dienstleistungen der Schulsozialarbeit vorgestellt.

Durch **gesellschaftliche Veränderungen** dringen vermehrt Probleme in den Raum Schule ein, die einen störungsfreien und funktionierenden Schulbetrieb immer mehr erschweren und die Schule mit Aufgaben konfrontiert, auf die sie nicht vorbereitet ist, und die sie aufgrund ihrer bestehenden Struktur auch nicht bewältigen kann.

**Individualisierungsprozesse** bedeuten für die Institution Schule, dass sie durch eine verlängerte Jugendphase - bedingt durch frühere Geschlechtsreife und eine zunehmende Verschulung von Jugendlichen - zu einer immer zentraleren Sozialisationsinstanz für Jugendliche wird. Die Familie wird dadurch entlastet, die Schule dagegen mit neuen Erziehungsaufgaben konfrontiert.

Die **strukturellen Veränderungen** der Jugendphase sind zudem dadurch gekennzeichnet, dass Jugendliche, vor allem in den Bereichen Freizeit und Konsum, immer früher eine weitgehende Teilautonomie besitzen, und die Sozialisationsinstanzen Familie und Schule auf diese Bereiche nur noch geringen Einfluss haben (Autoritätsverlust). Frühere Teilautonomie der Jugendlichen kontrastiert mit verlängerter Abhängigkeit in Teilbereichen sozialisatorischer Instanzen. Dies zeigt zugleich auf, dass Jugendphase als Entwicklungsaufgabe und zentraler Prozess der Identitätsfindung durch **segmentiertes Rollenlernen** geprägt ist. Konsum- und Freizeitbereich stellen für Jugendliche einen Verhaltensraum dar, in dem sie sich der Kontrolle der Erziehungsinstanzen entziehen können. In diesen Rollen werden sie dann früher als Erwachsene wahrgenommen (Umwerbung durch die Wirtschaft).

Das (selbstwerte) Gefühl des Erwachsenseins und der damit verbundenen Rollen trifft in der Schule auf Bevormundung in der segmentierten Schülerrolle, wodurch Autoritätskonflikte vorprogrammiert sind und nicht selten auch ihren Ausbruch finden. Bei den Lehrern, wie unsere Auswertung ergab, kann dies zu Orientierungsnöten, Ohnmacht und Resignation (was kann ich noch sagen, wo kann ich noch Einfluss nehmen etc.) führen, bei Schülern zu Abwehrhaltungen gegenüber Einmischungen (das geht doch den Lehrer, die Eltern nichts an).

**Übergangspassage** - Ein weiteres wesentliches Merkmal der veränderten Jugendphase ist, dass sie immer weniger eine Übergangspassage zwischen Kindheit und Erwachsenenalter darstellt, sondern immer mehr zu einem entwicklungs-offenen Prozess wird. Dies wird schon daraus ersichtlich, dass es keine klaren Passagerituale mehr gibt, wodurch auch die Jugendsoziologie in Bedrängnis gerät, Jugendphase zeitlich einzugrenzen. Jugendphase wird so zunehmend zu einem entwicklungs-offenen Prozess.

**Der entwicklungs-offene Prozess** ist im Wesentlichen auch dadurch gekennzeichnet, dass unter Individualisierungsbedingungen, bei fehlenden gesellschaftlichen Antworten, der Jugendliche

unter der Vielfalt der Möglichkeiten (Wertpluralisierung) ein individuelles Lebenskonzept entwerfen muss, da er immer weniger traditionelle Werte übernehmen kann. Erwachsene stellen für Jugendliche dabei kaum Orientierungshilfen dar, vermehrt findet sogar, unter dem Mythos der ewigen Jugendlichkeit, eine Umkehrung des Generationengefälles statt, indem sich Erwachsene zunehmend an den Lebensstilen (z.B. Kleidung, Freizeit etc.) der Jugendlichen orientieren. Identitätsfindung bei veränderten gesellschaftlichen Bedingungen mit unklaren Zukunftsperspektiven (z.B. Kalkulierbarkeit der Arbeitsmarktsituation) wird für Jugendliche zunehmend zu einem Risikounterfangen und ist im Wesentlichen dadurch gekennzeichnet, dass aus dem experimentellen Schonraum Jugend ein existenzieller Bewältigungsraum wird, der sich am besten mit den Risiken und Chancen der vielen Möglichkeiten, bei unklaren Zukunftsperspektiven, umreißen lässt.

**Anomische Situation** - Bei zunehmender Wertpluralisierung und Pluralisierung der Lebensstile gerät die Schule zunehmend in eine anomische Situation (Ziel-Mittel-Diskrepanz), da sie Jugendliche immer weniger auf gesellschaftlich vorgegebene und durchgängige Werte und Normen vorbereiten und sich auf solche abstützen kann. Die Schule sieht sich immer noch als Vermittlungsinstanz, welche die Jugend auf das gesellschaftliche Leben vorbereitet, obwohl es dieses Zielsystem Gesellschaft in diesem Sinne nicht mehr gibt. Dadurch gerät die Schule in ihrer sozialintegrativen Funktion immer mehr unter (anomischen) Druck und verliert an Bedeutung und Orientierung, da sie in zentralen Lebensfragen gar nicht mehr weiss, was sie hervorbringen soll. Lerninhalte und Verhaltensnormen können immer weniger mit dem Verweis auf die Notwendigkeit auf das spätere Leben durchgesetzt werden. Der einzig durchgängige Wert, auf den sich die Schule auch immer mehr beruft und zurückzieht, ist der Wert der Leistung, der durch eine primär an Leistung orientierte Gesellschaft legitimiert ist, und der Schule ihre leistungsorientierte Legitimation gibt. Damit zieht sie sich immer mehr auf die Funktion der Wissensvermittlung zurück (Kerngeschäft) und fordert dort Leistung ein.

Auch in ihrer **systemintegrativen Funktion** zeigen sich für die Schule zunehmende Ziel-Mittel-Diskrepanzen, da unter sich verändernden wirtschaftlichen Bedingungen ein erfolgreicher Schulabschluss immer weniger ein Garant für berufliche Integration und sozialen Aufstieg ist. Zudem kann sie immer weniger Wissen vermitteln, das für zukünftige berufliche Anforderungen eine relevante Plausibilität aufweist. Wissen unter sich ständig verändernden beruflichen Anforderungen veraltet zu schnell, als dass die Schule im Bereich der Wissensvermittlung mit den Veränderungsanforderungen Schritt halten könnte.

**Bildungskonkurrenz** - Auf der anderen Seite kommt der Schule in Anbetracht einer zunehmenden Verknappung der Lehrstellen bei der Verteilung der beruflichen Chancen eine immer wichtigere Rolle zu. Schulabschlüsse stellen dabei Berechtigungsnachweise dar, mit immer weniger Garantie, dass die angestrebte Berufsausbildung auch erreicht werden kann. Die zunehmende Leistungs- und Arbeitskonkurrenz der Gesellschaft wirkt als Bildungskonkurrenz auf die Schulen zurück und setzt Lehrer, Schüler und Eltern unter zunehmenden Druck, wodurch der Erwerb hochwertiger Bildungsabschlüsse für Eltern und Schüler immer mehr zur Norm wird. Die hohen Erwartungsanforderungen können bei Schülern zu psychischen Erkrankungen, Verhaltensauffälligkeiten bis hin zur Leistungsverweigerung führen. Dies umso mehr, als

Schulerfolg und Bildungsniveau einen zentralen Faktor bezüglich Selbstwert und Selbstzufriedenheit bei Jugendlichen darstellt.

Der durch die Gesellschaft induzierte Druck wird vielfach durch die Familien an die Schule und die Kinder weitergegeben.

**Wandel der Familie** - Gesellschaftliche Veränderungen wirken so zunehmend mittelbar auf die Schule zurück, wobei der Destrukturierung der Familie eine wichtige Bedeutung zukommt. Die Auswirkungen für die Schule zeigen sich im Wesentlichen darin, dass Familien immer weniger in der Lage sind, ihre erzieherische Verantwortung zu übernehmen und somit erzieherische Defizite an die Schule delegieren. Diese machen sich als Störungen und Verhaltensauffälligkeiten im Schulalltag bemerkbar und können von der Schule aufgrund fehlender Ressourcen weitgehend nur strukturell eingedämmt und unterdrückt werden. Bedürfnisse, Befindlichkeiten und persönliche Probleme der Jugendlichen können nicht aufgegriffen und bearbeitet werden, da der Schule dafür weitgehend die Ressourcen fehlen und sie die Probleme aufgrund ihrer funktionalen Struktur auch nicht aufnehmen und bearbeiten kann.

**Selbstwertverluste** und fehlender Halt bei Jugendlichen stehen in einem engen Zusammenhang mit Familien, die ihren Kindern kaum eine fördernde Umwelt bieten und aus denen sie keinen Selbstwert schöpfen können. Die Suche nach Selbstwert und das damit verbundene „Auf-Sich-Aufmerksam-Machen“, zeigt sich bei Jugendlichen dabei häufig in antisozialen Verhaltensweisen und ist ein zentraler Faktor bei der Entstehung von abweichendem Verhalten. Für die Jugendlichen ist es primär Bewältigungsverhalten in ihrer schwierigen Lebenssituation und die Suche nach Selbstwert und Anerkennung.

**Schule** wird zunehmend zum „**Sozialen Raum**“, zu einem Ort, an dem Freundschaften gepflegt werden, Peerdynamiken spielen, an dem man sich trifft und zusammen ist. Bedürfnisse, die ausserhalb der Schule nicht mehr befriedigt werden können, wollen im Raum Schule gelebt werden und finden darin ihren Ausdruck. Die Schule hat Mühe, mit der neuen sozialräumlichen Bedeutung der Schule für Kinder und Jugendliche umzugehen und ist dafür zum grossen Teil auch nicht sensibilisiert. Dort wo die Schule diese sozialräumlichen Bedürfnisse strukturell, aufgrund ihrer Orientierung an einem funktionalen und störungsfreien Schulbetrieb, unterdrückt, können diese immer wieder durchbrechen und sich als Störungen im Schulalltag bemerkbar machen. Je weniger ausserschulische Instanzen in der Lage sind, die emotionalen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu befriedigen, umso mehr werden diese Bedürfnisse in die Schule getragen und entfalten dort ihre Wirkung. Damit wird die Schule zunehmend auch zu einem pädagogischen Raum und gerät von innen unter Druck (durch die Schüler), sich zu öffnen. Wie wir unter den Schlussfolgerungen aufzeigen werden, kann die Schulsozialarbeit der Schule helfen, diese veränderte sozialräumliche Bedeutung als soziales Lernfeld nutzbar zu machen.

**Zugang zu den Lebenswelten** - Die Rolle des Lehrers engt diesen in seinem Handlungsspielraum ein und erschwert häufig den Zugang zu den Lebenswelten der Schüler und deren Familien. So wird auch von den meisten der befragten Lehrer die Rolle und das damit verbundene Autoritätsgefälle als Begrenzung für den Zugang zu den Schülern und ihren Problemen empfunden. Damit bleibt den Lehrern auch häufig der Blick für die

Lebenszusammenhänge und Lebensproblematiken der Schüler verschlossen. Die Schulsozialarbeit kann einen wesentlichen Beitrag leisten, indem sie vermittelnd, beratend und unterstützend zwei sich fremde Welten einander näher bringt und so auch präventiv negativen Schulkarrieren entgegenwirkt.

In den Schlussbetrachtungen sollen mögliche Handlungsfelder und Dienstleistungen der Schulsozialarbeit aufgezeigt werden.

## 8 Schlussfolgerungen für die Schulsozialarbeit

Wie unsere theoretischen und empirischen Ergebnisse zeigen, bestätigt sich weitgehend unsere eingangs formulierte Hypothese. Die Schule wird zunehmend mit gesellschaftlich induzierten Problemen konfrontiert, die sie unter enormen Problemlösungs- und Bewältigungsdruck setzt und die von ihr zunehmend weniger selber gelöst werden können, da sie weitgehend einen ausserschulischen Entstehungszusammenhang aufweisen. Dabei zeigen sich aufgrund unserer theoretischen und praktischen Auswertung hauptsächlich drei Problemkreise, die sich wechselseitig bedingen und beeinflussen. Probleme von Kindern und Jugendlichen haben ihre Ursache meist in den Bereichen Familie, Schule und Freizeit. Die Problembereiche wollen wir hier zusammenfassend skizzieren und zugleich mögliche Dienstleistungen der Schulsozialarbeit aufzeigen. Dabei orientieren wir uns im Wesentlichen an den aus der Befragung der Lehrkräfte resultierenden Ergebnissen, da diese im Rahmen eines Projekttages den Lehrkräften vorgestellt und diskutiert werden. Die Präsentation der Ergebnisse steht dabei im Zusammenhang mit der bewilligten Schaffung einer 20%-Stelle Schulsozialarbeit an dieser Schule.

**Die Familie** stellt bei den genannten Problembelastungen der Schule einen wichtigen Faktor dar. Probleme der Familie und Ausfall wichtiger erzieherischer Funktionen wirken auf die Schule zurück und zeigen sich im Schulalltag auf unterschiedlichen Ebenen.

Bei **finanziellen Problemlagen** der Familien, die sich bei der Finanzierung von Schulveranstaltungen bemerkbar machen, kann die Schulsozialarbeit in Zusammenarbeit mit entsprechenden Hilfsstellen (z.B. Pro Familia oder Sozialdienste) die finanziellen Ressourcen erschliessen, die Lehrkräfte damit bei der Mittelbeschaffung wesentlich entlasten und die Teilnahme der betroffenen Schüler an Schulveranstaltungen sicherstellen. Hinter den finanziellen Problemlagen von Familien zeigen sich häufig weitere familiäre Bewältigungsprobleme, sodass der Schulsozialarbeiter durch die Mittelbeschaffung in Kontakt mit den betroffenen Familien treten und auch auf dahinterliegende und weitreichendere Probleme reagieren kann.

**Beim Übergang von der Schule** ins Berufsleben kann die Schulsozialarbeit im persönlichen Gespräch und durch die Vernetzung mit anderen Fachstellen und den Eltern (z.B. Berufsberatung, Hilfswerke, etc.) nach geeigneten Anschlusslösungen suchen und diese organisieren. Dort wo Übergangslösungen an der Finanzierung zu scheitern drohen, können Finanzierungsmöglichkeiten erschlossen oder eingeleitet werden (z.B. Stipendien, Hilfsfonds etc.). Bei zunehmender Lehrstellenverknappung könnte sich die Schulsozialarbeit im Kontakt mit Ausbildungsfirmen und Lehrbetrieben für die Anstellung leistungsschwächerer Schüler einsetzen und wenn erforderlich, die Schüler in der kritischen Eintrittsphase in die Berufswelt unterstützen und begleiten.

Die **Zusammenarbeit mit den Eltern** gestaltet sich oft, vor allem dort wo sie dringend erforderlich wäre, als schwierig. Die Schulsozialarbeit, da sie der Schule nicht verpflichtet ist, könnte viel zur Entspannung im Verhältnis von Lehrern und Eltern beitragen, indem sie die Kommunikation zwischen beiden Bereichen herstellt oder neu belebt. Dabei kann sie einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass die Schule einen besseren Zugang zu den Lebenswelten ihrer Schüler und deren



Familien findet, indem sie sich als niederschwelliges Beratungs- und Dienstleistungsangebot im Raum Schule anbietet und vermittelnd, beratend und unterstützend zwei sich manchmal fremde Welten näher bringt. Als freiwilliges und niederschwelliges Angebot kann sie dazu beitragen, Berührungspunkte der Eltern gegenüber der Schule abzubauen und damit zu einer Öffnung der Schule beitragen. Dabei unterstützend können auch Angebote ausserhalb der Unterrichtszeit im Raum Schule sein, die sich mit unterschiedlichen Angeboten (z.B. Kursen, Informationsveranstaltungen etc.) an die Eltern wenden und sich an deren Bedürfnissen und Interessen orientieren. Im Vordergrund solcher Angebote sollte dabei die Frage stehen, wie die Schule und ihre Räume vermehrt auch wieder zu einem Lebensraum für Eltern werden können. Problembelastungen für Kinder und Jugendliche resultieren vielfach daraus, dass die Schule zuwenig über die Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien weiss und sich diesen Lebenswelten auch nur schwer anpassen kann. Als wichtige Aufgabe der Schulsozialarbeit erachten wir deshalb, dass sie die sich häufig fremd gegenüberstehenden (Lebens-)Welten von Familie und Schule zusammenführt und zu einem gegenseitigen Verständnis verhilft. Damit kann die Basis für eine häufig fehlende Kooperation beider Sozialisationsinstanzen gebildet und können erzieherische Synergien geschaffen werden. In der Kooperation beider Bereiche sehen wir eine grosse Chance, die zu einem besseren Gelingen von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen beitragen kann.

**Der Sozialraum Schule** - In dem Masse, wie Schule zunehmend auch Sozialraum für die Jugendlichen wird, sollte die Jugendarbeit ihre Angebote und Dienstleistungen vermehrt in die Schule tragen. Mit Gruppen- und Freizeitangeboten im inner- und ausserschulischen Bereich kann sie zur Förderung und Integration von verhaltensauffälligen und leistungsschwachen Schülern und Jugendlichen beitragen. Dabei kann sie mit gezielten Projekten in der Schule auch solche Jugendlichen ansprechen, die durch schulische Angebote nicht mehr erreichbar sind und diesen, wenn sie in ihrem sozialen Umfeld kaum eingebunden sind, Halt und Struktur bieten. Im unterrichtlichen Bereich kann die Schulsozialarbeit Lehrer bei Schulprojekten unterstützen oder mit diesen gemeinsame Projekte z.B. zu lebensweltlichen Themen planen und durchführen. Generell kann die Schulsozialarbeit im ausserunterrichtlichen Bereich Freizeitangebote initiieren oder bei der Umsetzung mitwirken und koordinierende Aufgaben übernehmen. Denkbar sind auch Betreuungsangebote für Schüler vor dem Unterricht, in Freistunden und nach dem Unterricht oder die Initiierung entsprechender Angebote bei dringender Bedarfslage (z.B. Mittagstisch, Hausaufgabenbetreuung etc.).

**Verhaltensauffälligkeiten von Jugendlichen** können nach unserem Verständnis nicht durch die Sozialarbeit alleine behandelt werden, da primär an Einzelsymptomen ansetzende Einzelfallhilfe aus unserer Sicht zu einer Problemindividualisierung führt und die Gefahr der Stigmatisierung in sich birgt. Einzelfallorientierte Schulsozialarbeit betrachtet und behandelt abweichendes Verhalten als isolierbaren Einzelfall, wodurch die Schule zwar strukturell entlastet wird, Probleme aber weitgehend ausgeblendet und ausgelagert werden. **Das Symptom** sollte aus unserer Sicht in seiner Gesamtheit analysiert und behandelt werden. Auf diesem Hintergrund ergibt sich zwangsläufig die Forderung nach einer vernetzten Problemlösung, die eine Zusammenarbeit mit den Eltern und bestehenden Institutionen der Jugendhilfe anstrebt und durch frühzeitige

Problembearbeitung einem Schulausschluss oder vormundschaftlichen und jugendgerichtlichen Massnahmen vorbeugt.

Als **niederschwelliges Beratungsangebot** im Raum Schule (Büro) wendet die Schulsozialarbeit sich dabei an Schüler, Lehrer und Eltern.

**Schülern** bietet sie Beratung bei Leistungsproblemen, sozialen Notlagen und individuellen Schwierigkeiten an.

**Eltern** oder gesetzliche Vertreter berät sie in Erziehungsfragen oder bei familialen Problemen.

**Lehrer** berät sie in sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Fragen und Konflikten und kann in schwierigen Situationen (auch Krisenintervention), als Angebot vor Ort, leicht erreichbar beigezogen werden oder beratend zur Seite stehen.

### **Generelle Schlussfolgerungen für die Schulsozialarbeit**

Schulsozialarbeit kann keine Patentrezepte für Problemlösungen bieten und es gibt auch nicht „das Konzept von Schulsozialarbeit“. Konzepte der Schulsozialarbeit müssen sich an die situativen und geografischen Bedingungen der Schule anpassen und Lösungen in der Kooperation mit allen am Sozialisationsprozess Beteiligten anstreben. Probleme, die in einem komplexen ausserschulischen Bedingungsgefüge entstehen und die Schule vor immer neue Herausforderung stellen, können nach unserer Überzeugung nicht mehr von einer Berufsgruppe allein gelöst werden.

Als grosse **Stärke der Sozialarbeit** sehen wir die Methoden- und Handlungsvielfalt, weshalb Schulsozialarbeit den gesamten Bestand sozialarbeiterischer Handlungsmethoden anwenden können sollte. Dies führt auch zu einem hohen Anforderungsprofil an Sozialarbeiter im Tätigkeitsfeld der Schule. Schulsozialarbeit sollte Bindeglied zwischen Schule, Familie und Jugendhilfe sein und einen autonomen Bereich darstellen, mit vorwiegend präventiver Funktion, und auf dysfunktionale Strukturveränderung hinarbeiten. Als zentrale Aufgabe der Schulsozialarbeit sehen wir, dass sie Schulprobleme verhindert (Prävention), situativ Notständen begegnet. Indem sie, vor Ort arbeitend, Zuweisungen zur Jugendhilfe, Schulausschluss und Heimzuweisung verhindert, kann sie Prozessen der Stigmatisierung und Deklassierung entgegenwirken.

**Die Persönlichkeit von Jugendlichen und Schülern** sollte vermehrt gestärkt und gefördert werden, was voraussetzt, dass Sozialarbeiter und Lehrer die Schüler nicht nur in der segmentierten Schülerrolle wahrnehmen, sondern als ganze sich entwickelnde Persönlichkeiten akzeptieren und fördern. Anzustreben in der Schulsozialarbeit sind deshalb Konzepte, die strukturelle Veränderungen der Schulwirklichkeit dahingehend bewirken, dass Lehrern und Sozialarbeitern die Freiräume ermöglicht werden, auch vermehrt sozialpädagogische Elemente einzubringen, um somit sozialräumliche Bedürfnisse, die immer mehr in den Raum Schule eindringen, als gezielte soziale Lernfelder nutzbar zu machen.

**Schulisches Interaktionsfeld** - Auseinandersetzungen in der Schule oder Klasse im Umgang mit Konflikten, Aggressionen, Schulversagen, Frustrationserlebnissen müssen aufgegriffen werden.

Bei struktureller Unterdrückung können daraus für SchülerInnen psychische Belastungen, Überforderungen und Verunsicherungen resultieren, die sie nicht produktiv bewältigen können. Verhinderte produktive Bewältigung bildet dabei einen Grundstein für abweichendes Verhalten und kann dieses erzeugen. Die **Schulsozialarbeit** kann hier aufgrund ihrer mediatorischen (vermittelnden) Funktion einen wesentlich Beitrag zu einer veränderten Konfliktkultur leisten.

**Das sozial-ökologische Umfeld der Schule** - Schulsozialarbeit sollte mit gezielten Massnahmen darauf hinarbeiten, das Schulklima zu verbessern, da dieses einen wesentlichen Einfluss auf das Lernverhalten und die Lernkultur der Schüler und Jugendlichen hat. Dabei sollten die Eltern in die unterschiedlichsten Bereiche der Schule miteinbezogen werden und Akzeptanz, Identifikation mit der Schule und Solidarität gefördert werden, was eine Öffnung der Schule voraussetzt.

**Kooperationsprobleme** ergeben sich häufig dann, wenn negative Erfahrungen mit Einrichtungen der Sozialen Hilfe gemacht wurden, wie dies auch aus der Auswertung der Interviews klar hervorging. Überschneidungen durch bestehende Hilfseinrichtungen (z.B. Schulpsychologischer Dienst, Heilpädagogisches Ambulatorium der Schule sollten weitgehend vermieden werden (Doppelspurigkeit), da dies neben dem daraus resultierenden Effizienzverlust zu einer Konkurrenzierung mit entsprechendem Spannungs- und Konfliktpotenzial führen kann (Ablehnungseffekt). Dies bedingt die Kooperation aller Problembeteiligter, wobei der Schulsozialarbeit die Funktion zukommt, Kooperationsbereitschaft durch Akzeptanz und vertrauensbildende Massnahmen herzustellen. Problemlösungen in Netzwerken bedingen eine systemische Schulsozialarbeit, wobei dieser als Knotenpunkt eine wichtige Funktion zukommt.

**Direkte und schnelle Hilfe vor Ort** kann ganz klar als Stärke der Sozialarbeit bezeichnet werden und führt zu einer wesentlichen Entlastung der Lehrer. So zeigt auch das Resultat der Lehrerbefragung des Projektes Limmat, dass sich durch die Schulsozialarbeit die Arbeitssituation der Lehrer verbessert hat.

**Sozialarbeit** muss ein **freiwilliges und niederschwelliges Dienstleistungsangebot** für LehrerInnen, Schüler und Eltern sein. Verpflichtungen durch die Schule (jetzt musst du zum Sozialarbeiter) schwächen die Vertrauensstellung und Akzeptanz bei Schülern, da Sozialarbeit so schnell in den Verdacht gerät, der verlängerte Sanktionierungsarm der Schule zu sein. Dadurch würde sich die Schulsozialarbeit auch in ihren sozialarbeitsspezifischen Handlungsmöglichkeiten eingrenzen (lassen) und ihre Vermittlerposition (Interposition) in Konfliktlösungsprozessen verlieren oder erheblich schwächen.

**Statistische, empirisch ausgewertete Daten**, die quantitative Aussagen über die Wirksamkeit der Schulsozialarbeit im generellen und präventiven Bereich zulassen, und die eine Analyse für Schulentwicklungsprozesse ermöglichen würden, fehlen bislang. Die Ausarbeitung solcher Daten wäre aus unserer Sicht ein wichtiger Schritt für eine Weiterführung der Schulsozialarbeit, da diese sonst unter steigendem Spardruck sozialpolitisch kaum Aussichten hat, auch mittel- bis langfristig im präventiven Bereich realisiert werden zu können. Sie verbleibt in ihrer Feuerwehrfunktion, die dann gerufen wird, wenn die Schule brennt.

**Das Schulprojekt Zürich-Limmattal** zeigt auf, dass durch die Schulsozialarbeit eine bestehende Lücke in der Jugendhilfe geschlossen wird und vor Ort wirksame und präventive Sozialarbeit geleistet werden kann. Auch wir sind davon überzeugt, dass die Schulsozialarbeit einen wesentlichen Beitrag bei der Lösung von schulischen Problemen, in Kooperation mit allen an der Schule Beteiligten, leisten kann.

Dazu ist es aber erforderlich, dass sich die Sozialarbeit vermehrt in die Schulen begibt und ihre Dienstleistungen und Handlungskompetenzen darlegt. Im Sinne einer präventiven Sozialarbeit kann sie nicht warten, bis die Schule brennt und die Sozialarbeit gerufen wird.

In der Auseinandersetzung mit diesem Thema stiessen wir zwangsläufig immer wieder auf die strukturellen Bedingungen der Institution Schule. Dabei war unser Hauptaugenmerk darauf gerichtet, wie sich diese Bedingungen auf Jugendliche auswirken und zum Scheitern an der Schule beitragen können. Die erforderliche thematische Eingrenzung und der daraus resultierende begrenzte Blickwinkel liessen uns jedoch nicht den Blick dafür verlieren, dass die Strukturen der Schule auch den LehrerInnen in ihrer institutionellen Rolle nur einen begrenzten Handlungsspielraum lassen und diese auch darunter leiden, wie auch aus der Befragung hervorging. LehrerInnen sind PädagogInnen und wollen pädagogisch (nicht nur wissenvermittelnd) handeln können. Gerade der pädagogische Handlungsspielraum, so unser Eindruck, geht auch unter dem Druck neuer Problemlagen (neben der bürokratisierten Verwaltung) immer mehr verloren. In der von uns bearbeiteten Literatur stiessen wir fast einhellig auf die Forderung, dass sich an den Strukturen der Schule etwas ändern müsse, und dass diese - vor allem auch aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen - sich hin zu einer pädagogischen Schule entwickeln muss. Dass dieses Bedürfnis auch von vielen Lehrern und Lehrerinnen geteilt wird, geht aus dem Manifest von Bern (Januar 2000) hervor, welches sich von der Basis her um eine Veränderung, hin zu einer pädagogischen Schule, bemüht. Da auch wir als Eltern von schulpflichtigen Kindern diesen Wunsch nach einer pädagogischen Schule und damit nach einer Humanisierung teilen, haben wir das Manifest in den Anhang dieser Arbeit aufgenommen. Nach unserer Auffassung ist es nicht die Aufgabe der Schulsozialarbeit, die Strukturen der Schule zu verändern, obwohl wir davon überzeugt sind, dass die Schulsozialarbeit diese strukturelle Veränderung ermöglicht und ungewollt auch erzeugt. Indem die Schulsozialarbeit LehrerInnen bei neuen Problemlagen wirksam unterstützt und damit entlastet, schafft sie neue pädagogische Handlungsspielräume für die Lehrkräfte.

Des Weiteren stiessen wir in der Auseinandersetzung mit der Theorie immer wieder auf die Folgen zunehmender Medialisierung, sowie daraus resultierender Prognosen für die Entwicklung der Schule. Diese Frage wurden von uns explizit ausgeblendet, weshalb wir eine abschliessende Prognose und Frage aufwerfen wollen. Mit der zunehmende Medialisierung der Gesellschaft und der damit verbundene Zugang zu Wissen wird die Schule der Zukunft vor neue Herausforderungen gestellt, deren Reichweite nicht absehbar ist. Die Frage, wie sich die Medialisierung auf die Entwicklung der Schule auswirkt bleibt dabei offen!

## 9 Literatur

**Baacke**, Dieter (1991): Die 13 bis 18 Jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters; (Beltz Verlag) Weinheim und Basel 1991 (5. Aufl., 1. Aufl. 1983)

**Baumrind**, D. (1991): Parenting styles and adolescent development. In: R.M. Lerner/A.C. Petersen & J. Brooks – Gunn (Hrsg.) Encyclopedia of adolescence (Vol. II S. 746-758) New York, Garland 1991

**Baur**, Jörg (1997): Kooperation Jugendhilfe und Schule. Ein Lehrerberatungskonzept zur Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler in Grund- und Hauptschulen; (Universitätsverlag C. Winter) Heidelberg 1997

**Beck**, Ulrich (1997): Individualisierung und Integration: Neue Konflikte und neuer Integrationsmodus? In: Ulrich Beck et al., Opladen 1997

**Böhnisch**, Lothar (1999): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung; (Juventa) Weinheim und München 1999

**Böhnisch**, Lothar (1999): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung; (Juventa) Weinheim und München 1999 (2. Aufl., 1. Aufl. 1997)

**Brater**, Michael (1997): Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Beck (Hrsg.) Kinder der Freiheit 1997, S. 150 -155

**Brusten, M/Hurrlemann**, K. (1973): Abweichendes Verhalten in der Schule; (München) 1973

**Caduff**, Felix, (1996): Schulsozialarbeit im Jugendsekretariat und Schulkreis Limmattal (Kreis 4 und 5). S. 18-20. In: Schule und Sozialarbeit 1996, 28.Jg., Nr. 31 (SBS) Bern

**Christen**, Esther/**Pfeiffer**, Simone (1999): Sozialarbeit macht Schule. Schulsozialarbeit, eine Bestandesaufnahme in der Deutschschweiz; Diplomarbeit HFS-Basel, Reihe Nr. 12, 1999

**Fatke**, Reinhard/**Valtin**, Renate (Hrsg. 1997): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle; (Frankfurt am Main) Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V. 1997

**Fend**, Helmut (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Modernen, Band II (Verlag Hans Huber) Bern Stuttgart Toronto 1991

**Grossmann**, Wilma (1987): Aschenputtel im Schulalltag. Historische Entwicklungen und Perspektiven von Schulsozialarbeit (Weinheim) 1987

**Hargreaves**, D. H. (1981): Abweichendes Verhalten im Unterricht (Weinheim und Basel) 1981

**Helsper, W.** (1993): Jugend und Schule. In: Krüger, H. H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung; (Opladen) S. 351-382, 1993,

**Herriger, N.** (1987): Verwahrlosung (Weinheim und München) 1987

**Hollenstein, Eduard/Tillmann, Klaus-Jürgen** (1999): Schulsozialarbeit. Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen; (Hannover) 1999

**Homfeld, Hans Günther/Schulze-Krüdener, Jörgen** (1997): Sozialpädagogik und Schule. Geschichtlicher Rückblick und neuere Entwicklungen. In: Fatke Reinhard und Valtin Renate (Hrsg): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle; (Frankfurt am Main) Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V. 1997, S. 33-44

**Hurrlemann, K.** (1994): Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf. (Weinheim und München) 1994

**Jugendsekretariat/Kreisschulpflege** (Hrsg.) Zürich-Limmattal (1999): Projekt Schulsozialarbeit Zürich-Limmattal. Projektbeschreibung 1997-1999

**Konrad, Franz-Michael** (1997): Von der Konfrontation zur Kooperation. Zur Geschichte des Verhältnisses von Schule und Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: Fatke Reinhard und Valtin Renate (Hrsg): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle; (Frankfurt am Main) Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V. 1997 S. 20-30

**Kolip, P.** (1993): Freundschaften im Jugendalter. Der Beitrag sozialer Netzwerke zur Problembewältigung. (Weinheim München) 1993

**Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid** (1996) (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik; (Beltz Verlag) Weinheim und Basel 1996 (5. Aufl., 1. Aufl. 1980)

**Kreuzer, A.** (1993): Jugendkriminalität. In: Kaiser, G. u.a. (Hrsg.): Kleines Kriminologisches Wörterbuch (Heidelberg) 1993, S. 182 – 191.

**Kühnel, W./Matuschek, I.** (1995): Gruppenprozesse und Devianz. (Weinheim und München) 1995

**Landert, Charles** (1999): Evaluation der Schulsozialarbeit in der Stadt Zürich. Bericht über die zweite Projektphase 1997-1999. Im Auftrag des Sozialdepartements der Stadt Zürich (Jugend- und Familienhilfe)

**Lenz, Karl** (1998): Zur Biographisierung der Jugend. In: Böhnisch Lothar, Rudolph Martin, Wolf Barbara (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort (Juventa) Weinheim und München 1998, S. 51-63

**Lösel, F.** (1975): Prozesse der Stigmatisierung in der Schule. In: Brusten M./Hohmeier, I. (Hrsg.): Stigmatisierung. Bd. 2 Neuweid 1975, S. 7-32.

**Malinowski, Peter** (1983): Wenn der Lehrer es nicht mehr schafft. Schulsozialarbeit als „Heilmittel„ für „gestörte„ Schüler. In: Kury Helmut und Lerchenmüller Hedwig (Hrsg.): Schule; psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten - Situationsbeschreibung und Möglichkeiten der Prävention (Carl Heymanns Verlag KG) Köln, Berlin, Bonn, München 1983, S. 365-399

**Merton, Robert K.** (1968): Sozialstruktur und Anomie. In: König, R. /Sack, F. (Hrsg.): Kriminalsoziologie. (Frankfurt/München) 1968

**Mrazek, J.** (1987): Struktur und Entwicklung des Körperkonzepts im Jugendalter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 19, 1-13

**Nohl, H.** (1949): Pädagogik aus dreissig Jahren. (Frankfurt/München) 1949

**Oerter, Rolf/Montada, Leo** (1998): Entwicklungspsychologie; Beltz, Psychologische Verlagsunion, (Weinheim und München) 1998 (4. Aufl., 1. Aufl. 1982)

**Opp, Karl-Dieter** (1974) Maus Heinz, Fürstenberg Friedrich, Benseler Frank (Hrsg.): Abweichendes Verhalten und Gesellschaftsstruktur (Hermann Leuchterhand Verlag) Darmstadt und Neuwied 1974

**Parsons, Talcott** (1972): Das System moderner Gesellschaften. (München) 1972

**Peters, Helg** (1989) Hurrelmann Klaus (Hrsg.): Devianz und soziale Kontrolle. Eine Einführung in die Soziologie abweichenden Verhaltens; (Juventa) Weinheim und München 1989

**Prüss, Franz** (1997): Soziale Arbeit in der Schule. Eine Perspektive für die neuen Bundesländer. In: Fatke Reinhard und Valtin Renate (Hrsg): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle; (Frankfurt am Main) Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V. 1997 S. 47-53

**Schubarth, W.** (1998):Analyse und Prävention von Gewalt. Habilitationsschrift. (TU Dresden) 1998

**Tanner, H.:** Schule und Sozialpädagogik – zukünftige Partner? In: Schweizer Schulen 10/94

**Wirth, Hans-Jürgen:** Adoleszenz als Chance und Risiko. In: Psychosozial, 19. Jg. (1996) Heft II (Nr. 64); S. 9-25)

**Wulfers, Wilfried** (1996): Schulsozialarbeit - Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule (AOL Verlag) Hamburg 1996 (5. Aufl., 1. Aufl. 1991)

**Wulfers**, Wilfried (1997): Das Kinder-Jugendhilfegesetz (KJHG) und Schulsozialarbeit. Gesetzliche Grundlagen und ihre Realisierungsmöglichkeiten. In: Fatke Reinhard und Valtin Renate (Hrsg.): Sozialpädagogik in der Grundschule. Aufgaben, Handlungsfelder und Modelle; (Frankfurt am Main) Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V. 1997 S. 54-67



## **10Anhang**

- 1. Geschichte der Schulsozialarbeit**
- 2. Manifest von Bern**
- 3. Interviews mit den Lehrern**
- 4. Erklärung der Studierenden**

## **Geschichte der Schulsozialarbeit**

### **Schule<sup>8</sup> und Soziale Arbeit<sup>9</sup> - historische Zusammenhänge**

Der nachfolgende Text ist eine Zusammenfassung aus dem Buch „Sozialpädagogik in der Grundschule“ von Reinhard Fatke (Hrsg.) sowie von einem Referat des gleichnamigen Autors, gehalten am 8. April 2000 an der Fachhochschule Solothurn-Nordwestschweiz zum Thema Schule und Soziale Arbeit - Historische und systematische Aspekte.

### **Historische Zusammenhänge von Schule und Sozialpädagogik**

Geschichtlich gesehen sind die beiden Begriffe Schule und Sozialpädagogik nicht so weit auseinander, wie es uns heute erscheint. Anfangs der Industrialisierung, im Europa des 19. Jahrhunderts, sind die Schulen deshalb entstanden, weil die Familien immer weniger in der Lage waren, die Erziehung und Versorgung der Kinder vollständig selbst zu übernehmen, da beide Elternteile 14 Stunden und mehr arbeiten mussten. Die Schule übte sozusagen eine Ersatzfunktion aus, um vor allem den Kindern aus ärmlichen Verhältnissen eine Erziehung zu bieten, die den damaligen Gesellschaftsnormen entsprach, wie z. B. Anleitung zu Fleiss, Betriebsamkeit, Arbeitsmoral und Anpassung. Besonders Wert wurde auf den Fleiss gelegt, so hieszen diese Schulen auch Industrieschulen. Sie wurden vorwiegend von Kindern aus der Arbeiterklasse besucht und häufig mussten diese nach dem Unterricht noch einige Stunden in der Fabrik arbeiten. Oft wurde den Eltern der Kinder der Arbeitslohn nur dann ausbezahlt oder Armenunterstützung gewährt, wenn die Kinder auch die Schule besuchten. Es bestand die klare Absicht, die sogenannten „Bettelkinder“ zu disziplinieren und möglichst früh dem Arbeitsprozess zuzuführen. Später wurde dann aber auch den Kindern aus bürgerlichen Kreisen erlaubt, die Arbeiterschulen zu besuchen, weil diese zusehends einen guten Ruf bekamen (vgl. Konrad 1997, S. 20).

Das Bürgertum konnte sich, nicht zuletzt durch diese Industrie-Schulbewegung, weitgehend emanzipieren und festigen. Einigen ging es aber auch um echte Integration der Armen. Schon damals konnte man feststellen, wie ambivalent die soziale Arbeit war, einerseits Hilfe zur Selbsthilfe und andererseits die kontrollierende Funktion. Ebenfalls zwiespältig war das Bildungssystem, das einerseits gute Voraussetzungen für den späteren Arbeitsprozess anstrebte, aber auch die Selbstbestimmung des Menschen beinhaltete. Letzteres war im weitesten Sinne

---

<sup>8</sup> Für den Begriff Schule sind alle Typen und Schulstufen gemeint, inkl. Privatschulen und Gymnasien

<sup>9</sup> Der Begriff Soziale Arbeit hat sich heute als Oberbegriff für Sozialpädagogik und Sozialarbeit durchgesetzt. Im nachfolgenden Text werden beide Begriffe verwendet.

eine sanfte Gesellschaftsreform, die unter Zustimmung der Obrigkeit geschah. Vom Ursprung her waren diese Industrieschulen höchst sozialpädagogische Schulen, weil das Soziale und Pädagogische miteinander vereint war. In der Realität hatten es die Schulen aber äusserst schwer und mussten oft ums Überleben kämpfen, weil der Staat keine eigentliche Unterstützung anbot. Während der eigentlichen Industrialisierung wurden die Industrieschulen weitgehend überflüssig, da in den aufkommenden Fabriken die breit gebildeten Arbeiter nicht mehr zwingend gebraucht wurden. Die Schulen dienen uns aber als gutes geschichtliches Beispiel für die Zusammenhänge zwischen Bildung, Arbeit, Erziehung und sozialer Integration.

Ab Ende des 19. Jahrhunderts wurden die Industrieschulen abgelöst durch die neu aufkommenden Fabrikschulen. Die Kinder und Jugendlichen oder die „Ware Arbeit“ wie sie damals genannt wurden, konnte an diesen Schulen schnell und kostengünstig ausgebildet werden und anschliessend dem Produktionsprozess zugeführt werden.

Nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht entstanden weitere sozialpädagogische Institutionen, die vor allem den Kinderschutzmassnahmen zuzuordnen waren. Wohltätige Vereine organisierten Mittagstische, bei denen Mahlzeiten abgegeben wurden, um vor allem körperliches und materielles Leid unter den Kindern zu lindern. Oft mussten beide Elternteile sowie zum Teil auch einige Kinder zwölf Stunden und mehr in der Fabrik arbeiten, und für die so genannten Schlüsselkinder war nach der Schule ab Mittags keine eigentliche Betreuung da.

### **Gründung von jugendpädagogischen Einrichtungen**

Zunehmend gab es auch Klagen über Jugendliche sowohl von Bürgerlichen als auch von der Arbeiterklasse, weil nach der obligatorischen Schulzeit wenig Anschlussmöglichkeiten bestanden, bzw. in den weiterführenden Schulen ein halber Tag Schule die Regel war und keine Angebote vorhanden waren. Die Antwort war die Gründung von jugendpädagogischen Einrichtungen, vorerst mit kirchlichem Hintergrund, später auch diverser weltlicher Institutionen (Vereine, Pfadi, Interessengruppen etc.), um die Jugendlichen unter eine gewisse Kontrolle zu stellen. Viele Lehrer engagierten sich in diesen ausserschulischen Jugendangeboten was eine enge Verknüpfung von Schule und jugendpädagogischen Institutionen ergab (vgl. Konrad 1997, S. 21-22).

In den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts wurde die Jugendbewegung besonders stark und erfasste ganz Europa. Allmählich fand eine gegenseitige Abgrenzung und offene Kritik folgender beiden Institutionen statt. Die stark auf Erlebnis ausgerichtete Jugendbewegung stand der bürokratisch behafteten bürgerlichen Schule gegenüber. Zunehmend bildeten sich autonome jugendliche Subkulturen, und die Schule wurde zunehmend von den Jugendlichen kritisiert. Weiter wurde das ganze System der Jugendhilfe zunehmend professionalisiert und eigene Ausbildungslehrgänge sowie eigene Institutionen gegründet. Die Sozialpädagogik und die

Institution Schule gingen fortan ihre eigenen Wege. In Deutschland wurden nach dem Krieg die ersten Jugendämter gegründet. Die Lehrer wurden mehr und mehr aus den sozialpädagogischen Berufen verdrängt und es fand zunehmend eine klare Trennung der beiden Berufsgruppen statt (vgl. Konrad 1997, S. 22-25).

### **Veränderungen nach dem Zweiten Weltkrieg**

Nach dem Zweiten Weltkrieg erlebte der soziale Bereich einen fulminanten Aufstieg, einerseits im Bereich des Personals, andererseits auch in der Ausweitung der Dienstleistungen in praktisch allen Sozialisationsfeldern. Zunehmend wurden Interessengruppen, eigene Fachzeitschriften und weitere Ausbildungs- und Studiengänge entwickelt.

In den meisten europäischen Ländern fand in den siebziger Jahren eine eigentliche Bildungsreform statt, die zum Teil stark sozialpädagogisch/sozialarbeiterisch geprägt war, wie z. B. durch das Aufkommen von Vorschulen, Tagesschulen, Gesamtschulen usw. Diese bildungspolitische Auseinandersetzung über die neue sozialpädagogische Schule führte zunehmend wieder zu einer Annäherung und Öffnung der beiden Fachdisziplinen.

### **Entwicklung der Schulsozialarbeit ab den siebziger Jahren**

Vorerst wurden vor allem in Deutschland in den siebziger Jahren viele Modelle und Konzepte zum Bereich Schulsozialarbeit entwickelt und auch umgesetzt. Ausgelöst durch die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche in der modernen Gesellschaft dauernd Veränderungen ausgesetzt sind und dies zu erheblichen Problemen führen kann. Die Abkehr von starren Lebensstrukturen, das Verlassen von bestehenden Milieus, die Stärkung der Peer-Groups und das Aufweichen von Autoritäten haben sich zunehmend durchgesetzt (Individualisierung, Pluralisierung der Werte und Normen, Einfluss der Medien usw.). Die bestehende Volksschule, aber auch die Institutionen der Jugendhilfe haben auf diese sich im Wandel begriffene Gesellschaft und deren Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen eher zögernd reagiert. Abschliessend kann festgehalten werden, dass sich heute Sozialpädagogik und Schule durch die Schulsozialarbeit vermehrt näher gekommen sind. Für die Zukunft wird und muss diese Zusammenarbeit wohl noch verstärkt an Notwendigkeit gewinnen (vgl. Konrad 1997, S. 26-30).

# Manifest von Bern

## für eine pädagogische Schule

vom 1. Januar 2000

Unsere Schule befindet sich in einem massiven Umbruch. Seit Jahren jagen sich die zahllosen kleinen und grossen Reformen. Auf den höchsten Ebenen der Bildungspolitik und –verwaltung wird man nicht müde, Schule und Ausbildung auf allen Stufen den Entwicklungen der Gesellschaft, der Technologie und der Wirtschaft anzupassen. Grössere ökonomische Effizienz und Wettbewerbstauglichkeit im internationalen Vergleich sind der Hauptmotor dieser Entwicklung. Der Zürcher Erziehungsdirektor Ernst Buschor hat dafür die wegweisende Kurzformel geprägt: “Konkurriere oder verarme!”

### **Immer mehr Verwaltung, ...**

Im Zug dieser Entwicklung hat sich die Bildungsbürokratie aufgeblasen. Ungezählte Kommissionen und Ausschüsse, ein Heer von Funktionären und Experten ist pausenlos am Werk, um das Schiff “Schule“ mit der gebotenen Eile auf Vordermann zu bringen und fit zu machen für die angeblichen Forderungen der “Zukunft“. Ein Dauerregen von neuen Gesetzen, Dekreten, Direktiven und Weisungen ist die Folge. Wir Lehrerinnen und Lehrer bleiben dabei ungefragt und werden zu blossen Auftragsempfängern und kollektiven Vollstreckern eines obrigkeitlichen Willens. Der auf den obersten Etagen wieder ernsthaft diskutierte Leistungslohn wird noch mehr Abhängigkeit in dieser Richtung bringen.

### **immer mehr Ökonomie ...**

Gleichzeitig ist der Staatshaushalt massiv ramponiert und soll saniert werden. Dies führt die politischen und behördlichen Entscheidungsträger dazu, die Ausgaben da und dort schwerwiegend zu kürzen. Die politischen Mechanismen aber verhindern, dass dies rücksichtsvoll und den vordringlichsten Aufgaben gemäss geschehen kann. Geld wird zum Machtmittel der unterschiedlichsten Interessen. Das Sozial- und Bildungswesen gehört zu jenen Bereichen, die unter dieser Willkür am stärksten zu leiden haben.

### **... und zunehmend weniger pädagogische Perspektiven**

Eine Ökonomisierung z.B. durch New Public Management (NPM), eine Privatisierung des Bildungswesens oder die Verwissenschaftlichung führen nicht aus dieser Krise. Sie erhöhen nur den Erfolgsdruck und erfordern zwecks Effizienznachweis noch mehr Verwaltung und Administration. Dadurch wird die pädagogische Aufgabenerfüllung der Schule ausgehöhlt. Der Mensch bleibt auf der Strecke.

Unsere Schule steht gegenwärtig von zwei Seiten unter Druck: einerseits ist sie einem verstärkten Erfolgswang durch ökonomische Prinzipien ausgesetzt, andererseits steht sie unter ständigem Zugzwang bürokratisch verordneter Veränderungen. Leidtragende sind wir Lehrerinnen und Lehrer, weil wir dadurch in unseren Kräften ausgepowert werden. Wir möchten unsere Kräfte aber nicht irgendwelchen prestigeträchtigen Prinzipien opfern, sondern wollen sie dezidiert für die pädagogische Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen einsetzen können.

### **Wir machen Schule...**

Wir Lehrerinnen und Lehrer wollen, dass die Diskussion pädagogischer Fragen wieder ins Zentrum rückt und die Grundlage bildet für die Entwicklung einer menschenzentrierten Schule. Deshalb machen wir jetzt einen öffentlich bekundeten Anfang. Wir wollen keine ökonomisierte und keine bürokratisch verwaltete Schule. Wir wollen eine **pädagogische** Schule! Wir erachten die Ökonomie und die Verwaltung als im Dienste der Pädagogik stehend – und nicht umgekehrt. Eine pädagogische Schule ist nicht ohne uns Lehrerinnen und Lehrer möglich – nur mit uns. Wir nehmen in Anspruch, dass wir Lehrerinnen und Lehrer *die* Fachleute für pädagogische Fragen sind.

### **... und machen Ernst damit !**

Aus diesem Grunde opponieren wir gegen jede Form der Entmündigung unserer beruflichen Kompetenzen. Wir widersetzen uns allen nicht pädagogisch motivierten Einmischungen und entziehen

uns allen Anforderungen, die nicht einer pädagogischen Diskussion entspringen. Wir reklamieren den Anspruch auf Selbstbestimmung in allen Fragen der Schulentwicklung und –gestaltung und werden diesen Anspruch notfalls gegen Behinderungen auch durchsetzen. Wir verweigern ein Tempo, das echte Entwicklungen verhindert und uns in unserer Berufsarbeit in ständigen Zugzwang versetzt. Wir sperren uns gegen die Aufopferung der Pädagogik an modernistische Phantome und wollen unsere Arbeitskraft bestmöglichst unseren Schülerinnen und Schülern zukommen lassen.

Wir machen Ernst mit dem Berufsleitbild LCH, in dem es heisst: “Lehrpersonen gestalten gemeinsam mit allen an Bildung und Erziehung Beteiligten eine pädagogische Schule“ (These 1) und: “Lehrpersonen gestalten und bestimmen die Entwicklung des Schulwesens aktiv mit als betroffene Unterrichtende, als Schulfachleute und als Bürgerinnen und Bürger“ (These 10).

### **Das “Manifest von Bern für eine pädagogische Schule“...**

- wird am 1. Januar 2000 gestartet. Es initialisiert eine Bewegung, die von einer Reihe einzelner Lehrerinnen und Lehrer ausgeht und möglichst viele weitere Lehrerinnen und Lehrer animieren soll, ebenfalls ihren Willen zu bekunden;
- hat in erster Linie zum Ziel, im Sinne einer möglichst zahlreichen solidarischen Willensbekundung jedem einzelnen Lehrer, jeder einzelnen Lehrerin den Rücken zu stärken und dazu beizutragen, dass die pädagogische Initiative und die Schaffung von dafür notwendigen Rahmenbedingungen wieder vermehrt in die Hände der Basis zu liegen kommt;
- ist eine Bewegung, die dem Dauerregen von politischen und behördlichen Entscheiden eine dezidiert pädagogische Gegenbewegung von unten entgegensetzen will. Diese Gegenbewegung soll von der Basis, also von möglichst vielen Lehrerinnen und Lehrern als hauptverantwortliche Träger der pädagogischen Arbeit ausgehen;
- ist deshalb eine Initiative, die von einzelnen Lehrkräften ausgeht, verbandsübergreifend ist und unabhängig von Mitgliedschaften, politischen Positionen oder pädagogischen Auffassungen eine möglichst grosse Breitenwirkung in der Lehrerschaft erreichen will;
- geht davon aus, dass jede pädagogische Arbeit eine grösstmögliche pädagogische Mündigkeit auf Seiten jedes einzelnen Lehrers, jeder einzelnen Lehrerin voraussetzt;
- beruht auf der Einsicht, dass jede pädagogische Arbeit primär aus der Beziehung zwischen der Lehrerin bzw. dem Lehrer und jedem einzelnen Kind entsteht. Erst dieser “pädagogische Beziehungsraum“ gewährleistet, dass gemeinsam vereinbarte pädagogische Zielsetzungen eine durch individuelle Initiative getragene Grundlage erhalten;
- ist weder eine politische Initiative noch eine Petition und bittet die politischen und behördlichen Entscheidungsträger um nichts, sondern erklärt dezidiert einfach einen pädagogischen Willen und enthält damit auch die Botschaft, diesen Willen notfalls gegen Behinderungen durchzusetzen;
- hofft in den nächsten Monaten auf mindestens 6.000 Unterschriften;
- ist der erste Schritt in die bekundete Richtung, ihm werden weitere folgen; wir machen uns auf einen dornenreichen und steinigen Weg gefasst.

Öffentlichkeitswirksame Begleit- und Folgeaktionen hängen vom Echo ab, das das Manifest in der Lehrerschaft bewirkt. Die Initianten erhoffen sich jedoch grundsätzlich möglichst viele Eigeninitiativen, viel Phantasie und auch Mut im Sinne des Manifestes von Bern

**InitiantInnen:**

Thomas Marti, Lehrer, Bern • Sigi Amstutz, Lehrer, Turbach • Christian Bärtschi, Lehrer und Psychologe, Bern • Daniela Ellenberger, Lehrerin, Bern • Peter Kämpfen, Lehrer, Bern • Ursula Meier, Lehrerin, Grünenmatt • Erika Reichenbach-Wenger, Kindergärtnerin und Erwachsenenbildnerin, Thun • Anton Wagner, Lehrer, Bern

**Erstunterzeichnende:**

• Abegglen Reto, Lehrer/Musiker, 3550 Langnau • Abplanalp Hans, Lehrer, 3110 Münsingen • Alonso Doris, Heilpädagogin, 2616 Renan • Ammann Erika, Lehrerin, 3628 Uttigen • Andrey Pierre, Sekundarlehrer, 3600 Thun • Anliker Brigitta, Kindergärtnerin, 3006 Bern • Bach Renate, Lehrerin, 3792 Saanen • Baud Hanspeter, Lehrer, 4900 Langenthal • Belina Peter, Sekundarlehrer, 3006 Bern • Bernhard Frank, Lehrer, 6083 Hasliberg • Brönnimann Marc, Lehrer, 3065 Bolligen • Bürklin Rolf, Lehrer, 3713 Reichenbach • Burren Beatrice, Primarlehrerin, 3096 Oberbalm • Cairoli Christa, Primarlehrer, 3780 Gstaad • Folletête Françoise, Lehrerin, 3047 Bremgarten • Freiburghaus Brigitte, Lehrerin, 3604 Thun • Germann Gwer, Gymnasiallehrer, 3032 Hinterkappelen • Hählen Marianne, Primarlehrerin, 3006 Bern • Haldimann Christoph, Gymnasiallehrer, 3013 Bern • Haldimann Katrin, Lehrerin, 3176 Neueneegg • Hämmerli Rudolf, Dr. phil. Gymnasiallehrer, 3097 Liebefeld • Hänni Andreas, Gymnasiallehrer, 3007 Bern • Hasler Gregor, Lehrer, 3013 Bern • Herren Ueli, Lehrer, 4912 Aarwangen • Hildesheimer Catherine, Kindergärtnerin, 3053 Münchenbuchsee • Hirsig Elisabeth, Werklehrerin, 3038 Kirchlindach • Imfeld Toni, Lehrer, 3004 Bern • Giovanoli Daniela, Lehrerin, 3006 Bern • Jenni Esther, Kindergärtnerin, 3122 Kehrsatz • Johner Bärtschi Eva, Historikerin/Lehrerin, 3006 Bern • Kaufmann Verena, Lehrerin, 3400 Burgdorf • Kunz Margrit, Werklehrerin, 3065 Bolligen • Ledermann Hugo, Lehrer, 3007 Bern • Lengacher Hansjürg, Gymnasiallehrer, 3008 Bern • Leu Marianne, Heilpädagogin, 3550 Langnau • Lüdi Christine, Lehrerin, 4912 Aarwangen • Lüdi Werner, Lehrer, 4912 Aarwangen • Lüthi Hans-Ulrich, Primarlehrer, 3619 Eriz • Lüthi Stefanie, Kindergärtnerin, 3504 Oberhünigen • Marti Katharina, Lehrerin, 3256 Dieterswil • Meyer Paul-Michael, Lehrer und Autor, 3067 Boll • Meyer Susanna, Lehrerin, 2513 Twann • Merz Thomas, Lehrer, 3006 Bern • Michel Elisabeth, Kindergärtnerin, 3013 Bern • Morgenthaler Hans Ulrich, Lehrer, 3534 Signau • Moser-Koslowski, Lehrerin, 3465 Dürrenroth • Müller Angela, Lehrerin, 4952 Eriswil • Neboisa Hans, Primarlehrer, 3147 Thörishaus • Nyffenegger Andreas, Lehrer, 3604 Thun • Nyffenegger Kurt, Lehrer, 3006 Bern • Perren Hans, Lehrer, 3510 Konolfingen • Renold Therese, Kindergärtnerin, 3600 Thun • Roethlisberger Inès, Sekundarlehrerin, 3123 Belp • Rösch Franziska, Lehrerin, 3770 Zweisimmen • Roth Annemarie, Lehrerin, 3612 Steffisburg • Roth Ruedi, Lehrer, 3612 Steffisburg • Ruch Judith, Heilpädagogin, 3007 Bern • Rupp Bruno, Lehrer, 3818 Grindelwald • Saurer Peter, Lehrer, 3012 Bern • Schierholz Julia, Lehrerin, 3452 Grünenmatt • Schoch Ernst, Primarlehrer, 3775 Lenk • Schoch Robert, Lehrer, 3655 Sigriswil • Schorno Christoph, Primarlehrer, 3270 Aarberg • Schütz Heinrich, Reallehrer, 3432 Lützelflüh • Spahni Jürg, Lehrer, 3806 Bönigen • Streit Ueli, Lehrer, 3550 Langnau • Trauffer Ruedi, Lehrer, 3555 Trubschachen • Weber Ernst, Sekundarlehrer, 3074 Muri • Wehren Luzius, Werklehrer, 2502 Biel • Weingart Doris, Kindergärtnerin, 3065 Bolligen • Wyler Ruedi, Lehrer, 4932 Lotzwil • Wyss Lilo, Lehrerin, 3537 Eggwil • Vanoni Edith, Kindergärtnerin, 3052 Zollikofen • von Arx Barbara, Kindergärtnerin/Lehrerin, 3038 Kirchlindach • Zeller Ueli, Lehrer, 3776 Oeschseite • Zigerli Katrin, Kindergärtnerin, 3074 Muri

- Die Initianten garantieren, dass von den Namen, Adressen und Unterschriften ohne ausdrückliches Einverständnis kein weiterer Gebrauch gemacht wird. Veröffentlicht werden nur die Zahlen der eingegangenen Unterschriften.

- Der jeweilige Stand der eingegangenen Unterschriften wird regelmässig in der Berner Schule publiziert.

Das Manifest von Bern wird von folgenden Organisationen ideell unterstützt: Bernischer Primarlehrerinnen- und Primarlehrerverein bplv, Verband Lehrerinnen und Lehrer Bern LEBE, Freie Pädagogische Vereinigung des Kantons Bern FPV, Alliance for Childhood Schweiz, Janusz Korczak-Gesellschaft Schweiz, Freier Pädagogischer Arbeitskreis Zürich FPA , Martin Wagenschein-Gesellschaft



# Manifest von Bern

## für eine pädagogische Schule

vom 1. Januar 2000

Als Lehrer und Erzieher, als Lehrerin und Erzieherin bin ich bestrebt,

- die Eigenart eines jeden Kindes zu achten;
- seine Individualität zu anerkennen und in ihrer Entfaltung zu unterstützen;
- für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen;
- das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es mir erkennbar ist, zur Maxime meiner pädagogischen Handlungen zu machen;
- es zu schützen, wo es schwach ist, ihm beizustehen, wo es meine Hilfe braucht;
- es insbesondere vor allen nicht pädagogisch motivierten Übergriffen zu verteidigen;
- es die Welt erfahren zu lassen, wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist;
- es Menschsein zu lehren.

### Damit bin ich auch gewillt,

- so gut ich kann, meinen Beruf mit Sachverstand, Phantasie und mit Verantwortung dem Kind gegenüber auszuüben;
- betreffend meiner persönlichen und beruflichen Entwicklung das Recht und die Freiheit zur Selbstbestimmung in Anspruch zu nehmen und notfalls durchzusetzen;
- meine Überzeugungen und Taten Betroffenen gegenüber zu begründen, mich der Kritik – insbesondere der Betroffenen und Sachkundigen – auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen;
- mich jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen – dem Druck der öffentlichen Meinung, den Verbandsinteressen, der Dienstvorschrift –, wenn diese meine hier bekundeten Vorsätze behindern.

Ich bekräftige diese Willenserklärung durch die Bereitschaft, mich an den in ihr enthaltenen Vorsätzen beurteilen zu lassen.

**Name:** ..... **Vorname:**..... **Beruf:** .....

**Adresse**.....

**Datum:** ..... **Unterschrift:** .....

ausschneiden und einsenden an:

Manifest von Bern für eine pädagogische Schule, Postfach 7212, 3001 Bern

## Was ist eine pädagogische Schule?

### Thesen zu einem diskussionswürdigen Thema

Ausreichende finanzielle Mittel, eine starke gewerkschaftliche Organisation, erträgliche Arbeits- respektive Anstellungsbedingungen, verständige Behörden usw. machen noch keine pädagogische Schule aus, sondern sind bestenfalls deren Randbedingung oder materielle Voraussetzung.

Eine pädagogische Schule ist wesentlich eine Frage der **Kultur**, die vom Kollegium eines Schulhauses geschaffen und gepflegt wird. Diese hier gemeinte Kultur hängt sprachlich mit *kultivieren* zusammen und meint ursprünglich das sorgsame Pflegen von wachsenden und sich entwickelnden Pflanzen (in der Agrikultur). Kultur ist die Gesamtkonstitution von Werten, Weltauffassungen, Menschenbildern, sozialen Formen, ästhetischen Ansprüchen usw., die in einer Gruppe von Menschen reale Gültigkeit haben und gepflegt werden. Eine pädagogische Kultur ist an bestimmten Merkmalen erkennbar. Ich formuliere nachfolgend dazu einige Thesen:

1. Eine pädagogische Schule kann von niemandem gefordert und verordnet oder gar erzwungen werden. Sie basiert einzig und allein auf der **freien Einsicht** jener, die sie wollen und deshalb auch verwirklichen und verantworten. Eine pädagogische Schule setzt mündige Lehrerinnen und Lehrer voraus. Diese Voraussetzung ist im Prinzip unabhängig von rechtlichen und wirtschaftlichen Gegebenheiten.
2. Eine pädagogische Schule ist ein Ort, wo **sich Menschen als Menschen begegnen**, voneinander lernen, sich entfalten und entwickeln können und wofür die nötigen Bedingungen und Voraussetzungen geschaffen und ständig gepflegt werden.
3. Eine pädagogische Schule ist eine Institution, die in erster Linie und vor allem anderen für die jungen Menschen, für Kinder und Jugendliche da ist. Das Attribut "pädagogisch" bezeichnet also die **Kernaufgabe einer Schule**: einen Ort zu schaffen und zu unterhalten, der die Entwicklung junger Menschen schützt und unterstützt. Diese Kernaufgabe setzt bei allen Verantwortlichen, vorrangig bei den Lehrerinnen und Lehrern, einen dezidierten pädagogischen Willen voraus, wie er beispielsweise im **Manifest von Bern** für eine pädagogische Schule vom 1. Januar 2000 formuliert ist.
4. Eine pädagogische Schule **überwindet die Gegensätze ideologischer Positionen**. Sie anerkennt und würdigt alle Methoden, didaktischen Konzepte und pädagogischen Auffassungen, die zum Ziel haben, Kinder und Jugendliche zu selbständigen und mündigen Menschen zu erziehen.
5. Die Lehrerinnen und Lehrer einer pädagogischen Schule verstehen sich als **Lobby der Kinder und Jugendlichen**. Als professionelle Pädagogen stehen sie dafür ein, dass der Schule die nötigen Freiräume zugestanden und erhalten werden. Bei allen nicht pädagogisch motivierten Übergriffen übernehmen die Lehrerinnen und Lehrer die Anwaltschaft und stellen sich schützend vor die Kinder und Jugendlichen hin.
6. Das Kollegium einer pädagogischen Schule ist sich bewusst, dass sich die Güte einer Schule nicht allein an den schulischen Leistungen misst, sondern am **Ethos**, an den **Visionen** und an der **Atmosphäre**, die an einer Schule herrschen und die die Bedingungen schlechthin sind für fruchtbare pädagogische Arbeit.
7. In einer pädagogischen Schule haben die organisatorischen, administrativen, finanziellen oder anderen **betrieblichen Aspekte** nachrangige, weil der pädagogischen Aufgabe *zudienende* Bedeutung.
8. Eine pädagogische Schule ist in ihren betrieblichen Aspekten durchschaubar und der Öffentlichkeit gegenüber rechenschaftspflichtig. **Transparenz und Öffentlichkeit** sind die Grundlagen für das entgegengebrachte Vertrauen, das eine pädagogische Schule für ihre Arbeit braucht.
9. Gestalter einer pädagogischen Schule sind in erster Linie die Lehrerinnen und Lehrer eines Schulhauses, die sich einzeln und gemeinsam um die pädagogischen Aufgaben bemühen. In einer pädagogischen Schule ist **das Kollegium der hauptsächlichste pädagogische Verantwortungsträger**. Trotz ihrer beruflichen Ausbildung und Erfahrung sind sie für ihre Aufgabenerfüllung auf eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern angewiesen.
10. Eine pädagogische Schule ist nicht die Verwirklichung eines Idealzustandes, sondern **ein ständiges Bemühen** in eine bestimmte Richtung.

## Kollegiale Arbeitsmöglichkeiten

Es gibt viele Möglichkeiten, wie ein Kollegium an den Grundlagen einer pädagogischen Schule arbeiten kann. Ich beschreibe nachfolgend denkbare und erprobte **Beispiele**, die durch viele weitere zu ergänzen wären:

- Das ganze Kollegium pflegt die pädagogische Zusammenarbeit durch eine regelmässige **wöchentliche pädagogische Konferenz** von 11/2 Stunden Dauer (bspw. wird Donnerstag 16.30 bis 18.00 Uhr zur festen Einrichtung). Diese Konferenz ist einer pädagogischen Grundlagenarbeit gewidmet und hat eine stufen- und fachübergreifende pädagogische Verständigung im Kollegium zum Zweck. Die pädagogische Konferenz ist deshalb **das Herz einer Schule**. Sie dient nicht der Schaffung einer Einheitsmeinung, sondern der kollegialen Verbindlichkeit durch einen ständigen vertrauensbildenden Diskurs in grundlegenden pädagogischen Fragen. Dadurch wird am **Ethos**, an den **Visionen** und der **Atmosphäre** einer pädagogischen Schule sowie an der Integration des Kollegiums gearbeitet.

Die Teilnahme ist für alle Kollegiumsmitglieder (incl. Teilpensenlehrkräfte) verbindlich und gilt als kollegiumsinterne Weiterbildung.

Gegenstand und Methode einer solchen seminaristischen Arbeit sehen z.B. folgendermassen aus: Das Kollegium arbeitet an bestimmten pädagogischen Themen und zieht als Hilfe für eine gemeinsame Ausgangsbasis dafür geeignete Literatur bei:

Hartmut von Hentig: "Die Schule neu denken". Diskussion ausgewählter Kapitel dieses Buches. Abwechslungsweise bereitet jeweils ein anderer Kollege, eine andere Kollegin eine Einführung vor und leitet das Gespräch.

Möglichkeiten zur Bearbeitung bieten auch: N. Postman: Keine Götter mehr, oder: Schulpraxis 2/00 "Was gibts denn da zu lachen? – über Autorität und Disziplin"; oder: Alain Guggenbühl: "Die unheimliche Faszination der Gewalt", oder: Henning Köhler: "Schwierige Kinder gibt es nicht" etc. etc.

Bei besonderen Aktualitäten stehen diese im Zentrum der pädagogischen Arbeit. Zum Beispiel: Soll unsere Schule ans Netz? Was gibt es für pädagogische Gründe dafür und dagegen? Das Kollegium sucht das Gespräch mit Vertretern verschiedener Positionen und erarbeitet sich eigene Urteils- und Entscheidungsgrundlagen.

Das Kollegium pflegt eine ausgesprochene **Gesprächskultur**, intern wie auch gegenüber den Eltern, den Nachbarn, den Behörden. In wichtigen Entscheidungen vermeidet es durch Konsenssuche ein Minderheitenproblem. Der kollegiale Konsens basiert nicht auf Unterordnung unter eine vermeintliche Allgemeinmeinung, es gibt auch weder Sieger noch Verlierer. Voraussetzung für einen Konsens ist das Bemühen (und auch die Fähigkeit!) für ein Verständnis verschiedener möglicher Positionen. Das Kollegium schult sich gezielt in der Gesprächsführung als einer sozialen Technik durch Beizug von Fachpersonen (Supervision etc.).

- Das Kollegium ist sich bewusst, dass die Schule ein Ort ist, der eine einladende Atmosphäre ausstrahlen sollte. Das Kollegium bemüht sich deshalb bewusst **um eine ästhetisch (= sinnlich) anregende Gestaltung der Innenräume und der Umgebung des Schulhauses**. Zweckmässigkeit, Sauberkeit und Ordnung allein genügen nicht.

Zum Beispiel: Wer sorgt für den jahreszeitlichen Blumen- oder Pflanzenschmuck in der Eingangshalle? Müssten die Wände im Treppenhaus nicht einmal eine hellere und wärmere Farbe bekommen? Wer kennt einen Künstler, der einmal einige Bilder für den Korridor im 1. Stock zur Verfügung stellen würde? Eine Hecke gegen die Strasse würde den Pausenplatz etwas vom Verkehr abschirmen; gleichzeitig liesse sich eine Spielnische für die Kleineren einrichten. Der Schulhauseingang sollte ein Vordach bekommen, damit er nicht so nackt wirkt (auch praktisch bei Regenwetter und im Winter). Muss wirklich der ganze Pausenhof asphaltiert sein?

- Über die selbstverständliche Elternarbeit hinaus fördert das Kollegium einer pädagogischen Schule das Leben der Schulgemeinschaft. Es wirkt dadurch der Anonymisierung entgegen, die Voraussetzung für Ausgrenzungen, Gewalt und Destruktivität ist. Durch gemeinsame Anlässe und Aktionen wird Gemeinschaftsbildung unterstützt und eine sozialhygienische Atmosphäre geschaffen.

Beispielsweise habe ich in Russland (Sibirien) erlebt, dass der 1. September (Schuljahresbeginn) als Schulfest gefeiert wird: Ungefähr um 9 Uhr treffen sich Lehrerinnen, Schüler und Eltern auf dem Schulhof, alle sind sonntäglich-festlich gekleidet, die Eltern bringen Blumen und Herbstzweige mit, das Schulhaus ist reich mit farbigen Früchten, Blumen und Getreidegarben geschmückt. Jemand spielt Ziehharmonika und Balalaika, Gross und Klein beginnen alsbald zu singen und zu tanzen. Um 10 Uhr tritt dann die Erstklasslehrerin auf und bittet die Menschen in einen grossen Kreis. Dann ruft sie die neuen Erstklässler zu sich, bei jedem Kind applaudiert die Schulgemeinschaft und singt ein kurzes Wohlergehen. Sobald die neue erste Klasse beisammen ist, reichen sich die Kinder die Hand, die Lehrerin geht voraus, die 1. Klasse darf zuerst durch den mit Blumengirlanden geschmückten Eingang ins Schulhaus. Dann folgen die übrigen Klassen. Während drinnen die erste Schulstunde gehalten wird, warten die Eltern draussen, es wird hier weiter geschwätzt, gesungen und getanzt. Neue Bekanntschaften werden geschlossen, alte wieder erneuert. Man fühlt sich mit "unserer" Schule verbunden. Nun ist Mittag, und es gibt für alle eine heisse Gemüsesuppe mit Brot.

Durch solche und andere Aktivitäten wird eine Schule zu einem sozialen Ganzen. Sie schaffen Möglichkeiten, dass sich Eltern, Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Schulkommissionsmitglieder usw. mit völlig ungewohnten Rollen begegnen können. Gemeinsam gestaltete Ereignisse schaffen die Voraussetzung, dass viele Konflikte bereits in ihrem Entstehen bewältigt werden können. Thomas Marti

Literatur: Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen, Juventus Weinheim  
Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken, Hanser München/Wien

28.03.2000

## **Diplomarbeitsgruppe HSA Bern, ASP 5**

Beatrice Stucki/Günter Hellenbart/Beat Reusser

Fachbegleitung: Prof. Dr. rer. soz. Alfred Kriesten

### **Themenbeschreibung**

Im Rahmen unserer Diplomarbeit beschäftigen wir uns mit Fragen der schulischen und ausserschulischen Sozialarbeit. Wir wollen klären, welche Dienstleistung die Sozialarbeit der Institution Schule anbieten kann.

#### **Themenzentriertes Interview - Fragen an die Lehrer**

1. Mit welchen „sozialen Problemen“ werden Sie in Ihrem Unterricht allgemein konfrontiert?
2. Welche Möglichkeiten hat die Schule, auf diese „sozialen Probleme“ zu reagieren?
3. Wo sind die Grenzen schulischer Interventionen, wenn es um das Aufgreifen und Bearbeiten „sozialer Probleme“ in der Schule geht? Besonders bei den Abgangsklassen?
4. Welche Dienstleistung kann Ihrer Meinung nach die Sozialarbeit der Schule anbieten, um die Lehrerschaft in ihrer pädagogischen Arbeit zu entlasten?

#### **Methode für die Interviews (ca. 30-45 Minuten)**

Die Interviews möchten wir auf Tonband aufnehmen und abschreiben bzw. auswerten (in anonymer Form, die Aufnahme wird dann sofort vernichtet). Rückschlüsse auf Personen oder den Ort werden nicht möglich sein. Auf Wunsch kann die Abschrift des Interviews (gegen) gelesen werden.

Sofern ein Interesse vorhanden ist, würden wir unsere Arbeit Ihnen oder der Lehrerschaft gerne persönlich vorstellen bzw. zum Lesen geben (ab ca. Ende Juli).

Mit bestem Dank und freundlichen Grüßen

Beat Reusser

## Interviews mit Lehrern einer Abgangsklasse

### Interview 1 - Herr Meier

Realschullehrer **Herr Meier** (Name geändert) einer Abgangsklasse im Schulamtsbezirk Thun. Im Empirieteil verwendete Zitate sind in der vorliegenden Tonbandabschrift durch Anführungs- und Schlusszeichen, sowie **fette und kursive** Schriftart hervorgehoben.

#### Frage 1:

**Mit welchen „sozialen Problemen,, werden Sie in Ihrem Unterricht allgemein konfrontiert?**

„Soziale Probleme,, mit denen wir im Unterricht konfrontiert werden, und die auf uns zukommen, sind natürlich verschiedener Art. Ich habe ein paar Dinge aufgeschrieben. Das wären z.B. Abwesenheiten, die undurchsichtig sind. Dies sind: Entschuldigungen die von Eltern eintreffen und die wir in diesem Sinne wahrscheinlich anzweifeln und manchmal nicht nachvollziehen können. Kopfweh, Unwohlsein, und dies vielleicht über eine Woche, und die Kinder werden dann gesehen - z.B. am Gölä-Konzert über das Wochenende - und am Montag ist man dann immer noch krank oder eben wieder krank.

***„Abwesenheiten, die dann durchsichtig sind, stellen für uns „soziale Probleme,, dar, da wir das Gefühl haben, dass dort die Aufsicht zu Hause wahrscheinlich in einem ganz bestimmten Rahmen verläuft. Wir sind aber in diesem Sinne gebunden, denn sobald eine unterschriebene Entschuldigung vorliegt, ist diese rechtsgültig, und damit ist die Sache für uns erledigt. Dies hat aber einen Haken, da Kinder, die ihre Kameraden sehen, sei dies in der Stadt, bei einem Festival, wo auch immer, die kommen, wenn dies mehrere Male passiert, und fragen dann, kann denn der Klassenlehrer nichts machen. Damit werden wir in eine schwierige Rolle hineingezwängt, da wir auf der einen Seite einschreiten sollten, auf der anderen Seite ist es aber für uns bestens, wenn eine Entschuldigung des gesetzlichen Vertreters vorliegt und die Sache für uns erledigt ist“.***

Dies ist einmal ein Punkt. Ein weiterer Punkt sind die Finanzen.

***„Wenn irgend etwas in der Schule unternommen wird, sei dies ein Skitag, eine Schulreise, Landschulwoche, dann kostet das Geld. Wir stossen an Grenzen, da die Kinder lange nicht mit dem Geld kommen. Oft warten sie auch, bis der neue Monat beginnt, und wir haben dafür auch Verständnis. Geht es dann noch länger, und fragt man nach, merkt man, dass sie Probleme haben, das Geld überhaupt zu beschaffen.“*** Auf der anderen Seite sehen wir die gleichen Kinder den ganzen Tag mit dem Handy herumlaufen und wissen von ihnen, dass sie monatlich grosse Beträge für diese Handyrechnungen bezahlen und dazu noch Chips zum Znüni, Cola in der Pause, Zigaretten usw., die ja heute auch nicht mehr ganz billig sind. Da müssen wir sagen, dass dies für uns nicht aufgeht. Das sind die „sozialen Probleme,, welche dann in die Schule hineinleuchten.

**Haben Sie ein finanzielles Limit und dürfen nicht mehr ausgeben?**

Nein gar nicht. Es fängt bei der Landschulwoche an, die z.B. 160 Franken kostet, und das kostet sie mit Verpflegung, Unterkunft und Reise meistens sofort. Dabei ist die Reise meistens der höchste Betrag, da die SBB nicht mehr so günstig ist und sogar noch teurer geworden ist. Wenn man in der Landschulwoche etwas unternehmen will, damit es nicht so langweilig ist, müssen auch dort wieder Bahnen bezahlt werden, die einfach sehr viel kosten. Vielfach wird von den Eltern dabei vergessen, dass diese Kinder zu Hause ja auch essen und wohnen müssten und dies mit Kosten verbunden wäre. Es kommen gleichwohl Reaktionen: „**Ja 160 Franken, das ist ja wahnsinnig, dieses Geld können wir nicht bezahlen.**“, Aus irgendwelchen Gründen können sie das Geld nicht bezahlen, und wir fragen natürlich nicht nach, warum sie es nicht bezahlen können. Als Begründung heisst es einfach, dass es ihnen nicht möglich ist. Vielfach haben wir auch absolut Verständnis dafür, aber es wird für uns einfach dann unverständlich, wenn zugleich anderer Luxus gelebt wird und wir das unverhältnismässig finden. Ich habe es auch schon erlebt, wenn wir kulturelle Veranstaltungen durchgeführt haben, dass jemand gesagt hat, für Kultur bezahle er keinen Rappen und erst recht keinen „Fünfliber.“ Dies für einen geladenen Gast, für den sie an einem anderen Ort 25 bis 30 Franken bezahlen müssten, und hier an der Schule können wir es für 5 Franken anbieten. Es gibt dann Schüler, die sagen, dass sie dafür kein Geld hätten und keinen Rappen bezahlen würden. In solchen Situationen kommen wir in einen Clinch, und zwar nicht wegen der zugesagten Gage, sondern weil wir das Gefühl haben, es wäre eine Bereicherung für die Schüler, und es wird dann einfach so abgetan. Auf der andern Seite wären die 5 Franken schnell eingespart, wenn sie in der Pause einmal keine Chips oder keine Cola nehmen würden. Das sind die finanziellen Probleme, bei denen wir mit dem Sozialen in Berührung kommen, damit kämpfen müssen, und die für uns manchmal auch undurchsichtig sind. Es ist manchmal nicht klar, was die Hintergründe der finanziellen Probleme sind. Dies führt auch immer wieder zu schwierigen Situationen, in denen sich der Lehrer fragen muss, haben wir noch eine Klassenkasse, wenn jemand effektiv nicht zahlen kann. In manchen Fällen können wir etwas machen, manchmal müssen wir aber den entsprechenden Schülern sagen, dass sie dann halt nicht zu der Veranstaltung kommen können, womit die Kinder von der Veranstaltung ausgeschlossen werden und hinterher nicht mitreden können. Für die einzelnen Kinder dünkt mich das nicht gut, und es gibt dort schon Spannungsfelder.

Ich habe mir noch etwas Drittes notiert, das vielleicht mehr Richtung Unterricht gehen mag, da Sie ja danach fragen, mit welchen Problemen wir im Unterricht konfrontiert werden. Im Unterricht selber haben wir die Probleme ja eigentlich nicht, sondern parallel dazu, also einfach in der Schule als solche. Ein Problem ist die Verantwortlichkeit, z.B. die Eigenverantwortlichkeit gerade jetzt bei den Abschlussklassen bezüglich Lehrstellensuche. Da können wir also drei Jahre lang sagen, ihr wisst, es geht noch drei Jahre, ihr habt noch Zeit, also denkt daran, und es geht einfach nichts. Drei Monate vor Ende der Schulpflicht, wie gerade jetzt, kommen die Leute (?) und haben das Gefühl, dass es eigentlich am Lehrer wäre, für sie eine Lehrstelle zu finden, oder dass ich es zumindest so empfinde. Sie verlassen sich auf irgendwelche Schulen, die vielleicht eine Prüfung oder auch nicht erfordern, und sie erhalten von diesen eine Absage und stehen plötzlich im Leeren. Obwohl wir uns Mühe geben und ihnen sagen, dass sie sich nicht auf ein oder zwei Möglichkeiten konzentrieren, sondern sich auf breiter Ebene für viele Angebote bewerben sollen. Vielfach wird dies vernachlässigt, und dann ist es plötzlich fast zu spät. Es ist die Verantwortung sich selber gegenüber, welche die Schüler vernachlässigen. Sie warten einfach darauf, dass wir ihnen quasi eine Lösung bieten, da sie es sich gewöhnt sind und häufig auch so aufgewachsen

sind. Häufig wurden ihnen von klein auf die Lösungen geboten und sobald es Probleme gab, ist man diesen ausgewichen und hat angefangene Sachen abgebrochen und etwas anderes gemacht. In dieser Situation können sie nun einfach nicht abrechnen und sagen, dass sie jetzt etwas anderes machen, da sie jetzt gezwungen sind und einfach hindurch müssen. Damit werden sie schon ziemlich stark konfrontiert. Es ist aber nicht ein globales oder allgemeines Problem, sondern betrifft eher einzelne Schüler. Auf der anderen Seite gibt es Schüler, die sehr intensiv schauen und mehrere Möglichkeiten haben. Diese können auch in der heutigen Zeit noch zwischen zwei bis drei Sachen auslesen, was es immer noch gibt. Wir müssen also nicht froh sein über jeden, der etwas findet, sondern es gibt auch Schüler, die wirklich engagiert sind und am Schluss sogar noch auswählen können. Ja das wäre das, was ich mir zur ersten Frage notiert habe.

### Frage 2:

#### **Welche Möglichkeiten hat die Schule, auf diese "sozialen Probleme,, zu reagieren?**

Damit kommen wir zu Reaktionen auf die „sozialen Probleme,,. Die Möglichkeiten sind einfach sehr beschränkt, was einerseits an unseren Schulstrukturen liegt, die gegeben sind und von mir im Zusammenhang mit den undurchsichtigen Absenzen angetönt wurden, da uns dort auch die Rechtslage einschränkt. Wir können höchstens in dem Sinne reagieren, dass wir versuchen, in der Schule einen gewissen Rhythmus zu bieten. Dies beginnt mit dem Stundenplan und seinen fixen Zeiten, die man versucht einzuhalten, wenngleich es auch manchmal zu einer Verschiebung der Fächer kommen kann. Wir versuchen Verschiebungen, die sehr selten sind, zu vermeiden, so dass es wirklich einen Rhythmus gibt. Dort sind wir relativ stur und haben eine gewisse Sturheit. Wenn ich es auf mich beziehen will, bin ich darin stur, dass wenn ich Arbeiten verlange, ich diese auch will, und zwar wirklich von allen. Dort bleibe ich solange dran, bis ich die Arbeiten von allen habe, und zwar nicht unbedingt, weil das mir Spass macht. Ganz im Gegenteil, ich denke, dass es auch ein Stück Fairness gegenüber den andern Schülern ist, die ihre Arbeiten selbstverständlich machen und diese sauber, sorgfältig und termingerecht abliefern. Es wäre nicht fair gegenüber diesen Schülern, wenn andere es einfach vernachlässigen könnten und damit auch noch durchkämen. Wir können dort vielleicht ein wenig einwirken, indem wir von den Schülern, wenn sie mit einem Problem konfrontiert werden, verlangen, dass sie es anpacken und eine Lösung dafür finden und nicht einfach dem Problem ausweichen. Ausweichen, Umwege gehen, den geringsten Weg suchen, um keine Probleme mehr zu haben, das geht nicht immer, und dort müssen sie sich einfach durchbeissen.

Eine weitere Möglichkeit zu reagieren sind die Verhaltensregeln, die wir im Zusammenhang mit der Schul- und Hausordnung haben.

***"An diese Verhaltensregeln hat man sich zu halten, fertig. Sie sind nicht immer bequem, das ist klar, aber es wird von allen verlangt, und so denke ich, können wir sie auch einiger massen durchsetzen."***

Ich weiss nicht, ob Sie irgend eine andere Antwort gesucht haben, wenn Sie danach fragen, welche Möglichkeiten die Schule hat, um auf diese „sozialen Probleme,, zu reagieren?

#### **Sehen Sie Lösungsansätze und Möglichkeiten?**

Ja, vielfach haben wir einfach das Problem, dass man wieder ein neues Gesetz aufstellt und es wieder ein neues Verbot gibt, und mit dieser Art von Verboten habe ich Mühe. Verbote müssen kontrolliert werden, und wir sind gezwungen uns zu überlegen, was wir mit denen machen, die sich nicht an die Verbote halten und die Gesetze übertreten. Wie reagieren wir darauf? Sagen wir ihnen einfach, wie es viel gemacht wird, „du bist ein Böser, mach das nie wieder,“ oder kommen effektive Sanktionen zum Zuge. Dabei sollten wir noch darauf schauen, dass die Sanktionen von allen gleich gehandhabt werden. Dies ist mit einem Riesenaufwand verbunden, und letztendlich stellt sich die Frage, ob es überhaupt Sachen sind, die wir kontrollieren können oder nicht. Mittlerweile sind wir soweit, dass wir gewisse Sachen vom Schulhof weg bedingen, dass sie uns quasi rechtlich belegt ausserhalb des Schulareals nichts mehr angehen. Wir können keinem sagen, „fahre nicht mit dem Velo auf dem Trottoir zur Schule,“ sondern erst in der Schulanlage können wir reagieren. Alles was auf dem Schulweg passiert, liegt nicht mehr in unserer Kompetenz. Wir haben einfach begonnen, die Dinge so in den Griff zu bekommen - z.B. das Rauch- und Alkoholproblem - indem wir zumindestens auf dem Schulhausareal versuchen zu reagieren, da wir hier eine Chance haben.

Die Verantwortlichkeit auf dem Schulweg haben wir nicht mehr, und darüber sind wir alle zusammen nicht unglücklich. Gleichzeitig taucht aber die Frage auf, ob der Lehrer denn nichts sagt, wenn die Schulkinder auf dem Schulweg rauchen und es wird kritisch gefragt, was denn mit den Lehrern los sei. Oder es kommen Reklamationen von Schulanwohnern, weil „Töffli,“ im Grenzbereich zur Schule, also ausserhalb des Schulhausareals abgestellt werden. Den Privatleuten sagen wir, dass dies nicht in unseren Bereich falle und dass sie selber schauen müssten. Wenn wir reagieren, heisst es von den Schülern einfach, dass wir ausserhalb des Schulhausareals nichts mehr zu sagen hätten. So mischen wir uns auch nicht mehr ein.

### **Frage 3:**

#### **Wo sind die Grenzen schulischer Intervention, wenn es um das Aufgreifen und Bearbeiten "sozialer Probleme" in der Schule - insbesondere bei Abgangsklassen geht?**

Die dritte Frage ist mit der zweiten vernetzt, weshalb man diese auch zusammenfassen könnte. „Soziale Probleme,“ werden gerade jetzt im Zusammenhang mit den Abgangsklassen an uns herangetragen, wobei wir häufig erst in fortgeschrittenem Stadium darauf reagieren oder etwas dazu sagen können. Durch „soziale Probleme,“ die Einzelne haben, wird oftmals auch das schulische Wohlergehen in der Klasse tangiert. Dies zeigt sich im Verhalten, welches diese in der Schulstube haben und mit welchem sie andere Schüler beim Lernen stören und in der Konzentration ablenken. Es gibt nach wie vor Schüler, die eigentlich gerne etwas lernen möchten und die sich dann gestört fühlen. Hier müssen wir dann irgendwann einmal einen Riegel vorschieben. Hier spielt auch die Abgrenzung der privaten und schulischen Ebene wieder eine Rolle, also was darf das Kind zu Hause alles und ab wann ist alles in der Schule verboten. Dies ist oftmals ein ganz anderer Massstab, denn was zu Hause noch „gang und gäbe,“ ist, ist bei uns in der Schule schon lange nicht mehr erwünscht, da es hier in diesem Haus 250 Schüler gibt. Wenn wir gewisse Sachen einfach durchliessen, die vielleicht in einer Haushaltung von vier Personen noch möglich sind, hätten wir hier das Chaos.

***"Dies kann schon Wertekonflikte zur Folge haben. Auch eine Art Erschrecken dieser***



***Kinder, wenn hier plötzlich ein paar Sachen nicht mehr erlaubt sind, (...) es muss einfach Regeln geben, an die sich alle halten, und es muss jeder bereit sein, ein wenig zurückzustecken in der eigenen Freiheit. Dies können viele nicht, die auch entsprechend in grenzenloser Freiheit erzogen wurden. Jetzt kommen sie plötzlich in die Schule und müssen umdenken, und das ist hart."***

**Also bestimmte Dinge können Sie in der Klasse regeln und bei anderen kommen Sie an Ihre Grenzen, wo Sie keine Möglichkeiten mehr haben?**

***Es gibt immer Einzelfälle, die wir einfach nicht hinbringen, die sich bis zuletzt über alles hinwegsetzen. Dies kommt ganz besonders in den Abgangsklassen zum Vorschein.*** Sie werden dann noch bestätigt, und dann kommt der Umstand gefestigt und bestätigt hinzu. Sie haben dann das Gefühl, schon alles zu dürfen, nur in der Schule darf ich nichts und bin immer noch schulpflichtig. Dort gibt es einen weiteren Clinch, da einige versuchen, diesen Zustand auszunutzen. Sie sind halt wirklich bis zu den Sommerferien noch Schüler. Dies ist ihr Staatsschluss, und dabei bleibt es, was die Schule betrifft. Alles andere liegt nicht in unserer Kompetenz, aber hier in der Schule sind sie einfach Schüler bis zur neunten Klasse.

#### **Frage 4**

**Welche Dienstleistungen kann Ihrer Meinung nach die Sozialarbeit der Schule anbieten, um die Lehrerschaft in ihrer pädagogischen Arbeit zu entlasten?**

Ja, wir haben schon Erwartungen, wobei sie uns in der pädagogischen Arbeit nicht entlasten können, da dies unsere Aufgabe ist.

Wenn Sie bereit wären, Sozialfälle - der Ausdruck ist nicht ganz gelungen - zu übernehmen und nach ganz konkreten Lösungen suchen würden, wäre uns schon ganz enorm gedient, vor allem auch den betreffenden Jugendlichen, wenn sie wüssten, dass sie aufgenommen und dann auch betreut würden, also nicht einfach als Druckmittel, indem man ihnen sagt, jetzt melde dich dort, denn das wäre für viele schon wie eine Strafe. Aber wenn es soweit käme, dass man die Leute, die in dieser Institution arbeiten, schon kennen würde, dass diese in der Schule bekannt wären, dann wüssten die Schüler schon, was auf sie zukäme. Aber dann sollte auch versucht werden, Lösungen zu suchen, und nicht, böse gesagt, ein gegenseitiges Ausspielen stattfinden oder ein Gegenüberstellen der beiden Institutionen (bei Euch können die Schüler mehr, und wir in der Schule sind noch etwas verbohrt). Dieses Gefühl haben wir manchmal. Sie sollten auch versuchen, in solchen Fällen zu reagieren, Sie sind ja geschult für so Sachen und sind dort besser im Bild und wissen auch, was es für Therapiemöglichkeiten oder andere Möglichkeiten gibt. Wir können bei Ihnen höchstens anfragen um zu erfahren, wie wir reagieren können. Wir wären froh, wenn die Zusammenarbeit in dieser Richtung noch intensiviert werden könnte und wir wissen, wir können Euch solche Leute schicken. Diese sind dann auch betreut und es wird mit ihnen weitergearbeitet. Nicht dass es nur heisst, die sind einfach so, und das müsst ihr in der Schule so hinnehmen. Er kommt ja in einem Jahr oder drei Monaten aus der Schule. Hier müsste etwas gehen, und vielleicht ist es sogar möglich, dass eine gewisse Verhaltensschulung miteinfliesst, also den Schülern nicht nur die Infrastruktur geboten, sondern auch versucht wird, auf sie einzuwirken, so dass sie zwar wissen, dass sie langsam immer mehr akzeptiert sind, im Sinne von

mehr Mitspracherecht und können immer mehr und engagierter mithelfen, sie sollen aber auch wissen, dass sie immer noch im Status schulpflichtiger Kinder sind und dies verpflichtet. Anders gesagt, sie haben gewisse Freiheiten nicht. Es gibt auch von den Gesetzesbestimmungen her nach wie vor gewisse Sachen, zu denen die Kinder verpflichtet wären, bei denen das Elternhaus entweder nicht schaut oder gar keine Ahnung hat, dass da gewisse Sachen gar nicht laufen. Wenn Eltern uns sagen, sie hätten erst jetzt bemerkt, dass ihr Kind seit drei Tagen nicht mehr zu Hause sei, gibt mir das zu denken. Ich frage mich, was dort los ist. Andere Eltern kommen und sagen uns, dass sie bemerkt hätten, dass ihr Sohn gar nicht mehr zu Hause schlafe. Er sagt locker "Gute Nacht miteinander;" und dann irgend einmal in der Nacht steigt er aus, und morgens kommt er direkt zur Schule oder eben auch nicht. Meistens fliegt es ja so auf, dass er dann nicht in der Schule ist und wir Zuhause nachfragen.

### **Kommt das bei Ihnen an der Schule öfters vor?**

Dies hatten wir schon öfters, und zwar nicht nur einmal. Manchmal haben wir das Gefühl, dass sich das anhäuft. Wenn dort Ihre Institution auf die Familie einwirken und ihr klarmachen könnte, was es überhaupt heisst, Kinder zu haben, und dass es mit Kindern alleine nicht getan sei.

***"Es gibt noch Erziehung und Verantwortung, welche die Eltern wahrnehmen müssten, und auf diesen möchten wir von der Schule her aufbauen können. Wir haben den Eindruck, dass dies ein Boden ist, welcher gar nicht mehr vorhanden ist."***

Wir müssen die Schüler zuerst auf den Boden stellen und ihnen sagen, wie wir uns dies hier vorstellen, was für viele Schüler etwas völlig Neues ist. Also, dass man von Ihren Institutionen auch auf die Familien Einwirkungen nehmen könnte, sobald man sieht, dass es mit diesen Kindern nicht mehr läuft. Dies kommt ja irgend einmal zum Vorschein und kann von einem Kind nicht über Jahre hinweg verschwiegen werden, ohne dass man es bemerkt. Auf die Familien Einfluss zu nehmen, ist für Euch sicher sehr schwer, und dort kommt Ihr sicher auch vom Gesetz her an Grenzen. Aber ich denke, dass es eine Möglichkeit geben sollte, z.B. dass man eben eine Therapie anbiete oder eine Verhaltensschulung machen könnte, und zwar eben einfach manchmal auch mit den Eltern und nicht nur mit den Kindern, und dass man versucht, Eltern und Kinder miteinander zu führen und gewisse Sachen aufzudecken.

Als Weiteres habe ich mir noch Vermittlung Schule/Jugendgericht notiert.

Hier haben wir manchmal den Eindruck, dass es ab und zu auf den Schultern der Lehrerschaft läuft. Wir sind nicht ganz zufrieden, wenn plötzlich wieder Sachen anrücken und uns vorgeworfen wird, dass wir es zu spät mitgeteilt hätten. Dabei hat man den Fall schon vor einem oder einem halben Jahr gekannt oder davon gewusst. In der 7. Klasse fallen gewisse Sachen schon auf, bestimmte Verhaltensmuster zum Beispiel, und dann versuchen wir zu reagieren. Manchmal wisst auch Ihr bereits davon, und dann kommt gerne die Bemerkung: „Ja man hätte schon viel früher reagieren müssen.“ Wir sind schon so weit, dass wir heute bereits in der 7. Klasse Schülern sagen müssen: „Wenn Du so weiterfährst, können wir Dich später nicht für ein 10. Schuljahr an unserer Schule empfehlen.“ Eigentlich ist es ja abstrus, wenn wir dies einem Siebtklässler schon schriftlich mitteilen müssen, damit wir es belegen können, und es hinterher keine Überraschungen darüber gibt, dass sich am Status quo nichts verändert hat. Also die jahrelange Vorausabsicherung, welche da zum Teil verlangt wird, denn es heisst ja schnell, wieso man nicht

vorher reagiert habe.

### **Also von Seiten des Jugendgerichtes, oder woher kommen die Vorwürfe?**

Vom Jugendgericht natürlich weniger, denn dort ist es eigentlich schon passiert. Wenn das Kind dort erscheint, dann hat sich alles bereits zugespitzt, dann ist alles schon vorbei. Aber neuerdings wird uns von den sozialen Ämtern vielfach vorgeworfen, dass wir nicht früher reagiert hätten. Dabei haben wir früher reagiert und es auch schon mehrere Male gesagt, auch den Eltern, dass es so einfach nicht weitergeht. Wir führten Gespräche und irgend einmal, wenn es konkret wird und man sagt, so jetzt ist fertig, jetzt muss etwas gehen, kommt der Vorwurf, man hätte nie etwas gesagt, weshalb wir heute so weit sind, dass wir alles schriftlich festhalten und gegengezeichnet werden muss. Bei kritischen Gesprächen teile ich zu Beginn mit, dass ich ein Protokoll schreibe und dieses unterschrieben werden muss. Dann haben wir etwas in der Hand, und niemand kann den Vorwurf erheben, wir hätten es nicht frühzeitig mitgeteilt. Es ist eine Art polizeiliche Massnahme und teilweise schlimm, und es ist nicht schön, dass wir uns immer absichern müssen. Das Vertrauen ist nicht mehr vorhanden, und es heisst dann, der Lehrer hat nichts gesagt. Es ist klar, wenn wir nicht belegen können, dass wir es gesagt haben, dann ist es eben so.

**„Wir hatten schon Fälle, die sich in der 9. Klasse zugespitzt hatten und fast untragbar wurden, und dann hiess es, warum wurde uns das nicht früher mitgeteilt. Dort wären wir froh, wenn die sozialen Ämter vorher konkret etwas unternehmen würden, nicht quasi erst in der Schlussphase, und dann noch den Vorwurf erheben, man hätte es zu spät mitgeteilt.“** Die betreffende Lehrkraft hatte schon zigmal mit den Eltern gesprochen. Das Thema war bekannt, und man konnte nicht sagen, wir hätten erst am Schluss reagiert.

### **Also eine verbesserte Zusammenarbeit?**

Auch präventiver zu wirken. Heute sagt man ja so schön agieren statt reagieren. Dass man früher miteinander ins Gespräch kommt, dass man Euch auch kennt in der Schule, dass man weiss, wer sind die überhaupt. Wir haben ja bereits ein paar Nachmittage miteinander Gespräche geführt, und wir kennen einander. Auch die Schüler kennen Euch wahrscheinlich zum Teil vom Jugendtreff, wenn überhaupt, und das gibt ein ganz anderes Verhältnis. Irgendwie seid Ihr ja trotzdem eine Institution, welche gewisse Sachen irgendwann festlegen muss und Ihr nicht mehr sagen könnt, wir lassen es noch sein.

### **Also würden Sie es begrüssen, wenn Sozialdienst und Jugendarbeit näher an die Schule rücken würde?**

Ja dies fände ich gut und zwar nicht immer - ich glaube, Ihr habt bereits so etwas angetönt oder vielleicht Frau Kunz, **„dass es Stunden gibt, wo jemand von Euch da ist, seine Dienste anbietet, ähnlich wie hier in der Bibliothek (dort fand das Interview statt). Dann kann man mit einem Problem kommen oder man weiss, jetzt ist der Vertreter dieser Institution im Schulhaus“**. So könnte man auch den Schülern sagen, dass die Person im Haus sei und dass sie mit ihr reden könnten oder sie sogar verpflichten und man wüsste, dass etwas gegangen ist. Ich

hatte einen solchen Fall, bei dem ich versuchte, das Mädchen zum Handeln zu verpflichten, und dort ist gar nichts gegangen, und es verlief im Sande. Wir haben auf verschiedensten Ebenen versucht, Druck aufzusetzen, aber es war alles umsonst, und ich weiss genau, dass dort nichts gelaufen ist. Wenn aber eine Person im Schulhaus ist, und man sagen kann, jetzt gehen wir gemeinsam dorthin und suchen nach Lösungen oder es ist zumindest der Kontakt geknüpft, dann könnte man die Kinder von Eurer Seite in die Pflicht nehmen. Vielleicht ist es so auch einmal möglich, mit den Eltern ein Gespräch zu führen, und Ihr könntet schon bei der Quelle einsteigen, bevor es lichterloh brennt und man nach Sanktionen suchen muss. Man könnte dann sagen, früher eingreifen und agieren. Das finde ich, wäre ein Angebot von Eurer Seite, vor allem in der Oberstufe, und wäre vielleicht auch als Versuchsphase interessant, wobei es ja sein könnte, dass es sich leer laufen würde, da es gar nicht gefragt ist. Vielleicht stellt sich aber auch heraus, dass es sehr gefragt ist und man das Angebot ausbauen sollte. Ich persönlich würde dies begrüßen, vor allem weil es eine Person wäre, die nichts mit der Schule zu tun hat. Also weg vom Lehrer, weg von der Lehrerschaft, eine neutrale Person, was vielleicht auch für die Kinder gut wäre. Ein „Mittelsmann“, aber nicht im Sinne eines lieben Kollegen, welcher sagt: „Ja es ist schon gut, und da musst du jetzt schauen“, sondern bei dem man auch klar weiss, hinter diesem "Mittelsmann" sind auch Möglichkeiten, mit denen man reagieren kann, und bei dem auch etwas geht. Das Kind sollte auch wissen, dass das eine Verpflichtung ist und nicht einfach nur ein nettes Gespräch mit dem lieben Kumpel. Das ermöglichte sicher auch Einwirkung auf die Familienstruktur. Diese vier Probleme hängen wirklich sehr zusammen.

Vielleicht hört Ihr von den Kollegen auch wieder etwas anderes. Es sind natürlich immer wieder persönlich gefärbte Aussagen, und es kommt sehr auf den Lehrer an, den Ihr befragt.

## Interview 2 - Herr Müller (Zitatnachweis Int.2, Zeile ...)

Realschullehrer **Herr Müller** (Name geändert) einer Abgangsklasse im Schulamtsbezirk Thun. Im Empirieteil verwendete Zitate sind in der vorliegenden Tonbandabschrift durch Anführungs- und Schlusszeichen, sowie **fette und kursive** Schriftart hervorgehoben.

### Frage 1:

#### **Mit welchen „sozialen Problemen,, werden Sie in Ihrem Unterricht allgemein konfrontiert?**

Ich hatte letzte Woche eine ganz normale Schulwoche mit der Ausnahme, dass ich zwei Praktikanten hatte, die für mich Schule gaben. Also konnte ich wieder einmal hinten sitzen und die Klasse auch von dort beobachten. Ich möchte eigentlich zur ersten Frage eine ganz "normale" Schulwoche wiedergeben. Ich hatte also überdurchschnittlich viel Zeit, auch für meine Schüler, weil ich den Stoff selber nicht behandeln musste, sondern meine Praktikanten dies übernahmen. Als Erstes möchte ich auflisten, was in dieser sogenannten gewöhnlichen Woche neben der Schule alles ablief, resp. was mir zu Ohren kam und womit ich mich beschäftigen musste. Am Montag Morgen kam nach der ersten Stunde eine Tante von einem Kind - ich muss noch vorausschicken, dass dieses Kind zurzeit dort wohnt - und berichtete mir über die Folgen eines Diebstahls während des Wochenendes. Ihr Pflegekind also - wenn man so sagen will - hatte mit einem Kollegen (zufälligerweise auch aus meiner Klasse) ein Motorrad entwendet. Es waren noch zwei Mädchen dabei, die darin verwickelt sind. Das war am Montag Morgen der Fall. Es ist völlig überflüssig zu sagen, dass diese vier Kinder an diesem Montag verstört waren, diese vier 9.-Klässler, das war klar. Dann kam die Tante, und ich konnte mir Zeit nehmen für diese Tante, weil ich eben nicht Schule halten musste. Ich habe mir die Sache angehört, und dann habe ich gewusst, diese Woche läuft mal die Geschichte mit diesen vier Kindern, mit dem sogenannten Haupttäter, dem Motorradentwender und den andern. Ich kann mich heute fragen, warum ich das gemacht habe, da es mit mir ja nichts zu tun hat, es gehört nicht in meinen Auftrag, aber auf alle Fälle habe ich mich damit beschäftigt.

Zweitens hatte ich in der gleichen Woche eine Steuererklärung zu betreuen von einem Schüler wohlverstanden, der altersmässig bereits in die Struktur der Steuern kommt. Da er Ausländer ist, hat er es nicht geschafft, und sein Vater sagte ihm: „Ich kann dir nicht helfen, geh zum Lehrer.“ Also habe ich diese Steuererklärung betreut.

**„Als Weiteres gab es ein finanzielles Problem: Jemand konnte das Geld nicht aufbringen für einen Samariterkurs, den wir gemeinsam abgeschlossen haben. Dort musste ich nachfragen, musste schauen, wie das jetzt geht, was für eine Lösung wir aufzeigen können, um an dieses Geld zu kommen.,,**

Dann hatte ich zwei Fälle, gleich zwei Fälle, mit unklaren Krankheitsstrukturen. Es war nicht klar, sind die wirklich krank oder sind die einfach zu Hause, weil sie frei nehmen, oder weil sie irgendwelche Arbeiten erledigen müssen. Damit musste ich mich auch noch beschäftigen. Dann gab es noch ein weiteres Problem: Ein Ausländer fragte mich, ob er abends in einem Restaurant arbeiten dürfe, also ob er die Bewilligung von mir, sprich von der Schule bekomme. Das wäre jetzt einfach mal die Auflistungen von der letzten Woche, was an eine Schule in einer normalen Woche

herangetragen werden kann. Zugegeben, es kann sein, dass letzte Woche ein, zwei Punkte mehr waren, aber grundsätzlich muss ich sagen, gib es jede Woche etwas, was in den sozialen Bereich führt und mich eigentlich rein von der Schule her nichts angeht und womit ich mich eigentlich auch nicht beschäftigen müsste.

Das wäre mal das, und wenn ich es etwas genereller fasse, also weg von der letzten Schulwoche: **„Abwesenheiten sind immer wieder ein „soziales Problem,,, weil wo sind die Grenzen, wem kann man klar vertrauen, wo wird gemogelt, welche Eltern unterschreiben einfach,,,** wenn die Kinder nicht in die Schule kommen. Da die Eltern keine Schwierigkeiten wollen, unterschreiben sie einfach. Dort ist der Grenzbereich, wobei nicht die Abwesenheiten selber das Problem sind, sondern dass sich die andern Schüler irgendwie dabei unwohl fühlen. Sie wissen, mein Vater unterschreibt nur, wenn ich krank bin, und jetzt sehe ich meine Kameraden heute Nachmittag in Thun, aber heute Morgen waren sie nicht in der Schule. Ja was soll das, bei mir geht das nicht und hier geht's? Geht das jetzt, weil es eine andere Person ist oder warum? Solche Fragen kommen dann plötzlich.

**„Finanzielle Probleme kommen vermehrt vor und „das belastet mehr, als sie vielleicht im Moment denken.,,**

Das geht manchmal um 10., 20. Franken, wenn es zum Beispiel um einen Anlass geht. Wie komme ich als Klassenlehrer zu diesen 20. Franken? Das Einfachste ist, ich bezahle sie aus meinem Sack, dann habe ich das Problem gelöst, oder gehen wir aufs Sozialamt oder was machen wir? Finanzielle Probleme also kommen jetzt vermehrt vor, das spüren wir, auch wenn jetzt von Aufschwung und Aufwind punkto Finanzen gesprochen wird. Ich glaube, dass das noch eine Zeit lang in den Schulen wirken wird.

Dann geht es generell auch um die Wahrnehmung der Verantwortlichkeit, wer ist für was verantwortlich? Das gehört auch in die erste Frage und ist für mich auch ein soziales Problem. Wer muss jetzt wirklich die Verantwortung übernehmen? **Was jetzt auch noch, im Zusammenhang mit der Verantwortlichkeit speziellen Druck ausübt, ist die Berufswahl in den Abgangsklassen.** Sie haben ja für dieses Interview die Abgangsklassen gewählt. **Es ist heute einfach so, dass sehr oft die Eltern versuchen, die ganze Geschichte auf die Schule abzuwälzen.** Hier wäre dann die Frage, ist es die Aufgabe der Schule oder sind auch soziale Bereiche angesprochen, also auch Sie (Sozialdienst). **„Wenn es wieder um Finanzen geht; ein Schüler bekommt keine Lehrstelle, muss noch zwingend zur Schule, und er hat die normalen Schulen - also die Schulen, die weniger kosten - nicht geschafft. Er hat sie wegen Prüfungs- oder Aufnahmeverfahren verfehlt. Jetzt geht es darum, dass man diesem Schüler/dieser Schülerin einen Beitrag von einigen Tausend Franken spricht“,** damit sie irgendwo in eine Privatschule können. **Hier bin ich mir auch nicht ganz im Klaren, wer die Verantwortung übernehmen müsste. Wann liegt sie bei mir und wann beginnt sie eigentlich bereits für die Sozialarbeiter, wo ist hier die Grenze? Generell würde ich sagen, grundsätzlich sind es für mich die Eltern. Aber heute wird es auf die Schule abgeschoben und zwangsläufig versuchen wir, logischerweise auch einen Teil davon Ihnen (Sozialdienst) abzuschieben.**

Das wäre mal das Allgemeine. Das sind die „sozialen Probleme,, wie ich sie erlebe, und in dieser Schule schon seit einigen Jahren. Wenn Sie mich fragen, vielleicht noch zum Schluss, ob es Tendenzen gibt, bei denen es gegenüber früher zu einer Anhäufung kommt, dann würde ich sagen, dass es vor allem die finanziellen Probleme sind, die viel offener und viel vermehrter in die

Schule getragen werden.

**„Dann gibt es generell noch Probleme, welche die Familie - ich weiss nicht, ob ich das hier so sagen darf - die „normale,, Familie löst, werden in Familien, in denen irgend etwas klemmt, sehr oft der Schule übertragen.,,**

Soviel einmal zur ersten Frage.

## **Frage 2:**

**Welche Möglichkeiten hat die Schule, auf diese „sozialen Probleme,, zu reagieren?**

Da ist eigentlich die Frage, ob es eine offizielle und eine inoffizielle Version gibt, oder ob es grundsätzlich nur eine Version gibt. Ich gehe mal davon aus, dass ich meine inoffizielle dann auch noch anfügen darf. Die offizielle Version ist die der Schulstrukturen, d.h. ich versuche der Klasse, den einzelnen Schülerinnen und Schülern in der Schule irgendwie ein Gerippe zu geben, ein festes Gefüge. Sei das beispielsweise, dass wir morgens pünktlich beginnen, dass man bei mir weiss, er beginnt 7.20 Uhr und nicht 7.21 Uhr. Er hört am Mittag aber dafür auch um 11.50 Uhr auf, und dann ist der Unterricht beendet. Es ist also eine Struktur vorhanden, eine Zeitstruktur. Wir geben auch andere Strukturen, wir könnten das vielleicht auch Rhythmus nennen. Ich versuche einfach, gewisse Sachen einfließen zu lassen, auf die man sich verlassen kann, damit die Schüler wissen, wenn er das sagt, funktioniert es so, und wenn er etwas anderes sagt, geht das so. Ich glaube, dass es vielen Schülern hilft, „soziale Probleme,, - soweit das überhaupt so beurteilt werden kann - in dem Sinn zu lösen, dass man sagen kann, dadurch, dass das Schulgefüge mal klar ist, gibt es dort grundsätzlich keine weiteren Reibungsstellen zwischen Lehrerschaft und Schülerschaft oder gar Lehrerschaft und Eltern. Damit herrscht für die Schüler Klarheit, das Grundgefüge wäre also klar. Mein persönliches Verhalten, wie ich mich dann in der Klasse gebe, ist hier nicht eingeschlossen. Ich spreche klar nur von den Rahmenbedingungen und keineswegs von meinem persönlichen Verhalten. Es ist mir klar, dass der eine Schüler, die eine Schülerin sich bei mir wohler fühlt, und andere Schüler sagen, nein danke, mit dem da kann ich es einfach nicht. Das möchte ich nicht speziell erwähnen, es ist mir klar, dass das so ist.

**„Aber ein Grundgefüge, bei dem praktisch für alle 24 Schüler die gleichen Bedingungen herrschen, das versuche ich als Möglichkeit zu nennen, um überhaupt Einfluss auf die „sozialen Probleme,, zu haben. Aber ausserhalb dieser Möglichkeiten habe ich das Gefühl - und das ist vielleicht auch die Ohnmacht -, dass die Schule gar nicht viel dazu beitragen kann, die offizielle Schule.,,**

Ich habe ja auch am Anfang von einer offiziellen Version gesprochen, **und wenn ich jetzt an dieser Stelle gleichwohl noch die inoffizielle Version beifügen kann, dann sage ich Ihnen, dass ich versuche, soviel ich kann meinen Schülern beizustehen, wenn es um andere Angelegenheiten geht. „Aber ganz klar, wer damit nicht zu mir kommt oder wenn ich es nicht mindestens spüre, dann kann ich auch nicht helfen“.** Also ich suche die Arbeit in dem Sinne nicht, ihnen irgendwie eine Begleitung zu geben, wenn es um ein Problem geht. Ein Beispiel aus der jetzigen Zeit: Ich habe einen Schüler, einen sehr guten Schüler eigentlich, der ist durch zwei Schulen, also durch zwei Tests durchgefallen und ist jetzt im Bodenlosen. Er hat jetzt ein wenig den Mut verloren, ist gleichzeitig ein überdurchschnittlicher Sportler, ist ein Fussballer, der seinen Weg sicher machen wird, aber er hat im Moment keinen Halt. Jetzt ist es so, dass er sich bei mir gemeldet und gesagt hat, er komme nicht mehr ganz klar. Hier versuche ich jetzt, soweit

ich kann, ihn dort inoffiziell - und ich erachte dies sogar als meinen Auftrag - soweit zu begleiten, bis wir vielleicht irgendwo eine Lösung in Richtung Berufswahl aufzeigen können. Ich finde auch, dass dies klar eine Aufgabe ist, in die Sie nicht eingreifen müssen. Es ist eine Aufgabe, die die Schule lösen kann und muss, soweit sie so lösbar ist. Das ist eine Notsituation, die aber der Lehrer oder die Lehrerin selbstverständlich mit dem Schüler lösen kann. Dies ist jetzt beispielsweise eine Arbeit, die ich sicher übernehme, in jedem Fall, bei jedem Schüler. Der könnte auch weniger gut sein, der könnte auch kein guter Sportler sein. Das spielt keine Rolle. Ich würde die Aufgabe jederzeit übernehmen. Aber dies gehört nicht mehr zur offiziellen Version, denn das ist ja Einzelbetreuung übers Normale hinaus, weil der Schüler eben sagt, ich kann nicht mehr, ich glaube nicht mehr an mich, und gleichzeitig die sportlichen Leistungen plötzlich auch zu fallen beginnen. In einem solchen Fall muss man dann sagen, halt, das ist nicht so, du musst das und jenes tun, und wir müssen so weiterfahren. Ich glaube, das ist die Möglichkeit, wie ich dort vorgehen kann. Ein weiteres Problem ist viel schmerzlicher, wenn jemand nicht zu mir kommt, und ich es dann übers Verhalten merken muss. Dort ist dann Ihre Arbeit vielleicht schon mal gefordert, wenn ich nicht klar sehe, was mit dem Schüler los ist. Wenn ich weiss, dass er oder sie beispielsweise schon auf einem Sozialdienst oder bei einem Sozialarbeiter war, dann muss ich versuchen, mit Ihnen Kontakt aufzunehmen und sagen, dass ich die Probleme nicht sehe. Ich höre oder spüre nur, dass da etwas nicht stimmt. Ich muss Sie fragen, ob Sie mehr wissen. Da wäre ich eigentlich schon ein Stück weit auf Sie angewiesen. Die „sozialen Probleme“, hören mit der Lösbarkeit dann irgendwo in der Schule auf, und das ist mein Problem. Wie Sie sicher von Ihrer Arbeit her sehr klar wissen, sind die **Oberstufenschüler sehr oft bedacht, nicht den Lehrer zu konsultieren. Aus verständlichen Gründen**, weil man vielleicht sonst noch mit ihm Probleme hat. Es beschränkt sich also ausschliesslich auf jene, die sich melden. Das kommt meistens erst in Notfällen vor oder bei anderen, da spüre ich einfach, es geht nicht mehr. Ich kann sie dann ansprechen und vielleicht etwas unternehmen, aber mehr können wir nicht tun, und das ist wie gesagt meine Ohnmacht in der inoffiziellen Version. In der inoffiziellen Version geht es auch nicht viel weiter, selbst wenn ich mir die Mühe nehme und sage, ich spüre, mit dir stimmt etwas nicht, was ist los. Wenn das Kind nicht reagiert, dann bin ich eigentlich am Ende des Lateins und kann dort nicht weiter Einfluss nehmen.

Wenn Sie merken, dass Sie mit Problemen an Grenzen kommen, haben Sie dann Anlaufstellen, bei denen Sie sich Rat holen können?

Zuerst gibt es den kleinen Rahmen, das sind die Kollegen der gleichen Stufe. Sie haben vorhin einen gehört, Herrn Meyer (Name geändert) und die anderen Klassenlehrer der 9. Klasse. Das ist mal die eine Version. Dann wende ich mich, bevor ich auf offizielle Stellen zugehe, meistens noch an die Familie. Mit meiner Frau bespreche ich das eine oder andere und hole mir manchmal auch noch den Rat bei irgendeinem Kollegen, den ich sonst von der Arbeit her kenne. Wenn das nicht geht, dann wird es schwieriger. Eine Anlaufstelle wäre eigentlich noch der Sozialarbeiter, wobei wir es sehr oft selber zu lösen versuchen. Ich weiss nicht, ob es damit zu tun hat, dass wir uns irgendwo sagen, das musst du selbst lösen können, damit kannst du doch jetzt nicht zum Sozialarbeiter gehen. Das sage ich, damit klar ist, dass es nicht gegen Sie spricht. Sie (Sozialarbeiter) gehen ja auch nicht so schnell zum Pfarrer, selbst wenn Sie wissen, es bestände vielleicht noch die Möglichkeit, dass der Herr Pfarrer oder die Frau Pfarrerin das Problem lösen könnten. Man versucht es also schon mal in den eigenen Reihen zu lösen. Vielleicht ist "man" falsch, „ich“, versuche es vorerst mal in den eigenen Reihen zu lösen. Wenn es kritischer wird -



beispielsweise hatte ich in dieser Klasse einmal mit Drogen Probleme -, dann gehe ich zur Fachstelle. Damit habe ich keine Hemmungen, da ich selber davon zu wenig verstehe. Ich rauche nicht, ich kiffe nicht, deshalb muss ich mir Rat holen. In solchen Fällen, also wie Rat holen beim Arzt, Rat holen bei der Drogenfachstelle "Plus", ist es einfacher. Die Schwelle zu Ihnen empfinde ich als grösser, aber sie ist nicht unüberwindbar, das ist klar. Ich komme aber erst, wenn ich das Gefühl habe, jetzt muss es sein. Hier müssen wir unterscheiden zwischen dem Fall, den ich eigentlich in der Schule lösen möchte - also wenn es vielleicht mehr um das Verhalten eines Schülers geht, und ich denke, das musst du doch packen, und ich Sie erst miteinbeziehen würde, wenn es für mich nicht lösbar ist - oder dem Fall, wo es darum geht, dass es finanziell irgendwo klemmt. In einem solchen Fall würde ich mich sofort melden und sagen, wir haben dieses und jenes finanzielles Problem, können wir das irgendwie via Gemeinde mit Ihnen lösen, oder gibt es keine Lösung. Bei den finanziellen Problemen ist es klar. Dort, wo es eher unklar ist, sind die „Brocken“, gemeint, die in den Bereich gehören, indem wir ein Stück weit eigentlich verpflichtet sind, die Arbeit selber zu übernehmen. **Wenn Sie jetzt vielleicht diese Haltung nicht ganz verstehen, muss ich Ihnen sagen, dass diese natürlich auch auf die Tatsache zurück zu führen ist, dass ich vor 25 Jahren in den Schuldienst kam. Damals gab es nichts, da musste man die Probleme selber lösen. Diese Dienste, die wurden ja alle erst später - also in diesem Sinne auch der Sozialarbeiter - in die Schule getragen. Es hiess dann, wenn ihr Probleme habt, kommt hierhin, geht dorthin.** Ich glaube, hier bin ich noch gewöhnungsbedürftig, was vielleicht auch ein Problem meines Alters und meiner Ausbildung ist, denn die jungen Kollegen - das höre ich sehr oft - sind sicher ganz klar schneller bei Ihnen und fühlen sich weniger betupft, als ich das vielleicht fälschlicherweise noch tue.

**Kennen Sie die Angebote der Sozialarbeit und macht diese ihre Angebote publik?  
Kommt sie ins Schulhaus und bietet ihre Dienste an?**

Das ist jetzt hier im Zusammenhang mit der Vorstellung des Amtes und auch mit der Schaffung der neuen Stelle geschehen. An einem gemeinsamen Kurs haben wir miteinander gesprochen, und ich muss sagen, es hat mir gut getan, dass ich die Angebote der Sozialarbeit jetzt klar kenne. Wir haben seitdem auch schon versucht, den einen oder anderen Fall zu schicken, manchmal mit mehr, manchmal mit weniger Erfolg. Es ist jedoch noch in der Startphase, aber ich denke, dass es jetzt auf guten Wegen ist. Wir hatten vorher Fälle, die wir selber gelöst haben, und es war dann beidseitig nicht zufriedenstellend; auf ihrer und auch auf unserer Seite nicht. Das wird jetzt sicher damit besser, dass die Lehrerschaft weiss, und zwar die ganze Lehrerschaft, wie das Angebot des Sozialdienstes aussieht. Ich denke, dass wenn der neue Sozialarbeiter sein Amt antritt und eingeführt wird, ganz sicher wieder eine Information stattfindet. Das muss sein und ist nötig, damit ich weiss, wofür ich Hilfe holen kann. Aber das, was ich am Anfang angesprochen habe, ist eben mehr persönlich. Das ist in dieser Struktur - ich glaube, Sie haben jetzt vorwiegend Leute in meinem Alter interviewt - vielleicht spürbarer als beispielsweise bei unseren Kollegen, die 20 Jahre jünger sind. Aber die Angebote, um das noch einmal zu unterstreichen, die sind jetzt seit einiger Zeit klar, was sehr positiv zu erwähnen ist.

**Frage 3:**

**Wo sind die Grenzen schulischer Interventionen, wenn es um das Aufgreifen und**

## **Bearbeiten „sozialer Probleme,, in der Schule - insbesondere bei Abgangsklassen - geht?**

Wenn es um das Aufgreifen und Bearbeiten „sozialer Probleme,, in der Schule geht, besonders in den Abgangsklassen, also bei uns, da habe ich zuerst einige Zeit überlegt. Die „sozialen Probleme,, da müsste ich zuerst vielleicht noch eine Rückfrage stellen. Da meinen Sie schon vor allem das Zusammenleben und die Probleme, welche die Kinder von zu Hause mitbringen, nebst den schulischen Problemen, das ist klar, die sehe ich voll und ganz. Da ist vor allem die Familie gemeint und das Zusammenleben in der Schule, also die 24 Schüler, 1 Lehrer, ist es so?

### **Das ist sehr offen!**

Zuerst habe ich mit einem Kollegen ganz kurz darüber diskutiert. Dann habe ich mir noch einmal gründlich überlegt, wo ich da ansetzen soll. Wenn Probleme von den Schülern in die Klasse getragen werden - es muss nicht einmal zu mir sein -, dann spüren Sie irgendwann einmal, dass das Ganze nicht mehr funktioniert. Die Klasse ist also nicht gut drauf. Sie merken auch - es sind eigentlich keine Proben angesagt oder es ist nicht unbedingt das Verhalten des Lehrers, dass er eine schlechte Laune hat -, dass die Klasse nicht funktioniert, was meistens irgendwo einen Ursprung hat. Wenn wir zurückschalten auf die erste Frage, nur ganz kurz: Hätte ich letzte Woche selber Schule gegeben und diese Tante zwischen Stühlen und Bänken kurz in zehn Minuten abhören müssen, weil ich nachher ja wieder in die Klasse hätte gehen müssen, dann wäre klar gewesen, dass

**„diese vier Schüler, die da in diesem Fall übers Wochenende mit Polizei und Jugendrichter verwickelt waren, sicher die Klasse so gesteuert hätten, dass dann eben irgendwann diese auch nicht mehr funktioniert hätte,,**

In diesem Fall habe ich es natürlich sofort gemerkt, da ich aussen war und zurücklehnen konnte. Ich konnte auch entsprechend Gespräche führen. Ich hatte sogar Zeit, um diese Schüler einzeln ein wenig ins Gespräch zu locken und mit ihnen dieses und jenes zu besprechen. Im Normalalltag läuft verständlicherweise der ganze Schulmorgen, der ist vorgegeben, das muss sein. Jetzt habe ich einfach die Wahl, halt, stop, ganzer Stoff weg, heute Morgen ist mir das wichtiger, was ich von Zeit zu Zeit mache, wenn ich merke, jetzt ist echt ein Knoten in der Klasse oder auch nur in einem Teil der Klasse. Der eine Teil der Klasse sagt dann zwar, das geht uns nichts an, aber ich muss dann sagen, jetzt alles weglegen, jetzt ist mir das wichtig.

**„Ich habe in der Schule gelernt, dass ich die Probleme nicht verschieben kann,,**

Es macht keinen Sinn, wenn am Montag Morgen ein solches Problem kommt und ich sage, Freitag haben wir Lebenskunde. Am Freitag Morgen in der ersten Stunde werden wir das besprechen. Das bringt es nicht, es muss sofort geschehen. Das ist ja das, was Sie sicher viel besser wissen als wir, dass

„wenn die Jugendlichen kommen und ein Problem haben, dann will es gelöst sein, und zwar auf der Stelle, sonst funktioniert ja das Leben nebenbei nicht mehr gut,,.

Ich habe mir angewöhnt, dass wenn ich etwas spüre und ich merke, jetzt ist ein echter Knoten drin, dass ich den Stoff einmal weglege - mit dem Risiko, dass diese Zeit dann irgendwo fehlt - und das Problem besprochen wird. In diesem Sinne versuche ich zu helfen.

**„Wir dürfen dies jedoch nicht zu schön, nicht zu farbenfroh sehen, denn das gilt nur für**

**grosse Probleme. Wenn ein einzelnes Kind ein Problem hat, ist das natürlich kein Klassengespräch, das ist ganz klar. Man kann das vielleicht am Rande irgendwo erwähnen oder besprechen, zu zweit vielleicht, aber es geht natürlich nicht, dass ich aus einem Einzelfall ein Klassengespräch mache,,.**

Erstens nicht, weil ich der Meinung bin, das gehört nicht in die Klasse. Zweitens, weil das Zeitverhältnis dann gar nicht mehr stimmt, 1 : 23. **„Das muss ausserhalb der Schule passieren,,** für grosse Brocken ja. Daneben hat das Aufgreifen und Bearbeiten dann noch eine Rückseite für mich. Nämlich die, dass sehr oft die Probleme mit mir nicht besprochen werden möchten. Das hat auch damit zu tun, dass ich der Lehrer bin - ich weiss nicht, wie bei Ihnen der Ausdruck heisst - mit einer relativ hohen **"Autoritätsschwelle"**. Es gibt ja auch Angebote bei Ihnen mit einer sogenannt niederschwelligeren Autorität, glaube ich, wo man hinkommen kann und seine Probleme auspacken darf. Das funktioniert bei uns natürlich zwangsläufig schlechter, das ist klar, ausser es wäre gerade soweit, dass man ein Kind besser kennt. Dann hat es aber einen anderen Zusammenhang. Es ist übrigens bei diesem Schüler so, den ich vorhin mit Fussball und Beruf erwähnt habe, dass ich die Mutter kenne, wodurch natürlich alles ein wenig einfacher wird und ich besser agieren kann. Wenn ich aber den Schüler normal kenne, einfach mit der normalen Distanz, dann ist es schwieriger. Und deshalb sind von mir aus gesehen die Grenzen in der Schule, auf soziale Probleme zu reagieren, relativ beschränkt. Ich habe also relativ wenig Möglichkeiten. Aber ich glaube, oder ich versuche wenigstens, das eine oder andere aufzugreifen, und damit wir auch klar sehen, mit gemischtem Erfolg. Manchmal geht's recht gut und manchmal muss ich sagen, ich habe keinen Erfolg.

**Sie würden also sagen, dass der Zugang zu den Schülern durch das Autoritätsgefälle erschwert wird?**

Der Zugang zu den Schülern wird durch das Autoritätsgefälle ganz sicher erschwert, davon bin ich fest überzeugt. Vielleicht ist dort auch noch eine Anmerkung nötig, dass es ganz klar wird.

**„In der Schule ist es schon so, dass es von mir ausgeht - damit der Schulbetrieb funktioniert - gewisse Linien braucht, die ich vorgebe und die auch eingehalten werden müssen,,.**

Ich möchte es nicht gerade als stur bezeichnen, vielleicht würden Sie es so nennen, aber gewisse Strukturen sind einfach gegeben. Dadurch erscheine ich natürlich auch als Lehrer, und das wissen meine Schüler. Damit vergebe ich sicher auch einen Teil des Zugangs, dass ich nicht Kollege bin, sondern eben Lehrer. Das glaube ich, ist sicher so.

Das ist vielleicht einerseits in der Struktur der Schule angelegt, und andererseits auch in der Struktur von mir. Also das ist jetzt sehr persönlich, und vielleicht hat es Platz und vielleicht auch nicht.. Ich weiss es nicht.

**„Ich bin ganz klar davon überzeugt, dass sie eine Abgangsklasse nur noch führen können, wenn sie ganz klar gewisse Sachen fordern und auch einhalten, sich selber zuliebe, das muss sein, da sie ansonsten in diesem Betrieb draufgehen,,.**

Ich habe mehrere Kollegen - einer ist mir sogar sehr nahe verwandt - die in meinem Alter pensioniert sind. Die schaffen das nicht mehr. Das hat mich natürlich gepackt, da musste ich wissen, was da los ist. Ich habe bei diesen drei Fällen - einer ist mir wie gesagt verwandt - gemerkt, dass sie sich zu stark eingebracht haben, zu offen waren, wodurch sie sich richtiggehend

kaputt gemacht haben und sie wurden dann auch kaputt gemacht. Die Führung ist dann ein Problem, wenn sie einfach die Strukturen verlassen. Sie haben dann mit der Zeit irgendwo keinen Halt mehr, und dann werden Sie geschafft und nicht die Schüler. Ich meine damit nicht, dass ich die Schüler schaffen will, das dürfen Sie nicht falsch verstehen, und Sie können auch jederzeit einen Schüler interviewen. Mein Ziel ist, dass der Schüler weiss, bei mir gibt es eine gewisse Ordnung, und da gibt es gewisse Grenzen, die nicht durchbrochen werden dürfen. Aber die Schüler haben auch jederzeit das Anhörungsrecht, d.h. sie hören mich an und versuchen meine Haltung auch zu verstehen. Manchmal sagen sie: „Das kapiere ich nicht, das will ich nicht verstehen.“, Manchmal aber auch: „Wenn das so ist, ist das gut.“, Es beginnt bei Kleinigkeiten. Z.B. in der Abschlussklasse haben wir jetzt noch eine Vortragsreihe, und jeder Schüler hat einen Vortrag. Das Datum wird ausgelost, und die Schüler kennen seit Monaten das Datum. Jetzt ist ganz klar, ich kann diesen Vortrag nicht verschieben, der wird einfach dann stattfinden, fertig. Verschiebungsgründe können dann nicht sein, dass ich letzte Woche nicht gut drauf war oder Ähnliches, das geht einfach nicht. Ich komme zur Schule und halte meinen Vortrag. Aber jetzt gibt es natürlich aussergewöhnliche Sachen. Diese Woche kam ein Mädchen und sagte: „Jetzt bin ich beim Zahnarzt gewesen, ich musste die Spange neu montieren lassen. Ich habe den Rachen offen und sollte nicht zu viel sprechen.“, Da ist es ganz klar, da würde ich keine Minute zweifeln, und da sage ich: „Ist in Ordnung, dein Vortrag wird auf unbestimmte Zeit verschoben.“, Kommt aber ein anderer Schüler oder eine andere Schülerin und sagt: „Herr M., ich habe letzte Woche eine kleine Grippe gehabt, - sie kam aber immer zur Schule - „es geht mir nicht so gut, kann ich verschieben?“, Dann sage ich nein, und das meine ich damit. Ich versuche also, die Strukturen zu geben. Das kann für Sie als aussenstehende Personen vielleicht manchmal heissen, das ist zu hart, zu stur, und dort müssen Sie sich unbedingt ändern. Auf der andern Seite ist es aber doch so, dass genau diese Strukturen den Schülern eben auch weiterhelfen. Aber die menschliche Seite, das möchte ich doch betonen, die muss Platz haben. Dort versuche ich auch zu reagieren. Ich mag mich erinnern, vor Weihnachten hatte ein Schüler durch einen Unfall seinen Bruder verloren, und da war ganz klar, dass dieser Schüler bei mir ein paar Monate ohne Benotung mitgelaufen ist. Der hat die Tests geschrieben wie die anderen Schüler, und ich habe diese zwei Monate am Schluss aus der Agenda gestrichen. Ich habe den Eltern im gegenseitigen Einvernehmen mitgeteilt, dass ich ihn von jetzt an eigentlich wieder normal benoten würde, und wenn es einen Rückfall gäbe, sollten sie mir das melden. Selbstverständlich werde ich dazu Hand bieten, aber ich entschuldige ihn nicht generell bis ans Ende vom Schuljahr, wenn sie nicht von sich oder vom Arzt aus sagen, es müsste noch irgend etwas geschehen. Eine humane Schonfrist gebe ich in jedem Fall allen, das ist doch ganz klar. Aber eben, ich möchte zwischen echten und unechten Sachen zu trennen versuchen, die ich vielleicht eben nicht so ganz annehmen kann.

### **Welche Möglichkeiten haben Sie, um auf „soziale Probleme,, zu reagieren?**

Der Einfluss, auf „soziale Probleme,, zu reagieren, ist beschränkt, und ich denke auch, dass aufgrund Ihrer Arbeit festgestellt werden wird, dass unbedingt dort mehr getan werden muss. Ich glaube, gerade dieser Punkt ist der Kernpunkt des Interviews.

### **Frage4:**

**Welche Dienstleistungen kann Ihrer Meinung nach die Sozialarbeit der Schule**

## **anbieten, um die Lehrerschaft in ihrer pädagogischen Arbeit zu entlasten?**

Dazu habe ich mir einiges notiert. Ich würde, wie Sie es gerade gesagt haben, eigentlich trennen zwischen pädagogischer Arbeit und dem Rest, wenn man so will. Ich glaube, mit der pädagogischen Arbeit, - es ist auch nicht dieser oder jener Teil, der uns in der Schule allzu stark belastet, natürlich haben wir Schulleitbilder etc., das ist ganz klar - ,

**„mit dem pädagogischen Teil an und für sich kämen wir schon zurecht,,**

**Bei uns ist das Hauptproblem, wie die Schüler heute an uns herangetragen werden, und die Zusammenarbeit aufgrund ihrer sozialen Umfeld - jedes hat ein anderes -, aber teilweise in ihren wirklich gestörten Umfeldern und dann noch einigermaßen einen Schulbetrieb zu machen, der dann einerseits auch Sinn macht, andererseits aber auch verantwortet werden kann.,,**

Ich glaube, dort müssten die Lösungsansätze sein.

**„Die Entlastung sehe ich in jedem Fall in allen Bereichen, wo eine Schülerin/ein Schüler mit ihren ganzen Einstellungen oder mit ihrem familialen oder sozialen Umfeld nicht mehr zurecht kommen. Ich glaube, dort wäre die Hauptentlastung durch die Sozialarbeit zu leisten, denke ich mir.,,**

Dort, wo wir eigentlich ursprünglich gar keinen Auftrag hatten,, . Dass Sie dort mitarbeiten könntet, und das würde dann wiederum heissen, in Zahlen ausgedrückt, dass Sie vielleicht mit einem Viertel der Klasse zu arbeiten hätten. Die anderen laufen ja in der Regel ohne grosse Probleme mit. Ich weiss nicht, es steht da, die pädagogische Arbeit zu entlasten. Ich frage mich, ob das Sinn macht, ob das nötig ist? Ich denke mir, das wäre nach wie vor meine Hauptaufgabe, dort - im pädagogischen Bereich - zu wirken.

Sehen Sie die Aufgabe der Sozialarbeit dann eher in den Bereichen, in denen die Probleme, die in die Schule getragen werden, entstehen?

Das wäre genau richtig, die Probleme, die von aussen kommen. Jetzt gibt es aber noch einen anderen Bereich, nämlich dort, wo die Probleme durch mich und die Schüler entstehen. Das ist dann auch Arbeit für Sie, denke ich. Also wenn ich mir mal vorstelle - das ist jetzt gesucht -, eine Klasse kommt nicht mehr klar mit mir. Sie sagt einfach nach 2, 2 ½ Jahren, es geht nicht mehr, und die Fronten verhärten sich. Da gibt es ja meistens keine Lösung, da muss einfach weitergearbeitet werden. Meistens sieht es dann so aus, wenn es soweit kommt, dass die Lehrerschaft auf der einen Seite steht, der Hauptlehrer gestützt durch die Kollegen und Kolleginnen, und auf der anderen Seite haben wir die Schüler und die Eltern. Die Behörden, die sind dann irgendwo, da meine ich die Schulbehörden, die sind dann irgendwo zwischendrin und versuchen zu vermitteln. In einem solchen Fall könnte ich mir denken - hoffentlich vorher, natürlich nicht erst,

**„wenn die Fronten gemacht sind, das ist klar, dann erreichen Sie auch nichts mehr, aber wenn ich spüre, ich komme immer schlechter zurecht mit meiner Klasse, und ich spüre den Druck der Eltern, ich spüre den Druck der Schüler -, wäre es eben der Zeitpunkt, wo ich vermutlich sagen muss, jetzt könnte ein Sozialarbeiter auch noch etwas bringen.,,**

**Das kann ja sein, dass ich mit einem Teil der Klasse nicht klarkomme und diesen nicht verstehe. Das sind genau jene, die vielleicht auf mich nicht ansprechen. Diese Schüler würden dann vielleicht Sie akzeptieren und sagen: „Wenn da also ein Aussenstehender oder eine Aussenstehende mit uns arbeitet, könnte das eine Chance sein.,,** Also in diesem

Bereich, wenn Sie damit pädagogisch meinen, wäre ich einverstanden, dass Sie mithelfen. Die anderen Probleme, die rein schulischen Probleme glaube ich, die können wir meistern. Bei den rein familiären Problemen - das kommt immer wieder, das habe ich schon zweimal gesagt – kommt es drauf an, wie offen die Familie zu mir ist. Wenn ich sehr viel weiss über eine Familie, kann ich auch entsprechend helfen. Wenn ich wenig weiss, dann bin ich eben sehr auf Ihre Hilfe angewiesen. **Ich glaube, dort würde ich die Chance und die Ressourcen, wie man heute so schön sagt, sehen, dass Sie helfen und mittragen, wenn ich einfach zu wenig Informationen habe. Es kann ja auch sein, dass ich die nicht haben darf, und dann bin ich umso mehr froh, wenn Sie mit mir zusammenarbeiten oder wenn ich mit Ihnen zusammen arbeiten darf.** Zum Einfluss auf Familienstrukturen habe ich mir noch Folgendes aufgeschrieben: **„In der Schule versuchen wir auch immer Leitbilder zu geben, wie man sich verhalten soll und was man machen könnte. Aber wir haben ja eigentlich sehr wenig Einfluss auf Familien. Das heisst, eigentlich haben wir keinen, denn es heisst dann sehr oft zu Hause, den Lehrer geht das nichts an,,.** Das ist ja eigentlich auch richtig, das stimmt. Und dort sehe ich noch eine zusätzliche Chance: **Wenn Sie schon jemanden betreuen oder ein Gespräch haben mit jemandem, dass Sie versuchen, vermehrt nicht nur den Schüler/die Schülerin zu betreuen, sondern vielleicht sogar versuchen, einen gewissen Einfluss auf die Familie auszuüben,** dass Sie vielleicht sogar etwas unternehmen könnten im Sinne von: Wenn man weiss, dass mit Papa oder mit Mama etwas nicht ganz stimmt, dass man dort vielleicht ein wenig in die Richtung geht und sagt, können wir das nicht mal zusammen anschauen Herr so und so, sie haben doch dort auch ein Problem. Aber ich weiss nicht, wie weit das geht und wie weit Sie da überhaupt verantwortlich sind, resp. sich überhaupt einmischen. Irgendwann ist es ja bei ihnen auch ein Einmischen, denke ich mir. Ich weiss nicht, wie weit das geht. Dort habe ich zu wenig Erfahrung, denn alle Fälle, die in meiner Klasse zurzeit laufen, die laufen meistens über die Klasse. Was Ihre Arbeit ist, das weiss ich nicht, weil ich es vermutlich auch nicht wissen darf. Ich denke, bei den Schülern mit den finanziellen Problemen merke ich immer sehr gut die Probleme. Das geht heute soweit, dass wenn wir einen Anlass für 20 Franken besucht haben und der Schüler eine Quittung verlangt, er diese dazu benötigt, damit die Eltern zu Ihnen (Sozialdienst) kommen können, um das zu behandeln. Die einen Eltern sind bereit, mit mir darüber zu sprechen, die anderen nicht. Das will ich auch nicht, ich verstehe das sogar sehr gut. Ich finde, es ist ein Recht einer Familie, etwas nicht zu sagen, und das kann ich akzeptieren. Aber gerade deshalb ist es manchmal schön, wenn von Ihrer Seite, sofern Sie können, eben noch irgendwo etwas mehr aufgeklärt werden könnte, vielleicht etwas mehr in die Familienstrukturen eingegriffen werden könnte. Wobei ich denke, dass Sie auch nur beschränkt handlungsfähig sind. Irgendwo hört das auf, denke ich.

Generell wäre einfach der Wunsch, - also das ist jetzt mein Wunsch, und sie werden dann auch Ihres dazu beitragen, Sie haben sicher auch Wünsche an die Schule, und die können wir jetzt hier auch nicht diskutieren - mein Wunsch, dass ich als Lehrer klar sehe, wann ich Sie anrufen kann, da ich Sie auch nicht falsch beschäftigen möchte. Wenn ich weiss, das ist kein Fall für einen Sozialarbeiter, dann möchte ich Sie auch nicht damit belasten, da ich finde, dass das nicht nötig ist. Wenn ich also eine Liste habe, wie wir sie zur Zeit haben - wir wissen was möglich ist und was wir von Ihnen verlangen dürfen oder können -, dann ist mir schon sehr viel geholfen. Dann habe ich auch weniger Mühe, wie ich das vorhin erwähnt habe, zu Ihnen zu kommen und zu sagen, können wir das Problem zusammen mal anschauen, also die Offenheit. Aber ich würde dann auch auf der andern Seite erwarten, jetzt speziell auf unsere Gemeinde bezogen,

**„dass irgendwann mal in einer kurzen oder längeren Sitzung klar gestellt wird, was das Sozialamt von der Lehrerschaft erwartet,“**

Welche Wahrnehmungen haben wir Ihnen, zum gegenseitig guten Gelingen, mitzuteilen. Bei welchen Problemen melde ich mich sicher, nicht dass ich denke, das löse ich selber, und hintenher heisst es dann, wenn Sie uns damals zur rechten Zeit miteinbezogen hätten, dann wäre es anders geworden.

„Eigentlich gekürzt und sehr vereinfacht ausgedrückt wäre es für mich ein Anliegen zu wissen, in diesem Fall kann ich Sie anrufen und ich weiss, Sie verlangen von mir eigentlich, dass Sie in diesem und jenem Fall informiert werden,“.

Das wäre also eigentlich der Konsens.