

Schulsozialarbeit im Kanton Luzern

**Eine Chance für Schule
und Jugendhilfe**

Internetversion für www.schulsozialarbeit.ch

**Diplomarbeit
Hochschule für Soziale Arbeit
Fachhochschule Zentralschweiz
Teilzeitausbildung Sozialarbeit
Kurs 1998/2003
Luzern, Juni 2002**

Elisabeth Wyss-Schürmann / whan@bluewin.ch

Roland Limacher / limfel@dplanet.ch

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1. Gesellschaftliche Veränderungen	7
1.1 Veränderungstheorien	7
1.2 Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen auf die Familie	11
1.3 Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen auf Kinder und Jugendliche	15
1.4 Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen auf die Schule	20
2. Schule in der Praxis	23
2.1 Gesetzlicher Auftrag der Schule	23
2.2 Spannungsfeld schulische Leistungen	27
2.3 Aktuelle Veränderungen an den Schulen im Kanton Luzern	28
2.3.1 Projekt ‚Schulen mit Profil‘	29
2.3.2 Projekt ‚Ganzheitlich Beurteilen und Fördern‘	30
2.3.3 Integrative Förderung	31
2.4 Gesellschaftliche Problemfelder an der Schule	32
2.4.1 Gewaltprobleme in der Schule	32
2.4.2 Integrationsprobleme in der Schule	36
2.4.3 Suchtprobleme in der Schule	38
3. Jugendhilfe in der Praxis	41
3.1 Auftrag der Jugendhilfe	41
3.1.1 Gesetzliche Grundlagen	41
3.1.2 Gesellschaftlicher Auftrag	44
3.2 Angebote der öffentlichen Jugendberatung im Kanton Luzern	46
3.3 Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe	47
4. Grundlegende Aspekte der Schulsozialarbeit	49
4.1 Geschichte der Schulsozialarbeit	49
4.2 Definitionen	50
4.3 Trägerschaften und Organisationsmodelle	52
4.4 Generelle Zielsetzungen	55
4.5 Zielgruppen, Aufgabenfelder und Tätigkeiten	55

4.6	Grundsätze der Schulsozialarbeit	59
4.7	Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Freiwilligkeit und Zwang	65
5.	Schulsozialarbeit im Kanton Luzern	67
5.1	Institutionen mit sozialarbeiterischen Ansätzen	67
5.2	Aktuelle Situation der Schulsozialarbeit im Kanton Luzern	71
5.3	Konzept ‚Schulsozialarbeit‘ in Luzern und Kriens	72
5.3.1	Trägerschaft und Organisation	72
5.3.2	Zielgruppen und Tätigkeitsbereiche	73
5.3.3	Ergänzungen aus den Interviews	74
5.4	Konzept Schulsozialarbeit in Buchrain	77
5.4.1	Vorgeschichte	77
5.4.2	Rahmenbedingungen und Organisation der Projektphase	78
5.4.3	Trägerschaft und Organisation der Stelle Schulsozialarbeit	79
5.4.4	Zielsetzungen und Tätigkeitsbereiche	80
5.4.5	Evaluation der zweiten Erprobungsphase	81
5.5	Positionierung der Jugendberatung ‚Contact‘ und der Schulsozialarbeit Luzern und Kriens	87
5.6	Zukunftsaussichten der Schulsozialarbeit im Kanton Luzern	88
5.6.1	Auswertung der Umfrage ‚Schulsozialarbeit an Luzerner Schulen‘	89
5.6.2	Politische Massnahmen zur Schulsozialarbeit im Kanton Luzern	93
6.	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	94
6.1	Vorschlag zur Errichtung von Schulsozialarbeit im Kanton Luzern	99
6.2	Schlusswort	102
	Literaturverzeichnis	103
	Auswertung Umfrage Schulsozialarbeit	107
	Fragebogen für Interviews ‚Schulsozialarbeit‘	108
	Dank	109

Einleitung

Ausgangslage: Lehrkräfte sind immer häufiger mit sozialen Problemen in der Schule konfrontiert. Sie stellen fest, dass der Anteil der Erziehungsaufgaben in der Schule deutlich zugenommen hat und dass die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler komplexer geworden ist. Verschiedene Formen von Gewalt unter Schülerinnen und Schülern, mangelnde Integration von ausländischen Kindern, Suchtfragen oder fehlende Berufsperspektiven von Schulabgängerinnen und Schulabgängern sind Themen, mit denen sich Lehrpersonen auseinandersetzen müssen.

Die beschriebenen Probleme dürfen unserer Meinung nach nicht individualisiert betrachtet werden. Viel mehr müssen sie aus dem Blickwinkel der tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte und den damit ins Wanken geratenen traditionellen Werten und Normen gesehen werden. Die gesellschaftlichen und lebensweltlichen Strukturveränderungen wirken auf die Familie und auf Kinder und Jugendliche gleichermaßen ein. Einerseits nehmen Unsicherheit und Unstabilität für die einzelnen Menschen zu, andererseits wird von ihnen eine zunehmende Anpassungsbereitschaft gefordert. Die sekundäre Sozialisationsinstanz von Kindern und Jugendlichen, die Schule, ist von den gesellschaftlichen Veränderungen ebenfalls stark betroffen. Da sie keine Insel ist, wirken sich die gesellschaftlichen Umwälzungen auch auf die Schule aus.

Der hohe Anteil fremdsprachiger Kinder, die zunehmende Heterogenität der Klassen und die eingangs genannten Probleme stellen neue Anforderungen an die Institution Schule und an die Lehrpersonen. Es wird für sie immer schwieriger, den eigentlichen Bildungsauftrag wahrzunehmen. Viele Lehrkräfte fühlen sich in ihrer Situation überfordert und allein gelassen. In dieser schwierigen Situation ist es wichtig, Instrumente zu entwickeln, welche die Lehrpersonen entlasten. Um eine Verbesserung im Schulalltag zu erreichen, ist eine neue Form der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern der Schülerinnen und Schüler, mit Beratungsstellen und mit der Jugendhilfe¹ notwendig. Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit kann unserer Meinung nach die Situation der Schule beruhigen, indem sie Jugendliche begleitet und unterstützt und Lehrpersonen bei Problemen mit Schülerinnen und Schülern berät. Durch die Entlastung kann sich die Schule wieder verstärkt ihrem Bildungsauftrag widmen.

¹ Mit Jugendhilfe bezeichnen wir die Gesamtheit der Angebote der Sozialarbeit, der Sozio-kulturellen Animation und der Sozialpädagogik für junge Menschen.

Motivation und Fragestellung: Im Entscheidungsprozess für das Thema unserer Diplomarbeit waren uns drei Aspekte wichtig: Unser persönliches Interesse, unsere Praktikumserfahrungen und unsere Ausbildung an der HSA.

Zunächst beschreiben wir, der Autor und die Autorin, was unser persönliches Interesse an der Schulsozialarbeit geweckt hat. *„Als langjähriger Fachlehrer an einem Oberstufenzentrum wurde ich immer wieder mit unterschiedlichen Problemen von Schülerinnen und Schülern konfrontiert. Konflikte unter den Jugendlichen oder mit Lehrpersonen lösten unterschiedliche Gewalttätigkeiten aus. Übermässiger Drogenkonsum sorgte bei den Lehrpersonen, in der Schulpflege, bei den Eltern, aber auch bei den Schülerinnen und Schülern für grosse Betroffenheit. Ich stellte fest, dass bei Problemen vielfach keine oder ungenügende Zeitgefässe zur Verfügung standen und zuwenig Fachkompetenz vorhanden war, um die Probleme wirkungsvoll anzugehen.“*

„Als Mutter habe ich in Gesprächen mit den Lehrpersonen meiner Kinder festgestellt, dass die zahlreichen Probleme in der Klasse die Lehrpersonen oft überfordern und eine gute Lehr- und Lernatmosphäre verunmöglichen. Die Hilflosigkeit, die dieses Wissen in mir auslöste, motivierte mich, dem Thema ‚Schulsozialarbeit‘ vertiefter nachzugehen.“

Unsere Praktika absolvierten wir auf Sozial-Beratungszentren, die auch Jugendberatung anbieten. Wir stellten fest, dass das Angebot der Jugendberatung von den Jugendlichen selten beansprucht wurde. Andererseits erlebten wir, dass Sozialarbeitende dieser Stellen nur bei akuten Krisensituationen in die Schulen gerufen wurden. Die unbefriedigende Situation beschäftigte uns und wir stellten uns die Frage, welche Möglichkeiten es gäbe, um an den betroffenen Schulen früher zu intervenieren.

Die Ausbildungsjahre an der HSA befähigen uns, den Blickwinkel für die gesellschaftlichen Zusammenhänge zu öffnen. Der Unterricht vermittelt uns Methoden, die zur Lösung bei sozialen Problemen in Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen, Eltern und/oder anderen Fachpersonen beitragen können.

Auf Grund der gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte gehen wir davon aus, dass die Probleme, mit denen sich die Schule auseinandersetzen muss, tendenziell zunehmen werden. Parallel dazu wird der Druck auf Schülerinnen und Schüler steigen, den

gestiegenen Anforderungen in Bildung und Arbeitsmarkt gerecht zu werden. Wir fragten uns, welche Instrumente es braucht, damit Kinder und Jugendliche trotz der gestiegenen Anforderungen ihren Platz in der Gesellschaft finden können. Eine mögliche Antwort ist für uns die Einrichtung von Schulsozialarbeit an den Volksschulen. Da Schulsozialarbeit im Kanton Luzern noch wenig bekannt ist, setzten wir uns zum Ziel, mit unserer Diplomarbeit aufzuzeigen, warum Schulsozialarbeit sinnvoll ist und welchen Beitrag sie an der Volksschule leisten kann. Unsere Zielsetzung führte uns zu folgenden Fragen:

Welche Gründe sprechen für die Einführung von Schulsozialarbeit an der Volksschule?
Welchen Beitrag leistet die Schulsozialarbeit an der Volksschule?

Aufbau: Um unser Ziel zu erreichen, haben wir folgenden Aufbau gewählt:

Im ersten Kapitel beschreiben wir die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte. Wir zeigen auf, welche Auswirkungen die Veränderungen auf die Familie, auf Kinder und Jugendliche und auf die Schule haben. Da die gesellschaftlichen Veränderungen unserer Meinung nach ein sehr wichtiger Erklärungsansatz für die neuen Herausforderungen an die Schule sind, bildet das erste Kapitel eine wichtige Grundlage für unsere weitere Arbeit.

Im zweiten Kapitel widmen wir uns vor allem der aktuellen Situation der Schule im Kanton Luzern. Wir beschreiben ihren Auftrag anhand der Gesetzgebung. Als nächstes interessiert uns, welche schulischen Reformen im Moment stattfinden und mit welchen Problemen die Schule konfrontiert ist.

Im dritten Kapitel beschreiben wir den Auftrag der Jugendhilfe anhand der Gesetzgebung und der daraus resultierenden Aufgaben. Wir zeigen auf, dass nicht nur die Schule, sondern auch die Soziale Arbeit² in Form von Jugendhilfe neue Wege für ihre Auftragserfüllung finden muss, will sie sich an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientieren. Indem wir erklären, wie die Jugendhilfe in Form von Jugendberatung im Kanton Luzern organisiert ist, wird ersichtlich, dass mit den bestehenden Angeboten den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen im Schulbereich zu wenig entsprochen werden kann.

² Soziale Arbeit meint die Gesamtheit der Angebote der Sozialarbeit, Sozio-kulturellen Animation und der Sozialpädagogik.

Die Überlegungen der ersten drei Kapitel führen uns in Kapitel vier in ein neues Berufsfeld innerhalb der Sozialen Arbeit, in das Berufsfeld der Schulsozialarbeit. Wir beschreiben die grundlegenden Aspekte der Schulsozialarbeit.

Kapitel vier bildet die Grundlage für Kapitel fünf, in dem wir drei der vier bestehenden Schulsozialarbeitsprojekte im Kanton Luzern differenziert beschreiben und vergleichen.

In Kapitel sechs fassen wir zusammen, welche Gründe für die Einführung von Schulsozialarbeit an der Volksschule sprechen und welchen Beitrag die Schulsozialarbeit an der Volksschule leistet. Wir unterbreiten einen Vorschlag, wie Schulsozialarbeit im Kanton Luzern eingerichtet werden kann.

1. Gesellschaftliche Veränderungen

Das Zusammenleben der Menschen verändert sich ständig. Die Anfänge der Entwicklung der westlichen Industriestaaten von der einfachen Agrargesellschaft zur komplexen Industriegesellschaft reichen bis ins 18. Jahrhundert zurück. Ausschlaggebend für die grossen Veränderungsprozesse in Europa und Amerika waren die industriellen und politischen Revolutionen. Im folgenden Teil beschränken wir uns jedoch auf das Beschreiben der gesellschaftlichen Veränderungen der modernen Industriegesellschaft seit dem zweiten Weltkrieg, weil sich besonders der schnelle Wandel der letzten Jahrzehnte in Gesellschaft und Schule spiegelt und diese nachhaltig beeinflussen.

In der Zeit seit dem 2. Weltkrieg lösen vielfältige Lebensformen von Erwachsenen und Kindern traditionelle Familienstrukturen ab. Die Geschlechteremanzipation entwickelt sich weiter in Richtung Gleichstellung. Das Ausmass an unstrukturierter, individuell gestaltbarer Freizeit hat zugenommen. Die gestiegene Mobilität erschliesst grössere geographische Räume. Die Arbeitswelt fordert den flexiblen Menschen, der sich ständig neuen Aufgaben stellt und immer bereit sein muss, die Arbeitsstelle zu wechseln. Unabhängig vom Bildungsstand kann Arbeitslosigkeit alle Menschen im Erwerbsalter treffen. Parallel zu diesen Veränderungen wandeln sich die Werte und Normen der Gesellschaft und beeinflussen sowohl die Familie, wie auch die Kinder- und Jugendwelt und die Schule.

1.1 Veränderungstheorien

Es scheint, dass die oben beschriebenen Veränderungen die Handlungs- und Lebensmöglichkeiten in unserer westlichen Gesellschaft erweitern. Stimmt diese Feststellung? Welches sind die Ursachen für die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse? Die im folgenden beschriebenen Veränderungstheorien können uns Erklärungen für die Modernisierungsprozesse der letzten Jahrzehnte geben.

Mit der gesellschaftlich-historischen Veränderungstheorie beschreiben wir den Wandel in der westlichen Industriegesellschaft seit dem zweiten Weltkrieg. Dieser Wandel zur „*Risikogesellschaft*“, wie sie Ulrich Beck (1986) nennt, zeigt das veränderte Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Niklas Luhmann beschreibt den Wandel der Gesellschaft mit der funktional-strukturellen Systemtheorie. Für ihn kennzeichnen zwei wichtige Merkmale die moderne Gesellschaft: die zunehmende Komplexität und die

wachsende funktionale Differenzierung (Spezialisierung). Bewusst erläutern wir beide Erklärungsansätze, weil sie sich gut ergänzen.

Die gesellschaftlich-historischen Veränderungen seit dem zweiten Weltkrieg

Ulrich Beck (1998), der deutsche Soziologe, beschreibt den Wandel als einen gesellschaftsgeschichtlichen Prozess. Dabei betrachtet er die Gegenwartsgesellschaft der modernen Industriestaaten. In seiner Analyse beschäftigt er sich mit dem Wandel, der sich in dieser Gesellschaft nach dem zweiten Weltkrieg vollzogen hat. Er beschreibt ihn als einen Übergang von der Industriegesellschaft zur Risikogesellschaft und unterteilt diesen in drei Phasen.

(S. 22-23)

Erste Phase bis in die sechziger Jahre hinein: Die zerstörte Welt muss wieder aufgebaut werden. Gleichzeitig besteht jedoch die Angst, dass das Erreichte wieder zerstört wird, denn der Friede ist nach den grossen Weltkriegen noch brüchig. Die physischen und psychischen Verletzungen und das Misstrauen der kriegsgeschädigten Menschen ist gross und muss zuerst noch verarbeitet werden. In dieser Situation bekommen klassische Tugenden wie harte Arbeit, Fleiss, Opferbereitschaft, Selbstverzicht, Dasein für andere und Unterordnung eine starke Bedeutung. (a.a.O. S. 22-23)

Zweite Phase bis in die achtziger Jahre hinein: Durch die technischen Errungenschaften entwickelt sich die Wirtschaft stark. Der durchschnittliche Reallohn und damit die Kaufkraft nehmen zu. Der Wohlstand steigt auch in den unteren Schichten. Der Massenkonsum führt dazu, dass Menschen ihren Bewegungsspielraum und Lebensstil unterschiedlich gestalten können. Unterstützt wird diese Pluralisierung von Lebensstilen durch die Zunahme von mehr erwerbsfreier Zeit und der wachsenden Lebenserwartung. Diese Phase verzeichnet ein rasches Wachstum des Dienstleistungssektors. Zusätzlich führt die gestiegene Mobilität zu grösseren Arbeitswegen und zu mehr Bewegungsfreiheit in der Freizeit. (Beck 1986, S. 122-125) Während die Städte rasch wachsen, verzeichnen die ländlichen Räume sinkende Besiedlungszahlen. Die wachsende Erwerbstätigkeit der Frauen sorgt dafür, dass die gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse schneller in die Familien hineingetragen werden und die Rolle der Geschlechter, sowie die patriarchalen Familienformen in Frage stellen. (Beck, 1986, S. 126) Und schliesslich nennt Beck (1986) die Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten als weitere Ursache für die Individualisierung, da diese die

Selbstfindungs- und Reflexionsprozesse der Individuen fördert. Traditionelle Orientierungen und Lebensstile werden in dieser Phase in Frage gestellt. (S.127-129)

Dritte Phase ab Mitte der achtziger Jahre: Diese Phase bezeichnet Beck als ‚Weltrisikogesellschaft‘. In einer vernetzten und komplexen Welt, wie sie sich heute darstellt, können politische und wirtschaftliche Entscheidungen weltweite Krisen auslösen, kriegerische und terroristische Gewaltaktionen fördern und ökologische Katastrophen freisetzen. Im Wirtschaftsbereich können sicher geglaubte Arbeitsstellen schon morgen wegrationalisiert sein. Es entsteht eine neue Abhängigkeit; Immer mehr Menschen werden vom persönlichen Arbeitsmarktschicksal abhängig. *„Vor dem Hintergrund des volkswirtschaftlichen Niedergangs dominiert jetzt die Angst, der sicher geglaubte Wohlstand könnte einbrechen. Die Menschen haben an Orientierung verloren und sind zu dem Schluss gekommen, dass es wohl doch sinnvoll wäre, an die Zukunft zu denken. Sie sorgen sich um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt, um die Höhe ihres Einkommens, um ihre eigenen vier Wände, um die Ausbildung ihrer Kinder und um die Sicherheit ihrer Altersversorgung.“* (Yankelovich 1994, zit. nach Beck 1998, S. 23)

Der Terrorakt am 11. September 2001 liess die beiden Türme des World Trade Center in New York in sich einstürzen und hat den Menschen die Risiken der modernen Gesellschaft schlagartig ins Bewusstsein gerückt. Es war ein symbolischer Akt für die Verletzlichkeit der hochkomplexen Zivilisation, galten doch diese Gebäude in der westlichen Welt als ein Zeichen des erfolgreichen Kapitalismus‘.

Die drei Entwicklungsphasen begünstigen und fördern nach Beck den Individualismus. Je mehr materiellen und zeitlichen Freiraum die Einzelnen vorfinden, um ihre individuellen Vorlieben und Bedürfnisse im Arbeits-, Freizeit- und Wohnbereich zu befriedigen, desto stärker befreien und lösen sie sich aus ihren angestammten Milieus. Auf Grund dieser drei Entwicklungsphasen hat Beck (1986) drei zentrale Dimensionen des gesellschaftlichen Individualisierungsprozesses wahrgenommen und beschrieben:

- 1. Die Freisetzungsdimension**, das heisst das Herauslösen aus historisch vorgegebenen Sozialformen und Beziehungen

2. **Die Entzauberungsdimension**, das heisst der Verlust von traditionellen Sicherheiten in Bezug auf Normen und Handlungswissen
3. **Die Kontroll- und Reintegrationsdimension**, das heisst der Zwang zu neuen Formen, Einbindungen und Kontrollen in Institutionen, Organisationen und Systemen (S. 206).

Becks Beschreibung der drei Veränderungsdimensionen ist ein möglicher Erklärungsansatz für die gesellschaftliche Entwicklung. Die kritische Betrachtung lässt die Frage aufkommen, ob die Individualisierungsprozesse zwangsläufig mit einer Auflösung sozialer Strukturen einhergehen, oder ob diese nicht vielmehr verändert und auf noch subtilere Weise in der Gesellschaft ihren Platz finden. Als Beispiel erwähnen wir die Stellung der Frau. Frauen können nur bedingt am Individualisierungsprozess teilhaben. Diezinger spricht in diesem Zusammenhang von der „gebundenen Individualisierung“ (Diezinger 1993, zit. nach Rerrich 1994, S. 202). Sie meint damit, dass Frauen auf Grund der immer noch herrschenden patriarchalen Strukturen nicht gleich an den Individualisierungsprozessen partizipieren, wie Männer. Nach wie vor gibt es eine grosse Lohnungleichheit zwischen Frauen und Männern. (Strahm 1997, S. 124), der Anteil der Frauen in politischen Ämtern ist nicht paritätisch und Frauen erledigen immer noch vermehrt die Hausarbeit.

Der funktional-strukturelle Systemansatz

Ein anderer, wichtiger Zugang zum Wandel der Gesellschaft lässt sich mit der soziologischen Grundthese nach Niklas Luhmann erklären. Er geht davon aus, dass die Gesellschaft sich im Laufe der Zeit immer komplexer entwickelt und sich deshalb auch immer ausdifferenzierter gestaltet. Dabei sind die Zunahme der Komplexität und die Unbestimmtheit wesentliche Faktoren unserer modernen Gesellschaft, die in immer mehr und immer vielfältigeren Teilsystemen funktioniert. Diese Teilsysteme stehen miteinander in Verbindung, grenzen sich jedoch auch voneinander ab. Wir können feststellen, dass die Umwelt eines Systems stets vielschichtiger, das heisst komplexer ist, als das System selbst. *„Folglich kann jedes System nur jeweils einen Teil der Umweltkomplexität verarbeiten [...] Systeme können aber umso besser auf Umweltkomplexität reagieren, je höher ihre Eigenkomplexität ist. Diese wiederum verarbeiten die Umweltkomplexität indem sie sich innerhalb ihres Systems ausdifferenzieren* (Miller 1999, S. 39). Miller beschreibt weiter die Widersprüchlichkeit dieses Prozesses: Systeme reduzieren die Umweltkomplexität dadurch, dass sie nur die Inhalte verarbeiten, die für sie wichtig sind. Gleichzeitig reagieren sie auf die

Umweltkomplexität, indem sie ihre Binnenkomplexität steigern, dies wiederum führt zu einer grösseren Gesamtkomplexität. (S. 40)

Aufgrund der Zunahme von Komplexität und Kontingenz lassen sich jedoch heute nicht alle Entwicklungsprozesse exakt abschätzen und genau planen. Dies bedeutet, dass die Menschen in Zukunft in zunehmendem Masse selbst in der Lage und bereit sein müssen, mit Komplexität umzugehen. Institutionen und traditionelle Machträger können den einzelnen Menschen zwar eine Orientierungshilfe sein, doch die Entscheidungskompetenz liegt letztlich beim Individuum. Das heisst, dass neu neben die Fremdkontrolle die Selbstkontrolle und neben den Zwang der Selbstzwang tritt.

Der oben beschriebene Gesellschaftsprozess der Differenzierung lässt sich am Beispiel Schule beschreiben. Heinrich Pestalozzi unterrichtete 1803 in einer Schulstube 100 Kinder. Durch die gesellschaftlichen Entwicklungen haben sich die Klassenbestände allmählich reduziert und die Lehrmethoden sind vielfältiger geworden. In der weiteren Entwicklung bildeten sich Lehrpersonen zu Spezialistinnen und Spezialisten aus, so dass in den Klassen vermehrt fachspezifischer Unterricht möglich war (Turnen, Singen, Werken, Hauswirtschaft, Religion usw.). Die spezielle Förderung (z.B. Legasthenie und Dyskalkulie), die sich allmählich mit den gesellschaftlichen Veränderungen entwickelt hat, zählt zu den Ausdifferenzierungen zugunsten von Schülerinnen und Schülern. Auf den zunehmend höheren Anteil an fremdsprachigen Kindern reagierte die Schule, indem sie Deutschunterricht für Fremdsprachige einrichtete.

Aktuell stehen in den meisten Kantonen der Schweiz grundlegende Schulreformen an, die den Lebens- und Lernsituationen der Kinder besser gerecht werden sollen. Das Teilautonomisierungsprojekt ‚Schulen mit Profil‘ im Kanton Luzern soll beispielsweise der Schule mehr Gestaltungsmöglichkeiten, Leitungs- und Entscheidungskompetenz für die individuellen Bedürfnisse der Schule vor Ort gewähren. (Wir beschreiben dieses Projekt in Teil 2.3.1, S.28).

1.2 Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen auf die Familie

Der Wandel der Grossfamilie zur bürgerlichen Kleinfamilie entwickelte sich parallel zur Industrialisierung. Ein wesentliches Merkmal dieses Wandels liegt in der Auflösung der Familie als Lebens- und Produktionsgemeinschaft. Die Erwerbsarbeit wird zunehmend

ausser Haus verrichtet und ist Aufgabe des Mannes. Seine soziale Stellung und seine Arbeit entscheiden, welchen sozialen und wirtschaftlichen Rang die Familie einnimmt. Die Frau hingegen ist für die reproduktiven Tätigkeiten im Haushalt und für die Kindererziehung zuständig. Nebst dem Ausschluss von der Erwerbsarbeit wird ihr auch die Bildung zum Teil bis ins 20. Jahrhundert vorenthalten. Durch die Teilung der Arbeit in Erwerbs- und Hausarbeit und den Ausschluss von der Bildung ist die Frau zunehmend in die ökonomische Abhängigkeit des Mannes geraten.

Herzog, Böni und Guldemann (1997) sind der Meinung, dass der Prozess der Individualisierung den Frauen bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts vorenthalten und vor allem den Männern zugestanden wurde. „ *Das Problem der modernen Bestimmung von Familie und Individuum liegt im wesentlichen darin, dass auf einer abstrakten, theoretischen Ebene die Gesellschaft und das Bild des Menschen individualisiert worden sind, in der konkreten, alltäglichen Lebenswirklichkeit die Individualisierung aber nur den Männern zugestanden wurde*“ (S. 48). Neu an der heutigen Situation sei, dass die Frauen ihren Anteil am gesellschaftlichen Wandel mit allen Folgen nun konkret einfordern würden (a.a.O. S.48). Ausdruck findet dieser Wandel auch in der neuen Bundesverfassung vom 18. Dezember 1998 in Art. 8

Abs. 3: „*Mann und Frau sind gleichberechtigt. Das Gesetz sorgt für ihre rechtliche und tatsächliche Gleichstellung, vor allem in Familie, Ausbildung und Arbeit. Mann und Frau haben Anspruch auf gleichen Lohn für gleichwertige Arbeit.*“

Herzog, et al. (1997) erkennen folgende Wandlungsprozesse, die sich vor allem seit den sechziger Jahren zeigen:

- **Rückgang der Geburten und steigende Lebenserwartung:** Auf Grund der Fortschritte in der medizinischen Forschung bestimmen Frauen ihre Mutterschaft selbst. In der Schweiz werden pro Frau heute durchschnittlich noch 1,5 Kinder geboren. Die Tendenz ist sinkend. Parallel dazu steigt die Lebenserwartung der Frauen stetig an und liegt heute bei 82 Jahren. Damit hat sich „*die Mutterschaft*“ auf einen Viertel der Lebenszeit reduziert und „*ist kein biographiefüllendes Ereignis mehr*“ (S.87). Dies ist einer der Gründe, warum sich die Frauen vermehrt an Bildung und Beruf orientieren.
- **Zunahme der Bildungs- und Erwerbsbeteiligung von Frauen:** Der Anteil der gut ausgebildeten Frauen und ihre Beteiligung auf dem Arbeitsmarkt nehmen zu. Zwischen

1970 und 1990 stieg der Anteil erwerbstätiger Frauen mit Kindern in der Schweiz von 27 auf 48 Prozent. *„Die Erwerbstätigkeit wird in zunehmendem Mass zu einem selbstverständlichen Teil der weiblichen Biographie“* (Herzog et al. 1997, S.88). Die Zunahme der Frauen im Bildungs- und Erwerbsarbeitsbereich bewegt sich in Richtung Egalisierung im Geschlechterverhältnis (vgl. 1.1, Phase 2, S.8).

Auf der anderen Seite birgt die oben aufgezeigte Entwicklung ein Konfliktpotential in sich. Sie ist ohne zusätzliche Belastungen nur möglich, wenn Männer bereit sind, ihren Teil der Familien- und Hausarbeit zu übernehmen. Darüber hinaus braucht eine partnerschaftliche Arbeitsteilung den veränderten Bedürfnissen der Familie angepasste gesellschaftlichen Strukturen wie zum Beispiel Teilzeitstellen für Männer und Frauen, öffentliche Kinderhorte, Tagesschulen oder Blockzeiten in den Schulen. Diese Forderungen sind aber noch keineswegs erfüllt: *„Wer die familiäre Erziehung partnerschaftlich und arbeitsteilig einrichten möchte, aber einer Arbeits- und Schulwelt gegenübersteht, die dieser Bereitschaft nicht entgegenkommt, der ist gezwungen, auf Rollenmuster zurückzugreifen, die er eigentlich – in seinem Bewusstsein – für überwunden glaubt. Konkret stellt sich die Frage: Wer steckt zurück. Die Frage zu beantworten, bedeutet in jedem Fall Abstriche an Emanzipationswünschen zu machen, sei es auf seiten des Mannes oder auf seiten der Frau.“* (Herzog et al. 1997, S.55) Dabei geht es heute nicht mehr nur um die Befriedigung persönlicher Bedürfnisse. Es geht auch um die Existenz. Oft arbeiten beide Elternteile und das Einkommen reicht trotzdem nicht für den Lebensunterhalt der Familie. *„Es gibt zahlreiche Familien, in denen beide Eltern berufstätig sind und die trotzdem kein genügend hohes Einkommen erreichen“* (Caritas 1998, S.107).

- **Deinstitutionalisierung der Ehe, Zunahme von Scheidungen und Pluralisierung der familialen Lebensformen:** Der Strukturwandel der Familie hat eine Zunahme von vielfältigen, familialen Lebensformen zur Folge. Kinder wachsen heute vermehrt in Ein-Kind-Familien, Ein-Eltern-Familien, Fortsetzungsfamilien, Familien, in denen beide Elternteile erwerbstätig sind, usw. auf.

Die traditionelle Form der Ehe, ausgerichtet auf ein lebenslanges Zusammensein, ist nicht mehr die einzig gültige Form. Die Zahl der Erstheiraten ist rückläufig und die Scheidungsrate hat sich seit Mitte der sechziger Jahre verdoppelt (Herzog et al. 1997,

S.89). Partnerschaften werden heute auf Grund von gemeinsamen Interessen und basierend auf Liebe eingegangen. Damit ist die Beziehung geprägt durch hohe gegenseitige Erwartungen, die nur schwer oder gar nicht erfüllt werden können und oft zu Konflikten führen. Das Bewusstsein um die Wahrscheinlichkeit, selbst von einer Scheidung betroffen zu sein, hat bei Frauen zu einer veränderten Lebensplanung geführt. Sie legen Wert auf eine gute Bildung und eine möglichst ununterbrochene Erwerbstätigkeit, um ihre ökonomische Unabhängigkeit zu erhalten. (Herzog et al. 1997, S.89-90)

- **Wandel der Erziehungshaltungen und Erziehungspraktiken:** In den letzten vierzig Jahren hat sich die Erziehung stark verändert. „*Die Tendenz geht in Richtung Abbau von Pflicht- und Akzeptanzwerten sowie von Autoritarismus im Generationenverhältnis einerseits und zunehmender Bedeutung von Erziehungszielen wie Selbständigkeit und Selbstentfaltung andererseits. An die Stelle von Disziplinierung und (körperlicher) Strafe rücken argumentative (kommunikative) Erziehungspraktiken*“ (Herzog et al. 1997, S.91).

Parallel zu diesem Wandel in der Erziehung hat sich die Beziehung zum Kind verändert. Während Kinder früher die Gesundheits- und Altersvorsorge ihrer Eltern übernehmen mussten, ist diese Aufgabe heute an den Staat delegiert. Das Engagement der Kinder für die Familie hat somit keinen materiellen Wert mehr. Ihre Bedeutung hat sich, wie die der Paarbeziehung, auf die emotionale Ebene verlagert. Die Beziehung zwischen Eltern und Kindern ist partnerschaftlich und gleichberechtigt und stellt dadurch hohe Ansprüche an die Erziehungspraktiken der Eltern. (a.a.O. S.91) Herzog et al. (1997) bezeichnen den familialen Wandel der letzten dreissig Jahre als einen [...] *Prozess der Differenzierung des familialen Systems in zwei Subsysteme Partnerschaft und Elternschaft, was zwar als Deinstitutionalisierung der bürgerlichen Familie erscheint, aber keineswegs das Ende von Familie bedeuten muss*“ (S. 48).

Das neue Scheidungsrecht, das seit 1. Januar 2000 in Kraft ist, trägt der Differenzierung des familialen Systems Rechnung, indem es in Art. 133 Abs. 3 ZGB den Eltern nach einer Scheidung die Möglichkeit bietet, die elterliche Sorge weiterhin gemeinsam auszuüben. Es scheint uns wichtig, dass die Schule der Differenzierung des familialen Systems ebenfalls Rechnung trägt und beide Elternteile, unabhängig von der Partnerschaft, in der Zusammenarbeit berücksichtigt.

Die Veränderungen in der Familie sind Ausdruck eines gesellschaftlichen Wandels, der wesentlich mit dem Bestreben der Frauen nach der verfassungsrechtlich garantierten Gleichstellung und Gleichberechtigung verbunden ist. „*Die Zukunft der Familie scheint nur gesichert, „...[sic] wenn sie auf die veränderten Lebenschancen von Frauen Rücksicht nimmt“* (Hettlage 1992, S. 243, zit. nach Herzog et al. 1997, S. 69). Das bedingt, dass einerseits die Männer ihre Rolle den neuen Bedingungen anpassen müssen. Andererseits ist dies nur möglich, „[...] wenn sowohl innerhalb wie ausserhalb der Familie Anpassungen vorgenommen werden, die es erlauben, die zur Zeit privatisierte Konfliktbearbeitung dorthin zurückzuverlagern, wo sie hingehört, nämlich in den politischen und öffentlichen Bereich“ (Herzog et al. 1997, S. 70). Für die Schule bedeutet dies die Bereitschaft zu strukturellen und pädagogischen Veränderungen zur Entlastung der Familie.

Erste Ansätze zu einer Veränderung im Schulsystem sind die Anpassung der Unterrichtszeiten an die veränderten Bedürfnisse, Geschlechtergleichstellung im Unterricht, oder das Suchen nach neuen Lehrformen oder Erziehungshilfen.

Politik und Wirtschaft sind aufgefordert, neue Rahmenbedingungen für Eltern zu schaffen, die den gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung tragen. Beispiele dafür sind eine tragfähige Mutterschaftsversicherung, einheitliche Kinderzulagen, die eine finanzielle Entlastung für die Familie bringen, gleicher Lohn für gleiche Arbeit, Teilzeitstellen für Männer und Frauen usw. Das heisst, Institutionen wie Politik, Wirtschaft und Schule müssen die Veränderungen in der Gesellschaft wahrnehmen und zu Lösungen bei den anstehenden Problemen beitragen.

1.3 Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen auf Kinder und Jugendliche

Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen sind in der heutigen Kinder- und Jugendwelt deutlich sichtbar. Als Einleitung beschreiben wir exemplarisch den Kinderalltag von Severin, einem Schüler aus Littau:

Severins Wochenplan ist gut kalkuliert. Montags geht er gleich nach den Hausaufgaben zum Fussballtraining, dienstags besucht er den Klavierunterricht, am Mittwoch trifft er sich mit seinen Freunden in der Pfadi, donnerstags ist er wieder im Fussballtraining, freitags geht er meistens mit seinem Vater schwimmen, am Samstag oder am Sonntag sind die

Meisterschaftsspiele auf dem Fussballfeld. Manchmal fährt er mit seinen Eltern übers Wochenende ins Ferienhaus im Tessin.

Veränderungen der Kinderwelt

Was in den obigen Zeilen auf den ersten Blick überspitzt dargestellt scheint, ist für manche Kinder Realität, denn die Kindheit hat sich stark verändert. Was früher nur in Adelsschichten und im Grossbürgertum üblich war, gehört heute zum guten Ton der Kindererziehung: ‚Förderung über alles!‘ Angesagt sind vor allem Aktivitäten, in denen die Werte der Leistungsgesellschaft gleich mitvermittelt werden. Die Körper- und Spielerfahrungen sammeln Kinder heute in für sie geschaffenen, künstlichen Freiräumen der Wohnsiedlungen, auf den Fussballplätzen, im didaktisch gut vorbereiteten Musikunterricht oder in einem kreativen Werkkurs. Zeiher (1994) spricht im Zusammenhang mit den künstlich geschaffenen Freiräumen der Kinder von „*Verinselung*“ der Kinderwelten (S. 361). Das heisst, Kinder erleben ihre Welten vermehrt als gesondert und spezialisiert.

Kindheit ist nicht mehr die zeit- und sorgenlose Lebensphase, die in den Köpfen vieler Erwachsener noch existiert. Vielfach ist Kindheit heute eine verplante Lebenszeit, durchorganisiert nach einem Schul- und Freizeitplan. Der Terminkalender und der strukturierte Tagesablauf prägen die heutige Kindheit. Zeiher (1994) beschreibt die heutige Kinderwelt so: *„Kinder leben heute in räumlichen Bedingungen, an die mehr und ausgeprägter als zuvor Vorgaben für einzelne Handlungen und für die Gestaltung des Lebenszusammenhangs gebunden sind“* (S. 353).

Veränderungen der Jugendwelt

Auch der Begriff Jugend ist mit der Individualisierung der Gesellschaft relativiert worden. Es lassen sich kaum mehr einheitliche Merkmale bestimmen, die mit klaren Altersabgrenzungen in Übereinstimmung zu bringen sind, sowohl im Übergang von Kindheit zur Jugend, wie auch von der Jugend zur Erwachsenenwelt. Früher waren spezifische Lebensaufgaben, wie der Eintritt in das Berufsleben, der Beginn einer Partnerschaft und die Gründung eines Haushaltes als Abschluss der Jugendphase und Übergang in die Erwachsenenwelt definiert. Heute werden die Anfangs- und Endpunkte von Jugend immer uneindeutiger. So stellen Ferchhoff und Neubauer (1997) fest: *„Alle bisher herangezogenen Bestimmungsmomente, Jugend im Kontext einer fest umrissenen Statuspassage zu definieren, scheinen angesichts der vielen kontingenten Wandlungen, der zeitlichen Verschiebungen und Entkoppelung von*

Übergangereignissen und angesichts der vielfältigen und diskrepanten Verhaltensanforderungen [...] nicht mehr weiter zu helfen“ (S. 114).

Die Peer-Group als wichtige Sozialisationsinstanz

Unter Peer-Group verstehen wir gleichaltrige Kinder und Jugendliche, die eine zentrale Bezugsgruppe bilden. Die Zugehörigkeit wird informell ausgehandelt und geregelt, die Gruppenstruktur kann sich dabei hierarchisch herausbilden. Peer-Groups kennzeichnen eine mehr oder weniger ausgeprägte Homogenität in der Zugehörigkeit zu bestimmten Altersgruppen. Wichtig für die Peer-Group ist die Entwicklung von eigenen Werte- und Normen-systemen, welche jedoch keineswegs völlig unabhängig von den sozialen Herkunftsmilieus sind (Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier & Popp 2000, S. 39).

Bei der Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen spielt die Peer-Group eine immer wichtigere und zentralere Rolle, und zwar sowohl als Abgrenzung gegenüber der Erwachsenenkultur, als auch gegenüber den Leistungs- und Verhaltensanforderungen der Schule. Die Peer-Group als Wahlgemeinschaft ist somit in der Jugendzeit eine der wichtigsten Sozialisationsfaktoren zur Bildung einer eigenständigen Persönlichkeit, indem sie die Ablösung vom Elternhaus fördert, Orientierung bietet, Werte und Normen vermittelt und erste erotische Erfahrungen ermöglicht.

Die vielen familialen Lebensformen und die Zunahme der Erwerbstätigkeit beider Elternteile tragen dazu bei, dass die Peer-Group immer früher an Bedeutung gewinnt. Sie kann für Kinder und Jugendliche zur Ersatzfamilie werden. Auch der erweiterte Zeitrahmen im Bildungs-system trägt dazu bei, dass sich Jugendliche länger in Gleichaltrigengruppen organisieren.

Peer-Groups entstehen an jenen Orten, die Kinder und Jugendliche immer wieder zusammenführen: in Schulen, in der Nachbarschaft, in Ausbildungsstätten, in Vereinen usw. Während vorschulaltrige Kinder in Spielgruppen weniger auf die ethnische Herkunft und die Schichtzugehörigkeit achten, spielen diese Faktoren für Jugendliche meistens eine wichtige Rolle. Die Peer-Groups spiegeln die sozialen Zuordnungen der Gesellschaft wieder.

In der Peer-Group werden die Standards für die Orientierung im Konsumsektor entwickelt und gefördert. Die Peer-Group bestimmt, welche Kleider in der Gruppe getragen werden oder welche Musik gehört wird. Allerdings differenziert Baacke (1999) das Bild der Peer-

Groups, indem er anhand detaillierter Umfragen feststellt, dass antizipatorische Sozialisation und Zukunftspläne der Peers eher in der Clique besprochen werden, während grundlegende Normen und Werte enger mit den Eltern und ihrem Einfluss verbunden sind. „ *Fragen der Berufsfindung, der Leistung und der ernsthaften Lebensführung werden eher mit Eltern, Fragen des emotionalen Haushalts und normative Fragen sowie solche, die mit menschlichen Beziehungen zu tun haben, werden eher unter Gleichaltrigen erörtert*“ (S. 16). Es lässt sich immer wieder feststellen, dass der hohe Stellenwert der Peer-Group vielfach dann abnimmt, wenn eine feste partnerschaftliche Beziehung vorhanden ist und diese den Rückzug aus der Gruppe forciert.

Chancen und Risiken für Kinder und Jugendliche in der veränderten Gesellschaft

Die oben erwähnten Entstrukturierungstendenzen der Jugendphase führen dazu, dass die Wahlmöglichkeiten und Selbstverwirklichungsoptionen grösser werden. Nicht mehr nur der Stand und die Klasse bestimmen den Platz in der Gesellschaft, sondern die individuellen Leistungen und das aktive Engagement.

Die Veränderungen der Gesellschaft beinhalten für Kinder und Jugendliche jedoch auch Risiken. Nachfolgend beschreiben wir drei Risiken, die im schulischen Umfeld relevant sind.

Eine wachsende Zahl Kinder und Jugendliche erleben familiäre Umstrukturierungen. Die vielfältigen familialen Lebensformen (vgl. 1.2.) fordern eine hohe Anpassungsbereitschaft, die nicht alle Kinder gleich gut meistern. Drilling (2001) meint dazu, dass der Wandel der Familie für das Kind eine hohe Belastung darstelle, da wichtige Grundlagen für eine gesunde Entwicklung, wie etwa verlässliche Beziehungen und stabile Strukturen nur bruchstückhaft oder gar nicht mehr vorhanden seien (S. 20). Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht alle Kinder, die familiäre Veränderungen (Trennung, Scheidung) erleben, verlieren. Nunner-Winkler (1996) zeigt auf, dass Kinder aus Scheidungsfamilien oft neue Beziehungsnetze dazugewinnen oder ihre Beziehungen zu den Grosseltern intensivieren (Nunner-Winkler 1996, zit. nach Drilling 2001, S. 20). Das zeigt, dass verlässliche Beziehungen und stabile Strukturen nicht von der traditionellen Familienform abhängig gemacht werden können.

„Das schulische Urteil über die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft eines Kindes entscheidet über seine Chancen, eine weiterführende Schule besuchen und eine berufliche Laufbahn einschlagen zu können“ (Herzog 1997, S. 189). Paradoxerweise hängt der Schul-

erfolg in zunehmendem Masse weniger von der Qualität der Schule, als vielmehr von der Qualität des Beziehungsnetzes des Schülers oder der Schülerin ab. Weil der Strukturwandel auf dem Arbeitsmarkt immer höhere Qualifikationen verlangt, sind Schülerinnen und Schüler, deren Eltern zu ihrer schulischen Förderung beitragen können, klar im Vorteil. (Herzog, 1997 S. 188-190) Dies führt zu Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Unsere Erfahrungen in der Arbeit mit Jugendlichen haben gezeigt, dass fremdsprachige und leistungsschwache Jugendliche eine viel schlechtere Chance auf einen Ausbildungsplatz haben und auf die Unterstützung der Schule verstärkt angewiesen sind.

Eine weitere Belastung für Jugendliche ist das Bewusstsein um die zunehmende Unsicherheit im Berufsleben. Auch wenn junge Menschen eine gute Berufsausbildung haben, ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sie im Leben einmal von Arbeitslosigkeit betroffen sein werden. Für Ungelernte ist die Situation jedoch am schwierigsten. Die Zahl der Arbeitsstellen für Menschen ohne Berufslehre nimmt durch Rationalisierungsmassnahmen und Produktionsverlagerungen der Firmen ins Ausland ständig ab. Dadurch gestaltet sich die Jobsuche für Jugendliche ohne Lehrabschluss immer schwieriger. Dazu kommt, dass die Arbeit von ungelerten Arbeitskräften oft unterbezahlt ist und viele Ungelernte unsichere Arbeitsverhältnisse eingehen müssen (Arbeit auf Abruf, befristete Arbeitsverträge). Dadurch ist die Existenzsicherung nicht mehr gewährleistet. *„Wer in prekären Arbeitsverhältnissen steckt, wird gezwungen, oft bis zur Erschöpfung zu arbeiten, um nicht endgültig in der Armutsfalle stecken zu bleiben. Die Arbeitstätigkeit ist heute ständig bedroht durch Arbeitslosigkeit bzw. latente Unterbeschäftigung“* (Rüeggsegger 1997, S. 248).

Dass die Risiken in einer ständig und rasch wandelnden Gesellschaft gerade für Kinder und Jugendliche vielfältig sind, zeigen die folgenden Beispiele. Gemäss Umfragen leidet eine immer grösser werdende Minderheit von Kindern und Jugendlichen unter psychischen Störungen. Eine Untersuchung des Zentrums für Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universität Zürich verdeutlicht diese Aussage. Eine Befragung im Jahr 1999 von 1500 Jugendlichen im Kanton Zürich im Alter von 13 bis 20 Jahren hat ergeben, dass jede und jeder fünfte Jugendliche unter Angststörungen, Depressionen oder anderen psychischen Erkrankungen leidet. Jugendliche, die nicht in einer Ausbildung stehen, bilden dabei eine besonders grosse Risikogruppe. *„Ein Drittel der weiblichen Jugendlichen und 17 % der männlichen Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz gaben an, in den letzten zwölf Monaten*

einen Selbsttötungsversuch unternommen zu haben. Die Hälfte hat im letzten Jahr an Selbsttötung gedacht.“ (Projuventute o.A.)

Ein weiteres Beispiel zeigt der steigende Anteil der Jugendlichen, die ihre Problemlösungsstrategien im Alkohol- und Tablettenkonsum suchen. „*Der Prozentsatz jener Schweizerinnen und Schweizer, die in gesundheitsschädigendem Ausmass Alkohol zu sich nehmen, steigt. Vor allem Jugendliche berichten über häufigere Trunkenheitserlebnisse als noch vor zehn Jahren.*“ (Eidgenössische Alkoholverwaltung 2000) Kuhn (2002) stellt fest, dass Jugendliche vermehrt auch zu Tabletten greifen. Für Fachpersonen aus dem Suchtbereich sind dies Zeichen, dass immer mehr Kinder und Jugendliche auch mit dem Leistungsdruck in der Schule nicht mehr zurechtkommen. (S.13)

Es ist offensichtlich, dass die individuelle Lebenssituation für eine wachsende Minderheit von jungen Menschen so ungünstig ist, dass sie schädliche Formen der Problemverarbeitung wählen.

1.4 Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen auf die Schule

Die Volksschule ist neben der Familie und den Peer-Groups (vgl. 1.2, S.11 und 1.3, S.17) eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen für Kinder und Jugendliche. Durch die Verlängerung der obligatorischen Schulzeit und der zunehmenden Gewichtung einer guten Bildung verbringen Schülerinnen und Schüler heute über 20'000 Stunden ihres jungen Lebens in dieser Institution (Drilling 2001, S.24). Der gesellschaftliche Wandel bringt das standardisierte Bildungssystem unter Reformdruck. Gefordert sind strukturelle und pädagogische Veränderungen, die den individualisierten Lebensformen der heutigen Zeit entsprechen.

Die steigende Erwerbstätigkeit beider Elternteile verlangt nach einem individuellen Angebot in der Betreuung der Kinder und Jugendlichen. Da sie einen grossen Teil ihrer Tageszeit in der Schule verbringen, werden strukturelle Anpassungen im schulischen Bereich gefordert, z.B. Tagesschulen, Blockzeiten oder Mittagstische.

Die traditionelle Form von Wissensvermittlung kommt durch die zunehmende Heterogenität der Schulklassen unter Druck. Rüeggsegger (1997) fordert eine Pädagogik, in der Kinder **individuell**, das heisst, unter Berücksichtigung ihrer geistigen, körperlichen und sozialen

Entwicklung, gefördert werden. Ausserdem sollen sie **lebendig lernen** können. Darunter versteht er den Einbezug der realen Lebenswelt der Kinder in den Unterricht. **Fördern statt selektionieren** ist seine dritte Forderung an eine reformierte Schule. Er ist überzeugt, dass eine Selektion über Noten willkürlich ist und die Entwicklung von Kindern negativ beeinflusst. (S.245)

Aus sozialarbeiterischer Sicht erscheinen Rüeegg's Forderungen gerechtfertigt. Allerdings schafft die Schule innerhalb ihrer Institution mit diesen Forderungen ein Spannungsverhältnis, da sie dem gegenwärtig vorherrschenden Trend von Leistung und Selektion im traditionellen Schulsystem und Arbeitsmarkt widersprechen.

Der Wandel in der Erziehung weg von Pflicht und Gehorsam hin zu Selbstständigkeit und Selbstentfaltung hat zu einer „[...] *Differenz der pädagogischen Kulturen von Familie und Schule, die relativ neu ist [geführt]*“ (Herzog 1997, S.188). Während früher Schule und Familie die gleichen pädagogischen Werte wie Gehorsam, Respekt oder Disziplin vertraten, ist diese Übereinstimmung durch den erfolgten Wandel in der familiären Erziehung nur noch bedingt möglich. Die Schule wird, da sie mit Gruppen arbeitet, diesem Wandel nur teilweise folgen können, denn Kinder sind in der Schule primär Mitglieder einer Gruppe und können nicht in jedem Fall als Individuum behandelt werden. (a.a.O. S. 186) Auf Grund dieser Tatsache bekommen die Peer-Groups innerhalb der Schule einen hohen Stellenwert. (vgl. 1.3, S. 17)

Durch die ansteigende Immigration in den neunziger Jahren prägen Kinder und Jugendliche mit fremder Muttersprache zunehmend den Schulalltag. Im Kanton Luzern beträgt der Anteil fremdsprachiger Kinder im Schuljahr 2001/02 durchschnittlich 20.2 Prozent (Amt für Volksschulbildung 2001). Die Multikulturalität in den Schulklassen stellt die Schule als Integrationsinstitution vor zusätzliche Herausforderungen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des gesellschaftlichen Wandels ist die Tatsache, dass die Schule zunehmend ein „[...] *Instrument der Zuteilung von Lebenschancen*“ ist (Herzog 1997, S.188). Die meisten Eltern sind sich bewusst, wie wichtig der Schulerfolg ihrer Kinder für die berufliche Zukunft ist und sind deshalb an einer Zusammenarbeit mit der Schule interessiert.

Angesichts des gesellschaftlichen Wandels muss die Schule neue Aufgaben übernehmen, wenn sie die Jugendlichen in ihrer zunehmend schwierigeren Lebenswelt unterstützen will. Ein wichtiges Element dabei ist die Anpassung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an die neuen Anforderungen. Zusätzlich sollte die Schule sich unserer Meinung nach nicht mehr nur auf das eigene System stützen. Wir sehen vielmehr eine Kooperation der Schule mit anderen Institutionen, welche die fachliche Kompetenz haben, um einen Teil der neuen Herausforderungen an der Schule zu übernehmen.

2. Schule in der Praxis

Die Schule ist Teil und auch Spiegelbild unserer Gesellschaft. Deshalb können Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen auf die Institution Schule nicht vermieden werden. Sie erfüllt heute ihren Auftrag zunehmend im Spannungsfeld von Tradition und neuen Herausforderungen. *„Schulen müssen heute aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen diverse Funktionen erfüllen, unter anderem zukunftsfähige Bildung ermöglichen, ein sozialkommunikativer Erfahrungsort mit Berechtigung an und für sich sein und Hilfen zur Lebensbewältigung in erschwerten Lagen bieten“* (Thimm, 2001, S.42).

In diesem Teil unserer Arbeit möchten wir deshalb die staatliche Volksschule näher betrachten. Uns interessiert, wie der gesetzliche Auftrag formuliert ist, den die Schule zu erfüllen hat, welche Veränderungen sie anstrebt und mit welchen Problemen sie konfrontiert ist. Im Speziellen werden wir die aktuelle Situation der Schule im Kanton Luzern beschreiben.

2.1 Gesetzlicher Auftrag der Schule

Im folgenden Teil beschreiben wir die rechtlichen Grundlagen für die Bildung auf globaler, nationaler, kantonaler und kommunaler Ebene. Wir beziehen alle Ebenen ein, weil wir wissen möchten, ob die gesetzlichen Grundlagen auf allen Stufen übereinstimmen, oder ob Abweichungen vorhanden sind.

Globale Ebene: Das Recht der Kinder auf Bildung findet sich global in den Artikeln 28 und 29 **des Übereinkommens über die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen** [UNO], das in der Schweiz seit 1997 in Kraft ist und wir hier auszugsweise wiedergeben:

Art. 28

1. *„Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere*
 - a) *den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht machen,*
 - b) *Massnahmen treffen, die den regelmässigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.“*

Im Art. 28 werden die Vertragsstaaten verpflichtet, mit allen geeigneten Mitteln den Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Damit wird ihnen das Recht auf eine Grundschulbildung zugestanden. Im gleichen Artikel werden Kinder und Jugendliche zum Besuch der Grundschule verpflichtet. Damit sind Staat und Kinder und Jugendliche gleichermaßen in den Vollzug eingebunden.

Art. 29

1. *„Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,*
 - a) *die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;*
 - b) *dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;*
 - c) *dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln.*
 - d) *das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;*
 - e) *dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.“*

Im Art. 29 fordert die UNO eine ganzheitliche Bildung, welche Kinder in der geistigen, körperlichen, ethischen, kulturellen, religiösen und sozialen Entwicklung fördern soll. Sie schwächt die Forderung jedoch ab, indem sie dem Kind keinen Rechtsanspruch auf die ganzheitliche Bildung einräumt. Die Vertragsstaaten werden nur aufgefordert, die Bildung auf die genannten Ziele auszurichten.

Bundesebene: Auf nationaler Ebene ist das Recht auf Grundschulunterricht in der

Schweizerischen Bundesverfassung [BV] im Art. 19 verankert:

„Der Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht ist gewährleistet.“

Und im erweiterten Sinn in Art. 41, in den Sozialzielen:

1. „Bund und Kantone setzen sich in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative dafür ein, dass
 - f) Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können.
 - g) Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden.“

Art. 19 der BV übernimmt den Rechtsanspruch auf Grundschulunterricht auf nationaler Ebene. Die Sozialziele in der BV Art. 41 hingegeben sind analog Art. 29 der Kinderrechte weniger verbindlich gefasst. Es lässt sich kein Rechtsanspruch daraus ableiten.

Der Art. 62 der BV regelt die Zuständigkeit für das Schulwesen:

- 1 „Für das Schulwesen sind die Kantone zuständig.
- 2 Sie sorgen für einen ausreichenden Grundschulunterricht, der allen Kindern offen steht. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch und untersteht staatlicher Leitung oder Aufsicht. An öffentlichen Schulen ist er unentgeltlich. [...]“

Die Zuständigkeit für den Vollzug wird in der Schweiz also an die Kantone delegiert. Dies hat den Vorteil, dass die Schule den lokalen Bedürfnissen entsprechend organisiert werden kann. Die kantonal unterschiedliche Organisation der Schule (z.B. Lehrpläne, Lehrmittel) kann sich auf Schülerinnen und Schüler, die den Wohnort während ihrer Schulzeit in einen andern Kanton wechseln müssen, jedoch nachteilig auswirken.

Kantonale Ebene: Die gesetzliche Grundlage der Schule im Kanton Luzern wird im **Gesetz über die Volksschulbildung [VGB]** vom 22. März 1999 festgehalten. Es fällt uns auf, dass das neue Gesetz sich nicht nur auf die Pflicht der Schule zur Vermittlung von Fachwissen beschränkt. Es trägt den neuen Anforderungen, die durch den gesellschaftlichen Wandel entstanden sind, Rechnung. Als Hauptziel nennt das VGB die Hinführung zu der Fähigkeit, das Leben in eigener Regie gestalten und bewältigen zu können.

In Art. 5 übernimmt das VGB Bildungsziele aus den UNO-Kinderrechten (Art. 29) und der schweizerischen Bundesverfassung (Art. 41) und verstärkt sie, indem die Bildungsziele auf kantonaler Ebene als Auftrag an die Volksschule formuliert sind. Wir geben Art. 5 des VGB auszugsweise wieder:

1. *„Die Volksschule vermittelt den Lernenden Grundwissen, Grundfertigkeiten und Grundhaltungen und fördert die Entwicklung vielseitiger Interessen.*

2. *Die Volksschule*
 - a) *trägt durch die Förderung geistiger, seelischer und körperlicher Kräfte zur ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit bei,*
 - b) *richtet sich – ausgehend von der christlichen, abendländischen und demokratischen Überlieferung – nach Grundsätzen und Werten wie Freiheit, Gerechtigkeit, Toleranz, Solidarität und Chancengleichheit und führt zu ihnen hin,*
 - c) *fördert die Achtung und Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen und der Mitwelt [...] und weckt die Bereitschaft und die Fähigkeit, Konflikte gewaltfrei auszutragen und zu lösen,*
 - d) *vermittelt den Lernenden jene Kenntnisse und Fertigkeiten, die es ihnen ermöglichen, ihre Lebenssituationen zu gestalten und zu bewältigen [...],*
 - e) *fördert die Fähigkeit zu selbständigem lebenslangem Lernen, indem sie die Neugier und die Freude am Lernen wachhält, die Eigeninitiative begünstigt und das kritische Urteilsvermögen schärft,*
 - f) *weckt das Interesse und den Willen, sich auf allen Ebenen an der Gestaltung eines dem Gemeinwohl dienenden Staates zu beteiligen.“*

Weiter nimmt der Art. 5 in Abs. 3 VBG Stellung zur Erziehungsaufgabe der Schule:

„ Die Volksschule nimmt ergänzend zu Familie und Erziehungsberechtigten auf partnerschaftliche Weise den gemeinsamen Erziehungsauftrag wahr und berücksichtigt dabei die gesellschaftlichen Einflüsse.“

Dem Wunsch der Eltern nach einer verstärkten Zusammenarbeit mit der Schule entspricht Art. 22 des VBG:

1. *„Die Erziehungsberechtigten können im Rahmen des Leitbildes der Schule und der Schulordnung bei der Gestaltung der Schule mitwirken.*
2. *Sie arbeiten bei der Ausbildung und Erziehung der Lernenden ihrer Verantwortlichkeit gemäss mit den Lehrpersonen und der Schulleitung zusammen.“*

Art. 24 des VBG gibt den Lehrkräften bezüglich der Lernenden **zwei grundlegende Aufträge**: Sie sollen die Lernenden **unterrichten** und **erziehen**. Die Lehrkräfte sind

verantwortlich für die Gestaltung des Unterrichts, für die Zielerreichung der Lehrpläne, für die Beratung und Begleitung der Lernenden und der Erziehungsberechtigten und für die Bewertung der Leistungen.

Kommunale Ebene: Mit Art. 29. Abs 4 VBG delegiert der Kanton den Vollzug des schulischen Auftrags an die Gemeinden:

4. „ *Die Einwohnergemeinden (Gemeinden) sind für die Gestaltung und den Vollzug des kommunalen Volksschulangebots gemäss kantonalen Vorgaben verantwortlich.*“

Die Auseinandersetzung mit den gesetzlichen Grundlagen der Schule zeigt, dass die Lehrpersonen eine anspruchsvolle, komplexe Aufgabe zu erfüllen haben. Früher hatte die Schule den Auftrag, den Kindern die grundlegenden Kulturtechniken Lesen, Rechnen und Schreiben zu vermitteln. Heute muss sie viele Aufgaben wahrnehmen, die zur erfolgreichen Integration der Kinder und Jugendlichen in die moderne Gesellschaft nötig sind.

2.2 Spannungsfeld schulische Leistung

Um die aktuelle Situation der Schule aufzuzeigen ist es wichtig, auch die unterschiedlichen Erwartungen über die Art, wie Kinder zu schulischen Leistungen animiert werden sollen, zu beschreiben. Die Gesellschaft und ein Teil der Lehrpersonen vertreten nämlich ein Leistungsprinzip, das seine Wurzeln im 19. Jahrhundert hat und mit dem pädagogischen Leistungsverständnis, wie es im neuen VBG Art. 5 zum Ausdruck kommt, im Widerspruch steht.

Nachdem über lange Zeit der Zugang zu sozialen und beruflichen Positionen über den Stand und die Herkunft geregelt wurde, wurde das ständische Verteilungsprinzip im 19. Jahrhundert durch das Leistungsprinzip ersetzt. Dieses als demokratisch geltende Prinzip sollte neu die Vergabe von gesellschaftlichen und beruflichen Positionen im Erwachsenenleben regeln. (Vögeli 1999, S.70) Schon bald wurde das gesellschaftliche Leistungsprinzip auf die Schule übertragen. Diese Übertragung scheint widersinnig, weil in der Grundschulzeit die individuellen Voraussetzungen erst erarbeitet werden müssen, um im Erwachsenenleben bestehen zu können.

Das gesellschaftliche Leistungsprinzip, angewandt auf das Schulsystem, ist ausgerichtet auf Konkurrenz, Auslese, Ökonomie und Leistung. Als Massstab gilt die Konkurrenz innerhalb der Klasse und als Folge davon die Selektion. Der oder die Stärkere gewinnt. Kognitive Fachkompetenzen werden mehr gewichtet als Stärken im Sozialverhalten. Das

gesellschaftliche Leistungsprinzip macht aus Kindern und Jugendlichen je nach Fähigkeiten Gewinnende oder Verlierende. „*Erfolg und Misserfolg sind permanente Begleiter der wirtschaftlichen Leistungserbringung, die Angst, Stress, Kampf um Selbstbehauptung bedeuten*“ (Jürgens 1999, zit. nach Vögeli, S.71).

Im Gegensatz zum gesellschaftlichen Leistungsprinzip steht das pädagogische Leistungsverständnis. Es unterscheidet sich von der wirtschaftlichen Wettbewerbssituation in mehrfacher Hinsicht. Im pädagogischen Leistungsverständnis werden die Lernenden beim Aufbau von Selbstvertrauen und Handlungskompetenzen unterstützt. Sie erhalten Begleitung im individuellen Lernprozess. Die Hauptaufgaben der Lehrpersonen im pädagogischen Leistungsverständnis bestehen darin, Kinder und Jugendliche zur Selbstständigkeit zu erziehen und für sie günstige Lernbedingungen zu schaffen, mit denen Kinder und Jugendliche ihnen entsprechende Leistungen erbringen können. „[...] *ihre Überprüfung und Beurteilung ist nachrangig*“. (Sacher 1994, zit. nach Vögeli 1999, S.73)

Das unterschiedliche Verständnis von Leistung zeigt unseres Erachtens ein Spannungsfeld innerhalb der Schule, welchem Lehrpersonen wie Lernende ausgesetzt sind. Es liegt auf der Hand, dass eine konsequent durchgeführte pädagogische Erziehung, die auf dem pädagogischen Leistungsverständnis beruht, die Kinder leistungsfähiger und leistungsbereiter macht. Wie wir in Teil 2.1 aufgezeigt haben, wird mit dem neuen Volksschulbildungsgesetz der Vollzug des pädagogischen Leistungsverständnisses unterstützt. In der Realität zeigt sich aber, dass das gesellschaftliche Leistungsprinzip im schulischen Alltag immer noch dominiert. Es wird zusätzlich gestützt von den Eltern, welche die Schule spätestens ab der Oberstufe vor allem als Chance oder Risiko für den Einstieg ins Berufsleben wahrnehmen.

2.3 Aktuelle Veränderungen an den Schulen im Kanton Luzern

Das Konzept des schweizerischen Bildungswesens stammt aus der Zeit, in der das ständische Verteilungsprinzip durch das Leistungsprinzip ersetzt wurde. Das Konzept trug damals wesentlich zum erfolgreichen Übergang von einer Gesellschaft von Bauern und Handwerkern zu einer Industriegesellschaft bei. Die Schule bekam den Auftrag, die Kinder so auszubilden, dass sie den neuen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen gewachsen waren. Bis in die neunziger Jahre sind im schweizerischen Bildungssystem jedoch nur punktuell Anpassungen vorgenommen worden. Durch den

gesellschaftlichen Wandel wird die Schule nun aber zu Veränderungen im strukturellen, organisatorischen und pädagogischen Bereich herausgefordert. Der Kanton Luzern hat sich dieser Herausforderung gestellt und mit verschiedenen Projekten reagiert. Im folgenden Teil beschreiben wir deshalb die Reformprojekte ‚Schulen mit Profil‘, ‚Ganzheitlich Beurteilen und Fördern‘ und die ‚Integrative Förderung‘, die im Kanton Luzern im Moment umgesetzt werden.

2.3.1 Projekt ‚Schulen mit Profil‘

Auf die gestiegenen Anforderungen an die Schule hat der Kanton Luzern u.a. mit dem Projekt ‚Schulen mit Profil‘ reagiert. Die Umsetzung begann 1995 und sollte bis im Sommer 2006 vollzogen sein. Kurz zusammengefasst beinhaltet das Projekt folgende Schwerpunkte:

- **Teilautonomie:** Gemeinden können ihre Schule selbst gestalten und sie lokalen Bedürfnissen anpassen. Für die Qualitätssicherung gibt der Kanton Rahmenbedingungen vor.
- **Schulleitung:** Die Schulen leiten ihre Schule selbst, indem eine oder mehrere Lehrpersonen sich für die Leitungsaufgabe nachqualifizieren und die pädagogische und operative Leitung übernehmen. Die Schulpflege übernimmt die strategische Führung der Schule.
- **Aufgaben der Lehrpersonen:** Die neue Aufgabendefinition trägt den gestiegenen Erwartungen an die Schule Rechnung. Sie umfasst Unterricht, Erziehung, Teamarbeit, Aufgaben für die Schulgemeinschaft, Zusammenarbeit mit Eltern und Schuldiensten sowie permanente Weiterbildung.
- **Teamarbeit und Schulklima:** Um den gestiegenen Anforderungen an Lehrpersonen gerecht zu werden, wird die Teamarbeit gefördert. Die Lehrpersonen öffnen ihre Schulzimmer und arbeiten zusammen in pädagogischen, organisatorischen und politischen Fragen. Die Verantwortung für die Schule liegt **gemeinsam** bei Lehrpersonen, Lernenden sowie Behörden und Eltern.
- **Schulaufsicht:** Zur Qualitätssicherung der teilautonomen Schulen gehört die periodische Evaluation. Das Schulteam übernimmt die Beurteilung seiner Arbeit selbst. Kantonale Instanzen überprüfen diese Evaluation und führen zusätzlich eine eigene Beurteilung durch. Diese gilt vor allem der gesamten Schule, nicht der einzelnen Lehrperson. (vgl. Erziehungsdepartement 1995)

Das Projekt ‚Schule mit Profil‘ verändert vor allem Strukturen und Organisation der Schule. Als wichtigste Neuerung sehen wir die Ablösung der verwalteten durch die selbst-gestaltete Schule, die dadurch den Bedürfnissen der einzelnen Gemeinden angepasst werden kann. Die Umsetzung des Projekts stellt zweifellos hohe Anforderungen an Lehrpersonen und Eltern und es besteht die Gefahr, dass sie bei den Lehrpersonen als zusätzliche Belastung empfunden wird. Über die Auswirkungen einer gelungenen Umsetzung des Projekts auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen sind uns noch keine Erhebungen bekannt.

2.3.2 Projekt ‚Ganzheitlich Beurteilen und Fördern‘ [GBF]

Das Projekt GBF ist 1988 gestartet worden. Grundlage ist ein pädagogisches Verständnis, das eigenständiges Lernen ermöglichen und der zunehmenden Heterogenität in den Klassen Rechnung tragen soll. Die flächendeckende Einführung in der ersten und zweiten Klasse sollte bis ins Jahr 2003 vollzogen sein. Mehrere Gemeinden führen das Projekt bis zur vierten, einige wenige bis zur sechsten Klasse. Im laufenden Schuljahr werden 11'000 Kinder in 540 Klassen von 685 Lehrpersonen nach diesem Modell unterrichtet (Amt für Volksschulbildung 2002).

Das Unterrichtsverständnis im Projekt ‚Ganzheitlich Beurteilen und Fördern‘ ist ressourcenorientiert und unterstützt das Lernen des Kindes gleichermaßen in der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz. Der Lernprozess richtet sich individuell nach seinen körperlichen, geistigen und sozialen Ressourcen. Ziel des Unterrichts bleibt die Erreichung der Lernziele. Es werden jedoch alle drei Kompetenzen gleichwertig beurteilt. Bezugsgrößen für die Beurteilung sind einerseits stufenbezogene Lernziele, andererseits der individuelle Lernzuwachs. Die Beurteilung erfolgt im gemeinsamen Gespräch mit den Eltern durch Selbstbeurteilung des Kindes und Fremdbeurteilung durch die Lehrperson. (Vögeli 1999, S.225) Es fällt uns auf, dass dieses Modell dem pädagogischen Leistungsverständnis Sachers (vgl. 2.2, S.27) und den Reformforderungen Rüeegggers entspricht (vgl.1.4, S.20).

Die ganzheitliche und individuelle Förderung der Lernressourcen des Kindes in der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz fördert die Selbstständigkeit und die Eigenverantwortung der Kinder. Probleme sehen wir im Übergang zur selektionierenden Schule, in der die erbrachte Leistung des Schülers oder der Schülerin an den Leistungen der anderen Lernenden verglichen und dann benotet wird. Damit treten Schüler und Schülerinnen in einen

klasseninternen Konkurrenzkampf und es besteht die Gefahr, dass sie die selektionierende Schule als

Institution struktureller Gewalt³ empfinden. Erste Erfahrungen zeigen, dass hier eine intensi-

³ „Unter struktureller Gewalt [...] verstehen wir, die in den Strukturen der Gesellschaft und/oder Institutionen angelegten Bedingungen, die individuell und fortdauernd als Belastung, Entmündigung und Überforderung erfahren werden“ (Häfeli 2002, in Anlehnung an Vontobel 1995).

ve Zusammenarbeit zwischen der abgebenden und der übernehmenden Lehrperson notwendig ist.

2.3.3 Integrative Förderung

Integratives Fördern, das heisst, das Fördern von Kindern mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, Teilleistungsschwächen oder besonderer Begabung innerhalb der Regelklasse, ist unserer Meinung nach eine Alternative zur zunehmenden Einweisung von Kindern in spezielle Bildungsinstitutionen. Bei dieser Form von Unterricht bleiben die betroffenen Kinder in ihrer vertrauten Schulklasse und werden dort von einer heilpädagogischen Fachperson individuell unterstützt. Durch diese Art von Unterricht bleibt das Kind integriert und kann seine sozialen Kontakte innerhalb der Klassengemeinschaft pflegen. **Art. 19 der Verordnung über die Förderangebote der Volksschule vom 21.**

Dezember 1999 hält den Grundsatz der Integrativen Förderung fest:

1. „Anstelle von Kleinklassen und Werkschulen können Regelklassen gemäss dem Konzept der Integrativen Förderung, [...],, geführt werden. [...].“

Art. 20 Abs. 2 bestimmt die Art der möglichen Fördermassnahmen:

„Fördermassnahmen sind insbesondere fächerspezifischer heilpädagogischer Einzel- oder Gruppenunterricht in Zusammenarbeit mit der Klassenlehrperson, Förderung der sozialen Integration sowie Persönlichkeitsbildung.“

Die Integrative Förderung ist unserer Meinung nach ein Instrument zur Förderung der Chancengleichheit der Kinder und Jugendlichen innerhalb der Schule. Wenn auffällige Schüler

oder Schülerinnen in der Regelklasse bleiben können, kann die Gefahr von Ausgrenzung und Stigmatisierung sinken. Die Klassen bleiben heterogener, stellen für Lehrpersonen jedoch eine zusätzliche Belastung dar. „*Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen ist für*

alle Schulen und Lehrkräfte die grosse Herausforderung der Zeit geworden“ (Strittmatter 2002, S.2).

2.4. Gesellschaftliche Problemfelder an der Schule

Durch die Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels wird die Schule zunehmend mit gesellschaftlichen Problemfeldern konfrontiert. Sowohl im Schulbereich, wie auch im soziokulturellen Animationsbereich lassen sich drei aktuelle Problemfelder bezeichnen: Gewalt, Integrationsschwierigkeiten und Drogenkonsum.

2.4.1 Gewaltprobleme in der Schule

Seit einigen Jahren dominieren in den Medien, wenn über Schulprobleme gesprochen wird, vor allem die Themen Gewalt und die wachsende Gewaltbereitschaft der heranwachsenden Generation. Der Anteil der Schüler und Schülerinnen, die in empirischen Untersuchungen als Gewalttäter oder Gewalttäterinnen und/oder Opfer ermittelt werden, hängt nicht zuletzt massgeblich davon ab, wie in den jeweiligen Studien Gewalt und Aggression definiert werden. Wir finden es deshalb wichtig, die Begrifflichkeit von Aggression und Gewalt zuerst zu bestimmen.

Begrifflichkeit von Aggression und Gewalt

Das lateinische Verb *aggredi* bedeutet neben überfallen und angreifen in feindlicher Absicht auch heranschreiten, etwas unternehmen, beginnen. Aggression ist deshalb ein ambivalenter Ausdruck, der neben dem destruktiven Verhalten auch als positive Kraft verstanden werden kann. Darum kann mit Aggression nicht im vornherein die Verletzung des Gegenübers eingeschlossen werden.

Gewalt ist die destruktive Verletzungskraft an Menschen, Tieren und Sachen. Es gibt verschiedene Definitionen von Gewalt. Wir halten uns an die Definition von Jörg Häfeli: *„Unter Gewalt wird eine Handlung verstanden, die darauf ausgerichtet ist, eine andere Person körperlich und/oder psychisch zu verletzen und/oder gesundheitlich zu schädigen, und zwar unbesehen davon, ob diese Handlung tatsächlich ausgeführt wurde oder nicht (Drohung). Gewalt richtet sich gegen Menschen wie auch gegen Dinge“* (Häfeli 2002, in Anlehnung an Vontobel, 1995). Gewalt beinhaltet immer einen subjektiven Aspekt. Eine zerstörerische Handlung wirkt nicht für alle Menschen gleich gewaltsam. Zum Beispiel wird das Kämpfen zweier Kinder oder das Anschreien einer Schülerin durch eine Lehrperson von

den Beobachtenden nicht gleich bewertet. Letztlich geht es um die Frage: „Wann fühle ich mich persönlich durch eine andere Person angegriffen und verletzt?“

Unterschiedliche Gewaltformen in der Schule

Es lassen sich vier Formen von Gewalt in der Schule unterscheiden:

Physische Gewalt meint das bewusste Verletzen des Körpers eines anderen Menschen. Schläge, Fusstritte, an den Haaren und Kleidern zerrn, Boxen und Schubsen gehören in diese Kategorie. Physische Gewaltaktionen lösen immer auch Angst, Verzweiflung und Wut aus. Sie belasten die Psyche des Opfers stark. Physische Gewalt passiert im Zusammenhang mit der Schule auf dem Pausenplatz, im Schulzimmer oder auf dem Schulweg.

Psychische Gewalt meint Erpressung, Drohung und Mobbing. Psychische Gewalt löst die gleichen Gefühle aus wie die körperliche Gewalt. Weil die psychische Gewalt nicht offensichtlich mit Körperverletzung in Verbindung gebracht werden kann, ist sie subtiler und oft schwer feststellbar. Psychische Gewalt passiert, wie die körperliche Gewalt, im Schulzimmer, auf dem Pausenplatz oder auf dem Schulweg.

Vandalistische Gewalt meint die bewusste Sachbeschädigung von Gegenständen und Infrastrukturen des Schulareals oder des Schulweges. Vandalistische Gewaltvorfälle passieren oft in Gruppen. Dabei stützen und ermutigen sich die Mitglieder für die Tat gegenseitig. Die Gruppendynamik der Peer-Groups kann in solchen Momenten eine tragende Rolle spielen (vgl. 1.3, S.17).

Strukturelle Gewalt meint die Ausübung von Gewalt durch Behörden oder Institutionen an einzelne Individuen. Sie äussert sich in ungleich verteilten Ressourcen und Machtverhältnissen. Häfeli (2002) definiert strukturelle Gewalt wie folgt: „*Unter struktureller Gewalt [...] verstehen wir, die in den Strukturen der Gesellschaft und/oder Institutionen angelegten Bedingungen, die individuell und fortdauernd als Belastung, Entmündigung und Überforderung erfahren werden*“ (Häfeli 2002, in Anlehnung an Vontobel 1995). Knapp bemessene Pausenplätze, zu wenig Zeitgefässe für die Bewegungsbedürfnisse der Kinder, keine kindergerechte Schulhausgestaltung oder eine Unterrichtsgestaltung, welche die Welt der Schülerinnen und Schüler zuwenig berücksichtigt, sind Merkmale struktureller Gewalt (Guggenbühl 1996, S. 172-173).

Entstehung von Gewalt

Im Zusammenhang mit der Entstehung von Gewalt finden wir es wichtig, einflussreiche Faktoren zu benennen, ohne dabei den Anspruch auf Vollständigkeit zu haben. Wir betrachten im folgenden Teil drei Faktoren, welche die Entstehung von Gewalt beeinflussen.

Einfluss des pädagogischen Umfelds – der Familie, der Peer-Groups

Eine wichtige Ursache für das Entstehen von Gewalt ist das Wertesystem im pädagogischen Umfeld. Es beeinflusst wesentlich die Orientierung und das Handeln. Kinder und Jugendliche orientieren sich stark am Wertesystem ihrer Bezugspersonen und ihres Umfeldes.

Gewalttätige Lösungsmuster in Familien, im sozialen Nahraum oder in der Schule haben für Kinder und Jugendliche Modellcharakter und können als eigene Lösungsstrategie verwendet werden (Guggenbühl 1992, S. 71). Auch Tillmann et al. (2000) konnten in Untersuchungen aufzeigen, dass ein restriktiver familialer Erziehungsstil physisches, wie auch psychisches gewalttätiges Verhalten begünstigt. Zudem stellen sie fest, dass ein niedriges Bildungsniveau der Eltern und eine unsichere Beschäftigungslage die Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen erhöhen. (S. 197)

Wie wir in Teil 1.3. aufgezeigt haben, sind die Peer-Groups für Kinder und Jugendliche eine wichtige Sozialisationsinstanz ausserhalb der Familie. Wenn Konflikte innerhalb der Peers mit Gewalt gelöst werden, können konstruktive Lösungsansätze bei Schülerinnen und Schülern sehr schnell in den Hintergrund gedrängt werden. So stellen denn auch Tillmann et al. (2000) in einem Forschungsprojekt über Gewalt in der Schule fest, dass das Werteklima in den Peer-Groups als dominanter Risikofaktor für die Anwendung von gewalttätigem Verhalten angesehen werden muss. Sie haben herausgefunden, dass Schülerinnen und Schüler aus Peer-Groups, die gewalttätige Konfliktlösungen positiv bewerten, in hohem Masse körperliche Gewalt anwenden. Zudem haben die Untersuchungen ergeben, dass für das Auftreten gewaltförmiger Verhaltensweisen der aktuelle Einfluss der Peer-Groups gegenüber dem familialen Einfluss dominiert. (S. 185-186)

Einfluss der soziokulturellen und ökonomischen Lebensbedingungen

„Menschen in sozialen Randlagen verfügen über weniger Ressourcen, um Krisen und Alltagsprobleme zu meistern – Rechtsbrüche sind deshalb häufiger“ (Dunkel 1992, S. 32).
Entsteht Kinder- und Jugendgewalt deshalb vorwiegend in der Unterschicht, bei

Randgruppen oder bei frustrierten Kindern und Jugendlichen? Dunkels Aussage kann diesem Erklärungsansatz nicht genügen. Die Ursache nur dort zu suchen, wäre in der heutigen Gesellschaftssituation verhänglich und würde ihr nicht gerecht. Wie eine Pilotstudie des Instituts für Psychologie der Universität Basel zeigt, müssen gewalttätige Kinder keine Schulversager oder Scheidungskinder sein (Zeltner 1995, S. 25). Doch die eng strukturierten Lebens- und Zeiträume (vgl. 1.3, S.15-16) oder die unsichere Wirtschaftslage, welche die Lebensbedingungen zunehmend verschlechtert, können Wut und Ohnmachtsgefühle auslösen, die in Gewaltaktionen enden können.

Einfluss der Medien auf Schülerinnen und Schüler

Ein dritter wichtiger Sozialisationsfaktor im ausserschulischen Bereich ist der Medienkonsum. Obwohl bis heute nicht klar bewiesen ist, dass Gewaltszenen am Fernsehen, in Videos oder bei Computersimulationen die Gewaltbereitschaft erhöhen, lassen sich doch Rückschlüsse aus wissenschaftlichen Untersuchungen ziehen. Durch den rasanten Anstieg der privaten TV-Stationen, die vermehrt Gewaltfilme ausstrahlen, durch die Verlängerung des täglichen Fernsehkonsums, durch die starke Zunahme von Computern in Privathaushalten gekoppelt mit der Verbreitung von Gewaltspielen, sowie die zunehmenden Onlineverbindungen über Internet, sind die Schülerinnen und Schüler vermehrt mit medialen Gewaltdarstellungen konfrontiert (Weiss 2000, S. 28-29).

Als Folge von lang andauerndem, exzessivem Gewaltkonsum können bei Kindern und Jugendlichen emotionale Beeinträchtigungen und psychische Traumatisierungen auftreten. Weiss (2000) vermutet, dass die negativen Effekte durch familiäre oder schulische Einflüsse verstärkt werden. Im Zusammenhang mit dem Konsum von Gewaltsendungen stellt er fest, dass sich mit grosser Sicherheit die individuelle Gewaltbereitschaft durch Stimulation und Abstumpfung steigert (S. 82). In Verbindung mit ungünstigen Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen führt der Konsum von Gewaltsendungen, besonders bei den männlichen Jugendlichen, verstärkt zu gewalttätigem Verhalten in der Peer-Group oder in extremistischen Gruppierungen (Weiss,2000, S. 85).

Umfrageergebnisse zur Gewalt an Schulen im Kanton Luzern

Als Ergänzung zur Fachliteratur starteten wir (die Autorin und der Autor) bei 36 Schulleitungen der 107 Gemeinden des Kantons Luzern eine Umfrage zu den Themen Gewalt, Drogenkonsum und Integrationsschwierigkeiten bei Schülerinnen und Schülern. Wir

wollten herausfinden, ob diese Problemfelder auch an den Schulen im Kanton Luzern wahrgenommen werden. 31 Schulleiterinnen und Schulleiter beteiligten sich an der Umfrage. Der genaue Wortlaut der gestellten Fragen und die zahlenmässige Auswertung finden sich im Anhang.

Den Frageblock zum Thema Gewalt strukturierten wir in die Themenbereiche psychische und körperliche Gewalt, Vandalismus und auffälliges Sozialverhalten.

Unsere Auswertung zeigt auf, ...

- dass die meisten Schulen mit psychischer, körperlicher und vandalistischer Gewalt konfrontiert werden.
- dass jede sechste Schule häufig mit psychischer Gewalt konfrontiert ist.
- dass sich dreissig von 31 Schulen ab und zu mit körperlicher Gewalt auseinandersetzen müssen.
- dass sich mehr als zwei Drittel der Schulen ab und zu mit Vandalismus auseinandersetzen müssen.
- dass über ein Drittel der Schulen häufig mit negativem Sozialverhalten eines Schülers oder einer Schülerin konfrontiert ist.
- dass bei der Hälfte der Schulen ab und zu problematische Reaktionen von Schülerinnen und Schülern sichtbar werden, die auf Gewalt in der Familie oder im sozialen Nahraum zurückzuführen sind.

Die Aussagen von Schulleiterinnen und Schulleitern zeigen, dass sich auch die Schulen im Kanton Luzern mit unterschiedlichen Gewaltformen und auffälligem Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen müssen.

2.4.2 Integrationsprobleme in der Schule

Die Integration der ausländischen Kinder und Jugendlichen während der obligatorischen Schulzeit ist eine Herausforderung für die Schule. Da die ersten neun Schuljahre für alle Kinder obligatorisch sind, ist eine Auseinandersetzung mit diesem Thema jedoch zwingend. Das schweizerische Schulsystem tut sich schwer mit fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern. Ausländische Kinder und Jugendliche haben wegen ihrer sozialen Herkunft im

Durchschnitt schlechtere Startchancen als schweizerische. Ebenfalls ist festzustellen, dass ausländische Schülerinnen und Schüler zunehmend in Klein- und Werkklassen ihren Platz finden (Bundesamt für Statistik 1997, S. 17-18).

Die Entwicklung im Kanton Luzern ist identisch mit der gesamtschweizerischen. Im Schuljahr 01/02 verzeichnet der Kanton Luzern einen Anteil von ausländischen Schülerinnen und Schüler von 20,2 Prozent. Im gleichen Schuljahr verzeichnet die Werkschule einen Fremdsprachenanteil von 61 Prozent. (Amt für Volksschulbildung 2002)

Empirische Studien aus den Kantonen Solothurn und Aargau zeigen, dass es neben der sozialen Herkunft die sprachliche Herkunft der ausländischen Kinder ist, die im Selektionsprozess eine wichtige Rolle spielen (Bundesamt für Statistik 1997, S. 12).

Eine eigentliche Schlüsselstelle im Bildungssystem bildet der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I, denn hier werden bereits grundlegende Weichen für die spätere berufliche Karriere gestellt. Betrachten wir diese Entwicklung nach Herkunft der Jugendlichen differenziert, so ergeben sich hier grosse Unterschiede. Für ausländische Jugendliche ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie die obligatorische Schulzeit mit einem für ihre weitere Berufskarriere ungünstigen Schulabschluss beenden, viel grösser als für schweizerische Jugendliche (Bundesamt für Statistik 1997, S. 16). Der Integrationsbericht des Bundesamtes für Statistik verdeutlicht diese Tatsache mit einem eindrücklichen Zahlenvergleich: *„Im Frühjahr 1997 wünschten drei Viertel der ausländischen Jugendlichen eine Berufslehre zu absolvieren, unter den Schweizer Jugendlichen waren es zwei Drittel. Eine Lehrstelle zu finden, fällt den ausländischen Jugendlichen aber ungleich schwerer. Zum Zeitpunkt als schon zwei Drittel ihrer Schweizer Kolleginnen und Kollegen die Suche nach einem Ausbildungsplatz mit einer festen Zusage abschliessen konnten, verfügte erst ein guter Drittel der Ausländerinnen und Ausländer über einen gewünschten Lehrstellenplatz.“* (Bundesamt für Statistik 1997, S. 24)

Die Funktion der Peer-Group kann die Integration von ausländischen Schülerinnen und Schülern zusätzlich behindern. Jugendliche achten stark auf ethnische Herkunft und Schichtzugehörigkeit und spiegeln damit die sozialen Zuordnungen der Gesellschaft bereits im Schulumfeld (vgl. 1.3, S.17). So werden bei Jugendlichen anstelle von Integrations-erneut Isolationsprozesse ausgelöst, die ein grosses Konfliktpotential im schulischen Umfeld

aufweisen. Im Wissen um diese Optionen im schweizerischen Schulsystem können ausländische Schülerinnen und Schüler ein Ohnmachtsgefühl entwickeln, das nicht selten in schnelle Resignation oder in Gewaltaktionen führen kann. Rütsche fordert in seinem Referat am 22. November 2001 in diesem Zusammenhang eine differenzierte Sichtweise. „*Geringe soziale Integration, geringe soziale Ressourcen, tiefe Positionen im wirtschaftlichen System und die Fremdheit sich selber gegenüber – alles Faktoren, von denen Migranten besonders betroffen sind – fördern Gewaltbereitschaft. Sie sind weit relevanter als kulturspezifische Faktoren*“. Schulen mit einem hohen Anteil an fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern sind in diesem Problembereich stark gefordert.

2.4.3 Suchtprobleme in der Schule

Alkohol und Tabak sind, im Gegensatz zu den illegalen Drogen, seit langer Zeit ein fester Bestandteil unserer Kultur. Die ersten Kontakte von Kindern und Jugendlichen mit alkoholischen Getränken finden vielfach innerhalb der Familie statt. Später wird das Konsumverhalten wesentlich durch die Gruppe der Gleichaltrigen geprägt. Besonders bei Jugendlichen lässt sich eine stark ausgeprägte Tendenz zu häufigem Rauschtrinken feststellen. (Zeller 2001, S.8) Die Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme [SFA] stellt fest, dass Erwachsene in den letzten Jahren ihren Alkoholkonsum reduziert haben, Schülerinnen und Schüler jedoch vermehrt Alkohol konsumieren. „*12'000 Schulkinder im Alter von 11 bis 16 Jahren trinken jeden Tag Alkoholisches*“ (SFA 1997, S. 6). Durch das Aufkommen von trendigen Alkopops (Limonadetränke mit Alkohol) konsumieren vermehrt auch Mädchen und junge Frauen Alkohol bis zum Rauschzustand (SFA 2001).

Der prozentuale Anteil von rauchenden Kindern und Jugendlichen ist ebenfalls gestiegen. Dabei können wir feststellen, dass Mädchen häufiger rauchen als Jungen. Ausserdem beginnen Schülerinnen und Schüler heute früher mit dem Konsum von Tabak. „*Nach der alle 4 Jahre stattfindenden Befragung von Schülern und Schülerinnen hat sich der Anteil der mindestens wöchentlich Rauchenden bei den 13-Jährigen seit 1986 verdreifacht und bei den 15-Jährigen verdoppelt*“ (SFA 2001).

Eine deutlich steigende Tendenz ist auch beim Cannabiskonsum festzustellen. 1998 haben nicht weniger als 27 Prozent der 15-Jährigen und 17 Prozent der 13-Jährigen bereits mindestens einmal Cannabis konsumiert. Jungen konsumieren dabei wesentlich mehr als

Mädchen. Bei der Entwicklung des Cannabisgebrauchs sprechen die Zahlen eine noch deutlichere Sprache. Der Anteil der Jugendlichen mit einmaliger, als auch derjenigen mit mehrmaliger Konsumerfahrung hat sich seit 1986 um das vierfache erhöht. (SFA 2001).

Umfrageergebnisse zu Suchtproblemen an Schulen im Kanton Luzern

Den Frageblock in unserer Umfrage zum Thema Drogenkonsum von Schülerinnen und Schülern (vgl. Anhang) unterteilten wir in die Problembereiche Konsum von illegalen Drogen, Konsum von legalen Drogen und gesundheitliche Probleme (z.B. Essstörungen). Wie die nachfolgende Auswertung unserer Umfrage zeigt, müssen sich auch die Schulen im Kanton Luzern mit der Drogenproblematik befassen, weil Lehrpersonen immer wieder mit unterschiedlichem Suchtverhalten von Schülerinnen und Schülern konfrontiert sind.

Unsere Auswertung zeigt auf, ...

- dass sich fast ein Viertel der Schulen häufig und mehr als ein Drittel ab und zu mit dem Konsum von legalen Drogen beschäftigen muss.
- dass ein Zehntel der Schulen häufig und fast die Hälfte ab und zu mit illegalem Drogenkonsum konfrontiert sind.
- dass über die Hälfte der Schulen ab und zu gesundheitliche Probleme, wie z.B. Essstörungen und Magersucht, von Schülerinnen oder Schülern wahrnehmen.

Die Wahrnehmungen von Schulleiterinnen und Schulleitern zeigen, dass die Schulen im Kanton Luzern gleichermassen mit Suchtproblemen konfrontiert sind, wie Schulen in anderen Kantonen.

Gründe für den Konsum von legalen und illegalen Drogen

Zeller (2001) ist überzeugt, dass junge Menschen in den Drogen den Ausgleich zu einem spannungsgeladenen Alltag suchen (S.8). Er schreibt, dass der Drang, sich zu stimulieren zunehmend in den Hintergrund gerät. Dafür will die quälende Alltagsrealität verdrängt werden. Junge Menschen wollen sich durch den Konsum von Drogen für eine Weile von dieser Welt verabschieden. (Zeller 2001, S. 8) Die SFA–Studie von 1997 nennt drei Gründe für den Drogenkonsum: die Neugierde, also die Lust am Probieren, die gesuchte Wirkung der Droge und die Tatsache, dass Schulkolleginnen und Freunde ebenfalls Drogen konsumieren (S. 39).

Ein Grossteil der Drogen wird ausserhalb der Unterrichtszeiten von den Kindern und Jugendlichen konsumiert. Hier steht die Schule in einem Spannungsfeld. Einerseits liegt die Verantwortung für das Freizeitverhalten nicht im Aufgabenbereich der Schule, andererseits hat die Institution eine ganzheitliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu fördern, die auch die Gesundheit der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen muss. (vgl. 2.1, S.23-25)

Die Literatur und unsere Umfrage bei Schulen im Kanton Luzern verdeutlichen uns, dass die Ursachen der Probleme, mit denen sich die Schule befassen muss, ihren Ursprung nicht primär in der Schule selbst haben. Die Gründe liegen vor allem im ausserschulischen Bereich und werden durch Kinder und Jugendliche in den schulischen Alltag hineingetragen.

3. Jugendhilfe in der Praxis

Nachdem wir die aktuelle Situation der Schule aufgezeigt haben, interessiert uns die gegenwärtige Situation der Jugendhilfe, denn auch sie wird durch die Veränderungen in der Gesellschaft vor neue Aufgaben gestellt. Neue Herausforderungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen erfordern häufig auch neue Handlungskonzepte. Das heisst, dass die Jugendhilfe ihr Angebot der zunehmend komplexeren und unsicheren Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen anpassen muss, um ihre Aufgabe wahrnehmen zu können.

3.1 Auftrag der Jugendhilfe

Im folgenden Teil beschreiben wir zuerst die rechtlichen Grundlagen der Jugendhilfe. Wir beziehen analog der Beschreibung der rechtlichen Grundlagen der Schule die globale, nationale, kantonale und kommunale Ebene mit ein. Wir vergleichen, ob auf allen Ebenen eine gesetzliche Grundlage vorhanden ist und ob es Grundlagen gibt, die Schule und Jugendhilfe gleichermaßen betreffen. Danach beschreiben wir den gesellschaftlichen Auftrag der Jugendhilfe.

3.1.1 Gesetzliche Grundlagen

Globale Ebene: Analog des gesetzlichen Auftrags der Schule findet sich derjenige der Jugendhilfe global im Übereinkommen über die Rechte des Kindes der UNO. Generell kann gesagt werden, dass die Jugendhilfe in vielen Bereichen verpflichtet wird, Kinder und Jugendliche im täglichen Leben zu unterstützen. Wichtigste Grundlage für die Jugendhilfe bildet der Art. 3 des **Übereinkommens über die Rechte des Kindes**, der das Wohl und den Schutz des Kindes ins Zentrum stellt. Ausserdem verlangt Art. 3 Abs. 3 die fachliche Eignung des Personals in den für das Kindeswohl verantwortlichen Institutionen. Für uns heisst das, dass in sozialen Einrichtungen Fachpersonen der Sozialen Arbeit tätig sein sollen.

Art. 3:

1. *„Bei allen Massnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzesorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“*

2. *Die Vertragsstaaten verpflichten sich [...] den Schutz und die Fürsorge zu gewährleisten, die zu seinem [dem Kind] Wohlergehen notwendig sind; zu diesem Zweck treffen sie alle geeigneten Gesetzgebungs- und Verwaltungsmassnahmen.*
3. *Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass die für die Fürsorge für das Kind oder dessen Schutz verantwortlichen Institutionen, Dienste und Einrichtungen den von den zuständigen Behörden festgelegten Normen entsprechen, insbesondere im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit sowie hinsichtlich der Zahl und der fachlichen Eignung des Personals und des Bestehens einer ausreichenden Aufsicht.“*

Art. 29, den wir in Teil 2.1 (S.23) bereits zitiert haben, kann für Schule und Jugendhilfe gleichermassen gelten. Darin setzt die UNO das Ziel, Kindern und Jugendlichen eine ganzheitliche Bildung zu ermöglichen. Die Bildung soll sie in ihrer geistigen, körperlichen, ethischen, kulturellen, religiösen und sozialen Entwicklung fördern. Die Jugendhilfe kann Eltern und Schule bei der Realisierung des umfassenden Auftrags unterstützen.

Bundesebene: Auf nationaler Ebene nimmt **die Schweizerische Bundesverfassung [BV]** in Art. 11 Stellung zum Schutz der Kinder und Jugendlichen:

1. *„Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung.“*

Art. 41 Abs. 1 Ziff. g der BV kann, wie der Art. 29 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes, ebenfalls als gemeinsamer Auftrag für Schule und Jugendhilfe verstanden werden:

1. *„Bund und Kantone setzen sich in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative dafür ein, dass:
g) Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbstständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden.“*

Auf nationaler Ebene besteht ein Rechtsanspruch von Kindern und Jugendlichen auf Schutz ihrer Unversehrtheit und Förderung der Entwicklung. Auf eine Unterstützung zur Erreichung der Selbstständigkeit und der ganzheitlichen Integration haben Kinder und Jugendliche, wie wir in Teil 2.1 Seite 24 bereits feststellten, keinen Rechtsanspruch.

Der Art. 302 Abs.3 im **Schweizerischen Zivilgesetzbuch** [ZGB] betrifft ebenfalls Schule und Jugendhilfe. Darin wird den Eltern betreffend der Erziehung empfohlen:

„Zu diesem Zweck sollen sie in geeigneter Weise mit der Schule und, wo es die Umstände erfordern, mit der öffentlichen und gemeinnützigen Jugendhilfe zusammenarbeiten“.

Hier erhält die Jugendhilfe den Auftrag, die Eltern subsidiär in der Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen.

In einem erweiterten, indirekten Sinn lässt sich der Auftrag der Jugendhilfe auch aus Art. 307 und folgende ZGB ableiten, in denen Kindern bei einer Gefährdung gesetzlich Schutz garantiert ist (Kinderschutzmassnahmen). Auch hier ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, dem absolute Priorität zukommt. Auf diesen Teil der Gesetzgebung gehen wir jedoch nicht näher ein, da er sich zu weit von unserem Diplomarbeitsthema entfernt.

Kantonale Ebene: Mit dem Art. 317 ZGB delegiert der Bund die Verantwortung für die Jugendhilfe an die Kantone:

„Die Kantone sichern durch geeignete Vorschriften die zweckmässige Zusammenarbeit der Behörden und Stellen auf dem Gebiet des zivilrechtlichen Kinderschutzes, des Jugendstrafrechts und der übrigen Jugendhilfe.“

Die Jugendhilfe wird damit, analog der Schule, in die Vollzugsverantwortung der Kantone gegeben. In den gesetzlichen Grundlagen für die Jugendhilfe im Kanton Luzern haben wir jedoch kein Jugendhilfegesetz gefunden. Der Auftrag für die Jugendhilfe leitet sich ab aus dem Sozialhilfegesetz von 24. Oktober 1989 [SHG]. Dieses Gesetz garantiert im Art. 25 jeder Person persönliche Sozialhilfe:

„Wer sich in persönlichen Schwierigkeiten befindet, hat Anspruch auf persönliche Sozialhilfe.“

Art. 26 hält fest, auf welche Art die persönliche Sozialhilfe geleistet werden kann:

- a) *„Beratung und Betreuung,*
- b) *Vermittlung an Institutionen der Sozialhilfe, wie jene der Kinder- und Jugendhilfe, [...]*
- c) *sonstige Dienstleistungen.“*

Kommunale Ebene: Für die Organisation und die Kosten der persönlichen Sozialhilfe ist die Einwohnergemeinde zuständig (Art. 27 SHG).

Das kantonale Sozialhilfegesetz erwähnt explizit keine Dienstleistungen, die durch die Jugendhilfe zur Verfügung gestellt werden sollen. Die daraus resultierende Unverbindlichkeit gibt dem Umstand, dass der Kanton Luzern kein Jugendhilfegesetz hat, verstärkt Gewicht und mindert unserer Meinung nach die Verbindlichkeit, Angebote der Jugendhilfe bedürfnis- und situationsgerecht zur Verfügung zu stellen. Je nach vorherrschender finanzieller Situation oder politischer Gesinnung einer Gemeinde können Angebote ausgebaut, aber auch abgebaut werden.

3.1.2 Gesellschaftlicher Auftrag

Zentrale Aufgabe der Jugendhilfe ist es, Kindern und Jugendlichen soziale und kulturelle Kompetenzen zu vermitteln, sie zu unterstützen bei der Suche nach der eigenen Identität und ihrem Platz in der Gesellschaft, generell ihre Entwicklungsmöglichkeiten zu erweitern. Subsidiär soll die Jugendhilfe die Eltern in ihrem Erziehungsauftrag unterstützen. Schule und Jugendhilfe haben also zum Teil identische Aufgaben. Jordan und Sengling (1994) definieren die Aufgaben der Jugendhilfe wie folgt: „ *Jugendhilfe hat in Ergänzung zur Familie und neben Schule und Ausbildung junge Menschen in ihrer Entwicklung allgemeinerzieherisch zu fördern, durch Beratung und Unterstützung sozialen Benachteiligungen und Entwicklungskrisen entgegenzuwirken, Hilfe zur Erziehung zu leisten (...). Zugleich soll Jugendhilfe sich anwaltlich-politisch für bessere Lebensbedingungen junger Menschen einsetzen.*“ (Jordan & Sengling 1994, S.14, zit. nach Bösch 2000, S.15)

Jordan und Sengling (1988) unterscheiden vier Angebote in der Jugendhilfe:

1. *„Beratungs- und Unterstützungsangebote,*
2. *allgemeine Förderung der Erziehung und Bildung junger Menschen (Elementarerziehung, Spielplätze und Jugendarbeit),*
3. *ergänzende Leistungen zur allgemeinen Förderung (schulbezogene Erziehungshilfen, Jugendsozialarbeit),*
4. *besondere Leistungen (offene und ambulante Hilfen, Erziehung ausserhalb der eigenen Familie, Vormundschaft/Pflegschaft, Jugendgerichtshilfe“ (S. 73-74).*

Seit dem Erscheinen des ‚achten Jugendberichts‘ in Deutschland Ende der achtziger Jahre ist die Operationalisierung der Jugendhilfe zunehmend von der lebensweltorientierten Theorie von Hans Thiersch geprägt. Drilling (2001) schreibt, dass das Konzept der Lebenswelt als Gegenbewegung zum zunehmend administrativen Charakter der Jugendhilfe

und der Vielzahl therapeutischer Ansätze innerhalb sozialarbeiterischer Handlungsfelder verstanden werden muss (S.51-52). „*Lebensweltorientierte Jugendhilfe meint [...] die ganzheitliche Wahrnehmung von Lebensmöglichkeiten und Schwierigkeiten, wie sie im Alltag erfahren werden*“ (Thiersch 1997, S.24, zit. nach Drilling 2001, S.52). Thiersch konkretisiert das lebenswelt-orientierte Konzept in fünf Handlungsmaximen, die im ‚achten Jugendbericht‘ als Orientierung für die weitere Entwicklung der Jugendhilfe formuliert sind.

Prävention: Früher wurde die Jugendhilfe aktiv, wenn Probleme bereits aufgetreten waren. Demgegenüber steht ein neues Verständnis, das auf stabile, lebenswerte Verhältnisse hinarbeitet, damit es gar nicht erst zu Konflikten und Krisen kommt (primäre Prävention). Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Früherfassung von Situationen, die erfahrungsgemäss schwierig sind und sich zu Krisen entwickeln können (sekundäre Prävention). Als letzte Stufe wird die Hilfe in akuten Krisensituationen genannt (tertiäre Prävention).

Dezentralisierung / Regionalisierung: Die Zentralisierung von Angeboten der Jugendhilfe erschwert den Kindern und Jugendlichen zunehmend den Zugang zur Jugendhilfe. Mit der Verlagerung der Angebote ‚vor Ort‘ soll die Erreichbarkeit der Angebote der Jugendhilfe für Kinder und Jugendliche gewährleistet sein.

Alltagsorientierung: Die lebensweltorientierte Jugendhilfe verlangt die Ausrichtung der Hilfestellungen an den bestehenden Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen. Dazu muss sie institutionelle, organisatorische und zeitliche Zugangsschwierigkeiten abbauen und mit ihren Angeboten im Erfahrungsraum der Kinder und Jugendlichen präsent sein.

Integration: Die Angebote der lebensweltorientierten Jugendhilfe richten sich an alle Kinder und Jugendlichen. Die Jugendhilfe vermeidet eine Kategorisierung der Adressatinnen und Adressaten und setzt sich ein für Chancengleichheit.

Partizipation: Lebensweltorientierte Jugendhilfe basiert auf Freiwilligkeit und der Mitbestimmung aller an einem Prozess Beteiligten. Sie bietet Hilfe zur Selbsthilfe. (Schilling, 1997, S.226-227)

Das Verständnis von Jugendhilfe, das bis in die achtziger Jahre hinein Gültigkeit hatte, war geprägt von therapeutischen Ansätzen und stellte den Mangel der Klientin oder des Klienten

in den Mittelpunkt. Das Verständnis der lebensweltorientierten Jugendhilfe hingegen ist systemisch, das heisst, sie bezieht die gesamten Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen mit ein. In Anbetracht der Auswirkungen der gesellschaftlichen Veränderungen ist der Wechsel von der therapeutischen- zur Lebensweltorientierung notwendig, um wirkungsvolle Jugendhilfe zu leisten.

3.2 Angebote der öffentlichen Jugendberatung im Kanton Luzern

Unsere Abklärungen über Beratungsangebote für Kinder und Jugendliche im Kanton Luzern haben ergeben, dass explizit für Kinder keine Beratungsangebote bestehen. Kinder haben höchstens die Möglichkeit, sich bei Problemen an die ‚Telefonhilfe für Kinder und Jugendliche‘ unter der Telefonnummer 147 zu wenden. Hier besteht ein Mangel im Angebot der Jugendhilfe. Wir meinen, dass Kinder, im gleichen Ausmass wie Jugendliche, einen Anspruch auf professionelle Beratung haben.

Bei den Abklärungen über die Beratungsangebote für Jugendliche hat uns interessiert, ob das öffentliche, freiwillige Beratungsangebot im Kanton Luzern in Anbetracht der Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels genügt. Dabei haben wir uns auf das Angebot der öffentlichen Jugendberatung konzentriert. Unsere Wahl ist auf diesen Bereich gefallen, weil wir wissen wollten, wohin Jugendliche sich bei Schwierigkeiten wenden können, um professionelle Hilfe zu bekommen. Wir sind uns bewusst, dass niederschwellige Jugendberatung auch in Jugendtreffs oder Vereinen stattfindet. Allerdings werden nur wenige Angebote von Fachpersonen aus der sozio-kulturellen Animation betreut und können deshalb nicht als professionelle Beratungsstellen betrachtet werden.

Die öffentliche Jugendberatung im Kanton Luzern wird durch die Gemeinden finanziert. Für die 107 Gemeinden stehen 9 Beratungsstellen zur Verfügung. Standorte sind Luzern, Littau, Emmen, Ebikon, Horw, Willisau, Schüpfheim, Sursee und Hochdorf. Die fünf Stellen in Luzern und der Agglomeration bieten Jugend- und Familienberatung an. Die vier Stellen auf der Luzerner-Landschaft sind polyvalente Sozial-BeratungsZentren. Allen Stellen ist gemeinsam, dass sie von den Jugendlichen aufgesucht werden müssen.
(Jugendberatungsstellen in der Zentralschweiz o.A.)

Betrachten wir das Angebot aus dem Blickwinkel der lebensweltorientierten Jugendhilfe fällt uns auf, dass die Jugendberatungsstellen die Handlungsmaximen der

Lebensweltorientierung in Bezug auf die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen innerhalb der Schule nur bedingt erfüllen können. Als grössten Mangel sehen wir die räumliche Distanz. Durch sie können die Handlungsmaximen der Prävention, der Alltagsorientierung und der Integration nur unzureichend in die Arbeit mit Jugendlichen einfließen. Aus Sicht der Jugendlichen kann die räumliche Distanz eine Schwelle sein, die sie erst in einer akuten Krise überschreiten. Dazu kommen Hemmnisse wie die Unkenntnis des Angebots oder die Hürde der Anmeldung.

3.3 Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe

Die auf einzelne Projekte oder Beratungen reduzierte Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, wie sie bis jetzt stattfindet, mag früher gereicht haben. Angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen und deren Auswirkungen braucht es eine neue Form der Zusammenarbeit der beiden Institutionen. Die Schule sieht sich mit der Situation konfrontiert, dass sie für ihre Schüler und Schülerinnen Hilfen zur Lebensbewältigung anbieten muss, welche die Grenzen des Systems Schule überschreiten. Im Gegenzug findet die Jugendhilfe, die ihre Unterstützung an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientiert, in der Institution Schule eine ideale Partnerin, um ihre Arbeit professionell und bedürfnisgerecht zu erfüllen. Es scheint naheliegend, dass die Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit mit der Schule **vor Ort dauerhaft** zusammenarbeiten müsste. Wir sehen folgende Vorteile, die sich daraus ergeben:

- **Für Kinder und Jugendliche:** Sie haben neben der Lehrperson eine Ansprechperson im Schulhaus, an die sie sich mit persönlichen, familiären, sozialen oder schulischen Problemen wenden können. Die Schwierigkeiten, eine zentrale Beratungsstelle ausserhalb ihrer gewohnten Umgebung aufzusuchen entfallen.
- **Für die Schule:** Die Jugendhilfe unterstützt die Lehrpersonen in Problemsituationen und bei der Erziehung der Kinder und Jugendlichen. Sie fördert die Entwicklung der jungen Menschen und setzt sich ein für Chancengleichheit. Bei Konflikten kennt die Jugendhilfe Instrumente, um mit den Betroffenen Lösungen zu erarbeiten. Die Lehrpersonen werden entlastet und es bleiben mehr Ressourcen für das Unterrichten.
- **Für die Jugendhilfe:** Sie kann Kinder und Jugendliche gezielter erreichen und gleichzeitig von ihnen besser erreicht werden. Sie hat die Möglichkeit, sich direkt im Alltagsgeschehen der Kinder und Jugendlichen einzubringen, sie vor Ort im persönlichen

Problemlösungsprozess zu begleiten. Die Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit bekommt durch die Nähe und die dauerhafte Anwesenheit im Schulhaus die Chance, Probleme früh zu erfassen und daraus präventive Konzepte zu entwickeln.

Auch Drilling (2001) meint: „[...] dass Schule und Jugendhilfe die Zusammenarbeit sträflich vernachlässigt haben. Eingang in die Schulen findet die Jugendhilfe zumeist als einmaliger Gast (das additive Modell). Eine formalisierte Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule (das integrative Modell), wie sie in Deutschland oder Amerika in Form der Schulsozialarbeit seit Jahrzehnten existiert, wird in der Schweiz erst neuerlich erprobt.“ (S.8)

Bei unseren Abklärungen haben wir festgestellt, dass eine dauerhafte Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit bis heute nur in vier Gemeinden im Kanton Luzern existiert. Die beteiligten Schulen und die Sozialarbeitenden an diesen Schulen leisten Pionierarbeit.

Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit ist im Kanton Luzern noch wenig bekannt. Deshalb erklären wir im nächsten Teil, welche Formen der Zusammenarbeit es für Schule und Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit gibt. Dann zeigen wir auf, mit welchen Methoden und nach welchen Grundsätzen die Schulsozialarbeit arbeitet.

4. Grundlegende Aspekte der Schulsozialarbeit

In der Schweiz gibt es Schulsozialarbeit seit einigen Jahren. Was Schulsozialarbeit alles beinhaltet, ist jedoch oft unklar. Im folgenden Kapitel gehen wir deshalb auf die geschichtlichen, strukturellen, inhaltlichen und methodischen Aspekte der Schulsozialarbeit näher ein. Zuerst beschreiben wir den Ursprung der Schulsozialarbeit. Danach erklären wir, was Schulsozialarbeit ist und beschreiben verschiedene Möglichkeiten der Trägerschaft und der Organisation. Als nächstes erläutern wir die generellen Ziele der Schulsozialarbeit, ihre Arbeitsfelder und Tätigkeiten. Dann beschreiben wir, nach welchen Grundsätzen sie arbeitet. Es ist jedoch nicht möglich, das neue Aufgabenfeld Schulsozialarbeit abschliessend zu definieren, da sich Inhalts- und Arbeitsschwerpunkte immer an der jeweiligen Schule, ihren Schülerinnen und Schülern und den Lehrpersonen orientieren.

4.1 Geschichte der Schulsozialarbeit

Entstehung in den USA: Schulsozialarbeit entstand in den USA zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Erste Projekte wurden in den Städten Bosten, New York und Hartford realisiert. Dies geschah in der Zeit der sozialen Reformen, als in den USA im Rahmen des ‚settlement movement‘ viele private nachbarschaftsorientierte Wohlfahrtseinrichtungen entstanden. Sozialarbeitende wurden in Schulen geschickt, um sich gemeinsam mit den Lehrpersonen um Schülerinnen und Schüler und deren Probleme zu kümmern. Inzwischen ist die Schulsozialarbeit in den USA etabliert, hat einen fest umschriebenen Auftrag und ist allgemein anerkannt. (Christen & Pfeiffer 1999, S.9)

Entstehung in Deutschland: In Deutschland entstand die Schulsozialarbeit Ende der sechziger Jahre im Zusammenhang mit der Diskussion um eine Bildungsreform, die verbunden war mit einer massiven Kritik an der gesellschaftlichen Funktionsfähigkeit des Schulsystems. Es ergaben sich neuartige Anforderungen und Probleme, die mit der Einführung der integrierten Gesamtschulen zusammenhingen. Die neu eingeführte Differenzierung nach Neigung, Begabung und Leistung führte bei vielen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern zu einer Steigerung von Leistungsdruck, Versagerängsten, Unsicherheit und sozialer Isolation. Die Einführung von Schulsozialarbeit war somit ein Versuch, mit sozialpädagogischen Angeboten den gestiegenen Anforderungen und neuen Schwierigkeiten in der Schule zu begegnen. „ *Die frühe Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik kann so als eine Antwort auf die politische und pädagogische Schulkritik der*

sechziger und der frühen siebziger Jahre gesehen werden“ (Raab, Rademaker & Winzen 1987, S.59).

Entstehung in der Schweiz: In der Schweiz wurde dem Berufsbereich Schulsozialarbeit zuerst in der französischen Schweiz Bedeutung zugemessen. Das erste Projekt entstand 1966 in Genf in den ‚Cycles d’orientation‘. Die damals stattfindende Schulreform beinhaltete von Anfang an die Integration von Schulsozialarbeit an den Schulen, ohne dass ein Bedürfnis seitens der Schule nachgewiesen werden konnte. Dadurch waren Rolle und Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit unklar. Die Schulsozialarbeitenden fühlten sich überflüssig und es gab Probleme bei der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen. Dazu kamen finanzielle Probleme. In der Folge wurde die Schulsozialarbeit 1971 eingestellt. Ein Jahr später wurde sie an den ‚Cycles d’orientation‘ wieder eingeführt und seit den achtziger Jahren ist sie ein fester Bestandteil an fast allen Genfer Schulen. (Christen & Pfeiffer 1999, S.10)

Entstehung in der deutschsprachigen Schweiz: In der deutschsprachigen Schweiz entstand das erste Schulsozialarbeitsprojekt an der gewerblichen Berufsschule Wattwil im Kanton St. Gallen. Träger waren zu je 50 Prozent die katholische und die evangelisch-reformierte Kirche. Das Projekt erlitt einen mehrmonatigen Unterbruch, weil sich die katholische Kirche aus dem Projekt zurückzog mit der Begründung, dass Schulsozialarbeit zu wenig mit dem kirchlichen Auftrag zu tun habe. Die Trägerschaft wurde in der Folge zu 100 Prozent von der evangelisch-reformierten Kirche übernommen und das Projekt konnte weitergeführt werden.

Seit Beginn der neunziger Jahre entstanden in der deutschsprachigen Schweiz laufend neue Projekte. Dies hauptsächlich in den Kantonen Basel, Zürich und St. Gallen. In diesen Kantonen sind verschiedene Projekte bereits fester Bestandteil an den Schulen und erfolgreich ausgewertet worden. (Christen & Pfeiffer 1999, S.11)

4.2 Definitionen

In der Fachliteratur findet sich eine erstaunliche Vielfalt von Begriffserklärungen, welche die Schulsozialarbeit beschreiben und deren Tätigkeitsfeld unterschiedlich erscheinen lassen.

Raab, Rademaker und Winzen (1987) sind sich einig, „[...] dass sich der Begriff „Schulsozialarbeit“ als Arbeitsbegriff zur Kennzeichnung einer pädagogischen Praxis [...] durchgesetzt hat“ (S.141).

Für Tillmann (1982) ist Schulsozialarbeit ein neues und enges Kooperationsfeld zwischen Schule und Jugendhilfe. Er meint aber, dass es schwierig sei, den Begriff Schulsozialarbeit zu definieren. „„Schulsozialarbeit“ ist keine Institution, die exakt beschrieben, amtlich dokumentiert und systematisch erfasst ist; ebenfalls ist „Schulsozialarbeit“ kein Begriff, der in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussion feste Konturen gewonnen hat“ (S.12). Anstelle eines Definitionsversuchs schlägt er vor, über die Beschreibung der Arbeitsfelder zu einer Begrifflichkeit zu gelangen.

Wulfers (1996) verwendet den Begriff Schulsozialarbeit als Oberbegriff „ der alle Aktivitäten einschliesst, die dazu geeignet sind, Konflikte und Diskrepanzen bei SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen auf der Grundlage adäquater Methoden der Sozialarbeit (bzw. Sozialpädagogik) innerhalb der Schule oder auf die Schule bezogen abzubauen. So kann die unterrichtliche, soziale und psychische Situation der genannten Personengruppen verbessert werden. Die gewählten Aktivitäten sollten gleichzeitig zu einer Öffnung der Schule nach innen und aussen beitragen und eine soziale Verbesserung des Schullebens erwirken. Eine Zusammenarbeit mit anderen öffentlichen und privaten Einrichtungen, die in diesem Bereich arbeiten, ist unabdingbar.“ (S.28)

Bei der Definition von Wulfers fallen uns zwei Aspekte auf. Einerseits ist sie problemorientiert formuliert. Wulfers sieht in der Schulsozialarbeit in erster Linie ein Instrument, das durch die Unterstützung aller Beteiligten die Situation der Schule verbessern soll. Auf der anderen Seite beinhaltet sie den wichtigen Aspekt der Prävention, die heute ein primäres Aufgabengebiet der Schulsozialarbeit ist.

Wir sind der Meinung, dass Schulsozialarbeit über das System Schule hinausgehen und sich an der gesamten Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientieren sollte. Aus diesem Grund halten wir uns an die Definition von Drilling (2001). Er setzt bei seiner Definition voraus, dass die Schulsozialarbeit die Zusammenarbeit mit der Schule aktiv sucht, sich jedoch Ziele setzt, die weiterreichen als diejenigen der Schule. Schulsozialarbeit ist primär ein Instrument zur Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen und orientiert sich an ihrer Lebenswelt. Tätig ist sie vor allem in der

Gesundheitsförderung, der Drogen- und Gewaltprävention und der Krisenintervention. Vor diesem Hintergrund definiert Drilling (2001) Schulsozialarbeit folgendermassen:

„Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule.“
(S.12)

Der Grundgedanke der Schulsozialarbeit beinhaltet vor allem die räumliche Nähe zu Kindern und Jugendlichen. Sie soll vor Ort mit professionellen Methoden niederschwellige Angebote bereitstellen. *„Niederschwelligkeit bedeutet z.B. einfacher und freier Zugang zu den Angeboten (also keine Bedingungen definieren, keine langwierigen Vorabklärungen, kurze Wartezeiten). „Vor Ort“ setzt die Präsenz im Schulhaus voraus. Nicht einmalig, nicht phasenweise sondern dauerhaft.“* (Drilling 2001, S.10)

4.3 Trägerschaften und Organisationsmodelle

In der Literatur zum Thema Schulsozialarbeit wird die Wichtigkeit der Trägerschaft und des Organisationsmodells immer wieder betont, weil damit die Stellung der Schulsozialarbeit innerhalb der Schule sichtbar gemacht werden kann.

Trägerschaften

Die Bestimmung der Trägerschaft der Schulsozialarbeit ist wichtig, weil die Frage der Trägerschaft immer auch die Frage der Finanzierung beinhaltet. Ebenso regelt die Trägerschaft das Unterstellungsverhältnis der Mitarbeitenden, in diesem Falle der Schulsozialarbeiterin oder des Schulsozialarbeiters. *„Die Frage der Trägerschaft ist deswegen von entscheidender Bedeutung, weil dadurch die Form der Anstellung der Mitarbeiterinnen, die Sachmittelvergabe, die Art der Anbindung an die Schule und vor allen Dingen die fachliche Kontrolle festgelegt wird“* (Wulfers, 1996, S.65). Christen und Pfeiffer (1999) unterscheiden in Anlehnung an Wulfers (1996) grundsätzlich drei Formen der Trägerschaft: Freie Träger, die Schule als Träger und die öffentliche Behörde. Wir stützen uns mit den folgenden Aussagen auf die Beschreibungen von Christen und Pfeiffer (1999, S.13-14).

Freie Träger: Als Projektträger wirken in dieser Form der Trägerschaft häufig Jugendverbände oder kirchliche Vereine. Dies hat den Vorteil, dass eine Öffnung der Schule nach aus-sen stattfindet. Da animatorische Jugendarbeit oft von freien Trägern angeboten wird und ein Teil der Schulsozialarbeit gleichermassen im Freizeitbereich der Kinder und Jugendlichen arbeitet, kann zwischen den beiden Einrichtungen eine Zusammenarbeit entstehen. Nachteilig können sich die unterschiedlichen Ziele des freien Trägers und der Schulsozialarbeit auswirken. Als Beispiel nennen wir die kirchlichen Träger, die einen religiösen Hintergrund haben, welchen sie eventuell in die Schulsozialarbeit einfließen lassen möchten.

Schule als Träger: Die Schule als Träger ist in der Regel der Schulsozialarbeit fachlich und dienstlich übergeordnet. Der Vorteil dieser Trägerschaft liegt darin, dass die Schulsozialarbeit einen festen Bestandteil der Schule darstellt. Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter werden von den Lehrpersonen als Fachkräfte anerkannt, die ihren Auftrag von der Schule bekommen. Der Nachteil besteht in der Gefahr der fachlichen Unterordnung der Schulsozialarbeit durch die Schule. Oft können Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter nicht als eigenständige Fachpersonen der Jugendhilfe handeln sondern werden eingesetzt, um einen störungsfreien Ablauf des Unterrichts zu gewährleisten.

Öffentliche Behörde als Träger: Als weitere Möglichkeit der Trägerschaft bietet sich eine öffentliche Behörde an. Wegen der fachlichen Aufsicht ist in diesem Fall die Anbindung an den Sozialdienst, das Jugendamt oder an andere Stellen der Sozialen Arbeit besonders günstig. Öffentliche Behörden als Träger können aber auch Gemeinde-, Bezirks- oder Kantonsverwaltungen sein. Der Bezug dieser Behörden zur Schule und zur Sozialen Arbeit besteht jedoch vor allem im organisatorischen und administrativen Bereich. Hier wäre die Weitergabe der Fachaufsicht an bestehende soziale Institutionen (z.B. Sozialdienst, Jugendamt) zum Schutz der professionellen Unabhängigkeit sicher von Vorteil.

Organisationsmodelle

Die Form der Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit wird durch das Organisationsmodell bestimmt. Grundsätzlich lassen sich drei Modelle unterscheiden: Das Integrations- oder Subordinationsmodell, das Distanzmodell und das Kooperationsmodell. In

der praktischen Anwendung zeigen sich aber auch immer wieder Mischformen und unterschiedliche Gewichtungen der drei Organisationsmodelle. Wir stützen uns in den folgenden Ausführungen zu den Organisationsmodellen auf die Aussagen von Drilling und Stäger (2000, S.120).

Das Integrations- oder Subordinationsmodell: Dieses Modell findet sich oft dort, wo die Trägerschaft von der Schule übernommen wird. Die Schulsozialarbeit untersteht dabei der Schulleitung, welche der Schulsozialarbeit gegenüber weisungsberechtigt ist. Das Aufgabenfeld wird dabei weitgehend von der Schulleitung bestimmt und richtet sich primär nach den Bedürfnissen der Schule.

Der Vorteil bei diesem Modell ist, dass die Schulsozialarbeit fester Bestandteil der Schule darstellt. Nachteilig ist, dass eigenständiges Handeln der Schulsozialarbeit erschwert wird. Zusätzlich besteht die Gefahr, dass Schülerinnen und Schülern die Schulsozialarbeit als verlängerten Arm der Schulleitung sehen und die Angebote der Schulsozialarbeit dadurch wenig nutzen.

Das Distanzmodell (Addition): Schule und Jugendhilfe werden in diesem Modell klar in zwei Bereiche getrennt. Kontakte finden nur im Bedarfsfall statt (z.B. in Notfällen bei Kriseninterventionen). Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe beschränkt sich auf bestimmte Themen oder Projekte. Die Schule bestimmt, wer mit welcher Zielsetzung und für welche Zeit im Schulhaus ist. Die Jugendhilfe bleibt dadurch autonom, vergibt sich aber die Chance, im schulischen Sozialisationsbereich Änderungen zu bewirken.

Wir meinen, dass bei dieser Form von Zusammenarbeit nicht von Schulsozialarbeit gesprochen werden kann, da die Jugendhilfe nur additiv (punktuell) im Schulhaus anwesend ist.

Das Kooperationsmodell (kritische Integration): Bei diesem Modell ist die Schulsozialarbeit nicht der Schule untergeordnet, beide arbeiten in verschiedenen Aufgaben- und Tätigkeitsbereichen zusammen und ergänzen sich gegenseitig.. „*Das Kooperationsmodell sieht vor dem Hintergrund unterschiedlicher Träger eine verbindlich geregelte Struktur der Zusammenarbeit vor*“ (Drilling & Stäger 2000, S.120). Die Schulsozialarbeit muss dabei nicht auf ihre Autonomie verzichten, da auf die

unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkte von Schule und Schulsozialarbeit Rücksicht genommen wird. Beide Berufsgruppen finden in ihrer jeweiligen Professionalität Anerkennung. Die freie Wahl der Methoden bei beiden Berufsgruppen ist gewährleistet. Es finden aber Absprachen bezüglich des gemeinsamen Vorgehens statt. „*Zahlreiche Evaluationen haben gezeigt, dass insbesondere das Kooperationsmodell die Präventionsziele fördert*“ (Drilling & Stäger 2001 S.120).

Das Kooperationsmodell ist für uns die ideale Grundlage für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit. Weil die Schulsozialarbeit von der Schule unabhängig bleibt, kann sie sich im Bedarfsfall für die Schülerinnen und Schüler einsetzen und gegen Entscheidungen der Schule intervenieren. Diese Möglichkeit ist bei den anderen Modellen nur beschränkt gegeben.

4.4 Generelle Zielsetzungen

Auf Grund der lebensweltorientierten Sichtweise der Jugendhilfe (vgl. 3.1.2, S.42-43) ergeben sich unterschiedliche Zielsetzungen im Bereich Schulsozialarbeit. Primär soll Schulsozialarbeit jedoch im Interesse der Schülerinnen und Schüler handeln und mit deren Stärken arbeiten. Drilling und Stäger (2000) definieren folgende Ziele für die Schulsozialarbeit:

- Schulsozialarbeit fördert Schülerinnen und Schüler in der individuellen und sozialen Entwicklung ihrer Persönlichkeit.
- Sie tritt der Marginalisierung und der Aussonderung von gefährdeten Schülerinnen und Schülern entgegen.
- Schulsozialarbeit unterstützt die Schule in ihren Integrationsbemühungen von verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen und hilft damit, Meldungen der Schule an die Instanzen der behördlichen Jugendhilfe zu reduzieren.
- Sie bietet gefährdeten Schülerinnen und Schülern frühzeitig individuelle Hilfe an. (S.123)

4.5 Zielgruppen, Aufgabenfelder und Tätigkeiten

Im Zentrum schulsozialarbeiterischer Tätigkeit stehen Schülerinnen und Schüler. Da die Schulsozialarbeit systemisch arbeitet, richtet sie ihr Angebot auch an das soziale Umfeld der Jugendlichen sowie an andere Helferorganisationen. „*Schulsozialarbeit beinhaltet ganzheitliche und lebenslagebezogene Förderung und Hilfe für Schülerinnen und Schüler, aber auch für Eltern und LehrerInnen*“ (Christen & Pfeiffer 1999, S.17). Um effizient im

Interesse der Schülerinnen und Schüler arbeiten zu können, ist eine gute Zusammenarbeit der Schulsozialarbeitenden mit der Schulleitung, Lehrpersonen, den Eltern, Schulbehörden und dem Schulhauswart wichtig. Eine gute Kooperation zwischen den verschiedenen Professionen trägt ausserdem zu einer Verbesserung der Schulhauskultur bei.

Ein weiterer Tätigkeitsbereich der Schulsozialarbeit ist die Zusammenarbeit mit den im Gemeinwesen tätigen öffentlichen und privaten Einrichtungen. Die Vernetzung der Institutionen, die im Kinder- und Jugendbereich tätig sind, unterstützt die Bemühungen der Schule bei der Öffnung der Schule zum Gemeinwesen hin.

Aufgabenfelder und Tätigkeiten für die Zielgruppe Schülerinnen und Schüler

Schülerinnen und Schüler tragen immer häufiger familiäre und persönliche Probleme in die Schule hinein. Dort brauchen sie eine professionelle Ansprechperson, an die sie sich mit ihren Problemen wenden können. Die Schulsozialarbeit kann diese Aufgabe übernehmen. Sie bietet Schülerinnen und Schülern professionelle Hilfe durch vielfältige Beratungs- und Begleitungsangebote mit dem Ziel, sie in Konflikt- und Krisensituationen zu unterstützen, ihre Sozialkompetenzen zu stärken und ihnen beim Suchen von Problemlösungsstrategien beizustehen. Schülerinnen und Schüler sollen in der individuellen und sozialen Entwicklung ihrer Persönlichkeit gefördert werden. Nach Drilling und Stäger (2000) heisst das konkret:

- Dass die Schulsozialarbeit den Schülerinnen und Schülern ein niederschwelliges Angebot von Hilfestellungen bei persönlichen oder sozialen Problemen zur Verfügung stellt.
- Dass Schülerinnen und Schüler lernen, in der Gruppe oder als Gruppe persönliche oder soziale Probleme zu bearbeiten.
- Dass die Schulsozialarbeit Schülerinnen und Schüler bei Bedarf an weitere Helferorganisationen vermittelt.
- Dass Schülerinnen und Schüler lernen, miteinander über Themen des sozialen Zusammenlebens zu kommunizieren und dieses zu üben. (S.123)

Die Grundlage für eine erfolgreiche schulsozialarbeiterische Tätigkeit ist die Beziehung zu Schülerinnen und Schülern. Um diese Grundlage zu schaffen, muss die Stellung der Schulsozialarbeit innerhalb der Schule klar definiert sein. Beispielsweise ist es für die Jugendlichen wichtig zu wissen, dass die Schulsozialarbeit nur begrenzt ein Teil des Schulsystems ist (wir gehen vom kooperativen Organisationsmodell aus) und keine

Kontrollfunktion im Auftrag der Schule ausübt. Klarheit über die Stellung der Schulsozialarbeit kann beispielsweise mit detaillierten Aufgaben- und Kompetenzbeschrieben für Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende geschaffen werden.

Mögliche Tätigkeiten der Schulsozialarbeit im Bereich Schülerinnen und Schüler sind:

- Beratungsgespräche, Motivationsarbeit, Triage
- Durchführen von Klassenprojekten
- Information über Hilfsangebote, begleiten zu anderen Institutionen
- Mitarbeit bei klassenspezifischen Themen oder Schulhausprojekten
- Mitwirkung im Schülerinnen- und Schülerrat, im Schullager oder bei Schulhausveranstaltungen (a.a.O. S.123).

Aufgabenfelder und Tätigkeiten für die Zielgruppe Lehrpersonen

Lehrpersonen werden zunehmend mit persönlichen, familiären oder sozialen Problemen von Schülerinnen und Schülern konfrontiert. Da diese Probleme oft ausserhalb des Aufgabenbereiches der Lehrpersonen liegen, kann die Schulsozialarbeit die Lehrpersonen entlasten, indem sie Lehrpersonen im frühzeitigen Erkennen solcher Problemsituationen unterstützt und ihnen Hilfe im Falle von Konflikten oder in der Präventionsarbeit in Form von interdisziplinärer Zusammenarbeit anbietet.

Grundsätzlich braucht die Schulsozialarbeit in der interdisziplinären Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen zwei zentrale Fähigkeiten. Einerseits ist es die Fähigkeit, die sozialarbeiterischen Arbeitsinstrumente zu kennen und auf die Schule adaptiert einzusetzen. Andererseits müssen Gedankengänge und Vorgehensweisen, welche durch die Schulsozialarbeit angewendet werden, der anderen Profession transparent gemacht werden können.

Drilling und Stäger (2000) sehen konkret folgende Hilfestellungen der Schulsozialarbeit für die Lehrpersonen:

- Lehrpersonen können bei Problemen mit Schülerinnen und Schülern niederschwellige Angebote der Schulsozialarbeit nutzen.
- Die Schulsozialarbeit unterstützt Lehrpersonen bei der Planung und Umsetzung von Präventionsprojekten.
- Die Schulsozialarbeit bietet den Lehrpersonen unterschiedliche Hilfestellungen bei der Elternarbeit.

- Die Schulsozialarbeit unterstützt Lehrpersonen bei der Inanspruchnahme von Angeboten anderer Institutionen. (S.124)

Mit der Einführung von Schulsozialarbeit bekommen die Lehrpersonen eine Ansprechperson bei Schwierigkeiten mit ihren Schülerinnen und Schülern. Die Probleme werden aus dem Blickwinkel einer ‚ausserschulischen‘ Profession betrachtet, was für Lehrpersonen eine grosse Entlastung darstellen und den Blick für ungewohnte Lösungen öffnen kann. Den Lehrpersonen bleibt damit mehr Zeit und Energie, um den Bildungsauftrag wahrzunehmen. Mögliche Tätigkeiten der Schulsozialarbeit im Bereich Lehrpersonen sind:

- Beratungsgespräche, Mitwirkung in Arbeitsgruppen oder im gesamten Lehrerinnen- und Lehrerteam
- Moderieren von Elterngesprächen und Elternabenden
- Mitarbeit bei Klassenprojekten und Themen der gesamten Schule
- Information und Vermittlung von Hilfsangeboten (a.a.O. S.124).

Aufgabenfelder und Tätigkeiten für die Zielgruppe Eltern

In schwierigen Situationen mit Kindern und Jugendlichen tun sich Eltern oft schwer, die professionelle Hilfe der Jugendberatung in Anspruch zu nehmen. Die Schulsozialarbeit kann Eltern bei Erziehungsfragen beraten oder, wenn die Situation es erfordert, an andere Institutionen weiter vermitteln. Bei Bedarf kann sie ausserdem als Vermittlerin zwischen Eltern und Lehrpersonen agieren.

Mögliche Tätigkeiten der Schulsozialarbeit im Bereich Eltern sind:

- Beratungsgespräche, bei Bedarf unter Einbezug der Lehrperson
- Herstellen von Kontakten zu anderen Helferorganisationen. (Drilling & Stäger 2000, S.125)

Zusammenarbeit mit anderen Helferorganisationen

Ein wichtiges Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit im Interesse der Schülerinnen und Schüler ist die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Behörden (z.B. Vormundschaftsbehörde, Schulpsychologischer Dienst [SPD], Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst [KJPD], Familienberatung). Nach Drilling und Stäger (2000) heisst das konkret:

- Dass die Schulsozialarbeit bedarfsgerecht eine fall- oder themenbezogene Zusammenarbeit mit Helferorganisationen sucht.

- Dass die Schulsozialarbeit, falls notwendig, einzelne Schülerinnen oder Schüler an geeignete weiterführende Instanzen vermittelt.

Mögliche Tätigkeiten der Schulsozialarbeit im Bereich Helferorganisationen sind:

- Fallbesprechung, Helferkonferenz, Übergabegespräch
- Projekte, Austauschtreffen. (S.125)

4.6 Grundsätze der Schulsozialarbeit

Die Grundsätze der Schulsozialarbeit beschreiben grundlegende Richtlinien, an denen sich die Schulsozialarbeit orientiert. Das schulsozialarbeiterische Handeln nach diesen Grundsätzen ermöglicht es, die Zielgruppen auf einer anderen Ebene als der schulischen anzusprechen und kann zu einer dauerhaften Entlastung der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und der Schule beitragen. Es sind dies die Grundsätze der Prävention, der Ressourcenorientierung, der Beziehungsarbeit, der Prozessorientierung, der Methodenkompetenz und der Systemorientierung. In den folgenden Ausführungen halten wir uns an die Aussagen von Drilling (2001).

Grundsatz der Prävention

Schulsozialarbeit unterstützt Kinder und Jugendliche in ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung. Sie versucht, soziale Problemlagen der Schülerinnen und Schüler frühzeitig zu erkennen und vorbeugend zu intervenieren. Dazu arbeitet sie mit Lehrpersonen, Eltern und anderen Bezugspersonen der Kinder und Jugendlichen zusammen.

Schulsozialarbeit unterscheidet grundsätzlich zwei Arten der Präventionsarbeit, die Primäre und die Sekundäre Prävention. Ziel der Primären Prävention ist, Ursachen in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler für mögliche später auftretende Störungen zu finden, zu beseitigen oder dahingehend zu beeinflussen, dass sie gar nicht erst auftreten. Dies kann bedeuten, dass die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter in Absprache oder in Zusammenarbeit mit der Lehrperson mit den Schülerinnen und Schülern Workshops oder Gruppenarbeiten zu bestimmten Themen veranstaltet. Ein mögliches Thema kann der Einstieg ins Berufsleben sein. Die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter hat hier die Aufgabe, mit den Jugendlichen die Chancen und Risiken der heutigen Berufswelt zu betrachten und daraus Strategien für den Berufseinstieg zu entwickeln. Wenn keine weiterführende Schule oder eine Berufslehre möglich ist, kann die Schulsozialarbeiterin oder

der Schulsozialarbeiter mit dem oder der betroffenen Jugendlichen Alternativen suchen (z.B. Berufseinstiegsprojekte).

Ein weiteres Thema kann das Verhalten der Kinder und Jugendlichen in der Klassengemeinschaft sein. Dabei bearbeitet die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter mit unterschiedlichen Methoden gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern zentrale Fragen zum Wohlbefinden in der Klasse. Leitfaden können folgende Fragen sein: Welche Stellung und Rollen haben die einzelnen Gruppenmitglieder in der Klasse? Fühlen sie sich wohl in ihrer Position und Rolle? Welche Situationen innerhalb der Klasse fördern bei den einzelnen Gruppenmitgliedern ein positives, welche ein negatives Gefühl?

Primäre Prävention richtet sich nicht an spezifische Gruppen mit einem Problemverhalten. Es ist wichtig, ein Thema mit allen Schülerinnen und Schülern einer Klasse zu bearbeiten.

Sekundäre Prävention meint die Früherkennung von Problemlagen und deren Behandlung. *„Sie setzt bei Symptomen und Spannungszuständen an, die zu körperlichen, seelischen und sozialen Beeinträchtigungen führen können. Sekundäre Prävention soll die Herausbildung manifester Störungen verhindern“* (Drilling 2001, S.106). Sekundäre Prävention leistet die Schulsozialarbeit zum Beispiel, wenn eine Lehrperson deren Unterstützung beim Auftreten von Gewalt in der Klasse benötigt. Die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter bearbeitet in diesem Fall mit unterschiedlichen Methoden das Thema Gewalt mit der betroffenen Klasse. Sekundäre Prävention findet auch in der Einzelberatung statt. Wenn zum Beispiel eine Schülerin oder ein Schüler mit Suizidgedanken bei der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter Hilfe sucht, steht die Beratung und Begleitung der oder des Betroffenen im Vordergrund. (a.a.O. S.105-106)

Grundsatz der Ressourcenorientierung

„Schulsozialarbeit arbeitet grundsätzlich ressourcenorientiert, das heisst, sie öffnet sich den Stärken und Fähigkeiten Einzelner und Gruppen, fördert und unterstützt diese“ (Drilling 2001, S.106). Schulsozialarbeit greift bestehende Probleme auf und versucht, sie mit Hilfe der Ressourcen der Schülerinnen und Schüler anzugehen. Schulische Leistungen sind dabei nebensächlich. Das gibt Kindern und Jugendlichen, die sich in der Schule eher defizitär erleben die Chance, sich aktiv unter Einbezug ihrer Stärken an Handlungs- und

Problemlösungsprozessen zu beteiligen. Dabei lernen sie ihre positiven Seiten kennen und nehmen sich nicht als Versagende wahr. Das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler wird dadurch gestärkt. Jugendliche im Übergang ins Erwachsenenleben sind einerseits auf das Wahrnehmen ihrer positiven Seiten angewiesen, andererseits brauchen sie Anerkennung und Bestätigung von aussen. Die Schulsozialarbeit kann ihnen die notwendige Anerkennung und Bestätigung vermitteln. (a.a.O. S.105)

Die Themen, die durch die Schulsozialarbeit aufgegriffen und mit den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden, beziehen sich auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Da die Schulsozialarbeit dies innerhalb der Schule tut, kann sie zu einer Schnittstelle zwischen der ausserschulischen und der schulischen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen werden und zu einer Öffnung der Schule gegen aussen beitragen. Wenn Schulleitung und Lehrpersonen an diesem Prozess mitarbeiten, bekommt die Schule die Möglichkeit, „[...] den Lern- und Leistungsort Schule um den Lebens- und Erfahrungsraum Schule zu erweitern.“ (Drilling 2001 S.106) Die Schule wird damit zu einem Lebensraum, der die gesamte Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt.

Grundsatz der Beziehungsarbeit

„Schulsozialarbeit unterstützt Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern beim Aufbau einer Beziehungskultur, die auch zu einem verbesserten Schulhausklima beiträgt“ (Drilling 2001, S.107). Beziehungsarbeit ist die wichtigste Grundlage für sozialarbeiterische Tätigkeiten. Beim Aufbau von Beziehungen spielen die Präsenz im Schulhaus und die Ansprechbarkeit der Schulsozialarbeit eine massgebliche Rolle. Kontakte auf dem Pausenplatz oder im Teamzimmer entstehen zum Teil zufällig, sind für die Schulsozialarbeit aber oft die Grundlage für eine spätere Zusammenarbeit.

Für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ist das Vertrauensverhältnis zwischen ihnen und der Schulsozialarbeit besonders wichtig. Kinder und Jugendliche müssen sich verstanden fühlen und mit ihren Anliegen von der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter ernst genommen werden. Sehr wichtig ist dabei, dass die Anliegen der Betroffenen nicht ohne deren Einwilligung mit Lehrpersonen oder Eltern besprochen werden.

Die Schulsozialarbeit stösst bei der Beziehungsarbeit jedoch auch an Grenzen. Trotz professioneller Arbeit ist es nicht immer möglich, eine Beziehung zu einer Schülerin oder

einem Schüler aufzubauen. Wenn ein Beziehungsangebot durch die Schülerin oder den Schüler abgelehnt wird, muss dieser Entscheid von allen Beteiligten akzeptiert werden. Eine Ablehnung kann vor allem dann passieren, wenn Schülerinnen oder Schüler von der Lehrperson zu einem Gespräch mit der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter verpflichtet werden.

Mit der sozialen Gruppenarbeit⁴ versucht die Schulsozialarbeit zu verbesserten sozialen Beziehungen innerhalb von Schulklassen beizutragen. Kinder und Jugendliche lernen dabei, ihre eigenen Gefühle und die ihrer Kolleginnen und Kollegen wahrzunehmen und darüber zu sprechen.

Auch in der Zusammenarbeit mit Eltern ist eine gute Beziehung zwischen Eltern und der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter wichtig. Eltern, die in einem Verhältnis der gegenseitigen Achtung und des Vertrauens zur Schulsozialarbeit stehen, sind eher bereit, deren Unterstützung in Anspruch zu nehmen. (Drilling 2001, S.107-108)

Grundsatz der Prozessorientierung

Es gibt viele Gründe, weshalb Schülerinnen und Schüler bei der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter Hilfe suchen. Beispiele sind erlebte Gewalt in der Täter- oder Opferrolle, schulische Leistungen, unentschuldigte Absenzen, Suizidgedanken usw. Mit dem Entschluss, Unterstützung zu suchen, beginnt bei den Betroffenen ein Veränderungsprozess, der lange dauern kann.

Wir beschreiben die einzelnen Bearbeitungsphasen der Schulsozialarbeiterin oder des Schulsozialarbeiters am Beispiel eines Jugendlichen, der durch sein gewalttätiges Verhalten aufgefallen ist. Beim Erstkontakt wird der Betroffene die Situation aus seiner Sicht schildern. Für die Schulsozialarbeiterin oder den Schulsozialarbeiter ist es wichtig, den Sachverhalt genau zu kennen. In einem nächsten Schritt wird gemeinsam versucht herauszufinden, warum der Jugendliche sich gewalttätig verhält. Dies braucht oft mehrere Gespräche und viel Aufmerksamkeit beim Zuhören. Der Jugendliche lernt in diesen Gesprächen das Reflektieren seiner Person. Es kann sich herausstellen, dass familiäre Probleme oder der Ausschluss aus einer Peer-Group die Ursache für das gewalttätige Verhalten sind. Je nach Ursache kann es in der Folge sinnvoll sein, andere Betroffene in den Veränderungsprozess einzubeziehen.

⁴ Soziale Gruppenarbeit meint die Arbeit mit einer Gruppe mit dem Ziel, die soziale Funktion des Einzelnen innerhalb der Gruppe zu fördern und zu unterstützen (Drilling, 2001, S.110).

Zusätzlich braucht der Jugendliche Instrumente im Umgang mit der Umwelt, die sein gewalttätiges Verhalten ersetzen. Solche Instrumente können Rituale oder Abmachungen sein. Das Einhalten der abgesprochenen Massnahmen oder Vereinbarungen wird in den regel-mässig stattfindenden Gesprächen gemeinsam überprüft und bei Bedarf angepasst. Wichtig ist, dass die Instrumente mit den individuellen Bedürfnissen des Jugendlichen übereinstimmen und seine Möglichkeiten nicht über- oder unterschreiten. Für ihn ist es wichtig, mit Hilfe der Schulsozialarbeiterin oder des Schulsozialarbeiters den Veränderungsprozess selbst zu leiten. Dann kann der Jugendliche sich die erarbeiteten Erfolge auch selbst zuschreiben. Dies wiederum motiviert ihn, sein Verhalten dauerhaft zu ändern. (Drilling 2001, S. 108-109)

Bei dem beschriebenen Prozess besteht die Hauptaufgabe der Schulsozialarbeit darin, den Jugendlichen durch die verschiedenen Phasen zu begleiten und zu unterstützen, bis er fähig ist seinen Weg selbstständig weiterzugehen.

Grundsatz der Methodenkompetenz

„Schulsozialarbeit baut auf den Grundlagen der Einzelfallhilfe, der sozialen Gruppenarbeit, der Gemeinwesenarbeit und der Projektarbeit auf. Sie regt Lösungsprozesse an, will nicht als Problemlösungsinstanz an sich agieren“ (Drilling 2001, S.109). Bei der Wahl der Methoden orientiert sich die Schulsozialarbeit an den Bedürfnissen der jeweiligen Schule.

Einzelfallhilfe oder **Individualhilfe** meint Hilfe zur Selbsthilfe und richtet sich primär an Schülerinnen und Schüler in Problemsituationen. Einzelfallhilfe bezieht das soziale Umfeld der Betroffenen mit ein. Sie hat zum Ziel, das Verhältnis zwischen dem Individuum und seiner Umwelt auszugleichen. Grundlagen für die Zusammenarbeit bilden vor allem die Ressourcen und die Sichtweise der Hilfe suchenden Person. Bei Bedarf können nach Absprache Personen aus dem sozialen Umfeld (z.B. Eltern, Lehrpersonen) oder andere Fachstellen (z.B SPD, KJPD oder öffentliche Jugendberatung) beigezogen werden. Das Hauptziel der Einzelfallhilfe besteht kurzfristig im Entschärfen von akuten Krisensituationen oder Konfliktlagen. Längerfristig will die Einzelfallhilfe Hilfestellungen zur dauerhaften Veränderung der Situation bieten. (Drilling 2001, S.109-110)

Mit der **Sozialen Gruppenarbeit** fördert die Schulsozialarbeit die Problemlösungs-, Entscheidungs- und Konfliktfähigkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler innerhalb der Gruppe. Dabei übernimmt die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter die Leitung der Gruppe und bearbeitet mit den Beteiligten eine spezifische Problemstellung. Die Entscheidung über mögliche Problemlösungsstrategien liegt dabei bei der Gruppe. Für die Schulsozialarbeiterin oder den Schulsozialarbeiter ist bei der Sozialen Gruppenarbeit das Beobachten der Gruppe von grosser Wichtigkeit. *„Beim geleiteten Gruppenprozess sind (1) die Stellung des Einzelnen in der Gruppe, (2) die Rolle des Einzelnen in Abhängigkeit von der Gruppe sowie (3) die Bindung der einzelnen Gruppenmitglieder zueinander von Bedeutung“* (Drilling 2001, S.110). Unter Beachtung der oben aufgeführten Aspekte begleitet und unterstützt die leitende Person den Bearbeitungs- und Lösungsfindungsprozess der Gruppe.

Mit der **Gemeinwesenarbeit** berücksichtigt die Schulsozialarbeit nicht nur das direkte soziale Umfeld der Kinder und Jugendlichen, sondern ihre gesamte Lebenswelt (z.B. Quartier, Stadtteil, Dorf) und zeigt die Wirkungszusammenhänge von psychosozialen, materiellen, ökonomischen, politischen und kulturellen Lebensbedingungen auf. Bei der Problemdefinition orientiert sich die Schulsozialarbeit an den oben genannten Wirkungszusammenhängen. Ziel der Gemeinwesenarbeit ist es *„[...] die Selbsthilfekräfte und Eigeninitiative der Individuen in einem Gemeinwesen zu aktivieren, zu unterstützen oder auszubauen“* (Drilling 2001, S.111). Dabei berücksichtigt die Schulsozialarbeit bestehende Angebote im Gemeinwesen und vernetzt sich mit ihnen. *„Gemeinwesenarbeit kann nur dann erfolgreich sein, wenn alle beteiligten Personen und Institutionen ein gemeinsames Ziel formulieren, einen Handlungsspielraum definieren und wichtige Entscheidungsträger Veränderungsbereitschaft (z.B. für ein bestimmtes Projekt) signalisieren“* (a.a.O. S.111).

Die **Projektarbeit** fördert die intensive Auseinandersetzung aller Beteiligten mit einem ganz bestimmten Thema. Ein Projekt verläuft prozesshaft und wird lanciert, wenn ein konkretes, abgegrenztes Ziel erreicht werden soll, zum Beispiel die Abnahme der Gewalthandlungen auf dem Pausenplatz. Um das Ziel zu erreichen, arbeiten für eine bestimmte Zeit mehrere Personen zusammen. In einem Schulprojekt zum Thema Gewalt kann sich die Projektgruppe zum Beispiel aus Lehrpersonen, Schülerinnen, Schülern und der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter zusammensetzen. Die Projektarbeit kennt vier verschiedene

Phasen, die Analyse des Ist- und Soll-Zustandes (Projektdefinition), die Projektierung, die Realisierung und die Evaluation. (Drilling 2001, S.111)

Grundsatz der Systemorientierung

Schulsozialarbeit betätigt sich zwar im Teilsystem Schule, bezieht jedoch immer alle beteiligten Systeme in Analyse- oder Handlungsprozesse mit ein. *„Schulsozialarbeiterisches Denken ist systemorientiert und nicht ausschliesslich auf das Individuum bezogen. Problemlösungen werden mit dem Wissen um die verschiedenen Rollen ihrer Zielgruppen und ihren Beziehungen zu anderen Menschen in unterschiedlichen Systemen gestaltet“* (Drilling 2001, S.111). Aus der Sichtweise der Schulsozialarbeit sind Schülerinnen und Schüler Mitglieder eines sozialen Systems, in dem sie je nach sozialem Umfeld unterschiedliche Rollen haben.

Ein Schüler zum Beispiel kann zu Hause Gewalt erleben, in der Schule selbst Gewalt ausüben, in der Peer-Group ein unauffälliger Mitläufer und im Fussballclub ein einsamer Einzelgänger sein. Wenn die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter mit diesem Jugendlichen arbeitet, kann im Problemlösungsprozess neben der Einzelfallhilfe eine Zusammenarbeit einerseits mit dem Familiensystem, andererseits mit dem Teilsystem Schule notwendig sein. Vielleicht stellt sich heraus, dass die Eltern in der Erziehungsarbeit überfordert sind und Unterstützung brauchen. Oder es zeigt sich, dass der Jugendliche in der Klasse ausgegrenzt wird und das Thema Ausgrenzung mit der Klasse bearbeitet werden muss. Eventuell müssen zusätzlich andere Bezugspersonen des Jugendlichen oder ausserschulische Helferorganisationen einbezogen werden.

Generell ist zu sagen, dass sich die Schulsozialarbeit konstruktiv mit Systemen wie Familie und Schule auseinandersetzt und sie in ihre Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern einbindet. (Drilling 2001, S.111-112)

4.7 Schulsozialarbeit im Spannungsfeld zwischen Freiwilligkeit und Zwang

Während der Schulbesuch für Schülerinnen und Schüler eine Pflicht ist, beruht das Arbeitsprinzip der Schulsozialarbeit grundsätzlich auf Freiwilligkeit. Es hat sich aber gezeigt, dass das Prinzip der Freiwilligkeit im schulsozialarbeiterischen Bereich nur bedingt vollziehbar ist. Wie viel Zeit lässt eine Schülerin, die oft von der Schule fernbleibt, verstreichen, bis sie die Schulsozialarbeiterin oder den Schulsozialarbeiter aufsucht? Ist der gewalttätige Jugendliche von sich aus bereit, seine Tat bei der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter zu

reflektieren? Wann ist der Zeitpunkt gegeben, dass die Schulsozialarbeit bei Konflikt- oder akuten Krisensituationen im Schulhaus offensiv reagieren darf?

Die Diskussion um solche und ähnliche Fragen hat in der Praxis zu einem differenzierten Vorgehen geführt. Erstkontakte mit der Schulsozialarbeit können für Schülerinnen und Schüler von den Lehrpersonen, Eltern oder anderen beteiligten Personen verordnet werden. Am Ende des ersten Kontaktes klärt die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter, ob der oder die Jugendliche zu einer weiteren Zusammenarbeit bereit ist. Lehnt die Schülerin oder der Schüler ab, ist diese Entscheidung zu akzeptieren. (Drilling 2001, S.112-113) Das weitere Vorgehen liegt bei der Schulleitung. Diese Vorgehensweise ist im Kanton Luzern von allen Schulen, die mit der Schulsozialarbeit zusammenarbeiten, übernommen worden.

Bei der Sozialen Gruppenarbeit unterscheidet sich das Prinzip der Freiwilligkeit nach dem zeitlichen Rahmen. Wenn die Gruppenarbeit während der Unterrichtszeit stattfindet, ist die Teilnahme obligatorisch, findet sie ausserhalb der Schulzeit statt, ist sie freiwillig. (a.a.O. S.113)

Das Thema Freiwilligkeit in der Schulsozialarbeit stellt sich auch in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen. Zum Teil fällt es Lehrpersonen schwer, die Angebote der Schulsozialarbeit in Anspruch zu nehmen. *„Das Warten auf die freiwillige Inanspruchnahme der Angebote durch die Lehrkräfte ist ein Dilemma der Schulsozialarbeit“* (Drilling 2001, S.114). Lehrpersonen sind aber nicht verpflichtet, die Angebote der Schulsozialarbeit zu nutzen. Dies würde auch kaum Sinn machen. Ein Zwang zur Zusammenarbeit ist hinderlich für den Aufbau von Vertrauen, gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung. Eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit kann nur entstehen, wenn die Lehrpersonen eine Unterstützung durch Fachpersonen der Schulsozialarbeit wünschen und unterstützen. In diesem Zusammenhang ist die Haltung der Schulleitung gegenüber der Schulsozialarbeit nicht zu unterschätzen. Stellt sich die Schulleitung in wohlwollender Weise hinter die Schulsozialarbeit, kann das Schulteam sich der Schulsozialarbeit eher öffnen und mit ihr konstruktiv zusammenarbeiten.

Nachdem wir die Grundlagen der Schulsozialarbeit näher beschrieben haben, wenden wir uns in einem nächsten Schritt der Schulsozialarbeit im Kanton Luzern zu.

5. Schulsozialarbeit im Kanton Luzern

In diesem Kapitel gehen wir zuerst auf Institutionen ein, die schulsozialarbeiterische Elemente aufweisen und mit ihren Angeboten seit Jahren die Schule entlasten. Danach beschreiben wir die drei Projekte von Schulsozialarbeit in Buchrain, Luzern und Kriens, die zu Beginn des Schuljahres 2002/03 eingeführt waren. Seither ist das Pensum der Schulsozialarbeit in Luzern für die Betreuung von einigen Primarschulklassen um 30 Stellenprozent erweitert worden. Zusätzlich wurde in Ebikon im Februar 2003 eine weitere Schulsozialarbeitsstelle mit einem Arbeitspensum von 30 Prozent eingerichtet. Die Erweiterung in Luzern und das Projekt in Ebikon können wir nicht berücksichtigen, da im Zeitpunkt unserer Informationsbeschaffung für die Diplomarbeit noch zu wenig aussagekräftiges Material vorhanden war.

Um die Schulsozialarbeit in Buchrain, Luzern und Kriens aktuell beschreiben zu können, haben wir verschiedene Instrumente gewählt. Schriftliche Grundlagen bilden die Konzepte ‚Schulsozialarbeit an der Sekundarstufe I der Stadt Luzern‘ (o.A.) und ‚Projekt Schulsozialarbeit an Krienser Schulen‘ (o.A.), der Stellenbeschrieb der Schulsozialarbeitsstelle in Buchrain (o.A.) und die Diplomarbeit ‚Schulsozialarbeit‘ des Schulhausleiters des Schulhauses Hinterleisibach von Buchrain, Gregor Gyr (2001), die er im Rahmen seiner Schulleitungsausbildung verfasst hat.

Unsere Umfrage bei 31 Schulleitungen umfasste neben den Fragen zu den Problemfeldern an den Schulen im Kanton Luzern auch Fragen zur Akzeptanz der Schulsozialarbeit. Die Auswertung werden wir in diesem Teil unserer Arbeit präsentieren.

Ein weiteres Instrument zur aktuellen Situationsbeschreibung der Schulsozialarbeit im Kanton Luzern sind die Interviews, die wir mit drei der vier Schulsozialarbeitenden im Kanton Luzern und mit dem Stellenleiter der Jugendberatungsstelle ‚Contact‘ Luzern geführt haben.

5.1 Institutionen mit sozialarbeiterischen Ansätzen

Im Kanton Luzern existieren seit Jahren Institutionen mit schulsozialarbeiterischen Elementen, welche die Schule entlasten. Wir beschreiben im folgenden Teil die Entlastungsfunktionen des schulischen Religionsunterrichts, der Jugendberatung, der schulischen Dienste und verschiedener Fachstellen. Diese Institutionen unterstützen

Schülerinnen und Schüler punktuell und entlasten dadurch Lehrpersonen. Sie übernehmen ausserdem in einzelnen Fällen Präventionsarbeit in Klassen- und Schulhausprojekten.

Schulischer Religionsunterricht: Mit der Beratung von Schülerinnen und Schülern, der Unterstützung in Krisensituationen und der Mitarbeit bei Schulhausprojekten, übernimmt der schulische Religionsunterricht vereinzelt und gezielt Tätigkeiten der Schulsozialarbeit. Die Zusammenarbeit zwischen Religionslehrerinnen und -lehrern und den Klassenlehrpersonen ist in den meisten Fällen jedoch punktuell und gemeinsame Ziele werden selten formuliert. Erschwerend kommt dazu, dass auf Grund des pädagogisch-theologischen Schwerpunktes in der Diplombildung zur Religionslehrerin oder zum Religionslehrer es gar nicht möglich ist, die vielfältigen Methoden der sozialen Arbeit vertieft zu vermitteln. (Referat von Drilling an der Netzwerktagung ‚Schulen mit Profil‘ vom 20. März 2002 und Ausbildungskonzept des Katechetischen Institutes 1995)

Jugendberatung: Eine professionelle Hilfe für Schülerinnen und Schüler im Sinn der Jugendhilfe bieten die neun Jugendberatungsstellen im Kanton Luzern (vgl. 3.2, S.44). Am Beispiel der Jugendberatungsstelle ‚Contact‘ Luzern beschreiben wir die Schnittstellen zur Schulsozialarbeit. In Ergänzung zu den statistischen Unterlagen haben wir mit dem Stellenleiter Daniel Niederberger ein Interview geführt (vgl. Interviewleitfaden im Anhang).

Die Jugendberatungsstelle ‚Contact‘ bietet Jugendlichen mit psychischen und/oder sozialen Schwierigkeiten und bei Krisen mit ambulanten Angeboten individuelle Hilfe (Kurzbeschreibung der Institution 2002). Der Stellenleiter Daniel Niederberger hält im Interview vom 27. März 2002 zusätzlich fest, dass bei vielen Fällen die Eltern mit einbezogen werden. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und der Beratungsstelle findet dagegen nur in etwa drei bis vier Fällen jährlich statt. Bei diesen Kontakten handelt es sich vor allem um Einzelfallhilfe für Schülerinnen oder Schüler in Krisensituationen. Als Beispiele nennt er die Verwahrlosung von Jugendlichen oder der Todesfall eines Elternteils. Laut seiner Aussage besuchen ungefähr 40 bis 50 Prozent der jugendlichen Klientinnen und Klienten von ‚Contact‘ die Volksschule. Davon werden ca. 10 Prozent durch die Schule angemeldet. Daniel Niederberger hält fest, dass die Arbeit mit Klassen nur über ein aktuelles Mandat erfolgt und äusserst selten ist. Im Leistungsvertrag von ‚Contact‘ ist festgehalten, dass die Jugendberatungsstelle in der Zusammenarbeit mit Schulen für die Beratungstätigkeit, nicht für Präventionsarbeit zuständig ist.

Das geographische Zuständigkeitsgebiet der Jugend- und Elternberatungsstelle ‚Contact‘ umfasst neben der Stadt Luzern weitere zehn Gemeinden. Es erstreckt sich von Weggis über Sempach bis nach Malters. Die zum Teil grosse Distanz zwischen Wohnort und ‚Contact‘ kann für Jugendliche ein Hindernis sein, die Beratungsstelle aufzusuchen. Die Zahlen der Jahresstatistik zeigen diese Tatsache eindrücklich auf. Im Jahr 2001 nutzten neunundsiebzig Klientinnen und Klienten aus Luzern die Angebote von ‚Contact‘, während von Sempach nur eine, von Weggis zwei Personen und von Gisikon niemand das Beratungsangebot beanspruchte.

Ein weiteres Beispiel liefert die Gemeinde Rothenburg. Im Jahr 2001 nutzten fünf Personen die Angebote der Jugendberatungsstelle (Contact Statistik, 2001). Die tiefe Zahl könnte darauf hinweisen, dass die Jugendlichen von Rothenburg keine Jugendberatung benötigen, oder aber die Schwelle zu hoch ist, sich an die Beratungsstelle zu wenden. Jedenfalls beabsichtigt die Gemeinde Rothenburg, auf das Schuljahr 2002/03 eine Schulsozialarbeitsstelle mit einem Arbeitspensum von 20 Prozent einzurichten. Für uns ist dies ein Indiz, dass die Gemeinde Rothenburg Schulsozialarbeit als sinnvolle Ergänzung zur Jugendberatung sieht.

Die Zusammenarbeit zwischen ‚Contact‘ und den Schulsozialarbeitenden im Zuständigkeitsgebiet der Jugendberatungsstelle ist nach Aussage des Stellenleiters noch nicht geregelt. Bis zum Zeitpunkt unseres Interviews fanden in zwei oder drei Fällen Kontakte zwischen der Schulsozialarbeit und der Jugendberatung statt. Klare Absprachen bezüglich der Zuständigkeit und der Zusammenarbeit sind für Daniel Niederberger jedoch notwendig. Er wünscht sich für die Zukunft regelmässige Treffen und eine gute Zusammenarbeit mit den Schulsozialarbeitenden im Zuständigkeitsgebiet von ‚Contact‘.

Eine Zusammenarbeit zwischen Jugendberatung und Schulsozialarbeit ist unserer Meinung nach notwendig, damit keine Konkurrenzsituation innerhalb der Jugendhilfe entsteht. Es muss klar kommuniziert sein, dass die Schulsozialarbeit eine Ergänzung zu den bestehenden Angeboten der Jugendhilfe bildet. Zusätzlich können Fachgespräche zwischen Jugendberatung und Schulsozialarbeit zur Entlastung der Schulsozialarbeitenden beitragen, da sie im Schulhaus meistens die einzigen ihrer Profession neben einer grossen Zahl Lehrpersonen sind.

Auf der Luzerner Landschaft wird die Jugendberatung von den polyvalenten Sozial-Beratungszentren [SoBZ] wahrgenommen. Wir beschreiben am Beispiel von Willisau, wie die Zusammenarbeit des ‚SoBZ Amt Willisau‘ mit den Willisauer Schulen aufgebaut ist.

Eine Arbeitsgruppe, bestehend aus den Schulleitungen Willisau-Stadt und Willisau-Land, Vertreterinnen oder Vertretern der Schulpflegen dieser Gemeinden, der Leitung des Jugendtreffs Willisau, der Polizei von Willisau und dem Leiter des ‚SoBZ Amt Willisau‘, tauscht in regelmässigen Sitzungen Informationen über die Situation der Schule und der Kinder und Jugendlichen aus. (Müller 2000, S.3) Ziel dieser Gruppe, mit dem Namen ‚KommunikationsNETZ‘, ist die Früherkennung von gefährdeten Jugendlichen, die Beratung und Unterstützung bei Krisensituationen in der Schule und die Koordination von Präventionsprojekten. (Konzept KommunikationsNETZ o.A.) Inwieweit sich die beteiligten Institutionen um die Zusammenarbeit bemühen, lässt sich aus dem Bericht und dem Konzept nicht erkennen. Ebenfalls ist keine Organisationsstruktur ersichtlich (Leitung, Sitzungsintervall, Protokollführung usw.).

Schulische Dienste: Die Schulischen Dienste, als Beispiele nennen wir den SPD, den logopädischen Dienst oder die Psychomotorische Therapiestelle für Kinder und Jugendliche, entlasten mit ihren spezifischen Angeboten für Schülerinnen und Schüler die Lehrpersonen.

Fachstellen: Fachstellen, zum Beispiel die Fachstelle für die Beratung und Integration von Ausländerinnen und Ausländern [FABIA], das Drogenforum Innerschweiz [DFI] oder das Team für interkulturelle Konfliktlösungen [TIKK] bieten themen- oder zielgruppenspezifische Projekte und Beratung und tragen damit zur Entlastung der Schule bei.

Die oben beschriebenen Ansätze bilden Berührungspunkte zwischen Jugendhilfe und Schule, wenn auch vereinzelt und additiv. Schulsozialarbeit basiert jedoch auf dem Konzept der räumlich-organisatorischen Annäherung, das heisst, Schulsozialarbeit erweitert die Zusammenarbeit mit der Schule um die dauerhafte, räumliche und organisatorische Dimension. Dieser Grundsatz ist mit den oben beschriebenen Institutionen nicht gewährleistet.

5.2 Aktuelle Situation der Schulsozialarbeit im Kanton Luzern

Zu Beginn des Schuljahres 2001/2002 hatten im Kanton Luzern drei Gemeinden Schulsozialarbeit eingerichtet. Die Stadt Luzern und die Gemeinde Kriens initiierten die Schulsozialarbeit im Rahmen des dreijährigen kantonalen Schulprojektes ‚Soziales Wohlbefinden an Schulen, Gewaltproblematik an Luzerner Schulen‘. Die Gemeinde Buchrain errichtete die Schulsozialarbeitsstelle auf Grund der erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen der Jugendberatung Ebikon/Buchrain und der Schule Buchrain. Die Schulsozialarbeitsstellen Luzern und Kriens unterscheiden sich in wesentlichen Punkten von der Schulsozialarbeitsstelle in Buchrain. Deshalb ist es sinnvoll, nach dem Beschreiben der Ausgangslage, die in allen drei Gemeinden ähnlich war, die beiden Modelle getrennt zu betrachten. Auffällige Unterschiede möchten wir einander gegenüber stellen.

Ausgangslage für die Einführung von Schulsozialarbeit in Luzern, Kriens und Buchrain

Die Einführung der Schulsozialarbeit begründete sich in allen drei Gemeinden ähnlich. Lehrpersonen und Schulbehörden sahen sich mit wachsenden und vielfältigen Problemen seitens ihrer Schülerinnen und Schüler konfrontiert. In den drei Konzepten werden Probleme mit Gewalt, Drogenkonsum, Verwahrlosung und der Integration von anderskulturellen Kindern erwähnt.

Lehrpersonen sind zunehmend in Bereichen gefordert, für die sie nicht speziell ausgebildet wurden. Ausserdem fehlen die Zeitgefässe für die notwendigen Problemlösungsprozesse. Auf der anderen Seite ist es wichtig, die anstehenden Probleme zu bearbeiten, um eine angenehme Lernatmosphäre im Schulzimmer und ein positives Schulhausklima zu schaffen.

In der Folge haben sich Lehrerschaft, Schulleitung und Schulpflege zunehmend mit dem Thema ‚Schule und soziales Wohlbefinden‘ auseinandergesetzt. In einzelnen Schulhäusern entstanden Gewaltpräventionstage und Elternabende zum Thema Gewalt.

Gesundheitswochen wurden als Präventionsmassnahme im Suchtbereich durchgeführt. Die Lehrpersonenteams und die Schulbehörden stellten jedoch fest, dass die Projekte nur für kurze Zeit Erfolg zeigten. In der Schulsozialarbeit sahen Lehrpersonen und Behörden ein geeignetes Instrument zur frühzeitigen Erfassung von Problemlagen gefährdeter Schülerinnen und Schüler und zur langfristigen und nachhaltigen Prävention. (vgl. Konzepte Luzern und Kriens / Gyr 2001)

5.3 Konzept ‚Schulsozialarbeit‘ in Luzern und Kriens

Im folgenden Teil beschreiben wir die Schulsozialarbeit in Luzern und Kriens, weil beide zum Teil identische Merkmale aufweisen. Die nachfolgenden Angaben sind den Konzepten ‚Schulsozialarbeit an der Sekundarstufe I der Stadt Luzern‘ (o.A.) und ‚Projekt Schulsozialarbeit an Krienser Schulen‘ (o.A.) entnommen. Ergänzt werden sie mit Aussagen der Schulsozialarbeiterinnen Silvia Guggisberg aus Luzern und Karin Vannay aus Kriens, mit denen wir Interviews geführt haben.

5.3.1 Trägerschaft und Organisation

Die Stadt Luzern entschloss sich im Jahr 1999 und die Gemeinde Kriens 2001, beim dreijährigen kantonalen Projekt ‚Soziales Wohlbefinden an Schulen, Gewaltproblematik an Luzerner Schulen‘ mitzumachen. Das Projekt beinhaltet unter anderem das Begleiten von lokalen Schulentwicklungsprojekten und die Unterstützung von Schulteams durch Fachpersonen aus dem Gewaltpräventionsbereich.

Da Luzern und Kriens die Schulsozialarbeit mit Hilfe des oben beschriebenen kantonalen Projekts starten konnten, werden beide Projekte je zur Hälfte vom Kanton Luzern und den beiden Gemeinden finanziert. Träger sind die Schuldirektion der Stadt Luzern und die Gemeindeschulen Kriens. Fachlich ist die Schulsozialarbeit in Kriens der Schulleitung, unterstellt. Nach Aussage der Schulsozialarbeiterin von Luzern, Silvia Guggisberg, ist die Schulsozialarbeit in der Stadt Luzern seit April 2002 direkt dem Rektor der Luzerner Volksschulen unterstellt.

Die fachliche Unterstellung durch die Schule hat den Vorteil, dass die Schulsozialarbeit schnell als fester Bestandteil der Schule akzeptiert ist und von den Lehrpersonen als ein Teil ihres Unterstützungssystems für Schülerinnen und Schüler betrachtet und anerkannt wird. Bei diesem Modell (vgl. 4.3 Subordination, S.51-52) besteht jedoch die Gefahr, dass die Schulsozialarbeit für die Interessen der Schule und für die Gewährleistung eines störungsfreien Unterrichtsablaufes eingesetzt wird und sie nicht professionell unabhängig agieren kann. Ein Indiz in diese Richtung findet sich beispielsweise im Konzept der Stadt Luzern, welches als erste Zielsetzung der Schulsozialarbeit die Stärkung der jungen Menschen in der Rolle als Schülerin und Schüler sieht, um ihnen den erfolgreichen Abschluss der Schulzeit zu ermöglichen. Wenn dabei nur die Schule die Rolle der Schülerin

und Schüler definiert, könnte die Schulsozialarbeit Gefahr laufen, als Instrument der Schule missbraucht zu werden.

Träger und fachliche Aufsicht der Schulsozialarbeit in Luzern und Kriens ist die Schule. Dieser Umstand weist klar auf eine Subordination der Schulsozialarbeit hin. Auf der anderen Seite wird in beiden Konzepten festgehalten, dass die Schulsozialarbeit ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe ist. Diese Aussage weist auf eine Autonomie der Schulsozialarbeit hin, wie sie im Kooperationsmodell vorgesehen ist (vgl. 4.3, S.52). Für uns bleibt die Frage offen, wie stark die Schulsozialarbeit in einem Konfliktfall mit der Schulleitung tatsächlich eigenständig handeln kann, wenn sie dieser einerseits fachlich unterstellt ist, ihre Arbeit andererseits aber als eigenständiges Handlungsfeld definiert wird.

In Luzern wurden für die Schulsozialarbeit an der Oberstufe zwei Stellen mit einem Arbeitspensum von 100 Prozent eingerichtet, die sich eine Sozialarbeiterin und ein Sozialarbeiter teilen. In Kriens ist eine Stelle mit einem Arbeitspensum von 70 Prozent geschaffen worden. Sie ist mit einer Sozialarbeiterin besetzt. Da die Schulsozialarbeitenden während der Schulferien nicht arbeiten, erhöht sich das wöchentliche Arbeitspensum um ungefähr 15 Prozent.

5.3.2 Zielgruppen und Tätigkeitsbereiche

In Luzern umfasst der Wirkungsrahmen der Schulsozialarbeit 1300 Schülerinnen und Schüler und 170 Lehrpersonen verteilt auf vier Oberstufenzentren. Die Schulsozialarbeitenden in Luzern sind je für zwei Oberstufenzentren zuständig. In Kriens betreut die Schulsozialarbeiterin nach eigenen Angaben 800 Schüler und Schülerinnen und 90 Lehrpersonen, die auf vier Schulhäuser verteilt sind. In beiden Konzepten werden ausserdem die Eltern der Schülerinnen und Schüler, andere Helferorganisationen und die Öffentlichkeit als weitere Zielgruppen genannt.

Die Tätigkeiten der Schulsozialarbeit werden in beiden Konzepten klar beschrieben. Aufgeführt werden die Beratung und Betreuung für Schülerinnen und Schüler in Problemsituationen und Krisen, die Mitarbeit in Schulhaus- und Klassenprojekten, die Beratung von Lehrpersonen im Zusammenhang mit Schülerinnen und Schülern, die Elternarbeit und die Vernetzungsarbeit im ausserschulischen Bereich mit anderen professionellen Helferorganisationen. Zusätzlich sollen die einzelnen Tätigkeiten den

spezifischen Gegebenheiten im jeweiligen Schulhaus angepasst werden und können deshalb nicht abschliessend beschrieben werden. Dies gibt der Schulsozialarbeit die Möglichkeit, gemachte Erfahrungen in die zukünftige Arbeit einfließen zu lassen. Sie bleibt flexibel und kann sich laufend an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientieren.

In der Literatur zum Thema ‚Schulsozialarbeit‘ wird betont, wie wichtig eine hohe Präsenz der Schulsozialarbeit im Schulhaus ist, um Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern und den Lehrpersonen aufzubauen (vgl. Drilling 2001, S.107). Die Schulsozialarbeitenden im Kanton Luzern haben die Aussage Drillings in den Interviews bestätigt.

Die Beziehungsarbeit zu allen Beteiligten ist besonders in der Einführungsphase wichtig, weil sich dort entscheidet, ob sich die Schulsozialarbeit etablieren kann. Wenn die Schulsozialarbeitenden mehrere Schulhäuser zu betreuen haben, sind sie gezwungen, Prioritäten bezüglich der Präsenzzeiten in den verschiedenen Schulhäusern zu setzen. Bei Schulen, die von der Schulsozialarbeit weniger berücksichtigt werden können besteht die Gefahr, dass durch die häufige Abwesenheit der Schulsozialarbeitenden im Schulhaus nur noch die Krisenintervention als Entlastungsmassnahme übrig bleibt. Die Grundsätze der Prävention, der Beziehungsarbeit und der Prozessorientierung sind gefährdet. Das bedeutet, dass sich die Schulsozialarbeit nicht in jedem Fall erfolgreich etablieren wird.

5.2.3 Ergänzungen aus den Interviews

Da noch keine schriftlichen Evaluationsberichte über die Schulsozialarbeitsprojekte Luzern und Kriens vorliegen, haben wir mit der Schulsozialarbeiterin aus Luzern, Silvia Guggisberg und der Schulsozialarbeiterin aus Kriens, Karin Vannay, Interviews geführt. Sie beschreiben Erfahrungen, die sie seit Beginn ihrer Tätigkeit als Schulsozialarbeiterinnen gesammelt haben. Wir verstehen ihre Aussagen als wertvolle Ergänzung zu unserer theoretischen Reflexion.

Zuerst nimmt Silvia Guggisberg von der Schulsozialarbeit Luzern zu Fragen Stellung, die wir ihr im Verlauf des Gesprächs am 25. März 2002 gestellt haben (vgl. Fragebogen im Anhang). Sie betreut die Oberstufenzentren Hubelmatt und Tribschen.

Im Anforderungsprofil einer Schulsozialarbeiterin oder eines Schulsozialarbeiters ist für Sylvia Guggisberg die Fachkompetenz eine sehr wichtige Voraussetzung. Will die Schulso-

zialarbeit sich im System Schule etablieren, muss sie professionell auftreten. Sie ist der Meinung, dass hohe Fachkompetenz die Schulsozialarbeit auch vor einer zu grossen Einflussnahme seitens der Schule schützt. Zum unerlässlichen professionellen Profil einer Schulsozialarbeiterin, eines Schulsozialarbeiters gehören für sie Belastbarkeit, Konfliktfähigkeit, Persönlichkeit und Kommunikationsfähigkeit. Neben der sozialarbeiterischen Fachlichkeit ist für sie die pädagogische Fachlichkeit ein wichtiger Bestandteil in der täglichen Arbeit.

Wichtigste Grundvoraussetzung für die Tätigkeit der Schulsozialarbeiterin, des Schulsozialarbeiters im Schulhaus ist für Sylvia Guggisberg die Beziehungsarbeit. Um Beziehungen mit allen Beteiligten aufzubauen, braucht es eine hohe Präsenz im Schulhaus. In diesem Zusammenhang verweist sie auf die Empfehlung der Bildungsdirektion Zürich, die für erfolgreiche Schulsozialarbeit ein Arbeitspensum von mindestens 50 Prozent im gleichen Schulhaus vorsieht. Eine weitere Grundvoraussetzung für eine gut funktionierende Schulsozialarbeit ist ihrer Meinung nach die Kooperationsbereitschaft der Lehrpersonen mit der Schulsozialarbeiterin. Die zahlreichen Beratungsgespräche, die sie als Schulsozialarbeiterin mit Lehrpersonen geführt hat, sind für sie ein Indiz, dass es ihr gelungen ist, eine konstruktive Vertrauensbasis zu schaffen.

In diesem Zusammenhang weist Sylvia Guggisberg auf die Abgrenzungsproblematik zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden hin. Die Tätigkeit vor Ort birgt das Risiko, dass Lehrpersonen bei problematischen Erziehungs- und Bildungskonstellationen mit ihren Schülerinnen und Schülern die Problemlösung an die Schulsozialarbeit delegieren und sich nicht am Veränderungsprozess beteiligen. Aber auch persönliche Problemsituationen aus dem Privatbereich der Lehrpersonen, welche durchaus Einfluss auf die Schule haben können, werden der Schulsozialarbeit zur Beratung unterbreitet. Deshalb ist einerseits Auftrags- und Rollenklärung, andererseits Abgrenzung und Rückweisung eine permanente Aufgabe in der Berufstätigkeit.

Für Sylvia Guggisberg ist es unerlässlich, dass Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter nach den Grundsätzen der Schulsozialarbeit (vgl. 4.6, S.56-63) arbeiten. Sie sieht in der Schule eine Institution, die Kinder nicht nur bildet, sondern auch während neun Jahren in ihrer Persönlichkeit stärkt und unterstützt. In diesem Zusammenhang versteht sie Schulsozialarbeit als Fachstelle, die Kinder und Jugendliche während der

Schulzeit prozesshaft begleitet, ihnen bei persönlichen Schwierigkeiten niederschwellige Hilfestellungen bietet und sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördert. Ausserdem ist sie überzeugt, dass Schulsozialarbeit zu einer guten Schulhauskultur beiträgt.

Im folgenden Teil nimmt Karin Vannay, Schulsozialarbeiterin von Kriens, Stellung zu den Fragen, die wir ihr am 12. März 2002 gestellt haben. Sie ist zuständig für die vier Oberstufenschulhäuser in Kriens.

Karin Vannay ist überzeugt, dass in Kriens das Bedürfnis nach Schulsozialarbeit ausgewiesen ist. Für sie ist die Motivation der Schulleitung und der Lehrpersonen, eine eigene Schulsozialarbeitsstelle zu errichten, ein wesentlicher Faktor für die erfolgreiche Einführungsphase. Die fachliche Unterstellung der Schulsozialarbeit durch die Schule empfindet die Schulsozialarbeiterin nicht generell als Nachteil (vgl. 4.3, S.51-52 und 5.3.1, S.70). Sie kann ihre Arbeit nach den Grundsätzen der Schulsozialarbeit gestalten (vgl. 4.6, S.56-63). Nachteilig empfindet sie eher die fachliche Einsamkeit. Sie ist die einzige Sozialarbeiterin neben 90 Lehrpersonen. Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, den Schulischen Diensten und dem Sozialamt Kriens empfindet sie als konstruktiv.

In den ersten fünf Monaten verzeichnete die Schulsozialarbeiterin über 90 Einzelberatungen von Schülerinnen oder Schülern. 10 Gespräche führte sie mit Eltern und zweimal arbeitete sie bei Klasseninterventionen mit allen Schülerinnen und Schülern.

Bei den individuellen Beratungsgesprächen der Schülerinnen und Schüler stellt Karin Vannay vielfältige persönliche Schwierigkeiten fest. Selbstverletzung, Essstörung, Mobbing, Prüfungsangst, unentschuldigte Absenzen, Drogenkonsum, Lehrstellenprobleme oder Angst vor der Scheidung der Eltern gehören zum inhaltlichen Teil der Beratungsgespräche. Obwohl Lehrpersonen ein Erstgespräch verordnen können, nutzen einige Schülerinnen und Schüler freiwillig ihr Beratungsangebot. Sie hält auch fest, dass Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler immer wieder motivieren, in schwierigen Situationen die Schulsozialarbeiterin aufzusuchen.

Ein heikler Punkt für Karin Vannay ist die Schweigepflicht. In den Beratungsgesprächen können Inhalte auftauchen, die mit Lehrpersonen, Bezugspersonen oder aussenstehenden Helferorganisationen besprochen werden müssten. Solange keine Gefährdung (z.B. Suizid,

Drogenkonsum) der Schülerin oder des Schülers vorliegt, ist für die Schulsozialarbeiterin jedoch die persönliche Entscheidung der oder des betroffenen Jugendlichen massgebend, ob ein Problem mit weiteren Beteiligten oder mit anderen Helferorganisationen besprochen werden soll.

Karin Vannay hat festgestellt, dass für einen Teil der Schülerinnen und Schüler die Einzelfallhilfe im Schulhaus zu nahe und deshalb zu wenig anonym ist. Aus diesem Grund können Jugendliche, die anonym bleiben wollen, ihr Beratungsangebot in einem der drei anderen am Schulsozialarbeitsprojekt beteiligten Oberstufenschulhäuser nutzen, oder die Jugendberatungsstelle ‚Contact‘ aufsuchen. Einerseits ist die Aufteilung der Schulsozialarbeit an vier Schulen also positiv. Andererseits ist es für die Schulsozialarbeiterin schwierig, an einem ihrer Arbeitsplätze richtig beheimatet zu sein, da sie jeden Tag in einem anderen Schulhaus arbeitet. Ihr Wunsch wäre, dass sich ihre Tätigkeit nach der Einführungsphase der Schulsozialarbeit in Kriens auf ein Oberstufenzentrum beschränken würde.

Karin Vannay ist überzeugt, dass mit ihrer Tätigkeit viele Probleme bei Schülerinnen und Schülern frühzeitig angegangen werden können, dass viele Schwierigkeiten von Jugendlichen mit ihrer Unterstützung gelöst werden konnten und dass die Lehrpersonen an der Sekundarstufe I in Kriens die Schulsozialarbeit als Entlastung wahrnehmen.

5.4 Konzept Schulsozialarbeit in Buchrain

Das Konzept der Schulsozialarbeit in Buchrain ist das älteste im Kanton Luzern und basiert auf anderen Grundlagen, als die beiden Projekte in Luzern und Kriens. Deshalb beschreiben wir die Schulsozialarbeit in Buchrain separat. Unsere nachfolgenden Beschreibungen beziehen sich auf den ‚Stellenbeschrieb Sozialarbeiter oder Sozialarbeiterin für Schulsozialarbeit in Buchrain‘ (o.A.), auf die Diplomarbeit des Schulhausleiters von Buchrain (Gyr 2001) und auf das Interview mit dem Schulsozialarbeiter von Buchrain, Titus Krummenacher, vom 21. März 2002.

5.4.1 Vorgeschichte

Seit 1997 arbeiten die Gemeinden Ebikon und Buchrain im Bereich der Jugendhilfe eng zusammen. Dabei ist die Stelle für die Jugendarbeit Ebikon/Buchrain mit 250

Stellenprozenten dotiert, wobei Buchrain sich mit 90 Stellenprozenten beteiligt. Diese 90 Stellenprozente sind aufgeteilt in die Bereiche Soziokulturelle Animation (60 Prozent) und Beratung (30 Prozent). (Gyr 2001, S.9)

Die Jugendberatung Ebikon/Buchrain suchte seit jeher den Kontakt zu den Lehrpersonen in Buchrain. Neben der Einzelfallbetreuung von Jugendlichen aus dem Schulhaus Hinterleisibach in Buchrain durch die Jugendberatung organisierten Jugendarbeit und Schule immer wieder gemeinsame Projektstage. Durch den relativ intensiven Kontakt zwischen Schule und Jugendarbeit und die Kooperationsbereitschaft der Jugendberatung mit der Schule Buchrain resultierte schliesslich das Projekt ‚Schulsozialarbeit‘. (a.a.O S.9)

Ähnlich wie in Kriens und Luzern, war auch Buchrain in den letzten Jahren an der Sekundarstufe I zunehmend mit den verschiedensten Formen von psychischer und physischer Gewalt bei Schülerinnen und Schülern konfrontiert. Die Lehrerinnen- und Lehrer merkten jedoch, dass verordnete Sanktionen wie schriftliche Verwarnungen oder Wegweisungen von der Schule nicht die einzigen Lösungsansätze sein konnten, denn die Sanktionen erzielten bei den Jugendlichen nicht die gewünschte Wirkung. Die restriktive Massnahme der Wegweisung von der Schule für einige Tage oder Wochen ist für Schülerinnen und Schüler kaum eine geeignete Massnahme, um Probleme nachhaltig zu lösen. Den Jugendlichen fehlt während der Zeit des Schulausschlusses meistens eine geregelte Tagesstruktur. Ausserdem werden sie in dieser schwierigen Zeit kaum begleitet. Zusätzlich gestaltet sich die Reintegration in die Klasse meistens problematisch. In Gesprächen zwischen der Jugendarbeit Ebikon/Buchrain und der Schule Buchrain stellten beide Institutionen fest, dass bei schwierigen Situationen mit Schülerinnen und Schülern eine frühere Intervention möglich und sinnvoll gewesen wäre. In der Folge beschlossen die Jugendarbeit Ebikon/Buchrain und das Schulteam Hinterleisibach, Buchrain, ein Konzept für die Einführung von Schulsozialarbeit auszuarbeiten. (Gyr 2001, S.16)

5.4.2 Rahmenbedingungen und Organisation der Projektphase

Durch die angespannte Finanzlage der Gemeinde Buchrain durfte die Erprobungsphase des Projekts ‚Schulsozialarbeit‘ keine zusätzlichen Kosten verursachen. So wurde die erste Phase des Projektes mit dem zur Verfügung stehenden Arbeitspensum der Jugendberatung Buchrain von 30 Prozent bewältigt. In Buchrain konnte mit dieser Lösung ein unkonventioneller und unbürokratischer Weg gefunden werden, der dem Projekt zu einer schnellen Realisierung verhalf. (a.a.O. S.18)

Auf den ersten Blick schien uns die Umverteilung der 30 Stellenprozente der Jugendberatung Buchrain problematisch. 20 Stellenprozente wurden für die Schulsozialarbeit aufgewendet. Für die Jugendberatung ausserhalb der Schule blieben nur noch 10 Prozent übrig. Schulsozialarbeit sollte unserer Meinung nach jedoch eine Ergänzung zu bestehenden Angeboten sein und nicht ein anderes Angebot der Jugendhilfe konkurrenzieren. Die beschriebene Lösung in Buchrain beschränkte sich jedoch auf die Einführungsphase der Schulsozialarbeit. Mit der festen Installierung auf das Schuljahr 2002/03 wurde für die Schulsozialarbeit ein 20 Prozent Stellenpensum bewilligt, womit die Umverteilung zu Lasten der Jugendberatung hinfällig wurde.

Die Projektphase für die Schulsozialarbeit dauerte vom Mai 2000 bis Ende Schuljahr 2001. Das Projekt wurde in zwei Erprobungsphasen aufgeteilt und zweimal evaluiert; Die erste Phase im August 2000, die zweite Phase im März 2001.

Die Projektgruppe ‚Schulsozialarbeit‘ setzte sich aus dem Schulhausleiter Gregor Gyr (Projektleitung), einer Sekundarlehrerin, dem Stellenleiter und der Sozialarbeiterin der Jugendberatung Ebikon/Buchrain zusammen. Wenn die Schulsozialarbeit sich erfolgreich an der Schule etablieren will, müssen die Projektgruppen interdisziplinär zusammengesetzt sein. Alle beteiligten Gruppen sollten mit ihrer aktiven Mitarbeit die Zielsetzungen, Aufgabenbereiche und Tätigkeitsfelder mitbestimmen können. Im Interview vom 21. März 2002 bestätigte der Schulsozialarbeiter von Buchrain, Titus Krummenacher, dass dieses Vorgehen von grosser Bedeutung für das erfolgreiche Einrichten der Schulsozialarbeit in Buchrain war.

5.4.3 Trägerschaft und Organisation der Stelle Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit wurde auf das Schuljahr 2001/02 an der Schule Buchrain fest installiert. Die Trägerschaft liegt bei der Gemeinde Buchrain als öffentliche Behörde (vgl. 4.3, S.51). Fachlich und administrativ ist die Schulsozialarbeit der Jugendarbeit Ebikon/Buchrain unterstellt. (Stellenbeschrieb Schulsozialarbeit Buchrain) Dadurch bleibt die Schulsozialarbeit fachlich unabhängig von der Schule. Sie kann mit der eigenen Professionalität unabhängig vorgehen und innerhalb klar geregelter Strukturen mit der Schule kooperieren.

Wir sind der Meinung, dass die Organisationsform der Kooperation für die Schulsozialarbeit die geeignetste Form darstellt (vgl. 4.3, S.52). Die fachliche Unterstellung durch die Jugendarbeit Ebikon/Buchrain garantiert eine unabhängige Positionierung der Schulsozialarbeit innerhalb des Schulhauses. Schule und Schulsozialarbeit stehen sich in partnerschaftlichen Rollen gegenüber. Wie Drilling und Stäger schreiben, haben zahlreiche Evaluationen gezeigt, dass insbesondere dieses Kooperationsmodell die Präventionsziele der Schulsozialarbeit fördert. (Drilling & Stäger 2000, S. 120)

Der Wirkungsrahmen für die Schulsozialarbeit Buchrain umfasst 281 Schülerinnen und Schüler und 21 Lehrpersonen in einem Oberstufenzentrum (Gyr 2001, S.6). Der Umstand, nur für eine Schulanlage zuständig zu sein, erleichtert für die Schulsozialarbeitenden den Aufbau von Beziehungen zu Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen.

Die Schulsozialarbeit befindet sich regelmässig jeden Freitag im Schulhaus. Ihre Präsenz wird abwechslungsweise von einer Sozialarbeiterin und einem Sozialarbeiter der Jugendberatung Ebikon/Buchrain garantiert. Das ist eine wichtige Tatsache im Hinblick auf geschlechtsspezifische Beratungen oder Soziale Gruppenarbeit.

5.4.4 Zielsetzungen und Tätigkeitsbereiche

Die Schulsozialarbeit Buchrain hat das Ziel, sich für die Verbesserung der schulischen, sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern einzusetzen. Als weitere Zielsetzung wird genannt: „*Die Schulsozialarbeit setzt sich für die Früherfassung ein und leistet Projekt- und Präventionsarbeit*“ (Stellenbeschrieb Schulsozialarbeit Buchrain).

Im Gegensatz zur Zielsetzung im Konzept der Schulsozialarbeit Luzern, in dem die Jugendlichen in der Rolle der Schülerin oder des Schülers gestärkt werden sollen, damit sie die Schulzeit erfolgreich beenden können, sind in Buchrain neben der schulischen auch die sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern aufgeführt. Die unterschiedlichen Zielformulierungen sind unserer Meinung nach bedingt durch die unterschiedliche Organisationsform, in der Buchrain fachlich der Jugendberatung, Luzern der Schule unterstellt ist.

Die Tätigkeitsbereiche umfassen den Schülerinnen- und Schüler-, den Lehrpersonen-, den Eltern- und den ausserschulischen Bereich. Im Mittelpunkt stehen Beratungsgespräche, Klasseninterventionen, Projektarbeit und Vernetzungsarbeit mit anderen Helferorganisationen. (Stellenbeschrieb Schulsozialarbeit Buchrain)

In den 3 Konzepten der Schulsozialarbeit Luzern, Kriens und Buchrain sind vielfältige Aufgaben- und Tätigkeitsfelder aufgeführt. Im Wissen um die grosse Zahl der Einzelberatungen, die bei allen Stellen geführt werden, fragen wir uns, ob für die anderen Tätigkeitsfelder, Soziale Gruppenarbeit, Projektarbeit und Gemeinwesenarbeit, tatsächlich genügend Zeit bleibt.

Der Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit wird in Buchrain ein hoher Stellenwert beigemessen. Das zeigt die im Stellenbeschrieb aufgeführte Aussage, dass die Schulsozialarbeit in enger Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft und der Schulleitung fachlich kompetente Beratungs- und Betreuungsaufgaben übernimmt. Für den Schulsozialarbeiter in Buchrain ist dies ein zentraler Punkt für erfolgreiche Schulsozialarbeit.

5.4.5 Evaluation der zweiten Erprobungsphase

Gregor Gyr hat als Projektleiter und Schulhausleiter des Oberstufenschulhauses Hinterleisibach in Buchrain die Einführung des Projekts ‚Schulsozialarbeit‘ begleitet. Im Rahmen seiner Ausbildung zum Schulleiter hat er eine ausführliche Evaluation des Projekts vorgenommen und sie in seiner Diplomarbeit ‚Schulsozialarbeit‘ ausgewertet (Gyr 2001). Da dies die erste Evaluation im Bereich Schulsozialarbeit im Kanton Luzern ist, beschreiben wir im folgenden Teil wichtige Ergebnisse aus der Auswertung der zweiten Erprobungsphase (August 2000 bis März 2001).

Die Evaluation der zweiten Erprobungsphase wurde im März 2001 bei allen Lehrpersonen und bei allen Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Zudem wurden während 13 Wochen in der zweiten Erprobungsphase die Ergebnisse aus der Sicht der Schulsozialarbeit ausgewertet.

Evaluation bei den Schülerinnen und Schülern

Die Umfrage des Schulhausleiters Gyr bei den Schülerinnen und Schülern im März 2001 stiess auf ein grosses Echo. Von den 240 verteilten Fragebogen konnten 236 ausgefüllt in

die Auswertung einfließen. Gyr (2001) ist der Meinung, dass die Anonymität und die Freiwilligkeit zwei wichtige Kriterien für den Erfolg dieser Umfrage waren (S. 26).

Die Akzeptanz der Schulsozialarbeit bei den Schülerinnen und Schülern war zum Zeitpunkt der Evaluation gross. Auf die Frage, ob sie bei Problemfällen die Schulsozialarbeit aufsuchen würden, antworteten 82 Prozent der Jugendlichen mit ‚Ja‘. Die restlichen 18 Prozent erklärten, dass sie ihre Probleme mit Freundinnen oder Freunden, Geschwistern oder den Eltern besprechen würden. (S.26) Nur 3 von 236 Jugendlichen befürchteten, dass die Schulsozialarbeit zu wenig anonym sei (S. 27).

Der hohe Anteil an Schülerinnen und Schülern, die in Problemfällen die Schulsozialarbeit aufsuchen würden, zeigt, wie gut sich die Schulsozialarbeit in der knapp einjährigen Einführungszeit etablieren konnte. Da in der Auswertung der Begriff ‚Problemfall‘ nicht näher definiert wird, bleibt die Frage offen, welche Problemfälle gemeint sind.

In Buchrain besteht die Möglichkeit, das Beratungsangebot für Schülerinnen und Schüler während der Unterrichtszeit zu nutzen. 62 Prozent der befragten Jugendlichen wünschten die Beratung während der Unterrichtszeit, 18 Prozent nutzten die Pause für Beratungsgespräche und 20 Prozent wollten ausserhalb der Schulzeiten vom Angebot der Schulsozialarbeit Gebrauch machen. (S.27) Einige Schülerinnen und Schüler regten an, dass die Beratungszeiten ausgebaut werden sollten. Wie schon erwähnt, stehen den Jugendlichen die Zeitgefässe der Schulsozialarbeit ausschliesslich am Freitag zur Verfügung. Eine andere Möglichkeit für die Jugendlichen besteht darin, die Schulsozialarbeitenden an den anderen Wochentagen auf der Jugendberatungsstelle Ebikon/Buchrain zu erreichen. So können dringliche Anliegen schnell besprochen oder Termine gesetzt werden.

Aus der Evaluation mit Schülerinnen und Schülern ist für uns ersichtlich, dass ...

- die Schulsozialarbeit von den Jugendlichen akzeptiert und positiv erlebt wird. Der grösste Teil würde bei Problemen die Beratung in Anspruch nehmen.
- die Beratung während der Unterrichtszeit für viele Schülerinnen und Schüler ideal ist.
- ein Teil der Schülerinnen und Schüler höhere Präsenzzeiten der Schulsozialarbeit begrüssen würde.

Evaluation bei den Lehrpersonen

Die schriftliche Befragung aller Lehrpersonen der Oberstufe durch den Schulhausleiter Gyr stiess ebenfalls auf grosses Echo. Die Rücklaufquote betrug bei den Klassenlehrpersonen 92 Prozent. Das sind in absoluten Zahlen 11 Rückmeldungen. Bei den Fachlehrpersonen betrug die Rücklaufquote 57 Prozent, in absoluten Zahlen sind das 4 Rückmeldungen. (S. 22)

Bei der Frage nach der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit zeigte sich, dass 7 Prozent regelmässig und 47 Prozent der Lehrpersonen gelegentlich mit der Schulsozialarbeit zusammenarbeiteten. Flüchtigen Kontakt hatten 40 Prozent und nur 7 Prozent hatten keinen Kontakt zur Schulsozialarbeit (S. 23).

Die Tatsache, dass über die Hälfte der Lehrpersonen regelmässig oder gelegentlich mit der Schulsozialarbeit zusammenarbeitete, belegt die Notwendigkeit der Schulsozialarbeit. Mit den laufenden kantonalen Schulreformen (vgl. 2.3, S.27-30) sind Lehrpersonen fachlich und zeitlich stark gefordert. Ihre Zeitgefässe sind in den letzten Jahren strukturierter und enger geworden. Die Umfrage bei den Lehrpersonen zeigt denn auch, dass die wichtigste Motivation für die Zusammenarbeit der Schule mit der Schulsozialarbeit deren Entlastungsfunktion war. 38 Prozent der Lehrpersonen empfanden die Schulsozialarbeit primär als eine Entlastung, 34 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer betrachteten die Schulsozialarbeit als notwendig und für 28 Prozent wirkte die Schulsozialarbeit präventiv. (S. 24)

Wie Gyr aufzeigt, waren für die Lehrpersonen zwei Punkte besonders wichtig: Die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit bei sozial verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern und die Zusammenarbeit bei Kriseninterventionen. Beides sind hohe Belastungsfaktoren im schulischen Alltag von Lehrpersonen. Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter können mit ihrer professionellen Methodenvielfalt einen wesentlichen Beitrag zur Entlastung von Lehrerinnen und Lehrern leisten. (S.23)

Die Beratungszeit für Schülerinnen und Schüler während der Unterrichtszeit stiess bei den Lehrpersonen, gleich wie bei den Jugendlichen, auf eine hohe Akzeptanz. Für 72 Prozent der Lehrpersonen war diese Regelung problemlos und nur 6 Prozent empfand sie teils störend. 17 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer fanden die Beratung während der Unterrichtszeiten sogar notwendig (S. 23). Dass fast 90 Prozent der Lehrpersonen die

Beratungsgespräche während dem Unterricht befürworten, belegt die hohe Kooperationsbereitschaft der Lehrpersonen.

Die hohe Bereitschaft zur Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit der Schulsozialarbeit wurden mit den Fragen zur Teamarbeit bestätigt. 48 Prozent der Lehrpersonen wünschten, dass die Schulsozialarbeit in die schulische Teamarbeit einbezogen werden sollte (Teamsitzung, Präsenz im Teamzimmer) und 38 Prozent wünschten die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit bei der Planung und Durchführung von Schulhausprojekten (S. 24). Fast die Hälfte der Lehrpersonen äusserte den Wunsch, die Schulsozialarbeiterin oder den Schulsozialarbeiter als festes Mitglied im Team zu integrieren.

Das Eingebundensein in das Lehrpersonenteam kann allerdings zu Problemen in der Vertrauensbildung der Schulsozialarbeitenden zu den Jugendlichen führen und Schülerinnen und Schüler verunsichern. Deshalb müssen Schweigepflicht, Rolle und Aufgaben der Schulsozialarbeit gegenüber allen Beteiligten jederzeit transparent sein. Ein weiteres Problem für die Schulsozialarbeit können Entscheide der Schulleitung sein, die durch die Schulsozialarbeit mitgetragen werden sollten, jedoch sozialarbeiterischen Grundsätzen und der Lebensweltorientierung widersprechen. Beispiele sind die Wegweisung von der Schule ohne begleitende Massnahmen oder das Verbot, nach Schulschluss auf dem Schulareal zu spielen.

Den Schulsozialarbeitenden im Schulhaus Hinterleisibach in Buchrain gelang es, innerhalb der Projektphase die Schulsozialarbeit zu etablieren. Die Auswertung zeigt, dass 37 Prozent der Lehrpersonen die Schulsozialarbeit als festen Bestandteil der Schule Hinterleisibach notwendig fanden, für 56 Prozent war der Ausbau zum festen Bestandteil der Schule wünschenswert und lediglich 6 Prozent fanden den Ausbau überflüssig (S. 24).

Aus der Evaluation ist ersichtlich, dass ...

- die Akzeptanz der Schulsozialarbeit bei den Lehrpersonen im Schulhaus Hinterleisibach sehr hoch ist. Sie wird grösstenteils als Entlastung empfunden.
- die Beratung der Schülerinnen und Schüler während den Unterrichtszeiten bei den Lehrpersonen auf hohe Akzeptanz stösst.
- die Schulsozialarbeit in sehr kurzer Zeit (innerhalb eines Jahres) zu einem wichtigen und für Lehrpersonen auch notwendigen Bestandteil der Schule geworden ist.

- der grösste Teil der befragten Lehrpersonen die Schulsozialarbeit als festen Bestandteil der Schule begrüssen.

Evaluation aus der Sicht der Schulsozialarbeit

Die Ergebnisse der Auswertung durch die Schulsozialarbeit beziehen sich nicht auf die gesamte zweite Erprobungsphase, sondern auf die Dauer von 13 Wochen innerhalb dieser Phase, nämlich auf die Zeit vom 20. Oktober 2000 bis 26. Januar 2001 (S. 28).

16 Schüler und 18 Schülerinnen nahmen während dieser Zeit Kontakt mit der Schulsozialarbeit auf. Die Kontaktaufnahme bezweckte eine Terminvereinbarung für ein Beratungsgespräch oder die Klärung kurzer Fragestellungen. Insgesamt führten die Schulsozialarbeitenden während der 13-wöchigen Evaluationsphase 76 Gespräche mit Schülerinnen und Schülern. *„Es zeigte sich, dass viele Jugendliche nach dem ersten Kontakt es vorziehen, für weitere Beratungsgespräche auf die Jugendberatungsstelle nach Ebikon zu gehen“* (Gyr 2001, S. 29).

Vermutlich spielt hier der Faktor ‚Anonymität‘ bei den Jugendlichen eine zentrale Rolle. Die Tatsache, dass viele Jugendliche Folgegespräche auf der Jugendberatungsstelle vorziehen, zeigt auf, wie wichtig es ist, Schülerinnen und Schülern alternative Orte für Beratungsgespräche anzubieten. Will Schulsozialarbeit prozessorientiert Schülerinnen und Schüler begleiten, muss sie diese Realität berücksichtigen.

Während der dreizehnwöchigen Auswertungsphase wurden im Schulhaus vier Kurzberatungen geführt. Dazu kamen 13 längere Beratungen mit mehreren Gesprächen und sieben kurze Anfragen, die meist am gleichen Tag im Schulhaus erledigt wurden. Bei sieben Jugendlichen wurden die Eltern mit einbezogen. Die Auswertung zeigt, dass bei rund der Hälfte der Beratungen mehrere Gespräche nötig waren. Das deutet auf eher komplexe Problemsituationen hin. Als Beispiele nannte der Schulsozialarbeiter in Buchrain Mobbing, Suchtmittelkonsum und Integrationsschwierigkeiten. Bei einem grossen Teil der Beratungen wurden Eltern und Lehrpersonen mit einbezogen. (S.29)

Beratungsgespräche, die mit mehreren Zielgruppen gemeinsam geführt werden, sind für Lehrpersonen und Schulsozialarbeit zeitintensiv und anspruchsvoll. Wegen der Arbeitszeiten der Eltern werden die Gespräche häufig nach der Schule angesetzt und verlängern den

Schulalltag der Lehrpersonen zusätzlich. Die Schulsozialarbeitenden können die Lehrpersonen entlasten, indem sie die Gespräche mit ihnen gemeinsam vorbereiten und im Gespräch die Moderation übernehmen.

Der Schulsozialarbeiter und die Schulsozialarbeiterin aus Buchrain heben in ihrer Auswertung die vielen Kontakte zu Schülerinnen und Schülern besonders hervor. Sie sind der Meinung, dass damit das Bedürfnis nach professioneller Schulsozialarbeit an der Schule Buchrain klar ausgewiesen ist. Beide sehen in der Schulsozialarbeit ein umfassendes Angebot, das nicht nur eine problemorientierte Ausrichtung aufweisen sollte. Sie wünschen sich, durch Animations- und Projektarbeit vermehrt präventiv tätig zu sein. (S.30)

In diesen Arbeitsbereichen wird sich die Schulsozialarbeit im Kanton Luzern noch genauer positionieren müssen. Mit den bis heute bewilligten Arbeitspensen aller drei Stellen (Luzern, Kriens und Buchrain) wird es kaum möglich sein, neben der Individualhilfe Soziale Gruppenarbeit, Projektarbeit oder Gemeinwesenarbeit zu leisten. Wenn die Positionierung aber schwergewichtig bei der Individualhilfe bleibt, läuft die Schulsozialarbeit Gefahr, zur Problemlösungsinstanz bei akuten Krisen zu werden und ihren präventiven Charakter zu verlieren.

Die Beziehungsarbeit zu Lehrpersonen ist für die Schulsozialarbeitenden in Buchrain ein sehr wichtiges Tätigkeitsfeld. Im Wissen um die Schlüsselfunktion der Lehrerinnen und Lehrer wünschen sie sich zukünftig mehr Zeit, um gute Beziehungen aufzubauen. (S.30) In der Auswertung bleibt unklar, wieviel höher der Zeitbedarf ist und wie sie die Beziehungsarbeit gestalten wollen. Hier braucht es auch von Seiten der Schulsozialarbeitenden vermehrt klare und begründete Forderungen.

In der Auswertung stellen die Schulsozialarbeitenden abschliessend fest, dass mit der Einrichtung der Schulsozialarbeit die Jugendberatungsstelle Ebikon/Buchrain sinnvoll ergänzt wurde (S. 30). Dies ist eine wichtige Aussage, denn die Schulsozialarbeit sieht sich selbst als eine Ergänzung des bestehenden Beratungsangebotes und nicht als Konkurrenz zu den öffentlichen Jugendberatungsstellen.

5.5 Positionierung der Jugendberatung ‚Contact‘ und der Schulsozialarbeit Luzern und Kriens

Auch in Teil 5.1 (S.67) haben wir darauf hingewiesen, wie wichtig eine gute Zusammenarbeit zwischen der Jugendberatung und der Schulsozialarbeit ist, damit keine Konkurrenzsituation entsteht. Am 13. Juni 2002 hat uns der Stellenleiter der Jugendberatungsstelle ‚Contact‘, Daniel Niederberger, schriftlich mitgeteilt, dass im Mai 2002 ein Gespräch zwischen ihm und den Schulsozialarbeitenden von Luzern und Kriens stattgefunden habe. Ziel des Austauschs war die Positionierung der beiden Institutionen und die Definition der Abgrenzung zueinander. Die folgenden Ausführungen sind Ausschnitte aus seiner schriftlichen Mitteilung. Daniel Niederberger hält fest, dass grundsätzlich beide Institutionen ein breites Spektrum an Beratungsarbeit anbieten. Im Besonderen erwähnt er das Coaching der Schule, Erziehungsgespräche, Kriseninterventionen oder Orientierungsgespräche. Die Jugendberatung und die Schulsozialarbeit unterscheiden sich durch spezifische Besonderheiten:

- **Zeitpunkt der Beratung:** Schulsozialarbeit begleitet und unterstützt die Jugendlichen während der Schulzeit.
Die Jugendberatung garantiert die Begleitung der Übergänge, zum Beispiel zwischen der obligatorischen Schulzeit und der Lehre.

- **Niederschwelligkeit:** *„Schulsozialarbeit definiert sich vorwiegend gegenüber den Jugendlichen, respektive dem Schulbetrieb. Teilweise sind Gespräche sehr rasch möglich, sie sind vor Ort möglich. Die Person der Schulsozialarbeit kennt man, man muss in einer schwierigen Situation nicht noch mit einer fremden Person Kontakt aufnehmen.
Die Jugendberatung definiert Niederschwelligkeit gegenüber der Familie in der Lebensphase Jugend. Anonym zugänglich, die Institution ist unabhängig [...].“*

- **Ebenen der Beratung:** Wie Daniel Niederberger weiter ausführt, arbeitet die Schulsozialarbeit schulbetriebs- und schulalltagsbezogen mit den Jugendlichen, deren Eltern und Lehrpersonen. Als mögliche Instrumente nennt er Coaching, Kriseninterventionen, Erziehungsberatung, Konfliktvermittlung.
Im Gegensatz dazu orientiert sich die Jugendberatung eher an persönlichen oder familieninternen Schwierigkeiten und ist eine neutrale Stelle für Familienberatung, die auch auf die Eltern- und Paarebene eingehen kann.

- **Feedback im Schulsystem:** Da die Schulsozialarbeit sehr nah am Schulbetrieb ist, kann sie teils formell, teils informell Feedback aus der individuellen Beratungstätigkeit in das System Schule einfliessen lassen.

Die Jugendberatung hat nur beschränkt die Möglichkeit, auf die Schule Einfluss zu nehmen. Sie ist meistens Beratungsstelle für die persönlichen Probleme der Jugendlichen oder der Familie und bleibt gegenüber der Schule im Hintergrund.

Die Abgrenzung der Beratungsebenen in schulbezogene Themen für die Schulsozialarbeit und persönliche/familiäre Themen für die Jugendberatung erscheint uns eher schwierig, da sie dem Grundsatz der Systemorientierung (vgl. S.62-63) widersprechen. Die Ursachen vieler Schwierigkeiten von Jugendlichen liegen im persönlichen und familiären Umfeld. Die Reaktionen darauf manifestieren sich in der Schule. Damit sind verschiedene Systeme involviert. Es dürfte deshalb schwierig sein, die Systeme auf der Beratungsebene zu trennen.

Das Absprechen von Positionierungen und Abgrenzungen der beiden Stellen ist ein wichtiger Schritt für die Zusammenarbeit zwischen der Jugendberatung ‚Contact‘ und der Schulsozialarbeit. Es zeigt, dass sich beide Institutionen als Ergänzung wahrnehmen.

5.6 Zukunftsaussichten der Schulsozialarbeit im Kanton Luzern

Im Kanton Luzern sind alle vier Schulsozialarbeitsstellen erst in den letzten zwei Jahren entstanden. Die Stelleninhaberinnen und -inhaber leisten mit ihrem professionellen Handeln wichtige Schritte für die Anerkennung dieses für die Schweiz relativ neuen Berufsfeldes. Ob die Schulsozialarbeit im Kanton Luzern weiter ausgebaut werden wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Wichtig scheint uns vor allem, dass die Schulsozialarbeit von der Schule und den Behörden als professionelle Unterstützung gewünscht und anerkannt wird. Dies wird der Fall sein, wenn die Schulsozialarbeitenden belegen können, dass Schulsozialarbeit für alle an der Schule Beteiligten unterstützend und entlastend wirkt und durch ihre präventiven Anteile langfristig hilft, Kosten zu sparen (z.B. verhindern der Fremdplatzierung einer Schülerin oder eines Schülers).

5.6.1 Auswertung der Umfrage ‚Schulsozialarbeit an Luzerner Schulen‘

In unserer Umfrage bei den 31 Schulleitungen im Kanton Luzern stellten wir neben den Fragen zu den Problembereichen mit Schülerinnen und Schülern auch Fragen zur Akzeptanz der Schulsozialarbeit. Wir wollten herausfinden, ob oder wie sich Lehrpersonen die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit vorstellen können. Uns interessierte weiter, wie viele Schulen über die Einführung der Schulsozialarbeit sprechen und in welchem Zeitraum sie sich die Einrichtung von Schulsozialarbeit an ihrer Schule vorstellen können. Weiter wollten wir wissen, für welche an der Schule beteiligten Gruppen die Schulsozialarbeit nach Meinung der Schulleiterinnen und Schulleiter eine Hilfe sein sollte. Um die Antworten aufzuzeigen, verwenden wir die gestellten Fragen und die angefügten Bemerkungen im Originaltext.

Frage: „*Könnten Sie sich bei den obenerwähnten Problemen eine Zusammenarbeit mit einer Stelle für Schulsozialarbeit vorstellen?*“ (Gemeint sind die Problembereiche Gewalt und Konsum von legalen und illegalen Drogen, die wir im Teil 2.4, S. 30-37 ausführlich beschrieben haben).

29 Ja

2 Nein

Bemerkungen der Schulleiter und Schulleiterinnen zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit:

- *Wenn man unter Schulsozialarbeit auch Angebote eines „Freizeitangebots zur sinnvollen Beschäftigung“ versteht, ansonsten punktuell bzw. im Bedarfsfall.*
- *Bei Problemsituationen ist die Unterstützung von Lehrpersonen und vor allem Schulleitungen noch schwach.*
- *„Wenn es eine Stelle wäre, die auch wirklich eingreifen würde, wenn es sie braucht! Nur reden hilft oft nicht.*
- *Im Moment nicht. Es war jedoch im letzten Jahr das Jahresthema, das jetzt weitergezogen wird. Wir hatten Hilfe beim Jahresthema.*
- *Wäre äusserst wünschenswert.*
- *Vor allem für Prävention, evt. auch bei Mobbing.*
- *Könnte in Konfliktsituationen entlasten.*
- *Wir arbeiten mit dem Just community-school-Modell.*
- *Bei der gegenwärtigen Häufigkeit (noch) nicht nötig.*
- *Unbedingt.*

- *Schülerinnen und Schüler öffnen sich bei der Sozialarbeiterin sicherlich mehr als bei Lehrpersonen.*
- *Dies würde die Lehrpersonen sicher in Vielem entlasten. Der Rat würde sicher oft helfen, Entscheidungen zu treffen.*
- *Unbedingt! Bereich Gewaltprävention und Sozialklima.“*

Auswertung: Von 31 Schulen könnten sich 29 eine Zusammenarbeit mit einer Stelle für Schulsozialarbeit vorstellen. Der hohe Anteil an Ja-Stimmen zeigt, dass die Schule bereit und interessiert ist, sich gegen aussen zu öffnen.

Auch die Bemerkungen der Schulleiterinnen und Schulleiter gegenüber der Schulsozialarbeit sind wohlwollend formuliert. Zwei Schulleitungen sprechen im Zusammenhang mit Schulsozialarbeit ausdrücklich von Entlastung der Lehrpersonen. Drei Aussagen wurden zu den Themen Gewalt und Prävention formuliert, welches Themen sind, die unserer Ansicht nach die Schulen tatsächlich vor grosse Herausforderungen stellen (vgl. 2.4, S.31-35).

Aus einzelnen Bemerkungen schliessen wir, dass die Schulleitungen über Aufgaben und Ziele der Schulsozialarbeit zu wenig informiert sind. Gezielte Informationen über die Schulsozialarbeit sind deshalb notwendig, damit Schulen und Behörden erkennen, welche Vorteile Schulsozialarbeit für ihr Schulhaus hat. Sehr gute Arbeit leistet diesbezüglich das kantonale Netzwerk ‚Schulen mit Profil‘, das mit Informationsveranstaltungen und regelmässigen Zusammenkünften schulische Entwicklungen aufzeigt, Gesprächsforen anbietet und die Luzerner Schulen verstärkt miteinander vernetzen will.

Frage. „*Wird an Ihrer Schule über die Einführung von Schulsozialarbeit gesprochen ?“*

10 Ja 21 Nein

Frage: „*Wenn ja, könnten sie sich vorstellen, dass ein Schulsozialarbeiter oder eine Schulsozialarbeiterin an ihrer Schule arbeitet?“*

2	geplant auf Schuljahr 2002/03
2	definitiv ab Schuljahr 2002/03
8	in den nächsten 2-3 Jahren
2	in den nächsten 3-5 Jahren

Bemerkungen der Schulleiterinnen und Schulleiter zur Einführung von Schulsozialarbeit und zum Zeitrahmen:

- „Das Anliegen werde ich zur Diskussion stellen. Es ist schon lange in meinen Überlegungen enthalten, aber wegen „Tagesgeschäften“ nicht realisiert.
- Ansprechperson für akute Fälle ebenso wie längerfristige Unterstützung und Beratung; In Gemeindeverband...
- Eine Person, die auf Abruf für Rat und Tat beigezogen werden könnte.
- Ich könnte es mir trotzdem vorstellen.
- In den kommenden Jahren ist Schulsozialarbeit in Aussicht gestellt/wird diskutiert.
- Thema wird im Zusammenhang mit Prävention (Sucht und Gewalt) angegangen (AG eingesetzt).
- In unserem Schulhaus wird noch nicht darüber gesprochen, aber innerhalb der Schulgemeinde als Gesamtes.
- Ich denke, dass eine SchulsozialarbeiterIn bei einer so kleinen Schule nicht möglich sein wird, diese müsste wahrscheinlich für einen Schulkreis zuständig sein???
- Wir erstellen ein Gemeindeentwicklungsprojekt und da wird die Schulsozialarbeit oder andere Formen thematisiert werden.
- Im Schulprogramm noch nicht vorgesehen, aber sporadischer Einsatz denkbar.
- Leider haben wir noch andere Forderungen, die schon lange anstehen und zuerst realisiert werden müssen.
- Wir sind eine kleine Schule und die Probleme überschaubar. Aber helfen würde eine SchulsozialarbeiterIn sicher, auch als Beratung.
- Wir planen mit einem Pensum von einem halben Tag pro Woche.
- Als Unterstützungsleistung für die Lehrpersonen, Lernenden und Eltern der Sek I für die nächsten Jahre vorgesehen! (Bearbeitung einer Konzeptskizze im Schuljahr 2002/2003).
- Wir haben eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, die ein Konzept für die Schulsozialarbeit in [...] entwickelt!“

Auswertung: Bereits bei einem Drittel der beteiligten Schulen wird über die Einführung von Schulsozialarbeit gesprochen. Der grosse Anteil zeigt, dass in Zukunft in diesem Bereich der Jugendhilfe einige Arbeitsstellen geschaffen werden. Mehrere Schulleiterinnen und Schulleiter halten fest, dass die Einführung der Schulsozialarbeit an ihrer Schule in der Planungsphase steht.

Neben den bestehenden Schulsozialarbeitsstellen in Luzern, Kriens, Buchrain und Ebikon zeigt unsere Umfrage, dass in Emmen und Rothenburg auf das Schuljahr 2002/03 zusätzliche Stellen mit einem Arbeitspensum von insgesamt 95 Prozent eingerichtet werden. Für den Kanton Luzern heisst das, dass im Bereich Schulsozialarbeit im Schuljahr 2002/03 für sieben Arbeitsstellen 345 Stellenprozente zur Verfügung stehen werden. Berücksichtigt sind bei unserer Berechnung ausschliesslich die Resultate unserer Umfrage. Es ist offen, ob die eine oder andere der nicht befragten Gemeinden Schulsozialarbeit einrichten wird.

Frage: „Für welche der an der Schule beteiligten Gruppen sollte die Schulsozialarbeit Ihrer Meinung nach eine Hilfe sein?“

31	Schüler und Schülerinnen
27	Lehrpersonen
28	Eltern
2	Schulleitung/Schulpflege

Bemerkungen von Schulleiterinnen und Schulleitern zu den Zielgruppen von Schulsozialarbeit:

- *„Für Lehrpersonen besteht die Beratungsstelle in Luzern.*
- *Sie sollte vom Lehrerteam beigezogen werden, aber auch für die Interessen der Eltern/Schüler da sein.*
- *Eigentlich für alle Gruppen, Schwergewicht aber bei den SchülerInnen. Bei Konflikten wohl auch Zusammenarbeit mit Schulleitungen.*
- *Würde sicher alle Beteiligten entlasten.*
- *Ich denke die Schulsozialarbeit müsste Anlaufstelle für alle Gruppen sein und auch helfen zu vermitteln zwischen Lehrpersonen-Eltern-Schüler.*
- *Für SchülerInnen Begleitung, für Lehrpersonen Unterstützung, für Eltern Beratung.“*

Auswertung: Alle beteiligten Schulen halten fest, dass die Schulsozialarbeit für die Schülerinnen und Schüler eine Hilfe sein soll, 27 von 31 Schulleiterinnen und Schulleitern wünschen sich auch eine Hilfe für Lehrpersonen und 28 von 31 Schulleiterinnen und Schulleitern finden, dass auch die Eltern die Schulsozialarbeit als Hilfsangebot nutzen können. Zwei Schulleitungen sehen in der Schulsozialarbeit ausserdem ein Angebot für Schulleitungen und Schulpflege.

5.6.2 Politische Massnahmen zur Schulsozialarbeit im Kanton Luzern

In der kantonalen Legislative sind bis heute betreffend der Einführung von Schulsozialarbeit noch keine politischen Vorstösse gemacht worden. Dies ist einerseits darauf zurückzuführen, dass die Organisation der Volksschule bei den Gemeinden liegt. Es ist aber auch möglich, dass das Ausbleiben von politischen Vorstössen auf kantonaler Ebene auf das Fehlen eines kantonalen Jugendhilfegesetzes zurückzuführen ist, oder darauf, dass die politischen Behörden zuwenig über die Möglichkeiten der Schulsozialarbeit informiert sind. Wir vermuten auch, dass Politikerinnen und Politiker noch zuwenig sensibilisiert sind für die zum Teil grossen sozialen Problemstellungen an den Schulen im Kanton Luzern. Für viele Politikerinnen und Politiker besteht noch kein Handlungsbedarf.

Anders sieht es in der Stadt Luzern aus. In der Sitzung vom März 2002 des grossen Stadtrats in Luzern forderte eine Parlamentarierin mit einer Motion die Einführung der schulischen Sozialarbeit auf der Primar- und Kindergartenstufe. Die Motion wurde angenommen und an den Stadtrat überwiesen. Die Stadt Luzern wird damit zwingend verpflichtet, einen Bericht vorzulegen, der die Einführung der Schulsozialarbeit flächendeckend für alle sechzehn Primarschulen vorsieht. Der Rektor der Luzerner Volksschulen wurde beauftragt, ein Konzept für die Primarschule auszuarbeiten, das frühestens im Schuljahr 2003/04 vorliegen wird. (Sanwald 2002, S. 21)

Die Annahme der Motion zeigt, dass Politikerinnen und Politiker im Grossen Stadtrat von Luzern sich den Problemen ihrer Schulen bewusst sind und nach Lösungen suchen. Die Ausarbeitung eines Konzeptes für die Einführung von Schulsozialarbeit auf Primarstufe ist ein wichtiger Schritt für eine zukunftsorientierte Schule, die der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler vermehrt Rechnung trägt. Dieser Schritt wird auch von den Schulsozialarbeitenden der Stadt Luzern begrüsst. Zusätzlich könnte dieser politische Entscheid in der Stadt Luzern eine Signalwirkung auf andere Gemeinden im Kanton Luzern haben und die Diskussion um die Einführung der Schulsozialarbeit vermehrt in Gang bringen.

6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Im ersten Teil unserer Diplomarbeit zeigen wir die vielfältigen gesellschaftlichen Veränderungen auf. Wir gehen davon aus, dass ein soziologischer Blickwinkel im Kontext Schule von grosser Bedeutung ist und die Anforderungen an die heutige Schule sichtbar machen kann.

Seit dem zweiten Weltkrieg vollziehen sich in den westlichen Industrienationen grosse ‚Modernisierungsschübe‘ auf hohem materiellen Niveau. Merkmale sind der gestiegene Wohlstand auch in unteren sozialen Schichten, die Veränderungen in den traditionellen Geschlechterrollen, die Erweiterung von Bildungschancen, die Verkürzung der Erwerbsarbeitszeit und die Steigerung der Mobilität, aber auch die drohende Arbeitslosigkeit und Flexibilisierung von Beschäftigungsverhältnissen. Die traditionellen gesellschaftlichen Strukturen lösen sich immer mehr auf. Das hat zur Folge, dass der einzelne Mensch sich nicht mehr darauf verlassen kann, dass sein Leben entlang einer vorgegebenen Richtschnur verlaufen wird. Die Einzelne oder der Einzelne wird damit nicht nur von Zwängen befreit, sondern auch aus den Sicherheiten der sozialen Einbindung entlassen. Gleichzeitig entstehen neue Formen von Einbindungen und Kontrolle in sozialen und wirtschaftlichen Organisationen und Systemen. Im Zusammenhang mit der Schule zeigen diese gesellschaftlichen Prozesse auf den drei Ebenen Familie, Kinder und Jugendliche und innerhalb der Schule deutliche Auswirkungen.

Familie: Zu der traditionellen Kleinfamilie entwickeln sich zahlreiche neue Familienformen. Hinzu kommt, dass sich auch der Stellenwert der Familiengründung im gesellschaftlichen Kontext stark gewandelt hat. Gleichzeitig zu diesem Prozess entwickelt sich auch die Geschlechteremanzipation. Rollen, Normen, Werte und Identitäten werden anders definiert und gelebt, Menschen suchen nach neuen Lebensformen, mit denen sie ihre individuellen Bedürfnisse befriedigen können und die ihren Ansprüchen genügen.

Kinder und Jugendliche: Die Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft haben sich während der letzten Jahrzehnte in verschiedenster Hinsicht verändert. Das Erziehungsverständnis der Eltern hat sich zunehmend weg von Werten wie Gehorsam und Disziplin hin zu den Werten Selbständigkeit und Selbstentfaltung verlagert. Das hat zur Folge, dass die Kindheit heute vermehrt eine

verplante Lebenszeit zwischen Schule und Freizeitaktivitäten ist. Bedingt durch die längeren Ausbildungszeiten lässt sich auch die Jugendphase immer weniger genau definieren. Indem Peer-Groups die Ablösung vom Elternhaus fördern, Orientierung bieten und Werte und Normen vermitteln, werden sie in der Pubertät zu einer der wichtigsten Sozialisationsinstanzen.

Schule: Der gesellschaftliche Wandel ist auch für das standardisierte Bildungssystem eine Herausforderung. Die traditionelle Form der Wissensvermittlung trägt den gestiegenen Ansprüchen durch die gesellschaftlichen Veränderungen immer weniger Rechnung. Die Schule steht vor der Situation, dass neue Aufgaben an sie delegiert werden. Sie kann sich diesen Forderungen nicht verschliessen.

Die wachsende Zahl von erwerbstätigen Eltern fordert eine Ganztagesbetreuung der Kinder und Jugendlichen. Die Schule reagiert darauf mit strukturellen Veränderungen. Der schnelle wirtschaftliche Wandel verlangt eine erhöhte Anpassungsfähigkeit der Arbeitenden in Bezug auf Fachwissen, Sozial- und Selbstkompetenz. Wissen veraltet schnell, lebenslanges Lernen ist gefragt. Dieser Entwicklung muss die Schule mit pädagogischen Veränderungen Rechnung tragen. Die veränderten Erziehungswerte in der Familie führen zu einer Differenz der pädagogischen Kultur von Familie und Schule. Die Klassengemeinschaften werden heterogener und multikultureller und stellen die Lehrpersonen vor zusätzliche Herausforderungen.

Gleichzeitig wird die Schule mit vielschichtigen Problemfeldern konfrontiert, die sich aus der veränderten und komplexen Situation von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft ergeben. Erhöhte Gewaltbereitschaft, Gewalthandlungen, Drogenkonsum oder Integrationsprobleme von Kindern und Jugendlichen sind einige Beispiele, mit denen sich die Schule heute befassen muss. Mit Reformen im strukturellen, organisatorischen und pädagogischen Bereich versucht die Schule, sich den neuen Herausforderungen zu stellen.

Durch die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen wird nicht nur die Schule, sondern auch die Jugendhilfe vor neue Herausforderungen gestellt. Das Selbstverständnis der Jugendhilfe orientiert sich an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Dazu gehört auch der Lebensraum Schule. Damit die Jugendhilfe Kindern und Jugendlichen in

Krisensituationen schnell und unkompliziert beistehen oder präventiv Einfluss nehmen kann, ist die Unterstützung ‚vor Ort‘, also im Schulhaus, wichtig.

Wenn wir die Situation der Schule und der Jugendhilfe betrachten, drängt sich eine Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen geradezu auf. **Die Schule würde durch die Unterstützung der Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit bei sozialen Aufgaben entlastet. Die Jugendhilfe könnte mit der Schulsozialarbeit ihren Auftrag, Kinder und Jugendliche lebensweltorientiert zu unterstützen, besser wahrnehmen.** Durch die dauerhafte Anwesenheit im Schulhaus könnte die Jugendhilfe die Präventionsarbeit wirkungsvoll einsetzen und eine professionelle Begleitung in Krisensituationen gewährleisten.

Die Jugendhilfe ist bei der Errichtung von Schulsozialarbeit allerdings stark vom Wunsch der Schule nach einer Entlastung durch Schulsozialarbeit abhängig. Einerseits, weil Schulsozialarbeit ohne Unterstützung seitens der Schule einen schwierigen Stand hätte, andererseits, weil eine gesetzliche Verankerung der Jugendhilfe auf kantonaler Ebene fehlt, wie wir im Folgenden beschreiben werden.

Die gesetzliche Grundlage für Schule und Jugendhilfe findet sich global im Übereinkommen über die Rechte des Kindes der UNO. Dabei fällt auf, dass Schule und Jugendhilfe zum Teil gleiche, zum Teil ergänzende Aufgaben zu übernehmen haben. Beiden ist zum Beispiel gemeinsam, dass sie Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen Persönlichkeitsentwicklung ihren Fähigkeiten entsprechend zu unterstützen haben.

Auch auf nationaler Verfassungs- und Gesetzesebene zeigen sich Parallelen. Schule und Jugendhilfe haben den Auftrag, Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbständigen und sozial verantwortlichen Personen zu fördern. Ausserdem sollen Schule und Jugendhilfe zwecks Erziehung der Kinder und Jugendlichen mit den Eltern zusammenarbeiten oder die Eltern in ihrer Erziehungsarbeit unterstützen.

Auf kantonaler Ebene ist der Bildungsauftrag im Volksschulbildungsgesetz des Kantons Luzern verankert. Dieses Gesetz legitimiert die Schule und sichert ihre Finanzierung. Anders zeigt sich die Situation bei der Jugendhilfe. Ein Jugendhilfegesetz existiert im Kanton Luzern nicht. Die gesetzliche Grundlage für die Jugendhilfe lässt sich nur aus dem Sozialhilfegesetz

des Kantons Luzern ableiten. Dadurch ist die Jugendhilfe der Schule gegenüber benachteiligt. Sie steht oft vor der Situation, sich begründen oder rechtfertigen zu müssen. Die Gefahr besteht, dass notwendige Angebote der Jugendhilfe bei mangelnden finanziellen Ressourcen der Gemeinden abgebaut werden.

Wir sind uns bewusst, dass Schulsozialarbeit kein Patentrezept für die Lösung aller Probleme der Schule darstellt. Sie ist aber eine prüfenswerte Ergänzung und schliesst eine bestehende Lücke zwischen Jugendhilfe und Schule. Der Grundgedanke der Schulsozialarbeit beinhaltet vor allem die räumliche Nähe zu Kindern und Jugendlichen. Sie arbeitet vor Ort nach sozialarbeiterischen Grundsätzen der Prävention, der Ressourcenorientierung, der Beziehungsarbeit, der Prozessorientierung, der Systemorientierung und der Methodenkompetenz. Dazu benutzt die Schulsozialarbeit die Methoden der Einzelfallhilfe, der Sozialen Gruppenarbeit, der Projektarbeit und der Gemeinwesenarbeit.

Eine wichtige Funktion der Schulsozialarbeiterin oder des Schulsozialarbeiters ist die Entlastung der verschiedenen Zielgruppen. Primär ist sie oder er Ansprechperson für Schülerinnen und Schüler bei vielfältigen Schwierigkeiten. Die Beratungsangebote und die Begleitung bei Problemlösungsprozessen wirken sich auf die Jugendlichen entlastend aus.

Aber auch für Lehrpersonen bietet die Schulsozialarbeit Entlastung. Erstens stellt sie Lehrpersonen im Schulhaus ein Gefäss für das Deponieren sozialer Anliegen zur Verfügung. Weiter ist die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter Ansprechperson bei Problemen mit einzelnen Schülerinnen oder Schülern oder mit der Klasse. Ausserdem übernimmt die Schulsozialarbeit für eine gewisse Zeit einzelne Schülerinnen, Schüler oder Gruppen und begleitet und unterstützt sie bei vielfältigen Anliegen. Eine weitere Entlastung für Lehrpersonen durch die Schulsozialarbeit ist die Vernetzung der Schule mit anderen Helferorganisationen. Lehrpersonen haben durch die genannten Entlastungen wieder mehr Zeit für den schulischen Unterricht.

Für Eltern kann die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter Ansprechperson bei Schwierigkeiten mit Kindern oder Jugendlichen sein. Oder die Schulsozialarbeit übernimmt die Rolle der Vermittlerin zwischen Eltern und Schule oder Eltern und anderen Helferorganisationen. Ausserdem kann sie die Eltern bei ihren Erziehungsaufgaben beraten und unterstützen.

Im Kanton Luzern haben die Gemeinden Buchrain, Luzern, Kriens und Ebikon die Schulsozialarbeit vor allem auf der Oberstufe eingeführt. Alle Stelleninhaberinnen und -inhaber sind ausgebildete Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter und garantieren mit ihrer Fachkompetenz professionelle Schulsozialarbeit.

Als erste Gemeinde startete Buchrain im Mai 2000 mit dem Projekt ‚Schulsozialarbeit‘. Das Projekt wurde im Frühling 2001 evaluiert und auf Grund des Bedürfnisnachweises auf den 1. September 2001 fest eingerichtet. Im Rahmen des kantonalen Schulprojekts ‚Soziales Wohlbefinden an Schulen ‚Gewaltproblematik an Luzerner Schulen‘, startete im Frühling 2001 die Stadt Luzern mit dem dreijährigen Projekt ‚Schulsozialarbeit auf der Sekundarstufe I der Stadt Luzern‘. Auf den gleichen Grundlagen wurde in Kriens auf das Schuljahr 2001/02 das Projekt ‚Schulsozialarbeit an Krienser Schulen‘ installiert. In Ebikon wurde die Schulsozialarbeit auf Februar 2002 fest eingerichtet.

Da die Schulsozialarbeitsstellen im Kanton Luzern Pionierprojekte sind, muss sich die Schulsozialarbeit noch etablieren. Die professionelle Besetzung der Stellen sowie die reichhaltige Erfahrung der Stelleninhaber und -inhaberinnen sind aus unserer Sicht wichtige Grundlagen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und Schule. Die vielen Beratungsgespräche aller vier von uns genannten Stellen weisen ein eindeutiges Bedürfnis sowohl bei den Schülerinnen und Schülern, wie auch bei den Lehrpersonen aus. Die Schulsozialarbeit wird bei allen vier Schulen als eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe betrachtet.

Im Rahmen unserer Diplomarbeit starteten wir eine Umfrage bei einem Drittel der Schulleitungen im Kanton Luzern. Uns interessierte, wie sie die Zukunft der Schulsozialarbeit beurteilen. Wir stellten fest, dass sich fast alle Schulleitungen eine Zusammenarbeit mit einer Stelle für Schulsozialarbeit vorstellen können. Bei einem Drittel der Befragten wird bereits heute über die Einführung von Schulsozialarbeit gesprochen. Bis in den nächsten fünf Jahren können sich 14 von 31 Schulleitungen vorstellen, eine Stelle für Schulsozialarbeit errichtet zu haben. Für die Schulsozialarbeit heisst das, dass in den nächsten Jahren zahlreiche Stellen in diesem Bereich geschaffen und zu einem wichtigen Arbeitsfeld innerhalb der professionellen Jugendhilfe werden.

Auf politischer Ebene hat der grosse Stadtrat von Luzern der Regierung den Auftrag erteilt, einen Bericht auf das Schuljahr 2003/04 vorzulegen, der die Einführung der Schulsozialarbeit flächendeckend für alle sechzehn Primarschulen vorsieht. Dies ist ein wichtiger Schritt für eine zukunftsorientierte Schule, die der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler Rechnung trägt.

6.1 Vorschlag zur Errichtung von Schulsozialarbeit im Kanton Luzern

Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Schulsozialarbeit‘ haben wir ein Modell entwickelt, mit dem wir aufzeigen, wie Schulsozialarbeit im Kanton Luzern eingeführt werden könnte. Wir unterbreiten im folgenden Teil deshalb einen Vorschlag zur Einführung von Schulsozialarbeit an Schulen im Kanton Luzern.

Grundsätzlich sind wir der Meinung, dass für die Einrichtung von Schulsozialarbeit an der Volksschule, im Sinne der Ressourcennutzung, vorhandene Organisationen und Strukturen einbezogen und genutzt werden sollen.

Träger: Als Träger sehen wir die Stadt- oder Gemeindebehörde. Die Fachaufsicht sollte an Fachstellen der Sozialen Arbeit delegiert werden.

Organisationsmodell: Wir meinen, dass sich das Kooperationsmodell für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialarbeit am besten eignet. Die Schulsozialarbeit muss bei dieser Organisationsform nicht auf Autonomie verzichten, da auf die unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkte von Schule und Schulsozialarbeit Rücksicht genommen wird. Die freie Wahl der Methoden ist gewährleistet.

Für die fachliche Unterstellung eignen sich unserer Meinung nach die verschiedenen sozialen Institutionen im Kanton Luzern (z.B. SoBZ, Sozialdienste, Jugendberatungsstellen). Dafür spricht folgender Grund: Vorgesetzte und Schulsozialarbeitende haben das gleiche Fachwissen, das auf einer schwergewichtig sozialarbeiterischen oder sozialpädagogischen Ausbildung beruht.

Teamarbeit: Die Schulsozialarbeitenden können in die bestehenden Teams der sozialen Institutionen integriert werden. Eine andere Möglichkeit besteht im Zusammenschluss der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter innerhalb des Kantons Luzern zu einer

Fachgruppe. Damit ist gewährleistet, dass die Schulsozialarbeitenden in einem Team der gleichen Profession eingebunden sind und von regelmässigen Teamsitzungen oder Interventionen profitieren können. Dies erscheint uns wichtig, da Schulsozialarbeitende an ihrem Arbeitsplatz meistens die einzigen Personen mit sozialarbeiterischer Ausbildung neben einer grossen Zahl von Lehrpersonen mit einem anderen professionellen Hintergrund sind.

Präsenzzeiten: Um den Anspruch nach räumlicher Nähe zu den Zielgruppen zu erfüllen, sollte die Schulsozialarbeit eine festinstallierte Anlaufstelle im Schulhaus sein. Die Präsenzzeiten sollten immer an den gleichen Tagen zu bestimmten Zeiten stattfinden. Die regelmässige Anwesenheit der Schulsozialarbeiterin oder des Schulsozialarbeiters im Schulhaus zu fixen Zeiten erleichtert für die Zielgruppen den Zugang und fördert die Integration der Beratungsstelle.

Nutzung vorhandener Infrastrukturen: Viele Sozialarbeitende der bestehenden sozialen Institutionen arbeiten in einem Teilzeitarbeitsverhältnis. Dadurch sind die Arbeitsplätze nicht die ganze Woche über ausgelastet. Die bestehende Infrastruktur könnte in der ungenutzten Phase durch die Schulsozialarbeitenden für Beratungen von Schülerinnen und Schülern, die anonym bleiben wollen, genutzt werden.

Projektgruppe Schulsozialarbeit: Die Projektgruppe sollte sich aus Personen aus dem Schulbereich, der öffentlichen Behörde und der Jugendhilfe gleichermaßen zusammensetzen. Aus dem Bereich Schule ist es sinnvoll, die Schulleitung und ein bis zwei Vertreterinnen oder Vertreter der Lehrpersonen in die Projektgruppe einzubinden. Projektgruppenmitglieder der öffentlichen Behörde können zum Beispiel Gemeinderatsmitglieder in der Funktion der Sozialvorsteherin oder des Sozialvorstehers, der Schulverwalterin oder des Schulverwalters und/oder Mitglieder der Schulpflege sein. Der Bereich Jugendhilfe sollte im Interesse der Profession gleichgewichtig zur Schule vertreten sein.

Auswahlverfahren für die Besetzung der Schulsozialarbeitsstelle : Wenn die Schulsozialarbeit nach unserem Modell eingerichtet wird, werden die zukünftigen Schulsozialarbeitenden mit dem Schulteam und dem Sozialarbeitsteam zusammenarbeiten. Dadurch besteht bei beiden Berufsgruppen ein Interesse, die passende Fachperson der

Schulsozialarbeit auszuwählen. Um Spannungen vorzubeugen, muss deshalb die Zuständigkeit für die Auswahl und die Anstellung einer Schulsozialarbeiterin oder eines Schulsozialarbeiters durch die Projektgruppe klar geregelt werden.

6.2 Schlusswort

Zum Schluss nehmen wir noch einmal Bezug zu unseren eingangs gestellten Fragen:

Welche Gründe sprechen für die Einrichtung von Schulsozialarbeit an der Volksschule?

Welchen Beitrag leistet die Schulsozialarbeit an der Volksschule?

Zusammenfassend können wir nun folgende Antworten geben:

Durch die dauerhafte Anwesenheit in der Schule arbeitet die Schulsozialarbeit präventiv.

Sie unterstützt, berät und begleitet Schülerinnen und Schüler bei akuten Krisen.

Sie berät die Lehrpersonen bei Problemen mit Schülerinnen und Schülern.

Sie berät und unterstützt Eltern bei Problemen mit ihren Kindern.

Sie übernimmt Vernetzungsarbeit.

Mit ihrer Tätigkeit entlastet die Schulsozialarbeit alle an der Schule Beteiligten.

Schulsozialarbeit ist eine sinnvolle, zeitgemässe Ergänzung des Angebots der Jugendhilfe.

Wenn wir die Realität des Schulbetriebs betrachten, scheint uns der Einbezug von Schulsozialarbeit zur Zeit die bestmögliche Form zu sein, flexibel und nachhaltig zur Entschärfung der Probleme an der Schule beizutragen. Einerseits durch die Beratung und Unterstützung bei akuten Krisen, andererseits mit präventiven Massnahmen. Die Schule als staatliche Organisation eignet sich gut für nachhaltige und verbindliche Prävention, da in dieser Institution fast alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden können. Daher erachten wir eine Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe in Form von Schulsozialarbeit als ein sinnvolles, zukunftsgerichtetes Berufsfeld.

Anzahl Zeichen: 196'650

Literaturverzeichnis

- Amt** für Volksschulbildung (2002). Ganzheitlich Beurteilen und Fördern. Statistik Projektphase III Schuljahr 2001/02. Luzern: Amt für Volksschulbildung, Abteilung Stabsdienste.
- Amt** für Volksschulbildung (2001). Schülerinnen und Schüler ausländischer Nationalität in der Volksschule des Kantons Luzern: Schuljahr 2001/2002. Luzern: Amt für Volksschulbildung, Abteilung Stabsdienste.
- Ausbildung** von Katechetinnen und Katecheten (1995). Luzern: Katechetisches Institut der Theologischen Fakultät der Universität Luzern.
- Baacke**, Dieter (1999). Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim, München: Juventa.
- Beck**, Ulrich (1998). Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck**, Ulrich (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bösch**, Oliver (2000). Schulsozialarbeit im Schnittpunkt zwischen Jugendhilfe und Schule: Ein ‚neueres‘ Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit. Eine Übersichtsarbeit zur theoretischen und konzeptionellen Entwicklung. Diplomarbeit. Auf Internet abrufbar: <http://www.schulsozialarbeit.ch>
- Bundesamt** für Statistik (1997). Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Bundesverfassung** der Schweizerischen Eidgenossenschaft. (1998). Bern: EDMZ.
- Caritas** Schweiz (1998). Trotz Einkommen kein Auskommen – working poor in der Schweiz. Ein Positionspapier der Caritas Schweiz, (Hrsg.). Luzern: Caritas-Verlag.
- Christen**, Esther / **Pfeiffer**, Simone (1999). Sozialarbeit macht Schule. Eine Bestandesaufnahme der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Basel: Eigenverlag HFS-BB.
- Drilling**, Matthias (2001). Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt.
- Drilling**, Matthias / **Stäger**, Claudine (2000). Schulsozialarbeit. Ein Pilotprojekt in Basel-Stadt. Evaluationsergebnisse, Rahmenkonzept, Bibliographie. Schriftenreihe des Justizdepartements Basel-Stadt. Basel-Stadt: Justizdepartement.
- Dunkel**, Daniel (1992, 20. Nov.) Die Städte wurden zu Zentren der Gewalt. Tagesanzeiger Zürich, S.32.
- Eidgenössische** Alkoholverwaltung (2000). Fakten und Zahlen. Auf Internet abrufbar: http://www.eav.admin.ch/d/f_.htm

Erziehungsdepartement (1995). Schulen mit Profil. Luzern: Erziehungsdepartement.
Ferchhoff, Wilfried / Neubauer Gerd (1997). Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen. Opladen: Leske und Budrich.

Gesetz über die Volksschulbildung vom 22. März 1999. Kanton Luzern (Hrsg.). SRL Nr. 400a. Luzern: Staatskanzlei, 2000.

Guggenbühl, Alan (1996). Dem Dämon in die Augen schauen. Gewaltprävention in der Schule. Zürich: Schweizer Spiegel.

Gyr, Gregor (2001). Schulsozialarbeit. Ein Projekt des Schulteams Hinterleisibach Buchrain und der Jugendarbeit Ebikon/Buchrain. Projektarbeit im Rahmen der Schulleitungsausbildung. Unveröffentlichte Diplomarbeit.

Häfeli, Jörg (2002). Definition von Gewalt. Unveröffentlichte Unterrichtsunterlagen. HSA Luzern.

Herzog, Walter / Böni, Edi / Guldemann, Joana (1997). Partnerschaft und Elternschaft. Die Modernisierung der Familie. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt.

Herzog, Walter (1997). Der Wandel der Familie als Herausforderung der Schule. In: Grosenbacher, Silvia / Herzog, Walter / Rügsegger, Ruedi (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft, (S.179-194). Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt.

Jordan, Erwin / Sengling, Dieter (1988). Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Grundlagentexte Pädagogik. Weinheim, München: Juventa.

Jugendberatungsstellen in der Zentralschweiz (o.A.). Unveröffentlichte Arbeitsunterlage. Luzern: Contact.

Konzept Netz gegen Gewalt und Sucht (2000). Willisau-Stadt: Schulleitung.

Konzept Projekt Schulsozialarbeit an Krienser Schulen (o.A.). Luzern: Amt für Volksschulbildung, Abteilung Stabsdienste.

Konzept Schulsozialarbeit an der Sekundarstufe I der Stadt Luzern (o.A.). Luzern: Amt für Volksschulbildung, Abteilung Stabsdienste.

Kuhn, Michael (2002, 1. Juni). Mit Pillen gegen Leistungsdruck. Neue Luzerner Zeitung, S.13.

Menschenrechte und Grundfreiheiten (1998). Übereinkommen vom 20.11.1998 über die Rechte des Kindes, (SR 0.107). AS 1998 2055. Auf Internet abrufbar:
http://www.admin.ch/ch/d/sr/c0_107.html

Miller, Tilly (1999). Systemtheorie und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart, Ferdinand Enke.

Müller, Andreas (2000, 17. Juni). Ein KommunikationsNETZ gegen Gewalt und Sucht. Willisauer Bote, S.3.

Niederberger, Daniel (2002). Positionierungen und Abgrenzungsformulierungen. E-Mail vom 12. Juni 2002. Unveröffentlichte Arbeitsunterlage.

Projuventute (o.A.). Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Auf Internet abrufbar: <http://www.projuventute.ch/kinderpolitik/brennpunkt.html>

Raab, Erich / Rademaker, Hermann, / Winzen, Gerda (1987). Handbuch Schulsozialarbeit. Konzeption und Praxis sozialpädagogischer Förderung von Schülern. Weinheim, München: Juventa.

Rerrich, Maria S. (1994). Zusammenfügen, was auseinanderstrebt. Zur familialen Lebensführung von Berufstätigen. In: Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten, (S. 201-218).

Rüegsegger, Ruedi (1997). Garantiert Reformpädagogik Schulqualität? In: Grossenbacher, Silvia / Herzog, Walter / Rüegsegger, Ruedi (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft, (S.243-258). Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt.

Rütsche, Bruno (2001). Gewalt in der Schule. Referat vom 22. November. Luzern: Fabia.

Sanwald, Cordula (2002, 4. April). Schulische Sozialarbeit. Das ist nicht gratis zu haben. Neue Luzerner Zeitung, S.21.

Schilling, Johannes (1997). Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik / Sozialarbeit. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme – SFA (1997). Alkohol, Tabak und illegale Drogen in der Schweiz 1994-1996. Lausanne: SFA.

Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme – SFA [Computer Software] (2001). Zahlen und Fakten zu Alkohol und anderen Drogen. Lausanne: SFA.

Schweizerisches Zivilgesetzbuch (2000). (Hrsg.) Bundeskanzlei. Bern: EDMZ.

Sozialhilfegesetz vom 24. Oktober 1989. Kanton Luzern (Hrsg.). SRL Nr. 982. Luzern: Staatskanzlei.

Stellenbeschrieb Sozialarbeiter oder Sozialarbeiterin für Schulsozialarbeit in Buchrain (o.A.). Unveröffentlichte Ausgabe.

Strahm, Rudolf H (1997). Arbeit und Sozialstaat sind zu retten. Analysen und Grafiken zur schweizerischen Wirtschaft im Zeichen der Globalisierung. Zürich: Werd Verlag.

Thimm, Karlheinz (2001). Lebenswelt Schule. Ein Ort für sozialpädagogische Arbeit? In: Soziale Arbeit, Jg.50(2), (S.42-49). Deutsches Zentralinstitut für soziale Fragen. Eigenverlag.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1982). Schulsozialarbeit. Problemfelder und Erfahrungen in der Praxis. München: Juventa.

Tillmann, Klaus-Jürgen / Holler-Nowitzki, Birgit / Holtappels, Heinz Günter / Meier, Ulrich / Popp, Ulrike (2000). Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim und München: Juventa.

Verordnung über die Förderangebote der Volksschule vom 21. Dezember 1999. Kanton Luzern (Hrsg.). SRL Nr. 406. Luzern: Staatskanzlei, 2000.

Vögeli, Urs (1999). Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz. SKBF Trendbericht Nr. 3. Aarau: Albdruk.

Wulfers, Wilfried (1996). Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zur Öffnung, Humanisierung und Demokratisierung der Schule. Hamburg: AOL Verlag.

Zeiber, Helga (1994). Kindheitsräume. Zwischen Eigenständigkeit und Abhängigkeit. In: Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten, (S.353-371). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Zeller, Adrian (2001). Nix wie weg aus der Realität! In: Bildung Schweiz, Jg. 146 (16), S. 8. Stäfa: Zürichsee Zeitschriftenverlag.

Weiss, Rudolf H. (2000). Gewalt, Medien und Agressivität bei Schülern. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

Zeltner, Eva (1995). Kinder schlagen zurück. Jugend-Gewalt und ihre Väter. Bern, Zytglogge.

Auswertung Umfrage Schulsozialarbeit

Welche Problembereiche zeigen sich an Ihrer Schule?	Sehr oft	Häufig	Ab+z u	Nie	Weiss ich nicht Bescheid
Psychische Gewalt in der Schule / auf dem Schulweg (z.B. Mobbing, Bedrohung, Erpressung)		5	22	3	1
Körperliche Gewalt in der Schule / auf dem Schulweg (z.B. Schlägerei)			30	1	
Sachbeschädigung in der Schule (z.B. Zerschlagen einer Scheibe, Spraysen)		1	26	4	
Negatives Sozialverhalten eines Schülers/einer Schülerin (z.B. Verhalten in der Klasse, Pausenplatz, Schulweg)		8	23		
Problematische Reaktionen von SchülerInnen die auf Gewalt in der Familie oder im sozialen Nahraum zurückführen können. (z.B. sexuelle Übergriffe, gewalttätiger Vater)		1	15	5	10
Problematische Reaktionen von SchülerInnen die auf Konflikte in der Familie zurückführen können. (z.B. hoher Erwartungsdruck)		3	24		4
Gesundheitliche Probleme (z.B. Essstörungen, Magersucht)			17	10	4
Konsum von illegalen Drogen in Schule und/oder Freizeit (z.B. Cannabis, Ecstasy)		3	14	11	3
Konsum von legaler Drogen in Schule und/oder Freizeit (z.B. Alkohol, Nikotin)		7	12	9	3

Welche Problembereiche zeigen sich an Ihrer Schule?	Sehr oft	Häufig	Ab+z u	Nie	Weiss ich nicht Bescheid
Psychische Probleme von SchülerInnen (z.B. Depressionen, Suizidversuche)		1	17	9	4
Fehlende berufliche Zukunftsperspektiven (z.B. Suche nach Lehrstellen)		1	18	7	3

Wir danken folgenden Gemeinden für ihre Beteiligung an der Umfrage:

Alberswil, Altbüron, Ballwil, Beromünster, Buchs-Uffikon, Dagmersellen, Nebikon, Egolzwil, Emmen, Entlebuch, Escholzmatt, Geuensee, Hochdorf, Horw, Kottwil, Langnau, Littau, Meggen, Menznau, Nebikon, Oberkirch, Rothenburg, Ruswil, Schötz, Triengen, Udligenswil, Werthenstein, Wikon, Willisau-Land, Willisau-Stadt, Wolhusen

Fragebogen für Interviews „Schulsozialarbeit“

1. Anzahl Kinder
2. Anzahl Lehrpersonen
3. Wer ist Träger?

4. Nach welchem Modell ist die SSA organisiert?
Positive Aspekte:
Negative Aspekte:

5. Arbeitsweise:
Nach welchen Methoden arbeiten Sie?
Wie klappt die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit LP?
Mit Anderen?
Wer meldet sich hauptsächlich bei der SSA?

6. Wieviele Gespräch wurden geführt?
Mit wem?
Innert welcher Frist?

7. Welche Probleme werden am häufigsten genannt?
Von LP:
von Jugendlichen:

8. Hat sich die Situation an der Schule verändert?

9. Wäre eine Zusatzausbildung für SSA notwendig?

10. Ein Beispiel aus der Praxis: Interventionen / Vorgehen

Dank

Ein herzliches Dankeschön richten wir an unsere Angehörigen, besonders an Myriam und Hans, Freunde und Nachbarn, welche uns in diesen Monaten mit Geduld und Liebe unterstützt haben.

An dieser Stelle möchten wir auch allen danken, die uns in dieser intensiven Zeit mit fachlichem Rat, persönlicher und moralischer Unterstützung begleitet haben.

- Aus dem Bereich Schule:
Peter Imgrüth, Leiter Netzwerk ‚Schulen mit Profil‘ im Kanton Luzern
Gregor Gyr, Schulhausleiter in Buchrain
Bruno Rohrer, Schulevaluator im Kanton Luzern

- Aus dem Bereich Sozialarbeit:
Silvia Guggisberg, Schulsozialarbeiterin in Luzern
Karin Vannay, Schulsozialarbeiterin in Kriens
Titus Krummenacher, Schulsozialarbeiter in Buchrain
Daniel Niederberger, Leiter der Jugendberatungsstelle ‚Contact‘ in Luzern
Beat Schmocker, Diplomarbeitsbegleiter HSA Luzern

- Aus dem grafischen Bereich:
Gregor Gander-Thür, Pastoralassistent und Computerfreak in Sursee

Oberkirch und Sursee, im Juni 2002

Elisabeth Wyss-Schürmann und Roland Limacher