

Schulsozialarbeit im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern und im Kanton St. Gallen

Chancen der verschiedenen konzeptionellen und praktischen
Arbeitsschwerpunkte



Diplomarbeit vom Michael Franke

Begleitender Dozent: Prof. Dr. jur. Dipl.-Psych. Robert Northoff

FHNB - Fachhochschule Neubrandenburg

Bereich Soziale Arbeit

23. September 2011

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1. Aufbau, Entwicklung und gesellschaftliche Verankerung der Schulsozialarbeit in Deutschland in der Schweiz	4
1.1. Schulsozialarbeit in Deutschland, im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern	4
1.2. Schulsozialarbeit in der Schweiz, im Kanton St. Gallen	9
2. Theoretische Bezüge der Schulsozialarbeit	11
2.1. Theoretische Bezüge und aktuelle Konzepte in Mecklenburg-Vorpommern	11
2.2. Theoretische Bezüge und aktuelle Konzepte in St. Gallen	19
3. Fachliche Positionierung der Schulsozialarbeit, Arbeitsprinzipien und Haltungen von Schulsozialarbeit	25
3.1. Wo haben die beiden fachlich verschiedenen Arbeitsgewichtungen ihre Ursache? Worin besteht die innovative Chance der beiden Ansätze?	25
3.2. Woran macht sich die professionelle Rolle in der Praxis deutlich? Was sind die Unterschiede? Begründungen für ein unterschiedliches Rollenverständnis	36
4. Praktische Umsetzung und Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit	41
4.1. Fallbezogene Triage und fachlich notwendige Vernetzung	41
4.2. Schulsozialarbeit - Die gegenwärtigen Problemherausforderungen und fachlichen Anforderungen der sich zunehmend rasanter veränderten Lebenswelt	46
4.3. Schule / Schulsozialarbeit - wirkliche Kooperation und Wertschätzung	51
5. Schlussfolgerungen/ Fazit	55
5.1. Zusammenfassung und Gesamtbewertung der Schulsozialarbeit in dem Bundesland von Deutschland, im Kanton der Schweiz und Europa	55
Literaturverzeichnis	59
Bücher	59
Internethinweise	60
Abbildungsverzeichnis	61
Eidesstattliche Erklärung	62
Lebenslauf	63

Einleitung

Thema dieser Diplomarbeit ist der Vergleich der verschiedenen Ausgangssituationen, der konzeptionellen Entwicklungen, der rechtlichen und sozialen Einbettung ins System Soziale Arbeit innerhalb der Gesellschaften, die praktische Umsetzung und akzeptierte oder problembehaftete Wertung von Schulsozialarbeit in zwei unterschiedlichen Regionen und Ländern in Europa. Mit Hilfe von verschiedenartigen detaillierten Sicht-, Betrachtungs- und Wahrnehmungsweisen soll aufgezeigt und erklärt werden, worin die Gemeinsamkeit und eben die Unterschiedlichkeit besteht. Wichtig wird dabei die verschieden verstandene Rolle einer Schulsozialarbeiter/eines Schulsozialarbeiters sein, aus der sich die andersartigen Gewichtungen erklären lassen. Daraus leiten sich die praktischen Vororttätigkeiten an den Schulen ab. Ich möchte mit dieser Arbeit aufzeigen, dass Schulsozialarbeit nicht gleich Schulsozialarbeit ist, sondern sich ein fachlich begründeter Vergleich lohnt, um vorhandene positive Ansätze und Entwicklungen zu intensivieren oder negative Ansätze und Entwicklungen neu zu überdenken. Mir geht es darum, inhaltlich aufzuzeigen, wo zurzeit konzeptionelle Überlegungen z. B. in Leitbildern, Grundlagenpapieren und Zielvereinbarungen hinzeigen und wie die praktische Umsetzung im Schulalltag an methodische und arbeitsorientierte Grenzen kommt. Es geht darum, zwischen Prozess- und Wirkungsorientierung der Schulsozialarbeit abzuwägen, zu entscheiden welche optimierte Orientierung einen zukünftigen Weg beschreiben könnte. Dabei haben solche oberen Begrifflichkeiten wie Neutralität oder Parteilichkeit, Verschwiegenheit, Freiwilligkeit und Partizipation eine grundsätzliche Bedeutung. Aber die Frage nach den Arbeitsanteilen von Prävention, Früherkennung, Frühintervention und Beratung, Triage und Kooperation sind in der heutigen gesellschaftlichen und schulalltäglichen Situation von gleichwertigem Gewicht. Die praktische Umsetzung all dieser Ansätze und Faktoren bestimmt die Rolle und Ausrichtung, aber auch die Wertschätzung und Anerkennung der Arbeit der Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter. „Schulsozialarbeit will in erster Linie Kinder und Jugendliche begleiten, damit diese unterstützt und gefördert werden, womit letztlich auch die Schule entlastet und unterstützt wird. Die Gegenposition kehrt das Verhältnis um und hält fest, dass die Schulsozialarbeit primär für die Zwecke der Schule da ist und damit indirekt auch den Kindern und Jugendlichen Unterstützung und Förderung bietet“ (U. Vögeli-Mantovani, 2003, S. 24). Damit wird der fachliche Spannungsbogen genau beschrieben, den es gilt, theoretisch und praktisch zu erörtern.

1. Aufbau, Entwicklung und gesellschaftliche Verankerung der Schulsozialarbeit in Deutschland und der Schweiz

1.1. Schulsozialarbeit in Deutschland, im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern

Als ein wichtiges vorausgehendes und „grundlegendes und bis heute wirksames Merkmal im Verhältnis von Jugendhilfe und Schule in Deutschland ist die mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 (Verabschiedung) beziehungsweise 1924 (in Kraft treten) kodifizierte Trennung und die spezifische Zuschreibung von Aufgaben auf diese beiden institutionellen Bereiche öffentlicher Bildung und Erziehung. Aus die mit erheblichen politischem und wissenschaftlichem Aufwand konzipierte und eingeleitete Reform brachte diese Trennung zum Ausdruck, indem sie die Jugendhilfe weder als Handlungsfeld noch mit ihrer sozialpädagogischen Fachlichkeit einbezog“ (Hermann Rademacker, 2011, 18). Mit Beginn der Gesamtschulbewegung Ende der 60er Jahre und der politischen Einleitung der Bildungsreform Anfang der 70er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland gab es erste gedankliche Ansätze zu einer sozialen Arbeit in der Schule, die aus den entsprechenden Entwicklungen des Schulwesens und der Jugendhilfe entstand. Beide Institutionen kamen auf Grund sich geänderter gesellschaftlicher Gegebenheiten und Rahmenbedingungen dazu, zu überlegen, welche Konsequenzen daraus abzuleiten sind. Dabei kamen nicht nur die zwei wichtigsten Institutionen für die Angelegenheiten von Kindern und Jugendlichen an einen Tisch oder zur fachlichen Diskussion, sondern auch zwei mit völlig verschiedener organisatorischer und inhaltlicher Herkunft und Ausgestaltung, nämlich das Schulwesen aus dem länderpolitischen Aspekt seiner Rolle und die der Jugendhilfe aus der bundespolitischen Sicht, aber auch besonders aus der kommunalen Ebene. Von Seiten der Bundespolitik wurde mit Hilfe eines Modellprogrammes des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft die Schulsozialarbeit in den 70er Jahren initiiert. Aber auf Grund der zunehmenden Problemlagen zwischen Schulwesen und Jugendhilfe, den bestehenden Problemlagen im schulischen Kontext und den sich schon damals beginnenden veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen waren die ersten modellhaften Versuche zum Scheitern verurteilt. Schnell wurde deutlich, dass Schulsozialarbeit (oder auch Schulbezogene Jugendsozialarbeit, Schuljugendarbeit, Schulsozialpädagogik, Jugendarbeit und Schule...) aus Sicht von Ministerium und Schulbehörde einen anderen fachlich begründeten Auftrag erhält. Damals waren aus Sicht der zunehmenden auffälligen Schülerzahlen und den einher gehenden schwierigen Mehrfachproblemen von Kindern und Jugendlichen eher die „Feuerwehrfunktion“ und die gewollte Entlastung von Lehrpersonal im Hauptfokus der gedanklichen und konzeptionellen Ansätze. Daneben erhielt die Tatsache, dass die Jugendhilfe in dieser Zeit noch nicht den fachpolitischen und anerkannten gesellschaftlichen Rang hatte wie das schon lang existierende Schulwesen mit seinem historischen Hintergrund und

pädagogischen Erziehungsdenken. Was als Bildung angedacht und umgesetzt wurde, „begrenzte sich auf Schulreform und entsprach damit einen bis heute verbreiteten Missverständnis, das Bildung mit Schulbildung gleichsetzt“ (vgl. H. Rademacker, 2011, 18). Viele der gut gemeinten Ansätze und initiierten Projekte blieben aber reformpolitisch folgenlos. Die Trennung von Schule und Jugendhilfe blieb trotz der bemerkenswerten Entwicklung bestehen. Zu gross waren und sind es zum Teil auch heute noch die unterschiedlichen pädagogischen Professionen, die unterschiedlichen Prinzipien der Leistungserbringung, die nicht kompatible administrative Strukturen und die unterschiedlichen Kostenträger. Lange Zeit war es in Deutschland üblich, dass die Probleme oder Auffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen die sich in der Schule zeigten, der Jugendhilfe als Aufgabe zur Abklärung und Beseitigung übertragen wurde. Damit wurde „die ihr zugeordnete Rolle gegenüber der Schule als nachgeordnete Behörde für schwierige soziale Problemfälle“ (Tillmann, 1982, 10 - 11) deutlich. Erst die vielen nachgehenden Diskussionen und Meinungsfindungen zu den gemachten Erfahrungen führten dann zum kritischeren sozialpädagogischen Umgang und Neuorientierung. So wurde im Konzept des Bildungsrates die Mitwirkung von sozialpädagogischen Fachkräften, gemeint waren Kindergärtnerinnen, nur in der Eingangsstufe der Grundschule vorgesehen. Und Trotzdem war es in der Umsetzung des Konzeptes möglich, dass vermehrt auch Sozialpädagogen in den Gesamtschulen, die als Ganztagschulen betrieben wurden, tätig wurden. Diese wurden ausschliesslich im Schuldienst beschäftigt. In den Bundesländern die damals von der SPD regiert wurden, kam es zu einer mehrheitlichen und schnellen Umsetzung der Einführung der Schulsozialarbeit, in den damals von der CDU regierten Bundesländern, eher zögerlich und dann ablehnenden Haltung. In Nordrhein-Westfalen konnten aufgrund des bestehenden Lehrermangels bis 4 Lehrerstellen mit Sozialpädagogen besetzt werden, in Hessen wurden in nur wenigen Modellstandorten die Schulsozialarbeit in Trägerschaft der Jugendhilfe versucht, nämlich dort, wo schon sogenannte „Konfliktschulen“ auf Grund erhöhter Einwanderungsproblematiken existierten (Frankfurter Nordweststadt oder Kassel-Waldau). In Nordrhein-Westfalen wurden diese „Lehrer“ zwar nicht für den Fachunterricht eingeteilt, aber fungierten als Vertretung für Unterrichtsstunden, Pausenaufsicht, Leitung der Schulbibliothek, Übungsstunden, Leitung von Arbeitsgemeinschaften und Freizeitangeboten. Ein vorformulierter sozialpädagogischer Beratungsauftrag bestand nicht, aber ergab sich in den beschriebenen Arbeitsaufgaben logischerweise und war den ersten sozialpädagogischen Fachkräften und ihrem Engagement zu verdanken. In einem Erlass von 1977 wurde erstmals der Beratungsauftrag schriftlich verfasst. Aufgrund aber fehlender Zusicherung an Bestand der durch Sozialpädagogen besetzten Stellen (Reduzierung, Streichung der regelnden Erlasse) konnte sich die Schulsozialarbeit nicht entscheidend etablieren und somit auch keinen entscheidenden Anteil an der Frage der Schulentwicklung leisten. In W.-Berlin kamen Sozialpädagogen im Ausserunterrichtlichen Bereich an den Mittelstufenzentren zum Einsatz. Aber auch hier wurden sie mit Vertretungen für Unterrichtsstunden und Pausenaufsicht überhäuft, sodass sie mehrheitlich für eine Entlastung der Lehrkräfte

sorgten, aber weniger für eine aktive und eigenständige sozialpädagogische Fachlichkeit. Dementsprechend wurden überwiegend „Erzieher“ eingestellt. Bemerkenswert bleibt aber festzustellen, dass in den 70ern in W.-Berlin mit 240 Stellen das grösste Arbeitsfeld für sozialpädagogische Fachkräfte im Schuldienst bestand. In Niedersachsen waren die sozialpädagogischen Fachkräfte für die Integration von Freizeitelementen in die reglementierte Schule verantwortlich. Daneben sah man die soziale Verantwortung für ihre Schülerinnen darin, sich als sogenannte „Beratungslehrer“ ausbilden zu lassen, damit eine anspruchsvolle soziale Beratung in Zukunft möglich ist. Dieses Konzept der berufsbegleitenden Weiterbildung zum Beratungslehrer war eines der anspruchsvollsten Ziele aller Bundesländer. In Hamburg waren an allen Halbtagesgesamtschulen zwei Sozialpädagogen beschäftigt. Dies war so einzigartig. Sie gehörten dem Fachbereich Beratung (mit Schulpsychologen und Beratungslehrern) in der Schule an. Sie arbeiteten auch in der „Dienststelle Schülerhilfe“ mit, eine einmalige Einrichtung im deutschen Bildungswesen, die im weitesten Sinne einen heute im Sozialgesetzbuch beschriebenen Auftrag an Beratung und Unterstützung für Schülerinnen umfasste (vgl. H. Rademacker, 2011, 25 - 28). Auch wurde in Hamburg schnell erkannt, dass sozialpädagogische Fachkräfte eben nicht für Vertretungen, Aufsichten u.ä. einzusetzen sind (Untersagung), sondern ihren eigenständigen sozialpädagogischen Auftrag benötigen. Damit war, sicherlich mit der fachlichen und institutionellen Rolle der Dienststelle Schülerhilfe, erstmals eine kritische Auseinandersetzung mit der Schule im Interesse der Schülerinnen möglich. In Bremen wurde ein Sozialdienst in den Schulzentren installiert, der wegen des sozialen Umfeldes und des zu erwartenden Unterstützungsbedarfes von Schülerinnen vorprogrammiert war. Erst begann man mit Lehr- und Honorarkräften und schliesslich mit sozialpädagogischen Fachkräften. Der Sozialdienst war eine Einrichtung der kommunalen Jugendhilfe. In Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein gab es deutliche Zurückhaltung und Skepsis. Trotzdem wurden in der Phase der Erprobung von Gesamtschulen auch schon Anfang der 70er Jahre Schulsozialpädagogen beschäftigt. Nur im Saarland geschah dies nicht, weil hier die Gesamtschulen als Halbtagschulen fungierten. Erst spät im Jahr 1986 gab es dann zuerst an der Gesamtschule Neunkirchen Sozialpädagogen in Trägerschaft der freien Jugendhilfe. In Bayern nutzte man die Besonderheit der Schaffung von Integrierten Gesamtschulen in München und Nürnberg. Das bayrische Schulgesetz erlaubte diese als kommunale Schulen zu führen, so dass die Kommune nicht nur Sachkostenträger war, sondern auch das Personal beschäftigte (sonst das Landesschulministerium). Die dann als Ganztagschulen etablierten Schuleinrichtungen verfügten von Anfang an über bemerkenswerte Sozialpädagogen-Stellen. Erst entstand der fachliche Begriff „Schulsozialpädagogik“ in Nürnberg, als eine Abgrenzung zur Jugendhilfe und als Versuch der schulischen Zuschreibung der Aufgaben.

Abschließend ist festzustellen, dass die Modellversuche im Rahmen von Schulsozialarbeit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) in Hessen dazu führten, dass eine erhebliche Vielfalt von Projekten auslöst wurde. Hier

wurden die Konzeptionen und Zielrichtungen der Schulsozialarbeit mit denen jeweils vor Ort Beschäftigten, Trägern und Schule vereinbart, was zum Teil auch in schulübergreifende kommunale Konzepte einfluss. Bemerkenswert ist aber, dass mit der Einbindung und Nutzung von eigenen wissenschaftlichen Begleitungen bei einigen Modellversuchen sich damit erstmals eine Grundlage zur Diskussion über Schulsozialarbeit bundesweit befördert wurde. Aus der Dokumentation dieser Diskussion ergab sich tatsächlich ein neues Verständnis im Umgang, grundsätzlicher Position und Anspruchsdenken zwischen Jugendhilfe und Schule. Die Betrachtung von schulkritischen und sozialkritischen Aspekten der mit in der Bildungsreform entworfenen Konzepte der Bildungsarbeit kam jetzt auf den Prüfstand. Die Überwindung sozialer Benachteiligungen der Beschäftigten in den Projekten der Schulsozialarbeit im Kontext Schule führte zu den wesentlichen Grundlagen für eine neue Betrachtungsweise der Bildungsreform, der sozialpädagogischen Schulkritik. Zwischen 1979 bis 1985 gab es eine Vielzahl von Initiativen und Projekten der Schulsozialarbeit im Rahmen eines für Westdeutschland entwickelten Projektes des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft unter Federführung des Deutschen Jugendinstitutes. Dabei waren auch Projekte der Gemeinwesen Arbeit in den sozialen Brennpunkten westdeutscher Großstädte (vgl. H. Rademacker, 2011, 32 - 33). Sie hatten unter anderem das Ziel mit schulvorbereitenden und schulbegleitenden Programmansätzen die „soziale Vererbung von Sonderschulkarrieren in den Familien der betreffenden Kinder zu unterbrechen“ (H. Rademacker, 2011, 34). Die Bedeutung von Schulsozialarbeit für Schulkinder mit Migrationshintergrund war als wichtig und notwendig erkannt worden und wurde mit Projekten unter der Bezeichnung Schülerhilfe und Hausaufgabenhilfe praktiziert, um diesen Schülerinnen eine besondere Hilfe zur Bewältigung schulischer Umstellungen und Anforderungen zu gewähren.

Mit diesen beschriebenen verschiedenartigen Ansatz- und Ausgangssituationen der Projekte, Initiativen und Modellvorhaben von Schulsozialarbeit war eine aus der Situation vor Ort wahrgenommene Bedarfslage begründet, die aber noch keinen grundsätzlichen oder systemischen Ansatz in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe, die Einbindung von sozialpädagogischer Angebote in die Schulentwicklung oder in das schulische Leistungsdenken, ausgelöst hatte.

Dies änderte sich mit rechtlicher Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) in das Sozialgesetzbuches (SGB VIII) auf der Grundlage der Wiedervereinigung Deutschlands. In den neuen Bundesländern trat dies mit dem Tag der deutschen Vereinigung am 3. Oktober 1990 und in der ehemals westlichen, alten Bundesrepublik oder den alten Bundesländern per 1.1.1991 in Kraft. Das Gesetz beschrieb in § 81 ein rechtliches Gebot zur neuen Entwicklung der Annäherung zwischen Jugendhilfe und

Schule und erweiterte unter § 13 die sozialpädagogischen Hilfen im Rahmen von Schulsozialarbeit über die berufsbezogene Jugendhilfe bis hin zur Förderung der schulischen Ausbildung. Daraufhin erarbeiteten oder überarbeiteten die

Bildungsministerien vieler Bundesländer ihre Schulgesetze, damit dieser fachliche Anspruch und deren entsprechende Aufforderung formuliert werden konnte. In den neuen Bundesländern entstand durch den gesellschaftlichen Umbruch (u. a. die Umgestaltung im diktatorischen geprägten sozialistischen Bildungswesen) eine riesige neue Herausforderung für die Gestaltung der Beziehungen zwischen Jugendhilfe und Schule (im demokratischen Abklärungskontext) stehenden Entwicklungsprozess. Die Ablösung der Polytechnischen Oberschule (POS) durch das im westdeutschen entwickelten gegliederten Schulsystem war für alle im Schulsystem beschäftigten Lehrpädagogen eine deutliche Veränderung von Schulauftrag und Berufsverständnis. Bisher waren es die Lehrerinnen nicht gewohnt (bzw. staatlich unterbunden) in sozialer Art und Weise tätig zu werden. Dafür gab es in der DDR andere gesellschaftliche Institutionen (wie Pionierorganisation, GST und FDJ), die politisch einseitig gewollt die soziale Verantwortung für Schülerinnen wahrnahmen. Die in Arbeitszirkeln und Arbeitskreise mit maßgeblicher Mitwirkung der Lehrerinnen und Lehrer umgesetzten Nachmittagsangebote oder auch die Schülerspeisung zielte einzig auf ein anspruchsvolles Ganztagsangebot der POS für seine Schülerinnen, damit Familie und besonders Frauen für die allgemeingültige Erwerbstätigkeit entlastet wurden (vgl. H. Rademacker, 2011, 34 - 35). Sie zielte auch schon auf die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen, aber im Sinne von individueller Unterwerfung und Anpassung an Maßstäben des sozialistischen Kollektivismus. Aus diesen zusätzlichen Angeboten zogen sich die Lehrerinnen zurück. Durch den Wegfall dieser Angebote und Leistungen an der Schule, gesellschaftlicher notwendiger Wandel, krisenhafte Erscheinungen (soziale Unsicherheit, Arbeitslosigkeit, Wertewandel und -verfall...) entstand schnell eine zu große schulische und außerschulische Angebotslücke. Das wiederum erforderte eine umgehende Suche nach geeigneten Kompensationsmöglichkeiten. Alle neuen Bundesländer ergänzten fehlende oder noch fehlende schulische Angebote durch sozialpädagogische Leistungen, durch die Erarbeitung von Förderprogrammen. Sie betonten in ihrer gesetzlichen Leistungsaufgabe entweder § 13 oder auch § 11 des SGB VIII, ohne dass daraus nach den unterschiedlichen Schwerpunkten der Tätigkeit der sozialpädagogischen Fachkräfte hingewiesen wurde. Entscheidender war wiederum die Tatsache, dass diese Programme mit ebenso geeigneten wissenschaftlichen Evaluationsbegleitungen ausgestattet wurden. Dies war eine fachliche Notwendigkeit im Sinne der anderen Ausgangssituation von Jugendhilfe und Schule in den neuen Bundesländern. Es war aber auch die gebotene Vorsicht und Zurückhaltung gegenüber dem „Neuen“, des noch nicht „Erlebten“ und „Ausprobierten“. Alle damals im Bildungssystem oder in der Jugendhilfe beschäftigten Lehr- und Sozialpädagogen waren in gleichem Maße verunsichert, durch die Vielzahl und Komplexität der sich an fast jedem Tag veränderten gesellschaftlichen Strukturen und Entwicklungen und ebenso im schulischen Kontext.

In Mecklenburg-Vorpommern dauerte die Übergangsphase mit der „Erprobung“ und „Etablierung“ fast 7-8 Jahre. Seit 1999 hat sich die Schulsozialarbeit fachlich und bedarfsgerecht eingerichtet. Mit Hilfe des Landesprogrammes „Schulsozialarbeit“ war

es möglich eine deutliche Ausweitung der schulischen Standorte von Schulsozialarbeit voran zu bringen. Ab dem Jahr 1998 wurde eine Forschungsgruppe „Schulbezogene Jugendhilfe“ der Universität Greifswald eingerichtet, die die Aufgabe hatte, nicht nur konkrete Projekte und Vorhaben im Sinne einer wissenschaftlichen Betrachtung zu untersuchen, sondern eine fundamentale Untersuchung zum Thema zu machen (vgl. Bildungsministerium M-V, 2009, 550). Diese wurde vom damaligen Kultusministerium Mecklenburg-Vorpommern für 2 Jahre gefördert. Es ging darum prinzipiell die neuen Situationen der Schülerinnen und die im schulischen Kontext schon vorhandenen und erklärten Probleme auf die vorhandenen Problemlösungsressourcen und die nichtvorhandenen Ressourcen für eine Problemlösung zu untersuchen. Sie sollten die notwendigen Fakten für eine Problemstrukturanalyse erbringen, mit denen es möglich war, eine Prognosefähigkeit zu erstellen. Die Ergebnisse sollten eine offensive und wissenschaftlich begründete Vorgehensweise zur systematischen Entwicklung der Schulbezogenen Jugendhilfe liefern. Im Jahr 1999 initiierte die Landesregierung die Landesinitiative: Jugend- und Schulsozialarbeit. Mit diesem Programm war man sich der Notwendigkeit der Schulsozialarbeit/ Schulbezogenen Jugendarbeit bewusst. Es waren bis zu 1000 Stellen für diesen Bereich vorgesehen. Auf der Grundlage von „Empfehlungen zur Schulsozialarbeit (Förderung und Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Trägern der Jugendhilfe im Bereich der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit in M-V)“ und den „Richtlinien für die Gewährung von Personalkostenzuschüssen für Fachkräfte der Jugend- und Schulsozialarbeit in M-V“ (Bekanntmachung des Ministeriums für Arbeit, Bau und Landesentwicklung vom 27. August 1999 und 25. Februar 2003) war es möglich, die Schul- und Jugendsozialarbeit gezielt weiter zu entwickeln. Damit konnten fachlich bewährte Standards beibehalten und erhöht werden und die finanzielle Absicherung der Kosten von Lohn der Schulsozialarbeiter und der notwendigen Bürokosten aus Mitteln der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe und aus Landesmitteln gedeckt werden. Ab dem Jahr 2007 erfolgt die Finanzierung auch aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF).

1.2. Schulsozialarbeit in der Schweiz, im Kanton St. Gallen

Wenn man den Aufbau, die Entstehung und Entwicklung von Schulsozialarbeit in der Schweiz beschreiben will, muss man die sozialen und sprachlichen Unterschiede der Schweiz kurz erwähnen. Die Schweiz ist in 26 verschiedene Kantone unterteilt, die sich aber von der Einwohnerzahl (ca. 8 Mio.) und Fläche mit dem deutschen Bundesland Niedersachsen vergleichen lässt. Zum Anderem existieren die unterschiedlichen sprachlichen Herkunftsorientierungen (deutsch, französisch, italienisch und rätoromanisch). Daraus ergibt sich schon allein eine Vielzahl von anderen sozialen volksabhängigen Betrachtungen, Bezügen und Herangehensweisen. Dazu kommt das Prinzip der „Subsidiarität“, welches für alle politischen Entscheidungsstrukturen gilt. Das heißt, alle zu fällenden politischen Entscheidungen, z. B. auch die Einführung von Schulsozialarbeit, werden zuerst auf lokaler oder Gemeindeebene auf die Tagesordnung gebracht, diskutiert und abgestimmt. Daraus ergeben sich dann auf kantonaler Ebene

mehrheitliche Anträge zur Regelung von Schulsozialarbeit mit wiederum Diskussion und Abstimmung. So ist eben nicht verwunderlich, dass es in der Schweiz eben nicht eine Regelung für schulische oder sozialpädagogische Angelegenheiten gibt, sondern eben 26 verschiedene Varianten. Das Subsidiaritätsprinzip der Schweiz macht auf der einen Seite das Mitentscheiden des Volkes sehr politiknah und mitbestimmend (dieses Recht ist eines der höchsten Güter des schweizerischen gesellschaftlichen Miteinanders und der Mitwirkung) und auf der anderen Seite das politische Wirken von Gemeinde, Stadtverwaltung, Kantonsregierung und Bundesrat nicht einfacher, nicht eben kurz- und mittelfristig Entscheidungen sind umzusetzen, sondern eher auf langfristigen Zeitraum. Dabei kommt es auch immer zu kontroversen Abstimmungen auf gesamtschweizerischer Ebene wie z.B. das „Minarettverbot“ oder die „Ausschaffungsinitiative“ von straffälligen Ausländern.

So ergibt sich, dass in der französischsprachigen Schweiz wohl die anfängliche Tätigkeit von Sozialarbeitenden, z.B. im Kanton Genf und Waadt, bereits in den 60er bzw. 80er Jahre zu finden ist. Sie waren aktiv in einem breiten Spektrum an Beratungs- und Mediationsangeboten, sowie auch anfänglicher soziokultureller Animation. So gab es auch immer wieder Versuche für einen fachlichen Austausch mit den anderen Sprachregionen, der aber meistens an verschiedenen fachlichen und kulturellen Verständigungsproblemen scheiterte. Die französischsprachigen Sozialarbeiter verstanden soziale Begrifflichkeiten und Ansätze eher aus der Romandie und die deutschsprachigen vorrangig auf Theorien, Methoden und Konzepte aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum (England, USA). In den italienisch- und rätoromanischsprachigen Gebieten gab es nur einen punktuellen fachlichen Austausch. Insgesamt kann festgestellt werden, dass ein damaliger Aufbau und eine fachliche Entwicklung in den verschiedensprachigen Regionen der Schweiz eher voneinander losgelöst geschahen und noch zum Teil heute geschehen (vgl. Florian Baier, 2011, 64).

Für die deutschsprachige Schweiz oder auch Ostschweiz ergab sich ab Mitte der 90er Jahre eine weitere Entwicklungsstufe zur Einführung der Schulsozialarbeit (Berufsschule Wattwil (1987) und an der Primarschule Böswisli in Bülach (1988)). An immer mehr Schulstandorten, besonders im dreigliedrigen Sekundarstufensystem (öffentliche Kleinklasse, Real- und Sekundarschule) wurde im Laufe der Zeit eine anfängliche Schulsozialarbeit gestartet. Im Jahr 2003 zählte die Schweizerische Koordinierungsstelle für Bildungsforschung 113 Schulstandorte mit Schulsozialarbeit und für das Jahr 2008 schätzte man sie auf rund 1000 Schulstandorte mit ca. 400 Schulsozialarbeitenden. Eine Prognose für das Jahr 2010/ 11 ergibt eine noch weitere Entwicklung auf rund 450 Schulsozialarbeitende und ca. 1100 Schulstandorten. Damit dürfte für die Ostschweiz (St. Gallen, Thurgau, Appenzell Inner- und Ausserroden, Glarus) eine quantitative Einführung der Schulsozialarbeit in der Ober- oder Sekundarstufe fast flächendeckend erreicht sein. Die Kantone mit einer hohen Anzahl sind Zürich, Baselland, Aargau, Bern und St. Gallen. Diese rasante Entwicklung war möglich, da nach der subsidiarischen Anfangseinführung von Schulsozialarbeit in einzelnen Gemeinden jetzt ein Bedarf zur kantonalen

Unterstützung beantragt, abgestimmt und bewilligt wurde. Darauf verabschiedeten die Kantone ihrerseits entsprechende fördernde Rahmenprogramme, die Koordinierungsaufgaben, Vernetzungsstrukturen und Weiterbildungsmöglichkeiten beschrieben. Auch wurden repräsentative Dokumente erarbeitet und zur Verfügung gestellt, um interessierten Gemeinden eine Orientierung zur Einführung von Schulsozialarbeit zu ermöglichen. Dabei ist aber mit einem feinfühligem politischen Taktieren von Seiten des Kantons vorzugehen, weil von kantonaler Seite mit Vorgaben, Verordnungen, Gesetzen oder auch Programmen in die politische „Autonomie“ der Gemeinden eingegriffen wird. Trotzdem oder weil die Gemeinden über eine große freie Gestaltungs- und Entscheidungsmöglichkeit verfügen, ist Schulsozialarbeit nicht homogen, sondern sehr unterschiedlich was Trägerschaft (schulisch, kommunaler oder freier) und sozialpädagogische Einbindung und Umsetzung betrifft. Auch werden in manchen Gemeinden oder auch Kantonen (z. B. St. Gallen) Schulsozialarbeit auf die Primarstufe (Klasse 1 - 5/6) ausgeweitet. Dies bedarf dann wiederum eine neue sozialpädagogische Einstellung auf „inhaltliche und organisatorische Herausforderungen und Arbeitshaltungen“ (vgl. F. Baier, 2011, 64) der Sozialarbeitenden. Auf bundespolitischer Ebene werden den Gemeinden und Kantonen keine Vorschriften, Verordnungen oder sogar Gesetze vorgegeben. Wohl aber wird die gesellschaftliche und soziale wichtige Rolle von Schulsozialarbeit anerkannt und propagiert. Mit einer vom Bundesrat verabschiedeten „Gesamtschweizerischen Strategie zur Armutsbekämpfung“ von 2010, heißt eine Empfehlung: „Der Bundesrat empfiehlt den Kantonen und größeren Gemeinden, Schulsozialarbeit so auszubauen, dass diese vermehrt auf Aufgaben zur besseren Integration von sozial benachteiligten Kindern eingehen können. Die Schulsozialarbeit soll präventiv tätig werden können, damit Probleme bei sozial benachteiligten Kindern frühzeitig erkannt werden. Sie nimmt in diesem Fall die Brückenfunktion zwischen der Schule und den Eltern wahr. Durch dieses Engagement kann einer problematisch verlaufenden Schullaufbahn vorgebeugt werden“ (vgl. Bundesrat, 2010, 37). Damit hat die bundespolitische Ebene der Schweiz eine klare Positionierung zur weiteren Entwicklung von Schulsozialarbeit eingenommen. Gleichzeitig wird der Rolle und Aufgabe eine andere sozialpädagogische oder strukturelle Dimension zugesprochen, weg von nur „Feuerwehrfunktion“ bei Beratung und Krisenintervention, sondern hin zur umfassenden sozialpädagogischen Tätigkeit auch mit präventivem und sozial integrativem Handlungspotential. Deshalb auch die notwendige Forderung nach dem Ausbau von Personalschlüssel und Stellenprozente.

2. Theoretische Bezüge der Schulsozialarbeit

2.1. Theoretische Bezüge und aktuelle Konzepte in Mecklenburg-Vorpommern

Wie in allen sozialen und sozialpädagogischen Bereichen, befindet sich auch die Schulsozialarbeit in einem ständigen Prozess der Evaluation und der Abwägung und Neudefinierung von Teil- und Gesamtzielen, so auch in Mecklenburg-Vorpommern. In

der Gesamtdefinition von Schulsozialarbeit heißt es heute: „Schulsozialarbeit ist: ein professionelles und eigenständiges Leistungsangebot der Jugendhilfe eines freien Trägers, die vorrangig an Schule und deren sozialem Umfeld tätig wird. Sie beinhaltet eine ganzheitliche, lebensweltbezogene und lebensweltorientierte Förderung für Kinder und Jugendliche und ist für diese ständig präsent und ohne Umstände erreichbar. Dabei bedient sie sich unterschiedlicher Methoden die mit der Ausgestaltung von Schule und Eltern durchgeführt werden können. Schulsozialarbeit zielt auf die Realisierung eines regional spezifizierten und bedarfsgerechten Leistungsangebotes im Sozialraum der Kooperationsschule ab und wird von ausgebildeten Fachkräften möglichst in Vollzeit ausgeübt. Schulsozialarbeit muss als sozialpädagogische Hilfe insbesondere für sozial benachteiligte bzw. individuell beeinträchtigte Schüler und Auszubildende betrachtet werden. Dieses Leistungsangebot wird prozessorientiert durchgeführt“ (www.schulsozialarbeit-mv.de, 11.5.2011, 1). Daraus ergibt sich eine sehr differenzierte Beschreibung von Schulsozialarbeit gegenüber früheren und einfacher formulierten Definitionen so z.B. „Schulsozialarbeit ist ein sozialpädagogisches Angebot der Jugendhilfe; sie wirkt vorrangig in Schulen und deren sozialem Umfeld und bedient sich unterschiedlicher sozialpädagogischer Methoden. Hierdurch eröffnet sie Zugänge zu allen Leistungsbereichen der Jugendhilfe für Heranwachsende und Erziehungsberechtigte. Schulsozialarbeit wird vorrangig von den Trägern der freien Jugendhilfe durchgeführt und ist als Jugendhilfeleistung Teil der Jugendhilfeplanung des örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe (Jugendämter der Landkreise und kreisfreie Städte in Mecklenburg-Vorpommern)“ (Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern, 2009, 1). Dieser doch eher übergreifenden und noch nicht detaillierten Beschreibung ging ein fast 10 Jahre langer Prozess der Selbstfindung und -orientierung in struktureller und sozial- bzw. sozialpädagogisch fachlicher Diskussion und Abklärung voraus, was später noch eingehender betrachtet wird. Daneben musste die rechtliche Verankerung von Schulsozialarbeit in den Gesetzen des Landes Mecklenburg-Vorpommern auch seinen Raum, Zeit und Platz finden. In dem grundlegenden Sozialgesetzbuch (SGB) der Bundesrepublik Deutschland befinden sich die wichtigen gesetzlichen Regelungen für den Bereich der Jugendhilfe wie folgt:

§ 1 SGB VIII (Recht auf Erziehung)

§ 8 und 8a SGB VIII (Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, Kindeswohlgefährdung)

§ 11 SGB VIII (Jugendarbeit)

§ 13 und 29 SGB VIII (Jugendsozialarbeit und soziale Gruppenarbeit)

§ 14 SGB VIII (erzieherischer Kinder- und Jugendschutz) und

§ 81 SGB VIII (Zusammenarbeitsgebot)

Auf den landespolitischen Gesetzesgrundlagen von Mecklenburg-Vorpommern befinden sich die Regelungen für den Bereich der Jugendhilfe im Kinder- und Jugendförderungsgesetz (KJfG) vom Jahr 2005 wie folgt:

§ 2 und 5 KJfG M-V (Jugendarbeit)

§ 3 KJfG M-V (Jugendsozialarbeit und soziale Gruppenarbeit)

§ 4 KJfG M-V (erzieherischer Kinder- und Jugendschutz)

Aber auch für den Bereich der Bildung und Schule mussten gesetzliche Regelungen getroffen werden, diese befinden sich im Schulgesetz (SchulG) vom Jahr 2006 wie folgt:

§ 1 SchulG M-V (Bildung für jeden)

§ 34, 35 SchulG M-V (Gleichbehandlung)

§ 40 SchulG M-V (Anspruch des Schülers auf Förderung und Begleitung sowie das Zusammenarbeitsgebot)

§ 59 und 59a SchulG M-V (Kooperative Erziehungs- und Bildungsangebote) und

§ 74, 76 und 78 SchulG M-V (Schulmitwirkung, Schul- und Klassenkonferenz)

Für die Finanzierung der Personalkosten der Fachkräfte der Jugend- und Schulsozialarbeit war es für die Träger wichtig, dass eine gesetzliche Regelung gefunden wurde. Dies geschah vom damaligen Ministerium für Arbeit, Bau und Landesentwicklung in Form einer Richtlinie, die im August 1999 mit Beschluss erstmalig und im Februar 2003 weiterführend beschlossen wurde. Für die Sachkosten (Büro + Ausstattung etc.) kam der örtliche Schulträger bzw. übergeordnet das Landesschulamt auf. Ab dem Jahr 2007 wurde dann die Mittelförderung über die Europäische Sozialförderung (ESF) der Europäischen Union (EU) genutzt. Damit waren die materiellen Aufwendungen bisher und auch weiterhin längerfristig abgesichert.

Dies ist die Betrachtung der rechtlichen und finanziellen Verankerung und Absicherung im Sozialsystem des Bundesrepublik und des Bundeslandes. Die inhaltliche oder pädagogische begründete Grundlage und geführte Diskussion dahin, ist eine andere Betrachtung, nämlich die grundlegende fachliche Auseinandersetzung aller Beteiligten zur Einführung und Ausweitung von Schulsozialarbeit auf alle Schulen der Oberstufe und nicht nur der beruflichen Schulen. Durch den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und

politischen Umbruch der DDR und die Umgestaltung in einem völlig neuen politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Staatskontext machte es den Schülerinnen, Lehrerinnen, Eltern/ Familien, staatlich neu geordneten oder neu entstandenen Institutionen (sprich Jugendamt, Schulamt, Jugendhilfeausschuss etc.) machte es den Beteiligten nicht leicht, relativ schnell und fachlich begründet viele verschiedene Bewertungen, Abwägungen und Entscheidungen zu machen. Dazu war das ganze neue System, der demokratischen, gesetzlichen und wirtschaftlichen Neuerungen eine gewaltige kaum zu fassende und zu bewältigende „Tastatur“ von notwendigen und freien Möglichkeiten und Spielregeln, die es galt, erst einmal kennen zu lernen und dann entsprechend um- und einzusetzen. Durch den Wegfall „sozialistisch“ orientierter Denk- und Lebensweisen (zum Teil eben auch nur notgedrungen angepasst), kam es eben zu starken persönlichen und familiären „Erosionen“, dies heisst:

- 1) zu Orientierungsschwierigkeiten im Beruf und gesellschaftlichen Leben der Eltern (Entwertung der elterlichen Lebensentwürfe z.B. Arbeitslosigkeit oder Wegfall der betrieblichen und kollegialen Verbundenheit und Ritualen u.a. Betriebsfeiern, Kollektivveranstaltungen) kam es verstärkt zu biographischen Ungewissheiten, zu wachsenden Pluralisierung von Lebenslagen und Individualisierung von Lebensverläufen.
- 2) durch Werteverfall und Werteneuorientierung in Folge von gesellschaftlich erzwungener Modernisierung (Geld, Besitz, Status, Reise- und Meinungsfreiheit, Politik- und Wirtschaftsverständnis etc.) kam es zu persönlichen und familiären Konflikten mit einer Überfrachtung emotionaler und materieller Ansprüche oder „Traumbilder“, die zu einer überzogenen materiellen Ausrichtung oder Wunschdenken führte.
- 3) Einhergehend war eine Verunsicherung der Chancen des sozialen und schulischen Lernens für eine gute berufliche und spätere familiäre Zukunft immer wieder tägliche Diskussion. Der gesellschaftliche Druck auf Individuum und Familie war ein neuer, bisher nie so gekannter Faktor für alle Erwägungen, Diskussionen und Entscheidungen. Das „Nichtversagen“ oder „Nichtuntergehen“ im jetzt erbarmungslosen „kapitalistischen“ System stand im Vordergrund. Trotzdem wurden in vielen Familien ein Verlust an erzieherischer Bedeutung und gesellschaftlicher Anerkennung festgestellt. Die „Familiären Sozialisationsstrukturen ... können nur noch bedingt die nachwachsende Generation auf die zukünftigen Anforderungen an die Daseinsbewältigung vorbereiten, da tradierte Wissensbestände und Kompetenzen der Elterngeneration nur noch eingeschränkt tauglich sind für die Bewältigung aktueller Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen“ (www.vsp-mv.de, 11.05.2011, 2).
- 4) Ausserdem musste sich Schule von alten Strukturen und Lehrinhalten verabschieden und neuen Herausforderungen stellen. Aber auch hier stellten sich bei den Pädagogen persönliche, familiäre und fachliche Verunsicherungen ein. Auch sie mussten sich selbst neu orientieren, ob eben selbst, in der Familie oder im Beruf.

Dazu kamen neue bisher nicht gekannte Ansprüche und Aufgabenstellungen, die bisher nicht zum Lehrauftrag gehörten oder durch andere staatliche Institutionen übernommen wurden. Diese Verwerfungen oder Überlastung, z.B. durch schulische Korrektur von familiären Erziehungsdefiziten oder -falschorientierungen, Zunahme der „schulschwierigen“ Schülerinnen, Verlust der Zukunft aus Sicht der Schülerinnen und zusammenhängend ihrer Eltern ergab eine wachsende Resignation unter den Pädagogen.

- 5) Die Jugendhilfe selber musste sich anders oder neu organisieren. Viele von den damaligen staatlichen Aufgaben, waren jetzt gesellschaftlich anders bewertet und ggf. als freie Aufgaben beschrieben. Dazu kam das sich die Jugendhilfe durch die einhergehenden Veränderungen und Herausforderungen in Staat, Familie und Einzelperson selbst nicht gut genug vorbereitete und mit wachsenden Selbstzweifel reagierte. Auch sie konnte die enormen zerbrochenen Sicherheiten und sozialen Umfeldler nicht ersetzen oder neu formen.

Der allgemein wahrgenommene Verlust im Ganzen machte die Dimension von Erziehungs-, Legitimations- und Identitätskrisen aller im Sozialen System existierender und agierender Beteiligter deutlich. In dieser grundlegenden und emotional krisenhaften Zeit sollte ein neues „Heilmittel“, die Einführung der Schulsozialarbeit als fachlich sozialpädagogischer Vorschlag und gesetzlicher Auftrag umgesetzt werden. Dieser Auftrag hatte einen anderen geschichtlich bezogenen und organisatorisch gesellschaftsstrukturellen Ausgangspunkt (zu dem es dann auch noch Bundesländer- und Parteipolitisch anders bewertet) und unterschiedlichen und fachlichen Hintergrund aufgrund der jeweiligen vor Ortsituationen z.B. Ruhrpott, Migrationsproblematik (wie schon unter 1.1. beschrieben). In M-V wurde die Einführung der Schulsozialarbeit mit einer fachlichen Empfehlung und einem durch die Landesregierung gewollten und verabschiedeten Landesinitiative „Jugend- und Schulsozialarbeit“ von oben her verabredet und beschlossen. Das hatte zur Folge, dass sich Schulträger (Gemeinden und Städte) per Landesinitiative zu Überlegungen und Umsetzung der Einführung von Schulsozialarbeit bewusst oder unbewusst verpflichtet sahen. Damit entstanden gewisse verklärte und verschiedene Auffassungen zur konzeptionellen Aufgabenbeschreibung und deren praktischen Umsetzung. In den ersten Empfehlungen zur Einführung von Schulsozialarbeit heißt es auch, dass es darum geht, den Aufbau einer differenzierten Angebotsstruktur im Bereich sekundärer Sozialisation (Schule) und Kompetenzdefizite, die im Bereich der Primärsozialisation (Familie) entstanden sind, auszugleichen. Außerdem wurde die Aufgabe beschrieben, bisher ungenutzte oder vergessene persönliche und institutionelle Ressourcen durch gezielte Intervention zu identifizieren, zu entwickeln und zu fördern. Damit sollte ein grundlegender oder wesentlicher Beitrag geleistet werden, um Kindern und Jugendlichen eine Chance zu geben, ihre individuelle Lebensführung und -gestaltung so zu verbessern, dass eine dauerhafte gesellschaftliche Integration gelingt und sichert. Dazu wurden allgemeine Ziele erarbeitet, wie: „- Schulbezogene Jugend(sozial)-arbeit soll Schülern Hilfestellung für die Alltagsbewältigung

ermöglichen sowie die Eigeninitiative der Schüler fördern. - Schüler mit individuellen sozialen Problemlagen sollen in die Schule durch sozialpädagogische Hilfestellungen (incl. Lehrer- und Elternberatung) integriert werden, - Schulbezogene Jugend(sozial)arbeit soll zur Öffnung und Kooperation von Schulen mit ihrem gesellschaftlichen Umfeld beitragen. Schulsozialarbeit ist Hilfestellung bei der Bewältigung von Lebenssituationen. Schulsozialarbeit wird ein Beitrag zur Erschließung des Ortes Schule des sozialen Lernens und der Integration der Schule in den gesellschaftlichen Sozialraum geleistet. Jugendhilfe geht mit dem eigenständigen Angebot der Schulsozialarbeit an Schulen, um den ganzheitlichen Ansatz im pädagogischen Prozess zu fördern“ (Ministerium für Arbeit, Bau und Landesentwicklung M-V, 2000, 3). Man formulierte weniger die methodisch-fachlichen Standards, sprich die Handlungsansätze:

„(1) Der Handlungsansatz basiert auf einer ganzheitlichen, sozialökologischer Sichtweise des materiellen und/oder psychosozialen Problemlagenspektrums der Zielgruppe. ...

(2) Der sozialräumliche Ansatz bildet dabei die Komplexität vielschichtiger Problemlagen im Stadtteil ab und ermöglicht ... eine zielgerichtete, methodischen Standards verpflichtete, und ergebnisorientierte Interventionsplanung im Feld, die sich an den drei grundlegenden Arbeitsformen: Soziale Einzelfallhilfe, Soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesen Arbeit orientiert ...

(3) Der prozessorientierte Ansatz bildet eine ganzheitliche Handlungsorientierung in Bezug auf die Einschätzung vielschichtiger Problemlagen und deren Behandlung idealtypisch ab durch die Erfassung der wechselseitigen Durchdringung und Dynamik sozialer Problemlagen“ (www.vsp-mv.de), sondern mehr die Ziele und Aufgaben die man mit der Einführung erreichen wollte. Bei der Aufgabenbeschreibung führte man einen umfangreichen Katalog an:

„- Beratung von Schülern bei individuellen Problemlagen als einzelfallbezogene Hilfe;

- Vermittlung weiterführender Hilfen- Konfliktberatung- Beratungsangebote für Lehrer und Eltern

- Integration von Schülern mit besonderen Problemlagen durch die Verknüpfung sozial- und sonderpädagogischer Aufgaben in die Schule

- Erarbeitung von besonderen Präventionsangeboten für Schüler in den Bereichen:

- Drogen, Alkoholmissbrauch, Sekten

- Aufbau eines gewaltmindernden Milieus

- Gesundheitserziehung und sportliche Betätigung

- Orientierungs- und Beratungsangebote beim Übergang Schule und Beruf, z.B. Bewerbungs- und Vermittlungshilfen, Mitwirkung z.B. bei der Berufsfrühorientierung und in den Schülerfirmen

- Initiierung und Koordination von Freizeit-, Kultur- und Sportangeboten (z.B. außerschulische Bildung in Arbeitsgemeinschaften o.ä.)
- Stärkung von Schülerinitiativen (Schülerklubs, Publikationen, Schülerkaffees, Sportgemeinschaften)“ (Ministerium für Arbeit, Bau- und Landesentwicklung M-V, 2000, 4).

Auch zeitlich viel später beschrieb man stattdessen in den konzeptionellen Empfehlungen zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit im Bereich Schulsozialarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule noch Arbeitsinhalte, die noch einige „Irritationen“ in der Aufgabenbeschreibung enthielten. Man sprach von „Schulsozialarbeit kann: - zum einem als schulbezogene Jugendarbeit im Sinne der Jugendarbeit mit Schülerinnen und Schüler (z.B. berufliche Frühorientierung, Schülerberatung, Arbeitsgemeinschaften, Schülerclubarbeit) für alle Schulen in Ergänzung und Kooperation der Jugendarbeit in deren Sozialraum und insbesondere in Ganztagschulen in Bezug auf die tägliche, längere Verweildauer der Schülerinnen und Schüler in der Schule, ...“ (Bildungsministerium M-V, 6/2009). Aber mit der zeitlichen und fachlichen Einführung und Ausweitung von Schulsozialarbeit kam es zu fachlich klarer beschriebenen Angleichungen der Arbeitsinhalte, hier 2 Muster:

1. VSP Stralsund

- Allgemeine Beratung von Schülerinnen
- Persönlicher Lebensführung und -gestaltung
- Beratung in Fragen der Berufseinmündung
- Training sozialer Kompetenzen
- Gewaltprävention
- Elternberatung
- Umgang mit Geld
- Konfliktmanagement
- Projektarbeit
- Drogenprävention
- Gemeinwesen-orientierte Initiativen

2. Lunte e.V. Rostock

- Beratung im Sinne allgemeiner
- Sozialpädagogische Begleitung
- Mediation
- Projektarbeit
- Einzelfallhilfe
- Gruppenarbeit, insbesondere soziales Lernen
- Gemeinwesen Arbeit
- Schulentwicklung

Bei den beiden Mustern wäre jetzt die Frage der Arbeits- oder Aufgabengewichtung. Ist die dargestellte Reihenfolge auch die theoretische und praktische Schwerpunktgewichtung? Vielleicht kommt die beschriebene Darstellung der

Arbeitsschwerpunkte von Schulsozialarbeit bei Wikipedia dem näher was die „echte“ Wirklichkeit ist:

- „- Beratung und Einzelhilfe
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit und Projekte
- Vernetzung und Gemeinwesen Arbeit
- Offene Freizeitangebote
- Schulentwicklung und Innovation
- Elternarbeit
- Gewaltprävention
- Begleitung im Übergang Schule-Beruf“ (www.wikipedia.de, 27.6.2011, 2)

Dabei ist zu beachten, wie die Beziehungen zwischen Schule und Jugendhilfe auf einen unterschiedlichen Grad an Zusammenarbeit basierend aufgebaut wurden. Es gibt vier verschiedene Strukturen, welche Aufgaben - oder Arbeitsinhalte und deren Schwerpunktgewichtigungen deutlich machen:

- 1) **die Additive Struktur** - keine Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe, mehr oder weniger gleichberechtigtes Nebeneinanderarbeiten ohne jede gegenseitige Unterstellung oder Abhängigkeit;
- 2) **die Integrative Struktur** - Schulsozialarbeiterinnen erfüllen voll die vorwiegend von Schule gemachten und gewollten Dienstleistungen (Lückenfüllung);
- 3) **die Delegative Struktur** - Schule weist der Jugendhilfe die Aufgaben zu, die sie für notwendig hält, keine selbstständigen sozialpädagogischen Ziele und Aufgaben;
- 4) **die Kooperative Struktur** - Schule und Jugendhilfe sehen sich als gleichwertige und gleichberechtigte Partner im Prozess der zu lösenden Aufgaben und Probleme.

Wichtig war und ist auch heute noch die Einführung der Schulsozialarbeit auf einer kooperativen Zusammenarbeitsebene zu gestalten, weil alle anderen Strukturen zu organisatorischen Ausnutzungen, fachlichen Missverständnissen und Nichtvertrauen und Vorbehalten führten. Von Anfang an wurde darauf hingewiesen mit Kooperations- und Leistungsvereinbarungen die Inhalte und Aufgaben der Schulsozialarbeit zwischen Schule (Schulträger) und Jugendhilfeträger gemeinsam zu erarbeiten und festzulegen. In M-V wurden fast immer freie Träger der Jugendhilfe (Vereine, Wohlfahrtsverbände) mit dem Aufbau und der Einrichtung, Begleitung und Verantwortung betraut. Darin wurden alle fachlichen und institutionellen Fragen und Verantwortungen (Vertragspartner, Vertragszeitraum, Beschreibung der Aufgaben und Ziele des Jugendhilfeträgers, Beschreibung der Aufgaben und Ziele der

schulischen Mitwirkung der Schulsozialarbeit, Aufgaben- und Arbeitsschwerpunkte, Fachkräftegebot, Aussagen zum Mitwirkungsmöglichkeiten von Lehrern, Eltern und Schülern, Mitwirkungsrechte der Schüler, finanzielle und räumliche Absicherung, Versicherungs- und Haftungsfragen, Aussagen zur Qualitätssicherung, fachliche Begleitung der Arbeit und Kooperationsmöglichkeiten) geregelt. Wie die dann beschriebenen Arbeitsaufgaben am Schulstandort vor Ort umgesetzt oder gewichtet wurden, geschah aber mehr auf der Ebene der Schulleitung, Lehrerkollektiv mit dem Schulsozialarbeiter und weniger in Absprache zwischen Schulleitung/ Schulträger (Gemeinde, Stadt) und dem Jugendhilfeträger oder weiterführend mit dem Jugendamt. Die Entscheidungen zur Ausfüllung der zum Teil einseitigen gefällten praktischen Notwendigkeiten und nicht pädagogisch fachlich begründet oblag letztendlich doch der Schulleitung. „Eine fachlich fundierte Schulsozialarbeit bedarf auf der unmittelbaren Ebene gemeinsamer Verantwortungsstrukturen von Schule und Jugendhilfe. Das heißt im formellen Sinne, dass kein Unterstellungsverhältnis einer Berufsgruppe unter eine jeweils andere erfolgen kann, und weiter: Lehrer und Sozialarbeiter haben eine gemeinsame Verantwortung für Maßnahmen im Handlungsfeld Schule, die sich durch eine entsprechende Einbindung in die Schul- und Jugendhilfegremien strukturell abbilden muss. Soweit man diese wesentlichen strukturellen Voraussetzungen nicht berücksichtigt bzw. eine hierarchische Ablauforganisation im Verhältnis zwischen Lehrern und Schulsozialarbeitern bevorzugt, wird eine hinreichende Entwicklung von einzel- und handlungsfeldbezogener Unterstützungsarrangements wahrscheinlich eher nicht gelingen können, da die Kompetenzprofile der beteiligten Berufsgruppen von vorn herein strukturell unterschiedlich gewichtet werden würden“ (www.vsp-mv.de, 11.5.2011, 3-4) In diesem Spannungsfeld, zwischen „3 Stühlen“ (Fachaufsicht: freier Jugendhilfeträger und öffentlicher Jugendhilfeträger, Dienstaufsicht: freier Jugendhilfeträger und Schule/ Schulträger), war und ist es sehr schwierig den Spagat zwischen Anspruchsdenken und Wirklichkeit zu bewältigen. Dies wird dann im 3. Teil dieser Arbeit noch weitergehend ausgeführt und betrachtet.

2.2. Theoretische Bezüge und aktuelle Konzepte in St. Gallen

Soziale und ökonomische Veränderungen sowie der gesellschaftliche Wandel in der Schweiz wirken sich stark auf die Lebensbedingungen der Familien, der Kinder und Jugendlichen aus. Die Schweiz ist zwar nicht Mitgliedsstaat der EU, aber partizipiert mit den gesamteuropäischen Vertragswerk, so z.B. das Schengen-Abkommen. Durch das relativ einfach geregelte Freizügigkeitsabkommen mit der EU hat sich das demografische Bild der Bevölkerung stark verändert. Durch Migrationseinwanderung aus dem Balkan, aber auch Asien (z.B. Sri Lanka), Süd- und Mittelamerika, Afrika (z. B. Nigeria) aber auch Europa (z. B. Portugal, Spanien, Italien) hat sich der Anteil an Menschen mit ausländischen Wurzeln in der Schweiz weiter erhöht. Damit und durch die Verunsicherung der heimischen Bevölkerung erhöhte sich die Komplexität an unterschiedlichen Problemen, bedingt durch verschiedene Religionen, Auffassungen

zu Lebens- und Berufsbedingungen, Erziehungshaltungen und Integration in die Gesellschaft. Diese Auswirkungen zeigen sich auch im System Schule. Schülerinnen tragen ihre alltäglichen Erfahrungen in die Schule und sind häufig Symptomträgerinnen familiärer und sozialer Probleme. Einigen Schülerinnen sind die erlebten Umstände und Verhältnisse der familiären Migrationsflucht noch anzumerken oder es beschäftigt sie noch stark im Alltag. Aber auch Schülerinnen mit schweizerischer Nationalität haben vermehrt Schwierigkeiten mit verschiedensten Ursachen, die sich auf den Schulalltag negativ bemerkbar machen. Es fehlt Lehrpersonen an Möglichkeiten, dringend nötige sozialarbeiterische Aufgaben (wie Abklärung, Beratung, Begleitung, Triage, Vernetzung) zu übernehmen. Somit erkannten viele Gemeinden und Städte in der Schweiz, dass eine fachliche Unterstützung durch die Schulsozialarbeit im System Schule sinnvoll und wie die ersten Erfahrungswerte auch aufzeigten, meist auch unabdingbar ist, besonders in den Oberstufenschulen der Realschule, und besonders in den Ballungszentren, wie in St. Gallen. Die Einführung der Schulsozialarbeit in der Schweiz geschah nach dem Subsidiaritätsprinzip. Das heisst, einige Gemeinden oder Städte erkannten die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit für sich, für ihre Schülerinnen und Lehrpersonen. Diese erkannten dann, dass die Unterstützung durch die Aufgaben und Ziele der Schulsozialarbeit nicht nur für ihre Schulgemeinde/ Stadt wichtig wäre, sondern dass es eben von der Wichtigkeit und Notwendigkeit ein kantonales- oder sogar bundespolitisches Anliegen sein müsste. Im Wikipedia heisst es: „Subsidiarität (von lat. „subsidium“, dt. Hilfe, Reserve) ist eine politische und gesellschaftliche Maxime, die Eigenverantwortung vor staatliches Handeln stellt. Danach sollen bei staatlichen Aufgaben zuerst und im Zweifel untergeordnete lokale Glieder wie Stadt, Gemeinde oder Kommune für die Lösung und Umsetzung zuständig sein, während übergeordnete Glieder zurückzutreten haben. Der Subsidiaritätsgedanke tritt unter der Bedingung ein, dass das untergeordnete Glied in der Lage ist, die Probleme und Aufgaben eigenständig zu lösen. Gleichwohl darf das kleinste Glied nicht überfordert werden und die übergeordnete Ebene soll ggf. unterstützend tätig werden“ (www.wikipedia.de, 11.8.2011, 1). Schulsozialarbeit versteht sich als ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe/ Jugendarbeit, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Sie ist ein niederschwelliges, kontinuierliches Beratungsangebot für Schülerinnen, Lehrpersonen und Eltern bei sozialen Problemen mit den Methoden und Grundsätzen der professionellen sozialen Arbeit. Ihr Ziel ist die Integration der Schülerinnen in die Schule und in die Gesellschaft. Der Schwerpunkt liegt auf deren punktueller Begleitung im Prozess des Erwachsenwerdens und in der Unterstützung bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung sowie der Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz. Schulsozialarbeit arbeitet interdisziplinär und vermittelt bei Bedarf und in Abstimmung mit dem Klientel an geeignete Fachstellen weiter. Sie steht im Spannungsfeld zwischen Schülerinnen, deren familiären Umfeld und der Schule. „Das Angebot der Schulsozialarbeit vor Ort kommt durch die Problemnähe zur Zielgruppe

und vor allem durch ein Klima des Vertrauens mit der Zielgruppe zum Tragen. Sie übernimmt eine „Seismografenrolle“ im System Schule. Damit möglichst rasch interveniert und Massnahmen getroffen werden, macht sie auf mögliche Schwierigkeiten Einzelner oder Gruppen (z.B. Klassen) sowie belastende Themen rechtzeitig aufmerksam“ (Jugendsekretariat St. Gallen, 2006, 3).

Nachdem die Vereinigung St. Galler Gemeindepräsidentinnen und Gemeindepräsidenten und das Departement des Innern das Projekt „Sozialberatung im Kanton St. Gallen“ 2005 beschlossen hatten, es ging um die Grundversorgung und Optimierung der Sozialen Beratung im Kanton, kam die Schulsozialarbeit als ein Bestandteil der Sozialen Beratung mit in das Projekt. Vorausgehend waren die gesetzlichen Grundlagen für den Auftrag und die Finanzierung von Schulsozialarbeit. Diese finden wir wie folgt:

im **Sozialhilfegesetz des Kanton St. Gallen** (sGS 381; abgekürzt SHG): im Artikel 7 und 8 wird die betreuende Sozialhilfe beschrieben. Wer sich in einer Notlage befindet, hat Anrecht auf Beratung und Begleitung. Die betreuende Sozialhilfe liegt in der Zuständigkeit der politischen Gemeinden. Im Artikel 3 SHG werden die Gemeinden angewiesen, die persönliche Sozialhilfe durch fachlich geeignetes Personal zu leisten zum Anderem:

im **Einführungsgesetz zum ZGB** (sGS 911.1; abgekürzt EGzZGB): Die Bundesverfassung (SR 101) gibt Kindern und Jugendlichen ein Recht auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung. Die Kantonsverfassung des Kanton St. Gallen (sGS 111.1) legt in Artikel 4 den Anspruch von Kindern und Jugendlichen auf Schutz und Förderung ihrer Entwicklung in seinen Grundrechten fest. Die Umsetzung der ganzheitlichen Jugendhilfe auf Gemeindeebene ist in Artikel 58bis EGzZGB geregelt. Die Gemeinden sorgen im Rahmen der Jugendhilfe für den Jugendschutz, die Jugendarbeit und die Jugendberatung. Der Kanton übernimmt gemäss Artikel 58ter EGzZGB eine koordinierende, vernetzende und unterstützende Funktion. Im **Volksschulgesetz des Kanton St. Gallen** (sGS 213.1; abgekürzt VSG): im Artikel 3 wird der Erziehungs- und Bildungsauftrag beschrieben: „Die Volksschule unterstützt Eltern in der Erziehung des Kindes zu einem lebensbejahenden, tüchtigen und gemeinschaftsfähigen Menschen. ... Sie fördert die unterschiedlichen und vielfältigen Begabungen und die Gemütskräfte des Schülers. Sie vermittelt die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten, öffnet den Zugang zu den verschiedenen Bereichen der Kultur und zu selbstständigem Denken und Handeln ...“ (VSG, Artikel 3).

In der Stadt St. Gallen wurde mit dem Jahr 2000/2001 die Schulsozialarbeit im Primarschul- und Sekundarschulbereich eingeführt. Das geht in der Unterstufe von Klasse 1 - 6 und in der Oberstufe von Klasse 7- 9. Für den Primarschulbereich wurde das addierte Modell von Schulsozialarbeit verwendet. Das heisst, die Schulsozialarbeit ist nicht direkt in die Schule integriert. Die Hilfestellung durch die

Schulsozialarbeitenden wird nur punktuell, nach Bedarf von der Schule angefragt. Es werden vorwiegend Leistungen im Bereich der Interventionen bei Problemen und Krisen von Schülerinnen und der Triage zu weiteren Fachstellen erbracht. Für den Sekundarschulbereich wurde das integrierte Modell benutzt. Die Schulsozialarbeit wird als schulhausinternes Angebot verstanden. Die Zugehörigkeit zur Schule und die Präsenz im Schulhaus sind hoch. Dadurch ist frühzeitiges Feststellen, Benennen und Analysieren von Problemen möglich und kann durch präventive Mittel begegnet werden. Als Fach- und Dienstaufsicht wurde das Schulamt der Stadt St. Gallen eingesetzt. Für den Primarbereich wurden die Schulsozialarbeitenden beim Schulpsychologischen Dienst der St. Gallen angesiedelt. Für den Sekundarschulbereich wurde sie der Verwaltungsabteilung der Oberstufe des Schulamtes unterstellt. Damit wurden sie aber auch indirekt der Schulleitenden der jeweiligen Schule unterstellt. Es kam zu massiven fachlichen Problemen bzw. Irritationen und zu Dienstaufsichtsschwierigkeiten auf Grund von Weisungsbefugnissen, da ja die Schulsozialarbeitenden praktisch dem Schulhausteam angehörten. Damit war eine fachliche und unabhängige Ausgestaltung und Umsetzung nicht gegeben. Schulsozialarbeitende fühlten sich als „Lückenfüller“, weil sie Aufgaben zugewiesen bekamen (z.B. Lektionsvertretung, Pausenaufsicht etc.), welche im klaren Gegenkontext zu den anderen konzeptionell klar ausgerichteten sozialpädagogischen Aufgaben standen.

Seit dem 1. Januar 2005 wurde die Schulsozialarbeit Oberstufe dem Jugendsekretariat der Stadt St. Gallen zugeordnet. Damit erfolgte die fachlich-personelle Unterstellung dem Jugendsekretariat, einem Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Somit konnte eine direkte Unterstellung im Schulamt entgegnet werden und die Schulsozialarbeit in ihrer direkten Präsenz in den Schulhäusern gesichert werden. „Auf Grund der rechtlichen Grundlagen im Kanton St. Gallen (siehe wie vorher beschrieben), welche eine Finanzierung der Schulsozialarbeit über Artikel 58bis EGzZGB (ganzheitliche Jugendhilfe) vorsehen, wurde empfohlen, die Schulsozialarbeit in die kommunale oder regionale, ganzheitliche Jugendhilfe, einzugliedern“ (Departement des Innern, Erziehungsdepartement des Kanton St. Gallen, 2007, 4). Damit war klar geregelt, dass eine Trägerschaft der Schulsozialarbeit nur in der kommunalen/ öffentlichen Verantwortung im Kanton St. Gallen zu vergeben ist. Das war für grössere Städte, wie Gossau, Wil, Rorschach oder eben St. Gallen nicht das institutionelle Probleme, hier gab es schon professionelle kommunale Strukturen der Jugendhilfe. Für kleinere Gemeinden, wie Buchs, Sargans, Rheineck oder Au mussten erst Jugend- oder Fachkommissionen gegründet werden, die dann die fachliche und personelle Aufsicht für die Schulsozialarbeit übernahmen.

Als ein wichtiges Arbeitspapier für die Einführung und besonders für das Wirken der Schulsozialarbeit wird die Leistungsvereinbarung benutzt. Diese Vereinbarung zwischen dem Träger, der Schule/ Schulamt und der politischen Behörde beschreibt alle wichtigen Parameter der Tätigkeit der Schulsozialarbeitenden. Auf der einen

Seite formuliert die Stadt St. Gallen ihre Erwartungen und Ansprüche an die Schulsozialarbeit, sie stellt auch das finanzielle Budget zur Verfügung, auf der anderen Seite bestimmt die Jugendhilfe mit der Schulsozialarbeit, welche Leistungen in welchem Umfang und in welchem Zeitraum erbracht werden können. Wichtige Inhalte einer solchen Leistungsvereinbarung sind:

- Dauer
- Leistungsumfang
- Verantwortlichkeit, Zuständigkeit
- Ziele, Zeitpunkt der Zielerreichung
- Budget
- Qualitätssicherung
- Berichtswesen und Rechenschaftslegung

In der konzeptionellen Beschreibung von Schulsozialarbeit geht es um die Grundsätze und Arbeitsinhalte. Als **Grundsätze** werden die **Soziale Einzelfallhilfe**, die **Soziale Gruppenarbeit**, die **Soziale Gemeinwesen Arbeit**, das **Case Management** und die **Projektarbeit** hingewiesen. Diese Methodenkompetenzen sind die Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung der Aufgaben- oder Arbeitsinhalte. Daneben kommen weitere Grundsätze zum Tragen, wie der Grundsatz der **Prävention**. Diese ist nur möglich, wenn alle Beteiligten frühzeitig und möglichst weit miteinbezogen werden. Es gibt die Primärprävention, welche Bestrebungen befördern soll, damit Störungen oder Beeinträchtigungen nicht erst auftreten können. Die Sekundärprävention kommt zum Einsatz, wenn die Störungen oder Beeinträchtigungen schon existieren. Wichtig ist auch der Grundsatz der **Prozessorientierung**. Er beschreibt den ganzheitlichen Beratungs- und Begleitungsprozess mit den immer wiederkehrenden Überprüfungen des Beratungsstandes und möglicher weiterer Schritte. Dabei ist die Selbststeuerung durch den Klienten ein wesentlicher Aspekt für eine dauerhafte und gute Lösung. Der Grundsatz der **Beziehungsarbeit** beschreibt den Prozess zum Aufbau einer Beziehungskultur zwischen allen Beteiligten hin zu einem verbesserten Schulhausklima. Dabei ist die Präsenz und die Ansprechbarkeit von grosser Bedeutung, sowie wiederum die Offenheit und das Vertrauen bis hin zur Verschwiegenheit. Dann gibt es noch den Handlungsgrundsatz der **Ressourcen-** und **Systemorientierung**. Dabei arbeitet die Schulsozialarbeit mit allen möglichen individuellen oder gruppenspezifischen Potentialen (Stärken, Fähigkeiten, Kompetenzen, Selbstwertgefühl, Kritik und Selbstkritik usw.), um positive Entwicklungen zu befördern und den Lern- und Leistungsort Schule um den Lebens- und Erfahrungsraum Schule zu erweitern. Diese Ressourcenaktivierung soll auch bei Lehrpersonen im Umgang mit sozial auffälligen Schülerinnen helfen und stärken. Das

systemische schulsozialarbeiterische Denken soll sich konstruktiv mit allen Systemen (Schule, Familie, Peer-Gruppe) auseinandersetzen. Damit werden Lösungen oder Ergebnisse erreicht, die weit über den schulischen Rahmen hinaus reichen. Dabei bleiben die Schülerinnen vordergründig in Bezug zu ihrem schulischen Umfeld, aber bei familiären Problemursachen auch hintergründig in Bezug auf das familiäre System (vgl. Jugendsekretariat der Stadt St. Gallen, 2006, Abs. 2).

Die Tätigkeitsbereiche sind wie folgt:

1. Beratung und Begleitung - für Schülerinnen: Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit, geschlechtsspezifische Gruppe, Klassenarbeit, klassenübergreifende Gruppen; für Eltern/ Erziehungsberechtigte: Unterstützung bei Erziehungs- und familiären Fragen; für Lehrpersonen/ Schulleitungen: Unterstützung bei einzelnen Schülerinnen, bei Gruppen- und Klassensituationen und Erziehungsfragen, Beziehungsarbeit, Präsenz im Lehrerzimmer, Sensibilisierung für soziale Frage- und Problemstellungen, Unterstützung bei Eltern-Lehrpersonengesprächen;

2. Information - Bereitstellen von aktuellem Informationsmaterial zum Thema Jugend;

3. Intervention - Rasche Hilfe und Unterstützung in Notsituationen und Krisen mit Schülerinnen, Gruppen und Klassen in Absprache mit der Lehrperson;

4. Projektarbeit - Initiieren und/oder Umsetzen von Projekten zu aktuellen Themen in Zusammenarbeit mit der Schule und anderen Institutionen;

5. Geschlechtssensible Arbeit (Gender) - aktive Teilnahme an Projekten und Veranstaltungen des Jugendsekretariates sowie Teilnahme an Weiterbildungskursen etc.;

6. Vernetzung/ Öffentlichkeitsarbeit - intern: Teilnahme an Konventen und anderen schulhausinternen Veranstaltungen (z. B. Sportwoche, Landschulwoche) und Fortbildungen (z.B. Shilftag), Quartiersitzungen, Klassenvorstellungen und interdisziplinäre Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und schulinternen Fachstellen (z. B. Schulärztlicher Dienst, schulpsychologischer Dienst), Mitwirkung an Schulhausentwicklungsfragen; Extern: Kontakt zur Jugendarbeit im Quartier, Austausch und Kontakt zu anderen Fachstellen (z. B. Kinder- und Jugendpsychologischer Dienst St. Gallen, Vormundschaftsbehörde), Nutzung von Elternabende, Veröffentlichung entsprechender Publikationen über Schulsozialarbeit über die Medienplattformen des Jugendsekretariates.

3. Fachliche Positionierung der Schulsozialarbeit, Arbeitsprinzipien und Haltungen von Schulsozialarbeit

3.1. Wo haben die beiden fachlich verschiedenen Arbeitsgewichtungen ihre Ursache? Worin besteht die innovative Chance der beiden Ansätze?

Wenn ich jetzt die verschiedenen Ansätze, Haltungen, Erwartungen und Gewichtungen beschreibe, geht es um meine Kenntnisse, Erfahrungen und Wahrnehmungen als Schulsozialarbeiter in der Grund- und Realschule Broderstorf/ Amt Carbäk im Landkreis Bad Doberan mit dem freien Träger/ Verein der Jugendhilfe „Auf der Tenne“ e.V. mit Sitz in Dummerstorf im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern (tätig vom 1. Januar 2006 bis September 2007) und als Schulsozialarbeiter in der Stadt St. Gallen, mit dem Träger „Jugendsekretariat“ im Kanton St. Gallen (tätig vom 1. Januar 2010 bis zum heutigem Tag).

Unter Punkt 2.1. und 2.2. habe ich bereits beschrieben, wie sich die verschiedenen Arbeitsgewichtungen mit der unterschiedlichen konzeptionellen Einführung und Weiterentwicklung erklären. Die vor Ort existierende Wirklichkeit sah oder sieht aber noch ganz anders aus. Die Arbeitsgewichtung sah in der **Grund- und Realschule Broderstorf** wie folgt aus:

Gewichtung der Arbeitsinhalte im Zeitraum eines Schuljahres:

Nennung der Arbeitsinhalte	Prozent an der Gesamtbeschäftigung
1. Berufsfrüh- und Berufsorientierung (Praktikum, Betriebsbesuche, Bewerbungs- und Berufswahlhilfen)	30%
2. Ferien- und Freizeitbeschäftigung, Kultur- und Sportaktivitäten	25%
3. Auserschulische Projekte (Erste Hilfe, Konfliktschlichterausbildung, Medienpädagogische Projekte)	20%
4. Vertretungen (Unterricht, Bibliothek, Pausen- und Schulbusaufsicht, Aufsicht für Schülerinnen die nicht am Unterricht teilnehmen dürfen, Prüfungsvorbereitungen etc.)	10%
5. Einzelfallhilfe und Beratung	5%
6. Gemeinwesen Arbeit (Hilfe bei Festen, Veranstaltungen, Zusammenarbeit mit Jugendtreffs)	5%
7. Sonstiges (Verwaltung, Dokumentation, Sitzungen, Weiterbildung)	5%

Abbildung 1

Mit der von mir selbst evaluierten Nennung und Gewichtung der Arbeitsinhalte wird deutlich, dass in der Schulsozialarbeit in Mecklenburg-Vorpommern immer noch viel von der „Feuerwehrfunktion“ der anfänglichen Schulsozialarbeit steckt. Nicht die Einzelfallhilfe und Beratung oder diverse Projekte sind zentrales Element des Wirkens von Schulsozialarbeit, sondern Fragen der Berufsfrüh- und Berufsorientierung und Organisation und Durchführung von Freizeit-, Kultur- und Sportangeboten. „Auch die besonderen Herausforderungen im Kontext der Umgestaltung des Schulwesens in den neuen Bundesländern betrafen wesentlich die soziale Qualität von Schule: Während die neue Form der Auslese im Schulwesen weitgehend akzeptiert wurde, wurde der Wegfall ausserunterrichtlicher Angebote insbesondere in der Sekundarstufe I sowohl unter Gesichtspunkten der Vereinbarkeit von Familie und Beruf wie auch als Einschränkung öffentlicher Leistungen für die Bildung und Erziehung junger Menschen bald als schmerzlich empfunden. Schulsozialarbeit kam hier sehr schnell als Instrument der Kompensation dieser Mängel in den Blick“ (H. Rademacker, 2011, 38). Das für die Schule entstandene Manko, aufgrund auslaufender Arbeitsförderungsmaßnahmen wie ABM oder 1 Euro-Jobs oder Reduzierung von Lehrerstellen, machte es notwendig, Aufgaben wie unter o.g. Punkt 4 an die Schulsozialarbeit zu delegieren. Bei Nichtannahme wurde mit Schliessung und Streichung der Angebote oder mit Unterrichtsausfall gedroht. Der akute Notstand an zu wenig Lehrpersonal und anderen arbeitsmarktpolitischen und sozialen Stellenbefürwortungen konnte nur mit Hilfe der Schulsozialarbeit abgesichert werden. Gerade z. B. die Schulbibliothek war ein zentrales ganzjähriges Angebot für alle Schülerinnen egal ob 1. oder 10. Klasse. Die soziale Gruppenarbeit, also gruppen- oder klassenspezifische Angebote fanden nicht statt, ausser als Unterrichtsvertretung oder Schulsozialarbeiterzimmerbetreuung von Schülerinnen, die aber nicht dem sozialpädagogischen Anspruch an einer Handlungsmöglichkeit von Schulsozialarbeit hatte. Bei letzteren „Unart“ von sozialpädagogischen Verständnis handelte es sich „für die Lehrer erwartungsgemäss in der komplementären Berufsrolle und professionellen Kompetenz der Sozialpädagogen, - mit der vorrangigen Erwartung einer „Entstörung“ des Unterrichts, d. h. störende Schüler würden „funktionsfähig“ gemacht; ...“ (Albert Mühlum, 2003, 8). Aber mit einigen Überlegungen zu sozialpädagogischer Sinnhaftigkeit dieser „Unart“ lehrpädagogischen Denkens und Handelns entwickelte ich eine „Schülerrückvereinbarung“ (siehe nachfolgend):

Von:**Klasse:****Datum:****Zeit:**

1. Weshalb musstest Du aus dem Unterricht gehen?

2. Was hast Du mit anderen Schülern, mit dem Unterricht bzw. dem Lehrer gemacht?

3. Wie häufig warst Du in den letzten 2 Wochen hier?

_____mal

bei mehr als 2x: bitte benenne Deine letzten 2 Vorschläge und finde heraus,
wo Unterschiedlichkeiten oder Gleichheiten waren. (Benutze dazu die Rückseite.)

4. Bist Du bereit, Dich in der Klasse an die Regeln zu halten? ja nein

(Wenn die Antwort „nein“ ist, bitte begründe Deine Antwort auf der Rückseite.)

5. Kannst Du Dich in der Klasse so verhalten, dass Du nicht mehr hierher kommen brauchst?

ja nein

(Wenn die Antwort “nein” ist, bitte begründe Deine Antwort auf der Rückseite.)

6. Wie willst Du uns zeigen, dass Du nicht mehr hierher geschickt werden willst?

7. Veränderungen/ Ergänzungen des Vorschlags im Gespräch mit dem Schulsozialarbeiter:
(Gemeinsame Vereinbarung/ Vorschlag des Schülers)

Dauer der Vereinbarung: _____ nach Ablauf muss neu überdacht werden:

Schüler/in:

Schulsozialpädagoge:

Datum:

Zu 3. Bitte schreibe Deine letzten zwei Vorschläge auf und finde heraus, wo
Unterschiede und Gleichheiten waren. Vorletzter Vorschlag:

Letzter Vorschlag:

Das war bei beiden Vorschlägen gleich:

Das war bei dem letzten Vorschlag neu:

Zu 4. und/oder 5.: Bitte begründe: Warum hast Du „nein“ angekreuzt?

Abbildung 2

Die Arbeit mit Eltern über Elternabendveranstaltungen hinaus waren nicht oder kaum existent (wenn dann in Verantwortung des Klassenlehrers), weil bei komplexen Problemlagen von Schülerinnen (z. B. im familiären Kontext) die Schulsozialarbeit nach kurz- oder mittelfristiger Einzelberatung nicht selbst die Triage und Abklärung, weiterführende Hilfen und Beratungen durch den Schulsozialarbeiter durchgeführt, sondern diese „Fälle“ dem Jugendamt, der Sozialbereichsarbeiterin, grundlegend gemeldet wurden. Dazu gab es dann die jeweiligen notwendigen Sozialdaten durch den Schulsozialpädagogen ans Jugendamt. Somit war eine ganzheitliche sozialpädagogische Einbindung und Mitwirkung bei „schwierigen Schülern“ nicht möglich und auch nicht gewollt. So wurde dann Schulsozialarbeit bei weitergehenden Entscheidungen (Heimunterbringung, Beschulung in der Schulstation, Schulhauswechsel etc.) nicht mehr gefragt. Es gab einen gegenseitigen aufs notwendigste reduzierten Informationsaustausch mit dem Jugendamt über die z. B. der Schulstation. Mit dieser Abgrenzung war eine „für die Eltern im niederschweligen Zugang, fern formaler Schulprinzipien, und in zusätzlichen Angeboten für ihre Kinder, - mit der vorrangigen Erwartung besserer Schulleistungen sowie wachsender Schul- und Lebensfreude; für die Schüler in der relativen Freiheit von Leistungs- und Kontrollzwängen ..., der nichtstigmatisierenden Begegnung und universellen Ansprechbarkeit - mit der vorrangigen Hoffnung auf einen erwachsenen Beistand in der Schule und über Schule hinaus.“ (A. Mühlum, 2003, 8) nicht oder nur eingeschränkt möglich. Von daher war die Rolle und Bedeutung von Schulsozialarbeit nur eine sehr verzehrte Sichtweise.

In der Arbeit als Schulsozialarbeitenden an der **Realschule „Bürgli“** und **Sekundarschule „Blumenau“ (Schulsozialarbeit Oberstufe Centrum)** gibt es ganz andere Schwerpunkte der Arbeitsinhalte:

Gewichtung der Arbeitsinhalte für den Zeitraum eines Schuljahres:

1. Nennung der Arbeitsinhalte	Prozent an der Gesamtbeschäftigung
2. Einzelfallberatung (Gespräche, Triage, Hilfeberatung)	45%
3. Beratung und Hilfen mit Lehrern und Schulleitungen (schulhaus-Interne Vernetzung)	25%
4. Verwaltung, Sitzungen, diverses	15%
5. Gruppenberatungen (Interventionen und Vorstellungen in Gruppen/ Klassen)	10%
6. Weiter- und Fortbildung	5%

Abbildung 3

Hier liegt der Schwerpunkt eindeutig:

Erstens: Vorrangig auf der Beratung von Schülerinnen bei individuellen Problemlagen (schulische, familiäre und persönliche) als einzelfallbezogene Hilfe (Beratung, Unterstützung und Begleitung). Dort mit einbezogen ist die Arbeit mit Eltern (Beratung und Unterstützung bei Erziehungs- und familiären Fragen) und die Gespräche als Ansprechpartner im System Schule (Vermittlung zwischen Eltern und Schule). Der Schulsozialarbeiter leistet die gesamte fallabklärungs- und weiterführende Vermittlungsarbeit (Triage) an andere Beratungsfachstellen bzw. Fachstellen. **Zweitens:** Der weitere Schwerpunkt ist die Beratung, Unterstützung, Begleitung der Lehrpersonen und Schulleitungen: bei einzelnen Schülerinnen, bei Gruppen- und Klassensituationen und bei Erziehungsfragen, die Beziehungsarbeit zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen, die Präsenz im Lehrerzimmer, die Sensibilisierung für soziale Fragestellungen und Probleme und die niedrigschwellige Kontaktperson für die Heranziehung von Fachpersonen und Fachstellen. **Drittens:** Als nächster Schwerpunkt folgt die Gruppenarbeit, also Interventions- oder Präventionsarbeit mit Gruppen oder Klassen. Alle zusammen machen einen Anteil von 80% des Gesamtarbeitsinhaltes aus. Das ist ein sehr hoher Wert und macht eine hohe Präsenz in den Schulhäusern von Nöten. Bezogen auf die innovative Chance der beiden unterschiedlichen Arbeitsgewichtungen kann man folgendes feststellen:

1. Für die Arbeitsgewichtung in dem Beispiel Realschule Broderstorf (Mecklenburg/ Vorpommern):

Durch den vermehrten Umgang mit Schülerinnen in der Berufsfrühorientierung, den Freizeit- und Ferienveranstaltungen und den Projekten hat der Schulsozialarbeiter einen hohen Kontaktumfang zu den Schülerinnen, aber zumeist in Gruppen- oder Klassensituationen - dadurch ist seine hohe Präsenz in den eher ausserschulischen Kontext verstetigt, dass heisst, die Schülerinnen erkennen oder konditionieren den Schulsozialarbeiter als Ansprechpartner, Organisator, Trainer, Begleiter oder

Aufsichtsperson im Angebotsbereich der Ganztagschule. Dies kann man als positiv und negativ betrachten. Der Schulsozialarbeiter wird eine hohe Akzeptanz und Anerkennung bei den Schülerinnen haben. Seine sozialpädagogischen Qualitäten in Richtung individueller Beratung, Begleitung und Unterstützung sind eher weniger gefordert und gewollt durch Lehrpersonen und Schulleitungen, aber eben auch durch die Schülerinnen selbst. Das Aufgabenverständnis wird einseitig auf die kompensatorische Erfüllung von notwendigen Angeboten ausgerichtet. Gerade in der Einzelfallhilfe wird die mögliche Funktion und Aufgabe zu schnell abgeschnitten, bevor die eigentliche Abklärungs- und Hilfee Arbeit beginnt. Dass heisst, das sozialpädagogische Wirken in der niederschweligen Beratung und Begleitung der Zielgruppen (Schülerinnen, Lehrpersonen, Eltern und Dritten), die sozialpädagogische Kompetenz (Fallführung, Methoden, Triage) können nur wenig entfaltet werden:

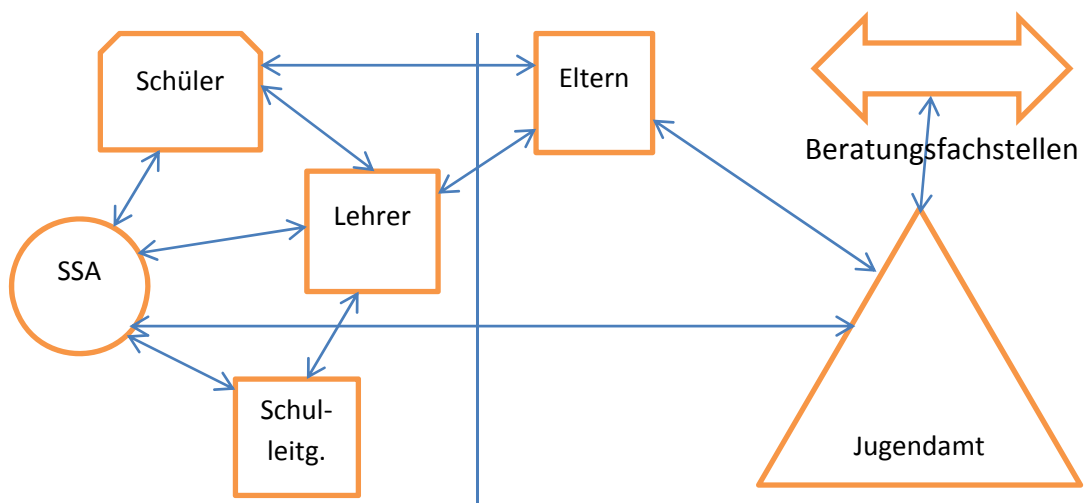


Abbildung 4

Durch die relativ schnelle Übergabe von Fällen an das Jugendamt und die Bereichssozialarbeiterin, entgeht der Schulsozialarbeit die Chance der intensiveren Beratung und Begleitung. Dadurch wird bei den Schülerinnen, Lehrpersonen, Schulleitungen und auch Eltern nicht das Gefühl nicht ausgelöst, eine Fachperson vor Ort in der Schule zu haben, der in Fallführung und - orientierung und Fallprozessorientierung (also problem- und lösungsorientiert) handeln kann und alle für ihn offen stehenden Fragen mit den vor Ort Beteiligten mit geeigneten Schritten nach machbaren Lösungen sucht. Diese Möglichkeiten der Prozessorientierung werden zu niederschwellig ans Jugendamt abgeben, wobei dies keine Entscheidung oder Wille der Schulsozialarbeitenden war und ist, sondern Vorgabe der öffentlichen Jugendhilfe. Damit verbleibt eine Mitarbeit von Schulsozialarbeit an der Schule insgesamt nur auf der Struktur- und Systemebene.

2. Für die Arbeitsgewichtung an der Schulsozialarbeit Oberstufe Centrum St. Gallen:

Hier ist die schulsozialarbeiterische Schwerpunktlegung eindeutig auf die Einzelfallhilfe, die Beratung der Lehrpersonen und Schulleitungen und die Gruppen- oder Klassenarbeit als Präventionsarbeit (z.B. Projekt) oder als Krisenintervention bei aktuellen Problemen (z.B. Störungen im Unterricht oder Mobbingsettings). Diese inhaltliche Ausrichtung der Haupttätigkeiten macht es möglich, eben mehrheitlich als Berater, Begleiter, Unterstützer und Vermittler durch Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern und die Schülerinnen wahrgenommen zu werden. „Das Angebot der Schulsozialarbeit vor Ort kommt durch die Problemnähe zur Zielgruppe und vor allem durch ein Klima des Vertrauens mit den Zielgruppen zum Tragen. Dies erlaubt es, eine frühzeitige Intervention oder Massnahme zu treffen, um die Schwierigkeiten zu verbessern oder präventive Massnahmen einzuleiten. Somit kann sie unmittelbar auf den Bedarf von Lehrpersonen und Schüler/innen eingehen und aktuelle Probleme aufgreifen. ... Das Beratungsangebot ist mit einem möglichst geringen Aufwand zu betreiben, damit die Schulsozialarbeit gut erreichbar bleibt und nicht zu stark von einer intensiven „Einzelfallhilfe“ absorbiert ist. Die Schulsozialarbeit löst zwar eigenständig Problemfelder, nutzt aber frühzeitig das Instrument der Triage. Somit ist sie die Nahtstelle zwischen Schule, Jugendarbeit und Sozialer Hilfe (Kindes- und Jugendschutz)“ (Jugendsekretariat St. Gallen, 2006, 3). Damit steht die Beratungstätigkeit der Schulsozialarbeitenden im Mittelpunkt der fachlichen Ausrichtung. Mit dem „geringen Aufwand“ an Beratungen ist gemeint, dass andere Aufgaben nicht zu kurz oder gänzlich wegfallen. In den letzten Jahren ist aber der Beratungsanteil weiter angewachsen, das vor allem in der Anzahl und im Umfang. Die komplexeren Fälle mit erhöhtem Gesprächs- und Koordinierungsaufwand mit mehreren integrierten Fachstellen (Schulärztlicher und schulpsychologischer Dienst, Kinder- und Jugendpsychiatrische Dienste St. Gallen, Vormundschaftsamt St. Gallen, Lerntherapie, Jugendstaatsanwaltschaft etc.) sind deutlich angestiegen (bis 2008):

Kennzahlen SSA OS Gesamt	2006	2007	2008
Total Beratungsfälle	225	223	194
- Mädchen	97	96	104
- Knaben	128	127	90
Total Gruppenberatungen	41	32	27
Zuweisung der Fälle, in %			
- durch Lehrpersonen	46	49	47
- durch Schüler/innen	30	24	29
- durch andere	12	8	10
- durch Schulleiter	10	19	13
- durch Fachstellen	2	0	1
Total Beratungsgespräche	*1'865	**1'230	***785

* Die Komplexität in den Beratungsgesprächen und die Arbeit mit Gruppen haben 2006 stark zugenommen, was zu einem höheren Gesprächsaufwand bei weniger Beratungsfällen geführt hat.

** In der Statistik 2007 zeigt sich, dass die Anzahl Beratungsgespräche wieder zurückgegangen ist. Triagen an andere Fachstellen wurden optimal genutzt und Synergien möglichst ausgeschöpft.

*** Abweichung durch veränderte Statistik.

Abbildung 5

Einen deutlichen Anstieg an Beratungsaufwand ergab sich in den nächsten Jahren:

Kennzahlen, SSA OS Gesamt	2008	2009	2010
Total Beratungsfälle	194	204	220
- Mädchen	104	108	110
- Knaben	90	96	110
Total Gruppenberatungen	27	27	30
Zuweisung der Fälle, in Prozenten			
- durch Schulleiter	13	7	38
- durch Lehrpersonen	47	52	40
- durch Schüler/innen	29	31	17
- durch Fachstellen	1	1	1
- durch andere	10	9	4
Total Beratungsgespräche	785	833	1'076

Abbildung 6

Die Fallzahl nahm nicht unbedingt zu (schwankend zw. 194 und 225 Fällen), sondern die Anzahl der Beratungsgespräche (zw. 785 und 1865*** Einheiten, wenn gleich sich die Erfassung der Statistik sich veränderte). Was man aber nicht erkennt, ist der zeitliche Umfang oder Aufwand für die Beratungsgespräche. Dieser hat sich durch eine komplexere Betrachtung durch verschiedene Fachstellen in den letzten Jahren weiter erhöht. Dafür jetzt ein Beispiel von Beratungsaufwand nur durch die Schulsozialarbeit Oberstufe Centrum:

Übersicht Leistungen (Stunden) der Schulsozialarbeit Oberstufe

Centrum von Dezember 2010 - Mai 2011

Leistung	Dez. 010	Jan. 011	Febr. 011	März 011	April 011	Mai 011	Gesamt
Admin.	27.75 h	26.50 h	12 h	15.50 h	14.75 h	21.50 h	118 h
Einzel-beratung	72.50 h	96.50 h	75.50 h	69.50 h	34 h	62.25 h	410.25h
Gruppen-beratung	/	4.50 h	/	3.50 h	/	2.75 h	10.75 h
Schulhaus Interne Vernetzung	9.75 h	12.50 h	20.50 h	91 h	13 h	51.50 h	198.25h
Weiter- bildung	3 h	/	1 h	0.75 h	/	7.25 h	12 h
Sitzungen Admin	/	/	2 h	/	2 h	/	4 h
Diverses	47.50 h	25 h	15.25 h	14.50 h	10 h	23.75 h	136 h
Gesamt	160.50 h	165 h	126.25 h	194.75 h	73.75 h	169 h	889,25h

Abbildung 7

Mit dieser Tabelle wird deutlich, welche zeitliche Gewichtung die Beratung (Einzel-, Gruppen- und Lehrerberatung) im Gesamtkontext der inhaltlichen Tätigkeiten hat. Durch diese enorm theoretische und fachliche Beratungskompetenz ergänzt die Schulsozialarbeit die Kompetenzfelder der Schulen hervorragend. „ Die Schulsozialarbeit leistet durch ihr Fachwissen über familiäre und soziale Zusammenhänge einen wichtigen Beitrag für nachhaltige Lösungen im System Schule“ (Jugendsekretariat, 2006, 3). In weiteren Zahlen für die Schulsozialarbeit Oberstufe Centrum ausgedrückt heisst dies, dass durch eine immense Beratungsbereitschaft, stetige Präsenz vor Ort in der Schule, nachhaltiger Aufbau von Vertrautheit im Umgang miteinander, Verschwiegenheit zu Angelegenheiten der Klienten, Offenheit zu Problemlagen, Verständnis für Auftragsabwägungen und Anerkennung fürs Wirken (eben auch bei nicht gänzlich gelösten oder geklärten Problem- und Konfliktpotentialen). Eine weitere Nutzung der statistischen Daten ergab folgende Zusammenstellung in der Beratung:

Beratungsaufstellung von Januar bis Juni 2011

SSA OS Centrum

Total Beratungsfälle	95	Gesamtschüler/innenzahl: 476
Vorher aktiv bestehende	68	Sekundarschule Blumenau: 257
Neu aktiv eröffnet	27	Realschule Bürgli/Talhof: 219
Mädchen	40	Fälle Sekundarschule: 14
Jungen	43	Fälle Realschule: 81
Gruppen	12	
Zuweisung der Fälle durch:		Klassenvorstellungen: 10
Lehrpersonen	61	Elternabend: 2
Schüler/ innen	15	
Schulleitungen	17	
Bezugspersonen	4	
Andere	1	
Total Beratungsgespräche		Aufnahmegründe:
Gesamt	307	Eltern/ Familie/ Bezugspers. 26
Mit Schüler/ innen	102	Gewalt 4
Mit Bezugspersonen	27	Liebe, Freundschaft/ Sex. 1
Mit Lehrpersonen/ Schulltg.	37	Schwierigkeiten im Unterricht 22
Mit Fachpersonen	15	Schwierigk. mit and. Schüler/. 33
Mit mehreren Bereichen	21	Schwierigk. mit Lehrpersonen 8
Information	105	Sucht 1
		Andere 0

Abbildung 8

Anhand dieser Abbildung ist ersichtlich, dass mit insgesamt 95 bestehenden Einzel-, Gruppen- oder Klassenfällen, davon im angegebenen Zeitraum 27 neu aktivierte Fälle, ein erheblicher Zeitanteil auf diese Arbeitsschwerpunkte fällt. Mit 73 Schülerinnen (ohne Gruppen- und Klasseninterventionen) von insgesamt 476 Schülerinnen an beiden Schulen besteht mit rund 15% ein nicht kleiner Anteil an zu beratenden Schülerinnen in der Einzelberatung. Mit 307 Einzel-, Gruppenberatungsgesprächen oder Klasseninterventionen ergibt sich eine hohe zeitliche Auslastung (wie schon in der Abbildung 7 erkennbar). Jetzt könnte man vermuten, dass die Auftragsabklärungsgrenze zu tief angesetzt ist und Schulleitung und Lehrpersonen meinen: „Die Schule verlangt von uns und anderen Helfern Problemlösungen sofort, rasch, wirksam, subito. Die Schule will sich entlasten. Sie will die Problemlösung delegieren. Der nächste Schritt dazu, der nächste Zug auf dem Schachbrett ist die Forderung nach Schulsozialarbeitenden oder besser gesagt, eigentlich nach Schulsozialpädagogen. ... Der Einsatzbereich, den die Schule für Sie vorgesehen hat, ist vor allem pädagogischer Natur. Sie sollen eingesetzt werden bei der Prävention und bei der Behebung von sozialen Schwierigkeiten und Problemen, insbesondere bei Gewalt, Mobbing und Problemen der sozialen Integration. Sie sollen helfen, das Lernumfeld der Kinder und Jugendlichen lerngünstiger zu gestalten. Dies aber sind zentrale pädagogische Anliegen.“ (Hans Gamper, 2005, 13). Dies ist aber in der Schulsozialarbeit Oberstufe Centrum nicht der Ansatz. Die grosse Anzahl an Fallberatungen entstehen durch die hohe Zahl an Auffälligkeiten, Vorfällen und schulischen oder sozialen Voraussetzungen der zumeist Realschülerinnen. Mit 78 Fallzuweisungen durch Lehrpersonen und Schulleitung macht dies den grössten Anteil der Gesamtmeldungen aus, was auch nicht verwundern muss, dass sie es sind, die hauptsächlich mit den Schülerinnen zu tun haben, wo die ersten Einschätzungen zum sozialen und schulischen Verhalten sich ausprägen, aktuelle Situationen im Schulalltag entstehen oder Meldungen über Vorfälle auflaufen. Aber es ist immer eine Gratwanderung zwischen Rückweisung oder Annehmen eines Beratungsauftrages. Hier muss jeder Schulsozialarbeitende seine individuelle Abklärungsgrenze finden, gegebenenfalls im fachlichen Austausch und Rahmensetzung mit anderen Schulsozialarbeitenden. Eins ist klar, mit einer eher kompletten Delegation von der Kernaufgabe „Erziehen“ in Richtung Schulsozialarbeit raubt sich die Schule eine sehr wichtige Tätigkeit und Funktion. „Die Schule kann und darf den Auftrag „Erziehen“ nicht delegieren. Insofern können Schulsozialarbeiter zwar eine Stütz- und Hilfsfunktion wahrnehmen, niemals aber eine zentrale Bedeutung in der Schule einnehmen. Der Delegationswunsch ist in seinen Ansätzen zu entlarven und zurückzugeben. ... Die Gefahr der Triangulation und der Manipulation ist enorm gross. ... Es muss möglich sein, dass Sie dem System Schule den Spiegel vorhalten und die mächtige Institution auf Mängel aufmerksam machen. (H. Gamper, 2005, 14).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich die Schulsozialarbeit in der Oberstufe St. Gallen in der sozialarbeiterischen Schwerpunktsetzung mehrheitlich auf die dringendsten Nöte der einzelnen Schulen im Bereich der fallbezogenen Individualhilfe und Gruppenarbeit konzentriert und damit einen wirklichen wirkungs- und lösungsorientierten Ansatz verfolgt.

3.2. Woran macht sich die professionelle Rolle in der Praxis deutlich? Was sind die Unterschiede? Begründungen für ein unterschiedliches Rollenverständnis

Einen ersten Unterschied habe ich gerade mit den verschiedenen Arbeitsgewichtungen und Schwerpunktsetzung in Bezug auf die Beratung erklärt. Daraus ergibt sich dann ein gewachsenes, abgeklärtes und gegenseitiges Verstehen und Vertrauen zwischen Lehrpersonen und Schulleitung und dem Schulsozialarbeitenden. Ohne die gemeinsame Auftragsabklärung mit evt. Rückweisung der Meldung, das fachliche Verständnis von Aufgaben und Methoden der Schulsozialarbeit und das praktische Erleben ist dies nur schwer zu erklären. Um eine professionelle Rolle der Schulsozialarbeitenden im täglichen Wirken, besonders in der Beratung, an der Schule einnehmen zu können ist folgendes unabdingbar einzuhalten:

1. Die unterschiedlichen Erwartungen bei Lehrpersonen und Sozialarbeitenden sind immer wieder, notfalls vor jeder Auftragsannahme, soweit gemeinsam auf- oder abzuklären, dass das oder die Ziele der Einzel- oder Gruppenberatung klar benannt und eine Aufgaben- und Verantwortungsverteilung klar besprochen sind. Gegenseitige Vorurteile oder Missverständnisse in der Zusammenarbeit dürfen nicht aufkommen.
2. Eine mangelnde gegenseitige Anerkennung der Arbeit des Anderen muss durch konstruktives Miteinander und Informieren, soweit die Schweigepflicht es erlaubt, entgegen gestellt werden. Nur wenn der Andere nicht weiss, an welcher Stelle man in der Fallberatung ist und welches der nächste Schritt ist, kann zu Irritationen in der Wertschätzung führen. Wichtig ist es, die Gleichwertigkeit von (Lehr)-pädagogik und Sozialpädagogik, trotz ihrer Unterschiedlichkeit in Arbeitsweise und Methodik zu erklären.
3. Wichtig ist es Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen gemeinsam klar zu formulieren, so kann auch keine gegenseitige „Schulduzuweisung“ bei Nichterfolg oder „Stillstand“ gemacht werden. Dies ist notwendige fachliche Abgrenzung, obwohl man an dem gleichen Klient arbeitet. Dadurch erfolgt eine notwendige Zuordnung von bestimmten Aufgaben an die bestimmten Professionen.
4. Über die notwendigen, unter Punkt 1- 3 beschriebenen Abklärungen, ist es insgesamt notwendig, den Rahmen der fachlichen Rolle von Schulsozialarbeit für alle Beteiligten grundsätzlich und gemeinsam abzusprechen. Das heisst, alle kennen das Profil, die Funktionen und Ziele von Schulsozialarbeit. Damit werden grundlegende „Irritationen“ in der Zusammenarbeit und Kooperation von vorn herein ausgeschlossen.
5. Jeder versucht sich in die Rolle und Situation des Anderen zu versetzen, nur so kann ein gegenseitiges Verständnis für die jeweilige Arbeit des Anderen entstehen. Dazu muss eine gegenseitige Bereitschaft aufgebaut werden.
6. Als eine wichtige Voraussetzung sind gute sachliche und räumliche Bedingungen für die Schulsozialarbeit in der Schule zu schaffen. Das heisst, es entsteht eine Örtlichkeit im Schulhaus mit einem gewissen technischen und beratungsfreundlichen Klima.

7. Mit den Lehrpersonen sind ausreichende zeitliche „Gefässe“ zu vereinbaren, die es ihnen möglich macht, sich den notwendigen konkreten Absprachen und Informationsaustausch zu stellen. Dies ist wichtig, um einer fehlenden zeitlichen Perspektive entgegen zu treten und eine Kontinuität zu ermöglichen.

8. Als einen ebenso entscheidenden Faktor ergibt sich eine personelle Kontinuität von beiden Seiten. Wechselnde Lehrpersonen oder Schulsozialarbeiter, besonders auf Grund befristeter Anstellungsverträge, finanzieller Ressourcen (Stellenabbau etc.) behindern eine fachliche und strukturelle Prozess- und Lösungsarbeit. (vgl. Prof. Dr. F. Prüß, 2003, 8)

Als ein weiterer wichtiger Unterschied für ein professionelles Arbeiten von Schulsozialarbeit ist die Frage der Trägerschaft, also wo und wie wird die sozialpädagogische Jugendarbeit an Schulen an- und eingebunden. In Mecklenburg-Vorpommern, in Broderstorf war es wie im folgenden Schemata geregelt:

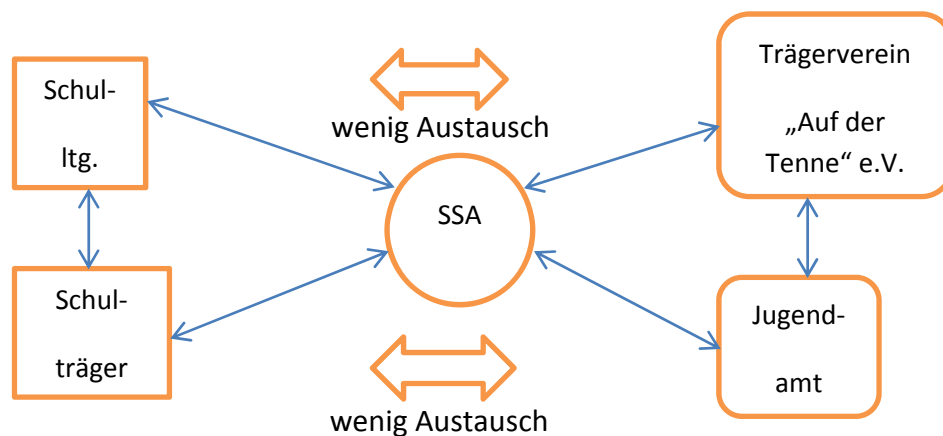


Abbildung 9

Schulsozialarbeit war vom Jugendamt des Landkreises Bad Doberan an den Verein „Auf der Tenne“ e.V. in Dummerstorf vergeben. Das heisst, die Dienst- und Fachaufsicht oblag dem Vereinsvorsitzenden und in deren Aufgabendelegierung der Geschäftsleiterin. Diese hatte die Aufgabe, neben der Leitung und Führung aller sozialer Geschäftsbereiche die Schulsozialarbeitenden fachlich und personell anzuleiten. Sprich die Dienstaufsicht, was heisst: Arbeitsvertrag, An- und Abwesenheit, Lohn, Personalgespräche, Weiterbildung/ Fortbildung konnten gut erfüllt werden. Schwieriger wurde es dann schon mit dem Kooperationsvertrag zwischen Träger/ Verein und Schule/ Schulträger. Hier ging es ja nicht nur um eine formelle Beschreibung der Zusammenarbeit (wie Vertragsdauer, finanzielle Regelungen etc.), sondern besonders um eine inhaltliche und fachliche Beschreibung der Rolle, Aufgaben und Methoden von Schulsozialarbeit. Da es nur wenig fachlichen Austausch und wirkliches Verständnis zwischen Jugendamt und Schulträger zum Einem und Trägerverein zur Schulleitung zum Anderem gab, wurden in dem Vertrag keine wirklichen prozess- und wirkungsorientierte Aufgaben und Ziele formuliert, sondern nur grob umschriebene Betätigungsfelder. Zum Anderem war das Agieren der Schulsozialarbeit zwischen vier verschiedenen öffentlichen und freien Institutionen und Trägern schwierig, um einen gemeinsamen Nenner für konzeptionelle Weiterentwicklungen, für Überlegungen zu

Arbeitsprinzipien und -methoden und Aspekte der eigentlichen Zusammenarbeit zu finden. Der Schulträger (die Gemeinde) betonte sein Interesse an dem Gemeinwesen Arbeit und Zusammenarbeit mit anderen Jugendeinrichtungen, mit teilweise zu möglichen Übernahmen von Aufgaben der offenen Jugendarbeit. Der Träger der Schulsozialarbeit achtete mehr auf die Einhaltung seiner Gesamtheit seiner Jugendhilfeangebote und die inhaltliche Umsetzung von konzeptionellen Schwerpunkten, aber zu wenig um die einzelnen Arbeitsgewichtungen. So gab es keine Leistungsvereinbarung zwischen der Schule und Träger und Jugendamt. Die Schulsozialarbeit schrieb ihren jährlichen Bericht mit erreichten Ergebnissen und mehr oder weniger auch Kritik an Aufgabenkonstellationen durch Schule (z.B. Aufsichten bei Prüfungen). Dies wurde zwar unterschiedlich zur Kenntnis genommen, aber wirkliche kooperative Konsequenzen zur Änderung oder Neubewertung verursachte es nicht. „Je nach Anstellungsträger und Auftrag navigiert die Schulsozialarbeit im Pädagogischen Dreieck und droht nicht selten diesem Spannungsverhältnis zu erliegen: Als „Sozialpädagogik in der Schule“ wird sie leicht vereinnahmt und für einen geordneten Schulbetrieb innerschulisch aufgebraucht; als „Sozialarbeit gegenüber Schule“ wird sie als systemfremde Einmischung und Kontrolle erlebt und findet nur mühsam Kooperationspartner. Die *Trägerkonstellation* ist daher höchst bedeutsam - Auftrag, Dienstaufsicht, Fachaufsicht und Finanzierung hängen davon ab. Es ist deshalb ein wichtiger Unterschied, ob die Anstellung beim Jugendamt oder bei der Schule, bei einem Wohlfahrtsverband oder einem Elternverein erfolgt, mit je unterschiedlichen Vor- und Nachteilen“ (Albert Mühlum, 2003, 7). Damit ergeben sich unterschiedliche Sichtweisen auf Schwerpunktlegerungen der Arbeit der Schulsozialarbeitenden, z.B. ein eher freizeitorientierter Ansatz (vielleicht vom Elternverein favorisiert), der Beratungsansatz (vom Jugendamt), ein schulkonzentrierter Ansatz (von der Schule selbst) und ein Umfeld orientierter Ansatz (vom Schulträger). Da bei dieser o.g. Anstellungskonstellation alle diese Ansätze eine Rolle spielen, ist eine Schulsozialarbeit in einem übergreifenden Ansatz nur schwer umsetzbar. Dazu müsste dann eine 200% Stellenpensum existieren. Eine Umsetzung in diesem fachlichen Dilemma kann nur ansatzweise und nie in erforderlicher Art und Weise umgesetzt werden. Eine eigenständige Schulsozialarbeit, die sich auf die erforderlichen vor Ort existierenden Aspekte der einzelnen Auftragsabklärungen konzentriert, wäre hier der richtige Weg gewesen. Aber dies geschah nicht, das „Bermuda-Dreieck der Pädagogik“ (vgl. A. Mühlum) wurde weiter am Leben gehalten „Immer mehr intensiver, aufwändiger - aber am Kind vorbei. Junge Menschen leben im Spannungsfeld der Sozialisationsinstanzen und leiden nicht selten an den Problemen derer, die doch zu ihrer Unterstützung geschaffen sind. Der kritische Befund aller drei Erziehungsbereiche wird verschärft, wenn sie sich gegenseitig abschotten und gegenseitig blockieren. Soziale Auffälligkeit und Schulversagen sind dann auch Resultat der Unfähigkeit Erwachsener, im Interesse und zum Wohl der Kinder zusammenzuarbeiten. So drängt sich das Bild vom Bermuda-Dreieck“ geradezu auf: Kompetente Erwachsene, mächtige Institutionen, professionelle Helfer sind aufgeboten - aber nicht selten gerät der Schüler dabei aus dem Blick“ (A. Mühlum, 2003, 3-4). Das hat mit den mikrosozial (personale Interaktionen), mesosozial (institutionellen Beziehungen) und makrosozial (politische Gestaltungen) was zu tun. Zwischen den einzelnen Interaktionspartnern existieren

Schwellen- und Berührungsgänge oder -vorbehalte (zwischen Familie und Schule), aber auch gemeinsame Anstrengungen z. B. zur „offenen Schule“. Kontrollzwänge und Stigmatisierung belasten das Verhältnis zwischen Familie und Jugendhilfe, aber können auch unterstützend in Erziehungshilfe und sozialpädagogischer Familienhilfe sein. Zwischen Schule und Jugendhilfe ist immer noch eine institutionelle Distanz und Rivalität bestehend, die sich nur in erfolgreichen gemeinsamen Projekten und Erfahrungen mal auflöst. In einem solchen Spannungsfeld ist es wichtig, nicht noch die einzelnen Kooperationspartner zu stärken und hervorzuheben, sondern eine „echte“ fachliche Kooperation zuzulassen und zu verbessern. Dabei steht ausser Frage, dass die berufliche Kompetenz des Schulsozialarbeiters gestärkt und weiter ausgebildet wird (vgl. A. Mühlum).

Hingegen ist die Anstellungskonstellation für die Schulsozialarbeit Oberstufe der Stadt St. Gallen eine völlig andere Variante:

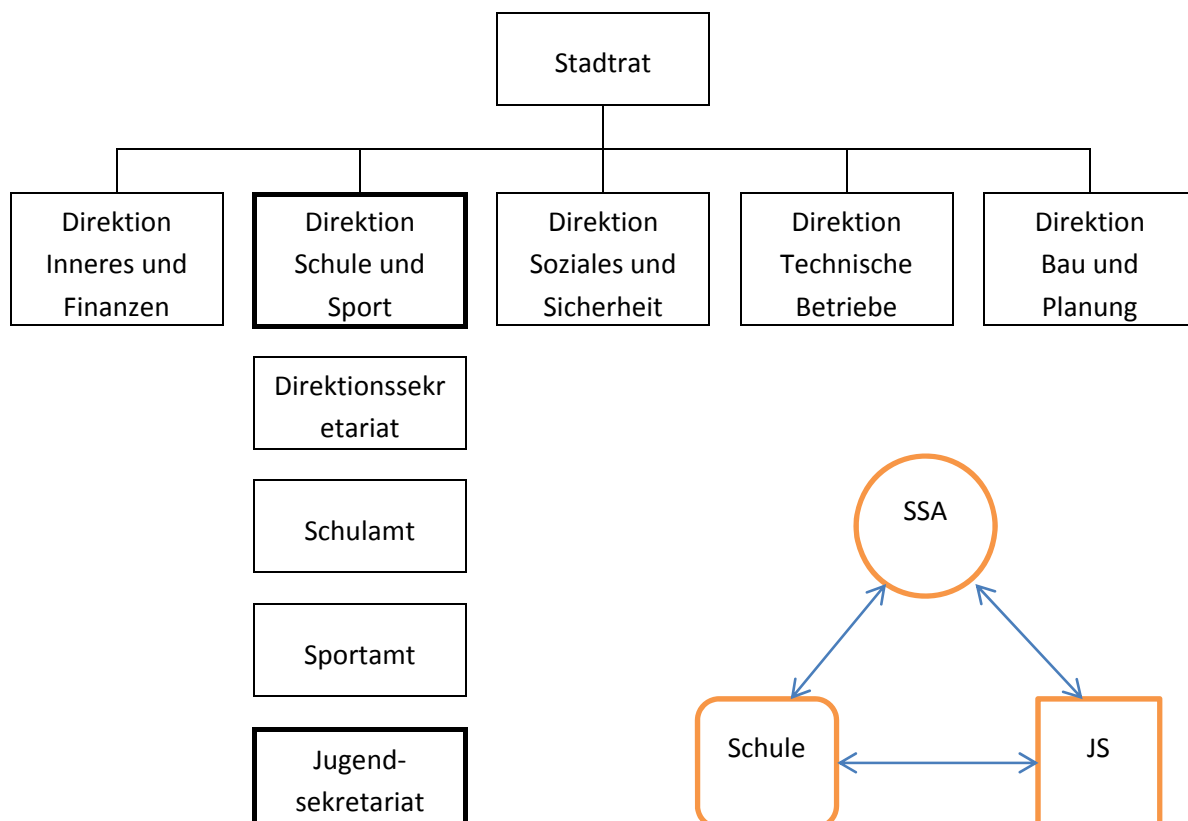


Abbildung 10

Abbildung 11

Das städtische Jugendsekretariat (JS) ist eine eigenständige Dienststelle und direkt dem zuständigen Stadtrat bzw. der zuständigen Stadträtin der Direktion Schule und Sport unterstellt und eben nicht Bestandteil der Direktion Soziales und Sicherheit. Das Jugendsekretariat ist nicht strukturell gleichzusetzen mit einem Jugendamt, wie man es im deutschen Kontext her kennt. Im Jugendsekretariat sind die Aufgaben des öffentlichen

Jugendhilfeträgers formuliert, die für die Umsetzung der offenen und ausserschulischen Jugendarbeit notwendig sind. Daraus ergibt sich folgende Struktur:

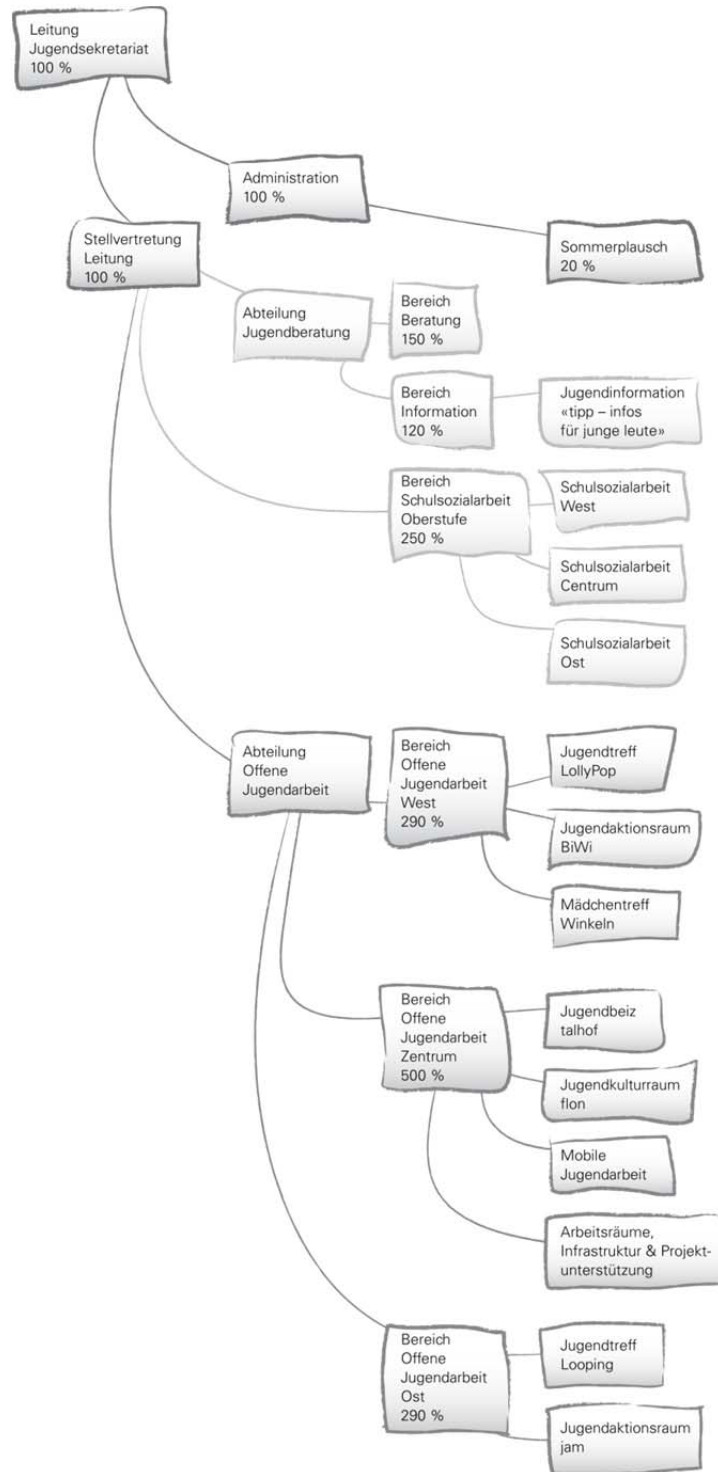


Abbildung 12

Das Jugendsekretariat „orientiert sich an den Bedürfnissen der Jugendlichen wie Chancengleichheit, Mitbestimmung und Kreativität. Die Mitgestaltung der Jugendlichen an den Angeboten des Jugendsekretariates leistet im Sinne der Partizipation einen nachhaltigen Beitrag an die soziale Stadtentwicklung und bietet mithin eine wichtige Grundlage für eine Jugendarbeit mit dem Ziel der Integration und Prävention“ (Jugendsekretariat, 2010, 1). Mit der Einbindung von Schulsozialarbeit Oberstufe in den fachlichen und inhaltlichen Rahmen der Aufgaben des Jugendsekretariates der Stadt im Jahr 2005, wurde nicht nur die fachliche und sozialarbeiterische Kompetenz gestärkt, sondern auch deutlich die praktische Neutralität zwischen Schule, Schulsozialarbeit und Jugendhilfe wieder hergestellt. Durch vielseitige jugendpolitische Positionierungen, Haltungen und Meinungen konnten die Schulsozialarbeitenden ihre eigenständige Entscheidungsfreiheit für Arbeitsgewichtungen und Methodenauswahl stärken. Mit den Grundsatzpapieren zur Schulsozialarbeit: 1. Grundlagenpapier Schulsozialarbeit Oberstufen, 2. Kurzbeschreibung, Abteilung Jugendberatung, Bereich Schulsozialarbeit, 3. Weitere Anhänge zur: a) Krisensituation, b) Fallführung und c) Geschlechtssensible Arbeit, aber auch mit dem Leitbild, Auftrag und Organisation des Jugendsekretariates ergibt sich eine sehr auf Jugendhilfe und Jugendarbeit orientierte, begründete und manifestierte Grundlage der Gesamtdarstellung. Damit besitzt die Rolle, Aufgabe und Funktion des Jugendsekretariates eine grosse und herausgehobene Bedeutung in der Stadt und im Kanton St. Gallen. Davon profitiert auch die Schulsozialarbeit mit einer gestiegenen Professionalisierung. Eine weitere Besonderheit ist von wichtiger Bedeutung: Die Einbindung in eine Struktur von Jugendberatung, Jugendinformation, offener Jugendarbeit und „Sommerplausch“ (Sommerferienangebote) und Projekten mit Kindern führt zu vielseitigen Synergien zum Vorteil für Kinder und Jugendliche. So können z.B. Jugendliche nicht nur in der Schule beraten, begleitet und gefördert werden, sondern auch mit freizeitorientierten Angeboten unterstützt werden. Der fachliche Einblick und Austausch in den anderen Arbeitsbereichen der Jugendarbeit macht es Schulsozialarbeitenden leichter, den Kontext der Sozialarbeit nicht aus dem Blickwinkel zu verlieren und sich nur noch mit den eigenen Zielen und Problemen auseinander zu setzen.

4. Praktische Umsetzung und Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit

4.1. Fallbezogene Triage und fachlich notwendige Vernetzung

Da die individuelle Einzelfallhilfe mit Beratung und Begleitung das wichtigste Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit in der Oberstufe in der Stadt St. Gallen ist, ist es nur logisch, dass sich hier eine Vielzahl von täglichen unterschiedlichen Aufgaben und Verantwortungen widerspiegeln. Dies unterstreicht auch die grundsätzliche Beschreibung:

„8.1 Beratung / Begleitung

Schüler/innen, Eltern sowie Lehrpersonen können die Beratung jederzeit wieder abbrechen, wenn sie aus eigener Initiative und freiwillig die Beratung in Anspruch genommen haben.

Pro Schulkreis wird eine Fallstatistik geführt. Grundsätzlich werden Beratungsgespräche während der Schulzeit angeordnet und durchgeführt. Die Schulsozialarbeit

- nimmt aktuelle Jugendanliegen auf und führt entsprechende Gespräche;
- bietet fachliche Begleitung und Unterstützung bei Fragen zum Thema Jugend an;
- bietet niederschwellige Beratung und Begleitung der Zielgruppen, wie Schüler/innen, Schulleitung, Lehrpersonen, Eltern, Dritte:
 - sucht den Kontakt zu den Schüler/innen sowie Lehrpersonen und bietet sich unterstützend an;
 - begleitet Schüler/innen in ihrer Entwicklung und Neuorientierung;
 - ist Ansprechperson für Schüler/innen bei Problemen und Fragen verschiedenster Art;
 - ist Ansprechperson für Schulleitungen und Lehrpersonen und bietet Unterstützung an;
 - übernimmt die Triage Funktion bei Anliegen und Schwierigkeiten;
 - organisiert und moderiert Helferkonferenzen in Zusammenarbeit mit weiteren Fachstellen;
 - ist offen für Kontakte zu Eltern und weiteren Bezugspersonen von Jugendlichen;
 - führt Vermittlungsgespräche zwischen den Jugendlichen, Schüler/innen, Eltern und Lehrpersonen/Schule;
 - führt die Fälle mit fallbezogener Auftragsklärung/Case Management;
 - verfasst Fachberichte im Sinne von Gutachten und Stellungnahmen“

(Jugendsekretariat, 2006, 8.1).

Dies umschreibt weitestgehend alle zu machenden Angebotsformen im Bereich Beratung und Begleitung. Was unter Beratung verstanden wird, wurde von mir schon vorher gehend beschrieben. Die „Begleitung“ ist ein besonderer Fachausdruck der Sozialen Arbeit. Diese beinhaltet sowohl Zielgerichtetheit als auch Kontinuität und geht über die diagnostischen Aspekte hinaus. Begleitung kann heissen, zu informieren und zu motivieren, „dran zu bleiben“ bis der nötige Schritt zu einer Veränderung (z. B. Triage an eine Fachstelle etc.) realisiert wird. Es bedeutet auch bei Überweisung an eine andere Fachstelle die Kontinuität zu sichern durch Übergabe-, Eintritts-, Standort- und Wiederkehrgespräche sowie Transparenz zu schaffen, um Missverständnisse zu vermeiden. Die Begleitung kann aber auch darin liegen, in der „Beratung“ mit dem Widerstand zu arbeiten, zu vermitteln, z. B. in der Akzeptanz eines Schulentseids durch Lehrperson und/ oder Schulleiter. Lehrpersonen können darin begleitet werden, keine unüberlegten oder unkoordinierten Interventionen (disziplinarische Massnahmen) zu ergreifen bzw. bei der Initiierung einer weiterführenden Massnahme (z.B. eine Gefährdungsmeldung ans Vormundschaftsamt (VSA)) die Fallführung oder das Coaching zu übernehmen und/ oder allenfalls die nötigen Schritte einzuleiten. Zu dieser Begleitung gehört auch das Nachfragen nach einer gewissen Zeit, ob die Intervention oder Massnahme tatsächlich durchgeführt wurde bzw. wenn das nicht der Fall ist, ob

weitere oder andere Begleitung nötig ist. In der Beratung geht es zumeist um Auffälligkeiten im schulischen Kontext (z.B. keine Materialien dabei, Aufgaben nicht gemacht, Leistungseinbruch oder zu spät kommen etc.) oder im sozialen Kontext (z.B. Vorfälle bei Ausflügen oder Lagern, rassistische oder sexistische Aussprache, körperliche Gewalt, ungepflegtes Auftreten etc.). Diese werden durch die Lehrpersonen oder die Schulleitung immer wieder angemahnt und ab einer „gewissen“ Grenze des „Nichtaushaltens“ dem Schulsozialarbeiter gemeldet. In der Ausgangslage ist klar, die Lehrperson und/ oder Schulleitung möchte eine Verhaltensänderung erreichen. Diese wird auch beim Erstgespräch so formuliert. Wichtig ist es dann, dass die „Meldeperson“ dann den Beratungsraum verlässt, damit der Schulsozialarbeiter mit der Schülerin seinen eigenen, indirekten Weg finden kann. Das Ziel muss „das Interesse an der Person des Jugendlichen sein: ihn mit seinen Stärken und Nöten kennen zu lernen. Dann gilt es, die Ziele des Jugendlichen heraus zu kristallisieren und dem Jugendlichen Mut machen, über sich nachzudenken“ (E. Götzmann, 2002, 23). Der Jugendliche lernt die Beratungsgrundsätze kennen und entscheidet sich für oder gegen eine Beratung, bei der er im Zentrum steht und nicht die Norm, die es einzuhalten gilt. Ein Beratungsauftrag wird unter den Beteiligten formuliert. Im Laufe der Beratung geht es in erster Linie darum, sein Selbstwertgefühl zu stärken und in kleinen Schritten und mit seiner Zustimmung eine Verhaltensänderung zu erreichen. Die Grenzen der Einzelberatung zeigen sich dort, wo ein unerwünschtes Verhalten oder eine Schwierigkeit nur unter Einbezug von mitbeteiligten Schülerinnen der Klasse angegangen und bearbeitet werden kann. Der Beratungsansatz der Schulsozialarbeit sollte und ist deshalb auch weiter gefasst als die immer wieder kehrende Intervention der Lehrperson. Die Erwartung der Schule an die Schulsozialarbeit muss dabei realistisch sein. Viele umfangreiche Abklärungen und einzuleitenden Prozesse zur Änderung von auffälligen Verhalten benötigen grosse Zeitgefässe. Wer nachhaltige positive Veränderungen in persönlichen, familiären und schulischen Kontext möchte, muss auch zulassen, dass jeder Schritt der Fallführung bestimmte Zeiträume benötigt. Gerade diese haben Lehrpersonen und Schulleitungen eben meistens nicht zur freien Verfügung. Ein Grund, einen Fall dem Schulsozialarbeiter zu übergeben. Aber Lehrpersonen und Schulleitung sollen nicht glauben, mit einer Auftragsabklärung zum Schulsozialarbeiter wären sie völlig entlastet. Nicht wirklich, zumeist erhöht sich sogar dadurch der Traktandenaufwand noch um ein doppeltes. Denn ohne zwischenzeitlichen Informationsaustausch und Absprachegespräche würde auch der Schulsozialarbeiter im „luftleeren Raum“ schweben. Auch er braucht beides: Information und Rückmeldung (Feedback), im Rahmen der gemachten Schweigepflichtsregelung mit dem Klientel. „Die zu erwartende Entlastung der Lehrpersonen liegt folglich nicht im Deponieren von Problemen und Schwierigkeiten und auch nicht in der Reduktion der Arbeitszeit. Die Entlastung ergibt sich aus der fachlichen Hilfe, Beratung und Unterstützung bzw. in der fallbezogenen Kooperation. Lehrpersonen sind mit den Problemen nicht mehr allein“ (U. Vögeli-Mantovani, 2003, 26). Umso mehr ist es wichtig sich der Fallführung klar zu sein:

Grundlagenpapier Schulsozialarbeit Oberstufe

Anhang Fallführung

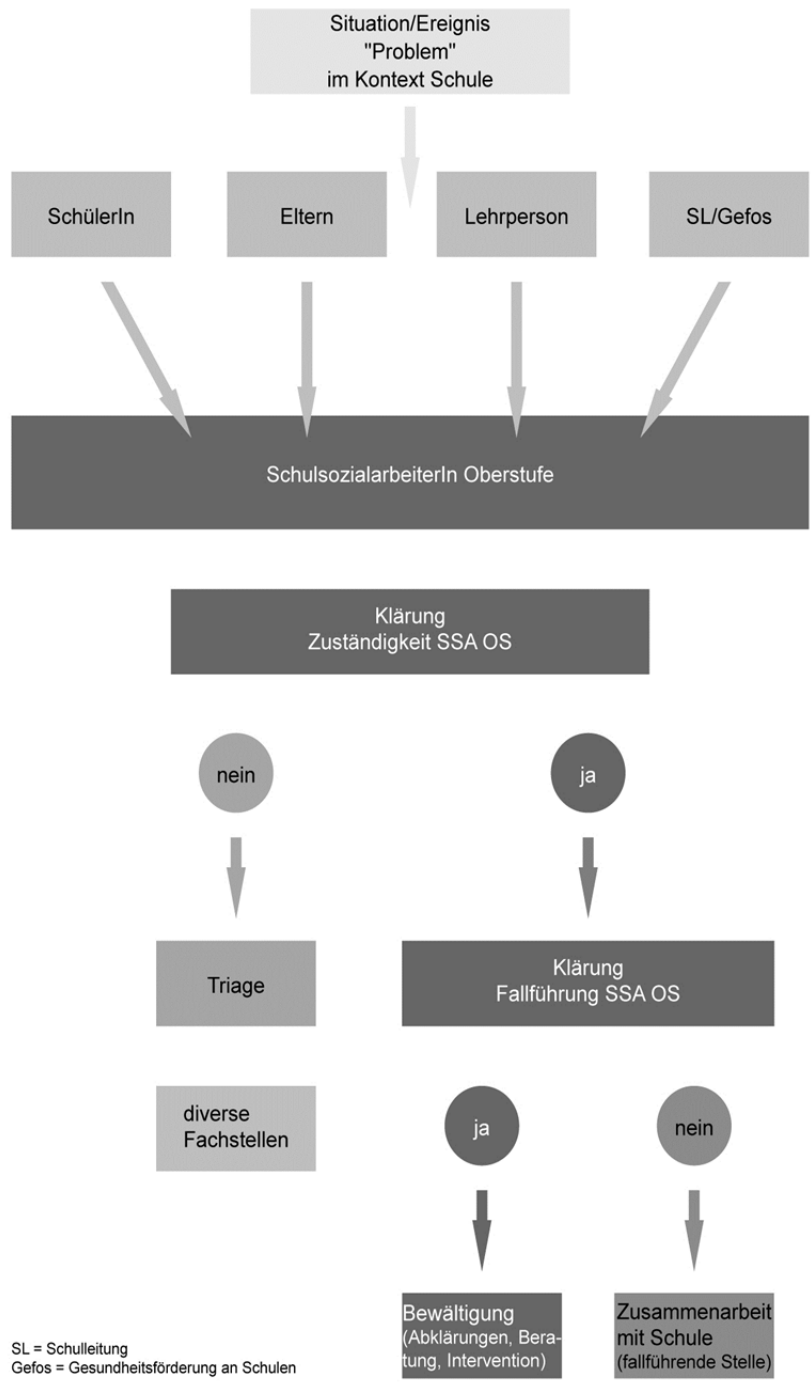


Abbildung 13

In der Abklärung der Fallführung muss es den Schulsozialarbeitenden folgerichtig und fachlich begründet gelingen, den Auftrag für sich selbst zu formulieren oder diesen bei der Lehrperson oder Schulleitung zu belassen. Weiter ist es wichtig, dass es bei einem gegebenenfalls verordneten Erstkontakt mit dem Schulsozialarbeiter, kein Zwang zur Beratung für die Schülerinnen entsteht, sondern die Schwierigkeiten genau zu analysieren und gemeinsam Schritte zur Beseitigung, Abmilderung oder Lösung zu benennen und damit den Auftrag für Beratung und Begleitung zu formulieren sind. Gelingt dies nicht, entsteht auch kein Beratungsauftrag. Die Meldung ist an Lehrperson oder Schulleitung zurückzugeben. „Ein eindeutiger Hinweis darauf, dass die SSA keine Entsorgung von Problemen übernimmt und dass ihr die schwierigen Fälle nicht abgeschoben werden können. Die Verantwortung bleibt bei den Lehrpersonen oder bei der Schule bzw. Schulleitung oder bei den Eltern“ (U. Vögeli-Mantovani, 2003, 26). Auch wenn der Jugendliche keinen eindeutigen Auftrag benennen kann, ist es kein oder noch kein Beratungsauftrag, weil die Notwendigkeit oder die „Schmerzgrenze“ beim Jugendlichen noch nicht erreicht ist, um wirkliche Veränderungen zu wollen. Ist aber ein klarer Beratungsauftrag gegeben und der Schulsozialarbeiter stellt fest, dass er nicht in die eigene fallführende Verantwortung gehen kann, weil z.B. psychologische Problematiken bestehen, muss er die weitere Abklärung in der Triage suchen. Das heisst, mit dem Klienten zusammen den Zugang zu anderen geeigneten Fachstellen erarbeiten und einen Erstkontakt dorthin vorbereiten und evt. begleiten. Diese notwendige fachliche Vernetzung ist in der Fallarbeit unerlässlich, weil auch Schulsozialarbeiter nicht alles können und verstehen müssen. Dafür gibt es Mediziner, Schulpsychologen, Psychiater, Schulheilpädagogen, Logopäden etc.), die jeweils in ihrem speziellen Fachgebiet mit dem Jugendlichen an den Problemen arbeiten können. Die fachliche Abtretung zu einem Spezialisten heisst aber nicht, dort liegt jetzt die fallführende Fachstelle. Die Fallführung verbleibt zumeist bei der Schule oder wenn gemeinsam verabredet beim Schulsozialarbeiter. Eine für mich eindeutige Übertragung der Fallführung ist es, wenn z.B. eine Gefährdungsmeldung an das Vormundschaftsamt erfolgt. Diese Institution verfügt über mehr Möglichkeiten, verschiedene notwendige Wege und Schritte einzuleiten. Deshalb gilt dann hier auch die gesetzliche und nicht mehr die freie/ freiwillige Sozialabklärung. In einer anderen Situation ist die gemeinsame Fallführung (z.B. der SSA für den schulischen, persönlichen und die sozialpädagogische Familienhilfe (SpF) für den familiären Problembereich) zu regeln. Dann ist es wichtig einen gegenseitigen Informationsaustausch aufrecht zu erhalten, notfalls auch mit einer Schweigepflichtsentbindung seitens des Klienten. Da der Jugendliche die Schule weiterhin besucht, ist dies für weitere positive Entwicklungsprozesse, Wahrnehmungen und Reflexionen unabdingbar. Nur im Netz der Fachleute können „echte“ weitergehende Aufarbeitungen, Abklärungen und wirkungs- und lösungsorientierte Ansätze der Kooperation effizient gestaltet werden. Nur wenn diese Fachleute verstehen, mit ihren eigenen gemachten und gewonnenen Erkenntnissen, Erfahrungen und Ergebnissen für das Gesamtbild des Jugendlichen einen Teilproblembereich für die anderen Beteiligten zu bestimmen und einzubringen, kann sich das Problemlösungspuzzle zusammensetzen und wirkliche und nachhaltige Veränderungen bewirkt werden.

4.2. Schulsozialarbeit - Die gegenwärtigen Problemherausforderungen und fachlichen Anforderungen der sich zunehmend rasanter veränderten Lebenswelt

Auftragsabklärungen

Die drei Funktionen der Schulsozialarbeit Oberstufe an den Schulen (Real- und Sekundarschulen) sollten sein: Prävention, Früherkennung/ Frühintervention sowie Beratung sein.

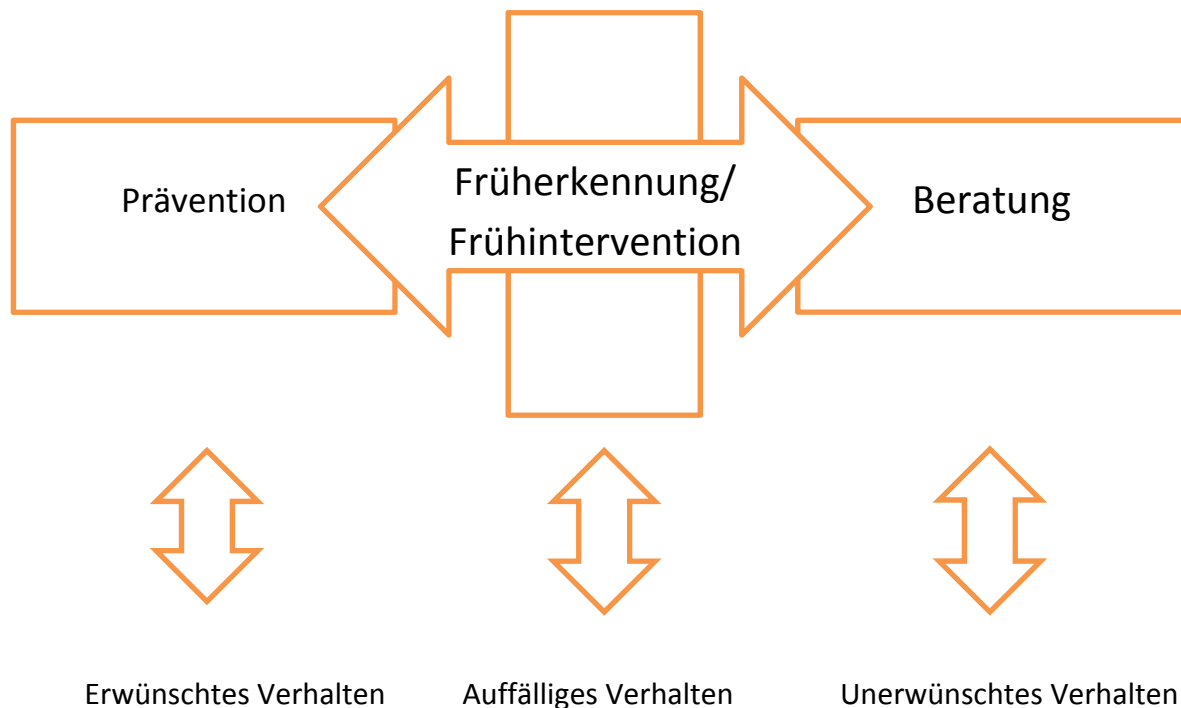


Abbildung 14

Wie schon vorher eingehend beschrieben ist die Einzelfallhilfe oder -beratung der grösste Anteil an den Tätigkeiten der Schulsozialarbeitenden. Trotzdem dürfen die Prävention und Früherkennung/ Frühintervention nicht total verdrängt werden. Alle drei Funktionen haben ihre theoretisch beschriebene fachliche und praktische Wertschätzung auch für die zukünftige soziale Arbeit. Deshalb ist weiterhin zu prüfen, welche Anteile einer jeden Funktion im jeweiligen Schulhaus seine mehr oder weniger Notwendigkeit und Akzeptanz aller Beteiligten findet. Das hängt je nach Schulart ab, in Realschulen wird es tendenziell mehr Einzelfallhilfe und -beratung geben. In Sekundarschulen eher Präventionsarbeit und -projekte. Alle Schulleitungen erachten die Funktion der klassischen Beratung als eine sehr wichtige Funktion der SSA. Durch den niederschweligen und schnellen Zugang, eben durch die hohe Präsenz vor Ort im Schulhaus, ist es für die Schülerinnen möglich, bei Alltagsproblemen in der Schule, Zuhause oder persönlicher Art umgehend hilfreich und unterstützend geholfen zu werden und frühzeitig eine Verbesserung der Situation für die Schülerinnen selbst zu erreichen. Das führt dazu, dass möglichen Entwicklungen zu komplexeren Problemstellungen frühzeitig Vorhalt geboten wird und nicht wie früher durch

Lehrpersonen zu spät oder nur unzureichend erkannt und abgeklärt werden konnten. Dieses Angebot hat die Mehrzahl der Lehrerschaften und Schulleitungen als zentralen Wunsch für eine weitere zukünftige Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit erklärt, besonders in Richtung einer zunehmenden Entwicklung im Umgang mit „schwierige Schülerinnen“ auf Grund der sich veränderten gesellschaftlichen Entwicklungen in der Schweiz mit krisenhaften Entwicklungen, sozialen Unsicherheiten und einer hohen Migration in den letzten 10 Jahren.

Schwierige Schülerinnen

Für die Lehrpersonen und Schulleitungen bietet die SSA eine Möglichkeit sich eine Unterstützung bei komplexen Fragen im Umgang mit solchen Schülerinnen zu holen, um gemeinsam mit verschiedenen Aufgabenstellungen und Verantwortungen abgestimmte weitere Schritte zur Minderung oder Beseitigung der unterschiedlichen Problemlagen zu machen oder einzuleiten. Dieser Beratungsanteil wird in den nächsten Jahren weiter ansteigen und zu vermehrt überdurchschnittlichen Aufwendungen führen. „Schwierige Situationen gehören naturgemäss zum schulischen Alltag. Sie sind kontextabhängig. Sie entwickeln sich in der Regel in wechselseitigen Prozessen zwischen dem Kind/ Jugendlichen und seinem Umfeld in eine destruktive Richtung, bis sie schlussendlich in einer Negativspirale derart festgefahren sind, dass konstruktive Entwicklungen verunmöglicht werden“ (Gemeinde Herisau, 2010, 1). Besonders durch das Entstehen von verschiedenen Dreieckskonstellationen wie z.B. Eltern - Kind/ Jugendlicher - Lehrpersonen, Mutter - Kind/ Jugendlicher - Vater, Lehrperson - Kind/ Jugendlicher - Lehrperson oder Kind/ Jugendlicher - Kind/ Jugendlicher besteht die Gefahr, dass Ungleichgewichte aus den Fugen geraten. Jetzt ist es notwendig genau auf- und abzuklären, genau wahrzunehmen und koordiniert zu handeln. Schule geht davon aus, dass alle Beteiligten den Wunsch nach Hilfe, Kooperation und Lösung haben. Die Grenze und Bereitschaft dazu ist aber höchst unterschiedlich. Die Gründe und Widersprüche aufzuzeigen ist dabei genau so wichtig wie das Unrecht oder Fehlverhalten zu benennen, mit dem Ziel einen gemeinsamen „kleinsten“ Nenner zu finden um Hilfe und Zusammenarbeit zu zulassen. Dies ist zumeist genau die Aufgabe von Schulsozialarbeit: zu erklären, aufzuzeigen und zu vermitteln. Dazu gehört in Zukunft noch viel mehr Einfühlungsvermögen und Geschick. Immer wichtiger wird dabei die anerkannte Position der Neutralität der Schulsozialarbeit als ein Bindeglied zwischen Schule und Jugendarbeit/ -hilfe. Dazu drei wichtige Grundsätze: „- Wenn Kinder/ Jugendliche und ihre Eltern an Standort- oder Krisengesprächen teilnehmen, ist es sinnvoll, nebst dem Benennen von Problemen auch ihre Bereitschaft zu würdigen, sich der schwierigen Situation zu stellen. - Wir gehen davon aus, dass Kinder/ Jugendliche durchaus anerkennenswerte Gründe für ihr Verhalten haben, auch wenn dieses von aussen als „auffällig“ oder „störend“ betrachtet wird. Deshalb ist es hilfreich, ihre Sicht der Dinge als eine von vielen möglichen Perspektiven zu respektieren. - Das Umdeuten (Reframing) ist eine weitere anschlussorientierte Variante. Ein halb gefülltes Glas, wird nicht als halb leer (negative Konnotation) sondern als halb voll (positive Konnotation) benannt. Übertragen auf den Umgang mit Menschen bedeutet dies, bei Verhaltensweisen, die als „negativ“ oder „gestört“

erscheinen, Aspekte der Hilflosigkeit oder des Bemühens ins Zentrum zu rücken“ (Gemeinde Herisau, 2010, 1-2). Lehrpersonen und Schulleitungen müssen zuerst verstehen, dass verhaltensauffällige Schülerinnen es gewohnt sind negativen und ablehnenden Haltungen und Reaktionen im Umfeld auszulösen oder zu verursachen. Jetzt sollen sie eine andere Blick- oder Verständniswahrnehmung einnehmen. Dies löst zumeist totale Überraschung und Verwunderung aus. Aber genau dies könnte der erste Schritt sein, dass alle Beteiligten sich zusammen nehmen und miteinander an den ursächlichen Problemen arbeiten können. Schwierige Schülerinnen verschiedenartige Persönlichkeitsstörungen z.B. „- tief verwurzelte, anhaltende Verhaltensmuster, die sich in starren Reaktionen auf unterschiedliche persönliche und soziale Lebenslagen zeigen. Ausdruck charakteristischen, individuellen Lebensstils; - Im Vergleich zur Mehrheit der Bevölkerung deutliche Abweichungen im Wahrnehmen, Denken, Fühlen und in Beziehungen zu anderen. Einhergehen mit persönlichen Leiden und gestörter sozialer Funktionsfähigkeit (situationsübergreifend). Im Jugendalter ist eine synthone Symptomatik nicht selten; - Beginn in der Kindheit oder Adoleszenz und Fortbestehen ins Erwachsenenalter“ (Dr. med. Sibille Kühnel, 2010, 14). Mit dieser ganzheitlichen Erklärung von „schwierigen Schülerinnen“ macht sich die Komplexität der zu erwartenden Aufgaben für alle im Prozess der Fallbearbeitung deutlich. Zumeist wird es nicht nur eine Auffälligkeit (z.B. schulische Leistungen), sondern mehrere Auffälligkeiten (schulische Leistungen, Motivation, unentschuldigte Absenzen, Konflikte mit anderen Mitschülerinnen, Suchtverhalten und/ oder häusliche Gewalt) geben, die es gilt auf den Tisch zu bringen, zu besprechen, Zusammenhänge zu verdeutlichen und Schritte zur Beseitigung und Lösung aufzuzeigen. „Unsere Aufgabe sehen wir, ähnlich wie jene eines Schiffslotsen, der den Kapitän und dessen Mannschaft beim Navigieren in komplizierten Hafeneinfahrten begleitet, die Jugendlichen und ihre Bezugspersonen in solchen besonders schwierigen Prozessen der Zukunftsgestaltung während einer festgelegten Zeit zu unterstützen“ (Gemeinde Herisau, 2010, 3). Hier gilt es für die Zukunft die Grenzen der Zusammenarbeit, die wenigen Kenntnisse voneinander, Berührungängste, Vorurteile, Zeitmangel, Schweigepflicht, ein in sich abgeschlossenes und verschlossenes System und unerfüllte Erwartungen aneinander weiter aufzubrechen, damit eine ganzheitliche und systemische Beratung und Hilfe möglich wird. Dass es daneben auch unterschiedliche Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen möglichen Professionen am Zugang zu Schülerinnen, verschiedene fachliche und methodische Arbeitsweisen und Ansätze gibt, ist und bleibt kein Geheimnis, sondern muss sich für die zukünftige Zusammenarbeit z. B. im Case Management bewahrheiten und als eine Form von Vorteilen genutzt werden. Als eine Möglichkeit der Unterstützung und Förderung von Schülerinnen mit meist schulischen Schwierigkeiten aber auch sozialen Auffälligkeiten, gab es bisher die „Integrative Lernzielbefreiung“ (ILZ) und gegebenenfalls zusätzliche Förderlektionen, besonders für Schülerinnen in Kleinklassen. Diese Angebote wurden und werden durch Schulheilpädagogen (SHP) in besonderer pädagogischer Fachlichkeit umgesetzt. Hier gab es schon immer die Zusammenarbeit und Kooperation mit der Schulsozialarbeit, um mit der Einzelfallhilfe bzw. –beratung im sozialen und im schulischen Ansatzkontext eine systemische Abklärung und Hilfe/ Unterstützung zu entwickeln und umzusetzen. Jetzt mit dem Schuljahr 2011/ 12 kommt ein neu entwickeltes

Bildungsangebot in St. Gallen dazu. Jetzt startete die „Integrative Schulungsform“ (ISF) in der Oberstufe. Jetzt haben o.g. Schülerinnen die Chance durch einen SHP während des laufenden Unterrichtes besonders begleitet, angeleitet und gefördert zu werden. Das bedeutet auch für die Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit ein neues Anknüpfungsfeld gemeinsamer Anstrengungen und Bemühungen. Im Konzept heisst es: „Bei weiterführenden individuellen Beratungssituationen von Schülern beim Schulsozialarbeiter (SSA OS) erfolgt ein gegenseitiger fachlicher Austausch zum Stand der Beratung und der Förderung, sowie die Koordination der nächsten einzuleitenden Schritte und die Abklärung der Verantwortungen. ... Müssen darüber hinaus zusätzliche Fachstellen einbezogen werden, übernimmt die Fachstelle die Koordinierung (Case Management), welche die Fallführung inne hat“ (Realschule Bürgli/ Talhof, 2011, 6). Ein wichtiger Grundsatz aller Bestrebungen, Erwartungen und Zielsetzungen, darf nicht in eine Überforderung der zu Beratenden enden, sondern muss fachlich abgestimmt in einer Form von „Angemessenheit“ geschehen.

Dokumentation/ Case Management

Auf der Grundlage weitreichender technischer Ausstattungen in der Verwaltung der Stadt St. Gallen ist es möglich, dass Schulsozialarbeiter in den Quartieren im Osten, Westen und Zentrum mit standardisierten Arbeitsgrundlagen arbeiten können. Mit dem verwaltungsspezialisierten eigenen „Intranetwork“ (Stadtnetz) sind alle Verwaltungsbereiche und Standorte miteinander verbunden. Das heisst, es gibt einen gemeinsamen Netzwerkserver des „Informationsdienstes St. Gallen“ (IDS), der für die Stadtverwaltung das Netzwerk betreut und wartet. Dieses Netzwerk ermöglicht es der Schulsozialarbeit, mit gleichen Computerprogrammen zu arbeiten, die es ermöglichen, dass jeder Einzelne seine Datenspeicherungen vornimmt und diese bis zu einem gewissen Grad auch durch jeden Einzelnen einsehbar ist. Auch das Jugendsekretariat Stadt St. Gallen, die Administratorin oder Abteilungsleiterin können Daten einsehen oder verschicken. Das gilt für allgemeine Dokumente und Unterlagen, wie z.B. der Outlookkalender, die E-Mails, die Traktanden und Protokolle von Bereichssitzungen und Anfragen zu Teilnahmeanmeldungen und -bestätigungen etc. Ich, als Schulsozialarbeiter Oberstufe Centrum St. Gallen kann und muss für die eigentliche Tätigkeiten mehrere Listen und Programme bedienen und mit Informationen füttern.

1.) Exel-Anwesenheits- oder Arbeitszeitentabelle des Monates/ Jahres: Hier werden alle real stattgefundenen Arbeitszeiten, Urlaubstage und Stundenkompensationen eingetragen. Diese Liste zeigt mir aktuell meinen Arbeitszeit- und Urlaubstagebestand an. Dass heisst, ich kann erkennen ob ich im Soll liege oder Abweichungen in den Plus- oder Minusbereich bestehen. Bei besonderen Arbeitszeiten am Abend oder Wochenende können die Gründe vermerkt werden. In Ergänzung dieser Tabelle gibt es eine weitere Tabelle für die geplanten Urlaubstage und wünschenswerten Stundenkompensationstage für das aktuelle Jahr. Beide Listen sind unabdingbar für die Erfassung der Arbeitszeiten und Urlaubsabgeltungen für die Administration des Jugendsekretariates und der Lohnverwaltung der Stadt. Der tägliche Aufwand übersteigt nicht mal 1 -2 Minuten.

2.) Das zweite Computerverwaltungsprogramm ist das „Vertec“ (Leistungserfassungsprogramm). Hier wird ebenfalls die tägliche Gesamtarbeitszeit erfasst (gleiche Zeit wie in der Excel-Erfassung). Mit diesem Programm können jetzt die unterschiedlichen Tätigkeiten nach Zeit und Art der Arbeit aufgeschlüsselt werden. So kann es z. B. für einen Tag in der Aufschlüsselung heissen: „1. Einzelberatung: a) Arbeit mit Jugendlichen: Beratung, b) Arbeit ohne Jugendlichen: Vor- und Nachberatung, Dokumentation, c) Gespräche mit Lehrpersonen: Beratungen, Coaching, d) Gespräche mit Drittpersonen: Beratung, Coaching, Fachaustausch; 2. Gruppenberatung: a) - d) dito; 3. Schulhausinterne Vernetzung: a) Besprechungen: Sitzung mit SL, Lehrerkonvent, Quartierssitzung, Schulveranstaltungen, Elternveranstaltungen, b) Administrative Arbeiten: Vor- und Nachbereitungen, Infowände, Flyer-Wandgestell; 4. Schulhausexterne Vernetzung: a) Besprechungen: Austausch SSA Ostschweiz, Fachstellenaustausch, b) Administrative Arbeiten: Vor- und Nachbereitungen; 5. Zeiterfassung Vertec: a) Administrative Arbeiten, Erfassung; 6. Diverses: a) Wegezeiten zwischen den Schulhäusern, Fachstellen, Jugendsekretariatsbüro, Büroraum einrichten etc.; 7. SSA: Administration: a) Administrative Arbeiten: Mails bearbeiten (ohne Fälle), sonstige Arbeiten“ (vgl. Legende Vertec, 2010, 1-2). Dieses Beispiel zeigt klar auf, welche täglichen Tätigkeiten erledigt wurden und in welchen täglichen Zeiträumen. Die einzelnen täglichen Eintragungen können im monatlichen, halbjährlichen oder jährlichen Zeitausdrucken hoch kumuliert werden. So ergeben sich detaillierte Aufschlüsselungen von Anteilen der Tätigkeiten und von zeitlichen und fachlichen Schwerpunktsetzungen. Eine wichtige Erkenntnis dieser Auswertungen ist die Feststellung von aktiven und inaktiven Arbeitsinhalten oder anders in produktive und unproduktive Anteile. Zur eigenen Auswertung von Arbeitszeitanteilen für die Schulsozialarbeit, aber auch Jugendberatung, Jugendinformation und offene Jugendarbeit ist die Datenerhebung auf Grundlage eines gemeinsamen Datenprogrammes eine wegweisende Neuerung von Vergleichbarkeit in der sozialen Arbeit. Mit diesen gewonnenen Erkenntnissen könnte man unter Einbeziehung noch anderer relevanter Einflüsse z.B. eine Beratungsstunde in der SSA oder in der Jugendberatung in eine Kostenberechnung umwandeln. Daneben kann aber jedem Sozialarbeiter sein individuelles Arbeitsbild vorgespiegelt werden. Viel wichtiger ist es aber höchstwahrscheinlich den politischen Gremien der Stadt, den Bürgern oder Steuerzahlern vorweisen zu können, wie effektiv und sinnvoll Jugendarbeit und Jugendhilfe in den einzelnen sozialen Bereichen ist. Damit wird zum Einem der politische Auftrag und deren fachliche Umsetzung begründet und zum Anderem die Begründung für eine weitere gut heissende Budgetierung gegeben. Dieser Dokumentationsaufwand beträgt 30 Minuten wöchentlich.

3) Das dritte und wichtigste gemeinsame Computerprogramm ist das „VIS“ (Verwaltungs- u. Informationssystem für das Sozialwesen). Dieses Programm ist für die Schulsozialarbeit, Jugendberatung und andere Sozialfachstellen der Stadt die Klienten-Dokumentation. Hier werden, neben evt. eigenen gestalteten Word-Übersichtstabellen („Laufende Gespräche“, „aktuelle Fälle“) die Einzeldossiers für alle Schülerinnen eröffnet, die in der Beratung sind. Ebenfalls können hier auch die Gruppen- und Klasseninterventionen und Elternabende

dokumentiert werden. Neben sogenannten unter Verschluss geführten Handakten ist das VIS die notwendigste und ausführlichste elektronische Datenerfassung. Hier werden alle persönlichen Daten, Beratungsgesprächsinhalte, Überlegungen zu weiteren Schritten, E-Mails hinein transformiert und Word-Dokumentationen angehängt. Mit diesem Programm können dann auch umfangreiche und detaillierte Zusammenfassungen erstellt werden. Man kann dann insgesamt sehen, wie viel Fälle in Bearbeitung (aktiv), wie viel neue Fälle mit welchem Problemanlass in einem Zeitraum, wer hat wie viel Fälle (Schülerinnen selbst, Schulleitung, Lehrperson, Eltern etc.) angemeldet, wie viel Beratungsgespräche mit 30, 45, 60, 75 ... Minutentakt, wie viel Informationen (Kurzgespräche, Mails, Telefonate etc.) a 15 Minutentakt (inaktiv), wie viel Mädchen und Jungen und wie viel Gruppen - und Klasseninterventionen mit welchem Problemanlass uvm. gemacht wurden. Mit diesem Programm kann der Gesamtaufwand für die Beratung, Intervention und Information (Klassenvorstellungen, Elternabende der SSA) dargestellt werden. Dieser Aufwand kann dann wiederum unterteilt werden in aktiven und inaktiven Anteil. Zumeist wird dann der zu hohe inaktive Anteil geahndet. Wobei sich für mich heute noch nicht ganz logisch erschlossen hat, warum ein Kurzgespräch, eine E-Mail, Brief oder Telefonat mit unter 15 Minutentakt als inaktiver Bestandteil gebucht wird. Klar ist, es ist kein Setting mit einem ausgesprochenen, nachhaltigen und fachlichen Beratungshintergrund, aber es sind meistens notwendige und logisch nacheinander aufgebotene Teilschritte, die dann zu einem neuen grösseren Schritt in der Beratungssituation führt. Wenn inaktiv auch unproduktiv bedeutet, dann frage ich mich, wie eine kleinere Nachfrage z. B. zum Verstehen oder Verständnis von Abläufen oder Geschehnissen beim Klienten nicht auch genau der Schlüsselpunkt sein kann, um das Problemchaos nachhaltig aufzulösen. Ein Setting mit den Schülerinnen, Lehrpersonen, Schulleitungen und Eltern gehört für mich immer zum Wichtigsten an Gesprächssituationen und ist daher ein aktiver Beitrag zur Beratung oder Intervention. Das wäre eine Überlegung für die Zukunft wert. Aber solange alle Schulsozialarbeitende wenigsten mit gleichem Masstab und Regeln in dem System buchen, kann und gibt es wenigsten auch keine Datenerfassungsirritationen. Noch ein persönlicher Standpunkt erscheint mir sehr wichtig: Solange die technische oder manuelle Dokumentation wie bisher oder in Zukunft noch 1 zu 1 (Arbeit mit Schülerinnen, Lehrerinnen, Schulleitungen, Eltern oder Dritten) mit gleichem Aufwand betrieben wird, dass heisst, die Zeit für die inaktive oder unproduktive Arbeit nicht die aktive Zeit überschreitet, dann scheint das Verhältnis noch ausgeglichen und logisch. Sollte sich der Aufwand für die Dokumentation noch weiter steigern, wäre zu überlegen, ob der bürokratische Aufwand noch im Sinne von effizienter und nutzender Beratungsarbeit ist und damit sich Kosten- und Nutzenverhältnis für die einzelnen Dienstleistungen noch wirkungsorientiert bewegen.

4.3. Schule/ Schulsozialarbeit - wirkliche Kooperation und Wertschätzung

In den letzten 2 - 3 Jahren wird neben der systematischen Angleichung, wie oben beschrieben, mit konzeptionellen Überlegungen und Neuorientierungen, mit systematischer Falldokumentation und administrativer Fallbearbeitung ein gleiches Niveau der Fallmeldungen, der Auftragsabklärungen und Fallführungen entwickelt. Dazu werden neben

den Bereichssitzungen der Schulsozialarbeitenden auch weitergehende und weiterführende Praxisberatungen durchgeführt. Hier werden verschiedenartige Fallbesprechungen durchgeführt, um zu sehen wo die Unterschiede in der Herangehensweise und im Ablauf sind. Diese Unterschiede werden dann diskutiert und bei Einvernehmen angeglichen, eben auch, was die Dokumentation betrifft. Seit einem Jahr wird an einem Arbeitspapier „Leistungen, Bereich Schulsozialarbeit Oberstufe“ gearbeitet, welches die Rahmenbedingungen, die Leistungskriterien, die Indikatorengrößen und den Nachweis beschreibt. Diese Leistungsvereinbarung gilt dann als grundsätzliche Leistungsregelung zwischen dem Jugendsekretariat, als Fachaufsicht für die Schulsozialarbeit Oberstufe St. Gallen und den einzelnen Schulleitern der öffentlichen Real- und Sekundarschulen in St. Gallen. In der Vereinbarung sind alle generellen Ziele der Prävention, Früherkennung/ Frühintervention und Beratung mit Triage und Kooperation aufgeführt. Die allgemeinen Qualitätsziele sind wie folgt formuliert: „ Die Schulsozialarbeit hat folgende Qualitätsziele: - Sie ist für Schülerinnen und Schüler, Schulleitungen und Lehrpersonen, Eltern und Bezugspersonen sowie Kooperationspartner gut erreichbar. - Die Anliegen der Zielgruppen sind formuliert und gemeinsam ausgehandelt. - Der Verwaltungsaufwand wird auf einem notwendigen Minimum gehalten (VIS, Vertec, Abklärungsbericht Kajak, Arbeitszeit, Protokolle SL, Protokolle ISF, Protokolle Einzel-BS, Statistik und Jahresbericht). - Mädchen und Jungen werden in Haltungs- und Verhaltensänderung beim geschlechtergerechten Verhalten gezielt sensibilisiert und bei der Umsetzung unterstützt. - Schülerinnen und Schüler, Schulleitungen und Lehrpersonen, Bezugspersonen und Behörden sind über die Aufgabengebiete, Arbeitsweisen und Statistik angemessen informiert. - Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bringen das die für ihren Auftrag notwendige Fachausbildung mit und bilden sich fachspezifisch fort“ (Jugendsekretariat, 2011, 3). Mit dieser gemeinsamen Leistungsvereinbarung sollen die bisherigen Funktionen und Aufgaben der Schulsozialarbeit in Kooperation zur Schule, den Schulleitungen und Lehrpersonen klar und deutlich bekannt gegeben und von Zeit zu Zeit als Anlass zur Überprüfung dieser definierten Bedingungen, Kriterien und deren Einhaltung oder Umsetzung genutzt werden. Diese Leistungsvereinbarung ist das Ergebnis jahrelanger guter Erfahrungen in der Zusammenarbeit, die auch seine notwendige Zeit und nachhaltiger Ergebnisse und Erfolge seit 2000/ 2001 benötigte. Jetzt einige ausgesuchte Leistungsziele aus der immer noch in Umarbeitung befindlichen Leistungsvereinbarung Schulsozialarbeit Oberstufe St. Gallen:

Leistung	Kriterien	Indikatorengrösse	Nachweis
5.1.1 Die SSA macht sich und ihr Angebot systematisch allen Schulakteu/rinnen bekannt	- Anzahl Klassenvorstellungen - Präsenz an Elternveranstaltungen - Präsenz im Lehrzimmer - Abgabe von SSAOS-Flyern	-1x bei jeder 1. Oberstufenklasse -1x pro Schulhaus und Schuljahr -täglich, wöchentlich nach Absprache -Abgabe an Elternveranstaltungen, Lehrpersonen, Schulleitungen und bei Beratungen	-VIS -Vertec -Standortgespräch mit Schulleitung-Selbstkontrolle

5.2.2 Die SSA macht eigene Beobachtungen während der Präsenz und regt Diskussionen an auch betr. Projektideen	-Formulierte Beobachtungen	-Regelmässiger wöchentlicher Austausch mit Schulleitung	-Beschlussprotokoll mit Schulleitung
5.4.1 Die SSA interveniert in Klassen und Gruppen bei Konfliktsituationen in Absprache/ auf Verlangen der Lehrpersonen/ der Schulleitung und in Kooperation mit den Lehrpersonen	-Anzahl der Klassen- und Gruppeninterventionen - Interventions-themen	-? -?	-VIS -VIS

Abbildung 15

Da diese Vereinbarung von allen gewollt war und ist, muss Schulsozialarbeit und Jugendsekretariat sich in Acht nehmen, sich unter dem guten Eindruck der bisherigen besser gewordenen Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit nicht zu „verbiegen“. Das heisst, nicht die Indikatorengrössen sind wichtig und müssen auf jeden Fall erfüllt werden, sondern die Schwerpunktgewichtung, die in der Kooperation mit jedem Schulhaus auch wieder anders aussieht, muss sichtbar und begründbar werden. Wenn ein Schulsozialarbeitender durch Schülerinnen und Lehrpersonen mit Einzelfallhilfe in grosser Anzahl und Aufwendung in Anspruch genommen wird, wird er weniger Indikatoren in den anderen Kriterien nachweisen können, sondern mehr in der Beratung. Bei der Ergebnisberatung ist dann nachzuforschen, warum und weswegen ein immenser Bedarf an Beratung besteht. Gerade zum Beispiel mit Realschülerinnen ergibt sich ein grosses Ausmass an schulischen, persönlichen und familiären Problemstellungen, Auffälligkeiten und Vorfällen. An Realschulen wird es stets eine höhere fachliche Anforderung und Zeitgefäss für Schulsozialarbeit geben. Gerade hier liegt die gewachsene Wertschätzung zwischen beiden Institutionen, auf Grundlage gegenseitiger, erfolgreicher und nachhaltiger Zusammenarbeit. Deshalb ist es umso wichtiger genau zu betrachten, zu formulieren und zu erklären wo die wirkungsorientierten Ziele für die Zukunft in Betrachtung beider Sichtweisen liegen. „Das Problem einer primären Orientierung an Prozessen besteht darin, dass sie das Verhältnis von Prozessen und Ergebnissen bzw. Zielen verklärt. Prozesse, sollen fachlich gestaltet sein und ethisch begründbar sein, können nur im Hinblick auf konkrete Ziele und Ergebnisse gestaltet werden, da sie anderenfalls der Beliebigkeit preis gegeben sind“ (F. Baier, 2011, 78). Deshalb dürfen auch generelle Qualitätsziele nicht auf eine zu niedrige Umsetzungsschwelle formuliert werden, z.B. „Die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen wird sichtbar gemacht“ (Jugendsekretariat, 2010, 3). Die Umsetzung eines solchen Zieles ist schon in Vorhinein klar, weil jeden Tag durch die Schulsozialarbeit in Gesprächen oder Dokumenten auf die Gleichsetzungsformulierung z. B. von den Schülerinnen hingewiesen wird. Es bedarf

also einer wirkungsvolleren Formulierung und Umsetzungsanspruch. „Jedoch ist nicht der Prozess an sich das Ziel, an dem sich orientiert werden sollte. Vielmehr ist der Prozess der oftmals notwendige Weg um ein bestimmtes Ziel zu erreichen und an diesem Ziel sollte sich während des Prozesses orientiert werden, um überhaupt erst einen Prozess einleiten, begründen, gestalten und reflektieren zu können. ... Dafür ist es notwendig, dass die Ziele, die von Seiten der Schulsozialarbeit formuliert werden, als abstrakte, übergreifende Orientierungen formuliert werden, damit sie innerhalb des Zielspektrums Individualität ermöglichen“ (F. Baier, 2011, 78). Es scheint also unabdingbar sich gemeinsam gestellte Ziele zu verfolgen, aber diese Ziele dürfen die eigentlichen Aufgaben von Schulsozialarbeit an den einzelnen und auch unterschiedlichen Schulen mit ihren verschiedenen Bedürfnissen nicht behindern. Zu detaillierte Beschreibungen haben die Gefahr der unrealistischen Vorstellung von Zielvorgaben und sind im Ansatz nicht erfüllbar. Das führt dann wiederum zu Nichtmotivation und/ oder Resignation bei Schulsozialarbeitenden. „Vielmehr wäre festzuhalten, dass Schulsozialarbeit explizite fachliche Zielorientierungen benötigt, auf die im Rahmen von Wirkungsorientierung hingearbeitet wird, und vielfältige und verschiedene Prozesse die Wege sein können, die die Erreichung einer bestimmten Wirkung bzw. eines Ziels ermöglichen. Die Orientierung an Zielen wie Bildung und Gerechtigkeit geben einer professionellen Schulsozialarbeit dann die Leitplanken, innerhalb derer sie ihre Zuständigkeiten und Angebote definieren können und das abstrakte Ziel der Partizipation von Nutzerinnen und Nutzern ist dann die Zieldimension, die dem Prozess inhaltliche Konturen gibt“ (F. Baier, 2011, 79).

Es gibt eben keine eine Schulsozialarbeit, es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Formen an jeweils anderen Orten von Schule mit verschiedenen fachlichen und praktischen Ansätzen und Umsetzungen. Alle diese Auslegungen haben ihren begründeten Anspruch.

Eine dieser unterschiedlichen Auslegungen von Schulsozialarbeit zeigt uns der deutsche TV-Sender RTL täglich am Nachmittag mit seiner seit längerem ausgestrahlten Sendung „Die Schulumittler“. Für mich ist dies eine wahnsinnig verdrehte Trägerschaft und inhaltliche Ausgestaltung von sozialpädagogischen Ansätzen und Methoden. Die Schulsozialarbeitenden sind angestellt beim Amt für Soziales, Familie und Jugend, also beim Jugendamt. So stellen sie sich jedenfalls in den Beiträgen immer vor. Unterstellt sind sie aber der Polizei, weil sie stets Rücksprache mit einer/ einem Kommissar halten. Sie sind nicht permanent vor Ort im Schulhaus, sondern von Lehrpersonen oder Schulleitungen bei Problemen oder Vorfällen gerufen. Da viele dieser Vorfälle oder Geschehnisse strafrechtlich (Jugendstrafgesetzbuch) sind, kommt es fast immer auch zu Strafanzeigen, auch für Schülerinnen. Für mich stellt sich in dieser Konstellation von Dienst- und Fachaufsicht die generelle Frage von Schweige- und Anzeigepflicht, von Neutralität oder Parteilichkeit und gegenseitigen Vertrauen, Respekt und ehrlichen Umgang miteinander. Es geht um die Frage von Auftragsabklärungen (diese bekommen sie ja praktisch als gegeben vorgesetzt), auch um den Zugang zu den Schülerinnen (Freiwilligkeit), um die Rolle und Funktion von Schulsozialarbeit. Hier geht es um die „Feuerwehrfunktion“, zum Einem schon mit sozialarbeiterischen Hilfe- und Beratungssetting und zum Anderem um eine „hinterhälterische“ strafrechtliche Verfolgung

und Auslegung. Es ist Schulsozialarbeit unter Leitung der Polizei mit einem Hauch von Jugendhilfe und Schule. Ich würde unter solchen Rahmenbedingungen und Trägerkonstellation nicht mit jungen Menschen arbeiten wollen. Ich denke, es ist nur eine künstlich dargestellte „TV-Blase“, vielleicht ein Wunsch von vielen Menschen, dass es eine solche konsequente und knallharte Sozialarbeit geben sollte. Ich hoffe, es ist wirklich nur eine „TV-Blase“, wenn nicht, müsste ich meine eigentlich andere professionelle Haltung zu Sozialarbeit an Schulen ernsthaft in Frage stellen.

5. Schlussfolgerung/ Fazit

5.1. Zusammenfassung und Gesamtbewertung der Schulsozialarbeit in dem Bundesland von Deutschland, im Kanton der Schweiz und Europa

Am Schluss meiner bis hier ausgeführten Diplomarbeit möchte ich jetzt versuchen, einige Zukunftsfragen und Abschlussthesen zu erarbeiten.

Bei dieser Diplomarbeit ging es mir nicht darum, aufzuzeigen wie die schlecht die Situation in Mecklenburg-Vorpommern auf Grundlage meiner Erfahrungen und Erkenntnisse am Beispiel der Schulsozialarbeit an der Realschule Broderstorf war. Erstens ist auch schon wieder viel Zeit seit 2006 vergangen, in der sich insgesamt über die Rahmenbedingungen und praktischen Umsetzungen von Schulsozialarbeit im nordöstlichen Bundesland intensiv, konträr und hoffentlich wirkungsorientiert verständigt wurde und die damals gemachten praktischen Erfahrungen in der heutigen Zeit zu einem besseren Verständnis von Aufgabe und Funktion, zu einer besseren Kooperation der beteiligten Partner und zu einem mehr von professioneller Wertschätzung und gegenseitiger Synergie führt. „ Die Gewährleistung von Schulsozialarbeit als freiwillige Dienstleistung für Kinder und Jugendliche erfordert vielmehr ein Umdenken: Nicht die Netzwerke der Erwachsenen sind die optimalen Früherkennner, sondern die Kinder und Jugendlichen selbst sind die besten Früherkennner, die als Expertinnen und Experten für ihre Lebenswelten und –probleme ernst zu nehmen sind ... Dann kommt es nicht mehr primär darauf an, Kinder und Jugendliche permanent zu beobachten, zu kontrollieren und personenbezogene Verhaltensweisen zu dokumentieren und weiterzugeben. Vielmehr steht dann die verantwortungsvolle Aufgabe im Vordergrund, Kinder und Jugendlichen für mögliche Gefahren und Herausforderungen im Leben zu sensibilisieren, dass sie selbst erkennen können, was ihnen gut tut und was nicht. Schulsozialarbeit ist in Folge dessen als Dienstleistung zur Förderung von Lebenskompetenz sowie als wirklich niederschwellige Hilfe zu konzipieren, die von Kindern und Jugendlichen bei Problemen und Bedarf umstandslos nachgefragt werden kann. ... (Fl. Baier, 2011, 75-76). Dieser konzeptionelle Betrachtungsansatz benötigt ständig gegenseitigen Austausch, Klärungen von Sichtweisen auf individuelle Probleme bei den Schülerinnen und ein klares Bewusstsein für ein konzeptionelles Rahmenandenken und - umdenken. Dazu muss sich Beziehungsarbeit aller Beteiligten noch ändern, ob in Deutschland, in der Schweiz oder in Europa. „Wie kann der Beziehungsaspekt zur Qualitätssicherung genutzt und sichergestellt

werden? Nachdenklich stimmt uns die Gegebenheit, dass die Zusammenarbeit an den meisten Orten nicht durch ein klares Konzept abgestützt ist. Dies hat zur Folge, dass sich die Kooperationspartner die Rahmenbedingungen für ihre Zusammenarbeit selber erarbeiten müssen. Diese Möglichkeit zur flexiblen Handhabung wird vielerorts geschätzt. Ein verbindliches Zeitgefäss innerhalb der Arbeitszeit sollte unserer Meinung nach aber unbedingt zur Verfügung gestellt werden. Sind diese Rahmenbedingungen nicht gegeben, hängt die Kooperation vom Interesse und Goodwill der Partner ab und ist somit nicht gesichert. Ein weiterführende Fragestellung wäre, wie ein regelmässiges, verbindliches Zeitgefäss ausgestaltet sein sollte, sodass damit tragfähige Rahmenbedingungen geschaffen sind“ (Marlies Bucher & Jane Higi, 2004, 69).

In Vorarbeit oder Vorbereitung für eine solche Kooperation ist es notwendig immer noch bestehende Kommunikationsschwierigkeiten auszugleichen oder zu beseitigen und zwar an folgenden Punkten:

1. Klare gemeinsame Herausarbeitung von Rolle und Funktion von Schulsozialarbeit

Es darf auf keinen Fall zu Ziel- und Aufgabendiffusität kommen. Hier müssen klare Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen der Schulsozialarbeitenden formuliert werden. „Wenn Sozialpädagogen und Lehrer erfolgreich zusammenarbeiten wollen, muss ein konkretes Bild vom Arbeitsfeld des Sozialpädagogen entstehen, damit dann auch ein gemeinsames Wirken an der Schule ermöglicht werden kann“ (Prof. Dr. F. Prüß, 2003, 9).

2. Klare gemeinsame Erarbeitung von falschen Erwartungen an Schulsozialarbeit

Die oftmals falschen Erwartungen an Schulsozialarbeit sind durch klarere Absagen rückzuweisen. So ist Schulsozialarbeit nicht dazu da, Lehrpersonen eine sozialpädagogische Weiterbildung zu vermitteln, ihnen ihre Aufgaben und Verantwortungen zu früh im Konfliktprozess mit Schülerinnen abzunehmen und ihnen immer wieder die gemeinsam gemachten Regeln zum Zugang zur Beratung der Schulsozialarbeit vorzuspiegeln. Wenn die „Spezialisten“ (Schulsozialarbeiter) bei allen kleinen Vorkommnissen, Vorfällen, Auffälligkeiten oder Konflikten/ Problemen die Meldungen und Auftragsklärungen für die Schülerinnen erhalten, geben die Lehrpersonen zu schnell ihre eigene Kompetenz als Lehrpädagogen an die Sozialpädagogen ab, was zu einer Schwächung von Anerkennung und Wertschätzung bei den Schülerinnen selber und Eltern führt. Die eigene Wahrnehmung und der Versuch der gemeinsamen Klärung mit den Schülerinnen sind weiter massgebend und notwendig, besonders bei Klassenlehrpersonen.

3. **Klare Abweisung von subjektiver Willkür bei der Benennung von Funktionen**

Die Aufgaben der Schulsozialarbeit bestehen „... aus der Sicht der Lehrer vor allem die Bearbeitung sozialer Probleme und die Freizeitgestaltung an der Schule, gefolgt von betreuungs- und zielgruppenspezifischer Angeboten, einschließen, natürlich neben der sozialpädagogischen Weiterbildung der Lehrer. Daraus erwächst, daß die Lehrer im starken Maße vom Sozialpädagogen erwarten, daß er die **von den Lehrern** benannten Problem mitbearbeitet“ (Prof. Dr. F. Prüß, 2003, 9). Es darf nicht geschehen, dass ohne der gemeinsamen Erörterung und Verabschiedung aller Beteiligten, einseitig (z. B. Schulleitung) Aufgaben des Schulsozialarbeiters festlegt werden. Dies führt zum Ausnützen und Ausführen von Interessen der Lehrpersonen und Schulleitungen. „Die Schulsozialarbeiter bestimmen ihre Zielsetzungen der Schulsozialarbeit vor allem hinsichtlich des Ausgleichs sozialer Benachteiligungen von Schülern oder auch die Bearbeitung von Verhaltensproblemen, der Optimierung der sozialen Beziehungen in der Schule und zur Förderung der Handlungskompetenz der Schüler selbst“ (Prof. Dr. F. Prüß, 2003, 10).

4. **Klare und eindeutige Mitarbeit und Mitwirkung in schulischen Gremien**

In der Schweiz besteht schon immer ein sehr ausgeprägtes Gefühl des neutralen Denkens und Handelns, auch insbesondere in der Schulsozialarbeit. „Dies mag in Deutschland überraschen, gilt Soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen dort immer noch auch explizit als parteiliche bzw. anwaltschaftliche Arbeit im Hinblick auf die Verbesserung von Lebenssituationen von Mädchen und Jungen. Grundlegend dafür ist in Deutschland nicht nur das ausgeprägte Verständnis von Sozialer Arbeit als immer auch politische Arbeit, ... Soziale Arbeit kann in diesem Sinne gar nicht neutral sein, sondern ist immer eingebunden in politische und individuelle Strategien, Vorhaben und Erwartungshaltungen, gegenüber denen sie sich reflexiv zu positionieren hat. In der Schweiz kann die Neutralität nicht einfach als gegeben hingenommen werden und auf alle Arbeitsgebiete übernommen werden, sondern es „ demnach auf genau definierten Ausschnitte bestimmter Arbeitsmomente auch fachlich begründet werden“ (Fl. Baier, 2011, 76). Das finden die Schülerinnen, was aktuell empirisch belegbar ist, „dass z.B. Schülerinnen und Schüler die Schulsozialarbeit insbesondere aufgrund ihrer „Neutralität“ wertschätzen und auch von anderen Professionellen werden Schulsozialarbeitende als neutrale Ansprechperson“ (Fl. Baier, 2011, 77) gelobt. Darüber hinaus ist aber aktive Mitarbeit und Mitwirkung in Fragen von Schulentwicklung und Schulhausangelegenheiten sehr wichtig. Hier kann sich Schulsozialarbeit mit ihrer besonderen sozialpädagogischen Sicht- und Betrachtungsweise einbringen. Die Teilnahme an den Lehrerkonventen, Quartierssitzungen, Beratung mit Schulleitungen und Elternabenden müssen ihren Freiraum in den zu gestaltenden Arbeitsinhalten haben. Wer meint, durch Abwesenheit oder Ablehnung der Mitwirkung an bestimmten Themen oder Totalverweigerung von Sitzungen kann was bewirken, der denkt kontraproduktiv.

Wer sich am Elternabend der Schülerinnen der 1. Oberstufe durch seinen Schulleiter/in vorstellen und dann vielleicht noch seine Rolle und Funktion von Schulsozialarbeit erläutern lässt, hat aus meiner Sicht die erste Chance auf Anerkennung, Wertschätzung und Zugang zu den Erziehungsberechtigten verfehlt. Wer nicht am Lehrerkonvent teilnimmt, braucht sich nicht zu wundern, wenn er aktuelle Themen oder Situationen im Schulhaus nicht versteht bzw. nicht verstehen kann. Die **Kultur des Kooperierens** ist nicht nur einseitig von Seiten der Lehrpersonen und Schulleitungen zu praktizieren, sondern muss ein wichtiges Leitmotiv bei den Schulsozialarbeitenden selbst sein.

Aber letztendlich müssen sich Schule, Träger der Schulsozialarbeit, Schulamt, andere Fachstellen und Schulsozialarbeiter mit den örtlichen Gegebenheiten und Besonderheiten ihre Kultur des Kooperierens gemeinsam finden und pflegen. Dafür gibt es kein „Allheilkonzept“, sondern muss vor Ort verankert werden.

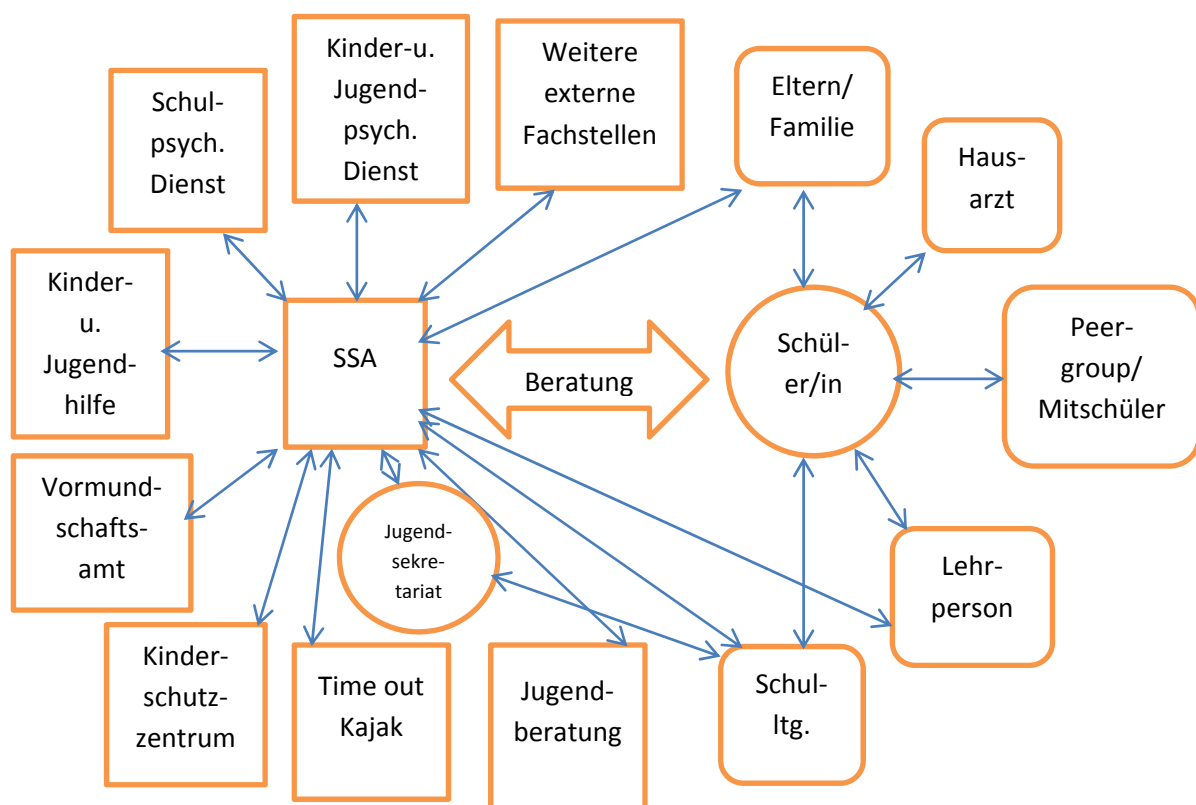


Abbildung 16

Auf Grund der unterschiedlichen geschichtlichen und politischen Rahmenbedingungen kam es in Mecklenburg-Vorpommern auf Grund grundlegender politischer, gesellschaftlicher und persönlicher Veränderungen, zu ganzen Umwälzungen von Rahmenbedingungen, zu einer eher unfreiwilligen, „aufgezwungenen“ Einführung von Schulsozialarbeit. In der Schweiz war diese Einführung eine geschichtlich gewachsene Notwendigkeit mit den sich entwickelnden gesellschaftlichen Problemlagen von jungen Menschen im Kontext von Schule. Deshalb

befindet sich die Entwicklung von Schulsozialarbeit noch in einer Abklärungsphase von Kompensationsorientierung zu Lösungs- und Prozessorientierung. Diesen Entwicklungsstand hat die Schulsozialarbeit in der Stadt St. Gallen zum grossen Teil schon erfüllt, so dass der nächsthöhere fachliche Standard zur Wirkungsorientierung in vollem Gang ist. Dies bedeutet die Überprüfung aller bisher ausgemachten konzeptionellen und qualitätssichernden Absprachen, Vereinbarungen und Kooperationen, ist eine Aufgabe der nächsten Jahre.

Es gibt nicht nur eine Schulsozialarbeit, sondern viele Varianten und Möglichkeiten. Zusammenfassend „ist ein Vergleich von inhaltlichen Ideen zur Schulsozialarbeit notwendig, um die Quellen, aus denen heraus sich das Wissen und die Orientierungen der Professionellen speisen, zu reflektieren und darauf aufbauend Prozesse weiterer Professionalisierung zu ermöglichen“ (Fl. Baier, 2011, 79). Dies sollte mit dieser meiner Diplomarbeit erreicht werden. Ich möchte damit inhaltlich den Prozess der Weiterentwicklung und Neu- oder Weiterausrichtung anstossen und dazu beitragen, dass sich wirklich auch mit anderen Konzeptionen und Ansätzen von Schulsozialarbeit auseinander gesetzt wird und diese in die eigene Orientierung einfliessen können. Wie sagte mir eine Schülerin letztens: „Schulsozialarbeit ist für mich, dass mir hier im Schulhaus vor Ort geholfen werden kann und nicht das was auf vielen Papieren geschrieben worden ist. Die Hilfe und Beratung muss praktisch erlebbar und für mich, meine Mitschülerinnen, meine Kollegen, meine Eltern und Verwandten wirksam sein. Letztendlich kann das Ziel schon wichtig sein, aber der Weg, das wie, ist für uns Schülerinnen zumeist viel wichtiger.“

Literaturverzeichnis

Bücher

- + Albert Mühlum, Schulische Sozialarbeit sozialpädagogische Schule, Schulsozialarbeit aus Sicht der Sozialen Arbeit, Heidelberg 2003.
- + Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern: Empfehlung zur Ausgestaltung der Zusammenarbeit im Bereich der Schulsozialarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern: Mitteilungsblatt Schwerin 6/2009.
- + Bundesrat der Schweiz, Gesamtschweizerische Strategie zur Armutsbekämpfung, Bericht des Bundesrates zur Erfüllung der Motion (06.3001) der Kommission für soziale Sicherheit und Gesundheit NR (SGK-N) vom 13.01.2006, Bern 2010.
- + Departement des Innern, Erziehungsdepartement des Kanton St. Gallen, Grundlagen und Umsetzungshilfen für die Schulsozialarbeit in der Volksschule, 3. Organisation, St. Gallen 2007.
- + Dr. med. Sibille Kühnel, Workshop „Schwierige Schüler“, St. Gallen 2010.

- + E. Götzmann, Die Praxis der Schulsozialarbeit in Basel-Stadt. Beispiele - Erfahrungen - Hintergründe, Basel 2002.
- + Florian Baier, Schulsozialarbeit in der Schweiz, Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis, Hrsg.: Florian Baier/ Ulrich Deinert, Opladen & Farmington Hills 2011.
- + Gemeinde Herisau, Konzept zum Vorgehen in schwierigen Situationen an der Schule Herisau, Herisau Februar 2010.
- + Hans Gamper, Broschüre Psychologie & Erziehung, Schulpsychologie im Kontext aktueller Schulentwicklung. Ressourcen - Tätigkeitsfelder - Angebote, Solothurn 22. April 2005.
- + Herrmann Rademacker: Schulsozialarbeit in Deutschland, Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis, Hrsg.: Florian Baier/ Ulrich Deinert, Opladen & Farmington Hills 2011.
- + Jugendsekretariat der Stadt St. Gallen, Auftrag, St. Gallen August 2010.
- + Jugendsekretariat der Stadt St. Gallen, Grundlagenpapier Schulsozialarbeit Oberstufen, St. Gallen September 2006.
- + Jugendsekretariat der Stadt St. Gallen, Legende Vertec-Programm, St. Gallen 2010.
- + Jugendsekretariat der Stadt St. Gallen, Leistungen Bereich Schulsozialarbeit Oberstufe der Stadt St. Gallen, St. Gallen 2011.
- + Kanton St. Gallen, Volksgesetzbuch (VSG), Artikel 3.
- + Marlies Bucher & Jane Higi, Diplomarbeit: Schulsozialarbeit und Heilpädagogen – Partner oder Rivalen, Zürich 2004.
- + Ministerium für Arbeit, Bau und Landesentwicklung, Empfehlung zur Schulsozialarbeit, Schwerin 2000.
- + Prof. Dr. F. Prüß, Schulsozialarbeit zwischen Sozialpädagogik und schulischem Auftrag, Schwerin 16.05.2003.
- + Tillmann, K.-J.: Schulsozialarbeit - eine Einführung in Praxisansätze und Theoriekonzepte, München 1982.
- + U. Vögeli-Mantovani, U.: Schulen erweitern ihre erzieherische Kompetenz. Schulsozialarbeit und andere Ansätze zur Bewältigung wachsender Ansprüche und Probleme an Schulen. Ein Leitfaden der Pädagogischen Arbeitsstelle LCH 2003 in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinierungsstelle für Bildungsforschung (SKBF), Biel/ Bienne 2003.

Internetquellen

- + www.schulsozialarbeit-mv.de, 11.5.2011
- + www.wikipedia-schulsozialarbeit.de, 27.6.2011
- + www.wikipedia-supsiarität.de, 11.8.2011
- + www.vsp-mv.de/stralsund/projekte/schulsozialarbeit.aspx, 11.5.2011

Abbildungsverzeichnis

- + Abbildung 1, Michael Franke, Gewichtung der Arbeitsschwerpunkte der Schulsozialarbeit an der Realschule Boderstorf, Mecklenburg-Vorpommern, 2006 - 2007.
- + Abbildung 2, Michael Franke, Schülerrückkehrvereinbarung der Schulsozialarbeit an der Realschule Broderstorf, Mecklenburg-Vorpommern, 2006 - 2007.
- + Abbildung 3, Michael Franke, Gewichtung der Arbeitsinhalte der Schulsozialarbeit Oberstufe Centrum St. Gallen, 2010 - 2011.
- + Abbildung 4, Michael Franke, Schemata zum Beratungssetting an der Realschule Broderstorf, Mecklenburg-Vorpommern, 2006 - 2007.
- + Abbildung 5, Jugendsekretariat Stadt St. Gallen, Bericht 2008, Schulsozialarbeit, Übersicht Beratungsfallzahlen, St. Gallen 2009.
- + Abbildung 6, Jugendsekretariat Stadt St. Gallen, Bericht 2010, Schulsozialarbeit, Übersicht Beratungsfallzahlen, St. Gallen 2011.
- + Abbildung 7, Michael Franke, Erhebung zeitlicher Aufwand der Tätigkeiten von Schulsozialarbeit Oberstufe Centrum von Dezember 2010 bis Mai 2011, St. Gallen 2011.
- + Abbildung 8, Michael Franke, Auswertung statistischer Daten aus dem VIS-Datenprogramm (VIS -Verwaltungs- und Informationsprogramm im Sozialen System), St. Gallen Juli 2011.
- + Abbildung 9, Michael Franke, Schemata zur Darstellung der Trägerschaft der Schulsozialarbeit Realschule Broderstorf, Mecklenburg-Vorpommern, 2006 - 2007.
- + Abbildung 10, Jugendsekretariat Stadt St. Gallen, Inhaltsverzeichnis/ Organisation, St. Gallen 2002.

- + Abbildung 11, Michael Franke, Schemata zur Darstellung der Trägerschaft der Schulsozialarbeit Oberstufe der Stadt St. Gallen, St. Gallen 2011.
- + Abbildung 12, Jugendsekretariat Stadt St. Gallen, Organigramm der Gesamtstelle, St. Gallen März 2010.
- + Abbildung 13, Jugendsekretariat Stadt St. Gallen, Grundlagenpapier Schulsozialarbeit Oberstufe, Anhang Fallführung, Fallführungsschemata, St. Gallen September 2006.
- + Abbildung 14, Jugendsekretariat Stadt St. Gallen, Verankerung der drei Funktionen der SSA an den Oberstufenschulen der Stadt St. Gallen, St. Gallen März 2010.
- + Abbildung 15, Jugendsekretariat Stadt St. Gallen, Leistungen Bereich Schulsozialarbeit Oberstufe der Stadt St. Gallen, St. Gallen 2011.
- + Abbildung 16, Michael Franke, Organigramm Schulsozialarbeit St. Gallen, St. Gallen 2011

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die Diplomarbeit selbständig, ohne erlaubte Hilfe und nur unter Benutzung der angegebenen Literatur verfasst habe.

Herrenhof, den 23. September 2011

LEBENS LAUF



Michael Franke

Hauptstrasse 119

8585 Herrenhof

Sozialpädagoge FH

+41 071 4100285

E-mail: michael.franke@bluewin.ch

Geburtsdatum: 16.04.1962

Geburtsort: Güstrow

Zivilstand: verheiratet (mit Schweizerin), 1 Kind, 2 Stiefkinder

Profil

- vielschichtige Einblicke und Erfahrungen in verschiedene Bereiche der Sozialarbeit
z.B. Berufsfrühorientierung, Berufsorientierung, Schulsozialarbeit, Jugend- und Erwachsenenbildungsarbeit, Jugendfreizeitaktivitäten, Projektarbeit, Familienhilfe, Einzelhilfe etc.
 - weitgreifendes Wissen über Konzeptarbeit, Konfliktschlichtung, Mediation
 - teamorientiert, selbstkritisch, klientelorientiert und hohes Organisationstalent
 - 17 Jahre Berufserfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland und 2 Jahre
 - Wichtig: Beratung, Motivation, Hilfe, Partizipation, Krisen- und Problemintervention
-

Berufspraxis

- seit 01.1.2010 - ∞ Jugendsekretariat der Stadt St. Gallen, Schulsozialarbeit
Oberstufe Centrum, Realschule Bürgli-Talhof und Sekundar-Schule Blumenau,
Schulsozialarbeiter
Einzelfallberatung, Gruppen- und Klasseninterventionen, Früherkennung und Prävention und Projektarbeit
- 20.9.2006 – 19.9.2008 Deutsches Rotes Kreuz-Kreisverband Bad Doberan e.V.
Leiter der Jugendbegegnungsstätte „Kröpi-Krossi“
in Kröpelin
Zuständigkeit: Aufbau und inhaltliche Ausgestaltung der Einrichtung (Konzeptarbeit), Freizeit- und Feriengestaltung, Projektarbeit, Mitarbeiterführung und –motivation, Kassen-führung, Schulsozial-, Gemeinwesen-, Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit, Leitung und Verwaltung der Mittel der Verbund-förderung für soziale Träger in Kröpelin, Vernetzungsarbeit
- 01.2005 – 09.2006 Verein „Auf der Tenne“ e.V. Dummerstorf, Regionale Schule an der Carbäk in Broderstorf
Schulsozialarbeiter
Berufsorientierung, Projektarbeit, Freizeit- und Feriengestaltung, Führen der Schulbibliothek, Einzelfall – und Gruppenberatung, Öffentlichkeits-, Gemeinwesen-, Vernetzungs- und Beratungsarbeit, Betreuung und Begleitung
- 05.2003 – 04.2004 Vereinigte Bürgerinitiative Toitenwinkel e.V. Rostock
Sozialpädagoge im Jugendklub „Alte Schmiede“
Beratung, Betreuung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen, Freizeit- und Feriengestaltung
- 09.2002 – 03.2004 Arbeitsförderungs- und Fortbildungswerk GmbH Rostock
Sozialpädagoge
Lehrgangleiter für Teilnehmer beruflicher arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen der Arbeitsagentur für Arbeit (Eingliederungsmaßnahmen für Erwachsene und im Bereich REHA), Betreuung, Beratung und Hilfe, Profiling, Suche und Betreuung von Praktikumsplätzen bzw. –einsätzen, Übernahmevermittlungen in

	Arbeitsverhältnisse, Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtseinheiten
02.2002 – 08.2002	Hanseatische Weiterbildungs- und Beschäftigungsgemeinschaft Rostock GmbH Sozialpädagoge Betreuer einer berufsvorbereitenden Grundausbildungslehrganges als betriebliche Einzelmaßnahme Jugendlicher, Begleitung, Beratung und Hilfe, Suche von Praktikumsplätzen und deren – einsetzen, Übernahmevermittlung in Arbeitsverhältnissen, Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtseinheiten
06.2000 – 10.2001	Jugendamt Rostock, Sozialpädagogische Dienst, Ambulante Familienhilfe Sozialarbeiter Betreuung, Beratung und Hilfe im Bereich der sozialpädagogische Familienhilfe, Erziehungsbeistandschaft und den beschützten Umgang mit Familienverbänden, einzelnen Erwachsenen, Jugendlichen und jungen Volljährigen bei Krisen-, Konflikt- und Entwicklungsproblembewältigungen
06.1999 – 02.2000	Berufsförderungswerk GmbH Rostock Sozialpädagoge/ Ausbilder Betreuer der Teilnehmer der Eingliederungsmaßnahme für Erwachsene, Begleitung, Beratung, Hilfe, Suche von Praktikumsplätzen und deren – einsetzen, Übernahmevermittlung von Arbeitsverhältnissen, Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtseinheiten
05.1996 – 09.1998	Deutscher Gewerkschaftsbund Mecklenburg-Vorpommern/ Arbeitsgemeinschaft Arbeit & Leben e.V. Projektleiter Initiierung und Ausgestaltung des landesweiten Pilotprojektes „BUNGEE“ (Aufbau von gewerkschaftlicher Jugendarbeit, Vernetzungs-, Veranstaltungs-, Unterrichts- und Beratungsarbeit in beruflichen Bildungseinrichtungen, Infotouren, Seminararbeit
05.1994 – 12.1995	Rostocker Stadtjugendring e.V. Projektkoordinator

	Koordinierung und Vernetzung von Projekten der Mitgliedsverbände und – vereinen, Initiierung und Durchführung eigener Projekte (nationale und internationale)
01.1993 – 12.1993	Deutscher Gewerkschaftsbund Mecklenburg-Vorpommern/ Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Rostock Kontaktstellenleiter im bundesweiten Aufbau freier Träger- Programm, Initiierung und Aufbau freier Träger der Jugendhilfe, Vorbereitung und Durchführung von Veranstaltungen etc.
03.1992 – 12.1992	SJD- Die Falken- Kreisvorstand Rostock Kontaktstellenleiter (siehe vorher)
1985 – 1991	Deutfracht-Seereederei Rostock Vollmatrose der Handelsschifffahrt/ Maschinenassistent

Fachliche Qualifikationen

2009 Ausbildung zum Schulmediator

Zusatzkenntnisse und Aufgaben

1991 – 2009 Ordner, Vereinsordner bei kulturellen Großveranstaltungen, bei Bundesspielen der 1. und 2. Liga, Pokalspiele des FC. Hansa Rostock und des Hamburger SV, UEFA-Cupspiele des Hamburger SV und Spiele der FIFA-Fußballweltmeisterschaft 2006 in Hamburg

EDV-Kenntnisse

Microsoft: MS Word und MS Exel 2010, Powerpoint 2010, Outlook 2010, Internet – gute Kenntnisse

Sprachkenntnisse

Englisch Umgangssprachlich

Ausbildung

1995 – 1998 Absolvierung des berufsbegleitenden Kontaktstudienlehrgang „Soziale Arbeit“ beim ISP/ Ev. FHS Hamburg zum Staatlich anerkannten Sozialpädagoge/ Sozialarbeiter

1982 – 1985	Wehrdienstzeit, Volksmarine der DDR
1978 – 1980	Berufsausbildung zum Vollmatrosen der Handelsschiffahrt, Spezialisierung: Maschinenbetriebstechnik
1978	Sekundarabschluss

Ausserberufliche Interessen

Ich habe von 1995 bis 1998 mehrere Jugendreisen zum Skilaufen in die Schweiz, Slowakei, und Tschechien betreut, ich bin leidenschaftlicher Skifahrer und war im Hochgebirge klettern.

Herrenhof, den 23.09.2011