

Urheberrechtliche Hinweise zur Nutzung Elektronischer Bachelor-Arbeiten

Die auf dem Dokumentenserver der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern (ZHB) gespeicherten und via Katalog IDS Luzern zugänglichen elektronischen Bachelor-Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit dienen ausschliesslich der wissenschaftlichen und persönlichen Information.

Die öffentlich zugänglichen Dokumente (einschliesslich damit zusammenhängender Daten) sind urheberrechtlich gemäss Urheberrechtsgesetz geschützt. Rechtsinhaber ist in der Regel¹ die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Vorschriften verantwortlich.

Die Nutzungsrechte sind:

- Sie dürfen dieses Werk vervielfältigen, verbreiten, mittels Link darauf verweisen. Nicht erlaubt ist hingegen das öffentlich zugänglich machen, z.B. dass Dritte berechtigt sind, über das Setzen eines Linkes hinaus die Bachelor-Arbeit auf der eigenen Homepage zu veröffentlichen (Online-Publikation).
- Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers bzw. der Autorin/Rechteinhaberin in der von ihm/ihr festgelegten Weise nennen.
- Keine kommerzielle Nutzung. Alle Rechte zur kommerziellen Nutzung liegen bei der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, soweit sie von dieser nicht an den Autor bzw. die Autorin zurück übertragen wurden.
- Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Allfällige abweichende oder zusätzliche Regelungen entnehmen Sie bitte dem urheberrechtlichen Hinweis in der Bachelor-Arbeit selbst. Sowohl die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als auch die ZHB übernehmen keine Gewähr für Richtigkeit, Aktualität und Vollständigkeit der publizierten Inhalte. Sie übernehmen keine Haftung für Schäden, welche sich aus der Verwendung der abgerufenen Informationen ergeben. Die Wiedergabe von Namen und Marken sowie die öffentlich zugänglich gemachten Dokumente berechtigen ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen und Marken im Sinne des Wettbewerbs- und Markenrechts als frei zu betrachten sind und von jedermann genutzt werden können.

Luzern, 16. Juni 2010

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit



Dr. Walter Schmid
Rektor

¹ Ausnahmsweise überträgt die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit das Urheberrecht an Studierende zurück. In diesem Fall ist der/die Studierende Rechtsinhaber/in.



SCHULE

SOZIAL

ARBEIT

Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit

Wie kann die Schulsozialarbeit einen erfolgreichen
Übertritt Jugendlicher in die Berufswelt unterstützen?

Joëlle Nicolier

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Sozialarbeit**
Kurs **PASS TZ 07**

Nicolier Joëlle

**Wie kann die Schulsozialarbeit einen erfolgreichen Übertritt Jugendlicher
in die Berufswelt unterstützen?**

Diese Bachelor-Arbeit wurde eingereicht im August 2010 in 4 Exemplaren zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialarbeit**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialarbeiterisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialarbeiter/innen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2010

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Wie kann die Schulsozialarbeit einen erfolgreichen Übertritt Jugendlicher in die Berufswelt unterstützen?

Inhaltsverzeichnis

Abstract	6
Dank	7
1 Einleitung	8
1.1 Ausgangslage	8
1.2 Motivation	9
1.3 Fragestellung.....	10
1.4 Ziel der Bachelor–Arbeit	10
1.5 Aufbau der Arbeit	11
2 Entwicklungspsychologische Aspekte des Jugendalters	13
2.1 Bindungstheorie nach John Bolwby.....	13
2.2 Einflussfaktor Pubertät	17
3 Die Leistungen des Funktionssystems Erziehung in Bezug auf den Übertritt ins Erwerbsleben	21
3.1 Familiäre Funktion (Einfluss auf Berufswahl– und findung)	21
3.2 Schulische Unterstützungsangebote (Schutzfaktoren und Vernetzung mit Fachstellen)	22
3.3 Risikofaktoren in Bezug auf den Übertritt ins Erwerbsleben	25
3.3.1 Selektionsprozesse der Schule.....	26
3.3.2 Zusammenhänge von Bildung und Armut und Folgeprobleme bei Arbeitslosigkeit	29
4 Die Rolle des Funktionssystems Wirtschaft beim Übertritt Jugendlicher in die Berufswelt	33
4.1 Erwartungen des wirtschaftlichen Sektors hinsichtlich Qualifikationen	33
4.2 Kleiner Exkurs über die Verandelung der Systeme Wirtschaft und Soziale Arbeit	37
5 Von der sozialpädagogischen Schule zur Bildungsinstitution. Begrifflichkeit und Historie	40
5.1 Begrifflichkeit	40
5.2 Historie	41
6 Soziale Arbeit in der Schule	48

6.1	Generelle Bemerkungen und Rechtliche Grundlagen.....	48
6.2	Leistungsangebot der angewandten Sozialen Arbeit in der Schule.....	49
6.3	Modelle aus der angewandten Sozialen Arbeit in der Schule, welche im Hinblick auf die Erhöhung der Berufsintegrationschancen verwendet werden.....	52
6.3.1	Die sozialpädagogische Schule	52
6.3.2	Das additive Modell	52
6.3.3	Das integrative Modell	53
6.4	Angewandte Methoden/Instrumente/Handlungsansätze, die einem gelingenden Übertritt in die Berufswelt dienen.....	54
6.4.1	Behandlung	54
6.4.2	Prävention	55
6.4.3	Früherkennung.....	56
6.4.4	Kooperation	59
7	Kriterien und Empfehlungen	61
8	Schlussfolgerungen: Wie kann die Schulsozialarbeit einen erfolgreichen Übertritt Jugendlicher in die Berufswelt unterstützen?.....	69
9	Weiterführende Fragestellung.....	75
10	Quellenverzeichnis.....	76
Anhang A: Gesetzesartikel für Schulsozialarbeit Deutschland		83
Anhang B: Regelung der Schulsozialarbeit Schweiz		84
Anhang C: Berufskodex der Professionellen Sozialen Arbeit.....		85

Abstract

Diese Bachelor-Arbeit befasst sich im weiteren Sinne mit der Arbeitslosigkeit Jugendlicher. Im engeren Sinne setzt die Arbeit aus systemorientierter Sicht bei präventiven Massnahmen an – Struktur, Form und Inhalt betreffend, welche Kinder und Jugendliche lange Jahre begleiten und beeinflussen, bevor sie am Übergang in die Berufswelt angelangen.

Ein Theorie geleiteter Blick aus entwicklungspsychologischer Perspektive verweist auf die Bedingung der sicheren Bindung (Bolwby), welche die Grundlage für eine gesunde Entwicklung Heranwachsender darstellt. Es werden bestehende Veränderungen im Familiensystem sowie Hindernisse und Stolpersteine in Schule und Wirtschaft geortet, welche einen gelingenden Übertritt in die Berufswelt Jugendlicher erschweren oder verhindern. Der Übertritt in die Berufswelt für Jugendliche kann gelingender sein, wenn die Schule vom „Lernort“ zu einem „Lebensort“ wird. Die Anforderungen der Wirtschaft nach ausgewogener Sozialkompetenz müssen anhand einer entsprechenden Strategie beantwortet werden. Prävention und Früherkennung können Kinder und Jugendliche zu einem gesunden Selbstkonzept, einem positiven Selbstwertgefühl und einer guten Selbstkontrolle führen. Dadurch – neben dem Erwerb von Wissensinhalten – werden sie „fit für den Arbeitsmarkt“. In ihrer professionellen Eigenschaft sind die Schulsozialarbeit gemeinsam mit der Schule prädestiniert, diese Leistung zu erbringen. Bedingung dafür ist die Entwicklung des schulsozialarbeiterischen Potenzials. Dazu muss ihre gleichberechtigte Zugehörigkeit in die Schule bewerkstelligt, und die echte Kooperation mit ihr aufgebaut werden. Ein Einbezug der Eltern und Vertretern der Wirtschaft ist unerlässlich.

Dank

Ich möchte Anita Glatt für die Orientierung spendende Gestaltung des Bachelor-Kolloquiums danken.

Bedanken möchte ich mich auch bei den Experten Martin Hafen, Uri Ziegele und Kurt Gschwind, mit welchen ich die Fachpool-Gespräche wahrnehmen konnte. Sie haben mir geholfen, den „roten Faden“ in der konzeptionellen Struktur zu verfestigen.

Ein herzliches Dankeschön möchte ich den beiden Lektoren für das Korrekturlesen aussprechen: Evelyne Kurmann und Hans Rothweiler. Hans Rothweiler gilt ausserdem mein herzlicher Dank für spannende, inhaltliche Diskussionen über das Schulwesen. Für die Unterstützung beim Gestalten des Layouts bedanke ich mich herzlich bei Frédéric Chastagnol.

1 Einleitung

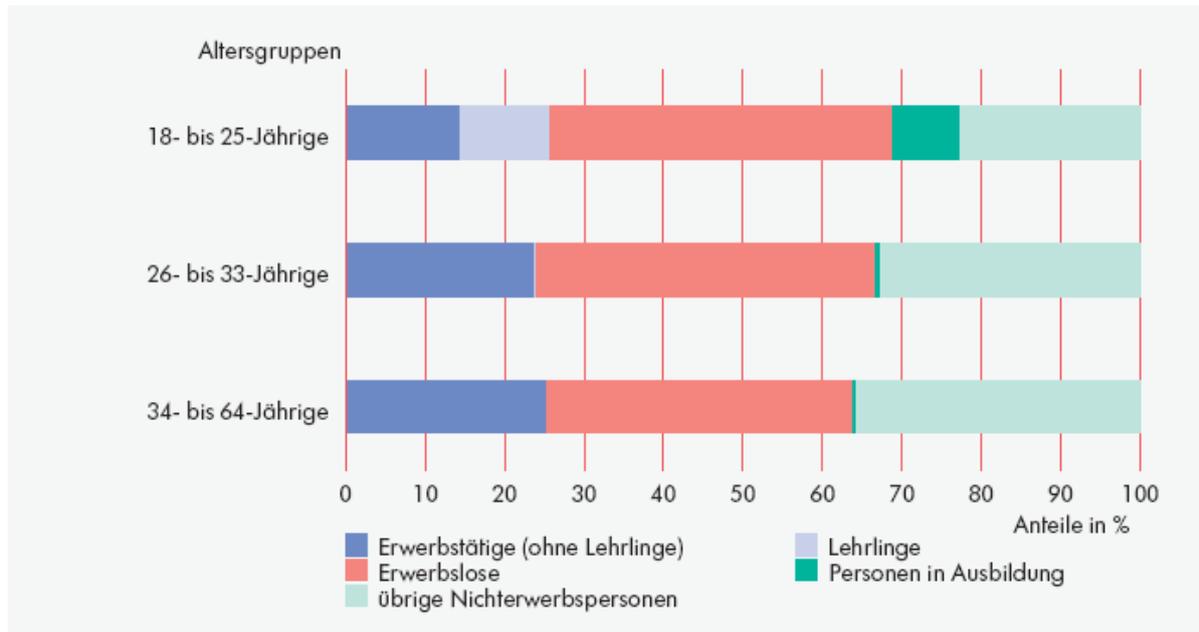
1.1 Ausgangslage

Das Jahr 2010 wurde durch die Europäische Union [EU] als Jahr „zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung“ deklariert. Dadurch möchte man eine europaweite Sensibilisierung in der Bevölkerung zu diesem Thema schaffen und die Politik zu wirksamen Schritten ermutigen. Die von der Caritas veröffentlichten Berechnungen aus dem Jahre 2006 – es sei von 700'000 bis 900'000 Armutsbetroffenen in der Schweiz auszugehen (Christin Kehrli & Carlo Knöpfel, 2006) – werden von der SKOS [Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe] jedoch als etwas zu hoch eingeschätzt (Christian Römelin, Nick Manouk, 2010, S. 8).

Die SKOS hat sich 2010 zum Ziel gesetzt, die Armut innerhalb der nächsten zehn Jahre zu halbieren. Sie legte im Januar 2010 dazu einen Bericht vor, welcher neben der Erläuterung der Thematik einen Massnahmenplan zur wirksamen Bekämpfung der Armut in der Schweiz enthält. Konkret in die Umsetzungspläne eingebunden sind junge Erwachsene. Für sie soll eine obligatorische Ausbildungspflicht bis zum vollendeten 18. Lebensjahr eingeführt werden. Innerhalb der 10-jährigen Umsetzungsfrist sollen 95% der jungen Erwachsenen eine Anschlusslösung nach der obligatorischen Schule finden und 95% sollen bis zum vollendeten 30. Lebensjahr über eine abgeschlossene Berufsbildung verfügen. (SKOS, 2010, S. 11) Derzeit schaffen noch nicht ganz 90% der SchulabgängerInnen der Volksschule auch einen erfolgreichen Abschluss auf Sekundarstufe II (Bildungsbericht [SKBF], 2010, S. 16). Die Ergänzung eines eigenständigen Kapitels in den SKOS-Richtlinien, – Kap. H.11, „Junge Erwachsene in der Sozialhilfe“ – weist ebenfalls darauf hin, dass die Situation der jungen Erwachsenen im Zusammenhang mit der beruflichen Integration als eigenständiges Thema zu betrachten ist. Dementsprechend stellt der Kampf gegen die Jugendarbeitslosigkeit beim eidgenössischen Volksdepartement eine ihrer Prioritäten dar.

Junge Erwachsene zwischen 18 und 25 Jahren sind im Jahr 2006 mit 4,3% von Leistungen der Sozialhilfe abhängig (Bundesamt für Statistik, 2007, S. 1). Die Zunahme der Sozialhilfequote bei den 0–25jährigen beträgt während den Jahren 2004–2006 4,8% (Bundesamt für Statistik [BFS], ohne Datum).

Unterstützte Personen nach Altersgruppen und Erwerbssituation 2006 Kanton Luzern



LUSTAT Statistik Luzern
Datenquelle: BFS – Schweizerische Sozialhilfestatistik

Quelle: Lustat, 2007, S. 11

Untersucht man die Statistik der Sozialhilfebeziehenden auf Bildungsabschlüsse, visualisiert sich die Tatsache, welche übrigens auch von politischen VertreterInnen als absolut erkannt deklariert wird, dass Armut hauptsächlich durch Bildungsdefizite entsteht (Referat von Christine Goll vom 11. Februar 2010 an der internationalen Studienwoche „Armut und soziale Ausgrenzung“ der Hochschule Luzern).

Die sehr früh angesetzte Selektion im schweizerischen Schulsystem begünstigt die Förderung von „Drop-outs“ (SchülerInnen, welche aus dem Leistungskriterienraster herausfallen). Diskussionen um Verantwortung und Zuständigkeit beim Bildungs- und Berufsbegleitungsprozesses von Kindern und Jugendlichen zwischen Elternhaus und Schule weisen darauf hin, dass beide Sozialsysteme an die Grenzen ihrer Möglichkeiten gelangen.

Um die vorgesehenen Massnahmen der SKOS tatsächlich umsetzen zu können, brauchen die Auszubildenden, ihre Eltern und die Schule zusätzliche Unterstützung. Diese kann an der Schnittstelle dieser Systeme durch die Einwirkung der Sozialen Arbeit in der Schule hergestellt werden, wenn sie ihrerseits den nötigen Freiraum, Berechtigung und Legitimität erhält.

1.2 Motivation

In meiner beruflichen Tätigkeit als Bezugsperson für Sozialhilfebeziehende bin ich direkt konfrontiert mit Menschen, welche aus dem ersten Arbeitsmarkt ausgeschieden sind oder diesen Anschluss noch gar nicht gefunden haben. Es kommen Menschen zu den Terminen auf das Sozialamt, welche sich zutrauen, im

ersten Arbeitsmarkt (wieder) eingegliedert zu werden und andere, welche starke Zweifel daran hegen, je (wieder) eine Anstellung zu finden. Mir ist aufgefallen, dass Menschen, welche über tiefere Bildungs- oder Schulabschlüsse verfügen, weniger Visionen hegen über ihre Verwirklichung im Berufsleben, über Visionen, was sie im Privatleben verwirklichen könnten. Hierbei denke ich generell an ihre Zufriedenheit im Leben, aber auch an materielle Anschaffungen, an Reisen oder an ein (kostspieliges) Hobby. Menschen mit einem tieferen Bildungsniveau begnügen sich scheinbar eher damit, anzunehmen, irgendwann eine Anstellung zu finden, welche sie gerade so über Wasser hält. Um es prägnant auszudrücken: Working Poor zu werden.

Insbesondere beschäftigt mich die Situation der beruflichen Perspektivlosigkeit bei jungen Menschen, welche aufgrund von tiefen oder fehlenden Bildungsabschlüssen in der wirtschaftlichen Umgebung geschmäht werden.

Die Diskrepanz zwischen menschlicher Qualität und ausgewiesener „Bildungsqualität“ hat das mein Interesse geweckt und stellt die Motivation dar, mich in dieser Arbeit mit der Frage auseinander zu setzen, welche Grundlagen die Schule durch ihr Selektionsverfahren legt und wie die SchülerInnen, Eltern und Lehrkörper durch die Schulsozialarbeit unterstützt werden können, um eine gelungene Berufseingliederung der SchulabgängerInnen zu erreichen.

1.3 Fragestellung

Der Hintergrund dieser Bachelor-Arbeit stellt die Problematik des Übertritts Jugendlicher in die Berufswelt dar. Sie nimmt Bezug auf die Armutsproblematik, welche vorwiegend durch Bildungsdefizite entsteht (vgl. Rudolf Strahm, 2010) und ortet ein sinnvolles Angebot von Massnahmen während der gesamten Phase der Schulkarriere von Kindern und Jugendlichen. Hierbei wird das Schwergewicht auf das Potenzial der Schulsozialarbeit gelegt, den Übertritt Jugendlicher in die Berufswelt positiv zu beeinflussen. Die Arbeit soll einen möglichst ganzheitlichen Blick auf Zusammenhänge und Einflussfaktoren erlauben, welche Kinder und Jugendliche während ihrer Schulbesuchsphase begleiten und beeinflussen. So werden Themen wie veränderte Familienstrukturen, die Notwendigkeit sicherer Bindungen: Bedingung für Explorationsverhalten, Selektionsprozesse der Schule, einsetzende Pubertät und Anforderungen des Bereiches Wirtschaft mitdiskutiert.

1.4 Ziel der Bachelor-Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist, zu zeigen, dass das Potenzial der Schulsozialarbeit ungenügend ausgeschöpft ist. Es wird die These vertreten, dass durch grössere Einflussnahme und Ausbau von schulsozialarbeiterischen Instrumenten, ein gelingender Verlauf der Schulkarriere von Kindern und Jugendlichen und die anschliessende Eingliederung der Berufswelt wahrscheinlicher gemacht werden kann. In diesem Sinne soll verdeutlicht werden, dass die Schule als Lebensort der

SchülerInnen begriffen werden muss und dass die Erfüllung dieses Anspruches durch echte Zusammenarbeit von Lehrkörpern und Schulsozialarbeitenden, mit Eltern, Fachstellen und Vertretern der Wirtschaft verwirklicht werden kann.

1.5 Aufbau der Arbeit

Das **Kapitel 1** (Einleitung) stellt eine Verbindung her zur Thematik Bildungsdefizit/nicht gelingender Berufsübertritt Jugendlicher. Es werden Ursachen, Folgen und korrelierende Faktoren anderer Systeme angesprochen und lässt der Schulsozialarbeit für die Begegnung mit diesem Phänomen eine gewichtige Positionierung zukommen.

Das **Kapitel 2** (Entwicklungspsychologische Aspekte des Jugendalters) geht aus entwicklungstheoretischer Sicht auf die Notwendigkeit empfindsamer und stabiler Bindungen zwischen Heranwachsenden und ihren Bezugspersonen ein. Diese Theorie bildet die Grundlage der einzunehmenden Grundhaltung aller erzieherischen Bemühungen, welche gleichwohl bei der Wissensvermittlung und Ausbildung von Kleinkindern, Schulkindern und Jugendlichen anzuwenden ist. Dem Kapitel angegliedert sind Erläuterungen über die Spezifität des Phänomens Adoleszenz. Da sich alle Jugendliche in diesem "Reifungsprozess" befinden, wenn sie sich mit der Berufsfindung und dem Einstieg ins Berufsleben auseinandersetzen, müssen sich die Betreuungspersonen unweigerlich auf diese Lebensphase einstellen und sie entsprechend beantworten.

Mit dem **Kapitel 3** (Die Leistungen des Funktionssystems Erziehung in Bezug auf den Übertritt ins Erwerbsleben) werden die Systeme Schule und Familie in ihren beeinflussenden Eigenschaften dargestellt. Es werden Schutzfaktoren und Risiken genannt, welche in der Phase des Übertritts in das Berufsleben bestehen.

Anschliessend, im **Kapitel 4** (Die Rolle des Funktionssystems Wirtschaft beim Übertritt Jugendlicher in die Berufswelt), wird die Verbindung hergestellt zur Arbeitswelt. Im Vordergrund steht die Frage nach der erwünschten Qualifizierung von BerufseinsteigerInnen in wirtschaftliche Unternehmen. Es wird aufgezeigt, dass kognitive *und emotionale* Intelligenz gefordert wird. In einem kleinen Exkurs werden die Systeme Soziale Arbeit und Wirtschaft in ihrer reziproken Wirkung erläutert.

Durch das **Kapitel 5** (Von der sozialpädagogischen Schule zur Bildungsinstitution) wird abgebildet, dass bei der Entstehung der ersten Form von Schule (der Industrieschule) die Sozialpädagogik und die Schule eine Einheit bildeten und erst später in zwei getrennt geführte Systeme aufgeteilt wurden. Diese Auswahl wurde darum getroffen, da sie aufzeigen kann, dass ein Einbezug sozialpädagogischen Handelns in der Schule keine neue Erfindung darstellt und durch eine stärkere Gewichtung und einen entsprechenden Ausbau der Schulsozialarbeit durchaus (wieder) gewährleistet werden kann. Unter „Begrifflichkeit“ gibt das Kapitel 5 Auskunft darüber, wie die angewandten Begriffe innerhalb des sozialen Systems eingeordnet werden.

Dem Beschrieb der Schulsozialarbeit: dazu gehört die Wiedergabe ihres Leistungsauftrages, ihrer angewandten Modelle, Methoden, Instrumente und Handlungsansätze, ist das **Kapitel 6** (Soziale Arbeit in der Schule) gewidmet. Hierin ist das Potenzial, über welches eine (etablierte und anerkannte) Schulsozialarbeit verfügt, abgebildet. Das **Kapitel 8** (Schlussfolgerungen) erläutert die Bedingungen für eine Schulsozialarbeit, welche einen erfolgreichen Übertritt Jugendlicher in die Berufswelt unterstützen und mitinitiiieren kann.

Die Kriterien und Empfehlungen (**Kapitel 7**) stellen ausgewählte relevante Aspekte der recherchierten Befunde in den Vordergrund und liefern dazu Empfehlungen.

Eine weiterführende Fragestellung, welche auf diese Bachelor-Arbeit aufbaut wird in **Kapitel 9** vorgeschlagen.

2 Entwicklungspsychologische Aspekte des Jugendalters

Dieses Kapitel weist einerseits darauf hin, dass Kinder und Jugendliche nur dann explorieren (sich erforschend, erkundend verhalten), wenn sie sich in der Sicherheit einer halt spendenden Bindung zur Bezugsperson wiegen. Die Erfahrungen, welche wir als Kinder machen, prägen unser Verhalten nachhaltig und determinieren unsere Einstellung, uns selber und der Umwelt gegenüber. Emotionale Bindungen, erstmals den engen Bezugspersonen gegenüber (Eltern oder Stellvertretende), als Kindergarten- oder Schulkinder vermehrt den LehrerInnen und MitschülerInnen gegenüber, bestimmen, ob wir lern-, bzw. aufnahmefähig sind oder uns im Kreis drehen auf der Suche nach einer sich wohl anfühlenden Bindung anderen gegenüber. Sind wir auf der Suche nach einem befriedigenden Beziehungsangebot, sind wir für die Wissensaufnahme zeitweilig blockiert. Wie im nachfolgenden Kapitel 2.1 ausgeführt wird, sind auch lange eingeübte, also „eingefahrene“ Verhaltensweisen veränderbar. Dies weist auf die Wichtigkeit der Bindung zwischen Lehrkörper und Schülern hin – und auf die Begleitung der Interaktionen zwischen den Schülern oder auch zwischen den Familienmitgliedern. Unsichere oder desorganisierte Bindungen können durch entsprechende Erfahrungen in sichere Bindungen überführt werden, genauso können jedoch sichere Bindungen destabilisiert werden.

Andererseits zeigt dieses Kapitel die Spezifität der Pubertät auf, welche als zusätzlicher Faktor beim Berufsfindungsprozess eingebunden werden muss.

2.1 Bindungstheorie nach John Bolwby

John Bolwby (1980) führt aus, dass emotionale Bindungen an andere von Geburt an und bis ins hohe Alter massgebend sind für einen Menschen in Bezug auf seine Lebensfreude und Kraft. Diese Empfindung kann als zirkulärer Austausch betrachtet werden, denn ein Mensch, welcher Lebensfreude und Kraft empfindet, kann aus diesen Gefühlen heraus auch anderen Menschen Kraft und Lebensfreude schenken. (Zit. in Elvira Viefhues, 2009, Folie 2)

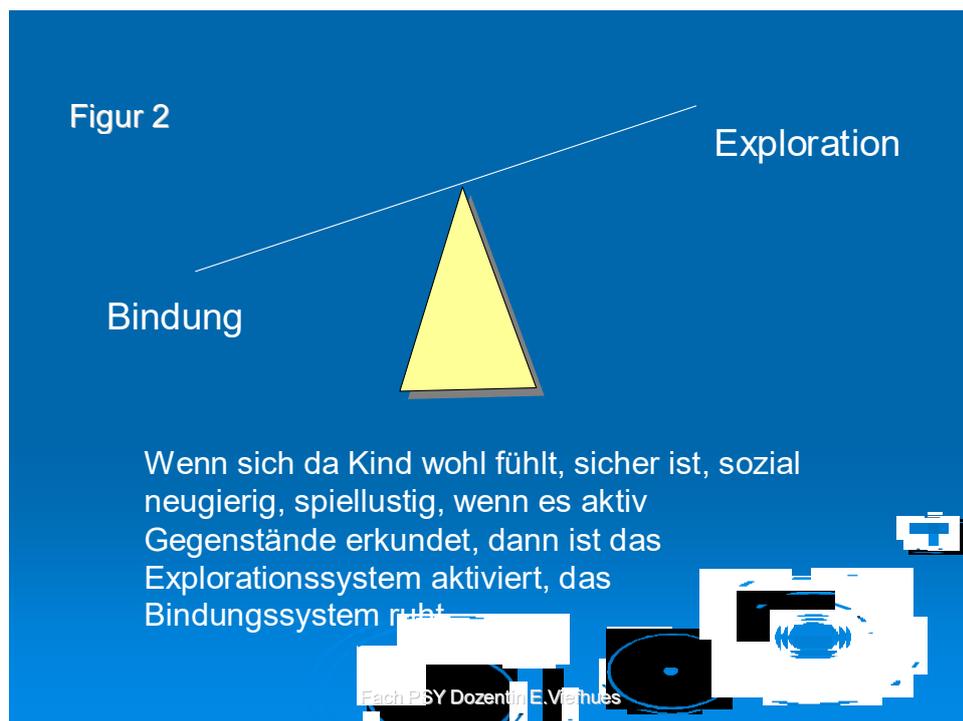
Die Bindungstheorie nach Bolwby geht von folgenden Grundannahmen aus (ebd., Folie 11f):

1. Das sogenannte Bindungsbedürfnis (Nähe suchen, weinen, anklammern, rufen) ist von Geburt an evolutionsbiologisch determiniert
2. Das Bindungsverhaltenssystem wird in spezifischen Situationen aktiviert (Trennung, Krankheit, Gefahr)
3. Idealerweise besteht eine Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten
4. Die feinfühligte Fürsorge durch die Bindungsfigur bildet eine wichtige Grundlage für die sichere Bindungsentwicklung des Kindes
5. Sichere Bindung wird als ein Schutzfaktor für die Entwicklung angesehen

6. Es werden prosoziale Verhaltensweisen gefördert und eine belastbare seelische und körperliche Stabilität erreicht

Die Art und Weise, sowie die Qualität der angebotenen Bindung der Eltern, bildet beim Kind eine verinnerlichte Erwartung aus. Diese Erwartungshaltung, das Bindungsmuster, bleibt zwar bis ins Erwachsenenalter bestehen, ist jedoch durch einschneidende Ereignisse und neue Erfahrungen veränderbar.

Das Bindungsmuster als Verhaltenssystem betrachtet, weist auf antagonistische Bedingtheit hin. Das Bindungsbedürfnis steht dem Explorationsbedürfnis¹, dem Bedürfnis sich zu erfahren, gegenüber.



Quelle: Viefhues, 2009, Folie 15

¹ Exploration: gezielte Informationssammlung zu diagnostischen Zwecken. Verwendeter Begriff in der klinischen Psychologie und Psychiatrie. Bezeichnet die Vorstufe für standardisierte Erhebungen in der empirischen Sozialforschung zur Erkundung des Gegenstandsbereiches (Franz Stimmer, 1996, S. 175).



Quelle: Viefhues, 2009, Folie 16

Es lassen sich unterschiedliche Bindungsmuster ausmachen, wie sie z.B. Mary D. Slater Ainsworth anhand systematischer Bindungsuntersuchungen definiert hat. Sie hat unter anderem eine Erhebung durchgeführt, welche individuelle Unterschiede in der Bewältigung von Trennungsstress bei Kleinkindern von ihren Bezugspersonen (Müttern) und dem Auftreten einer fremden Person aufgezeigt hat. Ainsworth hat die Erkenntnisse von J. Bowlby gesichert und wie folgt ergänzt:

Unterscheidungen im Bindungsverhalten gibt es zwischen der

- unsicher-vermeidenden Bindung
- sicheren Bindung
- unsicher-ambivalenten Bindung

und der

- desorganisierten Bindung

(Viefhues, 2009, Folien 15ff)

Aus Ainsworth's Erhebung lässt sich gemäss Viefhues (2009, Folien 19ff) ableiten, dass sich die Folgen der Bindungsentwicklung wie folgt beschrieben ausmachen lassen. Bei der:

- sicheren Bindung als Schutzfaktor bei Belastungen, erweiterten Bewältigungsmöglichkeiten, mehr gemeinschaftlichem Verhalten, Empathie für die emotionale Situation bei anderen Menschen, mehr Beziehungen, Kreativität, Flexibilität und Ausdauer und mehr Gedächtnisleistung und Lernen
- unsicheren (vermeidenden/ambivalenten) Bindung als Risikofaktor bei Belastungen, weniger Bewältigungsmöglichkeiten, dem Suchen nach Lösungen von Problemen eher im Alleingang, dem Rückzug aus

gemeinschaftlichen Aktivitäten, weniger Beziehungen, mehr Rigidität im Denken und Handeln, weniger prosozialen Verhaltensweisen, schlechteren Gedächtnisleistungen und Lernen, sowie Störungen in der Sprachentwicklung und bei der

- desorganisierten Bindung als unvereinbares Verhaltensmuster (Schreien, Weglaufen, Phasen der Erstarrung, Ausdruck von Angst gegenüber Bezugspersonen) und einem momentanen Mangel an Strategie oder Organisation

Das Bilden dieser verschiedenen Bindungsverhältnisse hängt von der Feinfühligkeit der Erwachsenen ab. Unter Feinfühligkeit wird hier verstanden, die Signale des Kindes (verbale und nonverbale) richtig wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und auf sie prompt und angemessen zu reagieren. Dies bedingt eine hohe Verfügbarkeit der Bezugsperson für das Kind. Ebenfalls bedarf es einer korrekten Interpretation der Signale des Kindes. Eigene Wünsche und Bedürfnisse müssen bekannt sein und gegen die Bedürfnisse des Kindes gut abgegrenzt werden können, jedoch unter Einbezug der Einfühlsamkeit für die Situation des Kindes. Die Wünsche des Kindes sollen anerkannt werden, wenn auch sie sich nicht immer erfüllen lassen. (Viefhues, 2010, S. 6)

Bestätigend soll angeführt werden, dass durch Albert Bandura ein Konzept bekannt wurde, welches die Selbstwirksamkeitserwartung vergegenständlicht. In der Anwendung von Prävention besagt es, dass sich unerwünschte Verhaltensweisen – sei dies Konsum von Drogen oder Ausübung von Gewalt – verhindern lassen, wenn Jugendliche davon ausgehen, dass sie in soziale Kontakte eingebunden sind, wo sie mit Achtung behandelt werden und auch mal ihre Anliegen erfolgreich durchsetzen können. (Martin Hafen, 2005a, S. 53)

In Bezug auf die Schule ist bekannt, dass Kinder und Jugendliche empfindlich auf wiederholt schlechte Schulleistungen und negative Rückmeldungen reagieren. Ihr Selbstwertgefühl wird dadurch geschwächt und stellt sie vor eine generelle Unsicherheit bei ihrer Bildungszukunft (Josef Koch, 1998, S. 437, zit. in Sigrid Mathern, 2003, S. 30). Eine positive Integration in die schulische Lernkultur als Wegbereiter des Erfolgs in Schule, Beruf und bei der gesellschaftlichen Anerkennung ist notwendig (Mathern, 2003, S. 33).

Um die Aussagen der Bindungstheorie anders ausgedrückt nochmals zu verdeutlichen, hier eine Wiedergabe der Wortwahl von Sigrid Mathern (2003, S. 209ff):

Wenn sich Kinder oder Jugendliche in existentiellen Krisen befinden, ist es unerlässlich, dass sie verlässliche Bezugs- und Betreuungspersonen haben, Momente, wo sie Anerkennung erfahren und ernst genommen werden. Die Aneignung von Fachwissen und die Aufgabe, Erziehungsarbeit zu leisten gehen Hand in Hand. Erst wenn stabile und positive Beziehungsstrukturen aufgebaut werden konnten, können durch das Vertrauen und die Verbindlichkeit welche

entstanden sind, Problematiken wie Schulmüdigkeit, Motivationsarmut oder Versagensängste angegangen werden. Nur mit einem Fundament von Vertrauen und Verbindlichkeit zwischen den verantwortlichen LehrerInnen/SozialarbeiterInnen und den SchülerInnen können Bildungsprozesse erfolgreich initiiert werden. Der Aufbau von Lern- und Leistungsmotivation korrespondiert direkt mit der Beziehungsqualität.

Die Thematik, welche Abhängigkeiten durch dieses Beziehungsangebot entstehen oder Fragen nach Nähe und Distanz dürfen nicht ausgeblendet werden. Sie stellen eine stetige Gratwanderung zwischen gesellschaftlichen Erwartungen an Angepasstheit und eigenen emanzipatorischen Haltungen dar. (ebd, S. 209ff)

Auch Barbara Föh (2009) sagt aus, dass generell die Bindung eines Kindes zu einer erwachsenen Bezugsperson als unabdingbare Voraussetzung für die gesunde Entwicklung hervorgehoben wird, wobei das Kind (in aller Regel) in der Familie die ersten engen emotionalen Bindungen erlebt (S. 38).

SchülerInnen sind im Verlauf ihres Schulbesuches in der Situation, von bis zu sieben Fachlehrpersonen begleitet und beurteilt zu werden. Umso massgebender ist also die sichere Bindung als Bedingung, genügend Bezugnahme zu den einzelnen Lehrkräften aufbauen zu können.

2.2 Einflussfaktor Pubertät

Das Bedürfnis nach Autonomie und Selbständigkeit, die Übernahme von Verantwortung und Initiative ist beim jungen Menschen ausgebildet. Die Institution Schule beantwortet solche Bedürfnisse mit Verstärkung und Verlängerung beinahe absoluter Abhängigkeit und Fremdbestimmung. Das Aufeinandertreffen dieser unterschiedlichen Ansprüche mündet in einem Konflikt, welcher in Gewalt, Indifferenz und Lernunwilligkeit ausarten kann. (Romedi Arquint, 1990, S. 17) Weiter führt Arquint aus, dass junge Menschen, welche ihre Bedürfnisse gegenüber Institutionen artikulieren, mit typischen Abwehrreaktionen wie „werdet erst einmal mündig“, „das Bestehende hat sich bewährt“, „Änderungen brauchen Zeit“ oder ähnlichem bedient werden (1990, S. 20). Jugendliche benötigen jedoch eine Mitsprache- und Mitwirkungsmöglichkeit, welche ihnen im institutionellen Bereich angeboten werden sollen. Es gilt, demokratische Abläufe wie Meinungsbildung, Ausformulierung eigener Bedürfnisse, die Konfrontation mit Bedürfnissen anderer, und Konsensfindung zu erfahren und einüben zu können. Dadurch entsteht beim Jugendlichen Verständnis und Einsicht, was eine Identifikation mit der Institution ermöglicht. (ebd., S 20f) Insbesondere die Institution Schule ist diesbezüglich stark gefordert. Durch die Entwicklung einer Pädagogik, welche demokratisches Verhalten anbietet, kann sie positive Erfahrungen schaffen. Da Erfahrungen per se verinnerlicht werden, werden Jugendliche die gemachten Erfahrungen in der Institution Schule auf andere Organisationsstrukturen in Ausbildung, Berufswelt und

Politik übertragen. Darum ist absolut zu vermeiden, dass Kinder und Jugendliche in der Institution Schule Erfahrungen wie Unbeeinflussbarkeit und Anonymität, Intransparenz oder Willkür machen. (Arquint, 1990, S. 21) Diese Vorgänge sind auf persönlicher und institutioneller Ebene geprägt von der Frage nach Vertrauen und Macht. Eine Umverteilung von Macht, von einer hierarchischen auf eine horizontale Ebene, sowie eine grössere Gewichtung persönlicher Beziehungen und emotionaler Kräfte, führen zu sozialer Solidarität. Eine Demokratie sollte sich dadurch auszeichnen. (ebd., S. 22)

Die Adoleszenz bedeutet nach Helmut Fend und Sigrid Schröer eine Übergangsphase im Lebenslauf, in der gewichtige Entwicklungsaufgaben anstehen, welche aktiver Bewältigung bedürfen. Sie ist gekennzeichnet durch eine Interaktion von Veränderungen auf der biologisch-somatischen Ebene aufgrund der Umstrukturierung interpersoneller Beziehungen und Statusveränderungen. Die Adoleszenz stellt eine sensible Phase dar. Haltlosigkeit, Hilflosigkeit, Hoffnungslosigkeit und Selbstabwertung beeinträchtigen die soziale Entwicklung, ebenso das Lernverhalten. Im ungünstigen Fall entstehen Depressionen bei den Jugendlichen durch fehlende Perspektive und Mangel an positiven Selbsterfahrungen. (1990, S. 58)

Die Entwicklungsaufgaben, respektive Umstrukturierungen beinhalten gemäss Alexandra Marx neun Gesichtspunkte (2001, S. 13):

- Körper: Akzeptieren der eigenen körperlichen Veränderung und Erscheinung
- Peers: Aufbau eines (neuen) Freundeskreises
- Ablösung: Erreichen von Unabhängigkeit der Eltern oder naher Bezugspersonen
- Beruf: Berufliche Ziele visualisieren und erschaffen
- Familie/Partner: Eigene Vorstellung entwickeln über Familie und Partnerschaft
- Rolle: Sich ein gesellschaftlich akzeptiertes Verhalten aneignen
- Selbst: Eigene Werte und Normen entstehen lassen
- Zukunft: Herstellung einer eigenen Zukunftsperspektive

Deviante Verhaltensweisen werden von Jugendlichen auch dann ausgelebt, wenn sie entwicklungsbedingte Anforderungen, Orientierungsprobleme und Unsicherheiten im Begriff sind zu bewältigen (Marx, 2001, S. 14). Diese Verhaltensweisen nehmen dann Funktionen ein, welche z.B. genutzt werden können für die Suche nach Erfahrungen und Erlebnissen, als Ausdrucksmittel sozialen Protestes, als bewusste Verletzungen bestimmter Kontrollvorstellungen, als Kompensation bei Leistungsversagen oder als Suche nach neuen Zugangsmöglichkeiten zu Freundesgruppen (ebd., S. 15).

Nach Klaus Hurrelmann (1997, zit. in Marx, 2001, S. 23) ist deviantes Verhalten im Jugendalter als sozusagen normal zu betrachten. Sehr viele Jugendliche zeigen deviante Verhaltensweisen, welche im frühen Erwachsenenalter wieder nachlassen. Interpretationen über den Zusammenhang von Schulleistung und Devianz besagen, dass mangelnde schulische Erfolge mit Hilfe devianter Verhaltensweisen

kompensiert werden (Susan Harter, 1998, Klaus Hurrelmann, 1997, zit. in Marx, 2001, S. 27).

Die Entwicklung des Selbstkonzeptes, wie sie im Jugendalter einsetzt, erfordert zahlreiche kognitive Voraussetzungen. Die Fähigkeit zum abstrakten Denken (Harter, 1998, zit. in Marx, 2001, S. 34) entsteht zwar im Übergang ins Jugendalter, jedoch sind die kognitiven Mechanismen noch nicht ausgebildet. Während der Pubertät – ein viel beobachtetes Phänomen – sinken die Schulnoten häufig. Daraus zu schliessen, die Intelligenz habe abgenommen, wäre jedoch falsch. Die Intelligenz nimmt in der Adoleszenz nicht nur zu, sie differenziert sich auch weiter aus, wird vielfältiger und spezialisierter. (August Flammer, 1998¹, S. 29) Die Leistungen des Arbeitsgedächtnisses werden ausgeweitet, und zwar von der Kleinkindheit bis gegen Ende des zweiten Lebensjahrzehntes hin. Für Jugendliche entsteht dadurch die Fähigkeit, mehr Dinge gleichzeitig beachten und verknüpfen zu können. Zum Teil kann die Zunahme des Arbeitsgedächtnisses auf eine ebenfalls gesteigerte Verarbeitungsgeschwindigkeit zurück geführt werden. Eingeübte, geeignete Arbeitstechniken lassen auch die Leistungen des Langzeitgedächtnisses zunehmen. (ebd., S. 36)

Es ist jedoch so, dass Jugendliche anhand ihrer Fähigkeiten im abstrakten Denken und den noch nicht ausgereiften Handlungsmöglichkeiten verwirrt werden können. Sie schwanken in ihrem Denken und ihrer Wahrnehmung. Oft empfinden sie die Realität als schwarz–weiss. Nicht selten fühlen sie sich unverstanden. Die Jugendzeit ist eine Zeit relativ instabiler Selbstkonzepte. (Marx, 2001, S. 35)

Gemäss Gerald Hüther und Inge Krens (2008, S. 79, zit. in Hafen, 2010, S. 6) gilt – für Kinder, und übrigens ebenso für Erwachsene –, dass Neues nur dann im Gehirn verankert werden kann, sofern es sich verbinden lässt mit etwas bereits vorhandenem, etwas zuvor erlerntem.

Jugendliche sind also auf sensible und interessierte Bezugspersonen angewiesen, welche in der Lage sind, aufgrund ihrer Fachkenntnisse Unterscheidungen für die Ursachen devianten Verhaltens auszumachen oder grundsätzlich ihre Bedürfnisse verstehen können. Sie brauchen Bezugspersonen, welche ihnen positiv besetzte Anknüpfungspunkte zur weiteren Verknüpfung ihres Erfahrungsrepertoires bieten.

Am Ende der Jugendphase sind die kognitiven Voraussetzungen gegeben, ein relativ stabiles Selbstkonzept aufzubauen. Bedingung hierzu ist jedoch die Einbettung in ein stabiles Bindungsgefüge zur Umwelt. (Marx, 2001, S. 35)

Entscheidend für die Entwicklung des Selbst ist, was wir selber, und was andere über uns denken. Nach Charles Cooley beinhaltet Letzteres die Imagination der Urteile anderer Personen über unsere Erscheinung. (Zit. in Marx, 2001, S. 43).

Über den Umgang mit Pubertierenden in der Schule sagt Otto Herz (S. 78f, zit. in Wulf Aschoff, 1996), dass die Pubertät, egal um welche Schulform es sich handelt, kein bewusster Gegenstand der Schule ist und dass Pubertät so gut wie keine differenziert reflektierte Hintergrundbedingung für die Schule darstellt. Weiter führt Herz aus, dass die Pubertät in der Schule eher als biographische

"Katastrophenphase" wahrgenommen wird, als ein Naturereignis, welches hinzunehmen ist. Die Schule erlebt die Pubertät eher als von ihren Ansprüchen ablenkend als dass sie den Jugendlichen einen pubertätsadäquaten Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum bietet. Ein/e verantwortungsvolle/r Lehrer/in in einer guten Schule hingegen achtet deviantes Verhalten als Geschichten, die das Leben und das Lernen mitgestalten. (ebd., S. 79)

3 Die Leistungen des Funktionssystems Erziehung² in Bezug auf den Übertritt ins Erwerbsleben

Nachfolgend werden Einflussfaktoren des Funktionssystems Erziehung erläutert, welche Kinder in ihrer Entwicklung und Jugendliche beim Übertritt ins Erwerbsleben begleiten. Die Veränderung der Familienstruktur bringt mit sich, dass eine Verschiebung der zu übernehmenden Verantwortung im erzieherischen Bereich – von der Familie zur Schule – stattgefunden hat. Dieses Kapitel behandelt Schutz- und Risikofaktoren und verweist auf Folgeprobleme bei nicht gelingender Berufsfindung. Die Risikofaktoren in der Schule – am Beispiel der Selektionsprozesse – werden eingehender behandelt, da sie die Grundlage für eine Änderung im schulischen Angebot der Bildungsinstitution bilden. Gemeint ist ein verändertes schulisches Angebot, wo ein erweiterter Einbezug der Schulsozialarbeit stattfinden kann.

3.1 Familiäre Funktion (Einfluss auf Berufswahl- und findung)

Obwohl in der Zwischenzeit die Familie als Ort der Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden anerkannt und gewürdigt wird, welche in ihrer Lebensform Protektion von Gesundheit und positiver Entwicklung darstellt, birgt sie auch Risikovariablen, welche sich negativ auf die Entwicklung der Familienmitglieder, insbesondere der Kinder auswirken kann (Barbara Fäh, 2009, S. 42). Nach Hurrelmann (2004, zit. in Fäh, 2009, S. 41) hängen die Belastungen, welche durch die Schule hervorgerufen werden können, wesentlich von dem elterlichen Erwartungs- und Leistungsdruck ab und davon, welche Verarbeitungsmöglichkeiten die Familie diesbezüglich anbietet. Schulische Leistungen werden aber nicht allein vom Kind bestimmt, sondern entstehen als Produkt des Zusammenwirkens vieler Faktoren. Diese Faktoren: Begabung, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer, Konzentration, Erfolgszuversicht und Selbstwertgefühl werden massgeblich bedingt durch die familiäre Unterstützung – ebenso auch durch die Unterrichtsprozesse, die

² Ein Funktionssystem erfüllt ganz spezifische Funktionen. Es orientiert sich an seiner eigenen Aufgabe und seinen systemspezifischen Strukturen um seine Funktion auszuüben. Es differenziert sich durch seine spezifische Funktion zu anderen Systemen. (Hafen, 2007, S. 17) Dem Funktionssystem Erziehung angehörig sind Schule und Soziale Arbeit (vgl. 5.1). Der Mensch weist sich aus durch eine eigentümliche Instinktoffenheit, welche seine Bildsamkeit und dadurch die Notwendigkeit der Erziehung begründen. Nicht Reifung, sondern das angeleitete Lernen lässt einen Menschen erwachsen werden. Dazu ist er angewiesen auf einen langen Bildungsprozess, welcher eine Offenheit in Bezug auf seine Bestimmung zulässt. Erwachsene haben die Funktion, den Kindern das Ingesamt der herrschenden Kultur zu überliefern. Dies tun sie anhand ihrer eigenen Person und durch ihre Handlungen, welche sie in verstehbarer und sinnvoller Form repräsentieren. (Dieter Kreft & Ingrid Mielenz, 1996⁴, S. 171)

Lehrerpersönlichkeit und die schulorganisatorischen Bedingungen. (Fäh, 2009, S. 45)

Die kulturellen, ökonomischen und sozialen Ressourcen der Familie beeinflussen diese Verarbeitungsmöglichkeit ausschlaggebend. Der soziale Status und die soziale Positionierung, so Hans Günther Homfeldt & Stephan Sting, werden primär über die Herkunftsfamilie erworben (2006, ohne Seitenangabe, zit. in Fäh, 2009, S. 41). Es kann ein direkter Zusammenhang hergestellt werden zwischen dem Problemverhalten der Kinder und dem Erziehungsverhalten der Eltern (ebd., S. 41). Existieren in einer Familie belastende Faktoren wie inkonsequentes Erziehungsverhalten, schwierige Kommunikationsmuster und Konflikte oder psychische Störungen bei den Eltern, welche durch ungünstige sozioökonomische Gegebenheiten erschwert werden, vergrößert sich das Risiko der Entwicklung von Problemverhalten beim Kind (Kurt Hahlweg et al., 2001, zit. in Fäh, 2009, S. 42). Es spricht für sich, dass diese Umstände entscheidend auf die Berufswahl und -findung einwirken.

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft [GEW] (1997) sagt aus, dass die heutige Familie den Umfang der Erziehungsaufgaben nicht mehr, wie einstmal selbstverständlich, wahrzunehmen in der Lage ist. Fakt ist, dass heute viele Kinder geschwisterlos aufwachsen und somit das soziale Lernen im Kreis der Geschwister abgenommen hat. Viele Kinder leben bei alleinerziehenden Elternteilen und die Erwerbstätigkeit der Mütter – selbst von Kleinkindern – wird zunehmend zur Normalität. (S. 84) Bestand 1930 eine Familie zu 36% aus drei und mehr Kindern, sank dieser Anteil bis ins Jahr 2000 kontinuierlich auf 18% (Carlo Knöpfel, 2009, S. 31). Demgegenüber, in bestätigender Konsequenz, stieg der Anteil der Ein-Kind-Familie von 35% im Jahre 1930 auf 41% im Jahre 2000. Eine stärkere Verschiebung im gleichen Zeitraum, nämlich von 29% auf 42% lässt sich bei den Zwei-Kinder-Familien beobachten (ebd., S. 32).

Die Verfügbarkeit der Eltern für das Wahrnehmen erzieherischer Aufgaben hat also stark abgenommen und bedarf im Rahmen einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortungsnahe der Hilfe von externen Systemen wie der Schule und insbesondere der Schulsozialarbeit.

3.2 Schulische Unterstützungsangebote (Schutzfaktoren und Vernetzung mit Fachstellen)

Durch das Interessen geleitete Arbeiten in der Schule beginnen die Kinder, ihre Neigungen und Fähigkeiten besser zu kennen. Sie entwickeln ein Gefühl dafür, was sie gerne machen und was sie gut können. Diese Form des Arbeitens setzt im Kindergarten an, wird in der Basisstufe und über die gesamte Schulzeit hin praktiziert. Ab der Mittelstufe werden Arbeiten auf gezielte Themen gerichtet und vertieft. Eine künftige Berufsrichtung zeichnet sich dadurch genauer ab und wird durch Darstellung einzelner Berufe – begleitet von Recherchen, Erkundigungen und

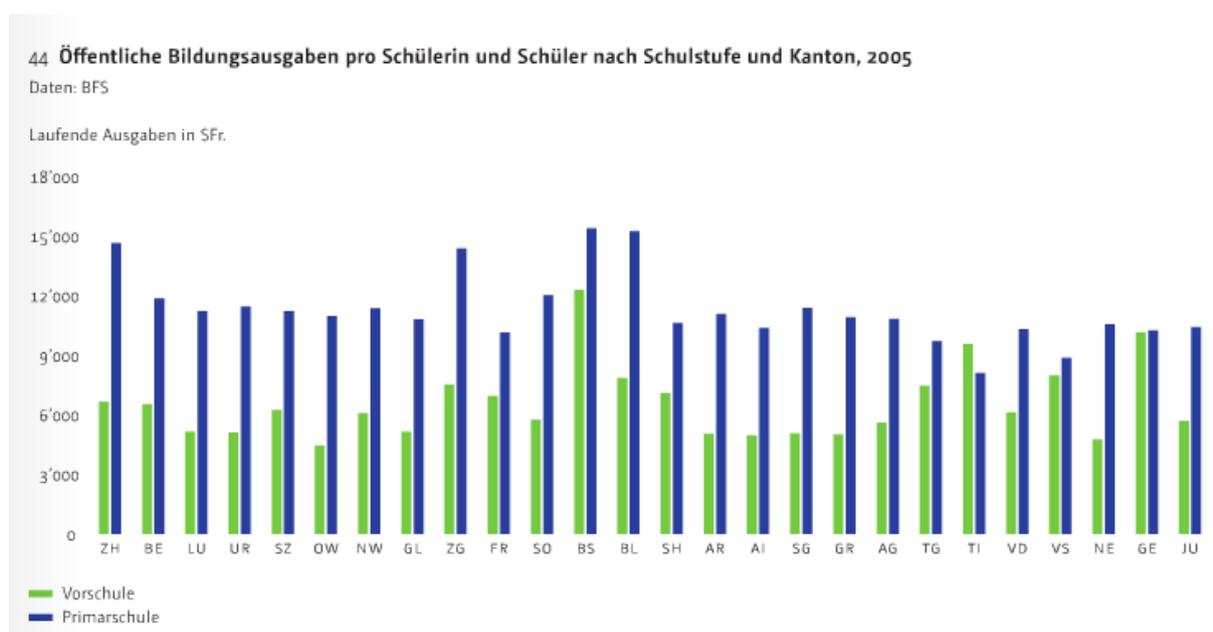
Besuchen in der Arbeitswelt – beschreibbar. (Hans Rothweiler, Schulfachmann, Gespräch mit Autorin, am 20. Juli 2010)

In einem Interview (Lustat aktuell, 2007) erläutert Hansjörg Vogel, Leiter der Fachstelle Gesellschaftsfragen in der Dienststelle Soziales und Gesellschaft (Luzern), dass der Übergang von der Oberstufe in die Berufswelt als kritischer Entwicklungsschritt für Jugendliche erkannt wurde und hierauf gezielte Integrationsmassnahmen initiiert wurden, welche seit ein paar Jahren angewendet werden. Zu erwähnen ist der Berufswahlfahrplan welcher ab der 7. Klasse eingesetzt wird, diverse Mentoringprojekte, welche durch die Berufsberatung koordiniert werden, oder das Berufsintegrationscoaching in der 3. Oberstufe. Das Angebot Case Management bietet Berufs- und Studienberatung für „RisikoschülerInnen“ an. Vielfältige Brückenangebote (z.B. 10. Schuljahr) stehen unterstützend bereit, genauso wie die Beratungsstelle Jugend und Beruf [BJB] der Regionalen Arbeitsvermittlungszentren. Aus privater Initiative von Nationalrat Otto Ineichen entstand das Projekt Speranza, welches durch gezielte Nachschulung und Assessment die Jugendlichen und jungen Erwachsenen (bis 25jährig) in eine Lehrstelle oder Attestausbildung überführen möchten. (S. 7f) Dieses zuletzt erwähnte Projekt wird z.B. vom Sozialamt Emmen finanziell getragen, sowohl für Beziehende von Sozialhilfe als auch für Gemeindeangehörige.

Das Luzerner Bildungssystem ist seit 2006 in das Projekt „Nahtstelle“ involviert, welches ab der 8. Schulklasse das systematische Case-Management anbietet und durch einen externen Case-Manager durchgeführt wird (ebd., S. 8).

2005 hat der Bund 32 Millionen Franken in die Förderung von Einzelmassnahmen investiert (Albert Ernest, 2009, S. 99).

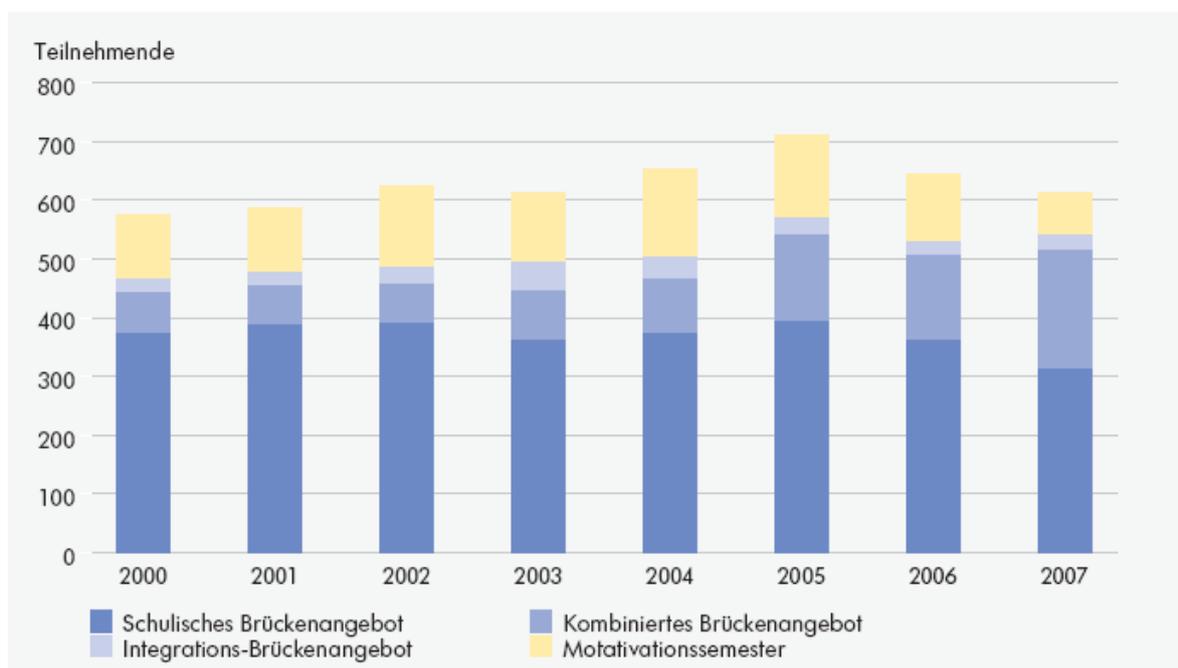
Die öffentlichen Bildungsausgaben in der Vor- und Primarschule, gesplittet nach Kantonen, präsentieren sich wie folgt:



Quelle: Bildungsbericht [SKBF], 2010, S. 81

Nachfolgend gibt die erste Grafik einen Überblick über die besuchten Formen von Brückenangeboten von 2000 bis 2007. Die zweite Grafik gibt Auskunft über wahrgenommene Zwischenlösungen und Arbeitslosenquote der 15 - 24jährigen im Jahr 2006. Die dritte Grafik visualisiert generell die verschiedenen möglichen Wege beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II.

Jugendliche in Brückenangeboten und im Motivationssemester seit 2000 Kanton Luzern

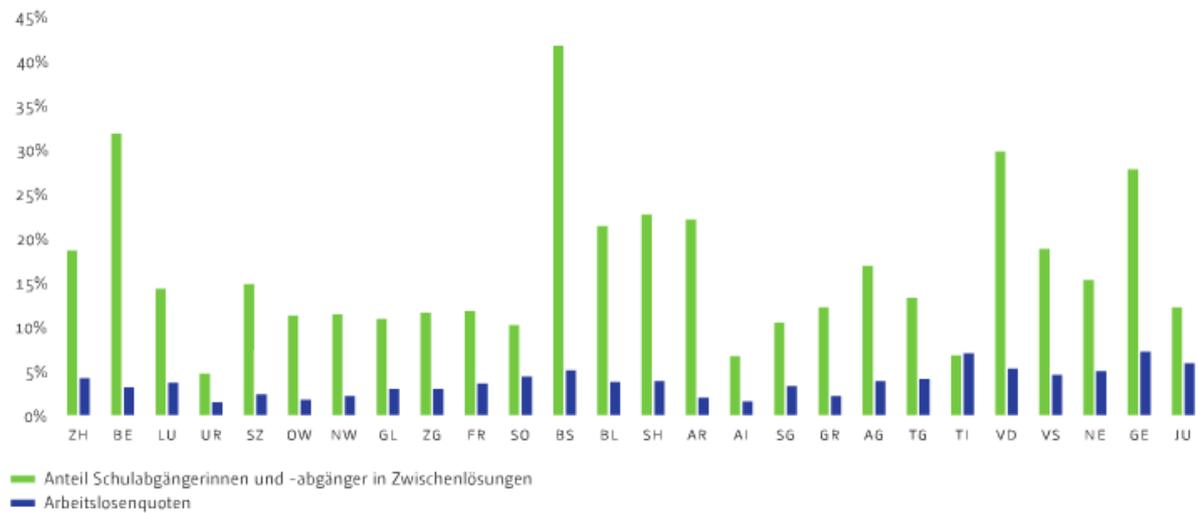


LUSTAT Statistik Luzern
Datenquelle: Brückenangebote Kanton Luzern

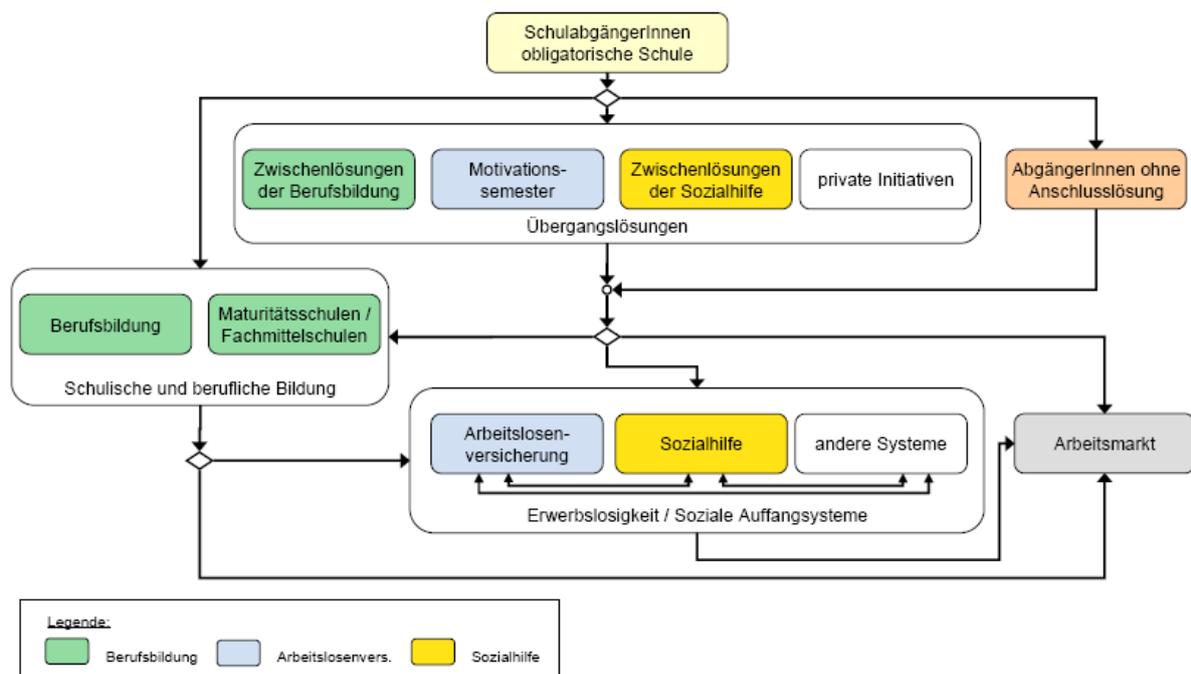
Quelle: Lustat, 2007, S. 10

77 Zwischenlösungen und Arbeitslosenquoten bei 15- bis 24-Jährigen, 2006

Daten: BFS, Seco



Quelle: Bildungsbericht [SKBF], 2010, S. 11



Übersicht der verschiedenen möglichen Wege Jugendlicher am Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II

Quelle: Egger, Dreher & Partner AG, 2007, S. 10

3.3 Risikofaktoren in Bezug auf den Übertritt ins Erwerbsleben

Ein gelungener Übertritt ins Erwerbsleben passiert nicht automatisch. Nachfolgend sind Hindernisse und ihre Folgen (sog. Risikofaktoren) beschrieben, welche den Jugendlichen auf ihrem Gang zur beruflichen Selbständigkeit begegnen können.

3.3.1 Selektionsprozesse der Schule

Die bereits beschriebenen Veränderungen in der Familienstruktur (vgl. Kap. 3.1) wie z.B. die Kleinfamilie, die Einelternfamilie, die Berufstätigkeit beider Elternteile, die Selbstverwirklichungsansprüche oder die Überforderung in Erziehungsangelegenheiten haben bewirkt, dass die Gesellschaft der Schule die Aufgabe überträgt, neben der reinen Wissensvermittlung die Erziehung der ihnen anvertrauten SchülerInnen zu übernehmen, im Sinne einer organisierten Erziehung, welche Ersatz und/oder Ergänzung zu den familiären Leistungen darstellt (Hafen, 2005a, S. 40).

Bereits 1929 schrieb Gertrud Bäumer (zit. in Hans Günter Homfeldt & Jörgen Schulze-Krüder, 2001, S. 11), dass es sich bei der Schule um eine sozialpädagogische Schöpfung handelt. Als öffentliche, unentgeltliche Volksschule galt sie als Ersatz und Ergänzung für unzulängliche Leistungen der Familien. Im Bereich der psychosozialen Erziehung wurden der Schule nach und nach neue Aufgaben zugetragen, u.a: Sexualaufklärung, Sucht- und Gewaltprävention und allgemeine Gesundheitsförderung. Diese Ausweitung des Aufgabenbereiches wurde jedoch nicht durch finanzielle und zeitliche Ressourcen gestützt (Hafen, 2005b, S. 7).

Während der Einbezug sozialpädagogischen Agierens durch die Lehrpersonen bei der Einführung der Industrieschule (vgl. Kapitel 5.2) ein Selbstverständnis war, so entwickelte sich die Schule auf Organisationsebene nach dem 2. Weltkrieg mehr und mehr zur Einrichtung reiner Wissensvermittlung und somit der Ausübung von Selektion (Hafen, 2005a, S. 41 ff). Diese Selektion bezieht sich laut Niklas Luhmann (1997, S. 977, zit. in Hafen, 2005a, S. 45) auf die binäre Funktion des Schulauftrages: der Erziehung einerseits und der sozialen Selektion andererseits. Mit dem Erziehungsbegriff, welcher für die Schule angewandt wird, bezeichnet Luhmann eine Einheit von (Aus-)Bildung und Unterstützung beim Erwerb von sozialen Kompetenzen (Hafen, 2003b, S. 3). Beide Funktionen betreffen Förderung oder Hemmung von Inklusionschancen³. Die Benotung und das Erstellen von Zeugnissen bedeuten in ihrer selektiven Eigenschaft eine Wegbereitung von Inklusionschancen späterer Eingliederung in die Berufswelt. Diese Praxis steht den pädagogischen Massnahmen, wie sie durch aufklärerische Forderungen entstanden waren, nämlich der Forderung, dass geburts- und schichtbedingte Ungleichheiten aufzuheben seien, diametral gegenüber (Hafen, 2005a, S. 45f). Luhmann weist darauf hin, dass für die Lehrkräfte die Doppelfunktion von Erziehung und Selektion eine schwierig zu bewältigende Aufgabenstellung bedeutet, da sie durch die Paradoxie der

³ Inklusion bedeutet gemäss Duden Bd. 5 „Einschluss“ (S. 362). Im Sinne der Verwendung im Text ist darunter die „Einbeschlossenheit“, die „Einbeziehung“ und „Dazugehörigkeit“ zu verstehen. Eine Hemmung der Inklusionschancen erschwert demzufolge das Einbezogen-Sein.

gleichzeitigen Erfüllung von Gleichheit und Ungleichheit gekennzeichnet ist (Hafen, 2005a, S. 45).

Ausführungen, welche die Umsetzung dieser Aufgabenstellung als allgemein formulierte These beschreiben, tönen wie folgt: durch die psychosoziale Erziehung sollen die Inklusionschancen in die Gesellschaft generell gefördert werden, wobei die Selektion den Inklusionschancen in Organisationen, in bezahlte Arbeit oder weiterführender Bildung dienen soll (ebd., S. 45f).

Dass diese Selektionspraxis eine Hemmung von Inklusionschancen bedeutet, spüren insbesondere alle SchülerInnen, deren Fähigkeiten nicht in den einzig für die weiterführende Bildung berücksichtigten drei Hauptfächern: Sprache, Mathematik und Naturlehre liegen. Fächer wie Sport, Geschichte, Geografie oder Kunst erlauben trotz hervorragender Noten keinen anschliessenden Besuch in universitären Bildungsgängen. (Hafen, 2003b, S. 4)

Diese eingegrenzte Selektion erscheint umso dramatischer, als für viele Auszubildende verschiedener Berufe die ausgewählten Hauptfächer nicht zu den prioritären Kriterien zählen. Vielmehr werden Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Selbständigkeit oder Verantwortungsbewusstsein gefordert. Diese Fähigkeiten sind jedoch nicht Bestandteil der Notengebung (Hafen, 2005a, S. 47f).

Die in Vergessenheit geratenden Inhalte aus dem Mathematikunterricht sind bei denjenigen, welche die Materie nicht anwenden können oder müssen – also keine Anschlussnutzung herstellen – sehr hoch (Jürgen Oelkers, 2003, S. 61). Vergleicht man das erzeugte Wissen aus jahrelangem Fremdsprachenunterricht in der Schule mit kürzeren Unterrichtserfahrungen im Ausland, so ist die zweite Variante bei Weitem effektiver (ebd., S. 61). Diese Aussage bezeugt, dass „lebendige Schule“, also Erfahrungen vor Ort sich für die Aneignung gewisser Lerninhalte besser eignen. Homfeldt und Schulze-Krüdener (2001, S. 9) weisen ausserdem darauf hin, dass das Leistungsprinzip, welches durch die Selektion als Instrument verwendet wird, sich bei den Kindern und Jugendlichen verinnerlicht. Positive Erlebnisse fördern die Integration, während negative Erlebnisse sich als Defizit in die Psyche der Betroffenen verlagert und zur Exklusion⁴ führen. An diesem Punkt angelangt, wird die Schulsozialarbeit einbezogen...

Abhängigkeiten der Organisationsform Schule

Die einzelnen Schulen müssen als Funktionssysteme angesehen werden, welche zwar eng verbunden sind mit dem Erziehungssystem, jedoch auch mit anderen Systemen strukturell funktionieren müssen. Das System der Politik bindet die Schulen an gewisse Vorgaben durch seine Entscheidungskompetenz in bildungspolitischen und finanziellen Angelegenheiten. Die Wirtschaftsunternehmen geben vor, mit welchem Rüstzeug angehende BerufseinsteigerInnen ausgestattet

⁴ Duden Bd. 5 definiert Exklusion als „Ausschliessung“ (S. 245). Im Text wird der Begriff als „Ausgegrenzt-Sein“ verwendet.

sein müssen um in Ausbildung oder Anstellung genommen zu werden (vgl. Kapitel 4). Somit müssen die Schulen drei Systemen gleichzeitig dienen; der Erziehung, der Politik und der Wirtschaft. (Hafen, 2005a, S. 63)

Die ausschlaggebenden Einflussfaktoren der Macht – nach einem Modell von Silvia Staub-Bernasconi (zit. in Beat Schmocker, 2004, S. 5) –, nachfolgend in ihrer Machthaltigkeit absteigender Reihenfolge aufgelistet, lassen die Entscheidungskompetenz der Schulen im Hinblick eines umfassenderen Angebotes von pädagogischen Grundsätzen als stark beschnitten erscheinen:

- Ressourcenmacht
- Organisationsmacht
- Positionsmacht
- Modell/Definitionsmacht
- Artikulationsmacht
- Physische Kraft

Die ausschlaggebende Macht, die Ressourcenmacht, wird von finanzpolitischen Bildungsentscheidungen bestimmt und definiert somit indirekt die zur Anwendung kommenden Inhalte im Bildungsbereich.

Abschottungstaktik der Lehrpersonen

Nach Luhmann, (2002, S. 148, zit. in Hafen, 2005a, S. 63), handelt es sich beim Lehrberuf um eine Profession, welche ihren Erfolg der Vermittlung bei der Adressatenschaft nicht klar in eigene Einflussnahme oder Fremdeinwirkung zuordnen kann. Dies stellt einen Unsicherheitsfaktor dar, welcher mit Abschirmung im eigenen Arbeitsbereich beantwortet wird. Eine Öffnung hinsichtlich der Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften des sozialen Bereiches in pädagogischen Belangen findet nicht statt, auch wenn die generelle Bereitschaft der Inanspruchnahme von Unterstützung von Aussen aufgrund zunehmenden, komplexeren sozialen Problemstellungen und des Druckes, die Erfüllung desselben Aufgabenvolumens mit gekürzten Mitteln zu bewerkstelligen, willkommen ist (Hafen, 2005a, S. 64). Aktuell müssen die Lehrpersonen der 3. Oberstufe im Rahmen des Berufswahlfahrplanes des Kantons Luzern jene SchülerInnen, welche bis im April des 9. Schuljahres noch keine Lehrstelle oder Anschlusslösung in Aussicht haben, bei „startklar“ anmelden und somit mit einer unterstützenden Institution zusammen arbeiten. Mit „startklar“⁵ wird, durch die Dienststelle Berufs- und Weiterbildung, die Begleitung für Jugendliche ohne Anschlusslösung nach der Volksschule koordiniert. Auch beim Berufsintegrationscoaching der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung [bslb] sind die Lehrpersonen angehalten, mit genannter Fachstelle oder der zuständigen Schulsozialarbeit zusammen zu arbeiten.

⁵ Informationen finden sich unter:
http://www.beruf.lu.ch/index/grundbildung/berufswahl/hilfe_berufseinstieg.thm

Neben der aus Sicht der Lehrerschaft möglicherweise bedrohlich wirkende Einflussnahme auf erzieherische Aufgabenstellungen durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit gilt jedoch auch zu erwähnen, dass z. B. Schulsozialarbeitende eine andere Ausgangslage für ihr pädagogisches Agieren haben. Sie können pädagogisch tätig sein ohne sich im gleichen Ausmass um die Systeme der Politik und der Wirtschaft kümmern zu müssen; sie können also die Selektionsfunktion der Schule ausblenden (Hafen, 2005a, S. 66). Diese ungleiche Ausgangslage fördert die Schwierigkeit einer erwünschten Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden. Auf den Grundgedanken anwaltschaftlichen Handelns zurück kommend, soll folgendes Zitat die Verbindlichkeit berufsethischer Verantwortung aufzeigen: Zentrales Zwischenergebnis derzeitiger aktueller Erziehungsdebatten ist die Erkenntnis, dass Schulen ein sozialpädagogisches Profil entwickeln und ausbilden **müssen**, wenn sie ihren sozialen Integrationsaufgaben gerecht werden wollen und ihre Integrationsfähigkeit erhalten bzw. teilweise wiederherstellen möchten (...), um ihren Bildungsauftrag überhaupt noch wahrnehmen zu können. Berührt ist damit die Frage des Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schulpädagogik (...) (Mathern, 2003, S. 127).

3.3.2 Zusammenhänge von Bildung und Armut und Folgeprobleme bei Arbeitslosigkeit

Armutsrisiko Nr. 1: Bildungsdefizit

Die soziale Position der Herkunftsfamilie beeinflusst in grossem Masse die besuchte Schulform und den Schulabschluss, welches das Kind absolviert (Klaus-Jürgen Tillmann, 2001, S. 125, zit. in Mathern, 2003, S. 16). Die Gefahr, dass die Schule durch Selektion schon bestehende Benachteiligungen weiter verschärft und die Betroffenen dadurch erst recht ins Abseits gedrängt werden, besteht (Mathern, 2003, S. 23).

Die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühles und eines positiven Selbstkonzeptes ist für in Armut lebende Kinder und Jugendliche behindert und wirkt sich ungünstig auf die Bewältigung im Alltag und in der Schule aus. Bei der Arbeitsplatz- oder Lehrstellensuche sind sie dadurch gegenüber sozial abgesicherten Jugendlichen benachteiligt, welche viel eher einen positiven Selbstwert und hohes Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten aufbauen können (Jürgen Mansel & Klaus-Peter Brinkhoff, 1998, S. 11 ff, in Mathern, 2003, S. 38).

Eine ungleiche Verteilung von Bildungschancen – von der klassischen Ungleichheitsforschung untersucht – begünstigt eine Verfestigung von Armut ungemein (Jeannine Silja Volken & Carlo Knöpfel, 2004, S. 77). Zwischen den Ungleichheitsdimensionen „Bildung“, „Einkommen“ und „Berufsposition“ bestehen grosse Korrelationen (René Levy, 1998, S. 13, zit. in Volken & Knöpfel, 2004, S. 80). Die Wahrscheinlichkeit, wiederholt Armutsrisiken ausgesetzt zu sein, ist in dem Masse relevant, je tiefer das Bildungsniveau einer Person ist (Volken & Knöpfel, 2004, S. 77). Das Bildungswesen gilt als essentieller Bereich sozialstaatlicher Lebenslaufsteuerung. Somit tragen die Bildungsinstitutionen eine hohe Verantwortung bei der Verteilung von „Lebenschancen“, sprich Inklusion oder Exklusion. Das öffentliche Schulwesen stellt neben dem Familiensystem die zentrale Sozialisationsinstanz dar. (ebd., S. 77)

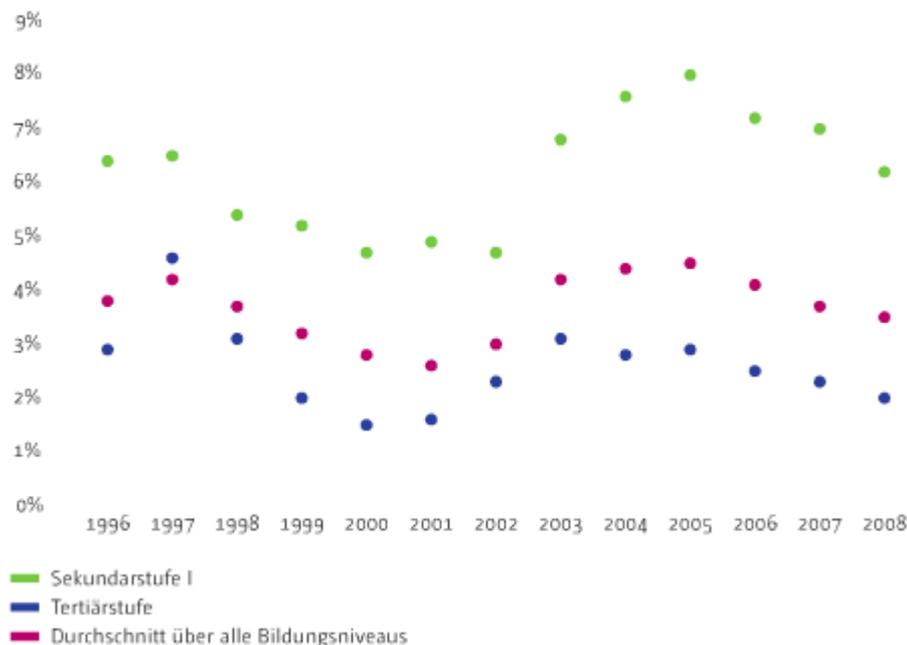
Insbesondere Jugendlichen, welche über keine besonderen schulischen und berufsbezogenen Qualifikationen verfügen, präsentiert sich der erfolgreiche Einstieg in den Arbeitsmarkt als schwierig (Knöpfel, 2009, S. 37). Die Gefahr, durch niedrige Qualifikation in Arbeitslosigkeit zu fallen ist beträchtlich. Von 1991 bis 2007 ist ein Anstieg von 7,3% pro Jahr zu beklagen. Der Anstieg bei Langzeitarbeitslosen ist laut Statistik seit 1994 sogar noch höher, nämlich bei 7,5% pro Jahr. (ebd., S. 39)

Gemäss Statistik Luzern [Lustat] sank die Quote von Sozialhilfebeziehenden bei den 18 – 25 Jährigen im Jahr 2006 um 3,4%. 1'062 Personen waren auf die Unterstützung durch Wirtschaftliche Sozialhilfe angewiesen, was eine Quote von 2,9% ausmacht. Dennoch beläuft sich der Bezug von Sozialhilfegeldern in dieser Gruppe auf die höchste Quote bei der erwerbstätigen Bevölkerung (18 – 64 Jahre). Ein misslungener oder verzögerter Eintritt ins Berufsleben oder ein Abbruch einer Ausbildung gefährden die finanzielle Selbständigkeit Jugendlicher und junger Erwachsener somit nachhaltig. Besonders (junge) Frauen sind stark betroffen: drei von fünf unterstützten Personen sind weiblich. Diese Verteilung bleibt etwa bis zum 41. Altersjahr konstant. (Lustat, 2007, S. 5)

Der Verdeutlichung der Abhängigkeit der Erwerbslosenquote mit dem Bildungsniveau dient nachfolgende Grafik:

18 Erwerbslosenquote nach Bildungsniveau, jeweils 2. Quartal, 1996–2008

Daten: BFS



Quelle: Bildungsbericht [SBKS], 2010, S. 50

Folgeprobleme der Arbeitslosigkeit

Erwerbsarbeit bedeutet nicht nur finanzielle Existenzsicherung, sondern stellt gleichzeitig eine wichtige Grundlage dar für die Bildung der Ich-Identität und der sozialen Identität, das Hinterlassen eines eigenen Ausdrucks in der gesellschaftlichen Umgebung, welche anhand der erfolgreichen Verwirklichung von erworbenen Fähigkeiten zu einem eigenen sozialen Status und gesellschaftlicher Anerkennung führen. Es lassen sich durch Erwerbsarbeit ebenfalls soziale Beziehungen im beruflichen Kontext ent- und weiterentwickeln und sie birgt die Chance, sich als gesellschaftlich nützlich zu erleben. All diese Faktoren wirken elementar auf die Subjektbildung des Jugendlichen ein und gehen bei Arbeitslosigkeit verloren. (Albert Scherr & Johannes Stehr, 1998, S. 427–436, zit. in Mathern, 2003, S. 17).

Jene Jugendliche, welche in der Schule scheitern, weil sie keinen Abschluss erwerben sind in der Folge die am stärksten von Arbeitslosigkeit betroffenen. Subjektiv erleben sie ein Scheitern aber auch wenn sie eine Schulklasse repetieren, einen Abstieg vom Gymnasium in die Sekundarklasse hinnehmen müssen oder der Übergang in die angestrebte weiterführende Schule misslingt. Für die Bewältigung der erheblichen Belastungen welche daraus entstehen, wurde bislang seitens der Schule kaum Hilfe angeboten. Es ist Fakt, dass ein Scheitern vorwiegend SchülerInnen aus sozial benachteiligten Gesellschaftsgruppen trifft. Dies steht jedoch in keinem Zusammenhang mit dem Fehlen von angeborenen Fähigkeiten

oder fehlender Begabung, sondern mit dem Umstand, dass diese SchülerInnen nicht in die Schule hineinpassen, dass sie vielfach missverstanden werden, nur teilweise akzeptiert und gesamthaft der Schule weitgehend fremd gegenüber stehen. (Hermann Granzow, 1980, zit. in Erich Raab, 1997, S. 11)

Ebenso ist bekannt, dass Menschen aus sozioökonomisch schwierigen Verhältnissen eine deutlich schlechtere Gesundheit aufweisen als die übrige Bevölkerung. Dies ist darauf zurück zu führen, dass sie in praktisch allen Lebensbereichen mit mehr Belastungsfaktoren kämpfen müssen (fehlende Finanzen, belastende Arbeitsbedingungen, geringe Wohnqualität etc) und über weniger Schutzfaktoren (Geld, Bildung, sozialer Status, Gesundheitskompetenz etc) verfügen, welche die erhöhten Belastungen reduzieren könnten. Dieser Gruppe von Menschen wird seit einigen Jahren bei der Prävention ein besonderes Augenmerk verliehen. (Hafen, 2010, S. 5)

4 Die Rolle des Funktionssystems Wirtschaft⁶ beim Übertritt Jugendlicher in die Berufswelt

Die Eingliederung ins Wirtschaftssystem ist für die Industriegesellschaften ein Ziel, welche die Bildungsinstitutionen zu erfüllen haben. Ein Zugang sozusagen, welcher den Mitgliedern ein Leben in finanzieller Unabhängigkeit und mit Selbstverwirklichungsmöglichkeiten bietet. Dieses Kapitel spricht aus, welche Anforderungen an die sich auf den Markt zubewegenden BewerberInnen gestellt werden. Das Wirtschaftssystem gehört letztlich auch in das soziale System. In einem kleinen Exkurs werden die Haltung der Wirtschaft und der Sozialen Arbeit einander gegenüber gestellt.

4.1 Erwartungen des wirtschaftlichen Sektors hinsichtlich Qualifikationen

In der Schweiz hat das duale Ausbildungssystem Tradition (betrieblich-schulische Ausbildung in Lehrberufen). Es dient dem Zweck, die Schnittstelle zwischen Bildungssystem und Arbeitswelt anhand stabiler formaler Institutionalisierungen nicht zu einem Stolperstein werden zu lassen (Hans Geser, 1999a, S. 3). Durch Qualifizierungsprozesse sollen künftige Berufsübertretende über Kenntnisse und Ausbildungszeugnisse verfügen, welche die Anforderungen des Beschäftigungssystems abdecken. Weiter soll eine sozial normierte Umgangsform zwischen Organisationen aus Bildung und Wirtschaft gefunden werden (ebd., S. 3). Eine Schwierigkeit stellt sich für die Unternehmen darin, dass künftige Auszubildende nicht spezifisch für die eigenen Firmenbedürfnisse ausgebildet werden, sondern für den allgemeinen Arbeitsmarkt. Dadurch steigt der Druck auf den/die Auszubildende/n, sich innerhalb der Lehrlingszeit selbst ein günstiges Kosten-Nutzenverhältnis anzulegen, bzw. dem Betrieb anzubieten (ebd., S. 4). Speziell gilt dies für kleinere Unternehmen, welche anders als Grossbetriebe keine internen Prozesse zur Kultivierung proprietärer Wissensbestände und Technologien anbieten können (Arne Kalleberg, David Knoke & Peter V. Marsden, 1995, ohne Seitenangabe, zit. in Geser, 1999a, S. 4). Hiermit dürften personale, fachlich-methodische, sozial-kommunikative und aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen gemeint sein. Im Gegenteil ist ein Angebot einer breiteren Palette von Ausbildungsformen nötig, um den spezifischen Bedingungen der unterschiedlichen Berufe Rechnung tragen zu können (Geser, 1999a, S. 4).

Das Unverständnis darüber, warum selbst für relativ bescheidene Berufe die Chancen für BewerberInnen ohne (Berufs-)Matura stetig gesunken sind, scheint in

⁶ Für Definition Funktionssystem vgl. Fussnote 2. Die systemspezifische Struktur der Wirtschaft, oder ihr „Code“ zeichnet sich dadurch aus, dass, in Anlehnung an Luhmann (Hafen, 2007, S. 17), die Wirtschaft sich nach „Zahlung/Nichtzahlung“ orientiert. Phänomene wie Gesundheit, politische Entscheide oder ökologische Probleme geraten nur dann ins Wirtschaftssystem hinein, wenn sie Zahlungen generieren. (ebd., S. 17)

der Begründung aufzugehen, dass die Unternehmen von ihren MitarbeiterInnen ein allgemeines bildungsmässiges Hintergrundwissen fordern, welches ihnen dazu verhilft, in unvorhergesehenen Situationen selbständig intelligente Problemlösungen zu kreieren und als Indikator für generelle Leistungsfähigkeit des Individuums gewertet wird (Geser, 1999a, S. 6).

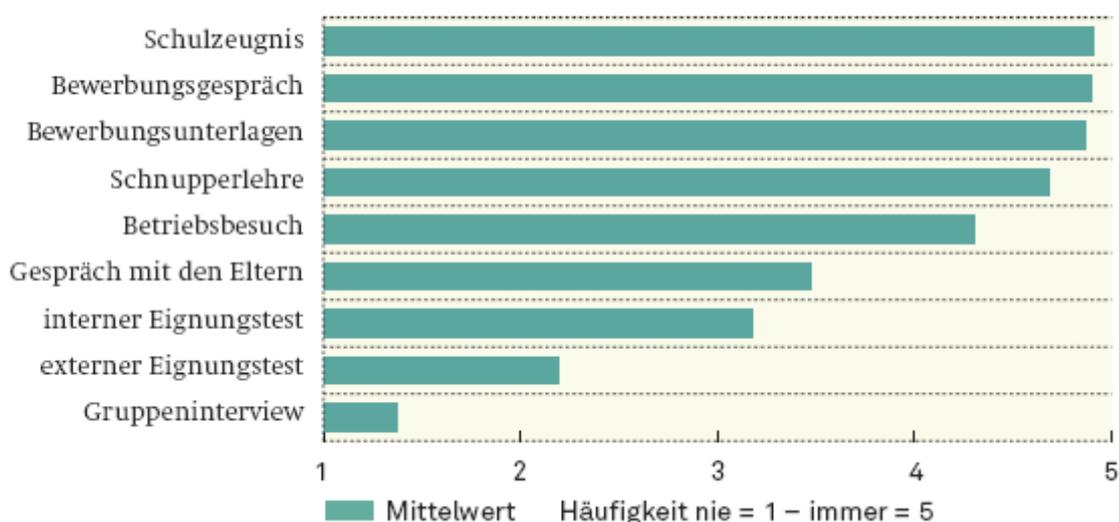
Gemäss Hans Geser (1999b) zeigte das Forschungsprojekt "Wandel der Arbeitswelt" 1999 deutlich auf, dass dem Humankapital als Determinante unternehmerischer Produktivität zunehmend wachsende Bedeutung zukommt (S. 2). Die sich konkurrierenden Firmen auf dem Weltmarkt gleichen sich hinsichtlich ihrer technologischen Ausstattung einander immer mehr an, so dass in zunehmendem Masse die humanen und organisatorischen Faktoren über die Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit entscheiden (Moritz W. Kuhn, 1995, zit. in Geser, 1999b, S. 2). Die Hinterlassenschaft der Wirtschaftsrezession der 1990er Jahre ist die gestiegene Bedeutung des Produktionsfaktors „Qualifikation“. Um das Überleben der Firma zu sichern, müssen die Arbeitnehmenden, bei reduziertem Bestand, höhere und bessere Leistungen vollbringen. Das in seiner logischen Konsequenz eintretende Überangebot an Arbeitskräften, lässt für das Unternehmen bei der Anstellung neuer Mitarbeitenden ein verstärkt selektives Verhalten zu. (Geser, 1999b, S. 2) Auch der erwartete Bevölkerungsrückgang, welcher seine Folgen in zehn bis fünfzehn Jahren entfalten wird, lässt einen erhöhten Druck auf die ökonomische Qualifizierungsnachfrage erdenken, welcher sich nur anhand einer angepassten Schul- und Berufsbildung auffangen lässt (ebd., S. 3). Konkret wird eine um ein Jahr verkürzte Lehrzeit gefordert, welche die gewonnene Zeit für eine vertiefte Allgemeinbildung nutzt. (Rudolf Walser, 1995, zit. in Geser, 1999b, S. 3). Moniert wird nun aber, dass diese Forderungen auf ein Schulsystem treffen, welches auf der Ebene der pädagogischen Zielsetzung, der vermittelten Stoffinhalte als auch der didaktischen Methoden und Organisationsformen Strukturen aufweist, welche konservativ-beharrend sind und sich zumindest kurzfristig kaum wandeln werden (Geser, 1999b, S. 3f). Nach Richard Huisinga (1990, S. 115, zit. in Geser, 1999b, S. 6) gilt es, jene Qualifikationen auszubilden, welche eine langfristige Gültigkeit haben, eine hohe Transferierbarkeit auf andere Anwendungsgebiete aufweisen und zu lebenslangem Lernen befähigen. Peter Mertens (1998, zit. in Geser, 1999b, S. 6) hebt zudem hervor, dass diese Schlüsselqualifikationen dazu dienen müssen, Fähigkeiten zu erwerben, welche für eine maximale Bandbreite von Berufstätigkeiten nützlich sind. Neben Basisqualifikationen wie Lesen, Schreiben, Rechnen, sind unentbehrlicherweise personengebundene, charakterliche Eigenschaften auszubilden wie Teamfähigkeit, Führungstalent, flexible Lernbereitschaft, Kommunikationsbereitschaft und Kreativität. Aber auch die Förderung von Kritikfähigkeit und Eigeninitiative wird von Berufsleuten im Rückblick auf ihre Lehrzeit bemängelt (Gisela Feller, 1996, S. 253, zit. in Geser, 1999b, S. 6).

Empirische Untersuchungen seit Ende der 1970er Jahren haben gezeigt, dass Arbeitgeber bei der Rekrutierung von SchulabgängerInnen weniger Gewicht auf das

konventionelle schulische Fachwissen legen, sondern mehr auf "employability skills" achten: Eigenschaften wie Leistungsbereitschaft, Problemlösebewusstsein und Konfliktfähigkeit (Geser, 1999b, S. 6). Faktoren wie Kommunikativität, Teamorientierung und Leistungswille, bilden nicht Gegenstand des expliziten schulischen Curriculums, sondern werden allenfalls beiläufig durch Gruppenunterricht oder Teamprojekte mitgefördert (ebd., S. 7).

Markus P. Neuenschwander und Nathalie Wismer (2010, S. 16) bestätigen, dass überfachliche Kompetenzen eine wichtige Rolle bei der Rekrutierung Jugendlicher spielen. Sie verweisen jedoch darauf, dass das Schulzeugnis nach wie vor eine gewichtige Selektionshilfe beim Auswahlverfahren darstellt.

Gewichtung der Selektionshilfen



Quelle: Neuenschwander & Wismer, 2010, S. 17

Eine Unterscheidung machen Neuenschwander und Wismer bei den unterschiedlichen wirtschaftlichen Sektoren. Im Baugewerbe zum Beispiel sind die schulischen Fachkompetenzen wie Schultyp, Deutschnoten, Fremdsprachen und Mathematik weniger gewichtet als in Wirtschaft und Verwaltung. Für alle Branchen gilt jedoch, dass noch stärker als die schulischen, die überfachlichen Kompetenzen zählen. Am stärksten bewertet werden unentschuldigte Absenzen sowie die Sozial- und Selbstkompetenz. (Neuenschwander, 2010, S. 17)

Trotz der Kritik aus der Wirtschaft am schulischen Curriculum wäre die Schlussfolgerung, die Unternehmen würden den Leistungen der Schule mit mehr Gleichgültigkeit gegenüber stehen, falsch. Dadurch, dass moderne Unternehmen eine zunehmende Verschlankung im Betrieb eingeführt haben, welche sie daran hindert, die von ihnen benötigten Qualifikationen innerhalb der Arbeitswelt zu erzeugen, sind sie auf externe "Zulieferer" angewiesen. (Geser, 1999b, S. 8) Das Hauptergebnis der empirischen Analyse des Forschungsprojektes "Mängel der Schulausbildung aus Arbeitgebersicht" zeigt auf, dass, – unabhängig von

Branchenzugehörigkeit, Firmengrösse, Exportorientierung, Nationalität oder Sprachregion – Fähigkeiten, welche die Bereitschaft zur persönlichen Eigeninitiative am Arbeitsplatz sowie die innerbetriebliche Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit begünstigten, im heutigen Schulsystem ungenügend vermittelt werden und mehr Beachtung finden müssen (Geser, 1999a, S. 25).

Ende der 1990er Jahre war sich die Schweizer Privatwirtschaft darin einig, dass die obligatorische Schule, mehr als bisher, die Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenzen, die persönliche Eigeninitiative, genau so wie die gruppenzentrierte Kooperationsbereitschaft und –fähigkeit wahrnehmen müsse (Ernest, 2009, S. 93). Generell liegt der Trend der Erwartungen in der Wirtschaft bezüglich Qualifikationsanforderungen nicht bei höherer, sondern bei richtiger Qualifikation (ebd., S. 93). Insbesondere handelt es sich dabei um Anforderungen der Flexibilität, Kommunikation und Selbstorganisation. Diese Fähigkeiten setzt der grösste Beschäftigungssektor, die Dienstleistung, voraus. (ebd., S. 94)

Die neunjährige Pflichtschulausbildung wird insbesondere von Unternehmen moderner Industrie- und Dienstleistungsbrachen als zunehmend ungenügend eingestuft, da der Umgang mit anspruchsvollen Technologien, Softwaresystemen oder Kunden Qualifikationen voraussetzen, welche nicht allein durch Spezialkenntnisse, sondern generell nur durch eine bessere Allgemeinbildung oder grösserer persönlicher Reife abzudecken sind. Die Praxis der Lehrlingsrekrutierung zeichnet sich schon seit längerer Zeit dadurch aus, sich einzig auf Jugendliche zu konzentrieren, welche als hervorragende SekundarschülerInnen gelten. (Geser, 1999a, S. 8) Mit anderen Worten; einzig jene SchülerInnen, welche den Selektionsvorgang der Schule erfolgreich bewältigen konnten, werden als künftige Auszubildende für anspruchsvolle Lehren in Betracht gezogen. Die (gesellschaftliche und politische) Forderung nach immer breiteren, unspezialisierten Ausbildungsberufe auf der einen Seite, und die fortschreitende Spezialisierung der Firmen auf ihre Kernkompetenzen auf der anderen Seite (Geser, 1999a, S. 9), stellen die Wirtschaft vor eine Problematik. Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass in den letzten Jahren, gerade für schwächere WirtschaftsteilnehmerInnen, vermehrt Stellen für Attenstlehen (ehemals „Anlehre“) geschaffen worden sind (Bildungsbericht [SKBF], 2010, S. 148).

Für männliche junge Erwachsene bergen ökonomische Kosten–Nutzen–Überlegungen eine Chance, da sie einer Firma nahe legen, eher in jüngere Mitarbeiter (jedoch weniger in jüngere Mitarbeiterinnen) zu investieren, weil diese der Firma am ehesten Gewähr bieten, die erworbenen Qualifikationen über viele Jahre nutzbringend zur Geltung zu bringen. Die Lehrlingsausbildung stellt hierbei eine Schlüsselfunktion dar, künftige Mitarbeitende langfristig und eng an das Unternehmen zu binden. (Geser, 1999a, S. 7)

4.2 Kleiner Exkurs über die Verandelung der Systeme Wirtschaft und Soziale Arbeit

Das Unternehmen deckt sich in seiner Logik als Sozialsystem nur in den seltensten Fällen mit jener des einzelnen Menschen (Ralf Wetzels, 2004, S. 5). Während das System der Sozialen Arbeit darauf ausgerichtet ist, unterstützungs- oder hilfsbedürftigen Menschen oder Gruppen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu erhalten oder diese zurück zu erobern, um ihnen ein selbstgesteuertes und selbstverantwortliches Agieren in allen Lebensbereichen zu ermöglichen (ebd., S. 8), verfolgt das wirtschaftliche Unternehmen zwei Ziele: die Produktion von Gewinn, bzw. Rentabilität, und langfristiges Wachstum. Durch das Erzeugen von Gewinn und Rentabilität wird die wirtschaftliche Überlebensfähigkeit und Prosperität des Unternehmens gesichert. Nur wenn ein Unternehmen die (langfristige) Aussicht auf rentables Operieren verspricht, wird es weitergeführt, was als Grundlage des Prinzips wirtschaftlichen Denkens verstanden werden kann. Die notwendigen Ressourcen – worunter die Mitarbeitenden gehören – werden nach dieser Zielsetzung ausgewählt. Über Strategien wird festgelegt, welche Variablen des Unternehmens wie zu gestalten sind, um die Wettbewerbsvorteile für die eigene Unternehmung auf dem Markt behaupten zu können. Die Variablen stellen sich aus der Struktur des Unternehmens, dem Personal, der Unternehmenskultur, der Technologie, der betrieblichen Kommunikation, der Finanzinvestitionen und der Strategie selbst her. (Wetzels, 2004, S. 9)

In nachfolgender Tabelle sind sich die Zielsetzungen von Wirtschaft und Sozialer Arbeit in ihrer Unterschiedlichkeit gegenübergestellt.

Seit den 1980er Jahren wird in der Betriebswirtschaft zunehmend von Unternehmenskultur gesprochen.

	Wirtschaft	Soziale Arbeit
Primäre Zielstellung	Gewinnerzielung durch Wertproduktion	Verbesserung der sozialen Lage von Personen und Personengruppen (Differenzbearbeitung)
Wichtige Orientierungsgrößen	Kundenverhalten, Preise, Marktanteile, Innovationspotenziale	Lebensstandard, Vermögensverteilung, individuelle Partizipation und Entwicklungsperspektiven von Klienten
Arbeits- „Gegenstände“	Güter, Dienstleistungen	Die soziale Situation von Individuen
Verhaltensprinzip gegenüber Nachfragenden	Bindung, Abhängigkeit	Integration, Unabhängigkeit
Verhaltensprinzip gegenüber Mitbietenden	Konkurrenz, Allianz	Neutralität
Wirtschaftliches Grundprinzip	Wachstum	Selbsterhaltung
Bedeutung des Menschen	Objekt, Ressource	Subjekt (Arbeitsgegenstand) und Objekt (Ressource)

Tabelle 1: Wesentliche Unterschiede von sozialem und wirtschaftlichem Bereich

Quelle: Wetzels, 2004, S. 1

Das „Generalsystem“ Gesellschaft ist auf beide Teilsysteme unverzichtbar angewiesen. Die Teilsysteme freie Wirtschaft und Soziale Arbeit bedingen einander ohne jedoch im anderen aufzugehen. (Wetzels, 2004, S. 13) Betrachtet man die beiden Bereiche aus Sicht der Mikro-Ebene, entdeckt man Verbindungen zwischen den Teilsystemen: Zusammenhänge, welche voneinander übernommen wurden. In der Betriebswirtschaftslehre wurden wesentliche Methoden und Prinzipien der Sozialen Arbeit übernommen und weiterentwickelt. Als Beispiel lässt sich etwa die prozessorientierte Organisationsplanung nennen, welches als Management-Instrument der sozialarbeiterischen Familien- und Gruppenberatung zu Grunde liegt und für den Umgang mit Unsicherheiten und Ambivalenzen in der Betriebs- und Managementlehre instruktiven Anschauungsunterricht bietet. Das System Soziale Arbeit eignet sich im Gegenzug Instrumentarien aus dem System der freien Marktwirtschaft an, welche durch die Integration von betriebswirtschaftlichem Basiswissen der steigenden Leistungsorientierung von Kostenträgern Sozialer Arbeit und der zunehmenden Kostenorientierung öffentlicher Kassen Genüge tragen sollen. (ebd., S. 14)

Für die Messung der Leistungsfähigkeit von Arbeitnehmenden wurden Experimente durchgeführt, während den Jahren 1930 –1933, in den Elektrizitätswerken von Hawthorne. Diese Experimente haben aufgezeigt, dass das Leistungsergebnis nicht nur durch die Gestaltung physischer Arbeitsbedingungen, sondern vorwiegend die Gestaltung sozialer Bedingungen massgebend sind (Wetzels, 2004, S. 49). Der Mensch wurde nach dieser Erkenntnis nicht mehr nur als ökonomisches, im Prinzip austauschbares Maschinenteil verstanden, sondern er wurde als soziales Wesen mit individuellen Bedürfnissen und Neigungen verstanden. Obwohl erkannt wurde, dass also die Berücksichtigung sozialer Bedürfnisse eine Notwendigkeit darstellt, wurde dennoch an der uneingeschränkten Autorität der Betriebsführung festgehalten. Lediglich die Ausgestaltung des Betriebsklimas wurde einer Anpassung unterworfen, in dem Vorgesetzte entsprechend geschult wurden. Es sollte eine Verbesserung der Arbeitseffizienz erreicht werden, ohne aber den MitarbeiterInnen grössere Handlungs- oder Entscheidungsspielräume einzuräumen. Der amerikanische Psychologe Fredereick Herzberg hat entdeckt, dass die Arbeitsmotivation stark mit der Identifikation der MitarbeiterInnen für ihre Arbeitsaufgabe und -stelle zusammenhängt. Arbeitszufriedenheit ist abhängig von externen Faktoren wie Entlohnung und Behandlung durch Vorgesetzte. Eine Herausforderung und Bestätigung durch die Arbeit ist Bedingung für die Arbeitszufriedenheit. Der Aufgabeninhalt muss also auf die jeweilige Person zugeschnitten sein. (Wetzels, 2004, S. 49) Bedingung für Effizienzsteigerung ist die Mitentscheidung, also das subjektive Empfinden der eigenen Wichtigkeit für den Betrieb. Es liegt demzufolge im Interesse der Unternehmung, Handlungs- und Entscheidungsspielräume für die Mitarbeitenden zu schaffen (ebd., S. 50). Dennoch steht nicht die Persönlichkeit des einzelnen Menschen im Vordergrund, sondern ein spezifisches, erwartetes Verhalten der einzelnen sowie der gesamten Mitarbeitenden (ebd., S. 52). Dadurch wird die

Personalführung angesprochen, welche mittels Personalmanagement drei Gestaltungsfelder umfasst (Wetzel, 2004, S. 52ff):

1. Personalmotivation

Dass Personal motiviert sein muss ist weder in der betrieblichen Praxis noch in der Wissenschaft bestritten. Ein Unternehmen fördert diese Motivation über externe und interne Faktoren. Als externe Faktoren gelten z.B. finanzieller Anreiz, Arbeitsbedingungen (Arbeitszeitmodell, Gestaltung Arbeitsplatz), Bemühungen des Vorgesetzten für die Mitarbeitenden und Ausübung von Druck. Interne Faktoren bestehen aus Entwicklungsmöglichkeiten und Anforderungsvielfalt.

2. Personalführung

Bei der Personalführung stehen die direkten sozialen Beziehungen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitenden im Zentrum. Hierzu werden Konzeptstrategien herbeigezogen, welche, den jeweiligen Situationen angepasst, angewandt werden. Es sind dies Fragen des Führungsstils (autoritär, partizipativ), der Führungstechniken (gemeinsame Zielvereinbarung, Ausnahmeregelungen, Delegation) und die Definition über die Basis der in Anwendung kommenden grundlegenden betriebsinternen Regeln (Information, Vertrauen, Akzeptanz, Konflikt, Fairness).

3. Personalentwicklung

Bei der Personalentwicklung sollen die fachlichen Qualifikationen der Mitarbeitenden auf die sich verändernden innerbetrieblichen und externen Anforderungen hin angepasst werden, anhand von betrieblicher Bildung und Karriereplanung sowie Weiter- und Fortbildung. In diesem Verständnis werden alle nicht direkt arbeitsrelevanten Qualifikationen ausgeblendet, bzw. als nicht relevant erachtet. Dass somit genau der Teil von Qualifizierung ausser Acht gelassen wird, welcher durch Eigenverantwortung und Selbständigkeit des/der Mitarbeitenden gestaltet werden könnte, scheint trotz des Bewusstseins der im Interesse des Unternehmens liegenden Förderung von personellen Mitentscheidungskompetenzen in den Hintergrund zu geraten.

Wie in Tabelle 1 dargestellt, wird deutlich, dass die individuellen Interessen mit jenen der Unternehmung korrelieren. Hierzu meint Oswald Neuberger, in einem Unternehmen gelte nicht die Aussage "Der Mensch ist Mittelpunkt", sondern "Der Mensch ist Mittel. Punkt" (1990, in Wetzel, S. 55).

Auch der wirtschaftliche Sektor darf ob seiner spezifischen Funktion des Funktionssystems Wirtschaft; "Zahlung/Nichtzahlung" (vgl. Fussnote 6) nicht ausblenden, dass die Variable "Personal" durch Menschen aus Fleisch und Blut gestellt wird. Menschen mit dem Bedürfnis nach Wertschätzung und Anerkennung ihrer individuellen Leistung.

5 Von der sozialpädagogischen Schule zur Bildungsinstitution. Begrifflichkeit und Historie

Dieses Kapitel klärt die verschiedenen Bezeichnungen, welche im Zusammenhang mit Sozialer Arbeit in der Schule verwendet werden und ermöglicht die Zuordnung zu den entsprechenden Systemen und Tätigkeitsfeldern.

Der Prozess der Einbindung von sozialarbeiterischem Angebot in der Schule erfolgt anhand eines chronologischen Abrisses, beginnend bei der ersten Form von Schule auf europäischem Gebiet. Diese Ausführung besitzt deshalb Aussagekraft, da sie in Erinnerung zu rufen vermag, dass Bildungsangebot und sozialpädagogische Betreuung als Einheit praktiziert wurde. Im Verlaufe der Zeit erlitt diese "Einheit" eine Abspaltung in Unterrichts- und Erziehungssystem.

5.1 Begrifflichkeit

Generell kann Soziale Arbeit als Subsystem des Funktionssystems der Sozialen Hilfe zugeordnet werden. Erziehung wiederum lässt sich dem Funktionssystem der Sozialen Arbeit zuteilen. Beide, Lehrberuf und Sozialarbeit, gehören dem Funktionssystem der Erziehung, und somit der Sozialen Arbeit an. (Hafen, 2005a, S. 59)

In der Literatur finden sich unterschiedliche Begriffe wieder in der Diskussion um Soziale Betätigung in der Schule. Soziale Arbeit wird gängig als Oberbegriff für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und soziokulturelle Animation verwendet.

Die Jugendsozialarbeit versteht sich als Teilbereich der Jugendhilfe. Jeder junge Mensch, welcher Hilfe hinsichtlich sozialer und beruflicher Integration bedarf, ist Adressat der Jugendhilfe. Jugendhilfe umfasst gleichwegs die chancengleiche Teilhabe in der Gemeinschaft. Die Jugendsozialarbeit befasst sich spezifisch mit sozial benachteiligten und individuell beeinträchtigten Jugendlichen. (Dieter Kreft & Ingrid Mielenz, 1996⁴, S. 329) Schulsozialarbeit wird als sozialarbeiterischer und sozialpädagogischer Einsatz mit unterschiedlichen Arbeitsansätzen in den Schulen verstanden. Die Projekte der Schulsozialarbeit sind den Projekten der Jugendhilfe angehörig. (ebd., S. 484)

Der Begriff „Schulsozialarbeit“ ist abgeleitet von der in Amerika seit anfangs des 20. Jahrhunderts existierenden school social work (Wilfried Wulfers, 1997, S. 35). In den deutschsprachigen Gebieten wurden scharfe Diskussionen geführt über die zutreffendsten Begriffsbezeichnung dieses Tätigkeitsfeldes. Vorschläge wie „schulische Sozialarbeit, sozialer Dienst in der Schule, soziale Arbeit in der Schule, Schulsozialpädagogik, Schuljugendarbeit“ u.a. konnten sich jedoch gegen die Etablierung des Begriffes Schulsozialarbeit nicht durchsetzen (ebd., S. 35). Unter Schulsozialarbeit versteht sich die Anwendung des integrativen Modells (vgl. Kapitel 6.3.3). Die integrative Schulsozialarbeit kann als Soziale Arbeit an und in der Schule beschrieben werden (Yvonne Süffert, Christoph Staub, Christine Glur & Marion

Fabry, 2003, S. 23 zit. in Matthias Drilling, 2003). Für die Begriffe Schuljugendarbeit, Schulsozialarbeit oder schulbezogene Jugendhilfe hat sich in den 70er Jahren in Deutschland der Begriff Schulsozialarbeit durchgesetzt. Alle sind sie unter der Jugendhilfe zusammengefasst. Nunmehr werden nur noch die Handlungsfelder innerhalb der Jugendhilfe unterschieden (Erich Raab, 1997, S.14).

Gemäss Paul Fülbier (1997, S. 45) besteht die Zielgruppe der Jugendsozialarbeit aus folgenden Personengruppen:

- Haupt- und SonderschülerInnen mit schlechtem oder keinem Abschluss
- AbbrecherInnen schulischer Bildungsgänge
- AusbildungsabbrecherInnen
- Arbeitslose und Jungarbeiterklassen
- Behinderte einschliesslich der AbgängerInnen aus Berufsbildungswerken, insbesondere seelische Behinderte
- junge Menschen mit Sozialisationsdefiziten
- junge Menschen aus dem Bereich der Heimerziehung
- junge Menschen mit kriminellen Karrieren
- junge Menschen mit Drogenerfahrungen
- Ausländische Jugendliche
- AussiedlerInnen

Diese Auflistung macht deutlich, dass die Jugendsozialarbeit weiter greift als die Jugendhilfe.

5.2 Historie

Kurze Schulgeschichte bis Mitte 20. Jahrhundert

(Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Deutschland). Die Industrieschulen wurden im letzten Drittel des 18. Jahrhundert gegründet und werden gemeinhin als erste Form von Schule bezeichnet. Eine allgemeine Schulpflicht bestand noch nicht. Die Auffassung aus der Epoche des Pauperismus (erste Hälfte 18. Jahrhundert), wonach Armut als ein gottgewollter Zustand hingenommen wurde, war überwunden. Armut wurde nun als Folge mangelnder Bildung und Erziehung angesehen. Elvira Hänggi, Remo Krieg, Rudolf Müller und Cornelia Hofer halten fest (2003, S. 11), dass arme Familien auf zusätzliches Einkommen aus Betteltätigkeiten ihrer Kinder angewiesen waren. Dies hatte zur Folge, dass nur 5% der Kinder eine Schule besuchten. Um eine Vereinbarkeit zwischen Bildung und Einkommen zu schaffen, wurde Unterricht und bezahlte Beschäftigung in Form der Industrieschule etabliert, deren Konzept darauf zielte, die Kinder mittels produktiver Arbeit, kombiniert mit einer pädagogischen Hilfestellung zum Aufwachsen, auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Die Fabrikationsstellen konnten die anfallenden Kosten jedoch nicht ausreichend abdecken und der Staat war nicht bereit, die Kosten dieser Schulform zu tragen. Mehr und mehr gerieten die pädagogischen Ansätze in den Hintergrund und die Produktivität und Erwerbstätigkeit nahm Überhand. Aus der Industrieschule

wurde eine eigentliche Fabriksschule, welche aufgrund der deutschen Arbeiterschutzgesetze von 1891, – Verbot von Kinderfabrikarbeit –, geschlossen wurde. Im Anschluss daran bemühte sich der Staat um eine Verbesserung der schulischen Situation. So wurde Ende des 19. Jahrhunderts die allgemeine Schulpflicht eingeführt und Einrichtungen für aufsichtslose Kinder während der schulfreien Zeit eingerichtet. Erstmals fand dadurch eine institutionelle Trennung vom Unterrichtssystem und Erziehungssystem statt. Im Rahmen der Schulkinderfürsorge wurden Horte, Schulgesundheitspflege und Schulpflege eingeführt. (Hänggi et al., 2003, S. 11, zit. in Matthias Drilling, 2003)

Horte und Schulsozialarbeit Deutschland

Horte waren Orte für Kinder, deren Eltern arbeiten mussten. Die Kinder erhielten Verpflegung, soziale Kontakte und Hilfe bei den Hausaufgaben. Es handelte sich um Lebensorte mit Schwerpunkt Erziehung. Zu Beginn wurden diese Tätigkeiten von Lehrpersonen wahrgenommen. Mit der Schaffung eines eigenen Bildungsganges wurde die Tätigkeit im Hort als qualifizierte sozialpädagogische Arbeit aufgebaut und fortan galt der Hort als eine eigenständige, von der Schule losgelöste Einrichtung. Lehrpersonen schieden nach und nach bei der Betreuung im Hort aus und die Verbindung zur Schule und deren Zusammenarbeit mit den Horten nahm stark ab. (Hänggi et al., 2003, S. 12f, zit. in Drilling, 2003)

Um 1920 waren Bestrebungen im Gange zwischen Lehrpersonen und SozialpädagogInnen, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialpädagogik wieder herzustellen. Beide Bereiche jedoch, Bildungs-, wie Erziehungssystem waren selbständige Teilsysteme geworden und deren eigenständige Entwicklung konnte nicht zusammengeführt werden. Es wurde als wichtig erachtet, dass die Eigenständigkeiten bewahrt werden können. Aus sozialpädagogischer Sicht wurde befürchtet, dass der Staat zuviel Einfluss auf die Jugendhilfe nehmen würde (aus welcher die Sozialpädagogik entspringt) und sie einem Obligatorium unterstellen könnte.

Im Rahmen von Schulreformbestrebungen wurden neue Formen diskutiert, zum Beispiel die sozialpädagogische Schule (vgl. Kap. 6.3.1). Diese Bestrebungen nach einer Demokratisierung des Bildungswesen und einer Koordination nebeneinander laufender Fürsorgemassnahmen mündeten nicht in einer Zusammenführung von Schule und Sozialpädagogik, vielmehr wurde definiert, wie die verschiedenen Aufgabenfelder von Schule und Jugendhilfe aufzuteilen seien.

Erst die Kritik am Schulsystem Ende der 1960er Jahre bewirkte im Rahmen der Bildungsreform die Einführung der Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum. Die Lehrkörper der Ganztageschulen sollten Unterstützung erfahren beim Gestalten des ausserunterrichtlichen Betreuungsbereiches. Die Erwartungen an die Jugendhilfe übergangen auch in die Bereiche der Lernschwierigkeiten, Orientierungslosigkeit und Aggressivität der SchülerInnen. Die Jugendhilfe ihrerseits wollte eine engere Verbindung zur Schule schaffen, um vermehrt präventiv tätig sein

zu können und die Interessen der Kinder und Jugendlichen (vor Ort) vertreten zu können. (Hänggi et al., 2003, S. 12f, zit. in Drilling, 2003)

Ein ausgeglichenes Verhältnis von Bildung und psychosozialer Erziehung sollte umgesetzt werden (Hafen, 2005a, S. 44). Dieser Ansatz verlor aber wieder an Einflussstärke, da in der Politik andere Prioritäten gewichtet, und Fachleute aus Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit nicht als ExpertInnen akzeptiert wurden sondern nur als pädagogische Hilfskräfte (ebd., S. 44).

Ende der 1970er Jahre war die Schulsozialarbeit in Deutschland vor allem in den Ganztageschulen der Regelfall. Die Zusammenarbeit mit der Schule war jedoch noch immer in klar abgegrenzte Aufgabenbereiche eingeteilt und nicht wirklich auf Kooperation angelegt. Zum einen waren die Schulsozialarbeitenden zu sehr mit Pausenaufsicht und Leerstundenüberbrückung beschäftigt, als dass sie eigene Arbeitsansätze und Vorgehensweisen hätten erarbeiten können, zum anderen haben sie ihre Interventionen als Alternativen und aus Distanz zu den Abläufen der Schule gesehen. Ihnen war nicht daran gelegen, Einfluss auf den Schulablauf zu nehmen. (Hänggi et al, 2003, S. 13ff, zit. in Drilling, 2003)

In den 1980er Jahren (Regierungswechsel in Deutschland) wurden nur noch bedingt Mittel für die Schulsozialarbeit bereitgestellt. Bereits bestehende Projekte wurden partiell abgebaut. Die verschlechterten ökonomischen Rahmenbedingungen und zunehmende Probleme auf dem Arbeitsmarkt, Lehrstellen zu finden, drückten insbesondere die Lage der benachteiligten und gefährdeten Jugendlichen. Die Reaktion darauf – durch die Initiative von Arbeit suchenden LehrerInnen und SozialpädagogInnen – war eine Vielzahl von Projekten, welche die Berufschancen der Jugendlichen verbessern sollten. (ebd., S. 13ff)

Die Herausforderung für Schule und Lehrkörper, den Anforderungen ihres Auftrages mit einer sich veränderten Schülerpopulation gerecht zu werden, hat in den 1990er Jahren durch zunehmende Fachtagungen, Fortbildungsgängen und fachwissenschaftlichen Diskussionen gezeigt, dass das politische Interesse an der Schulsozialarbeit stieg. Mit dem Bildungssystem Schule wird nicht mehr nur verknüpft, ein Lernort zu sein, sondern eben auch ein Lebensort, was Fragen nach der Qualität von Schulen, Bedingungen für eine gute Schule, wie die Autonomie der Einzelschule gestärkt werden könnte oder wie sie zu einer gemeinwesenorientierten Schule werden kann, aufwirft. (Hänggi et al., 2003, S. 13ff, zit. in Drilling, 2003)

Schulsozialarbeit in der Schweiz

Die Schweiz hat eine junge Tradition beim Einbezug der Schulsozialarbeit. Ende der 1960er Jahre wurden die ersten Projekte in der Westschweiz etabliert, in der Deutschschweiz sogar erst seit den 1980er Jahren. In den 1990er Jahren entstanden laufend neue Projekte. Zuvor wurde eine sporadische Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit praktiziert, welche durch verschiedene Fachdienste angeboten und bei auftretenden Schwierigkeiten und Krisensituationen durch Lehrpersonen aufgerufen wurde. (Hänggi et al., 2003, S. 15, zit. in Drilling, 2003)

Trotz des Interesses, welches die Politik bekundete, war sie nicht Willens oder in der Lage, erforderliche Mittel für eine Reform bereitzustellen, welche aus der Schule wieder vermehrt eine Erziehungsinstitution, unter Berücksichtigung der veränderten familiären Umweltbedingungen, hätte machen können. Die Schule selbst war in den bestehenden Strukturen nicht in der Lage, das gewünschte Ausmass an Mehrverantwortlichkeit in sozialpädagogischer Hinsicht abzudecken und griff wie gehabt nur bei „Funktionsstörungen“ auf die Schulsozialarbeit zurück. Der Kontakt zwischen den beiden Systemen blieb eher lose, d.h. sozialpädagogisches Ideengut wurde von der Schule kaum in ihre Entscheidungsprozesse einbezogen. (Hafen, 2005a, S. 44f)

AvenirSocial umfasst die Schulsozialarbeit in der Schweiz wie folgt:

Definition der Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit ist ein Berufsfeld der Sozialen Arbeit und nutzt deren Methoden und Grundsätze. Sie arbeitet mit Fachleuten trans- und interdisziplinär zusammen.

Die Theorie und Praxis der Schulsozialarbeit orientieren sich an der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft.

Die Schulsozialarbeit fördert und unterstützt die Integration der SchülerInnen in die Schule.

Die Schulsozialarbeit bietet Unterstützung für eine erfolgreiche Bewältigung des (Schul-) Alltags. Sie trägt dazu bei, sozialen und persönlichen Problemen vorzubeugen, sie zu lindern und zu lösen.

Sie fördert die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.

(Rahmenempfehlungen, S. 1)

Die Bedingungen, die Schule als Lebensort zu verstehen ist durch die Deklaration in der Definition insofern gegeben, als sie nicht nur für die Bewältigung des Schulalltags, sondern auch für die Bewältigung des Alltags allgemein zuständig ist. In den Leitsätzen der Schulsozialarbeit (AvenirSocial, Rahmenempfehlungen, S. 1) wird unter Punkt 3 festgehalten, dass die Schulsozialarbeit durch ihre Interventionen und Aktivitäten in unterschiedlichen Bereichen kontinuierlich einen Beitrag zur Schulentwicklung leistet. Die Voraussetzung für eine wohlwollende Kooperation ist somit vorhanden. Die Grund- und Arbeitshaltung der Schulsozialarbeit hat sich gemäss AvenirSocial (Rahmenempfehlungen, S. 2) an ihrem Berufskodex zu orientieren (vgl. Anhang C). Handlungsmethoden und -verfahren folgen dem systemisch-integrativen Ansatz. Dies beinhaltet unter anderem das präventive und intervenierende Handeln (Rahmenempfehlungen, S. 2). In der Grund- und Arbeitshaltung ist der Grundstein für Prävention und Intervention (Frühintervention, sprich Frühbehandlung), gelegt.

Nach dem Verständnis von AvenirSocial können alle Professionellen der Sozialen Arbeit, welche auf dem Gebiet arbeiten, die Tätigkeit der Schulsozialarbeit ausführen (Rahmenempfehlungen, S. 1).

Um die Verortung der sozialarbeiterischen Praxis zu veranschaulichen dient auch die Darstellung von Florian Baier und Stefan Schnurr (ohne Datum, S. 106).



Quelle: Baier & Schnurr, ohne Datum, S. 106

Folgender Beitrag ist dem Gespräch mit Hans Rothweiler entnommen (Gespräch mit Autorin, am 25. Juli 2010):

Schule und Sozialarbeit

Die Schule ist heute gespalten in eine menschliche, das einzelne Kind und die Schulgemeinschaft pflegende Seite und in eine bürokratische, formalisierende, selektionierende Seite.

Das Ziel ist, schulische Leistung in einem angenehmen sozialen Umfeld zu erbringen.

Einerseits traut man den SchülerInnen zu, mit ihren Interessen einen eigenen Weg zu den Lehrplanziele zu finden – mit Unterstützung von LehrerInnen, Berufs- und Sozialfachleuten. Andererseits verfügen Lehrpersonen über die SchülerInnen, kontrollieren und selektionieren sie. Die von Aussen steuernden Mechanismen sind so gross geworden, dass die Schule das Bild einer toten Funktionsanstalt ergibt. Lehrer reiben sich auf mit Sitzungen, befohlenen Kontrollen und Selektionsmassnahmen. Die Klage lautet: „Wir kommen nicht mehr dazu, den Unterricht vorzubereiten“. Dadurch werden immer mehr Missverständnisse aufgedeckt, die neue Massnahmen wie feinere Selektion nach sich ziehen und zusätzliche Sozialfachkräfte fordern. „Die Schule ist ein dauerndes Flickwerk – das frohe Leben und Lernen entschwindet“. LehrerInnen sind ausgebrannt, brauchen ärztliche und psychologische Hilfe, sie verlassen den Schuldienst. „Die Schule droht

im eigenen Funktionieren zu verelenden. Es scheint, dass die Verantwortlichen auf eine neue LehrerInnengeneration setzen, die Engagement nicht auf das Leben des einzelnen Kindes, sondern auf die von Aussen verabreichten Schulstoffe richten“.

Trotzdem versuchen tausende von LehrerInnen ihre Tätigkeit durch sorgfältige Sachvorbereitung – aus einer Palette von Vorgehensweisen – den SchülerInnen das Leben, die Welt und menschliche Beziehungen nahe zu bringen. Sie praktizieren eine vielfältige Didaktik.

„Es braucht LehrerInnen, die sich auf die Seite des selbstbestimmten Lebens begeben und SozialarbeiterInnen, die soziales Wohlbefinden als Hauptziel haben“.

Defizite in der Schule durch Erziehung und Unterricht, die menschliche Autonomie und gegenseitige Achtung sowie vertieftes Lernen vernachlässigt hat, verlangen schulische Sozialarbeit, die Wohlbefinden zum Ziel hat. Sie soll Bestandteil der Schule werden.

Nachfolgend ein Vorschlag, wie die Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit im Schulhaus aussehen könnte:

Die Schulsozialarbeitenden haben in einem Schulhaus einen Raum als Aufenthalts- und Gesprächsort, angenehm eingerichtet, mit einem separaten Teil für Beratungen. Diesen Schulsozialraum können SchülerInnen, auch Eltern und LehrerInnen gemeinsam benützen. Eventuell mit der Schulbibliothek vereinigt enthält er eine Fachbibliothek. Der Raum dient dem Zusammensein (sozial leben) und der sozialen Beratung. Die schulische Sozialarbeit hat Anschluss an die soziale, medizinisch-therapeutische, natur- und geisteswissenschaftliche Forschung. Sozialthemen die die Schule beschäftigen, wie „medizinische Ursachen von Gewalt“, „Ernährung“ oder, als sehr wichtiges Element, „die Unterstützung der SchülerInnen bei der Berufsfindung“, sollen recherchiert und angeboten werden.

Das Thema Berufsfindung beinhaltet:

- Grössere und kleinere Arbeiten welche aus den Interessen der Kinder entstehen, vom Kindergarten an bis zum Schulabschluss durchgeführt und schon im Laufe der Primarschule berufsgerichtet sind.
- Darstellungen von Berufen nach Recherchen, Erkundigungen, Besuchen am Arbeitsplatz durch Vorträge, Texte, mündliche Schilderungen ab Mitte Primarschule und in der Oberstufe.
- Berufsaahnung und Berufsfindung in Gesprächen mit Lehrern, Eltern und Fachleuten aufgrund spezieller Berufsorientierung, Schnupperlehren und ähnlichen Formen.
- Bei der Berufsfindung sind LehrerInnen und SchulsozialarbeiterInnen gleichwertig beteiligt.

6 Soziale Arbeit in der Schule

Folgendes Kapitel soll einen umfassenden Überblick über die Handlungsmöglichkeiten für die Schulsozialarbeit bieten. Ihr Potential wird herausgehoben, ebenfalls die Hürden, welche es zu überwinden gilt. Es werden verschiedene Modelle, Methoden, Instrumente und Handlungsansätze vorgestellt, welche anhand gezielter Projekte zur Erhöhung der Berufsintegrationschancen angewandt werden können. Ein möglichst frühes Ansetzen von schulsozialarbeiterischen Interventionen begünstigt den positiven Verlauf der Schul- und Berufskarriere. Eine Bedingung, und gleichwohl eine Herausforderung, stellt sich in der Kooperation zwischen Lehrkörper und Schulsozialarbeitenden.

6.1 Generelle Bemerkungen und Rechtliche Grundlagen

Obwohl festgestellt wurde, dass Soziale Arbeit in der Schule vermehrt in Anspruch genommen wird und ihre Bedeutung in den letzten Jahren zugenommen hat, wird sie nur selten in ihrer sozialpädagogischen Kompetenz beansprucht. Vielmehr wird sie hinzugezogen wenn akute Funktionsdefizite aufgetreten sind, welche umgehend behoben werden müssen um die Fortführung des Unterrichts zu gewährleisten. Hierbei wird kein Spielraum für die Behebung struktureller Defizite zugelassen. Die Zusammenarbeit zwischen den beiden Systemen – Schule / Soziale Arbeit – wird als verbesserungswürdig erachtet. (Hafen, 2005a, S. 12)

Die Anforderungen an die Schule, sowohl für die Vermittlung bildungsinhaltlicher Grundlagen und der Vermittlung von erzieherischen Inhalten, welche die Sozialentwicklung fördern, zuständig zu sein, stellen einen vergeblichen Wunsch dar, allen Anforderungen gerecht zu werden und lassen die Intentionen der LehrerInnen zur Sisiphosarbeit werden, welche schlussendlich keinem der Ansprüche gerecht wird (Eggert Holling & Arno Bammé, 1982, S. 5, zit. in Mathern, 2003, S. 125). Die Schule verwaltet dadurch benachteiligte SchülerInnen solange, als ihr professionelle Unterstützung zuteil wird. Bis dahin setzen die LehrerInnen ihre Schwerpunkte bei der Wissensvermittlung und reduzieren die Ansprüche im erzieherischen Bereich. Sie identifizieren sich mit den Selektionskriterien und wenden eine gezielte Gleichgültigkeit an, um ihren Arbeitsalltag überleben zu können (Mathern, 2003, S. 125).

Verschiedentlich wurde die Schule als Lebensort genannt. Täglich sammeln die Lernenden Erfahrungen, welche ihre Identität, ihr Selbstbild, ihre Ängste, ihre Lernmotivation, ihre Sozialentwicklung und ihr Problemverhalten widerspiegeln (Gabriella Thoma, Manuela Schweizer, Serge Favre & Christoph Alder, 2003, S. 6 zit. in Drilling, 2003). Ein Ort also, wo sich das Leben der Kinder und Jugendlichen in bedeutendem Ausmass hinsichtlich der dort zugebrachten Stunden und der Lernerfahrungen im Bereich des Beziehungskontextes, der Bildung und daraus abgeleitet des beruflichen, existentiellen Lebensbereiches, abspielt. Um den

SchülerInnen den Spielraum einzugestehen, neben ihren Leistungsnachweisen Lebenserfahrungen als Grundlagen für ihre positive Weiterentwicklung sammeln zu können, muss die Schule den Sinn und die Notwendigkeit dieser Erfahrungen erfassen und fördern. Es gibt unterschiedliche Praktiken, welche angewandt werden, um dieses Ziel zu erreichen. Beispielsweise hat Bremen in seinem Schulgesetz (Artikel 4 Abs.2 Bremisches Schulgesetz, zit. in Mathern, 2003, S 209) explizit die Schule als Lebensraum für ihre SchülerInnen definiert. Ihr Alltag soll einbezogen werden und die Betreuung, Erziehung und Bildung durch die Schule soll an den Lebensbedingungen der SchülerInnen und deren Familien Orientierung finden. Die Reihenfolge des in der Aufzählung des Bremer Schulgesetzes ersichtlichen Aufgabengebietes ist nicht zufällig entstanden. Erste Priorität nimmt die Betreuung der Kinder ein, dann deren Erziehung und erst drittens die Bildung. (Mathern, 2003, S. 209)

Im 9. Jugendbericht (1994, S. 467, zit. in Homfeldt & Schulze-Krüdener, 2001, S. 12) der Expertenkommission im Auftrag der deutschen Bundesregierung ist festgehalten, dass die Schulsozialarbeit das spezifische sozialstaatliche Instrumentarium darstellt, welche die Risiken einer nichtgelingender Eingliederung in die Berufswelt begrenzen und die Chancen von Benachteiligten für die gelingende Teilnahme am Bildungswettbewerb sichern soll. In Deutschland erhielt die Schulsozialarbeit im Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990/91 in Art.11, Art.13 und Art. 81 eine gesetzliche Grundlage (vgl. Anhang A) (Erich Raab, 1997, S. 12). In der Schweiz hingegen ist die Schulsozialarbeit in der Verordnung über die Schuldienste geregelt (vgl. Anhang B). Im Gesetz über die Volksschulbildung, Art. 9, ist geregelt, dass die Schulsozialarbeit heute zu den Schulischen Diensten gehört (SRL Nr. 400a). Ausserdem erlässt der Berufsverband „AvenirSocial“ [Professionelle Soziale Arbeit Schweiz] die Qualitätsrichtlinien für Schulsozialarbeit. Für den Kanton Luzern (Bildungs- und Kulturdepartement) erlässt die Dienststelle Volksschulbildung Hinweise zur Umsetzung sowie Beurteilungskriterien und Indikatoren.

6.2 Leistungsangebot der angewandten Sozialen Arbeit in der Schule

Kinder und Jugendliche des 21. Jahrhunderts sind einem enormen Angebot von Medien aus dem Unterhaltungs- und Informationssektor gegenüber gestellt. Vorfabrizierte und standardisierte Erlebnisse und subtil gesteuerte Meinungsbilder übergossen sie. Die Freizeitgestaltung hat sich weitgehend in einen Konsum verwandelt, wo eigene Ideen und Ausgestaltungen wenig Raum finden. (Wulfers, 1997, S. 35)

Durch praxisnahe Projekte ist es möglich, Jugendlichen einen Weg aufzuzeigen, sich eine existenzsichernde und sinnstiftende Arbeit anzueignen. Werden Ansätze erfahrungsbezogenen Lernens in die schulische Arbeit eingebunden, wird damit ein vielversprechendes Angebot, insbesondere für benachteiligte Jugendliche,

umgesetzt. Nur wenn zielgerichtetes und praktisches Tun aktiviert wird, können altersspezifische Erfahrungen gemacht werden, an welchen sich weitere Erfahrungen in berufsrelevanter Hinsicht anknüpfen. (Mathern, 2003, S. 213)

Es gilt also, Wissen nicht in einer abstrakten Form zu vermitteln, sondern mit praktischen Alltagserfahrungen zu verknüpfen.

Nachfolgend seien 10 bewährte Arbeitsformen der Schulsozialarbeit nach einer Auflistung von Wulfers (1997, S. 37ff) aufgeführt:

1. Das Durchführen von Spiel- und Freizeitaktionen in eignen Räumlichkeiten, anhand vielfältiger Lern- und Spielmaterialien sowie ausgewiesenen Sachmitteln.
2. Integrierte Beratungsformen, wo der Einbezug von Eltern, Lehrkörper und SchülerInnen angewandt wird. Der Umgang mit der Schulaufsicht seitens der Lehrkörper soll Informationen über soziales Lernen und sozialpädagogischen Handlungselementen beinhalten. Gezielte Hospitationen und Beobachtungsabsprachen sind hierbei erforderlich.
3. Angebot der beruflichen Übergangshilfen, sprich Hilfe bei der Berufsorientierung und der Arbeitsfindung.
4. Besuch von Fort- und Weiterbildungsangeboten, welche von Schulsozialarbeit und Lehrkörper gemeinsam wahrgenommen werden. Dadurch können Berührungspunkte abgebaut und die notwendige Zusammenarbeit erheblich verbessert werden. Die Kooperation zwischen den beiden Disziplinen wird dadurch wahrscheinlicher gemacht.
5. Spezielle Gruppenarbeiten, welche darauf abzielen, Sozial- und Lerndefizite bei den teilnehmenden SchülerInnen abzubauen. Durch positive Erlebnisse im Sozialkontakt können Lernhemmungen reduziert werden.
6. Tägliche Hausaufgabenhilfe, welche einerseits die geforderte Erledigung der aufgetragenen Schularbeiten bezweckt und gleichzeitig selbständiges Arbeiten anregen soll. Bildungschancen sollen durch Motivation und den Aufbau psychischer Stabilität erhöht werden.
7. Konferenz- und Planungsarbeit soll bei der Neu- und Umgestaltung des schulischen Lebens mithelfen, zu zusätzlichen diagnostischen, kompensatorischen und sozialerzieherischen Kompetenzen zu gelangen.
8. Sozialpädagogisch orientierte Unterrichtsprojekte welche während der Schulstunde integriert werden, sollen dazu beitragen, den Lernort Schule um ausserschulische Inhalte und Aktivitäten zu erweitern und somit eine Öffnung der Schule durch die Mitarbeit von Fachleuten anderer Berufsfelder voranzutreiben.
9. Pausen- und Schülertreffs dienen der begleiteten Freizeitgestaltung und bieten diverse Einflussmöglichkeiten; beispielsweise für die Integration ausländischer SchülerInnen oder dem Kennenlernen neuer sozialer Spielformen.

10. Supervision und Erfahrungsaustausch zwischen Schulsozialarbeitenden dienen der Selbstreflexion und der Absprache Beruf unterstützender Handlungsmöglichkeiten.

Im Kanton Luzern haben erst 63 von 107 Gemeinden die Angebote der Schulsozialarbeit integriert (Volksschulbildung, Kanton Luzern). Die Entfaltung der Wirksamkeit von Schulsozialarbeit ist demnach auch in quantitativer Form noch nicht ausgeschöpft.

Im Grundlagenpapier "Berufsbild" des SchulsozialarbeiterInnenverbandes [SSAV] vom 26. März 2010 wird das Tätigkeitsfeld mit den Inhalten Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit, Projektarbeit und Gemeinwesenarbeit umschrieben. Der Verband gibt vor, dass die Arbeitszeit für die fallbezogene Beratung zu zwei Dritteln und zu einem Drittel für Prävention, Früherfassung, Kooperation/Koordination und soziokulturelle Entwicklungsarbeit eingesetzt werden soll. Projekte sind in den Bereich Prävention eingeteilt. (SchulsozialarbeiterInnenverband [SSAV], 2010, S. 6) Den Vorgaben des SSAV folgend, sind "Prävention und Früherkennung in den Leitbildern der Schulen zwar erwähnt, finden leider aber nur geringe Umsetzung" (Uri Ziegele, Fachpool-Gespräch mit Autorin, am 16. Juni 2010).

Gemäss der Bestandesaufnahme der Schulsozialarbeit in der Schweiz (V. Leuenberger, Jorel Oser, C. Gögen & Elvira Hänggi, 2003, S. 33, zit. in Drilling, 2003) finden Projekte im Vergleich zur Behandlungsfunktion eher selten statt. So gibt die Schulleiterin der Sekundarschule in Birsfelden (BL) in einem Interview über die Schulsozialarbeit an, dass diese besser gemacht werden könnte, wenn mehr Projekte angeboten würden. Dadurch entstünde ein besseres Wir-Gefühl und es könnten mehr Themen innerhalb der Projekte gezielt initiiert werden. (Luzia Müller, Michelle Egli, Andris Büsch & Pascal Brenner, 2003, S. 67, zit. in Drilling, 2003) Während Work-Shop's zu den Themen Gewalt, Sexualpädagogik oder Mobbing durchgeführt werden und als Präventionsangebot für den Abbau von Risiko- und den Aufbau von Schutzfaktoren Erfolge zu erzielen vermögen, lassen sich (noch) keine Projekte finden, die dem konkreten Berufsübertritt dienen. Fehlende Projekte für die Gestaltung der Pausen oder Schulhauskultur sind ebenfalls zu beklagen. (Uri Ziegele, Fachpool-Gespräch mit Autorin vom 16. Juni 2010) Gerade im Bereich Berufsübertritt ist ein Angebot von Projekten sehr sinnvoll, da Schulsozialarbeitende gemäss den Qualitätsrichtlinien von „AvenirSocial“ für die Probleme bei der Lehrstellensuche oder dem Einrichten einer Anschlusslösung zuständig sind (2006, S. 7)

6.3 Modelle aus der angewandten Sozialen Arbeit in der Schule, welche im Hinblick auf die Erhöhung der Berufsintegrationschancen verwendet werden

Die folgenden Aussagen sind von der Annahme geleitet, dass alle Bemühungen, welche auf die Entfaltung des Selbst der Kinder und Jugendlichen abzielen, Vorteile für den späteren Berufsübertritt generieren.

6.3.1 Die sozialpädagogische Schule

Der sozialpädagogische Ansatz hat den Anspruch, einen ganzheitlichen Auftrag zu erfüllen. Dieser soll jenem Umstand entgegensetzen, welcher von Hartmut von Hentig als klare Aussage umrissen wurde: Die Schule fresse die Kinder zwar nicht auf, „(...) wohl aber ihre Kindheit und Jugend. Sie entlässt die jungen Menschen kenntnisreich, aber erfahrungsarm, erwartungsvoll, aber orientierungslos, (...) und einen erschreckend hohen Anteil unter ihnen ohne jede Beziehung zum Gemeinwesen.“ (1993, S. 10)

Bildung in der Schule lässt sich nicht von Erziehung abnabeln. Erst wenn die Lebensprobleme der SchülerInnen erkannt und integriert werden, können ihre Lernprobleme gelöst werden, welche somit zum Teil schon vorweg verschwinden. Durch die Integration der Lebenssituation der SchülerInnen in den Schulalltag, bietet die Schule Lebens- und Erfahrungsraum, welcher für die eigene Sozialisation zu einem selbständigen und eigenständig denkenden Menschen hinführen (ebd., S. 184 und S. 247). Um den SchülerInnen ebendiese Erfahrungen zu ermöglichen, eignen sich neben dem Frontalunterricht Projektarbeiten besonders, welche auch in kleineren Gruppen selbständig erarbeitet werden können. Es ist schon länger bekannt, dass die Konzentrationsfähigkeit beim reinen Zuhören auf relativ kurze Zeit beschränkt ist. Durch praktisches Handeln lassen sich Erkenntnisse tiefer speichern und als TeilnehmerInnen einer Projektgruppe erfahren die SchülerInnen sich selbst in ihrem sozialen Kontext, was ihre Eigenwahrnehmung steigert und sie mit ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in Verbindung bringt. Für die Begleitung solcher Prozesse ist es sehr wichtig, dass pädagogisch geschulte Fachleute unterstützend zur Verfügung stehen, welche eine Vernetzung des fachlichen Wissens und den Lebenserfahrungen der SchülerInnen herstellen.

6.3.2 Das additive Modell

Vom Wort her abgeleitet, beinhaltet dieses Modell das Hinzufügen der Schulsozialarbeit in den Schulbetrieb. Die Jugendhilfe erbringt also Leistungen im Auftragsmandat der Schule ohne eine selbständige Einheit zu bilden. Die Zusammenarbeit und Ziele werden nur für kurzfristige Zeit bestimmt und sind nicht auf grundlegende strukturelle Veränderungen angelegt. Das Auftragsmandat welches der Schulsozialarbeit erteilt wird, beinhaltet in der Regel eine Übertragung von freizeitpädagogischen Angeboten wie Hausaufgabenhilfe, Mittagstische oder Schulprojektwochen. Im problembezogenen fürsorgerischen Bereich wird die

Schulsozialarbeit für individuelle Beratungen beigezogen, welche Probleme in der Familie, mit MitschülerInnen oder Lehrkörper, mit Sucht, Gewalt oder Schulmüdigkeit, thematisch bearbeiten. (Yvonne Süffert et al., 2003, S. 21, zit. in Mathias Drilling, 2003).

6.3.3 Das integrative Modell

Beim integrativen Modell erhalten die Fachkräfte der Sozialen Arbeit ein eigenständiges, der Schule angehöriges, Handlungsfeld. Die professionelle Unterstützung durch SchulsozialarbeiterInnen wird dauerhaft in den Schulalltag integriert. Austausch und Zusammenarbeit zwischen Lehrkörper und sozialpädagogischen Fachkräften ist intensiv und bedingt die beidseitige Kooperationsbereitschaft. Angebotene Projekte werden nicht nach Wissensvermittlung, Freizeit- oder Fürsorgebereich aufgeteilt, sondern gemeinsam durchgeführt. Der Schwerpunkt des integrativen Modells beruht auf Prävention und Frühintervention und verfolgt das Ziel, die Persönlichkeitsentfaltung, sprich die Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenz der SchülerInnen zu unterstützen und gleichzeitig der Schule in ihrer komplexen Aufgabenstellung – durch eine Verteilung auf mehrere Fachkräfte, Entlastung zu bieten. Das inhaltliche Angebot der Schulsozialarbeit umfasst das Individuum, die Gruppe, das Gemeinwesen und die Zusammenarbeit mit den Eltern. (Süffert et al., 2003, S. 23, zit. in Drilling, 2003) Die Einbindung des Gemeinwesens kann u.a. als Erforschung der Firmen, welche in der Umgebung angesiedelt sind, verstanden werden (Betriebsbesichtigung mit Schulklassen). Ebenfalls könnten Begegnungen mit Vertretern der Wirtschaft organisiert werden, welche Anleitung geben können für Bewerbungen auf Schnupperlehrplätze oder Anfragen auf freie Lehrstellen.

Die Schulsozialarbeit baut auf Freiwilligkeit auf und ihre Grundlage, der Beziehungsaufbau kann nicht erzwungen werden, wenn ein Kind oder Jugendlicher das Beziehungsangebot ausschlägt. Dies ist dann besonders herausfordernd, wenn ein Eingreifen, wenn also eine Lösungserarbeitung als unbedingt notwendig erachtet wird. (Süffert et al., 2003, S. 24, zit. in Drilling, 2003)

Das integrative Modell bietet für die nachhaltige Etablierung der Schulsozialarbeit durch ihre dauerhafte Integration in den Schulalltag, durch intensive Zusammenarbeit und intensiven Austausch mit den Lehrkörpern und anhand der gemeinsam durchgeführten Projekte, welche der Persönlichkeitsentfaltung der SchülerInnen dienen sollen, das ideale Fundament für eine Umstrukturierung des Schulangebotes. Das integrative Modell birgt die Möglichkeit, Prävention und Frühintervention aus den verschriftlichten Absichten in die Realität umzusetzen.

6.4 Angewandte Methoden/Instrumente/Handlungsansätze, die einem gelingenden Übertritt in die Berufswelt dienen

Die Fachleute der Sozialen Arbeit wollen ihre Kompetenzen nicht allein dafür aufwenden, Funktionsdefizite aufzufangen, um einen störungsfreien Schulunterricht zu gewährleisten. Sie wollen die Schule in ihrem Erziehungsauftrag dahingehend unterstützen, dass die Schule generell als gesundheitsförderliche Lebenswelt dient. Hierbei tangiert die Soziale Arbeit Fragen rund um das Kerngeschäft der Schule: Bildung und Erziehung (Hafen, 2005b, S. 7).

Nachfolgende Beschreibung gibt die Inhalte von Behandlung, Prävention, Früherkennung und Kooperation wider.

6.4.1 Behandlung

Alexander Quirin (1997) fragt, ob die Aussage zu gewagt sei, dass das Erziehungskonzept der Schule nicht der Schulstoff ist, sondern das Leben selbst und dass das Erziehungskonzept der Jugendarbeit nicht die Krisenintervention, sondern die souveräne Persönlichkeit ist (S. 26). Folgt man dieser Aussage, ohne sie als zu gewagt anzusehen, so verändert sich der Inhalt der „Behandlung“, bzw. die Sichtweise darüber, in welche Richtung eine Behandlung überhaupt zu führen hat.

Behandlung meint an sich das Gegenteil von Prävention. Jede Behandlung beinhaltet jedoch präventive Aspekte, genau so wie Prävention einen behandelnden Charakter hat. (Hafen, 2003a, S. 21) Um in der Praxis mit einer anschlussfähigen begrifflichen Unterscheidung operieren zu können, gilt, dass Prävention Problemlagen anvisiert, welche noch nicht aufgetreten sind und deren Zielgruppe definiert werden muss; Behandlung hingegen auf manifeste Probleme und konkrete Personen reagiert. Hierbei spielt aber die Wahrnehmung, die Perspektive des Beobachtenden (und die Lage Beurteilenden) eine massgebliche Rolle, nämlich ob ein Problem als manifest bezeichnet wird (Behandlung) oder ob es Ursache für ein weiteres, später auftretendes Problem (Prävention) darstellt. (ebd., S. 21) Prävention und Behandlung müssen demzufolge als Kontinuum verstanden werden: als sich gegenseitig bedingende Tätigkeiten (ebd., S. 22). Dennoch braucht es in der Praxis eine schärfere Unterscheidung, um in der professionellen Tätigkeit operativ wirken zu können. Hafens Vorschlag, dann von Prävention zu sprechen wenn ein zu verhinderndes Problem anvisiert wird (Erhalt des Status quo), und dann von Behandlung zu sprechen, wenn das vorhandene Problem anhand Intervention zum Verschwinden oder zur Stabilität gebracht werden soll (Veränderung des Status quo) (ebd., S 23f), dient der allgemeinen Veranschaulichung dieser Arbeit.

Durch das Wahrnehmen der Leistung „Behandlung“ ist eine Integration der Schulsozialarbeit in der Schule noch nicht gewährleistet. Dies geschieht erst, wenn sie ebenfalls in der Prävention und Früherkennung tätig ist. (Martin Hafen, Fachpool-Gespräch mit der Autorin, am 28. April 2010)

6.4.2 Prävention

Prävention gehört zum Aufgabenbereich der Schulsozialarbeit. So weisen es zumindest die Konzepte für die Schulsozialarbeit und die Dienststelle Volksschulbildung Luzern aus. (Dienststelle Volksschulbildung, 2010) Hafén bestätigt das Bewusstsein vieler Schulen für die Bedeutsamkeit des präventiven Aspektes (2005b, S. 6). Uri Ziegele relativiert, dass der Gedanke der Prävention an vielen Schulen nur auf dem Papier, also auf dem Beschrieb des Aufgabengebietes existent ist (Fachpool–Gespräch mit der Autorin, am 16. Juni 2010).

Die moderne Prävention hat sich erst in den 1970er Jahren, in den Anfängen ausschliesslich als Suchtprävention, einen Namen gemacht. Vorwiegend durch Fachkräfte der Bereiche Sozialarbeit, Jugendarbeit, Schule oder von SportleiterInnen ausgeführt, bildet sich Prävention allmählich zur Profession aus. (Hafén, 2000, S. 35) Als wissenschaftliche Disziplin jedoch, (festgehalten vom European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction) ist ihr Status noch nicht ausgebildet, was sich darin zeigt, dass präventive Projekte nur sehr spärlich auf ihre Wirkung hin untersucht werden (1998, S. 7, in Hafén, 2000, S. 35). Neben dem Defizit der Erforschung der Präventionswirkung behindert der Mangel einer Gesellschaftstheorie, welche die psychischen Aspekte des menschlichen Lebens einbezieht, die Wirksamkeit der Prävention. Präventionsprojekte bedienen sich in der Regel entwicklungs- oder sozialpsychologischen Ansätzen und ihre Durchführung wird durch massenmedial vermittelte Problemlagen bewirkt. Laut Hafén ist die, den Anforderungen der Zeit am ehesten entsprechende Präventions–Theorie, die Systemtheorie nach Niklas Luhmann. (2000, S. 35f) Hafén ermahnt, angesichts der Komplexität des menschlichen Bewusstseins und der Möglichkeiten, interventionstechnisch darauf einwirken zu können, eine gewisse Bescheidenheit hinsichtlich der Präventionsleistungen walten zu lassen. Grundsätzlich kann jedoch aus theoretischer Sicht davon ausgegangen werden, dass Strukturveränderungen aufgrund Präventionsbemühungen reelle Chancen haben, wenn folgende Inhalte angeboten werden (ebd., S. 37f):

- Langfristigkeit
- Verbindlichkeit
- Kohärenz
- Vernetzung
- Sachlichkeit
- Respekt

Präventive Massnahmen präsentieren sich in einer beeindruckenden Vielfalt, bzw. wird der Begriff "Prävention" für die unterschiedlichsten Interventionen verwendet. Obwohl Jugendliche bei weitem nicht die einzige Zielgruppe für präventive Massnahmen bilden, richtet sich die Mehrzahl der Präventionsbestrebungen an diese Gruppe. Kantone, welche juristische Grundlagen für präventive Aktivitäten im

Jugendgesetz verankert haben, bestätigen dies dadurch, dass "Prävention" nicht selten mit "Prävention für Jugendliche" gleichgesetzt wird. (Hafen 2005c, S. 16) Vielleicht werden darum vorwiegend Jugendliche als Zielgruppe von Prävention, weil sie im Hinblick auf ihre Zukunft wahrgenommen werden und weniger im Hier und Jetzt (Hafen, 2005c, S. 19). Anders als bei der Behandlung, wo die Problemlage mehr oder weniger deutlich erfasst werden kann, stellt es für die Prävention eine Herausforderung dar, die zu verhindernden Probleme auf die nur ansatzmässig konturierten sozialen Adressen zuzuschreiben. Eine Vorstellung also zu kreieren, welcher Zielgruppe welche Eigenschaften zugeschrieben werden können, damit die Präventionskampagne Erfolg verheisst. (Hafen, 2003a, S. 25)

Festzuhalten gilt insbesondere, dass die heute angewandten Massnahmen ressourcenorientiert angelegt sind. Dies will heissen, dass für die Vermeidung möglicherweise auftretender Probleme bei der Stärkung der Kinder und Jugendlichen angesetzt wird. Es geht darum, Kinder und Jugendliche stark zu machen, ihre Konfliktfähigkeit zu fördern, und generell, ihre Lebenswelten gesundheitsförderlich zu gestalten. (ebd., S. 25)

Für die Schulsozialarbeit ist das Einzugsfeld der Schule deshalb so attraktiv, weil sie auch Kinder und Jugendliche erreichen können, welche keine anderen Institutionen der Jugendarbeit aufsuchen. (Homfeld & Schulze-Krüdener, 2001, S. 18) Gemäss Quirin (1997) stellt eine Prävention, welche auf Aufklärung und Abschreckung basiert, eine Veraltung dar. Er setzt sein Schwergewicht auf das Schulklima, welches durch Schule und Schulsozialarbeit gemeinsam geschaffen werden muss und behauptet, dass allein schon die bewusste Beschäftigung mit dem Schulklima und allen damit einhergehenden Themen wie der Profilentwicklung und der Identifikation mit der Schule, der Beseitigung von Missständen und der Auseinandersetzung mit Verbesserungsvorschlägen, Prävention bedeutet. (S. 27)

6.4.3 Früherkennung

Im Gegensatz zur Frühförderung, welche anhand gezielter, interdisziplinärer Massnahmen die Förderung und Rehabilitation entwicklungsgestörter Kinder erreichen und eine soziale Ausgrenzung vermeiden will, konzentriert sich die Früherkennung auf Anzeichen und Merkmale, welche auf die Entwicklung eines Problems schliessen lassen. Diese werden durch Beobachtung festgestellt und münden in einer Diagnose über eine nachfolgende Behandlung. Sie stellen die Vorstufe der Behandlung und Prävention dar (Stimmer, 1996, S. 194). Um die Beobachtungen nutzen zu können, muss ein System entwickelt werden, d.h., die Früherkennung muss eine Systematisierung auf drei Ebenen aufbauen: bei den Kriterien der Beobachtung, beim Austausch des Beobachteten und bei der Einleitung von angezeigten Massnahmen (Hafen, 2005a, S. 88f).

Es gilt, SchülerInnen nicht nur in Bezug auf ihre schulischen Leistungen zu beurteilen, sondern sie als Persönlichkeiten wahrzunehmen. Die Beobachtungen müssen in geeigneten Settings ausgetauscht werden und es muss ein guter Kontakt

zu den Eltern und externen Organisationen (Schulpsychologischer Dienst, Jugendberatungsstellen, [Schulsozialarbeit, Anm. der Autorin]) aufgebaut werden. Früherkennung ist nicht nur für das System Schule geeignet, sondern auch für andere Organisationen wie Gemeinde, Jugendheime, Freizeitverein und Lehrbetriebe. (Hafen, 2005c, S. 20)

Wie in Kapitel 6.4.1 (Behandlung) und 6.4.2 (Prävention) erläutert, bilden diese zwei Domänen ein Kontinuum und ergänzen sich somit gegenseitig. Dadurch kann die Offenheit für die jeweilig andere Seite gefördert werden und könnte darin resultieren, dass Strukturen der Früherkennung in sozialen Systemen wie Schule, Vereine oder Arbeitsplatz etabliert würden. Es zeigt sich jedoch, dass weder in der Prävention noch in der Behandlung genügend Bereitschaft vorhanden ist, sich für die Anzeichen von Problemen zuständig zu fühlen. (Hafen, 2003a, S. 29) Die Einbindung der Früherkennung würde bedeuten, Beobachtungen zu systematisieren und Möglichkeiten zu installieren, diese Beobachtungen auszutauschen. Es müssten des Weiteren verbindliche Regeln aufgestellt werden, wie mit bestimmten Beobachtungen umzugehen ist und welche Fachstellen für die Frühbehandlung hinzugezogen werden. Früherkennung und Frühbehandlung markieren den Übergangsbereich zwischen Prävention und Behandlung und es wäre deshalb zu begrüßen, wenn entsprechende Koordinierungs- und Vernetzungsbemühungen umgesetzt würden. (ebd., S. 29f) Eine solche Einbindung der Früherkennung und deren Ausbau würde ausserdem eine empirische Grundlage bilden, Problemanzeichen und Problem nachweisbarer zu machen und diene einer spezifischeren Beratung konkreter Personen oder sozialer Systeme. (ebd., S. 31)

Je früher erzieherische Hilfen eingesetzt werden, desto effizienter wirken sie sich für die Betroffenen aus und verringern in der Folge einen erhöhten Kostenaufwand (Homfeldt & Schulze-Krüdener, 2001, S. 19). Dies bestätigt auch Hafen: Gute (verbesserte) Startbedingungen beim Schuleintritt wirken sich positiv auf die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten des geförderten Kindes aus. Dies wiederum bringt auch einen volkswirtschaftlichen Nutzen, da eine gute berufliche Entwicklung dazu verhilft, weniger auf Sozialhilfe angewiesen zu sein, weniger delinquent zu werden, gesünder zu sein und somit zur wirtschaftlichen Produktivität beizutragen. (Hafen, 2010, S. 1) Man kann davon ausgehen, dass jedes Kind ein Bedürfnis nach positiver Selbsteinschätzung hat. Erfährt es diesbezüglich eine Diskrepanz mit den sozialen Anforderungen, besteht die Gefahr, dass das Kind sich mit der Zeit dem Lernkontext nicht mehr aussetzen will, um diese schmerzhaft Erfahrung umgehen zu können. Die Früherkennung setzt an, wenn sich Merkmale für diesen Vorgang erkennen lassen. Hinweise dafür sind u.a. Freudlosigkeit, Ideenlosigkeit bei der Nennung eines Traumberufes, nicht aktiviertes Explorationsverhalten, Passivität, Mutlosigkeit und störendes oder aggressives Verhalten. (Gabriella Thoma et al., 2003, S. 7, zit. in Matthias Drilling, 2003)

Hafen verwendet den Begriff der "Frühförderung" und stimmt insofern mit Stimmer's Definition (1996, S. 194) überein, als er darauf hinweist, dass dieser Begriff eng mit der Behandlung von Entwicklungsstörungen, also bereits aufgetretenen Defiziten in den Bereichen Linguistik und Motorik des (vor-)schulischen Bereiches, verbunden ist. Obwohl Hafen diese Aspekte nicht ausblendet, legt er das hauptsächliche Gewicht auf die Förderung der einzelnen Kinder. Vor allem die Gestaltung der sozialen Rahmenbedingungen vor und nach der Geburt sollen so angelegt werden, dass sie ein möglichst belastungsarmes Aufwachsen und dadurch eine optimale Ausgangslage für das weitere Leben ermöglichen. In diesem Sinne, durch die Ausgestaltung sozialer Rahmenbedingungen, welche zu einer gesunden Entwicklung führen, lässt sich Frühförderung nicht von Prävention abspalten. (Hafen, 2010, S. 3) Ein verstärktes Engagement des Staates in Sachen Frühförderung wird durch politische Diskurse als zu kostspielig abgetan. Kinder zu haben sei Privatsache und entspreche nicht der Kosteneffizienz (Hafen, 2010, S. 12). Margrit Stamm (2009, S. 31 ff, zit. in Hafen, 2010, S. 12) zeigt jedoch in ihrer Zusammenfassung des Grundlagenberichtes über die Ergebnisse von Studien zur Kosteneffizienz von Frühförderungsangeboten in der Schweiz auf, dass Frühförderung nicht nur ethisch, sondern auch volkswirtschaftlich lohnenswert ist, dass sogar für jeden, in qualitativ hoch stehender Frühförderung investierten Franken, volkswirtschaftliche Einsparungen von bis zu 7 Franken zu erwarten sind. Dies wird dadurch bestätigt, dass sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen körperlichen Beschwerden und dem Ausbildungsniveau hat feststellen lassen. Personen mit tiefem Ausbildungsniveau leiden zu 35% unter körperlichen Beschwerden, Personen mit mittlerem Niveau zu 25%, und Personen mit hohem Ausbildungsniveau nur zu 22%. (Volken & Knöpfel, 2004, S. 82) Diese gesundheitliche Unterprivilegierung wird darauf zurück geführt, dass Personen mit tiefem Ausbildungsniveau häufiger risikoreichen Belastungen ausgesetzt sind, dass sie sich infolge geringer finanzieller Mittel weniger gesund ernähren, dass ihr Wohnort sich eher in einer Umgebung von erhöhter Umweltbelastung befindet und ganz allgemein, dass ihre Selbstaufmerksamkeit vergleichsweise gering ist, was zur Folge hat, dass ein Arztbesuch nur zögerlich wahrgenommen wird und ein geringes Wissen über angemessene Handlungsstrategien vorhanden ist. (ebd., S. 82)

Nachfolgende Grafik lässt erkennen, wie gewichtig die Ausgaben im Bereich Gesundheit sind (Bildungsbericht [SBKF], 2010, S. 49):

17 Ausgaben der öffentlichen Hand, in Prozent, 2006

Als öffentliche Hand werden Bund, Kantone und
Gemeinden bezeichnet.

Daten: BFS



Quelle: Bildungsbericht [SBKR], 2010, S. 49

6.4.4 Kooperation

Jürgen Ludewig (1997) macht auf Erwartungen seitens Schule und Schulsozialarbeit (Jugendhilfe) aufmerksam, welche einer Kooperation zwischen den Systemen dienlich wären:

- Schule muss ihre Forderung nach eingreifender Schulsozialarbeit und ihre Erwartung, Schulsozialarbeit müsse sich am Bedarf der Schule orientieren, erheblich zurücknehmen.
- Jugendhilfe muss die alleinige Orientierung der Schulsozialarbeit an den Bedürfnissen der SchülerInnen einschränken und die Bedingungen des Lebensraumes Schule einbeziehen (S. 43)

Bereitgestellte Auszüge aus der Arbeitstagung der Arbeitsgruppe „Kooperation statt Vereinnahmung. Zum Verhältnis von LehrerInnen und SozialarbeiterInnen in der Schule“ unter Wilfrid Wulfers und Jürgen Hentze sensibilisieren auf die Gefahren hin, welche eine Kooperation verhindern könnten: Konkurrenzdenken, Konfrontationsgebaren und Vorurteile. Vorurteile seitens der LehrerInnen können beispielsweise sein, dass der Einbezug von SchulsozialarbeiterInnen daran hindere, trockenes Fachwissen, bzw. reinen Unterrichtsstoff zu vermitteln, dass ihnen „die pädagogische Butter vom Brot“ genommen werde, dass sie mit dem personifizierten schlechten pädagogischen Gewissen konfrontiert würden, dass schulische Konflikte hochgespielt würden oder dass Widerstand gegen die Schule und Lehrkörper

geschürt würden. Auf Seite der SchulsozialarbeiterInnen existieren Vorurteile, dass ihnen die Karte „Hilfslehrerfunktion“ zugeschoben würde, dass sie für Kriseninterventionen missbraucht würden, ohne eigentlich an einer Veränderung mitarbeiten zu können, dass die Schulkarriere eine Aufschichtung von Schulängsten bedeute, dass die Lehrkräfte sich auf die Organisation von Stundeneinheiten und auf die „Zurichtung“ von SchülerInnen via Selektion und Anpassung beschränken würden oder dass Lehrkräfte die SchülerInnen nur als Befehls- oder WissensempfängerInnen wahrnehmen würden. (Wulfers, 1997b, S. 54)

Diese Darstellung zeigt die Stolpersteine für eine gelingende Kooperation deutlich auf. Nur mit aktiver Gegensteuer, sprich der offenen Auseinandersetzung beider Disziplinen miteinander können diese Verhärtungen gelöst werden. Da die Schulsozialarbeit in der langjährig bestehenden Organisationsform der Schule Fuss fassen soll, muss ihr besonderes Augenmerk geschenkt werden, damit sie nicht als Lückenbüsser für fehlende Aufsichtspersonen oder als zur Dienstbotentätigkeit degradierten Organisation missbraucht wird (Wulfers, 1997b, S. 55). An der Arbeitstagung sind die Schulsozialarbeitenden ermutigt worden, offensiv vorzugehen und eigene Forderungen an die Adresse der Schule zu richten. Sie sollen sich als Anwälte der SchülerInnen verstehen und nicht als ausführende Organe der Schulaufsichtsbehörde. Schulsozialarbeitende sollen lernen, den nicht sach- und schülergerechten Ansprüchen der Schule zu widerstehen und diese begründet abzulehnen (ebd., S. 55).

Eine wohlwollend-konstruktive Zusammenarbeit anstelle eines Spannungsverhältnisses zwischen Schulsozialarbeit und Schule kann für die Entwicklung der Kinder dann fruchtbar werden, wenn Konkurrenzkonflikte durch klare Vereinbarungen vermieden werden. Dazu muss die Einsicht Gestalt annehmen, dass Lehrkörper ebenso wie Schulsozialarbeitende als Anwälte der Kinder und Jugendlichen fungieren. Eltern, Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende sollen sich gleichberechtigt um die Entwicklung der Kinder bemühen (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft [GEW], 1997, S. 87). Das Vorhandensein der Schulsozialarbeit darf keinesfalls dazu führen, dass sich die Lehrkörper quasi aus ihrer pädagogischen Verantwortung verabschieden. Im Gegenteil muss verstärkt eine Öffnung für sozialpädagogische Aspekte etabliert werden. (ebd., S. 87)

7 Kriterien und Empfehlungen

Dieses Kapitel bietet eine Auswahl an im Rahmen dieser Bachelor–Arbeit bereits dargelegten, relevanten Kriterien, welche in Hinblick auf einen späteren gelingenden Berufsübertritt zu beachten sind und wird mit Empfehlungen untermauert.

Veranlagung

Aus Sicht Rousseaus und Pestalozzis sind Kinder von Natur aus durchwegs spontan–lernfähige, kreative und positiv motivierte soziale Wesen. Demotiviertes und asoziales Verhalten stellen nur eine sekundäre Degradation eines primär positiven Naturzustandes dar, welches durch endogene Ursachen hervorgerufen wird. (Geser, 2004, S. 22)

Empfehlung: Angebot der sicheren Bindung (vgl. Kap. 2.1) in Familie und Schule schaffen. WirtschaftsvertreterInnen ebenfalls darauf sensibilisieren. Eigenheiten der einzelnen Entwicklungsphasen des Kindes und Jugendlichen einbeziehen.

Psychosomatik; Gesundheit und Kosten

Hafen (2005a) führt aus:

Personen mit massiv eingeschränkten Inklusionsmöglichkeiten in Beruf und Privatleben werden eher krank und kriminell. Die Kosten der Behandlung dieser Exklusionsfolgen im Medizin– und Rechtssystem überschreiten die Aufwendungen für ein den Bedingungen der Moderne angepasstes Schulsystem bei weitem. Das Hauptproblem ist, dass sich dieser Kostennutzen erst in Jahren bemerkbar machen wird, die Aufwendungen aber in der Gegenwart anfallen und dass diese Langfristigkeit nur schlecht mit der Operationsweise des politischen Systems (das in der Gegenwart für ausgeglichene Bilanzen verantwortlich ist und deren Mitglieder sich nach Wahlperioden richten) vereinbar ist. (...) Die Soziale Arbeit in der Schule hat durchaus die Voraussetzung dafür, sich zu einem interdisziplinären Praxisfeld zu entwickeln, das den Anforderungen der schulischen Erziehung in der

modernen Gesellschaft besser gewachsen ist, als wenn die Disziplinen die Herausforderungen für sich zu bewältigen versuchen. (S. 97–98)

Fehlende Möglichkeiten der Selbstverwirklichung stehen zweifelsfrei in direktem Zusammenhang mit der psychischen und körperlichen Gesundheit. Das schweizerische Gesundheitssystem verwendet jährlich 2,2% ihrer Mittel für die Prävention, hingegen 97,8% für die Behandlung (Hafen, 2010, S. 5). Diese Tendenz zeichnet sich ebenfalls in der heutigen Praxis der Schulsozialarbeit ab.

Empfehlung: Politisches Bewusstsein schaffen, dass ein Wechsel von der vorwiegend praktizierten Behandlung hin zur Früherkennung und Prävention dringend angesagt ist und die finanziellen Mittel gestellt werden müssen, um langfristig höhere Kosten zu vermeiden. Für die Umsetzung die gleichberechtigte Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit initiieren.

Finanzielle Aspekte

Die Erreichung von Zielen, wie die SKOS sie in ihrem Massnahmenplan vom Januar 2010 vorschlägt: 95%ige Quote beim obligatorischen Schulabschluss nach mindestens neun Jahren, und 95%ige Quote bei abgeschlossener Berufsausbildung bis Vollendung des 30. Altersjahres (vgl. Einleitung), lassen sich nicht ohne finanzielle Investitionen realisieren.

Bereits 1974 wurde propagiert, dass die Ausgaben des Staates nur gemindert werden können, wenn gute „Schulanstalten“ existierten, welche eine Einweisung in Zuchthäuser und Gefangenenanstalten verhindern würden. Damals bezog sich diese Aussage auf die revolutionäre Verwilderung von Jugendlichen. Ebenfalls wurde von den Lehrpersonen gefordert, dass sie ihren Zuständigkeitsbereich auch ausserhalb der Schulzeit anlegten, um die Schuljugend zu regeln und in ihrer Freizeit zu überwachen (Homfeldt & Schulze-Krüdener, 2001, S. 11). Zuvor, 1971, verlangte der Soziologe Walter Hornstein (S. 287, zit. in Homfeldt & Schulze-Krüdener, 2001, S. 12) die Implementierung sozialpädagogischer Arbeitsweisen bei der Schulreform aufzunehmen. Hornstein forderte, dass die subjektive Sichtweise des/der Einzelnen in Bezug auf Bedürfnisse, Erfahrungen, Schwierigkeiten und Probleme als Ausgangslage genommen werde und versucht werden müsse, dieser Sichtweise gegenüber den Ansprüchen der Gesellschaft Gewicht und Geltung zu verschaffen. (ebd., S. 12) Hierbei darf der wirtschaftliche Faktor nicht unterschätzt werden:

Das Schweizerische Berufsbildungssystem der Schweiz ist in hohem Masse in der Privatwirtschaft verankert. Gegen den Willen der Unternehmen – auf deren freiwillige Unterstützung sie angewiesen ist – sind kaum Reformen denkbar (Geser, 1999a, S. 5).

„Wachsendes Missbehagen von Schülern und Schülerinnen an der Schule steht u.a. im Zusammenhang mit einem strukturellen Desinteresse der Schule an ihnen. In ihr

geht es vorzugsweise um Sparen, Effizienz, Schulen ans Netz, Bundesländer, Zeiträume etc“ (Homfeldt & Schulze-Krügener, 2001, S. 17).

Empfehlung: Erkennen der Interdependenzen Armut, schulischer Erfolg und Integration in die Wirtschaft. Erweiterung des schulischen Bildungsangebotes auf lebensweltliche Belange und Bedürfnisse der SchülerInnen.

Den Fokus der Schule darauf legen, dass SchülerInnen eine optimale Schullaufbahn durchlaufen können, das heisst, die Lerneffekte müssen auf den Berufseinstieg vorbereiten und zwar für ein breit ausgelegtes Tätigkeitsfeld.

Externe Anforderungen und Sichtweise auf die Leistungen der Schule

Vor allem die Grundschule ist mehr als jede andere gesellschaftliche Institution schutzlos einer "dauernden Inflationierung der Leistungserwartungen" ausgesetzt. Lehrkräften wird zugemutet, zusätzlich zu allen definierten Ausbildungs- und Erziehungszielen, Beiträge zur Drogenprävention, multiethnischer Integration, gewaltfreier Konfliktlösung, Gesprächskultur oder verantwortlichem Verhalten im Strassenverkehr zu leisten. Ebenso sollen sie die Förderung Begabter bewerkstelligen, musische Talente wecken und ganz allgemein eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schützlinge zu Tage fördern. (William Lowe Boyd, 1979, Per Dalin, 1986, zit. in Geser, 2004, S. 15).

Durch die Sozialpädagogik, welche sich im Bereich der ausserschulischen Tätigkeit bewegt, sind Mängel am Unterrichtssystem kritisiert worden. Folgende Auflistung gibt die Kritikpunkte wieder (Karl-Heinz Braun & Konstanze Wetzel, 2000, S. 79ff, in Hafen, 2005a, S. 60f):

- Isoliert voneinander unterrichtete Fächer lassen ungenügende Verknüpfungen von Weltdeutungen verschiedener Wissenschaften für die SchülerInnen erkennen.
- Die enorme „Masse“ des zu vermittelnden Lehrstoffes nimmt lange Lehrplandiskussionen in Anspruch.
- Das eigene Selbst- und Weltverständnis der SchülerInnen kann nur durch eine alltägliche Lebenspraxis gewonnen werden, indem ihre Erfahrungen gemeinsam verarbeitet werden können.
- Emotionale, motorische und soziale Lernprozesse werden vernachlässigt durch Kognitivismus bei der Unterrichtsgestaltung und der selektiven Leistungsbewertung.
- Durch die Selektion der Beurteilung findet eine Hierarchisierung der Unterrichtsfächer statt. Diese greift weiter auf ganze Bildungsgänge und lässt eine Stigmatisierung von den Bildungsgängen angehörigen Gruppen entstehen.

Empfehlung:

Die Autorin unterstützt die Verbesserungsvorschläge, wie Hafen sie macht (2005a):

- Die Einführung von Tagesschulen, welche möglichst integrativ ausgestaltet sind und die Selektionsprozesse so weit wie möglich in den Hintergrund stellen.
- Um eine optimalere Zusammenarbeit zwischen den Disziplinen Schule und Soziale Arbeit erreichen zu können, sollte die interdisziplinär wirkende Soziale Arbeit in der Schule als eigenständige Organisationsform auftreten und an der Schnittstelle der beiden Systeme operieren.
- Die Früherkennung sollte stärker gewichtet werden.

Schlussendlich würde diese Vorgehensweise den beschränkten finanziellen und personellen Mitteln Rechnung tragen. Nach Möglichkeit sollte die Behandlung nicht vermeidbarer Probleme den Organisationen der Sozialarbeit betraut werden. (S. 98)

Dass die Anhäufung einer ständig wachsenden Fülle an Anforderungen den Rahmen des Machbaren sprengen und Kraftreserven des Lehrkörpers erschöpfen, sollte aus vernunftperspektivischer Sicht einleuchten. Zur Entlastung des Lehrkörpers und im Sinne der Förderung der Kinder und Jugendlichen, welche diesen Katalog an Fähigkeiten und Fertigkeiten unbestrittenerweise als Rüstwerkzeug des Lebens benötigen, braucht das System Schule die Unterstützung der Schulsozialarbeit.

Erziehungs- und Betreuungsaufgaben

Über die Massenmedien werden (kolportiert oder richtig eingeschätzt) Orientierungslosigkeit, Suchtmittelmissbrauch, Gewaltanwendung, Suizidalität usw. als Folgeprobleme der in immer geringerem Ausmass wahrgenommenen Erziehungsverantwortung, einem eigentlichen Erziehungsdefizit, ausgemacht. Die ausserschulische Jugendarbeit kann nur ungenügend in die Bresche springen, um die Erziehungslücken zu füllen. Finanzielle Gegebenheiten und das auf Freiwilligkeit basierende Angebot sind Gründe dafür. Der Schule wird also, wie bereits mehrfach erwähnt, die Aufgabe erteilt, neben der Wissensvermittlung Verantwortung für psychosoziale Erziehung zu übernehmen. Die Lehrkräfte, welche ein stetig weiter ausgebautes Lernprogramm zu vermitteln haben, stossen an die Grenzen ihrer Möglichkeiten, wenn sie diese mannigfaltige Aufgabe nicht aufteilen können.

Angesichts des Obligatoriums der Schule und der grossen Zeitspanne, welche SchülerInnen in dieser Institution zubringen, ist es eine nahegelegene Forderung, dass die Schule die heutige Lücke im Betreuungsangebot schliesst (Hafen, 2003b, S. 6), was durch die Schaffung einer Tagesschule zu bewerkstelligen wäre. Die OECD hat 2003 die Bereitstellung von familienexternen Betreuungsangeboten in der Schweiz auf rund 0.2% des BIP geschätzt. Im Vergleich dazu waren es in Österreich 0,6%, in Frankreich 1,3% und in Dänemark gar 2,3% (Hafen, 2010, S. 1).

Empfehlung: Eine Lösung für die Schwierigkeit, Berufstätigkeit, Förderung des Kindes und (bezahlbare) Betreuungsangebote vereinen zu können, würde in der Schaffung von Tagesschulen auf einfache und effiziente Weise Erfüllung finden.

Hierzu bietet es sich an, Fachkräfte der Sozialen Arbeit beizuziehen, deren Aufgabenfeld ebenfalls bei der psychosozialen Erziehung liegt. (Hafen, 2005a, S. 95).

Begleitung Berufsfindungsprozess

Nach Daniela Hoose und Dagmar Vorholt (Mathern, 2003, S. 12) verfügen LehrerInnen über ungenügende Kenntnisse von Bedingungen und Zusammenhängen bei der Berufswahl. Dies bedeutet ein folgeschwerer Mangel bei der Begleitung der Jugendlichen hin zur Berufseingliederung und ist bedingt dadurch, dass die Thematik der Berufsorientierung in der LehrerInnenausbildung zu wenig gewichtet wird. Um berufliche Bildung erfolgreich gestalten zu können, muss bei der Förderung von persönlichen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklungschancen angesetzt werden. Können die Jugendlichen eine eigene, individuelle berufliche Orientierung aufbauen, und sind sie genügend unterstützt darin, deren Erreichung als realistisch und auf sie passend einschätzen zu können, so beeinflusst dies ihre Motivation, am Bildungsprozess ernsthaft und ausdauernd teilzunehmen. (Mathern, 2003, S. 127).

Empfehlung: Einbezug von Elementen in die LehrerInnen–Ausbildung, welche für den Berufsfindungsprozess und Berufseingliederung von Jugendlichen relevant sind. Operative Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeitenden zur Durchführung von Projekten im Bereich Berufsfindung.

Schulstruktur

Der Schule ist bewusst, dass sie die Anforderungen, welche an sie gestellt werden durch die breite Öffentlichkeit und die Wirtschaftsunternehmen, in den bestehenden Strukturen nicht erfüllen kann (Titus Simon, 2003, S. 7, zit. in Hafen, 2005b, S. 6). Durch den sozialen Wandel, welcher durch die globalen ökonomischen Verschiebungen ausgelöst wurde, nimmt die Schule jedoch die zentrale Stellung einer Zuteilungsinstanz auf künftige Arbeitsfelder und –tätigkeiten ein. Dadurch vermittelt sie den SchülerInnen Lebensperspektiven. Gerade sozioökonomisch und kulturell ausgegrenzte Kinder und Jugendliche stellen die Schule daher vor überfordernde Herausforderungen (Homfeldt & Schulze–Krüdener, 2001, S. 14).

Hafen (2005a) weist auf folgenden Sachverhalt hin:

Viele Lehrkräfte sehen durchaus ein, dass die heute gängige Curricula, die Methoden und auch die Ausbildung nicht mehr den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechen. Sie wissen, dass die auch heute noch forcierte Anhäufung von Faktenwissen dem rapiden Zuwachs an Wissenswertem in der modernen Gesellschaft nicht (mehr) angemessen ist und dass weniger das

Lernen von Fakten im Zentrum der Schulbildung stehen sollte als das Lernen des Lehrens – die Erarbeitung der Kompetenz, sich für bestimmte Problemstellungen das erforderliche Wissen in einem angemessenen Zeitraum erarbeiten zu können. Viele Lehrkräfte sind sich auch bewusst, dass die strukturellen Veränderungen in der sozialen Umwelt der Schule (insbesondere in den Familien) für die Schule Herausforderungen mit sich bringen, die mit den bestehenden Schulstrukturen kaum bewältigt werden können. (S. 66)

Empfehlungen: Die gängige Curricula den heutigen lebensweltlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedürfnissen anpassen, unter Einbezug einer gleichwertigen Schulsozialarbeit.

Schulisches Konzept und Schulreform

Die Diskussionen über Unternehmenskultur (1980er Jahre) hat auch in der Schule Einfluss ausgeübt. Architektur, Raumgestaltung, Betriebsklima oder innerschulische Kooperation werden überprüft und angepasst auf die Lebenswirklichkeiten der sich darin Bewegenden. Die einzelnen Schulen haben je eigene spezifische Kulturen, welche sie ausgestalten können. Dies bietet die Chance, auf Spezifisches und Besonderes eingehen zu können, um die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in ihrer Veränderlichkeit immer wieder anpassen zu können. (Homfeldt & Schulze-Krüdener, 2001, S. 22)

Noch ist das schulische Konzept auf Sozialisationsbedingungen von Mittelschichtfamilien zugeschnitten. Abweichende Sozialerfahrungen wie Armut im Elternhaus oder physische und/oder psychische Gewalt im sozialen Nahbereich werden bislang noch ungenügend durch individuelle Förderung aufgefangen. Die dafür notwendigen Kompetenzen aus dem sozialpädagogischen und sozialpsychologischen Bereich werden ungenügend in Anspruch genommen. (Mathern, 2003, S. 123)

Gemäss Gilbert Ryle (1963, S. 36ff, zit. in Oelkers, 2003, S. 118) passiert „Bildung“ nicht im Kopf, sondern entsteht aufgrund der Haltungen gegenüber dem Lernen und den Leistungen, wie Probleme gelöst werden. Um Probleme bewältigen zu können, muss ein minimales Interesse vorhanden sein. Hierin widerspiegelt sich, dass neben dem Lebensort Schule auch externe Einflussgrößen massgebend sind, welche dieses Interesse an der Problemlösung wecken. Denn Einstellungen [Haltung, Anm. der Autorin] und Erfahrungen werden sowohl im schulischen wie im nichtschulischen Umfeld gemacht. Die vermittelten Wissensinhalte sind

nachträglicher Bearbeitung ausgesetzt. Die fortlaufende Verknüpfung der persönlichen Bildungsbiographie und den erlebten Erfahrungssituationen nimmt Einfluss auf den Bestand des eigenen Wissens.

Das schulische und nichtschulische Umfeld in die Vermittlung der Wissensinhalte zu integrieren impliziert eine Anpassung der Lehrpläne. Eine Anpassung der Lehrpläne ist aber deshalb schwierig, weil sie in der Regel nicht im Bildungssystem selber erfolgt, sondern über den Umweg politischer Entscheidungen (Hafen, 2003b, S. 6). Es ist kaum möglich, einmal etablierte Fächer aus dem Lehrplan zu entfernen oder den Zeitanspruch für die Vermittlung ihrer Lerninhalte zu verringern (ebd., S. 6).

An dieser Stelle sei auf die zwischenzeitliche Reform, die Harmonisierung des Volksschulsystems hingewiesen, und auf das damit einhergehende Chancenpotential auf Strukturveränderungen (vgl. Kap. 8, Kooperation mit der Schule).

Das Schweizerische Bildungswesen wird sich gemäss dem Bildungsbericht der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], (2010, S. 10) auch weiterhin an den Kriterien „Effektivität“, „Effizienz“ und „Equity“ orientieren.

Empfehlung: Schulreformschritte initiieren und eine Unternehmenskultur umsetzen, welche der Lebenswirklichkeit angepasst und auf alle Schichten zugeschnitten ist, und das schulische wie nicht-schulische Umfeld berücksichtigen. Lehrpläne, wenn notwendig, im Erziehungs- und Bildungssystem durch politische Entscheide erneuern.

Individuelle und gruppenzentrierte Förderung und Prävention ausbauen, wobei sozialpädagogische und sozialpsychologische Aspekte ihren Eingang finden müssen.

Zwecks optimaler Verbindung von theoretischen und praxisorientierten Inhalten ist ein breit angelegtes Angebot von Projekten zu verwirklichen.

Eine einfache (nicht kostenlose) Lösung, Zeit für Angebote betreffend notwendiger Lernerfahrungen zu schaffen – vorwiegend in Form von Projekten –, ist die Reduktion der Schulferienwochen. Damit würden nicht nur Kinder und Jugendliche mit zusätzlichen, ergänzenden, ihrer sozialen Entwicklung und individuellen Entfaltung dienenden Erfahrungen ausgerüstet, sondern es würde ebenso dem Zeitgeist unserer heutigen Erwerbssituation der Familien dienen. Die Betreuung für die Kinder zu stellen zu jährlich acht Wochen schulfreier, jedoch nicht arbeitsfreier Zeit (von einer Anstellung mit vier Wochen Ferien jährlich ausgehend), ist eine enorme Herausforderung, besonders wenn es das Budget nicht zulässt, die Kinder und Jugendlichen in (teure) Lager zu geben und die Betreuung nicht selbstverständlich durch Verwandte abgedeckt wird. Um einer Überforderung der SchülerInnen hinsichtlich der Präsenz an der Schule entgegen zu wirken, müssten gewisse stundenplanmässige Anpassungen gleichzeitig erfolgen. Hierbei wäre die Abschaffung der Frühstunden denkbar.

Trägerschaft Schulsozialarbeit

Laut Homfeldt & Schulze-Krüdener (2001, S. 17) ist es ausschlaggebend, welche institutionelle Einbindung die Schulsozialarbeit erfährt, um sich selber weiterentwickeln und etablieren zu können. Die Gefahr, dass Schulsozialarbeit mit schulischer Trägerschaft über keine faktische Mitbestimmung verfügt und die eigenständige sozialpädagogische Arbeit im schulischen Betrieb verhindert wird, besteht (Wulfers, 1996, S. 69, in Homfeldt & Schulze-Krüdener, 2001, S. 17).

Zudem haben Untersuchungen, welche in den 1970er und 1980er Jahren durchgeführt wurden, ergeben, dass die Kooperation zwischen der Schule und der Jugendhilfe konfliktloser verläuft, wenn die institutionelle Trägerschaft der Schulsozialarbeit bei einer qualifizierten Jugendhilfe liegt (Homfeldt & Schulze-Krüdener, 2001, S. 17).

Empfehlung: Auf eine unabhängige Trägerschaft der Schulsozialarbeit achten. Ausser der Schulbehörde kann die Trägerschaft für die Schulsozialarbeit durch Vereine der freien Jugendhilfe oder durch öffentliche Behörden gestellt werden.

8 Schlussfolgerungen:

Wie kann die Schulsozialarbeit einen erfolgreichen Übertritt Jugendlicher in die Berufswelt unterstützen?

Durch die Abhandlung dieser Bachelor-Arbeit hat eine Sensibilisierung stattgefunden für die absolute Notwendigkeit, unseren Heranwachsenden ein sozio-emotionales Klima – unter Einbezug ihrer individuellen und generellen Lebenswelt – angeeignet zu lassen, welches sie befähigt, ihr Wissensrüstzeug anlegen zu können. Ebenfalls haben Erläuterungen über die Eignung der Schulsozialarbeit, diese Leistung gemeinsam mit der Schule zu erbringen stattgefunden. Nach der Darlegung, dass diese Leistung schlussendlich die optimale Vorbereitung und eine Befähigung für einen gelingenden Berufseinstieg verheißt, lässt sich die Beantwortung der im Titel gestellten Frage wie folgt beantworten:

- Durch die Positionierung der Schulsozialarbeit
- Durch die Entfaltung des schulsozialarbeiterischen Potenzials
- Durch die Kooperation der Schulsozialarbeit mit Schule
- Durch die Würdigung der Leistungen welche die Schule erbringt
- Durch die Kooperation mit der Familie
- Durch die Leistung, auf die die Inklusion in die Wirtschaft vorzubereiten

Die Zeit für Veränderungen scheint gegeben!:

Wenn eine spezifische Problemlage einen gesellschaftlichen Bewältigungsdruck auslöst, wie dies beim Phänomen der Jugendarbeitslosigkeit und dem Bildungsdefizit vorliegt, wächst der Raum, welcher, bei diesem Beispiel der Schule zugestanden wird, die Problemstellung abzuwenden (Homfeldt & Schulze-Krüdener, 2001, S 21).

Positionierung der Schulsozialarbeit

Die Kritik an der Schule darf nicht nur seitens der Sozialpädagogik und ihr nahestehender Disziplinen ertönen, sondern muss ebenso von der Sozialarbeit geäußert werden. Genauso gilt es, eine umfassende, sprich die verschiedenen Einflussfaktoren zusammenfassende Kritik zu äussern. Die veränderten Familienstrukturen, die gewandelte Berufspraxis, die Verschiebung der Anforderungen durch die Wirtschaft bezüglich stärkerer sozialer Kompetenz, die Rolle der Politik, der Einfluss der Massenmedien usw., dürfen nicht ausgeblendet werden (Hafen, 2005a, S. 61)

Die Schulsozialarbeit muss aktiv an der Weiterentwicklung in den Schulen wirken. Sie muss aus ihrem Dasein als in Feuerwehrfunktion eingesetzte Instanz (Einschreiten wenn Problemlage zu destabilisieren droht) herauswachsen und als

eigenständige Einrichtung mit sozialpädagogischem Fachwissen einen festen Platz in der Struktur der Organisationsform Schule einnehmen.

Entfaltung schulsozialarbeiterischen Potenzials

Gemäss Thomas Olk, Gustav-Willhelm Bathke und Birger Hartnuss (2000, S. 175ff, zit. in Homfeldt & Schulze-Krüdener, 2001, S. 16) ist es unbestritten, dass die Kooperation zwischen der Schule und der Jugendhilfe als wichtig eingeschätzt wird. Empirische Untersuchungen welche in Ostdeutschland durch die zitierten Autoren durchgeführt wurden bestätigen grundsätzlich, dass die Projekte der Schulsozialarbeit zur Verbesserung im Schulklima beigetragen haben. Dies geschah durch den Effekt, dass sozialpädagogische Arbeitsweisen angewandt und ausserschulische Sichtweisen in den schulischen Alltag integriert wurden. Dadurch öffnete sich die Schule und bot den SchülerInnen eine Bewältigungspraxis ihrer Anliegen und Probleme, welche mit ihrem lebensweltlichen Wahrnehmen übereinstimmte. Die Kinder und Jugendlichen wurden als unverwechselbar wahrgenommen, als einzelne Subjekte, welche mit einem Eigensinn ausgestattet sind.

Eine allgemeine Unzufriedenheit über den Zustand des Bildungssystems in der Schule lässt die Hoffnung vieler Beteiligter steigen, dass die Soziale Arbeit einen bedeutenden Teil der Probleme in der Schule lösen kann, indem sie dazu beiträgt, den Umgang mit Kindern und Jugendlichen in Konflikten zusammen mit ihren Familien zu bewältigen, und indem sie die Organisation Schule dabei unterstützt, Strukturen zu schaffen, welche den Kindern und Jugendlichen eine gesundheitsfördernde Lebenswelt bieten. Kinder und Jugendliche sollen aufwachsen können, ohne gewalttätig, süchtig oder depressiv zu werden. (Hafen, 2003b, S. 10) Um jedoch zu vermeiden, dass die Soziale Arbeit an ihre Grenzen stösst, müssen den Schulsozialarbeitenden genügend Legitimation und Ressourcen für die Ausübung ihrer Interventionen in den Bereichen Früherkennung, Prävention und Behandlung gewährt werden. (ebd., S. 10)

Die Arbeiterwohlfahrt des Landesverbandes Sachsen e.V. hat in einem Positionspapier zur schülerbezogenen Jugendsozialarbeit Bezug genommen auf die Kindheitsforschung. Diese hat auf die wachsende Institutionalisierung und Verregelung der Kindheit aufmerksam gemacht und ausgesagt, dass gerade Konzepte und Projekte der Jugendhilfe mit Blick auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zukunftsweisend seien und stark gefördert werden sollten. (Arbeiterwohlfahrt Landesverband Sachsen e.V., 1997, S. 74)

Die Schulsozialarbeit muss ihre Angebote für Frühförderung Prävention erweitern und ausbauen können. Um einer generellen Überforderung (sei es bei Lehrpersonen oder Schulsozialarbeitenden), einem Ausbrennen oder Aufbrauchen der Kraftreserven entgegenwirken zu können, müssen Schule und Soziale Arbeit kooperativ zusammenarbeiten. Die Schulsozialarbeit sollte ihre Methoden vermehrt auf die Durchführung von Projekten konzentrieren. Diese sollten insbesondere auf

die Thematiken „Berufskunde“, „berufsbezogene Interessenvorbereitung“, „grundsätzliche Unterstützung für die Berufsfindung“ und „Praktische Berufsfindung“, ausgelegt sein.

Kooperation mit der Schule

Neben dem straffen Lehrplan zusätzlich für Drogen-, Sexual- und Moralerziehung zuständig zu sein ohne finanzielle und personelle Aufstockung lässt eine Anspannung entstehen, welche zur Überforderung führen muss. Übersteigt die Diskrepanz zwischen innerschulischen und gesellschaftlichen Anforderungen das gesunde Mass, kommt es zur Krise. (Homfeldt & Schulze-Krüdener, 2001, S. 21).

Die Soziale Arbeit in der Schule bringt die Voraussetzungen mit, sich zu einem interdisziplinären Praxisfeld zu entwickeln und zwar auch unter der Voraussetzung beschränkter finanzieller und personeller Mittel. Die Anforderungen an die schulische Erziehung können besser gewährleistet werden, wenn die beiden Disziplinen (Schule/Soziale Arbeit) die Herausforderung gemeinsam bewältigen (Hafen, 2005b, S. 9)

Nach Mathern (2003):

Schule darf sich nicht auf ihre Qualifikationsfunktion und die didaktisch-methodische Gestaltung von Lernprozessen zurückziehen, sondern muss sich im Rahmen ihrer Öffnung zur ausserschulischen Welt auf die veränderten Sozialisationsbedingungen im ausserschulischen Lebenszusammenhang ihrer SchülerInnen einstellen. Um diese beiden Lebenswelten einander näher zu bringen, müssen insbesondere von schulischer Seite mit ausserschulischen Partnern neue Strukturen aufgebaut werden. Die Entwicklung von Kommunikationsstrukturen insbesondere vor dem Hintergrund neuer Aufgabenspektren erfordert die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern (S. 263).

Die durch die Bundesverfassung vorgegebene Aufgabe der Harmonisierung im Volksschulbereich, mit dem Ziel eines kohärenten Bildungssystems, welches Durchlässigkeit, Anschlussfähigkeit und Qualität auf allen Stufen fordert (Bildungsbericht [SBKS], 2010, S. 14), lässt sich effizienter mit einem Kooperationspartner lösen. Die Gestaltung der Harmonisierung betrifft strukturelle

und inhaltliche Projekte in der Lehrplanentwicklung, im Sprachunterricht und in der Qualitätsentwicklung (ebd., S. 14). Gemäss der Einleitung in dieses Kapitel nochmals die Bemerkung: die Zeit für Veränderungen, für den Vollzug der Ausgestaltung gemeinsamer Projekte zwischen Schule und Schulsozialarbeit scheint gegeben und lässt Raum offen, sich im jetzigen Zeitpunkt für alle nötigen strukturellen und inhaltlichen Neuerungen stark zu machen.

Zum Schutz vor Überforderung ihrer Lehrkräfte angesichts des weitläufigen Aufgabengebietes, soll die Schule auf die gleich gewichtete Mitarbeit der Schulsozialarbeit bauen können.

Es braucht die konzeptionelle Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit, damit das Potenzial beider Systeme ihre Leistungen für das Wohl der Kinder und Jugendlichen voll entfalten können. Hierzu ist die Ausgestaltung eines förderlichen Schulklimas von grosser Bedeutung.

Die Schule und die Schulsozialarbeit müssen sich zusätzlich noch mit anderen Kooperationspartnern aus relevanten Fachbereichen zusammenschliessen, welche die Integration der Jugendlichen in die Berufswelt mitunterstützen. Nach Rothweiler (vgl. Kap. 5.2) ist hierbei auch an einen Einbezug der Forschung, an die Einbindung der Wissenschaft zu denken.

Kooperation mit den Eltern

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus muss so gestaltet werden, dass keine gegenseitigen Schuldzuweisungen auf mangelnde Übernahme von Erziehungsverantwortlichkeit gemacht werden. Die Eltern sollen keine Unterlegenheitsgefühle entwickeln müssen gegenüber der Lehrerschaft, geschweige, sich der Erziehungssituation hilflos ausgesetzt zu sehen. (Mathern, 2003, S. 221)

Diese Aussage hat für den Umgang zwischen Schulsozialarbeitenden und Elternschaft die gleiche Gültigkeit.

Gabriel Mugny, Paola de Paolis und Felice Carugati (1984) haben aufgezeigt, dass es Kindern, welche Kooperation erfahren möglich ist, Aufgaben zu lösen, welche an sich über dem Stand ihrer intellektuellen Fähigkeiten liegen (zit. in Rainer K. Silbereisen & Helfried T. Albrecht, 1990, S. 32). Durch die kooperative Auseinandersetzung in einer egalitären Beziehung können Widersprüche im eigenen Denken erkannt, und neue Lösungsmöglichkeiten ausprobiert werden (ebd., S. 32). Dies sind Aussagen, welche auf Gleichaltrige bezogen sind. Der Effekt der Kooperation im Hinblick auf das Explorationsverhalten lässt sich jedoch – in Anlehnung an Bolwby – auch auf nicht lineare Beziehungsstrukturen übertragen, also auch auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene.

Im Zuge der Schulentwicklung bezüglich der Stellung der Eltern ergibt sich eine Veränderung. Die Elternmitwirkung wird viel stärker gewichtet werden. Es gilt, Elternmitwirkung zu praktizieren, die Stellung der Eltern mehr einzubeziehen. Dazu stehen Möglichkeiten wie der Einsitz in Schulgremien, Elterndelegierte, Elternräte oder Elternforen offen. (Bildungsbericht [SKBF], 2010, S. 60).

Aufgabe der Schulsozialarbeitenden ist es, die Eltern darin zu unterstützen, ihren Kindern sichere Bindungen, als Schutzfaktor für eine belastbare seelische und körperliche Stabilität, angedeihen zu lassen. Sie sollen die Eltern wo nötig befähigen, kooperative Auseinandersetzungen mit ihren Kindern zu führen. Die Thematik, dass die Berufsorientierung schon von klein auf statt findet und durch die Haltung der Eltern stark beeinflusst wird, muss Gegenstand der Beratungsgespräche sein, ebenso wie „Leistungs- und Erwartungsdruck“ durch die Eltern und die in der Familie angebotenen Verarbeitungsmöglichkeiten.

Würdigung der Leistungen der Schule

Die in der Literatur vorzufindende – bisweilen bissende – Kritik an der Schule, ist, wie diese Bachelor-Arbeit bezeugt, vorhanden. Echte Kooperation kann nicht auf Schuldzuweisungen und Vorwürfen aufbauen, sondern muss in der Würdigung der Leistungen des Gegenübers liegen.

Eine strukturelle Veränderung in der Schule ist sicher vorzunehmen. Es gilt jedoch auch zu würdigen, dass 2008 90% der Jugendlichen über einen Abschluss auf Sekundarstufe II verfügten (Berufsbildung in der Schweiz, 2010, ohne Seitenangabe). Die Schule hat die Verantwortung im Bereich der Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Hinblick auf die Berufsintegration beispielsweise durch den Berufswahlfahrplan (Kanton Luzern) wahrgenommen.

Bestrebungen, die Lehrpläne zu optimieren und die Haltung den Lernenden gegenüber ihren Bedürfnissen besser anzupassen, haben schon ab den 1960er Jahren stattgefunden.

Für Lehrpersonen ergeben sich im Bereich der Sozialisation, sprich der Integration des individualisierten Unterrichtes, neue Herausforderungen. Zentrale Bedeutung kommt nicht nur der inhaltlichen Festsetzung der Aufgaben, sondern auch der Bemessung der Arbeitszeit zu. Mit dem Blick auf die Zukunft des Lehrberufes werden Fragen zum Berufsauftrag, den Arbeitsbedingungen, den Möglichkeiten der Weiterqualifizierung und Laufbahngestaltung an Bedeutung zunehmen.

(Bildungsbericht [SKBF], 2010, S. 60)

Die Schulsozialarbeitenden müssen berücksichtigen, dass ihre Ausgangslage für pädagogisches Agieren und Intervenieren nicht dieselbe ist wie für die Schulen. Sie müssen erkennen, dass sie hinsichtlich Selektionskriterien nicht den schulischen Prinzipien verpflichtet sind. Die Schule ist den Systemen Wirtschaft und Politik verpflichtet, von welchen sie ihren Auftrag erhält.

Die angestrebten und durchgeführten Strukturveränderungen welche über die Jahre im schulischen Bereich stattgefunden haben, sollten als Anerkennung für ein grosses und zähes Engagement der Lehrkräfte und Verantwortlichen taxiert werden. In der Würdigung des bisher Vollbrachten können Inhalte zum Berufsauftrag, Arbeitsbedingungen und Weiterqualifizierung des Lehrkörpers mit der Aufgabestellung derselben Inhalte für Schulsozialarbeitenden ergänzt und vervollständigt werden.

Inklusion in die Wirtschaft

Durch die Höherbewertung einzelner Fächer (Hauptfächer) verlieren andere Ressourcen wie Kreativität, Teamfähigkeit oder Problemlösungsfähigkeit durch mangelnde Förderung an Einfluss. Gerade diese Ressourcen nehmen im wirtschaftlichen Umfeld jedoch immer grössere Bedeutung an. (Hafen, 2003b, S. 5) Der Anforderungskatalog aus der Wirtschaft für angehende BerufseinsteigerInnen ist komplex. Die Wirtschaft fordert, dass die Jugendlichen, welche sie in Anstellung nehmen ausgestattet sind mit:

- Teamfähigkeit
- Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit
- Kritikfähigkeit
- Innerbetrieblicher Kooperationsbereitschaft
- Flexibilität und flexibler Lernbereitschaft
- Kreativität
- Persönlicher Eigeninitiative
- Problemlösungskompetenz und -bewusstsein
- Leistungsbereitschaft
- Selbstorganisation
- Führungstalent

Die Schulsozialarbeit ist gefordert, in Zusammenarbeit mit Schule und externen Fachpersonen, die Kinder und Jugendlichen auf den gelingenden Einstieg in die Wirtschaft vorzubereiten und sie zu befähigen.

Viele der geforderten Eigenschaften lassen sich in idealer Weise in Projekten erwerben, als Ergänzung zum schulischen Frontalunterricht.

9 Weiterführende Fragestellung

Der neue Vorsteher des Eidgenössischen Departements des Innern, Didier Burkhalter, erklärt, dass die Bekämpfung der Armut in der Schweiz nicht alleine durch materielle Mittel zu bewerkstelligen ist (2010, S. 8). Er führt weiter aus, dass neben einer materiellen Grundversorgung den Menschen in finanziell prekären Verhältnissen eine Aussicht auf dauerhafte Verbesserung ihrer Situation geboten werden muss. Der Bundesrat hat drei Schwerpunkte für die Erreichung dieses Zieles festgelegt: Prävention, direkte Bekämpfung der Armut und Systemoptimierung (ebd., S. 8).

Es bietet sich an, die Schwerpunkte Prävention und Systemoptimierung in diesem politischen Sinne auf eine bessere Etablierung der Schulsozialarbeit hin zu untersuchen. Welche Vorstösse braucht es, welche Akteure müssen eingebunden werden, um das Potential der Schulsozialarbeit zu voller Anerkennung und Ausschöpfung zu bringen, bzw. die politische Akteure für finanzielle Investition zu gewinnen?

10 Quellenverzeichnis

- Arbeiterwohlfahrt Landesverband Sachsen e.V. (1997). Entwurf eines Positionspapieres zur schülerInnenbezogenen Jugendsozialarbeit der Arbeiterwohlfahrt Landesverband Sachsen-Anhalt e.V. In Hentze, Jürgen; Ludewig, Jürgen; Paar, Marion & Wulfers, Wilfried (Hrsg.), *Wirkungen von Schulsozialarbeit. Dokumentation einer Fachtagung*. Hamburg: AOL.
- Arquint, Romedi (1990). Jugend und Gesellschaft – Anmerkungen zu einem Dauerdilemma. In Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.). *Das Jugendalter. Entwicklungen – Probleme – Hilfen*. Bern: Hans Huber.
- AvenirSocial (2006). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. Gefunden am 10. Jun. 2010 unter [http://AvenirSocial/QM-RichtlinienSSA/September 2006](http://AvenirSocial/QM-RichtlinienSSA/September%202006).
- AvenirSocial. *Rahmenempfehlungen für Schulsozialarbeit*. Gefunden am 13. Jul. 2010 unter http://www.avenirsocial.ch/cm_data/RahmenempfSSAAvSo.pdf
- Baier, Florian; Schnurr, Stefan (ohne Datum). *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven*. Gefunden am 14. Jul. 2010, unter http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/baier_schulsozialarbeit_in_der_schweiz.pdf
- Berufsbildung in der Schweiz. *Fakten und Zahlen (2010)*. Gefunden am 17. Jun. 2010 unter <http://berufsbildungsplus.ch>
- Bildungsbericht Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF]. (2010). *Bildungsbericht Schweiz*. Gefunden am 22. Jun. 2010 unter http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/epaper_bildungsbericht2010de/index.html#/0
- Bundesamt für Statistik [BSF]. (2007, 13. Sept.) Risikomerkmale junger Frauen in der Sozialhilfe. Mangelnde Bildung sowie erschwerte Arbeitsmarktintegration erhöhen das Sozialhilferisiko junger Frauen erheblich. *Medienmitteilung Bundesamt für Statistik*. Gefunden am 17. Mär. 2010 unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/22/press.Dokument.100584.pdf>

- Bundesamt für Statistik [BFS]. (ohne Datum). *Zunahme Sozialhilfequote nach Altersklasse*. Gefunden am 17. Mär. 2010, unter http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/lexikon/bienvenue___login/blank/zugang_lexikon.Document.108050.xls
- Burkhalter, Didier (2010, Jan.). Die Integration in die Arbeitswelt hat höchste Priorität. *Zeso*. 107, (1), 8.
- Dienststelle Volksschulbildung Kanton Luzern (2010, Mär.). *Schulsozialarbeit an der Volksschule – Hinweise zur Umsetzung*. Gefunden am 15. Jul. 2010 unter <http://volksschulbildung.lu.ch/frei/hinweise-umsetzung-ssa.pdf>
- Duden Bd. 5 (1997). *Das Fremdwörterbuch*. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
- Ernest, Albert (2009). Passt der Nachwuchs? In 2009 Sozialalmanach, *Schwerpunkt: Zukunft der Arbeitsgesellschaft. Das Caritas-Jahrbuch zur sozialen Lage in der Schweiz. Trends. Analysen, Zahlen*. Luzern: Caritas.
- Fäh, Barbara (2009). *Starke Eltern – Starke Lehrer – Starke Kinder. Wie psychische Gesundheit von Eltern und Lehrern Kindern hilft*. Marburg: Tectum.
- Fend, Helmut & Schröer, Sigrid (1990). Depressive Verstimmungen in der Adoleszenz – Verbreitungsgrad und Determinanten in einer Normalpopulation. In Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.), *Das Jugendalter. Entwicklungen – Probleme – Hilfen*. Bern: Hans Huber.
- Egger, Dreher & Partner AG (2007, Apr.). *Vertiefungsstudie Bildungsangebote im Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung*. Gefunden am 23. Jun. 2010 unter: <http://bbt.admin.ch/dokumentation/00335/00400/index.html?lang=de>.
- Flammer, August (1998). *Abriss der Adoleszenzpsychologie*. (1. Aufl.) Bern: Soziothek
- Fülbier, Paul (1997). Schulsozialarbeit: Spezifische Zielgruppen, eindeutige Interessen und ein klares Profil aus der Sicht der Jugendsozialarbeit. In Hentze, Jürgen; Ludewig, Jürgen; Paar, Marion & Wulfers, Wilfried (Hrsg.), *Wirkungen von Schulsozialarbeit. Dokumentation einer Fachtagung*. Hamburg: AOL.

- Geser, Hans (1999a, Nov.). Hat das duale System eine Zukunft? Die ambivalente Einstellung der Schweizer Unternehmen zu aktuellen Berufsbildungsreformen. *Sociology in Switzerland. Wandel der Arbeitswelt*. Gefunden am 18. Jun. 2010, unter [http:// socio.ch/work/geser/06.pdf](http://socio.ch/work/geser/06.pdf)
- Geser, Hans (1999b, Nov.). Mängel der Schulausbildung aus Arbeitgebersicht. *Sociology in Switzerland. Wandel der Arbeitswelt*. Gefunden am 18. Jun. 2010, unter [http:// socio.ch/work/geser/05.pdf](http://socio.ch/work/geser/05.pdf)
- Geser, Hans (2004, Feb.). Die Schule als lernende Organisation. *Sociology in Switzerland. Sciology of Scool and Education*. Gefunden am 18. Jun. 2010, unter [http:// socio.ch/educt/t_hgeser2.pdf](http://socio.ch/educt/t_hgeser2.pdf)
- Gesetz über die Volksschulbildung vom 22. März 1999 (SRL Nr. 400a). Gefunden am 15. Jul. 2010 unter http://lu.lexspider.com/pdfcontent/400a-www_226_1712.1.1.pdf
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft [GEW]. (1997). Stellungnahme der GEW zu Schulsozialarbeit. Beschlossen vom GEW-Hauptausschuss am 18. September 1994. In Hentze, Jürgen; Ludewig, Jürgen; Paar, Marion & Wulfers, Wilfried (Hrsg.), *Wirkungen von Schulsozialarbeit. Dokumentation einer Fachtagung*. Hamburg: AOL.
- Hafen, Martin (2000, Okt.). Zur Diskussion gestellt: Systemische Prävention. Systemische Prävention – Grundlagen für eine Theorie präventiver Massnahmen. *Prävention & Prophylaxe*, 2 (4), 35 – 36.
- Hafen, Martin (2003a, Feb.). Was unterscheidet Prävention von Behandlung? *Abhängigkeiten*, 9 (2), 21 – 29.
- Hafen, Martin (2003b, Feb.). Kann Soziale Arbeit die Probleme der Schule lösen? *SuchtMagazin*, 29 (2), 3 – 13.
- Hafen, Martin (2005a). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Luzern: Interact.
- Hafen, Martin (2005b, Jul./Aug.). Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit in der Schule. *SozialAktuell*, 37, (7), 6 – 9

- Hafen, Martin (2005c, Jun.). Jugendliche als bevorzugte Zielgruppe für präventive Massnahmen. *SBVS. Schweizerischer Berufsverband für SozialpädagogInnen*, (2), 16 – 20
- Hafen, Martin (2007). *Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Hafen, Martin (2010, Okt.). Frühe Förderung als Prävention – eine theoretische Verortung. *SuchtMagazin*, 36, (4), 1 – 12. Das Heft wird Mitte Oktober erscheinen.
- Hänggi, Elvira; Krieg, Remo; Müller, Rudolf & Hofer, Rudolf (2003). Zusammenarbeit von Schulpädagogik und Sozialer Arbeit: Eine Chronologie. In Drilling, Matthias (Hrsg.), *Forschungsberichte des Moduls „Lernen und Forschen“*. Fachhochschule für Soziale Arbeit beider Basel. *Schule und Soziale Arbeit. Aspekte interdisziplinärer Zusammenarbeit. Band 3*. Basel: Fachhochschule für Soziale Arbeit beider Basel.
- Hentig, von Hartmut (1993). *Die Schule neu denken*. München: Carl Hanser.
- Herz, Otto (1996). Pubertät in der Schule. In Aschoff, Wulf (1996) (Hrsg.). *Pubertät. Erregungen um ein Lebensalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Homfeldt, Hans Günter & Schulze-Krüdener, Jörgen (2001). Schulsozialarbeit: eine konstruktiv-kritische Bestandesaufnahme. *Neue Praxis*, 31, (1), 9 – 22
- Knöpfel, Carlo (2009). Bericht über die wirtschaftliche und soziale Entwicklung in der Schweiz 2007/2008. In 2009 Sozialalmanach, *Schwerpunkt: Zukunft der Arbeitsgesellschaft. Das Caritas-Jahrbuch zur sozialen Lage in der Schweiz. Trends. Analysen, Zahlen*. Luzern: Caritas.
- Kreft, Dieter & Mielenz, Ingrid (Hrsg.). (1996). *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. (4. vollst. überarb. und erw. Aufl.), Weinheim/Basel: Beltz.
- Leuenberger, V.; Oser, Jorel; Gögen, C. & Hänggi, Elvira (2003). Bestandesaufnahme: Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. In Drilling, Matthias (Hrsg.), *Forschungsberichte des Moduls „Lernen und Forschen“*. Fachhochschule für Soziale Arbeit beider Basel. *Schule und Soziale Arbeit. Aspekte interdisziplinärer Zusammenarbeit. Band 3*. Basel: Fachhochschule für Soziale Arbeit beider Basel.

- Ludewig, Jürgen (1997). Jugendsozialarbeit an Schulen – Ausfallbürge für ungelöste Schulprobleme oder echte Chance für eine präventive Jugendsozialarbeit? In Hentze, Jürgen; Ludewig, Jürgen; Paar, Marion & Wulfers, Wilfried (Hrsg.), *Wirkungen von Schulsozialarbeit. Dokumentation einer Fachtagung*. Hamburg: AOL.
- Mathern, Sigrid (2003). *Benachteiligte Jugendliche an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf*. Frankfurt am Main: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Marx, Alexandra (2001). *Devianz und Selbstentwicklung im Jugendalter*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Müller, Luzia; Egli, Michelle; Büsch, Andris & Brenner, Pascal (2003). Interview mit Irene Stark, Schulleiterin, Sekundarschule, Birsfelden BL. In Drilling, Matthias (Hrsg.), *Forschungsberichte des Moduls „Lernen und Forschen“*. Fachhochschule für Soziale Arbeit beider Basel. *Schule und Soziale Arbeit. Aspekte interdisziplinärer Zusammenarbeit. Band 3*. Basel: Fachhochschule für Soziale Arbeit beider Basel.
- Neuenschwander, Markus P. & Wismer Nathalie (2010). *Wichtige Rolle der überfachlichen Kompetenzen*. Gefunden am 15. Jul. 2010 unter http://panorama.ch/sites/default/files/zeitschrift/Panorama_101/PDF_Panorama_101/16-17_BIL_Panorama_01_2010_deutsch.pdf
- Neuenschwander, Markus P. (2010). *Verschiebung der Akzente*. Gefunden am 15. Jul. 2010 unter http://panorama.ch/sites/default/files/zeitschrift/Panorama_101/PDF_Panorama_101/16-17_BIL_Panorama_01_2010_deutsch.pdf
- Oelkers, Jürgen (2003). *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim: Beltz.
- Quirin, Alexander (1997). Wirkungen von Schulsozialarbeit aus der Sicht der Freien Jugendhilfe. In Hentze, Jürgen; Ludewig, Jürgen; Paar, Marion & Wulfers, Wilfried (Hrsg.), *Wirkungen von Schulsozialarbeit. Dokumentation einer Fachtagung*. Hamburg: AOL.
- Raab, Erich (1997). Schulsozialarbeit heute – Situation, Leistungen, Perspektiven. In Hentze, Jürgen; Ludewig, Jürgen; Paar, Marion & Wulfers, Wilfried (Hrsg.), *Wirkungen von Schulsozialarbeit. Dokumentation einer Fachtagung*. Hamburg: AOL.

- Römelin, Christian; Manouk, Nick (2010, Feb.). Mit vereinten Kräften gegen soziale Ausgrenzung. *SozialAktuell*, 42, (2), 8
- Schmocker, Beat (2004). *Systemtheorien aus der Sicht der „Zürcher Schule“ – Skript zur Einführung. Die prozessual-systemische (-bedürfnisorientierte, -wertverpflichtete) Denkfigur nach Silvia Staub-Bernasconi*. Unveröffentlichtes Skript der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- SchulsozialarbeiterInnenverband [SSAV]. (ohne Datum). *Berufsbild der Schulsozialarbeit*. Gefunden am 7. Jul. 2010, unter <http://ssav.ch.vu/>
- Silbereisen, Rainer K. & Albrecht, Helfried T. (1990). Konstanz und Wandel der Ablehnung durch Gleichaltrige. Untersuchungen bei Jugendlichen zwischen 11 und 17 Jahren. In Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.), *Das Jugendalter. Entwicklungen – Probleme – Hilfen*. Bern: Hans Huber.
- SKOS (2010). *Zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung: Elemente einer nationalen Strategie. Ein Diskussionsbeitrag der Schweizerischen Konferenz für Sozialhilfe SKOS*. Gefunden am 10. Feb. 2010 unter <http://skos.ch>
- Statistik Luzern [Iustat]. (2007). Luzerner Jugendliche und junge Erwachsene in der Sozialhilfe. *Iustat aktuell*, 4, (11), 5 – 11.
- Stimmer, Franz (Hrsg.); van den Boogaart, Hilde & Rosenhagen, Günter (1996). *Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit*. München: R. Oldenburg GmbH.
- Strahm, Rudolf (2010, 15. Januar). „*Gleichwertig und doch anders*“. Referat gehalten an der Bürgerstock-Konferenz der Schweizer Fachhochschulen. Gefunden am 17. Apr. 2010 unter http://www.skos.ch/store/pdf_d/schwerpunkte/referate/mv_10/SKOS_MV_2010_Rudolf_Strahm_d-pdf.
- Süffert, Yvonne; Staub, Christoph; Glur, Christine & Fabry, Marion (2003). Modelle der Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialer Arbeit. In Drilling, Mathias (Hrsg.), *Forschungsberichte des Moduls „Lernen und Forschen“*. *Fachhochschule für Soziale Arbeit beider Basel. Schule und Soziale Arbeit. Aspekte interdisziplinärer Zusammenarbeit. Band 3*. Basel: Fachhochschule für Soziale Arbeit beider Basel.

- Thoma, Gabriella; Schweizer, Manuela; Favre, Serge & Alder, Christoph (2003). Sozialisierungseffekte in der Schule. In Drilling, Mathias (Hrsg.), *Forschungsberichte des Moduls „Lernen und Forschen“*. Fachhochschule für Soziale Arbeit beider Basel. *Schule und Soziale Arbeit. Aspekte interdisziplinärer Zusammenarbeit. Band 3*. Basel: Fachhochschule für Soziale Arbeit beider Basel.
- Verordnung über die Schuldienste des Kantons Luzern vom 21. Dezember 1999 (SRL Nr. 408). Gefunden am 15. Jul. 10 unter http://lu.lexspider.com/pdfcontent/408-www_236_1742.1.1.pdf
- Viefhues, Elvira (2009). *Entwicklung und Bindung. BI und VZ. Fach PSY*. Unveröffentlichtes Skript. HSL Luzern.
- Viefhues, Elvira (2010). *Diplomausbildung VZ/BI. Fach PSY 2. Unterlagen zur Vorlesung. Die Bindungstheorie (J. Bolwby). Skript 4. Februar 2010*. Unveröffentlichtes Skript. HSL Luzern.
- Volken, Jeannine Silja & Knöpfel, Carlo (2004). *Armutsrisiko Nummer eins: geringe Bildung. Was wir über Armutskarrieren in der Schweiz wissen*. Luzern: Caritas-Verlag.
- Volksschulbildung Kanton Luzern (2010, 4. Jan.) *Gemeinden mit Schulsozialarbeit. Umsetzung Schuljahr 2010/2011*. Gefunden am 15. Jul. 2010, unter: <http://volksschulbildung.lu.ch/frei/karte-gemeinden-ssa.pdf>
- Wetzel, Ralf (2004). *Mit Unternehmen kooperieren. Einsichten in wirtschaftliches Denken für Integrationsberater und soziale Berufe*. München, Mering: Rainer Hampp.
- Wulfers, Wilfried (1997a). Schulsozialarbeit heute – Situation, Leistungen, Perspektiven. In Hentze, Jürgen; Ludewig, Jürgen; Paar, Marion & Wulfers, Wilfried (Hrsg.), *Wirkungen von Schulsozialarbeit. Dokumentation einer Fachtagung*. Hamburg: AOL.
- Wulfers, Wilfried (1997b). Konkurrenz, Kooperation oder Konfrontation? Zur Einführung in die Arbeitsgruppe. In Hentze, Jürgen; Ludewig, Jürgen; Paar, Marion & Wulfers, Wilfried (Hrsg.), *Wirkungen von Schulsozialarbeit. Dokumentation einer Fachtagung*. Hamburg: AOL.

Anhang A: Gesetzesartikel für Schulsozialarbeit Deutschland

§ 11 Jugendarbeit

(1) Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.

(2) Jugendarbeit wird angeboten von Verbänden, Gruppen und Initiativen der Jugend, von anderen Trägern der Jugendarbeit und den Trägern der öffentlichen Jugendhilfe. Sie umfaßt für Mitglieder bestimmte Angebote, die offene Jugendarbeit und gemeinwesenorientierte Angebote.

(3) Zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit gehören:

1. außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung,
2. Jugendarbeit in Sport, Spiel und Geselligkeit,
3. arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit,
4. internationale Jugendarbeit,
5. Kinder- und Jugenderholung,
6. Jugendberatung.

(4) Angebote der Jugendarbeit können auch Personen, die das 27. Lebensjahr vollendet haben, in angemessenem Umfang einbeziehen.

§ 13 Jugendsozialarbeit

(1) Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.

(2) Soweit die Ausbildung dieser jungen Menschen nicht durch Maßnahmen und Programme anderer Träger und Organisationen sichergestellt wird, können geeignete sozialpädagogisch begleitete Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen angeboten werden, die den Fähigkeiten und dem Entwicklungsstand dieser jungen Menschen Rechnung tragen.

(3) Jungen Menschen kann während der Teilnahme an schulischen oder beruflichen Bildungsmaßnahmen oder bei der beruflichen Eingliederung Unterkunft in sozialpädagogisch begleiteten Wohnformen angeboten werden. In diesen Fällen sollen auch der notwendige Unterhalt des jungen Menschen sichergestellt und Krankenhilfe nach Maßgabe des § 40 geleistet werden.

(4) Die Angebote sollen mit den Maßnahmen der Schulverwaltung, der Bundesagentur für Arbeit, der Träger betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildung sowie der Träger von Beschäftigungsangeboten abgestimmt werden.

§ 81 Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen

Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, insbesondere mit

1. Schulen und Stellen der Schulverwaltung,
2. Einrichtungen und Stellen der beruflichen Aus- und Weiterbildung,
3. Einrichtungen und Stellen des öffentlichen Gesundheitsdienstes und sonstigen Einrichtungen des Gesundheitsdienstes,
4. den Stellen der Bundesagentur für Arbeit,
5. den Trägern anderer Sozialleistungen,
6. der Gewerbeaufsicht,
7. den Polizei- und Ordnungsbehörden,
8. den Justizvollzugsbehörden und
9. Einrichtungen der Ausbildung für Fachkräfte, der Weiterbildung und der Forschung im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse zusammenzuarbeiten.

Anhang B: Regelung der Schulsozialarbeit Schweiz

Verordnung der Schuldienste

4. Schulsozialarbeit¹⁸

§ 16a¹⁹ *Organisation*

1 Die Standortgemeinden der Schulen der Sekundarstufe I gewähren den Lernenden den Zugang zur Schulsozialarbeit oder zu einem gleichwertigen Angebot. Die Gemeinden können bei dem Schulkreis der Sekundarstufe I, dem sie angeschlossen sind, bei Bedarf gegen entsprechende Entschädigung Leistungen für ihre Lernenden der Primarstufe beziehen.

2 Zuständig für die mit der Schulsozialarbeit zusammenhängenden kantonalen Aufgaben ist die Dienststelle Volksschulbildung.

3 Die Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter bilden eine Konferenz, die der Arbeitskoordination und der fachlichen Information dient. Sie wird von der Dienststelle Volksschulbildung einberufen und geleitet.

§ 16b²⁰ *Aufgaben der Schulsozialarbeit*

1 Die Schulsozialarbeit

- a. unterstützt Lernende, Lehrpersonen, Schulleitungen und Erziehungsberechtigte,
- b. wirkt bei Präventionsprojekten mit,
- c. arbeitet mit und in schwierigen Klassen,
- d. berät bei Konflikten in der Schule.

2 Sie arbeitet mit den übrigen Schuldiensten der Gemeinden, den Schulleitungen und weiteren Fachpersonen zusammen.

§ 16c²¹ *Aufgaben der Dienststelle Volksschulbildung*

Die Dienststelle Volksschulbildung fördert und koordiniert die Schulsozialarbeit innerhalb des Kantons. Sie

- a. bearbeitet alle Fragen der Schulsozialarbeit auf kantonaler Ebene,
- b. unterstützt die Behörden und die Schulleitungen bei der Lösung von Problemen im Zusammenhang mit der Schulsozialarbeit.

Anhang C: Berufskodex der Professionellen Sozialen Arbeit



Berufskodex der Professionellen Sozialer Arbeit

Einleitung

- Artikel 1**
Begriff und Grundlagen
- 1 Der Berufskodex enthält die von AvenirSocial, Professionelle Soziale Arbeit Schweiz, erarbeiteten und für die Berufsausübung gültigen ethischen und fachlichen Grundsätze und Pflichten.
 - 2 Er basiert auf der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948), auf der Europäischen Menschenrechtskonvention (1953), der Europäischen Sozialcharta (1961) sowie den Grundrechten, Bürgerrechten und Sozialzielen der Schweizerischen Bundesverfassung (1999) und auf dem Dokument «Ethik in der Sozialen Arbeit – Erklärung der Prinzipien» der International Federation of Social Workers (IFSW) (2004).
 - 3 Neben den einzelnen Bestimmungen des Berufskodexes sind auch die darin zum Ausdruck gebrachten Grundhaltungen zu beachten.
- Artikel 2**
Adressatinnen und Adressaten
- 1 Der Berufskodex richtet sich an Professionelle in Funktionen der Sozialen Arbeit. Er ist für die Mitglieder von AvenirSocial verbindlich.
 - 2 Die Professionellen der Sozialen Arbeit müssen ihr berufliches Handeln gegenüber Betroffenen und dem Umfeld rechtfertigen können. Im Konfliktfall müssen sie ihr Verhalten vor einer legitimierten Gruppe von Berufsangehörigen verantworten können.
 - 3 Der Berufskodex verpflichtet alle Organe des Verbandes und bildet eine der Grundlagen für ihre Stellungnahmen.
 - 4 Die sozialen Organisationen, Verbände und Ausbildungsstätten sind aufgefordert, diesen Berufskodex ebenfalls zu befolgen.
- Artikel 3**
Zweck und Funktion
- 1 Der Berufskodex definiert Verhaltensrichtlinien für Bereiche, in denen das geltende Recht keine eindeutige Regelung vorsieht.
 - 2 Er ist ein Mittel zur Bestimmung und Sicherung der Qualität professionellen Handelns.

1



Die Grundsätze des Berufskodexes

Artikel 4 Verhalten im Allgemeinen

- 1 Die Professionellen der Sozialen Arbeit achten die Persönlichkeit und Würde jedes Menschen. Sie vermeiden jede Form von Diskriminierung, unter anderem aufgrund ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, Alter, Religion, Zivilstand, politischer Einstellung, Hautfarbe, sexueller Orientierung, Behinderung oder Krankheit.
- 2 Sie bemühen sich um die laufende Weiterentwicklung ihrer persönlichen und beruflichen Wissens- und Handlungskompetenzen sowie derjenigen des Berufsstandes zur Optimierung der angebotenen Dienstleistungen.
- 3 Sie widersetzen sich Druckversuchen, die den fachlichen und ethischen Zielen ihrer Arbeit widersprechen.
- 4 Sie missbrauchen ihre berufliche Position nicht, um persönliche Vorteile zu erlangen.
- 5 Sie verwenden die Ressourcen, die ihnen zur Verfügung stehen, sorgfältig und sorgen dafür, dass sie den Bedürfnissen entsprechend gerecht verteilt werden.
- 6 Sie reflektieren ihre beruflichen Tätigkeiten und Rollen laufend.
- 7 Sie sind sich ihrer Funktion und Machtstellung bewusst und nehmen sie verantwortungsvoll wahr. Sie setzen ihr Wissen und ihre Definitionsmacht ein, um Ungerechtigkeiten zu deklarieren und zu reduzieren.

Artikel 5 Verhalten gegenüber Klientinnen und Klienten

- 1 Die Professionellen der Sozialen Arbeit bestärken und befähigen ihre Klientinnen und Klienten in der Wahrnehmung ihrer Rechte und Pflichten und wahren deren Selbstbestimmungsrecht. Sie machen die Grenzen dieses Rechts gegenüber den Klientinnen und Klienten und/oder deren rechtlicher Vertretung transparent.
- 2 Sie informieren die Klientinnen und Klienten und/oder deren rechtliche Vertretung über Ausmass und Art der verfügbaren Dienstleistungen sowie über deren Rechte und Pflichten, Risiken und Beschwerdemöglichkeiten, sodass sie diese einschätzen können.
- 3 Die Professionellen der Sozialen Arbeit vermeiden den Machtmissbrauch im Zusammenhang mit ihrer Funktion, ihren Mandaten oder mit der Kenntnis einer Situation.
- 4 Sie fördern und begleiten Klientinnen und Klienten zu grösstmöglicher Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit. Die Meinungs- und Entscheidungsfreiheit der Klientinnen und Klienten wird respektiert.
- 5 Sie unterlassen Handlungen, welche die körperliche und seelische Integrität der Klientinnen und Klienten beeinträchtigen.

Artikel 6 Schweigepflicht

- 1 Die Professionellen der Sozialen Arbeit halten sich an die berufliche Schweigepflicht. Sie behandeln Daten, welche sie über die Klientinnen und Klienten erhalten oder besitzen, vertraulich. Die Verpflichtung zur Geheimhaltung besteht auch nach Abschluss der beruflichen Beziehung.
- 2 Ist eine Aufhebung der Schweigepflicht durch gesetzliche Bestimmungen vorgeschrieben oder aus einem anderen Grund notwendig, informieren die Professionellen ihre Klientinnen und Klienten und/oder ihre rechtliche Vertretung im Voraus und in angemessener Form.
- 3 Die interdisziplinäre Zusammenarbeit ist den Klientinnen und Klienten und/oder deren rechtlicher Vertretung offen zu legen.
- 4 Die Zusammenarbeit kann gegen den Willen der Klientinnen und Klienten erfolgen, wenn dies durch eine gesetzliche Grundlage oder überwiegende Interessen Dritter gerechtfertigt ist.

Artikel 7 Anzeigepflicht

Die Professionellen der Sozialen Arbeit zeigen Klientinnen und Klienten, vorbehältlich zwingender gesetzlicher Anzeigepflichten, nicht an. Ausnahmen sind möglich, wenn die sorgfältige Prüfung zeigt, dass die Interessen der Klientinnen und Klienten oder Dritter ernstlich gefährdet sind und sich keine anderen Interventionsmöglichkeiten bieten.

Artikel 8 Zeugnispflicht

Die Professionellen der Sozialen Arbeit bemühen sich um die Befreiung von der gesetzlichen Zeugnispflicht, wenn ihre Aussagen das Vertrauensverhältnis zu Klientinnen und Klienten gefährden und dem keine ernstlichen Gefährdungen Dritter entgegenstehen.



Artikel 9
**Beschaffung, Führung,
Aufbewahrung und Herausgabe von
Personendaten**

- 1 Die Professionellen der Sozialen Arbeit beschaffen die notwendigen Informationen bei den Klientinnen und Klienten selbst. Gegen den Willen der Klientinnen und Klienten dürfen Informationen bei Dritten nur eingeholt werden, wenn eine gesetzliche Grundlage dies vorsieht oder überwiegende Interessen des Klienten/der Klientin oder Dritter dies rechtfertigen. Die Klientinnen und Klienten und/oder ihre rechtliche Vertretung sind darüber zu informieren.
- 2 Die Professionellen der Sozialen Arbeit schreiben nur jene Daten in die Akten, die für die Durchführung und Rechenschaft über die Interventionen nötig sind. Die Würde und Integrität der Beteiligten ist dabei gewährleistet.
- 3 Die Akten sind Eigentum der Dienststelle und Institution. Bei Aufhebung oder nichtprofessioneller Weiterführung der Dienststelle muss die sorgfältige Aufbewahrung der Akten zum Schutz der Klientinnen und Klienten gewährleistet bleiben.
- 4 Die Professionellen der Sozialen Arbeit gewähren den Klientinnen und Klienten und/oder ihrer rechtlichen Vertretung auf Verlangen Einsicht in die über ihre Person vorliegenden Akten. Das Einsichtsrecht kann verweigert, eingeschränkt oder aufgeschoben werden, wenn ein formelles Gesetz dies vorsieht oder überwiegende Interessen Dritter dies erfordern. Kann die Auskunft nicht den Klientinnen und Klienten selbst erteilt werden, so muss sie einer gemeinsam bestimmten Vertrauensperson gegeben werden.

Artikel 10
**Verhalten gegenüber
den Berufskolleginnen
und -kollegen der
Sozialen Arbeit und
anderen Fachpersonen**

- 1 Die Professionellen der Sozialen Arbeit arbeiten mit anderen Fachpersonen zusammen.
- 2 Sie stellen Ansichten und Qualifikationen ihrer Kolleginnen und Kollegen zutreffend dar und verteidigen sie bei ungerechtfertigten Anschuldigungen.
- 3 Sie machen Berufskolleginnen und -kollegen auf Verhalten aufmerksam, das nicht mit diesem Berufskodex übereinstimmt.

Artikel 11
**Verhalten gegenüber
dem Arbeitgeber/
der Arbeitgeberin**

- 1 Die Professionellen der Sozialen Arbeit verpflichten sich gegenüber ihren Arbeitgebern/ Arbeitgeberinnen zur sorgfältigen Erfüllung ihrer Aufgaben gemäss den Normen und Prinzipien ihrer Profession.
- 2 Sie arbeiten mit an den Zielsetzungen und der Weiterentwicklung der Institution, um die Qualität der Dienstleistungen zu verbessern.
- 3 Sie sind bereit, Konflikte offen auszutragen, und streben dabei konstruktive Lösungen an.

Artikel 12
**Verhalten gegenüber
Staat und Gesellschaft**

- 1 Die Professionellen der Sozialen Arbeit wirken mit bei der Beseitigung sozialer Missstände und entwickeln entsprechende Lösungen.
- 2 Sie setzen sich ein für die Partizipation aller am gesellschaftlichen Leben und für die Teilhabe an den grundlegenden Ressourcen und Dienstleistungen, deren sie bedürfen, sowie für die Einführung oder Änderung von Massnahmen und Gesetzen im Hinblick auf mehr soziale Gerechtigkeit.
- 3 Sie bestärken die Betroffenen darin, an den sozialpolitischen Entscheidungsprozessen teilzunehmen.

Artikel 13
**Verhalten gegenüber
dem Beruf**

- 1 Die Professionellen der Sozialen Arbeit teilen berufliches Wissen und eigene Praxiserfahrung mit Kolleginnen und Kollegen sowie anderen Berufsgruppen und tragen damit zur Erweiterung des Fachwissens bei.
- 2 Sie setzen sich für die Ausbildung des Berufsnachwuchses und die regelmässige Fortbildung der Professionellen ein.
- 3 Sie unterstützen die kollektive Formulierung und Durchsetzung bildungs-, berufs- und sozialpolitischer Forderungen, unter anderem durch die Mitgliedschaft in der Berufsorganisation AvenirSocial.

Artikel 14
Recht auf Beratung

- 1 Geraten Professionelle der Sozialen Arbeit infolge der Bestimmungen dieses Berufskodexes in Konflikt mit Klientinnen und Klienten, mit Kolleginnen und Kollegen, mit Vorgesetzten oder anderen öffentlichen oder privaten Instanzen, so können sie sich an AvenirSocial wenden.
- 2 Seinen Mitgliedern gewährt AvenirSocial Beratung und Hilfestellung.



Anwendung des Berufskodex

- Artikel 15**
Meldung von Verstössen und Konflikten
- Ergeben sich aus der Anwendung des Berufskodexes Fragen und Konflikte, so können diese von Mitgliedern von AvenirSocial, von Klientinnen und Klienten sowie von Sektionen von AvenirSocial der Kommission für Berufsethik von AvenirSocial vorgelegt werden. Gelangen dieser Kommission schwer wiegende Verstösse gegen diesen Berufskodex oder gegen gesetzliche Bestimmungen zur Kenntnis, so muss sie die Angelegenheit von sich aus aufgreifen.
- Artikel 16**
Kompetenz der Kommission für Berufsethik
- 1 Die Kommission für Berufsethik von AvenirSocial ist die Überwachungsinstanz über die Einhaltung des Berufskodexes. Sie ist verpflichtet, Empfehlungen abzugeben, Verstössen nachzugehen und Fehlverhalten zu ahnden.
 - 2 Die Kommission für Berufsethik von AvenirSocial entwickelt aufgrund des Berufskodexes eine Praxis der kollegialen Selbstkontrolle und eine berufsethische Kasuistik.
 - 3 Sie fördert die ständige Aktualisierung des Berufskodexes.
- Artikel 17**
Auflagen und Sanktionen
- 1 Die Kommission für Berufsethik definiert geeignete Massnahmen und Sanktionen gegenüber Mitgliedern, welche gegen den Berufskodex verstossen.
 - 2 Unter anderen können folgende Sanktionen je nach Schweregrad des Verstosses gegen den Berufskodex ausgesprochen werden:
 - Verweis,
 - Ausschluss aus dem Verband,
 - Ausschluss mit Orientierung interessierter Dritter.
 - 3 Ein Ausschluss muss vom Vorstand Schweiz von AvenirSocial beschlossen werden.
- Artikel 18**
Rechte der Betroffenen
- 1 Sanktionen werden erst nach Anhörung der Betroffenen ausgesprochen.
 - 2 Gegen Entscheide der Kommission können die Betroffenen innerhalb von 30 Tagen beim Vorstand Schweiz von AvenirSocial Beschwerde einlegen.
 - 3 Gegen Entscheide des Vorstandes Schweiz von AvenirSocial können die Betroffenen innerhalb von 30 Tagen bei der Delegiertenversammlung von AvenirSocial Beschwerde einlegen. Deren Entscheid ist endgültig.
- Artikel 19**
Schlussbestimmungen
- 1 Der vorliegende Berufskodex wurde vom Vorstand Schweiz von AvenirSocial am 4. März 2006 verabschiedet und per sofort in Kraft gesetzt.
 - 2 Im Zweifelsfall gilt der deutsche Text.
 - 3 AvenirSocial verpflichtet sich, den Berufskodex den laufenden Veränderungen der Profession anzupassen.

AvenirSocial
Geschäftsstelle Schweiz
Postfach 8163
CH-3001 Bern
Tel. + 41 (0)31 382 28 22
Fax + 41 (0)31 382 11 25
info@avenirsocial.ch
www.avenirsocial.ch

© AvenirSocial| 2006