

# GYMNASIUM - EIN MÖGLICHES HANDLUNGS- FELD FÜR DIE SOZIALE ARBEIT?



Argumente für die Einführung  
von Sozialer Arbeit an  
Deutschschweizer Gymnasien.

Stella Marinello



Hochschule Luzern - Soziale Arbeit

16. August 2021

**Bachelor-Arbeit**  
Ausbildungsgang **Sozialarbeit**  
Kurs **TZ 2017–2021**

**Stella Gelsomina Marinello**

**Gymnasium – ein mögliches Handlungsfeld für die Soziale Arbeit?**

**Argumente für die Einführung von Sozialer Arbeit an Deutschschweizer Gymnasien.**

Diese Arbeit wurde am 16.08.201 an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

---

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

---

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

---

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem  
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag  
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>  
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California  
95105, USA.

#### Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle  
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



**Teilen** — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten  
Zu den folgenden Bedingungen:



**Namensnennung** — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur  
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder  
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber  
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



**Nicht kommerziell** — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



**Keine Bearbeitungen** — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt  
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.  
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,  
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers  
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

## **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 2021

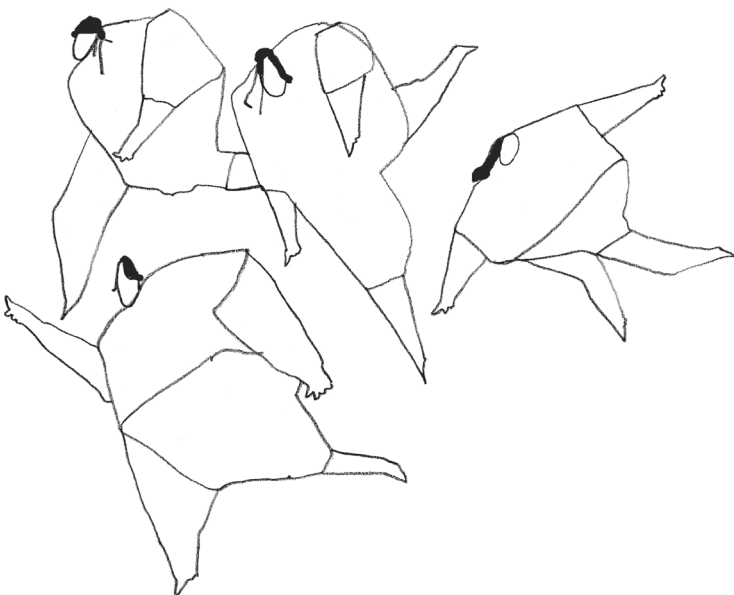
Hochschule Luzern, Soziale Arbeit  
Leitung Bachelor

## Abstract

Schulen entwickelten sich in den letzten Jahren zu wichtigen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit. Obwohl Schulsozialarbeit an Volksschulen geschätzt und genutzt wird, sind Deutschschweizer Gymnasien bisher noch keine Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit.

Die Autorin, Stella Marinello, will mit dieser Literaturarbeit aufzeigen, dass Gymnasien mögliche Handlungsfelder der Sozialen Arbeit darstellen. Dafür wird, mithilfe wissenschaftlicher Quellen, die Frage beantwortet, welchen möglichen Problemlagen und Herausforderungen sich Schüler\*innen am Gymnasium stellen und inwiefern sich daraus Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit ergibt. Dabei wird betrachtet, welche Beratungsangebote an Deutschschweizer Gymnasien bestehen und wie sich diese von denen der Sozialen Arbeit in der Schule unterscheiden. Durch ausgewählte Schwerpunkte werden mögliche Herausforderungen und Problemlagen von Schüler\*innen am Gymnasium aufgezeigt. Ausgehend von diesen Herausforderungen und Problemlagen werden konkrete Handlungsmöglichkeiten für die Soziale Arbeit dargelegt. Durch zwei Best Practice Beispiele und Fallvignetten wird der Handlungsbedarf veranschaulicht und ein Bezug zur Praxis hergestellt.

Durch die theoretische Annäherung zeigt sich, dass sich für die Soziale Arbeit Möglichkeiten an Gymnasien ergeben, welche durch bestehende Angebote bisher nicht abgedeckt werden. Insbesondere die Niederschwelligkeit, die systemisch-lösungsorientierte Haltung und die Präventionsfunktion sprechen für die Einführung von Sozialer Arbeit am Gymnasium. Dadurch können Probleme von Schüler\*innen frühzeitig erkannt und entsprechend behandelt werden oder gar verhindert werden.



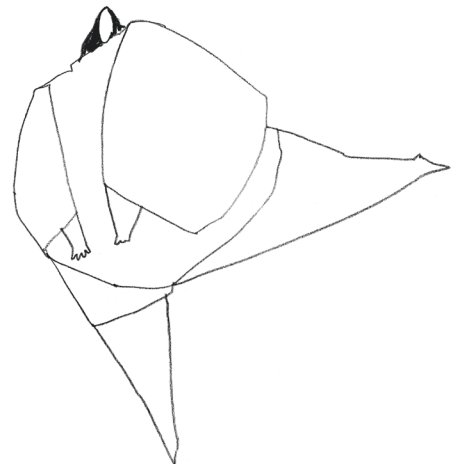
## Danksagung

Im Rahmen meines Bachelorstudiums an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit durfte ich diese Arbeit verfassen.

Besonderer Dank gilt Prof. Dr. Claudia Meier Magistretti, welche mich während dem Prozess professionell begleitet hat und Uri Ziegele, der mir durch den Unterricht zu Sozialer Arbeit in der Schule zu der Idee für diese Bachelorarbeit verholfen hat und mich mit seiner fachlichen Expertise unterstützt hat.

Herzlich danken möchte ich auch allen Expert\*innen aus der Praxis, welche bereit waren, mit mir über die Thematik zu sprechen und ihre professionellen Einschätzungen mit mir geteilt haben.

Grosser Dank gebührt auch allen Familienmitgliedern und Freund\*innen, welche mich unterstützt haben.



<b>Abstract</b>	<b>3</b>
<b>Danksagung</b>	<b>4</b>
<b>1. Einleitung</b>	<b>7</b>
1.1 Ausgangslage und persönliche Motivation	7
1.2 Fragestellungen und Aufbau der Arbeit	8
1.3 Zentrale Begriffe zur Bildungslandschaft in der Schweiz	10
1.4 Gesetzliche Grundlagen und Bildungsziele	11
<b>2. Soziale Arbeit in der Schule – Definition</b>	<b>13</b>
2.1 Definition	13
2.2 Funktionen	16
2.2.1 Prävention	16
2.2.2 Früherkennung	17
2.2.3 Behandlung	19
2.3 Grundprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule	19
2.4 Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule	21
2.5 Grenzen der Sozialen Arbeit in der Schule	22
<b>3. Beratungs- und Unterstützungsangebote an Gymnasien</b>	<b>23</b>
3.1 Psychologische Beratung an Gymnasien	23
3.1.1 Definition	23
3.1.2 Grenzen	25
3.2 Beratung durch Vertrauenslehrpersonen	25
3.2.1 Definition	25
3.2.2 Grenzen	25
3.3 Externe Beratungsangebote	26
<b>4. Vergleich der Möglichkeiten für Schüler*innen, Lehrpersonen, Eltern und Bezugspersonen</b>	<b>27</b>
4.1 Funktionen	27
4.2 Erreichbarkeit/Präsenz	28
4.3 Anspruchsgruppen	29
4.4 Methoden	29
<b>5. Best Practice Beispiele</b>	<b>30</b>
5.1 Soziale Arbeit an Gymnasien in Worms	30
5.2 Schulsozialarbeit an Berufsschulen	32

<b>6. Herausforderungen und mögliche Problemlagen von Gymnasiast*innen</b>	<b>34</b>
6.1 Herausforderungen durch Entwicklungsaufgaben	34
6.2 Mögliche Problemlagen von Gymnasiast*innen	36
6.2.1 Leistungsdruck im Gymnasium	36
6.2.2 Selbstverletzendes Verhalten und Suizidalität	37
6.2.3 Sozioökonomischer Status der Familien	38
6.2.4 Young Carers	40
6.2.5 Sexuelle Identität	41
6.2.6 Mobbing	42
6.2.7 Suchtmittelkonsum	43
6.3 Zusammenfassung	45
<b>7. Handlungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit an Gymnasien</b>	<b>46</b>
7.1 Handlungsmöglichkeiten aufgrund möglicher Problemlagen	46
7.2 Warum Soziale Arbeit an Gymnasien?	55
<b>8. Schlussfolgerung und Empfehlung für die Praxis</b>	<b>58</b>
<hr/>	
<b>Literaturverzeichnis</b>	
<hr/>	
<b>Anhang</b>	
<hr/>	
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	
Abbildung 1: Die Disziplinen im Kontext der Funktionssysteme«Erziehung» und «soziale Hilfe»	15
Abbildung 2: Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule	16
Abbildung 3: Modell zum Einfluss sozial-emotionaler Faktoren und Aspekten der Unterrichtsqualität auf das Wohlbefinden in der Schule	47
<hr/>	
<b>Tabellenverzeichnis</b>	
Tabelle 1: Methodisches Arbeiten Soziale Arbeit in der Schule	21
Tabelle 2: Entwicklungsaufgaben im Schulalter (13–20 Jahre)	35



# 1. Einleitung

## 1.1 Ausgangslage und persönliche Motivation

Die Anfänge der Sozialen Arbeit in der Schule gehen in der Deutschschweiz auf die 1970er-Jahre zurück. Die Stadt Bern startete im Jahr 1972 ein erstes Schulsozialarbeitsprojekt an Volksschulen. Ab den 1980er-Jahren kamen mehrere Gemeinden in der Schweiz hinzu und schliesslich wurde in den 1990er-Jahren die Schulsozialarbeit in grösseren Städten und in einigen Agglomerationsgemeinden angeboten (Florian Baier, 2008, S. 87).

Seit Anfang 2000 wurde die Schulsozialarbeit zu einem wichtigen Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit und an vielen Volksschulen in der Deutschschweiz wurden Angebote entwickelt, um die Schulsozialarbeit flächendeckend einzuführen (Uri Ziegele, 2014, S. 14). Die Soziale Arbeit in der Schule als relativ junges Arbeitsfeld hat eine breite Akzeptanz in der Bevölkerung und wird als wichtiges Angebot für die Lebensbewältigung von Kindern und Jugendlichen angesehen. Wenn Beratungsangebote an Volksschulen und Gymnasien verglichen werden, wird deutlich, dass die Soziale Arbeit an Volksschulen etabliert ist, hingegen Gymnasien keine Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit darstellen. Durch eine Analyse der Webseiten der öffentlichen deutschsprachigen Gymnasien, welche ich im Jahr 2021 durchgeführt habe (vgl. Anhang), habe ich die vorhandenen Angebote erfasst. Eine genaue Erhebung dieser Angebote gestaltet sich schwierig, da sich diese je nach Gymnasium stark unterscheiden. Wie meine Recherche aufgezeigt hat, besteht an vielen öffentlichen Gymnasien die Möglichkeit, sich bei Schwierigkeiten mit Bezug zur Schule von Lehrpersonen beraten zu lassen oder eine psychologische Beratung in Anspruch zu nehmen. Einheitliche Angebote der Sozialen Arbeit an Gymnasien bestehen bisher noch keine (vgl. Anhang). Das meistverbreitete Angebot für Schüler\*innen ist die psychologische Beratung durch externe Psycholog\*innen, welche die Gymnasiast\*innen bei persönlichen Problemen kontaktieren können.

Schüler\*innen treten teilweise noch während der obligatorischen Schulzeit in eine Maturitätsschule über und haben somit keinen Zugang zu Schulsozialarbeit mehr. Dies ist bemerkenswert, da diese Zeit Jugendliche vor grosse Herausforderungen stellen kann. So müssen sie während der Gymnasialzeit unter anderem komplexe Entwicklungsaufgaben bewältigen (Kitty Cassée, 2007) und einem hohen schulischen Leistungsdruck standhalten.

Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit der Sozialen Arbeit an der Schule, durch das Modul «Soziale Arbeit an der Schule» an der Hochschule Luzern, wurde mir klar, welchen Effekt ein solches Angebot haben kann. Bildung beschränkt sich nicht alleine auf Wissensvermittlung durch Lehrkräfte, sondern soll vielmehr einen persönlichkeitsbildenden Aspekt haben und Kinder und Jugendliche in ihren Ressourcen und Potentialen fördern und stärken. Durch die Reflexion meiner eigenen Schul- und insbesondere Gymnasialzeit wurde mir bewusst, dass dieses Angebot am Gymnasium gefehlt hat und grosse Wirkung entfalten hätte können – sei es bei einzelnen Personen oder ganzen Gruppen.

In der folgenden Arbeit soll aus einer Perspektive der Sozialen Arbeit näher betrachtet werden, welchen möglichen Herausforderungen und Problemlagen sich Gymnasiast\*innen stellen, wie sich bestehende Angebote von denen der Schulsozialarbeit unterscheiden und welche Chancen die Soziale Arbeit an Gymnasien ihren Anspruchsgruppen bieten kann.

Die vorliegende Arbeit wurde im Rahmen des Studiums der Sozialen Arbeit, mit Schwerpunkt Sozialarbeit an der Hochschule Luzern, im Jahr 2021 verfasst. Zielgruppe sind Fachpersonen der Sozialen Arbeit, Pädagogische Fachpersonen und Personen, welche sich für die Soziale Arbeit auf Sekundarstufe II interessieren.

## **1.2 Fragestellungen und Aufbau der Arbeit**

Die Schulsozialarbeit ist heute im deutschsprachigen Raum etabliert und stellt ein wissenschaftlich basiertes Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit dar. Es werden jedes Jahr zahlreiche Beiträge zur Sozialen Arbeit in der Schule veröffentlicht und das Interesse von Fachpersonen an der Thematik ist gross (Ueli Hostettler, Roger Pfiffner, Simone Ambord & Monique Brunner, 2020, S. 15). Die Studien und Beiträge beziehen sich in der Regel auf die Volksschulen, während keine Studienergebnisse zu der Sozialen Arbeit an Gymnasien ermittelt werden konnten. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass es keine einheitlichen Angebote der Sozialen Arbeit an Deutschschweizer Gymnasien gibt.

**Nun stellt sich für die Profession «Soziale Arbeit» die Frage, welchen möglichen Problemlagen sich Schüler\*innen und ihren Bezugssystemen während des Gymnasiums stellen und inwiefern sich daraus Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit ergibt.**

Konkret sollen hierzu die Funktionen und Arbeitsweisen der Sozialen Arbeit in der Schule näher betrachtet werden. Dies, um zu diskutieren, welche Vorteile die Einführung der Angebote der Sozialen Arbeit an Gymnasien bringen kann, um die Schüler\*innen und ihre Bezugssysteme bestmöglich zu unterstützen. Um diese Fragestellung zu beantworten, wird in dieser Arbeit in einem ersten Schritt geklärt, was Soziale Arbeit in der Schule beinhaltet und welche Möglichkeiten und Grenzen dieses Arbeitsfeld für ihre Anspruchsgruppen bietet. Anschliessend wird die Frage beantwortet, welche Unterstützungsmöglichkeiten für die Anspruchsgruppen es an Deutschschweizer Gymnasien bereits gibt. Dafür werden die Angebote durch Vertrauenslehrpersonen, Psycholog\*innen und externen Fachpersonen betrachtet und deren Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt. Im Anschluss an diese zwei Kapitel folgt die Frage, wie sich die obengenannten, bereits vorhandenen, Unterstützungsangebote von der Sozialen Arbeit in der Schule unterscheiden. Darauf folgen Beispiele aus der Praxis, womit exemplarisch aufgezeigt wird, in welchen Kontexten die Soziale Arbeit in Bildungsinstitutionen auf Sekundarstufe II bereits etabliert ist.

Danach wird der Fokus darauf liegen, **was mögliche Herausforderungen und Problemlagen von Gymnasiast\*innen sein könnten**. Gestützt auf wissenschaftlichen Quellen werden dafür ausgewählte Schwerpunkte näher betrachtet. Darauffolgend soll aus den Ergebnissen der vorangehenden Kapitel aufgezeigt werden, **inwiefern sich daraus Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit an Gymnasien ergibt**. Abschliessend wird die Hauptfragestellung beantwortet, ein Fazit gezogen und entsprechende Empfehlungen für die Praxis formuliert.

Zusammenfassend werden folgende Fragestellungen beantwortet:

**Welchen möglichen Herausforderungen und Problemlagen stellen sich Schüler\*innen und ihren Bezugssystemen während dem Gymnasium und inwiefern ergibt sich daraus ein Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit?**

- Was ist Soziale Arbeit in der Schule?
- Welche Unterstützungsmöglichkeiten bestehen heute an Deutschschweizer Gymnasien?
- Wie unterscheiden sich bestehende Unterstützungsmöglichkeiten von der Sozialen Arbeit an Schulen?
- Welchen möglichen Herausforderungen und Problemlagen stellen sich Schüler\*innen während dem Gymnasium?
- Inwiefern ergeben sich daraus Handlungsmöglichkeiten für die Soziale Arbeit?

## **Abgrenzung**

In dieser Arbeit werden nur öffentliche Gymnasien in der Deutschschweiz betrachtet. Die deutschsprachige Literatur zum Thema Soziale Arbeit in der Schule bezieht sich hauptsächlich auf die Situation in der Deutschschweiz. Dies da laut Baier (2008) sich die Soziale Arbeit in der Schule in der Deutschschweiz anders entwickelt als in der Lateinischen Schweiz. In französisch- und italienischsprachigen Teilen der Schweiz werde die Schulsozialarbeit umfangreicher angeboten, Berufsschulen und Gymnasien seien auch bereits Arbeitsbereiche der Sozialen Arbeit in der Schule (S. 90–91). Weiter werden Maturitätsschulen für Erwachsene nicht miteinbezogen, da sich diese durch Anspruchsgruppen und Umfang des Unterrichts von den Gymnasien, welche von Jugendlichen besucht werden, unterscheiden.

## **1.3 Zentrale Begriffe zur Bildungslandschaft in der Schweiz**

Für das bessere Verständnis der nachfolgenden Kapitel werden im Folgenden besonders zentrale Begriffe zur Bildungslandschaft in der Schweiz geklärt.

**Sekundarstufe II:** Nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit treten die meisten Schüler\*innen in die Sekundarstufe II über. Es wird zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Angeboten unterschieden. Die gymnasialen Maturitätsschulen bilden eine Bildungseinheit auf Sekundarstufe II (Educa, Sekundarstufe II, ohne Datum).

**Allgemeinbildende Schulen:** Gymnasiale Maturitätsschulen und Fachmittelschulen. Diese bereiten auf eine Ausbildung auf Tertiärstufe vor (ebd.).

**Berufsbildende Grundbildung:** Diese Ausbildungen werden mehrheitlich in Lehrbetrieben absolviert und bereiten die Auszubildenden auf einen Beruf vor. Es gibt auch Schulen, welche berufsbildende Ausbildungen anbieten (ebd.).

**Langzeitgymnasium:** Der Übertritt in die gymnasiale Maturitätsschule erfolgt bereits nach Abschluss des Zyklus II (nach Abschluss des 6. Schuljahres) und dauert in der Regel sechs Jahre (Educa, Gymnasium, ohne Datum).

**Kurzzeitgymnasium:** Der Übertritt erfolgt in der Regel im letzten Jahr der Sekundarstufe I und dauert vier Jahre. Je nach Kanton oder Gemeinde gibt es Abweichungen und der Übertritt erfolgt erst nach Abschluss der Sekundarstufe I. In diesem Fall muss eine gymnasiale Vorbildung erfolgen (ebd.).

## 1.4 Gesetzliche Grundlagen und Bildungsziele

Zur Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit spielen die gesetzlichen Grundlagen zu den gymnasialen Maturitätsschulen insofern eine Rolle, dass diese die Grundlagen zur Ausgestaltung der Beratungsangebote an Gymnasien bilden.

Die gesetzlichen Grundlagen zu den Maturitätsschulen finden sich im jeweiligen kantonalen Recht über die Gymnasialbildung. Da das schweizerische Schulsystem von Föderalismus geprägt ist, unterscheiden sich demnach die jeweiligen gesetzlichen Grundlagen je nach Kanton. Um exemplarisch aufzuzeigen, was diese Gesetze beinhalten können, wird die Gesetzgebung im Kanton Luzern betrachtet. Der Kanton Luzern regelt im Gesetz über die Gymnasialbildung [GymBG] die Bildung an Gymnasien, sowie die schulischen Dienste. Im GymBG sind in §§ 3 – 4 Bildungsziele festgesetzt. In § 4 Abs. 2 werden spezifische Ziele für die Lernenden an Gymnasien festgelegt, darunter auch informelle Bildungsziele, wie beispielsweise in § 4 Abs. 2 lit. a. In diesem Absatz wird als Ziel die ganzheitliche Persönlichkeit genannt, welche durch Entwicklung und Förderung der intellektuellen, emotionalen und körperlichen Kräfte erreicht werden soll. Die im Gesetz genannten Ziele für die Gymnasiast\*innen beziehen sich dementsprechend nicht nur auf formale Bildungsziele, sondern sollen auch einen persönlichkeitsbildenden Charakter haben. Beispielsweise in lit. b wird von Aufgaben gesprochen, welche die Lernenden eigenständig und verantwortungsbewusst bewältigen sollen. In welcher Form diese Kompetenzen vermittelt werden sollen, wird nicht spezifiziert. In Kapitel 7 zu den Handlungsmöglichkeiten für die Soziale Arbeit an Gymnasien werden diese Bildungsziele miteinbezogen.

Im GymBG des Kantons Luzern werden in §7 die schulischen Dienste geregelt. Konkret steht in §7 Abs. 1 lit. a, dass den Lernenden bei Bedarf die Schulberatung zur Verfügung steht. Die Schuldienste werden in der Verordnung über die Schuldienste des Kantons Luzerns geregelt (SR 408). Zu den Schuldiensten zählen die schul- und kinderpsychologischen Dienste, pädagogisch-therapeutischen Dienste und die Schulsozialarbeit (Verordnung über die Schuldienste, §1 Abs. 1). Weder im Gesetz noch in der Verordnung finden sich Angaben dazu, in welcher Form diese schulischen Dienste an Gymnasien angeboten werden müssen. Das bedeutet, dass laut Gesetz den Schüler\*innen an Gymnasien ein Beratungsangebot zur Verfügung stehen muss, ob dies ein schul-

psychologischer Dienst, Beratung durch Vertrauenslehrpersonen oder Schulsozialarbeit ist, steht den Gymnasien frei. Andere Kantone haben ähnliche gesetzliche Grundlagen (vgl. jeweiliges kantonales Recht). Die rechtlichen Normen schreiben nicht fest, in welcher Form Unterstützungsangebote an Gymnasien ausgestaltet werden müssen. Dies unterscheidet sich von den jeweiligen kantonalen Grundlagen zu den Volksschulen, dort wird die Schulsozialarbeit häufig als essentieller Bestandteil des Schulalltags genannt (vgl. Kanton Bern, Volksschulgesetz, BSG 432.210). Der Kanton Basel-Landschaft bildet eine Ausnahme und hat in der Verordnung über den Schulsozialdienst auf Sekundarstufe I und II die Schulsozialarbeit geregelt (SGS 645.31). Dort werden in §3 konkret Schulsozialarbeitende genannt. Das Gymnasium Laufental-Thierstein ist jedoch das einzige Gymnasium im Kanton Basel-Landschaft, welches auf der Webseite den Schulsozialdienst erwähnt. Die anderen Gymnasien im Kanton Basel-Landschaft bieten Beratung an, welche von Psycholog\*innen angeboten wird (vgl. Anhang). Diese gesetzlichen Grundlagen zeigen ein weiteres Mal auf, dass bei den Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten an Gymnasien eine grosse Heterogenität besteht.

## 2. Soziale Arbeit in der Schule – Definition

Im folgenden Kapitel wird betrachtet, was unter «Soziale Arbeit in der Schule» verstanden werden kann und welche Begriffsdefinition für diese Arbeit verwendet wird. Weiter wird auf die Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule eingegangen, um aufzuzeigen in welchen Bereichen diese tätig ist und welche Anspruchsgruppen die einzelnen Funktionen haben. Die Grundprinzipien, Methoden und Grenzen der Sozialen Arbeit in der Schule werden anschliessend betrachtet.

### 2.1 Definition

Seit der flächendeckenden Einführung der Schulsozialarbeit an Volksschulen in der Deutschschweiz wurden zahlreiche Beiträge rund um das Thema der Sozialen Arbeit in der Schule veröffentlicht (Hostettler et al., 2020, S. 15). Das Verständnis darüber, was Soziale Arbeit in der Schule ist und bieten muss, unterscheidet sich je nach Untersuchungsgegenstand und Professionsverständnis. Der Schulsozialarbeitsverband [ssav] hat gemeinsam mit AvenirSocial, dem Berufsverband Soziale Arbeit Schweiz, ein Leitbild für die Schulsozialarbeit erarbeitet. Sie definieren die Schulsozialarbeit wie folgt:

*«Die Schulsozialarbeit unterstützt und berät Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung des Schulalltages und bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung. Sie hilft bei der Entwicklung von Lösungen bei psychosozialen Problemstellungen unter Einbezug ihres sozialen Umfelds. Dabei arbeitet sie mit Lehrpersonen, anderen Fachpersonen und spezialisierten Stellen der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Schule inter- und transdisziplinär zusammen. Das Angebot der Schulsozialarbeit steht allen Klientinnen und Klienten niederschwellig, vertraulich, freiwillig und unentgeltlich zur Verfügung. Die Schulsozialarbeit wird durch diplomierte Fachpersonen der Sozialen Arbeit ausgeführt und richtet sich nach deren Grundsätzen und Methoden. Sie ist ein junges Arbeitsfeld, welches sich an der Schnittstelle von Schule und Kinder- und Jugendhilfe befindet und agiert als gleichberechtigte Partnerin der Schule.» (AvenirSocial & ssav, ohne Datum).*

Weitere relevante Definitionen haben beispielsweise Matthias Drilling (2001), Florian Baier (2011) oder Urs Vögeli-Mantovani (2005) in ihren Publikationen erarbeitet. Konzepte, Definitionen und Positionierungen unterscheiden sich je nach Autor\*in und widersprechen sich teilweise auch.

Für die Beantwortung der obengenannten Fragestellung wird im Folgenden die Definition nach dem «Luzerner Modell» verwendet. Diese Definition versucht auf Basis der aktuellen und gegenstandsrelevanten Fachliteratur die Funktionen, Ziele, Grundprinzipien zusammenzufassen:

*«Soziale Arbeit in der Schule ist ein an die Schule strukturell dynamisch (im Sinne von kontinuierlich konstruiert) gekoppeltes, eigenständiges und schul-erweiterndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, das von beiden professionalisierten und organisierten Subsystemen der Sozialen Hilfe bzw. Erziehung gemeinsam gesteuert wird. Sie unterstützt sowohl die (bio-)psychosoziale Entwicklung und Integrität als auch die gesellschaftliche Inklusion ihrer Anspruchsgruppen und wirkt an einer nachhaltigen Schulentwicklung mit. Dabei bedient sich Soziale Arbeit in der Schule lebensweltnah und niederschwellig, systemisch-lösungsorientiert, diversitätssensibel und partizipativ innerhalb der verhaltens- und verhältnisbezogenen Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung ihrer personen-, gruppen-, organisations- und sozialraumspezifischen Methoden der Sozialen Arbeit.»*  
(Ziegele, 2014, S. 28–29).

In dieser Arbeit wird der Begriff «Soziale Arbeit in der Schule» als Oberbegriff verwendet und schliesst alle Handlungsfelder der Sozialen Arbeit ein. Dies bedeutet, dass versucht wird auch die Arbeitsfelder der Sozialpädagogik und der Soziokulturellen Animation in das Handlungsfeld «Schule» miteinzubeziehen, denn der Begriff «Schulsozialarbeit» könnte darauf schliessen lassen, dass die Arbeit an Schulen ausschliesslich der Sozialarbeit vorbehalten sei. Der Lehrberuf ist klar dem System «Schule» zuzuordnen, und die Sozialarbeit dem System der «sozialen Hilfe» (vgl. Abb. 1). Jedoch sind gewisse Disziplinen der Sozialen Arbeit, wie die Sozialpädagogik oder die Jugendarbeit, Bereiche in welchen die Professionellen in beiden Systemen agieren und wichtige Arbeit im System «Erziehung» sowie im System der «sozialen Hilfe» leisten (Martin Hafen, 2005, S. 60).



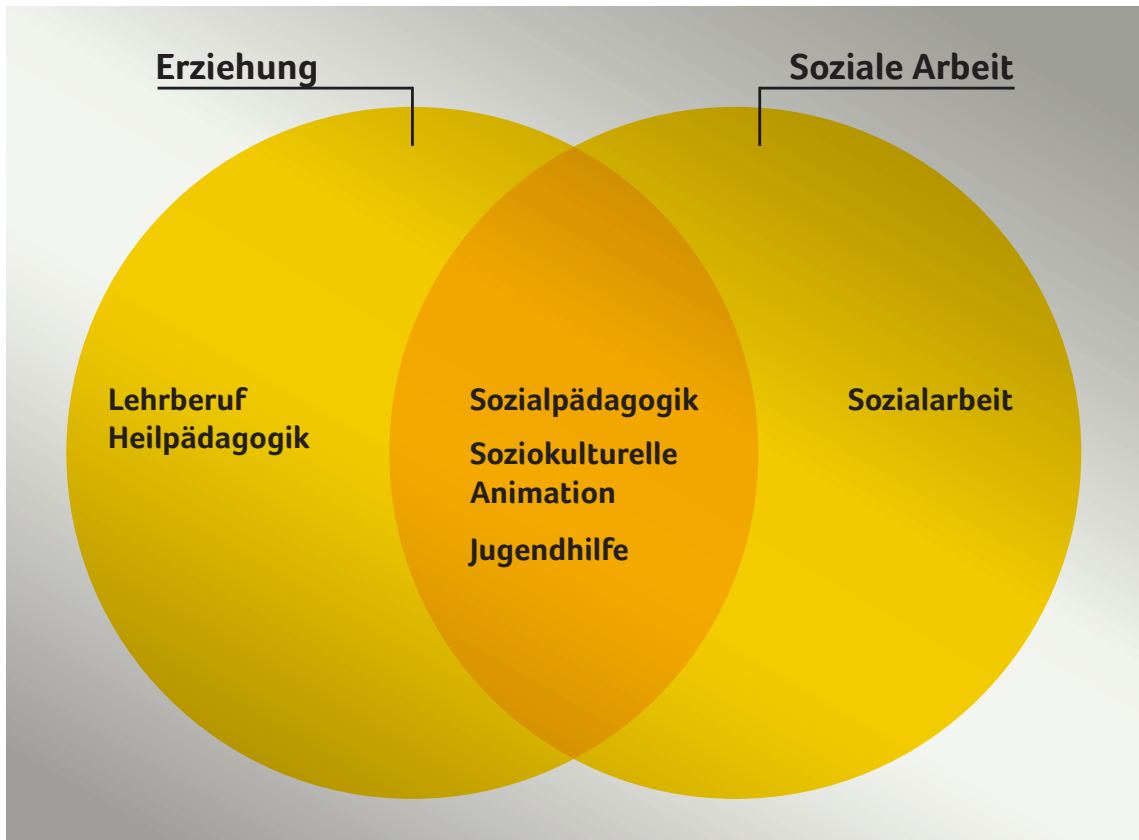


Abbildung 1: Die Disziplinen im Kontext der Funktionssysteme «Erziehung» und «soziale Hilfe»  
(eigene Darstellung auf der Basis von Hafen, 2005, S. 59)

## 2.2 Funktionen

Die Soziale Arbeit in der Schule kennt drei Funktionen: Prävention, Früherkennung und Behandlung. Diese drei Funktionen sind aber nicht abschliessend zu trennen, denn alle Bereiche fließen ineinander über. Hafen (2005) beschreibt dies anhand einer Rauchstopp-Beratung, welche einen behandelnden Charakter hat, da ein unerwünschtes Verhalten (das Rauchen) bereits vorhanden ist. Im Hinblick auf die Gesundheitsförderung (die Verhinderung von Krankheit in Zusammenhang mit dem Rauchen) hat diese Kampagne jedoch einen präventiven Charakter (S. 54). Im Folgenden werden die drei Funktionen genauer betrachtet.

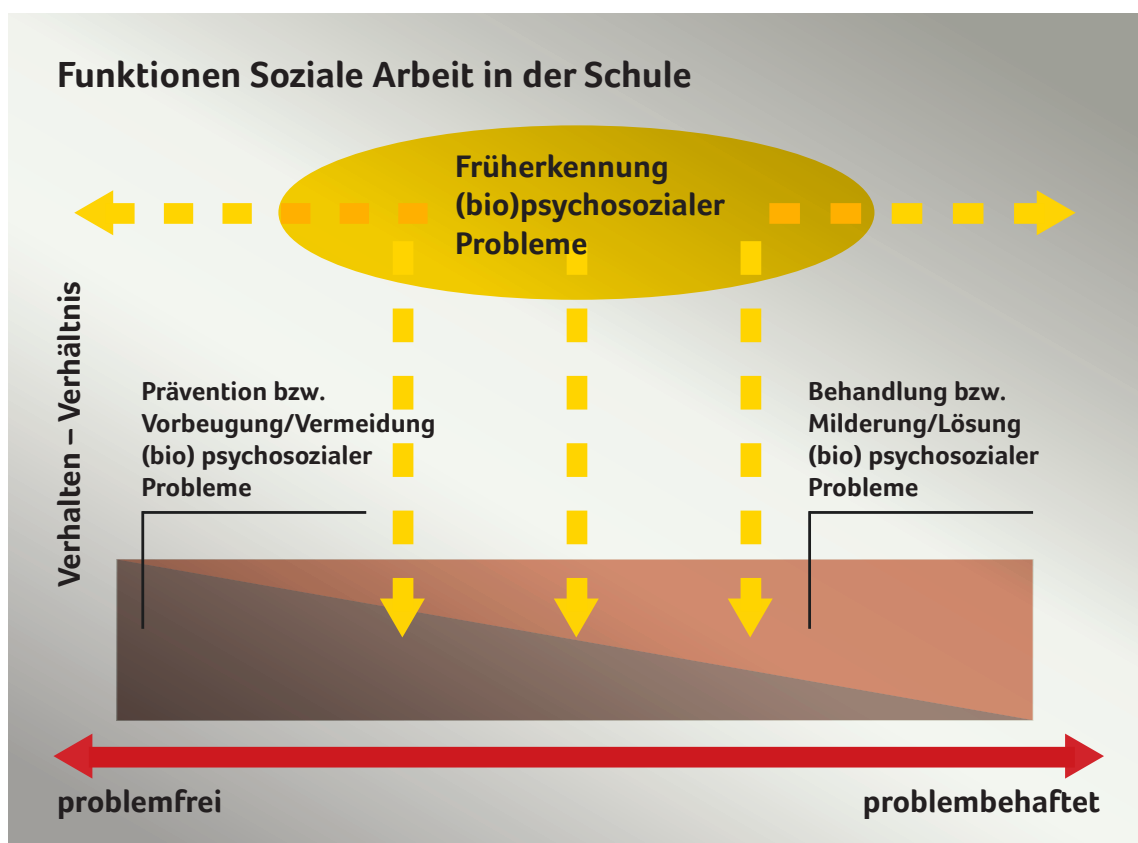


Abbildung 2: Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule  
(eigene Darstellung auf der Basis von Ziegele, 2014, S. 39)

### 2.2.1 Prävention

Prävention hat zum Ziel, Verhalten, welches gesellschaftlich als problembehaftet betrachtet wird, zu verhindern. Ziegele (2014) spricht von der Prävention von psychosozialen Problemen. Damit sind vor allem die Stärkung der Schutzfaktoren und die Behandlung von Ursachen für mögliche Probleme gemeint (S. 38). Bei der Prävention wird zwischen

Verhaltens- und Verhältnisprävention unterschieden. Die Verhaltensprävention konzentriert sich insbesondere auf konkrete Verhaltensmuster, welche verhindert werden sollen. Beispielsweise die Alkoholprävention kann zu dieser Form von Prävention gezählt werden und will personenorientiert Problemursachen direkt bei der Zielgruppe verhindern (Ziegele, 2014, S. 39). Die Verhältnisprävention richtet den Fokus auf die Veränderung von Verhältnissen, also beispielsweise die Umgestaltung von Räumen, in denen sich Schüler\*innen aufhalten oder das Aufstellen von Regeln im Klassenverband (ebd.).

Für die Prävention ist die Stärkung von Schutzfaktoren zentral. Dazu gehören unter anderen, dass die Kinder und Jugendlichen stabile emotionale Beziehungen führen, sie soziale Unterstützung ausserhalb der Familie erhalten, Vorbilder für die konstruktive Problembewältigung haben und Selbstwirksamkeit erfahren (Franz Petermann, Gert Jugert, Anke Rehder, Uwe Tänzer & Dorothe Verbeek, 1999, S.18). Laut Ziegele (2014) haben die Professionellen der Sozialen Arbeit in diesen Bereichen eine Mitwirkungsrolle und sollten bestrebt sein, bei der Stärkung dieser Schutzfaktoren Unterstützung zu leisten (S. 40).

Zielgruppen der Präventionsfunktion sind Lehrpersonen, welche durch Professionelle der Sozialen Arbeit gecoacht werden können, Schulklassen oder ganze Schulen (Ziegele, 2014, S. 55, vgl. Abb. 2).

### **2.2.2 Früherkennung**

Die Früherkennung will durch systematische Beobachtung mögliche Probleme frühzeitig erkennen und entsprechend früh behandeln (Ziegele, 2014, S. 40). Die systematische Beobachtung unterscheidet sich von der unsystematischen, indem diese kontrolliert und gezielt erfolgt und einen konkreten Beobachtungsgegenstand hat (ebd.). Hafén (2005) benennt die Früherkennung als diagnostische Massnahme, für die keine technischen Hilfsmittel vorhanden sind und dementsprechend eine spezifische Form der Beobachtung zum Tragen kommen muss (S. 88).

Die Früherkennung ist nicht nur eine Funktion der Sozialen Arbeit in der Schule, sondern vielmehr ein multiprofessionelles Konzept für Fachpersonen, welche mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. So soll es einem Zusammenschluss von schulischen und schul-

nahen Diensten, Behörden und medizinischen Fachpersonen ermöglichen, sich aufgrund systematischer Beobachtungen auszutauschen und gegebenenfalls frühzeitig intervenieren zu können (Baier, 2011, S. 73–74). Die Zielgruppe der Früherkennungsfunktion sind dementsprechend Fachpersonen, wie Lehrpersonen oder medizinisches Personal. Die Soziale Arbeit in der Schule übernimmt die Moderation der Prozesse, wie beispielsweise von Sitzungen. Für diesen Austausch sind geregelte Kommunikationsgefässe notwendig, wofür ausreichend zeitliche Ressourcen eingeplant werden müssen. Hafén (2005) unterscheidet drei Ebenen der Systematisierung in der Früherkennung:

- Systematisierung der Beobachtung von Anzeichen für die zu verhindernden Probleme
- Systematisierung des Austausches dieser Beobachtungen
- Systematisierung der Einleitung frühbehandelnder Massnahmen (S. 89–90).

Die Früherkennung nimmt somit eine Metafunktion ein, da sie nicht spezifisch der Präventions- oder Behandlungsfunktion zuzuordnen ist und normalerweise nicht direkt mit der zu beobachtenden Instanz kommuniziert (Ziegele, 2014, S. 43).

### **Kritik an der Früherkennung**

Baier (2011) übt Kritik an der Früherkennungsfunktion der Sozialen Arbeit in der Schule, da er die Soziale Arbeit in der Schule als Dienstleistung für Kinder und Jugendliche beschreibt. Durch die Funktion der Früherkennung erhält diese aber einen Kontroll- und Disziplinierungscharakter – nach welcher nicht explizit von den Kindern und Jugendlichen gefragt wird. Das freiwillige Angebot der Sozialen Arbeit in der Schule müsste neu konzeptioniert werden und nicht Erwachsene als Expert\*innen für die Früherkennung verstehen, sondern die Kinder selbst (S. 75).

### **2.2.3 Behandlung**

Die Behandlung in der Sozialen Arbeit in der Schule widmet sich vorhandenen Problemen und hat zum Ziel, diese zu mindern oder dafür zu sorgen, dass sich diese nicht verschlimmern (Ziegele, 2014, S. 43). Dies kann durch direkte Massnahmen, also Beratungsgespräche mit den Betroffenen, oder indirekt in der Veränderung der Einflussfaktoren erfolgen (Ziegele, 2014, S. 44). In der Funktion der Behandlung steht häufig die Beratung im Mittelpunkt. Voraussetzung für professionelle Beratung ist die Haltung der beratenden Person und dass diese Methoden und Konzepte der Gesprächsführung anwendet, also professionell und nachvollziehbar handelt (Sabine Ader & Ursula Tölle, 2011, S. 202). Ader und Tölle (2011) führen aus, dass die Beratung in der Schule über die Vermittlung von Sachinformationen hinausgeht und vielmehr als Klärungs- und Entscheidungshilfe, zur Anregung zur Selbst-Bildung und zur Unterstützung und Entlastung beitragen soll (S. 209–210).

## **2.3 Grundprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule**

Die Grundprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule werden in der obengenannten Definition des «Luzerner Modells» (vgl. S. 14) miteinbezogen. Dazu gehören Lebensweltorientierung, Niederschwelligkeit, Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten, Diversität und Partizipation.

### **Lebensweltorientierung**

Mit Lebenswelt ist gemeint, dass Personen nicht als abstrakte Wesen gesehen werden, sondern vielmehr, dass sie Individuen ihrer erfahrenen Wirklichkeit sind. Erfahrungen in Raum, Zeit und sozialen Beziehungen, haben den Menschen geprägt. Lebensweltorientierung ist der Versuch auf persönliche Verhältnisse einzugehen und somit sensibel auf Probleme zu reagieren und mittels Ressourcen und Erfahrungen der Klientel diese in ihrer Lebenswelt zu unterstützen (Klaus Grundwald & Hans Thiersch, 2005, S. 1139).

### **Niederschwelligkeit**

Eine hohe Präsenz und Erreichbarkeit ermöglicht es den Anspruchsgruppen der Sozialen Arbeit in der Schule, unkompliziert und rasch Kontakt aufzunehmen. So kann strukturell, durch die Wahl der Räumlichkeiten und fixen Präsenzzeiten der Grundsatz der Niederschwelligkeit eingehalten werden (Ziegele, 2014, S. 61). So halten auch AvenirSocial und der Schulsozialarbeitsverband (ohne Datum) in ihren Qualitätsricht-

linien für die Schulsozialarbeit fest, dass Schulsozialarbeitende ihr eigenes Büro in den Räumlichkeiten des Schulhauses haben sollen (C2, Arbeitsplatz).

### **Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten**

Mit einer systemisch-lösungsorientierten Haltung gehen Fachpersonen davon aus, dass die Klientel über vielfältige Ressourcen und Problemlösestrategien verfügen. Die Arbeit soll davon geprägt sein, dass Menschen selber in der Lage sind, Veränderung zu bewirken und Fachpersonen lediglich Anstösse dazu geben können (Ziegele, 2014, S. 61–62).

### **Diversität**

Differenz und Vielfalt wahrzunehmen und zu akzeptieren soll ein Grundprinzip der Sozialen Arbeit in der Schule sein. Das Ziel sollte nicht die Durchsetzung von Normen sein oder der Versuch, Differenzen zwischen Menschen zu mindern und eine möglichst homogene Gruppe zu fördern. Vielmehr sollten Differenzen als Bereicherung angesehen werden (Ziegele, 2014, S. 62).

### **Partizipation**

Das Recht auf Beteiligung ist in der UN-Kinderrechtskonvention in Art. 12 festgehalten. So soll es Kindern und Jugendlichen möglich sein, sich an Entscheidungen, welche sie betreffen zu beteiligen. Soziale Arbeit in der Schule soll ihren Anspruchsgruppen die Möglichkeit geben, an Entscheidungsprozessen und Handlungsabläufen mitzuwirken und teilzunehmen (ebd.).

## 2.4 Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule

In Tabelle 1 werden die verschiedenen Methoden, welche von Professionellen der Sozialen Arbeit in der Schule, angewendet werden aufgezeigt. Für jede Funktion und die Zielpersonen bzw. -gruppen werden spezifische Methoden genannt, welche angewendet werden können. Professionelle der Sozialen Arbeit verfügen durch ihre Ausbildung über die spezifischen Methodenkompetenzen, um diese fachgerecht anzuwenden.

### Methodisches Arbeiten Soziale Arbeit in der Schule

	Prävention (Mitwirkungsfunktion)	Früherkennung (Unterstützungsfunktion)	Behandlung (Behandlungsfunktion)
<b>Personenbezogene Methoden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Coaching LP</li> <li>– Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> <li>– Vernetzung und Kooperation GW</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Coaching LP</li> <li>– Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Systemisch-lösungsorientierte Beratung</li> <li>– Mediation</li> <li>– Krisenintervention</li> <li>– Coaching LP</li> <li>– Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> </ul>
<b>Gruppenbezogene Methoden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Projektarbeit</li> <li>– Gruppen- und Klassenmoderation</li> <li>– Coaching LP</li> <li>– Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> <li>– Vernetzung und Kooperation GW</li> <li>– Triage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Coaching LP</li> <li>– Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Systemisch-lösungsorientierte Gruppen- und Klassenberatung bzw. -begleitung</li> <li>– Mediation</li> <li>– Krisenintervention</li> <li>– Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> <li>– Vernetzung und Kooperation GW</li> </ul>
<b>Organisationsbezogene Methoden Schule</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Projektarbeit</li> <li>– Coaching SL und LP</li> <li>– Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> <li>– Vernetzung und Kooperation GW</li> <li>– Triage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Praxisberatung (Organisation von systematisierter Kommunikation)</li> <li>– Coaching SL und LP</li> <li>– Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Coaching SL</li> <li>– Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> <li>– Vernetzung und Kooperation GW</li> <li>– Triage</li> </ul>
<b>Sozialraumbezogene Methoden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Projektarbeit</li> <li>– Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> <li>– Moderation im GW</li> <li>– Vernetzung und Kooperation GW</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vernetzung und Kooperation GW</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vernetzung und Kooperation GW</li> </ul>
<b>Organisationsbezogene Methoden Soziale Arbeit in der Schule</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Intervention</li> <li>– Supervision</li> <li>– Projektarbeit</li> <li>– Öffentlichkeitsarbeit</li> </ul>		

Abkürzungen: LP: Lehrpersonen, SL: Schulleitung, SCHU: Schule, GW: Gemeinwesen

Tabelle 1: Methodisches Arbeiten Soziale Arbeit in der Schule  
(eigene Darstellung auf Basis von Ziegele, 2014, S. 55)

## **2.5 Grenzen der Sozialen Arbeit in der Schule**

Angebote der Sozialen Arbeit in der Schule sollen von Fachpersonen der Sozialen Arbeit angeboten werden (AvenirSocial&ssav, ohne Datum). Diese verfügen über fachspezifisches und methodisches Wissen. Dazu gehören beispielsweise Kenntnisse über das Kindesschutzrecht (vgl. Schweizerisches Zivilgesetzbuch) und Methoden der systemisch-lösungsorientierten Beratung. Professionelle der Sozialen Arbeit verfügen über fundiertes Wissen in den Bezugswissenschaften der Sozialen Arbeit, jedoch haben sie eine beratende und nicht therapeutische Funktion. Sozialarbeitende therapieren ihre Klientel nicht, was bedeutet, dass bei Verdacht auf psychiatrische Erkrankungen, wie beispielsweise Angststörungen, weiterdelegiert werden muss.

Die Soziale Arbeit an der Schule ist also mittlerweile ein professionalisiertes Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit, welches von Fachpersonen und Anspruchsgruppen an Schulen akzeptiert und geschätzt wird. Die Soziale Arbeit will an Schulen ihre Anspruchsgruppen bedürfnisorientiert und niederschwellig unterstützen und befähigen, um grösstmögliches Wohlbefinden zu erreichen.



### **3. Beratungs- und Unterstützungsangebote an Gymnasien**

Im folgenden Kapitel soll die aktuelle Situation an Gymnasien betrachtet werden. Die Erhebung der Daten, welche Gymnasien welche Angebote für Schüler\*innen stellen, gestaltet sich schwierig, da die Angebote unterschiedlich benannt werden und sich unterschiedlich viele Informationen dazu auf den offiziellen Webseiten der Gymnasien finden. Am häufigsten genannt wird die Beratung durch Psycholog\*innen (interne oder externe Fachpersonen) und durch Vertrauenslehrpersonen. Weiter gibt es beispielsweise Gymnasien, welche Seelsorge durch Theolog\*innen anbieten. Einige Gymnasien verweisen auf ihren offiziellen Webseiten auf externe Beratungsangebote. Eine einheitliche Begriffsdefinition für die psychologische Beratung, Schulsozialarbeit und Beratung durch Vertrauenslehrpersonen an Gymnasien gibt es nicht. Durch die Analyse wird offensichtlich, dass die Angebote sehr heterogen sind und sich keine allgemeingültige Aussage zu den bestehenden Unterstützungsangeboten für Gymnasiast\*innen machen lässt (vgl. Anhang). Nachfolgend werden die psychologische Beratung und die Beratung durch Vertrauenslehrpersonen näher betrachtet, da diese die häufigsten Beratungsangebote darstellen. Darauf folgt eine kurze Erläuterung der externen Angebote, welche Lernende wahrnehmen können.

#### **3.1 Psychologische Beratung an Gymnasien**

Verschiedene Gymnasien bieten ihren Schüler\*innen die Beratung durch Psycholog\*innen an. Häufig sind diese Fachpersonen einmal wöchentlich zu einer bestimmten Zeit anwesend und können so von den Schüler\*innen kontaktiert werden. Je nach Gymnasium sind diese Fachpersonen an der Schule angestellt, oder sind selbstständig und kooperieren mit den Schulen. Im Folgenden wird versucht die Spezifika der psychologischen Beratung an Gymnasien zu beleuchten und das Aufgabengebiet dieser zu klären.

##### **3.1.1 Definition**

Die Beratungsangebote an Gymnasien werden häufig unter dem Titel «psychologische Beratung» beworben. Eine einheitliche Definition davon, was genau psychologische Beratung ist, gibt es nicht, jedoch werde häufig versucht diese von der Psychotherapie abzugrenzen (Wolfgang Rehtien, 2019). Im Zentrum der psychologischen Beratung steht der zwischenmenschliche Prozess, wodurch die Klientel Klarheit über ihre Probleme und Bewältigungsstrategien erlangen soll (ebd.). Das Ziel der Beratung ist die Förderung von Problemlösekompetenz bei den ratsuchenden Personen, da davon ausgegangen wird, dass diese selbst in der Lage sind, ihre Probleme zu lösen (ebd.).

Auch was psychologische Beratung an Gymnasien bietet und was die Spezifika dieser sind, konnte durch die Analyse der Websites nicht ermittelt werden. Da weder die Forschung noch die Literatur klare Angaben zu den Arbeitsweisen der Psycholog\*innen an Gymnasien macht, wurde eine Psychologin befragt, welche seit längerer Zeit in diesem Aufgabengebiet tätig ist. Durch dieses Gespräch mit besagter Psychologin, welche langfristig an zwei Berner Gymnasien tätig war, wurde klar, dass an den meisten Gymnasien keine konkreten, schriftlichen Konzepte bestehen, welche die Grundlage für die tägliche Arbeit bilden. Vielmehr stehen die Anliegen und Probleme der Schüler\*innen im Vordergrund und es spiele die professionelle Beratungshaltung der Psycholog\*innen eine grosse Rolle (Gespräch vom 28. April 2021). Die meisten Gymnasiast\*innen wenden sich an die Fachperson, wenn sie beispielsweise Ängste aufgrund der schulischen Anforderungen haben oder familiäre Probleme haben. Auch die Problematik von Mobbing werde häufig genannt (Gespräch vom 28. April 2021).

Die psychologische Beratung an Gymnasien ist nicht dem Arbeitsfeld der schulpsychologischen Dienste zuzuordnen, jedoch gibt es Parallelen und Überschneidungen zu ebendiesen. Die Schulpsychologie ist ein Arbeitsfeld von Psycholog\*innen im Kontext Schule (Morena Inäbnit & Tanja Rom, 2008, S. 127). Fachpersonen der schulpsychologischen Dienste sind in der Regel externe Fachpersonen und dementsprechend nicht den Schulen unterstellt (Inäbnit & Rom, 2008, S. 128 – 129). Schulpsychologische Dienste haben häufig einen diagnostischen Auftrag und führen Abklärungen bei Schüler\*innen durch (Rainer Dollase, 2019). Im Gegensatz dazu führen psychologische Berater\*innen keine Abklärungen durch und haben, wie der Name schon sagt, einen beraterischen und nicht diagnostischen oder therapeutischen Auftrag. Somit ist es wichtig zu differenzieren, dass psychologische Beratung an Gymnasien zwar gewisse Parallelen zur Schulpsychologie aufweist, jedoch nicht gleichzusetzen mit der Schulpsychologie ist.

Die Beratungsansätze unterscheiden sich von Fachperson zu Fachperson, da sich die Haltungen von Psycholog\*innen je nach Aus- und Weiterbildungen unterscheiden.

Die psychologische Beratung richtet sich in erster Linie an Schüler\*innen. Jedoch können sich auch Lehrpersonen bei Problemen mit Bezug zur Schule an die Psycholog\*innen wenden. Eltern dürfen sich ebenfalls an die psychologische Beratungsperson wenden, jedoch seien diese eher selten Anspruchsgruppen (Gespräch vom 28. April 2021), da

ihnen externe Angebote zur Verfügung stehen, wie beispielsweise der Elternnotruf oder Beratungsangebote von Pro Juventute.

### **3.1.3 Grenzen**

Die Psycholog\*innen, die den Schüler\*innen zur Verfügung stehen bieten keine Langzeittherapien an. Somit müssen Schüler\*innen, die eine langfristige Therapie benötigen an andere Fachpersonen weitergeleitet werden (Gespräch vom 28. April 2021). Weiter sind die zeitlichen Ressourcen der Psycholog\*innen häufig begrenzt und sie können nur zu bestimmten Zeiten in der Schule anwesend sein.

## **3.2 Beratung durch Vertrauenslehrpersonen**

Viele Gymnasien verweisen auf ihren Webseiten auf die Vertrauenslehrpersonen (vgl. Anhang). Dies sind entweder die Klassenlehrpersonen oder ausgewählte Lehrpersonen, an welche sich die Schüler\*innen bei Fragen oder Problemen wenden können.

### **3.2.1 Definition**

Die Beratung durch Lehrpersonen richtet sich in erster Linie an die Gymnasiast\*innen. Diese sollen einfach Kontakt mit einer Vertrauensperson aufnehmen können. Es stehen vor allem die Alltagsberatung, unterrichtsrelevante Aspekte und pädagogisches Handeln im Vordergrund (Annette Just, 2004, S. 68).

Diese Lehrpersonen verfügen in der Regel über keine spezifische Beratungsausbildung, denn die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen konzentriert sich auf Lehr- und Lernformen (Vögeli-Mantovani, 2008, S. 47).

### **3.2.2 Grenzen**

Just (2004) meint, dass sich Schüler\*innen an Vertrauenslehrpersonen wenden, wenn sie ein gutes Verhältnis zu diesen Personen haben und sie Vertrauen aufgebaut haben. Sie kritisiert, dass diese Lehrpersonen nicht neutral beraten können, da diese dem Schulapparat angeschlossen sind, diesen kennen und die Schüler\*innen bewerten müssen. Weiter nennt sie Hemmschwellen für Lernende, wie beispielsweise, dass sich diese nicht mit ihren emotionalen und psychosozialen Problemen an ihre Lehrpersonen wenden wollen oder dass die Lehr- nicht von der Beratungsfunktion zu trennen sei

(S. 67). Zudem richtet sich die Beratung durch Vertrauenslehrpersonen in der Regel an Schüler\*innen und ist für Lehrpersonen selber nicht nutzbar.

### 3.3 Externe Beratungsangebote

Viele Gymnasien verweisen auf ihren Webseiten auch auf externe Angebote, welche die Lernenden wahrnehmen können. Diese externen Angebote unterscheiden sich je nach Kanton. Beispielsweise hat der Kanton Aargau eine Beratungsstelle, an welche sich alle Schüler\*innen des Kantons wenden können. Die Beratungsstelle *ask! Beratungsdienste für Ausbildung und Beruf* (ask!, ohne Datum) unterstützt Personen in Ausbildung, sowie Eltern und Lehrpersonen. Durch die Beratungsstelle sind viele Angebote an einem Ort zentral verfügbar – sei es zum Thema Laufbahn- und Studienberatung oder das Angebot der psychologischen Beratung. Auch der Kanton Luzern bietet mit der *Schulberatung für Berufsbildung und Gymnasien* Schüler\*innen, Eltern und Lehrpersonen die Möglichkeit sich bei Problemen, Krisen oder Konflikten durch Psycholog\*innen beraten zu lassen (Dienststelle Berufs- und Weiterbildung Kanton Luzern, ohne Datum).

Die Seite *147.ch* hat eine Suchfunktion für Beratungsangebote für Jugendliche, wo diese Beratungsstellen in ihrem Wohnkanton einfach finden können (Pro Juventute, ohne Datum). Je nach Kanton, unterscheidet sich die Fülle an Angeboten. Teilweise sind diese Beratungsstellen spezialisiert, beispielsweise auf Themen der Sexuellen Gesundheit oder Opferhilfe. Diese Fachstellen sind wichtige Anlaufstellen, nicht nur für Gymnasiast\*innen, sondern für die ganze Wohnbevölkerung der Schweiz, da sich so die Möglichkeit ergibt, Kontakt mit einer Fachperson aufzunehmen, welche auf das Anliegen spezialisiert ist.

Kritisch zu betrachten ist, dass Jugendliche häufig nicht Bescheid wissen, an wen sie sich wenden können, oder dass überhaupt Angebote bestehen. Hier kann die Soziale Arbeit in der Schule die Schüler\*innen in ihren Anliegen ernst nehmen und diese entsprechend für Angebote und Möglichkeiten sensibilisieren.

Die Unterstützungsangebote und deren Ausgestaltung an Gymnasien ist, wie oben beschrieben, sehr heterogen. Alle Angebote haben ihre Vor- und Nachteile und werden vermutlich unterschiedlich genutzt und geschätzt. Im nachfolgenden Kapitel werden diese Angebote, mit denen der Sozialen Arbeit an Schulen verglichen, um aufzuzeigen, welche Möglichkeiten durch Soziale Arbeit an Gymnasien entstehen könnten.

## 4. Vergleich der Möglichkeiten für Schüler\*innen, Lehrpersonen, Eltern und Bezugspersonen

Die obengenannten Definitionen zu den bereits vorhandenen Unterstützungsangeboten und denen zu der Sozialen Arbeit in der Schule haben einen Überblick über die verschiedenen Arbeits- und Handlungsfelder gegeben. Nachfolgend werden die beschriebenen, vorhandenen Angebote, mit denen der Sozialen Arbeit an der Schule verglichen.

### 4.1 Funktionen

#### **Prävention:**

Wie oben beschrieben ist die Prävention eine Funktion der Sozialen Arbeit in der Schule (vgl Kapitel 2.2.1). Die Prävention stellt hingegen kein zentrales Arbeitsfeld der psychologischen Beratung an Gymnasien dar, sondern ist eher für die Behandlung zuständig. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass der Kontakt mit den Psycholog\*innen von den Schüler\*innen initiiert wird und diese in der Regel eine Beratung in Anspruch nehmen, wenn sie selbst ein Bewusstsein für ihr Problem haben und mit einem konkreten Anliegen zur Beratung kommen. Weiter ist es fraglich, ob Ressourcen für Präventionsarbeit auf Seiten der Psycholog\*innen bestehen würden. Vertrauenslehrpersonen oder Lehrpersonen können je nach Unterrichtsfach eine Präventionsfunktion einnehmen. So ist es denkbar, dass eine Lehrperson, welche Biologie unterrichtet die Schüler\*innen über Infektionskrankheiten informiert und sie dadurch Prävention betreibt. Die Vermittlung von Wissen wirkt präventiv, auch wenn Lehrpersonen bei der Unterrichtsgestaltung vielleicht nicht in erster Linie die Absicht dazu verfolgen. Externe Fachstellen bieten teilweise spezifische Präventionsangebote für Schulen an, welche für Einsätze an Gymnasien beansprucht werden können.

#### **Früherkennung:**

Da die beratenden Psycholog\*innen an Gymnasien in der Regel die Schüler\*innen der Schule erst kennenlernen, wenn diese eine Beratung in Anspruch nehmen gestaltet sich die Früherkennung für Psycholog\*innen schwierig. Früherkennung\*innen sind meistens Lehrpersonen, da diese die Schüler\*innen häufig und regelmässig sehen. Wenn die Soziale Arbeit an Schulen nach dem «Luzerner Modell» umgesetzt wird, sollte es regelmässige Austauschgefässe für Fachpersonen geben, welche mit den Schüler\*innen Kontakt haben. Durch die Erreichbarkeit von Sozialarbeitenden, welche am Standort präsent sind, ist der Zugang für Lehrpersonen niederschwellig zugänglich. So kann die

Soziale Arbeit an der Schule Früherkennungsgefässe moderieren und mit (Vertrauens-) Lehrpersonen interdisziplinär zusammenarbeiten (vgl. Kap. 2.2.2). In der Früherkennung können externe Dienstleister\*innen des Kindes- und Erwachsenenschutzes Schulen mit ihrer Expertise unterstützen.

### **Behandlung:**

Es lässt sich aus obengenannten Quellen schliessen, dass der Bereich der Behandlung der ist, indem die wenigsten Unterschiede zwischen den bestehenden Beratungsangeboten und denen der Sozialen Arbeit in der Schule bestehen. Bei der Beratung kommt es vielmehr darauf an, welche Haltung die beratende Person einnimmt und welchen methodischen Grundsätzen sie folgt. Die Beratung durch Vertrauenslehrpersonen baut in der Regel auf keiner spezifischen Beratungsausbildung auf, somit ist diese vermutlich weniger methodengeleitet als eine Beratung durch Psycholog\*innen oder Professionelle der Sozialen Arbeit. Externe Angebote spielen in der Behandlungsfunktion eine wichtige Rolle, denn in diesem Fall besteht eine Situation, welche als Problem bewertet wird. Durch Fachstellen kann das Problem professionell und spezifisch behandelt werden.

## **4.2 Erreichbarkeit/Präsenz**

Vertrauenslehrpersonen sind normalerweise für Schüler\*innen problemlos erreichbar. Sie haben regelmässigen Kontakt zu ihren Lehrpersonen und können diese beispielsweise nach dem Unterricht ansprechen und um ein Gespräch bitten.

Schulsozialarbeitende verfügen in der Regel über ein Büro in einem Schulhaus. So haben die Schüler\*innen und Lehrpersonen die Möglichkeit die Sozialarbeitenden einfach und kurzfristig aufzusuchen. Ausserdem sind die Professionellen der Sozialen Arbeit am Schulstandort präsent und sind beispielsweise in der Mensa oder auf dem Gang der Schule anzutreffen. So kann die Niederschwelligkeit gewährleistet werden, was ein Grundprinzip der Sozialen Arbeit in der Schule darstellt (Ziegele, 2014, S. 61, vgl. Kap. 2.3).

Bei der psychologischen Beratung hingegen, sind die Psycholog\*innen in der Regel nur zu bestimmten Zeiten, wie beispielsweise einmal pro Woche, in der Schule. Dies kann insofern problematisch sein, dass Jugendlichen die Möglichkeit geboten werden soll, sich bei akuten Anliegen kurzfristig an eine Fachperson wenden zu können.

### 4.3 Anspruchsgruppen

Die Soziale Arbeit in der Schule will nicht nur Schüler\*innen, sondern auch Lehrpersonen, die Schulleitung, Eltern und weitere Bezugspersonen ansprechen. Durch die Expertise der Sozialarbeitenden können beispielsweise Lehrpersonen, welche mit den Problemen von Schüler\*innen überfordert sind, sich beraten lassen und erhalten so die Möglichkeit, ihre Anliegen einzubringen. Wenn sie selbst in der Funktion der Vertrauenslehrperson sind und nicht die Möglichkeit haben, sich von einer Fachperson beraten zu lassen, kann es sein, dass sie an ihre persönlichen Grenzen stossen und den Anliegen der Schüler\*innen nicht adäquat begegnen können. Lehrpersonen dürfen sich auch an die Psycholog\*innen wenden, welche Beratungen anbieten und haben so die Möglichkeit mit einer Fachperson Kontakt aufzunehmen, wenn sie Anliegen mit einem Bezug zu ihrem Beruf haben.

### 4.4 Methoden

Die Soziale Arbeit in der Schule kennt verschiedene methodische Ansätze. Wenn schon die Beratung, häufig mit einer systemischen Haltung von Seiten der Sozialarbeitenden, am offensichtlichsten ist, gibt es weitere Methoden, welche von der Sozialen Arbeit in der Schule angewendet werden. Soziale Arbeit in der Schule soll sich an systemisch-lösungsorientierten Grundsätzen orientieren, sich anerkannter und wissenschaftlichen fundierten Methoden bedienen und der Klientel lebens- und bedürfnisorientiert begegnen (AvenirSocial&ssav, ohne Datum). Niederschwelligkeit und Freiwilligkeit sind Grundsätze der professionellen Arbeit von Sozialarbeitenden an Schulen (ebd.).

Mit einem Blick auf die Tabelle 1 (S. 21) wird klar, dass sich die Soziale Arbeit in der Schule verschiedenster Methoden bedient. Diese unterscheiden sich je nach Zielgruppe und Funktion. Insbesondere die sozialraumbezogenen Methoden, welche am ehesten im Arbeitsfeld der soziokulturellen Animation liegen, sind von den Tätigkeitsfeldern der psychologischen Beratung und denen der Vertrauenslehrpersonen zu unterscheiden.

Aus dem Vergleich wird ersichtlich, dass alle Angebote ihre Spezifika haben, welche sie auszeichnen. Das Ziel von allen Beratenden ist es, die Schüler\*innen zu unterstützen und stärken. Der wohl grösste Unterschied zeigt sich darin, dass die Soziale Arbeit an Schulen viel Wert auf niederschweligen Zugang legt und die Sozialarbeitenden Schüler\*innen nicht bewerten müssen.

## 5. Best Practice Beispiele

Im folgenden Kapitel werden zwei Best Practice Beispiele näher betrachtet, welche aufzeigen sollen, welche Vorteile Soziale Arbeit auf Sekundarstufe II bringen kann.

Mehrere Berufsschulen in der Schweiz bieten Soziale Arbeit in der Schule an. Somit ist ein Teilbereich der Schulen auf Sekundarstufe II bereits ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Auszubildende können sich an Beratungsteams wenden, welche niederschwellig erreichbar sind. Dazu gehören beispielsweise die gibb Berufsfachschule Bern (ehemals gewerblich-industrielle Berufsschule), die technische Fachschule Bern oder das gewerbliche Berufs- und Weiterbildungszentrum St. Gallen. Weiter gibt es in Deutschland bereits Kommunen<sup>1</sup>, welche Soziale Arbeit an Gymnasien anbieten. Im Folgenden wird ein Best Practice Beispiel aus Deutschland näher betrachtet, wo die Soziale Arbeit an Gymnasien im Jahr 2021 eingeführt wurde. Als zweites Beispiel wird eine Berufsfachschule, welche Soziale Arbeit anbietet, mit einbezogen.

### 5.1 Soziale Arbeit an Gymnasien in Worms

Im Rahmen dieser Arbeit durfte ich mit Ralf Decker, Abteilungsleiter des Kinder- und Jugendbüros in Worms, am 25. Juni 2021 ein Gespräch über den Prozess der Einführung der Sozialen Arbeit an den Gymnasien in Worms führen. Ralf Decker hat den Prozess der Bedarfsanalysen an den Wormser Schulen geleitet.

In Worms, Deutschland, wurde im April 2021 an allen öffentlichen Gymnasien Schulsozialarbeit eingeführt. Vor der Einführung der Sozialen Arbeit an den Gymnasien wurden an allen öffentlichen Schulen in Worms, inklusive Gymnasien und Sonderschulen, Bedarfsanalysen durchgeführt, um erkennen zu können, welcher Unterstützungsbedarf an welchen Schulen besteht (Stadtverwaltung Worms, 2019, S. 3). Die Analyse hat ergeben, dass 13–17% der Schüler\*innen am Gymnasium Unterstützungsbedarf haben. Die drei häufigsten Bereiche der Problemlagen von Gymnasiast\*innen waren psychische und familiäre Probleme, Problemlagen im ausserschulischen Umfeld und Mobbing (Stadtverwaltung Worms, 2019, S. 14). Aufgrund dieser Ergebnisse wurde eine Rahmenkonzeption erstellt, um anschliessend professionelle und einheitliche Soziale Arbeit an den Schulen einzuführen, um den Anliegen der Schüler\*innen adäquat begegnen zu können.

---

<sup>1</sup> Kommunen: In Deutschland sind Kommunen einzelne Gemeinden oder Gemeindeverbände. Sie bilden die kleinste Gebietskörperschaft in Deutschland.



## **Bedarf**

Um zu klären, inwiefern die bestehenden Unterstützungsangebote bereits genutzt werden und ob diese als ausreichend erachtet wurden, wurden verschiedene Akteur\*innen der Gymnasien in Worms befragt. Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern und Schüler\*innen wurden mittels qualitativen Erhebungsmethoden befragt (Stadtverwaltung Worms, 2019, S. 10). Die Analyse der Ergebnisse zeigte auf, dass es verschiedene Bereiche gab, welche die Anspruchsgruppen als nicht ausreichend oder problematisch bezeichnet haben. Als problematisch benannt wurde der Leistungsdruck, den Schüler\*innen während des Gymnasiums spüren. Die befragten Anspruchsgruppen der Schulen nannten auch selbstgefährdendes und suizidales Verhalten, welches sie auf ebendiesen Leistungsdruck zurückführten. Weiter konnte erhoben werden, dass Lehrpersonen häufig mit den Anliegen der Schüler\*innen überfordert waren. Auch Mobbing war an den Gymnasien ein präsent Thema, welchem nicht genügend Abhilfe geschaffen werden konnte. Weiter wurde an allen Gymnasien kritisiert, dass der Fokus der Bildung mehr auf Persönlichkeitsentwicklung und weniger auf der Wissensvermittlung liegen sollte (vgl. unveröffentlichte Ergebnisse Bedarfsanalyse).

Ähnlich wie an vielen Deutschschweizer Gymnasien wurden an den Gymnasien in Worms Beratungen von externen Fachpersonen angeboten, welche zu bestimmten Zeiten an der Schule waren.

Die Nutzung und Bekanntheit der bereits bestehenden Beratungsangebote wurden bei der Bedarfsanalyse ebenfalls betrachtet. An einigen Schulen waren diese gut bekannt und wurden von den Schüler\*innen häufig in Anspruch genommen. An anderen Schulen waren diese Angebote kaum bekannt und wurden dementsprechend selten genutzt (ebd.).

Aufgrund der durchgeführten Analyse wurde klar, dass circa 13–17% der Schüler\*innen an den Gymnasien in Worms Unterstützungsbedarf hatten, welcher durch bestehende Angebote nicht abgedeckt wurde. Dementsprechend bot diese Analyse die Grundlage für die Einführung der Sozialen Arbeit an den Gymnasien in Worms.

## Aktuell

Laut Ralf Decker seien die Probleme und Herausforderungen von Gymnasiast\*innen kaum anders als jene von Realschüler\*innen. Ein Unterschied sei jedoch, dass weniger Gymnasiast\*innen Unterstützungsbedarf haben als Realschüler\*innen, die Anliegen sich jedoch wenig unterscheiden. Ein Problem, welches an Gymnasien weniger häufig auftritt als an *Realschulen plus*<sup>2</sup> sei der Schulabsentismus – die Gymnasiast\*innen besuchen den Unterricht häufig ohne grosse Absenzen. Ein Problem, welches Gymnasiast\*innen hingegen haben, welches bei Realschüler\*innen seltener auftritt ist der Umgang und die Überforderung mit dem Leistungsdruck an der Schule.

Die Kommune Worms ist ein vorbildliches Beispiel für die Einführung von Sozialer Arbeit an allen Schultypen. Durch den Nachweis des Bedarfs konnte die flächendeckende Einführung entsprechend gerechtfertigt werden.

## 5.2 Schulsozialarbeit an Berufsschulen

Einige Berufsschulen in der Schweiz bieten bereits Schulsozialarbeit an. Somit hat sich ein leicht zugängliches Beratungsangebot für Berufslernende etabliert. Für diese Arbeit durfte ich am 15. Juli 2021 mit einer Person aus dem Beratungsteam der *gibb* sprechen, welche über die Arbeitsgrundsätze und Tätigkeiten der Beratungsstelle berichtet hat.

Die *gibb* ist eine Berufsfachschule in der Stadt Bern und bietet seit 25 Jahren Beratung für ihre Lernenden an. Die Beratungsstelle richtet sich an Lernende der Berufsschule *gibb* und an Schüler\*innen der Berufsmaturitätsschule. Das Ziel der Beratungsstelle ist es, Lernende niederschwellig bei Problemen zu unterstützen (gibb, 2021, S. 1). Die Anliegen der Klientel seien sehr heterogen und unterschiedlich, sowie auch die Anzahl an Beratungen, welche die Lernenden in Anspruch nehmen. So gibt es Schüler\*innen welche nur zwei bis drei Beratungen in Anspruch nehmen und andere, welche die ganze Ausbildungszeit über Kontakt mit den Fachpersonen der Beratungsstelle pflegen (Gespräch vom 15.07.2021).

Die Beratungsstelle verfügt über Büroräumlichkeiten in den Schulhäusern der *gibb* und ist von Montag bis Freitag geöffnet. So können die Lernenden ohne grosse Hürden

---

<sup>2</sup> *Realschulen plus*: Im Bundesland Rheinland-Pfalz wurde die Hauptschule abgeschafft und wurde in die Realschule integriert. Seither wird der Begriff Realschulen plus für diesen Schultyp verwendet.

Kontakt mit den Beratungspersonen aufnehmen (gibb, 2021, S. 1). Ebenso stellen sich die Fachpersonen der Beratungsstelle jeweils den Lernenden im ersten Ausbildungsjahr vor und in den Klassenzimmern sind Poster der Beratungsstelle aufgehängt. Somit wird sichergestellt, dass die Lernenden über das Angebot informiert sind. Dementsprechend werde dieses sehr gut genutzt. Häufig kommen die Schüler\*innen mit einem «unverfänglichen» Anliegen in die Beratung, wie beispielsweise Lernschwierigkeiten. Jedoch stelle sich im Gespräch häufig heraus, dass die Lernenden noch weitere Anliegen haben. Die Rückmeldungen, die die Beratungsstelle erhält, seien überwiegend positiv. Die Fachpersonen verfügen über Weiterbildungen im Bereich der Beratung und vertreten eine systemische Haltung. Viele Anliegen können auf der Beratungsstelle geklärt werden und eine Triage sei häufig nicht nötig. Der Hauptbestandteil der Arbeit bestehe in der Beratung, jedoch seien auch Coachings von Lehrpersonen Teil der Arbeit, sowie Klasseninputs oder -interventionen bei unterschiedlichen Themen, wie beispielsweise die Gesundheitsförderung (Gespräch vom 15.07.201).

Obwohl sich die Beratungsstelle nicht offiziell *Schulsozialarbeit* nennt, werden die Parallelen zu den Prinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule offensichtlich. Die Beratungsstelle ist eine von den Schüler\*innen gut genutzte Unterstützungsmöglichkeit, welche Wirkung zeigt.

Diese zwei Beispiele zeigen exemplarisch auf, dass Schulen auf Sekundarstufe II sehr wohl mögliche Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit sein können und diese Angebote entsprechend häufig genutzt werden und Wirkung zeigen.

## **6. Herausforderungen und mögliche Problemlagen von Gymnasiast\*innen**

Im folgenden Kapitel soll betrachtet werden, welchen Herausforderungen sich Gymnasiast\*innen stellen und welche mögliche Problemlagen sie betreffen können. So soll genauer bestimmt werden, in welchen Bereichen sie zusätzlich unterstützt werden können und in welchen Bereichen die heutigen Strukturen noch nicht ausreichend sind.

Die Literatur und Forschung in der Schweiz hat sich bisher nicht den spezifischen Herausforderungen und Problemlagen von Gymnasiast\*innen gewidmet. Die Beiträge beziehen sich häufig auf die Lebenswelten von allen Jugendlichen, unabhängig davon, ob und in welcher Ausbildung sie sich befinden. Deshalb wurden aufgrund der Themen, die bei der Bedarfsanalyse der Gymnasien in Worms im Fokus standen und meinen persönlichen Erfahrungswerten, Schwerpunkte gesetzt, an welchen exemplarisch mögliche Herausforderungen und Problemlagen von Gymnasiast\*innen aufgezeigt werden sollen. Diese beziehen sich auf Problemlagen, welche im Jugendalter auftreten können und werden hypothetisch auf die Lebenslagen von Schüler\*innen am Gymnasium übertragen.

Als Erstes werden die Entwicklungsaufgaben im Jugendalter nach Kitty Cassée (2007) betrachtet, da dies in der Regel die Lebensphase von Lernenden an Gymnasien ist. Damit sollen die Herausforderungen, denen sich Jugendliche stellen beleuchtet werden. Darauf aufbauend folgen ausgewählte Aspekte von möglichen Problemlagen dieser Schüler\*innen.

### **6.1 Herausforderungen durch Entwicklungsaufgaben**

Die Entwicklungspsychologie kennt viele Modelle zur Bestimmung von Entwicklungsaufgaben, welche Menschen in bestimmten Lebensabschnitten bewältigen. Zu den berühmtesten Modellen zählen jene von Erik H. Eriksson und Jean Piaget (vgl. August Flammer, 2017). Da die Theorie von Jean Piaget relativ abstrakt ist und nur die Zeit bis circa dem zwölften Lebensjahr behandelt (Flammer, 2017, S. 148), wird auf diese nicht näher eingegangen. Erikson beschreibt in seiner Theorie zu der psychosozialen Entwicklung acht Stufen der Entwicklung, welche Menschen durchlaufen. In der Phase der Adoleszenz spricht Erikson von der Identität vs. Identitätsdiffusion (Flammer, 2017, S. 100). In dieser Entwicklungsstufe bilden die Individuen ihre Identität aus und konstruieren aufgrund vorhergehender Elemente der Entwicklung wie Autonomie, Vertrauen, Initiative

und Fleiss, ihr «Ich-Sein» (ebd.). Im Folgenden wird insbesondere auf die Entwicklungsaufgaben nach Cassée (2007) eingegangen, da dieses Modell sehr ausführlich die verschiedenen Bereiche der Entwicklung betrachtet und damit versucht aufzuzeigen, wie sich ebendiese Identität ausbildet.

Cassée (2007) nennt verschiedene Bereiche der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter, welches zirka von 13 bis 20 Jahren andauert (S. 288).

### Entwicklungsaufgaben im Schulalter (13–20 Jahre)

Bereich	Aufgabe
<b>Physischer Bereich</b>	– Akzeptieren der körperlichen Veränderungen und der eigenen körperlichen Erscheinung
<b>Sozialer und emotionaler Bereich</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Entdecken der Sexualität /Aufnahme intimer Beziehungen/sexuelle Identität</li> <li>– Individuelle Ausgestaltung der männlichen bzw. weiblichen sozialen Geschlechterrolle</li> <li>– Beziehung zu Gleichaltrigen</li> <li>– Gestaltung der freien Zeit</li> <li>– Entwicklung eines bedürfnis- und ressourcengerechten Konsumverhaltens</li> <li>– Umgang mit Autoritäten: Personen und Instanzen</li> <li>– Entwicklung einer eigenen Identität</li> <li>– Emotionale Ablösung von den Eltern</li> </ul>
<b>Kognitiver Bereich</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aufbau eines eigenen Wertesystems</li> <li>– Bewältigung schulischer Anforderungen</li> <li>– Berufswahl/Berufsausbildung</li> </ul>

*Tabelle 2: Entwicklungsaufgaben im Schulalter (13–20 Jahre)  
(eigene Darstellung auf Basis von Cassée, 2007, S. 288–292)*

Die in der Tabelle (2) aufgeführten Aufgaben im Jugendalter sind eine Zusammenfassung und lassen sich grob in drei Teilbereiche unterteilen: den physischen Bereich, in dem Jugendliche sich insbesondere mit ihren körperlichen Merkmalen befassen, den sozialen und emotionalen Bereich, in dem Beziehungen und Kontakte zu anderen im Vordergrund stehen und den kognitiven Bereich, in welchem die Identität und Werte-haltungen eine besondere Rolle spielen.

Laut Cassée (2019) können die meisten Jugendlichen diese Entwicklungsaufgaben relativ gut meistern. Dafür sei es für die Jugendlichen in der Regel hilfreich, wenn sie auf den Rückhalt aus der Familie und ihrem sozialen Umfeld zählen können. Wenn dies nicht der Fall ist und die Jugendlichen Mühe mit der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben haben, können Fachpersonen, wie Sozialarbeitende, unterstützend wirken (S. 388).

## **Schule und Entwicklung**

Durch die Veränderung der (Aus-)Bildungszeiten stellt die Schule für viele Jugendliche ein grosser Bestandteil ihres Lebens dar. Die Jugendliche sind einerseits bereits «schul-erfahren» und kennen die Strukturen an Schulen gut, andererseits erleben die Jugendlichen einen «Individualisierungsschub» und setzen sich kritisch mit Fremdbestimmung und vorgegebenen Strukturen auseinander (Cassée, 2019, S. 388). Rolf Göppel (2019) führt aus, dass Jugendliche zunehmend kritischer gegenüber Lehrpersonen, Unterrichtsinhalten oder Lehrmethoden werden. Für Jugendliche in dieser Zeit wird klar, dass Handeln legitimiert und begründet werden muss (S. 130–131).

Weiter stehen die schulischen Anforderungen stark in Konkurrenz zu den Freizeitaktivitäten von Jugendlichen (ebd.) Von der Schule wird in diesem Alter erwartet, dass die Jugendlichen Leistungen erbringen können und in der Lage sind sich selbst zu steuern (Cassée, 2019, S. 389). Faktoren, die zu einer gelingenden Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben beitragen, seien unter anderem, dass sich die Jugendlichen in ihrem Klassenverband wohlfühlen, sie sich auf den Schulstoff einlassen können und sie einen Zusammenhang zwischen eigenem Anstrengen und Gelingen erkennen können (ebd.).

## **6.2 Mögliche Problemlagen von Gymnasiast\*innen**

Nach dieser kurzen Betrachtung der Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen nach Cassée (2007) wird in den nachfolgenden Kapiteln erläutert, was konkrete Herausforderungen und Probleme von Jugendlichen während dem Gymnasium sein können. Anhand ausgewählter Fallvignetten werden diese Problemlagen veranschaulicht.

### **6.2.1 Leistungsdruck im Gymnasium**

Stress entsteht, wenn Anforderungen und Bewältigungsvermögen nicht ausgeglichen sind und Personen sich nicht in der Lage fühlen, den Anforderungen mit ihren eigenen Mittel gerecht zu werden (Christoph Bertschinger & Haennes Kunz, 2016, S. 6). Wenn Jugendliche gestresst sind, ist dies am häufigsten wegen der Ausbildung oder der Schule (Jacobs-Foundation, 2015, S. 11). An zweiter Stelle kommen die verschiedenen Anforderungen, welche gleichzeitig, aus verschiedenen Lebensbereichen an sie gestellt werden (Jacobs-Foundation, 2015, S. 12). Weniger gestresst fühlen sich Jugendliche durch Soziale Medien, Hobbys oder Beliebtheit. Schüler\*innen sind nach den Studier-

enden, die Gruppe von Jugendlichen, welche am meisten Stress erlebt. Zu dieser Gruppe zählen Gymnasiast\*innen. Auszubildende und Berufstätige berichten von weniger Stresserfahrungen. Für Schüler\*innen ist es wichtig, dass sie in der Schule erfolgreich sind. Schülerinnen\* erleben grundsätzlich mehr Stress als Schüler\* (ebd.). Stress ist für Schüler\*innen insofern problematisch, dass sie zu dysfunktionalen Verhaltensweisen, wie beispielsweise selbstverletzendem Verhalten, tendieren können, um ihre Emotionen zu regulieren (siehe Kap. 6.2.2). Einige dieser Verhaltensweisen werden in den folgenden Unterkapiteln näher betrachtet. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass nicht alle Schüler\*innen Stress durch die Schule erleben und nicht alle problembehafteten Verhaltensweisen auf Stress gründen.

### **6.2.2 Selbstverletzendes Verhalten und Suizidalität**

Selbstverletzendes Verhalten beschreibt eine absichtliche Schädigung des eigenen Körpers ohne Suizidabsicht. Insbesondere bei Jugendlichen ist die Prävalenz von selbstverletzendem Verhalten besonders hoch (Franz Petermann & Dennis Nitkowski, 2008, S. 1018). Bei Jugendlichen kann das selbstverletzende Verhalten auf verschiedene Probleme und Herausforderungen treffen. So können Jugendliche, welche beispielsweise familiäre Probleme haben, Missbrauch erlebt haben oder Überforderung im Schulalltag erleben, auf diese Situationen mit Selbstverletzung reagieren. Selbstverletzendes Verhalten stellt so eine ungünstige Problemlösestrategie dar (Petermann & Nitkowski, 2008, S. 1020). Falls dieses Verhalten zu dem gewünschten Ergebnis führt (beispielsweise ein Abbau von psychischen Spannungszuständen), und sich eine Emotionsregulierung einstellt, kann es zu einer Generalisierung kommen und die Selbstverletzung wird wiederholt (ebd.). Studienergebnisse weisen darauf hin, dass selbstverletzendes Verhalten bei Gymnasiast\*innen über längere Zeiträume stattfindet als bei Jugendlichen an Hauptschulen (Detlef Rüschi, 2018, S. 450). Bei selbstverletzendem Verhalten steht in der Regel keine Suizidabsicht im Vordergrund, sondern wie oben beschrieben der Abbau von unerwünschten Emotionen und Spannungszuständen.

Jugendliche, welche Suizidgedanken haben oder bereits Suizidversuche getätigt haben, haben häufig nicht die Absicht ihr Leben zu beenden, sondern eher, dass sie ihr Leben nicht wie bisher weiterleben wollen (Clemens Allenspach, Jürg Engler, Suzanne Erb & Csaba Kiss, 2020, S. 3). Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und damit verbundenen

Herausforderungen können zu schweren Selbstwertkrisen führen, welche Jugendliche zur Suizidalität treiben können (ebd.). Obwohl die Suizidraten seit den letzten zwanzig Jahren rückläufig sind, gibt es immer noch viele Jugendliche, welche über Suizid nachdenken oder gar den Suizid durchführen (Allenspach et al., 2020, S. 8). Bei Jugendlichen, welche Suizidgedanken oder -absichten haben, liegt diesen häufig Depressivität oder eine depressive Begleitstörung zugrunde (Allenspach et al., 2020, S. 11). Durch Gefühle von Hoffnungslosigkeit und Ausweglosigkeit ergeben sich Todeswünsche, welche für die betroffene Person als einzigen Ausweg scheinen (Allenspach et al., 2020, S. 12).

### **Fallvignette<sup>3</sup> (Alma)**

#### **Leistungsdruck und Selbstverletzendes Verhalten**

Alma ist eine 16-jährige Schülerin an einem öffentlichen Gymnasium in einer grossen Stadt in der Schweiz. Ihre Leistungen sind überdurchschnittlich gut. Ihre Klassenlehrerin hat schon mehrmals bemerkt, dass Alma sich vor Prüfungen selber grossen Druck macht und gestresst wirkt. Da Alma auch in den heissen Sommermonaten lange Kleidung trägt vermutet ihre Klassenlehrerin, dass Alma sich selbst verletzt. Bei einem Freibadbesuch mit der Sportlehrperson fällt dieser auf, dass Alma an den Armen und Beinen kleinere, verheilte und frische Schnittwunden aufweist.

### **6.2.3 Sozioökonomischer Status der Familien**

In der Schweizerischen Bildungslandschaft spielt der sozioökonomische Status der Familie von Schüler\*innen eine wichtige Rolle. Finanzielle Ressourcen und Bildungsabschlüsse der Eltern sind zwei Faktoren, welche den sozioökonomischen Status mitbestimmen. So hat dieser Status grossen Einfluss darauf, wie Schulleistungen von Schüler\*innen ausfallen (Elisabeth Moser Ospitz & Alois Buholzer, 2008, S. 230). Rund ein Viertel der Leistungsunterschiede bei Schüler\*innen sind auf den sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie zurückzuführen. So haben insbesondere Schüler\*innen deren Eltern eine ausgeprägte Bildungsnähe haben, bessere Leistungen (Moser Ospitz & Buholzer, 2008, S. 231). Ein möglicher Grund dafür ist es, dass Schüler\*innen, deren Eltern eine gewisse Bildungsnähe haben besser von diesen unterstützt werden können. Weiter kön-

---

<sup>3</sup> Die folgenden Fallvignetten wurden aufgrund von Gesprächen mit ehemaligen Gymnasiast\*innen erarbeitet. Alle Informationen wurden für diese Arbeit verändert und anonymisiert.



nen Eltern oder Bezugspersonen, mit hohen Bildungsabschlüssen eine Vorbildfunktion übernehmen und Jugendliche haben Beispiele dafür, was durch Bildung möglich wird.

Dies ist für diese Arbeit insofern relevant, als dass das Schweizerische Bildungssystem nach schulischen Leistungen selektioniert. Das bedeutet, dass Schüler\*innen gute bis sehr gute schulische Leistungen erbringen müssen, um überhaupt in ein Gymnasium eintreten zu können. Dadurch können sich insbesondere für Schüler\*innen, deren sozioökonomischer Status vergleichsweise tief ist verschiedenen Problemlagen stellen. Fachpersonen an Gymnasien müssen bestrebt sein, zu verhindern, dass Schüler\*innen aufgrund von finanziellen Nöten frühzeitig die Gymnasialbildung abbrechen.

Minderjährige Personen sind in der Schweiz dem höchsten Sozialhilferisiko ausgesetzt – die Sozialhilfequote der Minderjährigen betrug im Jahr 2019 5,2 % (Bundesamt für Statistik [BfS], 2020, S. 2). Gut 79 200 Kinder und Jugendliche wurden 2019 von der Sozialhilfe unterstützt, in der Regel gemeinsam mit ihren Eltern (BfS, 2020, S. 3). Kinder und Jugendliche, welche von Sozialhilfe leben, müssen sich verschiedenen Problemlagen stellen. Beispielsweise ist häufig der Wohnraum der Familien knapp und Kinder und Jugendliche haben nicht genügend Raum, um sich zurückzuziehen oder konzentriert zu lernen (Just, 2004, S. 83). Auch das Konsumverhalten ist ein wichtiger Bestandteil des Jugendalters. Durch materielle Güter wie Kleidung oder Mobiltelefone, können Jugendliche ein Gefühl von Zugehörigkeit, Anerkennung und Bewunderung oder Stärkung des Selbstwertgefühls erlangen. Jugendliche mit niedrigen finanziellen Ressourcen können sich diese Konsumgüter kaum leisten und erleben dadurch Ausgrenzung und das Gefühl einer Randgruppe zugeordnet zu werden. Ihnen fehlt so die Möglichkeit sich durch Selbstdarstellung eine gesellschaftlich geschätzte Identität aufzubauen (Just, 2004, S. 86–87). Kinder und Jugendliche können aufgrund dieser Ausgrenzung in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestört werden und sich minderwertig fühlen und erleben häufig Enttäuschung und Selbstwertverlust, woraus auch aggressive oder delinquente Verhaltensweisen entstehen können (ebd.).

#### 6.2.4 Young Carers

*Young Carers* sind minderjährige Personen, welche sich um kranke oder behinderte Familienmitglieder kümmern und unbezahlte Care-Arbeit leisten (Agnes Leu et al., 2019, S. 53). Leu et al. (2019) haben die erste Prävalenzstudie zum Thema *Young Carers* in der Schweiz durchgeführt und herausgefunden, dass es auch in der Schweiz viele minderjährige Personen gibt, welche Care-Arbeit für Familienmitglieder leisten. In ihrer quantitativen Studie haben sie eine Prävalenz von 7,9% bei 10 bis 15-Jährigen erhoben (S. 55).

Neben den *Young Carers* gibt es auch *Young Adult Carers*, also junge Erwachsene, welche sich um kranke oder behinderte Familienmitglieder kümmern. Diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen sind besonders herausgefordert, da sie Zuhause sehr viel Verantwortung übernehmen. Durch die Belastung der Care-Arbeit haben *Young Carers* häufig Mühe damit, sich auf die Schule oder ihr Sozialleben zu konzentrieren (Agnes Leu, Marianne Frech, Corinna Jung, 2018, S. 932). Diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen sprechen selten mit ihrer Familie über die Situation, obwohl sie dort dieses hohe Mass an Verantwortung haben. Auch mit Peers oder Fachpersonen, wie medizinisches Personal oder Lehrpersonen, sprechen die *Young Carers* selten über ihre Pflegeaktivitäten (ebd.). Es lässt sich nicht genau bestimmen, weshalb diese Jugendlichen nicht gerne über ihre familiäre Situation sprechen. Eine Möglichkeit ist, dass die Pflegeaktivität zum Familienalltag der *Carers* gehört und von ihnen selbst gar nicht als aussergewöhnliche Situation wahrgenommen wird. Eine weitere Hypothese wäre, dass die Thematik für viele eine schambehaftete ist, insbesondere wenn beispielsweise ein Elternteil suchtkrank ist und das Kind dadurch Stigmatisierung fürchtet. So bleiben die *Young Carers* häufig unsichtbar, da sich die Care-Arbeit auf das familiäre Umfeld beschränkt und das soziale und professionelle Umfeld der *Carers* nicht ausreichend informiert ist. Dies führt laut Leu et al. (2018) dazu, dass gerade Fachpersonen nicht genügend sensibilisiert sind für die Thematik und gar nicht erkennen können, wenn junge Menschen ihre Angehörigen pflegen. Hier bestehe Handlungsbedarf für Fachpersonen, damit diese ein Bewusstsein für die Thematik erlangen und sie so *Young Carers* die Möglichkeit geben können sich den Fachpersonen anzuvertrauen (S. 932).

**Fallvignette (Jonathan)****Sozioökonomischer Status und Young Carers**

Jonathan, ein 17-jähriger Schüler besucht ein öffentliches Gymnasium in einer Stadt in der Schweiz. Jonathans schulische Leistungen nehmen stark ab und er gefährdet mit ungenügenden Leistungen seine Promotion. Als die Klassenlehrerin ihn darauf anspricht, kann er nicht benennen, weshalb seine Leistungen abgenommen haben. Die Lehrerin hat keine Kenntnis davon, dass der Schüler sich um seinen pflegebedürftigen Bruder kümmert und seine Eltern beide Vollzeit berufstätig sind und das Familieneinkommen trotzdem vergleichsweise niedrig ist.

**6.2.5 Sexuelle Identität**

Die Entdeckung und Auseinandersetzung mit der eigenen sexuellen Identität stellt eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter dar (Cassée, 2007, S. 288). Cassée (2007) bezieht sich in ihrem Modell zu den Entwicklungsaufgaben (vgl. Tabelle 2) auf ein binäres Geschlechtssystem, jedoch sei anzumerken, dass dies eine wichtige Entwicklungsaufgabe für Jugendliche allen Genders ist. Für junge Menschen, welche nicht der Heteronormativität<sup>4</sup> entsprechen, kann diese Aufgabe nämlich besonders herausfordernd sein. Laut Nora Gaupp (2018) sind die Herausforderungen für Jugendliche, welche nicht heterosexuell und/oder nicht cis-geschlechtlich sind ausserordentlich gross, da Jugendliche ihre sexuelle und/oder geschlechtliche Identität zuerst selber entdecken müssen und sich danach entscheiden, ob sie dies öffentlich machen möchten (S. 7). Im Gegensatz dazu, wird bei cis-geschlechtlichen, heterosexuellen Jugendlichen davon ausgegangen, dass diese den heteronormativen Vorstellungen der Gesellschaft entsprechen und somit müssen sich diese Jugendlichen nicht öffentlich zu ihrer sexuellen Identität bekennen.

Gerade im Jugendalter ist ein Gefühl von Zugehörigkeit und Akzeptanz unter Peers wichtig (Just, 2004, S. 86–87). Wenn Jugendliche sich ausgeschlossen fühlen und keine Akzeptanz in ihrem sozialen Nahraum erfahren, kann dies zu Einsamkeit und Niedergeschlagenheit führen. Fast alle Jugendlichen verbringen sehr viel Zeit im Internet –

---

<sup>4</sup> Als Heteronormativität wird der Zustand beschrieben, welcher Zweigeschlechtlichkeit als Naturzustand und gegengeschlechtliche sexuelle und romantische Anziehung als «normal» ansieht (Peter Wagenknecht, 2004, S. 189).

87% der Jugendlichen nutzen das Internet täglich (Jael Bernath et al., 2020, S. 24). Studienergebnisse zeigen, dass queere<sup>5</sup> Jugendliche mehr Zeit im Internet verbringen, als dies nicht-queere Jugendliche tun (Gay, Lesbian & Straight Education Network [GLSEN], 2013, S. x). Durch den digitalen Raum haben die Jugendlichen die Möglichkeit, sich über weite Distanzen hinweg mit Gleichgesinnten auszutauschen und anzufreunden. So stellt das Internet eine grosse Ressource für junge Queers dar. Es wurde herausgefunden, dass diese mehr Informationen zu sexualitätsbezogenen Themen im Internet recherchierten und ein höheres Mass an Online-Aktivismus zeigen, als dies nicht-queere Jugendliche tun (GLSEN, 2013, S. x, Claudia Krell, Kerstin Oldemeier, 2018, S. 23). Auch wenn das Internet für queere Jugendliche eine grosse Ressource darstellt, erleben sie auch im digitalen Raum häufig Belästigung und Mobbing – so haben auch 42% der Befragten in der Studie von GLSEN (2013) von Cybermobbing berichtet, unter anderem wegen ihrer sexuellen Orientierung oder ihrem Gender (S. x).

### 6.2.6 Mobbing

Mobbing an Schulen und am Arbeitsplatz ist in der Schweiz relativ verbreitet (Kunz, 2016, S. 5). Häufig wird der Begriff «Mobbing» für einzelne Konflikte oder Auseinandersetzungen verwendet, jedoch ist mit Mobbing über längere Zeit andauernde Schikane gemeint. An Gymnasien ist offen auftretende Gewalt eher selten, Mobbing hingegen ist ziemlich häufig verbreitet (Kathrin Kaiser, 2018, S. 217). Mobbing lässt sich an Schulen nicht nur unter Schüler\*innen, sondern auch unter Lehrpersonen oder gar zwischen Schüler\*innen und Lehrpersonen finden. Typische Merkmale von «Mobbing» sind, dass sich ein Konflikt verfestigt hat, die angegriffene Person unterlegen ist und sie aus eigener Kraft der Situation nicht entkommen kann. Die Angriffe geschehen häufig und über längere Zeit und sind systematisch. Das Ziel der Angriffe ist, dass die betroffene Person aus der Klassengemeinschaft oder dem Arbeitsteam ausgeschlossen wird (Kunz, 2016, S. 8).

Der Ursprung von Mobbing liegt häufig in angespannten Beziehungen oder Verbänden, in denen Konflikte nicht angemessen gelöst werden. Wenn in einer Gruppe keine Regeln und Grenzen definiert und eingehalten werden, kann auch dies Mobbingvorfälle begünstigen. Weitere Faktoren wie Rassismen, Neid, Hang zu Machtmissbrauch

---

<sup>5</sup> Queer: Im folgenden Text wird der Begriff Queer für alle Personen verwendet, welche aufgrund ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit nicht cis-geschlechtlich sind und/oder nicht heterosexuell sind (DJI Impulse, 2018, S. 9).

und Ausgrenzung steigern bei potenziellen Täter\*innen die Wahrscheinlichkeit, dass sie mobben (Kunz, 2016, S. 10). Auslöser für Mobbing sind oft ungelöste Konflikte, auf welche nicht reagiert wird. Häufig bleiben Reaktionen auf solche Vorfälle aus Bequemlichkeit oder Angst vor unangenehmen Folgen aus. Wenn sich dieses Mobbingverhalten jedoch bereits manifestiert hat, kann dies für die Betroffenen weitreichende Konsequenzen haben. Die Folgen von Mobbing können von leichten psychischen Verstimmungen bis hin zu psychiatrischen Erkrankungen reichen. Die Opfer leiden unter psychischen, physischen und sozialen Auswirkungen. So sind Betroffene beispielsweise häufig niedergeschlagen und energielos und meiden Kontakte zu ihrem sozialen Umfeld. Dies kann zu einer zusätzlichen sozialen Isolation führen, die entsprechende Konsequenzen auf das Wohlbefinden der Betroffenen hat (Kunz, 2016, S. 20).

### **Fallvignette (Andrea)**

#### **Sexuelle Orientierung und Mobbing**

Andrea, eine 17-jährige Schülerin, hat sich als bisexuell geoutet und wird von ihren Klassenkamerad\*innen online gemobbt. Eigentlich ist das Internet für Andrea ein «Safe Space» und sie konnte bereits viele Freundschaften mit Personen schliessen, welche auch queer sind. Dadurch hat Andrea den Mut gefasst, sich in der Schule zu outen. In letzter Zeit haben die diskriminierenden Kommentare und Nachrichten durch ihre Klassenkamerad\*innen auf ihren Profilen auf den Sozialen Medien zugenommen und sie fühlt sich vermehrt unwohl und ängstlich wenn sie zur Schule geht.

### **6.2.7 Suchtmittelkonsum**

Cannabis ist die in der Schweiz die am meisten konsumierte illegale Substanz. Im Jahr 2016 lag der Prozentsatz der Bevölkerung ab 15 Jahren, die in den letzten 12 Monaten Cannabis konsumiert haben, bei 7,3% (Gerhard Gmel, Hervé Kuendig, Luca Notari & Christiane Gmel, 2017, S. 79). Die Lebenszeitprävalenz bei den 15 – 19-Jährigen lag im Jahr bei 29,5% - was bedeutet, dass beinahe jede dritte Person zwischen 15 und 19 Jahren bereits einmal Cannabis konsumiert hat (Gmel et al., 2017, S. 83). Cannabis wird am meisten von Personen konsumiert, welche sich noch in Ausbildung befinden (Gmel et al., 2017, S. 86).

Michael Klein (2004) nennt verschiedene Risikofaktoren bei der Einnahme von psychotropen Substanzen. Dem Einfluss von diesen Substanzen auf das Denken, auf Affekte, Bewusstsein und Motivation und auf das Sozialverhalten von Jugendlichen komme grosse Bedeutung zu (S. 3). Bei riskantem, missbräuchlichem oder abhängigem Konsum sei besondere Vorsicht geboten, da ein gesundheitliches und soziales Risiko für die Jugendlichen bestehe (ebd.).

Es bestehen gewisse Risiko- und Schutzfaktoren in Bezug auf den Konsum und Umgang mit psychoaktiven Substanzen. Diese lassen sich in die Bereiche Person, Umwelt und Substanz einteilen. Gerade wenn bei Jugendlichen die Risikofaktoren den Schutzfaktoren überwiegen, besteht die Möglichkeit der Entwicklung einer Sucht. Bei Jugendlichen sei es jedoch bis zu einem gewissen Grad normal, dass sie mit psychoaktiven Substanzen in Kontakt kommen und diese allenfalls ausprobieren. Dies sei ein häufiges Verhalten in der Jugendzeit, da Jugendliche ihre eigenen Grenzen austesten und Erfahrungen machen wollen. Dies könne zur Identitätsfindung in dieser Lebensphase beitragen (Kathrin Amann, ZEPRA, 2019, S. 17).

Nach Alkohol, Tabak und Cannabis sind Medikamente die meist konsumierte Substanzgruppe bei Jugendlichen (Amann, ZEPRA, 2019, S. 11). Einerseits gibt es Jugendliche, die Medikamente missbrauchen, um sich zu berauschen und andererseits solche, die aufgrund von Stress, Leistungsanforderungen oder Ängsten konsumieren. Viele dieser Medikamente führen rasch zu einer Abhängigkeit (bspw. Benzodiazepine) und führen bei Nicht-Einnahme zu Entzugserscheinungen. Ein häufiges Risiko bei langfristigem Medikamentenmissbrauch ist auch die Schädigung von Organen. Wenn Jugendliche Substanzen konsumieren, um mit ihrem Alltag besser umgehen zu können oder zur Verdrängung von Stress und Problemen ist Vorsicht geboten. Substanzkonsum zur Verdrängung von Alltagsproblemen kann eine gesunde und altersgerechte Entwicklung einschränken und dazu führen, dass die Jugendlichen weniger Energie zur Bewältigung anstehender Aufgaben haben (Amann, ZEPRA, 2019, S. 18).

**Fallvignette (Rosa)****Suchtmittelkonsum**

Rosa, eine 16-jährige Gymnasiastin, konsumiert regelmässig Cannabis und erscheint häufig zu spät zum Unterricht. Es besteht der Verdacht, dass sie auch Beruhigungsmittel konsumiert, da sie teilweise stark verlangsamt und unaufmerksam ist. Auf Nachfrage ihres Lehrers bestätigt Rosa den Verdacht, dass sie ab und zu missbräuchlich Medikamente konsumiert. Nach eigener Aussage sei ein solches Konsumverhalten in ihrem Freundeskreis normal und es helfe ihr «runterzukommen», da sie gerade eine schwierige Zeit erlebe.

**6.3 Zusammenfassung**

Diese Bereiche von Herausforderungen und möglichen Problemen, sind nur ein Ausschnitt aus der Lebenswelt von Jugendlichen. Einzelne Aspekte können Risikofaktoren darstellen. So haben beispielsweise queere Jugendliche ein höheres Suizidrisiko aufgrund der erlebten Diskriminierungserfahrungen (World Health Organisation, 2014, S. 36). Auch kann der sozioökonomische Status dazu führen, dass Personen eher Stress erfahren, da sie möglicherweise einer Teilzeiterwerbstätigkeit nachgehen müssen und dadurch einer Mehrfachbelastung ausgesetzt sind. Im nächsten Kapitel soll anhand dieser ausgewählten Aspekte aufgezeigt werden, welche Handlungsmöglichkeiten für die Soziale Arbeit an Gymnasien bestehen kann.

## **7. Handlungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit an Gymnasien**

Grundsätzlich wäre es wünschenswert, wenn die Soziale Arbeit an Gymnasien durch universelle Prävention Schüler\*innen in ihrem Schutzfaktoren stärken könnte und dadurch Probleme verhindern könnte. Weiter oben (vgl. Kapitel 6) wurden verschiedene Herausforderungen und Problemlagen betrachtet, welche zum Alltag von Jugendlichen gehören können. Anhand dieser Problemlagen wird im Folgenden aufgezeigt, inwiefern die im Kapitel 2.2 erläuterten Funktionen, Prävention, Früherkennung und Behandlung, an Gymnasien gestaltet werden könnten. Zur Veranschaulichung werden anhand der Fallvignetten aus Kapitel 6 konkrete Handlungsmöglichkeiten für die Soziale Arbeit erläutert.

### **7.1 Handlungsmöglichkeiten aufgrund möglicher Problemlagen**

#### **Leistungsdruck:**

Wie oben beschrieben (vgl. Kapitel 6.2.1) fühlen sich Jugendliche und junge Erwachsene am häufigsten durch die Schule gestresst. Die Anforderungen werden von schulischer Seite an die Lernenden gestellt. Somit hat die Schule die Möglichkeit Einfluss auf das Empfinden des Leistungsdrucks zu nehmen. Ein wichtiger Faktor für einen gelingenden Umgang mit den schulischen Anforderungen, ist das Wohlbefinden der Schüler\*innen in der Schule (Tina Hascher & Gerda Hagenauer, 2011, S. 19). So kann Wohlbefinden in der Schule einen präventiven Charakter haben, da Schüler\*innen besser mit Herausforderungen und Problemen umgehen können, wenn sie sich in der Schule wohlfühlen (ebd.). Hascher und Hagenauer (2011) nennen verschiedene Faktoren, welche Einfluss auf das Wohlbefinden in der Schule haben.



### Modell zum Einfluss sozial-emotionaler Faktoren und Aspekten der Unterrichtsqualität auf das Wohlbefinden in der Schule

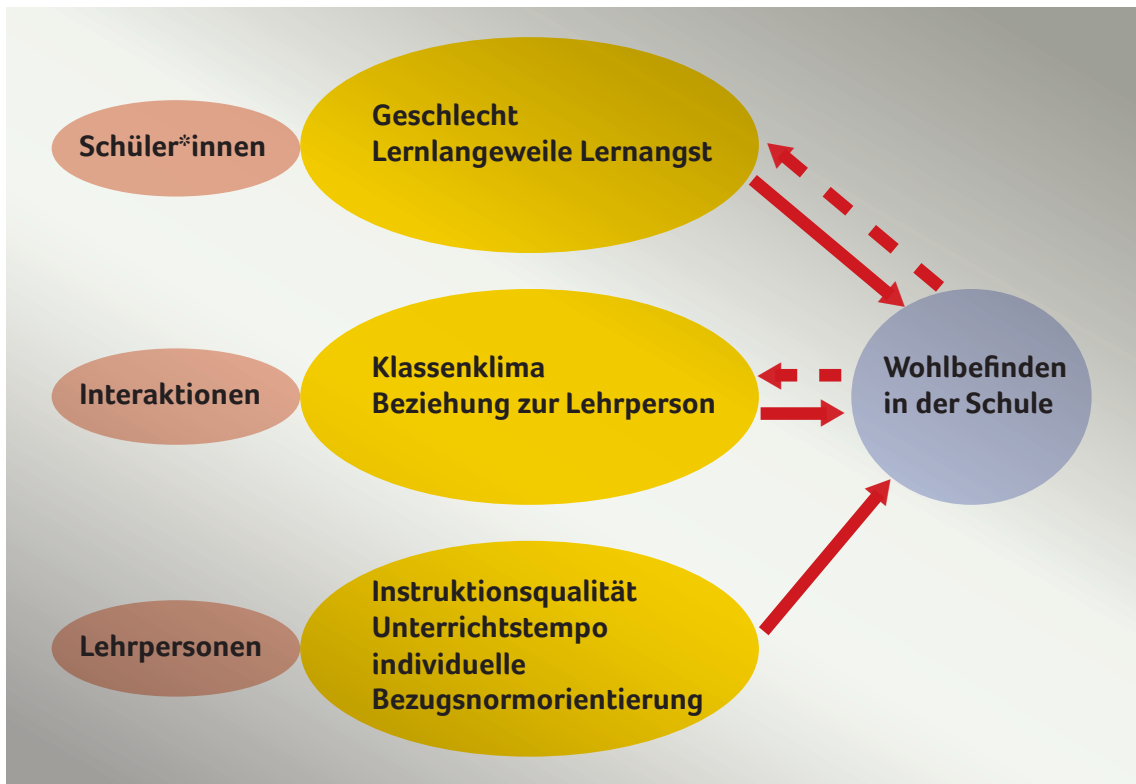


Abbildung 3: Modell zum Einfluss sozial-emotionaler Faktoren und Aspekten der Unterrichtsqualität auf das Wohlbefinden in der Schule (eigene Darstellung auf Basis von Hascher und Hagenauer, 2011, S. 22).

Im Modell von Hascher und Hagenauer (2011) wird ersichtlich, dass es individuelle Faktoren bei den Schüler\*innen gibt, welche Einfluss auf das Wohlbefinden in der Schule haben. Auch die Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen hat grosse Auswirkungen auf das Wohlbefinden. Im Bereich der Interaktionen kann die Soziale Arbeit insofern Unterstützung leisten, dass diese Gruppeninterventionen durchführt – zur Verbesserung des Klassenklimas und der Beziehung zu Lehrpersonen (vgl. Tabelle 1). Werden die Methoden in der Präventionsfunktion der Sozialen Arbeit mit den Einflussfaktoren des Wohlbefindens an Schulen verglichen wird offensichtlich, dass die Soziale Arbeit durch Fach- und Methodenkompetenz unterstützend wirken kann. Beispielsweise durch ein Coaching von Lehrpersonen.

Weitere Möglichkeiten für die Soziale Arbeit am Gymnasium sind Einzelberatungen oder Klasseninputs zum Thema Umgang mit Stress. Die individuelle Stressbewältigung kann thematisiert werden und gemeinsam mit den Schüler\*innen über Strategien und Massnahmen dazu gesprochen werden (Bertschinger & Kunz, 2016, S. 21–23).

**Selbstverletzendes Verhalten:**

Da wie oben beschrieben (vgl. Kapitel 6.2.2) selbstverletzendes Verhalten häufig als dysfunktionale Problemlösestrategie eingesetzt wird, gilt es für Fachpersonen aufmerksam zu sein. Weiter kann selbstverletzendes Verhalten aufgrund von psychischen Krankheiten erfolgen. Für die Soziale Arbeit besteht in der Prävention insofern Handlungsbedarf, dass Klassen zu konstruktiven Problemlösestrategien, Ressourcenaktivierung und Emotionsregulierung gecoacht werden können. Auch ist es möglich, dass Lehrpersonen für die Thematik sensibilisiert werden, da sie die Schüler\*innen regelmässig sehen und dementsprechend durch systematisierte Beobachtung auf mögliche Problemlagen und selbstverletzendes Verhalten aufmerksam werden können. In der Behandlungsfunktion kann durch Beratung, gemeinsam mit den Betroffenen versucht werden, konstruktive Massnahmen und Strategien zur Emotionsregulierung zu erarbeiten. Es ist wichtig, dass Fachpersonen das selbstverletzende Verhalten weder unangemessen dramatisieren noch bagatellisieren und sie klären, ob die Wundversorgung sichergestellt ist (Rüsch, 2018, S. 450). Hat sich das Verhalten bereits manifestiert oder liegt dem selbstverletzenden Verhalten eine psychische Erkrankung zugrunde, so muss die Soziale Arbeit ein Triagefunktion übernehmen.

**Fallvignette (Alma)**

Die Sportlehrperson spricht Alma auf die Schnittwunden an und bittet sie darum, die Schulsozialarbeiterin aufzusuchen. Bei einem Beratungsgespräch mit der Schulsozialarbeiterin weist diese Alma auf die Schweigepflicht hin, jedoch muss sie bei einer Selbst- oder Fremdgefährdung ihre Eltern und Fachkräfte informieren. Alma ist damit einverstanden und berichtet im Gespräch, dass sie häufig unter Stress stehe, da sie unbedingt gute Noten haben will. Oft lerne sie vor Prüfungen bis spät in die Nacht. Wenn sie von Stress überwältigt werde oder schlechte Noten zurückerhalte helfe ihr das «Ritzen» mit diesen Gefühlen umzugehen.

**Ziele von diesem Beratungsgespräch können sein**

- die Gefährdung einzuschätzen
- weiteres Vorgehen zu besprechen (bspw. Triage an Psycholog\*in)
- Thematisieren von Geschlechterrollen und damit zusammenhängende Erwartungen an schulische Leistungen
- konstruktive Bewältigungsstrategien zu finden

**Suizid:**

Grundsätzlich lässt sich auch bei der Prävention von Suizid festhalten, dass die Stärkung von Schutzfaktoren das Risiko eines Suizids mindern kann. Im Bereich der universellen Prävention, also der Förderung der psychischen Gesundheit, steht eben diese Stärkung der Schutzfaktoren und Minderung der Risikofaktoren im Vordergrund. So stellt auch hier das Wohlbefinden in der Schule und ein gutes Klassenklima ein wichtiger Schutzfaktor dar (Allenspach et al., 2020, S. 14). Gymnasien sollen auch bestrebt sein, Schüler\*innen und Lehrpersonen für die Thematik zu sensibilisieren und Pläne für allfällige Kriseninterventionen zu erstellen (ebd.). Das Thema in der Prävention korrekt zu thematisieren stellt für Fachpersonen eine grosse Herausforderung dar. So soll vermieden werden, dass der sogenannte «Werther-Effekt», eintritt. Der Werther-Effekt beschreibt ein Phänomen, das wissenschaftlich belegt ist. So wurde herausgefunden, dass Suizide, über welche in einer gewissen heroischen Weise berichtet wird, eine hohe Nachahmungsquote haben (Wolfram Ziegler & Ulrich Hegerl, 2002, S. 41). Dem gegenüber steht der sogenannte Papageno-Effekt, welcher beschreibt, dass es möglich ist, dass die Berichterstattung zu konstruktiven Problemlösestrategien oder der Überwindung von Krisen einen präventiven Charakter haben kann (Thomas Niederkrotenthaler et al., 2010, S. 241). So müssen Fachpersonen eine Balance finden, wie sie mit Schüler\*innen über Krisen sprechen können, ohne das Thema Suizidalität zu tabuisieren. Dabei ist es wichtig, dass über Suizid nicht als Lösung gesprochen wird, sondern sorgfältig auf Lebenswelten und -umstände der Betroffenen eingegangen wird (Allenspach et al., 2020, S. 17).

Bei einem Verdacht auf eine Krise bei Schüler\*innen müssen Fachpersonen aufmerksam werden. Es gibt verschiedene unspezifische Anzeichen einer Krise, auf welche Fachpersonen an Schulen achten können. Beispiele dafür sind: Aggression, Isolationstendenzen, Schulabsentismus, Niedergeschlagenheit, Reizbarkeit (Allenspach et al., 2020, S. 20). Bei diesen Anzeichen ist die Früherkennung und -intervention zentral (vgl. Kapitel 2.2.2). Lehrpersonen gehören zu der Gruppe, welche die Schüler\*innen regelmässig und häufig sieht, dementsprechend sind sie die Personen, welche auf solche Anzeichen aufmerksam werden können. Die Aufgabe der Sozialen Arbeit besteht in solchen Situationen darin, die Lehrpersonen zu schulen, wie sie systematisiert die Anzeichen beobachten können. Weiter ist es wichtig, dass sich Lehrpersonen untereinander austauschen,

Anzeichen für Krisen thematisieren und allenfalls externe Fachpersonen beiziehen. Die Soziale Arbeit in der Schule hat hier die Aufgabe solche Prozesse zu strukturieren und gegebenenfalls zu moderieren. Durch die Kenntnisse der Angebots- und Unterstützungslandschaft können Professionelle der Sozialen Arbeit die passenden Fachstellen involvieren.

Bei Warnsignalen für eine akute Suizidgefährdung wie geäußerte Suizidgedanken, obsessive Auseinandersetzung mit dem Tod oder plötzlich gehobene Stimmung bei bis anhin depressiven Schüler\*innen müssen Fachpersonen umgehend handeln (Allenspach et al., 2020, S. 20–21). So muss in diesem Fall das Gespräch mit der betroffenen Person gesucht werden, die Erziehungsberechtigten müssen involviert werden (sofern die betroffene Person minderjährig ist) und die Person sollte nicht alleine gelassen werden (ebd.). Professionelle psychiatrische Unterstützung ist in solchen Situationen zentral. Auch nach einem Suizidversuch oder einem Suizid müssen Lehrpersonen und Sozialarbeitende die Schüler\*innen in ihrem Bearbeitungsprozess begleiten. Die Sicherstellung von Hilfeleistungen durch psychiatrische Dienste ist zwingend notwendig (Allenspach et al., 2020, S. 23).

### **Sozioökonomischer Status:**

Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession hat zum Ziel, sich für die Chancengleichheit und das Recht auf Ausbildung einzusetzen (AvenirSocial, Art. 10 Abs. 3, 2010, S. 12). So sollten Professionelle der Sozialen Arbeit an Schulen bestrebt sein, dass Schüler\*innen ungeachtet ihrer sozioökonomischen Voraussetzungen die Möglichkeit zum Besuch einer Maturitätsschule haben. Konkret können Professionelle der Sozialen Arbeit Schüler\*innen und ihre Bezugssysteme für Unterstützungsleistungen, wie Stipendien, sensibilisieren und sie darin unterstützen Leistungen des Hilfesystems in Anspruch zu nehmen. So kann vermutlich verhindert werden, dass Gymnasiast\*innen aufgrund von fehlenden finanziellen Ressourcen die Schule verlassen. Ein weiteres mögliches Handlungsfeld für die Soziale Arbeit könnte das Konzept der Ganztageschule, angewendet auf Gymnasien, sein. Durch sozialpädagogische Unterstützung an Mittagstischen und begleiteten freien Lernzeiten kann so versucht werden unterschiedlichen sozioökonomischen Voraussetzungen von Gymnasiast\*innen zu begegnen. So haben auch Schüler\*innen aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status die Möglichkeit in ruhiger Umgebung zu lernen und sich zu erholen. Kritisch zu betrachten ist bei

dem Konzept des Ganztagesgymnasium, dass die Schüler\*innen normalerweise durch ihr Alter bereits sehr selbständig sind und frei über ihre unterrichtsfreie Zeit bestimmen wollen.

### **Young Carers:**

Wie in Kapitel 6.2.4 beschrieben haben Fachpersonen, welche mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen arbeiten häufig keine Kenntnisse davon, dass diese Personen Care Arbeit für Angehörige leisten. So besteht für die Soziale Arbeit insofern Handlungsbedarf, dass die Professionellen selber über die Thematik der Young Carers Bescheid wissen und dafür sensibilisiert sind. So können sie auch Lehrpersonen darüber informieren, dass Young Carers existieren und diese einer hohen Belastung ausgesetzt sind. Durch diese Sensibilisierung können Fachpersonen überhaupt erst darauf aufmerksam werden, dass Schüler\*innen möglicherweise ihre Angehörigen pflegen. Bei Jugendlichen, welche effektiv Young Carers sind, muss die Soziale Arbeit bestrebt sein, die Familiensysteme so zu unterstützen, so dass die Schüler\*innen genügend Energie und Zeit haben, sich ihrer schulischen Bildung zu widmen um zu verhindern, dass diese die Schule abbrechen.

### **Fallvignette (Jonathan)**

Jonathan sucht den Schulsozialarbeiter während einer Pause in seinem Büro auf. Jonathan macht sich grosse Sorgen bezüglich der anstehenden Reise nach Wien. Diese Reise wird im Rahmen seines Schwerpunktfachs angeboten und die ganze Klasse nimmt teil. Jonathan teilt dem Sozialarbeiter mit, dass seine Eltern den Betrag für die Reise nicht bezahlen können und er habe sowieso keine grosse Lust wegzufahren. Der Sozialarbeiter teilt Jonathan mit, dass es kein Problem sei einen Antrag für die Finanzierung an die Schulleitung zu stellen und bietet ihm an, dies mit ihm gemeinsam zu tun. Jonathan möchte das Angebot nicht annehmen und sagt erneut, dass er lieber Zuhause bleiben möchte. Im Beratungsgespräch fasst Jonathan Vertrauen und erzählt dem Sozialarbeiter, dass er sich um seinen pflegebedürftigen Bruder kümmert und sich Sorgen macht, wenn er fünf Tage lang nicht Zuhause sein wird.

### **Die Ziele für die Soziale Arbeit sollten in diesem Fall sein, dass**

- die Familie über Unterstützungsmöglichkeiten informiert ist (beispielsweise Leistungen der Invalidenversicherung) und diese nutzen kann
- Jonathan an Schulaktivitäten teilnehmen kann

**Sexuelle Identität:**

Soziale Arbeit soll als Menschenrechtsprofession agieren und sich für die Wahrung der Menschenrechte und gegen Diskriminierung einsetzen (AvenirSocial, Art. 14 Abs. 3, 2010, S. 14). So liegt der Schluss nahe, dass auch die sexuellen Rechte (International Planned Parenthood Federation [IPPF], 2009, S. 8) Grundlage für die professionelle Soziale Arbeit sein sollte. Sexuelle Rechte sind sexualitätsbezogene Menschenrechte. Diese zielen darauf ab, dass jede Person informiert und selbstbestimmt ihre Sexualität leben kann. Im Bereich der sexuellen Gesundheit können Sozialarbeitende an Schulen aktiv werden. Mit einer fachspezifischen Ausbildung sind sie in der Lage Unterrichtssequenzen zu den Themen der sexuellen Gesundheit zu gestalten und können so wiederum in der Prävention tätig werden. Je nach Wissensstand der Fachpersonen können diese auch Schüler\*innen mit Anliegen im Bereich der sexuellen Gesundheit beraten (Titus Bürgisser, Detlev Freigang & Daniel Kunz, 2018, S. 37). Falls es zu queer-Feindlichkeit in der Schule kommt, ist die Soziale Arbeit angehalten, diese zu mindern oder beheben. Die Soziale Arbeit kann in diesen Fällen mit Fachstellen vernetzen, welche sich auf Aufklärungs- und Informationsveranstaltungen zu sexueller Vielfalt spezialisiert haben (vgl. du-bist-du.ch).

**Mobbing:**

Wie oben bereits erwähnt ist es für das System Schule zentral, dass ein angstfreies Klima herrscht und sich alle Personen gegenseitig akzeptieren und Wohlbefinden erfahren. So kann eine hohe soziale Schulqualität erreicht werden, welche für den Lernerfolg von Schüler\*innen eine zentrale Rolle spielt (Hascher & Hagenauer, 2011, S. 19, Kunz, 2016, S. 22). Diese soziale Schulqualität bezieht sich auf die sozialen Bedingungen, unter welchen Bildung stattfindet. Um eine solche soziale Schulqualität erreichen zu können, müssen alle professionellen Akteure einer Schule eine gemeinsame Haltung vertreten und sich bewusst für ein angemessenes, soziales Verhalten einsetzen. Lehrpersonen müssen dafür ein hohes Mass an Engagement mitbringen und sich selber mit den Werten, die sie vermitteln wollen, identifizieren können. Denn nur so kann die Prävention bei den Schüler\*innen Wirkung zeigen. Das Ziel sollte weniger sein Mobbing zu bekämpfen, sondern vielmehr ein respektvoller und positiver Umgang mit anderen zu erreichen (Kunz, 2016, S. 23). Die Schulsozialarbeit kann in diesem Bereich Lehrpersonen anleiten und coachen, damit diese ausreichend Wissen über die Thematik haben, um dies an die Schüler\*innen heranzutragen. Auch können Sozialarbeitende an Schulen selber Präventionsworkshops geben, um die Schüler\*innen und Lehrpersonen zu sensibilisieren und informieren. Auch

bei Mobbing spielt die Früherkennung eine zentrale Rolle, denn je früher solche Vorkommnisse erkannt werden, desto grösser ist die Chance Lösungen für die Situation zu finden (Kunz, 2016, S. 27). Wenn gemobbt wird, ist es wichtig, dass die Opfer geschützt werden und diesen bewusst ist, dass sie nicht alleine sind und sie auf die Unterstützung aus ihrem Umfeld zählen können. Auf der Seite der Täter\*innen muss klar kommuniziert werden, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird und welche Folgen Schikane und Ausgrenzung für die Opfer haben können. Die Täter\*innen dürfen aber nicht blossgestellt oder bestraft werden, da dies das unerwünschte Verhalten noch verstärken könnte (ebd.). Auch in der Behandlungsfunktion bei der Thematik «Mobbing» kann die Soziale Arbeit in der Schule Betroffene und deren Bezugspersonen, Lehrpersonen oder Täter\*innen beraten. Zudem sind professionelle Klassen- oder Gruppeninterventionen durch Sozialarbeitende, welche über fachlich fundiertes Wissen verfügen, möglich.

### **Fallvignette (Andrea)**

Der Klassenlehrer von Andrea wendet sich an die Schulsozialarbeiterin, weil er durch eine ihrer Klassenkameradinnen erfahren hat, dass sie von anderen Schüler\*innen gemobbt wird. Die Schulsozialarbeiterin und der Klassenlehrer einigen sich darauf, dass sie den «No Blame Approach» anwenden wollen. Dieser sieht vor, dass als Erstes ein Einzelgespräch mit Andrea geführt wird. Der Fokus soll darauf liegen, dass Andrea Zuversicht gewinnt, dass der Mobbingprozess aufhören kann. In einem zweiten Schritt wird eine Unterstützungsgruppe gebildet. Mitglieder dieser Gruppe sind Hauptakteur\*innen des Mobblings, Mitläufer\*innen und auch Freund\*innen von Andrea. Diese Gruppe soll den Lehrer darin unterstützen, gegen das Mobbing vorzugehen. Die Gruppe wird nicht über das vorhergehende Einzelgespräch mit Andrea informiert. Durch Treffen der Gruppe und dem Lehrer können die Schüler\*innen eigene Lösungsvorschläge einbringen. Nach zwei Wochen werden mit allen Beteiligten der Gruppe Einzelgespräche geführt, um zu evaluieren, ob sich die Situation verbessert hat. Nach dieser Intervention möchte der Klassenlehrer die Klasse für die Themen der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt sensibilisieren. Die Schulsozialarbeiterin lädt dafür du-bist-du für einen Input zum Thema ein.

#### **Ziele:**

- Schüler\*innen sollen in den Lösungsfindungsprozess einbezogen werden
- die Mobbingvorfälle hören auf
- die Schüler\*innen sind für die Themen der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt sensibilisiert

<sup>6</sup> «No Blame Approach»: Eine lösungsorientierte Methode zur Beendigung von Mobbing (Maren Krüssel, 2018, S. 359).

**Suchtmittelkonsum:**

Ähnlich wie bei den oben beschriebenen Themen besteht auch im Bereich des Suchtmittelkonsums insofern Handlungsbedarf, dass Soziale Arbeit präventiv wirken kann, indem sie Lehrpersonen coacht und unterstützt oder bei fachspezifischem Wissen selber Präventionsworkshops durchführt. Die Stärkung der Schutzfaktoren und Minderung der Risikofaktoren sind bei der Suchtmittelprävention ebenso wichtig wie bei anderem problembehaftetem Verhalten (siehe oben). Bei Verdacht auf riskantes Konsumverhalten bei Schüler\*innen ist die Früherkennung und Frühintervention angezeigt. Falls sich bei Schüler\*innen bereits eine Sucht manifestiert hat, ist eine fachspezifische Begleitung durch eine Suchtberatungsstelle angezeigt. Die Soziale Arbeit in der Schule kann für Schüler\*innen, die Suchtmittel konsumieren, eine niederschwellige Anlaufstelle sein, um sich über Konsum und Risiken zu informieren.

**Fallvignette (Rosa)**

Der Lehrer bittet Rosa darum, einen Termin mit dem Schulsozialarbeiter zu vereinbaren. Rosa kennt den Sozialarbeiter bereits von einer Projektwoche und hat ein gutes Verhältnis zu ihm. Aus diesem Grund willigt Rosa zu einem Gespräch ein. Es stellt sich heraus, dass Rosa viele Fragen zu Suchtmitteln hat. Beispielsweise möchte sie sich erkundigen, wie gefährlich der Mischkonsum von verschiedenen Substanzen ist oder wie schnell sich eine Abhängigkeit entwickeln kann. Der Sozialarbeiter beantwortet Rosas offene Fragen und gibt ihr verschiedene Informationsbroschüren ab. Im weiteren Gespräch stellt sich heraus, dass Rosa häufig Cannabis und Medikamente konsumiert, weil sie das Gefühl hat, dass sie nur so in ihrem Freundeskreis akzeptiert wird.

**Ziele des Gesprächs und von weiteren Gesprächen können sein:**

- Rosa ist über die Risiken des Suchtmittelkonsums informiert
- Rosa kann Konsumangebote von ihren Freund\*innen ablehnen und trotzdem mit ihnen Zeit verbringen
- Rosa minimiert ihren Suchtmittelkonsum

**Zusammenfassung:**

Aus den Beispielen wurde ersichtlich, wie wichtig die Stärkung der Schutzfaktoren und Minderung der Risikofaktoren ist. Schulen müssen bestrebt sein, ihr Bestes dafür zu tun, dass Schüler\*innen sich an der Schule wohl fühlen, denn dies leistet einen wichtigen



Beitrag zur Minderung von Problemen. Mit ausreichend Ressourcen kann die Soziale Arbeit in der Schule wirksame Prävention betreiben und Lehrpersonen und Schulleitungen in der Erhaltung eines guten Schulklimas unterstützen. Auch ist in allen Bereichen die Früherkennungsfunktion ein zentraler Bestandteil, somit können riskante Verhaltensweisen frühzeitig erkannt werden und entsprechende Interventionen erfolgen. In der Behandlungsfunktion hat die Soziale Arbeit an Gymnasien die Möglichkeit ihre Ziel- und Anspruchsgruppen niederschwellig und bedürfnisorientiert zu beraten und unterstützen.

## **7.2 Warum Soziale Arbeit an Gymnasien?**

Soziale Arbeit will als wissenschaftliche Disziplin und praxisorientierte Profession gesellschaftliche Veränderungen und sozialen Zusammenhalt sowie die Befreiung und Ermächtigung von Menschen unterstützen. Grundlage dafür sind die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit und die Menschenrechte, gemeinschaftliche Verantwortung und die Anerkennung von Diversität. So soll Soziale Arbeit auf Sozialstrukturen wirken und Menschen dazu befähigen, die Herausforderungen des Lebens zu bewältigen und Wohlbefinden zu erreichen (International Federation of Social Workers, 2014). Die Soziale Arbeit in der Schule ist demnach ein Arbeitsfeld, welches den Grundsätzen der Sozialen Arbeit folgt und diese in der Schule, oder im vorliegenden Fall im Gymnasium, umsetzen soll.

### **Grundsätze der Sozialen Arbeit in der Schule**

Die Soziale Arbeit in der Schule, als Profession, welche als Grundlage die Menschenrechte nennt, soll auch die Rechte der Kinder, welche in der UN-Kinderrechtskonvention beschrieben sind, achten und gewährleisten (AvenirSocial & ssav, ohne Datum). Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes [UN-KRK] wurde von der Schweiz 1997 ratifiziert. In Art. 1 ist geregelt, dass der Begriff «Kinder» für alle Personen steht, welche das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Baier (2011) nennt als wichtigste Grundsätze der Kinderrechtskonvention, für die Soziale Arbeit in der Schule, das Recht auf Nicht-Diskriminierung (Art. 2), das Recht auf Beteiligung (Art. 12) und das Recht auf Bildung (Art. 2–29). Durch den Einbezug der UN-KRK in Leitbilder von Schulen können sich diese auf die Rechte der Kinder berufen und somit eine Grundlage dafür schaffen, fehlbares Verhalten zu thematisieren (Baier, 2011, S. 88–95).

Das Recht auf Nicht-Diskriminierung (UN-KRK, Art. 2) ist für die Soziale Arbeit in der Schule besonders relevant, da die Soziale Arbeit bestrebt sein muss, Diskriminierung zu verhindern oder zu bearbeiten. Das oben beschriebene Beispiel, der Diskriminierung einer Person aufgrund ihrer sexuellen Orientierung, zeigt eine Situation auf, in der die Soziale Arbeit aktiv werden muss und sich gegen diskriminierendes Verhalten positionieren muss. So ist die Soziale Arbeit in der Schule eine spezialisierte Form einer Dienstleistung, die professionell auf diskriminierende Verhaltensweisen reagieren soll (Baier, 2011, S. 89). Diskriminierung geschieht jedoch nicht nur unter Schüler\*innen, sondern auch Lehrpersonen können sich diskriminierend Verhalten, was für Professionelle der Sozialen Arbeit an Schulen eine besondere Herausforderung darstellen kann und anspruchsvolleres Handeln verlangt (ebd.). Neben interpersonellen Diskriminierungen gibt es auch strukturelle Bedingungen, welche diskriminierend wirken können und zu sogenannter «institutioneller Diskriminierung» führen. Das selektive Schulsystem der Schweiz ist insofern diskriminierend, dass die Leistungen von Schüler\*innen aus verschiedenen Schultypen grosse Überschneidungen aufweisen – somit ist der Zugang zu Schulen mit höheren Anforderungen nicht alleine auf die Leistung der Schüler\*innen zurückzuführen, sondern auch auf persönliche Faktoren, wie familiäre Bedingungen (Ernst Buschor, Heinz Gilomen und Huguette McCluskey, 2003, S. 25). Aus diesem Grund müsste sich die Soziale Arbeit in der Schule auch gegen institutionelle Diskriminierung einsetzen. Diese Gegebenheiten zu verändern sind gesamtgesellschaftliche Herausforderungen, welche die Soziale Arbeit alleine nicht zu bewältigen vermag, da der Handlungs- und Entscheidungsspielraum von Sozialarbeitenden begrenzt ist (Baier, 2011, S. 91). Professionelle der Sozialen Arbeit müssen trotzdem bestrebt sein, diese Strukturen zum Wohle aller Menschen zu verändern.

Das Recht auf Beteiligung (UN-KRK, Art. 12) will, dass Kinder und Jugendliche die Möglichkeiten haben, eine eigene Meinung zu bilden, diese frei zu äussern und dass diese berücksichtigt wird. Dies entspricht dem Grundprinzip der Partizipation der Sozialen Arbeit in der Schule (vgl. Kapitel 2.3). Schüler\*innen soll die Möglichkeit gegeben werden, an der Schulentwicklung mitzuwirken und die Schule mitzugestalten. Studienergebnisse der Partizipationsforschung zeigen jedoch, dass Schüler\*innen vor allem in Bereichen mitbestimmen dürfen, die keine grossen Veränderung für die Schule bedeuten. So berichten mehr als 50% der befragten Schüler\*innen zwischen acht und

siebzehn Jahren, dass sie bereits einmal Einfluss auf die Einrichtung im Klassenzimmer genommen haben. Im Gegensatz dazu sagten nur 15% der befragten Schüler\*innen aus, dass sie Einfluss auf die Notengebung und Bewertung nehmen können (Reinhard Fatke & Matthias Niklowitz, 2003, S. 60–61). Der Vergleich von Schultypen zeigte auf, dass Gymnasiast\*innen am wenigsten Möglichkeiten erleben, um in der Schule zu partizipieren (Fatke & Niklowitz, 2003, S. 65). Diese Studienergebnisse machen deutlich, dass die Soziale Arbeit im Bereich der Partizipation von Gymnasiast\*innen aktiv werden muss. Schüler\*innen sollen sich insofern beteiligen, indem sie selber bestimmen in welchen Bereichen sie Probleme erkennen und dadurch einen Beitrag zur Lösungsfinden leisten können. In der Projekt- und Gruppenarbeit können Schüler\*innen mitbestimmen, welche Themen und Inhalte sie auf welche Weise bearbeiten wollen. Durch eine solche Partizipation wird versucht zu gewährleisten, dass die Arbeit der Professionellen der Sozialen Arbeit lebensweltnah und bedürfnisorientiert erfolgt (Baier, 2011, S. 93–94).

Das Recht auf Bildung (UN-KRK, Art. 28–29) bezieht sich nicht alleine auf schulische Wissensvermittlung, sondern meint vielmehr die Förderung individueller Persönlichkeitsentwicklung und das Recht auf die Entfaltung der Persönlichkeit (Baier, 2011, S. 95). Das Recht auf Bildung hat somit Parallelen zu den Bildungszielen der Gymnasien (vgl. Kapitel 1.4), welche die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden erwähnen. Da die Soziale Arbeit in der Schule nicht nur dem System der «sozialen Hilfe» zuzuordnen ist, sondern auch Aufgaben im System der «Erziehung» übernimmt (Hafen, 2005, S. 60, vgl. Abb. 1), sollte sich die Soziale Arbeit an Gymnasien als Dienstleisterin zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und des sozialen Zusammenhalts verstehen.

## 8. Schlussfolgerung und Empfehlung für die Praxis

Durch die theoretische Annäherung an das Thema «Soziale Arbeit an Gymnasien» konnten die anfangs gestellten Fragen wie folgt beantwortet werden:

### **Was ist Soziale Arbeit in der Schule? (vgl. Kapitel 2)**

Soziale Arbeit in der Schule will bedürfnis- und lebensweltorientiert auf die Anliegen von Schüler\*innen, Lehrpersonen, Eltern und weiteren Bezugspersonen reagieren. Dabei wird mittels den drei Funktionen, Prävention, Früherkennung und Behandlung, versucht die Zielgruppen zu einer gelingenden Lebensbewältigung zu befähigen.

### **Welche Unterstützungsmöglichkeiten bestehen heute an Deutschschweizer Gymnasien? (vgl. Kapitel 3)**

Die Unterstützungsangebote an öffentlichen, Deutschschweizer Gymnasien sind sehr heterogen. Häufig können sich die Schüler\*innen bei Problemen an Vertrauenslehrpersonen wenden oder haben die Möglichkeit sich von einer Fachperson der Psychologie beraten zu lassen.

### **Wie unterscheiden sich bestehende Unterstützungsmöglichkeiten von der Sozialen Arbeit an Schulen? (vgl. Kapitel 4)**

Die bestehenden Angebote haben Überschneidungen und Ähnlichkeiten zu der Sozialen Arbeit in der Schule. Die Soziale Arbeit in der Schule unterscheidet sich insofern, dass diese möglichst niederschwellig angeboten wird und die Präventions- und Früherkennungsfunktion einen wichtigen Bestandteil der Arbeit sind, welche bei den bestehenden Angeboten eher eine untergeordnete Rolle spielen. Soziale Arbeit konzentriert sich nicht alleine auf individuelle Anliegen, sondern hat auch zum Ziel strukturell positive Veränderungen für alle Anspruchsgruppen von Gymnasien zu erreichen.

### **Welchen möglichen Herausforderungen und Problemlagen stellen sich Schüler\*innen und ihren Bezugssystemen während dem Gymnasium? (vgl. Kapitel 6)**

Alle Jugendlichen stehen vor grossen Herausforderungen, welche sie bewältigen müssen, davon sind Gymnasiast\*innen nicht ausgenommen. Auch Lernende an Gymnasien stellen sich Herausforderungen und Problemlagen, welche in manchen Fällen die Unterstützung von Fachpersonen nötig machen. Lehrpersonen, Eltern und Bezugspersonen von Gymnasiast\*innen sollen ebenfalls auf diese Unterstützungsmöglichkeiten zurückgreifen können, um Gymnasiast\*innen bestmöglich in ihrem Ausbildungsprozess zu begleiten.

**Inwiefern ergeben sich daraus Handlungsmöglichkeiten für die Soziale Arbeit?****(vgl. Kapitel 7)**

Aufgrund der möglichen Problemlagen und Herausforderungen wurde ersichtlich, dass der Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit an Gymnasien vorhanden ist. Die Soziale Arbeit an der Schule verfügt über Fach- und Methodenkompetenzen, welche es ermöglichen Gymnasiast\*innen, Lehrpersonen, Eltern und Bezugspersonen professionell zu begleiten und zu unterstützen und das Wohlbefinden aller Beteiligten am Gymnasium zu steigern.

**Welchen möglichen Herausforderungen und Problemlagen stellen sich Schüler\*innen und ihren Bezugssystemen während dem Gymnasium und inwiefern ergibt sich daraus ein Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit?**

Bestehende Unterstützungsangebote an Gymnasien sind wichtige Hilfeleistungen für Gymnasiast\*innen. Die Soziale Arbeit an Schulen verfügt über professionsspezifische Ansätze, welche an Gymnasien bisher noch wenig verbreitet sind. Soziale Arbeit an der Volksschule hingegen ist etabliert und auch Berufsschulen bauen ihre Beratungs- und Unterstützungsangebote aus. Lernende an Gymnasien haben dasselbe Recht auf professionelle Unterstützung durch Soziale Arbeit. Ein niederschwelliges Angebot kann die Ressourcen von Gymnasiast\*innen aktivieren und dementsprechend ihre Schutzfaktoren stärken. Die Soziale Arbeit hat zum Ziel alle Menschen zu befähigen und der Zugang zu ihren Angeboten muss auch Lernenden an Gymnasien offenstehen.

**Forschungsausblick und Empfehlung für die Praxis**

Mit dieser Arbeit wurde eine theoretische Grundlage erarbeitet, inwiefern Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit an Gymnasien besteht. Aufgrund von fachlichen Überlegungen, Gesprächen mit Expert\*innen und unter Berücksichtigung professionsspezifischer Aspekte konnte aufgezeigt werden, dass die Einführung von Sozialer Arbeit an allen Schulen, inklusive Gymnasien, sinnvoll ist. Um diese Schlussfolgerung zu untermauern, empfiehlt es sich an Deutschschweizer Gymnasien Bedarfsanalysen durchzuführen, um den Bedarf an Unterstützung genau bestimmen zu können.

Im Anschluss können Pilotprojekte an einzelnen Gymnasien durchgeführt werden, damit in einem vorgegebenen Zeitraum die Wirksamkeit der Sozialen Arbeit an Gymnasien überprüft werden kann. Aufgrund solcher Bedarfsanalysen und Pilotprojekten kann die Einführung der Sozialen Arbeit an allen Deutschschweizer Gymnasien politisch gerechtfertigt werden.

## Literaturverzeichnis

- Ader, Sabine & Tölle, Ursula (2011). Beratung von Einzelnen und Gruppen im schulischen Kontext: Guter Rat ist teuer – schlechter auch! In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 201–222). Opladen: Barbara Budrich.
- Allenspach, Clemens, Engler, Jürg, Erb, Suzanne & Kiss, Csaba (2020). Suizidalität im Jugendalter. In Amt für Volksschule St. Gallen (Hrsg.), *«sicher!gesund!»*. St. Gallen: Autorin.
- Amann, Kathrin & ZEPRA, Prävention und Gesundheitsförderung (2019). Suchtmittelkonsum und Schule. In Amt für Volksschule St. Gallen (Hrsg.), *«sicher!gesund!»*. St. Gallen: Autorin.
- ask! Beratungsdienste für Ausbildung und Beruf (ohne Datum). Gefunden unter <https://www.beratungsdienste.ch/>
- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis*. Bern: Autorin.
- AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband [ssav] (ohne Datum). *Leitbild Schulsozialarbeit*. Gefunden unter <https://ssav.ch/de/publikationen/grundlagenpapiere>
- AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband [ssav] (ohne Datum). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. Gefunden unter <https://ssav.ch/de/publikationen/grundlagenpapiere>
- Baier, Florian (2008). Schulsozialarbeit. In Florian Baier & Stefan Schnurr (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven* (S. 87–120). Bern: Haupt.
- Baier, Florian (2011). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 85–96). Opladen: Barbara Budrich.
- Bernath, Jael, Suter, Lilian, Waller, Gregor, Külling, Céline, Willemse, Isabel & Süss, Daniel (2020). *JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
- Bertschinger, Christoph & Kunz, Haennes (2016). Stressmanagement im Schulalltag. In Amt für Volksschule St. Gallen (Hrsg.), *«sicher!gesund!»*. St. Gallen: Autorin.
- Bundesamt für Gesundheit [BAG]. (2017). *Übersichtsdokument. Nationale Strategie und Massnahmenplan Sucht 2017–2024*. Bern: Autorin.
- Bundesamt für Statistik [BfS]. (2020). *BfS aktuell. Sozialhilfebeziehende in der Schweiz 2019*. Neuchâtel: Autorin.
- Bürgisser, Titus, Freigang, Detlev & Kunz, Daniel (2018). *Schulische Sexuaufklärung in der Schweiz. Konzeptionsvorschläge für die Vermittlung an Schulen und die Lehre an Pädagogischen Hochschulen. Der Beitrag des Kompetenzzentrums Sexualpädagogik und Schule von 2006–2013*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern und Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Buschor, Ernst, Gilomen, Heinz & McCluskey, Huguette (2003). *Pisa 2000: Synthese und Empfehlungen*. Bundesamt für Statistik, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Neuchâtel.
- Cassée, Kitty (2007). *Kompetenzorientierung. Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe: Ein Praxisbuch mit Grundlagen, Instrumenten und Anwendungen*. Bern: Haupt.
- Cassée, Kitty (2019). *Kompetenzorientierte Methodiken. Handlungsmodelle für «gute Praxis» in der Jugendhilfe* (3. vollst. überarb. Aufl.). Bern: Haupt.
- Dollase, Rainer (2019). Schulpsychologie. In Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Gefunden unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/schulpsychologie>
- Educa (ohne Datum). *Sekundarstufe II*. Gefunden unter <https://bildungssystem.educa.ch/de/sekundarstufe-ii-4>
- Educa (ohne Datum). *Gymnasium*. Gefunden unter <https://bildungssystem.educa.ch/de/gymnasiale-maturitaetsschule-gymnasium>

- Fatke, Reinhard & Niklowitz, Matthias (2003). «Den Kindern eine Stimme geben». *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Flammer, August (2017). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung* (5. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Gaupp, Nora (2018). Jugend zwischen Individualität und gesellschaftlichen Erwartungen. *DJI Impulse*, 18 (2), 4–9.
- Gay, Lesbian & Straight Education Network [GLSEN] (2013). *Out Online: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth on the Internet*. New York: Autorin.
- Gesetz über die Gymnasialbildung [GymBG] des Kanton Luzern vom 12.02.2001 (SRL 501). gibb Berufsfachschule Bern (2021). *Konzept Beratungsstelle für Lernende an der gibb*. Unveröffentlichtes Konzept.
- Gmel, Gerhard, Kuendig, Hervé, Notari, Luca & Gmel, Christiane (2017). *Suchtmonitoring Schweiz – Konsum von Alkohol, Tabak und illegalen Drogen in der Schweiz im Jahr 2016*. Lausanne: Sucht Schweiz.
- Gmel, Gerhard, Notari, Luca & Gmel, Christiane (2018). *Suchtmonitoring Schweiz – Einnahme von psychoaktiven Medikamenten in der Schweiz im Jahr 2016*. Lausanne: Sucht Schweiz.
- Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans (2005). Lebensweltorientierung. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (3. Aufl.), (S. 1136–1148). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Göppel, Rolf (2019). *Das Jugendalter: Theorien, Perspektiven, Deutungsmuster*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hafen, Martin (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Luzern: Interact.
- Hascher, Tina & Hagenauer, Gerda (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In Angela Ittel, Hans Merckens & Ludwig Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 15–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hostettler, Ueli, Pfiffner, Roger, Ambord, Simone & Brunner, Monique (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz: Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. Bern: hep.
- Inäbnit, Morena & Rom, Tanja (2008). Schulpsychologie. In In Florian Baier & Stefan Schnurr (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven* (S. 121–148). Bern: Haupt.
- International Federation of Social Workers (2014). *Global Definition of the Social Work Profession*. Gefunden unter: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- International Planned Parenthood Federation [IPPF] (2009). *Sexuelle Rechte: Eine IPPF-Erklärung*. London: Autorin.
- Jacobs Foundation (2015). *Juvenir-Studie 4.0. Zuviel Stress – zuviel Druck! Wie Schweizer Jugendliche mit Stress und Leistungsdruck umgehen*. Zürich: Autorin.
- Just, Annette (2004). *Schulsozialpädagogik an Gymnasien, warum?* Münster: Lit.
- Kaiser, Kathrin (2018). Gymnasium. In Herbert Bassarak (Hrsg.), *Lexikon der Schulsozialarbeit* (S. 217). Baden-Baden: Nomos.
- Klein, Michael (2004). Psychosoziale Aspekte des Risikoverhaltens Jugendlicher im Umgang mit Suchtmitteln. *Das Gesundheitswesen*, 66 (1), 56–60.
- Krell, Claudia & Oldemeier, Kerstin (2018). *Queere Freizeit. Inklusions- und Exklusionserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans\* und \*diversen Jugendlichen in Freizeit und Sport*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Kunz, Haennes (2016). Mobbing in der Schule. In Amt für Volksschule St. Gallen (Hrsg.), «sicher!gesund!». St. Gallen: Autorin.

- Leu, Agnes, Frech, Marianne & Jung, Corinna (2018). Young carers and young adult carers in Switzerland: Caring roles, ways into care and the meaning of communication. *Health & Social Care in the Community*, 26(6), 925–934.
- Leu, Agnes, Frech, Marianne, Wepf, Hannah, Sempik, Joe, Joseph, Stephen et al. (2019). Counting Young Carers in Switzerland – A Study of Prevalence. *Children & Society*, 33(1), 53–67.
- Moser Ospitz, Elisabeth & Buholzer, Alois (2008). Besondere Massnahmen an Schweizer Schulen zum Umgang mit Heterogenität. In Florian Baier & Stefan Schnurr (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven* (S. 215–245). Bern: Haupt.
- Niederkrotenthaler, Thomas, Voracek, Martin, Herberth, Arno, Till, Benedikt, Strauss, Markus et al. (2010). Role of media reports in completed and prevented suicide: Werther v. Papageno effects. *British Journal of Psychiatry*, 197(3), 234–243.
- Petermann, Franz, Jugert, Gert, Tänzer, Uwe & Verbeek, Dorothe (2012). *Sozialtraining in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, Franz & Nitkowski, Dennis (2008). Selbstverletzendes Verhalten: Erscheinungsformen, Risikofaktoren und Verlauf. *Der Nervenarzt*, 79(9), 1017–1022.
- Pro Juventute, 147.ch (ohne Datum). *Weitere Beratungsstellen*. Gefunden unter <https://beratungsstellen.147.ch/>
- Rechtien, Wolfgang (2019). Beratung, psychologische. In Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Gefunden unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/beratung-psychologische>
- Rüsch, Detlef (2018). Selbstverletzendes Verhalten. In Herbert Bassarak (Hrsg.), *Lexikon der Schulsozialarbeit* (S. 449-450). Baden-Baden: Nomos.
- Stadtverwaltung Worms (2019). *Soziale Arbeit an Schulen in Worms: Rahmenkonzeption für Gymnasien, Grundschulen und Geschwister-Scholl-Schule*. Unveröffentlichte Rahmenkonzeption. Stadtverwaltung Worms – Kinder- & Jugendbüro.
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes [UN-KRK] vom 20. November 1989 (SR 0.107).
- Verordnung über den Schulsozialdienst auf Sekundarstufe I und II im Kanton Basel-Landschaft vom 16.04.2004 (SGS 645.31).
- Verordnung über die Schuldienste im Kanton Luzern vom 21.12.1999 (SRL 408).
- Vögeli-Mantovani, Urs (2008). Die Schweizer Volksschule. In Florian Baier & Stefan Schnurr (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven* (S. 25–55). Bern: Haupt.
- Volksschulgesetz [VSG] des Kantons Bern vom 19.03.1992 (BSG 432.210).
- Wagenknecht, Peter (2004). Heteronormativität. In: Haug, Wolfgang Fritz (Hrsg.), *Historisch Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 6/I Hegemonie bis Imperialismus* (S. 189–206). Hamburg: Argument Verlag.
- World Health Organisation (2014). *Preventing Suicide: a global imperative*. Genf: Autorin.
- Ziegele, Uri, Seiterle, Nicolette & Gschwind, Kurt (Hrsg.). (2014). *Soziale Arbeit in der Schule: Definition und Standortbestimmung*. Luzern: Interact.
- Ziegler, Wolfram & Hegerl, Ulrich (2002). Der Werther-Effekt. *Der Nervenarzt*, 73(1) 41–49.



## Anhang A

### Liste der Angebote an öffentlichen Deutschweizer Gymnasien

Stand: Juni 2021 (kein Anspruch auf Vollständigkeit)

Kanton	Ort	Schule	Homepage	Psychologische Beratung	Vertrauenslehrpersonen	Anderes
AG	Aarau	Alte Kantonsschule	www.alte-kanti-aarau.ch			Beratung, Coaching
AG	Aarau	Neue Kantonsschule	www.nksa.ch	✓		Seelsorge
AG	Baden	Kantonsschule	www.kanti-baden.ch	✓	✓	
AG	Wettingen	Kantonsschule	www.kanti-wettingen.ch	✓		
AG	Wohlen	Kantonsschule	www.kanti-wohlen.ch		keine Angaben	
AG	Zofingen	Kantonsschule	www.kszofingen.ch		✓	
AI	Appenzell	Gymnasium St. Antonius	www.gymnasium.ai.ch			Seelsorge
AR	Trogen	Kantonsschule	www.kst.ch	✓		Sozialarbeit, Seelsorge
BE	Bern	Gymnasium Kirchenfeld	www.gymkirchenfeld.ch	✓	✓	
BE	Bern	Gymnasium Neufeld	www.gymneufeld.ch	✓	✓	
BE	Biel/Bienne	Gymnasium Biel-Seeland	www.gymbiel-seeland.ch	✓		
BE	Burgdorf	Gymnasium	www.gymburgdorf.ch	✓		
BE	Interlaken	Gymnasium	www.gyminterlaken.ch	✓		
BE	Köniz	Gymnasium Lerbermatt	www.lerbermatt.ch	✓	✓	
BE	Langenthal	Gymnasium Oberaargau	www.gymo.ch			Lern- und Lebensberatung
BE	Münchenbuchsee	Gymnasium Hofwil	www.gymhofwil.ch	✓		
BE	Thun	Gymnasium Thun	www.gymthun.ch			Schulinterne Beratung
BL	Laufen	Regionales Gymnasium Laufental-Thierstein	www.gymlaufen.ch			Schulsozialarbeit
BL	Liestal	Gymnasium	www.gymliestal.ch	✓		
BL	Münchenstein	Gymnasium	www.gymmuenchenstein.ch	✓		
BL	Muttenz	Gymnasium	www.gym-muttenz.ch	✓		
BL	Oberwil	Gymnasium	www.gymoberwil.ch	✓		
BS	Basel	Gymnasium Bäumlhof	www.gbbasel.ch			externe Beratungsangebote
BS	Basel	Gymnasium Kirschgarten	gkg.edubs.ch			externe Beratungsangebote
BS	Basel	Gymnasium Leonhard	www.gymnasium-leonhard.ch	✓		
BS	Basel	Gymnasium Münsterplatz	www.gmbasel.ch	✓		
BS	Basel	Wirtschaftsgymnasium und Wirtschaftsmittelschule	wg.edubs.ch		keine Angaben	
GL	Glarus	Kantonsschule	www.kanti-glarus.ch	✓		Care Team
GR	Chur	Bündner Kantonsschule	www.bks.gr.ch		✓	
GR	Davos	Schweizerische Alpine Mittelschule	www.samd.ch		keine Angaben	
GR	Davos	Sportgymnasium	www.sportgymnasium.ch		keine Angaben	
GR	Disentis	Klosterschule	www.klosterschule-disentis.ch		keine Angaben	
LU	Baldegg	Kantonsschule Seetal	www.ksseetal.ch			externe Beratungsangebote
LU	Beromünster	Kantonsschule	www.ksb-lu.ch			Beratung & Unterstützung
LU	Luzern	Kantonsschule Alpenquai	www.ksalpenquai.lu.ch		✓	
LU	Luzern	Kantonsschule Musegg	www.ksmusegg.lu.ch	✓		
LU	Luzern	Kantonsschule Alpenquai, Sport- und Musikklassen	www.ksalpenquai.lu.ch		✓	
LU	Reussbühl	Kantonsschule	www.ksreussbuehl.lu.ch		✓	
LU	Schüpfheim	Kantonsschule	www.ksschuepfeim.lu.ch		keine Angaben	
LU	Sursee	Kantonsschule	www.kssursee.lu.ch		✓	
LU	Willisau	Kantonsschule	www.kswillisau.lu.ch		keine Angaben	
NW	Stans	Kollegium St. Fidelis	www.kollegistans.ch		keine Angaben	
OW	Sarnen	Kantonsschule Obwalden	www.ksobwalden.ch			externe Angebote

Kanton	Ort	Schule	Homepage	Psychologische Beratung	Vertrauenslehrpersonen	Anderes
SG	Heerbrugg	Kantonsschule	www.ksh.edu	✓	✓	
SG	Sargans	Kantonsschule	www.kantisargans.ch			Care Team
SG	St. Gallen	Kantonsschule am Burggraben	www.ksbg.ch			Schulberatung
SG	Wattwil	Kantonsschule	www.kswattwil.ch	✓		
SG	Wil	Kantonsschule	www.kantiwil.ch		keine Angaben	
SH	Schaffhausen	Kantonsschule	www.kanti.ch	✓	✓	
SO	Olten	Kantonsschule	www.kantiolten.ch	✓	✓	
SO	Solothurn	Kantonsschule	www.kssso.ch	✓		
SZ	Immensee	Gymnasium	www.gymnasium-immensee.ch		✓	Schulsozialarbeit, Privatschule
SZ	Nuolen/Pfäffikon	Kantonsschule Ausserschwyz	www.ksasz.ch	✓		
SZ	Schwyz	Kantonsschule Kollegium	www.kks.ch			Extern, intern nur Gymnasiumsspezifisch
TG	Frauenfeld	Kantonsschule	www.ksf.tg.ch		✓	
TG	Kreuzlingen	Kantonsschule	www.ksk.ch			Extern
TG	Kreuzlingen	Pädagogische Maturitätsschule	www.pmstg.ch			Extern
TG	Kreuzlingen	Pädagogische Maturitätsschule, Kunst- und Sportklassen	www.msk.tg.ch			Extern
TG	Romanshorn	Kantonsschule	www.ksr.tg.ch	✓		Sozialpädagogin
UR	Altdorf	Kantonale Mittelschule Uri	www.kollegi-uri.ch		✓	
VS	Brig	Kollegium Spiritus Sanctus	www.spiritus.ch		keine Angaben	
ZG	Menzingen	Kantonsschule Menzingen KSM	www.ksmenzingen.ch	✓		
ZG	Zug	Gymnasium Kantonsschule	www.ksz.ch			
ZH	Bülach	Kantonsschule Zürcher Unterland	www.kzu.ch		✓	Offene Tür
ZH	Uster	Kantonsschule Uster	www.ksuster.ch		✓	Inhouse-Beratung
ZH	Küsnacht	Kantonsschule	www.kantonsschulekuesnacht.ch		✓	Externe
ZH	Urdorf	Kantonsschule Limmattal	www.ksl.zh.ch	✓		
ZH	Wetzikon	Kantonsschule Zürcher Oberland	www.kzo.ch		✓	Support-Team
ZH	Winterthur	Kantonsschule Büelrain	www.kbw.ch			Schulinterne Beratung
ZH	Winterthur	Kantonsschule im Lee	www.ksimlee.ch		✓	Externe Fachpersonen
ZH	Winterthur	Kantonsschule Rychenberg	www.ksrychenberg.ch	✓	✓	
ZH	Zürich	Kantonsschule Zürich Nord	www.kzn.ch/cms/	✓		
ZH	Zürich	Kantonsschule Enge	www.ken.ch		✓	Externe Fachpersonen
ZH	Zürich	Kantonsschule Freudenberg	www.kfr.ch	✓		
ZH	Zürich	Kantonsschule Hohe Promenade	www.hopro.ch	✓		
ZH	Zürich	Kantonsschule Hottingen	www.ksh.ch			Care Team
ZH	Zürich	Kantonsschule Stadelhofen	www.ksstadelhofen.ch	✓		
ZH	Zürich	Kantonsschule Wiedikon	www.ks-wiedikon.ch			Schulberater, Schulärztin
ZH	Zürich	Liceo Artistico	www.liceo.ch	✓		
ZH	Zürich	Literargymnasium Rämibühl	www.lgr.ch			Schulärztin
ZH	Zürich	Mathematisch-Naturwissenschaftliches Gymnasium Rämibühl	www.mng.ch			Schulärztin
ZH	Zürich	Realgymnasium Rämibühl	www.rgz.ch			Schulberater*innen

## Anhang B

### Gesprächsnotizen vom 28.04.2021

**Art des Gesprächs:** Telefongespräch

**Dauer:** 45 Minuten

**Gesprächspartnerin:** Frau B., Fachpsychologin für Kinder- und Jugendpsychologie FSP, langjährige Erfahrung an mehreren Gymnasien im Kanton Bern und Solothurn

- Offene Sprechstunden einmal wöchentlich
- Kontaktaufnahme per Email, Telefon oder Besuch der Sprechstunde
- kein schriftliches Konzept vorhanden, Orientierung an Anliegen der Klientel
- Beratungshaltung: je nach Fachperson unterschiedlich, sie selber arbeitet v.a. mit einem systemischen Ansatz
- Funktionen: Beratung, Triage
- Zielgruppen: Schüler\*innen, Lehrpersonen, teilweise Eltern
- Problemlagen von Gymnasiast\*innen: Ängste, Leistungsdruck, familiäre Probleme, Mobbing
- keine Präventionsaufgabe
- keine Therapie

## Anhang C

### Gesprächsnotizen vom 25.06.2021

- Art des Gesprächs:** Videotelefonie
- Dauer:** 60 Minuten
- Gesprächspartner:** Ralf Decker, Abteilungsleiter Kinder- und Jugendbüro Worms
- Unterlagen:** Unveröffentlichte Rahmenkonzeption für Gymnasien, Grundschulen und Geschwister-Scholl-Schule, Unveröffentlichte Ergebnisse der Bedarfsanalyse an Wormser Gymnasien
- Worms, Kommune im Bundesland Rheinland-Pfalz
  - Durchführung einer Bedarfsanalyse an allen Schulen in Worms
  - Ziel der Bedarfsanalyse: politische Grundlage für die Einführung von Sozialer Arbeit an allen Schulen
  - Phasen der Bedarfsanalyse
  - Methodik der Bedarfsanalyse: qualitative Erhebung
  - Ergebnisse der Bedarfsanalyse: Problemlagen an Gymnasien, vorhandene Unterstützungsangebote sind nicht ausreichend
  - Positives: jeweils relativ hohe Identifikation mit den Gymnasien, teilweise waren Unterstützungsangebote gut bekannt und dementsprechend gut genutzt
  - Problemlagen: Selbstverletzendes Verhalten in Zusammenhang mit Leistungsdruck, Mobbing, familiäre Probleme, Drop-Out's, Verhältnis Lehrpersonen – Schüler\*innen
  - Unterschiede Gymnasien – Realschulen plus: Absentismus an Realschulen plus relativ verbreitet, an Gymnasien weniger, Leistungsdruck an Gymnasien eher verbreitet als an Realschulen plus. Ansonsten unterscheiden sich die Problemlagen von Realschüler\*innen kaum von denen der Gymnasiast\*innen, Unterstützungsbedarf von Gymnasiast\*innen ist tiefer als der von Realschüler\*innen
  - Ausschreibung des Auftrags für die Soziale Arbeit an den Schulen: ALISA-Stiftung erhielt den Auftrag
  - Soziale Arbeit an Gymnasien in Worms wird seit April 2021 angeboten, wird gut genutzt
  - Evaluation bisher schwierig, da aufgrund der Covid-Pandemie viel Präsenzzeit gefehlt hat und das Angebot erst seit Kurzen angeboten wird

## Anhang D

### Gesprächsnotizen vom 15.07.2021

**Art des Gesprächs:** Videotelefonie

**Dauer:** 30 Minuten

**Gesprächspartnerin:** Frau B., Systemische Therapeutin, Beratungsfachperson an der gibb Berufsfachschule Bern

**Unterlagen:** Unveröffentlichtes Konzept Beratungsstelle gibb

- Beratungsstelle besteht seit 25 Jahren, in den letzten Jahren Professionalisierung
- Team besteht aus Fachpersonen aus der Pädagogik, Psychologie und Sozialen Arbeit mit Weiterbildungen im Bereich Beratung
- Ca. 7'000 Lernende besuchen die Berufsfachschule
- Prävention: eher selten, manchmal Inputs in Projektwochen oder ähnliches
- Beratung: Schwerpunkt der Beratungsstelle
- Ziele: Selbstwirksamkeit fördern, zu Lösungen anregen, unterstützen
- Zielgruppen: v.a. Lernende, teilweise auch Lehrpersonen für Coachings oder Problemen mit Bezug zur Schule
- Einige Lernende besuchen die Beratungsstelle für 2 bis 3 Gespräche, andere nutzen das Angebot die ganze Lehrzeit
- Vernetzung Lehrbetrieb, Lernende, Schule
- Erstgespräch kann durch Lehrperson «angeordnet» werden, danach freiwillig
- Häufig unverfängliche Anliegen für Vertrauensaufbau, danach kommen «eigentliche» Themen
- Niederschwelligkeit: die Beratungsstelle stellt sich den Lernenden im ersten Lehrjahr persönlich vor, in den Klassenzimmern hängen Poster der Beratungsstelle, Büros sind in den Schulen, Beratungsstelle ist von Montag – Freitag geöffnet
- Sehr gute Rückmeldungen von Lernenden, empfehlen die Beratungsstelle auch untereinander, regelmässige Evaluationen
- Wenig Triage, viele Anliegen können in der Beratung bearbeitet werden