

Miryam Keller, Patricia Schmutz

Kinderschutz

Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen bei
Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung

Bachelor-Thesis des Fachbereichs Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule
Dezember 2016



Sozialwissenschaftlicher Fachverlag Edition Soziothek
des Fachbereichs Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule BFH

Schriftenreihe Bachelor-Thesen
des Fachbereichs Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule BFH

In dieser Schriftenreihe werden Bachelor-Thesen von Studierenden des Fachbereichs Soziale Arbeit der Berner Fachhochschule BFH publiziert, die mit Bestnote beurteilt und zur Publikation empfohlen wurden.

Miryam Keller, Patricia Schmutz: Kinderschutz. Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung

© 2017 Edition Soziothek Bern
ISBN 978-3-03796-622-8

Edition Soziothek
c/o Berner Fachhochschule BFH
Fachbereich Soziale Arbeit
Hallerstrasse 10
3012 Bern
www.soziothek.ch

Jede Art der Vervielfältigung ohne Genehmigung des Verlags ist unzulässig.

Miryam Keller

Patricia Schmutz

Kinderschutz

Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung



Bachelor-Thesis zum Erwerb
des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Fachbereich Soziale Arbeit

Abstract

Der Schutz der Kinderrechte ist ein weltweites Anliegen. Der international wichtigste normative Bezugsrahmen stellt die UN-Kinderechtskonvention von 1989 dar. In der Schweiz gehört Kinderschutz zu den Aufgabenbereichen der Sozialen Arbeit. Kinder und Jugendliche verbringen einen grossen Teil ihrer Zeit an der Schule, was diese zu einem Ort macht, an dem gefährdete Kinder und Jugendliche durch Fachpersonen erkannt werden können. Schulsozialarbeitende, deren primäres Handlungsfeld in der Schule liegt, nehmen bei der Wahrnehmung von möglichen Kinderschutzelfällen eine wichtige Funktion wahr. Die Schulsozialarbeit als eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe ist dabei auf die Zusammenarbeit mit der Schule und insbesondere den Lehrpersonen angewiesen. Die gelingende Kooperation der unterschiedlichen Professionen ist zentral, damit das gemeinsame Ziel der Gewährleistung des Kindeswohls erreicht werden kann.

Die Ziele der vorliegenden Arbeit liegen darin, auf die Relevanz von Schulsozialarbeit und Schule in Bezug auf den Kinderschutz hinzuweisen. Dabei soll verdeutlicht werden, wie wichtig die Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen ist. Des Weiteren sollen Faktoren für eine gelingende Kooperation der zwei Professionen eruiert werden, damit abschliessend Empfehlungen für die Praxis abgegeben werden können. Folgende Fragestellung steht dabei im Zentrum:

«Wie kooperieren Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung?»

Um die Frage zu beantworten, werden die Grundstrukturen der unterschiedlichen Systeme theoretisch beleuchtet und die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen empirisch untersucht. Der Fragestellung wird in einem ersten Schritt mithilfe von Fachliteratur nachgegangen. Im empirischen Teil werden anhand eines eigenständig konzipierten Leitfadens zwei Expertinnen- und Experteninterviews durchgeführt. Die Auswertung der Daten erfolgt anhand von Transkriptionen und mithilfe der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

Die Resultate geben Auskunft darüber, welche Faktoren Kooperation begünstigen und deshalb berücksichtigt werden sollten. Sie zeigen des Weiteren auf, dass die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden stark personenabhängig ist. Vorliegende Arbeit verdeutlicht gesamthaft, wie relevant die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen hinsichtlich der Früherkennung und -erfassung von gefährdeten Kindern und Jugendlichen ist.

Kinderschutz
Kooperation von Schulsozialarbeitenden
und Lehrpersonen bei Verdacht auf eine
Kindeswohlgefährdung

Bachelor-Thesis zum Erwerb
des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Fachbereich Soziale Arbeit

Vorgelegt von

Miryam Keller
Patricia Schmutz

Bern, Dezember 2016

Gutachterin: Frau Simone Mürger

Danksagung

Die Autorinnen bedanken sich an dieser Stelle ganz herzlich bei allen Personen, die sie während der Erarbeitung der Bachelorthesis tatkräftig unterstützt haben.

Ein besonderer Dank geht an die vier Expertinnen und Experten, die sich für die Interviews zur Verfügung gestellt haben. Ein weiterer Dank geht an ihre Fachbegleitung Frau Simone Münger, die den Autorinnen eine gute und kompetente Unterstützung war.

Abkürzungsverzeichnis

In vorliegender Arbeit werden verschiedene Begriffe verwendet, die zur Vereinfachung nur einmalig ausgeschrieben und danach abgekürzt werden. Die wichtigsten Abkürzungen werden hier im Überblick dargestellt:

AKVB	Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung
BAG	Bundesamt für Gesundheit
BiEv	Bildungsplanung und Evaluation
BSV	Bundesamt für Sozialversicherungen
DEZA	Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
ERZ	Erziehungsdirektion
JGK	Justiz-, Gemeinde- und Kirchendirektion
KESB	Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde(n)
bKESB	bürgerliche Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde
KESG	Kindes- und Erwachsenenschutzgesetz
KESV	Kindes- und Erwachsenenschutzverordnung
KOKES	Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz
KRK	Kinderrechtskonvention
LCH	Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz
SSA	Schulsozialarbeit
SSAV	Schulsozialarbeitsverband
UNICEF	Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen
UNO	Vereinte Nationen
VSG	Volksschulgesetz
VSV	Volksschulverordnung
VSLCH	Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	10
1.1 Problembeschrieb	10
1.2 Forschungsstand	12
1.3 Fragestellung	16
1.4 Ziele und Absichten	17
1.5 Aufbau und Vorgehen	18
2 Theorie	19
2.1 Kinder und Jugendliche.....	19
2.1.1 Definitionen	19
2.1.2 Die Rechte von Kindern und Jugendlichen	21
2.1.3 Auftrag der Eltern	23
2.1.4 Das Kindeswohl.....	24
2.2 Das Kindes- und Erwachsenenschutzgesetz	25
2.3 Kindesmisshandlung und -gefährdung	26
2.3.1 Erscheinungsformen von Gewalt	26
2.3.2 Die Kindeswohlgefährdung.....	29
2.3.3 Intervention, Prävention und Früherkennung	32
2.4 Der Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung	33
2.4.1 Zivilrechtliche Kinderschutzmassnahmen	34
2.4.2 Melderecht und Meldepflicht.....	37
2.5 Die Schule	39
2.5.1 Ziele	40
2.5.2 Der Auftrag von Lehrpersonen	40
2.5.3 Bernisches Schulsystem.....	42
2.6 Schulsozialarbeit.....	46
2.6.1 Definition	47
2.6.2 Aufgaben.....	47
2.6.3 Wirkung und Nutzen	48

2.6.4 Rolle bei Gefährdungsmeldungen	49
2.7 Kooperation	50
2.7.1 Bedingungen für eine gelingende Kooperation	53
2.7.2 Kooperationsvereinbarungen.....	55
2.7.3 Niveaus der Kooperation	56
2.7.4 Kooperationsmodelle	58
2.8 Schlussfolgerungen Theorie	60
3 Empirischer Teil.....	61
3.1 Forschungsdesign.....	61
3.2 Methode und Datenerhebung.....	62
3.2.1 Das Interview.....	62
3.2.2 Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner.....	64
3.2.3 Material und Interviewsetting	64
3.3 Datenauswertung und -analyse.....	64
3.3.1 Transkription.....	64
3.3.2 Die qualitative Inhaltsanalyse	66
3.3.2.1 Die zusammenfassende Inhaltsanalyse	66
3.4 Ergebnisse.....	67
3.4.1 Erfahrungen bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung	68
3.4.2 Ablauf und Vorgehensweise	69
3.4.3 Gemeinsame Schulhauskultur und Haltung des Hinschauens	71
3.4.4 Rechtliche Rahmenbedingungen.....	73
3.4.5 Unterstützungen seitens der Schule	74
3.4.6 Interne Zusammenarbeit von Fachpersonen	76
3.4.7 Externe Zusammenarbeit von Fachpersonen	78
3.5 Diskussion	80
3.5.1 Erfahrungen bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung	80
3.5.2 Ablauf und Vorgehensweise	82
3.5.3 Gemeinsame Schulhauskultur und Haltung des Hinschauens	85
3.5.4 Rechtliche Rahmenbedingungen.....	86

3.5.5 Unterstützungen seitens der Schule	87
3.5.6 Interne Zusammenarbeit von Fachpersonen	89
3.5.7 Externe Zusammenarbeit von Fachpersonen	93
4 Schlussfolgerungen	95
5 Fazit	98
6 Literaturverzeichnis	99
7 Quellenverzeichnis	102
8 Anhang.....	109
8.1 Anhang 1. Leitfadeninterview	109

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Schulsozialarbeit im Kanton Bern. Nach Erziehungsdirektion. (2016). *Reporting Schulsozialarbeit: Schulsozialarbeit im Kanton Bern Januar 2016* [Website]. Abgerufen von

http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulsozialarbeit/schulsozialarbeitimkantonbern.html%20

Abbildung 2. Kooperationsniveaus. Nach Spies, Anke & Pötter, Nicole. (2011). Kooperation als Kerngeschäft der Schulsozialarbeit. In Anke Spies & Nicole Pötter (Hrsg.), *Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit* (S. 32). Wiesbaden: VS Springer Fachmedien.

Tabelle 1. Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Nach Hillenbrand, Clemens. (2012). Kooperation Jugendhilfe und Schule – Fachwissenschaftliche Aspekte und Brennpunkte. In Reinhard Markowitz & Jürgen E. Schwab (Hrsg.), *Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule: Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 119). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Tabelle 2. Kooperationsmodelle Schweiz. Nach AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband. (2010). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit* [PDF]. Abgerufen von <http://www.avenirsocial.ch/de/p42009506.html>

1 Einleitung

Im ersten Kapitel wird von den Autorinnen aufgezeigt, dass die Rechte der Kinder ein weltweites Anliegen sind und der Kinderschutz somit ein globales Thema darstellt. Des Weiteren legen sie dar, wie wichtig die Institution Schule für den Kinderschutz ist. Aus dem Problembeschrieb resultiert schliesslich die für die Soziale Arbeit relevante Fragestellung. Dabei wird themenübergreifend auf aktuelle Literatur und den Forschungsstand zurückgegriffen. Abschliessend werden Ziele und Absichten als auch die Relevanz der Fragestellung für die Soziale Arbeit erläutert.

1.1 Problembeschrieb

Kinder sollen gesund und sicher aufwachsen, in ihrer Entwicklung gefördert und vor Diskriminierung geschützt werden. Entscheide, die das Kind betreffen, müssen in seinem besten Interesse gefällt werden. In Belangen, die sie selbst betreffen, dürfen Kinder mitreden (UNICEF, Kinder haben Rechte, 2016).

Das Kinderhilfswerk UNICEF der Vereinten Nationen setzt sich weltweit für die Rechte von Kindern ein. Die Kinderrechte werden im Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 festgehalten (UN-Kinderrechtskonvention, [KRK]; SR 0.107). Die Staaten, die das völkerrechtliche Übereinkommen unterschrieben haben, verpflichten sich dazu, Kinder mit gesetzlichen Massnahmen zu schützen (UNICEF, Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes, 2016). Die Schweiz hat die KRK 1997 ratifiziert. UNICEF Schweiz setzt sich dafür ein, dass die KRK eingehalten wird, indem sie die Umsetzung beobachtet und die Bevölkerung über Kinderrechte informiert und sensibilisiert (UNICEF, Kinderrechte in der Schweiz, 2016). Die Kinderrechte gelten für alle in der Schweiz lebenden Kinder, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus, ihrer Nationalität, der gesellschaftlichen Zugehörigkeit oder ihrer Religion (UNICEF, In der Schweiz, 2016).

Des Weiteren ist der Schutz von Kindern in der BV (SR 101) geregelt. Art. 11 BV hält den kindlichen Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung und Entwicklung fest. Bei der Umsetzung und dem Schutz der Rechte von Kindern und Jugendlichen stellt die Schule eine wichtige Akteurin dar. Die Institution Schule hat einen einzigartigen Zugang zu den Kindern und deren Lebenswelt (Fischer, Buchholz & Merten, 2011, S. 10-11). Gemäss Art. 22 des bernischen Volksschulgesetzes (VSG; BSG 432.210) hat jedes Kind die Pflicht, in die Schule zu gehen. Jene Kinder, welche bis zum 31. Juli das vierte Altersjahr zurückgelegt haben, sind dazu verpflichtet, am darauffolgenden 1. August in den Kindergarten zu gehen. Somit haben Lehrerinnen und Lehrer aufgrund des täglichen Kontak-

tes viele Möglichkeiten, gefährdende Lebenssituationen von Kindern wahrzunehmen und entsprechend zu handeln (Fischer et al., 2011, S. 11). Lehrpersonen können sowohl beim Einreichen als auch bei der Abklärung von Gefährdungsmeldungen eine bedeutende Rolle einnehmen (Weber, 2015, S. 24). Daraus resultiert eine grosse Verantwortung. Die Schule insgesamt, die niederschwellige und frühe Hilfen anbieten kann, trägt einen grossen Teil dieser Verantwortung (Fischer et al., 2011, S. 11).

Die Früherkennung ist ein wichtiges handlungsleitendes Instrument zur Erkennung von Kindeswohlgefährdenden Situationen. Lehrpersonen gehören zu jenen Fachpersonen, die Aufgaben der Früherkennung wahrnehmen und eine erste Einschätzung für eine mögliche Kindeswohlgefährdung vornehmen (Justiz-, Gemeinde- und Kirchendirektion [JGK], Factsheet, 2016, S. 4). Früherkennung und -erfassung dienen dem Ziel, gefährdende Situationen frühzeitig zu erkennen und einer Verschlechterung der Situation entgegenzuwirken. Mittels Früherkennung besteht die Möglichkeit, dass die Erziehungsberechtigten im freiwilligen Rahmen niederschwelligen Hilfen annehmen. Damit sollen schwerwiegendere und tiefer greifende Massnahmen vermieden werden (S. 3). An diesem Punkt holt die Schule die Schulsozialarbeit (SSA) dazu. Die SSA verbindet die Schule mit der Sozialen Arbeit. Sie kann bei einem Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung mit niederschwelligen Unterstützungs- und Beratungsangeboten zur Seite stehen (S. 4). In Verdachtsmomenten können innerhalb der Schule umstrittene und unklare Haltungen sowie Unwissen im Bereich des Kinderschutzes vorherrschen. Die SSA kann dazu dienen, dass mehr Gefährdungssituationen erkannt werden und Unwissen geklärt wird. Der Moment der Erkennung bis zur schriftlichen Meldung der Gefährdung wird von Lehrpersonen nicht selten als unklarer Prozess empfunden, weshalb Schulleitungen oftmals Stufenmodelle zur Orientierung bereitstellen. Durch diese Stufenmodelle soll neben dem Ablauf klar geregelt werden, wer welche Rolle einnimmt und was die Rolle der SSA beinhaltet (Gaberell, 2010, S. 23).

Die Zusammenarbeit von zwei selbstständigen Parteien wie beispielsweise der Schule und der Jugendhilfe oder der Schule und der SSA kann von Unstimmigkeiten geprägt sein, eine Kooperation gelingt nicht immer. Erfolgreiche Kooperationen entstehen oft aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen und Erwartungen der Beteiligten. Lehrkräfte sind es sich gewohnt, alleine zu arbeiten, Fachpersonen der Sozialen Arbeit sind sich die Arbeit im Team gewohnt. Somit erwarten Lehrpersonen von einer Kooperation den gegenseitigen Austausch von Erfahrungen und Informationen, während Schulsozialarbeitende an einer gemeinsamen Entwicklung und Umsetzung von Projekten interessiert sind. Dabei handelt es sich um verschiedene Niveaus der Kooperation, die in Kapitel 2.8.3 näher erläutert werden. Die Diskrepanz kann zu Frustration bei den Schulsozialarbeitenden und Irritation bei den Lehrpersonen füh-

ren. Umso wichtiger für die Zusammenarbeit ist die frühzeitige Definition der gemeinsamen Ziele. Des Weiteren sollte der Umfang und die Intensität der Kooperation klar festgelegt werden (Spies & Pötter, 2011, S. 32-33). Die SSA wurde des Öfteren zu schnell, ohne Konzept und isoliert in den Schulen eingeführt. Damit sie erfolgreich in der Schule agieren kann, müssen die Rahmenbedingungen der Schule und der Sozialen Arbeit beachtet werden. Nur so kann sich die Kooperation der zwei Partner positiv entwickeln (Iseli, 2005, S. 1).

1.2 Forschungsstand

Der vorgängig dargelegte Problembeschrieb resultiert aus dem aktuellen Erkenntnis- und Forschungsstand der verschiedenen Themenbereiche. Dieser wird im folgenden Kapitel vertiefter und breiter dargelegt. Das Ziel ist, die Relevanz der später dargelegten Fragestellung, eingehender zu begründen.

Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz

In der Schweiz besteht keine einheitliche Definition und kein gemeinsames Verständnis der Kinder- und Jugendhilfe (Piller & Schnurr, 2013, S. 9). Es gibt eine Vielzahl an unterschiedlichen Angeboten, Diensten und Einrichtungen. Aufgrund des Föderalismus ist das Wissen über diese Institutionen und Dienstleistungen spärlich gesichert und unübersichtlich. Auf der Ebene des Kinderschutzes gibt es bundesrechtliche Regelungen. Für die Angebote und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe sind die Kantone und Gemeinden zuständig (S. 7). Dies führt zu 26 unterschiedlichen Systemen in der Kinder- und Jugendhilfe. In 11 von 26 Kantonen gibt es eigenständige Gesetze und/oder Verordnungen, die das ganze System individuell regeln (S. 8). Das Bundesamt für Sozialversicherungen ([BSV], 2014) des Bereichs Kinder- und Jugendfragen betont, dass es innerhalb der Kantone stark unterschiedliche Angebotslandschaften für Kinder und Jugendliche gibt. Die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden (KESB) möchten zur Professionalisierung und Verbesserung dieser Systeme beitragen (S. 2). Zudem soll in der Verfassung eine einheitliche und verbesserte Regelung erlassen werden. Der Bericht «Aktueller Stand der Kinder- und Jugendpolitik in der Schweiz» (BSV, 2014, S. 2) gibt Auskunft über die momentanen Regelungen zwischen Bund, Kantonen, Gemeinden und Städten. Der Bericht zeigt auf, dass zwar viele Massnahmen für Kinder und Jugendliche umgesetzt aber oftmals nicht evaluiert wurden. Somit besteht kein Überblick über die Vielzahl an Angeboten, deren Nutzung und Wirksamkeit (ebd.). Piller und Schnurr (2013) sind der Ansicht, dass die vier Amtssprachen eine schweizweite Angebotsanalyse erschweren (S. 9). Es sei für die schweizweite Zugänglichkeit der Angebote unbedingt notwendig, unverzichtbare «Grundleistungen der Kinder- und Jugendhilfe» (ebd.) zu definieren.

Auch Universitäten und Hochschulen der Sozialen Arbeit haben sich lange auf andere Schwerpunkte als die Kinder- und Jugendhilfe fokussiert. Mit der Einrichtung von Fachhochschulen ab dem Jahr 1995 erfolgte ein Aufschwung in der Forschung der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei wurden entsprechende Leistungsaufträge vom Bund gesprochen. Seit dem Jahr 2000 gibt es in diesem Bereich auch an Universitäten einen entsprechenden Aufschwung (ebd.). Das Herausgeberwerk von Piller und Schnurr (2013) knüpft an diese Forschungen an und legt weitere Forschungsbeiträge zur Schweizerischen Kinder- und Jugendhilfe dar. Das Werk liefert eine Anreicherung der Literatur über Strukturen und Praktiken der Kinder- und Jugendhilfe, über das Zusammenspiel von Entscheidungsstellen und Leistungserbringern und über die Wirksamkeit und Bedarfsgerechtigkeit von Angeboten (S. 9-10).

Entwicklungen im Bereich Kinderschutz

Gemäss Schader (2012) ist in den letzten Jahren im Bereich Kinderschutz viel geschehen, die Kinderrechte hätten an Bedeutung gewonnen (S. 191). Fortschritte erkennt sie vor allem im Bereich der frühen Hilfen und hinsichtlich der Aufmerksamkeit gegenüber sexualisierter Gewalt. Weiterhin einen grossen Entwicklungsbedarf bestehe im Bereich der psychotherapeutischen Versorgung von Kindern, da diese nicht kindgerecht sei. Allgemein fordert Schader gezieltere Prävention, vor allem auch in ländlichen Gegenden (S. 191-192).

Als zentralen Aspekt im Kinderschutz benennt die Autorin die Individualität jeder Familie und jedes Kindes (S. 192). Bei einer «Ent-Individualisierung» (ebd.) könnten wichtige Potentiale unerkannt bleiben und Folgekosten für die Gesellschaft wie auch für die Familie und das Kind steigen. Aufgrund der Komplexität der Thematik sei die Vernetzung von Fachleuten Voraussetzung für eine qualitativ gute Arbeit (ebd.). Schader vertritt die Ansicht, dass ein hundertprozentiger Kinderschutz nicht möglich, ein aktiver und sinnvoller Umgang mit der Thematik jedoch eine gesellschaftliche Verpflichtung sei. Dies fordere entsprechende finanzielle Ressourcen, die bis anhin nicht ausreichend bereitgestellt würden. Ebenso sieht Schader ein Defizit in der gesellschaftlichen Anerkennung engagierter und motivierter Fachpersonen (S. 191).

Auf den schulpsychologischen Diensten im Kanton Basel-Stadt haben sich Anfragen, Interventionen oder Besprechungen seit 2011 verdoppelt. Allgemein zugenommen haben Beratungen von traumatisierten Eltern oder Kindern. Besonders auffallend war eine bestimmte Form der Vernachlässigung von Kindern: Eltern, die nicht mehr zur Hilfestellung und Förderung ihrer Kinder in der Lage sind. Dies kann sich zeigen, indem sie entwicklungsbedingte Bedürfnisse nicht wahrnehmen oder nicht mit der Schule kooperieren. Abschliessend wird die Vermutung geäussert, dass zu wenig Lehrpersonen bei relevanten Fällen die schulpsychiatrischen Dienste einbeziehen (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2015, S. 4).

Früherkennung und Früherfassung

Fischer et al. (2011) bemerken, dass das Thema Kinderschutz aufgrund von tragischen Fällen im öffentlichen, politischen oder fachlichen Diskursen vermehrt in den Fokus gerückt ist. Vor allem im Bereich der Erkennung und Bearbeitung von Verdachtsmomenten auf Kindeswohlgefährdung und der Zusammenarbeit mit den entsprechenden Institutionen bestehe ein grosser Diskussionsbedarf. Die drei Autoren sind der Ansicht, dass der Kinderschutz eine gesetzliche Regelung auf Bundesebene erhalten sollte um eine weitreichende Verbesserung zu erlangen (S. 9).

Gafner und Nowack (2003) bezeichnen die Früherfassung und Früherkennung als wichtige Instrumente für den Kinderschutz, weil dadurch frühzeitige Interventionen initiiert werden können. Dabei gilt es, die Schule zu unterstützen und zu fördern (S. 1). Müller, Mattes, Guhl und Fabian (2013) befassen sich mit der Evaluation von Pilotprojekten in der Deutschschweiz (S. 14). Bei diesen handelt es sich um ein Frühinterventionsprojekt, das an über 40 der Sekundarstufe eins und zwei durchgeführt und evaluiert wurde (S. 14-15). Die Resultate zeigen deutlich, dass es nicht reicht, wenn Lehrpersonen darauf hingewiesen werden, bei Verdacht auf Gefährdungen hinzuschauen. Es braucht eine «Schulhauskultur des Hinschauens und Handelns» (S. 251). Diese Haltung muss vom ganzen Team der Schule getragen werden. Zur Früherkennung können Handlungssicherheit und entsprechendes Wissen beitragen. Durch das Früherkennungs- und Frühinterventionskonzept werden auf struktureller Ebene die Zuständigkeiten und Abläufe definiert, Austauschmöglichkeiten unter den Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen geschaffen und eine Vernetzung mit anderen Fachstellen aufgebaut. Dadurch wird für Schülerinnen und Schüler ein Netzwerk aufgebaut, das frühzeitig intervenieren und Problemlagen erkennen kann (ebd.).

Die Schule

Die Schule selbst sieht sich nicht als zentrale Instanz in der Umsetzung von Kinderschutzmassnahmen. In der Schule liegt der Schwerpunkt auf der Beseitigung von Problemen, die durch Kinder und Jugendliche verursacht werden. Die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe beruht oft noch auf dem individuellen Engagement von motivierten Fachpersonen beider Institutionen. Im grösseren Rahmen entwickelte sich nur ansatzweise eine Zusammenarbeit (Fischer et al., 2011, S. 11). Das Werk von Fischer et al. zielt darauf ab, die Jugendhilfe und schulinterne Optimierungsbemühungen sowie die Ansätze zum kooperativen Handeln zwischen den zwei Bereichen zu analysieren (ebd.). Dabei werden gemeinsame Bezüge herausgefiltert und überschneidende Interessen zu gemeinsamen Analyse- und Handlungsschritten herausgearbeitet. Des Weiteren soll die Verantwortung der Institution Schule gestärkt werden (S. 12).

Die Autorin Weber (2015) erkennt ebenfalls, dass die Schnittstelle zwischen Schule und Kinderschutz besser untersucht werden muss (S. 1). Aufgrund des täglichen Kontaktes können Lehrkräfte zu Vertrauenspersonen der Schülerinnen und Schüler werden. Die KESB ist aufgrund dieses Umstandes auf die Kooperation von Lehrpersonen angewiesen, sie übernehmen bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung, eine zentrale Rolle. Des Weiteren unterstützen sie die Fachpersonen der Sozialen Arbeit während der Abklärung einer Gefährdungssituation. Gemäss Weber besteht ein Mangel des Aspekts «Kinderschutz» in der Ausbildung von Lehrpersonen. Sie erkennt ebenfalls Herausforderungen, die sich aus dem Spannungsfeld zwischen Schule und Kinderschutz ergeben können. Abschliessend gibt die Autorin Empfehlungen für weiterführende Forschung in diesem Bereich ab. Dies mit dem Ziel, eine interdisziplinäre Zusammenarbeit der beiden Systeme zu fördern (ebd.).

Schulsozialarbeit

Die Implementierung der SSA an Schulen wurde in Deutschland, der Schweiz und Österreich in den 1990er Jahren zahlreich initiiert (Braun, 2012, S. 117). Gemäss Braun hat sich die SSA in den letzten fünf bis sieben Jahren an Schulen nachhaltig und schnell implementiert hat (ebd.). Auch gemäss Baier (2015) hat sich der Begriff «Schulsozialarbeit» in der Schweiz etabliert (S. 47). Auch Wirkung und Nutzen von SSA konnten in den letzten Jahren durch mehrere Publikationen aufgezeigt werden. Das Werk von Baier und Heeg (2011) legt beispielsweise dar, zu welchen Veränderungen die SSA beigetragen hat und welchen Nutzen die beteiligten Personen aus der SSA ziehen konnten (S. 97). Die Autoren Olk und Speck (2009) benennen die Erweiterung von internen- und externen Unterstützungssystemen für Schülerinnen und Schüler durch die SSA (S. 920).

Festgehalten werden muss, dass die SSA keine rechtlichen oder fachlichen Kompetenzen aufweist, um eine Abklärung im Kinderschutz durchzuführen (Gaberell, 2010, S. 22-23). Dies, wie auch die Anordnung von Kinderschutzmassnahmen, ist Aufgabe der KESB und wird an die regional zuständige Fachstelle delegiert (zum Beispiel an den Sozialdienst) (JGK, Kindeswohl & Kinderschutz, n.d.).

Leitfäden

Um die Verantwortung im Kinderschutz klar erkennen und wahrzunehmen zu können, veröffentlichte die Stiftung Kinderschutz Schweiz im Jahr 2013 den Leitfaden «Kinderschutz». Der Leitfaden soll dazu dienen, gefährdete Kinder möglichst früh zu erfassen und entsprechende Hilfe- und Schutzmassnahmen einzuleiten. Der Leitfaden orientiert sich an der KRK und somit an den Kinderrechten. Er richtet sich an Sozialarbeitende, die betreffend Einschätzung des Kindeswohls unsicher sind. Im ersten Teil liefert der Leitfaden Fachwissen und rechtliche Grundlagen über den Kinderschutz. Im zweiten Teil definiert er Schritte, die durch

die Phasen der Entscheidungen führen. Der Leitfaden soll helfen zu erkennen, ob eine Gefährdung vorliegt und ob eine Meldung nötig ist (Hauri & Zingaro, 2013, S. 7-8).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass betreffend die Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe verschiedene Leitfäden existieren (zum Beispiel im Kanton Aargau, St. Gallen, Zürich, Bern). Alle benennen die wichtige Rolle von Schulen im Bereich Kinderschutz hinsichtlich ausserhäuslicher Wahrnehmung und Information. Die Leitfäden dienen dazu, den Schulen aufzuzeigen, wie sie sich verhalten sollten, wenn sie eine Kindeswohlgefährdung wahrnehmen. Es wird in der Regel festgehalten, wann und in welcher Form die KESB einzuschalten ist und auf welche Massnahmen die Behörde möglicherweise zurückgreifen wird. Ziele der Leitfäden sind, die Aufgaben und Kompetenzen von Schule und KESB aufzuzeigen. Des Weiteren sollen sie zur Sensibilisierung der involvierten Stellen beitragen und ein zeitrichtiges und zielgerichtetes Handeln ermöglichen. Zum Schluss sollen sie Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen von Interventions- und Handlungsmöglichkeiten der beiden Behörden aufzeigen (vgl. zum Beispiel Vereinigung aargauischer Berufsbeiständinnen- und beistände, 2013, S. 4).

1.3 Fragestellung

Aus dem Problembeschrieb und dem Forschungsstand geht hervor, dass die Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen im Bereich Kinderschutz von hoher Wichtigkeit ist. Es geht ebenfalls hervor, dass die Früherkennung und -erfassung zentrale Aspekte im Kinderschutz sind. Deshalb wollen die Autorinnen die Rollen von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung genauer untersuchen und herausfinden, wie die beiden Professionen zusammenarbeiten. Somit ergibt sich folgende Fragestellung:

Wie kooperieren Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung?

Um die Fragestellung beantworten zu können, müssen folgende Unterfragen geklärt werden:

- Welches sind die gesetzlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen im Bereich Kinderschutz, SSA und Schule?
- Wie gestalten sich die unterschiedlichen Aufträge und Rollen der SSA, Schule und Lehrpersonen?
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit von SSA und Lehrpersonen bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung in der Praxis?

1.4 Ziele und Absichten

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, mit dem Fokus auf die Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen, die Relevanz der beiden Systeme SSA und Schule im Bereich Kinderschutz zu verdeutlichen.

Ziel des theoretischen Teils ist, die relevanten Grundlagen des Kinderschutzes sowie die Grundstrukturen von SSA und Schule darzustellen. Ein weiteres Ziel besteht darin, „Kooperation“ umfassend auf theoretischer Ebene zu erläutern.

Im empirischen Teil sollen zur Erweiterung der theoretischen Grundlagen Erkenntnisse aus der Praxis von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen gewonnen werden. Die Autorinnen beabsichtigen, die Zusammenarbeit der beiden Professionen genau zu beleuchten um damit herauszufinden, wie die Abläufe im Konkreten aussehen. Es stellen sich weitere Fragen, die die Autorinnen mithilfe der Interviews beantworten wollen: Inwiefern beeinflussen die institutionellen Rahmenbedingungen von SSA und Schule die Zusammenarbeit der Fachpersonen? Was brauchen Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen im Sinne einer gelingenden Kooperation grundsätzlich? Sind die von der Schule zur Verfügung gestellten Ressourcen genügend oder worin besteht ein allfälliger Bedarf? Wie arbeiten die zwei Fachpersonen bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung zusammen, wer übernimmt dabei welche Rolle und Aufgaben?

Abschliessend sollen Empfehlungen für die gelingende Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen abgegeben werden können.

Relevanz für die Soziale Arbeit

Der Kinderschutz ist ein Aufgabenbereich der Sozialen Arbeit. Die SSA als Profession der Sozialen Arbeit wurde an vielen Schulen zu einem wichtigen Bestandteil (Baier & Heeg, 2011, S. 97). Sie übernimmt im Bereich des Kinderschutzes vor allem in der Früherkennung und -erfassung von gefährdeten Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle. Die Schule an sich stellt für den Kinderschutz ebenfalls eine zentrale Institution dar. Insbesondere Lehrpersonen, die täglich mit den Schülerinnen und Schülern in Kontakt stehen, müssen Aufgaben im Kinderschutz wahrnehmen. Sie sind vermutlich die ersten Fachpersonen, denen Besonderheiten im Aussehen oder Verhalten der Kinder und Jugendlichen auffallen. Dies führt dazu, dass die SSA ihren Auftrag vor allem dann gut erfüllen kann, wenn die Kooperation mit den Lehrpersonen gegeben ist. Die Kooperationsbereitschaft der Lehrpersonen und die gelingende Kooperation zwischen den beiden Professionen sind somit für den Kinderschutz von enormer Bedeutung. AvenirSocial veröffentlichte im 2010 Qualitätsrichtlinien für die SSA. Dies geschah unter anderem mit dem Ziel, eine Vereinheitlichung von SSA anzustreben und ihre Aufgaben zu legitimieren. Des Weiteren werden Bedarf, Wirkung und Nutzen genauer erläutert (S.3). Die Autorinnen erachten Qualitätsrichtlinien hilfreich, damit die Etab-

lierung von SSA und deren Finanzierung weiterhin fortschreiten kann. Die SSA muss sich in der Praxis bewähren, damit sie langfristig bestehen kann. Aufgrund der Abhängigkeit der SSA von den Lehrpersonen erachten die Autorinnen Erkenntnisse über die Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen für die Soziale Arbeit als zentral.

1.5 Aufbau und Vorgehen

Im ersten Teil der Bachelorarbeit findet eine theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik statt. Dabei wird auf aktuelle Gesetze und Fachliteratur aus den Bereichen Kinderschutz, SSA und Schule zurückgegriffen. Die literarische Auseinandersetzung mit den verschiedenen Bereichen verfolgt das Ziel, Begrifflichkeiten zu klären und eine Übersicht über die geltenden (gesetzlichen) Regelungen und Beziehungen der Systeme untereinander herzustellen.

Im zweiten Teil erfolgt anhand von zwei Expertinnen- und Experteninterviews eine empirische Untersuchung. Diese findet in Form von zwei Leitfaden-Interviews statt. Der eigenständig konzipierte Leitfaden basiert auf Erkenntnissen aus der verwendeten Literatur und orientiert sich an der Fragestellung. Ziel der empirischen Untersuchung ist, die Relevanz der gelingenden Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen mit Erkenntnissen aus der Praxis zu verdeutlichen.

Die Autorinnen beziehen sich in vorliegender Arbeit auf internationale und nationale Gesetzgebungen, Verordnungen und Regelungen. Sobald die Themen nicht mehr international oder national geregelt sind, orientieren sich die Autorinnen am Kanton Bern. Dies macht insbesondere deshalb Sinn, weil die empirische Untersuchung ebenfalls im Kanton Bern durchgeführt wird. Weitere Gründe dafür sind, dass die Autorinnen in Bern studieren und arbeiten, wodurch der Bezug zum Kanton Bern und dessen Gesetzgebungen am grössten ist.

2 Theorie

Dieses Kapitel setzt sich auf theoretischer Ebene mit der Thematik auseinander. Es werden theoretische Grundlagen der verschiedenen Themenbereiche dargestellt und wichtige Begriffe definiert. Es werden ebenfalls, die bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung zentralen Personen und Institutionen, deren Auftrag, Rolle und Funktion genauer erläutert. Die in diesem Zusammenhang wichtigsten Akteurinnen und Akteure sind die Kinder und Jugendlichen selber, die Eltern, die KESB, die Schule und die SSA. Die Autorinnen versuchen, eine kritische Haltung zur Theorie aufrechtzuerhalten und eigene Überlegungen und Ergänzungen in die Kapitel einfließen zu lassen.

2.1 Kinder und Jugendliche

In diesem Unterkapitel folgt in einem ersten Teil die Klärung von zentralen Begriffen. Dies sind die Begriffe des Kindes, der Jugend sowie der Kinder- und Jugendgesundheit. In einem zweiten Teil werden die Rechte von Kindern und Jugendlichen, der Auftrag der Eltern und in diesem Zusammenhang das Kindeswohl genauer erläutert.

2.1.1 Definitionen

Es folgen nun Definitionen und Begriffsbestimmungen, die im weiteren Verlauf der Arbeit immer wieder benutzt werden.

Das Kind

Die KRK definiert den Begriff des Kindes in Art. 1 KRK folgendermassen:

«Im Sinne dieses Übereinkommens ist ein Kind jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt.»

Aus dieser Definition ergibt sich einerseits die Frage, ab wann die Bezeichnung «Mensch» zutrifft und inwiefern die Volljährigkeit früher als mit achtzehn Jahren eintreten kann. Hier gilt, dass das geborene Kind als Mensch bezeichnet wird. Das ungeborene Kind erfährt durch die KRK keinen besonderen Schutz (Praetor Intermedia UG, n.d.). Mit der Vollendung des 18. Altersjahres gilt ein Individuum in der Schweiz als volljährige Person. Wenn ein Kind die Volljährigkeit gemäss seinem Heimatrecht früher als mit achtzehn Jahren erreicht hat, kann es

durch einen richterlichen Entscheid dementsprechend früher als volljährig bezeichnet werden (ebd.).

Kindheit und Jugend

Die Kindheit gilt als die Lebensphase, die sich «von der Geburt bis zur zivilrechtlichen Volljährigkeit erstreckt» (Troutot, 2003, S. 164). Dies macht in der Schweiz rund 20% der niedergelassenen Bevölkerung aus. Es wird unterschieden zwischen dem Kleinkind-Alter (0 bis 5 Jahre), der eigentlichen Kindheit, die sich über die obligatorische Schulzeit (Kindergarten bis 9. Klasse) erstreckt und der Adoleszenz, wobei letztere im Bereich der Jugend zu verorten ist (ebd.).

Status und Entwicklung kennzeichnen die Phase der Kindheit, wobei unter Status die rechtliche Minderjährigkeit, das private Kindesverhältnis und die Abhängigkeit von der elterlichen Sorge gemeint sind. Unter Entwicklung wird der Prozess der physischen, kognitiven, affektiven und sozialen Entwicklung, hin zur autonomen erwachsenen Person, verstanden (ebd.).

Die Vereinten Nationen (UNO) definieren alle 15 bis 25-Jährigen als Jugendliche (BAG, Definitionen, n.d.). Die Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit ([DEZA], 2007) richtet sich ebenfalls nach dieser Definition und spezifiziert den Begriff weiter aus (S. 7). Sie sagt, die Jugend steht für den Lebensabschnitt zwischen Kindheit und dem Erwachsenenalter und geht einher mit der Ablösung von der elterlichen Sorge hin zu mehr Selbstständigkeit. Identitätskrisen, Konflikte sowie das Entdecken von Chancen und eigenen Grenzen gehören zu dieser Lebensphase dazu. Ebenfalls dazu gehören das Bilden von eigenen Werten, das Entwickeln der persönlichen und sexuellen Identität, der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten hinsichtlich ihrer Berufswahl und das Vorbereiten auf das Leben als erwachsene Person. Gemäss DEZA ist dieses Verständnis von Jugend europäisch geprägt. Sowohl die Alterskategorie wie auch die Auffassung von «Jugend» verhalten sich relativ zur Weltregion und dem sozialen Umfeld. Die DEZA hält abschliessend fest, dass der Begriff «Jugend» keinesfalls homogener Natur ist (ebd.).

Zusammenfassend lassen sich die Begriffe der «Kindheit» und «Jugend» zwar auf unterschiedliche Lebensphasen beziehen, diese können jedoch nicht exakt voneinander getrennt werden. In der ganzen Bachelorarbeit ist immer wieder vom «Kind» und von der «Kindeswohlgefährdung» die Rede. Diese Begriffe beziehen somit immer auch Jugendliche mit ein, die die Volljährigkeit noch nicht erreicht haben.

Kinder- und Jugendgesundheit

Das Bundesamt für Gesundheit (BAG, Definition, n.d.) hält fest, dass die Kinder- und Jugendphase für die Gesundheit im Erwachsenenalter prägend ist. Dies einerseits aus medizinischer wie aber auch aus psychosozialer Perspektive. Unter Kinder- und Jugendgesundheit versteht das BAG «das körperliche, seelische, geistige- und soziale Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen» (ebd.). Zuständig für die Kinder- und Jugendgesundheit sind vorwiegend die Kantone und Gemeinden. Ein kleinerer Bereich wird mit der Übernahme von kinder- und jugendspezifischen Aufgaben durch den Bund und private Organisationen abgedeckt (BAG, Akteure und Aktivitäten, n.d.).

In verschiedenen Abteilungen und Bereichen werden unterschiedliche Massnahmen zur Förderung der Kinder- und Jugendgesundheit entwickelt. Diese sind auf die verschiedenen Lebensphasen von Kindern und Jugendlichen angepasst. Die «Koordination Kinder- und Jugendgesundheit», welche im Bereich der Direktion für öffentliche Gesundheit angegliedert ist, führt die Angebote zusammen. Je nach Entwicklungsstand des Kindes stehen das Kind selber oder das Umfeld, also beispielsweise die Eltern oder andere Bezugspersonen, im Fokus der Massnahme. Beispielsweise betreffend Betreuung und Erziehung, wo es im Kern um gesundheitliche Chancengerechtigkeit geht, stehen die elterlichen Erziehungskompetenzen im Fokus. In der Phase der Kindheit richtet sich der Fokus auf den Bildungsbereich und insbesondere auf die Vermittlung von verschiedenen Kompetenzen. In der Adoleszenz stehen Jugendliche im Fokus und werden Zielgruppe von Präventionsmassnahmen, Früherkennung und Frühintervention (BAG, Kinder- und Jugendgesundheit, n.d.).

Es kann festgehalten werden, dass die Schweiz die Kinder- und Jugendgesundheit als wichtigen Bereich erkennt und entsprechende Massnahmen erlässt. Die KRK bildet eine zentrale rechtliche Grundlage, die implizit die Kinder- und Jugendgesundheit betrifft.

2.1.2 Die Rechte von Kindern und Jugendlichen

Die Rechte von Kindern und Jugendlichen bilden den normativen Bezugsrahmen im Kinderschutz. Folgende Ausführungen sollen einen Überblick über die geltenden gesetzlichen Grundlagen vermitteln. Da in Zusammenhang mit den Rechten des Kindes die Begriffe der Rechts-, Urteils- und Handlungsfähigkeit eine zentrale Rolle spielen, werden diese ebenfalls kurz erläutert.

Die Rechts-, Urteils- und Handlungsfähigkeit

Rechtsfähigkeit, Art. 11 ZGB (SR 210): Der Mensch ist ab Zeitpunkt seiner Geburt rechtsfähig. Somit haben auch Kinder die Fähigkeit, Rechte und Pflichten zu haben.

Handlungsfähigkeit, Art 13 ZGB: Handlungsfähig ist, wer durch eigene Handlungen Rechte und Pflichten begründen kann. Dies sind alle Personen, die das achtzehnte Altersjahr vollendet haben und urteilsfähig sind. Daraus lässt sich einerseits schliessen, dass Kinder grundsätzlich nicht handlungsfähig sind und andererseits, dass der Urteilsfähigkeit eine hohe Wichtigkeit zukommt.

Urteilsfähigkeit, Art. 16 ZGB: Urteilsfähig ist, wer in einer konkreten Lebenssituation vernunftgemäss handeln kann. Davon ausgeschlossen sind in der Regel Kinder, volljährige geistig behinderte oder psychisch gestörte Personen und Personen, die sich in einem Rausch- oder ähnlichen Zustand befinden. Ist die Urteilsfähigkeit nicht gegeben, können keine rechtswirkenden Handlungen vollzogen oder rechtsgültigen Verträge abgeschlossen werden.

Nach Art. 19 ZGB gilt das Kind gilt als beschränkt handlungsunfähig, da es in Bezug auf gewisse Handlungen vernunftgemäss handeln kann und die Urteilsfähigkeit in diesen Fällen gegeben ist. Es kann sich beispielsweise am Kiosk ein Comicmagazin kaufen, da es sich gemäss Art.19 Abs. 2 ZGB um eine «geringfügige und alltägliche Angelegenheit» handelt. Kauft sich jedoch das gleiche Kind mit seinem Ersparten ein Fahrrad, ist der Vertrag nicht rechtsgültig und muss allenfalls rückgängig gemacht werden, da die Urteilsfähigkeit ein solch grosses Geschäft betreffend nicht gegeben ist.

Gesetzliche Grundlagen

Die wichtigste internationale Grundlage für die Rechte von Kindern stellt die KRK dar, die wie bereits erwähnt 1989 durch die Vereinten Nationen verabschiedet wurde. Dabei handelt es sich um 54 Artikel betreffend Leben, Schutz und Entwicklung von Kindern. Sie basieren auf den Prinzipien der Nicht-Diskriminierung, dem Kindeswohl und der Anhörung von Kindern. Die KRK wurde durch alle Länder ausser der USA ratifiziert (UNICEF, Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes, 2016). Gemäss UNICEF hat die KRK die Sicht auf Kinder weltweit verändert, da Kindheit zum ersten Mal als geschützter Lebensabschnitt deklariert wurde (ebd.).

Ebenfalls wichtige Grundlagen zur Umsetzung der Rechte von Kindern in der Schweiz bilden die BV und das Verfahrensrecht. Letzteres vor allem dann, wenn es um die Vertretung des

Kindes und seine Anhörung geht. Es gibt noch weitere relevante Gesetze im Bereich des strafrechtlichen Kindesschutzes wie beispielsweise das Jugendstrafrecht (JStG; SR 311.1), das Betäubungsmittelgesetz (BetmG; SR 812.121) oder das schweizerische Strafgesetzbuch (StGB; SR 311.0). Im Bereich des zivilrechtlichen Kindesschutzes sind die Artikel des ZGB von zentraler Bedeutung.

Exkurs «Genfer Erklärung»

Bereits im Jahr 1924 wurde durch den Völkerbund ein Dokument verabschiedet, welches sich über die Menschenrechte hinaus insbesondere auf die Rechte des Kindes bezieht. Es handelt sich um die sogenannte «Genfer Erklärung». Diese besagt, dass «die Menschheit ihren Kindern das Beste, was sie zu bieten hat, schuldig ist» (Humanium, n.d.). Die Genfer Erklärung entstand aufgrund des Engagements zweier Schwestern, die die Leiden der Kinder während des 1. Weltkrieges beobachtet haben und erkannten, dass deren Rechte eines besonderen Schutzes bedürfen. Die Genfer Erklärung fasst die grundlegenden Bedürfnisse des Kindes in fünf Punkten zusammen. Sie bezieht sich auf dessen Wohlergehen, seinem Recht auf Fürsorge, Unterstützung, Entwicklung und Schutz. Sie bezieht sich zwar auf die Grundrechte des Menschen, weist jedoch keine rechtliche Verbindlichkeit auf. Sie gilt als das erste internationale Dokument, welches explizit auf die Rechte von Kindern aufmerksam macht und diese zu schützen versucht (ebd.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Schweiz mit ihrem Beitritt zur KRK und der Verabschiedung von eigenen Gesetzen dafür einsetzt, die Rechte von Kindern zu gewährleisten.

2.1.3 Auftrag der Eltern

Die Eltern sind dazu verpflichtet, für das Wohl ihres Kindes zu sorgen. Das ZGB definiert den Auftrag der Eltern in Art. 302 Abs. 1 ZGB folgendermassen:

«Die Eltern haben das Kind ihren Verhältnissen entsprechend zu erziehen und seine körperliche, geistige und sittliche Entfaltung zu fördern und zu schützen».

Somit haben Eltern eine gesetzlich festgelegte Erziehungspflicht und ebenso für die körperliche und psychische Integrität ihres Kindes zu sorgen. In Abs. 2 und 3 Art. 302 ZGB wird festgehalten, dass die Eltern ihren Kindern eine allgemeine und berufliche Ausbildung ermöglichen und angemessen mit den Lehrpersonen und der Jugendhilfe zusammenarbeiten müssen. Die Pflicht der Eltern, ihre Kinder in die Schule zu schicken, wird im VSG des Kan-

tons Bern in Art. 32 Abs. 1 bis 3 geregelt. Wenn die Eltern oder Bezugspersonen ihre Pflicht nicht wahrnehmen, können sie sich strafbar machen. Des Weiteren sind sie zuständig dafür, dass ihre Kinder «ausgeruht und ernährt» in die Schule gehen, wodurch geeignete Voraussetzungen zum Lernen geschaffen werden.

Das VSG hält unter dem Titel «Strafe bei Schulversäumnis, Massnahmen» in Art. 33 Abs. 1 und Abs. 2 VSG die Konsequenzen fest, die eintreten können, wenn die Eltern ihre Pflichten vernachlässigen oder verletzen. Dabei handelt es sich grundsätzlich um eine Busse, deren Höhe grösstenteils in Abhängigkeit zur versäumten Unterrichtszeit durch das Gericht festgesetzt wird. Für vorliegende Arbeit ist der dritte Absatz des gleichen Artikels von besonderer Relevanz. Art. 33 Abs. 3 VSG besagt:

«Stellt das Gericht fest, dass eine Schülerin oder ein Schüler gefährdet oder verwaorlost ist, benachrichtigt es die zuständige Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde; hiervon gibt es der zuständigen Schulkommission und der Schulleitung Kenntnis.»

Das ZGB und das bernische VSG halten somit die zentralen elterlichen Pflichten im Zusammenhang mit Schule fest und thematisieren ebenfalls die Konsequenzen, die bei mangelhafter Einhaltung eintreten können.

2.1.4 Das Kindeswohl

Der dritte Teil des ZGB regelt die elterliche Sorge, die gemäss Art. 296 ZGB «[...] dem Wohl des Kindes [dient]». Vom Wohl des Kindes, auch Kindeswohl genannt, ist in vielen Artikeln des ZGB die Rede. Das Gesetz liefert jedoch keine Definition für diesen Begriff. Es handelt sich gemäss JGK (2012) um einen unbestimmten Rechtsbegriff, der von gesellschaftlichen Veränderungen abhängig ist und in der Praxis unterschiedlich gefüllt werden kann (S. 1). Dettenborn (2010) erkennt im Begriff «Kindeswohl» ebenfalls einen unbestimmten Rechtsbegriff, der unter «rechtlichen Aspekten alleine nicht zu fassen» (S. 49) ist, sondern nur aus einer interdisziplinären Sichtweise erklärt werden kann (ebd.).

Die JGK (2012) nennt im «Merkblatt für Fachstellen» zentrale Aspekte, die zur Gewährung des Kindeswohls gehören. Dies sind «ausreichende Ernährung, wettergerechte Kleidung, ein Dach über dem Kopf, [...] Schutz vor körperlicher und seelischer Gewalt, liebevolle Zuwendung, Lob und Anerkennung, Respekt und Achtung, Verbindlichkeit in den Beziehungen und eine sichere Lebensorientierung.» (S. 1).

Die Autorinnen stellen fest, dass auch diese Begriffe nicht eindeutiger Natur sind und verschiedenartig ausgelegt werden können. So kann beispielsweise der Begriff «ausreichend» unterschiedlich gefasst werden: bekommt ein Kind ausreichend zu essen, wenn es dank Nahrungsabgabe vor dem Hungertod bewahrt wird? Ebenfalls unklar ist, ob die Aspekte kumulativ zutreffen müssen oder ob es reicht, wenn «fast alle» erfüllt sind.

Diese Überlegungen verdeutlichen, wie schwierig es ist, das Kindeswohl zu definieren. Gemäss Hauri und Zingaro (2013) müssen die Begriffe «Kindeswohl» und «Kindeswohlgefährdung» durch die KESB im Einzelfall ausgelegt werden (S. 9). Allgemein kann gesagt werden, dass das Kindeswohl gewährt ist, wenn ein entwicklungsförderndes Verhältnis besteht. Dieses entsteht zwischen a.) den Rechten des Kindes, dessen Bedarf und seinen subjektiven Bedürfnissen und b.) seinen effektiven Lebensbedingungen (ebd.). Daraus resultiert der Auftrag der Sozialen Arbeit, «eine für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes günstige Relation herzustellen.» (Gaberell, 2012, S. 26)

2.2 Das Kindes- und Erwachsenenschutzgesetz

In diesem Kapitel stellen die Autorinnen das Gesetz über den Kindes- und Erwachsenenschutz des Kantons Bern (Kindes- und Erwachsenenschutzgesetz [KESG]; BSG 213.316) vom 1. Februar 2012 vor. Sie erläutern ebenfalls die Zusammensetzung und Funktionsweise der KESB, die sich primär mit diesem Gesetz auseinandersetzen (JGK, Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde, n.d.).

Das KESG regelt den Vollzug des Kindes- und Erwachsenenschutzrechts des ZGB vom 1. Januar 2013 und des Bundesgesetzes über Voraussetzungen und Verfahren bei Sterilisationen vom 17. Dezember 2004 (Sterilisationsgesetz; SR 211.111.1).

Art. 1 KESG regelt insbesondere:

«**a** die Organisation der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden, **b** die Aufsicht über die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden, **c** die den Kantonen zur Regelung überlassenen Angelegenheiten auf dem Gebiet des Kindes- und Erwachsenenschutzes, **d** das Verfahren vor den Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden und dem Kindes- und Erwachsenenschutzgericht.»

Das ZGB und das Sterilisationsgesetz sind Gesetze, die auf Bundesebene verankert sind. Das KESG ist ein Gesetz des Kantons Bern. Auf kantonaler Ebene gilt des Weiteren die

Verordnung über den Kindes- und Erwachsenenschutz (Kindes- und Erwachsenenschutzverordnung [KESV]; BSG 213.316.1) (JGK, rechtliche Grundlagen, n.d.). Die bernische KESV wird vom bernischen KESG abgeleitet und beinhaltet detailliertere Vorgaben über die KESB im Kanton Bern.

Die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde

Die KESB sind wichtige Funktionsträgerinnen im Bereich des Kinderschutzes. Sie übernehmen die Aufgaben des Kindes- und Erwachsenenschutzes und setzen diese anhand der rechtlichen Grundlagen von Bund und Kanton um. Im Kanton Bern gibt es insgesamt zwölf KESB, eine davon ist die burgerliche KESB (bKESB). Sie sind interdisziplinär zusammengesetzt und bestehen aus mindestens drei Mitgliedern und einem Behördensekretariat, das die Fachbehörde unterstützt. Das Behördensekretariat setzt sich aus dem sozialjuristischen Dienst, dem Revisorat und der Kanzlei zusammen (JGK, Über uns, n.d.).

Das gemeinsame Organ aller KESB ist die Geschäftsleitung, die sich aus den zwölf Präsidentinnen und Präsidenten der KESB und bKESB zusammensetzt. Die Geschäftsleitung koordiniert die Aufgabenerfüllung und ist für die Rechtsprechung sowie für die Umsetzung der Leistungsvereinbarung zuständig. Des Weiteren bestimmt sie fünf Mitglieder für den Ausschuss. Der Ausschuss bereitet die Geschäfte der Geschäftsleitung vor und erledigt einzelne Angelegenheiten. Für die beratende Funktion steht der Geschäftsleitung und dem Ausschuss das Behördensekretariat zur Seite. Das Sekretariat bereitet die Geschäfte vor, trifft Abklärungen und unterbreitet Vorschläge (ebd.).

2.3 Kindesmisshandlung und -gefährdung

Im folgenden Kapitel wird näher auf die Begriffe der Kindesmisshandlung und -gefährdung eingegangen. Dabei werden verschiedene Formen von Gewalt thematisiert. In einem zweiten Schritt erfolgt die Auseinandersetzung mit den zahlreichen Anzeichen, die auf eine Kindeswohlgefährdung hinweisen können.

2.3.1 Erscheinungsformen von Gewalt

Die Stiftung Kinderschutz Schweiz setzt sich für die Kinderrechte ein, damit Kinder und Jugendliche gewaltfrei und in einer würdevollen Umgebung aufwachsen können (Kinderschutz Schweiz, 2016). Lips (2011) definiert die Kindsmisshandlung folgendermassen:

«Kindsmisshandlung ist die nicht zufällige, bewusste oder unbewusste körperliche und/oder seelische Schädigung (durch aktives Handeln oder durch Unterlas-

sung) durch Personen (Eltern, andere Erziehungsberechtigte, Dritte), Institutionen und gesellschaftliche Strukturen, die zu Entwicklungshemmungen, Verletzungen oder zum Tode führt, eingeschlossen die Vernachlässigung kindlicher Bedürfnisse.» (S. 11)

Hauri und Zingaro (2013) haben im Leitfaden «Kindesschutz» verschiedene Formen der Kindesmisshandlung aufgeführt (S. 10):

- Vernachlässigung
- Körperliche Gewalt
- Sexuelle Gewalt
- Psychische Gewalt
- Misshandlung durch Erwachsenenkonflikte um das Kind

Gemäss einer Untersuchung des behördlichen Kindesschutzes im Jahr 2006 handelte es sich bei 70% der untersuchten Fälle um psychische Gefährdungen. Weitere 15% waren vernachlässigte Kinder, 6% wurden physisch misshandelt und 3% sexuell missbraucht (JGK, Factsheet, 2016, S. 2). Im Folgenden erfolgt eine Darstellung der verschiedenen Gewaltformen.

Vernachlässigung

Vernachlässigung ist eine passive Art der Misshandlung und tritt gemäss Kindler (zitiert nach Gaberell, 2012, S. 36) in der Mehrheit aller Kindesschutzfälle auf. Zu der bisher wenig erforschten Form von Gewalt gehören mangelhafte Pflege, Ernährung und gesundheitliche Fürsorge, ungenügende Beaufsichtigung und Zuwendung, lückenhafter Schutz vor Gefahren sowie «unzureichende geistige, soziale und emotionale Anregung und Förderung» (ebd.).

Körperliche Gewalt

Körperliche Gewalt umfasst ein breites Spektrum von Handlungen. Zu nennen sind beispielsweise das Zuführen von Schlägen, die Treppe hinunterstossen, gegen die Wand schleudern oder das Schütteln des Kleinkindes. Die Handlungen können beispielsweise zu Brüchen, Verbrennungen aber auch Hirnschädigungen, Netzhautblutungen, Schädigungen der Thorax- und Abdominal-Organen oder zum Tod führen (Lips, 2011, S. 13).

Die Handlungen dienen in der Regel dazu, dem Kind absichtlich Schmerzen zuzufügen. Zudem geht körperliche Misshandlung immer auch einher mit psychischen Schädigungen (Gaberell, 2012, S. 36).

Sexueller Missbrauch

Sexuelle Gewalt, häufig auch sexuelle Ausbeutung genannt, kann in verschiedenen Formen auftreten. Lips (2011) nennt Exhibitionismus, Pornographie und Masturbation mit Kindern als auch verschiedene Arten der Penetration (vaginal, oral, anal) als Beispiele (S. 12). Mädchen und Jungen sind gleichermaßen von sexuellen Übergriffen betroffen. Sie geschehen häufig im Kleinkindalter und werden durch Familienangehörige oder durch der Familie nahestehende Personen ausgeübt. Das Vorhandensein von eindeutigen körperlichen Befunden ist selten (ebd.). Sexuelle Gewalt ist häufig gekoppelt mit physischer Gewalt und zudem stets eine gravierende, psychische Form der Misshandlung (Gaberell, 2012, S. 37).

Psychische Gewalt

Psychische Gewalt kann als langfristige «negativ-destruktive Einstellung der Erziehungspersonen zum Kind mit kontinuierlichem Herabsetzen des Kindes» definiert werden (Lips, 2011, S. 12). Darunter fallen Beschimpfungen, Entwürdigungen, Demütigungen und verbales Terrorisieren. Ebenfalls dazugehörig ist das Zuschreiben von negativen Eigenschaften, die das Selbstwertgefühl des Kindes tiefgreifend herabsetzen. Das Vermitteln einer negativen Erwartungshaltung gegenüber der Zukunft des Kindes ist ebenfalls eine Form der psychischen Gewalt (ebd.).

Auch weitere, in vielen Familien anzutreffende negative Verhaltensweisen gegenüber Kindern, können als psychische Gewalt eingestuft werden. Gaberell (2012) nennt beispielsweise Ablehnung, Beschimpfung, Beleidigung, Liebesentzug und Isolierung. Diese Verhaltensweisen sind in vielen Familien anzutreffen. Deshalb ist es teilweise notwendig, psychische Gewalt in Abhängigkeit zur Regelmässigkeit und dem Ausmass zu betrachten. Auch das übertrieben umsorgende Erziehungsverhalten kann in bestimmten Fällen als psychische Misshandlung eigenstufung werden. Dies vor allem dann, wenn es dem Kind den Erwerb von eigenen Erfahrungen verunmöglicht. Psychische Misshandlungen führen häufig nur dann zu Gefährdungsmeldungen, wenn sie in Kombination mit anderen Misshandlungsformen auftreten (Gaberell, 2012, S. 37).

Erwachsenenkonflikte um das Kind

Die Misshandlung durch Erwachsenenkonflikte um das Kind kann ebenfalls im Bereich der psychischen Gewalt verortet werden. Derartige Konflikte werden meist durch Scheidung oder Trennung der Eltern hervorgerufen. Aufgrund deren fehlender Kommunikationsfähigkeiten wird das Kind in den Konflikt miteinbezogen und oftmals für die Interessen der Parteien instrumentalisiert. Dies kann beim Kind zu psychischen Schädigungen führen und betrifft insbesondere kleine Kinder, da sich diese kaum eine eigene Meinung über die Konfliktsituation

und die Geschehnisse bilden können (Lips, 2011, S. 13). Erfolgt die Gewalt zwischen den Eltern und werden die Kinder selber nicht misshandelt, sind diese indirekt von Gewalt betroffen, da sie in einer gewalttätigen Atmosphäre aufwachsen. Sie nehmen als Beobachtende eine passive Rolle ein und werden als Zeuginnen und Zeugen bezeichnet (von Fellenberg, 2010, S. 6). Häusliche Gewalt, bei der Kinder die Auseinandersetzung zwischen ihren Eltern miterleben müssen, gilt als die häufigste Form von psychischer Misshandlung (Gaberell, 2012, S. 37).

Münchhausen Stellvertreter-Syndrom

Eine weitere Unterform der psychischen und auch physischen Misshandlung ist das «Münchhausen Stellvertreter-Syndrom» (Lips, 2011, S. 11). Bei dieser Form von Gewalt erfinden scheinbar liebevolle Mütter Symptome, die ihr Kind haben soll oder sie führen diese absichtlich herbei (zum Beispiel Fieber, Krämpfe, Blutungen etc.). Die unechten Symptome führen zu unnötigen Abklärungen und/oder Eingriffen. Die Mutter rückt als besorgte Betreuungsperson eines Kindes, dessen Krankheit niemand kennt, ins Zentrum, woraus sie einen sekundären «Krankheits-Gewinn» (S. 13) zieht.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass je nach Grad der Differenzierung viele unterschiedliche Formen von Gewalt bestehen. Die verschiedenen Formen von Gewalt können jedoch nur grob kategorisiert werden, da gewalttätige Handlungen häufig auf mehreren Ebenen Schäden beim Kind verursachen. Das Ausführen der verschiedenen Formen von Gewalt an Kindern ist für vorliegende Arbeit dennoch wichtig. Besonders zentral und darauf aufbauend sind die Erkennungszeichen, anhand derer die Gewalteinwirkung erkannt werden kann. Deshalb widmet sich das nächste Kapitel den äusserlich wahrnehmbaren Zeichen, die auf ein mögliches Gewalterleben und somit eine mögliche Kindeswohlgefährdung hinweisen können.

2.3.2 Die Kindeswohlgefährdung

Beim Begriff der «Kindeswohlgefährdung» greifen Hauri und Zingaro (2013) auf Hegnauer zurück. Somit ist unter einer Kindeswohlgefährdung folgendes zu verstehen:

«Eine Kindeswohlgefährdung liegt vor, sobald die ernstliche Möglichkeit einer Beeinträchtigung des körperlichen, sittlichen, geistigen oder psychischen Wohls des Kindes vorauszusehen ist.» (zitiert nach Hauri & Zingaro, 2013, S. 9)

Es ist demnach nicht erforderlich, dass sich die Gefährdung bereits bestätigt hat. Hauri und Zingaro verweisen ebenfalls auf den normativen Charakter der Frage, ob eine Kindeswohlgefährdung vorliegt oder nicht. Je nach Zeitgeist und wissenschaftlichen Erkenntnissen darüber, was eine gesunde Entwicklung von Kindern fördert, kann die Frage unterschiedlich beantwortet werden (ebd.).

Erkennungsmerkmale

Die JGK (2012) wird konkreter und nennt verschiedene Punkte, die potenziell auf eine mögliche Kindeswohlgefährdung hinweisen. Diese können einerseits aus dem Verhalten des Kindes, andererseits aus dem Verhalten der Betreuungspersonen abgeleitet werden (S. 2). Letzteres kann grösstenteils im Bereich der verschiedenen Gewaltformen verortet werden und wird deshalb nicht noch einmal thematisiert (vgl. Kap. 2.3.1). Die Autorinnen nehmen ebenfalls an, dass sich die Betreuungspersonen in Gegenwart der Lehrpersonen oder Schulsozialarbeitenden anders verhalten würden, als wenn sie sich mit dem Kind alleine wissen.

Des Weiteren kann es bei der äusseren Erscheinung des Kindes, bei der Familiensituation, der persönlichen Situation von Betreuungspersonen im Haushalt sowie bei der Wohnsituation Auffälligkeiten geben, die auf eine Kindeswohlgefährdung hinweisen könnten (JGK, 2012, S. 2). Da Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende primär mit dem Kind in Kontakt stehen, ist das Verhalten des Kindes für vorliegende Arbeit zentral.

Verhalten des Kindes

- Wiederholtes Fernbleiben von der Schule
- Verhaltensauffälligkeiten (apathisches, verängstigtes, zurückgezogenes, zerstreutes und unkonzentriertes, störrisches, unnahbares oder distanzloses, tyrannisches oder böses Verhalten)
- Äusserungen, die auf Misshandlung, sexuellen Missbrauch oder Vernachlässigung hinweisen
- Gewalttätige und/oder sexuelle Übergriffe des Kindes auf andere Personen
- Kind wirkt berauscht, benommen oder in seinen Handlungen unkoordiniert (Drogen-, Alkohol oder Medikamenteneinfluss)
- Unbeaufsichtigter Aufenthalt zu unangemessenen Zeiten an öffentlichen Orten
- Aufenthalt an jugendgefährdenden Orten

(JGK, 2012, S. 2)

Während die ersten fünf Verhaltensweisen durchaus von Lehrpersonen oder Schulsozialarbeitende wahrgenommen werden können, kann dies bei den beiden letzteren Punkten in

Frage gestellt werden. Wo sich das Kind vor oder nach der Schule aufhält, können Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende höchstens durch Zufälle oder durch Hinweise von Dritten (zum Beispiel andere Kinder oder Eltern) oder Institutionen (zum Beispiel die Kinder- und Jugendfachstelle) erfahren. Zudem ist nach Ansicht der Autorinnen gut vorstellbar, dass Eltern das Verhalten ihres Kindes leugnen würden, wenn sie darauf angesprochen werden oder dieses Zuhause tatsächlich anders ist. In dieser Hinsicht scheint das genaue Beobachten und Notizen nehmen, vor allem Seiten Lehrperson, von zentraler Bedeutung.

Äussere Erscheinung des Kindes

Weitere Erkennungsmerkmale für Gewalt können am äusseren Erscheinungsbild des Kindes vorhanden sein. Diese werden wie folgt von der JGK (2012) aufgelistet (S. 2-3):

- Ungenügende Körperhygiene (zum Beispiel Schmutz- oder Kotreste auf Haut und Kleidung oder faulende Zähne)
- Zeichen von massiven oder wiederholten Verletzungen (Blutergüsse, Striemen, Narben, Knochenbrüche, Verbrennungen etc.) ohne erklärbare Ursache
- Starke Unterernährung
- Witterungsunangepasste Kleidung

Nach Ansicht der Autorinnen erscheinen die erwähnten äusserlichen Erkennungsmerkmale relativ massiv. Vermutlich sind sie für Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende sehr hilfreich, wenn es darum geht, eine mögliche Gefährdung schnell wahrzunehmen. Dies weil sie im Gegensatz zu Verhaltensauffälligkeiten eher handfeste Beweise liefern, die eine Intervention legitimieren.

Persönliche Situation der Betreuungspersonen im Haushalt

Die persönliche Situation der Eltern kann ebenfalls Hinweise auf eine Gefährdung des Kindes hindeuten. Die JGK (2012) nennt folgende Punkte, die auffallend sein können (S. 3):

- Stark verwirrtes oder verwaorlostes Erscheinungsbild
- Berauschte, benommene bis steuerungseingeschränkte Erscheinung, die auf Drogen-, Alkohol- oder Medikamentenmissbrauch hindeuten

Die genannten Merkmale können nach Ansicht der Autorinnen beispielsweise bei Elterngesprächen von Lehrpersonen wahrgenommen werden. Sie erachten es jedoch als unwahrscheinlich, dass Eltern betrunken oder verwaorlost an ein Elterngespräch erscheinen würden. Vermutlich würden sie sich für solche unregelmässigen Situationen herrichten, um den

«Schein zu wahren». Falls sie es nicht tun, befände sich die Gefährdung des Kindes möglicherweise bereits in einem fortgeschrittenen Stadium und eine Intervention wäre dringend angezeigt.

Die familiäre Situation sowie die Wohnsituation, werden ebenfalls durch die JGK (2012) genannt (S. 2-3). Ob das Kind Zuhause ausreichend betreut ist oder ob es einen eigenen Schlafplatz und Spielzeug hat, kann durch Fachpersonen der Schule in der Regel nicht beurteilt werden. Aus diesem Grund werden die familiäre Situation und die Wohnsituation an dieser Stelle nicht weiter erläutert.

Das Kapitel hat aufgezeigt, dass eine mögliche Kindeswohlgefährdung anhand vieler Punkte erkannt werden kann. Die Autorinnen möchten darauf hinweisen, dass diese Liste nicht abschliessend ist. Zudem hat das Auftreten eines Merkmals und/oder eines belastenden Faktors nicht für jedes Kind die gleichen Folgen. Die individuelle Auslegung und Bewertung des Einzelfalls ist unabdingbar (JGK, 2012, S.3).

2.3.3 Intervention, Prävention und Früherkennung

Folgendes Kapitel zielt darauf ab, die eng miteinander verbundenen Begriffe der Intervention, Prävention und Früherkennung im Bereich Kinderschutz zu definieren und deren Zusammenhänge zu erklären. Die Früherkennung an Schulen ist für vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung, weil es im Grunde darum geht, wie frühzeitig mit dem Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung umgegangen wird.

Als Intervention gilt der Versuch, ein existierendes Problem durch Massnahmen zu beheben, zu entschärfen oder zu lindern. Prävention hingegen ist Ursachenbehandlung und versucht, mögliche zukünftige Probleme von nicht definierten Personen zu verhindern. Prävention und Intervention lassen sich als Kontinuum beschreiben, da sie nicht eindeutig voneinander getrennt werden können: Jede Intervention beinhaltet präventive und jede Prävention beinhaltet intervenierende Aspekte (Gschwind & Ziegele, 2010, S. 13).

Dem gegenüber steht die Früherkennung, welche «auf eine Strukturierung von sozialen Beobachtungen in einem sozialen System [abzielt]» (ebd.). Die Systematisierung der Früherkennung soll auf drei Ebenen erfolgen. Auf der ersten Ebene sollen Beobachtungen festgehalten werden, die auf mögliche Probleme hinweisen. Auf der zweiten Ebene soll ein Austausch über die notierten Beobachtungen stattfinden und auf der dritten Ebene sollen früh behandelnde Massnahmen eingeleitet werden (ebd.).

Im Bereich der Früherkennung arbeiten Schulsozialarbeitende nicht mit ihrer primären Zielgruppe, also mit Schülerinnen und Schülern, zusammen, sondern interdisziplinär mit den Lehrkräften. Es geht um eine gemeinsame Reflexion über Auffälligkeiten der Zielgruppe. Früherkennung lässt sich demnach als Metafunktion verorten, die aber nur in Bezug auf Intervention und Prävention definiert werden kann (Gschwind & Ziegele, 2010, S. 14)

Implementierung in die Praxis

Um die Systematisierung der drei Ebenen in einem Schulhaus erreichen zu können, müssen sich die Fachpersonen der Schule und der Sozialen Arbeit mit verschiedenen Punkten auseinandersetzen. Dies sind einerseits kulturelle und strukturelle Aspekte der Früherkennung und andererseits die personellen Zuständigkeiten. Es muss geregelt sein, worauf die Beobachtungen gerichtet sind und wie sie durchgeführt und festgehalten werden. Des Weiteren muss klar sein, ob die Beobachtungen aus dem Blickwinkel der Prävention oder der Intervention gemacht werden und ob sie in diesem Sinne defizit- oder ressourcenorientiert sind (S. 13).

Es stellt sich ebenfalls die Frage, ob Gefässe für einen wirksamen Austausch zur Verfügung stehen, ob die personelle Zusammensetzung stimmt und ob die Schulleitung, eine Lehrperson oder eine Fachperson der Sozialen Arbeit die Gespräche moderiert. Gemäss Gschwind und Ziegele (2010) spielen Lehrpersonen im Bereich der Früherkennung, aufgrund des nahen Kontaktes zu den Schülerinnen und Schülern, eine zentrale Rolle (S. 14). Die Soziale Arbeit eignet sich dazu, eine unterstützende und beratende Rolle einzunehmen. Zudem befürworten die Autoren die fixe Installation von regelmässigen und zeitlich ausreichenden Austauschgefässen (ebd.).

Auch die Autorinnen sind der Ansicht, dass regelmässige und fixe Austauschgefässe wichtig sind, damit ein Austausch zwischen den Fachpersonen stattfindet. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Wichtiges zwischen «Tür und Angel» besprochen und möglicherweise kurz darauf wieder vergessen wird. Zudem setzt die Installation von fixen Austauschgefässen auch ein Zeichen, indem «von Oben» implizit auf die Wichtigkeit der Früherkennung hingewiesen und Zeit zur Verfügung gestellt wird.

2.4 Der Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung

In diesem Kapitel wird die Vorgehensweise bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung dargestellt. Insbesondere wird dargelegt, an welchem Punkt eine Gefährdungsmeldung gemacht wird. Das Kapitel orientiert sich an Kapitel 2.3, wo Erkennungsmerkmale für eine Kindeswohlgefährdung festgehalten wurden.

Freiwilliger Kindesschutz

Die Eltern haben die Aufgabe, für das Wohl ihrer Kinder zu sorgen (vgl. Kap. 2.1.3). Der Staat mischt sich nur in diesen Fällen ins Familiensystem ein, wo die Eltern ihre Verantwortung nicht wahrnehmen und sich nicht genügend um ihre Kinder kümmern können oder wollen (Hauri & Zingaro, 2013, S. 18). Sind die Eltern bereit und in der Lage, die Gefährdung ihres Kindes abzuwenden, wird in der Regel keine Meldung an die KESB gemacht. Zum Beispiel das freiwillige Aufsuchen einer Beratungsstelle kann das Eingreifen durch die KESB verhindern (JGK, Kindeswohl & Kindesschutz, n.d.). Dieser Bereich wird freiwilliger Kindesschutz genannt und beinhaltet Prävention und Schutz. Es geht darum, Eltern bei ihren Betreuung- und Erziehungsaufgaben zu unterstützen und im Alltag beratend zur Seite zu stehen (Hauri & Zingaro, 2013, S. 18).

Zivilrechtlicher Kindesschutz

Sind die Eltern jedoch nicht in der Lage oder erklären sie sich nicht dazu bereit, etwas gegen die Gefährdung ihres Kindes zu unternehmen, wird eine zivilrechtliche Kindesschutzmassnahme eingeleitet. Die Eltern haben ihre Elternpflichten somit nicht wahrgenommen (JGK, Kindeswohl & Kindesschutz, n.d.). Eine zivilrechtliche Kindesschutzmassnahme stellt das Eingreifen vom Staat in die Rechte der Eltern dar. Das Ziel der Massnahmen ist die Vermeidung oder die Behebung von gefährdenden Bedingungen für Kinder und Jugendliche (Hauri & Zingaro, 2013, S. 18).

Der Unterschied zwischen dem behördlichen und freiwilligen Kindesschutz gründet nicht in der Intensität der Gefährdungslage, sondern liegt hauptsächlich in der Kooperationsbereitschaft der Eltern. Wenn die Eltern bereits und in der Lage sind, die Kindeswohlgefährdung abzuwenden, darf die Behörde aufgrund des Subsidiaritäts- und Verhältnismässigkeitsprinzip nicht einschreiten (JGK, Umfassender Kindesschutz: Factsheet, 2016, S. 3).

2.4.1 Zivilrechtliche Kindesschutzmassnahmen

Die KESB ist primär für die Anordnung von zivilrechtlichen Kindesschutzmassnahmen verantwortlich. Dabei halten sich die Behörden an folgende Grundsätze:

- Durch eine frühzeitige Anordnung von Kindesschutzmassnahmen soll ein späterer und schwerwiegenderer Eingriff in das Familiensystem vermieden werden.

- Die mildeste und erfolgversprechendste Kindesschutzmassnahme soll optimal auf die Elternrechte einwirken. Die staatliche Einwirkung soll nicht zu stark sein, jedoch soweit als nötig greifen.
- «Hilfe zur Selbsthilfe» – die Kindesschutzmassnahme soll die Kompetenzen der Eltern bestärken und ergänzen.
- Das Ziel der Kindesschutzmassnahme ist die Sicher- oder Wiederherstellung des Kindeswohls. Die durch die KESB verfügbaren Massnahmen sollen als Unterstützung der Eltern dienen und nicht als Strafe.

(JGK, Kindeswohl & Kindesschutz, n.d.)

Es wird zwischen vier Kindesschutzmassnahmen unterschieden, die unterschiedlich stark in das Familiensystem eingreifen. Die erste Kindesschutzmassnahme hat die schwächste eingreifende Wirkung und die vierte Massnahme die umfassendste (JGK, Zivilrechtliche Kindesschutzmassnahmen, n.d.).

1. Ermahnung, Weisung und Aufsicht

In Art. 307 ZGB wird die mildeste Kindesschutzmassnahme geregelt. Die KESB kann die Eltern, Pflegeeltern und/oder das Kind ermahnen oder Weisungen erteilen. Beispielsweise kann die Behörde eine Fachstelle mit der punktuellen Beratung betreffend Themen wie Pflege, Erziehung, Ausbildung und/oder die Begleitung der Familie beauftragen (JGK, Zivilrechtliche Kindesschutzmassnahmen, n.d.).

2. Beistandschaft

Die Beistandschaft ist in Art. 308 ZGB geregelt. Bei dieser Kindesschutzmassnahme wird dem Kind eine Beiständin oder ein Beistand zur Seite gestellt (JGK, Zivilrechtliche Kindesschutzmassnahmen, n.d.). Mit der Beistandschaft hat die Kindesschutzbehörde ein vielseitiges Instrumentarium konzipiert. Der Familie können unterschiedliche Kombinationsmöglichkeiten der unterstützten Bereiche zur Verfügung gestellt werden, welche individuell auf die Situation angepasst werden können (Hauri & Zingarro, 2013, S. 21). Ähnlich wie bei der Ermahnung oder Weisung werden die Eltern von einer Fachperson, in diesem Falle von der Beistandsperson, bei erzieherischen Aufgaben unterstützt und beraten. Die Beiständin oder der Beistand soll sich aktiv in die Erziehung des Kindes einmischen und den Eltern anhand von Empfehlungen, und wenn nötig durch strenge Anweisungen, mit Rat und Tat zur Seite stehen. Bei der Erziehungsbeistandschaft erfolgt in der Regel keine Einschränkung der elterlichen Kompetenzen (Hauri & Zingarro, 2013, S. 21). Falls angezeigt, können der Beistandsperson jedoch Rechte übertragen werden, die die elterlichen Entscheidungskompetenzen

einschränken (JGK, Zivilrechtliche Kindesschutzmassnahmen, n.d.). Die Übertragung dieser besonderen Befugnisse wird in Art. 308 Abs. 2 ZGB geregelt:

«[...] namentlich die Vertretung des Kindes bei der Feststellung der Vaterschaft, bei der Wahrung seines Unterhaltsanspruches und anderer Rechte und die Überwachung des persönlichen Verkehrs.».

Auch wenn die Beistandsperson gemäss Abs. 1 und 2 die Kombination besonderer Befugnisse übertragen werden, ergibt dies keine formelle Einschränkung der elterlichen Sorge. Die Beistandsperson verfügt lediglich über eine Vertretungsmacht, die in Konkurrenz mit derjenigen der Eltern steht. Falls jedoch die Zusammenarbeit mit den Eltern schlecht bis gar nicht funktioniert, kann gemäss Abs. 3 die elterliche Sorge entsprechend eingeschränkt werden. Dies geschieht nur im Umfang der Beistandsperson übertragenen Aufgaben. Mit der Einschränkung der elterlichen Sorge können die Handlungen der Beiständin oder des Beistandes nicht mehr von den Eltern unterlaufen werden (Hauri & Zingarro, 2013, S. 21).

3. Aufhebung des Aufenthaltsbestimmungsrechts

Die Aufhebung des Aufenthaltsbestimmungsrechts ist in Art. 310 ZGB verankert. Diese Massnahme ist sehr einschneidend für die Familie, da das Kind der Familie weggenommen und an einem anderen Ort platziert wird. Die Unterbringung kann in einer Pflegefamilie oder einer entsprechenden Institution erfolgen (JGK, Zivilrechtliche Kindesschutzmassnahmen, n.d.). Somit wird den Eltern das Recht entzogen, über den Aufenthaltsort des Kindes zu bestimmen. Der sogenannte «Obhutsentzug» wird an strenge Bedingungen geknüpft. Er kommt in der Regel nur bei Formen von elterlicher Gewalt zur Anwendung. Weitere Gründe können Defizite in den Erziehungskompetenzen durch Überforderung, Krankheit oder Schwierigkeiten in der Partnerschaft sein. Ein Obhutsentzug kann ebenfalls gesprochen werden, wenn das Kind selbstgefährdende Verhaltensweisen wie beispielsweise Delinquenz, dissoziales Verhalten oder Suchtmittelkonsum aufzeigt (Hauri & Zingarro, 2013, S. 22).

Eine Fremdplatzierung des Kindes kann auch ohne Obhutsentzug geschehen. Etwa wenn zwischen den Eltern und ihren Kindern starke Konflikte herrschen oder das Verhalten des Kindes für die Eltern unhaltbar geworden ist (JGK, Zivilrechtliche Kindesschutzmassnahmen, n.d.). Dies ist in Art. 308 Abs. 2 ZGB geregelt und geschieht auf Begehren der Eltern oder des Kindes selber. Abschliessend wird in Abs. 3 das Rücknahmeverbot bei längerem Aufenthalt am fremdplatzierten Ort geregelt. Sobald die Rückführung des Kindes zu den Eltern die weitere Entwicklung des Kindes gefährden würde, kann die KESB die Rücknahme untersagen.

4. Entziehung der elterlichen Sorge

Die letzte Kindesschutzmassnahme ist die Entziehung der elterlichen Sorge, welche in Art. 311 ZGB geregelt ist. Diese Massnahme wird nur angewendet, wenn alle anderen erfolglos waren oder ungenügend geholfen haben. Dabei entzieht die KESB den Eltern oder einem Elternteil das Sorgerecht für ihr Kind oder ihre Kinder. Falls beiden Elternteilen die elterliche Sorge entzogen wird, erhält das Kind einen Vormund. Diese Kindesschutzmassnahme kommt in der Praxis nur mehr selten zur Anwendung.

Gemäss Abs. 1 Ziff. 1 und 2 ZGB wird die elterliche Sorge entzogen, wenn die Eltern nicht im Stande sind, diese pflichtgetreu auszuüben. Dies kann zum Beispiel vorliegen, wenn sich die Eltern aufgrund von Unerfahrenheit, Krankheit, Gebrechen, Abwesenheit, Gewalttätigkeit oder weiteren ähnlichen Gründen nicht um das Kind kümmern oder dieses stark verletzen. Der Entzug der elterlichen Sorge ist auch für später geborene Kinder rechtskräftig, sofern nichts anderes vereinbart worden ist.

Die Kindesschutzmassnahmen werden von der Behörde sehr individuell begutachtet und Massnahmen werden von Fall zu Fall «massgeschneidert» verordnet. Jedes Kind ist unterschiedlich belastbar und die subjektiven Folgen einer Kinderschutzmassnahme sind unterschiedlich. Die Massnahmen bedürfen einer interdisziplinären Abstimmung die Behördenmitglieder. Wichtige Entscheidungskriterien müssen nebst der Situation die Persönlichkeit, die Meinung und die Bedürfnisse des Kindes sein (JGK, 2012, S. 3).

Gemäss der Statistik der Konferenz für Kindes- und Erwachsenenschutz (KOKES) wurde im Jahr 2015 die Massnahme der Beistandschaft am häufigsten verfügt (S. 1). Total waren dies in der ganzen Schweiz 26'790 Beistandschaften. Im Gegensatz zu den anderen Kinderschutzmassnahmen ist diese Zahl sehr hoch. Im gleichen Jahr wurden 3'246 Ermahnungen und/oder Weisungen gesprochen, die Entziehung der Aufenthaltsbestimmungen kam in 3'449 Fällen zum Tragen und die Entziehung der elterlichen Sorge wurde in 187 Fällen verfügt (ebd.).

2.4.2 Melderecht und Meldepflicht

Bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung muss die KESB von Amtes wegen aktiv werden. Das bedeutet, dass sie zur Abklärung einer gefährdenden Situation verpflichtet ist. Da die KESB jedoch nicht die Übersicht über alle Familien, Kinder und Jugendlichen hat, ist sie auf externe Informationen angewiesen. Dazu dienen die Melderechte und -pflichten (Hauri & Zingaro, 2013, S. 24). Diese Rechte und Pflichten sind seit dem 1. Januar 2013 in Art. 443 ZGB auf eidgenössischer Ebene einheitlich geregelt (Affolter, 2013, S. 1).

Somit hält Art. 443 Abs. 1 ZGB fest, dass jede Person das Recht hat, der KESB Meldung zu erstatten, wenn eine Person hilfsbedürftig erscheint. Dabei wird nicht gegen das Datenschutzgesetz verstossen.

Personen, die in amtlicher Tätigkeit von einer hilfsbedürftigen Person erfahren, sind gemäss Art. 443 Abs. 2 ZGB zu einer Meldung verpflichtet. Die Meldepflicht, welche ebenfalls im VSG festgehalten ist, gilt als Ergänzung zum bernischen Schul- und Bildungsrecht. Gemäss Art. 29 Abs. 1 VSG wird konkretisiert, dass Lehrpersonen oder die Schulleitung die Eltern informieren müssen, wenn Anzeichen auf Mängel bei der Erziehung und Pflege oder anderweitige Gefährdungen festgestellt werden. In Abs. 2 wird des Weiteren die Benachrichtigung der KESB durch die Schulkommission festgehalten. In Spezialfällen ist zum Schutz des Kindes die Information direkt an die KESB, das heisst ohne vorgängige Information der Eltern, gestattet.

Das Amts- und das Berufsgeheimnis

Der Meldepflicht stehen das Amts- und das Berufsgeheimnis gegenüber. Lehrpersonen und Fachpersonen der Sozialen Arbeit unterstehen dem Amtsgeheimnis. In diesem Fall geht die Meldepflicht dem Amtsgeheimnis vor. Sie müssen der KESB Bericht erstatten und können sich dadurch keiner Amtsgeheimnisverletzung strafbar machen. Das heisst, eine vorgängige Entbindung der Schweigepflicht ist nicht notwendig (Hauri & Zingaro, 2013, S. 25).

Das Berufsgeheimnis hingegen geht der Meldepflicht vor. Davon betroffen sind Personen, die gemäss Art. 321 StGB zur Verschwiegenheit über die Weitergabe von Informationen verpflichtet sind, die ihnen während der beruflichen Tätigkeit anvertraut werden. Diejenigen Personen, die unter dem Berufsgeheimnis stehen, müssen sich zuerst durch die vorgesetzte Stelle von der Geheimhaltungspflicht entbinden lassen, damit sie mit einer Meldung an die KESB gelangen können. Vom Berufsgeheimnis betroffen sind beispielsweise Ärztinnen und Ärzte oder Juristinnen und Juristen. Die Entbindung kann entweder durch die explizite Einwilligung der betroffenen Person selber oder durch die vorgesetzte Stelle geschehen. Wenn die unter dem Berufsgeheimnis stehende Person keine Entbindung der Geheimhaltungspflicht getätigt hat, macht sie sich im Falle einer Meldung strafbar (Hauri & Zingaro, 2013, S. 24-25).

Aktuelle Diskurse zur Meldepflicht

Die Meldepflicht kann in gewissen Fällen für die Fachpersonen belastend wirken, da möglicherweise andere Handlungsstrategien mehr Erfolg versprechen oder durch die Meldung das Vertrauensverhältnis zu den Eltern geschädigt werden kann. Aktuell wird kontrovers

darüber diskutiert, die Meldepflicht auf weitere Personenkreise auszudehnen. Ziel ist die Stärkung des Kindesschutzes. Die Meldepflicht soll neu für alle Fachpersonen gelten, die beruflich regelmässig mit Kindern in Kontakt sind. Dabei handelt es sich beispielsweise um Fachpersonen aus den Bereichen Betreuung, Bildung, Religion oder Sport. Ebenfalls neu will der Bundesrat für unter dem Berufsgeheimnis stehende Personen ein Melderecht einführen. Damit müssten sich beispielsweise Ärztinnen und Ärzte keine besondere Entbindung mehr einholen, sondern könnten je nach Situation eigenständig mit einer Meldung an die KESB gelangen (Der Bundesrat, 2015).

Die Autorinnen stehen einer Ausdehnung der Meldepflicht kritisch gegenüber. Sie machten die Erfahrung, dass die bereits heute bestehenden Meldepflichten in der Praxis nicht immer gelebt werden. Eine weitere gesetzliche Ausdehnung würde ihrer Ansicht nach kaum zu einem umfassenderen Kindesschutz beitragen, da das Melderecht bereits alle Personengruppen einschliesst. Zudem erachten sie beispielsweise für Ärztinnen und Ärzte die notwendige Entbindung als Schutz ihrer Person. Sie gehen nicht davon aus, dass dieser Zwischenschritt bei Vorliegen eines ernsthaften Verdachts die Fachpersonen von einer Meldung abhält.

Formelles

Wie bereits zu Beginn des Kapitels festgehalten, darf jede Person mit einer Meldung an die KESB gelangen. Dies ist in mündlicher oder schriftlicher Form möglich. Wenn eine Person eine Gefährdungsmeldung schriftlich machen möchte oder machen muss, steht ihr das Meldeformular «Meldung einer eventuellen Kindeswohlgefährdung» der KESB zur Verfügung.

Falls Eltern sich eigenständig dazu entschliessen, behördliche Hilfe einzufordern, steht ihnen das Meldeformular «Selbstmeldung von Eltern betreffend das Wohl ihres Kindes» zur Verfügung.

Beide Formulare können auf der Internetseite der JGK (Gefährdung des Kindeswohls, n.d.) des Kantons Bern heruntergeladen werden: www.be.ch/kesb.

2.5 Die Schule

Das Bildungswesen in der Schweiz ist über die Dauer der obligatorischen Schulzeit bis zum Eintritt in die Tertiärstufe Aufgabe des Staates (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 2015). Die Verantwortung für das Bildungswesen liegt primär bei den 26 Kantonen; die Gemeinden organisieren den Schulbetrieb. Im nachobligatorischen Bereich, also nach Austritt aus der 9. Klasse, gelten geteilte Zuständigkeiten von Bund und Kantonen. Kantone und Gemeinden tragen 90% der Bildungsausgaben der öffentlichen Hand (ebd.).

Die obligatorische Schulzeit umfasst zwei Jahre Kindergarten, sechs Jahre Primarstufe (1.-6. Schuljahr) und drei Jahre Sekundarstufe I. Das ergibt insgesamt elf obligatorische Schuljahre. Der Föderalismus ermöglicht den Kantonen Abweichungen von dieser Gliederung (ebd.).

2.5.1 Ziele

Die Schule verfügt über einen Erziehungs- und Bildungsauftrag, den sie auf Grundlage des VSG, des Lehrplans und weiterer Erlasse ausführt. Dies geschieht an jeder Schule im Rahmen unterschiedlicher struktureller und organisatorischer Rahmenbedingungen (ERZ, 1995/2006/08/13/15, S. 23).

Im Kindergarten und in der Schule wird der Erwerb von Wissen, Fähigkeiten, Haltungen und Handlungskompetenzen gefördert. Dies geschieht einerseits mit dem Ziel, dass sich die Kinder und Jugendlichen in der Gesellschaft orientieren und integrieren können. Ein weiteres Ziel besteht darin, dass sie sich zu eigenständigen und verantwortungsvollen Persönlichkeiten entwickeln, damit sie nach der obligatorischen Schulzeit erfolgreich eine Lehrstelle oder weiterführende Schule absolvieren können (ERZ, 2013, S. 6).

2.5.2 Der Auftrag von Lehrpersonen

Gemäss dem Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH, 2014) hat sich der Auftrag von Lehrpersonen in den letzten Jahren stark verändert (S. 3). Während der Auftrag früher durch Pflichtlektionen definiert wurde, setzte sich in den letzten fünfzehn Jahren die Erkenntnis durch, dass die Lehrtätigkeit vielfältiger und herausfordernder geworden ist (ebd.). Neben dem Unterrichten sind andere, anspruchsvolle Tätigkeitsfelder hinzugekommen, die ebenfalls in den Schulalltag integriert werden müssen. Der LCH betont, dass dazu die notwendigen Anstellungsbedingungen und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen (S. 6).

Gemäss dem LCH gliedert sich der Auftrag der Lehrpersonen in vier folgende Tätigkeitsfelder:

- Unterricht
- Beratung und Zusammenarbeit
- Gestaltung der Schule
- Weiterbildung

(ebd.)

«Gestaltung» und «Weiterbildung» gehören zu den Supportprozessen und spielen nur am Rande eine Rolle (ebd.). Aufgaben aus den Feldern «Unterricht, Beratung und Zusammen-

arbeit» gehören zu den Kernaufgaben der Lehrpersonen. Unter «Beratung und Zusammenarbeit» fallen das Beraten und Begleiten von Schülerinnen und Schülern, die Zusammenarbeit mit Eltern, Schulen, externen Fachpersonen und weiteren Bezugspersonen der Schülerinnen und Schüler (S. 10). Das bedeutet, die Zusammenarbeit mit der SSA gehört gemäss LHC zu den Kernaufgaben von Lehrpersonen, was die Relevanz vorliegender Arbeit erneut bestätigt.

Gemäss LHC müssen Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler und insbesondere deren Lern- und Arbeitsverhalten während des Unterrichts beobachten. Beratungen basieren auf diesen Beobachtungen und sollen unter anderem das selbstständige Lernen fördern. Lehrkräfte müssen ebenfalls Standortbestimmungen führen und externe Zusatz- und Unterstützungsangebote prüfen. Die Beobachtungen werden unter dem Grundsatz der Verhältnismässigkeit festgehalten. Die LHC nimmt unter diesem Titel ebenfalls Stellung zur Thematik Kinderschutz:

«In Ausübung ihrer seit 2013 vom ZGB vorgegebenen Fürsorge- und Meldepflicht nehmen [Lehrpersonen] Anzeichen für die Gefährdung von Schülerinnen und Schülern wahr (Sucht, Gewaltausübung, Folgen von Gewalt, Selbstverletzung, Suizidversuch, etc.) und leiten diese gemäss den rechtlichen Vorgaben an die entsprechenden Stellen weiter.» (LHC, 2014, S. 15).

Dieses Kapitel hat darauf hingewiesen, dass die Beobachterrolle von Lehrpersonen und deren Meldepflicht in ihrem Auftrag festgehalten sind. Nach Ansicht der Autorinnen stellt sich jedoch die Frage, inwiefern dieser facettenreiche Lehrerauftrag in der Praxis gelebt werden kann. Sie können sich vorstellen, dass dieser vor allem in städtischen Schulen durch die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern sowie das Aufeinanderprallen von verschiedenen Kulturen nur schwer umzusetzen ist. Möglicherweise wird auch in anderen Schulen aufgrund der Klassengrösse das spezifische Hinschauen und Handeln bei der oder dem Einzelnen erschwert. Umso wichtiger scheint den Autorinnen die Vernetzung der Lehrpersonen mit anderen Fachstellen, insbesondere der SSA, zu sein.

Lehrerprofessionalisierung und das Jeaner Modell

Es folgt ein kurzer Exkurs zur Thematik der mangelhaften Ausbildung von Lehrpersonen im Bereich Kinderschutz.

Retzar (2011) betont die Wichtigkeit, dass Lehrpersonen aufgrund ihres beschränkten Wissens eine gewisse Sensibilität dafür entwickeln müssen, welche externen Erziehungsexper-

ten und Fachstellen im jeweiligen Bedarfsfall zu Rate gezogen werden können (S. 163). Die Anforderung, im Bereich Kinderschutz aktiv zu sein und der Mangel dieses Aspekts in der Lehrerbildung, werden einander kritisch gegenübergestellt (ebd.). Retzar vertritt die Ansicht, dass Lehrpersonen bereits in ihrer Ausbildung entsprechend geschult werden müssen (ebd.). Sie nennen in diesem Zusammenhang das Jeaner Modell, das genau diese Bestrebungen ausführt. Das Modell wird innerhalb der Jeaner Erziehungswissenschaften genutzt und will unter anderem Grundlagen über kommunale Bildungslandschaften vermitteln und Multiprofessionalität an Schulen fördern (ebd.). In den Einführungsvorlesungen werden Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe vermittelt und Kontakte zu Behördenmitgliedern und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe hergestellt. Die Einführungsvorlesungen sollen den Lehramtsstudierenden helfen, sich später zu orientieren und durch den Einbezug von regionalen Behördenmitgliedern ein realistisches Bild einer «zusammenwachsenden Bildungslandschaft» (S. 164) vermitteln.

Die Autorinnen dieser Arbeit erachten das Jeaner Modell als bemerkenswerten Versuch, eine Vernetzung unter Fachpersonen frühzeitig zu fördern. Möglicherweise können dadurch allfällige spätere Hemmschwellen, bei Bedarf Kontakt aufzunehmen, verringert werden. Ein solches Modell umfassend auf schulischer Ebene einzuführen beansprucht vermutlich einige Zeit. Aufgrund von regionalen Unterschieden sollten sich Schulabgängerinnen und -abgänger beim Stellenantritt dafür einsetzen, regionale Fachstellen besuchen zu dürfen. Die SSA, welche eine zentrale Schnittstellenfunktion im Bereich Schule und Kinderschutz einnimmt, wird im folgenden Kapitel eingehend thematisiert.

2.5.3 Bernisches Schulsystem

Aufgrund der Tatsache, dass die Autorinnen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende aus dem Kanton Bern befragen, erfolgt an dieser Stelle die Thematisierung des bernischen Schulsystems. Um einen kurzen Überblick über das bernische Schulsystem zu verschaffen, folgen zuerst einige Fakten und Zahlen.

Gemäss der Abteilung Bildungsplanung und Evaluation (BiEv) der ERZ des Kantons Bern (2015), besuchten im Jahr 2015/16 total 20'383 Kinder den Kindergarten, 56'641 Kinder die Primarstufe und 28'477 Kinder und Jugendliche die Sekundarstufe I (sowohl öffentliche als auch private Institutionen) (S. 10). In den Kindergärten hat die Anzahl Kinder in den letzten dreizehn Jahren zugenommen. Heute gibt es im Vergleich zum Schuljahr 2002/03 35% mehr Kinderkatenkinder. Dies liegt einerseits an der Bevölkerungsentwicklung im Kanton Bern als auch an der zweijährigen Kindergartendauer, die seit 2013/14 obligatorisch ist. Gesamthaft hat die Anzahl Kinder seit dem Jahr 2002/03 abgenommen. Im Total (inkl. Kindergarten)

ergibt dies eine Abnahme von ungefähr 5% weniger Kindern an den Volksschulen im Kanton Bern (S. 13).

Die Verteilung der Lehrpersonen sah im Jahr 2015/16 folgendermassen aus: 1'856 Lehrpersonen waren an Kindergärten, 6'545 Lehrpersonen auf Primarstufe und 4'118 Lehrpersonen waren auf Sekundarstufe I angestellt (S. 24).

Die Erziehungsdirektion

Die ERZ befasst sich mit der Bildung und der Kultur (ERZ, Über die Direktion, n.d.). Das Ziel der ERZ besteht darin, ein konkurrenzfähiges und qualitativ gutes Bildungs- und Kulturangebot zu bieten und zu fördern. Das Angebot soll für alle Einwohnerinnen und Einwohner des Kantons Bern zur Verfügung stehen und soziale, geistige und wirtschaftliche Entwicklung als auch Entfaltung ermöglichen. Dafür soll die ERZ die entsprechenden Rahmenbedingungen schaffen (ERZ, Leitbild, n.d.).

Die Organisation besteht aus den folgenden fünf Ämtern und dem Generalsekretariat:

- Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (AKVB)
- Mittelschul- und Berufsbildungsamt
- Amt für Hochschulen
- Amt für Kultur
- Amt für zentrale Dienste

Die Führung des Bildungswesens und der Bereich Kultur gehören zu den Kernaufgaben der ERZ (ERZ, Organisation, n.d.). Das AKVB ist zuständig für das Kindergarten- und Volksschulwesen. Des Weiteren das AKVB Beratungen für Kinder, Jugendliche als auch für Lehrpersonen im Kanton Bern an (ERZ, Über uns, n.d.). Sie entwickeln die gesetzlichen Grundlagen, Lehrpläne und Lehrmittel, machen das Controlling des gesamten Personalaufwands und führen die zehn Erziehungsberatungsstellen und die fünfzehn Schulinspektorate. Kurz gesagt sind der Kanton Bern und seine Gemeinden für die Volksschulen zuständig, dies auch in Bezug auf die Finanzierung. Die Schulkommissionen der Gemeinden verantworten und beaufsichtigen die Kindergärten und Schulen. Die Schulinspektorate werden vom AKVB und somit der ERZ zur Verfügung gestellt und sorgen für die kantonale Aufsicht (ERZ, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, n.d.).

Alle Kinder und Jugendlichen haben das Anrecht auf unentgeltlichen Kindergarten und Schulunterricht und die Gemeinden sind dazu verpflichtet, dieses Recht zu ermöglichen. Dieses Recht wird in Art. 13 VSG unter dem Titel «Unentgeltlichkeit» geregelt.

Die Volksschule im Kanton Bern besteht aus elf obligatorischen Schuljahren (vgl. Kap. 2.5).

Rechtliche Grundlagen

Das VSG, das vom Grossen Rat des Kantons Bern am 19.03.1992 beschlossen wurde, gilt für alle Kindergärten, Primarschulen und Sekundarstufen I im Kanton. Das Gesetz regelt alles Grundsätzliche im Bereich der Volksschule.

Des Weiteren gibt es die Volksschulverordnung (VSV; BSG 432.211.1). Sie wurde vom Regierungsrat des Kantons Bern am 10.01.2013 beschlossen und regelt in Art. 1 VSV folgenden Gegenstand:

- «a den Eintritt in den Kindergarten,
- b das reduzierte Pensum im ersten Kindergartenjahr,
- c den Schulwechsel von Schülerinnen und Schülern,
- d die Patientenschule im Inselspital,
- e die Organisation und die Führung der Volksschule,
- f die Schulanlagen,
- g die Beiträge für Schülertransport- und Schulsozialarbeitskosten,
- h die kantonale Schule französischer Sprache,
- i die Steuerung, Zuständigkeiten und Information,
- k den interkantonalen Volksschulbesuch,
- l den Besuch eines privaten Ausbildungsgangs für Hochbegabte,
- m die Erziehungsberatung und
- n die Privatschulen.»

Schulsozialarbeit im Kanton Bern

In diesem Kapitel wird die SSA in Bern beleuchtet. Die Verbreitung und Vertretung der Profession SSA im Kanton Bern soll deutlich gemacht werden. Die Autorinnen bieten zu Beginn des Kapitels einen kurzen Einblick mithilfe von Zahlen und Fakten.

Im Jahr 1972 wurde zum ersten Mal ein Angebot der SSA im Kanton Bern eingeführt, weitere Angebote folgten vor allem im Jahr 2004. Die Initiativen zur Einführung von SSA an Schulen haben sich während den letzten sechs Jahren intensiviert und etabliert (Pfiffner, Hofer & Iseli, 2013, S. 12). Dadurch hat die Einführung und somit Verbreitung von SSA in den bernischen Gemeinden zugenommen. Seit dem Schuljahr 2013/14 wird die SSA mit 10% der Lohnkosten vom Kanton finanziell unterstützt (S. 4). Im Schuljahr 2014/15 hat sich die SSA grösstenteils in den grösseren Gemeinden etabliert. Neben den Gemeinden Langenthal und Langnau stellen alle Gemeinden, die über 1'000 Schülerinnen und Schüler haben, das An-

gebot der SSA zur Verfügung. Des Weiteren bieten elf Gemeinden, die zwischen 500 bis 1'000 Schülerinnen und Schüler haben, ebenfalls SSA an (ERZ, Reporting SSA, 2015, S. 3). Die folgende Grafik zeigt die Verbreitung der SSA im Kanton Bern vom Stand 2016 an:

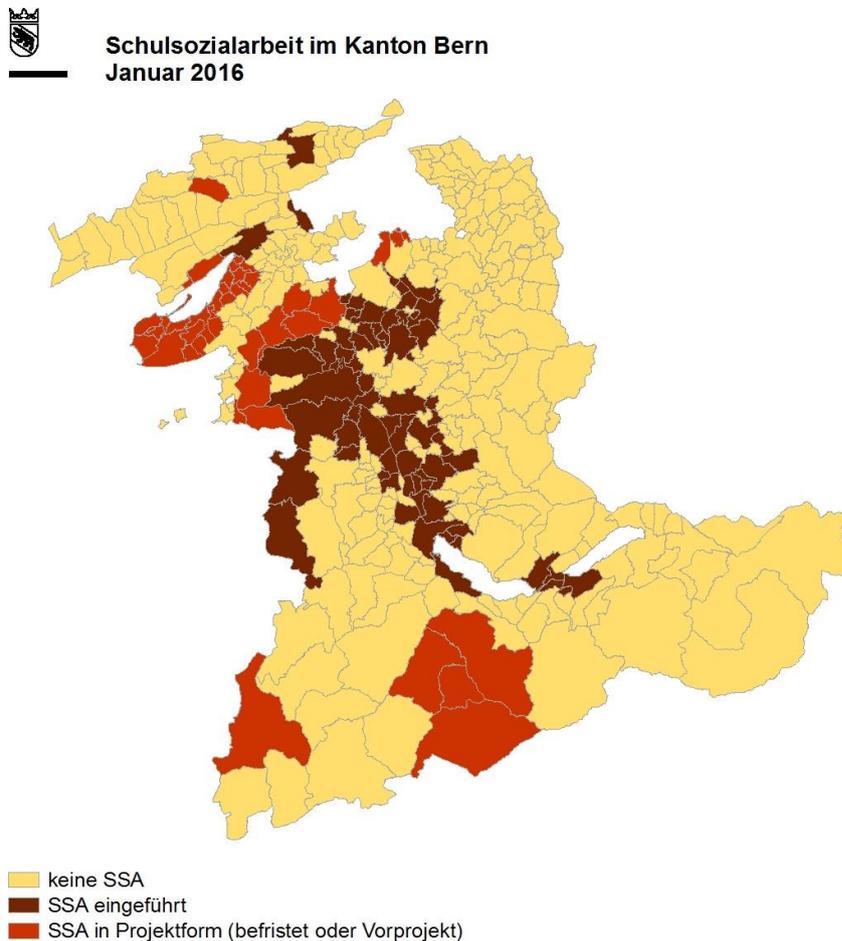


Abbildung 1. Schulsozialarbeit im Kanton Bern. Nach Erziehungsdirektion, 2016.

Im Total bieten sechzig Gemeinden die Leistungen der SSA an. Das sind 17% aller Gemeinden der Schweiz. Somit haben 50% aller Schülerinnen und Schüler im Kanton Bern Zugang zu SSA (S. 4).

Aktuelle Diskurse

Durch das Volksschulgesetz soll die effektive Lohnbeteiligung vom Kanton von 10% auf 30% erhöht werden. Die ERZ (2015) ist in Abklärung, ob diese Kostenbeteiligung möglich und erwünscht ist (Reporting SSA, S. 9). Obwohl die Kostenbeteiligung erst 2013/14 vom Kanton eingeführt wurde, haben die Gemeinden die SSA teilweise vorgängig an ihren Schulen eingeführt (ebd.). Dies zeigt doch den Bedarf von SSA an vielen Schulen.

Die Wirkung und Wichtigkeit von SSA ist vielerorts bewiesen, weshalb die Autorinnen der Meinung sind, dass eine grössere Kostenbeteiligung Seiten Kanton oder Bund erfolgen sollte. Das Angebot der SSA muss für die Gemeinden attraktiver sein und stärker finanziell unterstützt werden. Somit könnten auch kleinere Gemeinden mitziehen und entscheiden, ob SSA an ihren Schulen gebraucht wird oder nicht. Nach Ansicht der Autorinnen sollte der Bedarf nicht von den Finanzen abhängig sein, weshalb sie eine höhere Kostenbeteiligung, das heisst auch von mehr als 30%, befürworten.

2.6 Schulsozialarbeit

In diesem Kapitel wird das Berufsfeld der SSA näher angeschaut. Es geht um die Bedeutung, die Aufgabenbereiche die Rolle der SSA, die sie bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdungen einnimmt.

Die SSA ist ein Berufsfeld der Sozialen Arbeit, wodurch sie durch Fachpersonen der Sozialen Arbeit ausgeführt wird. Sie orientiert sich an den Grundsätzen dieser Profession, wendet ihre Methoden an und orientiert sich in der Praxis an ihren Theorien. Die SSA ist ein junges Arbeitsfeld, das an der Schnittstelle von Schule und Kinder- und Jugendhilfe agiert. SSA wird von AvenirSocial (n.d.) als gleichberechtigte Partnerin der Schule angesehen (Leitbild, S. 2). AvenirSocial (2010) hält ebenfalls Qualitätsrichtlinien für die SSA fest. Ausschlaggebend dafür waren die Abweichungen der SSA in den verschiedenen Gemeinden. Einerseits nutzten die Gemeinden die Möglichkeit, die SSA optimal und individuell auf ihre Bedingungen und Bedürfnisse anzupassen. Auf der anderen Seite konnte die SSA dadurch keine eindeutige Identität entwickeln und die Qualität konnte nur schlecht gemessen werden (S. 3). Die Qualitätsrichtlinien halten die Grundsätze der SSA, die Strukturqualität, die Prozessqualität und die Ergebnisqualität fest (AvenirSocial, 2010, S. 1-12).

In der Schweiz hat sich der Begriff «Schulsozialarbeit» weitgehend einheitlich etabliert. Im Gegensatz zu Deutschland sind die Bezeichnungen und Tätigkeitsprofile in der Schweiz einheitlicher. Trotz bestehender regionaler Unterschiede ist die Vereinheitlichung des Profils «Schulsozialarbeit» in der Schweiz besser gelungen als in Deutschland (Baier, 2015, S. 47). Obwohl die Haupttätigkeit der SSA in der Schweiz die Einzelfallhilfe zu sein scheint, werden vermehrt auch einzelfallunabhängige Projekte lanciert. Es wird tendenziell immer häufiger mit bestimmten Klassen oder Gruppen an ausgewählten Themen gearbeitet. Des Weiteren fördert die SSA immer öfters die Etablierung von Klassenräten oder Streitschlichterinnen und -schlichter (ebd.).

2.6.1 Definition

Die SSA steht Kindern und Jugendlichen beratend zur Seite. Sie unterstützt sie bei der Bewältigung ihres Schulalltags und Lebens. Die SSA arbeitet sowohl systemisch-lösungsorientiert als auch vernetzt inter- und transdisziplinär mit Fachpersonen zusammen. Das Angebot der SSA richtet sich an Schülerinnen und Schüler, Eltern und Bezugspersonen, Lehrpersonen, Schulleitungen, Schuldienste, Betreuungspersonen der familienergänzenden Kinderbetreuung, Behörden und Fachstellen. Das Angebot ist für die Anspruchsgruppen niederschwellig, vertraulich, freiwillig und unentgeltlich (AvenirSocial, Leitbild, n.d., S. 2-3).

Obwohl es sehr viele verschiedene Definitionen der SSA gibt und keine Einigkeit über eine einheitliche Definition besteht, haben sich die Autorinnen für die Definition von Matthias Drilling entschieden. Drilling prägte das Feld der SSA in der Schweiz stark mit und überzeugte mit weitreichenden Kompetenzen in diesem Bereich. Er leitete den Fachbereich SSA der Fachhochschule Nordwestschweiz und besetzte zahlreiche Beratungsmandate. Des Weiteren führte er diverse Lehraufträge zum Thema Jugendhilfe und Schule aus und förderte verschiedenen Projekte zum methodischen Arbeiten, zur Wirkung von SSA und viele mehr (Drilling, 2009, S. 4). Die Autorinnen vertreten die Ansicht, dass Drilling die SSA einerseits stark geprägt und andererseits adäquat beschrieben hat. Zudem sind sie ebenfalls der Ansicht, dass die SSA sowohl eigenständig ihre Position und Profession bestreiten als auch zwischen den Institutionen Jugendhilfe und Schule agieren muss.

«Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule.» (Drilling, 2009, S.14)

2.6.2 Aufgaben

In erster Linie unterstützt und berät die SSA Kinder und Jugendliche innerhalb des Schulkreises, für den sie zuständig ist. Die Beratungen können in Einzelsettings oder in Gruppen stattfinden. Des Weiteren bietet die SSA ihre professionelle Beratung auch Lehrkräften, Schulleitungen, Eltern und Familien an. Eine wichtige Aufgabe ist die Früherkennung und -intervention von beziehungsweise bei Problemlagen, Krisen oder Konflikten der Schülerinnen und Schüler. Ein weiterer Aufgabenbereich ist die Vernetzung mit externen Fachstel-

len oder Partnerinnen und Partnern. Die SSA wirkt unterstützend, präventiv und gesundheitsfördernd für die Schule. Sie soll das Klassen- und Schulhausklima positiv fördern und prägen (AvenirSocial, Leitbild, n.d., S. 3). Obwohl unterschiedliche Konzepte zu den Aufgaben von SSA bestehen, wird die niederschwellige und individuelle Beratung als wichtigstes Aufgabeninstrument genannt (Jud, 2012, S.30).

Die Schule ist durchaus in der Lage, ein externes Netzwerk mit der Kinder- und Jugendhilfe aufzubauen. Die externe Vernetzung mit Fachstellen ist ebenfalls Aufgabenbereich der SSA. Diese holt durch die bereits vorhandenen Kontakte zur Sozialen Arbeit die Akteurinnen und Akteure in die Schule hinein. Die SSA ist aufgrund ihrer Profession bereits im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe verankert und somit gut vernetzt (Spies & Pötter, 2011, S. 35). Die Autorinnen erachten die SSA als ein unterstützendes und keinesfalls ein «mit der Schule konkurrierendes» Angebot.

2.6.3 Wirkung und Nutzen

Die SSA ist an vielen Schulen in der Schweiz ein wichtiger Bestandteil geworden. In den letzten Jahren wurde in mehreren Publikationen sowohl Nutzen wie auch Wirkung von SSA differenziert aufgezeigt (vgl. insbesondere Baier 2008; Olk/Speck 2009 und 2010; Schumann et al. 2006; Seithe 1998; Streblow 2005). Es konnten ausserdem positive Veränderungen an den evaluierten Schulhäusern aufgezeigt werden. So hat sich durch die SSA das Schul- und Klassenklima, das Wohlbefinden sowie der Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander verbessert (Baier & Heeg, 2011, S. 97). Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte hat durch die SSA eine grössere Handlungssicherheit erlangt. Die Analysen zeigen, dass Probleme angegangen werden, die vor der Einführung der SSA nicht bearbeitet wurden. Weitere Resultate besagen, dass es für die Lehrerschaft einfacher geworden ist, die soziale Situation der Kinder und Jugendlichen nachzuvollziehen (S. 100).

Gesamthaft lässt sich festhalten, dass die SSA auf den unterschiedlichen Ebenen eine positive Wirkung erzielen konnte. Jedoch verringerte sich durch die SSA die Anzahl der Konflikte an den Schulen nicht. Sie trägt einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung bei, indem sie Wissen für das Verständnis für die soziale Situation von Schülerinnen und Schülern beiträgt. Die SSA ist keine Komplettlösung für alle persönlichen und sozialen Probleme aber sie kann das Angebot der Schule auf eine attraktive Weise für Schülerinnen und Schüler ausbauen (S. 101-102).

2.6.4 Rolle bei Gefährdungsmeldungen

Für schulpflichtige Kinder stellt die Schule eine bedeutende Lebenswelt dar. Somit ist die Schule ein wichtiger Ort, wo gefährdete Kinder und Jugendliche wahrgenommen werden können. Sie stellt eine wichtige Schnittstelle zum Kinderschutz, auch in Bezug auf Gefährdungsmeldungen, dar (Jud, 2012, S. 30). Durch die SSA steigert sich die Aufmerksamkeit für Bedürfnisse und Problemlagen von Kindern, wodurch gefährdete Situationen schneller erkannt werden können. SSA bedeutet jedoch nicht, dass mehr Gefährdungsmeldungen an die KESB gemacht werden. Obwohl die Zahl der wahrgenommenen Fälle durch die SSA steigt, kann diese mit gezielten Massnahmen frühzeitig zur Entschärfung von prekären Situation beitragen (Krummenacher, 2014, S. 19).

Jud und Gartenhauser untersuchten im Rahmen einer Studie über den Umgang von Schulen 232 Gefährdungsmeldungen. In der Studie wurde die Schnittstelle von Schule und öffentlich-rechtlichem Kinderschutz analysiert. Sie stellten fest, dass die niederschwellige und individuelle Beratung der SSA eine wichtige Rolle einnimmt. Sie wurde in 80% der Fälle vor Auslösung einer Gefährdungsmeldung miteinbezogen, zu einer Meldung kam es mit 56% in mehr als der Hälfte der Fälle. Bevor eine Gefährdungsmeldung ausgelöst wurde, hat die Schule in der Regel bereits mehrere Massnahmen innerhalb der Schule oder in Zusammenarbeit mit schulnahen Bereichen ergriffen (Zum Beispiel schulpsychologische Dienste). Des Weiteren stellte sich heraus, dass Gefährdungsmeldungen erst bei einer erheblichen Gefährdung ausgelöst wurden, wenn die Schule mit ihren Massnahmen den Schutz des Kindes nicht mehr gewährleisten konnte. Bei Verdacht auf Misshandlungen erfolgte eine Meldung drei Mal schneller als üblich. Als ein weiterer, entscheidender Punkt, stellte sich die Kooperation der Eltern heraus: Wenn die Eltern nicht zu einer Lösung beitrugen, verdoppelte sich die Wahrscheinlichkeit der Auslösung einer Gefährdungsmeldung (Jud, 2012, S. 30).

Problematische Situationen wurden vor allem durch Unterrichtsstörung oder durch das (aggressive) Verhalten des Kindes gegenüber Klassenkameraden oder Lehrpersonen erfasst. Kinder, die sich eher zurückziehen und still verhalten, können jedoch genau gleich gefährdet sein wie auffällige Kinder. Dies ist ein wichtiger Punkt, an welchen die SSA anknüpfen und das Hinschauen fördern muss. Bei 76% der gefährdenden Situationen haben die Lehrkräfte die SSA in den Fall einbezogen.

Aus diesem Grund standen auch mehr Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten im Vordergrund des Geschehens. Es wurden kaum Meldungen über die Eltern an die SSA getragen. Bei nur 3% der Fälle ging das Kind direkt auf die SSA zu, dies obwohl das Angebot der offenen Türe der SSA gegenüber anderen Beratungsstellen sehr niederschwellig ist (Jud, 2012, S. 31).

Schweigepflicht und Datenschutz

Grundsätzlich stehen Schulsozialarbeitende unter der beruflichen Schweigepflicht. Das bedeutet, dass Informationen von Schülerinnen und Schülern nur mit deren Wissen und Einverständnis an andere Personen weitergegeben werden dürfen. Gemäss Art. 3 lit. c des Bundesgesetzes über den Datenschutz vom 19. Juni 1992 (DSG; SR 235.1) sind sozialarbeiterische Daten besonders schützenswert und somit streng vertraulich. Wenn jedoch eine Fremd- oder Selbstgefährdung besteht, untersteht die SSA der Meldepflicht (vgl. Kap. 2.4.2). Ob Daten weitergegeben werden müssen oder nicht, wird somit unter dem Gesichtspunkt des Kindeswohls getroffen. Die Betroffenen werden vorgängig über die Weitergabe von Daten informiert (AvenirSocial, Leitbild, n.d., S. 3-4).

Bevor die SSA in Schulen eingeführt wurde, hat in der Regel die Schulleitung eine entsprechende Gefährdungsmeldung an die Kinderschutzzentrale gemacht. Obwohl die SSA berechtigt, sogar verpflichtet ist, eine Meldung zu machen, laufen die Gefährdungsmeldungen an den meisten Orten immer noch über die Schulleitung (Baier, 2015, S. 54). Die Autorinnen erachten dieses Vorgehen grundsätzlich als sinnvoll, da es dem Schutz des Vertrauensverhältnisses zwischen Schülerinnen und Schülern und der SSA dient.

2.7 Kooperation

Kooperation ist ein weiter Begriff der verschiedenartig ausgelegt werden kann. Dies ist vermutlich deshalb der Fall, weil Kooperationen fast überall vorkommen können und je nach Bereich eine andere Bedeutung und Funktion aufweisen. Für vorliegende Arbeit spielt Kooperation primär im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Systemen, die bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdungen in der Schule involviert sind, eine Rolle. Doch was ist Kooperation überhaupt? AvenirSocial, der Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz (VSLCH) und der Schulsozialarbeitsverband (SSAV) (2013) liefern folgende Definition für Kooperation:

«Kooperation ist eine auf freiwilliger Basis beruhende Interaktion zwischen zwei oder mehreren Partnerinnen und Partnern beziehungsweise Organisationen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Kooperation wird als steter Prozess verstanden.» (S. 1)

Gemäss Spies (2013) handelt es sich bei der Kooperation um einen hochkomplexen Sachverhalt, der alle Beteiligten herausfordert. Die Kooperationsbeziehungen werden zwar geschätzt und gutgeheissen, sie kreieren jedoch gleichzeitig ein neues Spannungsfeld. Dies

zeigt sich anhand von Paradoxien innerhalb der verschiedenen Professionen, Anpassungsproblemen und Hindernissen, die den positiven Auswirkungen der Zusammenarbeit gegenüberstehen (S. 8).

Verhältnis zwischen Schule, Jugendhilfe und Schulsozialarbeit

Die SSA ist wie im Kapitel 2.6.1 erwähnt ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe (Drilling, 2009, S.14). Olk (2005) deutet die SSA, deren Angebote fest in den Schulalltag integriert sind, als die intensivste Kooperationsform zwischen Schule und Jugendhilfe (S. 10).

Nach Ansicht der Autorinnen treffen beide Zuschreibungen, aus Perspektive der Praxis jedoch vor allem letztere zu: Die SSA kann als Kooperationsform zwischen Schule und Jugendhilfe gedeutet werden, da sie ohne Kooperation mit Schule und Lehrpersonen nicht funktionieren kann. Im Zusammenhang mit der Kooperation zwischen Schule und SSA erscheint ebenfalls hilfreich, zwischen ambulanter und integrierter SSA zu unterscheiden.

Die ambulante Schulsozialarbeit ist die geregelte Versorgung einer Schule mit sozialarbeiterischen Dienstleistungen von einer zentralen Stelle aus. Schulsozialarbeitende ist einer oder mehreren Schulen zugeteilt, führen dort regelmässig Sprechstunden durch und erbringen weitere Dienstleistungen. Die Hilfestellung durch Schulsozialarbeitende erfolgt punktuell und der Leistungskatalog ist stärker eingeschränkt als bei integrierter Schulsozialarbeit. Integrierte SSA ist die räumlich «in die Schule integriert» (ERZ, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, 2013, S. 9). Die Schulsozialarbeitenden sind regelmässig mit einem hohen Stellenpensum an einer Schule präsent und gewährleisten dadurch einen direkten und niederschweligen Zugang für Schüler und Schülerinnen, Lehrpersonen und Eltern (ebd.).

Schule und Jugendhilfe

Bei der Schule und der Kinder- und Jugendhilfe handelt es sich um zwei unterschiedliche pädagogische Institutionen, die sich mit einem unterschiedlichen Auftrag von Erziehung und Bildung und mit unterschiedlichen Methoden um die gleiche Zielgruppe kümmern. Die beiden Systeme weisen markante Differenzen in ihrer Struktur auf. Aufgrund ihrer ungleichen gesellschaftlichen Funktion sind ihre Entwicklungslinien unterschiedlich geprägt. Sie stehen sich auf organisatorischer Ebene als zwei getrennte Systeme mit unterschiedlichen gesetzlichen Rahmenbedingungen gegenüber: Das Angebot der Jugendhilfe ist ausdifferenziert, spezialisiert, dezentral organisiert und wird von unterschiedlichen Trägern zur Verfügung gestellt. Es wird von den Schülerinnen und Schülern überwiegend freiwillig in Anspruch genommen (Schwab, 2012, S. 28). Die Vernetzung, die systematische Kooperation und die

interdisziplinäre kollegiale Zusammenarbeit gehören für die SSA zum «Kerngeschäft» (Spies & Pötter 2011, S. 29). Die Schule hingegen ist homogen organisiert und wird zentral verwaltet; die Schulpflicht verpflichtet die Kinder zu Anwesenheit und Teilnahme (Schwab, 2012, S. 28). Auch Gaberell (2010) thematisiert die Unterschiede der beiden Systeme:

«Während die Schule den Auftrag hat, die SchülerInnen [sic!] zu qualifizieren, zu selektionieren und die damit verbundene Allokation in den Arbeitsmarkt vorzunehmen, orientiert sich Schulsozialarbeit an Chancengerechtigkeit und an einer altersgemässen Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen.» (S. 22)

In der Schule geht es aber nicht nur um Qualifikation, Selektion und Allokation. Es geht nicht nur um den Zuwachs kognitiver Fähigkeiten oder um das individuelle Wohlergehen Einzelner. Die Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen in hohem Masse die Gesamtheit der Lernprozesse sowie das individuelle Wohlergehen derselben. Die Entwicklung der Sozialkompetenzen ist somit ein zentrales gemeinsames Anliegen von Schule und SSA (ebd.).

Die Wichtigkeit gelingender Kooperation

Im Jugendhilfereport wird definiert, wann Kooperation gelingen und was unter gelingender Kooperation verstanden werden kann:

«Kooperation zwischen den unterschiedlichen Systemen Schule und Jugendhilfe kann nur gelingen, wenn es eine entsprechende Kooperationskultur gibt, die insbesondere die Qualität der pädagogischen Arbeit und ihren Auftrag sichert und weiterentwickelt. Gelungene Kooperation bedeutet, gemeinsam aktiv zu werden, aber auch ein angemessenes Mass an Autonomie des eigenen Fachgebietes zu gewährleisten. Gelingende Schulsozialarbeit an der Schnittstelle der beiden Systeme braucht Offenheit für die Eigenständigkeit ihres Aufgabenprofils – und zugleich fachliche Sicherheit.» (Landschaftsverband Rheinland, 2009, S. 7)

Kugler (2012) weist darauf hin, dass die Kooperation mit der SSA für die Schule ein Unterstützungsangebot ist und eine Leistung erbringen kann, die zur Stärkung der Kinder, zur Entlastung der Lehrpersonen und zur Förderung des sozialen Miteinanders beiträgt. Somit können die Entwicklungschancen der Kinder begünstigt werden. Kugler führt weiter aus, dass eine flexible, wertschätzende und reflexive Art der Zusammenarbeit von Erwachsenen als Bedingung dafür gilt, dass sich Kinder geborgen fühlen und sich ihrer eigenen Bildung zuwenden können (S. 205).

Auch Neuenschwander und Lienhard (2012) sind der Ansicht, «Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulsozialarbeitende müssen an einem Strang ziehen» (S. 31). Dabei geht es vor allem um die erfolgreiche Implementierung von SSA an Schulen. Eine gelingende Kooperation zwischen den drei Instanzen gilt als Voraussetzung, damit die SSA als schulergänzendes Angebot langfristig Erfolg haben kann. Damit eine erfolgversprechende Kooperation stattfinden kann, muss sich die SSA klar von anderen schulnahen Diensten abgrenzen können. Viele weitere Fragen, wie zum Beispiel jene betreffend die genauen Zuständigkeitsbereiche der SSA, müssen ebenfalls geklärt sein (ebd.).

2.7.1 Bedingungen für eine gelingende Kooperation

Alle (2010) thematisiert gelingende Kooperation als wichtige Bedingung für einen nachhaltigen und umfassenden Kinderschutz. Sie nennt Grundsätze, die für eine gelingende Kooperation erfüllt sein müssen (S. 193). Diese werden im Folgenden eingehend thematisiert.

Achtung und Wertschätzung: Die Grundhaltung unter den involvierten Fachpersonen und Institutionen muss von gegenseitigem Respekt geprägt sein. Es gilt, Werthaltungen und Regeln der jeweils anderen Einrichtung anzuerkennen und zu respektieren. Die Identifikation mit der Arbeitgeberin beziehungsweise dem Arbeitgeber/der Trägerschaft ist relativ hoch. Dies muss bei jeder interinstitutionellen Zusammenarbeit berücksichtigt werden. Die Beteiligten müssen sich der Bedeutung der involvierten Fachpersonen bewusst sein und verstehen, dass jede eine andere Rolle besetzt und eine Zusammenarbeit gewinnbringend sein kann. Die Akzeptanz der beruflichen Selbstverständnisse und der professionellen Identitäten ist ebenfalls ein wichtiger Grundsatz (Alle, 2010, S. 197-198).

Kenntnis über die Aufträge der Kooperationspartnerinnen und -partner: Sowohl die unterschiedlichen Aufträge als auch die verschiedenartigen fachlichen Orientierungen müssen allen Kooperierenden bekannt sein. Dies ist die Basis für ein gegenseitiges (Rollen-) Verständnis und das Erkennen von Möglichkeiten und Handlungsspielräumen der involvierten Personen. Jede Profession bringt ihre eigenen «Erklärungs- und Problemdeutungsmuster» (S. 198.) mit, woraus sich gewinnbringende Synergieeffekte mit grossem Wert ergeben können. Kenntnisse über das andere Berufsethos sind ebenfalls massgeblich, da es Regeln und Grenzen des beruflichen Handelns bestimmt (ebd.).

Gleichberechtigter Informationsaustausch und -stand: Alle Beteiligten müssen Zugang zu den relevanten Informationen haben, da nur so ein gleichberechtigter Kooperationsprozess

beginnen kann. Dies fordert auch Einigkeit darüber, welche Informationen erforderlich sind und wie mit ihnen, auch im Sinne des Datenschutzes, umgegangen wird (ebd.).

Verbindlichkeit von Absprachen und Vereinbarungen: Das verbindliche Absprechen von Aufgabenübernahmen und Zuständigkeiten ist wichtig, damit Aufträge nicht doppelt ausgeführt oder vergessen werden. Jede und jeder muss wissen, welches ihre oder seine Aufgaben im Prozess sind und welche konkreten Aufgaben sie oder er übernimmt. Ebenfalls sollte nach Beendigung der Kooperation klar abgesprochen sein, wie es weitergeht und wer allenfalls wofür zuständig ist (S. 198-199).

Klärung von Auftrag, Ziel und Nutzen: Kooperation ist meistens nur dann erfolgreich, wenn alle involvierten Personen profitieren können und in diesem Sinne einen Nutzen in der Zusammenarbeit sehen. Kooperation stellt im Idealfall immer eine «Win-Win-Situation» (S. 199) für alle Beteiligten dar. Dazu gehören die Formulierung des gemeinsamen Ziels und die Schaffung einer gemeinsamen Basis. Es muss ebenfalls geklärt sein, wann das Ziel erreicht und die Zusammenarbeit beendet ist. Auftrag, Ziel und Nutzen des Arbeitsbündnisses sollen mit den Beteiligten zusammen erarbeitet werden und dadurch nachvollziehbar sein (ebd.).

Prozessoffenheit: Das Ablegen von starren Überzeugungen und Vorstellungen betreffend die Ergebnisse der Kooperation ist wichtig, weil jede Form der Kooperation ein *gemeinsames* Ergebnis zum Ziel hat. Es handelt sich um einen gemeinsamen «Problemlösungs- und Entwicklungsprozess» (ebd.).

Konfliktbereitschaft und Konfliktfähigkeit: Auf der Suche nach Lösungen können Konflikte entstehen. Grosses Konfliktpotential besteht insbesondere dann, wenn die Grundsätze für eine gelingende Kooperation nicht eingehalten werden. Wichtig ist, Konflikte offen anzusprechen und zu lösen, da ansonsten die weitere Zusammenarbeit schwierig werden kann. Das Austragen von Konflikten birgt auch Chancen, da neue Richtungen oder Entwicklungen entstehen können. Voraussetzung dazu ist ein respektvoller Umgang (Alle, 2010, S. 202).

Metaebene: Hier sollten eine Reflexion und eine Diskussion über die Qualität des Kooperationsprozesses stattfinden. Dabei sollen sowohl negative wie auch positive Punkte, die als Erfolgserlebnisse betitelt werden können, einen Raum finden. Dies kann die weitere Zusammenarbeit stärken und positiv beeinflussen. Bei Uneinigheiten kann eine Reflexion über das gemeinsame Ziel und den Nutzen der Kooperation dazu verhelfen, auf eine gute Basis zurückzukehren und von dort aus weiterzuarbeiten. Ein solcher Austausch sollte regelmässig stattfinden, weil er das Miteinander und die Qualität der Zusammenarbeit fördert (ebd.). Ge-

mäss Hollenstein ist die Qualität der Kooperation häufiger Stolperstein und entscheidend für den Erfolg der Zusammenarbeit (zitiert nach Hillenbrand, 2012, S. 118).

Die Autorinnen stellen sich die Frage, inwiefern in der Praxis Zeit für einen Austausch auf Metaebene besteht. Sie vermuten, dass die Metaebene tendenziell eher am Rande thematisiert wird, und nur dann, wenn es sich gerade «ergibt».

Persönliche Nähe: Der persönliche und individuelle Aspekt einer Fachperson in der Zusammenarbeit mit anderen Fachpersonen ist ebenfalls ein zentraler Aspekt. Bei mehrmaligen Kooperationen können auch persönliche Bezüge zur anderen Fachperson hergestellt werden. Damit diese möglichst positiv ausfallen, gelten gegenseitige Anerkennung und Sympathiebekundung als Schlüsselpunkte. Ebenfalls fördernd sind ein persönlicher Austausch vor oder nach dem Gespräch sowie eine entspannte Atmosphäre während der Zusammenarbeit (Alle, 2010, S. 200).

2.7.2 Kooperationsvereinbarungen

Kooperationsvereinbarungen können dazu dienen, die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften der Schule und Fachkräften der Jugendhilfe zu klären (Meiner, 2011, S. 235). Sie beinhalten die gemeinsamen Ziele der unterschiedlichen Professionen, die Aufgaben der beteiligten Fachpersonen und konkrete Umsetzungsformen. Mit letzteren sind beispielsweise Regelungen über gemeinsame Arbeitsweisen (zum Beispiel in Form von Konferenzen) gemeint. Sie regeln ebenfalls, in welchen Fällen eine Zusammenarbeit überhaupt stattfindet. Kooperationsvereinbarungen dienen demnach dazu, die Erwartungen der unterschiedlichen Akteure zu klären und zu steuern: Beide Seiten wissen schlussendlich darüber Bescheid, welche Aufgaben sie und welche die Kooperationspartnerinnen und -partner haben, wann es zu einer Zusammenarbeit kommt und wie diese aussehen soll (ebd.).

Kooperationsvereinbarungen erscheinen den Autorinnen vorliegender Arbeit einerseits sinnvoll, weil die verschiedenen Akteure somit eine schriftliche Vereinbarung der Zusammenarbeit haben und sich daran orientieren können. Zudem erachten sie die Klärung der Erwartungen, deren Nicht-Erfüllen zu Frustrationen führen und Kooperationen beeinträchtigen kann, als grundlegend wichtig. Andererseits sehen die Autorinnen auch einige Schwierigkeiten, die beim Verabschieden einer Kooperationsvereinbarung beachtet werden sollten. Zum einen sollten die Vereinbarungen gemeinsam, also von der SSA und von Lehrpersonen zusammen, entwickelt werden. Dies damit sich die Beteiligten tatsächlich mit der Vereinbarung identifizieren können. Das heisst, die Entwicklung einer derartigen Vereinbarung stellt möglicherweise einen zeit- und ressourcenraubenden Prozess dar. Die Ressourcen müssten von

unterschiedlichen Trägerinnen und Trägern zur Verfügung gestellt werden. Ebenfalls bestehen kantonale oder kommunale Unterschiede betreffend die Funktionsweisen der Systeme Schule und SSA. Dies führt bei einer genauen Umsetzung dazu, dass die Vereinbarungen innerhalb der einzelnen Schulen festgelegt werden müssten. Eine Kooperationsvereinbarung birgt nach Ansicht der Autorinnen ebenfalls die Gefahr, zu vage oder zu detailliert ausformuliert zu sein. Beides kann problematisch sein, gerade weil Kindesschutzfälle sehr individuell gehandhabt werden müssen und zu vage Formulierungen wiederum keinen Nutzen darstellen.

Im 2013 veröffentlichten die Berufsverbände AvenirSocial, SSAV und VSLCH eine Charta mit dem Titel «Gelingende Kooperation zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit» (2013, S. 1). Sie wurde von 230 Professionellen aus beiden Berufsfeldern entworfen und von Vertreterinnen und Vertretern aller drei Verbände ausgearbeitet. Dabei handelt es sich um ein Dokument, welches Kooperation definiert und eine gemeinsame Zielsetzung und Haltung festhält. Es klärt ebenfalls die unterschiedlichen Rollen und behandelt weitere essentielle Punkte betreffend Aufgabenbereiche und Fallarbeit (ebd.).

Die Autorinnen erkennen darin eine Art von Kooperationsvereinbarung und begrüßen die Herausgabe dieses Dokumentes. Sie stellen allerdings in Frage, inwiefern die Charta tatsächlich durch die betroffenen Fachpersonen in der Praxis genutzt wird.

2.7.3 Niveaus der Kooperation

Spies und Pötter (2011, S. 32) unterscheiden verschiedene Niveaus der Kooperation. Da die unterschiedlichen Niveaus aufgrund der unterschiedlichen Erwartungen von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen interessant sind, werden sie im Folgenden dargestellt.

Niveau 1: Der gegenseitige Austausch von Erfahrungen und Informationen kann an auserschulischen Veranstaltungen (zum Beispiel Informationsabende) oder an innerschulischen Anlässen stattfinden. Denkbar wäre beispielsweise ein Vortrag einer sozialpädagogischen Fachperson im Lehrerkollegium oder umgekehrt.

Niveau 2: Auf diesem Niveau ist die Intensität der Kooperation bereits erhöht. Sie wäre zum Beispiel dann erkennbar, wenn eine Person der Jugendfachstelle an einem Vormittag ein Angebot für Schülerinnen und Schüler bereitstellt und für die Organisation der Infrastruktur mit der Schulleitung kooperieren muss. Es entsteht aber keine Vernetzung mit schulischen Inhalten und es findet auch keine fachliche Zusammenarbeit statt.

Niveau 3: Hier findet ein Austausch, gegenseitige Beratung sowie die gemeinsame Planung und Optimierung von Arbeitsprozessen statt. Durch das Zusammenwirken von verschiedenen Partnerinnen und Partnern werden die Handlungsmöglichkeiten erhöht und neue Lösungsmöglichkeiten eruiert.

Niveau 4: Auf der höchsten Stufe der Kooperation findet die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung von Projekten statt. Die Verantwortung für das Projekt ist zu gleichen Teilen aufgeteilt.

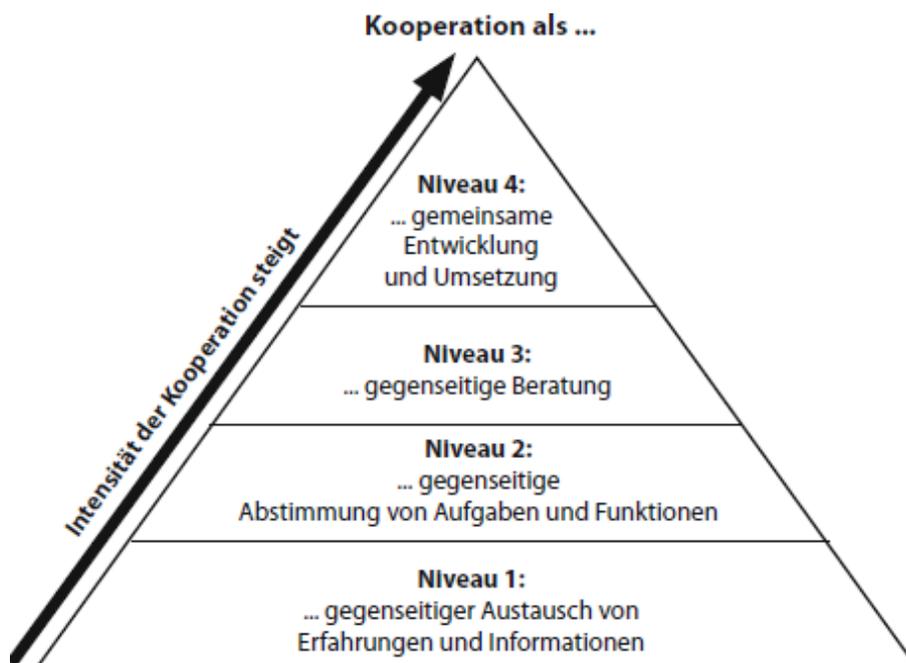


Abbildung 2. Kooperationsniveaus. Nach Spies & Pötter, 2011, S. 32.

Jedes Niveau der Kooperation setzt die Kooperation auf der vorgelagerten Stufe voraus. Gemeinsame Projektentwicklung kann beispielsweise nur erfolgen, wenn ein Austausch stattfindet. Ebenso kann ein Nachmittag der Jugendfachstelle an der Schule nur durchgeführt werden, wenn sowohl Schule als auch Jugendfachstelle voneinander Kenntnis haben (ebd.).

Gemäss Spies und Pötter (2011) scheitern Kooperationen meistens aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen und Erwartungshaltungen der Partnerinnen und Partner. Sie erkennen das unterschiedliche Sprachverständnis von Lehrkräften und Sozialarbeitenden: Während erstere unter Kooperation eine Zusammenarbeit auf Niveau 1 anstreben, verfolgen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter grundsätzlich eine Zusammenarbeit auf Niveau 4. Dieses Erkenntnis ist vor allem deshalb interessant, weil man die beiden Berufsfelder als «einander nahe-

stehend» bezeichnen würde. Spies und Pötter begründen die These mit den unterschiedlichen Arbeitserfahrungen der beiden Berufsgruppen. Während Lehrpersonen sich gewohnt sind, alleine zu arbeiten, arbeiten Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter in der Regel im Team. Resultate dieses unterschiedlichen Kooperationsverständnisses sind oftmals Irritationen auf Seiten der Lehrpersonen und Frustrationen auf Seiten der Sozialarbeitenden. Es ist nicht immer sinnvoll, das Niveau 4 anzustreben; es kommt auf das Ziel der Zusammenarbeit an (S. 33).

2.7.4 Kooperationsmodelle

Im Anschluss an empirische Untersuchungen in Thüringen werden Formen der Kooperation in verschiedene Strukturmodelle eingeteilt. Es wird unterschieden zwischen gelingenden und misslingenden Formen der Kooperation, die folgende Erkennungsmerkmale aufweisen:

Formen	Additives Modell	Integratives Modell	Kooperatives Modell
-	Distanz, Misstrauen.	Hilfsfunktion, Vereinnahmung durch Schule.	Sporadisch, in Abhängigkeit von Notlage und Ressourcen.
+	Ergänzung, Akzeptanz.	Sozialpädagogische Schule: übernimmt sozialpädagogische Aufgaben.	Konstitutive Kooperation, Zusammenarbeit als entscheidendes Merkmal.

Tabelle 1. Formen der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Nach Hillenbrand, 2012, S. 119.

In 44 untersuchten Schulen in Thüringen konnte mehrheitlich das gelungene additive Modell, aber auch das misslungene kooperative Modell identifiziert werden (Hillenbrand, 2012, S. 118-119).

AvenirSocial unternimmt in Zusammenarbeit mit dem SSAV (2010) ebenfalls den Versuch, verschiedene Kooperationsmodelle der SSA und Schule systematisch darzustellen. Die Systematisierung erfolgt anhand der organisatorischen Ebene und anhand der Handlungsebene. Merkmale sind demnach die strukturelle Verknüpfung von SSA und Schule und die Art und Weise, wie SSA und Fachpersonen der Schule ihr Handeln aufeinander abstimmen (S. 5).

	integriert	addiert
organisatorisch	SSA wird der Schule als Abteilung oder Funktion eingegliedert und ist als Position im Organigramm der Schule aufgenommen.	SSA operiert als eigenständige Abteilung einer nicht der Schule angehörenden Organisation im Einzugsbereich von Schulen.
interaktionistisch (handelnd)	Die Handlungen von SSA und Schule werden für gemeinsame Ziele koordiniert und aufeinander abgestimmt. Im besten Falle sind sie geleitet von gemeinsamen Auffassungen und einem theoretischen Bezugsrahmen.	Die Handlungen und Zielsetzungen von SSA werden zu den Methoden und Zielen der Schule addiert. Es bestehen keine inhaltliche Abstimmung und wenig koordiniertes Vorgehen.

Tabelle 2. Kooperationsmodelle Schweiz. Nach AvenirSocial und SSAV, 2010, S. 5.

Die vier daraus ableitbaren Modell-Typen der SSA definieren sich folgendermassen:

- a) organisatorisch integriert und handelnd integrativ
 - b) organisatorisch integriert und handelnd additiv
 - c) organisatorisch addiert und handelnd additiv
 - d) organisatorisch addiert und handelnd integrativ
- (ebd.)

Um die Qualität der SSA sicherzustellen, müssen zwei Fragen geklärt werden. Einerseits, ob das Modell auf Organisationsebene gute Rahmenbedingungen für Kooperation und Arbeitsergebnisse schafft und andererseits, ob das Modell geeignet ist, damit SSA und Lehrpersonen auf Handlungsebene kooperieren. Letzteres trifft zu, wenn sowohl berufsspezifische wie auch die gemeinsamen Ziele der beiden Professionen erreicht werden können (ebd.).

Grundsätzlich sind alle Modelle möglich, die Wahl sollte jedoch bewusst getroffen werden. Welches Modell sich am besten eignet, ist abhängig von den Standortbedingungen, vom Implementierungsprozess der SSA und von den Absichten. In der Praxis haben sich die Modelle a) und d) bewährt (ebd.).

2.8 Schlussfolgerungen Theorie

Im theoretischen Teil konnten die gesetzlichen Grundlagen, die für Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen im Bereich des Kinderschutzes wichtig sind, dargelegt werden. Die Funktion der SSA, der Auftrag von Lehrpersonen sowie die Kooperation innerhalb des Systems Schule wurde ebenfalls eingehend thematisiert.

Es hat sich insgesamt gezeigt, dass die relevanten Themen einerseits breit gefächert und andererseits stark miteinander verbunden sind. Dennoch ist die Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen neben all den anderen involvierten Themenbereichen der Kern vorliegender Arbeit. Der theoretische Teil konnte diesen zentralen Aspekt nur teilweise behandeln. Es konnten zwar theoretische Grundsätze, verschiedene Arten und Modelle der Kooperation erläutert werden, aber es stellt sich immer noch die Frage, wie die Kooperation an Schulhäusern im Kanton Bern aussieht.

Da bis anhin nicht genügend Forschungsergebnisse zu dieser Thematik bestehen, wollen die Autorinnen selber im Feld forschen. Handlungsleitend sind für sie die Fragen, inwiefern eine Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen überhaupt stattfindet, und ob die Fachpersonen diese als gelingend beschreiben würden oder wo sie allenfalls Verbesserungspotential erkennen. Wie die Autorinnen diese Fragen untersuchen werden, legen sie im folgenden Kapitel ausführlich dar.

3 Empirischer Teil

Im zweiten Teil der Bachelorarbeit werden die Autorinnen anhand einer qualitativen Forschung versuchen, die Fragestellung empirisch zu beantworten. Konkret werden sie im Raum Bern zwei Interviews mit je einer Schulsozialarbeiterin und einer Lehrperson (also pro Interview zwei Fachpersonen gemeinsam) befragen.

In einem ersten Schritt werden das Forschungsdesign, die Methoden, die Datenerhebungsinstrumente wie auch die Vorgehensweise für die Datenauswertung vorgestellt. Danach folgen die Darstellung der Ergebnisse und die anschliessende Diskussion. In der Schlussfolgerung erfolgt ein Fazit über den gesamten empirischen Teil.

3.1 Forschungsdesign

Die empirische Studie ist die am weitesten verbreitete Untersuchungsmethode und kann anhand eines qualitativen, quantitativen oder «Mixed-Methods-Designs» durchgeführt werden (Döring & Bortz, 2016, S. 188). Wie bereits erwähnt, werden die Autorinnen eine qualitative Forschung durchführen. Des Weiteren handelt es sich um eine Originalstudie. Das bedeutet, das Design wurde von den Autorinnen selber entwickelt und basiert nicht auf einer bereits durchgeführten Studie (ebd.). Die Daten für die Studie werden selbst erhoben, ausgewertet und analysiert, was wiederum heisst, dass es sich um eine Primäranalyse handelt (S. 191). Das Erkenntnisziel ist an eine anwendungswissenschaftliche Studie gebunden, die unabhängig von einem externen Auftrag stattfindet. Diese Art der Studie ist vor allem für die Lösung oder Verbesserung von praktischen Problemen geeignet. Die Lösungen werden anhand von wissenschaftlichen Methoden und Theorien evaluiert (S. 185).

Die Studie soll dazu beitragen, anhand von offenen Forschungsfragen neue Theorien oder Hypothesen herauszuarbeiten. Diese explorative Studie dient zur Beleuchtung unterschiedlicher Aspekte, damit diese anschliessend differenziert beschrieben werden können. Sie ist auch offen für unerwartete Resultate (S. 192). Die Untersuchung findet im Feld statt und es handelt sich um eine Einzelfallstudie (S. 183). Bei der Einzelfallstudie werden beispielsweise Personen, Ereignisse oder Organisationen untersucht (S. 215).

Ziele

Das Ziel der empirischen Studie ist, Antworten auf die Fragestellung «*Wie kooperieren Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung?*» in der Praxis zu. Anhand der Forschung in der Praxis soll die Theorie mit den Erfahrungen der Fachpersonen aus der Praxis untermauert, bestätigt oder widerlegt werden.

Den Autorinnen ist es ein Anliegen, mögliche Empfehlungen für weitere Unterstützung in der Praxis abgeben zu können. Es stellt sich die Frage, wie sich die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen in der Praxis gestaltet, wo konkreter Verbesserungsbedarf besteht und wie implementiert und akzeptiert die SSA in der Praxis ist.

Um diese Ziele zu erreichen, wurden Interviews durchgeführt. In Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende haben sich die Autorinnen für zwei Doppelinterviews in Anwesenheit jeweils beider Fachpersonen, also sowohl einer Fachperson der SSA sowie einer Lehrperson, entschieden.

In einem ersten Schritt haben die Autorinnen Schulsozialarbeitende telefonisch oder schriftlich per E-Mail angefragt. Aufgrund der Herbstferien waren die Fachpersonen schwer bis gar nicht erreichbar. Dies hat die Planung der Interviews verzögert. Eine weitere Schwierigkeit war die Angliederung der SSA an eine externe Stelle in einigen Schulen (zum Beispiel Jugendfachstelle, Gesundheitsdienst, Sozialdienst, etc.). Dies führte dazu, dass vorgängig das Einverständnis der vorgesetzten Stelle eingeholt werden musste, was ebenfalls mehr Zeit in Anspruch genommen hat, als gedacht.

Die beiden Interviews konnten schliesslich am 25. Oktober und am 14. November 2016 durchgeführt werden. Wie die Interviews im Detail entwickelt wurden und anhand welcher Methoden sie durchgeführt wurden, wird im nächsten Kapitel beschrieben.

3.2 Methode und Datenerhebung

In diesem Kapitel werden die unterschiedlichen Datenerhebungsinstrumente und das Material vorgestellt, welche die Autorinnen bei der Durchführung der Interviews angewendet haben. Des Weiteren wird erläutert, wie die Interviewpartnerinnen und -partner ausgewählt worden sind.

3.2.1 Das Interview

Das wissenschaftliche Interview ist ein zielgerichtetes, systematisches und regelgeleitetes Erfassen und Generieren von verbalen Äusserungen der befragten Personen. Dabei werden ihr Wissen, ihre Erfahrungen und das Verhalten in mündlicher Form wiedergegeben. Das Interview wird persönlich und direkt, also «Face-to-Face», durchgeführt. Die Autorinnen stellen die Interviewfragen und dokumentieren die Antworten entsprechend. Im Nachhinein werden die Antworten systematisch analysieren. Diese Interviewart stellt ein subjektives aber auch ein praxisnahes Erleben der Befragten dar. Durch die mündliche und persönliche Be-

fragung der Personen können in kurzer Zeit viele Informationen gesammelt werden (Döring & Bortz, 2016, S. 356). Des Weiteren können komplexe Fragen gestellt werden (S. 357).

Das Leitfadeninterview

Die Autorinnen haben das halbstrukturierte Leitfadeninterview ausgesucht. Diese Interviewform besteht aus einem Interview-Leitfaden, der aus offenen Fragen besteht. Der Leitfaden gibt die Reihenfolge der Fragen und die Fragen selber vor. Die Interviewerin oder der Interviewer kann diese jedoch selber, je nach Verlauf des Interviews spontan anpassen (S. 358). Aufgrund der gleichzeitigen Befragung von zwei Fachpersonen, handelt es sich bei der Interviewart sowohl um eine Paarbefragung als auch um ein Experteninterview (S. 360).

Das Paarinterview

In sozialen Kontexten kann das Befragen von Paaren – auch «Befragten-Tandems» genannt aufgrund der Interaktionsmomente und Kommunikationsmuster unter den Paaren von grossem Interesse sein. Das Paarinterview ist zwischen dem teilnarrativen Einzelinterview und der Gruppendiskussion einzugliedern (Kruse, 2015, S. 159). Der Nachteil eines Paarinterviews kann sein, dass Unstimmigkeiten unter den Befragten im Interview nicht geäussert werden, weil sie als «einiges Paar» auftreten oder den anderen schonen möchten (S. 161). Somit besteht die Gefahr von ständigem Konsens, der in Wirklichkeit jedoch nicht besteht (S. 162).

Der Vorteil eines Paarinterviews ist, dass sich die Antworten wechselseitig an die andere interviewte Person richten können. Diese Paarinteraktion liefert den Interviewern eine weitere Datenbasis, die sich selbst produziert. Somit wird gegenseitig ergänzt, korrigiert und repariert, wobei die Situation detaillierter erfasst werden kann. Des Weiteren kann die Beziehungsdynamik beobachtet werden (S. 162-163).

Das Experteninterview

Das Experteninterview ist keine eigene Interviewform. Es ist eine Form des Leitfadeninterviews, welches unter dem Titel «Das Leitfadeninterview» beschrieben wurde. Das Besondere beim Experteninterview ist die Zielgruppe – die Expertinnen und/oder Experten. Diese sollen ihr spezifisches Feld mit ihren Sichtweisen und dem fachlichen Wissen repräsentieren (Kruse, 2015, S. 166). Wichtig ist beim Experteninterview die Festlegung, was eine Expertin oder ein Experte ist und was sie oder ihn dazu macht:

«Nach Meuser und Nagel (2005) ist ein 'Experte' bzw. eine 'Expertin' ein/e Angehörige/r [sic!] einer *Funktionseélite* und damit als Funktionsträger/in ein Teil eines

spezifischen Handlungsfeldes. Er/sie verfügt in diesem Zusammenhang über ein *Sonderwissen.*» (zitiert nach Kruse, 2015, S. 170)

3.2.2 Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner

Die Interviews werden mit Fachpersonen der Schule durchgeführt. Es wurden Schulen im Kanton Bern ausgesucht, da sich die Autorinnen bereits im Theorieteil auf den Kanton Bern begrenzt haben. Aufgrund der Fragestellung sind die Autorinnen auf eine Lehrperson sowie auf eine Fachperson der Schulsozialarbeit angewiesen. Das bedeutet, dass nur Schulen, die bereits Schulsozialarbeit eingeführt haben, für die Interviews in Frage kommen.

Die Autorinnen nutzen ihre Kontakte, die sie aufgrund von früheren Praktika zu Fachleuten der Schulsozialarbeit haben. Weitere Kontaktadressen konnten durch Mitstudierende und Dozenten der Berner Fachhochschule eruiert werden. Somit erhöht sich die Chance, dass die oder der bekannte Schulsozialarbeitende erreicht werden kann und die Interview-Anfrage positiv beantwortet wird. Bevorzugt werden Fachpersonen, die bereits Erfahrungen im Bereich Kinderschutz und mit dem Thema Gefährdungsmeldungen haben. Aufgrund der Erfahrungen können vermutlich klarere Aussagen darüber gemacht werden, was in der Praxis noch fehlt oder wo es noch Lücken gibt.

3.2.3 Material und Interviewsetting

Das Interview wird anhand von vorbereiteten Interviewfragen (vgl. Anhang 1. Leitfadeninterview) durchgeführt (Döring & Bortz, 2016, S. 356-365). Die Befragungen dauern jeweils rund 60 Minuten. Mittels zwei Aufnahmegeräten und zusätzlichen handschriftlichen Notizen können die Gespräche vollständig dokumentiert werden. Die Interviews finden im jeweiligen Schulhaus der zu interviewenden Fachpersonen statt.

3.3 Datenauswertung und -analyse

Im Kapitel der Datenauswertungen und -analysen beschreiben die Autorinnen, wie sie die Interviewdaten auswerten und transkribieren. Anhand dieses Vorgehens können die Ergebnisse systematisch gebildet und entsprechend interpretiert werden.

3.3.1 Transkription

In einem ersten Auswertungsschritt werden die aufgenommenen Daten transkribiert. Das heisst, die Audioaufnahmen werden wortwörtlich von den Interviewerinnen verschriftlicht. Es

gibt mittlerweile verschiedene Programme, die zur Transkription von Interviews entwickelt wurden (Döring & Bortz, 2016, S. 367). Für die Transkription der Interviews werden die Autorinnen, wenn möglich, die von der Berner Fachhochschule zur Verfügung gestellte Transkriptions-Software nutzen. Ansonsten werden die Interviews mit eigenem Material (Computer, Kopfhörer) transkribiert.

Über das tatsächlich Gesagte hinaus werden auch weitere prägnante Merkmale des Gespräches festgehalten, die für die spätere Interpretation von Bedeutung sein könnten. Dabei handelt es sich um Lachen, Pausen, gleichzeitiges Sprechen, etc. Ein verschriftlichtes Interview kann aufgrund beispielsweise nicht zu Ende gesprochenen Sätzen, verschluckten Silben, umgangssprachlichen Wendungen oder Füllwörtern den Anschein machen, es sei schlecht formuliert. Dieser Effekt ist umso grösser, je genauer die Transkription durchgeführt wird. In der Regel sollen lieber zu viele als zu wenige Informationen notiert werden. Übertriebene «Messgenauigkeit» verhilft jedoch auch nicht zu den Inhalten, die benötigt werden (S. 367). Aufgrund dieser unterschiedlichen Arten, wie ein Transkript aussehen kann, haben sich die Autorinnen über den Inhalt und die Art der Transkription abgesprochen und Transkriptionszeichen vereinbart:

- Die Fragen und Antworten werden klar voneinander unterschieden durch I (Interviewer), I2 (Interviewer 2 & Beobachterin), LP (Lehrperson) und SSA (Schulsozialarbeitende). Die Fragen werden «fett» markiert, um die Darstellung übersichtlicher zu gestalten.
- Antwortpassagen, die nicht deutlich hörbar sind und nicht transkribiert werden können, werden entsprechend gekennzeichnet mit («unverständlich»).
- Das Interview wird anonymisiert. Somit werden bei allfälligen Aussagen, die auf die Personen oder den Schulhausort zurückgeführt werden können, anonymisiert.
- Für eine entsprechende Datenauswertung müssen die Zeilen der Transkripte nummeriert werden. Somit können Aussagen wiedergefunden und belegt werden.
- Weitere prägnante Merkmale wie die Tonhöhe, Pausen, Lachen, gleichzeitiges Sprechen, etc. werden auf das Minimum beschränkt. Die Autorinnen dokumentieren kurze (-) oder längere (---) Pausen, gleichzeitiges Sprechen [...], ausser-sprachliche Ereignisse ((...)) und der Abbruch eines Wortes oder Satzes Füllwörter und das Lachen werden je nach Prägnanz in den Interviews entsprechend vermerkt.

Nachdem die Interviews vollständig transkribiert wurden, werden die Daten mithilfe einer qualitativen Datenanalyse verwertet. Dieser Schritt stellt den Versuch dar, die Bedeutung der gewonnenen Daten zu rekonstruieren (Bortz & Dörig, 2016, S. 533).

3.3.2 Die qualitative Inhaltsanalyse

Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, aus qualitativem Text- und/oder Bildmaterial systematisch die klaren Inhalte durch die Bildung von Kategorien herauszuarbeiten (Döring & Bortz, 2016, S. 602).

Mit dieser Auswertungsmethode wird datengesteuert-induktiv als auch theoriebasiert-deduktiv gearbeitet. Es werden zentrale, klare und latente Bedeutungen aus einem Dokument mit dem Kodieren herausgezogen. Die qualitative Inhaltsanalyse lässt sich auf alle Arten von Dokumenten anwenden (S. 542). Bei der Auswertung dieser Transkripte wird das induktive Vorgehen angewandt (das deduktive Vorgehen wird vermehrt bei der quantitativen Inhaltsanalyse verwendet). Bei der induktiven Vorgehensweise werden anhand eines Forschungsproblems die Bedeutungen aus einem Dokument anhand von schrittweisen Kodierungen herausgezogen (S. 541).

Die Inhaltsanalyse nach Mayring wird in der deutschsprachigen Sozialforschung am häufigsten angewendet (Kruse, 2015, S. 398). Dabei unterscheidet Mayring zwischen drei Verfahrensformen (S. 399):

- Die zusammenfassende Inhaltsanalyse
- Die explizierende Inhaltsanalyse
- Die strukturierende Inhaltsanalyse

Die Autorinnen haben sich für ihre Auswertung für die zusammenfassende Inhaltsanalyse entschieden. Meuser und Nagel empfehlen für die Auswertung von Experteninterviews einen einfachen, inhaltsanalytischen Zugang (Kruse, 2015, S. 172). Des Weiteren empfinden die Autorinnen diese Auswertungsmethode als am geeignetsten in Bezug auf die zeitlichen Ressourcen.

3.3.2.1 Die zusammenfassende Inhaltsanalyse

Mit der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse wird das Datenmaterial (die Transkripte) schrittweise induktiv auf zentrale Inhalte reduziert. Für diese Vorgehensweise wird in vier Schritten vorgegangen (Döring & Bortz, 2016, S. 542):

- Paraphrasierung
- Generalisierung auf das Abstraktionsniveau
- Erste Reduktion
- Zweite Reduktion

Paraphrasierung

Bei der Paraphrasierung werden wichtige inhaltliche Textstellen markiert und in eine Kurzform (Paraphrase) umformuliert (Döring & Bortz, 2016, S. 542). Die inhaltlichen Textstellen, die für die Beantwortung der Fragestellung zentral sind, haben die Autorinnen in einem ersten Schritt gelb markiert. Die gelb markierten Textstellen wurden danach in Paraphrase, direkt in eine Excel-Tabelle, umformuliert. Die Excel-Tabelle war bereits mit vordefinierten Kategorisierungen versehen. Somit wurden die Paraphrasen direkt den entsprechenden Codes zugeteilt.

Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

Bei der Generalisierung werden die Paraphrasen auf ein einheitliches und vordefiniertes Abstraktionsniveau gebracht (Döring & Bortz, 2016, S. 542). Diesen Schritt haben die Autorinnen übersprungen. Die Paraphrasen wurden bereits in der dritten Form formuliert (zum Beispiel: «ich habe...», «die Lehrperson hat...») und im weitesten Sinne somit generalisiert. Deshalb und auch aus zeitlichen Gründen haben die Autorinnen diesen Schritt weitgehend ausgelassen.

Erste und zweite Reduktion

Bei der ersten Reduktion werden die wichtigen Paraphrasen ausgewählt. Dabei werden irrelevante Paraphrasen und Doppelnennungen gestrichen. Die bereits reduzierten Paraphrasen werden fallbezogen sortiert und erneut zusammengetragen (Döring & Bortz, 2016, S. 542). Die Autorinnen haben nach dem Paraphrasieren die Inhalte des ersten und zweiten Interviews zusammengefügt. Die Reduktion erfolgt somit in einem Schritt, da die Interviews bereits zusammengetragen wurden.

Aus den systematisch analysierten Interviews bilden sich die Ergebnisse heraus. Diese werden nun im nächsten Kapitel anhand von den Kodierungen dargestellt.

3.4 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der zwei Expertinnen- und Experteninterviews festgehalten. Auf den Einbezug von Theorie und der subjektiven Meinungen der Autorinnen wird verzichtet. Die Antworten auf die Interviewfragen wurden im Prozess der Datenauswertung mit Hilfe von Kategorien sortiert, generalisiert und reduziert. Die Kapiteleinteilung erfolgt anhand der gebildeten Kategorien.

3.4.1 Erfahrungen bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung

Die ersten Ergebnisse drehen sich um die Erfahrungen, die die Fachpersonen mit dem Thema Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung gemacht haben. Es geht konkret um die Auseinandersetzung mit der Thematik während ihrer Tätigkeit als Lehrperson und Schulsozialarbeiterin.

Der Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung ist eine sehr wichtige Thematik und stellt eine zentrale Aufgabe von beiden Schulsozialarbeiterinnen dar. Sie setzen sich fast täglich mit der Thematik auseinander (Interview A, Z. 8-11, Interview B, Z. 5-12). Die Schulsozialarbeiterin im Schulhaus B relativiert die Aussage ein wenig: «Ich habe vielleicht ehm 80-90% der Fälle, die zu mir kommen, sind keine Kinderschutzfälle. Sind Konflikte, das sind Kindersorgen, das sind vielleicht auch problematische Themen in der Familie, so, aber eigentlich nicht Kinderschutzfälle.» (Interview B, Z. 30-32) Kindeswohlgefährdungen liegen bei ca. 10-20% der Fälle vor. Dabei muss es nicht zwingend zu einer Gefährdungsmeldung kommen. Es werden vermehrt Massnahmen getroffen, mit denen eine Gefährdung abgewendet und somit die Meldung an die Behörde unterlassen werden kann (Z. 32-36).

Die Menge an Kindeswohlfällen sei abhängig von der Zusammensetzung der Klasse (Interview A, Z. 13-26). Die Schulsozialarbeiterin von Interview B meint: «Die Besonderheit hier an unserem Standort ist halt wirklich, dass wir in einer sozialen Zusammensetzung leben oder Schüler haben, wo halt solche Themen sehr oft vorkommen.» (Interview B, Z. 5-7).

Fälle, bei denen der Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung besteht, sind viel umfangreicher und zeitintensiver als andere (Interview B, Z. 29-38). Lehrpersonen müssen im Schulalltag gut hinhören und hinschauen. Die Aufmerksamkeit muss vorhanden sein, um einen Verdacht erkennen zu können. Hinweise auf eine Gefährdung können beispielsweise liefern: eine Häufung von Verspätungen, Müdigkeit, Unaufmerksamkeit, aggressives oder mobbendes Verhalten, wenn Schülerinnen oder Schüler Angst haben, zu Hause die Noten zu erzählen oder direkte Erzählungen (Interview A, Z. 16-26).

Wenn sich der Verdacht bestätigt, werden weitere Schritte eingeleitet und vor allem die Schulsozialarbeit wird kontaktiert. So die Lehrerin: «[...] wenn sich meine Notizen und auch die Lage des Kindes sich verändert und meine Notizen sich häufen, wende ich mich mit der Klassenlehrperson oder wir sprechen uns ab, wer es macht, dann schnell mal zur Schulsozialarbeiterin, damit auch sie das Kind noch anhören kann.» (Interview B, Z.16-19)

Zusammengefasst können folgende Punkte festgehalten werden:

- Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung stellt eine tägliche Thematik dar
- Früherkennung verlangt aufmerksames Hinschauen und Zuhören
- SSA verschafft dem Kind ein Gehör

3.4.2 Ablauf und Vorgehensweise

Bei der Frage nach dem Ablauf und der Vorgehensweise ging es vor allem darum, ob beispielsweise ein Konzept oder ein definierter Ablauf vorhanden sind und wie diese funktionieren. Da sich verdeutlichte, dass der Ablauf teilweise von der Kooperation seitens der Eltern bestimmt wird, haben die Autorinnen ein entsprechendes Unterkapitel integriert.

Beide Schulen verfügen über Abläufe, Konzepte und/ oder Leitfäden (Interview A, Z. 33, 164, Interview B, Z. 102-105, 159-160). Dabei gibt es unterschiedliche Wege, wie die Schulsozialarbeiterin in der Schule miteinbezogen wird. Die Schülerinnen und Schüler haben stets die Möglichkeit, sich direkt an die Schulsozialarbeiterin zu wenden (Interview A, Z. 42-43). Die Kinder haben auch die Möglichkeit, zusammen mit der Lehrperson zur Schulsozialarbeiterin zu gehen, falls sie nicht alleine gehen wollen (Interview B, Z. 98-101).

Bei Verdachtsmomenten und weiteren Schritten, die eingeleitet werden, ist der Austausch zwischen den Klassenlehrpersonen und Fachlehrpersonen stets vorhanden. An beiden Standorten sprechen sie sich gegenseitig ab (Interview A, Z. 36-39, 43-46, Interview B, Z. 16-19). «Der Austausch zwischen der Lehrperson und der Klassenlehrperson findet auf einer täglichen Basis statt.» (Interview B, Z 67-68)

Die Lehrkräfte beobachten die Schülerinnen und Schüler. Anhand von Notizen werden Auffälligkeiten (zum Beispiel Veränderungen des äusseren Erscheinungsbildes durch Flecken oder Wunden, des Verhaltens, der Leistung etc.) festgehalten. Unter Umständen werden die Kinder direkt auf die Wunden oder Flecken angesprochen. In einem nächsten Schritt nimmt die Lehrperson Kontakt mit den Eltern auf, dies anhand eines Telefonats oder Elterngesprächs. Falls keine Besserung der Situation eintritt, wird anschliessend Kontakt mit der Schulsozialarbeiterin aufgenommen. Je nach Fall und Leidensdruck des Kindes wird die Schulsozialarbeiterin bereits vorgängig einbezogen (Interview A, Z. 43-46, Interview B, Z. 50-55, 71-75). «An einem bestimmten Punkt nimmt die Lehrperson immer Kontakt mit der SSA auf.» (Interview B, Z. 77-78)

Wenn der Fall bei der Schulsozialarbeiterin angelangt ist, sind die Abläufe relativ unterschiedlich. Das Schulhaus A arbeitet mit einem «Vier-Stufen Modell» (Interview A, Z. 164). Nach der Kontaktaufnahme durch die Lehrperson oder das Kind selber, vereinbart sie zwei, drei Gespräche mit der Schülerin, dem Schüler. Nach diesen Gesprächen wird entschieden, ob eine weitere Zusammenarbeit stattfindet oder nicht (Z. 48-52). Falls die Zusammenarbeit

weitergeht, muss die Lehrperson informiert werden, weil der Austausch über die Entwicklung der Situation und die Beobachtungen Seiten Lehrkraft eine zentrale Rolle einnehmen. Die Schulsozialarbeiterin spricht mit der Schülerin, dem Schüler ab, welche Informationen weitergegeben werden (Z. 65-71). Wenn eine Schülerin oder ein Schüler nicht zum Erstgespräch erscheint, holt die Schulsozialarbeiterin A sie oder ihn in der Klasse ab (Z. 55-57). Je nach Grad der Gefährdung und wenn bei der Schülerin, dem Schüler keine Kooperationsbereitschaft vorhanden ist, werden die Eltern oder Behörden miteinbezogen (Z. 59-63). Heute wird weniger schnell eine Triage zum Kinderschutz gemacht (Z. 70-80+85).

In Schulhaus B schätzt die Schulsozialarbeiterin den Fall anhand eines «Farben-Stufenmodells» (grün, gelb, orange, rot) ein (Interview B, Z. 102-105). Bei einem grünen Fall ist keine Kindeswohlgefährdung vorhanden und es wird mit dem Kind entschieden, wie es weitergeht. Bei einem gelben Fall ist Unterstützungsbedarf vorhanden, das Kind kann jedoch über den Einbezug der Eltern entscheiden. Bei einem orangen Fall müssen sowohl die Eltern als auch die Lehrperson einbezogen werden (Z. 106-117). Je farbiger der Fall ist, umso mehr muss die Schulsozialarbeiterin lenken (Z. 109-110). Bei gelben, orangen und roten Fällen übernimmt sie klar den Lead und tauscht sich mit den Lehrpersonen und der Schulleitung aus (Z. 124-127). Die Schulleitung muss immer Bescheid wissen, da es möglicherweise zu einer Meldung kommt (Z. 234-240). Die Lehrperson wendet sich bei einer möglichen Kindeswohlgefährdung primär an die Schulsozialarbeiterin und eher dann an die Schulleitung, wenn ein Kind im Unterricht stört (Z. 227-233). Bei orangen und roten Fällen kann es sein, dass die Schulsozialarbeit gegen den Willen des Kindes handeln muss (Interview B, Z. 246-248). Der Lehrperson B ist die Vorgehensweise teilweise unbekannt. Sie findet, es sollte genau deklariert sein, wer wozu zuständig ist. Sie vertritt ebenfalls die Ansicht, dass die Schulleitung für die Bekanntmachung spezifischer Vorgehensweisen verantwortlich ist (Z. 152-158).

Zusammengefasst können folgende Punkte festgehalten werden:

- Abläufe, Konzepte und Leitfäden sind wichtige handlungsleitende Instrumente
- Der Austausch zwischen Klassenlehrpersonen, Fachlehrpersonen und SSA ist wichtig
- Der Einbezug der SSA und Schulleitung findet statt
- Die genauen Abläufe sind den Lehrpersonen teilweise unbekannt

Zusammenarbeit Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist eine wichtige Thematik, weil die Eltern meistens involviert werden. Die Schulsozialarbeiterin arbeitet systemisch (Interview A, Z. 71-73 & 132-133), was bedeutet, dass das Umfeld der Schülerinnen und Schüler einbezogen wird. Die

Kooperationsbereitschaft der Eltern ist ausschlaggebend dafür, ob eine Gefährdungsmeldung gemacht wird oder nicht. «[...] Gefährdungsmeldung kommt eigentlich nur dort zustande, wo die Eltern nicht kooperativ sind.» (Interview B, Z. 129-130). Wenn die Gefährdung im Bereich des freiwilligen Kindesschutz [sic!] abgewendet werden kann, ist dies umso besser (Interview B, Z. 131-134). Die Schulsozialarbeiterin hat früher schneller an die Kindesschutzstelle triagiert, weil sie in dieser Thematik weniger bewandert war. Heute ist die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Schule viel intensiver. Dabei ist Transparenz wichtig, um eine langfristig gute Zusammenarbeit zu generieren und die Beziehung nicht zu gefährden. Ziel einer Zusammenarbeit kann durchaus sein, die Eltern von der Sinnhaftigkeit einer Gefährdungsmeldung zu überzeugen. In den wenigsten Fällen ist es angezeigt, eine Meldung ohne Information der Eltern zu machen (Interview A, Z. 122-127 & 137-141).

Im Idealfall unterstützen die Eltern die Schule. Dies ist jedoch nicht immer der Fall (Interview A, Z. 210-212). Die Schulsozialarbeiterin hat schon oft Schein-Kooperationen von Eltern erlebt. In solchen Fällen erkennt sie trotzdem die Bereitschaft der Eltern, Massnahmen zu ergreifen. Dabei ist die Kontrolle der Eltern eine zentrale Aufgabe der Schulsozialarbeiterin. Wenn die Eltern beispielsweise sagen, dass sie eine Selbstmeldung bei der KESB vornehmen, prüft die Schulsozialarbeiterin, ob diese gemacht wurde oder plant ein Übergabegespräch mit der Behörde und den Eltern (Interview B, Z. 141-148). In solchen Fällen kann es bei den Stufenmodellen schneller zu einer höheren Stufe kommen und die KESB wird möglicherweise früher eingeschaltet (Interview A, Z. 202-207).

Zusammengefasst können folgende Punkte festgehalten werden:

- Kooperationsbereitschaft der Eltern ist zentral
- Bereich des freiwilligen Kindesschutzes hat an Bedeutung gewonnen
- (Schein-) Kooperation verlangt Kontrolle durch die SSA

3.4.3 Gemeinsame Schulhauskultur und Haltung des Hinschauens

Im Folgenden werden die Antworten auf die Frage, ob in ihrer Schule eine gute Schulhauskultur herrscht oder nicht, dargelegt. Die Interviewerinnen erhielten diesbezüglich stark divergierende Antworten. Zuerst wird Schulhaus A, danach Schulhaus B dargestellt.

In Schulhaus A sind sich Schulsozialarbeiterin und Lehrperson einig, dass eine gute Kultur des Hinschauens herrscht. Dies liege auch daran, dass der Schulleiter immer wieder appelliere, dass alle hinschauen müssen (Interview A, Z. 223-226). Wenn die Schülerinnen und Schüler von der Primar- in die Sekundarstufe übertreten, kommt es zu Übergabegesprächen. Bei diesen werden Auffälligkeiten und andere wichtige Informationen besprochen und weitergegeben (Z. 293-295, 300-302). Zu Beginn des siebten Schuljahres führt die Schulsozial-

arbeiterin in den Klassen ein Modul durch, ein «soziales Spiel» (Z. 280-289). Dadurch lernt sie die Klassen und Dynamiken kennen und kann ihre Beobachtungen in Form von Notizen festhalten. Die Schulleitung besucht die siebten Klassen ebenfalls während des ersten Semesters. Damit soll unter anderem sichergestellt werden, dass bei der Klassenteamsitzung alle die Schülerinnen und Schüler kennen (ebd.). Der Austausch im Klassenteam (Fachlehrpersonen und Klassenlehrperson) findet zwei Mal pro Semester statt. Bei der siebten Klasse sind die Schulleitung und die Schulsozialarbeiterin auch dabei. Es geht vor allem um die Klassen insgesamt, wo hingeschaut und ausgetauscht wird und gegebenenfalls Massnahmen für Verbesserungen diskutiert werden. Auch wichtige Einzelfälle finden Platz (Z. 236-237 & 239-242). Die siebte Klasse ist allgemein sehr wichtig. Da die Schülerinnen und Schüler drei Jahre in der Oberstufe sind, muss eine Gefährdung früh erfasst werden (Z. 306-312). In der achten und neunten Klasse steht die Berufswahl oder bei unklaren und/ oder schwierigen Fällen die Anmeldung beim Case Management im Vordergrund (Z. 316-318). Insgesamt vertreten Schulsozialarbeiterin und Lehrperson die Ansicht, dass die Schulleitung die Schulkultur trägt und somit eine zentrale Rolle spielt (Z. 246-248).

In Schulhaus B sind sich Lehrperson und Schulsozialarbeiterin ebenfalls einig. Sie sind der Ansicht, dass bei ihnen keine gute Kultur des Hinschauens herrscht. Obwohl die Schulleitung die Haltung habe, dass man hinschaue, sei es kein Thema des gesamten Kollegiums (Interview B, Z. 186-187 & 206-208). Dies erkennt die Lehrperson daran, dass nicht alle Notizen über die Kinder machen, obwohl es eigentlich Pflicht wäre. Des Weiteren plädiert die Schulleitung auf die Eigenverantwortung der Lehrkräfte und besteht auf keine Kontrollen (Z. 190-195). Der Schulsozialarbeiterin fällt auf, dass sie mit einigen Lehrpersonen viel zu tun hat und mit anderen nie, was ebenfalls auf keine einheitliche Haltung hinweist (Z. 196-197). Wenn die Lehrpersonen aber hinschauen, seien die Kinder ihnen gegenüber offener und berichten mehr. Der Unterricht ist zwar das Kerngeschäft von Lehrpersonen, dieses rückt jedoch teilweise in den Hintergrund (Z. 200-205 & 212-213).

Auch in Schulhaus B geht die Schulsozialarbeiterin im Sinne der Früherkennung jedes Jahr in die Kindergärten und bietet dies zusätzlich in den Unterstufen an. Dies dient dem Ziel, dass auffällige Kinder möglichst früh erfasst und unterstützt werden können (Z. 279-286). Im Grossen und Ganzen müsste man mehr hinschauen (Z. 212-213).

Die Schulsozialarbeiterin ist auf die Lehrpersonen angewiesen. Ihr wäre sehr wichtig, dass betreffend Vorgehensweise alle die gleiche Vorstellung und Haltung haben (Interview B, Z. 163-165). Sie müssen hinschauen und die Kinder zu ihr schicken oder gemeinsam mit ihnen kommen. Die Schulsozialarbeiterin B holt sich die Kinder nicht selber (Z. 259-263).

Lehrperson und Schulsozialarbeiterin sind sich einig, dass in ihrer Schule, die sie als «Brennpunktschule» (Z. 208) bezeichnen, definitiv mehr hingeschaut werden müsste (Z. 211) und dies auch ein wichtiges Ziel für die Zukunft sein müsste (Z. 188).

Zusammengefasst können folgende Punkte festgehalten werden:

- Schulhauskultur des Hinschauens und Handelns ist wichtig
- Austausch im Team hat einen hohen Stellenwert
- Schulleitung übernimmt betreffend Kultur eine zentrale Rolle
- Früherkennung und –Erfassung haben einen hohen Stellenwert
- Es müsste insgesamt mehr hingeschaut werden

3.4.4 Rechtliche Rahmenbedingungen

Dieses Kapitel geht den Antworten nach, ob es betreffend Kooperation zwischen der Schule, SSA und Jugendhilfe rechtliche Rahmenbedingungen bräuchte. Während beiden Interviews äussern sich vor allem die Schulsozialarbeitenden aber auch die Lehrpersonen demgegenüber kritisch.

Die Schulsozialarbeiterin äussert sich allgemein kritisch gegenüber Regelungen und Konzepten: «[...] gelebt wird halt trotzdem einfach in der Praxis.» (Interview A, Z. 585). Für gewisse Schulen, wo die SSA keinen Platz findet und an denen die Zusammenarbeit mit den Behörden nicht logisch erscheint, wären gesetzliche Regelungen vielleicht sinnvoll (Z. 644-647). Da jeder Fall anders ist, sind einheitliche Regelungen schwierig (Z. 609-610). Die Schulsozialarbeiterin B befürchtet vor allem, dass durch gesetzliche Regelungen die Beziehung zum Kind gefährdet werden könnte: «Fände ich schwierig, aus meiner Sicht. Also eben die Fälle sind so unterschiedlich, so, und da braucht es wirklich auch ein bisschen, es braucht Regelungen und so aber wenn man das gesetzlich regeln würde, denke ich, dann würde [...] eben auch die Beziehung zum Kind vernachlässigt.» (Interview B, Z. 452-456).

Grundsätzlich vorstellbar wäre ein Rahmenkonzept, in dem geregelt ist, wie die Schule mit der Jugendhilfe zusammenarbeitet (Interview A, Z. 581-583). Diese Regelungen sollten jedoch von der Erziehungsdirektion oder der Stadtbehörde kommen (Z. 579 & 607-608). Die Schulsozialarbeiterin B erachtet es zudem grundsätzlich nicht als sinnvoll, in jedem Fall die Behörde einzubeziehen: «[...] es braucht auch nicht immer die Kooperation mit allen, oder. Es braucht nicht immer die Kooperation mit der Behörde, sondern, wenn man im freiwilligen Bereich bleiben kann, ist ja das genial, oder.» (Interview B, Z. 457-459). Wichtig sind Regelungen, die die Kooperation zwischen Schule und SSA betreffen, diese müssten aber nicht gesetzlich sein (Z. 460-461). Die Lehrperson B unterstützt diese Aussage und ist somit eben-

falls gegen gesetzliche Regelungen (Interview B, Z. 466). Auch die Lehrperson A wäre vorsichtig mit gesetzlichen Regelungen für die Kooperation, da diese zu starr und steif wären. Richtlinien, nach denen jede Schule ein Stufenmodell oder Leitfaden haben müsste, wären gut, weil sie als zentrale Instrumente in der Praxis genutzt werden könnten (Interview A, Z. 601-603).

Zusammengefasst können folgende Punkte festgehalten werden:

- Richtlinien betreffend die Einführung von Stufenmodellen oder Leitfäden wären sinnvoll
- Regelungen, die die Kooperation zwischen SSA und Lehrpersonen klären, sind notwendig
- Grundsätzlich sind Regelungen nur sinnvoll, wenn sie in der Praxis umgesetzt werden
- Kooperation soll nach Bedarf erfolgen
- Haltung gegenüber gesetzlichen Regelungen ist kritisch

3.4.5 Unterstützungen seitens der Schule

Diese Kapitel behandelt die Frage, ob die Schule den Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden genügend Unterstützung bietet. Es stellte sich heraus, dass in Schulhaus A die Stellenprozente aufgrund fehlender Finanzen zu knapp bemessen sind (Interview A, Z. 378-385 & 410-411). Dies kann darauf hinweisen, dass die Schule, beziehungsweise der Kanton, zu wenig Unterstützung bereitstellt.

Durch zu wenige Stellenprozente könne die Schulsozialarbeiterin in Schulhaus A keine Module und Präventionsprogramme durchführen, obwohl dies eigentlich zum Aufgabenbereich der SSA gehöre. Dadurch werden die Kontakte mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern reduziert und die Präsenz der SSA vernachlässigt, was wiederum dazu führen kann, dass weniger Kindeswohlgefährdungen erkannt werden können. Des Weiteren kann es den Nachteil haben, dass die Schülerinnen und Schüler die Schulsozialarbeiterin weniger gut kennen (Interview A, Z. 369-375).

Im Schulkreis A übernehmen die Schulleitungen vermehrt Aufgaben, die in den Aufgabenbereich der SAA fallen. Die Schulsozialarbeitende steht ihnen in solchen Fällen beratend, als Coach, zur Seite. Die Schulsozialarbeiterin führt weiter aus, dass dadurch die Arbeit mit der Behörde intensiver gepflegt werden könne (Z. 378-385 & 391-392).

Die Fachpersonen von Schulhaus B liefern zu dieser Frage nur wenig klare Antworten. Lehrperson B ist zum Beispiel der Ansicht, dass die Schulleitung die Lehrpersonen zum Notizen machen und zur aktiven Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin verpflichten sollte (Interview B, Z. 264-268). Spannend sind die Ausführungen, die in Bezug auf die Ausbildung von Lehrpersonen gemacht wurden und unter dem folgenden Unterkapitel zusammengefasst werden.

Zusammengefasst können folgende Punkte festgehalten werden:

- Stellenprozente der SSA reichen nicht aus, um Präventionsmodule durchführen zu können
- Kindeswohlgefährdungen werden durch fehlende Präsenz der SSA weniger erkannt
- Schulleitungen übernehmen Aufgaben der SSA
- beratende Funktion der SSA wichtig

Ausbildung von Lehrpersonen

Die Lehrperson von Schulhaus B betont, dass es für sie schwierig abzuschätzen ist, ob es sich im Einzelfall um eine Kindeswohlgefährdung handelt oder nicht (Interview B, Z. 80-83). Sie findet, dass betreffend Kinderschutz im gesamten Lehrerkollegium viel Unwissen herrscht (Z. 498-499). Kinderschutz war zu keinem Zeitpunkt ihrer Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule (PH) Bern ein Thema, sie musste sich das Wissen im Bereich Kinderschutz selber aneignen (Z. 85-89). Die Schulsozialarbeiterin äussert sich erschrocken darüber, dass Kinderschutz immer noch kein Thema in der Ausbildung von Lehrpersonen ist. Dies sei schon bei ihrer (Erst-)Ausbildung zur Lehrerin nicht der Fall gewesen (Z. 303-304). Sie vertritt stark die Ansicht, dass Lehrpersonen in der Ausbildung sowie in Weiterbildungen über die Thematik geschult werden müssten (Z. 329). Sie findet ebenfalls wichtig, dass Lehrpersonen in der Gesprächsführung geschult werden. Sie müssten oftmals schwierige Gespräche mit Eltern führen und dabei sei zentral, dass die Eltern zur Kooperation motiviert werden (Z. 309-315).

Zusammengefasst können folgende Punkte festgehalten werden:

- Kindeswohlgefährdungen sind für Lehrpersonen schwierig einzuschätzen
- Kinderschutz ist kein Thema in der pädagogischen Ausbildung von Lehrpersonen
- Kenntnisse über Gesprächsführungstechniken wären auch für Lehrpersonen wichtig

3.4.6 Interne Zusammenarbeit von Fachpersonen

Hier werden die Ergebnisse darüber festgehalten, wie die schulinternen Fachpersonen, vor allem Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen, zusammenarbeiten. Dabei geht es um die Frage eines gemeinsamen Auftrages, Austauschgefässe und um die jeweiligen Rollen bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung.

Zusammenarbeit und gemeinsamer Auftrag

Die Lehrerin von Schulhaus B sagt, dass die Zusammenarbeit miteinander momentan sehr gut laufe. Sie ist geprägt von Offenheit, guter Kommunikation und sachlichen Rückmeldungen (Interview B, Z. 397-398). Sie ist froh um die Schulsozialarbeiterin und schätzt sie sehr. Ihre Meinung und Erfahrung sind wichtig und wirken unterstützend im Prozess (Z. 78-80, 290). Die Schulsozialarbeiterin äussert auch, wie zentral die gemeinsame Zusammenarbeit ist: «Für uns, wir haben im Ort XY wirklich so die Haltung, also uns ist die Kooperation, wir leben ja, wir können nur durch die Kooperation mit den Lehrpersonen arbeiten.» (Z. 91-93). Es läuft allerdings nicht mit allen Lehrpersonen gleich gut. «[...] das ist auch eine grosse Herausforderung der Schulsozialarbeiter [...] oder ich würde jetzt mal behaupten, eine der grössten Herausforderungen: die Kooperation mit den Lehrern.» (Z. 421-423). Dies vor allem deshalb, weil gewisse Lehrpersonen ablehnend gegenüber der SSA sind. Die Art, wie die Schulsozialarbeiterin in die Kooperation geht, hängt von der Lehrperson ab (Z. 427-429).

Über einen gemeinsamen Auftrag sind sich alle Befragten einig. «[...] der Auftrag ist klar gemeinsam, [...] es geht nur in der Zusammenarbeit [...]» (Interview A, Z. 434-435). Die Lehrperson informiert die Schulsozialarbeiterin über einen Vorfall, auch wenn er eher unwichtig scheint. Die Schulsozialarbeiterin ist auf diese Informationen und die Kooperation der Lehrpersonen angewiesen, deshalb ist die Zusammenarbeit enorm wichtig (Interview A, Z. 337-344, 347-348, Interview B, Z. 91-93). Die Rollen der zwei Fachpersonen sind klar unterschiedlich und es ist wichtig, diese einzuhalten. Die Lehrpersonen beobachten, stellen fest und halten anhand von Notizen fest, was ihnen auffällt. Die Schulsozialarbeiterin übernimmt die Einschätzung. Eine Abklärung des Kindeswohls liegt klar nicht in der Aufgabe der Lehrpersonen. Es ist wichtig, dass Lehrpersonen Aufgaben und Verantwortung an die Schulsozialarbeit abgeben können. Die Lehrpersonen haben ein anderes Kerngeschäft (Interview B, Z. 94-96, 172-178). Die Zusammenarbeit mit der Behörde ist dann klar Aufgabe der Schulsozialarbeiterin (zum Beispiel Netzgespräche). Dies dient auch zur Entlastung der Lehrpersonen (Interview A, Z. 438-441).

Im ganzen Prozess gehört die beratende Rolle klar zur Aufgabe der Schulsozialarbeiterin und zu ihrem Leistungskatalog. Die Lehrpersonen sind auf das sozialarbeiterische Fachwissen angewiesen (zum Beispiel wie eine Gefährdungsmeldung verfasst wird, wie das Vorge-

hen ist, etc.) (Interview A, Z. 446-453, Interview B, Z. 370-376). In einigen Schulhäusern ist die Schulsozialarbeiterin im ganzen Prozess involviert. Je nach Schulhaus und Kapazitäten ist die beratende Rolle wichtiger (Interview A, Z. 455-460).

Austauschgefässe

Dabei ist es wichtig, Austauschgefässe zwischen den Lehrpersonen und der Schulsozialarbeiterin zu haben. In Bezug auf den Datenschutz, versucht die Schulsozialarbeiterin, soweit es ihr der Datenschutz erlaubt, transparent zu sein gegenüber den Lehrpersonen (Interview B, Z. 364-366). An beiden Schulen gehen die Fachpersonen gleichermassen aufeinander zu. Der Austausch ist unterschiedlich: Informell in Pausen, im Lehrerzimmer, oder die Lehrpersonen gehen ins Büro der Schulsozialarbeiterin. Sie melden sich per SMS, Telefon oder per E-Mail. Die Nutzung eines Formulars funktioniert bei den Lehrpersonen nicht, obwohl dies den Prozess für die Schulsozialarbeiterin vereinfachen würde (Interview A, Z. 468-474, 477-480, Interview B, Z. 379-389).

Des Weiteren dienen zur gemeinsamen Absprache der Fälle die regelmässigen Standortbestimmungen von Lehrpersonen, Schulsozialarbeitenden und Schulleitung. Dabei werden Informationen ausgetauscht und Entscheidungen getroffen (Interview A, Z. 87-88). Einzelne Schülerinnen und Schüler werden auch an den Schulleitungssitzungen besprochen (Interview A, Z. 39-40).

Interner Verbesserungsbedarf

Zu internen Verbesserungsbedarf hat sich die Schulsozialarbeiterin des Schulhauses A geäussert, dass die Schule in einem stetigen Wandel und immer wieder den Anspruch an sich selber haben muss, sich zu verbessern (Interview A, Z. 722-724). Die Lehrperson B findet wichtig, dass das ganze Klassenteam informiert wird, wenn bei einem Kind Massnahmen ergriffen werden (Interview B, Z. 793-794). Sie ergänzt: «[...] und für mich wäre es wichtig [...] die Lehrpersonen zu schulen [...]. Ich könnte mir auch vorstellen, dass man wie ein Paper erstellt, das man allen Lehrpersonen abgibt immer, wenn das neue Schuljahr ist, so zur Auffrischung, [...] eine Art, nicht eine Checkliste, aber das [...] wäre so mein Wunsch, also, eine Deklaration des Ablaufs, dass der für alle Lehrpersonen transparent ist.» (Interview B, Z. 293-302).

Die Schulsozialarbeiterin des Schulhauses A ist der Überzeugung, dass die SSA ein Bestandteil der Schule sein sollte und kein externes Organ. Dies sei wichtig, damit die SSA tatsächlich anerkannt wird. Die Lehrpersonen sollen die SSA als Ressource nutzen, niemand soll besser oder schlechter sein, nur das Fachwissen ist relevant. Sie ist ebenfalls der Ansicht, dass die Rolle der SSA allen im Schulhaus klar sein muss (Interview A, Z. 488-493).

Durch die Hilfe von Formalisierungen und das Stufenmodell der SSA kann sich die Schulsozialarbeiterin in der Schuler besser integrieren und anhand dieser Instrumente legitimieren (Interview A, Z. 537-540). Die Schulsozialarbeitenden müssen die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen einfordern. Dabei sind ein offener Austausch und Transparenz wichtig (Z. 501-509). Lehrpersonen müssen die Chance der Zusammenarbeit mit der SSA erkennen und nutzen. Sie müssen mehr mit ihr in Kontakt treten und es ist wichtig, dass sie die Geschichten der Kinder von Zuhause ins Blickfeld nehmen und nicht ausblenden (Interview B, Z. 410-419).

Zusammengefasst können folgende Punkte festgehalten werden:

- Klarer gemeinsamer Auftrag von SSA und LP
- Die Kooperation mit den LP ist für die SSA zentral
- SSA muss fester Bestandteil der Schule sein
- Die Rolle der SSA muss klar sein
- Fixes Austauschgefäss zwischen SSA und Lehrpersonen
- Abläufe müssen klar deklariert sein
- Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen muss eingefordert werden
- Offenheit und Transparenz sind wichtig (zum Beispiel betreffend Massnahmen)
- Lehrpersonen sollen die SSA als Ressource nutzen
- Systemischer Blick soll eingenommen werden

3.4.7 Externe Zusammenarbeit von Fachpersonen

In diesem Kapitel werden Aussagen über die interdisziplinäre Zusammenarbeit festgehalten. Damit ist die Kooperation von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen mit externen Fachpersonen, wie zum Beispiel anderen Schulsozialarbeitenden oder der KESB, gemeint. Es werden Aussagen über die momentane Situation gemacht und Verbesserungsmöglichkeiten thematisiert.

Die Schulsozialarbeiterin des Schulhauses B nimmt mehrmals pro Jahr an Intervisionssitzungen teil, die dem mehrköpfigen SSA-Team zur Verfügung gestellt werden. Zudem finden regelmässig Teamsitzungen statt, wo übergeordnete Themen besprochen werden. Budget für Supervision sei bei Bedarf ebenfalls vorhanden (Interview B, Z. 488-494). Dies lässt insgesamt darauf schliessen, dass der Austausch innerhalb des SSA-Teams gut geregelt und gewährleistet ist. In der Arbeitsgruppe Kinderschutz arbeiten die Schulsozialarbeitenden zudem an Instrumenten für den Kinderschutz (Interview B, Z. 42-45).

Aufgrund fehlender Aussagen kann nicht gesagt werden, ob die Schulsozialarbeiterin in Schulkreis A ebenfalls die Möglichkeit hat, an Interventions- und Supervisionssitzungen teilzunehmen.

Die Schulsozialarbeiterin in Schulhaus A ist aufgrund von fehlenden Stellenprozenten bei der Durchführung von Modulen, wie zum Beispiel betreffend Sucht und Medienkompetenzen, auf externe Stellen angewiesen (Interview B, Z. 367-404). Über die Zusammenarbeit an sich werden keine weiteren Aussagen gemacht.

Die Schulsozialarbeiterin A ist stark der Ansicht, dass die SSA keinesfalls der Schule unterstellt sein darf. Sie sollte unbedingt der Kinder- und Jugendhilfe angegliedert sein, da es sich bei der SSA um einen Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe handelt. Der Leiter der Kinder- und Jugendhilfe sollte auch der Leiter der SSA sein. Die Schulsozialarbeitenden hätten somit ein Team von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, auf das sie zurückgreifen könnten und wären nicht mehr auf sich alleine gestellt. Der Austausch mit den Fachpersonen der Kinder- und Jugendhilfe wäre dadurch eher gewährleistet (Interview A, Z. 662-705).

Die Lehrperson A erachtet die behördliche Unterstützung für die Schule im Bereich des Kinderschutzes als unbedingt notwendig. Sie selber braucht jedoch keinen Austausch mit der Behörde, da sie die Zusammenarbeit mit der KESB der SSA überlässt (Interview A, Z. 738-745 & 756-757). Ein fixes Austauschgefäss, das die Zusammenarbeit zwischen Schule und Behörde sicherstellt, wäre gemäss der Schulsozialarbeiterin wichtig (Interview A, Z. 710-712).

Die Lehrpersonen B weist darauf hin, dass sie manchmal das frustrierende Gefühl hat, sie werde an den Pranger gestellt (Interview B, Z. 504-507) und dass die Abklärungen zu lange dauern und lange nichts passiert (Interview B, Z. 488-490). Letzteres bezieht sich vermutlich auf die Situation, wenn nach Eingang einer Gefährdungsmeldung eine Fachperson der Sozialen Arbeit für die Abklärung des Sachverhalts involviert ist.

Vertrauen, Offenheit und Transparenz sind wichtige Aspekte der interdisziplinären Zusammenarbeit (Interview B, Z. 491-501). Die Arbeitsschritte, die die anderen Fachpersonen durchführen, müssen transparenter sein. Die Fachpersonen müssen mehr Einblicke in die Arbeitsbereiche der anderen haben, ansonsten können aufgrund von falschen Erwartungen auf beiden Seiten leicht Frustrationen entstehen (Interview B, Z. 512-515). Die Schwierigkeit bei einer interdisziplinären Zusammenarbeit besteht immer auch darin, die verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen und zu verstehen (Interview B, Z. 516-519).

Ein Hauptproblem in der interdisziplinären Kooperation besteht gemäss der Schulsozialarbeiterin B darin, dass der Fokus zu sehr auf die Abläufe gerichtet ist: «Und ich denke einfach

die Energie müsste man einfach auf das Kindeswohl richten, und es geht so viel Energie verloren in diesen ganzen Abläufen, die eben Frustrationen hervorbringen, weil die eine Seite das Gefühl hat, es wurde falsch kommuniziert, es wurden falsche Schritte eingeleitet, und die andere Seite, ja ich weiss auch nicht. Einfach ich hab' das Gefühl, dort wäre sicher Entwicklungsmöglichkeiten oder -potenzial vorhanden.» (Interview B, Z. 510-514)

Zusammengefasst können folgende Punkte festgehalten werden:

- Die Kinder- und Jugendhilfe sollte Trägerin/Auftraggeberin der SSA sein, nicht die Schule
- Die behördliche Unterstützung im Kinderschutz ist für die Schule unabdingbar
- Vertrauen, Offenheit und Transparenz sind wichtig bei der interdisziplinären Zusammenarbeit
- Es braucht Einblicke in die Arbeitsbereiche der anderen
- Der Fokus muss weniger auf die Abläufe und mehr auf das Kindeswohl gerichtet sein

3.5 Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse erneut aufgegriffen und mit Hilfe von bereits verwendeter sowie neuer Literatur aus einer kritischen Perspektive beleuchtet. Die subjektive Meinung der Autorinnen wird ebenfalls eingebracht und entsprechend erläutert.

3.5.1 Erfahrungen bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung

Die vier Expertinnen und Experten bezeichneten die Thematik des Kinderschutzes als wichtig ist und sehen sie als eine tägliche Aufgabe an (Interview A, Z 8-11, Interview B, Z 5-12). Dies bestätigt grundlegend die Relevanz des vorliegenden Forschungsinteresses.

Anhand der Aussagen beider Lehrpersonen hat sich herauskristallisiert, dass sie im Schulalltag gut hinhören und hinschauen müssen. Die Aufmerksamkeit müsse vorhanden sein, um einen Verdacht erkennen zu können (Interview A, Z 16-26, Interview B, Z 16-19). Diese Aussagen lassen sich im Bereich der Früherkennung einordnen. Die Früherkennung soll «auf eine Strukturierung von sozialen Beobachtungen in einem sozialen System [abzielen]». Durch Beobachtungen sollen mögliche Probleme festgehalten werden. Danach soll ein Austausch über die Beobachtungen erfolgen und zum Schluss sollen früh behandelnde Massnahmen, Frühinterventionen, eingeleitet werden (Gschwind & Ziegele, 2010, S. 13). Die Früherkennung und -intervention ist eine wichtige Aufgabe der SSA. Die SSA wirkt unterstützend, präventiv und gesundheitsfördernd für die Schule (AvenirSocial, Leitbild, n.d., S. 3).

Des Weiteren wurden Aussagen gemacht, die im freiwilligen Kinderschutz zu verorten sind. Die Schulsozialarbeiterin erwähnte, dass vor einer Gefährdungsmeldung Massnahmen zur Abwendung der Gefährdung getroffen werden (Interview B, Z 32-36). Wie bereits in Kapitel 2.4 erwähnt, mischt sich der Staat nur in diesen Fällen ins Familiensystem ein, wo die Eltern ihre Verantwortung nicht wahrnehmen, sich also nicht genügend um ihre Kinder kümmern können oder wollen (Hauri & Zingaro, 2013, S. 18). Der freiwillige Kinderschutz beinhaltet Prävention und Schutz. Es geht darum, Eltern bei ihren Betreuungs- und Erziehungsaufgaben zu unterstützen und im Alltag beratend zur Seite zu stehen (ebd.). Auch hier wird die Wichtigkeit des präventiven sowie gesundheitsfördernden Aspekts der SSA deutlich.

Es wurden ebenfalls Verhaltensweisen genannt, die gemäss dem Merkblatt der JGK (2012) Erkennungsmerkmale für eine gefährdende Situation darstellen können (S. 2) (vgl. Kap. 2.3.2). Um gefährdende Situationen überhaupt erkennen zu können, ist notwendig, die Erscheinungsformen von Gewalt an Kindern und Jugendlichen zu kennen. Aufgrund von Aussagen der interviewten Lehrpersonen bestehen in ihrer Ausbildung diesbezüglich Lücken. Die Autorinnen werden die Ausbildung von Lehrpersonen in Kapitel 3.3.4 erneut aufnehmen.

Zum Schluss wird kurz erwähnt, dass Kinderschutzfälle zeitintensiver sind als andere Fälle (Interview B, Z 29-38). Daraus ergibt sich die Frage, ob Seiten SSA zu wenig Ressourcen vorhanden sind, worauf die Autorinnen in Kapitel 3.3.4 vertiefter eingehen. Die Autorinnen sind der Ansicht, dass für Früherkennung, -intervention, Prävention, Unterstützung und Beratung, die alles Aufgaben der SSA sind, genügend Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, müssten. Ansonsten übernimmt die SSA nur die Rolle der «Feuerlöschlerin» und kommt nicht davon weg. Dies war bei der Einführung von SSA an vielen Schulen der Fall. Die Fachkräfte konnten nur noch die Probleme anstelle deren Ursachen bekämpfen (Drilling, 2005). Gemäss ERZ (2013) und dem Leitfaden zur Einführung und Umsetzung der Schulsozialarbeit des Kantons Berns, werden vor Einführung von SSA Bedarfsanalysen durchgeführt (S. 27). Dabei werden Daten erhoben, die auch den Standort der Schule berücksichtigen (zum Beispiel Schülerschaft, Sozialindex, soziale Probleme, Ressourcen der Schule, externe Ressourcen, etc.) (ebd.).

Die Autorinnen unterstützen die Arbeit im freiwilligen Kinderschutz, solange die Fachpersonen die Kinder und/oder die Jugendlichen entsprechend begleiten können. Ansonsten sind sie der Ansicht, dass die Verantwortung zur Meldepflicht wahrgenommen werden muss. Deshalb scheint es den Autorinnen wichtig, stets mit dem «Vier-Augen-Prinzip» zu arbeiten. Vor allem im Bereich des Kinderschutzes ist zentral, eine verhältnismässige Lösung zu finden und nicht alleine oder nach einer vorgefertigten Liste Massnahmen durchzuführen. Die

Einzigartigkeit der Fälle und die Tatsache, dass nicht mit Standardlösungen gearbeitet werden kann, wurde auch in den Interviews betont (Interview A, Z. 609-610, Interview B, Z. 452-455).

3.5.2 Ablauf und Vorgehensweise

Damit die Prozesse klar und die Abläufe einheitlich sind, wird von der Schulleitung oftmals ein Stufenmodell zur Orientierung bereitgestellt. Durch diese Stufenmodelle soll nebst dem Ablauf klar geregelt werden, welche Rolle Schulsozialarbeitende und welche Lehrpersonen einnehmen (Gaberell, 2010, S. 23). Diese Abläufe wurden als klares Instrument von den Interviewenden, wenn es um ein Verdacht einer Kindeswohlgefährdung geht, vorgestellt. Abläufe klären auch die Rollen und Aufgaben der unterschiedlichen Fachpersonen im Prozess. Diesbezüglich ist wichtig, dass die Arbeit mit den Stufenmodellen im ganzen Team der Schule kommuniziert wird damit die Abläufe allen klar sind und alle Bescheid wissen, wer wann und wie bei einem Verdacht informiert wird.

Was den Autorinnen gefehlt hat, waren Aussagen in Bezug auf die Vorgehensweise bei akuten Gefährdungen. Akute Gefährdungen verlangen ihrer Ansicht nach Sofortmassnahmen. Hierfür verweisen die Autorinnen auf den Leitfaden für das Vorgehen bei Gefährdung des Kindeswohls von der Arbeitsgruppe Kinderschutz St. Gallen (2013, S. 8-9). Unter dem Kapitel 2.3 «Sofortmassnahmen prüfen und einleiten» und 2.4 «Sofortmassnahmen für das Umfeld prüfen und einleiten» werden illustrativ die detaillierten Schritte bei akuten Gefährdungen dargestellt (ebd.). Die Institutionen, auf die verwiesen werden, sind auf den Kanton St. Gallen bezogen, könnten jedoch auf den Kanton Bern adaptiert werden.

Gemäss AvenirSocial (n.d., Leitbild) sind «die Niederschwelligkeit und Freiwilligkeit tragende Grundhaltungen der Schulsozialarbeit.» (S. 3) In beiden Schulkreisen haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich direkt an die Schulsozialarbeiterin zu wenden (Interview A, Z. 42-43). Dies spricht grundsätzlich für eine offene Tür der Schulsozialarbeiterinnen. Wie präsent sind sie jedoch in den jeweiligen Schulhäusern? Da die Autorinnen keine exakten Angaben über die jeweiligen Präsenzzeiten der Schulsozialarbeiterinnen in den unterschiedlichen Schulhäusern haben, kann dazu keine abschliessende Antwort festgehalten werden. Gemäss der Schulsozialarbeiterin A ist sie in einigen Schulhäusern bei einem Kinderschutzfall während des ganzen Prozesses involviert. Je nach Schulhaus und Kapazität sei die beratende Rolle wichtiger (Interview A, Z 455-460). Es stellte sich heraus, dass die Schulsozialarbeiterin des Schulhauses A ihre Ressourcen nicht gleichermassen auf alle Schulhäuser verteilen kann, für die sie zuständig ist. Auch aufgrund von fehlenden Räumlichkeiten ist eine längere Anwesenheit in einigen Schulhäusern für die Schulsozialarbeiterin nicht praktisch. Die Autorinnen kommen zum Schluss, dass aufgrund von fehlenden Res-

ourcen, genauer gesagt fehlenden Stellenprozenten und Räumlichkeiten, die Niederschwelligkeit nicht in allen Schulhäusern gleichermassen gegeben ist. Obwohl im Schulhaus B die freiwillige und niederschwellige Beratung der Schulsozialarbeiterin rege genutzt wird (Interview B, Z 378-382), ist auch hier nicht abschliessend zu beurteilen, wie sich die Ressourcen der SSA auf die anderen Schulhäuser auswirken.

Die Freiwilligkeit von SSA ist diese gemäss Aussage von Schulsozialarbeiterin A nicht vollständig gegeben. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin nicht zum Erstgespräch erscheint, hole sie ihn in der Klasse ab (Interview A, Z 55-57). Somit werden die Schülerinnen und Schüler teilweise zu einem Besuch bei der Schulsozialarbeiterin verpflichtet. Heeg und Baier (2013) betonen, wie wichtig die Freiwilligkeit ist (S. 168). Auch anhand von Schülerinnen- und Schülerbefragungen ist die Freiwilligkeit eine Grundvoraussetzung, um Hilfe anzunehmen. Sie meinen, dass bei unfreiwilligen Terminen weder an einem Hilfebedarf angeknüpft noch auf die Kooperationsbereitschaft gezählt werden kann. Bereits vorgängig herrsche ein Unbehagen bei den Kindern, weil sie die Begegnung negativ werten. Das Unbehagen wird bereits durch die Möglichkeit, dass sie gegen ihren Willen einem Termin bei der SSA wahrnehmen müssen, ausgelöst. Auch die Schulsozialarbeitenden bewerten die freiwillige Beratung als positiv (ebd.). Einerseits sei das freiwillige Beratungssetting ein Erfolgsgarant, andererseits könnten auch verordnete Beratungen einen positiven Verlauf nehmen (60 bis 90 Prozent) (S. 169).

Die Autorinnen sind der Ansicht, dass ein freiwilliger Zugang zur SSA grundsätzlich gegeben sein sollte. Die Autorinnen werten jedoch die Tatsache, dass 60 bis 90 Prozent der unfreiwilligen Beratungen einen positiven Verlauf nehmen, als bemerkenswert. Das unfreiwillige Setting kann somit dazu führen, dass mehr gefährdende Situationen von Kindern und Jugendlichen aufgedeckt werden können.

Die Autorinnen erachten die Präsenz der SSA an allen Schulhäusern als wichtig, damit die Kinder und Jugendlichen niederschwellig die Möglichkeit haben, auf sie zuzugehen oder sie kennen zu lernen. Kinder können auch durch die Beeinflussung von anderen Kindern ein negatives Bild von der SSA haben.

Die Notizen und das Beobachten, die von beiden Lehrpersonen erwähnt werden, sind ebenfalls im Bereich der Früherkennung einzuordnen. Konkret konnte festgestellt werden, dass die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler beobachten und Auffälligkeiten festhalten (Interview A, Z 43-46, Interview B, Z 50-55, 71-75). Die Früherkennung wurde im vorherigen Kapitel 3.3.1 bereits erläutert, weshalb die Autorinnen an dieser Stelle nicht erneut auf das Thema eingehen. In Bezug auf die Beobachtungen muss, um zielgerichtet vorgehen zu können, festgehalten werden, auf was sich die Beobachtungen richten. Es muss ebenfalls klar sein,

ob die Beobachtungen aus dem Blickwinkel der Prävention oder der Intervention gemacht werden und ob sie in diesem Sinne defizit- oder ressourcenorientiert sind (Gschwind und Ziegele, 2010, S. 13). Es ist den Autorinnen aufgrund von fehlenden Aussagen nicht möglich zu beurteilen, ob die Beobachtungen einheitlich und zielgerichtet festgehalten werden. In Schulhaus B wurde jedoch explizit die uneinheitliche Handhabung, ob Notizen gemacht werden oder nicht, genannt. Dies hängt offensichtlich mit der fehlenden Schulhauskultur zusammen, wobei die Aussagen dazu in Kapitel 3.3.3 beleuchtet werden.

Die Früherkennung und -intervention erachten die Autorinnen als ein wichtiges Instrument. Sie haben erkannt, dass mit der frühen Erkennung von problematischen und gefährdenden Situationen ein schwerwiegenderes Eingreifen in das Familiensystem verhindert werden kann. Somit können im freiwilligen Kinderschutzbereich frühzeitig Massnahmen ergriffen werden, die das Eingreifen Seiten Staat abwenden können. Das wäre auch das Ziel (vgl. Kap. 2.4), dass ohne, dass bereits ein offensichtliches Problem existiert, hingeschaut und hingehört wird. Es ist jedoch auch Vorsicht geboten, Früherkennung darf nicht zu überstürzten Handlungen führen. Es kann ein grosser Vorwurf an die Eltern sein, wenn beispielsweise ein Kind ein bis zweimal komisch auffällt und Seiten Schule oder SSA gleich Massnahmen in der Erziehung verlangt werden. Deshalb erachten die Autorinnen die Absprache im interdisziplinären Team der Schule als wichtig. Sie sind der Ansicht, dass ein durchmischtes Team (SSA, Heilpädagoginnen und -pädagogen, psychologische Dienste, Lehrpersonen, Schulleitung, etc.) eine breitere Sichtweise und genauere Abwägung der Situationen zulässt und somit bereichernd ist.

Zusammenarbeit Eltern

Im Rahmen einer Online-Befragung betreffend die Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit einer Gefährdungsmeldung erhöhen, konnten Jud und Gartenhauser feststellen: «Die elterliche Kooperation ist wegweisend, wie die schulischen Fachkräfte mit dem Fall weiterverfahren.» (Krummenacher, 2014, S. 18). Dies bestätigt auch die Schulsozialarbeiterin des Schulhauses B mit ihrer Aussage (vgl. Kap. 3.4.2).

Gemäss Jud und Gartenhauser (2014) muss die Zurückhaltung der Fachpersonen, bei kooperativen Eltern eine Gefährdungsmeldung auszulösen, kritisch betrachtet werden. Obwohl die elterliche Kooperation ein wichtiger Faktor für die Wiederherstellung des Kindeswohls ist, führt sie nicht immer auch zu einer Verbesserung der Situation (S. 1-2). Die Kooperation der Eltern kann beispielsweise sehr oberflächlich sein, etwa indem sie für Kontakte, nicht jedoch für Veränderungen motiviert sind. Die Gründe für oberflächliche Kooperation sind vielseitig. Möglicherweise wollen die Eltern verhindern, dass die Behörde involviert wird oder sie befinden sich in einer zu komplexen Situation, als dass sie ihre Versprechungen tatsächlich einlösen könnten. Oberflächliche Kooperation kann zudem eine Form von Widerstand sein (S. 8).

Die Schulsozialarbeiterin B hat schon oft Schein-Kooperation der Eltern erlebt. In solchen Fällen erkennt sie trotzdem die Bereitschaft der Eltern, Massnahmen zu ergreifen. Dabei sei die Kontrolle der Eltern eine zentrale Aufgabe der Schulsozialarbeiterin.

Nach Ansicht der Autorinnen muss die Zusammenarbeit immer wieder reflektiert werden. Der Fokus muss dabei auf die Frage gelegt werden, ob sich die Situation für das Kind auch tatsächlich verbessert. Die Autorinnen deuten Schein-Kooperation nicht grundsätzlich als ein Zeichen dafür, dass die Eltern bereit sind, Massnahmen zu ergreifen. Viel eher verweisen sie für das Verständnis von oberflächlicher Kooperation auf Jud und Gartenhauser (2014) und betonen, wie wichtig es ist, die Kooperation der Eltern regelmässig zu überprüfen (S. 2-8). Dass die SSA in diesem Sinn eine Kontrollfunktion wahrnimmt, liegt im Interesse des Kindes und scheint durchaus legitim.

3.5.3 Gemeinsame Schulhauskultur und Haltung des Hinschauens

In Müller et al. (2013) wird auf die Relevanz einer gemeinsamen Schulhauskultur des «Hinschauens und Handelns» (S. 251) hingewiesen. Dabei geht es im Kern um zwei zentrale Fragen: Erstens, ob die Schule gewillt ist, bei Problemen und Belastungen der Schülerinnen und Schüler hinzuschauen und zu handeln und zweitens, ob die Schule ihren Auftrag als reinen Bildungsauftrag im Sinne einer Lehrstoffvermittlung auffasst, oder ob der Auftrag in der Förderung und Entwicklung der Schülerinnen und Schüler verortet wird (S. 240). Bei beiden Interviews wurde deutlich, dass sowohl Lehrpersonen wie auch Schulsozialarbeiterinnen diese beiden Fragen so beantworten würden, dass die Schule unbedingt hinschauen muss und der Auftrag kein reiner Bildungsauftrag ist. Sie erkennen in diesem Sinne die Relevanz der Früherkennung und Prävention. Jedoch lässt dies keinen Schluss darüber zu, ob eine entsprechende Kultur in den befragten Schulhäusern auch tatsächlich existiert. Dazu müsste auch die Schulleitung befragt und viel wichtiger, das Schulhaus und eben die Kultur, genau unter die Lupe genommen werden.

Die Lehrperson in Schulhaus B bemängelte, dass die Schulleitung aufgrund ihrer zentralen Rolle mehr in die Pflicht genommen werden müsste, diese Kultur zu fördern. Auch gemäss Müller et al. (2013) setzt die Etablierung einer Kultur einen Entwicklungsprozess innerhalb der Schule voraus, auf den die Lehrpersonen vorbereitet und für den über einen längeren Zeitraum hinweg Ressourcen eingeplant werden müssen (S. 251). Dass dies zu einem grossen Teil in der Verantwortung der Schulleitung liegt, liegt auf der Hand. Es stellt sich hingegen die Frage, inwiefern auch andere Player, wie zum Beispiel die SSA, zu einer gemeinsamen Kultur beitragen können und müssen (S. 252). Die Autorinnen sind der Ansicht, dass die SSA die Entwicklung einer solchen Kultur ebenfalls positiv beeinflussen kann. Beispiels-

weise indem sie den Lehrpersonen offen und freundlich gegenübertritt, sie in ihrem Büro empfängt und ihre Anliegen und Fragen ernst nimmt.

Eine gemeinsame Haltung und die Entwicklung einer Schulhauskultur stellt in der Regel eine grosse Entlastung für die Lehrpersonen dar. Ihre Handlungssicherheit und die Möglichkeit einer kollegialen Intervention werden dadurch verstärkt oder geschaffen. Grundsätzlich muss bei einem Früherkennungskonzept, das die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler gewährleisten soll, auch jene der Lehrpersonen und andere Beteiligten ins Blickfeld genommen werden (Müller et al., 2013, S. 240). Die Partizipation gilt dabei als unterstützend: «Gerade bei der Entwicklung einer gemeinsamen Schulhauskultur wäre die Partizipation von Eltern, Schülerinnen und Schülern angezeigt.» (S. 247). Inwiefern die Eltern dazu beitragen können, stellen die Autorinnen in Frage. Dies hängt stark von ihrem eigenen Willen ab. Auch die Schülerinnen und Schüler scheinen eher eine sekundäre Rolle zu spielen. Die Autorinnen sind der Meinung, dass die Schulleitung in die Pflicht genommen werden muss, die Entwicklung einer Kultur des Hinschauens und Handelns zu fördern. Dies weil sie aufgrund ihrer Spezialfunktion eine Schlüsselrolle im Lehrerkollegium wahrnimmt. Doch inwiefern kann ihr diese Pflicht von wem auferlegt werden? Die Aufgaben der Schulleitung in Bezug auf die SSA werden im Leitfaden zur Umsetzung und Durchführung der SSA eingehend thematisiert. Die Schulleitung soll einerseits Leitungs- und Koordinationsaufgaben übernehmen sowie mit der Leitung SSA zusammenarbeiten (ERZ, 2013, S. 24-25).

Nimmt die Schulleitung diese Aufgaben wahr, trägt sie nach Ansicht der Autorinnen im Rahmen ihrer Möglichkeiten massgeblich zu einer entsprechenden Kultur bei. Da das Konzept keine gesetzliche Verbindlichkeit aufweist, sind zu einem gewissen Teil auch der Wille und die Motivation der Schulleitung ausschlaggebend dafür, welchen Stellenwert sie dem Bereich Früherkennung und Kinderschutz letztendlich zugesteht.

3.5.4 Rechtliche Rahmenbedingungen

Bei der Befragung hat sich deutlich herausgestellt, dass sich weder die Schulsozialarbeitenden noch die Lehrpersonen eine gesetzliche Regelung der Kooperation vorstellen können. Möglicherweise hätte dieses Gedankenexperiment durch die Autorinnen besser ausformuliert werden müssen, um bei den Fachpersonen auf Interesse zu stossen. An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass sich die Fachpersonen grundsätzlich gegen eine gesetzliche Regelung der Kooperation äussern, dies vor allem im Zusammenhang mit der Individualität der Fälle aber auch mit der Beziehungsgefährdung zum Kind.

Zwei zentrale Aussagen können des Weiteren im Rahmen der Diskussion beleuchtet werden: Einerseits, dass gesetzliche Regelungen in diesen Schulen sinnvoll wären, wo die SSA nicht gut etabliert ist und keine Zusammenarbeit mit der Behörde stattfindet. Andererseits,

dass die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden unbedingt geregelt sein muss. Die erste Aussage lässt darauf schliessen, dass die Schulsozialarbeiterin frustrierende Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit einer oder mehreren Schulen gemacht hat. Sie erkennt möglicherweise, wie wichtig die Kooperation ist und erhofft sich, dass diese durch gesetzliche Regelungen in allen Schulen bestmöglich gelebt wird. Dies entsprach bei den Interviews auch der Überlegung der Autorinnen: die Kooperation verbindlicher zu machen. «Gesetzliche Regelung» waren jedoch bei der Interviewführung in dem Sinne gemeint, dass sie schweizweit und somit für alle Schulen gelten sollten. Wie bereits im Problembe-
schrieb dargelegt, sind die kantonalen Unterschiede in Bezug auf die Kinder- und Jugendhilfe und die entsprechenden Angebote für Kinder und Jugendliche sehr unterschiedlich. Die Autorinnen befürworten einheitliche und verbesserte Regelungen, wie dies das BSV empfiehlt (BSV, 2014, S. 2). Dies damit zur Professionalisierung der SSA und der Verbesserung der Angebotslandschaft für Kinder und Jugendlichen beigetragen werden kann. Des Weiteren scheint wichtig, dass es Regelungen betreffend Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden gibt und diese verschriftlicht und zugänglich sind. Zudem müssten sie eingehalten werden, was wiederum bedeutet, dass die Schulleitung eine zentrale Rolle einnimmt. Letzteres, indem die Schulleitung die Erarbeitung von Regelungen veranlasst, deren Einhaltung einfordert und möglicherweise auch kontrolliert. Die Autorinnen möchten in diesem Zusammenhang auf Kooperationsvereinbarungen hinweisen, die in Kapitel 2.8.2 dargestellt wurden. Anstelle von Regelungen sollten Vereinbarungen im Sinne eines gemeinsam ausgearbeiteten Zusammenarbeitsvertrags ins Auge gefasst werden.

3.5.5 Unterstützungen seitens der Schule

Gemäss den Rahmenempfehlungen von AvenirSocial (Qualitätsrichtlinien, 2010) soll ein Schulsozialarbeiter, eine Schulsozialarbeiterin bei einer 80%-Jahresarbeitszeitstelle für maximal 300 oder bei einer 100%-Stelle für maximal 400 Schülerinnen und Schüler zuständig sein (S. 7). Diese Empfehlung dient neben den beschriebenen Angeboten der SSA vor allem einer umfassenden Prävention. AvenirSocial führt weiter aus, dass das Mindestpensum von 50% nicht unterschritten werden sollte (ebd.). Der SSAV vertritt die Ansicht, dass eine 80%-Stelle einer Anzahl von 300 Kindern und Jugendlichen entspricht. Der Verband äussert zudem den Anspruch, dass eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter ausschliesslich für ein Schulhaus zuständig sein sollte (SSAV, 2010, S. 3).

Im Durchschnitt über alle Gemeinden hinweg versorgt der Kanton Bern mit einer 100% Schulsozialarbeitsstelle 890 Schülerinnen und Schüler (ERZ, 2013, Schulsozialarbeit: Leitfa-
den zur Einführung und Umsetzung, S. 18). Die Stellenpensen in den Gemeinden sind sehr unterschiedlich verteilt: So kommen im Schulverband Hilterfingen über 1'600 Schülerinnen

und Schüler auf eine 100%-Stelle, in Moosseedorf sind es rund 400 (ERZ, Reporting SSA, 2015, S. 5).

Es kann festgestellt werden, dass weder die Empfehlungen von AvenirSocial noch jene vom SSAV umgesetzt werden. Die Autorinnen vermuten, dass dies einerseits mit der Etablierung der SSA an sich zu tun hat, da sie sich immer noch behaupten muss und andererseits mit der Finanzierung. Wie die SSA im Schulverband Hilterfingen mehr als 1'600 Schülerinnen und Schüler versorgen soll, können sich die Autorinnen nicht vorstellen. Obwohl nicht jedes Kind die Beratung oder andere Unterstützungsangebote der SSA in Anspruch nimmt, muss gewährleistet sein, dass die jeweilige Nachfrage gedeckt werden kann. Die Autorinnen stellen dies in Frage und empfehlen eine grössere Kostendeckung durch den Kanton, so dass sich auch kleinere Gemeinden bei Bedarf SSA leisten können.

Gemäss Aussage von Schulsozialarbeiterin A könne sie aufgrund fehlender Stellenprozente keine Module und Präventionsprogramme durchführen, obwohl dies eigentlich zum Aufgabenbereich der SSA gehöre. Die Autorinnen erkennen zwar, dass die Durchführung von Modulen beziehungsfördernd sein kann, bezweifeln jedoch, dass dies zu den zentralen Aufgaben der SSA gehört. Die Autorinnen wissen, dass beispielsweise in der Region Konolfingen die Kinder- und Jugendfachstelle Präventionsmodule in den Schulen durchführt. Ebenso können andere Fachstellen die Durchführung von Präventionsmodulen in den Klassen übernehmen, so zum Beispiel die Berner Gesundheit (vgl. <http://www.bernergesundheit.ch>). Der Einbezug von externen Fachstellen fördert nach Ansicht der Autorinnen den Netzwerkaufbau der SSA/Schule und stellt andererseits eine Entlastung der Schulsozialarbeitenden dar, deren Haupttätigkeiten sie in der niederschweligen und individuellen Beratung verorten (vgl. Kap. 2.6.2).

In Interview A betont die Schulsozialarbeiterin, dass die Schulleitung teilweise Aufgaben der SSA übernimmt und sie dadurch unterstützt. Aufgrund fehlender Präzision können die Autorinnen nicht nachvollziehen, welche Aufgaben durch die Schulleitung übernommen werden und können somit auch nicht beurteilen, ob dies letztlich als gut gewertet werden kann. Sie vertreten grundsätzlich die Ansicht, dass Aufgaben der Sozialen Arbeit durch Fachpersonen der Sozialen Arbeit, also die Schulsozialarbeiterin oder beispielsweise die Kinder- und Jugendfachstelle, übernommen werden sollten. Nur so kann die konstant geforderte Professionalisierung der Sozialen Arbeit weiter fortschreiten. Falls die Schulleitung jedoch Aufgaben übernimmt, wozu es kein spezifisches Fachwissen braucht und die Schulsozialarbeiterin dadurch entlastet wird, kann dies möglicherweise gutgeheissen werden.

Ausbildung von Lehrpersonen

Dass die Thematik Kinderschutz in der Ausbildung von Lehrpersonen nicht vorkommt, wurde vor allem in Interview B stark bemängelt. Auch Müller et al. (2013) sind der Ansicht, dass ihr Verhalten durch Erweiterung ihres Wissens und ihrer Handlungsstrategien optimiert werden muss, damit sie ihre wichtige Rolle in der Früherkennung wahrnehmen können (S. 251). Auch Kugler (2012) weist darauf hin, dass Lehrpersonen in der Ausbildung geschult werden sollten, damit sie besser auf ihre Rolle im Kinderschutz vorbereitet werden können (S. 170).

Diese Ansicht vertreten ebenfalls die Autorinnen, weil die Thematik einen grossen Platz im Alltag der Lehrpersonen einnimmt. Obwohl der Unterricht ihr Kerngeschäft ist, stimmen die Autorinnen der Lehrperson B zu, dass dieser teilweise in den Hintergrund rücken muss (Interview B, Z 200-205 & 212-213). Da die Lehrpersonen wichtige Partnerinnen und Partner im Kinderschutz sind, müssen sie unbedingt bereits vor Einstieg in die Berufswelt über Grundkenntnisse verfügen. Es ist nicht vertretbar, dass sie ganz sicher mit der Thematik konfrontiert werden und sogar eine Meldepflicht haben, je nachdem aber nichts über den Kinderschutz wissen. Wie sollen Lehrpersonen beispielsweise zu einer gemeinsamen Schulhauskultur beitragen, wenn sie nicht wissen, wozu diese gut sein soll? Es darf nicht sein, dass die Aneignung des entsprechenden Wissens allein in der Verantwortung der Lehrpersonen liegt. Lehrpersonen müssten zudem betreffend Gewalt und deren Auswirkungen geschult werden. Die Auswirkungen von häuslicher Gewalt wurden in dieser Bachelorthesis nicht eingehend thematisiert, es sei jedoch dahingestellt, dass sie in der Schule erkannt werden können.

Die Autorinnen denken, dass Weiterbildungen einen positiven Effekt auf jene Lehrkräfte haben könnte, die die Zusammenarbeit mit der SSA ablehnen oder bei Kinderschutz Themen oftmals zu selbständig agieren. Vielfach gründen die Zweifel gegenüber einer fremden Stelle auf Unwissen.

Obwohl die Autorinnen befürworten, dass Lehrpersonen im Kinderschutz geschult werden muss abschliessend betont werden, dass Kinderschutz nicht zu den Kernaufgaben von Lehrpersonen werden kann (Fischer et al., 2011, S. 109). Kinderschutz liegt grösstenteils im Aufgaben- und Kompetenzbereich der Sozialen Arbeit. Es ist aber unabdingbar, dass die Lehrpersonen geschult werden und wissen, dass sie in der Früherkennung eine wichtige Rolle einnehmen und die Kooperation mit der SSA unbedingt notwendig ist.

3.5.6 Interne Zusammenarbeit von Fachpersonen

Den Interviewerinnen fällt bei beiden Interviews auf, dass in beiden Fällen die Zusammenarbeit zwischen den Schulsozialarbeitenden und den Lehrpersonen gut funktioniert. Die beiden Schulsozialarbeiterinnen haben sich die Lehrkraft für die Interviews selber ausgesucht, was

die gute Harmonie erklären könnte. Des Weiteren ist in Kapitel 3.2.1 unter Paarinterview beschrieben, dass Unstimmigkeiten weniger geäußert werden und die meisten Paarbefragten als «einiges Paar» auftreten.

Zusammenarbeit und gemeinsamer Auftrag

Bei den Ergebnissen wird von allen Fachpersonen klar von einem gemeinsamen Auftrag ausgegangen (Interview A, Z 337-344, 347-348, 434-435, Interview B, Z 91-93). Im Schulhaus B sind nicht alle Lehrpersonen der gleichen Ansicht und haben nicht die gleiche Haltung. Somit hängt die Zusammenarbeit sehr von den jeweiligen Lehrpersonen ab (Interview B, 427-429). Gemäss LCH (2014) ist die Zusammenarbeit mit externen Fachpersonen eine Kernaufgabe der Lehrkräfte (S. 10). Des Weiteren sind Lehrpersonen aufgrund der Meldepflicht dazu verpflichtet, Anzeichen für die Gefährdung von Schülerinnen und Schülern wahrzunehmen und an die Behörde weiterzuleiten (LHC, 2014, S. 15).

Die SSA sollte vernetzt, also inter- und transdisziplinär und somit mit internen und externen Fachpersonen zusammenarbeiten. Das Angebot der SSA richtet sich somit auch an Lehrpersonen. Dabei kann von den Lehrkräften eine professionelle Beratung in Anspruch genommen werden. Es ist eine Aufgabe der SSA unterstützend, präventiv und gesundheitsfördernd in der Schule zu agieren. Sie soll das Klassen- und Schulhausklima positiv fördern und prägen (AvenirSocial, Leitbild, n.d., S. 2-3). Damit die Schulsozialarbeitenden überhaupt ihren Aufgaben gerecht werden können, sind sie auf eine Zusammenarbeit der SSA angewiesen. Wie sollen sie das Klassenklima positiv fördern, wenn sie oder er nie in die Klassen darf? Die Autorinnen sind der Meinung, dass die Kooperation der zwei Fachpersonen Lehrperson und Schulsozialarbeitende wesentlich zu einem gelingenden Schulhausklima beiträgt. Dabei müssen die Aufgaben der jeweiligen Stelle klar geregelt sein. Wie auch im Interview erwähnt, muss eine klare Rollentrennung vorhanden sein. Falls eine Zusammenarbeit von Seiten der Lehrperson jedoch nicht gewünscht ist, wird es für die Schulsozialarbeitenden schwierig, weil sie eine gewisse Abhängigkeit von den Lehrpersonen haben. Sie sind auf ihre Kooperation angewiesen, um beispielsweise in den Klassen aktiv sein zu können. Gemäss Olk (2005) kann die SSA als Kooperationsform zwischen Schule und Jugendhilfe gedeutet werden (S. 10). Sie kann somit, nach Ansicht der Autorinnen, ohne Kooperation mit der Schule und Lehrpersonen nicht funktionieren. Damit eine Kooperation gelingen kann, müssen beide Seiten aktiv werden. «Gelingende Schulsozialarbeit an der Schnittstelle der beiden Systeme braucht Offenheit für die Eigenständigkeit ihres Aufgabenprofils und zugleich fachliche Sicherheit» (LVR, 2009, S. 7). Alle (2010) beschreibt grundlegende Bedingungen, damit eine Kooperation gelingen kann. Wichtig sind Achtung und Wertschätzung (S. 197-198), Kenntnis über die Aufträge der Kooperationspartnerinnen und -partner, gleichberechtigter Informationsaustausch und –stand (S. 198), Verbindlichkeit von Absprachen und Vereinba-

rungen (S. 198-199), Klärung von Auftrag, Ziel und Nutzen, Prozessoffenheit (S. 199) und persönliche Nähe (S. 200). Auch wichtig erscheint den Autorinnen der Aspekt der Konfliktbereitschaft und Konfliktfähigkeit gemäss Hillenbrand (2012, S. 118) (vgl. Kap. 2.7.1).

Wenn die SSA längerfristig erfolgreich in die Institution Schule implementiert werden soll, ist eine gelingende Kooperation zwischen den Lehrpersonen, der Schulleitung und den Schulsozialarbeitenden Voraussetzung (Neuenschwander & Lienhard, 2012, S. 31).

Deshalb empfehlen die Autorinnen in Schulhaus B, aufgrund der Äusserungen, dass die Zusammenarbeit nicht mit allen Lehrpersonen gleich gut gelingt, Kooperationsvereinbarungen. Dabei werden gemeinsamen Ziele der unterschiedlichen Professionen formuliert, die Aufgaben an die beteiligten Fachpersonen verteilt, konkrete Umsetzungsformen und gemeinsame Arbeitsweisen festgehalten. Wo findet genau eine Zusammenarbeit statt, wer hat welche Erwartungen und wie tauschen sich die Beteiligten aus (vgl. Kap. 2.7.2).

Die Autorinnen sind überzeugt, dass anhand einer internen Kooperationsvereinbarung, deren Verfassung von der Schulleitung implementiert wird, die Zusammenarbeit erfolgreich sein kann. Durch mehr Wissen über den anderen Fachbereich und die Klärung der Erwartungen kann ein Grundbaustein für eine gute Kooperation gelegt werden. Dies gilt auch für die externe Zusammenarbeit: Fischer et al. (2011) betonen, wie wichtig die interne Kooperation ist, da sie als Voraussetzung für die externe Kooperation betrachtet werden kann (S. 298).

Austauschgefässe

Im Bereich der Früherkennung stellt sich die Frage, ob den Fachpersonen entsprechende und wirksame Austauschgefässe zur Verfügung stehen. Lehrpersonen kommt in diesem Bereich, aufgrund des täglichen Kontaktes zu den Kindern und Jugendlichen, eine zentrale Rolle zu (Gschwind & Ziegele, 2010, S. 14). In beiden Schulhäusern findet ein täglicher Austausch unter den Fachpersonen auf niederschwelliger Ebene statt (zum Beispiel im Lehrerzimmer) (Interview A, Z 468-474, 477-480, Interview B, Z 379-389). Des Weiteren wurden in Schulhaus A regelmässige Standortgespräche und Schulleitungssitzungen erwähnt. In Schulhaus B nimmt die Schulsozialarbeiterin an Intervisionssitzungen mit weiteren Schulsozialarbeitenden teil. Der konkrete Wunsch nach weiteren internen Austauschgefässen wurde von den Interviewten nicht geäussert. In Schulhaus B würden die Autorinnen trotzdem eine Intervision oder Supervision vorschlagen. Bei der Supervision ist der Vorteil, dass eine externe und neutrale Person von aussen in das Team kommt. Sie können sich vorstellen, dass damit Ängste oder Bedenken angesprochen werden können, die die Zusammenarbeit im Lehrerkollegium verbessert. Des Weiteren ist ein gewisser Austausch in der Schule grundsätzlich notwendig, wenn eine Kooperationskultur entstehen soll.

Interner Verbesserungsbedarf

Bei Kinderschutzmassnahmen steht betreffend Weitergabe von entsprechenden Informationen teilweise der Datenschutz im Weg. Bereits bei internen Informationen unterliegt die Schulsozialarbeiterin der beruflichen Schweigepflicht. Sozialarbeiterische Daten sind besonders schützenswert und streng vertraulich. Unter dem Gesichtspunkt des Kindeswohls können Daten weitergegeben werden (vgl. Kap. 2.6.4). Dies berechtigt die SSA jedoch nicht dazu, den Lehrpersonen alle Informationen, die mit der Schülerin, dem Schüler am Gespräch besprochen wurden, weiterzugeben. Die Schulsozialarbeiterin braucht das Einverständnis der Schülerin, des Schülers. Die Autorinnen sind dennoch der Meinung, dass Transparenz zur gelingenden Zusammenarbeit verhilft. Dabei kann die Schweigepflicht offengelegt werden und klar kommuniziert werden, dass das Kind oder die/der Jugendliche nicht wollen, dass die Lehrpersonen informiert werden.

Über interne Abläufe sind sich die Autorinnen einig, dass diese laufend an alle Beteiligten kommuniziert werden sollten. Hier finden sie, dass dies klar in den Aufgaben der Schulleitung und SSA liegt, Konzepte entsprechend im Team bekannt zu machen. «Regelung der Zusammenarbeit und der Prozesse» gehört zur Zusammenarbeit von der Schulleitung und der Leitung der SSA, dies wird so im Leitfaden zur Einführung und Umsetzung der SSA des Kantons Bern festgehalten. Die Schulleitung muss die Voraussetzungen für die Konzeptumsetzung ihrer Schule gewährleisten, wobei dies auch die Vernetzung der SSA mit dem Lehrerkollegium beinhaltet (ERZ, 2013, S. 25).

Zum Schluss ist das Thema der Implementierung der SSA aufgekommen. Wie gelingt es, dass die SSA dazugehört und ein Teil der Schule ist? Diese Frage hat viele Facetten und kann nicht abschliessend beantwortet werden. Wie im Interview erwähnt, helfen der SSA Formalisierungen und Stufenmodelle, um sich zu legitimieren und somit längerfristig zu integrieren (Interview A, Z. 537-540).

Gemäss Spies (2013) hat sich durch die SSA ein neues Spannungsfeld eröffnet (S. 95). Denn die neuen Strukturen, die durch das Feld der SSA in die Schule hineingebracht werden, konkurrieren alte Netzwerke und Traditionen. Deshalb muss von Seiten SSA, neben dem Anspruch, zum besseren Schulklima beitragen zu wollen, auch mit Unstimmigkeiten und Konflikten gerechnet werden. Die SSA ist einerseits eine Bereicherung und andererseits eine Einmischung. Es gibt Bereiche, die sich mit ihrem Auftrag schneiden. Einerseits muss sie die Kooperationsvereinbarungen einhalten, das kollegiale Miteinander pflegen und den Zugang zu ihrer primären Zielgruppe, den Schülerinnen und Schülern, pflegen. Die Zielgruppe steht jedoch auch in Abhängigkeit von den Lehrpersonen und deshalb wird das Vertrauen auch von dieser Seite benötigt (S. 95-96).

Die Autorinnen sind der Meinung, dass viele Faktoren die Integration der SSA beeinflussen: Wie die SSA angegliedert ist, ob an der Schule oder als externe Stelle (vgl. Kap. 2.7.4), wie

viele Stellenprozentage zur Verfügung stehen oder wie hoch die Präsenz der Schulsozialarbeiterin oder des Schulsozialarbeiters an den einzelnen Schulen ist. Ob die Stelle neu geschaffen wurde oder bereits länger besteht oder auch ob das Kollegium bereits Erfahrung mit SSA hat und über die Angebot der SSA Bescheid weiss (vgl. Kap. 2.6). Zum Schluss, ob Leitfäden, Konzepte, Stufenmodelle oder Kooperationsvereinbarungen (vgl. Kap. 2.7.2) existieren, und so weiter. Es ist meist von unterschiedlichen Faktoren abhängig, ob sich eine Fachperson schnell in eine Institution einfügen kann oder nicht. Die Autorinnen denken, dass von Seiten SSA viel unternommen werden kann, um einen Platz im Schulhaus zu erhalten. Dies braucht jedoch Zeit und Geduld, denn an Neues muss sich das alt Bewährte zuerst gewöhnen.

3.5.7 Externe Zusammenarbeit von Fachpersonen

Die Aussage von Schulsozialarbeiterin A, dass die SSA unbedingt der Jugendhilfe angegliedert sein sollte (Z. 661-675), stösst bei den Autorinnen auf Interesse. Fest steht, dass die SSA ein Angebot der Jugendhilfe ist beziehungsweise eine Kooperationsform von Schule und Jugendhilfe darstellt (vgl. Kap. 2.7). Den Arm zwischen KESB und SSA zu verkürzen und die Kooperation der unterschiedlichen Institutionen zu fördern, scheint durchaus im Interesse eines gelingenden Kindesschutzes zu sein.

Die Ansicht, dass die SSA keinesfalls der Schule unterstellt sein darf, bejahen die Autorinnen, da es sich um ein «eigenständiges» Handlungsfeld der Jugendhilfe handelt (vgl. Kap. 2.6.1). Sinnvoll scheint viel eher eine stärkere Vernetzung der SSA mit der Kinder- und Jugendfachstelle zu sein. So könnten beispielsweise die Kinder- und Jugendfachstelle und die SSA der «Abteilung Soziales» der Gemeinde angegliedert werden. Dadurch könnte die Gemeinde eine konsequente Jugendpolitik umsetzen und Synergien der unterschiedlichen Stellen nutzen (Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz [DOJ], 2007, S. 2). Die SSA wäre somit weder der Schule noch der Jugendhilfe, sondern der «neutralen» Gemeinde angegliedert. Ein Austausch zwischen Schulsozialarbeitenden, Jugendarbeitenden und Sozialarbeitenden auf dem Sozialdienst könnte so gefördert werden, was im Interesse eines umfassenden Kindesschutz zu liegen scheint.

Eine weitere interessante Aussage kam Seiten Lehrperson A und war, dass die behördliche Unterstützung im Bereich Kindesschutz für die Schule unabdingbar sei. Gleichzeitig meinte sie jedoch, dass sie den Austausch mit der Behörde nicht brauche, weil dies Aufgabe der SSA sei (Z. 756-757). Dies kann nach Ansicht der Autorinnen durchaus Sinn machen, wenn die Aufgabenbereiche klar getrennt, die Zuständigkeiten geklärt und vor allem auch die SSA den Austausch mit der Behörde tatsächlich pflegt. Die Aussage kann jedoch auch darauf hindeuten, dass die Lehrperson gegenüber einer Zusammenarbeit mit der KESB eher abnei-

gend eingestellt ist. Meiner (2011) weist darauf hin, dass die Zusammenarbeit von Fachpersonen der Sozialen Arbeit und Schule bereits während der Ausbildung gefördert werden kann. Dies zum Beispiel, indem angehende Sozialarbeitende und Lehrpersonen gemeinsam Seminare und Vorlesungen zum Thema Kooperation besuchen. Dies könnte ebenfalls helfen, Vorurteile gegenüber der anderen Profession abzubauen. Bereits tätige Fachpersonen sollen in den jeweils anderen Institutionen hospitieren, an Austauschtreffen teilnehmen und Weiterbildungen zur Thematik besuchen (S. 231). Es muss sichergestellt werden, dass Lehrpersonen über Grundstrukturen und Hilfsangebote der Jugendhilfe und Sozialarbeitende über Grundstrukturen, Aufgaben und Angebot der Jugendhilfe Bescheid wissen (S. 232). Dies erachten die Autorinnen grundsätzlich als sinnvoll. Es geht ebenfalls in die Aussage hinein, dass mehr Einblicke in die anderen Professionen möglich sein sollten. Durch Einblicke würde sich das Wissen über die Möglichkeiten und Grenzen der unterschiedlichen Fachpersonen erweitern und das gegenseitige Verständnis gefördert werden. Auch die Abläufe und Arbeitsschritte würden dadurch transparenter werden und die Perspektive der anderen Fachperson könnte besser nachvollzogen werden. Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende sollten relativ einfach bei einander schnuppern können, sei dies im Rahmen von einem ganzen Tag oder über mehrere Tage verteilt. Ein Schnuppereinsatz auf dem Sozialdienst oder bei der KESB könnte sich aufgrund der sensiblen Daten als schwieriger gestalten. Die Autorinnen würden einen solchen Austausch jedoch grundsätzlich befürworten. Solche Schnuppertage müssten gut organisiert und die Ziele im Voraus definiert werden. Dies nicht zuletzt auch deshalb, weil verschiedene Trägerinnen und Träger die Kosten tragen müssen.

Abschliessend möchten die Autorinnen betonen, wie wichtig eine gelingende Kooperation, sowohl schulintern wie auch mit externen Fachpersonen ist. Sie stimmen der Sozialarbeiterin zu, dass der Fokus jeder Kooperation immer auf dem gemeinsamen Ziel, nämlich der Gewährleistung des Kindeswohls, liegen muss.

4 Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse und Erkenntnisse vorliegender Arbeit zusammengefasst. Die Autorinnen lassen ebenfalls ihre Empfehlungen für die Praxis oder für mögliche weiterführende Forschung einfließen.

Die Resultate der theoretischen und empirischen Forschung zeigen, dass Früherkennung und -intervention innerhalb der Schule wichtig sind, um gefährdeten Kinder und Jugendliche rechtzeitig begleiten und unterstützen zu können. Des Weiteren können Prävention und Massnahmen im freiwilligen Kinderschutz als zentrale Aufgabenbereiche der SSA benannt werden. Es stellte sich ebenfalls heraus, dass eine entsprechende Schulhauskultur für die frühe Erkennung von möglichen Kinderschutzfällen förderlich ist. Die Autorinnen empfehlen aufgrund dieser Erkenntnisse die Einführung von Früherkennungskonzepten. Innerhalb des Konzeptes sollten zielgerichtete Beobachtungen und konkrete Vorgehensweisen verankert werden. Die Autorinnen empfehlen ebenfalls, die Schulleitungen betreffend die Thematik des Kinderschutzes zu sensibilisieren. Die Schulleitung muss eine Kultur des Hinschauens und Handelns aktiv fördern, damit sie im Kollegium entstehen kann. Zudem kann sie eine entsprechende Kooperationsbereitschaft von den Schulsozialarbeitenden sowie den Lehrpersonen verlangen und allenfalls entsprechend darauf reagieren, falls diese nicht erbracht werden.

Die Forschungsergebnisse zeigen zudem, dass der regelmässige Austausch unter den Fachpersonen der SSA und der Schule gewährleistet werden muss. Die Autorinnen empfehlen das Bereitstellen von fixen und regelmässigen Austauschgefässen. Dabei kann es sich beispielsweise um monatliche Sitzungen der Klassenlehrperson und der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter handeln. Supervisions- und Intervisionssitzungen wären für das ganze Kollegium der Schule zu empfehlen. Dies könnte auch helfen, den Zusammenhalt der Fachpersonen zu stärken oder interne Konflikte anzugehen.

Die Absprache im interdisziplinär zusammengesetzten Team erachten die Autorinnen grundsätzlich als wichtig. Die Austauschgefässe sind auch zentral, um eine Kooperationskultur entwickeln zu können. Die Akzeptanz der SSA seitens der Lehrpersonen bildet dabei eine zentrale Voraussetzung. Da die Kooperationsbereitschaft zu einem grossen Teil von der persönlichen Motivation bestimmt wird und nicht durch Regelungen oder Richtlinien erzwungen werden kann. Die SSA steht dabei in gewisser Weise in einem Abhängigkeitsverhältnis gegenüber den Lehrpersonen. An dieser Stelle möchten die Autorinnen darauf hinweisen, dass die Kooperationsbereitschaft der Schulsozialarbeitenden ebenfalls ganz klar gegeben sein muss.

Die Resultate zeigen ebenfalls, dass die Zusammenarbeit mit den Eltern und deren Kooperationsbereitschaft ein zentraler Aspekt ist. Dies zeigte sich bereits deutlich in der Studie von Jud und Gartenhauser, die ebenfalls darauf hinweisen, dass Kooperation nicht gleich Kooperation ist. Die Autorinnen erachten in diesem Zusammenhang die Kontrolle Seiten SSA als unabdingbar. Im Rahmen des freiwilligen Kindesschutzes muss sichergestellt sein, dass die Schülerin oder der Schüler im Fokus bleibt und sich die Situation für das Kind effektiv verbessert.

Die Ergebnisse weisen ebenfalls darauf hin, dass Kooperationsvereinbarungen in hohem Masse zu einer gelingenden Kooperation beitragen können. Indem sie die Zusammenarbeit bereits zu Beginn der Kooperationsphase regeln und klare Rahmenbedingungen aufstellen, schaffen sie eine gute Ausgangslage. Im Verlaufe des Prozesses können sie den Beteiligten zudem als Orientierungsraster behilflich sein. Die Autorinnen empfehlen deshalb, dass alle Schulen mit der/dem für sie zuständigen Sozialarbeiterin oder Sozialarbeiter Kooperationsvereinbarung erarbeiten.

Weitere Erkenntnisse liegen darin, dass das gegenseitige Verständnis für die jeweils andere Profession hilfreich ist. Nur wenn die Beteiligten die unterschiedlichen Aufträge sowie die Grenzen und Möglichkeiten der unterschiedlichen Professionen kennen, können sie deren Perspektive einnehmen. Nebst dem Verständnis sind auch Transparenz und Offenheit Faktoren, die kooperationsfördernd sind. Natürlich müssen dabei die Grenzen des Datenschutzes eingehalten werden, was möglicherweise ein Hindernis darstellen könnte.

Ein wichtiges Resultat ist ebenfalls, dass die interne Kooperation den Grundstein für die externe Zusammenarbeit legt. In Bezug auf die interne Zusammenarbeit empfehlen die Autorinnen Abläufe und Vorgehensweisen innerhalb der Schulen transparent darzulegen. In diesem Zusammenhang erachten die Autorinnen das Vorhandensein von Konzepten und Leitfäden als dringend notwendig. Dies dient einer einheitlichen Vorgehensweise und erhöht die Transparenz der Arbeitsschritte. Ein jährlicher Input zum Thema Kindesschutz und Früherkennung seitens der Schulleitung oder SSA ist ebenfalls zu empfehlen. Damit soll sichergestellt werden, dass auch alle und neue Lehrpersonen auf die Thematiken und das Angebot der SSA aufmerksam gemacht werden und entsprechend Bescheid wissen.

Betreffend die externe Vernetzung mit Fachpersonen empfehlen die Autorinnen auch die Erarbeitung von Kooperationsvereinbarungen. Dies weil zu Arbeitsbereichen, die ausserhalb der Räumlichkeiten der Schule angesiedelt sind, möglicherweise noch grössere Diskrepanzen in der Erwartungshaltung bestehen. Ein professionelles Verständnis von Kindesschutz verlangt den interdisziplinären Austausch, die Zusammenarbeit sowie die Netzwerkpflege.

Ein weiterer Bereich, der angegangen werden müsste ist, gemäss theoretischen und empirischen Ergebnissen, die Ausbildung von Lehrpersonen. Die Autorinnen vertreten die Ansicht, dass grundlegende Themen des Kindesschutzes in der pädagogischen Ausbildung verankert werden müssten. Sie sollten wissen, welche Position die KESB, die SSA und vor allem auch sie selber im Kindesschutz einnehmen. Wichtig wäre auch die Schulung von Lehrpersonen in Bezug auf Gesprächsführungskompetenzen, da Lehrpersonen gerade in der Früherkennung die Eltern mit schwierigen Themen konfrontieren müssen. Die Befragung von Lehrerinnen und Lehrern in Ausbildung, also der pädagogischen Hochschulen, könnte diesbezüglich weitere Erkenntnisse liefern.

Das Durchführen von gemeinsamen Modulen für angehende Lehrpersonen und Sozialarbeitende erscheint ebenfalls interessant. So könnten sich die zwei Professionen bereits im Studium näherkommen und Vorurteile könnten abgebaut werden.

Zum Schluss empfehlen die Autorinnen, die Etablierung der SSA weiterhin zu unterstützen und die Kooperation mit den Lehrpersonen zu fördern. Für die Autorinnen hat sich die Relevanz der SSA im Bereich Kindesschutzes klar herauskristallisiert. Konkret müssten den Schulsozialarbeitenden realistische (das heisst mehr) Stellenprozente zur Verfügung gestellt werden. SSA muss innerhalb des Schulkreises präsent und zugänglich sein. Die Niederschwelligkeit ist ein wichtiges Grundprinzip der SSA, das nur mit genügend Ressourcen erfüllt werden kann. Des Weiteren müsste gewährleistet werden, dass sich die Gemeinden bedarfsabhängig für oder gegen SSA entscheiden und die Entscheidung nicht aufgrund der hohen Kosten negativ ausfällt.

Abschliessend möchten die Autorinnen empfehlen, dass die Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen weiterhin und flächendeckender untersucht wird, damit sie fortlaufend verbessert und gestärkt werden kann. Nur wenn beide Professionen zusammenspannen, können Synergien entstehen, die im Sinne eines gelingenden Kindesschutzes genutzt werden können.

5 Fazit

Die Autorinnen sind der Ansicht, dass sie ihre Fragestellung „*Wie kooperieren Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung?*“ ansatzweise beantworten konnten. Dies hat verschiedene Gründe: Einerseits lässt die Schweiz als föderalistisch aufgebauter Staat den Kantonen und diese wiederum den Gemeinden sehr viel Gestaltungsfreiraum. Das führt dazu, dass die Schulen im Kanton Bern unterschiedlich aufgebaut sind und unterschiedlich funktionieren. Ebenfalls bestehen an jenen Schulen mit SSA grosse Unterschiede betreffend ihre Akzeptanz, Rolle und Funktion. Nicht zuletzt ist die Kooperation zwischen den beiden Professionen stark personenabhängig. Andererseits reicht das Befragen von zwei Lehrpersonen und zwei Schulsozialarbeitenden nicht aus, um allgemeingültige Aussagen über die Kooperation der zwei Professionen machen zu können. Hinzu kommt, dass aufgrund der Rekrutierung der Lehrpersonen durch die Schulsozialarbeiterinnen eine starke Beeinflussung der Messergebnisse stattgefunden hat.

Trotzdem konnte die Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen mithilfe von Fachliteratur und der zwei Expertinnen- und Experteninterviews beleuchtet werden. Die Theorien konnten zu einem gewissen Grad mit der Praxis verglichen und verknüpft werden. Basierend auf den Forschungsergebnissen konnten entsprechende Empfehlungen für die Praxis und weiterführende Forschung abgegeben werden. Vorliegende Arbeit konnte insgesamt verdeutlichen, wie relevant die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen hinsichtlich der Früherkennung und -intervention in Bezug auf gefährdete Kinder und Jugendliche ist. Somit kann festgehalten werden, dass die Ziele vorliegender Arbeit weitestgehend erreicht werden konnten.

6 Literaturverzeichnis

- Alle, Frederike. (2010). *Kindeswohlgefährdung: Das Praxishandbuch* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Baier, Florian. (2015). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.), *Schulsozialarbeit: Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich von Jugendsozialarbeit an Schule* (Band 3, S. 41-61). Berlin: DRK-Service GmbH.
- Baier, Florian & Heeg, Rahel. (2011). Wirkungen und Nutzen von Schulsozialarbeit. In Florian Baier & Rahel Heeg (Hrsg.), *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit: Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz* (S. 97-128). Wiesbaden: VS Springer Fachmedien.
- Braun, Karl-Heinz, Hönig, Barbara & Wetzel, Konstanze. (2012). Widersprüchliche Erwartungen an die sozialpädagogische Profilbildung der Schule. Empirische Befunde der quantitativen Begleitforschung des Pilotprojektes "Schulsozialarbeit in Kärnten". In Rita Braches-Chyrek, Gaby Lenz & Bernd Kammermeier (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Schule: im Spannungsfeld von Erziehung und Bildung* (Band 3, S. 117-138). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Dettenborn, Harry. (2010). *Kindeswohl und Kindeswille: Psychologische und rechtliche Aspekte* (3. Aufl., S. 49-50). München: Ernst Reinhard Verlag.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation: in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Drilling, Matthias. (2009). Einleitung. In Matthias Drilling (Hrsg.), *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4. Aufl., S. 4-17). Bern: Haupt Verlag.
- Fischer, Jörg, Buchholz, Thomas & Merten, Roland. (2011). Kinderschutz als gemeinsame Herausforderung für Jugendhilfe und Schule – eine Einführung. In Jörg Fischer, Thomas Buchholz & Roland Merten (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (S. 9-12). Wiesbaden: VS Springer Fachmedien.

- Hillenbrand, Clemens. (2012). Kooperation Jugendhilfe und Schule – Fachwissenschaftliche Aspekte und Brennpunkte. In Reinhard Markowetz & Jürgen E. Schwab (Hrsg.), *Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule: Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 114-126). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kruse, Jan. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz* (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kugler, Manfred. (2012). *Schulsozialarbeit in kooperativer Vernetzung: Erfahrungsstudien und handlungsorientierte Analysen zur Grundschule*. München: Herbert Utz.
- Meiner, Christiane. (2011). Möglichkeiten und Hindernisse der Kooperation. In Jörg Fischer, Thomas Buchholz & Roland Merten (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (S. 226-239). Wiesbaden: VS Springer Fachmedien.
- Müller, Caroline, Mattes, Christoph, Guhl, Jutta & Fabian, Carlo (2013). Risikoentwicklungen bei Schülerinnen und Schülern frühzeitig erkennen und intervenieren: Evaluationen von Pilotprojekten in der Deutschschweiz. In Edith Maud Piller & Stefan Schnurr (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz: Forschung und Diskurse* (S. 229-256). Wiesbaden: VS Springer Fachmedien.
- Olk, Thomas. (2005). Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. In Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule* (S. 9–100). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Piller, Edith Maud & Schnurr, Stefan. (2013). Forschung zur schweizerischen Kinder- und Jugendhilfe – eine Einleitung. In Edith Maud Piller & Stefan Schnurr (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz: Forschung und Diskurse* (S. 7-15). Wiesbaden: VS Springer Fachmedien.
- Retzar, Michael. (2011). Was müssen Lehrer wissen und können? Was müssen Schulen leisten? In Jörg Fischer, Thomas Buchholz & Roland Merten (Hrsg.), *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule* (S. 162-165). Wiesbaden: VS Springer Fachmedien.

- Schader, Heike. (2012). Resümee und Ausblick. In Heike Schader (Hrsg.), *Risikoabschätzung bei Kindeswohlgefährdung: Ein systemisches Handbuch*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schwab, Jürgen E. (2012). Die Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule – Bedarfe, Herausforderungen und konzeptionelle Entwicklung. In Reinhard Markowetz & Jürgen E. Schwab (Hrsg.), *Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule – Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 28-56). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Spies, Anke. (2013). Einleitung. In Anke Spies (Hrsg.), *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft: Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials*. (Band 2, S. 8-10). Wiesbaden: VS Springer Fachmedien.
- Spies, Anke & Pötter, Nicole. (2011). Kooperation als Kerngeschäft der Schulsozialarbeit. In Anke Spies & Nicole Pötter (Hrsg.), *Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit* (1. Aufl., S. 29-36). Wiesbaden: VS Springer Fachmedien.
- Troutot, Pierre-Yves. (2003). Kinderpolitik. In Erwin Carigiet, Ueli Mäder & Jean-Michel Bonvin (Hrsg.), *Wörterbuch der Sozialpolitik* (S. 164). Zürich: Rotpunktverlag.
- Weber, Mirjam. (2015). *Lehrpersonen als Partner im Kinderschutz: Eine Standortbestimmung anhand des Kantons Bern und Empfehlungen für die Zusammenarbeit* (Unveröffentlichte Master-Thesis). Berner Fachhochschule - Fachbereich Soziale Arbeit: Bern.

7 Quellenverzeichnis

Abteilung Bildungsplanung und Evaluation, Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2016). *Bildungsstatistik Kanton Bern: Basisdaten 2015* [PDF]. Abgerufen von <https://www.erz.be.ch/erz/de/index/direktion/organisation/generalsekretariat/statistik.html>

Affolter, Kathrin. (2013). *Anzeige- und Meldepflicht: Art. 443 Abs. 2 ZGB* [PDF]. Abgerufen von <http://www.avenirsocial.ch/de/p42008191.html>

Arbeitsgruppe Kinderschutz. (2013). *Kinderschutz im Kanton St. Gallen: Leitfaden für das Vorgehen bei Gefährdung des Kindeswohls* [PDF] Abgerufen von http://www.sg.ch/home/soziales/kinder_und_jugendliche/kinderschutz/leitfaden_kindesschutz.html

AvenirSocial. (n.d.). *Publikationen Downloads: Leitbild Soziale Arbeit in der Schule* [PDF]. Abgerufen von <http://www.avenirsocial.ch/de/p42013317.html>

AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband. (2010). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit* [PDF]. Abgerufen von <http://www.avenirsocial.ch/de/p42009506.html>

AvenirSocial, Schulsozialarbeitsverband & Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz. (2013). *Gelingende Kooperation zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit* [PDF]. Abgerufen von http://www.schulsozialarbeit.ch/index.php?p=7_3_Fachpolitische

Bundesamt für Gesundheit. (n.d.). *Akteure und Aktivitäten* [Website]. Abgerufen von <http://www.bag.admin.ch/jugendprogramme/10038/10040/index.html?lang=de>

Bundesamt für Gesundheit. (n.d.). *Definitionen* [Website]. Abgerufen von <http://www.bag.admin.ch/jugendprogramme/10038/10039/index.html?lang=de>

Bundesamt für Gesundheit. (n.d.). *Kinder- und Jugendgesundheit: Definitionen* [Website]. Abgerufen von <http://www.bag.admin.ch/jugendprogramme/10038/10039/index.html?lang=de>

Bundesamts für Sozialversicherungen. (2014). *Aktueller Stand der Kinder- und Jugendpolitik in der Schweiz: Bericht des Bundesamts für Sozialversicherungen (BSV) zuhanden der*

Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrates (WBK-N) [PDF]. Abgerufen von <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialpolitische-themen/kinder-und-jugendfragen/grundlagen-gesetze.html>

Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. (2014). *Der Berufsauftrag der Lehrerinnen und Lehrer* [PDF]. Abgerufen von <https://www.lch.ch/publikationen/downloads/>

Dachverband offene Jugendarbeit Schweiz. (2007). *Offene Jugendarbeit und Schulsozialarbeit – Modelle und Erwägungen* [PDF]. Abgerufen von <http://www.doj.ch/themen/schule-und-okja/schulsozialarbeit/empfehlungen-vom-doj-zur-zusammenarbeit-zwischen-okja-und-schulsozialarbeit/>

Der Bundesrat. (2015). *Medienmitteilungen: Mehr Kinderschutz dank erweiterter Melderechte und Meldepflichten* [Website]. Abgerufen von <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-56866.html>

Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit. (2007). *DEZA Jugend-Politik* [PDF]. Abgerufen von https://www.eda.admin.ch/content/dam/countries/countries-content/india/en/resource_de_159093.pdf

Drilling, Matthias. (2005). *Drei Anmerkungen zum gegenwärtigen Stand der Schulsozialarbeit* [Website]. Abgerufen von <http://www.avenirsocial.ch/de/p42003834.html>

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt. (2015). *Netzwerk Kinderschutz Basel-Stadt: Kinderschutz-Bericht 2014*. Abgerufen von <http://www.jfs.bs.ch/fuer-fachpersonen-traegerschaften/netzwerk-kinderschutz.html>

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (1995/2006/08/13/15). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Berns* [PDF]. Abgerufen von https://www.erez.be.ch/erez/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/lehrplaene/volksschule.html

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2013). *Die Volksschule im Kanton Bern. Elterninformationen: deutschsprachiger Kantonssteil* [PDF]. Abgerufen von https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/informationen_fuereltern/broschueren.html

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2013). *Schulsozialarbeit: Leitfaden zur Einführung und Umsetzung* [PDF]. Abgerufen von https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulsozialarbeit/leitfaden.html

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2015). *Reporting Schulsozialarbeit: Schuljahr 2013/14* [PDF]. Abgerufen von http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulsozialarbeit/schulsozialarbeitimkantonbern.html

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d.). *Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung* [Website]. Abgerufen von https://www.erz.be.ch/erz/de/index/direktion/organisation/amt_fuer_kindergartenvolksschuleundberatung.html

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d.). *Über die Direktion* [Website]. Abgerufen von <https://www.erz.be.ch/erz/de/index/direktion/ueber-die-direktion.html>

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d.). *Leitbild der Erziehungsdirektion* [PDF]. Abgerufen von <https://www.erz.be.ch/erz/de/index/direktion/ueber-die-direktion.html>

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d.). *Organisation* [Website]. Abgerufen von <https://www.erz.be.ch/erz/de/index/direktion/organisation.html>

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d.). *Über uns* [Website]. Abgerufen von https://www.erz.be.ch/erz/de/index/direktion/organisation/amt_fuer_kindergartenvolksschuleundberatung/ueber_uns.html

Gaberell, Simone. (2010). Gemeinsam oder gar nicht: Der Schulleitung kommt für das Gelingen von Schulsozialarbeit eine Schlüsselrolle zu. *SozialAktuell*, 12, 22-23. Abgerufen von <http://www.avenirsocial.ch/de/p42009471.html>

- Gaberell, Simone. (2012). *Schulsozialarbeiterische Beratung bei vermuteter Kindeswohlgefährdung* (Master-Thesis, Kooperationsstudiengang Master of Science in Sozialer Arbeit der Fachhochschulen Bern, Luzern, St. Gallen und Zürich). Abgerufen von http://www.schulsozialarbeit.ch/index.php?p=7_1_Diplomarbeiten
- Gafner, Beat & Nowack, Anja. (2003). Früherfassung an den Schulen. *SozialAktuell*, 2, 1-5. Abgerufen von <http://www.avenirsocial.ch/de/p42002380.html>
- Gschwind, Kurt & Ziegele, Uri. (2010). Intervention, Prävention, Früherkennung: drei Funktionen, viele Kompetenzen. Aufgaben und Rollenklärung für die Soziale Arbeit in der Schule. *SozialAktuell*, 12, 12-15. Abgerufen von <http://www.avenirsocial.ch/de/p42009471.html>
- Hauri, Andrea & Zingaro, Marco. (2013). In Stiftung Kinderschutz Schweiz (Hrsg.), *Leitfaden Kinderschutz. Kindeswohlgefährdung erkennen in der sozialarbeiterischen Praxis* [PDF]. Abgerufen von <https://www.kinderschutz.ch/de/fachpublikation-detail/kindewohlgefahrdung-erkennen-in-der-sozialarbeiterischen-praxis.html>
- Humanium. (n.d.) *Die Genfer Erklärung über die Rechte des Kindes, 1924* [Webseite]. Abgerufen von <http://www.humanium.org/de/uber-die-genfer-erklarung-uber-die-rechte-des-kindes-1924/>
- Iseli, Daniel. (2005). Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für die erfolgreiche Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit. *SozialAktuell*, 13, 1-5. Abgerufen von <http://www.avenirsocial.ch/de/p42003830.html>
- Jud, Andreas. (2012). Zwischen Schule und Kinderschutz: Zur Rolle der Schulsozialarbeit bei Gefährdungsmeldungen durch Schulen. *SozialAktuell*, 4, 30-31. Abgerufen von <http://www.avenirsocial.ch/de/p42011325.html>
- Jud, Andreas & Gartenhauser, Regula. (2014). *The impact of socio-economic status and caregiver cooperation on school professionals reports to child protection services in Switzerland*. doi: 10.1080/13691457.2014.933093

- Justiz-, Gemeinde- und Kirchendirektion des Kantons Bern. (2012). *Merkblatt für Fachstellen: Gefährdung des Kindeswohls* [PDF]. Abgerufen von https://www.jgk.be.ch/jgk/de/index/kindes_erwachsenenschutz/kindesschutz/gefaehrdung_kindewohl.html
- Justiz-, Gemeinde- und Kirchendirektion des Kantons Bern. (2016). *Umfassender Kinderschutz: Factsheet zum Kernthema Kinderschutz* [PDF]. Abgerufen von https://www.jgk.be.ch/jgk/de/index/kindes_erwachsenenschutz/kinder_jugendhilfe/umfassender_kindesschutz.html
- Justiz-, Gemeinde- und Kirchendirektion des Kantons Bern. (n.d.). *Kindeswohl & Kinderschutz* [Website]. Abgerufen von https://www.jgk.be.ch/jgk/de/index/kindes_erwachsenenschutz/kindesschutz.html
- Justiz-, Gemeinde- und Kirchendirektion des Kantons Bern. (n.d.). *Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde* [Website]. Abgerufen von <https://www.jgk.be.ch/jgk/de/index/direktion/organisation/kesb.html>
- Justiz-, Gemeinde- und Kirchendirektion des Kantons Bern. (n.d.). *Rechtliche Grundlagen* [Website]. Abgerufen von https://www.jgk.be.ch/jgk/de/index/direktion/organisation/kesb/rechtliche_grundlagen.html
- Justiz-, Gemeinde- und Kirchendirektion des Kantons Bern. (n.d.). *Über uns* [Website]. Abgerufen von https://www.jgk.be.ch/jgk/de/index/direktion/organisation/kesb/ueber_uns.html
- Justiz-, Gemeinde- und Kirchendirektion des Kantons Bern. (n.d.). *Zivilrechtliche Kinderschutzmassnahmen* [Website]. Abgerufen von https://www.jgk.be.ch/jgk/de/index/kindes_erwachsenenschutz/kindesschutz/zivilrechtliche_kindesschutzmassnahmen.html
- Kinderschutz Schweiz. (2016). *Kinderschutz Schweiz – wer wir sind* [Website]. Abgerufen von <https://www.kinderschutz.ch/de/ueber-uns.html>

- Krummenacher, Denise. (2014). Kooperation der Eltern ist zentral. *Hochschule Luzern*, 1, 18-19. Abgerufen von <https://www.hslu.ch/de-ch/hochschule-luzern/ueber-uns/medien/medienmitteilungen/2014/01/31/kinderschutz-kooperation-ist-nicht-gleich-kooperation/>
- KOKES. (2015). *Statistik – Aktuelle Zahlen: KOKES-Statistik 2015 – Kinder* [PDF]. Abgerufen von <http://www.kokes.ch/de/dokumentation/statistik/aktuellste-zahlen>
- Landschaftsverband Rheinland. (2009). *Jugendhilfereport* [PDF]. Abgerufen von http://www.lvr.de/de/nav_main/jugend_2/service_1/publikationen_1/jugendhilfereport/archiv_1/archiv_2.jsp
- Lips, Ulrich. (2011). *Kindsmisshandlung – Kinderschutz: Ein Leitfaden zu Früherfassung und Vorgehen in der ärztlichen Praxis* [PDF]. Abgerufen von <https://www.kinderschutz.ch/de/fachpublikation-detail/kindsmisshandlung-kinderschutz.html>
- Neuenschwander, Peter & Lienhard, Susanna. (2012). Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulsozialarbeitende müssen an einem Strang ziehen. *BFH Impuls*, Mai 2012, 30-31. Abgerufen von https://www.soziale-arbeit.bfh.ch/de/ueber_uns/news/newsdetails/article/schulsozialarbeit-in-kanton-und-gemeinden.html
- Olk, Thomas & Speck, Karsten. (2009). Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 910-927. doi: urn:nbn:de:0111-opus-42836
- Pfiffner, Roger, Hofer, Katrin & Iseli, Daniel. (2013). Schulsozialarbeit im Kanton Bern: Monitoring 2012 [PDF]. Abgerufen von http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulsozialarbeit/schulsozialarbeitimkantonbern.html
- Praetor Intermedia UG. (n.d.). *Die UN-Kinderrechtskonvention* [Website]. Abgerufen von <https://www.kinderrechtskonvention.info/>

Schulsozialarbeitsverband. (2010). *Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit* [PDF]. Abgerufen von <https://ssav.ch/de/publikationen/grundlagenpapiere>

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2015). *Bildungssystem Schweiz* [Website]. Abgerufen von <http://www.edk.ch/dyn/14798.php>

UNICEF. (2016). *Kinder haben Rechte* [Website]. Abgerufen von <http://www.UNICEF.ch/de/so-helfen-wir/kinderrechte>

UNICEF. (2016). *In der Schweiz* [Website]. Abgerufen von <http://www.UNICEF.ch/de/so-helfen-wir/in-der-schweiz>

UNICEF. (2016). *Die UN-Konvention über die Rechte des Kindes* [Website]. Abgerufen von <http://www.UNICEF.ch/de/so-helfen-wir/kinderrechte/kinder-haben-rechte/die-un-konvention-ueber-die-rechte-des-kindes>

Vereinigung Aargauischer Berufsbeiständinnen und –beistände. (2013). *Gefährdung des Kindeswohls: Leitfaden zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde* [PDF]. Abgerufen von <https://www.schulen-aargau.ch/kanton/Schwierige-Situationen-Notfaelle/kindewohl/Seiten/default.aspx>

Von Fellenberg, Monika. (2010). *Kinder als Mitbetroffene von häuslicher Gewalt: Die Vernetzung der betroffenen Kinder mit der Opferhilfe im Kanton Bern* (Swiss Graduate School of Public Administration Quartier UNIL Mouline, Lausanne). Abgerufen von <https://www.swissbib.ch/Record/328612669>

8 Anhang

8.1 Anhang 1. Leitfadeninterview

Expertinnen- und Experteninterview: Schulsozialarbeitende und Lehrpersonen

(Kinder = Kinder & Jugendliche)

Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, bei unserem Interview mitzumachen!
Das Interview ist in zwei Teile geteilt. Zuerst werden wir Ihnen Fragen zum Ablauf bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung stellen. In einem zweiten Teil (Rückseite) werden wir näher auf die Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen eingehen. Fragen Sie jederzeit nach, wenn Ihnen etwas unklar ist. Nun lesen Sie die Fragen kurz einmal durch und geben Sie uns ein Zeichen, wenn Sie zum Starten bereit sind.

Ablauf bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung

1. Haben Sie sich während Ihrer Tätigkeit als Lehrperson/Schulsozialarbeitende bereits mit dem Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung auseinandergesetzt? Erzählen Sie einmal!
2. Wie gestaltet sich der Ablauf bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung?
3. Hat die Schule eine geregelte Vorgehensweise bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung? (Früherkennung/ -erfassung, Stufenmodell, Ablaufplan, eigenständiges Konzept etc.)
4. Gemäss Literatur braucht es bei der Früherkennung eine "Schulhauskultur des Hinschauens und Handelns" (Müller et al., 2013, S. 251). Es geht darum, dass eine gemeinsame Haltung vom ganzen Team der Schule getragen wird. Wie sieht dies an Ihrer Schule aus? (betreffend gemeinsame Haltung, einheitliches Vorgehen, Austauschmöglichkeiten untereinander etc.)

5. Reicht Ihnen die Unterstützung an Ihrer Schule bei der aktuellen Handhabung der Thematik oder bräuchte es Ihrer Ansicht nach mehr oder anderweitige Unterstützung?

Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen

6. Sehen Sie einen gemeinsamen Auftrag von Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen bei Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung? Wer hat dabei welche Rolle?
7. Gemäss Literatur steht die Schulsozialarbeit den Lehrpersonen beratend zur Seite. Inwiefern ist dies an Ihrer Schule auch der Fall?
8. Was wünschen Sie sich hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden für die Zukunft?
9. Gemäss Literatur braucht es zwischen den Systemen Schule, Schulsozialarbeit und Jugendhilfe eine Kooperationskultur. In Deutschland ist sogar die Rede von rechtlichen Rahmenbedingungen. Bräuchte es aus Ihrer Sicht eine rechtliche Regelung der Kooperation zwischen Schule, Schulsozialarbeit und Jugendhilfe? Falls ja, wie sollte diese Ihrer Meinung nach aussehen?
10. Wo gäbe es in Ihren Augen Verbesserungsmöglichkeiten oder -bedarf in Bezug auf die interne und externe Zusammenarbeit zwischen den Fachpersonen?