

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Hochschule für Soziale Arbeit
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit
Olten / Muttenz

Gefährdungssituationen im Kontext «Schule»

**Hinschauen oder wegschauen –
welche Rolle hat die Schulsozialarbeit im Kontext der Beratung inne?**

Bachelor-Thesis vorgelegt von
Yvonne Andrea Geiger
15-633-423

Eingereicht bei
Prof. Dr. Florian Baier
Muttenz, im Dezember 2018

Abstract

Die Praxiserfahrung zeigt, dass Lehrpersonen wie auch Schulsozialarbeit im Umgang mit möglichen oder akuten Kindeswohlgefährdungen häufig verunsichert sind. Dies kann dazu führen, dass die Situationen falsch oder unzureichend eingeschätzt werden, was massive Auswirkungen auf das Wohlergehen des betreffenden Kindes und die Entwicklung der Gefährdungssituation haben kann. Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Bachelor-Thesis den folgenden Fragestellungen nach: *Welche Rolle nimmt die Schulsozialarbeit im Kontext von etwaigen Gefährdungen ein? Welchen Auftrag gibt sich die Schulsozialarbeit diesbezüglich selbst und wie grenzt sie sich in ihrem Kompetenzbereich ausreichend ab?* Zur Klärung dieser Fragestellungen wird auf Daten und Erkenntnisse der Optimus-Studie sowie eine gezielte Auswahl an Fachliteratur zurückgegriffen. Konkretisiert werden die theoretischen Ausführungen anhand eines Fallbeispiels aus dem schulsozialarbeiterischen Beratungskontext, welches die Bedeutung einer reflektierten Haltung und einer einheitlichen Vorgehensweise aufzeigen soll. Die aufgearbeitete Theorie und die ergänzend miteinbezogenen Erfahrungen aus dem Alltag der Schulsozialarbeit bilden die Grundlage für Schlussfolgerungen für die Praxis.

Vorwort und Danksagung

Das Thema «Kindeswohlgefährdung» im Kontext der Schulsozialarbeit ist keine leichte Kost, insbesondere wenn man noch relativ neu in diesem Arbeitsfeld tätig ist. Die theoretische Abhandlung schaffte daher ein Grundlagenwissen, auf welchem die Handlungen in der Praxis greifen können. Die Erfahrungen im Schulalltag rundeten das grosse Ganze ideal ab. Der eigene Gewinn für den Arbeitsalltag in der Schulsozialarbeit ist immens und auf die Erkenntnisse kann nicht nur in Gefährdungssituationen, sondern auch in alltäglichen Beratungen und Klasseninterventionen zurückgegriffen werden. Daher steht der Theorie-Praxis-Transfer in dieser Arbeit auch im Fokus, denn gute Schulsozialarbeit lebt nicht allein von fundiertem Fachwissen und einer grossen Methodenvielfalt, sondern vielmehr noch von Herzblut für den Schulalltag.

Gern möchte ich an dieser Stelle einigen Personen danken, welche aktiv zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Mein Dank geht an

- ◆ Freunde und Familie, welche stets Verständnis hatten, wenn die alltägliche Belastung hoch und die freie Zeit knapp war;
- ◆ die Gemeindeverwaltung als Arbeitgeber und die Schulleitung sowie das gesamte Lehrpersonenteam, welche mir den Einstieg in die Schulsozialarbeit ermöglichten. Dabei erhielt ich von Anfang an die Freiheit und das Vertrauen, mich auszuprobieren und Angebote im Schulalltag zu schaffen. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Schulalltag und die Rolle der Schulsozialarbeit funktionierten von Anbeginn wie im Fachbuch beschrieben;
- ◆ das SSA-Team und meine Vorgesetzten sowie Werner Glauser in seiner Rolle als Supervisor, welche mich alle bei Fachfragen stets adäquat unterstützten;
- ◆ «Mirsad» und seine Familie, welche im Fallbeispiel der Thesis zu Wort kommen und sich auf einen schulsozialarbeiterischen Beratungsprozess einliessen. Ohne sie wäre es nicht möglich gewesen, den Theorie-Praxis-Transfer so alltagsnah darzustellen;
- ◆ Florian Baier, welcher mir mit seinem Fachwissen aus dem Kontext der Schulsozialarbeit stets zur Verfügung stand, mir wertvolle Literaturtipps gab und sein Zutrauen in mein Fachwissen und meinen Erfahrungsschatz zum Ausdruck brachte;
- ◆ Sarah Bachmann und Daniel Beerle, welche die Thesis immer wieder kritisch durchgelesen haben und mir wertvolle Rückmeldungen gaben. Dabei sparten sie nie mit Humor, Ehrlichkeit und Motivation.

Yvonne Andrea Geiger, im Dezember 2018

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Fragestellungen	1
1.2	Relevanz für die Schulsozialarbeit	2
1.3	Aufbau der Thesis	3
1.4	Methodisches Vorgehen	3
2	Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung(en)	5
2.1	Begriffsbestimmung	5
2.2	Kindeswohlgefährdung im Kontext «Schule»	7
2.3	Erscheinungsformen von Kindeswohlgefährdung	8
2.3.1	Vernachlässigung	8
2.3.2	Körperliche Gewalt	9
2.3.3	Psychische Gewalt	10
2.3.4	Sexuelle Gewalt	12
3	Folgen (früherer) Gefährdungen	13
3.1	Folgeerscheinungen	13
3.2	Auswirkungen auf die spätere Entwicklung	15
3.3	Auswirkungen auf die spätere Bindungsfähigkeit	16
3.4	Auswirkungen auf die spätere Sozialisation	17
3.5	Einfluss von Generationentraumata	18
3.6	Resilienz: Mögliche Risiko- und Schutzfaktoren	19
3.7	Optimus-Studie	21
4	Rolle, Auftrag und Funktion der Schulsozialarbeit	25
4.1	Positionierung und Habitus der Schulsozialarbeit	25
4.2	Präventiver vs. bildungstheoretischer Auftrag	28
4.3	Beratung in der Schulsozialarbeit	30
4.4	Der systemisch-lösungsorientierte Ansatz	31
4.5	Kindorientierte Gesprächsführung bei (etwaigen) Kindeswohlgefährdungen	32
4.6	Umgang mit der Schweige- und Meldepflicht	34
4.7	Vorgehen bei Verdacht auf Gefährdungssituationen	35

5 (Interdisziplinäre) Zusammenarbeit	38
5.1 Prämissen (interdisziplinärer) Zusammenarbeit	38
5.2 Zusammenarbeit mit der Schulleitung	39
5.3 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen	39
5.4 Zusammenarbeit mit den Eltern	40
6 (Professionelle) Identität der Schulsozialarbeit	42
6.1 Professionelles Handeln der Schulsozialarbeit	42
6.2 Tripelmandat der Schulsozialarbeit	43
6.3 Aufbau eines professionellen Arbeitsbündnisses	44
6.4 Netzwerkarbeit	45
7 Beantwortung der Fragestellungen	46
8 Schlussfolgerungen	48
Literaturverzeichnis	51
Abbildungsverzeichnis	55
Tabellenverzeichnis	56
Ehrenwörtliche Erklärung	57

1 Einleitung

Laut der Optimus-Studie (Schmid 2018) werden in der Schweiz im Schnitt zwei bis drei von 21 Kindern¹ einer Schulklasse Opfer von sexueller Gewalt. Die Dunkelziffer dürfte allerdings noch um einiges höher liegen. Angesichts dieser bereits nachdenklich stimmenden Quote stellt sich die Frage, wie viel höher die Zahl der betroffenen Kinder ausfallen muss, wenn das Thema «Gefährdung» ganz allgemein beleuchtet wird. Der Begriff der Gefährdung ist im öffentlichen Diskurs häufig anzutreffen, doch nicht immer ist klar, was darunter konkret verstanden wird. Mit Blick auf die Volksschule ist in diesem Zusammenhang zu fragen, wie sie ihrem Auftrag bezüglich ausreichender Bildung und Schutz der ihr anvertrauten schulpflichtigen Kinder gerecht werden kann.

Die Schulsozialarbeit wurde mittlerweile in allen Zürcher Primarschulen flächendeckend eingeführt. Dies könnte die Vermutung nahelegen, dass die Schulen den Umgang mit etwaigen Gefährdungen nun delegieren können, da die stelleninnehabende Person fachlich dafür ausgebildet ist. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass im Vergleich zur Anzahl Kinder oft zu wenige Stellenprozentante für die Schulsozialarbeit zur Verfügung stehen. Dazu kommt, dass die Schulsozialarbeit vermehrt allein für ein Schulhaus zuständig ist und die Möglichkeit des Fach-austauschs stark beschränkt sein können, obwohl gerade dies in Krisensituationen unabdingbar wäre.

In diesem Kontext ist die vorliegende Bachelor-Thesis verortet. In Kapitel 1.1 werden zunächst die Fragestellungen aufgeführt, bevor in Kapitel 1.2 deren Relevanz für die Praxis der Schulsozialarbeit erläutert wird. Der Aufbau der Arbeit wird danach in Kapitel 1.3 vorgestellt. Abgeschlossen wird die Einleitung durch Erläuterungen zum methodischen Vorgehen in Kapitel 1.4.

1.1 Fragestellungen

Vor dem zuvor skizzierten allgemeinen Hintergrund versucht die vorliegende Thesis, die nachfolgenden Fragestellungen zu klären:

Welche Rolle nimmt die Schulsozialarbeit im Kontext von etwaigen Gefährdungen ein? Welchen Auftrag gibt sich die Schulsozialarbeit diesbezüglich selbst und wie grenzt sie sich in ihrem Kompetenzbereich ausreichend ab?

¹ Unter dem Begriff «Kinder» wird in der vorliegenden Arbeit ein Alterssegment von ca. 4–16 Jahren verstanden. Der Begriff bezieht sich somit auf Kinder im schulpflichtigen Alter.

Diese übergeordneten Fragestellungen lassen sich wie folgt präzisieren:

- ◆ Wie geht Schulsozialarbeit mit dem Tripelmandat der Sozialen Arbeit im Umgang mit etwaigen Gefährdungssituationen um?
- ◆ Wie kann sich die Schulsozialarbeit trotz einer etwaigen Gefährdung aufgrund ihres Handlungsspielraums ausreichend abgrenzen, im Wissen, dass sie im Schulhaus oftmals aus einer Einzelposition heraus agiert?

1.2 Relevanz für die Schulsozialarbeit

Kindeswohlgefährdungen kommen in allen Bereichen, mit denen sich die Soziale Arbeit beschäftigt, vor und nehmen je nach Kontext einen unterschiedlich hohen Stellenwert ein. In der Schulsozialarbeit sind etwaige Gefährdungen höchst relevant, weil das Wohlbefinden und der Schutz der zu beschulenden Kinder an erster Stelle stehen.

Während früher vor allem physische Misshandlungen, beispielsweise die Prügelstrafe, im Zentrum standen, wird der Gefährdungsbegriff heute sehr viel weiter gefasst und schliesst auch emotionale Verwahrlosung, sexuelle Übergriffe und psychische Gewalt mit ein. Diese Vielfalt an etwaigen Gefährdungen bedingt, dass Sozialarbeitende über ein breites Fach-, Praxis- und Erfahrungswissen in diesem Kontext verfügen müssen. Zudem müssen sie genügend Mut und Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten aufbringen, um einen Verdacht anzusprechen oder um auch solche schwierigen Gespräche mit dem Kind bzw. mit den Eltern² sensibel führen zu können. Und zugleich sind sie als Fachpersonen für das gesamte Schulhausteam (Schulleitungen, Lehrpersonen, Klassenassistenten) eine wesentliche Anlaufstelle, auf deren fachliche Expertise stets zurückgegriffen werden können soll.

Die vorliegende Arbeit befasst sich somit mit einem wichtigen und gleichzeitig heiklen, schambehafteten und sensiblen Thema. Das übergeordnete Ziel besteht darin, die Rolle der Schulsozialarbeit in diesem Kontext vertieft aufzugreifen und aufzuzeigen, inwiefern Abgrenzung innerhalb des eigenen Handlungsspielraums im Kontext der Beratung notwendig ist. Dies ist erforderlich, damit Schulsozialarbeitende ihrem beraterischen und insbesondere bildungstheoretischen Auftrag ausreichend gerecht werden können.

² Unter dem Begriff «Eltern» werden in der vorliegenden Arbeit stets die jeweils zum betreffenden Zeitpunkt Erziehungsberechtigten verstanden. Dies können somit auch Grosseltern, Pflegeeltern etc. sein.

1.3 Aufbau der Thesis

Der erste Teil der Thesis, Kapitel 2, befasst sich mit den zentralen Begriffen, welche nicht nur den Fachpersonen der Sozialen Arbeit bekannt sind, sondern zumeist auch fachfremden Personen. Durch deren Klärung und Erläuterung soll eine klar festgelegte terminologische Basis für die nachfolgenden Ausführungen gelegt werden. Das Augenmerk von Kapitel 3 liegt danach auf möglichen Folgen von (früheren) Gefährdungen. Hierbei interessiert vor allem, wie die Schulsozialarbeit bildungstheoretisch intervenieren kann, damit die Resilienz der zu beschulenden Kinder gestärkt wird. Der Fokus von Kapitel 4 soll insbesondere auf die Rolle und die Funktion der Schulsozialarbeit im Kontext von (etwaigen) Gefährdungssituationen gelegt werden. Dabei werden verschiedene Ansätze zur Gesprächsführung wie auch zum Umgang mit der Schweige- und Meldepflicht beschrieben. Einen hohen Stellenwert nimmt die (interdisziplinäre) Zusammenarbeit mit dem Schulhausteam und den Eltern ein, die in Kapitel 5 thematisiert wird. Kapitel 6 befasst sich mit der (professionellen) Identität der Schulsozialarbeit. Der theoretische Diskurs wird anhand einer Nacherzählung aus den Beratungen im Fall von Mirsad³, einem 11-jährigen Jungen konkretisiert, welcher von massiver häuslicher Gewalt betroffen war. Durch die Beratung und die Begleitung der Schulsozialarbeit konnte von einer Gefährdungsmeldung abgesehen werden und die familiäre Situation hat sich massgeblich und zeitnah entspannt. Zur Beantwortung der Fragestellung werden die wichtigsten Erkenntnisse in Kapitel 7 in komprimierter Form rekapituliert, bevor in Kapitel 8 mit einer Schlussfolgerung noch einmal auf mögliche Vorgehensweisen, Unterstützungs- und Handlungsmöglichkeiten eingegangen wird, jedoch auch die Grenzen der Schulsozialarbeit in Bezug auf (etwaige) Gefährdungen aufgezeigt werden.

1.4 Methodisches Vorgehen

Die Optimus-Studie (Schmid 2018) zeigt praxis- und realitätsnah die Entwicklung von Gefährdungssituationen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz auf. Da der Forschungsbericht im Juni 2018 erschienen ist, kann von der Aktualität der Daten und der Erkenntnisse ausgegangen werden, weshalb die Studie eine bedeutsame Grundlage der vorliegenden Arbeit darstellt. Zudem legt die Studie den Fokus unmittelbar auf das Erleben und die Folgen der betroffenen Kinder und Jugendlichen, was für die vorliegende Arbeit ebenfalls wesentlich ist. Ein weiterer Schwerpunkt der theoretischen Ausführungen liegt entsprechend auf dem Konzept der Bildungstheorie, gemäss welchem davon ausgegangen werden kann, dass sich Kinder, die ihre Rechte kennen, besser schützen können. Diesem Aspekt wird mit dem Einbezug des

³ Jegliche personenbezogenen Daten wurden zum Schutz der Beteiligten verändert und unkenntlich gemacht.

Grundlagenpapiers «Neue Orientierungen für die Praxis: Von der Präventions- zur Bildungsarbeit» von Baier (2013) sowie des Leitartikels der Fachstelle Limita (Elmer/Maurer 2011) Rechnung getragen. Ein besonderes Augenmerk liegt auf den Folgen (früherer) Gefährdungen. Hierbei sind aktualisierte Standardwerke aus der Systemischen Familientherapie, der Bindungstheorie und insbesondere aus dem Kinderschutz (Biesel/Urbann-Stahl 2018, Hauri/Zingaro 2013) wegleitend. Die Rolle, der Auftrag und die Funktion der Schulsozialarbeit im Praxisalltag werden auf der Grundlage der Beiträge von Baier (2018) sowie Biesel und Schär (2018) erläutert. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit, welche von hoher Praxisrelevanz ist, wird ausgehend von Stork (2011) beleuchtet. Für die Erläuterung der (professionellen) Identität der Schulsozialarbeit wird unter anderem Literatur von Köngeter und Schulze-Krüdener (2018) beigezogen.

Der theoretische Diskurs wird in Kapitel 5 anhand eines konkreten Fallbeispiels aus der schulsozialarbeiterischen Praxis illustriert, in dem es um die Beratung und die Begleitung des 11-jährigen Mirsad geht. Die Relevanz der Schulsozialarbeit im Kontext von (etwaigen) Gefährdungssituationen und das konkrete Vorgehen sollen auf diese Weise praxisnah und ausgehend von Mirsads Erleben aufgezeigt werden. Die Daten wurden im Zeitraum zwischen August und September 2018 erhoben und entstammen einem biografischen Interview mit Mirsad, das im Rahmen einer schulsozialarbeiterischen Abschlussintervention von Yvonne Andrea Geiger geführt wurde. Das Interview wurde mit einem Smartphone aufgenommen und anschliessend transkribiert. Mirsad und seine Familie haben der Erhebung sowie der Verwendung für wissenschaftliche Zwecke zugestimmt.

2.2 Kindeswohlgefährdung im Kontext «Schule»

Im Schulkontext haben Lehrpersonen nicht nur einen Bildungsauftrag, sondern zugleich auch einen Schutzauftrag. Sie sind wie Angehörige von weiteren für Kinder vorgesehenen Institutionen dazu verpflichtet, ein Kind vor etwaigen Gefährdungen zu schützen und somit adäquat zu reagieren, wenn ein entsprechender Verdacht vorliegt. Beobachtungen und Wahrnehmungen aus dem Schulkontext sind von grosser Bedeutung, weil Kinder in anderen Kontexten zuweilen noch nicht in Erscheinung getreten sind (z.B. in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe etc.). Es ist allerdings davon auszugehen, dass viele Lehrpersonen im Gegensatz zu Sozialarbeitenden nicht über ausreichend Wissen in Bezug auf Kindeswohlgefährdungen verfügen. Dies kann zur Folge haben, dass zu spät oder falsch reagiert wird. Immer mehr Schulen verfügen mittlerweile jedoch über ausgearbeitete Konzepte für den Umgang mit Gefährdungen und/oder können sogar auf Schulsozialarbeit zurückgreifen, welche sich bei Bekanntwerden von Hinweisen auf eine Kindeswohlgefährdung unterstützend für das betreffende Kind und das Familiensystem einsetzen kann.

Als erschwerend erweist sich hierbei, dass es – wie bereits festgehalten – keine abschliessende Liste mit Anhaltspunkten gibt, anhand welcher eine Kindeswohlgefährdung bestimmt werden könnte. Dennoch lassen sich einige Verhaltensweisen von Kindern oder Kompetenzen innerhalb der Familie benennen, welche Hinweise auf Kindeswohlgefährdungen geben (vgl. Biesel/Schär 2018: 132):

- ◆ Hinweise beim Kind können Verletzungen sein, welche atypisch für das normale Spiel- und Raufverhalten sind (auch selbstverletzendes Verhalten), physische/psychische Krankheitssymptome (Ängste, Enuresis, Enkopresis), plötzliche Gewichtszunahme bzw. -abnahme, vermehrte Absenzen und weitere.
- ◆ Hinweise in der Familie können häusliche Gewalt, psychische/psychische (auch chronische) Erkrankungen eines Elternteils, traumatische Ereignisse, desolate räumliche Verhältnisse, soziale Isolation/Ausgrenzung, Überschuldung etc. sein.
- ◆ Hinweise auf der Elternebene können mangelnde bzw. fehlende Erziehungskompetenzen sein sowie unzureichende oder keine Kooperationsbereitschaft oder mangelnde Bereitschaft, Hilfe anzunehmen.

Schulsozialarbeitende sollten kompetent darin sein, rechtzeitig zu erkennen, ob und wie die Grundbedürfnisse sowie die Kinderrechte der zu beschulenden Kinder erfüllt und gewährleistet werden oder ob dies nicht der Fall ist. Des Weiteren gilt es auch, Lehrpersonen dahingehend zu befähigen, dass sie Anzeichen für eine mögliche Gefährdung wahrnehmen und angemessen reagieren können. Zu beachten ist, dass Eltern das Wohl ihrer Kinder zumeist dann gefährden, wenn sie sich selbst erheblichen Belastungen ausgesetzt fühlen und diese nicht adäquat bearbeiten können (vgl. ebd.: 133).

Vernachlässigung zeigt sich als häufigste Form von Kindeswohlgefährdungen. Die Ursachen hierfür sind vielfältig. Unterschieden werden eine passive und eine aktive Form. Der passiven Form im Sinne von unbewusst und unbeabsichtigt erfolgender Vernachlässigung liegt oftmals eine chronische elterliche Überforderung zugrunde, gekoppelt mit ungenügenden materiellen, sozialen und psychischen Ressourcen. Hinzu kommen auch häufig fehlende Erfahrungen und innere Leitbilder zur adäquaten Erziehung und Fürsorge für ein Kind. Die aktive Form hingegen bezieht sich auf die fehlende Bereitschaft zur adäquaten Versorgung und Fürsorge (vgl. Biesel/Urban-Stahl 2018: 104 f.). Obwohl oftmals ungünstige sozioökonomische Faktoren eine Rolle spielen, zeigen sich Vernachlässigungen nicht nur in sozial schlechtergestellten Verhältnissen, sondern auch in bildungsnahen und finanziell abgesicherten Familien. In diesem Kontext entstand der Begriff der Wohlstandsvernachlässigung, die in einer materiellen Überversorgung bei gleichzeitiger emotionaler Unterversorgung besteht (vgl. Kinderschutz-Zentrum Berlin 2009: 43 f.). Sind Kinder emotional unterversorgt, entwickeln sie zumeist ein starkes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit und (körperlicher) Zuwendung, was dazu führen kann, dass sie eigene und fremde Grenzen nicht spüren und sich gegen Grenzverletzungen nicht ausreichend wehren können (vgl. Biesel/Urban-Stahl 2018: 106).

Die Anzeichen einer Vernachlässigung sind eher diffus und mitunter nicht umgehend zu erkennen, da sie zumeist schleichend verläuft. Die Beeinträchtigung der kindlichen Entwicklung zeichnet sich nur langsam ab und in der Regel hat die Gefährdung zum Zeitpunkt der Entdeckung bereits ein erhebliches Ausmass angenommen. Das Spektrum der Folgen von Vernachlässigung ist weitreichend und beinhaltet Verletzungen, Unterernährung oder Entwicklungsverzögerungen, was in gravierenden Fällen sogar zum Tod führen kann. Je jünger ein Kind ist und je länger die Gefährdung anhält, desto schwerwiegender sind die Auswirkungen der Vernachlässigung (vgl. Biesel/Schär 2018: 126 ff.).

2.3.2 Körperliche Gewalt

Die bekannteste und oftmals auffälligste Form von Kindeswohlgefährdungen ist die körperliche Gewalt. Die Formen sind vielfältig, die Ursachen ebenso. Körperliche Gewalt kann religiös oder kulturell bedingt sein, im Zusammenhang mit Erziehungsmassnahmen stehen oder zur Disziplinierung und Bestrafung dienen. Zugleich kann sie aber auch impulsiv als Reaktion auf Stress- und Überforderungssituationen erfolgen, beispielsweise dann, wenn die Eltern versuchen, mittels der Ausübung von körperlicher Gewalt die Kontrolle über das Kind bzw. seine Verhaltensweisen wiederzuerlangen. Gemäss dem Kinderschutz-Zentrum Berlin (2009: 38) umfasst körperliche Kindesmisshandlung «alle Arten bewusster oder unbewusster Handlungen, die zu nicht zufälligen körperlichen Schmerzen, Verletzungen oder gar zum Tode führen».

Dies manifestiert sich u.a. in den folgenden Formen (vgl. ebd.):

- ◆ Schütteln von Babys/Kleinkindern;
- ◆ Schläge auf den Körper (mit/ohne Gegenstände), Verdrehen der Glieder, Würgen, Stossen, Ziehen, Reissen, Quetschungen, Stiche, Körperstrafe;
- ◆ Verbrennungen, Eintauchen in kaltes/heisses Wasser, Abspritzen mit kaltem/heissem Wasser;
- ◆ leichtfertige/unkontrollierte Verabreichung von Medikamenten;
- ◆ Verstümmelung der weiblichen Genitalien;
- ◆ Entzug von Nahrung und Flüssigkeit;
- ◆ Münchhausen-by-proxy-Syndrom.

Die unmittelbaren Folgen von körperlicher Gewalt sind vielfältig und reichen von leichten Verletzungen (z.B. blaue Flecken) über schwere Verletzungen (z.B. Knochenbrüche, Brandwunden) bis hin zu irreversiblen Funktionsbeeinträchtigungen (z.B. Einschränkungen von Gliedmassen, Hirnschädigungen) oder führen mitunter sogar zum Tod. Ein weiterer Faktor und nicht ausser Acht zu lassen ist des Weiteren der psychische Aspekt. Ein misshandeltes Kind erlebt neben dem körperlichen Schmerz auch Angst, Scham, Erniedrigung, Demütigung und Entwürdigung. Einen wesentlichen Einfluss hat diesbezüglich auch der soziale Status der Familie (z.B. eine von Armut gekennzeichnete Familie oder eine bildungsnahe Familie, bei welcher der soziale Schein gegen aussen gewahrt werden muss; vgl. Biesel/Urban-Stahl 2018: 96).

2.3.3 Psychische Gewalt

Wie bereits erwähnt treten Gefährdungen zumeist nicht isoliert auf, sondern überschneiden sich in ihren Ausprägungsformen. Eine hierfür typische Form ist die psychische Gewalt, die auch als seelische Misshandlung bezeichnet wird. Aufgrund ihrer Vielfältigkeit und der Häufung sollte sie nicht für sich betrachtet werden, sondern stets als Bestandteil einer jeden Kindeswohlgefährdung. Üblicherweise werden unter psychischer Gewalt «chronische qualitativ und quantitativ ungeeignete sowie unzureichende, altersinadäquate Handlungen und Beziehungsformen von Sorgeberechtigten von Kindern» (Kinderschutz-Zentrum Berlin 2009: 45) verstanden. Dabei wird dem Kind «zu verstehen gegeben, es sei wertlos, mit Fehlern behaftet, ungeliebt, ungewollt, gefährdet oder nur dazu nütze, die Bedürfnisse anderer Menschen zu erfüllen» (ebd.).

in der Kindheit eher selten, nehmen im Jugendalter jedoch deutlich zu (vgl. Kißgen 2010: 139). Die betroffenen Jugendlichen verfügen häufig über negative Beziehungs- und Selbstbilder, welche bereits in frühester Kindheit entwickelt wurden. Diese bleiben oftmals bis ins Erwachsenenalter bestehen, was zuweilen zu belastenden und wenig dauerhaften Freundschaften oder Partnerschaften führt und auch suizidales bzw. selbstverletzendes Verhalten massgeblich fördert (vgl. Hengstler/Reichert Oppitz 2012: 8).

3.4 Auswirkungen auf die spätere Sozialisation

Misshandelte Kinder wachsen, je nach Beginn der Misshandlung, teilweise bereits seit frühester Kindheit mit dem Gefühl des Nichtgenügens und des Nichtwertgeschätzt werden auf. Oftmals prägen Scham, Ängste und Unsicherheiten ihren Alltag. Erschwerend hinzu kommt, dass die Nöte von Aussenstehenden häufig nicht wahrgenommen werden und das Kind daher nicht die dringend benötigte Unterstützung erhält. Die Zusammenhänge zwischen dieser Ausgangslage und der späteren Sozialisation sollen nachfolgend am Beispiel physischer Gewalt veranschaulicht werden.

Der interaktive Kinderparcours der Fachstelle Limita, «Mein Körper gehört mir», tourt jedes Jahr durch die Schweiz und steht Kindern von der 2. bis zur 4. Klasse zur Verfügung. In Gruppen werden sie durch sechs Posten geführt, setzen sich hierbei mit ihren Rechten auseinander und erfahren, dass sie sich Hilfe holen dürfen bzw. dass sie auch Nein sagen sollen zu physischer oder psychischer Gewalt. Dies gilt anderen Kindern gegenüber genauso wie in Bezug auf nahestehende Erwachsene oder Lehrpersonen. Grundsätzlich ist die Körperstrafe in der Schweiz gesetzlich nicht verboten, ein Verbot gilt nur für Erwachsene anderen Erwachsenen gegenüber. In Artikel 19 der UN-Kinderrechtskonvention ist jedoch verankert, dass Kinder ein Recht auf Schutz vor allen Gewaltformen haben (UNICEF 1989). Wie die Erfahrungen in einer Zürcher Volksschule zeigen, beantworten die Kinder die Postenfrage «Dürfen Erwachsene Kinder schlagen?» in der Regel mit «Nein». Lautet die Frage jedoch «Dürfen Eltern ihre Kinder schlagen?», antworten die Kinder oftmals mit «Ja». Viele Kinder wachsen somit mit dem Glauben auf, dass es den Eltern erlaubt sei, Konflikte in der Familie mit Gewalt zu lösen. Zugleich wird von ihnen verlangt, dass sie andere Kinder nicht schlagen bzw. ihre eigenen Konflikte ausschliesslich verbal lösen. Dies stellt einen erheblichen Widerspruch dar und verstärkt das Bild des Kindes, dass die Welt nur funktioniere, wenn jemand über genügend Macht verfügt, um andere zu beherrschen.

Dass die Folgen von physischer Gewalt schädlich sind und Kinder infolge eigener Gewalterfahrungen ein höheres Risiko für aggressive und antisoziale Verhaltensweisen entwickeln, ist anzunehmen. Im Sinne des Gewaltskreislaufs wird von einem Zusammenhang zwischen eige-

nicht unbedingt mit dem ursprünglichen Geheimnis im Zusammenhang steht. Gewisse Symptome (z.B. eine Anorexie) fungieren oft als metaphorischer Ausdruck für bestimmte Geheimnisse. Ein Beispiel hierfür wäre eine Mutter, welche als Kind sexuelle Gewalt erlebte, daraus ein ADHS entwickelte und deren Kind sich nun als mutistisch zeigt. Symptome können als wirksame Ablenkung von Geheimnissen fungieren und zugleich dazu beitragen, dass das Familiensystem weiterhin funktioniert. Die grösste Gefahr, gerade auch für die Schulsozialarbeit liegt jedoch darin, dass es Mitwissende des Geheimnisses gibt, welche das Kind als Geheimnisträgerin oder Geheimnisträger einschüchtern und es zum Schweigen bringen. Öffnet sich das Kind, indem es versucht, sich die benötigte Unterstützung zu holen, und stösst es dabei auf Unverständnis und Abwehr, wird es psychologisch zur «Nichtwisslerin» bzw. zum «Nichtwisseur». Das Geheimnis wird zunehmend verleugnet und verdrängt, und zwar so lange, bis es das Kind erfolgreich vor sich selbst zu verbergen vermag. Die Arbeit am eigentlichen Problem, dem Geheimnis, ist somit meist nicht mehr möglich; vielmehr werden die rein offensichtlichen Symptome bekämpft. Dadurch kann ein Trauma entstehen, welches in Form eines Geheimnisses zuweilen über Generationen weitergegeben wird (vgl. Imber-Black 1999: 8 f.).

3.6 Resilienz: Mögliche Risiko- und Schutzfaktoren

Der Resilienzbegriff wird nicht nur im Fachdiskurs, sondern im Sinne von (psychischer) Widerstandsfähigkeit auch im öffentlichen Diskurs verwendet. Resilienz an sich ist jedoch keine grundlegende Kompetenz, über die verschiedene Individuen in mehr oder weniger ausgeprägtem Ausmass verfügen. Vielmehr bezieht sich der Begriff der Resilienz auf ein Wechselspiel zwischen Risiko- und Schutzfaktoren einerseits und den Entwicklungsaufgaben eines Kindes andererseits und wird u.a. beigezogen, um zu erklären, warum Entwicklungsauffälligkeiten entstanden sind. Ebenfalls erklärt werden kann auf der Grundlage dieser Annahmen, weshalb sich einzelne Kinder trotz widriger Umstände im familiären Kontext zu stabilen und leistungsfähigen Jugendlichen bzw. Erwachsenen entwickeln, während dies anderen nicht gelingt.

Kinder sind meist multiplen Risiken ausgesetzt, beispielsweise wenn eine alleinerziehende Mutter von Armut betroffen ist und nur über wenige finanzielle Mittel verfügt, um ihren Kindern die gewünschte Freizeitgestaltung zu ermöglichen. Je früher Risikomechanismen zu wirken beginnen und je länger sie anhalten, desto grösser sind die Gefahr der Chronifizierung und das Risiko von Entwicklungsauffälligkeiten. Einen bedeutsamen Einfluss haben in diesem Zusammenhang auch Phasen erhöhter Vulnerabilität, d.h. die jeweils (wichtigen) Übergänge in der Entwicklung eines Kindes.

4 Rolle, Auftrag und Funktion der Schulsozialarbeit

Eine professionelle Schulsozialarbeit kann nur gewährleistet werden, wenn sich die stellennehabende Person ihrer Rolle, ihres Auftrags, ihres Habitus und folglich auch der Rolle der Schulsozialarbeit als solcher bewusst ist. Auf diese Aspekte wird nachfolgend vertieft eingegangen.

4.1 Positionierung und Habitus der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit ist ein Handlungsfeld in der Kinder- und Jugendhilfe, welches derzeit schnell wächst. Beinahe alle Volksschulen verfügen über einen Zugang zur Schulsozialarbeit, sei es in Form einer eigenen Stelle oder über eine Kooperationsstelle, z.B. das Amt für Jugend- und Berufsberatung (AJB). Die Einbettung der Schulsozialarbeit in die Institution «Schule» gestaltet sich entsprechend vielfältig und fällt auch hinsichtlich der Anstellungsbedingungen unterschiedlich aus (z.B. über die Schulleitung, direkt über die Gemeinde oder über das AJB). Darüber hinaus variiert die Position der Schulsozialarbeit auch innerhalb einer Schuleinheit zum Teil beträchtlich. Üblicherweise gehören zum Arbeitsspektrum Einzelfallhilfen, Projekt- und soziale Gruppenarbeiten, Elternarbeit, sozialräumliche Vernetzung und die Mitwirkung in der Schulentwicklung. In gewissen Gemeinden gehört je nach Auftrag auch die Arbeit in Gremien der Jugendarbeit mit dazu. Häufig liegt der Schwerpunkt jedoch auch dort auf der Einzelfallhilfe.

In der Praxis zeigt sich, dass die Kooperation mit der Schule einen entscheidenden Faktor für eine gelingende Schulsozialarbeit darstellt. Dabei spielt insbesondere die Erwartungshaltung der Lehrpersonen eine grosse Rolle. Mitunter werden der Schulsozialarbeit so viele Schülerinnen und Schülern für Beratungen vermittelt, dass daneben nur wenig Zeit für andere Tätigkeiten übrig bleibt. Was Letztere angeht, so ist insbesondere die Mitwirkung in der Schulentwicklung von der Offenheit der Lehrpersonen abhängig, ebenso wie einzelfallunabhängige, themenspezifische Projekte mit Kindergruppen oder ganzen Klassen. Denn hierfür ist die Schulsozialarbeit auf die Kooperation mit den Lehrpersonen angewiesen, da sie Zeitbudgets benötigt, welche üblicherweise den Lehrpersonen für den Unterricht zustehen. Dies ist teilweise problembehaftet und dementsprechend entwicklungsbedürftig. Des Weiteren kann es auf beiden Seiten gelegentlich zu Missverständnissen kommen, was die Zusammenarbeit erschwert und dazu führt, dass die Schülerinnen und Schüler nicht vollumfänglich von den Angeboten der Schulsozialarbeit Gebrauch machen können.

Dieser Problematik kann mit genauer Rollenklärung entgegengewirkt werden. Solche Prozesse sind von hoher Wichtigkeit, da verschiedene herausfordernde und zuweilen auch widersprüchliche Erwartungen an die Schulsozialarbeit gestellt werden. Sie bewegt sich daher ausgehend von ihren Anstellungsbedingungen stets im Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Aufträgen und den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler, der Eltern, der Lehrpersonen und der Schulleitung sowie teilweise auch der Schulpflege und der Öffentlichkeit. Verortet ist die Schulsozialarbeit zwar im Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe und somit in der Sozialen Arbeit. Zugleich ist sie aber auch Teil der Schule und somit einer Institution, welche von einer anderen Berufsgruppe mit möglicherweise anderen Orientierungen geführt wird. Damit die Schulsozialarbeit eine kompetente und verlässliche Dienstleistung erbringen kann, ist eine differenzierte Positionierung unabdingbar. Da sie wie erwähnt ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe darstellt, kann dabei auf fachliche Überlegungen aus dem Gesamtspektrum der Sozialen Arbeit zurückgegriffen werden. Wegweisend sind hierbei beispielsweise die Ausführungen von Staub-Bernasconi (2003: 21), welche Soziale Arbeit als «Menschenrechtsprofession» bezeichnet, oder diejenigen von Grundwald und Thiersch (2016), welche die Rolle von Sozialer Arbeit mit Blick auf die Lebensweltorientierung in der Stärkung sozialer Gerechtigkeit sehen. Aus den genannten Auffassungen lässt sich entnehmen, dass Schulsozialarbeit nicht ein einzelnes primäres Ziel verfolgt, sondern dass sich ihre Dienstleistungen vielmehr an verschiedene Ziel- und Personengruppen richten und eine Vielzahl an Aufträgen und Angeboten umfassen.

Ein wesentliches Merkmal der Schulsozialarbeit besteht darin, dass sie sich wie von Grundwald und Thiersch (2016) festgehalten am Auftrag sozialer Gerechtigkeit orientiert. Dies bedeutet, dass sie sich im Einzelfall klar positioniert und sich für eine gerechte Behandlung der zu beratenden Schülerinnen und Schüler einsetzt, um ihnen situativ behilflich zu sein und zur Wiederherstellung adäquater Lebenskontexte beizutragen. Zugleich schützt sich die Schulsozialarbeit auf diese Weise davor, unreflektiert Partei für eine bestimmte Personengruppe zu ergreifen. Denn dies würde mit der Gefahr einhergehen, mögliche Erwartungen als Arbeitsaufträge aufzufassen und diese ungefragt zu übernehmen, was Handlungen nach sich ziehen könnte, die zuweilen aus fachlicher Perspektive nicht erläutert werden können. Eine differenzierte Rollenklärung, eine genaue Positionierung und ein vertieftes Verständnis des Berufsauftrages sind somit für den Praxisalltag von hoher Relevanz, insbesondere auch dann, wenn es sich um Krisen- und Gefährdungssituationen handelt. Eine geklärte Ausgangslage bildet die Basis für eine gelingende und professionelle Kooperation mit allen Akteurinnen und Akteuren im Kontext «Schule» und ist notwendig, damit ein gemeinsamer Nenner gefunden werden kann (vgl. Baier 2011a: 86 f.).

Diese theoretischen Ausführungen sollen nachfolgend anhand des Falls «Mirsad» exemplarisch veranschaulicht werden. Die Darstellung der Beratungen und die Schilderungen

«Nach dem Termin suchte der Schulsozialarbeiter grad das Gespräch mit meinem Vater, das wollte ich nicht. Daraufhin eskalierte es zu Hause so voll, aber das wusste niemand in der Schule. Ich hatte keine Lust mehr auf weiteren Stress, daher erzählte ich es niemandem mehr. Meine Kollegen hörten, als ich nicht mehr zum Schulsozialarbeiter musste, mit ihren blöden Sprüchen auf.»

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Beratungen im Kontext von etwaigen Kindeswohlgefährdungen stets eine Herausforderung für alle Beteiligten darstellen, insbesondere dann, wenn Termine für die Kinder mit einer Stigmatisierung verbunden sind oder die interdisziplinäre Zusammenarbeit nur erschwert möglich ist, worauf in Kapitel 5 noch vertieft eingegangen wird. Ausschlaggebend für eine gute Beratung sind somit eine etablierte Schulsozialarbeit und eine systemische sowie ressourcen- und lösungsorientierte Arbeitsweise, die alle Akteurinnen und Akteure berücksichtigt. Dieser systemisch-lösungsorientierte Ansatz wird im nächsten Kapitel näher erläutert.

4.4 Der systemisch-lösungsorientierte Ansatz

Der systemisch-lösungsorientierte Ansatz stellt, gekoppelt mit einer Ressourcenorientierung, im Kontext der Schulsozialarbeit einen wichtigen Grundsatz für eine gelingende Kooperation zwischen allen beteiligten Akteurinnen und Akteuren dar. Dieser Ansatz ist als Grundhaltung zu verstehen und kommt nicht ausschliesslich in Gefährdungssituationen zum Tragen. Er geht davon aus, dass eine beliebige Gruppe von Elementen durch Beziehungen miteinander verbunden und mittels Grenzen von ihren jeweiligen Umwelten abgegrenzt werden können. Die Erfassung der jeweiligen Systeme erfolgt stets subjektiv durch die Betrachterin oder den Betrachter und ist z.B. auch durch deren eigene Biografie gefärbt. Der systemisch-lösungsorientierte Ansatz ist daher kein ontologischer Ansatz, der auf der Frage «Was ist dort wirklich zu erkennen?» beruht (vgl. von Schlippe/Schweitzer 2012: 31 f.). Des Weiteren beinhaltet er die Sichtweise, dass jeder Mensch Teil von unterschiedlichen Systemen ist. Alle Akteurinnen und Akteure innerhalb dieses Systems stehen in ständiger Wechselwirkung und beeinflussen sich in ihrem Handeln und Verhalten gegenseitig. Jegliche Interventionen in einem System haben, ähnlich wie bei einem Mobile, Einfluss auf die anderen Teile, wobei die Auswirkungen unterschiedlichster Natur sein können. Schwierigkeiten entstehen dann, wenn das System ins Ungleichgewicht gerät oder gänzlich erstarrt. Im Beispiel von Mirsad entstand dieses Ungleichgewicht infolge der physischen Gewalt vonseiten der Kindsmutter.

Für eine adäquate Problemlösung im Sinne des systemischen Ansatzes ist eine Orientierung an den komplexen, vielseitigen und sich teilweise gegenseitig verstärkenden Wechselwirkungen innerhalb des gesamten Systems erforderlich. Dadurch wird nicht nur die Ich-Stärkung einer Person gefördert, sondern es wird vielmehr die gesamte Familie oder das soziale Umfeld – physisch oder virtuell – in die Lösungsfindung miteinbezogen. Der Fokus liegt dabei auf den

Es ist grundsätzlich davon auszugehen, dass Lehrpersonen das Angebot der Schulsozialarbeit zu schätzen wissen. Hierfür müssen sie jedoch den positiven Mehrwert in ihrem Arbeitsalltag unmittelbar erfahren. Eine Vertrauensbasis sowie eine offene und empathische Haltung vonseiten der Schulsozialarbeit können für Lehrpersonen einen «Türöffner» darstellen, den es braucht, damit die Schulsozialarbeit ihre eigentliche Position und Rolle einnehmen kann. Wenn darüber hinaus eine Kultur der Kooperation und der Wertschätzung besteht, kann dies das Fundament für eine gelingende Zusammenarbeit darstellen. Auf dieses muss gerade in Gefährdungssituationen zurückgegriffen werden können. Denn wenn vonseiten der Lehrpersonen kein ausreichendes Vertrauen und Zutrauen in die fachliche Einschätzung der Schulsozialarbeit vorhanden ist, kann dies gravierende Auswirkungen auf das Wohl des gefährdeten Kindes haben. Förderlich sind diesbezüglich regelmässige Sitzungsgefässe auf Augenhöhe, in welchen der fachliche Austausch im Vordergrund steht. In diesem Kontext sollten auch die unterschiedlichen Kompetenzbereiche klar bestimmt werden, da in Krisensituationen für solche Grundsatzfragen keine Ressourcen vorhanden sind. Die Praxis zeigt allerdings, dass dies nicht in allen Schulen Standard ist. Dieser Aspekt sollte daher verstärkt in den Fokus gerückt werden, denn ohne die Lehrpersonen funktioniert das Dreieck «Schule – Elternhaus – Schulsozialarbeit» nicht.

5.4 Zusammenarbeit mit den Eltern

Neben der schulhausinternen Kooperation mit der Schulleitung und den Lehrpersonen ist mit Blick auf die Aufgabe der Schulsozialarbeit speziell auch eine gelingende Zusammenarbeit mit Eltern von sehr grosser Bedeutung. Die Eltern sind üblicherweise die wichtigsten und primären Bezugspersonen für ein Kind. Beim Eintritt in das System «Schule» kommen weitere Akteurinnen und Akteure wie die Lehrpersonen oder die Mitschülerinnen und Mitschüler hinzu, welche die Sozialisation fortan ebenfalls beeinflussen (vgl. Largo/Beglinger 2010: 184). Gleichwohl bleiben die Eltern eine zentrale Instanz, die entsprechend auch von der Schule aktiv eingebunden werden sollte, da Sozialisation nicht ohne Kooperation gelingen kann. Dennoch zeigt sich in der Praxis oftmals ein überwiegend defizitorientierter Blick von der Schule auf Eltern. Die Ursachen hierfür sind vielfältig, beispielsweise eine mangelnde oder einseitige Kommunikation, ungeklärte Erwartungen und daraus resultierende Missverständnisse, Ängste und Vorbehalte, seltene Anlässe für Austausch und Begegnung oder auch unzureichendes gegenseitiges Vertrauen.

Des Weiteren werden Eltern zuweilen Gruppen zugeordnet, welche sich kontrastierend gegenüberstehen: Die «bildungsaffinen Helikoptereltern» zeigen ein überbehütendes Verhalten und sind auf den Bildungserfolg des Kindes fokussiert. Die «schwer erreichbaren» bzw. «Migranteltern» hingegen werden als bildungsfern dargestellt und ihnen wird abgesprochen,

dass sie sich für die Entwicklung und die Schulbelange des Kindes interessieren. Auf der Grundlage solch unhinterfragter Stereotype gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus äusserst schwierig. In Gefährdungssituationen scheitert daher oftmals bereits der Versuch, überhaupt einen konstruktiven Gesprächseinstieg zu finden. Die Schulsozialarbeit kann in solchen Situationen – unter der Voraussetzung, dass sie selbst über eine gute Kooperation mit den Eltern verfügt – als Türöffnerin fungieren. Dies setzt jedoch wiederum eine gut etablierte Kooperation zwischen der Schulsozialarbeit und den Lehrpersonen voraus.

Entscheidend für einen konstruktiven Einbezug der Eltern ist sowohl für die Schulsozialarbeit als auch für die Lehrpersonen, dass Familien in ihrer Individualität und Vielfalt anerkannt und die Eltern nicht als Vertreterinnen und Vertreter von durch stereotype Vorstellungen geprägten homogenen Gruppen dargestellt werden. Vielmehr soll ihnen ein Expertenstatus für sich und ihr Kind zuerkannt werden. Eine gewinnbringende Kooperation ist nur unter diesen Bedingungen möglich und muss stets erneuert werden. Gelingt dies, kann die mögliche Hemmschwelle, welche Eltern möglicherweise davon abhalten kann, sich auch in schwierigen Situationen vertrauensvoll an die Schule zu wenden, minimiert werden. In Krisensituationen ist dann ein Fundament vorhanden, welches ein Gespräch mit den Eltern auf Augenhöhe ermöglicht, unabhängig davon, um welche Art der Gefährdung es sich handelt (vgl. von Werthern 2018: 101 f.).

von einer Analyse und der Bewertung der individuellen und gesellschaftlichen Ursachen einer Krise (vgl. ebd.: 7). Zusammenfassend festhalten lässt sich somit, dass umfassendes Wissen und ein vertieftes Selbst- und Professionsverständnis notwendig sind, um professionelle Soziale Arbeit leisten zu können. Gerade in Krisensituationen ist dies von höchster Relevanz, da in diesem Kontext keine Zeit mehr bleibt, um sich der Haltung und professionellen Identität bewusst zu werden.

6.3 Aufbau eines professionellen Arbeitsbündnisses

Die Schulsozialarbeit muss sich auf ihren Auftrag, ihre Rolle und ihre Funktion beziehen können. Nur so kann sie sich im interdisziplinären Kontext und hinsichtlich anderer Disziplinen ausreichend abgrenzen. Dabei bedient sie sich beispielsweise des klassischen Konzepts des Arbeitsbündnisses. Dieses geht davon aus, dass die Autonomie der Klientinnen und Klienten nicht zusätzlich untergraben werden soll, wenn sich diese öffnen und Unterstützung von außen einfordern (vgl. Königeter/Schulze-Krüdener 2018: 175). Das Arbeitsbündnis sieht im (schul)sozialarbeiterischen Kontext folgendermassen aus (vgl. ebd.): Klientinnen bzw. Klienten und Professionelle gehen eine spezifische Sozialbeziehung ein und einigen sich zuerst auf ein gemeinsam zu bearbeitendes Problem. Dies stellt gleichsam die vertragliche Dimension her. Ausgehend hiervon wird der soziale Raum gestaltet, in welchem die Klientinnen und Klienten ihr Anliegen thematisieren und bearbeiten können. Dieser Teil des Arbeitsbündnisses steht für die therapeutische Dimension. Die Fähigkeit, diese beiden Einheiten zu vereinbaren, macht das professionelle Arbeitsbündnis aus. Nur wenn es gelingt, die Beziehungsstrukturen so zu gestalten, dass gemeinsam neue Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden können, entsteht eine tragfähige Basis. Insbesondere die schulsozialarbeiterische Praxis ist aufgrund ihrer Schnelllebigkeit im Arbeitsalltag mit Kindern auf die erfolgreiche Entwicklung eines Arbeitsbündnisses angewiesen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Schulsozialarbeit Aufträge selbstständig definiert bzw. diese den Kindern, obwohl in bester Absicht, «überstülpt». Die Schulsozialarbeit hat die Aufgabe, die Kinder hinsichtlich ihres Anliegens zu begleiten und mit ihnen gemeinsam herauszufinden, worin die Ursachen für die Krise möglicherweise liegen könnten. Dabei wird kein Thema von vornherein ausgeschlossen, sondern es wird ausgehend von der systemischen Denk- und Herangehensweise der Gesamtkontext betrachtet. Unverständnis vonseiten der Schulsozialarbeit, z.B. angesichts des gravierenden Ausmasses eines Kinderschutzfalls, darf sich nicht als ungefilterte Emotion gegen die Verursacherin bzw. den Verursacher der Krise richten. Vielmehr sollen die eigenen Reaktionen genutzt werden, um die Krise zu verstehen und diese im interdisziplinären Kontext adäquat zu bearbeiten (vgl. ebd.).

Hierfür ist, wie bereits angesprochen, ein reflektiertes Verständnis für den eigenen (schul)sozialarbeiterischen Habitus sowie die berufliche Identität notwendig. Nur wenn diese Haltung gegen aussen und anderen Disziplinen gegenüber fachlich fundiert vertreten werden kann, ist ein professionelles Arbeitsbündnis im interdisziplinären Kontext möglich. Das heisst, dass die Abgrenzung unter den einzelnen Berufsgruppen (z.B. Schulsozialarbeit, Lehrpersonen, Schulpsychologie, Kinderärztin/Kinderarzt etc.) nur auf der Basis dieser Herangehensweise funktioniert, die massgeblich zu einer gelungenen Zusammenarbeit beiträgt (vgl. ebd.).

6.4 Netzwerkarbeit

Von hoher Relevanz sind in Krisensituationen nicht nur ein professionelles Arbeitsbündnis und ein Bewusstsein für die Möglichkeit und Grenzen der Schulsozialarbeit, sondern ebenso bedeutsam ist auch eine aktive Netzwerkarbeit im interdisziplinären Kontext. Wenn die Schulsozialarbeit lediglich über wenige bis keine Kenntnisse zu schulnahen Fachstellen und Dienstleistungsangeboten verfügt und somit die Möglichkeit einer aktiven Vernetzung nur unzureichend wahrnehmen kann, erschweren sich sämtliche Prozesse im Falle einer Kindeswohlgefährdung. Dies ist insofern gravierend, als der Schule bzw. der Schulsozialarbeit eine prägnante Rolle in der Früherkennung von Gefährdungen zukommt. Es ist zu vermuten, dass ihr Einfluss grösser ist, als zuweilen angenommen wird, und gerade dies stellt eine grosse Chance dar, welche genutzt werden sollte, damit Anzeichen nicht aus Unsicherheit oder Furcht vor möglichen Konsequenzen für das Kind bzw. die Familie ignoriert oder schöneredet werden. Damit sich dies in der Praxis umsetzen lässt, sind einheitliche gemeindeeigene, städtische bzw. kantonale Leitfäden notwendig, an welchen sich die Schule und darin eingeschlossen auch die Schulsozialarbeit orientieren können. Besteht zudem die Möglichkeit, als Schulsozialarbeiterin oder Schulsozialarbeiter auf ein breites fachliches Netzwerk zurückzugreifen und sich in Fachgremien beraten zu lassen, kann Gefährdungssituationen gelassener, selbstwirksamer und professioneller begegnet werden (Sieber Egger/Mathis 2015: 225).

wahrscheinlicher ist hingegen, dass das betreffende Kind durch sein Verhalten und somit durch mögliche Symptome von Gewalt, Vernachlässigung etc. auffällt und es infolgedessen zu einem Gespräch mit der Schulsozialarbeit kommt. Je nach Beziehungs- und Vertrauensaufbau, welcher vorgängig mitunter bereits stattgefunden hat, da die Schulsozialarbeit beispielsweise durch Klasseninterventionen, Einzel- oder Gruppenberatungen schon bekannt ist, fällt es dem Kind leichter, einen Zugang zur Schulsozialarbeit zu finden, und es formuliert gegebenenfalls selbstständig einen Auftrag, z.B. in der folgenden Form: «Ich möchte, dass meine Eltern mich nicht mehr schlagen, wenn ich ungenügende Noten nach Hause bringe!» Damit liegt der eigentliche Auftrag vor und eine Arbeitsbeziehung wird möglich. Daraus können sich unter Umständen weitere Aufträge, beispielsweise eine Verbesserung des Lernklimas in der Klasse oder die Unterstützung durch Hausaufgabenhilfe, ergeben, wobei dies manchmal auch einen Einfluss auf die häusliche Situation haben kann. In der Literatur werden eindrücklich Folgeschäden und Entwicklungsrückstände von Kindern beschrieben, welche in ihrer (frühen) Kindheit Gewalt in unterschiedlichen Erscheinungsformen erlitten haben (vgl. Hengstler 2016: 17). Dies soll und muss die schulsozialarbeiterische Praxis aufrütteln, denn in diesem Kontext liegt eine grosse Chance, die es ermöglicht, diese Kinder im Bewusstsein für die Folgeschäden, welche sich zuweilen auch erst im Jugend- oder gar Erwachsenenalter zeigen können, aktiv zu unterstützen, anstelle den Blick vor der Gefährdung zu verschliessen.

Auch das Tripelmandat hat in der schulsozialarbeiterischen Tätigkeit und insbesondere im Kontext von Gefährdungssituationen eine hohe Relevanz. Nur wenn Professionelle in ihrer Rolle über eine reflektierte und fachlich fundierte Identität verfügen, sind sie in der Lage, professionelle Arbeit zu leisten. Gerade in der Schulsozialarbeit, die im weitesten Sinne ein Dienstleistungssektor ist, ist der Anspruch hinsichtlich einer qualitativ hochstehenden Form der Dienstleistung hoch. Die Entwicklung des Bewusstseins hierfür muss bereits im Rahmen des Studiums erfolgen. Im Anschluss an die Ausbildung setzt sich dieser Prozess stetig fort, wobei sich das Bewusstsein im Laufe der Berufsjahre auch wandeln kann. Zugleich bildet das Tripelmandat die Legitimation dafür, Aufträge anzunehmen oder abzulehnen. Dieses Ermessen steht der Schulsozialarbeit nur dann offen, wenn sie auf eine starke Identität und ihre fachliche Expertise zurückgreifen kann.

Die Abgrenzung ist in der Sozialen Arbeit an sich ein stark präsent Thema. Im Bereich der Schulsozialarbeit geht es diesbezüglich insbesondere darum, die Tätigkeiten klar von den Aufgaben anderer Fachbereiche und Disziplinen bzw. schulischer Akteurinnen und Akteure abzugrenzen. Dies gelingt jedoch nur, wenn Professionelle ein Bewusstsein für die Wichtigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit haben und ihr Netzwerk entsprechend pflegen, dieses nutzen und vor allem aktiv darin arbeiten und auf die dortigen Ressourcen und die fachliche Expertise der einzelnen Beteiligten zurückgreifen.

- Welter-Enderlin, Rosmarie (2006). *Wie aus Familiengeschichten Zukunft entsteht*. Heidelberg: Auer.
- Werner, Emmy E (2008). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, Günther/Fingerle, Michael (Hg.). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Ernst Reinhardt. S. 20–31.
- Zander, Margherita (2008). *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Quellen der Gefährdungsmeldungen und Strafanzeigen in Prozent (Hochrechnung für das Jahr 2016; Schmid 2018: 20). 22
- Abb. 2: Häufigkeit der primären Formen der Kindeswohlgefährdung im Zeitraum zwischen September und November 2016 in Prozent (Schmid 2018: 25). 23
- Abb. 3: Form der erfassten Kindeswohlgefährdung und Geschlecht (Hochrechnung für das Jahr 2016; Schmid 2018: 26). 23

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Folgeerscheinungen von (früheren) Gefährdungen (Hengstler 2016: 17)	14
---	----

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst habe.



Winterthur, im Dezember 2018