
Pamela Heil & Iris Perner

Beziehung schaffen im Dreieck Schule – Eltern – Kind

Wie gelungene Kooperation zum Schulerfolg beiträgt
und das Kindeswohl im Fokus behält

Arbeitskontext

Der social-profit Verein Spektrum vernetzt, kooperiert und setzt seit 1978 soziokulturelle Projekte und Angebote offener Kinder- und Jugendarbeit in dicht besiedelten und sozioökonomisch belasteten Stadtteilen Salzburgs um. Im Fokus steht die Bedeutung des Bildungsauftrags der Sozialen Arbeit mit jungen Menschen. Aus dieser Expertise entwickelte der Spektrum 2010 ein Angebot für Schulsozialarbeit, das sich besonders um einen Lebenswelt- und Sozialraumbezug im Schulalltag bemüht. Mittlerweile ist das Konzept von „jetzt – Soziale Arbeit in der Schule“ an 29 Volks-Mittel- und Sonderschulen im ganzen Bundesland Salzburg implementiert. Das Team besteht aus dreizehn professionellen Sozialarbeiter*innen.

Pamela Heil ist Sozialarbeiterin, Teamleiterin und Mitglied im Vorstand des Verein Spektrum sowie externe Lehrbeauftragte am FH-Studiengang Soziale Arbeit Salzburg. Sie hat das Konzept für „jetzt“ mitentwickelt und viele Jahre selbst an Schulen gearbeitet. Iris Perner ist Sozialarbeiterin, Pädagogin und Betriebsrätin in derselben Einrichtung und ebenfalls schon länger als Schulsozialarbeiterin tätig. Beide haben auch langjährige Erfahrung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit und soziokulturellen Projektarbeit.

Einleitung

In unserer Praxis bedeutet Schulsozialarbeit die Integration sozialarbeiterischer Qualifikation in das System Schule. Wir nehmen persönliche Fragen oder soziale Problemstellungen wahr und greifen sie vor Ort aktiv auf. Aktuelle Themen von Kindern und Jugendlichen haben im Schulalltag Platz, Unterstützung wird nicht erst dann angefordert, wenn es zu komplexen Problemstellungen oder akuten Krisensituationen kommt. Mit diesem professionellen Angebot kann präventiv, begleitend und intervenierend gehandelt werden.

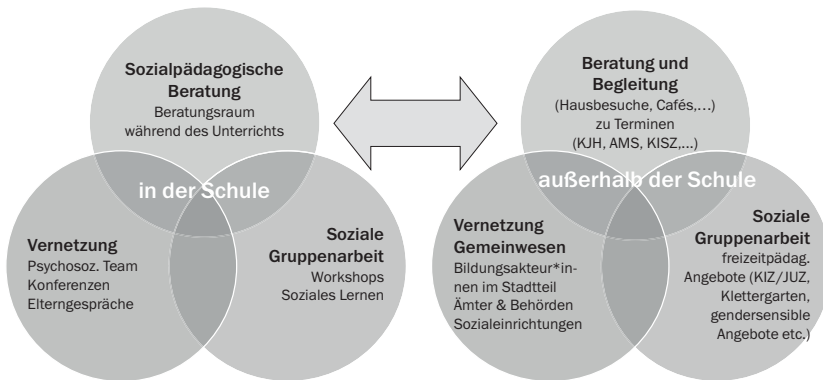


Abbildung 1: Handlungsrahmen der Schulsozialarbeit

In dem Artikel stellen wir anhand eines fiktiven Beispiels die Fallarbeit in der Schulsozialarbeit dar. Nach einleitenden Worten wird zuerst Murats Fallgeschichte¹ ausgeführt. Die eingearbeiteten Schlüsselmomente² illustrieren Handlungsprinzipien und machen deutlich, welche Faktoren zu einem positiven Fallverlauf beitragen können. Danach setzen wir den theoretischen Bezugsrahmen und streichen die wichtigsten Aspekte und Methoden professionellen Handelns heraus: Fallverstehen, Beratung und Beziehungsarbeit sowie Kommunikation und Kooperation auf drei Ebenen (mit Eltern, schulisch und Lebenswelt bezogen). Damit geben wir einen Einblick in die Komplexität sozialarbeiterischer Praxis in der Schule. Abschließend führen wir die Inhalte in einem Plädoyer für Erziehungspartnerschaften zusammen, die für erfolgreiche Bildungsbiografien und ein gelingendes Leben von Kindern und Jugendlichen unerlässlich sind.

-
- 1 Die Namen in der Fallgeschichte sind alle erfunden. Die Informationen basieren auf Falldokumentationen, Berichten und Korrespondenzen. Jede Sozialarbeiter*in führt eine Falldokumentation und Statistik. Diese und andere qualitätssichernde Maßnahmen sind im Handbuch für „jetzt – Soziale Arbeit in der Schule“ (Heil/Loidl 2020) festgehalten.
 - 2 In unserem Verständnis sind Schlüsselmomente spezielle Gesichtspunkte und Faktoren. Das Wort „Moment“ wird im Sinne von Hinweis und entscheidendem Zeitpunkt und nicht im Sinn von kurzem Zeitraum verwendet.

Murats Geschichte

Die 2c verbringt mit ihrer Lehrerin die 2. Stunde im Freien, die Kinder spielen. Ich bin die Sozialarbeiterin an der Schule und komme in den Schulhof, begrüße die Klasse und wechsele mit meiner Lehrerkollegin ein paar Worte. Vom Fußballplatz laufen Buben und Mädchen her – verschwitzt und sichtlich fröhlich. Sie berichten mir ihre Erlebnisse. Eines dieser Kinder ist der 9-jährige Murat – die folgende Fallgeschichte erzählt von ihm, seiner Familie und meinen Interventionen als Schulsozialarbeiterin.

Schlüsselmomente: erster Kontakt und gesundheitliche Gefährdung

Die Klassenlehrerin der 2c, Waltraud Schneider, wendet sich in einem informellen Gespräch an mich. Sie erzählt von Murat, der ihr Sorgen bereitet: Er verhält sich im Unterricht und in den Pausen auffällig, sie bemerkt seit einigen Wochen Hautverletzungen an den Armen, die er immer wieder aufkratzt, sodass er blutet. Eine weitere Kollegin, die mit dem Buben Deutsch lernt, berichtet, dass beide Arme bis zur Schulter betroffen wären.

Um Murat kennenzulernen und mir selbst ein Bild zu machen, schlage ich ein erstes Gespräch mit ihm vor. Um den Einstieg in die Beratung zu erleichtern, sprechen Waltraud³ und ich gemeinsam mit ihm. Murat schildert in sehr einfachem Deutsch (die Muttersprache ist Bosnisch), dass kleine Tierchen aus der Wand kommen und ihn beißen. Den Bruder beißen sie auch, das Baby nicht. Dieses ist erst ein Jahr alt und schläft bei Mama und seinem Stiefvater. Er und sein Bruder schlafen in einem anderen Zimmer und die Tierchen wohnen neben dem Stockbett in der Wand.

Da es sich um eine seit drei Wochen bestehende gesundheitliche Beeinträchtigung des Kindes handelt, ist rasches Reagieren notwendig. Zufällig findet am Schulstandort gerade die jährliche Untersuchung der Schulärztin statt.

3 Es ist üblich, dass Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen sich gegenseitig mit Du ansprechen.

Schlüsselmoment: Einbringen ins psychosoziale Team

Ich reagiere in diesem Fall aufgrund der Dringlichkeit sofort, bitte aber Waltraud um eine schriftliche Anfrage ans psychosoziale Team. Dieses hat für Anliegen der Lehrkräfte ein Schema entwickelt, das ermöglicht, Fälle im wöchentlichen Jour fixe zu besprechen. Hierfür gibt es ein Formular für zentrale Informationen: Daten zum Kind, Beschreibung von etwaigen Auffälligkeiten, bisherige Interventionen der Lehrkraft und Anliegen ans psychosoziale Team.

In der Zusammenarbeit von multiprofessionellen Teams an Schulen ergeben sich Schnittmengen und es ist unerlässlich, Profile zu schärfen und Kooperationsformen zu finden. Deshalb sind an allen Schulstandorten „psychosoziale Teams“ etabliert.⁴ Die Teams koordiniert und leitet die jeweilige Schulleitung, die jeweils auch Mitglied des Teams ist. Außerdem nehmen daran Schulsozialarbeiter*innen, Beratungslehrer*innen und weitere Personen teil, die für eine Fallbesprechung relevant sein können.

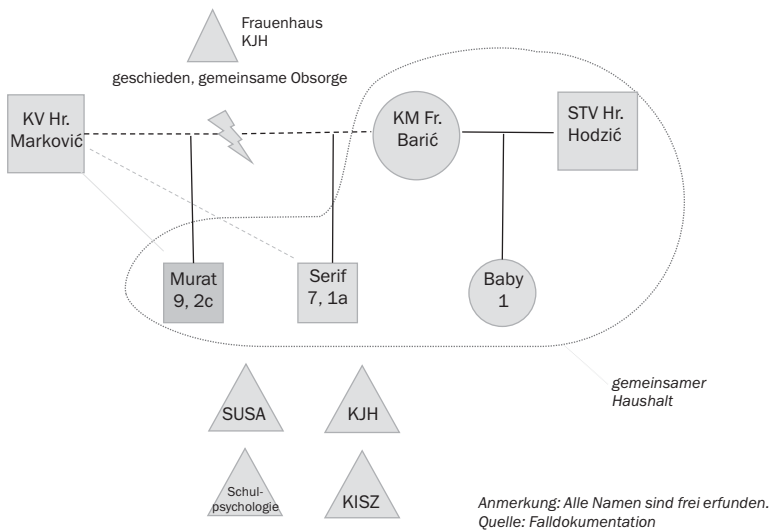


Abbildung 2: Genogramm

4 Funktion, Form und Ablauf sind in den jeweiligen Kooperationsvereinbarungen mit den Schulen festgehalten.

In regelmäßigen Jours fixes werden einzelne Fälle besprochen und Aufgaben verteilt. Bei der konkreten Fallübernahme spielen zeitliche Ressourcen, entsprechende fachspezifische Erfahrungen oder Synergie-Effekte des psychosozialen Netzwerks eine Rolle – etwa in dem Fall, dass die Familie schon bekannt ist, weil auch Geschwister die Schule besuchen oder Kolleg*innen anderer Schulstandorte die Familie kennen. Von der Lehrperson ist beim Verschriftlichen von Anfragen an das Team Präzision und Reflexion im Vorfeld gefordert.

Die psychosozialen Teams sichern Qualität, ermöglichen kollegiale Beratung, begleiten die Schulleitung und Lehrkräfte in herausfordernden Situationen und tragen zur Schulentwicklung bei.

Schlüsselmomente: weitere Anamnese und Auftragsklärung

Bei der schulärztlichen Untersuchung am Folgetag wird ersichtlich, dass es sich bei den Hautverletzungen wahrscheinlich um Bisse von Bettwanzen handelt. Die Schulärztin rät zu einer raschen fachärztlichen Abklärung und entsprechenden Behandlung. Diese Information ergeht auch an die Klassenlehrerin – meine Frage an Waltraud ist nun, ob sie sich eine Hilfestellung wünscht.

Ich nehme parallel Kontakt zu Murats jüngerem Bruder Serif auf, der eine andere Klasse in der Schule besucht: Auch er hat offene Hautstellen und kann, da er besser Deutsch spricht, ausführlicher erzählen, dass es sehr jucke und er sich deswegen kratze. Die Mutter habe bereits eine Salbe aufgetragen, die aber nicht helfe.

Im nächsten Gespräch mit Waltraud erfahre ich weitere Details zur sozialen Situation von Murat: Die Mutter spricht kaum Deutsch, daher ist bei Schulgesprächen der Stiefvater anwesend. Diesen erlebt sie als distanzlos, er kommt ihr im Gespräch körperlich sehr nah und duzt sie. Unangenehm ist auch, dass er manchmal anruft oder unangemeldet vor der Klasse steht und sie sprechen möchte. Bisher hat sie es so gehandhabt, dass Gespräche mit dem Stiefvater nur in Anwesenheit der Mutter stattfinden und sie ihn bei ad-hoc-Kontakten „abwimmelt“. Waltraud würde es begrüßen, wenn der Kontakt zu den Eltern durch mich erfolgen könnte.

Die Klassenlehrerin ist eine erfahrene Lehrkraft, die sich bewusst ist, dass es sich bei Bettwanzen um ein heikles Thema handelt. Sie unterrichtet Murat schon seit der Vorschule und kann viele Informationen bereitstellen. Da sie ihre eigenen Grenzen bei der Zusammenarbeit mit den Eltern erkennt, delegiert sie diesen Auftrag ans psychosoziale Team, bleibt selbst bei ihrer Expertise für den pädagogischen Bereich. Das Anliegen der Lehrerin zielt auf Hilfe

bei der Kommunikation mit den Eltern ab. Die Schulsozialarbeiterin kann hier Entlastung anbieten, sie hatte bislang jedoch noch keinen Kontakt zu den Eltern. Anlass für die Kontaktaufnahme ist nun die weitere medizinische Abklärung und notwendige Behandlung.

Schlüsselmoment: Gefährdungseinschätzung

Der Umfang der mutmaßlichen Gesundheitsgefährdung durch die Bettwanzen ist für mich immer noch unklar. Ich erkundige mich beim städtischen Gesundheitsamt: Meldungspflichtig ist die Situation nicht, daher gibt es auch keine vorgeschriebene behördliche Vorgehensweise. Falls es sich um einen Bettwanzenbefall handeln sollte, wird empfohlen, diesen professionell beseitigen zu lassen. Es bleibt offen, inwieweit die bisher unterlassene medizinische Abklärung durch die Eltern auch eine Kindeswohlgefährdung darstellt – ich bringe den Fall nochmals im psychosozialen Team an der Schule ein und bespreche ihn in der wöchentlichen Teamsitzung der Schulsozialarbeiter*innen.

Die kollegiale Einschätzung und Beratung bzw. Intervention gibt Klarheit für die weitere Fallbearbeitung. Außerdem kann sich die Sozialarbeiterin auch hinsichtlich der Meldung einer Kindeswohlgefährdung (gemäß § 37 B-KJHG) absichern, die grundsätzlich von der Schulleitung an die zuständige Behörde zu erfolgen hat.

Schlüsselmomente: Flexibilität und Niederschwelligkeit

Ich rufe die Eltern an – schnell wird klar, dass die Deutschkenntnisse der Mutter für diese Gesprächssituation nicht ausreichen. Als der Stiefvater daraufhin in die Schule kommt, habe ich zum ersten Mal mit ihm persönlich Kontakt. Er wirkt engagiert, benötigt offensichtlich weitere und exakte Informationen. Für das Gespräch ist eine Übersetzung nötig – eine bosnischsprachige Lehrerin stellt sich als Dolmetscherin zur Verfügung. In Anwesenheit des Stiefvaters vereinbare ich mit der Mutter telefonisch (via Lautsprecher) einen zeitnahen Termin.

Die Kontaktaufnahme erfolgt niedrigschwellig im Beratungsraum der Schulsozialarbeit. Die neutrale, abwartende und offene Haltung der Schulsozialarbeiterin ermöglicht eine Begegnung auf Augenhöhe. Die interne Vernetzung am Schulstandort ist für ein allfälliges Dolmetschen während des Termins hilfreich.

Schlüsselmomente: Rahmenbedingungen, Raum und Sprache

Beim folgenden Elterngespräch ist neben der Mutter und dem Stiefvater auch die dolmetschende Lehrerin anwesend. Ich führe das Gespräch; Waltraud ist nicht dabei, sie bittet jedoch um für sie relevante Informationen, wenn die Eltern der Weitergabe solcher Informationen zustimmen. In diesem kurzen Gespräch können wir klären, dass die Gesundheit und das Wohlbefinden der beiden Buben zu Hause wie in der Schule ein gemeinsames Anliegen von Schule und Eltern sind. Ich kann als professionelle Unterstützungskraft bei einer Verbesserung helfen.

Schulsozialarbeit kann eigenständig am Standort agieren, wenn sie über einen eigenen Raum verfügt: Dieser soll durch die Einrichtung und Ausstattung (Wohnzimmermöbel, Spielsachen etc.) eine vertrauliche Atmosphäre schaffen, die Besprechungen im Schulkontext erleichtert. Dolmetschen hilft beim Vertrauensaufbau: Die Eltern können genau nachfragen, Informationen kommen präzise an und auch die einfühlsame Art der Dolmetscherin stärkt das Vertrauen der Eltern.

Schlüsselmomente: Vertraulichkeit und Rollenklarheit

Die Eltern wollen mit den Buben zum Arzt gehen und sich um die Beseitigung der Bettwanzen kümmern. Ich lasse mir bei diesem Gespräch die Zustimmung der Mutter geben, dass der weitere Kontakt bezüglich der Bettwanzen aufgrund der Sprachkenntnisse über den Stiefvater laufen kann. Dieser signalisiert, an Hilfe interessiert zu sein, die Mutter nimmt die Unterstützung an. Gemeinsam holen wir einen Kostenvoranschlag eines Kammerjägers ein. Die Kosten überlasten das Familienbudget. Ich stelle mit dem Stiefvater einen Antrag an das zuständige Sozialamt.

In weiteren (Telefon-)Gesprächen kann ich mehrere Dinge klären. Da die Mutter noch in Elternkarenz ist und der Stiefvater nur ein unregelmäßiges Einkommen als selbstständiger Taxifahrer hat, wird schnell die finanziell angespannte Situation der Familie sichtbar.

Zu diesem Zeitpunkt sind kooperieren die Eltern bereits mit der Schule. Für sie ist nun wichtig, an wen sie sich mit welchem Anliegen wenden können – die Klassenlehrerin ist zuständig für das Lernen und den Schulbereich, die Schulsozialarbeiterin unterstützt im psychosozialen und ökonomisch-strukturellen Bereich soweit dies die Eltern wünschen.

Schlüsselmoment: Besuch zu Hause

Die Eltern laden mich ein, sie zu Hause zu besuchen. Die spärlich möblierte Wohnung bietet wenig Platz für die fünfköpfige Familie, die beiden Buben teilen sich ein kleines Zimmer, das Baby schläft mit den Eltern im Wohnbereich. Balkon gibt es keinen, fürs Spielen im Freien gehen sie in einen nahegelegenen Park.

Die Bettwanzenbekämpfung wird teuer, der Antrag auf Kostenübernahme beim Sozialamt wurde abgelehnt. Für mich ergibt sich aufgrund der weiterhin ungelösten gesundheitsgefährdenden Situation in der Familienwohnung die Frage, inwieweit ich die zuständige Behörde der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) einbinden muss. Das bespreche ich mit den Eltern und sie geben mir die Zustimmung, mit der KJH Kontakt aufzunehmen. Es stellt sich heraus, dass es bereits Kontakt mit der Familie gab: Die Mutter war vor etwa vier Jahren mit ihren Söhnen nach physischer Gewaltausübung des Vaters der Buben in ein Frauenhaus geflüchtet. Zwischenzeitlich wurde ein neuer Sozialarbeiter der KJH fallzuständig – mit diesem umreiße ich kurz in einem Telefongespräch die Situation und die Anliegen der Familie und bitte ihn um eine weitere Kooperation.

Schlüsselmoment: (Einzel-)Beratung in der Schule

Murat kommt in der Schule auch zu Einzelgesprächen zu mir: „Die Tiere krabbeln noch immer aus der Wand, aber die Mama gibt eine Creme drauf.“ Es gibt weniger Hautauffälligkeiten, aber noch ist keine gravierende Verbesserung zu sehen. In den folgenden Beratungsterminen öffnet er sich vor allem bei spielerischen Aktivitäten und erzählt mir viel von sich. Dadurch kann ich mir ein umfassenderes Bild von seiner Lebenssituation machen. Unter anderem berichtet Murat davon, dass er manchmal am Wochenende beim Papa ist. „Ich bin von dort weggelaufen,“ erzählt er bei einem dieser Termine, „der Papa wird böse.“

Der Hausbesuch und die Einzelkontakte zu den Brüdern helfen der Sozialarbeiterin dabei, sich von der Situation, die sich komplexer gestaltet als vorerst angenommen, und der Lebenswelt der Familie ein differenziertes Bild zu machen.

Schlüsselmomente: informelle Gespräche und Beobachtungen

Beim Abholen aus der Klasse gibt es immer wieder informelle Gespräche mit Waltraud. Ich kann bei solchen Gelegenheiten auch kurze Beobachtungssequenzen in der Großgruppe machen. Waltraud ist weiter in Sorge um Murat – er verhält sich oft merkwürdig, krabbelt auf dem Boden herum und spielt wie ein Kleinkind. Außerdem gerät er häufig in Streit; in der großen Vormittagspause beobachtete sie Handgreiflichkeiten mit anderen Kindern. Sie versucht die Konflikte selbst zu bearbeiten, trotzdem wünscht sie sich von mir Unterstützung. Murat hat großes Vertrauen in seine Lehrerin, er erzählt auch ihr von den Wochenenden beim Vater. Ihr fällt auf, dass sich Murat besonders nach diesen Besuchen ungewöhnlich verhält und er sich kaum auf den Unterricht einlassen und konzentrieren kann.

Im Schulalltag ergeben sich häufig Tür-und-Angel-Gespräche und Beobachtungen, die ungeplant und situativ sind. Dies hilft dabei, Informationen zu sammeln, die für die Anamnese wesentlich sind und kann auch die Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen stärken.

Schlüsselmoment: anlassbezogenes soziales Lernen

Konflikte treten auch mit Serif und seinen Freunden auf. In weiteren Beratungsterminen arbeite ich mit Murat und anderen involvierten Kindern verschiedene Erlebnisse auf. Da er erzählt, dass es vor allem auf dem Schulweg mit älteren Buben zu Auseinandersetzungen kommt, stellt sich mir die Frage, ob die Mutter oder der Stiefvater davon wissen. Ich erarbeite mit Murat, dass es hilfreich wäre, seine Mutter darüber zu informieren und gemeinsame Lösungen zu finden. Er stimmt dem zu. Wenn er Hilfe brauche, könne er mit mir auch jederzeit kurzfristig einen Termin vereinbaren – dafür schreiben mir die Kinder einen kleinen Zettel und werfen diesen in den Postkasten vor dem Beratungsraum.

Mit Waltraud vereinbare ich, mit der gesamten 2c den Workshop „Soziales Lernen“ durchzuführen. Aus ihrer Sicht betreffen die Konflikte viele Kinder aus der Klasse bzw. nehmen auch andere Kinder Spannungen wahr.

Die Aufarbeitung der Konflikte stärkt das soziale Handeln und die Konfliktkompetenzen von Murat und den anderen Kindern. Als Methode hierfür werden unterschiedliche Spiele, Übungen und Mediationsstrategien eingesetzt, die u.a. auf gewaltfreier Kommunikation basieren (vgl. Rosenberg 2016). Das Erkennen und Benennen der eigenen Gefühle sind dabei zentrale Lernerfahrungen.

gen. Murat wendet sich auch eigenständig in Form von Briefen an die Sozialarbeiterin, wenn er Hilfe braucht.

Schlüsselmoment: fortlaufende Anamnese

Trotz spezieller Förderung berichtet Waltraud, dass sie kaum Lernfortschritte bei Murat beobachten könne. Er sei zwar motiviert, falle aber mit seiner Leistung weiter zurück. Sein Deutsch verbessere sich kaum – es sei ihm auch schwer möglich, dem Unterricht zu folgen. Sie mutmaßt, dass die beobachtete Lernstagnation zusammen mit seinem Verhalten, das teilweise nicht auf dem psychosozialen Entwicklungsstand Gleichaltriger und auch oft aggressiv ist, mit einer Lernschwäche zu tun haben könnte. Für einen Zehnjährigen sei Murat noch sehr verspielt und fantasievoll. Sie würde gerne mit den Eltern Kontakt aufnehmen und mit ihnen Lösungen erarbeiten: Möglich wären eine schulpsychologische Abklärung und eine neuerliche Anmeldung Murats für die Nachmittagsbetreuung an der Schule. Diese könnte seine Deutschkenntnisse und sein Sozialverhalten fördern.

Auch mit der Klassenlehrerin von Serif führe ich diesbezüglich informative Gespräche – sein Deutsch ist altersentsprechend, auch sozial oder lernmäßig gibt es bei ihm keine Auffälligkeiten. In den Beratungsstunden in der Gruppe kann er sich klar ausdrücken und seine Anliegen äußern.

Schlüsselmoment: Freiwilligkeit

Die Besuchskontakte beim leiblichen Vater beschäftigen Murat sehr und er erwähnt, dass er nicht mehr zu ihm gehen wolle. Ein weiteres Gespräch mit der Mutter steht an, Waltraud möchte dieses Mal gern dabei sein – sie braucht die Zustimmung der Mutter zu einem diagnostischen Verfahren durch die Schulpsychologie. Ich koordiniere den Termin und lade auch den zuständigen Sozialarbeiter der Kinder- und Jugendhilfe ein. Die bosnisch-sprachige Lehrerin bitte ich ebenfalls wieder um ihre Mithilfe.

Die Schulsozialarbeiterin informiert Murat, dass sie gerne mit seinen Eltern in der Schule sprechen möchte und wer am Gespräch sonst noch teilnehmen wird. Er selbst will nicht dabei sein, wünscht sich aber, dass er wieder in die Nachmittagsbetreuung gehen kann.

Schlüsselmoment: qualitative Sicherung der Interventionen

Ich berichte von den Schritten bei den wöchentlichen Sitzungen des psychosozialen Teams, die Schulleitung ist somit über die geplanten Interventionen im Bilde. Waltraud bringt ihre Perspektive als Klassenlehrerin in eine dieser Besprechungen ein. Sie hält weitere Schritte für nötig; die Schulleitung gibt ihre Zustimmung, die Formalitäten für die schulpsychologische Testung vorzubereiten und einen pädagogischen Bericht zu erstellen, dieser wird durch meine Einschätzung ergänzt.

Die Jours fixes des psychosozialen Teams sehen fallbezogene Besprechungen sowie die Einladung weiterer relevanter Personen vor. Durch diese Gespräche wird von professioneller Seite gewährleistet, dass die Schule alle nötigen Schritte für die bestmögliche Unterstützung des Kindes setzt und das Kindeswohl im Auge behält.

Schlüsselmomente: Gesprächsvorbereitung, Zielsetzungen und Transparenz

Für Waltraud geht es im gemeinsamen Termin mit den Eltern, dem Sozialarbeiter der KJH und mir vor allem um Murats auffälliges Verhalten, seinen psychosozialen Entwicklungsstand, die sprachlichen Schwierigkeiten und den wachsenden Lernrückstand. Mein Augenmerk gilt dem Kindeswohl und dem psychosozialen Wohlergehen Murats und dem seines Bruders – es sollen sein Konfliktverhalten, seine Berichte über die Wochenenden beim Vater sowie sein Anliegen, wieder in die schulische Ganztagesbetreuung zu gehen, angesprochen werden. An diesem Punkt kann die Kinder- und Jugendhilfe anknüpfen, mögliche (finanzielle) Hilfestellungen anbieten und gleichzeitig einen genaueren Einblick in die familiäre Situation bekommen. Ich lade alle Personen persönlich oder telefonisch zum gemeinsamen Gespräch. Der Termin findet zwei Wochen später wieder an der Schule in meinem Beratungsraum statt. Das Gespräch wird von mir moderiert und strukturiert, dadurch erhalten alle anwesenden Personen eine klare Rolle auf Augenhöhe.

Durch das gemeinsame Gespräch hören alle teilnehmenden Personen dieselben Informationen und sind auf demselben Wissensstand. Fragen können direkt gestellt und gleich beantwortet, neue Aspekte unmittelbar eingebracht werden. Die Sozialarbeiterin kann das Gespräch auch atmosphärisch lenken, das gegenseitige Vertrauen aller Personen wird gestärkt.

Weiterer Fallverlauf

Das Gespräch bringt neue Fakten zutage: Die Eltern der beiden Buben sind geschieden. Der Vater übte körperliche Gewalt aus, weswegen die Mutter mit den Kindern ins Frauenhaus ging. Beide haben die gemeinsame Obsorge für Murat und Serif. Nur der ältere Sohn wird fallweise vom Vater nach der Schule abgeholt und verbringt ab und zu das Wochenende bei ihm. Der jüngere Bruder will nicht mit und der Vater fragt ihn auch nicht.

Murats auffälliges Verhalten nach den Wochenendbesuchen wird auch von der Mutter und dem Stiefvater beobachtet. Sie erzählen, dass der Stiefvater Murat schon zweimal mitten in der Nacht von dort geholt habe, weil er nicht länger bleiben wollte. Murat komme verändert zurück und brauche einige Tage, bis er die Familienregeln wieder akzeptiere. Mutter und Stiefvater sind der Ansicht, dem Vater stehen die Besuchskontakte aufgrund der gemeinsamen Obsorge zu. Sie haben mit ihm vereinbart, dass er seine Söhne nur noch am Wohnort besuchen kann. Zu diesen Terminen bringt der Vater Geschenke mit und überredet Murat, ihn wieder zu besuchen. Murat erzählt der Mutter, dass der Vater schlecht über sie spricht. Er lädt an den Wochenenden Frauen ein und „trinkt Bier“. Zu Murat sagt er, er solle sich „wie ein Mann benehmen“. Er sieht sich mit ihm gemeinsam Pornos an, berichtet die Mutter.

Aufgefallen war der Mutter auch Murats Unwille bei den Hausübungen – sie begrüßt es, dass Murat mehr Unterstützung bekommt und stimmt dem Anliegen der Lehrerin auf eine Lehrplanänderung mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu. Die Nachmittagsbetreuung kann sich die Familie nicht leisten, sie sind jedoch einverstanden, einen Antrag auf finanzielle Unterstützung beim zuständigen Schulamt zu stellen. Das werde ich mit den Eltern übernehmen. Die Mutter weiß auch von Streitsituationen auf dem Schulweg, hat aber keine Idee, wie sie Murat dabei helfen kann. Der Stiefvater würde gerne mehr Aufgaben übernehmen, arbeitet jedoch viel, um die Familie zu finanzieren.

Der zweite Teil des Gesprächs findet ohne die Klassenlehrerin statt. Der Sozialarbeiter der KJH bietet an, die Restkosten für die Nachmittagsbetreuung zu übernehmen. Er wird Kontakt zum Vater aufnehmen, die Besuchskontakte klären und sich um das weitere Vorgehen zum Schutz Murats kümmern. Die angestrebte Lösung soll für Murat eine psychoemotionale Entlastung bringen. Ich und der Sozialarbeiter der KJH regen an, für Murat noch weitere (außerschulische) Hilfen in Form von psychologischer Betreuung (Kinderschutzzentrum) zu installieren. Ein weiterer Termin der KJH bei der Familie daheim wird vereinbart. Die Mutter möchte, dass ich weitere Beratungsgespräche mit ihren beiden Söhnen in der Schule mache und weiterhin Hilfsangebote setze.

Zusammenfassend haben wir den Handlungsrahmen von Schulsozialarbeit noch einmal auf das Fallbeispiel bezogen in Abbildung 3 veranschaulicht.

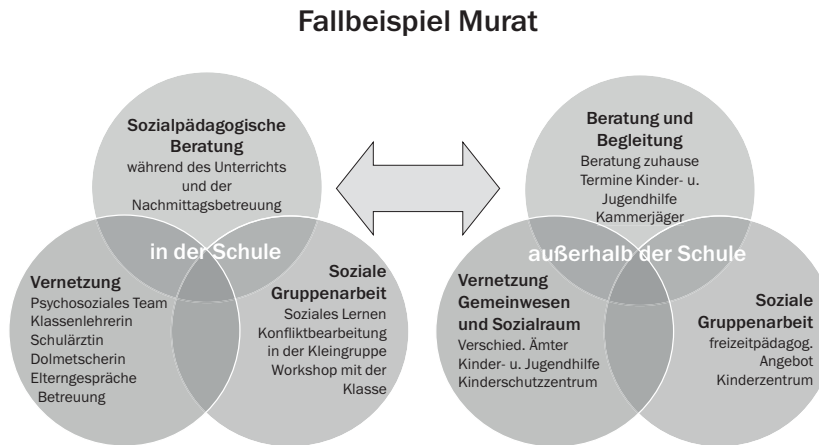


Abbildung 3: Handlungsrahmen Fallbeispiel

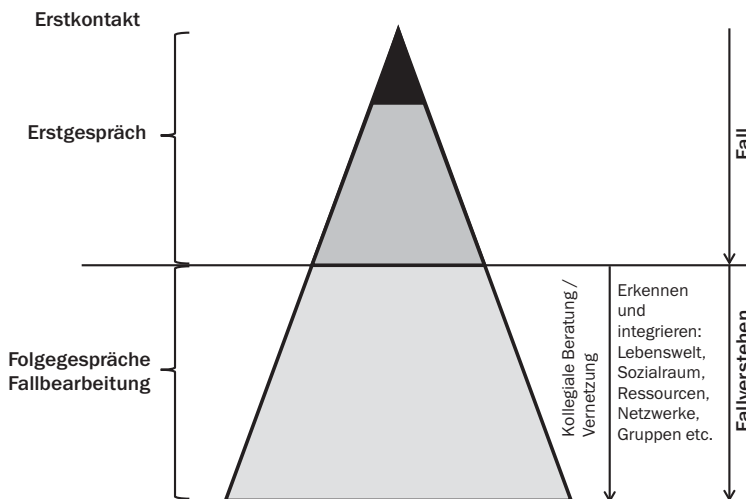
Fallverstehen in der Schulsozialarbeit

Nach dem sozialarbeiterischen Arbeitsprinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Lambers 2013, S. 320) sind Schulsozialarbeiter*innen bemüht, ihren Klient*innen professionelle, praktische Hilfe für ihre Problemstellungen zukommen zu lassen. Wie Arbeitsaufträge an sie herangetragen werden, ist sehr unterschiedlich. Durch die Anwesenheit im Schulalltag, die präventiven Angebote in Schulklassen, die niederschweligen Zugangsmöglichkeiten für alle Schüler*innen und die Präsenz für Lehrkräfte und Eltern gibt es viele Gelegenheiten, Bedarf für sozialarbeiterische Unterstützung festzustellen.

Wir konnten in den letzten zehn Jahren beobachten und durch Tätigkeitsberichte und Statistik (vgl. Heil/Loidl 2010 – 2020) belegen, dass ca. 70 % der Schüler*innen mit Alltagssorgen (Konflikten, Liebeskummer, Schulproblemen) in die Beratung kommen. In nur wenigen Terminen können wir hier mit den Kindern und Jugendlichen eigene Lösungskompetenzen erarbeiten. 25 % der Fälle entwickeln sich, wie im dargestellten Fallbeispiel, zu komplexeren, längeren Begleitungen, die einer „mehrdimensionalen Vorgehensweise“ (Cengiz 2018, S. 173) in enger Zusammenarbeit mit Lehrkräften, Eltern und vernetzten Hilffssystemen bedürfen. Die verbleibenden 5 % sind Härtefälle, wo Gewalt, Missbrauch und dementsprechend Gefährdungssituationen Thema sind.

Die in der Fallarbeit aufkommende Frage lautet: Was leitet den Blick? Oder wie Wendt es formuliert: „Es geht also darum, den Blick für „eine Vielsicht von Wahrheiten“ [...] zu öffnen.“ (2017, S. 136) Um sich einen Überblick zu verschaffen und Hilfeprozesse einzuleiten, benötigen Schulsozialarbeiter*innen vielfältige professionelle Kenntnisse. Für die Darstellung des Fallverstehens als Prozess verwenden wir das Modell von Wendt (2017, S. 137, siehe Abbildung 4). Demnach gibt sich zu Beginn eines Falles nur die Spitze eines Eisbergs, der kleinsten Teil – oberhalb der Wasseroberfläche – zu erkennen. Im Erstkontakt und im Erstgespräch wird zunächst nur eine Idee des Falles erkennbar. Die Tiefenstruktur des Falles [...] ergibt sich erst im kontinuierlichen Prozess der Zusammenarbeit mit den zu unterstützenden Menschen [...], auf der Grundlage Verstehens ermöglichender Verfahren [...], im Prozess der Fallbearbeitung [...] und im kollegialen Austausch [...] (Wendt 2017, S. 136).

Fallwahrnehmung



Quelle: Wendt 2017, S. 137

Abbildung 4: Modell für Fallverstehen (Wendt 2017, S. 137)

Murats Fallgeschichte zeigt deutlich, wie sich die Schulsozialarbeiterin praktisch wie ein U-Boot um diesen Eisberg bewegt. Sie beobachtet, trägt wichtige Sachaspekte zusammen und erweitert so das Bild. Sie ist darauf bedacht, alle Akteur*innen miteinander zu vernetzen und mit einzubeziehen sowie alle möglichen Ressourcen zu nutzen. Was mit dem Thema Bettwanzen anfängt,

entwickelt sich zu einem mehrdimensionalen, komplexen Fall, in dem es darum geht, durch Ergebnisoffenheit und Prozessorientierung das Kindeswohl im Blick zu behalten und den Schulerfolg von Murat zu sichern.

Beratung und Beziehungsarbeit

Für fallbezogene Hilfeprozesse in der Schulsozialarbeit spielt Beratung – „von der ad hoc- Beratung zwischen ‚Tür und Angel‘ bis hin zur intensiven Einzelfallberatung“ (Iser 2017, S. 146) – eine wichtige Rolle. Beratung und Beziehungsarbeit bedingen einander und setzen eine permanente Rollen- und Aufgabenklärung voraus. In der Schule findet Beratung auch ohne Schulsozialarbeiter*innen statt. Für die agierenden Personen, besonders im Bereich der schulischen Unterstützungssysteme, sind Blickwinkel und Handlungsspielräume auf einzelne Problemlagen unterschiedlich. Schulsozialarbeit bewegt sich mit ihrem Beratungsangebot zwischen den Grenzen von Alltagsberatung im sozialen Umfeld und hochspezialisierter Beratung, wie zum Beispiel durch die Schulpsychologie (vgl. Pötter/Spies 2011, S. 74). Das Ziel des Angebotes ist es, „Lernbedingungen und Lebenssituationen von Schülern und Schülerinnen lebensweltorientiert, parteinehmend, aufklärend und befähigend, motivierend sowie unterstützend zu verbessern“ (Pötter/Spies 2011, S. 74). Das unterscheidet die sozialarbeiterische Beratung von anderen Beratungsangeboten an Schulen.

„Im Rahmen von Schulsozialarbeit ist Beratung eine Querschnittsaufgabe neben anderen Angeboten und Unterstützungsleistungen. Sie ist auch ein dezidiert ausgewiesenes Angebot“ (Iser 2017, S. 148), das am Lebensort Schule stattfindet und im Schulalltag verankert ist, aber zugleich mit eigenständiger Rolle und eigenständigem Auftrag fungiert, um Kinder und Jugendliche in ihrer Lebensbewältigung zu stärken. Das eröffnet die Möglichkeit einer schnellen Zugänglichkeit, der in der Lebensweltorientierung geforderten Situations- und Subjektorientierung sowie Themenoffenheit (vgl. Iser 2017, S. 149).

Wie in der Fallgeschichte durch Schlüsselmomente illustriert, geht es in der Beratung also darum, mit der Lebenswelt und den Bewältigungsaufgaben der Adressat*innen vertraut zu werden – mit ihnen gemeinsam diese zu interpretieren und zu reflektieren. Murat und seinen Eltern begegnet die Schulsozialarbeiterin mit Respekt für die von ihnen gefundenen Lösungen im Umgang mit den anstehenden Problemen, ohne jedoch das Kindeswohl aus dem Blick zu verlieren oder auf die Suche nach anderen Handlungsmöglichkeiten und Strategien zu verzichten. Die Sozialarbeiterin aktiviert Ressourcen, führt hilfreiche Strukturen ein und verhilft der Familie dazu, neue Handlungsfähigkeiten zu erlangen.

Schulsozialarbeit zeichnet sich durch eine Vielfalt an Beratungsformen aus, die auch im Fallbeispiel sichtbar werden: vom „offenen Ohr“ für Kinder und

Jugendliche über Konfliktbearbeitung, Krisenintervention, Mediation, Einzelberatung, Elterncoaching bis hin zur kollegialen Beratung mit Lehrer*innen oder außerschulischen Fachkräften. Die Fülle an Beratungsformen, Settings, Themen und methodischen Vorgehensweisen setzt umfassende Kompetenzen voraus, die vor allem im Laufe der Berufserfahrung erlernt und vertieft werden können. Voraussetzung für die eigene professionelle Handlungsfähigkeit ist eine gewisse Selbstreflexionskompetenz und -bereitschaft, die im Erkennen- und Benennen können der eigenen Grenzen besteht, und gut vernetzt zu sein, um offene Fragen kooperativ klären zu können (vgl. Iser 2017, S. 150).

Gerade die Breite dieses Spektrums an sozialarbeiterischem Know-how ist für das schulpädagogische Kollegium oft nicht sichtbar oder nachvollziehbar. Durch Bemerkungen und Fragen wie „Ihr redet und spielt ja nur“, „Und was habt ihr wieder besprochen? oder „Deinen Job möchte ich haben, du musst nicht der ganzen Klasse was beibringen“ entsteht ein gewisser Rechtfertigungsdruck. Aber gerade im Dreieck Schule – Eltern – Kind ist eine niederschwellige Ansprechbarkeit der Sozialen Arbeit in der Schule so bedeutsam, vor allem für die Kinder, Jugendlichen und ihre Familien. „Sie können unverbindlich Themen ansprechen und so Hilfe suchen, ohne einen Termin vereinbaren zu müssen oder sogar ohne sich vorher selbst klar darüber werden zu müssen, dass sie Hilfe von außen benötigen“ (Iser 2017, S. 152).

Schulsozialarbeit ist also Beziehungsarbeit in einer besonderen Weise. Als praktisch schulexterne Profession bewegt sie sich in einem hochkomplexen Beziehungsgeschehen. Das bringt verschiedene Herausforderungen mit sich. Beziehungsarbeit stützt sich nicht auf ein planbares, rein methodisches Vorgehen. „Zwar sind Kompetenzen wie Gesprächsführung, Case Management oder themenzentrierte Interaktion notwendig, um die Entstehung und Fortsetzung einer Beziehungsarbeit professionell zu fördern“ (Cengiz 2018, S. 80), eine solche Beziehung wird aber oft intuitiv erlebt und muss dann reflektiert werden. Gerade das fällt Lehrkräften oft schwer und führt zu unreflektierten Übertragungsphänomenen. (vgl. Bacher 2018, S. 302) Auch Schulsozialarbeiter*innen sind davor nicht gefeit, können aber aus einem professionellen Handlungsverständnis heraus Beziehungen gestalten und hinterfragen, z. B. auch mithilfe von kollegialer Beratung oder Supervision (vgl. Ader 2017).

Eine andere Herausforderung besteht in der Anwaltschaft für die primäre Zielgruppe. Schulsozialarbeiter*innen sollen für Kinder und Jugendliche Partei ergreifen, gleichzeitig aber auch eine allparteiliche, übersetzende Funktion einnehmen. Zunächst handeln sie als Vertrauenspersonen für die Schüler*innen, schließlich aber auch für die Lehrpersonen und Eltern. Deshalb steht die Beziehungsgestaltung zu den verschiedenen im Dreieck agierenden Personen in einem Spannungsverhältnis, das es auszuhalten und auszubalancieren gilt.

Das Fallbeispiel zeigt deutlich, wie und auf welchen Ebenen die Sozialarbeiterin Vertrauen herstellt: Sie orientiert sich an Handlungsprinzipien wie

Freiwilligkeit und Vertraulichkeit auf der einen, aber auch größtmögliche Transparenz auf der anderen Seite und zeigt sich verbindlich und verlässlich. Im Hilfeprozess wird eine wertschätzende Grundhaltung spürbar. Dadurch können vor allem bei Murats Mutter und Stiefvater die Selbstverantwortung und das Bewusstsein gestärkt werden, dass Murat in Not ist. Murat selbst erfährt Unterstützung bei der Lösung seiner Konflikte und erlernt soziale Kompetenzen. Seine Lehrerin erfährt durch die Schulsozialarbeiterin Unterstützung in der Gestaltung der Elternkontakte und kann sich so auf ihren pädagogischen Kernauftrag fokussieren. Wesentlich bei all diesen Prozessen sind Präsenz und Kontinuität der Schulsozialarbeiterin. Die große Chance der Sozialen Arbeit in der Schule ist es „[...] präventiv, durch eine professionell konzipierte Beziehungsarbeit mögliche schul- bzw. lebensweltorientierte Problemlagen zu identifizieren, um Exklusion zu vermeiden und Inklusion zu ermöglichen“ (Cengiz 2018, S. 80).

Kommunikation und Kooperation

Kommunikation ist für jede soziale Interaktion von Bedeutung. Sie muss in den Fokus rücken, wenn es Schwierigkeiten gibt: Missverständnisse, Sprachbarrieren und Konflikte im schulischen Alltag zählen zum wesentlichen Auftrag der Schulsozialarbeit. Es fällt häufig schwer, sich in andere hineinzusetzen oder die Perspektive zu wechseln, egal um welche Kommunikationskonstellation (von Schüler*innen, Lehrer*innen oder Eltern unter- oder zueinander) es sich handelt. Zentrale Elemente gelingender Kommunikation sind Einfühlungsvermögen, Echtheit und Wertschätzung. Mit den Kindern und Jugendlichen versuchen wir diese sozialen Kompetenzen in Gruppensettings sowie in der Beratung zu erarbeiten und machen uns hierfür Modelle wie die gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg (2016) zunutze. Auf Ebene der Erwachsenen nimmt Schulsozialarbeit häufig eine vermittelnde, übersetzende Rolle ein.

Warum kooperieren Schule und Soziale Arbeit? Schulen geraten hinsichtlich ihrer Kompetenzen, Professionalität und Vernetzung an ihre Grenzen: Schulabsentismus, Drop Out, Mobbing, sozioökonomische und Bildungsbenachteiligung, um nur einige der Herausforderungen zu nennen. Pädagogischen Fachkräften ist bewusst, dass es vielen Kindern und Jugendlichen aus verschiedenen Gründen nicht gut geht und dass sie darauf nicht ausreichend reagieren können. Um ihren Kernauftrag, das Unterrichten, ausführen zu können, müssen sich Lehrkräfte klar abgrenzen und deshalb mit anderen Fachkräften, z. B. Sozialarbeiter*innen, zusammenarbeiten. Aus Sicht der Lehrer*innen geht es bei diesen Kooperationen aber häufig darum, dass Kinder und Jugendliche in ihrer Rolle als Schüler*innen „funktionieren“. Die Soziale Arbeit wiederum hat in ihrem lebenswelt- und sozialraumorientierten Selbstver-

ständnis den Anspruch, dass es Kindern und Jugendlichen in der Schule und darüber hinaus gut geht. Alleine kann sie diesen Auftrag nicht erfüllen und kooperiert deshalb innerschulisch und lebensweltorientiert. Das heißt: Wo Schule in der Zusammenarbeit eher darauf ausgerichtet ist, Arbeitsergebnisse zu optimieren und sich dafür Unterstützung zu holen, strebt die Soziale Arbeit danach, durch das Zusammenwirken der Fachkräfte Neues entstehen zu lassen und synergetisch zu arbeiten (vgl. Horcher 2018, S. 308).

Dieses unterschiedliche Kooperationsverständnis stellt Schulsozialarbeiter*innen im Alltag vor Herausforderungen, da ihnen als externe Personen häufig nur die „Mitarbeit“, nicht aber eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe gewährt wird. Der Begriff der Unterstützungssysteme verdeutlicht dieses Kooperationsverhältnis in der hierarchischen Struktur der Schule nur zu gut und sollte deshalb systemisch reflektiert werden. Dass sich diese „Rangordnung“ verändern lässt, die Beteiligten durch gemeinsame Ziele verbunden sein und die Akteur*innen ihre Rollen und Aufgaben abstimmen können, zeigt das Fallbeispiel. Pötter und Spies titulieren also zu Recht Kooperation „als Kerngeschäfts der Schulsozialarbeit“ (2011, S. 29).

Um gemeinsame Zieldefinitionen, Aspekte der Zusammenarbeit (rechtliche, inhaltliche, strukturelle) und die Kommunikationskultur an den jeweiligen Schulstandorten schriftlich festzuhalten, wurden mit allen Schulleitungen und in Abstimmung mit der Bildungsdirektion Kooperationsvereinbarungen unterzeichnet. Diese ermöglichen beiden Seiten, den Rahmen für die Zusammenarbeit zu setzen, gegebenenfalls Informationen und Verantwortlichkeiten einzufordern und hinsichtlich der gemeinsamen Ziele nachzuschärfen. Das ist vor allem für die Schulsozialarbeiter*innen und die Teamleitung wesentlich.

Kommunikation und Kooperation mit Erziehungsberechtigten und Eltern

Ein Großteil der Kinder und Jugendlichen kommt mit alltäglichen Sorgen in die Beratung und wenn sie „psychosozialen Unterstützungsbedarf am Ort Schule anmelden, so muss es keineswegs um Problemlagen gehen, bei denen die Erziehungsberechtigten mit einbezogen werden sollen oder müssen“. (Reinecke-Terner 2017, S. 183) Nehmen die Schulsozialarbeiter*innen ihren anwaltschaftlichen Auftrag und die damit verbundene Vertraulichkeit ernst, können sie nicht einfach die Eltern miteinbeziehen, ohne dass Kinder und Jugendliche dem zuerst zustimmen, außer es geht um den unmittelbaren Schutz des Kindes. Schulsozialarbeitskonzepte, die von vorneherein eine Zustimmungserklärung der Eltern vorsehen, sind daher abzulehnen. Trotzdem wissen Schulsozialarbeiter*innen, dass Eltern ein zentraler Teil der Lebenswelt ihrer Zielgruppe und vor allem im Primarschulbereich eine wichtige Ressource sind.

In diesem Verständnis sind Eltern Kooperationspartner*innen für Schulsozialarbeiter*innen und weniger Zielgruppe an sich. „Elternarbeit“ ist vielfach ein Auftrag von der Schule an die Soziale Arbeit. Dieser impliziert, dass mit Eltern „gearbeitet“ werden muss und Defizite im Vordergrund stehen. Das spüren Eltern und lehnen deshalb häufig den Kontakt ab. Auch für die Schulsozialarbeiter*innen ist es trotz ihres differenzierten Blicks vielfach eine Herausforderung, mit Eltern tragfähige Arbeitsbeziehungen aufzubauen.

Wie das gelingen kann, illustriert das dargestellte Fallbeispiel eindrücklich. Das Beispiel zeigt auch, warum es für eine engagierte Klassenlehrerin schwierig sein kann, mit Eltern, vor allem mit „blended families“⁵ (Kenton 2014) zu kooperieren. Häufig sind es Vorurteile der Lehrkräfte gegenüber Erziehungsberechtigten (z. B. aufgrund eigener unreflektierter Familienerfahrungen), die es schwer machen, einen unbelasteten Zugang zu ihnen zu finden. Auch wenn in manchen Fällen die Zusammenarbeit von der Motivation der Lehrkräfte abhängt, mit den Eltern einen guten Kontakt aufzubauen und „erreichbar“ zu sein (vgl. Reinecke-Terner 2017), gibt es unserer Erfahrung nach viele kooperationsbereite Lehrer*innen, die es trotz herausforderndster Situationen schaffen, Eltern ins Boot zu holen. Der Dialog mit den Erziehungsberechtigten ist zuallererst Sache der Lehrer*innen und die gegenseitigen Erwartungen sind hoch. Eltern wollen „einen guten Ablauf des Schulalltages für ihre Kinder und ihnen gegenüber offene Kommunikations- und Unterstützungsmöglichkeiten. Die Lehrkräfte erwarten Mitarbeit in Gremien, einen stetigen Kontakt und Interesse an den schulischen Leistungen des Kindes“. (Reinecke-Terner 2017, S. 182) Schulsozialarbeit kommt häufig dann ins Spiel, wenn es in diesem Zusammenhang zu Unzufriedenheit und Problemstellungen kommt. Die Erwartungen seitens der Lehrer*innen an Schulsozialarbeiter*innen bestehen dann darin, die Eltern zu erreichen, die für sie nicht erreichbar sind (z. B. wegen Konflikten, Sprachbarrieren oder kulturellen Unterschieden), und seitens der Eltern bei Problemen *mit* Schule zu beraten (z. B. Mobbing-situationen, „unfairen“ Beurteilungen, Ausgrenzung ihrer Kinder).

In diesen Spannungsfeldern versuchen Schulsozialarbeiter*innen tragfähige Beziehungen zu gestalten. Das gelingt ihnen vor allem durch ihre wertschätzende Haltung und durch Erklären, Zusammenfassen, das Sicherstellen von Verständnis, das Drosseln von Tempo, das Beantworten von Fragen, das Geben einfacher Hilfestellungen und unkomplizierte Erreichbarkeit. Dadurch fungieren sie als Türöffner, weitere Angebote und Hilfestellungen anzuneh-

5 Umgangssprachlich häufig als Patchwork-Familien benannt, gehen wir von einem erweiterten Begriff unterschiedlicher Familienkonstellationen (Mischfamilien, Regenbogenfamilien usw.) aus.

men. Reinecke-Terner zeichnet hierfür das Bild eines Kommunikationsnetzes, das zwischen mehrdimensionalen Beziehungsformen vermittelt (vgl. Reinecke-Terner 2017, S. 179 ff.).

Kommunikation und Kooperation innerhalb der Schule – Zusammenarbeit mit Lehrkräften und das psychosoziale Team

Schulsozialarbeit findet an der Schnittstelle zweier großer, historisch gewachsener und unterschiedlich strukturierter Systeme statt: zwischen Schule und Jugendhilfe. Bei aller Diversität in den Arbeitsmethoden, der Berufskultur, den Angeboten und Bildern ihrer Adressat*innen verbindet die Fachkräfte beider Systeme die Verantwortung für das Wohl von Kindern und Jugendlichen und die Orientierung an deren Problemen und Bedürfnissen (vgl. Bacher/Beham-Rabanser 2018, S. 300 f.).

Im Fallbeispiel wie in der theoretischen Auseinandersetzung wird auf die Wichtigkeit und das Gelingen der Zusammenarbeit von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrkräften verwiesen. Im fachlichen Diskurs sehen einige Autor*innen (Drilling 2004, Speck 2007) Lehrer*innen als Zielgruppe von Schulsozialarbeit, andere Autor*innen (Pötter/Spies 2011) sehen sie als Kooperationspartner*innen. Wir verstehen Lehrer*innen als Letzteres – beraten wir sie, ist das kollegial zu verstehen. Schulsozialarbeit bemüht sich auch hier um tragfähige, vertrauensvolle Beziehungen. Das gelingt unterschiedlich gut und hängt davon ab, ob Lehrkräfte das Angebot als Entlastung oder Einmischung empfinden.

Im Fallbeispiel ist gut nachvollziehbar, dass Murats Lehrerin sehr daran gelegen ist, bestmöglich zu kooperieren, und dass zwischen der Schulsozialarbeiterin und der Lehrerin eine kollegiale, aber professionelle Beziehung besteht. Auch andere Berufsgruppen bzw. innerschulische Fachpersonen haben einen Auftrag und erheben den Anspruch, Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern zu unterstützen: Beratungslehrer*innen, Standortassistent*innen, Schulpsycholog*innen, Sprachhelfer*innen, mobile Unterstützungsteams der Schulpsychologie und Schulärzt*innen. Sie alle sind bio-psycho-soziale Fachkräfte und setzen ihre Ressourcen für gelingende Bildungs- und soziale Entwicklungsprozesse in der Schule ein (vgl. Faltermeier 2018, S. 299).

Welche dieser Möglichkeiten einem Schulstandort zur Verfügung steht, ist unterschiedlich. Wie eingangs im Fallbeispiel besprochen, formen die Fachkräfte und die Schulleitung idealerweise vor Ort ein psychosoziales Team, um bestmöglich zu kommunizieren und zu kooperieren. Alleinstellungsmerkmale der Schulsozialarbeit sind, dass sie *alle* Schüler*innen eines Standorts als Zielgruppe definiert, auch außerhalb der Schule wirksam werden kann, sich im Sozialraum bewegt, sich vernetzt und auf freiwilliger Basis zu den Familien nach Hause gehen kann.

Kommunikation und Kooperation außerhalb der Schule – tragfähige Netzwerke

Die Vernetzung der Schule mit Bildungsakteur*innen im Stadtteil, Sozialeinrichtungen sowie Ämtern und Behörden ist ein wichtiges Betätigungsfeld der Schulsozialarbeiter*innen. Durch die Anbindung an regionale und/oder fachspezifische Kooperationspartner*innen wird fachliche Expertise in die Schule gebracht. Die Sozialarbeiter*innen erschließen Ressourcen für sich selbst, aber auch für ihre Zielgruppe. Weiters zeigen sie Präsenz im Stadtteil wie in der Gemeinde und regen die Schüler*innen an, ihr Lebensumfeld über den Schulalltag hinaus zu gestalten und Angebote im gesellschaftlichen und sozialen Umfeld zu nutzen (z. B. im Kinder- und Jugendzentrum, beim Lerncafé etc.). „Aus Kooperationen entstehen Netzwerke. In diesem Sinne kann die Installation von Schulsozialarbeit an einer Schule ein Schritt zur Öffnung der Schule nach außen sein“ (Pötter/Spies 2011, S. 35).

Im Bereich des Kinderschutzes und des Kindeswohls ist die Kinder- und Jugendhilfe einer der wichtigsten Kooperationspartner für Schulsozialarbeit. Im Fokus stehen dabei die Bedürfnisse, Rechte und Förderbedarfe der gemeinsamen Zielgruppe und ihrer Familien (vgl. Horcher 2018, S. 298). Wie im Fallbeispiel ist die KJH dann einzubeziehen, wenn Anhaltspunkte für eine mögliche Gefährdung des Kindeswohls (gemäß § 37 B-KJHG) gegeben sind, wenn etwa anhaltende gesundheitliche Beeinträchtigungen erkennbar werden und/oder wahrscheinlich weitere Erziehungshilfen angezeigt sind.

Im Verlauf des Fallbeispiels ergeben sich Anlässe und Fragestellungen, die eine intensive Zusammenarbeit von Lehrkraft, Schulsozialarbeiterin, Eltern und fallführendem Sozialarbeiter der KJH notwendig machen (Finanzierung der Ganztagesbetreuung, Obsorgefragen, Besuchsregelung und mögliche Gefährdung durch den Vater, Anbindung an das Kinderschutzzentrum etc.). Koordiniert wird diese Zusammenarbeit von der Schulsozialarbeiterin. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass die Zuständigkeiten und Aufgabenprofile zwischen Schulsozialarbeiter*innen und Sozialarbeiter*innen der Kinder- und Jugendhilfe klar sind und auch den Eltern und Lehrkräften kommuniziert werden. Hier lohnt es sich, Handlungskompetenzen vorab, von konkreten Fällen unabhängig, zu klären und ähnlich wie mit den Schulen, die Eckpfeiler der Kooperation zu vereinbaren.

Fazit – Erziehungspartnerschaften

Kooperieren meint gleichberechtigtes Handeln auf Augenhöhe, darin ist Schule kein Profi. Das Bewerten und Beurteilen ist kraft ihres Kernauftrags im Habitus von Lehrkräften verankert. Genau davor haben Schüler*innen und El-

tern oft Angst. Aus schulischer Perspektive wird die Zusammenarbeit mit Eltern zum Teil als beschwerlich gesehen und kann kaum als Vorteil verwertet werden. Schulsozialarbeiter*innen hingegen können aufgrund ihres anderen Auftrags möglichst wertfrei Gegebenheiten aufgreifen und sich um ein gelingendes Dreieck zwischen Schule, Eltern und Kind bemühen mit dem Ziel, Erziehungspartnerschaften zu formen, in denen Eltern als ernstzunehmende Partner*innen in der Verbesserung der Bildungs- und Lebenssituationen ihrer Kinder wahrgenommen werden (vgl. Pötter/Spies 2011, S. 150). Denn „Lebenschancen und Integrationserfolge junger Menschen sind nicht selten davon abhängig, wie kreativ und vielfältig Familie, Schule und Jugendhilfe zusammenarbeiten“ (Horcher 2018, S. 299).

Schulsozialarbeit investiert daher viel in die Kommunikation und Kooperation mit ihrer Zielgruppe: den Eltern, Lehrer*innen und Netzwerkpartnern, und zwar – das ist wesentlich – schon im Vorfeld. Noch bevor Probleme auftauchen und einzelne Fälle zu bearbeiten sind, halten sich Schulsozialarbeiter*innen präsent: im Schulalltag der Kinder und Jugendlichen, bei Elterncafés und Elternabenden, im Konferenzzimmer, bei der Kaffeemaschine und bei Vernetzungsterminen im Sozialraum.

Soziale Arbeit hat die Chance, ein Kommunikationsnetz zwischen den verschiedenen Akteur*innen und deren jeweiligen Auffassungen von Kindeserziehung zu spinnen (vgl. Reinecke-Terner, S. 183). Im Dialog, mit einer wertschätzenden Grundhaltung, können Schulsozialarbeiter*innen in diesen Beziehungsdreiecken vermitteln und Vertrauen aufbauen. Dafür müssen sie aber mit ausreichend Ressourcen⁶ ausgestattet, an den Schulen implementiert und selbstständig handlungsfähig sein, denn allzu schnell kann man sich in diesem Netz verstricken. Deshalb sind Auftragsklärung und Rollenklarheit sowie Haltung und Kommunikation wesentliche Erfolgskriterien für Schulsozialarbeit.

„Sozialarbeiter sind wie Knöpfe – sie halten alles zusammen“
(Zitat von Schüler*innen der 2c-Klasse).

6 Ressourcen hinsichtlich Rahmenbedingungen (Stundenausmaß, Räumlichkeiten, technische Ausstattung, Mittel für Supervision etc.).

Literaturverzeichnis

- Ader, Waltraud (2017): Kollegiale Beratung und Supervision in schulischen Zusammenhängen. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 97–107.
- Bacher, Johannes/Beham-Rabanser, Martina (2018): Kooperation SchulsozialarbeiterInnen und LehrerInnen. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 301–302.
- Bell, Kenton (2014). „blended family“. www.sociologydictionary.org/blended-family/ (Abfrage: 14.09.2020).
- B-KJHG (2013). Bundes-Kinder und Jugendhilfegesetz idF BGBl. I Nr. 105/2019.
- Cengiz, Deniz (2018): Beziehungsarbeit in der Schulsozialarbeit. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 79–80.
- Cengiz, Deniz (2018): Fallarbeit. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 173–174.
- Eckert, Edith (2016): Beratung zwischen Tür und Angel im Kontext der Schulsozialarbeit an drei Berufsschulen. Ein Beitrag zur Methodendebatte. In: Hollenstein-Brinkman, Heino/Knab, Maria (Hrsg.): Beratung zwischen Tür und Angel. Professionalisierung von Beratung in offenen Settings. Wiesbaden: Springer VS, S. 179–206.
- Faltermeier, Josef (2018): Kooperation Jugendhilfe und Schule im schulischen Alltag. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 299–300.
- Horcher, Georg (2018): Kooperation Jugendhilfe – Schule, Erfordernis normativer Grundlegung. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 298–299.
- Horcher, Georg (2018): Koordination und Kooperation. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 307–308.
- Heil, Pamela/Loidl, Wolfgang (2020): jetzt – Soziale Arbeit in der Schule. Unveröffentlichtes Handbuch. Salzburg: Verein Spektrum.
- Iser, Angelika (2017): Beratung und Beziehungsarbeit im schulischen Kontext. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 146–156.
- Maykus, Stefan (2017): Kooperationskultur und Vernetzung. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 76–86.
- Lambers, Helmut (2013): Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. Opladen: Budrich.
- Pötter, Nicole/Spies, Anke (Hrsg.) (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinecke-Terner, Anja (2017): Von der Elternarbeit zur Partnerschaft mit Erziehungsberechtigten. In: Hollenstein, Erich/Nieslony, Frank/Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Handbuch der Schulsozialarbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 179–186.
- Reinecke-Terner, Anja (2018): Beziehungsarbeit. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 78–79.
- Rosenberg, Marshall B. (2016): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Paderborn: Junfermann.
- Umstadt, Ann-Kathrin (2018): Kommunikationsmodelle. In: Bassarak, Herbert (Hrsg.): Lexikon der Schulsozialarbeit. Baden-Baden: Nomos, S. 284–285.
- Wendt, Peter-Ulrich (2017): Lehrbuch Methoden der Sozialen Arbeit. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.