

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 Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung(en)

«Kindeswohl» und als Gegenstück dazu «Kindeswohlgefährdung(en)» sind als Schlagwörter in den Medien und in der Alltagssprache, vor allem aber im Fachdiskurs zu finden. Auch die Schulsozialarbeit wird immer wieder damit konfrontiert. Deshalb soll nachfolgend eine Begriffsbestimmung unter Einbezug des Kontexts «Schule» vorgenommen werden.

2.1 Begriffsbestimmung

Die Begriffe «Kindeswohl» und «Kindeswohlgefährdung» werden in den Schweizer Gesetzestexten als Rechtsbegriffe aufgeführt, jedoch rechtlich nicht näher bestimmt, weshalb sie keiner einheitlichen Definition unterliegen. Im Einzelfall muss das Kindeswohl bzw. dessen Gefährdung stets durch ein professionelles Einschätzen von Informationen, Hinweise und eigenen Beobachtungen sowie durch das Abwägen von Schutz- und Risikofaktoren bestimmt werden (vgl. Hauri/Zingaro 2013: 9). Grundsätzlich gilt, dass das Kindeswohl gewährleistet ist, wenn es dem Kind ermöglicht wird, sich seinem Alter entsprechend in physischer, psychischer, seelischer und sozialer Hinsicht optimal zu entwickeln. Diese gesunde Entwicklung bedingt ein günstiges Verhältnis zwischen

- ◆ den Rechten des Kindes,
- ◆ dem aus fachlicher Sicht notwendigen Bedarf des Kindes,
- ◆ den subjektiven Bedürfnissen eines Kindes sowie
- ◆ seinen tatsächlichen Lebensbedingungen.

Die Grundbedürfnisse hinsichtlich einer gesunden und dem Potenzial eines Kindes entsprechenden Entwicklung unterscheiden sich im Laufe des Alters massgeblich. Das Kindeswohl basiert jedoch auf den sieben Grundbedürfnissen eines Kindes, die über alle Altersgruppen hinweg bedeutsam sind (vgl. ebd.):

- ◆ Bedürfnis nach beständigen liebevollen Beziehungen,
- ◆ Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit, Sicherheit und Regulation,
- ◆ Bedürfnis nach individuellen Erfahrungen, welche die Persönlichkeit des Kindes berücksichtigen und unterstützen,
- ◆ Bedürfnis nach Erfahrungen, die dem Entwicklungsstand des Kindes angemessen sind und es dementsprechend fördern,
- ◆ Bedürfnis nach Grenzen und Strukturen,
- ◆ Bedürfnis nach stabilen und unterstützenden Gemeinschaften,
- ◆ Bedürfnis nach einer sicheren Zukunft.

Eine Kindeswohlgefährdung liegt vor, sobald die sieben Grundbedürfnisse und Grundrechte eines Kindes nicht mehr in ausreichendem Masse befriedigt oder erfüllt werden bzw. wenn

davon auszugehen ist, dass sie verletzt werden und sich das Kind somit nicht mehr seinen Möglichkeiten entsprechend entfalten kann. Diesbezüglich ist allerdings zu beachten, dass eine Gefährdung in der Regel nicht isoliert, sondern zumeist zusammen mit weiteren Gefährdungen auftritt. Die Ursachen hierfür stehen zunächst nicht im Mittelpunkt. Viel wichtiger ist es, festzuhalten, dass es sich um eine Kindeswohlgefährdung handelt, sobald das physische, psychische, seelische oder soziale Wohl eines Kindes beeinträchtigt bzw. ein Kind diesbezüglich gefährdet ist (vgl. ebd.).

Da auch dieser Rechtsbegriff nicht ausreichend definiert wurde, kann die Frage, ob das Kindeswohl gefährdet ist oder ob eine ernstliche Möglichkeit der Beeinträchtigung besteht, nicht anhand eines abschliessenden Kriterienkatalogs beantwortet werden. Vielmehr sind Gefährdungen immer auch soziale Konstruktionen. Sie lassen sich nicht auf einzelne isolierte Handlungen oder Unterlassungen reduzieren, sondern sind stets multifaktoriell bedingt und können somit von Fachpersonen unterschiedlich gedeutet, bewertet und bearbeitet werden (vgl. Biesel/Schär 2018: 125). Hierfür ist das Wissen um Risikofaktoren hilfreich, welche eine drohende Gefährdung mitunter begünstigen können. Die in der Literatur am häufigsten genannten sind die folgenden (vgl. Lips 2011: 14):

- ◆ soziale Isolation/Ausgrenzung,
- ◆ finanzielle Schwierigkeiten (Arbeits-/Wohnsituation, Working-Poor),
- ◆ unerwünschte Schwangerschaft/sehr frühe Mutterschaft,
- ◆ eigene Missbrauchserfahrung,
- ◆ häusliche Gewalt,
- ◆ psychische/chronische Erkrankung eines Elternteils,
- ◆ Delinquenz eines Elternteils,
- ◆ physische/psychische Auffälligkeiten des Kindes,
- ◆ häufig wechselnde Bezugspersonen.

Der Institution «Schule» und somit auch der Schulsozialarbeit kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige Stellung zu. In der Regel verbringt ein Kind einen grossen Teil seines Alltags in der Schule und somit in Begleitung von Lehrpersonen und im steten Austausch mit ihnen. In diesem Kontext ist es möglich, verschiedene Risikofaktoren wahrzunehmen, welche Rückschlüsse auf etwaige Gefährdungen zulassen.

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 Verhaltensweise 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).

2.3 Erscheinungsformen von Kindeswohlgefährdung

Kindeswohlgefährdungen treten zumeist im nahen sozialen Umfeld auf, d.h. in der Familie, in der Verwandt- oder Bekanntschaft, im institutionellen Kontext (z.B. Kinder- und Jugendwohngruppen, Schule etc.), im Freizeitbereich oder unter Gleichaltrigen. Unterschieden werden in der Regel vier Formen (vgl. Biesel/Schär 2018: 126):

- ◆ Vernachlässigung,
- ◆ körperliche Gewalt,
- ◆ sexuelle Gewalt,
- ◆ psychische Gewalt.

Weitere spezifische Misshandlungsformen stellen das Münchhausen-by-proxy-Syndrom (das ebenfalls der physischen Gewalt zugeordnet werden kann), der Erwachsenenkonflikt um das Kind oder häusliche Gewalt dar. Zuweilen werden diese Formen den Hauptgruppen zugewiesen, was zu einer Vermischung von Risikogruppen und Misshandlungsformen führt. Die theoretische Einteilung von Kindeswohlgefährdungen kann somit nicht trennscharf vorgenommen werden. Die Formen überschneiden sich und es zeigt sich in der schulsozialarbeiterischen Praxis, dass die meisten betroffenen Kinder mehreren Gefährdungen gleichzeitig ausgesetzt sind, die vorherrschenden Symptome jedoch zuweilen nicht eindeutig gedeutet werden können (vgl. ebd.).

2.3.1 Vernachlässigung

Gemäss dem Kinderschutz-Zentrum Berlin (2009: 43) lässt sich Vernachlässigung wie folgt definieren:

Kindesvernachlässigung ist eine situative oder andauernde Unterlassung fürsorglichen Handelns. Der Begriff umschreibt die Unkenntnis oder Unfähigkeit von Eltern, die körperlichen, seelischen, geistigen, materiellen Grundbedürfnisse eines Kindes zu befriedigen, es angemessen zu ernähren, zu pflegen, zu kleiden, zu beherbergen, für seine Gesundheit zu sorgen, es emotional, intellektuell, beziehungsmässig und erzieherisch zu fördern.

Vernachlässigungen zeigen sich in den unterschiedlichsten Formen (vgl. ebd.: 57 f.):

- ◆ Mangelnder Selbstschutz der Mutter während der Schwangerschaft;
- ◆ unzureichende Pflege und Kleidung;
- ◆ Verweigerung von Nahrung und gesundheitlicher Fürsorge;
- ◆ zu geringe Beaufsichtigung/nachlässiger Schutz vor Gefahren;
- ◆ keine hinreichenden oder ständig wechselnde Beziehungsangebote;
- ◆ unzureichende Förderung motorischer, geistiger, emotionaler, sozialer Fähigkeiten;
- ◆ materielle Überversorgung und zugleich emotionale Unterversorgung etc.

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.).

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

- ◆ feindliche/abweisende Haltung gegenüber dem Kind;
- ◆ Ablehnung/Herabsetzung/Terrorisierung/Erniedrigung und Kränkung;
- ◆ übertriebene/unrealistische Erwartungen an das Kind;
- ◆ Isolation/soziale Ausgrenzung;
- ◆ Überbehütung/Helikoptereltern;
- ◆ Parentifizierung;
- ◆ Verweigerung emotionaler Responsivität.

Psychische Gewalt manifestiert sich einerseits als aktive Form in einem anhaltend feindlichen, terrorisierenden, isolierenden oder korrumpierenden Erziehungsstil. Von einer passiven Form spricht man demgegenüber bei Nichtbeachtung bzw. Ignorieren des Kindes oder Unterlassen von emotionaler Responsivität, welche das Kind für eine gesunde emotionale Entwicklung notwendigerweise benötigt. Subtil zeigt sich Letzteres, wenn die Bezugsperson, trotz Annäherungsversuchen des Kindes, emotional unerreichbar bleibt. Alle diese Formen der Gewalt können sich einerseits situativ ergeben, beispielsweise wenn dem Kind gedroht wird, oder infolge einer Krisensituation. Andererseits kann jedoch auch ein chronisches Interaktionsmuster daraus resultieren, nämlich dann, wenn ein Kind eine ständige Abwertung seiner Person erfährt. Die Folgen von psychischer Gewalt sind gegen aussen hin oft nicht als solche erkennbar und zeigen sich vielmehr in vielfältigen Auffälligkeiten, weshalb es häufig schwierig ist, einen Zusammenhang zwischen den Symptomen und der Misshandlung herzustellen. Es gilt jedoch auch hier, dass die Auswirkungen umso gravierender ausfallen, je länger die Gefährdung anhält und je jünger das Kind ist. Eine wesentliche Folge besteht darin, dass gerade kleinere Kinder nur schwer sichere Bindungen eingehen können (vgl. Biesel/Urban-Stahl 2018: 96 f.). Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 3.3 noch vertieft eingegangen.

2.3.4 Sexuelle Gewalt

Wie Elmer und Maurer (2011: 18) festhalten, ist «sexueller Missbrauch an Kindern (...) jede sexuelle Handlung, die an oder vor einem Kind entweder gegen den Willen des Kindes vorgenommen wird oder der das Kind aufgrund körperlicher, psychischer, kognitiver oder sprachlicher Unterlegenheit nicht wissentlich zustimmen kann.» Charakteristisch für solche Handlungen ist, dass «der Täter (...) seine Macht- und Autoritätsposition ausnutzt, um seine eigenen Bedürfnisse auf Kosten des Kindes zu befriedigen» (ebd.). Sexuelle Gewalt wird in die folgenden Formen differenziert (vgl. ebd.).

Formen sexueller Gewalt *ohne* Körperkontakt:

- ◆ unangemessene Aufklärung über Sexualität;
- ◆ Voyeurismus;
- ◆ verbal verletzende, sexualisierte, entwertende Redensarten;
- ◆ Exhibitionismus;
- ◆ Onanieren in Anwesenheit von Kindern;
- ◆ Kinder zwingen, sich sexuelle Übergriffe anzusehen;
- ◆ Herstellen/Besitzen und Verbreiten von kinderpornografischem Material;
- ◆ Zeigen und Abspielen von kinderpornografischem Material etc.

Formen sexueller Gewalt *mit* Körperkontakt:

- ◆ Berühren/Manipulieren der primären und sekundären Geschlechtsorgane;
- ◆ erzwungene Küsse/Berührungen/sexuelle Handlungen;
- ◆ orale/vaginale/ anale Penetration mit Finger, Penis oder Fremdkörper;
- ◆ Nötigung zur Prostitution etc.

Erwachsene, die sexuelle Gewalt ausüben, kommen aus allen sozialen Schichten und sind überwiegend männlich. Ein Grossteil der Täterschaft stammt aus dem familialen Nahbereich des Kindes und missbraucht im Laufe der Zeit nicht nur ein Kind, sondern teilweise Dutzende von Kindern. Sexuelle Gewalt gegenüber einem Kind ist daher in der Regel auch kein einmaliger Ausrutscher, weil sich «die Gelegenheit bot», sondern vielmehr ein von langer Hand geplantes Vorgehen. Über den langsamen Vertrauensaufbau, die Desensibilisierung und die zunehmende Isolierung des Kindes wird dieses gefügig gemacht, sodass sich der Erwachsene in (trügerischer) Sicherheit wiegt. Zugleich suggeriert dies dem Kind, es habe das Geschehene selbst provoziert, den Erwachsenen zu seinem Verhalten motiviert, sich dagegen nicht ausreichend gewehrt und somit dem Missbrauch zugestimmt, was niemals korrekt ist (vgl. Biesel/Urban-Stahl 2018: 109 f.).

Nach diesem Überblick über die verschiedenen Formen von Kindeswohlgefährdung wird im nächsten Kapitel dargelegt, welche Folgen Gewalt, Misshandlung und Missbrauch bei Kindern nach sich ziehen können.

3 Folgen (früherer) Gefährdungen

Die Folgen von Gefährdungen, die sich im Kindes- und Jugendalter ereignen, sind beträchtlich. Zuweilen reichen sie bis in das Erwachsenenalter hinein, beispielsweise indem sie sich ungünstig auf die spätere Sozialisation oder den Aufbau von (partnerschaftlichen) Beziehungen auswirken.

3.1 Folgeerscheinungen

Wie bereits in den vorherigen Kapiteln erwähnt, können sich bei Kindern vielfältige Folgeerscheinungen zeigen, die aus (früheren) Gefährdungen resultieren. Dies gilt jedoch nicht pauschal und kann nicht verallgemeinert werden, weil eine Gewalterfahrung z.B. nicht per se eine Traumatisierung nach sich zieht. Es lässt sich jedoch festhalten, dass die bleibenden körperlichen und/oder seelischen Folgeerscheinungen umso gravierender sind, je jünger ein Kind zum Zeitpunkt der Misshandlung war. Diese Folgeerscheinungen können in gewissen Fällen bis hin zu lebensdrohenden Zuständen oder gar zum Tod führen. Das Ausmass der Gefährdung bzw. der Traumatisierung wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst (vgl. Hengstler 2016: 14):

- ◆ Alter, Entwicklungsstand, persönliche Ressourcen;
- ◆ Dauer, Art, Häufigkeit der Gewalterfahrung bzw. Unterlassung;
- ◆ Beziehung zur gewaltausübenden Person;
- ◆ Geschlecht des Kindes bzw. Geschlecht der gewaltausübenden Person;
- ◆ Familiendynamik;
- ◆ Tabus, Geheimnisse, Delegationen innerhalb der Familie;
- ◆ familieninterne und externe Reaktionen auf das Bekanntwerden der Gewalt;
- ◆ subjektive Bewertung der Erfahrungen durch das Kind sowie dessen Coping;
- ◆ vorhandene Risiko- und Schutzfaktoren des Kindes;
- ◆ Möglichkeit der anschliessenden Bearbeitung.

Die Erfahrung, von einer (erwachsenen) Bezugsperson, zu welcher ein Vertrauens- und/oder Abhängigkeitsverhältnis besteht, Gewalt zu erfahren anstatt Sicherheit, Vertrauen und Kongruenz, erschüttert die Integrität eines Kindes in schwerwiegender Weise. Das Kind ist verwirrt, wird alleingelassen mit seinen Fragen, Ängsten und Nöten. Das Vertrauen in sich selbst, in (erwachsene) Bezugspersonen und ganz grundsätzlich in das Leben, ist infolge der wiederholten Einschüchterungen, Beeinflussungen und den Erpressungen massgeblich verringert. Kinder sind, genauso wie Jugendliche, solchen Situationen in der Regel nicht gewachsen. Häufig erleben sie ihre eigene Gefühlswelt als ambivalent, wenn sie trotz der Übergriffe und Misshandlungen noch Zuneigung für die betreffende Bezugsperson empfinden.

Hinsichtlich der Reaktionsweisen sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede bezeichnend. Mädchen neigen eher zu internalisierenden Verhaltensweisen wie Angst, sozialem Rückzug, selbstverletzendem Verhalten oder Depressionen, während Jungen vermehrt ein sexuell aggressives, feindseliges oder provozierendes Verhalten zeigen. Erschwerend kommt hinzu, dass Jungen oftmals mit dem Rollenbild «Ein Indianer kennt keinen Schmerz» aufwachsen und sie als «stille» Opfer zuweilen nicht als solche erkannt oder wahrgenommen werden. Da es wie bereits ausgeführt keinen spezifischen Katalog mit Verhaltensmerkmalen oder Symptomen gibt, anhand welcher Gefährdungen kategorisiert werden können, ist es schwierig, gefährdete Kinder umgehend als solche zu identifizieren. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn sich kindbezogene Symptome, z.B. bei einer Vernachlässigung, durch den schleichenden Prozess erst spät zeigen. Dieser Umstand ist gravierend, weil sich mitunter schwere langfristige Entwicklungsschäden ergeben, wenn die Symptome einer Gefährdung in der (frühen) Kindheit als solche unerkant bleiben (vgl. Hengstler 2016: 15 f.). In Tabelle 1 werden mögliche Symptome aufgeführt, wobei jedoch nicht nach alters- oder gewaltspezifischen Merkmalen unterschieden wird. Zudem ist diese Übersicht nicht abschliessend zu verstehen.

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

<p>Körperliche Symptome</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ unerklärliche/atypische Verletzungsmuster ◆ Geschlechtskrankheiten/(frühe) Schwangerschaften ◆ plötzliche Bauch-/Kopfschmerzen ◆ Ess-/Schlafstörungen ◆ Alpträume/Schlafstörungen, Konzentrationsschwierigkeiten ◆ Regression/Entwicklungsverzögerungen, Sprachstörungen ◆ Entwicklung von Zwängen (z.B. häufiges Waschen)/Verweigern der Hygiene
<p>Emotionale, kognitive, psychische Entwicklung</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ängste, Vertrauensverlust ◆ Anspannung ◆ geringes Selbstwertgefühl ◆ Flucht in Fantasiewelten ◆ Scham- und Schuldgefühle ◆ starke Stimmungsschwankungen ◆ übermässige Verantwortungsübernahme ◆ sozialer Rückzug, Depressionen ◆ aggressives/selbstverletzendes Verhalten
<p>Verhaltensauffälligkeiten</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ überangepasstes Verhalten ◆ Rückzug ◆ Leistungsverweigerung oder massive Leistungssteigerung ◆ Ausgrenzung anderer Schülerinnen und Schüler, Delinquenz ◆ unangemessene Kleidung ◆ chronische Übermüdung, zu spät oder hungrig in die Schule kommen ◆ plötzliche Gewichtszunahme/-abnahme

Die Schule und insbesondere auch die Schulsozialarbeit stehen angesichts der vielfältigen in Tabelle 1 aufgelisteten Symptome in der Verantwortung, feinfühlig, achtsam und beobachtend mit den Kindern in Interaktion zu treten, um Veränderungen rechtzeitig wahrzunehmen und gegebenenfalls adäquat darauf reagieren zu können. Im schulischen Kontext sollen Rollenbilder vermittelt werden, die den Kindern ihren Wert deutlich machen und ihnen insbesondere auch aufzeigen, wann, wie und wo sie sich Hilfe holen können. Dies setzt einen bildungstheoretischen Grundgedanken voraus, welchen die Schulsozialarbeit bei der Vermittlung der im Lehrplan 21 aufgeführten überfachlichen Kompetenzen in den Schulen umzusetzen wissen muss.

3.2 Auswirkungen auf die spätere Entwicklung

Verschiedene Studien (vgl. Hengstler/Reichert Oppitz 2012: 7 f.) haben sich intensiv mit psychischer bzw. psychosomatischer Symptombildung nach frühkindlichen Gefährdungen befasst. Die Ergebnisse konnten aufzeigen, dass die in die Untersuchungen einbezogenen gefährdete Kinder schulisch eher unterdurchschnittliche Leistungen erbrachten und zuweilen, je nach Schwere der Misshandlungen, auch gravierende Beeinträchtigungen in der kognitiven und schulischen Entwicklung aufwiesen. Die betreffenden Kinder verfügten oftmals nicht über ein ausreichendes Mass an Konzentration, Interesse und Lernbereitschaft, was sich in Konflikten mit anderen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen äusserte. Solche Schwierigkeiten im Sozialverhalten können sanktionierende Massnahmen auf disziplinarischer Ebene nach sich ziehen, welche das mangelnde Selbstwertgefühl des betreffenden Kindes oftmals noch weiter schwächen, anstatt Entwicklungsschritte zu ermöglichen (vgl. Hengstler/Reichert Oppitz 2012: 8). Das Kind erlebt sich kaum mehr als selbstwirksam und ist mit der eigenen Lebenssituation massgeblich überfordert. Dadurch kann sich die Isolation des betreffenden Kindes weiter verstärken, worauf oft mit sozialem Rückzug reagiert wird.

Aus neurobiologischer und entwicklungspsychologischer Sicht zeigt sich, dass das kumulative Einwirken von Gewalt in der (frühen) Kindheit Spuren hinterlässt, welche die Vulnerabilität für eine Erkrankung an psychosomatischen sowie physischen Erkrankungen im Jugend- und Erwachsenenalter deutlich erhöhen (vgl. Kinderschutz-Zentrum Berlin 2009: 79). Störungen des Sozialverhaltens, depressive Erkrankungen oder Suizidversuche beispielsweise können mögliche Folgeerscheinungen früherer Gefährdungen darstellen. So leiden z.B. 10–30% der Kinder, welche in der Kindheit physische Gewalt erlebten, im Erwachsenenalter an einer posttraumatischen Belastungsstörung. Des Weiteren deuten Studienbefunde auf eine überdurchschnittlich häufige Verwicklung in delinquentes Verhalten hin (vgl. Hengstler/Reichert Oppitz 2012: 8).

Wie bereits ausgeführt zeigen sich die Auswirkungen (früher) Gefährdungen bei jedem Kind in unterschiedlicher Ausprägung. Ungeachtet dessen, ob Misshandlungen über einen längeren Zeitraum stattfanden und ob das Kind zu deren Zeitpunkt noch jung war, sind positive Entwicklungen zwar möglich, bilden jedoch klar die Ausnahme. In diesem Zusammenhang ist auch das Bindungsverhalten von misshandelten Kindern ist nicht ausser Acht zu lassen, da dieses einen wesentlichen Einfluss auf die gesamte nachfolgende Entwicklung von Beziehungen, Freundschaften und späteren Partnerschaften hat.

3.3 Auswirkungen auf die spätere Bindungsfähigkeit

Der englische Psychiater und Psychoanalytiker John Bowlby begründete die Bindungstheorie, ein entwicklungspsychologisches Modell für die Entstehung von sozialen Beziehungen und inneren Repräsentanzen von Bindungserfahrungen. Bowlby ging davon aus, dass unterschiedliche Qualitäten der Bindung zwischen Kindern und Eltern zu Unterschieden im Selbstvertrauen sowie im Vertrauen anderen Menschen gegenüber führen. Das Gleiche gilt für die Fähigkeit, bei Bedarf um Hilfe zu bitten, diese anzunehmen bzw. Hilfe zu leisten. Die frühen Bindungserfahrungen beeinflussen des Weiteren unter anderem die Fähigkeit, Affekte zu regulieren, Beziehungen aufzubauen und diese aufrechtzuerhalten (vgl. Strauß 2013: 86). Bindungen an sich sind jedoch kein stabiler Zustand, sondern vielmehr ein Kontinuum, welches sich infolge neuer emotionaler Erfahrungen in neuen Beziehungen zeitlebens in die verschiedensten Richtungen entwickeln kann (vgl. Dlugosch 2010: 63).

Misshandelte Kinder zeigen selten sichere Bindungsbeziehungen und emotionale Offenheit. Bei emotionaler Belastung fehlt ihnen das Vertrauen in die Zugänglichkeit der primären Bezugsperson, weshalb sie keine positiven Reaktionen erwarten. Bei den betroffenen Kindern äussern sich vielmehr Anzeichen von Bindungsdesorganisation wie beispielsweise Furcht, Verwirrung und Ablehnung im Kontakt mit der Bezugsperson. Die emotionale Sicherheit der Kinder, welche für eine positive emotionale Entwicklung notwendig ist, scheint massgeblich beeinträchtigt zu sein. Die Kinder entwickeln zuweilen eine verzerrte Wahrnehmung, welche sich auch in Alltagssituationen zeigt und von Aussenstehenden oftmals nicht nachvollziehbar ist. Auch eine erhöhte Bereitschaft zu aggressivem Verhalten und ausagierende Verhaltensauffälligkeiten können beobachtet werden (vgl. Hengstler/Reichert Oppitz 2012: 8). Ebenfalls in diese Kategorie gehören hyperkinetische Störungen wie z.B. ADHS. Diese chronifizieren sich besonders oft und haben daher gravierende Konsequenzen für die schulische und die spätere berufliche Laufbahn. Des Weiteren treten auch internalisierende Störungen auf. Dazu zählen beispielsweise Angststörungen, wobei im Kindesalter insbesondere Überängstlichkeit und Trennungsangst dominieren. Üblicherweise gehen beide Ängste im Laufe der Entwicklung deutlich zurück. Depressionen, welche ebenfalls als internalisierend kategorisiert werden, sind

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 Gewaltkreislaufs wird von einem Zusammenhang zwischen eige-

nem Gewalterleben und einer späteren Gewalttätigkeit im Jugend- und Erwachsenenalter ausgegangen (Brunner 2013: 19, Hirsch 2013:116 f.). Langfristig leiden die betroffenen Kinder, wie bereits erwähnt, an Depressionen, sozialem Rückzug, Ängstlichkeit und/oder Gefühlen der Hoffnungslosigkeit. Kinder mit Gewalterfahrungen schliessen weniger leicht Freundschaften und sind zuweilen nicht sozialisationsfähig. In Gruppen ziehen sich diese Kinder entweder eher zurück oder sie verhalten sich durch ihre Macht- und Drohgebärden verstärkt leitend. Gelingt es im schulischen Kontext nicht, diese Kinder adäquat zu erfassen und ihnen die notwendige Unterstützung zu geben, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sie nach der obligatorischen Schulzeit als Jugendliche entlassen werden, welche über ein erhöhtes Gewaltpotenzial verfügen und zuweilen nicht in der Lage sind, angemessene Beziehungen einzugehen, beispielsweise in Partnerschaften, in welchen sie entweder gewaltausübend sind oder erneut Gewalt erleben.

3.5 Einfluss von Generationentraumata

Die Familie stellt in der Regel die für ein Kind massgebliche erste Sozialisations- und Bildungsinstanz dar. Dabei wird ein Kind nicht einfach nur in eine Familie «hineingeboren», sondern es wird Teil der innerfamiliären Überlieferungen, die schwierig, bereichernd, herausfordernd, stützend, nährend, fordernd, fördernd, belastend, gewinnbringend etc. sein können (vgl. Riess 2007: 38 f.). In allen Familien werden Familiengeschichten erzählt; die einen drehen sich um Mut, Stärke und Helden, andere wiederum handeln von Versagern, Taugenichtsen und Verlusten. In diesen Geschichten implizit enthalten sind oftmals die unterschiedlichen Handlungsmuster und Glaubenssätze, anhand welcher sich erkennen lässt, wie ein Familiensystem funktioniert und welche Prägungen einem Kind im Laufe seiner Entwicklung vermittelt werden. In diesem Zusammenhang spielen auch Geheimnisse, Tabus und Delegationen eine grosse Rolle. Häufig sind es traumatische Erfahrungen, welche über Generationen weitergegeben werden, da sie nicht bzw. nicht ausreichend bearbeitet wurden. Die Offenlegung von bestimmten Geheimnissen mag für Einzelne und für Beziehungen heilsam sein, sie kann jedoch auch ein Zerwürfnis bewirken, wobei vorgängig zuweilen nicht abschätzbar ist, wie sich die Situation entwickelt (Riess 2007: 384 f., Welter-Enderlin 2006: 45 f.).

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Geheimnisse beeinflussen, wie viel Nähe bzw. Distanz in Beziehungen zugelassen wird. Dabei ist der primäre Inhalt der Geheimnisse nicht relevant, zumal dieser für die einzelnen Familienmitglieder oftmals von unterschiedlicher Bedeutung ist. «Vergiftende» Geheimnisse (z.B. ein Missbrauch) werden zumeist tabuisiert und entwickeln eine Eigendynamik, welche manchmal vom System nicht mehr gesteuert werden kann. Es entsteht ein familieninterner Kommunikationsstil der Geheimnistuerei, wobei dies

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 «Nichtwisser». 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 Resilienzbezug 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.

Die verschiedenen auf ein Kind einwirkenden Faktoren können in die folgenden drei Kategorien gegliedert werden (Hengstler 2016: 20):

- ◆ Kompetenzbereiche des Kindes:
angeborene personale Faktoren, erworbene personale Faktoren.
- ◆ Soziale Faktoren:
soziales Umfeld/Peergroup, Bindungsqualität zu Bezugspersonen usw.
- ◆ Umweltfaktoren:
Wohnort, Freizeitmöglichkeiten usw.

Alle genannten Faktoren können je nach Kontext einen schützenden oder einen gefährdenden Charakter annehmen. Das heisst, dass ein Faktor in unterschiedlichen Situationen positiv oder negativ wirken kann. Diese Problematik verweist auf die Notwendigkeit einer systemischen Betrachtungsweise. Eine solche ermöglicht es, das Risiko angemessen zu erfassen, bevor es zu einer Kindeswohlgefährdung kommt, und rechtzeitig adäquate Massnahmen zu ergreifen (vgl. Buchholz 2011: 322).

Neben diesen allgemeinen Faktoren, die sich unterschiedlich auswirken können, konnten auch konkrete Schutzfaktoren identifiziert werden. In der Regel handelt es sich dabei um die Folgenden (Deegener 2011: 53 f.):

- ◆ dauerhafte gesunde Beziehung zu mindestens einer primären Bezugsperson;
- ◆ sicheres Bindungsverhalten in der frühen Kindheit;
- ◆ hohe/überdurchschnittliche Intelligenz;
- ◆ selbstwertstärkendes/selbstbefähigendes Erziehungsklima;
- ◆ internale Kontrollüberzeugung/hohe Selbstwirksamkeitserwartung;
- ◆ positive Schul- und Lernerfahrungen;
- ◆ gelingende Bewältigung von Entwicklungsaufgaben;
- ◆ adäquater Umgang mit Stress;
- ◆ grundlegende Problemlösungsstrategien.

Es ist davon auszugehen, dass diese Schutzfaktoren ein erhöhtes Gefährdungsrisiko zu kompensieren oder zumindest teilweise zu reduzieren vermögen. Die belastenden Mechanismen können ihre negativen Auswirkungen auf das Kind nicht vollumfänglich entfalten und die Wahrscheinlichkeit, dass sich das Kind trotz multipler Risikofaktoren altersgemäss entwickeln kann, steigt erheblich. Es ist dann in der Lage, eine grundlegende Resilienz zu entwickeln und verfügt entsprechend über Fähigkeiten zur aktiven und selbstbestimmten Lebensbewältigung. Des Weiteren unterstützen diese Faktoren das Kind grundlegend dabei, personale Eigenschaften wie ein positives Selbstwertgefühl, realistische Selbstwirksamkeit, ein geringes Gefühl der Hilfslosigkeit, hohe Empathiefähigkeit, realistische Attributionsmuster oder ein positives Selbstbild zu entwickeln, welche sich in künftigen Risikosituationen ihrerseits förderlich

auswirken. Der Fokus in der Resilienzförderung liegt folglich darin, Risiken zu minimieren und Schutzfaktoren zu stärken. Dies kann wie folgt gelingen (vgl. Zander 2008: 39):

- ◆ Das Kind erhält dauerhaft eine gute Versorgung.
- ◆ Das Kind baut sichere Bindungen zu mindestens einer Bezugsperson auf.
- ◆ Das Kind wird bei der Lösung von (sozialen) Problemen adäquat unterstützt.
- ◆ Das Kind erhält einen sicheren Erfahrungsraum, in welchem es sich als lern- und anpassungsfähig sowie als selbstwirksam erfährt.
- ◆ Das Kind erlebt emotionale Unterstützung, auch ausserhalb der familiären Struktur.

Das Wissen um mögliche Schutzfaktoren und deren Förderung sind auch im Schulkontext von erheblicher Bedeutung. Wächst ein Kind unter widrigen Umständen auf, kann die Schule bzw. die Schulsozialarbeit stellvertretend für den familiären Kontext diese Förderung zumindest teilweise übernehmen. Aus systemischer Sicht ist hierbei der stete Einbezug des gesamten Familiensystems erforderlich, insbesondere dann, wenn die Familie aufgrund der eigenen Belastung bzw. Krise die notwendige Sicherheit und Struktur für das Kind nicht aufrechterhalten kann. Wird diesem Aspekt nicht ausreichend Rechnung getragen, kann sich das Belastungsniveau der Eltern weiter erhöhen, während im Gegenzug die Bewältigungsstrategien abnehmen, was einen weiteren Risikofaktor für das Kind darstellt (vgl. Werner 2008: 20 f.).

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dass Schutzfaktoren auch im alltäglichen Schulgeschehen, d.h. nicht nur im Rahmen pädagogisch indizierter Projekte, gefördert werden. Eine Möglichkeit, Kinder in ihren Stärken zu unterstützen, ist der grundlegende Gedanke der Partizipation. Dadurch werden nicht nur Beteiligungsmöglichkeiten geschaffen, sondern es werden auch Voraussetzungen zur Entwicklung von Ich-Stärke, sozialen Kompetenzen, Toleranz, Zivilcourage und (Eigen-)Verantwortung sowie ein Bewusstsein für die Bedürfnisse anderer geschaffen. Alle diese Eigenschaften sind zugleich Schutzfaktoren, welche Resilienz fördern (vgl. Buchholz 2011: 326 f.).

3.7 Optimus-Studie

Aus der von der UBS Foundation finanzierten Optimus-Studie, deren Ergebnisse im Juni 2018 veröffentlicht wurden, geht hervor, dass im Erhebungszeitraum zwischen September und November 2016 30'000 bis 50'000 Kinder und damit 2 bis 3.3 Prozent aller in der Schweiz lebenden Kinder neu mit Kinderschutzorganisationen in Kontakt kamen, da ihr Wohl akut gefährdet war (vgl. Schmid 2018: 21). Obwohl diese Zahl schon sehr hoch ist, dürfte sie dennoch nur einen Teil der Realität spiegeln, da viele Kindeswohlgefährdungen überhaupt nicht an die jeweiligen Organisationen herangetragen werden. Die Datengrundlage in der Schweiz ist lückenhaft und man weiss derzeit noch wenig darüber, wie gut die unterschiedlichen Bereiche

des Kinderschutzsystems gemeinsam funktionieren und interagieren. Somit kann nicht abschliessend ermittelt werden, ob allenfalls eine Versorgungslücke besteht, d.h. ob es Risikogruppen von Kindern gibt, welche mit den bestehenden Angeboten nicht erreicht werden können. Dieses Wissen wäre jedoch nur schon deswegen höchst bedeutsam, weil die Schweiz infolge der UN-Kinderrechtskonvention dazu verpflichtet ist, alles zu tun, um Kinder zu schützen (vgl. UNESCO 1989: Artikel 3). Dazu gehört, dass sichergestellt wird, dass die Versorgungslage bestmöglich gewährleistet ist und etwaige Mängel rasch beseitigt werden.

An der Optimus-Studie beteiligten sich 81% der angefragten Schweizer Kinderschutzorganisationen aus dem zivilrechtlichen Kinderschutz, dem Sozial- und Gesundheitswesen sowie dem strafrechtlichen Bereich und stellten ihre Daten zur Verfügung (vgl. Schmid 2018: 17). Die Befunde können daher für die Schweiz als aussagekräftig betrachtet werden. Aus den Ergebnissen der Datenanalysen lässt sich entnehmen, aus welchen Quellen die Gefährdungsmeldungen und Strafanzeigen in der Stichprobe stammten. Die prozentuale Verteilung wird in Abbildung 1 dargestellt.

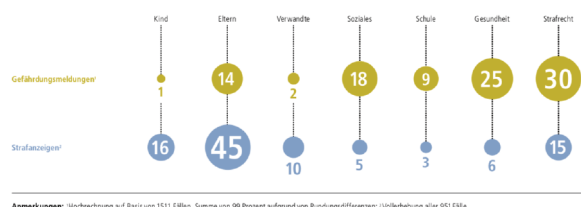


Abb. 1: Quellen der Gefährdungsmeldungen und Strafanzeigen in Prozent (Hochrechnung für das Jahr 2016; Schmid 2018: 20).

Nicht nur die Anzahl Kindeswohlgefährdungen pro Jahr ist von Relevanz, sondern es ist ebenso wichtig, in Erfahrung zu bringen, wie es zu einer Meldung kommt. Im zivilrechtlichen Kinderschutz erfolgt eine Gefährdungsmeldung gehäuft durch Fachpersonen, welche bereits im Kontakt mit dem betroffenen Kind sind oder es über einen längeren Zeitraum begleiten (z.B. Kinderärztinnen und Kinderärzte, Fachpersonen aus dem Schulpsychologischen Beratungsdienst etc.). In solchen Fällen erfolgt meist eine Abklärung durch die zuweisende Behörde bzw. eine Intervention. Im strafrechtlichen Kinderschutz gehen Meldungen üblicherweise in Form einer Anzeige ein. Diese erfolgt in der Regel direkt durch die Betroffenen selbst oder von Personen aus dem nahen oder unmittelbaren sozialen Umfeld. Im Vergleich zu zivilrechtlichen und strafrechtlichen Meldungen wurden von Schulen bisher erst relativ wenige Fälle an Kinderschutzorganisationen herangetragen. Dies ist insofern beunruhigend, als Schulsozialarbeiter oder Lehrpersonen einen Grossteil des Kinderalltags begleiten, sie diese Kinder in der Regel gut kennen und somit auch Veränderungen wahrnehmen könnten. Die Ursachen hierfür wurden noch nicht wissenschaftlich untersucht. In der schulsozialarbeiterischen Praxis zeigt sich jedoch, dass Lehrpersonen oftmals über wenig Wissen in Bezug auf Kindeswohlgefährdungen verfügen und sich den Indizien aus Unsicherheit teilweise verschliessen, anstatt adäquate Massnahmen zu ergreifen.

Als kritisch erweist sich auch die Tatsache, dass es beträchtliche Unterschiede in Bezug auf die geografische Verteilung bekannt gewordener Fälle gibt. So wurden in der Grossregion Zürich zwischen September bis November 2016 107 Fälle pro 10'000 Kinder bekannt (vgl. ebd.: 22 f.). Im selben Zeitraum verzeichnete das Tessin 26 Fälle pro 10'000 Kinder. Da es ziemlich unwahrscheinlich ist, dass es innerhalb der Schweiz in einzelnen Regionen deutlich mehr gefährdete Kinder gibt als in anderen, dürften diese Zahlen vielmehr durch die personell höher dotierten Kinderschutzzorganisationen im städtischen Gebieten zustande gekommen sein. Des Weiteren wurde in der Optimus-Studie die Häufigkeit der primären Formen der Kindeswohlgefährdung erhoben. Die Datenauswertungen gelangten zum in Abbildung 2 illustrierten Ergebnis.

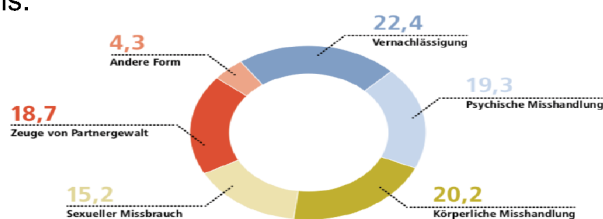


Abb. 2: Häufigkeit der primären Formen der Kindeswohlgefährdung im Zeitraum zwischen September und November 2016 in Prozent (Schmid 2018: 25).

Gemäss Abbildung 2 sind Vernachlässigungen die häufigsten Ursachen für in der Schweiz gemeldete Kindeswohlgefährdungen. Von dieser Form der Gefährdung sind Mädchen und Jungen in etwa gleich stark betroffen, wie Abbildung 3 entnommen werden kann.

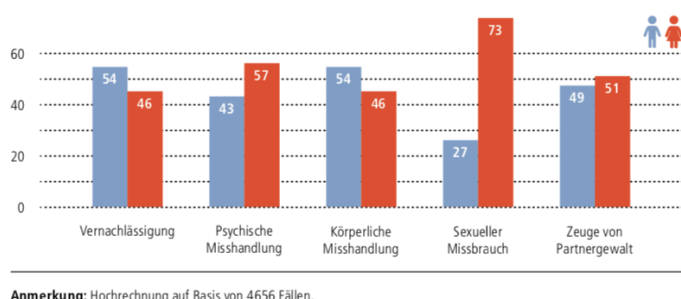


Abb. 3: Form der erfassten Kindeswohlgefährdung und Geschlecht (Hochrechnung für das Jahr 2016; Schmid 2018: 26).

Der Blick auf Abbildung 3 zeigt des Weiteren, dass Mädchen häufiger von sexueller Gewalt betroffen sind als Jungen, Jungen hingegen häufiger mit physischer Gewalt konfrontiert werden als Mädchen. Mit Ausnahme der sexuellen Gewalt konnte bislang nicht eruiert werden, ob bzw. zu welchem Anteil die Unterschiede in der Verteilung tatsächlich auf das Geschlecht zurückzuführen sind. Denkbar ist, dass Jungen zuweilen eher auffallen, weil sie laut verschiedener Studienergebnisse gehäuft aggressives oder aufmerksamkeitsgestörtes Verhalten zeigen, wenn sie von physischer Gewalt oder Vernachlässigung betroffen sind, während Mädchen verstärkt mit (sozialem) Rückzug und introvertiertem Verhalten reagieren (vgl.

ebd.: 27). Zugleich werden Jungen, die von psychischer Gewalt betroffen sind, möglicherweise seltener als gefährdet erkannt, weil diese Gefährdungsform in Bezug auf Jungen nicht den sozialen Normvorstellungen entspricht (vgl. ebd.: 28).

Gemäss Schmid (ebd.) lässt sich grundsätzlich festhalten, dass Kindeswohlgefährdungen Kinder jeglichen Alters betreffen können, jedoch nicht in jedem Alter erkannt werden, weshalb die Kinder nicht an die entsprechenden Stellen weitergeleitet werden. Im zivilrechtlichen Kinderschutz sind die betroffenen Kinder im Durchschnitt üblicherweise über zehnjährig, wenn sie mit einer Kinderschutzorganisation in Kontakt kommen, im strafrechtlichen Bereich sogar über zwölfjährig (ebd.). Diese Zahlen sind nicht ganz konsistent mit anderen vorliegenden Befunden, da aus verschiedenen Untersuchungen hervorgeht, dass bereits wesentlich jüngere Kinder (zuweilen von massiven) Gefährdungen betroffen sind (ebd.). Da auch diese Kinder häufig im institutionellen Kontext betreut werden, z.B. in Spielgruppen oder Kitas sowie bei Tageseltern etc., scheinen Institutionen dieser Art ist gegenwärtig noch wenig sensibilisiert zu sein, was ein rechtzeitiges Intervenieren erschwert. Bemerkenswert ist zudem, dass die häufigste Form der Unterstützung in psychosozialer Familienberatung besteht und das betroffene Kind, anders als dies eigentlich zu erwarten wäre, nur in knapp der Hälfte der Fälle direkt beraten wird (vgl. ebd.: 29 f.).

In drei Vierteln der bekannt gewordenen Fälle stammen die Verursachenden der Gefährdung den Befunden der Optimus-Studie zufolge aus dem nächsten Personenkreis des Kindes (ebd.). Ausser bei sexueller Gewalt geht die Gefährdung in jedem dritten Fall von einem Elternteil aus. Wenn es sich um Vernachlässigung handelt, sind primär Frauen die Verursachenden, bei den übrigen Gefährdungsformen dominieren hingegen die Männer. Die Resultate der Optimus-Studie sind diesbezüglich jedoch nur bedingt aussagekräftig, da sie sich ausschliesslich auf die Angaben der klinischen Kinderschutzgruppen, der Opferberatungsstellen und der Polizei beziehen, weil entsprechende Daten von Organisationen wie der KESB oder den Sozialdiensten nicht erfasst werden (ebd.: 29).

Es zeigt sich zwar, dass die Schweiz grundsätzlich über ein grosses und gut ausgebautes Netz von Kinderschutzorganisationen verfügt, ob dieses aber auch adäquat und situativ reagieren kann, konnte in der Optimus-Studie nicht abschliessend geklärt werden. Die regionalen Unterschiede scheinen sehr gross zu sein, was bedeutet, dass Kinder abhängig von ihrem Wohnort und dem dortigen Versorgungsnetz Unterstützung und Schutz erhalten. Dem Fazit der Optimus-Studie zufolge werden die Hilfeleistungen den Bedürfnissen eines Kindes mitunter nicht ausreichend gerecht, weshalb sich in der Schweiz nach wie vor eine grosse Versorgungslücke konstatieren lässt, welche mit hoher Priorität und möglichst zeitnah behoben werden sollte (vgl. ebd.: 34). In diesem Zusammenhang ist u.a. auch die Schulsozialarbeit gefordert. Daher liegt der Schwerpunkt im folgenden Kapitel auf ihrer Rollen- und Auftragsklärung sowie auf ihrer Funktion im Schulalltag.

4 Rolle, Auftrag und Funktion der Schulsozialarbeit

Eine professionelle Schulsozialarbeit kann nur gewährleistet werden, wenn sich die stellennehmende 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 anbelangt, 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

Mirsads sollen aufzeigen, wie sich die Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit, Lehrpersonen, Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern in der Praxis konkret gestalten lässt.

Mirsad ist 11 Jahre alt und besucht derzeit die 6. Primarschulklassen einer mittelgrossen Schule im Kanton Zürich. Sein jüngerer Bruder ist 3-jährig. Die Familie lebt in einem Einfamilienhaus im Nachbardorf (6 km entfernt). Die Kindseltern stammen aus einer albanischen Herkunftsfamilie und sind in zweiter Generation in der Schweiz wohnhaft. Der Vater ist Vollzeit in der Autobranche erwerbstätig, die Mutter ist Teilzeit im Facility Management angestellt und versorgt grösstenteils die Kinder. Bei der Familie wohnen ab und zu ein Onkel väterlicherseits, die Grosseltern väterlicherseits sowie eine Tante väterlicherseits mit ihrem 14-jährigen Sohn. Ein 19-jähriger Cousin väterlicherseits wohnt im Nachbardorf.

Mirsad fällt in der Schule durch sein unkonzentriertes Verhalten auf. Er kann dem Unterricht nur schlecht folgen, kann sich wenig konzentrieren, spielt den Clown, erledigt seine Hausaufgaben unzuverlässig, vergisst seine Schulunterlagen, lässt das Kontaktheft nicht unterschreiben und wirkt gedanklich oft abwesend. In Gesprächen mit der Lehrperson hatte er schon in der 4. Klasse geäussert, dass er zu Hause von der Kindsmutter massiv geschlagen werde, dies jeweils in Überforderungssituationen der Mutter, wenn er schlechte Noten nach Hause bringe, nicht sofort komme, wenn sie ihn rufe, oder auch wenn er sein Velo vor dem Hauseingang liegen lasse. Zu diesem Zeitpunkt hatten bereits Gespräche mit dem Schulsozialarbeiter stattgefunden, wobei Mirsad diese Termine jedoch nur bedingt freiwillig in Anspruch nahm. Er äusserte sich dahingehend, dass ihn der Schulsozialarbeiter offensichtlich nicht möge, dass dieser sich ihm gegenüber vielmehr unfair verhalte und dass die Termine auch nicht gewinnbringend seien. An der schulischen Situation änderte sich im Laufe der Beratung nichts, Mirsad verstummte vielmehr, was seine Äusserungen über die Kindsmutter betraf.

Anhand der im Fallbeispiel beschriebenen Reaktionen von Mirsad auf die Gespräche mit dem Sozialarbeiter lässt sich aufzeigen, dass es für eine gelingende Kooperation zwischen der Schulsozialarbeit und den Schülerinnen und Schülern zentral ist, dass sich die Schulsozialarbeit ihres Habitus bewusst ist. Dieser beruht nicht einzig und allein auf der Nutzung von Werkzeugen und Methoden aus der Beratung oder auf der Ausgestaltung einzelner Tätigkeitsbereiche, z.B. von Klasseninterventionen. Vielmehr kennzeichnet sich dieser Habitus durch verschiedene Handlungsprinzipien und Strukturmaximen. Unter «Handlungsprinzipien» werden in diesem Kontext Elemente verstanden, welche nur durch aktives Handeln umgesetzt werden können, beispielsweise das anwaltschaftliche Handeln für das Kind oder die Haltung des Nichtwissens. Strukturmaximen hingegen setzen aktives Handeln voraus und bedingen zusätzlich gewisse Rahmenbedingungen wie beispielsweise die Einhaltung der Schweigepflicht (vgl. Baier 2011b: 138).

Als Grundhaltung der Schulsozialarbeit können u.a. das Prinzip der Freiwilligkeit und der Partizipation ebenso wie die Niederschwelligkeit oder eine lebensweltnahe Beratung genannt werden. Des Weiteren ist es erforderlich, Kinder als eigenständige Subjekte zu respektieren und sie durch die Unterstützung der Schulsozialarbeit dahingehend zu befähigen, bessere Bildungs- und Lebensbedingungen zu erreichen. Vor diesem Hintergrund wird Bildung nicht als reiner Wissenserwerb verstanden, sondern setzt Autonomie voraus, was wiederum ein höheres Mass an Autonomie zur Folge hat. Dies geht einher mit Aushandlungsprozessen, die zu

tragfähigen und stimmigen Lösungen führen sollen. Gerade im Kontext von Kindeswohlgefährdungen müssen nach Möglichkeit alle beteiligten Personen eingebunden werden und daher auch das betroffene Kind, im dargestellten Beispiel Mirsad. Das Prinzip der Partizipation, welches der Aushandlung und der Ko-Produktion zugrunde liegt, ist dabei nicht lediglich erstrebenswert, sondern vielmehr ein in Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention (UNICEF 1989) strukturell verankertes Recht, welches besagt, dass Kinder an allen sie betreffenden Entscheidungen beteiligt werden sollen. Einzig bei einer Gefährdung, welche sofortiges Handeln erfordert, wird dieses Recht ausser Kraft gesetzt (vgl. Baier 2011: 138 f.).

4.2 Präventiver vs. bildungstheoretischer Auftrag

Schulsozialarbeit wird üblicherweise mit Prävention in Verbindung gebracht. Der Präventionsbegriff wurde über längere Zeit von der Schulsozialarbeit selbst wie auch von der Öffentlichkeit oder der Politik «missbraucht», um zu suggerieren, dass die Schulsozialarbeit bzw. die Soziale Arbeit generell einen aktiven Beitrag dazu leiste, gesellschaftlich unerwünschte Verhaltensweisen zu minimieren bzw. zu verhindern (Baier 2013: 1). Sozialarbeitende wurden dadurch gewissermassen dazu verpflichtet, z.B. Gewalt im Schulkontext zu verhindern, sofern die Schule über ein entsprechendes Gewaltpräventionskonzept verfügte. Gelang dies nicht wie gewünscht, wurde angenommen, dass das Präventionskonzept nicht ausreichend sei und/oder dass die Schulsozialarbeitenden ihren Auftrag nicht zufriedenstellend erfüllen würden (ebd.). Dies stellte eine schwierige Ausgangslage für die stelleninhabende Person dar, weil Schulsozialarbeitende die Ansprüche der Gesellschaft infolge dieser Argumentationsstrategie kaum erfüllen konnten. Diese problematische Situation führte zu einer Distanzierung vom ursprünglichen Präventionsbegriff. Die in diesem Zusammenhang von Baier (2013: 1 f.) angeführten Kritikpunkte sind nicht unerheblich und in gewissen Schuleinheiten teilweise noch immer konzeptuell verankert. Die folgenden Punkte stehen in Bezug auf Präventionsprogramme in der Kritik (vgl. ebd.):

- ◆ Prävention an sich ist nicht möglich, da dies suggerieren würde, dass sie gesellschaftlich unerwünschte Zustände und/oder Verhaltensweisen – im Schulkontext: Verhaltensauffälligkeiten von Kindern – verhindern könne.
- ◆ Denjenigen Verhaltensweisen, welche durch Prävention verhindert werden sollen, liegen umfangreiche Ursachen (frühe Gefährdungen) zugrunde, welche in der gängigen Präventionspraxis nicht ausreichend bearbeitet werden können.
- ◆ Sollte die bisherige Präventionspraxis ausgeweitet werden, so würden auch die Kontrollinstanzen über Kinder massgeblich ausgeweitet.
- ◆ Umfangreiche Präventionsarbeit ist ethisch nicht vertretbar, da sie sich explizit an Randgruppen richtet und diese massgeblich stigmatisiert.

- ◆ Präventionsarbeit orientiert sich am Erleben und an der Sichtweise von Erwachsenen und nicht an der Lebenswelt von Kindern.

Angesichts dieser gewichtigen Kritikpunkte orientiert sich die Soziale Arbeit nun seit rund zehn Jahren an einem neuen Bildungsbegriff, dem bildungstheoretischen Ansatz, der auf der Absicht basiert, förderliche Lebensbedingungen und positive Entwicklungsgrundlagen für Kinder zu schaffen (ebd.: 3). Wie in Kapitel 4.1. bereits festgehalten wurde, wird unter «Bildung» somit nicht mehr ausschliesslich der reine Wissenserwerb im Klassenzimmer verstanden. Vielmehr wird der Begriff im Schulalltag nun bedeutend weiter gefasst, indem «Bildung» auf den differenzierten Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, gleichzeitig aber auch auf den Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen bezogen wird. Der Lehrplan 21, welcher auf das Schuljahr 2018/2019 in den Zürchern Primarschulen eingeführt wurde, knüpft beispielsweise mit seiner Beschreibung überfachlicher Kompetenzen an dieses erweiterte Verständnis von Bildung an (vgl. Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2017: 14–17). Das Ziel des neuen Lehrplans besteht darin, die Kinder dahingehend zu befähigen, dass sie ihre private, soziale und später auch berufliche Gegenwart und Zukunft adäquat bewältigen können. Dabei geht es auch um sogenannte «soft skills» wie beispielsweise das Wahrnehmen und das situationsangemessene Ausdrücken der eigenen Gefühle oder um die Fähigkeit, sich Unterstützung und Hilfe zu holen, wenn dies nötig ist (vgl. ebd.: 15). Diese Kompetenzen schliessen formale schulische Fachkompetenzen jedoch nicht aus, sondern schliessen diese vielmehr mit ein. Des Weiteren beinhaltet dieses Verständnis die Sichtweise, dass sich Kinder nicht ausschliesslich im Klassenzimmer bilden, sondern ganz allgemein dort, wo sich ihr Alltag abspielt, und folglich sehr alltags- und lebensweltnah. Auch der Schulsozialarbeit kommt diesbezüglich eine Rolle zu, indem sie Einzelfallhilfe, Gruppenberatungen, Klasseninterventionen, Projekte und spezifische Gruppenarbeiten anbietet. Daher kann die Schulsozialarbeit als besondere Form und integraler Bestandteil der lokalen Bildungslandschaft verstanden werden (Baier 2013: 3).

Vor dem Hintergrund der vorhergehenden Ausführungen stellt sich nun die Frage, worin die Unterschiede zwischen einer auf Prävention ausgerichteten und einer auf Bildung ausgerichteten Schulsozialarbeit konkret bestehen. Festzuhalten gilt es diesbezüglich zunächst ganz allgemein, dass erfolgreiche Schulsozialarbeit, unabhängig von der Ausrichtung, als Grundlage eine möglichst realistische Vorstellung von der Zukunft, welche Kinder erwartet, erfordert. Im herkömmlichen Präventionsdenken werden zu diesem Zweck Gefahren und unerwünschte Zustände bestimmt, mit Blick auf welche Präventionsarbeit geleistet wird. Die bildungsorientierte Schulsozialarbeit sieht ihre Aufgabe demgegenüber darin, Kinder für die zu erwartende Zukunft zu stärken. Somit wird eine Vorstellung darüber vorausgesetzt, welche Erfahrungen Kinder sammeln bzw. welche Kompetenzen sie erwerben sollen, damit sie ihre Gegenwart und Zukunft individuell und soziokonform gestalten können. Die bildungsorientierte Schulsozi-

alarbeit setzt deshalb an wünschenswerten Verhaltensweisen (z.B. sich in Gruppen integrieren können) an und versucht die Kinder auf diesem Weg individuell und adäquat zu begleiten. Demzufolge ist bildungstheoretisches Denken immer auch kritisches Denken, da es nicht von Kausalitäten ausgeht, sondern vielmehr stets reflektiert, unter welchen Umständen Entwicklungen für Kinder überhaupt erst möglich werden. Dies setzt zudem eine systemische Haltung voraus, die das Umfeld der Kinder und die jeweiligen Beteiligten aktiv miteinbezieht. Des Weiteren ist bildungstheoretisches Denken stets durch eine ressourcen- und lösungsorientierte Haltung gekennzeichnet, die in der Sozialen Arbeit und den Kindern gegenüber als Grundsatz dient (vgl. ebd.: 1 f.).

4.3 Beratung in der Schulsozialarbeit

Das Arbeitsfeld «Schulsozialarbeit» wird üblicherweise mit Beratung assoziiert. Diese macht prozentual tatsächlich den grössten Teil des Aufgabengebietes aus. Sie ist eingebettet in den Schulkontext und verfügt über einen formellen Rahmen, welcher von der Schulsozialarbeit vorgegeben wird (vgl. Baier/Heeg 2011:21). Wie in Kapitel 4.1 bereits ausgeführt wurde, unterliegen das Setting der Schulsozialarbeit und folglich auch der Beratungskontext unterschiedlichen Handlungsprinzipien und Strukturmaximen. Ein wichtiger Grundsatz ist hierbei die Freiwilligkeit, was bedeutet, dass die Kinder im Sinne der Autonomieentwicklung und des Partizipationsgedankens selbst entscheiden können sollen, ob, wann und in welchem Umfang sie die Dienstleistungen der Schulsozialarbeit in Anspruch nehmen wollen (Baier 2011b: 138). Allerdings stossen Lehrpersonen, gerade wenn es sich um mutmassliche Kindeswohlgefährdungen handelt, oft an ihre Grenzen. Häufig fehlen ihnen die Erfahrung und das Wissen in Bezug darauf, wie mit solchen Situationen umzugehen ist. Üblicherweise wird das Kind in solchen Fällen umgehend an die Schulsozialarbeit verwiesen. Die Freiwilligkeit kann deshalb nur bedingt gewährt werden, wie das Fallbeispiel von Mirsad aufzeigt:

Mirsad nahm auf Weisung der Lehrperson Beratungen beim Schulsozialarbeiter in Anspruch, dies jedoch nur widerwillig. Von seinen Klassenkameraden musste er sich doofe Sprüche anhören und die anderen Kinder schienen froh zu sein, nicht an Mirsads Stelle zu sein. Mirsad äusserte der Lehrperson gegenüber, zu welcher er ein gutes Verhältnis pflegte, ganz klar, dass die Beratungen nicht hilfreich seien und er diese nicht mehr in Anspruch nehmen wolle. Daraufhin wurde die Begleitung nach wenigen Terminen beendet.

Dem Praxisbeispiel lässt sich entnehmen, dass die Stellung der Schulsozialarbeit innerhalb des Schulkontexts eine wesentliche Bedingung für gelingende Beratung darstellt: Nur wenn die Kinder die Schulsozialarbeit als gewinnbringendes und hilfreiches Angebot zur Weiterentwicklung und Problemklärung anerkennen und wenn dem Beziehungsaufbau genügend Rechnung getragen wurde, können erfolgreiche, lebensweltnahe Beratungen durchgeführt werden. Dass dies in der Praxis nicht immer der Fall ist, kommt in Mirsads Äusserungen deutlich zum Ausdruck:

«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

vorhandenen Ressourcen und Möglichkeiten der oder des Einzelnen bzw. des gesamten Systems. Diese Ressourcen werden mit Blick auf den jeweiligen Prozess situativ hilfreich miteinbezogen und entsprechend genutzt. Dabei wird davon ausgegangen, dass jedes Individuum über eine für sich subjektiv gültige und richtige Wahrnehmung verfügt (vgl. ebd.: 148 f.). Diese Grundhaltung sollte sich auch in den Beratungen widerspiegeln. Am Beispiel von Mirsad kann dies erneut anschaulich illustriert werden. Auf Beginn der 5. Klasse erlebte Mirsad einen Wechsel in der Schulsozialarbeit. Da sich die Schwierigkeiten im schulischen Kontext weiter zuspitzten, motivierte die Lehrperson ihn, einen erneuten Anlauf mit der Schulsozialarbeit zu nehmen. Mirsad äusserte sich dazu wie folgt:

«Der erste Termin war gut – sie [die Schulsozialarbeiterin.] war nett und hat zugehört. Wir machten zuerst auch ein Spiel und ich musste nicht grad erzählen. Sie fragte mich, was ich denn wolle. Als ich sagte, dass sie mit meinem Vater alleine sprechen soll, nahm sie das so voll ernst. Nicht so wie es der andere damals getan hat. Für die Schule hatte sie noch gute Ideen.»

Der systemisch-lösungsorientierte Ansatz somit ein integraler Teil der Grundhaltung der Schulsozialarbeit und spiegelt sich auch in der kindorientierten Gesprächsführung wider, wie im nachfolgenden Kapitel aufgezeigt wird.

4.5 Kindorientierte Gesprächsführung bei (etwaigen) Kindeswohlgefährdungen

Wenn ein Kind in das System «Schule» eintritt, hat es als Teil der Familie bereits einen längeren Bildungsprozess hinter sich. Geprägt wurde das Kind bislang von den innerfamiliären Erfahrungen. Nun folgt die schulische Lebenswelt und der dortige Erfahrungsraum beeinflusst die Sozialisation des Kindes nun ebenfalls (Largo/Beglinger 2010: 184). Dabei ist jedes Kind im steten Austausch mit seinen Kameradinnen und Kameraden und der neu gebildeten Peer-group. Dadurch entdecken Kinder teilweise gravierende Unterschiede im Aufwachsen. Bei einem gefährdeten Kind kann der Austausch beispielsweise das Bewusstsein oder das Gespür, dass die intimen Berührungen des Onkels oder die physische Gewalt der Mutter nicht der gesellschaftlichen Norm entsprechen, bestätigen. Obwohl der Leidensdruck des Kindes bereits sehr hoch ist, verstärkt sich zeitgleich meist auch das Schamgefühl. Das Kind sucht die Schuld bei sich und hat den Eindruck, dass es durch seine Handlungen aktiv zum Gewaltgeschehen beigetragen und dieses somit forciert hat (vgl. Biesel/Urban-Stahl 2018: 96). An diesem Punkt kann die Schulsozialarbeit ansetzen, sofern sie Kenntnis einer etwaigen Gefährdung hat bzw. wenn sich Auffälligkeiten im Schulkontext zeigen oder das Kind von sich aus ein Gespräch sucht, unabhängig vom eigentlichen Anliegen der schwierigen familiären Situation.

Im Arbeitsalltag führt die Schulsozialarbeit eine grosse Anzahl von Gesprächen. Gespräche, die auf den Verdacht einer Kindeswohlgefährdung hin initiiert werden, gehören mit zu den

herausforderndsten und heikelsten überhaupt, weshalb eine gute Vorbereitung sowie eine sorgfältige Rollenklärung und Positionierung der Schulsozialarbeitenden notwendig sind. In einem ersten Gespräch mit dem gefährdeten Kind müssen sich diese in erster Linie einen Überblick über die möglichen Geschehnisse verschaffen. Die Praxis hat gezeigt, dass es für Kinder zuweilen schwierig ist, die Vorfälle exakt zu schildern, da sie gewisse Vorkommnisse anders interpretieren als Erwachsene. Dies wiederum birgt das Risiko, dass die Schulsozialarbeit die erhaltenen Informationen mittels Suggestivfragen verfälscht. Ein zentraler Grundsatz besteht deshalb darin, dass es in diesem Kontext niemals um eine Befragung in Bezug auf die exakten Erlebnisse geht, denn das gehört in den Zuständigkeitsbereich der Justiz. Vielmehr geht es darum, dass sich die Schulsozialarbeit ein möglichst konkretes Bild von der Gefährdung an sich, dem Zeitraum und den auslösenden Faktoren machen kann. Im Fall von Mirsad zeigte sich dies wie folgt:

Im Rahmen des ersten Termins fragte die Schulsozialarbeiterin, was das Anliegen von Mirsad sei bzw. ob er eine Idee davon habe, warum er jetzt an diesem Tisch sitze. Er erzählte zurückhaltend von den Schwierigkeiten im Schulkontext und zeitgleich von der physischen Gewalt zu Hause, ausgehend von der Kindsmutter. Mirsad hielt fest, dass er keinerlei Einflussmöglichkeiten auf die schulischen Schwierigkeiten habe. Die Eltern vergässen immer wieder, das Kontaktheft zu unterschreiben, obwohl er es ihnen hinlege. In der Klasse lasse er sich halt immer wieder ablenken, da alle so laut seien. Dann müsse er fast mitmachen. Die familiären Schwierigkeiten seien klar für ihn – die Eltern seien beide sehr gestresst und er sei wirklich kein einfaches Kind. Wenn seine Mutter dann die ganze Zeit etwas möchte und auch nur noch am Motzen sei, dann habe er halt keine Lust, etwas zu machen. Und darum sei es ja klar, dass er selbst schuld sei an der physischen Gewalt und an den Sanktionen, die den Freizeitbereich tangieren.

In Gesprächen wie dem zuvor wiedergegebenen mit Mirsad ist es von grosser Bedeutung, dass das Kind sich in seiner subjektiven Sicht und Wahrnehmung zwingend ernst und wahrgenommen fühlt. Dabei ist es insbesondere wichtig, dem Kind immer wieder zu spiegeln, dass es in keiner Art und Weise Schuld an den bisherigen Misshandlungen trägt und sich vor allem auch jetzt, zum Gesprächszeitpunkt, nicht schuldig macht, weil es gegebenenfalls ein mit der Erwachsenenenseite vereinbartes Geheimnis erzählt. Vielmehr liegt der Fokus auf der Stärkung des Kindes als Person und auf der Betonung der Richtigkeit seiner Wahrnehmung. Zudem soll es darin bestätigt werden, sich Hilfe geholt zu haben.

Des Weiteren gilt es einzuschätzen, ob und wie das Kind nach dem Gespräch nach Hause entlassen werden kann bzw. wie das weitere Vorgehen auszusehen hat und welche Schritte umgehend notwendig sind. Ist die Gefährdung nicht derart akut, dass das Kind nicht mehr ins familiäre Umfeld zurückkehren kann, folgen erst in einem nächsten Gespräch weitere Schritte: der Einbezug der Eltern und/oder eine Gefährdungsmeldung. Diese Schritte müssen dem Kind zwingend erläutert werden, beispielsweise mittels eines kindgerecht visualisierten Ablaufschemas, mit der Unterstützung von Playmobilfiguren oder mithilfe kleiner Tiere zum Spielen. Wichtig ist hierbei, dass sich das Kind stets als wichtiger Akteur im gesamten Ablauf erlebt und

Entscheidungen nicht ohne sein Wissen getroffen werden, unabhängig davon, ob es für das Kind eine Mitsprachemöglichkeit gibt oder dies nicht möglich ist. Gerade in akuten Kindeswohlgefährdungen kann z.B. keine Rücksicht darauf genommen werden, dass das Kind aus Angst vor weiteren Übergriffen keine Kontaktaufnahme mit den Eltern wünscht. Trifft diese Situation ein, so liegt der Fokus ganz klar darauf, was dem Kind Sicherheit in der Unsicherheit bieten könnte und wie die weiteren Schritte unter Einbezug des Kindes gestaltet werden können, z.B. hinsichtlich der Frage, welche Bezugsperson aus dem schulischen Kontext es zur Untersuchung in das Kinderspital begleiten soll. Ebenfalls zu klären gilt es, welche Mini-Interventionen vonseiten der Schulsozialarbeit hilfreich sein könnten, um dem Kind die schwierige Situation zu erleichtern. Dies kann etwas aus der Sicht Erwachsener ganz Banales sein, was für das Kind jedoch Wert hat, z.B. der Einbezug einer Handpuppe, welche das Kind in seinem Erleben «abholen» kann.

4.6 Umgang mit der Schweige- und Meldepflicht

Die Schulsozialarbeit hat eine grundsätzliche Schweigepflicht in Bezug auf jegliche Informationen, welche ein Kind in diesem Kontext erzählt. Dies ist im Schweizer Recht strukturell verankert. Wie vor diesem Hintergrund die Kooperation beispielsweise mit Lehrpersonen gelingen kann, wird in Kapitel 5, das sich mit der interdisziplinären Zusammenarbeit befasst, dargelegt. Wenn sich ein Kind der Schulsozialarbeit anvertraut und von einer (etwaigen) Gefährdung berichtet, ist die Fachperson dazu verpflichtet, Meldung zu erstatten, um das Kind dadurch vor weiteren Gefährdungen zu schützen. Folglich wird die Schulsozialarbeit in solchen Situationen von der Schweigepflicht den zuständigen Behörden und den vorgesetzten Personen gegenüber entbunden. An diesem Punkt beginnt jedoch gleichzeitig das Dilemma der Schulsozialarbeit, weil sich das Kind, gegebenenfalls sogar im Wissen um die Schweigepflicht, vertrauensvoll an diese Stelle gewendet hat. Dennoch dürfen Indizien bei einer Gefährdung nicht verdrängt werden, sondern es ist umgehendes Handeln gefordert. Dies ist umso wichtiger, als sich ein Kind erfahrungsgemäss mehrfach an Erwachsene wenden muss, bis es aktive Unterstützung erhält, da ihm allzu oft kein Glaube geschenkt wird. Geschieht dies, wird dem Kind nicht nur unterstellt, dass es nicht die Wahrheit sage, sondern es wird vielmehr im Glauben bestärkt, dass es die alleinige Schuld an der Misshandlung trage, was das Vertrauen zur Bezugsperson massgeblich beeinträchtigt. Im Gespräch mit Mirsad wurde das folgende Vorgehen gewählt:

Dass die physische Gewalt vonseiten der Mutter nicht okay sei, wisse er jetzt. «Die Schulsozialarbeiterin möchte jedoch mit meinen Eltern reden – das möchte ich nicht unbedingt, denn es ist schon einmal schiefgegangen. Sie erklärte mir jedoch genau, warum, daher habe ich zugestimmt. Ausserdem hat sie mich gefragt, wen sie ansprechen soll – das hat der andere [ehemaliger Schulsozialarbeiter] nicht gemacht. Sie soll nur mit meinem Vater reden. Er ist eher easy drauf. Ich möchte nicht dabei sein. Die Schulsozialarbeiterin

bietet mir an, dass sie das Gespräch mit mir vorbespricht, damit ich weiss, was sie dann reden. Das ist noch gut.»

Wie bereits festgehalten wurde, gilt grundsätzlich, dass eine Fachperson verpflichtet ist, Meldung zu erstatten, sofern das Kindeswohl gefährdet ist. Im Alltag der Schulsozialarbeit kann jedoch, je nach fachlicher Einschätzung der Situation, wie im Fall von Mirsad vorgängig das Gespräch mit den Kindseltern gesucht werden, um die Sorge um das Wohl des Kindes zu formulieren. Die Eltern werden auf diese Weise als Expertinnen und Experten wahrgenommen, mit der Haltung der Schulsozialarbeit, dass dem gefährdenden Verhalten ernst zu nehmende Ursachen zugrunde liegen müssen. Dieses Vorgehen schliesst eine Gefährdungsmeldung jedoch nicht aus. Wenn sich durch den Beizug der Eltern eine Zunahme der Gefährdung ergeben könnte, so müssen vorgängig Massnahmen zum Schutz des Kindes getroffen werden, z.B. eine Meldung an die KESB, und somit eine sofortige Inobhutnahme. Des Weiteren ist von Bedeutung, wer die Meldung unterschreibt. Auf diesen Punkt wird in Kapitel 5 noch vertieft eingegangen. Wie bei einem Verdacht auf Gefährdung genau vorzugehen ist, wird nun im nachfolgenden Kapitel beschrieben.

4.7 Vorgehen bei Verdacht auf Gefährdungssituationen

Die Praxis zeigt, dass viele Lehrpersonen nicht wissen, wie sie einer (etwaigen) Gefährdungssituation adäquat begegnen sollen. Doch auch Schulsozialarbeitenden scheint es in manchen Fällen so zu gehen. Daher ist es unabdingbar, dass Schulsozialarbeitende selbst über umfassendes Wissen in Bezug auf den Kinderschutz verfügen und zugleich auch in der Lage sind, relevante Informationen bzw. Früherkennungsinstrumente teamintern weiterzugeben.

Je nach Einbettung und Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit gestaltet sich deren Einbezug im Kinderschutz auf verschiedene Weise. Zuweilen wird die Schulsozialarbeit nur punktuell beigezogen. In solchen Fällen kommen ihre Fachkompetenz und ihr Erfahrungswissen nur beschränkt zum Tragen. Anders ist dies in Fällen, in denen Schulsozialarbeitende in (etwaigen) Kindeswohlgefährdungen grundsätzlich den Lead übernehmen und ihre Position somit gestärkt wird. Aber auch in solchen Konstellationen gilt, dass eine erfolgreiche schulsozialarbeiterische Praxis eine gelingende Kooperation mit allen Akteurinnen und Akteuren vorausgesetzt. Die Praxis zeigt, dass die beiden Ansätze – punktueller Beizug versus Fallführung durch die Schulsozialarbeit – oft in Kombination auftreten, indem die Schulsozialarbeit situativ einbezogen wird und danach ihrer Funktion gemäss handeln kann. Allerdings zeigt die Erfahrung ebenfalls, dass die Schulsozialarbeit in solchen Fällen nicht vollumfänglich handlungsfähig ist, u.a. weil ihre Rolle nicht ausreichend definiert und geklärt ist und somit nicht abschliessend bestimmt wurde, wer die Fallführung innehat. Dies kann mitunter zu diffusen Handlungen führen: Mögliche Beweise werden nicht gesichtet, notwendige Gespräche werden nicht geführt, die gefährdende Person kann gewarnt worden sein (z.B. bei sexueller Gewalt im

familiären Umfeld) und es wird vermehrt auf eine Gefährdungsmeldung verzichtet, da die Anzeichen noch zu wenig deutlich ersichtlich sind oder sich die Fachpersonen, wie bereits erwähnt, bezüglich des weiteren Vorgehens unsicher fühlen. Gerade für die Betroffenen ist dies nicht nachvollziehbar und insbesondere für ein Kind nicht einfach auszuhalten, da es bereits allen Mut aufbringen musste, um sich jemandem anzuvertrauen. Das Vorgehen bei (etwaigen) Kindeswohlgefährdungen ist somit stark vom situativen Kontext abhängig. Im Fall von Mirsad sah dies konkret folgendermassen aus:

«Dass meine Mutter mich schlägt, hm, das kenne ich seit ich klein bin. Sie war halt schon immer ein wenig gestresst, mein Vater ist da chilliger. Wir hatten auch einmal diesen Parcours, den die Schulsozialarbeiterin jetzt grad wieder macht. Dort mussten wir NEIN schreien und so Fragen beantworten, wo wir uns Hilfe holen können. Das habe ich bei dem alten Schulsozialarbeiter ja auch gemacht, er hat jedoch nicht eingehalten, was er versprochen hat. Das hat mich echt genervt! Bei der Neuen [Schulsozialarbeiterin] war es jetzt auch wieder Thema – sie hat mich gefragt, was ich denn möchte. Ausserdem hat sie mir erklärt, wo sie eine Meldung machen kann. Das möchte ich aber nicht. Ich habe gesagt, sie kann mit meinem Vater sprechen. Auch der Schulleitung darf sie es sagen. Ich möchte einfach, dass sich meine Mutter beruhigt und es zu Hause wieder easy wird. Auch ins Fussball möchte ich wieder jede Woche gehen können, das ist mir wichtig!»

Mirsad äusserte sehr klar, was er möchte oder eben nicht möchte. Im Austausch mit der Schulleitung entschied sich die Schulsozialarbeiterin, welche die Fallführung innehatte, den Kindsvater zu einem gemeinsamen Gespräch mit der Schulleitung einzuladen, auf Wunsch von Mirsad ohne ihn. Zu diesem Offenlegungsgespräch, in welchem der Vater mit den Vorwürfen und der Sorge um Mirsad konfrontiert werden sollte, erschien er in Beisein der Kindsmutter und des jüngeren Bruders. Der mögliche Gesprächsverlauf was vorgängig bereits ausführlich skizziert worden, fachliche Unterstützung erfuhr die Schulsozialarbeiterin hierbei vom externen Fallsupervisor, welcher eine Aussenperspektive einbrachte. Eröffnet wurde das Gespräch von der Schulsozialarbeiterin. Sie war zu einem früheren Zeitpunkt bereits in Kontakt mit dem Kindsvater gewesen, sodass eine grundlegende Vertrauensbasis vorhanden war. In der Gesprächseinleitung wurde nicht explizit die gefährdende Situation bzw. die physische Gewalt angesprochen, sondern die Sorgeformulierung in Bezug auf Mirsad stand im Vordergrund. Dem konnten die Kindseltern umgehend zustimmen, da sich die familiäre Situation entsprechend schwierig gestaltete. Nach dem Joining und der Wertschätzung den Eltern gegenüber leitete die Schulsozialarbeiterin in das eigentliche Gesprächsthema über und erklärte die Anwesenheit der Schulleitung. Die Kindseltern zeigten sich über Mirsads Äusserungen sichtlich überrascht, insbesondere seine Gefühlswelt kannten sie nicht. Sie bestätigten im Laufe des Gesprächs, dass es zu physischer Gewalt aus Überforderung vonseiten der Mutter komme und weil sich Mirsad nicht an die familiären Regeln halte. Eine lösungsorientierte Richtung konnte nun eingeschlagen werden, welche unterschiedliche Interventionen beinhaltete, zu

welchen sich die Eltern klar verpflichteten. Nach mehreren Gesprächen in verschiedenen Settings entspannte sich die familiäre Situation massgeblich. Mirsad erzählte aus seiner Sicht, wie er das Vorgehen persönlich erlebte:

«Dass sie [die Schulsozialarbeiterin] mit meinen Eltern sprechen wollte, war mir nicht so recht, aber ich wollte ja eigentlich auch, dass sich die Situation zu Hause endlich ändert. Vor dem Gespräch in der Schule hatte ich schon, also ein wenig Angst kann man vielleicht sagen. Das Gespräch war über Mittag und so habe ich meine Eltern erst am Abend gesehen. Das fand ich noch gut, weil ich wollte ja nicht am Gespräch dabei sein und auch eigentlich nicht, dass meine Mutter kommt. Am Nachmittag war es schon noch gut, dass ich grad gewusst habe, wie das Gespräch lief. Dass es so gut ging, hätte ich grad nicht so gedacht. Meine Eltern sind am Abend voll gut drauf gewesen. Wir hatten dann schon immer mal wieder Streit, aber nie so krass wie vorher. Meine Eltern haben mich auch nie mehr geschlagen. Das stimmt auch wirklich, das würd ich nicht einfach so behaupten. Meine Mutter schreit jetzt nur noch und das ist manchmal auch noch lustig. Auch wenn das ja jetzt frech von mir ist. Nein, aber eigentlich ist es jetzt grad wirklich gut zu Hause.»

Das Beispiel von Mirsad zeigt auf, dass die Festlegung des Vorgehens stets ein Abwägen von unterschiedlichen Faktoren wie der Gefährdungsform an sich und den bisherigen Erfahrungen mit der gefährdenden Person (im Beispiel die Mutter), aber auch der situativen Einschätzung der Fachpersonen erfordert. Die physische Gewalt in der Familie von Mirsad konnte ohne Gefährdungsmeldung gestoppt werden, weil sich die schulinterne Zusammenarbeit durchwegs kooperativ gestaltet hatte. Hierfür von Bedeutung war der interne Leitfaden, welcher praxisnah und anhand von Diagrammen das Vorgehen für die jeweilige Gefährdungsform schrittweise aufzeigt. Dieser Ablauf konnte in der Praxis bereits mehrfach erprobt werden und sorgte daher für Sicherheit, Transparenz und Routine in der interdisziplinären Zusammenarbeit. Als wichtiger Aspekt des Gesprächs, der die Basis für den erfolgreichen Verlauf der Intervention gelegt hatte, ist die den Eltern gegenüber eingenommene Haltung, dass sie das Wohl ihres Kindes aus Überforderung gefährden und nicht, weil es sie persönlich befriedige, zu nennen.

Losgelöst vom konkreten Fallbeispiel muss abschliessend festgehalten werden, dass sich ein solches Gespräch grundsätzlich in die gewünschte oder in die gegenteilige Richtung entwickeln kann. Es ist daher notwendig, die jeweiligen Schritte genau zu definieren und abzusprechen, vor allem auch in der weiteren Fallführung. Diesem Vorgehen zugrunde liegen eine gelingende Kooperation im interdisziplinären Team und eine weitläufige Vernetzung im erweiterten Sozialraum. Ohne diese Komponenten erschwert sich die Zusammenarbeit, gerade auch mit der gefährdenden Person, massgeblich, was den erfolgreichen Verlauf einer Intervention stark beeinträchtigen kann. Unter welchen Bedingungen (interdisziplinäre) Zusammenarbeit zustande kommt und wie sich produktive Kooperationen charakterisieren lassen, wird im nächsten Kapitel näher ausgeführt.

5 (Interdisziplinäre) Zusammenarbeit

Die (interdisziplinäre) Zusammenarbeit ist für die Schulsozialarbeit von hoher Wichtigkeit, insbesondere auch deshalb, weil Schulsozialarbeitende ihre Disziplin an der Einzelschule oftmals allein vertreten. Eine gelingende Zusammenarbeit setzt daher zwingend Kooperation voraus und diese beginnt bereits vor dem ersten Konflikt (vgl. Stork 2011: 337)

5.1 Prämissen (interdisziplinärer) Zusammenarbeit

Im Feld der Sozialen Arbeit findet Zusammenarbeit nicht nur innerhalb der eigenen Profession statt, sondern darüber hinaus auch im interdisziplinären Team und vor allem disziplinenübergreifend. Wenn die jeweiligen Professionen in ihrer fachlichen Ausrichtung jedoch nur Teilleistungen erbringen, dann birgt dies die Gefahr, dass das grosse Ganze nicht mehr ausreichend berücksichtigt wird oder die Übernahme der Gesamtverantwortung verloren geht. Grenzen sich die beteiligten Disziplinen zu stark ab, kann es zu Auseinandersetzungen um Zuständigkeit bzw. Nichtzuständigkeit kommen. Um Fehlentscheide oder Übergriffe in andere Kompetenzbereiche zu vermeiden, braucht es geeignete Lösungsstrategien, die auf den folgenden Prämissen beruhen (Merten 2015b: 278):

- ◆ Sich der eigenen Kompetenzen bewusst und davon überzeugt sein.
- ◆ Die eigenen Standpunkte neutral und argumentativ einbringen.
- ◆ Persönliche Interessen mit den Zielen der interdisziplinären Zusammenarbeit verbinden, dabei auf Rivalität und Machtdemonstrationen verzichten.

Der Kooperationsgedanke wird in der Sozialen Arbeit äusserst hoch gewichtet, gerade weil sich Teams wie eingangs bereits festgehalten häufig interdisziplinär zusammensetzen. «Kooperation» leitet sich vom lateinischen Wort «cooperatio» ab und bezieht sich auf Mitarbeit, koordiniertes Handeln und Zusammenarbeit. Kooperation lässt sich somit als zwischen den Beteiligten abgestimmte und auf ein konkretes Ergebnis ausgerichtete Tätigkeit auffassen (vgl. Merten 2015a: 32). Damit Kooperation und im engeren Sinne auch (interdisziplinäre) Zusammenarbeit gelingen können, braucht es folglich ein gemeinsames Verständnis des Kooperationsprozesses sowie der Rahmenbedingungen der (interdisziplinären) Zusammenarbeit. In den nachfolgenden Kapiteln werden Aspekte, die für die einzelnen Zusammenarbeitsgefässe hinderlich oder förderlich sein können, differenzierter erläutert.

5.2 Zusammenarbeit mit der Schulleitung

Je nach Einbettung und Institutionalisierung der Schulsozialarbeit gestaltet sich die Zusammenarbeit mit der Schulleitung unterschiedlich. Die Praxis zeigt diesbezüglich verschiedene Anstellungsmodalitäten. Häufig anzutreffen ist beispielsweise die Variante, dass die Schulsozialarbeit über die Gemeinde- oder die Stadtverwaltung angestellt ist und den jeweiligen Schulhäusern zur Verfügung steht. Hierarchisch gesehen ist die Schulleitung in solchen Fällen nicht weisungsbefugt, steht jedoch gegebenenfalls bei Jahresgesprächen als Referenz zur Verfügung. Zuweilen erfolgt eine Anstellung auch direkt über die Schule, wodurch die Schulsozialarbeit der Schulleitung fachlich und personell unterstellt wird. Weil die Schulleitung eine unmittelbare Vorgesetztenfunktion erfüllt, besteht speziell im letzteren Fall die Gefahr, dass der Kooperationsgedanke zu wenig zum Tragen kommt. Obwohl auch bei einer Anstellung über eine Gemeinde oder die Stadt Dysbalancen entstehen können, bietet dieses Modell die Chance eines anderen Dienstwegs in fachlichen und personellen Anliegen. In Situationen, in welchen Schulsozialarbeit und Schulleitung unterschiedliche Sichtweisen vertreten, ist dies sehr hilfreich. Denn gerade in Gefährdungssituationen dürfen Entscheidungen und Prozesse niemals von persönlichen Differenzen oder Machtgehabe beeinflusst werden.

5.3 Zusammenarbeit mit Lehrpersonen

Eine gelingende Zusammenarbeit innerhalb des Schulhausteams, insbesondere mit den Lehrpersonen, ist ebenso hoch zu gewichten wie die Zusammenarbeit mit der Schulleitung. Die Schulsozialarbeit ist, unabhängig von ihren Stellenprozenten, in einer speziellen Position, da sie zumeist allein in einem Schulhaus tätig ist und ihre Disziplin daher als Einzige vertritt. Dies ist Chance und Risiko zugleich. Das Risiko besteht darin, dass es für die Schulsozialarbeit schwierig sein kann, sich im Lehrpersonenteam zu integrieren. Diesbezüglich sind mehrere Faktoren entscheidend. Wesentlich ist z.B., wie es der Schulsozialarbeit gelingt, sich in das alltägliche Schulgeschehen einzubringen, und somit auch, wie sie wahrgenommen wird. Erschwert werden kann dies, wenn sich die Büroräumlichkeiten nicht auf dem Schulareal selbst befinden oder wenn die Schulsozialarbeit für mehrere (kleinere) Schulhäuser zuständig ist. Dennoch hängt die Integration der Schulsozialarbeit nicht zwingend vom Standort des Büros ab, sondern steht vor allem in einem Zusammenhang mit den eigenen Integrationsbemühungen. Zudem zeigt sich in der Praxis zuweilen, dass Lehrpersonen manchmal keine positiven Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit gemacht haben und infolgedessen auch gegenüber einer neuen stelleninhabenden Person kritisch eingestellt sind. Diesem Hindernis kann jedoch durch aktive Beziehungsarbeit entgegengewirkt werden kann. Denn gerade der Beziehungsaspekt ist in der Schulsozialarbeit von höchster Bedeutung, und dies nicht nur den Kindern gegenüber, sondern vor allem auch im Team.

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.).

6 (Professionelle) Identität der Schulsozialarbeit

Auch im öffentlichen Diskurs wird zuweilen über die (professionelle) Identität der Schulsozialarbeit gesprochen. Je nach Kontext stellt dieser Begriff eine weitgehend leere Phrase dar oder er wird mit fachlichem Inhalt gefüllt. Diesem fachlich begründeten Verständnis geht das vorliegende Kapitel nach.

6.1 Professionelles Handeln der Schulsozialarbeit

Die Auffassung von (professioneller) Identität befindet sich in stetiger Entwicklung. Lange Zeit hat sich die Soziale Arbeit professionspolitisch orientiert und entsprechende Strukturen aufgebaut. Dies zeigt sich beispielsweise in der Etablierung von Hochschulstudiengängen. Als zweiter Ansatz wurde parallel dazu auch eine professionstheoretische Reflexion verfolgt. Dies äusserte sich weniger in professionspolitischer Hinsicht, sondern vielmehr in professionspraktischer Natur, d.h. in der Idee, herauszuarbeiten, welche Elemente jedem professionellen Handeln zugrunde liegen (vgl. Köngeter/Schulze-Krüdener 2018: 172 f.). Insbesondere im Kontext des Kinderschutzes und in der Einzelfallhilfe ist dies von hoher Relevanz, weil es im Grundsatz zumeist um Krisen geht.

Der Ursprung einer Krise kann in der Sozialen Arbeit nicht so leicht verortet werden, wie es z.B. im Kontext von psychischen Krisen oder somatischen Krisen möglich ist. Allerdings kann sich eine Krise auch im sozialen Kontext psychisch und/oder somatisch bemerkbar machen. In allen Fällen gilt jedoch, dass eine gelingende Bearbeitung einer Krise, unabhängig von der Verortung, nur von der betreffenden Person selbst erreicht werden kann. Denn Soziale Arbeit verfügt nicht über «Technologien», die es ermöglichen, Veränderungen herbeizuführen. Sie kann nur in Form von stellvertretenden Deutungen sowie materieller, informationeller, beratender und vernetzender Hilfe unterstützend einwirken (vgl. ebd.). Im Sinne der Lebensweltorientierung von Thiersch bedeutet dies Hilfe zur Bewältigung von lebenspraktischen Krisen bzw. Hilfe zur Selbsthilfe (vgl. Grundwald/Thiersch 2016). Professionelles Handeln heisst deshalb nicht, abzuwarten, bis eine Krise ein so grosses Ausmass angenommen hat, dass sie fast nicht mehr bewältigbar scheint. Vielmehr besteht es darin, die Klientin oder den Klienten achtsam zu begleiten und wenn nötig noch abzuwarten oder bereits adäquat zu intervenieren.

Als zweiter Baustein des professionellen Handelns gilt, dass es von hoher Bedeutung ist, festzustellen, wodurch die Krise ausgelöst wurde. Gerade in der schulsozialarbeiterischen Praxis zeigt sich, dass es eine Herausforderung darstellt, dass zuweilen nicht exakt eruiert werden kann, worin die Krise und insbesondere ihre Ursachen liegen. Aus der professionstheoretischen Perspektive besteht die Aufgabe der Professionellen der Sozialen Arbeit deshalb darin, eine stellvertretende Deutung zu generieren (vgl. Köngeter/Schulze-Krüdener 2018: 173). Die

beste Deutung wird jedoch scheitern, wenn sie nicht in klientennaher Sprache vermittelt werden kann. Das eigene Verständnis der Krise und die daraus resultierende Deutung sollten daher im steten Austausch mit der Klientin oder dem Klienten ausdifferenziert werden. Dabei sollten nicht nur vordergründige Symptome im Fokus stehen (z.B. schlechtere Schulnoten des Kindes), sondern auch die soziale Situation der Familie sollte ganzheitlich berücksichtigt und bearbeitet werden (vgl. ebd.: 172 f.).

6.2 Tripelmandat der Schulsozialarbeit

Die Forderung nach der Verwissenschaftlichung Sozialer Arbeit und einer damit einhergehenden Professionalisierung ist nach wie hoch aktuell. Denn die Diskussion hierüber, was Soziale Arbeit überhaupt sei, wie sie zu definieren sei, worin ihre Zuständigkeiten lägen und warum sie derart wenig gesellschaftliche Anerkennung erhalte, ist nach wie vor ein Thema. Die grosse Gefahr liegt darin, dass Professionelle der Sozialen Arbeit, insbesondere auch die Schulsozialarbeit, zuweilen nicht imstande sind, sich und die eigenen Handlungsgrundlagen selbst darzulegen. Dies hat eine Fremddefinierung zur Folge, welche mitunter aus fachfremden Kreisen stammt und somit über einen anderen Bezug zur Sozialen Arbeit verfügt als die Professionellen selbst (vgl. Staub-Bernasconi 2007).

Ursprünglich war das Doppelmandat von «Hilfe und Kontrolle» als ein zentrales Strukturmerkmal der Dienstleistungsfunktion der Sozialen Arbeit bzw. der Schulsozialarbeit vorherrschend (vgl. ebd.: 6). Es beinhaltete das Credo, stets das Gleichgewicht zwischen den Rechtsansprüchen, Bedürfnissen und Interessen der Klientin oder des Klienten und den sozialen Kontrollinstanzen aufrechtzuerhalten. In diesem Kontext ist eine Wissenschaftsorientierung nicht vorgesehen. Das doppelte Mandat klassifiziert daher einen sozialen Beruf, aber keine Profession (vgl. ebd.).

Um von einer Profession sprechen zu können, braucht es zwingend ein drittes Mandat, welches aus zwei Komponenten besteht (vgl. ebd.: 6 f.): Es besteht einerseits aus der wissenschaftlichen Fundierung ihrer Methoden, welche in der Sozialen Arbeit zur Lösung von Problemen eingesetzt werden und auch bildungstheoretisch wirken. Wissenschaftliches Wissen übersetzt sie in Handlungsleitlinien, welche dem professionellen Handeln zugrunde liegen. Als zweite Komponente erweist sich der Ethikkodex, welchen sich die Profession unabhängig von externen Einflüssen gibt. Menschenrechte und Gerechtigkeit sind international als ethische Leitlinien der Profession festgehalten. Diese Haltung verhindert das fachpolitische oder strukturelle, d.h. gesellschaftliche Arbeit mehr Gewicht erhält als die konkreten Hilfeleistungen. Zugleich bildet das dritte Mandat eine übergeordnete Legitimationsbasis für die Annahme oder die Verweigerung von Aufträgen und damit auch für die Formulierung von eigenbestimmten Aufträgen. Wird Professionalität aus dieser Perspektive betrachtet, führt sie somit nicht weg

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 Kinderschutzelfalls, 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 schöngeredet 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).

7 Beantwortung der Fragestellungen

Die in Kapitel 1.1 formulierten übergeordneten Fragestellungen lauteten wie folgt: *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?* Durch die Bearbeitung der zugehörigen Unterfragen sollte die Rolle der Schulsozialarbeit geklärt werden, um daraus Rückschlüsse für die alltägliche Praxis ziehen zu können. Ein weiterer Fokus lag auf Begriffsklärungen, weil eine gemeinsame Sprache aller Akteurinnen und Akteure bei einer drohenden Gefährdung von grosser Bedeutung ist. Die Darstellung des Falls von Mirsad schliesslich sollte die theoretischen Ausführungen durch ein konkretes Beispiel aus dem Praxisalltag illustrieren. Diese Darstellung wird in Kapitel 8 noch abgeschlossen.

Zur Beantwortung der Fragestellungen kann Folgendes festgehalten werden: Die Schulsozialarbeit nimmt im Kontext von etwaigen Gefährdungssituationen eine gewichtige Rolle ein. Ihre fachliche Expertise ist entscheidend, wenn es darum geht, mögliche Gefährdungen zeitnah und adäquat einschätzen zu können. Die Praxis zeigt, dass in dieser Hinsicht manchmal sowohl bei Lehrpersonen als auch bei der Schulsozialarbeit selbst zu wenig Fachwissen und Erfahrung vorhanden sind, was sich negativ auf die gefährdende Situation auswirkt. Nur wenn die Schulsozialarbeit solchen Situationen fachlich versiert begegnen kann, ist ein professioneller Umgang mit Gefährdungen möglich. Dazu gehört, dass Symptome und Anzeichen, welche auf eine Gefährdung hinweisen, nicht aus Angst, Unsicherheit oder Unwissen ausgeblendet werden. Im Alltag der Sozialen Arbeit, d.h. nicht nur ausschliesslich in der Schulsozialarbeit, geben sich Professionelle in vielen Fällen eigenständig Aufträge, welche in einem zweiten Schritt den Klientinnen und Klienten zugewiesen werden. Dieses Phänomen ist bekannt und nach wie vor weit verbreitet (vgl. Königeter/Schulze-Krüdener 2018: 176). Gänzlich davor gefeit scheint niemand zu sein. Eine hoch ausgeprägte Reflexionsfähigkeit und Entwicklungsbereitschaft aufseiten der Professionellen können jedoch dazu beitragen, dieser Problematik adäquat zu begegnen. Das soll nicht implizieren, dass es generell unangemessen ist, wenn sich die Soziale Arbeit, im vorliegenden Kontext die Schulsozialarbeit, selbstständig Aufträge gibt. Zuweilen kann dies angezeigt und hilfreich sein, beispielsweise wenn im Kinderschutz eine Gefährdungsmeldung eingereicht wird, was nach Möglichkeit jedoch unter alters- und entwicklungsentsprechendem Einbezug des Kindes zu erfolgen hat. Von hoher Bedeutung ist in solchen Fällen, dass das gewählte Vorgehen transparent dargestellt wird, gerade auch den Klientinnen und Klienten bzw. den Kindern gegenüber, und im Rahmen der Reflexion eruiert wird, wie es zu dieser Auftragsvergabe gekommen ist.

In der Regel wird ein Kind nicht die Schulsozialarbeit aufsuchen und aktiv um eine Gefährdungsmeldung bitten, da dieses Vorgehen Kindern normalerweise nicht bekannt ist. Sehr viel

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.

8 Schlussfolgerungen

Der Schulsozialarbeit kommt im Kontext von Gefährdungen, wie in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt werden sollte, eine wesentliche Rolle zu. Diese muss sie jedoch auch kompetent erfüllen können, damit ihre Arbeit die Situation der betroffenen Kinder nachhaltig zu verbessern vermag. Am Beispiel von Mirsad sah dies wie folgt aus:

«Der erste Schulsozialarbeiter, zu dem ich mal gehen musste, war doof, also so richtig doof. Wir sassen nur am Tisch und ich musste reden, auch wenn ich nicht genau wusste, was. Er fragte mich ja schon, was ich wolle und was er machen solle, aber gemacht hat er dann ja trotzdem das, was er wollte. Hallo, dann muss er mich auch überhaupt nicht fragen, wenn es ihn nicht interessiert, was ich will. Meine Kollegen mochten ihn auch nicht so und ich auch nicht. Eigentlich wollte ich darum auch nicht hingehen, meine Kollegen dissten mich nämlich die ganze Zeit wegen ihm. Und dass ich mit ihm geredet habe, änderte ja auch nichts an der Situation zu Hause – meine Mutter schlug mich mit allem, was sie grad finden konnte, auch mit den Holzpanntoffeln. Aber dumm ist sie nicht, es war halt immer am Rücken oder auf dem Arsch, so hat es niemand gross gesehen.

Als die Neue [Schulsozialarbeiterin] kam, schickte mich meine Lehrerin zu ihr. Wir haben abgemacht, dass ich nur einmal gehen muss und dann nie mehr, wenn sie genauso doof ist. Sie war dann in echt aber noch echt cool. Vor allem ist sie nett und sie versteht, was ich meine. Im Schulhaus mögen sie auch alle und es ist sogar echt cool, wenn man bei ihr etwas machen kann. Ich habe nämlich echt etwas gelernt. Das hätte ich nicht gedacht. Mit meinen Eltern hat sie auch geredet und danach waren sie echt easy drauf. Darum glaube ich jetzt schon, dass Schulsozialarbeit noch etwas helfen kann.»

Ausschlaggebend für den Erfolg von Schulsozialarbeit ist unter anderem, dass sie im Schulhaus gut eingebettet und integriert ist. Denn nur wenn die Kinder auf das Angebot der Schulsozialarbeit ansprechen und sie als Unterstützung bzw. Ort des Vertrauens und der Hilfe wahrnehmen, kann Schulsozialarbeit helfend einwirken. Wichtig ist dies insbesondere dann, wenn es um Gefährdungen jeglicher Art geht. Wenn ein Kind sich nicht traut, das Angebot der Schulsozialarbeit in Anspruch zu nehmen, weil andere Kinder schlechte Erfahrungen damit gemacht haben, oder wenn es diese Möglichkeit je nachdem gar nicht kennt, kann nicht professionell auf Gefährdungen reagiert werden. Dies wird ausschliesslich den Kindern selbst zum Verhängnis. Denn wie in Kapitel 3 ausgeführt wurde, können sich in der späteren Entwicklung die unterschiedlichsten Auswirkungen ergeben. Die betroffenen Kinder erleben sich dann z.B. mitunter nicht mehr als selbstwirksam oder die Vulnerabilität in Bezug auf psychosomatische oder physische Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter nimmt zu, dies bei zugleich verminderter Resilienz. Können Kinder in ihren ersten Lebensjahren keine sicheren Bindungen aufbauen, besteht die Gefahr von Bindungsdesorganisationen. Im Alltag äussert sich dies durch eine erhöhte Bereitschaft zu aggressivem Verhalten und ausagierenden Verhaltensauffälligkeiten. Chronifizieren sich diese Symptome, kann dies gravierende Auswirkungen für die schulische und die spätere berufliche Laufbahn haben. Aber auch Freundschaften und

Partnerschaften leiden darunter, wenn diese Kinder nicht ausreichend in der Lage sind, dauerhafte Beziehungen einzugehen, oder sich Partnerinnen bzw. Partner suchen, unter welchen sie in physischer und/oder psychischer Hinsicht erneut Gewalt erfahren.

Unabhängig von der Einbettung und der Stellung der Schulsozialarbeit ist dieses Feld sehr schnelllebig und nah an der Lebenswelt von Kindern. Dies muss sich zwingend auch in den Beratungen und Begleitungen widerspiegeln. Nur wenn sich Kinder angenommen, ernst genommen, wertgeschätzt und in ihrer Wahrnehmung als ebenbürtig erleben, kann ein Beziehungsaufbau vonstatten gehen. Dieser ist eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Beratung, gerade auch im Kontext von Gefährdungen. Erleben sich Kinder hierbei als selbstwirksam, unabhängig davon, ob eine Meldung erfolgt oder nicht, kann dies massgebliche Auswirkungen auf ihre spätere Entwicklung in jeglichen Lebensbereichen haben. Am Fallbeispiel von Mirsad lässt sich dies wie folgt aufzeigen:

«Die Situation zu Hause ist seit Monaten voll okay, das hätte ich nicht gedacht. Dabei hat die Schulsozialarbeiterin ja nur mit meinen Eltern geredet. Also schon ein paar Mal und manchmal war ich auch dabei. Manchmal war ich dann auch alleine da, wegen Zuhause und der Schule und so. Wir haben auch einen Vertrag gemacht. Und auch wenn meine Mutter dabei war, ist sie vollkommen cool geblieben. Normalerweise rastet sie komplett aus. Mega gut, ist das jetzt nicht passiert. Ich bin auch einmal noch bei der Schulsozialarbeit gewesen, weil ich noch ein Problem mit einem Freund hatte. Dort hat sie uns beiden echt gut geholfen. Ich glaube also, ich gehe wieder einmal hin, wenn ich sie brauche. Ah ja, und meiner Lehrerin hat sie auch nur erzählt, was ich wollte und das ist echt okay von ihr.»

Wie Mirsads Schilderung aufzeigt, wird Schulsozialarbeit als hilfreich und unterstützend wahrgenommen, wenn sie nah am Erleben des Kindes ist. Dazu muss sie sich nicht verbiegen, sondern ihren professionellen Habitus kennen und z.B. eine lockere Ernsthaftigkeit leben, da dies ein Aspekt ist, welcher den Kindern in der Regel sehr wichtig ist.

Was die betroffenen Kinder anbelangt, so liefern die Daten aus der Optimus-Studie (Schmid 2018) aufschlussreiche Erkenntnisse in Bezug auf Alter, Geschlecht und mögliche Risikofaktoren. Die Aufgabe besteht darin, das Lehrkollegium, Schulleitungen, Eltern und weitere Akteurinnen und Akteure aus schulnahen Diensten entsprechend zu sensibilisieren, damit sie mögliche Symptome richtig deuten und sich nicht auf vordergründige Anzeichen wie z.B. hyperaktives Verhalten fokussieren und somit Gefahr laufen, die eigentliche Gefährdung zu verkennen, was insbesondere angesichts der vermutlich hohen Dunkelziffer gravierend wäre.

Damit die Schulsozialarbeit diese Sensibilisierungsaufgabe adäquat wahrnehmen kann, ist es, wie bereits festgehalten, wichtig, dass sie institutionell und personell gut eingebettet ist. Nur wenn ein fachlicher Support innerhalb der Institution «Schule» bzw. die Zusammenarbeit im interdisziplinären Kontext gewährleistet ist, kann fachlich professionelle Arbeit geleistet werden. Dies bedingt zuweilen explizite Bemühungen und Pionierarbeit im Beziehungsaufbau, gerade in Schulhäusern, in welchen bislang noch keine Schulsozialarbeit zur Verfügung stand, oder auch in Fällen, in denen das Lehrkollegium eingespielt ist und bereits seit vielen Jahren

zusammenarbeitet, sich diesbezüglich auch sehr eigenständig organisiert und zuweilen auch Hierarchien missachtet. Solche Konstellationen bilden erhebliche Stolpersteine in der Ausübung der Schulsozialarbeit. Wenn sie nicht überwunden werden können, kann Schulsozialarbeit nur schwer gelingen. Denn sie muss sich als Teil des Schulhausteams und somit der Institution «Schule» verstehen, zugleich aber auch als Dienstleistungsangebot, welches intern oder extern eingekauft wird. Je nach personeller Einbettung gestaltet sich das Aufgabenspektrum entsprechend unterschiedlich. Der Vorteil liegt gerade im externen Faktor darin, dass sich die Schulsozialarbeit als eigenständiges Angebot profilieren und präsentieren kann, welches als Dienstleistung zur Verfügung steht. Allerdings ist sie in diesem Fall hierarchisch nicht im Schulkontext eingebettet, was einen Einfluss auf die schulinterne Position haben kann.

Relevant ist denn auch – und hier besteht dringender Handlungsbedarf –, dass viele Lehrpersonen nicht wissen, wie sie einer (etwaigen) Gefährdung adäquat begegnen sollen, und zuweilen dazu tendieren, die Augen zu verschliessen. Auch im Kontext der Schulsozialarbeit zeigt sich dieses Verhalten, was untragbar ist. Folglich sind hier berufsspezifische Fachtagungen, gerade für die Schulsozialarbeit, notwendig, in deren Rahmen erste Anhaltspunkte für die Früherkennung von Gefährdungen und Informationen zu daraus resultierende Handlungsansätze vermittelt werden. Vertiefen Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter dieses Wissen noch spezifisch in Weiterbildungen, können sie es in der Rolle als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in die jeweiligen Schulhäuser tragen. Leitend sollte hierfür das Bewusstsein sein, dass man nur verlieren kann, wenn man nichts unternimmt, oder anders formuliert: Nimmt die Schulsozialarbeit ihre Rolle der Früherkennung im Kontext der Beratung nicht ausreichend wahr, leistet sie einen indirekten Beitrag zur Förderung von Kindeswohlgefährdungen, obwohl genau das Gegenteil dem Ziel, dem Sinn und dem Zweck der Schulsozialarbeit bzw. ihrem Auftrag entsprechen würde. Abschliessend lässt sich somit festhalten, dass Schulsozialarbeit zwingend hinschauen muss und sich ihrer Identität, ihrer Rolle, ihrer fachlichen Expertise sowie ihres Auftrags bewusst sein muss, weil sie nur dann in der Lage ist, ihrem professionellen Habitus gerecht zu werden.

Literaturverzeichnis

- Baier, Florian (2011a). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 85–96.
- Baier, Florian (2011b). Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 135–158.
- Baier, Florian (2013). Neue Orientierungen für die Praxis: Von der Präventions- zur Bildungsarbeit. In: Schulsozialarbeit.ch. Special 01/2013. S. 1–6.
- Baier, Florian (2018). Beratung in der Schulsozialarbeit. Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen. Wiesbaden: Springer.
- Baier, Florian/Heeg, Rahel (2011). Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biesel, Kay/Schär, Clarissa (2018). Kindeswohlgefährdung als soziale Konstruktion. In: Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hg.). Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 123–139.
- Biesel, Kay/Urban-Stahl, Ulrike (2018). Lehrbuch Kinderschutz. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2017). Lehrplan 21: Grundlagen. Zürich Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Brunner, Sabine (2013). Früherkennung von Gewalt an kleinen Kindern. Leitfaden für Fachpersonen, die in sozialen und pädagogischen Kontexten im Frühbereich begleitend, beratend und therapeutisch tätig sind. Bern: Stiftung Kinderschutz Schweiz.
- Buchholz, Thomas (2011). Präventiver Kinderschutz durch Stärkung von Schutzfaktoren. Zur Resilienzförderung in Schulen. In: Fischer, Jörg/Buchholz, Thomas/Merten, Roland (Hg.). Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 319–340.

- Deegener, Günther (2011). Ausmasse und Ursachen von Kindeswohlgefährdung bei Kindern im schulpflichtigen Alter. In: Fischer, Jörg/Buchholz, Thomas/Merten, Roland (Hg.). Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 35–62.
- Dlugosch, Sandra (2010). Mittendrin oder nur dabei? Miterleben häuslicher Gewalt in der Kindheit und seine Folgen für die Identitätsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elmer, Corina/Maurer, Katrin (2011). Achtsam im Umgang – konsequent im Handeln. Institutionelle Prävention sexueller Ausbeutung. Zürich: Limita.
- Grundwald Klaus/Thiersch Hans (2016). Lebensweltorientierung. In: Grundwald Klaus/Thiersch Hans (Hg.). Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 24–64.
- Hauri, Andrea/Zingaro, Marco. (2013). Leitfaden Kinderschutz. Kindeswohlgefährdung erkennen in der sozialarbeiterischen Praxis. Bern: Stiftung Kinderschutz Schweiz.
- Hengstler, Claudia (2016). Kinderschutz und Schule. Früh erkennen und handeln. St. Gallen: Kinderschutzzentrum St. Gallen.
- Hengstler, Claudia/Reichert Oppitz, Uta (2012). Erscheinungsformen von Kindeswohlgefährdung. St. Gallen: Kinderschutzzentrum St. Gallen.
- Hirsch, Mathias (2013). Realer Inzest. Psychodynamik des sexuellen Missbrauchs in der Familie. 3. Auflage. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Imber-Black, Evan (1999). Die Macht des Schweigens. Geheimnisse in der Familie. Stuttgart: dtv.
- Kinderschutz-Zentrum Berlin (2009). Kindeswohlgefährdung. Erkennen und Helfen. 11., überarbeitete Auflage. Berlin: Kinderschutz-Zentrum Berlin.
- Kißgen, Rüdiger (2010). Frühe Risiken und Präventivinterventionen aus Sicht der Bindungstheorie. In: Kißgen, Rüdiger/Heinen, Norbert (Hg.). Frühe Risiken und Frühe Hilfen. Grundlagen, Diagnostik, Prävention. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 132–147.
- Köngeter, Stefan/Schulze-Krüdener, Jörgen (2018). Arbeitsbeziehungen im Kinderschutz. In: Böwer, Michael/Kotthaus, Jochem (Hg.). Praxisbuch Kinderschutz. Professionelle Herausforderungen bewältigen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 170–188.
- Largo, Remo H./Beglinger, Martin (2010). Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. München: Piper.
- Lips, Ulrich. (2011): Kindsmisshandlung – Kinderschutz. Ein Leitfaden zu Früherfassung und Vorgehen in der ärztlichen Praxis. Bern: Stiftung Kinderschutz Schweiz.

- Merten, Ueli (2015a). Professionelle Kooperation: Eine Antwort auf die Zersplitterung und die Ausdifferenzierung sozialer Dienstleistungen. In: Merten, Ueli/Kaegi, Urs (Hg.). Kooperation kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 21–70.
- Merten, Ueli (2015b). Intraprofessionelle Kooperation und Teamarbeit – eine Herausforderung In: Merten, Ueli/Kaegi, Urs (Hg.). Kooperation kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 245–283.
- Riess, Nicole (2007). Familienmythen, Familiengeheimnisse, Familiengesetze. Eltern in ihren Lebenszusammenhängen und ihrer Geschichte verstehen. Ein Beispiel. Heidelberg: Auer.
- Schmid, Conny (2018). Kindeswohlgefährdung in der Schweiz. Formen, Hilfen, fachliche und politische Implikationen. Zürich: UBS Optimus Foundation.
- Sieber Egger, Anja/Sibylle Mathis (2015). Schule. «Der Lehrer unterrichtet die Kinder nur ... für familiäre Sachen ist er nicht zuständig.» In: von Fellenberg, Monika/Jurt, Luzia (Hg.). Kinder als Mitbetroffene von Gewalt in Paarbeziehungen. Ein Handbuch. Wettingen: eFeF-Verlag. S. 220–230.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2003). Soziale Arbeit als (eine) «Menschenrechtsprofession». In: Sorg, Richard (Hg.). Soziale Arbeit zwischen Politik und Wissenschaft. Münster: LIT. S. 17–54.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007). Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat. URL: http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Vom_Doppel-_zum_Tripelmandat.pdf [Zugriffsdatum: 1. November 2018].
- Stork, Remi (2011). Zusammenarbeit mit Eltern. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich. S. 327–345.
- Strauß, Bernhard (2013). Kindesmisshandlung und Bindung. In: Spitzer, Carsten/Grabe, Hans Jörgen (Hg.). Kindesmisshandlung. Psychische und körperliche Folgen im Erwachsenenalter. Stuttgart: Kohlhammer. S. 86–102.
- UNICEF (1989). Konvention über die Rechte des Kindes. Köln: UNICEF Deutschland.
- von Schlippe, Arist/Schweitzer, Jochen. (2012). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- von Werthern, Katjuscha (2018). Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Schulsozialarbeit. In: Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hg.). Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 97–109.

- 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
---	----