Erziehungsstile im Kontext Schule und Schulsozialarbeit

Welchen Einfluss haben die Erziehungsstile von Lehrpersonen und Eltern auf das Schulklima sowie auf Bildungsprozesse und das Handeln von Kindern und Jugendlichen in Schulen?

Bachelor Thesis
Verfasst von Lynn Fromer
Eingereicht bei Prof. Dr. Florian Baier
Hochschule für Soziale Arbeit FHNW
Bachelor- Studium in Sozialer Arbeit
Basel, 26. Juni 2015

Abstract

In der folgenden Arbeit werden die Themen Erziehungsstile, Schule und Schulsozialarbeit behandelt. Dabei geht es um die Erziehungsstile der Lehrpersonen und Eltern und um die Rolle der Schulsozialarbeit.

Die Hauptfragestellung lautet: „Welchen Einfluss haben Erziehungsstile von Lehrpersonen und Eltern auf das Schulklima sowie auf Bildungsprozesse und das Handeln von Kindern und Jugendlichen in Schulen?". Die Unterfragestellung ist: „Welchen Beitrag kann die Schulsozialarbeit leisten und welche Rolle kann sie einnehmen, um einen autoritativ-partizipativen Erziehungsstil bei den Eltern der Schüler und Schülerinnen und in der Schule zu fördern?"

Diese Arbeit ist eine Theoriearbeit.

Erziehungsstile haben einen deutlich höheren Einfluss auf den Bildungsprozess, das Handeln der Kinder und Jugendlichen und auf das Schulklima, als es in der Fachliteratur zum Thema Schulsozialarbeit thematisiert und beschrieben wird. Durch eine gewaltfreie Erziehung in Elternhaus und Schule, kann Gewaltanwendung der Jugendlichen um 40% reduziert werden (vgl. Kassis et al. 2010: 86). Nun kann davon ausgegangen werden, dass die Anwendung eines autoritativ-partizipativen Erziehungsstils diese Quote nochmals verbessern liesse. Dass das Schulklima dadurch wesentlich angenehmer sein würde und sich die Schüler und Schülerinnen wieder sicher und geborgen fühlen könnten, wäre eine logische Konsequenz der gewaltfreien Umgebung.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 4
2. Begriffsklärung 6
   2.1. Erziehungsstile (detailliert siehe Kapitel 3) 6
   2.2. Entwicklung (detailliert siehe Kapitel 4) 6
   2.3. Schulklima (detailliert siehe Kapitel 5.5.1/6.4.2.) 6
   2.4. Bildungsprozess (detailliert siehe Kapitel 5.1.) 7
   2.5. Kooperation (detailliert siehe Kapitel 6.4.1.) 7
3. Erziehungsstile nach Hurrelmann 8
   3.1. Autoritärer Erziehungsstil 10
   3.2. Permissiver Erziehungsstil 11
   3.3. Überbehüteter Erziehungsstil 12
   3.4. Vernachlässigender Erziehungsstil 12
   3.5. Autoritativ-partizipativer Erziehungsstil 13
   3.6. Magisches Zieldreieck der Erziehung 14
   3.7. Zwischenfazit 15
4. Die Ökologie der menschlichen Entwicklung nach Bronfenbrenner 16
   4.1. Systeme 17
   4.2. Zwischenfazit 20
5. Bildungsprozesse und Handlungen von Kindern und Jugendlichen in der Schule 21
   5.1. Die vier Funktionen der Schule 21
   5.2. Faktoren, die das Handeln und den Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen beeinflussen können 23
      5.2.1. Schulklima 23
      5.2.2. Einfluss der Lehrpersonen 24
      5.2.3. Ungleichheit der Geschlechter Mädchen – Jungen 25
      5.2.4. Leistungsdruck 26
   5.3. Zwischenfazit 26
6. Schulsozialarbeit 28
   6.1. Geschichte/Entstehung 28
   6.2. Habitus der Professionellen der Schulsozialarbeit 29
   6.3. Aufgaben und Ziel 30
   6.4. Arbeitsformate 31
      6.4.1. Kooperationen 33
      6.4.2. Schulklima und Schulentwicklung 36
   6.5. Rollen 37
   6.6. Zwischenfazit 40

7. Diskussion der behandelten Themen 41
7.1. Gewalt, Erziehungsstile und Schulklima 41
7.2. Ungleichheit der Geschlechter Jungen – Mädchen, Jungenarbeit, Mädchenarbeit 43
7.3. Kooperation der Bildungsakteure 44
7.4. Übergänge 45
8. Gesamtfazit 46
9. Ehrenwörtliche Erklärung 49
10. Quellenverzeichnis 50

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Erziehungsstile 1 9
Abb. 2: Magisches Erziehungsdreieck 1 14
Abb. 3: Ökologische Entwicklung 1 16
Abb. 4: Arbeitsformate Schulsozialarbeit 1 31
Abb. 5: Gewichtung der Tätigkeiten 1 32

Vorwort

Schule muss vermehrt zum Lebens- und Erfahrungsraum für Schüler und Schülerinnen werden und ihnen anspruchsvolle Möglichkeiten zum sozialen Lernen bieten (vgl. Vögeli-Mantovani 2005: 15). Gründe für diese Forderung sind zum einen die teilweise vorhandene erzieherische Überforderung der Eltern sowie die mangelhafte Schulfähigkeit der Schüler und Schülerinnen. Es ist deshalb umso wichtiger, dass Möglichkeiten erschaffen werden, von welchen sich Eltern, Schüler und Schülerinnen sowie Lehrpersonen Hilfe, Unterstützung und Beratung holen können (vgl. Braun/Wetzel 2000 zit. n. Vögeli-Mantovani 2005: 15). Die Schulsozialarbeit könnte dabei eine grosse Rolle spielen.

1. Einleitung

Erziehung ist nicht nur Sache der Eltern, sondern auch Bestandteil verschiedener Institutionen, die Kinder und Jugendliche besuchen (vgl. Hurrelmann 2006: 187). In der Institution Schule verbringen die Kinder einen grossen Teil ihrer Zeit. Es ist daher wichtig, dass in den Schulen gute Voraussetzungen für die Kinder und Jugendlichen zur Unterstützung bei deren Bildungsprozess bestehen. Bildung beschränkt sich nicht nur auf den schulischen Unterricht, sondern auf die umfangreiche Entfaltung der individuellen Persönlichkeit. Für Kinder und Jugendliche wurde von der UN-Kinderrechtekonvention das Recht auf eine umfassende Bildung formuliert (vgl. Baier 2011: 94). Bildungsinstitutionen sowie Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe haben ihren Beitrag dazu zu leisten, den Kindern und Jugendlichen die Inanspruchnahme dieses Rechts zu ermöglichen (vgl. ebd.: 95). Die Soziale Arbeit leistet durch das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit, welches Dienstleistungen im Bildungsbereich anbietet und unter anderem zur Aufgabe die Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung hat, ihren Beitrag zur Realisierung dieses Rechts (vgl. ebd.).

Die folgende Arbeit ist eine Theoriearbeit und geht der Hauptfragestellung **„Welchen Einfluss haben die Erziehungsstile von Lehrpersonen und Eltern auf das Schulklima sowie auf Bildungsprozesse und das Handeln von Kindern und Jugendlichen in Schulen?“** nach.

Ausschlaggebend für diesen Themenbereich waren die im Rahmen des Bachelorstudiums besuchten Module zu den Themen Erziehung, Bildung und Sozialisation sowie Schulsozialarbeit. Hinzu kommen aus privaten Gründen das Interesse an Erziehungsstilen und Schulwesen.

Abgeleitet aus der obigen Hauptfragestellung wurde eine Unterfragestellung formuliert:

- „Welchen Beitrag kann die Schulsozialarbeit leisten und welche Rolle kann sie einnehmen, um einen autoritativ-partizipativen Erziehungsstil bei den Eltern der Schüler und Schülerinnen und in der Schule zu fördern?"

Die Unterfragestellung dient zur Eingrenzung der Hauptfragestellung und soll die praktische Relevanz der Sozialen Arbeit hervorheben.

Da sich die Schulsozialarbeit von der Pionierphase in die Ausbauphase und seit einigen Jahren auch in die Profilbildungsphase begeben hat (vgl. Baier 2011: 66f.) und somit noch ein eher junger Tätigkeitsbereich der Sozialen Arbeit ist, besteht in diesem Bereich noch die Möglichkeit, etwas zur Entwicklung beizutragen und mitwirken zu können. Diese Aspekte und der Wunsch später einmal als Schulsozialarbeiterin tätig zu sein, waren die Motivationsgründe, die Thesis diesem Thema zu widmen.

Im Folgenden werden die in der Hauptfragestellung enthaltenen Schlüsselbegriffe erläutert, was den Zweck einer eindeutigen Verständlichkeit hat. Des Weiteren hat die Arbeit zwei grosse Schwerpunkte: Der erste Schwerpunkt besteht in der theoretischen Auseinandersetzung mit den Themen Erziehungsstile, ökologische Umwelt, System Schule, Bildungsprozesse und Handeln von Kindern und Jugendlichen und Schulsozialarbeit. Es werden verschiedene Sichtweisen und Erfahrungen zu diesen Themen beleuchtet. Jeweils am Ende der einzelnen Kapitel folgt ein Zwischenfazit, welches teilweise der Beantwortung der Fragestellungen dient. Der zweite Schwerpunkt besteht in einer Verknüpfung der behandelten Themen, welche durch eine Diskussion ersichtlich wird. Die Beantwortungen der Fragestellungen erfolgen im Gesamtfazit, ebenso wie die kritische Reflexion der Verfasserin und weiterführende Fragen.

2. Begriffsklärung

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, werden in diesem Kapitel die relevanten Begriffe definiert. Dies soll dazu dienen, ein allgemeines Verständnis und somit auch eine Basis zu schaffen für die weiterführenden Vertiefungen. Die Begriffe werden nur kurz benannt und in den folgenden Kapiteln noch ausführlicher beschrieben.

2.1. Erziehungsstile (detailliert siehe Kapitel 3)

Es handelt sich hierbei um das Verhalten der Eltern, durch welches sie ihre Vorstellungen über die Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen und Fähigkeiten ihres Kindes zu beeinflussen versuchen (vgl. Hurrelmann 2006: 157). Hurrelmann (2006) definiert Erziehungsstile folgendermassen: *„Unter Erziehungsstilen werden die beobachtbaren und verhältnismässig überdauernden tatsächlichen Praktiken der Eltern verstanden, mit ihren Kindern umzugehen."* (Hurrelmann 2006: 157)

2.2. Entwicklung (detailliert siehe Kapitel 4)

Bronfenbrenner (1989) definierte Entwicklung wie folgt: *„[...] dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt."* (Bronfenbrenner 1989: 19)

Entwicklung ist ein Prozess. In diesem Prozess arbeitet das Individuum an seiner Persönlichkeit unter Anbetracht der universellen Gegebenheiten.

2.3. Schulklima (detailliert siehe Kapitel 5.5.1/6.4.2.)

Der Begriff Schulklima beschreibt das soziale Miteinander im Schulalltag (vgl. Spies 2013: 72).

Während die Grundhaltung der Kommunikation institutionell vorgegeben ist, kann diese in der Anwendung je nach Schule stark variieren. Beispielsweise arbeiten die Lehrpersonen der Schule A mit viel Druck und Strafandrohungen, während die Lehrpersonen der Schule B mehr Verständnis und Unterstützung den Kindern entgegenbringen. Dieser Teil des Schulalltags wird Schulklima genannt (vgl. Horstkemper/Tillmann 2008: 292).

2.4. Bildungsprozess (detailliert siehe Kapitel 5.1.)

Von Hentig (2009) beschreibt Bildung als ein Auftrag aller Schulen. *„Alle Menschen sind der Bildung bedürftig und fähig."* (von Hentig 2009: 59) Die Schulen müssen dafür sorgen, dass es allen Schülern und Schülerinnen möglich ist, sich Bildung anzueignen. Dies sollte geschehen, indem sie angeleitet werden mittels Gegenständen wie Anlässen, Situationen und Mitteln, die dafür besonders wirksam sind (vgl. von Hentig 2009: 60).

Bildungsarbeit orientiert sich immer an Zielen. Ein Bildungsprozess findet dort statt, wo Aneignungs- und Anregungsprozesse auf Bildungsziele hinauslaufen. Beispiele dafür sind die Förderung von Lebenskompetenz und die Entwicklung von Persönlichkeit (vgl. Baier 2011: 109).

2.5. Kooperation (detailliert siehe Kapitel 6.4.1.)

Kooperation ist ein Fachbegriff für gemeinsames Handeln verschiedener Akteure mit gemeinsamen Zielen und Haltungen (vgl. Baier 2011: 365).

3. Erziehungsstile nach Hurrelmann

Hurrelmann ist Professor für Sozialisations- und Gesundheitsforschung an der Universität Bielefeld und Direktor am Institut für Bevölkerungsforschung und Sozialpolitik (vgl. Hurrelmann 2006: 4). Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Bildungs- und Sozialisationsforschung mit den Schwerpunkten Kindheit, Familie, Jugend und Schule und die Präventions- und Gesundheitsforschung.[1] Er veröffentlichte diverse Fachbücher, unter anderem „Einführung in die Sozialisationstheorie" (2006), das diesem Kapitel als Grundlage dient.

Erziehungsstile lassen sich nicht leicht untersuchen und messen. Die Schwierigkeit ihrer Erforschung besteht darin, dass sie auf Befragungen von Eltern basieren. Die Berichte von der Eltern sind verzerrt aufgrund der teils wagen Erinnerung an das tatsächlich Geschehene und der vorherrschenden Ideologie des „richtigen Erziehens" (vgl. Hurrelmann 2006: 157). Unabhängig von diesen Berichten werden die Verhaltenspositionen, Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale der Kinder erfasst und anschliessend mit den Ergebnissen der Elternbefragung verglichen. Es wird nach statistischen Verbindungen und Zusammenhängen zwischen bestimmten Erziehungspraktiken und Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder gesucht. Hurrelmann bezieht sich im Folgenden auf Hofer/Klein-Allermann/Noack 1992; Rowe 1997 mit der Aussage, dass die Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren sind, da diese Methode eine unsichere Art von Analyse ist (vgl. Hurrelmann 2006: 158). Die Ergebnisse der Forschungsarbeit dienen lediglich als Anhaltspunkt für eine pädagogische Diskussion und sollten unter Einbezug von Alltagserfahrungen und –beobachtungen und einem Teil gesundem Menschenverstand genossen werden (vgl. Hurrelmann 2006: 158).

„Erziehung kann als ein Versuch der Beeinflussung (Intervention) verstanden werden, durch den eine Verbesserung und Vervollkommnung der Persönlichkeit des Erzogenen erreicht werden soll. Erziehungsziele entsprechen den wünschens- und erstrebenswerten Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften, die für ein Kind als wertvoll angesehen werden." (Hurrelmann 2006: 156)

Erziehung ist demnach der Einfluss von aussen auf das jeweilige Kind, mit dem Ziel, es so zu formen, dass es aus der jeweiligen Sicht den gesellschaftlichen Normen entspricht.

[1] (vgl. http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/mitarbeiter/hurrelmann.html)

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick darüber, welche Erziehungsstile definiert werden und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen.

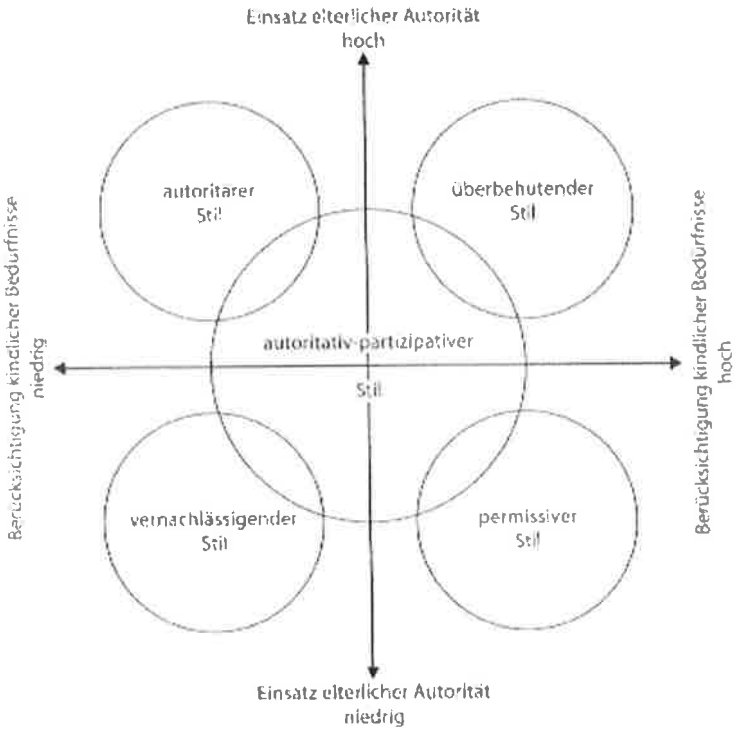

Abb. 1: Erziehungsstile 1 (Quelle: Hurrelmann 2006: 161)

In der Abbildung wird ersichtlich, dass zwei Dimensionen unterschieden werden. Es sind dies die Ausübung der elterlichen Autorität und die Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse (vgl. Hurrelmann 2006: 160). Alle hier abgebildeten Erziehungsstile, bis auf den autoritativ-partizipativen, gelten als „extreme" Erziehungsstile, weil sie jeweils entweder sehr stark oder sehr wenig auf die beiden genannten Dimensionen eingehen (vgl. ebd.).

Die folgenden Punkte beschreiben die einzelnen Erziehungsstile in Bezug auf deren Ziele, wie sie angewendet werden und was die effektiven Auswirkungen sind. Anhand eines konkreten Beispiels wird der jeweilige Erziehungsstil in einer Alltagssituation veranschaulicht. Die Beispiele sind frei erfunden.

3.1. Autoritärer Erziehungsstil

Über den autoritären Erziehungsstil wurde in den 1960er- und 1970er- Jahren rege diskutiert. Er zeichnet sich dadurch aus, dass er stark auf der Autorität oder Autokratie der Eltern basiert (vgl. Hurrelmann 2006: 158). Das Ziel dieses Erziehungsstils ist es, das Kind in seiner Persönlichkeitsentwicklung aktiv zu beeinflussen und ihm eine klare Orientierung und klare Wertvorstellungen zu vermitteln. Dadurch soll es auf die gesellschaftlichen Anforderungen vorbereitet werden (vgl. ebd.: 159). Das Ziel wird durch die natürliche Autorität der Mutter- und Vaterrolle erreicht. Durchgesetzt wird dieser Erziehungsstil oftmals mittels körperlicher Züchtigung und einer ganz klaren Machtausübung (vgl. ebd.: 159f.).

Die Eltern, die nach diesem Erziehungsstil handeln, haben Angst, sie könnten dem Kind die Erfahrungen mit auszuhaltenden Enttäuschungen und das Arbeiten an der eigenen Persönlichkeit entziehen, die es für die Verhaltensanpassung der Gesellschaft benötigt, wenn sie zu sehr auf die Bedürfnisse des Kindes eingehen (vgl. ebd.).

Untersuchungen haben gezeigt, dass der autoritäre Erziehungsstil sich über die Bedürfnisse des Kindes hinweg setzt (vgl. ebd.: 160). Das Resultat davon ist meist ein aggressives und gewalttätiges Verhalten der Kinder, das zu Regelbruch, Drogenkonsum, Abbruch der Schule, Meidung des Kontaktes mit den Eltern, aber auch zu überangepasstem und unterwürfigem Verhalten führen kann. Wenig gefördert werden die Selbstständigkeit, die soziale Verantwortung und die Leistungsstärke (vgl. ebd.).

Alltagsbeispiel:

Ein Junge, vier Jahre alt, ist mit seiner Mutter auf dem Spielplatz. Das Kind wirft Holzspäne herum, die unter der Rutschbahn liegen. Den Knaben beschäftigt gerade das Thema Fasnacht und er stellt sich vor, die Holzspäne seien Konfetti, die er als Waggis aus dem Waggiswagen wirft. Als die Mutter das sieht, marschiert sie zum Kind, nimmt mit ihrem Zeigefinger eine drohende Haltung ein und schreit den Jungen mit den Worten „Hör damit sofort auf! Wenn ich das noch einmal sehe, gibt's ein paar um die Ohren!" an. Daraufhin dreht sie dem Kind den Rücken zu und setzt sich wieder auf die Bank.

3.2. Permissiver Erziehungsstil

Ebenso wie der autoritative Erziehungsstil hat auch der permissive in den 1960er- und 1970er Jahren für Diskussionsstoff gesorgt. Er wird auch „Laisser- faire" Erziehungsstil genannt, was so viel bedeutet wie „machen lassen". Die Eltern, die diesen Erziehungsstil anwenden, unterlassen jegliche Eingriffe in die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes (vgl. Hurrelmann 2006: 158). Die Begründung dafür ist, dass sie den Eigenwillen des Kindes nicht unterdrücken wollen (vgl. ebd.: 159). Sogar den Begriff „Erziehung" verwenden sie nicht, da er hierarchieorientiert sei. Sie sehen sich nicht bemächtigt dazu, die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes zu steuern und es zu disziplinieren. Sie befürchten, dass ihre natürliche Überlegenheit in autoritäres Verhalten übergehen könnte, was für das Kind unterwürfiges Verhalten, Intoleranz oder übermässige Kontrolle der eigenen Gefühle zur Folge haben könnte (vgl. ebd.).

Auch dieser Erziehungsstil ermöglicht dem Kind nicht, sich zu einem selbstständigen, leistungsfähigen und gesellschaftlich verantwortungsbereiten Individuum zu entwickeln (vgl. ebd.).

Die Problematik beim permissiven Erziehungsstil besteht darin, dass keine klaren Regeln zwischen den Eltern und dem Kind bestehen. Die fehlenden Strukturen führen zu Irritationen und Verwirrungen. Das Kind interpretiert die Strukturlosigkeit oftmals mit Lieblosigkeit und Mangel an Aufmerksamkeit (vgl. ebd.: 160). Das Kind reagiert darauf verhaltensauffällig, mit dem Ziel Aufmerksamkeit zu erlangen (vgl. ebd.).

Alltagsbeispiel:

Ein Junge, vier Jahre alt, ist mit seiner Mutter auf dem Spielplatz. Das Kind nimmt die am Boden liegenden Holzspäne und verteilt sie auf der Rutschbahn und auf den Sprossen der Leiter. Andere, ebenfalls auf dem Spielplatz anwesende Kinder sind darüber sehr verärgert, weil der Junge den ganzen Weg zur Rutschbahn versperrt und sie beim Hochgehen auf den Holzspänen ausrutschen. Die Mutter beobachtet von ihrer Bank aus die Situation, greift jedoch nicht ein und lehnt sich zurück.

3.3. Überbehüteter Erziehungsstil

Der Überbehütete Erziehungsstil zeichnet sich durch den hohen Anteil an Autorität sowie an Bedürfnisorientierung des kindlichen Wohls aus (vgl. Hurrelmann 2006: 161). Diese Kombination hat zur Folge, dass die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes erschwert wird (vgl. ebd.: 162). Die Eltern trauen ihrem Kind meist nicht viel zu. Sie sind sehr vorsichtig und ängstlich. Sie haben stets Angst, ihrem Kind könnte etwas zustossen. Das wäre für sie fatal.

Alltagsbeispiel:

Ein Junge, vier Jahre alt, ist mit seiner Mutter auf dem Spielplatz. Die Mutter folgt dem Kind auf Schritt und Tritt. Am liebsten hätte sie dem Sohn einen Fahrradhelm aufgesetzt und Knie- und Ellbogenschoner angezogen, für den Fall, dass er hinfällt. Sie reicht dem Kind die Hand, um die Sprossen der Treppe, die zur Rutschbahn hochführt, hochzukommen, wartet dann bis das Kind sich am oberen Ende der Rutschbahn hingesetzt hat und läuft zum unteren Ende der Rutsche, um den Jungen behutsam aufzufangen. Die Mutter gibt dem Kind andauernd bestimmende Anweisungen, wie es was tun soll.

3.4. Vernachlässigender Erziehungsstil

Beim vernachlässigenden Erziehungsstil ist sowohl der Anteil an Autorität, als auch der Anteil an Berücksichtigung von kindlichen Bedürfnissen sehr gering (vgl. Hurrelmann 2006: 161). Das Kind ist sehr auf sich alleine gestellt und erreicht seine Eltern nur schwer.

Alltagsbeispiel:

Ein Junge, vier Jahre alt, ist mit seiner Mutter auf dem Spielplatz. Die Mutter sitzt auf der Bank und ist sehr mit ihrem Handy beschäftigt. Sie ist so darin vertieft, dass sie all die Rufe ihres Sohnes, welcher ihr stolz zeigen möchte, dass er ganz alleine die Treppe zur Rutschbahn hochkommt, nicht wahrnimmt. Es gelingt dem Jungen, trotz grosser Bemühungen nicht, die Aufmerksamkeit seiner Mutter zu erlangen.

3.5. Autoritativ-partizipativer Erziehungsstil

Die in den vorherigen Punkten beschriebenen Erziehungsstile sind sehr extrem positioniert und führen nicht zum gewünschten Erziehungserfolg (vgl. Hurrelmann 2006: 162). Der autoritativ-partizipative Erziehungsstil setzt sich aus den Elementen der zurückhaltend eingesetzten und reflektierten Autorität und der Partizipationsmöglichkeit, also Mitbestimmungsmöglichkeit des Kindes in Bezug auf dessen Bedürfnisse zusammen (vgl. ebd.). Ebenfalls Bestandteil dieses Erziehungsstils ist die partnerschaftliche und kooperative Komponente des Erziehungsprozesses (vgl. ebd.). Dadurch, dass das Kind beim Festlegen von Regeln und Umgangsformen miteinbezogen wird und die jeweiligen Punkte logisch begründet werden, wird die Selbstständigkeit und Autonomie gefördert und die soziale Verantwortlichkeit und Leistungsfähigkeit gestärkt (vgl. ebd.: 163).

Es erfordert ein hohes Mass an Reflexionsfähigkeit, um den autoritativ-partizipativen Erziehungsstil im Alltag umzusetzen und viele Eltern sind diesen Anforderungen nicht gewachsen. Nur gerade ein Fünftel der Eltern sind tatsächlich in der Lage diesen Erziehungsstil zu praktizieren (vgl. Hurrelmann 2006: 163). Als Basis des autoritativ-partizipativen Erziehungsstils ist eine gute Beziehung zwischen den Eltern und dem Kind unabdingbar (vgl. ebd.: 166). Um diese aufbauen zu können, ist es wichtig, dass die Eltern ihre Gefühle, Erfahrungen und persönliche Empfindung positiv gefärbt ausdrücken können. Sie dienen dem Kind auch als Vorbild, indem sie ihre Verhaltensweisen, die Alltagsbewältigung und die Einhaltung vereinbarter Regeln und Abmachungen vorleben (vgl. Hurrelmann 2006: 166). Weitere Kennzeichen sind die gegenseitige Offenheit, das Vertrauen, die Achtung und die Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Beteiligten (vgl. ebd.). Unerwünschtes Verhalten oder Regelverstösse werden durch deutliche Gesten, sowie klarer, ehrlicher und für das Kind verständlicher Argumentation umgehend kommentiert (vgl. ebd.:167). Durch dieses Handeln werden beim Kind das Gewissen und die innere Kontrolle entwickelt, was zu Selbstdisziplin und Selbstständigkeit führt (vgl. ebd.). Eine wesentliche Aufgabe der Eltern besteht auch darin, dem Kind zur Seite zu stehen, mitzufühlen, mitzudenken und in gewisser Distanz mitzuhandeln. Das Kind sollte immer die Möglichkeit haben, dass sich die Eltern am Geschehen beteiligen. Das Kind sollte stets in den Dialog miteinbezogen werden, sei es durch Worte oder Gesten. So lernt das Kind, sein eigenes Verhalten zu steuern (vgl. ebd.).

Es ist anzumerken, dass der autoritativ-partizipative Erziehungsstil aufgrund all der genannten Gründe der ethisch-moralisch vertretbarste und pädagogisch wirkungsvollste ist (vgl. ebd.: 168).

Alltagsbeispiel:

Ein Junge, vier Jahre alt, ist mit seiner Mutter auf dem Spielplatz. Der Junge möchte gerne die Rutschbahn herunterrutschen, doch er traut sich nicht, die Treppe alleine hochzuklettern. Er fragt seine Mutter, ob sie ihm dabei helfen könne. Die Mutter hilft ihrem Sohn die Treppe hochzuklettern, indem sie ihm ihre Hand auf den Rücken legt und ihm nach jedem Tritt, den er (eigentlich alleine) geschafft hat, sagt, wie gut er es mache. Als der Junge oben angekommen ist, freut sich die Mutter mit ihm zusammen über seine Leistung. Nachdem er heruntergerutscht ist, ermutigt sie ihn, die Treppe alleine hochzuklettern und versichert ihm, dass sie für alle Fälle hinter ihm stehen bleibe.

3.6. Magisches Zieldreieck der Erziehung

Das magische Erziehungsdreieck besteht aus drei Pole, welche die Ziele des erzieherischen Handelns darstellen (vgl. Hurrelmann 2006: 164). Wer dieses magische Erziehungsdreieck umsetzt, setzt zugleich den autoritativ-partizipativen Erziehungsstil um (vgl. ebd.: 166). Wichtig ist bei der Anwendung des Dreiecks, dass alle Pole für sich möglichst gut dosiert sind und kein Ungleichgewicht entsteht (vgl. ebd.).

Die folgende Abbildung dient der Veranschaulichung des Erziehungsdreiecks:

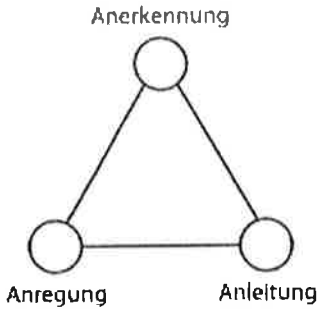

Abb. 2: Magisches Erziehungsdreieck 1
(Quelle: Hurrelmann 2006: 164)

Der Pol „Anerkennung" beinhaltet die emotionale Zuwendung, Wärme und Akzeptanz dem Kind gegenüber (vgl. Hurrelmann 2006: 164). Es ist wichtig, dass eine optimale Dosierung dieser Gesten besteht. Ist dies nicht der Fall, etwa wenn das Kind mit emotionaler Zuwendung regelrecht überschüttet oder überhäuft wird, kann das dazu führen, dass sich das Kind nicht selbstständig entfalten kann. Die Kehrseite davon wäre, dass das Kind nicht die gewünschte

emotionale Zuwendung bekommt, die es gerne hätte. In diesem Fall kann es dazu führen, dass der Selbstwert des Kindes gestört wird, da es sich von den Eltern abgelehnt fühlt (vgl. Hurrelmann 2006: 164).

Der Pol „Anregung" steht für positive Rückmeldungen auf den erreichten Entwicklungsstand im Sozialen und Leistungsbereich. Auch sollten weitere Impulse gegeben werden, um die Entwicklung zu unterstützen (vgl. Hurrelmann 2006: 164). Auch hier kann ein Ungleichgewicht fatale Folgen haben. Bei geringen oder gar keinen Impulsen der Eltern erlangt das Kind keine höhere Motivation und fühlt sich nicht ernst genommen. Bei zu vielen Impulsen der Eltern kann das zu Belastung und Überforderung führen, was die Leistungsfähigkeit negativ beeinflusst. Es ist anzumerken, dass heutzutage die Mehrheit der Eltern den letztgenannten angehören, mit der Begründung des Leistungsdrucks der heutigen Gesellschaft und der heutigen hohen Schulanforderungen (vgl. Hurrelmann 2006: 165).

Der Pol „Anleitung" steht für die dem Entwicklungsstand und der Persönlichkeit des Kindes angepassten und klar festgelegten Vereinbarungen und Umgangsformen. Werden diese ohne Begründung und Mitbestimmung der Kinder von den Eltern getroffen, kann es zu Unterdrückungs- und Ausbruchreaktionen seitens der Kinder führen (vgl. Hurrelmann 2006: 165). Werden die Vereinbarungen und Umgangsformen unklar formuliert, immer wieder geändert oder überhaupt nicht formuliert, kann es zu Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls kommen (vgl. Hurrelmann 2006: 165). Optimal wären gut dosierte Regeln mit bestimmten Sanktionen, die bei einem Verstoss sofort umgesetzt werden (vgl. ebd.).

3.7. Zwischenfazit

Wie bereits unter Punkt 3.5. erwähnt, ist der autoritativ-partizipative Erziehungsstil der wünschenswerteste Erziehungsstil. Daher handelt es sich bei dem Erziehungsstil der Unterfragestellungen dieser Arbeit um eben diesen. Was unter Punkt 3.5. ebenfalls thematisiert wurde, ist die Tatsache, dass lediglich fünf Prozent aller Eltern den autoritativ-partizipativen Erziehungsstil im Alltag umsetzen (können). Dieses Wissen lässt die Verfasserin vermuten, dass es bei den Lehrpersonen und allenfalls auch bei den Schulsozialarbeitenden in den Schulen nicht anders sein dürfte. Ob dies wirklich zutrifft, wird später geschildert.

4. Die Ökologie der menschlichen Entwicklung nach Bronfenbrenner

Bronfenbrenner war ein bekannter russisch-amerikanischer Psychologe. Er entwickelte eine ökologische Systemtheorie und war Mitbegründer des Head Start Programms in den USA, welches unterprivilegierten Kindern Bildungsmöglichkeiten verschaffte. Er erhielt diverse Auszeichnungen für seine Arbeiten, wie beispielsweise für sein Lebenswerk, dem Beitrag zur Entwicklungspsychologie in den Diensten der Wissenschaft und Gesellschaft. [2]

In der ökologischen Entwicklungspsychologie werden die Menschen und ihre Umwelt als Gesamtsystem angesehen, in dem Veränderungen wechselseitigen Einfluss haben (vgl. Hurrelmann 2006: 77). Der Mensch wird als Produkt und Gestalter seiner Umwelt definiert (vgl. ebd).

Die folgende Abbildung zeigt die verschiedenen Ebenen, die Bestandteil Bronfenbrenners Theorie sind:

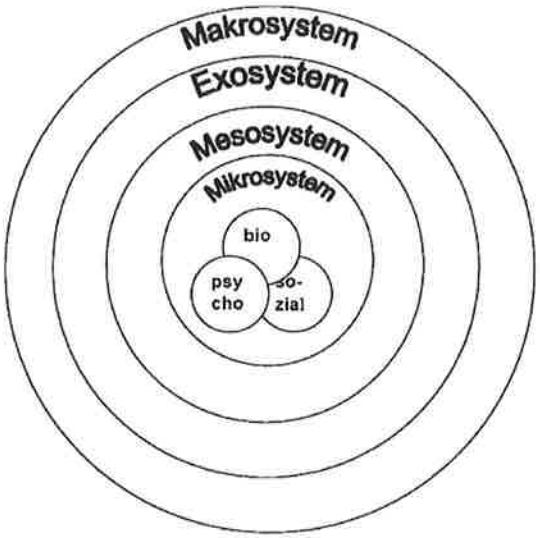

Abb. 3: Ökologische Entwicklung 1 (Quelle: Göpfert 2009: o.S.)

[2] (vgl. http://www.famouspsychologists.org/urie-bronfenbrenner/)

Die einzelnen Systeme sowie die ökologischen Übergänge werden anschliessend erläutert. Zur Veranschaulichung der Theorie werden in diesem Kapitel Beispiele aufgeführt. Bei den Beispielen handelt es sich, abgesehen von zwei Ausnahmen, um Beispiele aus der Literatur. Zudem ist anzumerken, dass das Bio- Psycho- Soziale- Entwicklungsmodell kein wesentlicher Bestandteil Bronfenbrenners Theorie ist und daher in dieser Arbeit auch nicht weiter darauf eingegangen wird. Es folgt kurz eine Definition des Begriffs Sozialisation.

Definition Sozialisation:

Schulische Sozialisation beschäftigt sich mit der Frage, was Kinder und Jugendliche durch ihren Aufenthalt in der Institution Schule wirklich lernen (vgl. Horstkemper/Tillmann 2008: 291). Es werden dabei zwei Sichtweisen betrachtet. Die eine beleuchtet das planvolle Lernen, welches in Form von Unterricht geschieht und die andere die Erfahrungen, die im Alltagsleben in der Institution Schule gemacht werden (vgl. ebd.: 290).

4.1. Systeme

Mikrosystem:

Unter Mikrosystem ist folgendes zu verstehen: *„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlicher Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit dem ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt.“* (Bronfenbrenner 1989: 38)

Bei einem Lebensbereich handelt es sich um einen Ort, an dem es den Menschen leichtfällt, in Kontakt mit anderen Menschen zu kommen (vgl. Bronfenbrenner 1989: 38).

Beispiel:

Die Mikrosysteme eines Kindes sind beispielsweise dessen Familie und die unmittelbare Umgebung. Es beinhaltet die persönlichen Beziehungen der Familienmitglieder, sowie ökonomische und wohnräumliche Verhältnisse von Haus oder Strasse in der die Familie lebt (vgl. Hurrelmann 2006: 77f.).

Mesosystem:

Das Mesosystem ist die nächsthöhere Stufe und besteht aus den Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Mikrosystemen (vgl. Hurrelmann: 78).

„Ein Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (...).“ (Bronfenbrenner 1989: 41)

Beispiel:

Der Schulweg des Kindes sollte so gestaltet sein, dass das Kind diesen, seinem Alter und Fähigkeiten entsprechend, anregend meistern kann (vgl. ebd.: 82).

Exosystem:

Das Exosystem stellt den gesellschaftlichen Nahraum dar. Gemeint ist damit die unmittelbare Wohnumgebung, die Freizeitaktivitäten oder die Schule (vgl. Hurrelmann 2006: 78).

„Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden.“ (Bronfenbrenner 1989: 42)

Beispiel:

Das Kind wird durch die Berufsbedingungen der Eltern stark beeinflusst, obwohl es sich nicht selbst in diesem System befindet (vgl. Bronfenbrenner 1989: 19).

Makrosystem:

Das Makrosystem ist die höchste Stufe und beinhaltet gesellschaftliche Zusammenhänge, die jeweils die anderen Systeme beeinflussen. Hier bildet sich die Gesamtkultur einer Gesellschaft mit ihren individuellen Werten und Normen (vgl. Hurrelmann 2006: 78).

„Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso-, Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschliesslich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien.“ (Bronfenbrenner 1989: 42)

Beispiel:

Sozialpolitische Entscheidungen, die umgesetzt werden, wirken sich indirekt auf das Individuum aus.

Ökologische Übergänge:

Ökologische Übergänge sind deshalb wichtig für die Entwicklung, weil sie abgesehen von einer Veränderung eines Lebensbereichs, immer eine neue Rolle mit sich bringt, die die betreffende Person einnimmt. Die Rollen sind oftmals mit bestimmten Verhaltenserwartungen der Gesellschaft verbunden, denen das Individuum gerecht werden sollte (vgl. Bronfenbrenner 1989: 22).

Beispiel:

Ein Kind hat zwei Jahre Kindergarten absolviert und kommt nach den Sommerferien in die erste Schulklasse. Der Kindergarteneintritt ist der Übergang vom Leben in der Familie ins Schulleben.

Zusammenhang der Systeme:

Die verschiedenen Systeme werden je nach Entwicklungsstand des Individuums in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen, komplexe Tätigkeiten und soziale Rollenstrukturen nach und nach erschlossen, sodass dieses an den Systemen teilnehmen kann (vgl. Hurrelmann 2006: 78).

Die einzelnen Systeme umfassen spezifische Aktions-, Rollen- und Angebotsmuster, die für die Sozialisation relevant sind und sich auf der sozial- räumlichen Ebene entfalten (vgl. Hurrelmann 2006: 82). Wichtig ist, dass die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Systemen, in denen sich ein Kind befindet, harmonisch gestaltet sind (vgl. Hurrelmann 2006: 82). Konkret bedeutet das, dass die Wohnumgebung für das Kind anregend gestaltet sein soll und Institutionen wie Kindergarten oder Schulen für das Kind gut erreichbar sind (vgl. ebd.). Bronfenbrenner (1989) geht sogar davon aus, dass die Verbindungen zwischen den verschiedenen Lebensbereichen die Entwicklung eines Kindes genauso massgebend beeinflussen können, wie die Ereignisse eines Lebensbereiches selbst (vgl. Bronfenbrenner 1989: 19).

4.2. Zwischenfazit

In all diesen Bereichen, die Bronfenbrenners Theorie umfassen, findet Erziehung statt. Es wird deutlich, dass Erziehung nicht nur eine Aufgabe der Eltern ist, sondern auch Personen betrifft, die an einem System eines Kindes beteiligt sind. Daher sollte sich der Blickwinkel etwas ausweiten und über die elterliche Erziehungsinstanz hinweggehen. Im folgenden Kapitel wird deshalb das System Schule etwas genauer betrachtet.

5. Bildungsprozesse und Handlungen von Kindern und Jugendlichen in der Schule

Durch die bestehende allgemeine Schulpflicht ist es Kindern und Jugendlichen vorgeschrieben, viel Zeit in der Institution Schule zu verbringen. Daher ist es besonders wichtig für die persönliche Entwicklung jedes einzelnen Kindes, dass die Schule positiv erlebt werden kann (vgl. Bründel/Hurrelmann 2007: 104). In diesem Kapitel geht es darum, zu erläutern, welche Funktionen die Institution Schule hat und welche Faktoren die schulische Laufbahn der Kinder und Jugendlichen beeinflussen können.

Um sich vorstellen zu können, was unter den Begriffen „Handeln" und „Handlungen" in diesem Kontext zu verstehen ist, folgt eine kurze Definition.

Handeln:

Handeln bezieht sich auf das Tun und nicht auf die Absicht dahinter (vgl. Giddens 1997: 61). *„Ein menschliches Wesen zu sein, heisst, ein zweckgerichtet Handelnder zu sein, der sowohl Gründe für seine Handlungen hat, also auch fähig ist, diese Gründe auf Befragung hin diskursiv darzulegen [...]."* (Giddens 1997: 53) Zweckgerichtetes Handeln bedeutet das Steuern des eigenen Handelns stets zu reflektieren (vgl. Giddens 1997: 53).

Handlungen:

Handlungen haben unbeabsichtigte Folgen, welche Gründe für weiteres Handelns sein können (vgl. Giddens 1997: 58). *„Handlungen als solche werden nur durch ein diskursives Moment der Aufmerksamkeit auf die durée durchlebter Erfahrung konstituiert"* (Giddens 1997: 54)

5.1. Die vier Funktionen der Schule

Fend (2006) sagt, die Institution Schule habe vier gesellschaftliche Funktionen, die im Folgenden kurz erläutert werden.

1. Kulturelle Reproduktion

Die erste Funktion besteht darin, Kultur zu vermitteln. Die Schule tut dies, indem sich die Schüler und Schülerinnen grundlegende Symbolsysteme, wie Sprache und Schrift aneignen sowie grundlegende Weltorientierungen, wie Verantwortlichkeit des Individuums und Vernunftfähigkeit erlernen (vgl. Fend 2006: 49). Es geht also um die kulturelle Teilhabe und kulturelle Identität der Schüler und Schülerinnen (vgl. ebd.: 51).

2. Qualifikationsfunktion

Die zweite Funktion der Schule ist das Vermitteln von Fertigkeiten und Kenntnissen, die zur Ausübung konkreter Arbeit benötigt wird, also die berufsrelevanten Fähigkeiten. Darunter ist beispielsweise das Lesen- und Schreibenlernen zu verstehen. In der heutigen Gesellschaft ist diese Funktion von grösster Wichtigkeit (vgl. Fend 2006: 50f.).

3. Die Allokationsfunktion des Bildungswesens

Diese Funktion bezieht sich auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft, also auf die Bildung, das Einkommen, die Kultur und die sozialen Verkehrsformen. Durch das Prüfungswesen, welches in unserem Bildungswesen herrscht, werden Zuordnungen der Leistungen der Schüler und Schülerinnen und ihre zukünftige berufliche Laufbahn vorgenommen (vgl. Fend 2006: 50). Es geht um die Stellung in der schulischen Leistungshierarchie (vgl. ebd.: 51). Fend spricht hier absichtlich nicht von Selektion, da es sich nicht um eine Ausschliessung aus erwünschten Bildungslaufbahnen handelt, sondern um eine *„[...] legitimierbare Allokation von Personen mit bestimmten Qualifikationen zu Aufgaben mit bestimmten Anforderungen."* (Fend 2006: 50)

4. Die Integrations- und Legitimationsfunktion des Bildungswesens: Friedenssicherung

Die Schule ist ein wichtiges Instrument für Integration. Es werden Werte, Normen und Weltansichten gelebt und vermittelt, die zur Stabilisierung der politischen Verhältnisse beitragen können (vgl. Fend 2006: 50). Hier handelt es sich um die soziale Identität und die politische Teilhabe (vgl. ebd.: 51).

Die Institution Schule hat also diverse Funktionen und damit verbundene Aufgaben zu erfüllen.

Braun/Wetzel (2011) haben die gesellschaftlichen Funktionen der Institution Schule noch mit einer weiteren, fünften Funktion, ergänzt:

5. Soziale Integration

Braun/Wetzel (2011) halten es für richtig und wichtig, dass die soziale Integration eine eigenständige Funktion darstellt (vgl. Braun/Wetzel 2011: 116f.). Es sei in der heutigen „zweiten Moderne" zunehmend auch die Aufgabe der Schulen, die soziale Integration der Schüler und Schülerinnen zu fördern und diese Aufgabe nicht mehr nur den Familien zu überlassen (vgl. ebd.: 128). Gefördert wird die soziale Integration mittels emotionaler Zuwendung und Sicherheit, Schutz vor Gefährdungen aller Art, Anspruch auf Gestaltung und Solidarität als kollektive Handlungsweise (vgl. ebd.).

5.2. Faktoren, die das Handeln und den Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen beeinflussen können

5.2.1. Schulklima

Spies (2013) spricht im Kontext des Schulklimas von den Schülern und Schülerinnen als Adressaten und Adressatinnen und von den Lehrerpersonen und der Schulleitung als Kooperationspartner und Kooperationspartnerinnen. Das Ziel der Kooperationspartner und Kooperationspartnerinnen ist es, mittels Schulklima Einfluss auf die Nutzungs- und Aneignungsprozesse der Adressaten und Adressatinnen zu nehmen (vgl. Spies 2013: 71).

Das Schulklima sollte grundsätzlich förderlich sein. Es wird als angenehm empfunden, wenn gegenseitige Wertschätzung den Schulalltag prägt (vgl. ebd.: 72f.).

Der Begriff „Schulklima" hat sich in den Schulen etabliert, obwohl es sich um eine diffuse Konstruktion handelt, da sich die subjektive Empfindung nur sehr schwer messen lässt (vgl. ebd.: 72). Um den Begriff etwas differenzieren zu können, wurde er in sechs Komponenten unterteilt, die im Folgenden aufgezählt werden (vgl. ebd.: 73):

1. Individuelle Merkmale der Kooperationspartner und Kooperationspartnerinnen und ihr Verhalten sowie die Kompetenzen des Unterrichts
2. Individuelle Merkmale der Adressaten und Adressatinnen sowohl einzeln, wie auch als Gemeinschaft, mit dem jeweiligen familiären Hintergrund und der Klassenzusammensetzung zu den genannten Faktoren
3. Merkmale der Institution Schule, die räumliche Lage und Grösse, die Organisationsstruktur in Form von Lehrplan, Leistungsstil, Weiterbildung, Einbildung der Eltern und die Öffnung der Schule, beim Schulklimas mitwirken zu können.
4. Merkmale der Interaktion und der Beziehung zwischen Kooperationspartnern und Kooperationspartnerinnen und Adressaten und Adressatinnen wie Disziplin, Vertrautheit, Diskussionsstil etc. genannt werden.
5. Wie die unter Punkt 4. genannten Merkmale unter den Adressaten und Adressatinnen umgesetzt werden.
6. Wie die unter Punkt 4. genannten Merkmale unter den Kooperationspartnern und Kooperationspartnerinnen ausgeübt werden.

Diese sechs Punkte machen das Schulklima bestimmbar (vgl. Spies 2013: 73). Daraus resultiert die zentrale Frage, wo sich die Schulsozialarbeit in diesem Konstrukt eingliedern kann, um ebenfalls aktiv am Schulklima beteiligt sein zu können (vgl. ebd.: 73f.). Darauf wird im Verlaufe dieser Arbeit noch ausführlicher eingegangen.

5.2.2. Einfluss der Lehrpersonen

Das Verhältnis zwischen Schülern und Schülerinnen und Lehrpersonen ist ein Zwangsverhältnis, welches aufgrund des ungleichen Wissensstands und der ungleichen Machtverhältnisse eine Asymmetrie zugunsten des Erwachsenen gegenüber den Schülern und Schülerinnen mit sich bringt (vgl. Maschke/Stecher 2010: 67).

Es gibt diverse Studien, die aufzeigen, dass Schule und Lehrpersonen enormen Einfluss auf die seelische Gesundheitsentwicklung der Schüler und Schülerinnen haben (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013: 104). Es ist deshalb wichtig, dass die Lehrpersonen den Schülern und Schülerinnen gewisse Eigenschaften, wie zum Beispiel positive Erwartungen, entgegenbringen, eine optimistische Grundhaltung aufweisen und vermitteln, Interesse an der Lebenssituation sowie den Hobbys zeigen, angemessen herauszufordern, nötige Hilfestellungen leisten und konstruktive Feedbacks sowie angemessene Anleitung zu geben (vgl. ebd.: 105). In kaum einem anderen Beruf ist die zwischenmenschliche Beziehung von so grosser Bedeutung wie im Lehrerberuf, da Lernen und Lehren immer eingebunden ist in zwischenmenschliche Interaktionen (vgl. Heidrun/Hurrelmann 2007: 126). Grundsätzlich kann gesagt werden, dass je schlechter die Qualität der zwischenmenschlichen Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülern und Schülerinnen ist, desto weniger identifizieren sich die Schüler und Schülerinnen mit der Schule und desto geringer ist ihre Motivation und Leistungsbereitschaft (vgl. ebd.: 127).

Einige Lehrpersonen neigen zu psychischer oder sogar physischer Gewalt, welche von den Schülern und Schülerinnen oftmals als erheblich kränkender empfunden wird als Kränkungen durch Mitschüler und Mitschülerinnen (vgl. ebd.: 122). Die Schüler und Schülerinnen sind der Vorgehensweise der Lehrpersonen ausgeliefert. So sind unangekündigte Lernkontrollen, ungefragtes und überraschendes Aufrufen im Unterricht, Spott bei falscher Antwort, Strafarbeiten und willkürliche oder falsche Beurteilungen der Leistungen machtvolle Instrumente der Lehrpersonen (vgl. ebd.: 123). Solches Verhalten wird meist nicht thematisiert, es ist ein Tabuthema, welches von den Schülern und Schülerinnen mehr oder weniger stillschweigend erlitten wird (vgl. ebd.: 124).

Fast schon erschreckende Ergebnisse zum Thema Jugendgewalt im Kontext Schule und Lehrpersonen liefert der Bericht von Kassis et al. (2010). Diese haben herausgefunden, dass rund ein Drittel der Schüler und Schülerinnen in den Ländern Deutschland, Spanien, Österreich und Slowenien in letzter Zeit von ihren Lehrpersonen gekränkt wurden, indem sie blamiert, beschimpft oder beleidigt wurden (vgl. Kassis et al. 2010: 83). Darüber hinaus wurden drei Arten von Gewalt, welche Jugendliche erleben, beschrieben und untersucht: Die physische Gewalt zwischen den Eltern, welche Schlagen mit den Händen, Treten und

körperliche Angriffe mit Waffen oder Alltagsgegenständen beinhaltet, die körperliche Misshandlung Jugendlicher in der Familie, welche Schlagen mit Gegenständen, Knochenbrüche, Prellungen sowie darauffolgende Arztbesuche beinhalten und die Gewalt durch Lehrpersonen, welche verbale und psychische Gewalt gegen Schüler und Schülerinnen beinhaltet (vgl. Kassis et al. 2010: 83f.). Erschreckend ist die Tatsache, dass nur etwas weniger als die Hälfte der Jugendlichen dieser Untersuchung in einem Kontext aufwachsen, der frei von Erwachsenengewalt ist (vgl. ebd.: 85). Und von diesen Jugendlichen üben 14.3% bei den Mädchen und 27.2% bei den Jungen selber Gewalt aus (vgl. ebd.: 86). In der Gruppe der Jugendlichen, die in allen drei Bereichen Erfahrungen mit Erwachsenengewalt machten, steigen die Zahlen drastisch an. So üben 63.7% der Mädchen und 84.8% der Jungen dieser Gruppe selber Gewalt aus (vgl. ebd.).

5.2.3. Ungleichheit der Geschlechter Mädchen – Jungen

Die Koedukation, die heute in den Schulen die gängige Praxis ist, bringt neue Benachteiligungen ans Licht (vgl. Bründel/Hurrelmann 2007: 118).

Die Jungen haben oftmals ein ungutes Image, da sie als anstrengender erlebt und bezeichnet werden und sich im Vergleich mit den Mädchen im Bereich der schulischen Leistungen tendenziell weniger bemühen (vgl. Winter 2012: 137). Die Kommunikation der Jungen ist vorwiegend pointiert, direkt, kämpferisch und statusorientiert (vgl. ebd.: 138).

Mädchen sind eher gekennzeichnet durch ihre Freundlichkeit, ihren Fleiss und ihre Anpassung. Zudem bringen sie die bereits erworbenen Beziehungsfähigkeiten mit ein und können gut darauf aufbauen. Sie verhalten sich eher kooperativ und versuchen den Erwartungen der Lehrpersonen gerecht zu werden. Statusfragen und Positionsklärungen sind für sie meist kein Thema (vgl. ebd.: 137).

Die zentralen Anforderungen in der Schule bestehen heute vor allem darin, über eine gute Sprachbegabung zu verfügen, Freude am Lesen zu haben sowie kommunikations- und teamfähig zu sein (vgl. Bründel/Hurrelmann 2007: 119). Diese Bereiche stellen somit auch die Schlüsselqualifikationen für die spätere Bildungskarriere und den Schulabschluss dar (vgl. ebd.: 119f.). Die Problematik besteht nun darin, dass diese Eigenschaften nicht wirklich zu den Grundeigenschaften der Jungen gehören, die eher dazu veranlagt sind, im Handeln, der Bewegung und motorischen Anstrengung ihre Stärken zu haben (vgl. Winter 2012: 139). Die logische Konsequenz dessen ist, dass die Jungen den Mädchen gegenüber schlechtere Voraussetzungen haben (vgl. Bründel/Hurrelmann 2007: 120).

Deshalb muss es für eine Schule höchste Priorität sein, Lehrpersonen einzustellen, die in der Lage sind, sich auf die Interessen der Schüler und Schülerinnen einzulassen, konsequent und eindeutig zu sein und eine gerechte Strenge auszuüben und klare Strukturen zu haben (vgl. Winter 2012: 140f.).

5.2.4. Leistungsdruck

Da vorwiegend die schulischen Leistungen über die Zukunftsperspektiven und –chancen der Schüler und Schülerinnen entscheiden, ist der ihnen auferlegte Druck enorm gross (vgl. Hurrelmann 1994: 128f.). Die Situation wird zudem noch durch den hohen Erwartungsdruck der Eltern verschärft (vgl. ebd.: 129).

Für die Schüler und Schülerinnen bedeutet das konkret, dass die eigene schulische Leistung den Anforderungen der Gesellschaft gerecht werden muss und dass jedes Kind die Verantwortung über Gelingen oder Scheitern selbst übernehmen muss (vgl. ebd.: 133).

Diese Faktoren können Auslöser von Schulstress sein, der sich durch Nervosität, Unkonzentriertheit, Demotivation, Angstzuständen und Krankheit äussern kann (vgl. ebd.: 138).

5.3. Zwischenfazit

Die Institution Schule ist nicht für alle Schüler und Schülerinnen gleich einfach zu handhaben. Die oben aufgeführten potentiellen Problemfeldern, die mit der Schule verknüpft sein können und von den Schülern und Schülerinnen zu bewältigen sind, können die betroffenen stark belasten. Hier könnte die Schulsozialarbeit eine grosse Unterstützung sein.

Wenn der Begriff Bildungsprozess auf die schulische Bildung angewendet wird, ist darunter ein Prozess der Koproduktion zwischen Lehrenden und Lernenden zu verstehen, die miteinander interagieren (vgl. Biebricher 2011: 225). Es ist also zwingend notwendig, dass Kinder und Jugendliche aktiv die Rolle des Koproduzenten ausüben können. Mit der Partizipationsmöglichkeit der Schüler und Schülerinnen an Schulen, dem daraus entstehenden freiwilligen Engagement und die Verantwortungsübernahme der Kinder und Jugendlichen, wird ein umfassender Lernprozessen gefördert (vgl. ebd.). Nicht alle Schüler und Schülerinnen sind jedoch selbstbewusst genug, um sich von sich aus aktiv an Partizipationsprozessen zu beteiligen und mitzuwirken. Es gilt also, auch die Schüler und Schülerinnen zu motivieren, die sich in den Partizipationskompetenzen noch nicht viel

zutrauen (vgl. Biebricher: 231). Die Aufgabe der Erwachsenen ist es, die Schüler und Schülerinnen in diesem Prozess anzuleiten, sie in ihren Projekten zu unterstützen, zwischen den beteiligten Akteuren zu vermitteln, sie zu vernetzen und die Nachhaltigkeit des Vorhabens zu sichern (vgl. ebd.). Aufgrund der ethischen Grundlagen des Berufsstandes der Schulsozialarbeit ist diese dazu verpflichtet, den Aufbau, die Begleitung und die Verankerung solcher Partizipationsangebote für Schüler und Schülerinnen zu ermöglichen und zu erhalten (vgl. ebd.: 232).

Es wird deutlich, dass die Schulsozialarbeit viele Aufgaben in einer Schule übernehmen und aktiv am Wohl der Schüler und Schülerinnen beteiligt sein kann. Das nächste Kapitel setzt sich aufgrund dessen mit der Thematik der Schulsozialarbeit auseinander.

6. Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld im Bereich der Jugendhilfe in der Schule und unterstützt Schüler und Schülerinnen bei der Bewältigung ihrer Schulzeit. Schulsozialarbeit ist ein Brückenangebot zwischen Unterricht und Lebenshilfe. Im Zentrum steht die individuelle Lebenssituation der Schüler und Schülerinnen (vgl. Bründel/Hurrelmann 2007: 165f.). Die Handlungsmöglichkeiten sind sehr breit und bestehen unteranderem aus Einzelfallhilfe, individuellen Beratungen, Gruppenarbeiten und Freizeitgestaltungsangeboten (vgl. ebd.: 166). Diese Bereiche werden in der Folge noch genauer erläutert. Idealerweise besteht eine enge Kooperation mit den Lehrpersonen und der Schulleitung, wie auch mit den Eltern der betreffenden Schülern und Schülerinnen (vgl. ebd.). Auch darüber wird später in diesem Kapitel ausführlicher eingegangen.

6.1. Geschichte/Entstehung

Ausgenommen von ein paar wenigen Schulen in der Schweiz, die bereits über Schulsozialarbeitsprojekte verfügten, etablierte sich die Schulsozialarbeit erst in den 1990er-Jahren grossräumig. Zu Beginn wurde an ausgewählten Standorten die Schulsozialarbeit eingeführt und evaluiert, bevor sie ihr Angebot ausweitete und definitiv eingeführt wurden (vgl. Baier 2008: 87). Danach wurde Schulsozialarbeit zunächst in den grösseren Städten wie Zürich, St. Gallen, Bern, Basel, Luzern und Zug eingeführt. Es folgte die Ausweitung auf die Agglomerationen bis hin zur heutigen Situation, dass bereits kleinere Landgemeinden über Schulsozialarbeit verfügen (vgl. ebd.). Die Anzahl der Schulstandorte, die über Schulsozialarbeit verfügen, steigt stetig an (vgl. ebd.: 88). Die Gründe, warum Schulsozialarbeit eingeführt wurde, sind unterschiedlich. In manchen Fällen waren die Auslöser dafür rebellierende Jugendliche, Mobbing, überforderte Eltern, Gewaltausübung in den Pausen oder Lehrpersonen, die an ihre Grenzen gestossen sind (vgl. Netos 2007 zit. n. Baier 2008: 91). Andere begründeten die Einführung damit, dass sich die Lehrkräfte in Zukunft wieder auf ihren „Kernauftrag des Unterrichtens" konzentrieren können (vgl. Strittmatter 2003 zit. n. Baier 2008: 91). Bei diesen Schulen wurde oft von „Schulen mit besonderen sozialen Belastungen" oder „Schulen mit besonderen sozialen Verhältnissen" gesprochen (vgl. Vögeli-Mantovani 2005 zit. n. Baier 2008: 91). Schulsozialarbeit wurde also vor allem eingeführt, um die alte Ordnung der Schule aufrechtzuerhalten oder wiederherzustellen. Die Problemursachen waren im sozialen Gefüge ausserhalb der Schule einzuordnen oder im einzelnen Verhalten von Schülern und Schülerinnen (vgl. Baier 2008: 91).

6.2. Habitus der Professionellen der Schulsozialarbeit

Der fachliche Habitus in der Schulsozialarbeit zeigt sich im Alltag durch Handlungsprinzipien und Strukturmaxime. Diese sind mit einem Verhältnis zu Ethik und Moral zu begründen (vgl. Baier 2011: 135). Im Folgenden werden zuerst die Begriffe Moral, Ethik und Professionsethik definiert und anschliessend wird eine Übersicht über die Handlungsprinzipien und Strukturmaxime aufgezeigt.

Definition Moral:

Moral stellt Baier in Bezug auf Lob-Hüdepohl (2007) als die Gesamtheit von Vorstellungen, Normen, Zielen, Deutungsmustern und Überzeugungen eines Individuums und dessen Handlungsleitung in einer Situation dar (vgl. Baier 2011: 136).

Definition Ethik:

Ethik ist, in Anlehnung an Luhmann (1987), Lob-Hüdepohl (2007) und Stimmer (2000), die „Reflexionstheorie" der Moral (vgl. Baier 2011: 136). Erst durch die reflexive Begründung der moralischen Handlung entsteht Ethik, so Brodbeck (2003) (vgl. ebd.).

Definition Professionsethik:

Lob-Hüdepohl (2007) definiert Professionsethik wie folgt: *„Ethik wird zu Professionsethik, wenn sie moralische Implikationen beruflichen Handelns zum Gegenstand der Reflexion macht und Praxis darauf aufbauend entlang ethisch reflektierter Orientierungen zu gestalten hilft."* (Lob-Hüdepohl 2007 zit. n. Baier 2011: 136)

Da es sich im Bereich der Sozialen Arbeit um einen koproduktiven Dienstleistungsprozess mit mehreren Akteuren handelt, so Lob-Hüdepohl (2007), die unterschiedliche Moralvorstellungen haben, wird der Verlauf und der Ausgang der Dienstleistung dadurch mitbeeinflusst (vgl. Baier 2011: 136f.). Die ethische Reflexion im Bereich der Sozialen Arbeit hat somit den Fokus auf die Moral sämtlicher am Prozess der Konstruktion von Hilfe und Unterstützung beteiligten Personen gelegt (vgl. ebd.: 137). Die Ethik im professionellen Kontext der Sozialen Arbeit ist somit von den Professionellen selbst und in jeder Situation aufs Neue zu reflektieren (vgl. ebd.).

Auf der Grundlage dieses Begriffsverständnisses geht es nun darum, aufzuzeigen, welche Grundhaltungen und Grundmuster das professionelle Handeln im Bereich der Schulsozialarbeit aufzuweisen hat. Grundsätzlich stehen den Professionellen der Schulsozialarbeit alle Handlungsmethoden, Arbeitstechniken und Konzepte der Sozialen Arbeit zur Verfügung.

Besonders Handlungsleitend sind jedoch folgende a) Handlungsprinzipien und b) Strukturmaxime:

a)
- *Anwaltschaftliches Handeln*
- *Aushandeln*
- *Hilfe als Ko- Produktion*
- *Aufmerksamkeit*
- *Bilderverbot*
- *Nicht- Wissen*
- *Vertrauen*
- *Autonomie des Subjekts gewährleisten*

b)
- *Dienstleistung*
- *Freiwilligkeit*
- *Partizipation*
- *Niederschwelligkeit*
- *Schweigepflicht*
- *Equity*

(Baier 2011: 138)

Der wesentliche Unterschied zwischen Handlungsprinzipien und Strukturmaximen besteht darin, dass die Handlungsprinzipien Elemente der Praxis sind, die durch aktives Handeln ausgeübt werden und Strukturmaxime hinzufügend noch bestimmte Rahmenbedingungen beinhalten (vgl. Baier 2011: 138). Zusammen stellen die genannten Handlungsprinzipien und Strukturmaxime relevante Merkmale einer ethisch verantwortbaren professionellen Praxis dar (vgl. ebd.). Anzumerken ist noch, dass keine Hierarchie zwischen den einzelnen Merkmalen besteht (vgl. ebd.).

Da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, jedes einzelne Handlungsprinzip sowie jedes Strukturmaxim zu erläutern, wird an dieser Stelle auf die Primärquelle, das Buch „Praxisbuch Schulsozialarbeit" von Florian Baier und Ulrich Deinet (Hg)(2011) verwiesen, um dieses Thema weiter zu vertiefen. Ein tieferer Einblick in die Aufgabenbereiche der Professionellen der Schulsozialarbeit wird im nächsten Kapitel gegeben.

6.3. Aufgaben und Ziel

Die Institution Schule ist ein zentraler Ort, an dem ein wichtiger Beitrag zur formellen Bildung geleistet wird. Durch die Ansässigkeit der Schulsozialarbeit an Schulen, hat diese die Möglichkeit, auf ihre Art und Weise einen Beitrag dazu zu leisten (vgl. Baier 2011: 110). Die Schulsozialarbeit versteht sich als Vermittlungsinstanz zwischen den Welten, die sich die Kinder und Jugendlichen aneignen können und den Voraussetzungen, die die Kinder und Jugendlichen mitbringen (vgl. ebd.: 111). Um für jedes Kind angemessene Bildungsarbeit leisten zu können, muss die Schulsozialarbeit die Voraussetzungen, die das Kind mitbringt, immer aufs Neue reflektieren und gegebenenfalls ihre Methoden anpassen (vgl. ebd.).

Das folgende Zitat ist eine Möglichkeit, Schulsozialarbeit und ihre Aufgaben und Ziele, zu definieren: *„Schulsozialarbeit ist die organisatorische, kooperative und auf Dauer angelegte Integration einer zusätzlichen, eigenständigen fachlichen Kompetenz und Dienstleistung in die Institution Schule, um die Umsetzung eines umfassend verstandenen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule mit erweiterten, den Problemen und Umständen der Lernenden und Heranwachsenden angepassten Mitteln und Aktivitäten zu unterstützen."* (Vögeli-Mantovani 2005: 24)

Das Ziel der Schulsozialarbeit besteht darin, die individuelle und soziale Entwicklung der Schüler und Schülerinnen zu fördern (vgl. Bründel/Hurrelmann 2007: 156).

6.4. Arbeitsformate

Die Tätigkeiten der Schulsozialarbeit sind sehr vielfältig. Daher ist es gut, sich zu Beginn eine Übersicht über diese Tätigkeiten zu verschaffen. Die folgende Abbildung umfasst die häufigsten Arbeitsformen der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz und die dazugehörigen Unterkategorien (vgl. Baier/Heeg 2011: 17f.).

Arbeitsbereich (Hauptkategorie)	**Unterkategorien**	
Beratung	• Einzelberatung • Informelle Beratung • Absprachen/Planung LP/SL	• Gruppenberatung • Vor-& Nachbereitung
Projektarbeit / soziale Gruppenarbeit	• Thematische Projekte	• Thematische Gruppenarbeit
Zusammenarbeit mit Schule	• Mitarbeit in Gremien und Arbeitsgruppen	• Vorstellen in Klassen
Fach-Austausch	• Besprechung Schulsozialarbeit • Supervision	• Besprechung Jugendamt • Vernetzung
Organisation / Weiteres	• Planung / Administration • div. Sitzungen • Elternabend / Vorstellen der Schulsozialarbeit bei Eltern	• Öffentlichkeitsarbeit • Weiterbildung • Wegzeiten • Evaluation • Konzeptentwicklung

Abb. 4: Arbeitsformate Schulsozialarbeit 1 (Quelle: Baier/Heeg 2011: 19)

Der Beratungsbereich umfasste an allen befragten Schulen den grössten Anteil der geleisteten Arbeitsstunden. Die häufigste Beratungsform ist die Einzelberatung, gefolgt von der Gruppenberatung und der informellen Beratung. Unter dem Begriff informeller Beratung ist ein spontanes Gespräch zu verstehen, das sich inhaltlich auf soziale oder persönliche Probleme der Schüler und Schülerinnen bezieht. Mit Einzel- und Gruppenberatungen sind klar festgelegte Sitzungen gemeint, die protokolliert werden (vgl. Baier/Heeg 2011: 19f.).

In den anderen Bereichen zeigten sich diverse Unterschiede in der Summe der dafür investierten Arbeitsstunden. Diese Unterschiede sind in der folgenden Abbildung deutlich zu sehen (vgl. Baier/Heeg 2011: 20):

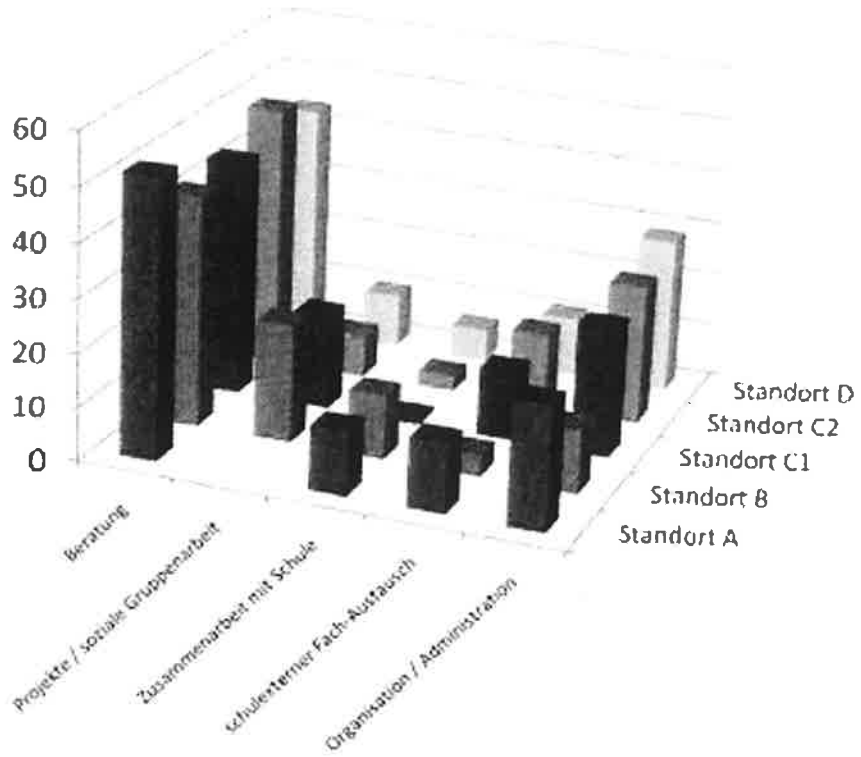

Abb. 5: Gewichtung der Tätigkeiten 1 (Quelle: Baier/Heeg 2011: 20)

Auf dieser Abbildung ist gut zu sehen, dass es Schulen gibt, an denen die Schulsozialarbeit an der Mitwirkung von Projekten und sozialen Gruppenarbeiten keinen Anteil hat. An anderen Standorten ist die Zusammenarbeit zwischen der Schulsozialarbeit und der Schule nur ein sehr kleiner Teil der Tätigkeit (vgl. Baier/Heeg 2011: 21). Gerade dieser Bereich scheint jedoch

für eine gelingende Praxis sehr wichtig zu sein und sollte daher mehr gefördert werden (vgl. ebd.: 32).

Da für die Beantwortung der Fragestellung einige Tätigkeiten der Schulsozialarbeit zentral sind, wird in der Folge auf einzelne genauer eingegangen. Es ist anzumerken, dass nicht alle dieser Tätigkeitsbereiche in den obigen Abbildungen zu finden sind, da es sich um spezifische Bereiche handelt.

6.4.1. Kooperationen

Eine gelungene Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren im schulischen Kontext hat enormes Potential für eine positive Gesamtwirkung.

Elternarbeit:

Ein Punkt, warum es sich im Bereich der Elternarbeit lohnt, eine gelingende Kooperation anzustreben, ist, dass im Falle einer Krise oder eines Konflikts eine gewisse Vertrautheit besteht und der Kontakt- und Beziehungsaufbau dadurch wesentlich leichter fällt (vgl. Stork 2011: 339).

Eltern kennen ihr Kind von klein auf und haben sehr wahrscheinlich verschiedene Lern- und Bewältigungsstrategien sowie auch Blockaden wahrgenommen. Sie haben ihr Kind in unterschiedlichen Lebenslagen und Situationen begleitet. Ebenfalls haben sie Grundvoraussetzungen geschaffen, damit überhaupt ein Lern- oder Bildungsprozess stattfinden konnte und kann. Lehrpersonen haben den Eltern gegenüber meist einen Vorsprung im Bereich des theoretischen Wissens zur Bildung, Entwicklung und zum methodischen Können. Ein Austausch zwischen Schule und Elternhaus kann sich deshalb sehr positiv auswirken (vgl. Stork 2011 zit. n. Thimm 2012: 368). Denn durch die gemeinsam erworbenen Erfahrungen und Kompetenzen der Erwachsenen kann sich ein starkes Team bilden und zum mit- und voneinander Lernen führen (vgl. Stork 2011: 334f.).

Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern besteht vorwiegend aus den vorgeschriebenen Elternabenden, Sprechstunden und Elternsprechtagen. Dabei werden sachliche Informationen über den Unterricht, über die Fortschritte der Kinder und über allgemeine Anliegen der Schule übermittelt (vgl. Sacher 2013: 70). Eltern sind oftmals voreingenommen und dadurch für die Anliegen der Lehrpersonen schwer empfänglich. Gründe für diese Distanziertheit könnten folgende sein: Schlechte Schulerfahrung als Kind, Zeitmangel, Überforderung, schwieriges Kontaktverhältnis zu den Lehrkräften und Desinteresse oder Unsicherheit der Eltern gegenüber der Schule (vgl. Sacher 2010 zit. n. Thimm 2012: 361). Dazu kommt, dass die Art

und Weise der Schulen, wie Elternarbeit praktiziert wird, nur einen Teil der Eltern ansprechen und für beispielsweise Eltern mit Migrationshintergrund unzugänglich sein kann (vgl. Sacher 2013: 70).

Im Bereich der Kooperation mit den Eltern ist derzeit ein Wandel im Gange. So wird nicht mehr von „Elternarbeit" gesprochen, sondern von der „Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern" (vgl. Stork 2011: 327). In Deutschland ist die Zusammenarbeit der Schulsozialarbeitenden mit den Eltern bereits gesetzlich verankert. Im Kinder- und Jugendhilfegesetz ist festgehalten, dass eine intensive Zusammenarbeit stattfinden soll (vgl. ebd.: 328).

Gute Kooperation bedeutet in diesem Fall differenzierte Elternarbeit. In den Schulen besteht in diesem Bereich noch grosses Verbesserungspotential. Die wesentlichsten Punkte sind dabei die Sicherstellung gelingender Kommunikation und ein regelmässiger Austausch der Parteien. So sollten auch Eltern mit tiefem sozio-ökonomischem Status, Eltern mit Migrationshintergrund und Alleinerziehende die Möglichkeit erhalten, mitzuwirken (vgl. Sacher 2013: 70). Um dies überhaupt ermöglichen zu können, muss der Zugang zu den Eltern verbessert werden. Machbar wäre dies beispielsweise, wenn geschlechtergetrennte Angebote stattfinden würden, Vertrauenspersonen als Paten oder Brückenpersonal geschaffen werden oder Hausbesuche angeboten würden (vgl. Thimm 2012: 373). Zudem müsste sich die gesamte Schulatmosphäre verändern; die Eltern sollten sich willkommen und gut aufgenommen fühlen, um Vertrauen zu gewinnen und daraufhin mit ihren Anliegen und Ideen einen Beitrag zur gelingenden Kooperation leisten zu können (vgl. ebd.: 372). Gerade im Bereich der Atmosphäre ist es für Professionelle der Schulsozialarbeit einfacher auf die Eltern zuzugehen und sie in einer lockereren Stimmung empfangen zu können als zum Beispiel für Lehrpersonen. Der Grund dafür liegt bei der, meist auch räumlichen, Abgrenzung der Professionellen der Schulsozialarbeit den Lehrpersonen gegenüber (vgl. ebd.: 374).

Abschliessend ist zu sagen: *„Ohne Elternbeteiligung und Elternmitbestimmung wird Schulsozialarbeit mit Eltern nicht gelingen. Und ohne Anerkennung der Leistungen und Stärken der Eltern wird diese Zusammenarbeit als verlängerter Arm einer bewertenden, ausgrenzenden, disziplinierenden Schulmacht verstanden, der man als Mutter und Vater am besten aus dem Wege geht."* (Stork 2011: 344)

Kooperation Schulsozialarbeit und Schule:

Die Kooperationsarbeit der Schulsozialarbeit mit Lehrpersonen, Schulleitung und schulischen Gremien ist nicht immer einfach. So wurde seitens der Schulsozialarbeit die Kooperation beispielsweise als schwierig bezeichnet oder ein mangelndes Engagement der Lehrpersonen erfahren (vgl. Baier 2011: 357).

Um eine gelingende Kooperation zu erreichen, ist es notwendig, dass alle Beteiligten, also Schulleitung, Lehrkräfte, und die Schulsozialarbeit am selben Strick ziehen und mitarbeiten (vgl. ebd.). Vögeli-Mantovani (2005) ist der Meinung, dass Schulsozialarbeit nur so gut sein kann, wie es die Kooperationsqualität der beteiligten Akteure ist (vgl. Vögeli-Mantovani 2005: 55).

Aufbauend auf Speck (2006), Otto/Bauer (2005), Bettmer et al. (2002), Jongebloed/Nieslony (2002) und Maykus (2003) hat Baier (2011) fünf Bedingungen herausgearbeitet, die für eine gelingende Kooperation zwischen Schulsozialarbeit und Schule förderlich oder sogar grundlegend sind (vgl. Baier 2011: 364):

1. Profilbildung von Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit muss über ein Profil verfügen, welches ihre Ziele, die Arbeitsweisen und die Zuständigkeiten aufzeigt und diese nach aussen präsent macht (vgl. Baier 2011: 364f.).

2. Gemeinsame Ziele/Haltungen

Ein gemeinsames Ziel von Schulsozialarbeit und Schule ist die Förderung der Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen. Darauf aufbauend sollten spezifische Zuständigkeiten und Leistungen vereinbart werden. Dies fördert wiederum die Kommunikation unter den Akteuren (vgl. Baier 2011: 365).

3. Strukturierte Einbindung von Schulsozialarbeit in schulische Kommunikationen

Dieser Punkt betrifft beispielsweise die schulischen Gremien oder Verfahren, in welche die Schulsozialarbeit miteingebunden werden sollte (vgl. ebd.).

4. Vereinbarungen zu Zuständigkeiten, Kommunikations- und Arbeitsabläufen

Grundsätzlich sollten die Formen und Anlässe der Kooperation schriftlich vereinbart werden, damit sie als verbindlich gelten und einen fortlaufenden Status erhalten. In den Vereinbarungen sollten Formalitäten wie Zuständigkeiten, Verfahrensabläufe und Kommunikationswege definiert sein (vgl. ebd.).

5. Kooperative Bedarfserhebung und Zukunftswerkstatt

Alle beteiligten Akteure sollten nach dem Bedarf der Kooperation gefragt werden und diesen berücksichtigen. Durch eine Zukunftswerkstatt, in der die Ideen und Wünsche für die Kooperation eingebracht werden können, sollten bedarfsgerechte und passgenaue Angebote erstellt werden können (vgl. ebd.: 366).

Kooperationen sollten vor allem dann eingegangen werden, wenn daraus ein Mehrwert resultiert (vgl. Baier 2011: 358). Wichtig dabei ist, dass das Ziel der Kooperation in einem Verhältnis zu Zielen, Arbeitsweisen und Reflexionen der jeweiligen Profession steht (vgl. ebd.: 359). Dadurch wird die konkrete Praxis begründbar (vgl. ebd.).

6.4.2. Schulklima und Schulentwicklung

Damit auch hier die Verwendungsweise der Begriffe klar ist, folgt zu Beginn eine Definition des Begriffs Schulentwicklung:

Schulentwicklung bezieht sich entweder auf die gesamte Schule oder auf Teilbereiche der pädagogischen Praxis. Es geht dabei um die Frage, wie die Schule künftig gestaltet werden soll (vgl. Baier 2011: 361).

Nun wird die bereits vorangegangene Schilderung des Schulklimas im Kapitel 5. unter Punkt 5.2.1. wieder aufgegriffen und von der Perspektive der Schulsozialarbeit aus beleuchtet. Die sechs beschriebenen Komponenten werden durch eine siebte Komponente ergänzt. Diese erfasst die Merkmale der Position der Schulsozialarbeit im schulischen Kontext und macht durch die Kooperationspraxis innerhalb der schulischen Gegebenheiten sichtbar, welchen Anteil die Schulsozialarbeit für das schulische Gesamtklima aufbringt (vgl. Spies 2013: 73). Die Schulsozialarbeit wird oft dann hinzugezogen, wenn Probleme bereits entstanden sind, sei es zwischen Lehrpersonen und Schüler und Schülerinnen oder unter den Schülern und Schülerinnen selber. Es gilt dann anwaltschaftlich zu vermitteln und gleichzeitig die schulischen Massgaben zu vertreten. Das Ziel besteht darin, eine *„Optimierung von erzieherisch bedeutsamen kollektiven Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von (meistens) Schüler und Schülerinnen und (seltener) Lehrpersonen innerhalb der schulischen Lern- und Lehrumwelt"* (Spies 2013: 74) zu erreichen. Wo Schulsozialarbeit installiert ist, leistet sie also auch einen Anteil zur Gestaltung des Gemeinschaftslebens in Schulen, darf allerdings nicht alleine dafür verantwortlich gemacht werden (vgl. Spies 2013: 74).

Um in den Bereichen Schulhauskultur, Wohlbefinden und soziales Miteinander einen Beitrag der Schulsozialarbeit ermöglichen zu können, gibt es Schulen, die diese an ihren schulischen

Gremien teilhaben lässt (vgl. Baier/Heeg 2011: 31). Dabei nimmt die Schulsozialarbeit meist eine beratende Funktion ein und kann ihr Wissen und ihre Sichtweise einbringen (vgl. ebd.).

Einen konkreten Beitrag, den die Schulsozialarbeit zum Schulklima leisten kann und an einigen Schulen bereits leistet, sind Angebote zur Freizeit- und Feriengestaltung, nicht-formelle Lernangebote zum sozialen Kompetenzerwerb, Kindercafés mit den Themen Gesundheit und Versorgung, Förderung der sozialen Kontakte und Zusammenhalte sowie Elterncafés mit dem Ziel, die Eltern zum Mitgestalten des schulischen Alltags zu animieren. Auch da werden soziale Kontakte gestärkt und niederschwellige Beratungsangebote ermöglicht (vgl. Spies 2013: 85).

Es ist wenig überraschend, dass auch im Bereich Schulentwicklung und Schulklima die Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren von grosser Bedeutung ist. Holtbrink/ Kastirke (2013) sprechen von einer funktionierenden Kooperation zwischen den Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit, welche eine wichtige Voraussetzung ist, damit sich Schulsozialarbeit aktiv am Geschehen der Schulentwicklung beteiligen kann (vgl. Holtbrink/Kastrike 2013: 113). Ähnlich thematisiert auch Spies (2013) diese Voraussetzung. Sie fordert sogar, dass die jeweiligen Ressourcen nicht für Machtkämpfe zwischen den Professionellen verwendet werden sollen, sondern *„die sachliche Entwicklung auf der Grundlage der Anerkennung pädagogischer Professionalität"* (Spies 2013: 90) zu suchen (vgl. Spies 2013: 88f.). Die Schulleitung sollte sich an diesem Prozess beteiligen und der Schulsozialarbeit beispielsweise ein Stimmrecht in Konferenzen erteilen oder die Lehrpersonen über die Arbeit der Schulsozialarbeit, also deren Angebot, Aufgaben und Ziele informieren (vgl. Holtbrink/Kastrike 2013: 113).

6.5. Rollen

Die Rollen der Schulsozialarbeit lassen sich mit Bezug auf die allgemeine Rollenklärung des Gesamtspektrums der Sozialen Arbeit vornehmen, da Schulsozialarbeit ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ist (vgl. Baier 2011: 86f.). Eine sehr wesentliche Rolle der Schulsozialarbeit ist die Rollenübernahme der Anwältin sozialer Gerechtigkeit. Dabei steht das Ziel im Vordergrund und nicht eine bestimmte Personengruppe (vgl. ebd.: 87). Durch diese Positionierung ist es möglich, für Gerechtigkeit einzustehen und nicht unhinterfragt oder gar parteiisch für eine bestimmte Personengruppe zu handeln. Es ist also gleichzeitig ein Eigenschutz, um kein diffuses Handlungsbild abzugeben (vgl. ebd.).

Die UN- Kinderrechtskonvention definiert soziale Gerechtigkeit im Sinne der Kinder und Jugendlichen mit umfassenden Inhalten. Aufgrund dessen ist es möglich, Rollenklärungen im Bereich Schulsozialarbeit vorzunehmen und inhaltlich zu präzisieren (vgl. Baier 2011: 87f.).

Da in dieser Arbeit die Themen Bildung, Kooperation und Partizipation im Bereich der Schulsozialarbeit von wesentlicher Bedeutung sind, konzentrieren sich die folgenden konkreten Rollenzuteilungen auf diese Bereiche.

Bildung:

Das Recht auf Bildung bezieht sich nicht nur auf schulische Unterrichtsinhalte, sondern ist viel umfassender. So beinhaltet das Recht auf Bildung der UN- Kinderrechtskonvention (Artikel 29) beispielsweise die Punkte *„die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen"*, *„das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz; der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohner vorzubereiten"* oder *„dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln"* (vgl. Baier 2011: 94f.). Sämtliche Bildungseinrichtungen sowie die Kinder- und Jugendhilfe unterstehen diesem Gesetz und sind dazu verpflichtet, einen Beitrag zur Umsetzung dazu zu leisten. Die Rolle der Schulsozialarbeit besteht in 0diesem Kontext darin, durch ihre angebotenen Dienstleistungen die individuellen Persönlichkeitsentwicklungen der Kinder und Jugendlichen und das soziale Miteinander zu fördern (vgl. ebd.: 94).

Kooperation:

Den Fachkräften für Schulsozialarbeit können im Bereich der Elternarbeit verschiedene Rollen zugeteilt werden. Sie können als sogenannte „Connector" eine Verbindung zwischen der Schule und schwererreichbaren Eltern fungieren, als „Communicator" die Verantwortung über den Austausch gewisser Informationen sicherstellen, als „Broker" Hilfestellungen leisten und ressourcenorientiert handeln und als „Coach" den Parteien gegenüber beratend zur Seite stehen (vgl. Lueder 1993 zit. n.: Thimm 2012: 365).

Partizipation:

Um damit fortfahren zu können, aufzuzeigen, welche Rollen die Schulsozialarbeit in Bezug auf Partizipation einnehmen kann, folgt eine Definition des Begriffs Partizipation.

Definition Partizipation:

Partizipation bedeutet, dass eine Beteiligung an Entscheidungsprozessen besteht. Dies setzt voraus, dass Schüler und Schülerinnen ihre Interessen gegenüber der Schulleitung und Lehrpersonen vertreten können und somit bei der Gestaltung mitwirken können (vgl. Bründel/ Hurrelmann 2007: 154).

Die Schulsozialarbeit ist aufgrund ihrer ethischen Grundlagen des Berufsstandes dazu verpflichtet, den Aufbau, die Begleitung und die Verankerung der Partizipationsmöglichkeiten von Schülern und Schülerinnen zu fördern (vgl. Biebricher 2011: 232). In diesem Bereich können den Professionellen der Schulsozialarbeit folgende Rollen zugeteilt werden:

- Verantwortung für eine zielgruppengerechte Ansprache und Methodenauswahl

Durch ihre breite Vernetzung und ihr umfangreiches Wissen im schulischen Kontext, sei es in Bezug auf Projekte, Methoden oder Wünsche und Vorlieben von Schülern und Schülerinnen, sollten sie die Verantwortung einer zielgruppengerechten Ansprache der Schüler und Schülerinnen und die methodische Gestaltung des Partizipationsangebotes übernehmen (vgl. Biebricher 2011: 233).

- Moderation des Beteiligungsprozesses

In diesem Bereich besteht für die Schulsozialarbeit die Möglichkeit als Übersetzerin zwischen den Lebenswelten der Schüler und Schülerinnen und den Lehrpersonen, Schulleitung oder allenfalls der Öffentlichkeit im Sozialraum zu agieren (vgl. ebd.: 233f.).

- Schnittstelle zum Sozialraum

Hier kann die Schulsozialarbeit eine Vermittlerrolle zwischen den Schülern und Schülerinnen und den Verantwortlichen des Sozialraums einnehmen (vgl. ebd.: 234).

- Evaluation und kontinuierliche Verbesserung der Beteiligungsangebote

Aufgrund ihrer Positionierung und dem reichen Methodenrepertoire ist Schulsozialarbeit für die Evaluationsverantwortung und somit der kontinuierlichen Verbesserung der Angebote prädestiniert (vgl. ebd.).

Dazu kommt, dass die Praxis der Schulsozialarbeit selbst ebenfalls einen Raum der Beteiligung darstellen sollte. Dies geschieht beispielsweise beim gemeinsamen Definieren des Problems, wie auch dem gemeinsamen Suchen nach Lösungsmöglichkeiten (vgl. Baier 2011: 93).

6.6. Zwischenfazit

Schulsozialarbeit ist ein sehr vielseitiges, abwechslungsreiches und anspruchsvolles Arbeitsfeld, welches einen Beitrag für eine gute Atmosphäre in einer Klasse oder in einem ganzen Schulhaus leisten kann. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass eine gute Zusammenarbeit mit der Schule möglich ist. Diese Zusammenarbeit setzt wiederum voraus, dass die Lehrpersonen sich als kooperative Personen in Bezug auf Einzelfallarbeit erweisen und in Kenntnis über das Angebot der Schulsozialarbeit gesetzt sind (vgl. Baier/Heeg 2011: 34). Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, ist die Schulsozialarbeit zu Beginn damit beschäftigt, ihr Angebot und ihre Kooperationen bei den Lehrpersonen vorzustellen und mögliche falsche Erwartungen richtigzustellen, bevor sie sich ihren Kernaufgaben widmen kann (vgl. ebd.: 35).

7. Diskussion der behandelten Themen

In diesem Kapitel folgt nun eine Diskussion der behandelten Themen, verknüpft mit Überlegungen der Verfasserin.

7.1. Gewalt, Erziehungsstile und Schulklima

Gewalt ist ein grosses Thema im Bereich Schule. Wie bereits im Kapitel 5.1.2. beschrieben, neigen viele Jugendliche dazu, Gewalt auszuüben. Erschreckend sind jedoch die Ergebnisse, die aufzeigen, wie viele Jugendliche unter Gewalteinflüssen leben.

Gründe, weshalb Jugendliche Gewalt ausüben, sind meist nicht nur bei den Jugendlichen selbst zu suchen (vgl. Kassis et al. 2010: 86). Oftmals wird ihnen dieses Verhalten von erwachsenen Personen, beispielsweise den Eltern, vorgelebt. Dadurch erlernen die Jugendlichen einen negativen Umgang mit Gewalt, den sie später meist selbst umsetzen (vgl. ebd.: 87).

In diesem Zusammenhang ist an die Eltern, Lehrpersonen und pädagogischen Fachpersonen zu plädieren, die eigenen Erziehungsstile zu reflektieren und sich mit dem autoritativ-partizipativen Erziehungsstil auseinanderzusetzen. Nur so ist es den Kindern und Jugendlichen möglich, die Kompetenzen zu gewaltfreier Konfliktlösung zu erlernen und nicht in ihrer Verzweiflung auf Gewalt zurückzugreifen.

Mit Gewalt steht auch das Schulklima im Zusammenhang. Durch ein gutes Schulklima kann die gesamte Schulhausatmosphäre verbessert werden (vgl. Bründel/Hurrelmann 2007: 147). Darunter ist zu verstehen, dass die Klassenzimmer und allgemeinen Räumlichkeiten mit privaten Gegenständen von Schülern und Schülerinnen und Lehrpersonen dekoriert werden, Ordnung und Sauberkeit herrscht und dass die Schüler und Schülerinnen sich an der Gestaltung der Räume aktiv beteiligen (vgl. Bründel/Hurrelmann 2007: 147). Dies führt unter anderem dazu, dass weniger zerstört und randaliert wird durch Schüler und Schülerinnen und sich die Gewalt reduziert (vgl. ebd.). Eine gute Schule zeichnet sich auch dadurch aus, dass ein gewisses Mass an Disziplin und Ordnung sowie Regeln zum Umgang miteinander im Schulalltag eingehalten und gemeinsam ausgehandelt werden (vgl. Hurrelmann 1994: 143). Diese Faktoren tragen zur Gesundheitsförderung der Schüler und Schülerinnen und Lehrpersonen bei (vgl. ebd.).

Fröhlich-Gildhoff (2013: 107) stellte eine Liste zusammen mit den Grundprinzipien für eine resilienz- und gesundheitsförderliche, wie auch effektive Schule:

„ - *klares Schulkonzept, klare, konsistente und gerechte Regeln;*
- *Bestärkungs- statt Bewertungskultur;*
- *systematische Stärkung des Gefühls der Zugehörigkeit und Partizipation;*
- *angemessene Leistungserwartungen, die klar kommuniziert werden; Gestalten der Erreichbarkeit von Erfolgen, verantwortliche und qualitativ hochwertige Anweisungen und Aufgabenstellungen;*
- *kontinuierliche Überprüfung der Fortschritte der SchülerInnen;*
- *konstruktives Feedback in Form von Anerkennung, Lob und Ermutigung;*
- *individuelle soziale Unterstützung durch LehrerInnen;*
- *gutes LehrerIn- SchülerIn- Verhältnis innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers; LehrerInnen sorgen sich um ihre SchülerInnen und signalisieren ihnen aktives Interesse;*
- *Respekt und Verständnis für die SchülerInnen*
- *Übertragung von verantwortungsvollen Aufgaben;*
- *sinnvolle Einbeziehung von Schülerinteressen in die pädagogischen Arbeit und Ermutigung zu eigenständigem Arbeiten;*
- *Positive Rollenvorbilder (auch Lehrkräfte als Rollenvorbilder);*
- *Möglichkeiten des kooperativen Lernens und Partizipation;*
- *Ermöglichung positiver Peer- Kontakte;*
- *enge Zusammenarbeit mit Eltern;*
- *Zusammenarbeit mit sozialen Institutionen im Umfeld der SchülerInnen.“* (Fröhlich-Gildhoff 2013: 107)

Alle oben aufgeführten Punkte sind von den Lehrpersonen zu erfüllen. Hinsichtlich der Erziehungsstile, insbesondere auf den autoritativ- partizipativen von Hurrelmann, wird deutlich, dass mit der Auflistung von Fröhlich-Gildhoff konkrete Vorschläge gemacht werden, um diesen Erziehungsstil in Schulen einzubringen und umzusetzen.

Die Aufgabe, die hier den Lehrpersonen übertragen wird, ist anspruchsvoll. Es ist schwierig, alle diese Punkte zu erfüllen, wenn eine Lehrperson rund fünfundzwanzig Schüler und Schülerinnen gleichzeitig zu betreuen hat. Hinzu kommt noch der von den Kantonen vorgegebene Bildungsauftrag, den die Lehrpersonen ebenfalls zu erfüllen haben. Es wäre unsinnig, nur den Lehrpersonen diesen Katalog vorzuschreiben. Vielmehr sollten sich alle an einer Schule tätigen Fachkräfte daran halten.

7.2. Ungleichheit der Geschlechter Jungen – Mädchen, Jungenarbeit, Mädchenarbeit

Anknüpfend an die unter Kapitel 5.2.3. thematisierte Ungleichheit, geht es hier um die Arbeit mit Jungen und Mädchen.

Jungenarbeit im Bereich Schulsozialarbeit setzt eine Haltung und Sichtweise voraus, die im Fokus das Jungesein der Kinder und Jugendlichen hat (vgl. Dell`Anna 2011: 300). Das Ziel der Jungenarbeit besteht in der Unterstützung der Jungen auf ihrem Weg zum Mannsein (vgl. ebd.: 301). Der Schulsozialarbeiter hat eine gewisse Vorbildfunktion, sie wird von den Jungen als Modell „gelebter Männlichkeit" angesehen und erzeugt dadurch besonderes Interesse (vgl. ebd.). Del`Anna beschreibt sehr treffend, warum es sich lohnt, mit Jungen Fussball zu spielen. Die Jungen machen darin sehr viele Erfahrungen, sie lernen fair miteinander umzugehen, können Technisches voneinander lernen, können sich körperlich spüren und haben allenfalls auch die Möglichkeit, verlieren zu lernen (vgl. ebd.: 302f.). All diese Aspekte sollten wahrgenommen werden und in die Arbeit mit einbezogen werden (vgl. ebd.: 303). Um den Jungen dabei zu helfen, die schulische Ungleichheit auszugleichen, kann Jungenarbeit von grosser Bedeutung sein. Sie verschafft den Jungen eine Möglichkeit, ihre eigene soziale Stellung auszuhandeln, Kontakt zu erleben und bewusst zu steuern. Sie schafft Räume, die Rückzug ermöglichen sowie Selbstachtung und Selbstermutigung ermöglichen (vgl. ebd.: 310).

Im Vergleich zur Jungenarbeit hat Mädchenarbeit einen etwas weniger guten Ruf. Graff (2011) thematisierte diverse Aussagen zu Mädchenarbeit, darunter folgendes Zitat: „Öffentlichkeiten – angefangen bei den Lehrpersonen, über STERN / DER SPIEGEL (vgl. NR24/ 11.6.07) / FOCUS bis hin zu Wissenschaftlern, die sagen: jetzt sind die Jungen dran – genug mit Mädchenarbeit!" (Graff 2011: 315) Wenn berücksichtigt wird, dass das ganze Bildungswesen mehr den Kompetenzen der Mädchen entspricht als den Kompetenzen der Jungen (siehe Kapitel 5.2.3. Ungleichheit der Geschlechter Mädchen – Jungen), ist die Aussage des Zitats durchaus nachvollziehbar. Mädchenarbeit soll Mädchen geschlechterreflektiert wahrnehmen (vgl. Graff 2011: 315). Es geht darum, ihnen Orte, Anlässe und Beziehungen zur Verfügung zu stellen, in denen sie die Möglichkeit erhalten, geschlechterspezifische Zuschreibungen zu erkennen und allenfalls auch zu überschreiten (vgl. ebd.: 316f.).

Es ist wichtig, dass Kinder und Jugendliche die Möglichkeit haben, sich in geschlechterhomogenen Gruppen zu bewegen, um Erfahrungen mit dem eigenen Geschlecht machen zu können. Genauso wichtig ist es jedoch auch, dass Möglichkeiten geschaffen werden, wo geschlechterheterogene Gruppen vorhanden sind. Sie lernen dabei das andere

Geschlecht kennen und entdecken beispielsweise die positiven Eigenschaften der anderen Geschlechtergruppe.

Um der Ungleichheit der Jungen in der Schule entgegenzuwirken, sollten Möglichkeiten geschaffen werden, in denen sie ihre, von Natur aus vorhandenen Kompetenzen und Fähigkeiten besser im Schulalltag einbringen können. Dies hätte zur Folge, dass sich die Jungen an den Schulen wohler und ernst genommen fühlten und nicht mit negativem Verhalten auf sich aufmerksam machen müssten. Sie könnten sich besser entfalten und würden dadurch zu einem besseren Schulklima beitragen. Die Schulsozialarbeit könnte eine vermittelnde Rolle zwischen den Schülern und den Lehrpersonen sowie der Schulleitung sein indem sie die gegenseitigen Vorstellungen und Ideen vermittelt.

7.3. Kooperation der Bildungsakteure

Kooperation ist ein omnipräsentes Wort in der Schulsozialarbeit. Es wurde bereits in Kapitel 6.4.1. Kooperationen sowie in Kapitel 6.6. Zwischenfazit thematisiert, dass eine gelingende Kooperation zwischen den verschiedenen beteiligten Akteuren sehr wichtig ist. Nun geht es einen Schritt weiter zur Kooperation mit den Bildungsakteuren im ausserschulischen Bereich.

Professionelle der Schulsozialarbeit sollten über ein breites Netz an Kontakten zu bestehenden Fachstellen verfügen, an welche sie Kinder und Jugendliche gegebenenfalls weiterleiten können (vgl. Reutlinger/Sommer 2011: 371). Darunter sind Dienste wie die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde, Jugendarbeit, Jugendberatung und Sucht-, Erziehungs- und Sozialberatung zu verstehen (vgl. ebd.). Professionelle der Schulsozialarbeit nehmen dabei die Rolle der Vermittlungsperson ein. Der Trend geht heutzutage dahin, dass die Schulsozialarbeit ein *„Scharnier zu den Institutionen im Stadtteil"* (Deinet 2006 zit.n. Reutlinger/Sommer 2011: 371) darstellt (vgl. Reutlinger/Sommer 2011: 371). Schulsozialarbeit wird also als *„raumorientierte Arbeit mit der Schule und ihrem Umfeld"* (Drilling 2004; Deinet 2005 zit. n. Reutlinger/Sommer 2011: 371) wahrgenommen (vgl. Reutlinger/Sommer 2011: 372). Das wichtigste Ziel bei der Kooperation der Akteure der Bildungslandschaft ist die Wahrnehmung der Interessen des Nutzers sowie die Möglichkeit zur Beteiligung und das Mitspracherecht. Erst wenn die Kinder und Jugendlichen, welche das Angebot nutzen im Mittelpunkt der Kooperationen stehen, kann diese gelingen (vgl. Mack 2012: 96). Des Weiteren ist unabdingbar, dass die Institution Schule nicht nur als Ort der Bildungsvermittlung wahrgenommen wird, sondern auch als Ort der Anerkennung und Stärkung (vgl. ebd.). Diese Aussage knüpft an die Hauptfragestellung dieser Arbeit an. Würden alle an einer Schule

tätigen Fachpersonen diese Forderung umsetzen, würde sich das Schulklima vermutlich ohne zusätzliche Bemühungen verbessern.

7.4. Übergänge

Übergänge bedeuten Veränderung, Ungewissheit vor dem Neuen und stellen oftmals eine Belastungssituation dar (vgl. Ahmed 2011: 287). Ein Kind durchläuft viele solcher Übergänge, meist schon vor dem Kindergarten. Der erste Übergang erfolgt jedoch spätestens beim Kindergarteneintritt. Wichtig bei Übergängen ist, dass die Eltern miteingebunden sind und sich aktiv daran beteiligen sowie die individuelle Anpassung zwischen Anforderungen und Kompetenzen jedes einzelnen Kindes vorgenommen wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013: 102). Es werden also genau die Eigenschaften von den Eltern verlangt, die für die Umsetzung des autoritativ-partizipativen Erziehungsstils und damit auch des magischen Zieldreiecks der Erziehung erforderlich sind. Aufgrund der bereits thematisierten Problematik mit der Umsetzung dieses Erziehungsstils von den Eltern (siehe Kapitel 3.7. Zwischenfazit), ist anzunehmen, dass viele Übergänge nicht so verlaufen, dass das Wohl des Kindes dabei sichergestellt ist.

Der Kindergarten stellt einen Übergang dar, bei dem Vorschulkinder von der „Erziehungsinstitution Kindergarten" in die „Bildungsinstitution Schule" übergehen sollen (vgl. Hurrelmann 2006: 197). Dies beinhaltet ein Wechsel der Kompetenzen, die gefördert werden. So waren dies im Kindergarten die sozialen Kompetenzen und in der Schule die auf Wissen, fachliche Fertigkeiten und Einstellungen ausgelegten Kompetenzen (vgl. ebd.).

Der Übergang ins Berufsleben stellt für viele Jugendliche eine grosse Herausforderung dar. Der gesellschaftliche Druck, der Druck des Elternhauses ebenso wie der Druck der schulischen Leistungen nimmt stets zu und ist eine grosse Belastung für die Jugendlichen (vgl. Ahmed 2011: 288f.). Die wichtigste und zugleich zerbrechlichste Ressource, welche Jugendliche in diesen Prozess miteinbringen können, ist die Motivation (vgl. ebd.: 288). Daran können sozialpädagogische Unterstützungsarbeiten anknüpfen (vgl. ebd.).

Schulsozialarbeitende können Jugendliche in Form von Einzelfallbegleitung bei der Zusammenstellung ihres Bewerbungsdossiers zur Seite stehen oder mit ihnen ein Bewerbungsgespräch proben (vgl. ebd.: 292). Auch eine vermittelnde Rolle können Schulsozialarbeitende in diesem Kontext einnehmen, indem sie die Jugendlichen an Agenturen für Arbeit oder an Berufsberater und Berufsberaterinnen weiterleiten. Diese Angebote werden dadurch für die Jugendlichen niederschwellig zugänglich (vgl. ebd.: 293).

8. Gesamtfazit

Beantwortung der Fragestellungen:

An dieser Stelle wird der erste Punkt im Kapitel 7. Aufgegriffen (7.1. Gewalt, Erziehungsstile und Schulklima). Dieser Punkt bildet die Basis für die Beantwortung der Hauptfragestellung: **„Welchen Einfluss haben Erziehungsstile auf das Schulklima sowie auf Bildungsprozesse und das Handeln von Kindern und Jugendlichen?“.** Erziehungsstile haben einen deutlich höheren Einfluss auf den Bildungsprozess, das Handeln der Kinder und Jugendlichen und auf das Schulklima, als es in der Fachliteratur zum Thema Schulsozialarbeit thematisiert und beschrieben wird. Wenn durch eine gewaltfreie Erziehung in Elternhaus und der Schule die Gewaltanwendung der Jugendlichen um 40% reduziert wird (vgl. Kassis et al. 2010: 86), kann davon ausgegangen werden, dass die Anwendung eines autoritativ-partizipativen Erziehungsstils diesen Anteil nochmals ansteigen liesse. Dass das Schulklima dadurch wesentlich angenehmer sein würde und sich die Schüler und Schülerinnen dadurch besser entwickeln und entfalten könnten, wäre eine logische Konsequenz. Dies sind nur Vermutungen und verfügen über keine empirischen Belege. An dieser Stelle wird nun an die unten angeführten weiterführenden Fragen verwiese, um diesen Gedanken dort ausführlicher zu formulieren.

In einem weiteren Schritt wird nun herausgearbeitet, **welchen Beitrag die Schulsozialarbeit leisten kann und welche Rolle sie einnehmen kann, um einen autoritativ-partizipativen Erziehungsstil bei den Eltern der Schüler und Schülerinnen und in der Schule zu fördern**. Grundsätzlich sollte der Fokus auf die Stärken der Individuen gerichtet sein. Es sollte professionell und ressourcenorientiert gearbeitet werden. Anstelle von Elternabenden für überforderte Eltern sollten beispielsweise gemeinsame Aktivitäten treten, bei denen professionelle Beratung ermöglicht wird (vgl. Stork 2011: 338). Eine Möglichkeit wären beispielsweise Informationsveranstaltungen, in denen die Erziehungsstile thematisiert werden und den Eltern aufgezeigt wird, welcher Erziehungsstil welche Auswirkungen auf das Handeln der Kinder haben kann und weshalb es wichtig ist, sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen. Dies sollte im Rahmen der Freiwilligkeit geschehen und ein niederschwelliges Angebot an Unterstützung im Bereich der Erziehung sein.

Ausserdem sollte, wie bereits im Kapitel 6.4.1. Kooperation erwähnt, differenzierte Elternarbeit stattfinden. Konkret bedeutet dies, dass Briefe beispielsweise mehrsprachig verfasst werden (vgl. Sacher 2013: 75). Weitere Angebote könnten Familiennachmittage, Exkursionen oder Schulcafés sein. Wichtig dabei ist, möglichst viele verschiedene kulturelle Milieus, Altersgruppen, soziale Schichten und beide Geschlechter anzusprechen und einzubinden (vgl.

Thimm 2012: 368). Konkret heisst das, dass beispielsweise Verwandte und Bekannte an Veranstaltungen mitgebracht werden dürften, da diese teileweise durchaus erzieherische Aufgaben übernehmen (vgl. ebd.).

Wie im Kapitel 6.4.2. Schulklima und Schulentwicklung beschrieben, ist eine gelingende Kooperation der verschiedenen Akteure eine wichtige Voraussetzung, dass Schulsozialarbeit sich im Bereich Schulentwicklung überhaupt beteiligen kann. Kooperation beinhaltet auch Kommunikation, welche an dieser Stelle eine besondere Bedeutung erhält. Um den autoritativ-partizipativen Erziehungsstil im gesamten Schulhaus einbringen zu können, sollten Professionelle der Schulsozialarbeit mit der Schulleitung und den Lehrpersonen einen Diskurs führen. Im Fokus sollte dabei die Anwendung des autoritativ-partizipativen Erziehungsstils stehen, der von allen Beteiligten im Schulalltag umgesetzt werden sollte, um so das Schulklima positiv zu beeinflussen. Eine Moderationsrolle, aber auch eine Schnittstellenfunktion zwischen den Lehrpersonen, Schulleitung und den Eltern wäre hier für die Schulsozialarbeit denkbar. Darüber hinaus könnten Schulsozialarbeitende als Moderatoren und Moderatorinnen im gesamten Umsetzungsprozess agieren.

Kritische Reflexion:

In einer Schule stossen verschiedene Professionelle aufeinander. Jede Profession hat ihr eigenes Fachgebiet, in welchem sie/ er Experte ist. Dieser Umstand darf nicht vergessen werden. Jede Profession hat aber auch gewissermassen ihre eigenen Schwierigkeiten, mit denen möglichst gut umzugehen ist. Bei den Lehrpersonen geht es dabei beispielsweise um die Tatsache, dass sie ihrer Klasse mit rund fünfundzwanzig Schüler und Schülerinnen, die alle ihre individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten mitbringen, in einer gewissen Zeitspanne konkrete Lerninhalte vermitteln muss. Eine Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen sollte nicht als Eingriff in die berufliche Hoheit angesehen werden, sondern als unterstützende Ergänzung und Entlastung der einzelnen Personen.

Für das Wohl der Kinder und Jugendliche ist ein harmonischer Schulalltag enorm wichtig. Generell muss der Fokus der Arbeit immer auf dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen liegen.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass es noch viele weitere Faktoren gibt, die das Handeln sowie den Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen beeinflussen. Ein Beispiel wäre die verschiedenen Klassengrössen, die es an Schulen gibt. Die Verfasserin stellt in der vorliegenden Arbeit die unter Kapitel 5.2. (Faktoren, die das Handeln und den Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen beeinflussen können) beschriebenen Faktoren ins Zentrum, da sie für die Beantwortung der Fragestellung die grösste Relevanz haben. Es ist ihr jedoch bewusst, dass auch ausserschulische Faktoren einen grossen, wenn nicht den grössten Anteil daran haben, wie sich Kinder und Jugendliche entwickeln und handeln.

Weiterführende Fragen:

Aus dieser Arbeit heraus lassen sich weiterführende Fragen formulieren. Interessant wäre der Blick auf den Auftrag der Schulsozialarbeit in Bezug auf die Änderung des Schulklimas. Gemeint ist damit, ob die Schulsozialarbeit von der Gemeinde oder vom Kanton aus den offiziellen Auftrag erhält, am Schulklima mitzuwirken.

Wie bereits oben angedeutet, wäre es spannend zu sehen, welche Erziehungsstile heutzutage an Schulen angewendet werden und über welches Wissen Lehrpersonen und Schulleiter und Schulleiterinnen in Bezug auf Erziehungsstile verfügen. Eine weitere spannende Frage wäre, ob bereits empirische Untersuchungen in dieser Richtung vorgenommen wurden und wenn ja, welche Ergebnisse daraus resultierten.

10. Quellenverzeichnis

URL:

http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/mitarbeiter/hurrelmann.html
[Zugriffsdatum: 08.03.2015 09:48 Uhr]

Göpfert, Marie- Kristin (2009). http://bidok.uibk.ac.at/library/goepfert-werkstatt-dipl.html
[Zugriffsdatum: 09.03.2015 16:18 Uhr]

http://www.famouspsychologists.org/urie-bronfenbrenner/
[Zugriffsdatum: 15.03.2015 10:25 Uhr]

Literatur:

- Ahmed, Sarina (2011). Schulsozialarbeit im Übergang von der Schule zum Beruf. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 287- 298
- Baier, Florian (2008). Schulsozialarbeit. In: Baier, Florian/Schnurr, Stefan (Hg). Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven. Bern: Haupt. S. 87- 120
- Baier, Florian (2011). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 57- 81
- Baier, Florian (2011). 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. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 85- 96
- Baier, Florian (2011). Theorie- Praxis- Transfer: Bildungstheoretische Elemente in ihrer Bedeutung für die Praxis. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 103- 113
- Baier, Florian (2011). 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. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 135- 158

- Baier, Florian (2011). Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 357- 367
- Baier, Florian/ Heeg, Rahel (2011). Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Biebricher, Martin (2011). Partizipation von Schüler und Schülerinnen und Schülern – Herausforderungen und Handlungsansätze für die Schulsozialarbeit. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 223- 237
- Braun, Karl- Heinz/Wetzel, Konstanze (2011). Die Gegenwart als Herausforderung und Auftrag: Fragilen Alltagsleben und die soziale Integrationsfunktion der Schule. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 115- 132
- Bronfenbrenner, Urie (1989). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Bründel, Heidrun/Hurrelmann, Klaus (2007). Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Del`Anna, Sandro (2011). Jungenarbeit im Kontext von Schulsozialarbeit. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 299- 313
- Fend, Helmut (2006). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2013). Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit. Begleiten, Unterstützen und Fördern in Familien, Kita und Grundschule. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag
- Giddens, Anthony (1997). Die Konstitution der Gesellschaft. 3. Aufl. Frankfurt/New York: Campus Verlag

- Graff, Ulrike (2011). Mädchenarbeit. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 315- 326
- Hurrelmann, Klaus (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie. 9.Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Holtbrink, Laura/Kastirke, Nicole (2013). Schulsozialarbeit im Kontext Schulentwicklung. In: Spies, Anke (Hg). Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer VS. S. 99- 116
- Horstkemper, Marianne/Tillmann, Klaus- Jürgen (2008) Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Grundmann, Matthias/Hurrelmann, Klaus/Walper, Sabine (Hg). Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. S. 290- 304
- Hurrelmann, Klaus (1994). Familienstress. Schulstress. Freizeitstress. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Kassis, Wassilis/Abril, Paco/Bohne, Sabine/Busche, Mart/Hrženjak, Majda/Humer, Ziva/Puchert, Ralf/Romero, Alfons/Scambor, Christian/Scambor, Elli (2010). Eltern und Lehrpersonen als Gewalt- Risikofaktoren Jugendlicher. In: Psychotherapie Forum 18. S. 80- 88
- Mack, Wolfgang (2012). Schule als Lebenswelt. Perspektiven für gelingende Kooperation von Bildungsakteuren. In: Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hg). Bildungslandschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 88- 97
- Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig (2010). In der Schule. Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Reutlinger, Christian/Sommer, Antje (2011). Schulsozialarbeit in Kooperation und Vernetzung. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 369- 385
- Sacher, Werner (2013). Differenzierende Elternarbeit. In: Stange, Waldemar et al. (Hg). Erziehungs - und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 70- 76
- Spies, Anke (2013). Das „Schulklima" im Kontext von Adressierungs- und Aneignungsprozessen: Eine Explorative Annäherung an die Sicht der Adressaten und Adressatinnen und Adressaten von Schulsozialarbeitsangeboten und die Positionen der schulischen Kooperationspartner. In: Spies, Anke (Hg). Schulsozialarbeit in der

Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. Wiesbaden: Springer VS. S. 71-98

- Stork, Remi (2011). Zusammenarbeit mit Eltern. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 327- 345
- Thimm, Karlheinz (2012). Kommentare und Reflexionen. In: Thimm, Karlheinz (Hg). Werkbuch Sozialarbeit an Grundschulen. Positionsbestimmungen, Alltagsbeschreibungen und Praxisreflexion. Aachen: Shaker Verlag. S. 359- 375
- Von Hentig, Hartmut (2009). Bildung. Ein Essay. 8. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Vögeli-Mantovani, Urs (2005). Die Schulsozialarbeit kommt an! Trendbericht. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
- Winter, Reinhard (2012). Jungen. Eine Gebrauchsanweisung. Jungen verstehen und unterstützen. 3. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag