Redaktion:
Johanna Coulin-Kuglitsch,
Franz Dutter, Ernst Schwager

Bis der Kragen platzt

Schul-Sozialarbeit und Schul-Psychologie

Schulheft 79/1995

Das *schulheft* kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive Versand S 280,–. Für Deutschland und die Schweiz: DM 40,–/sfr 40,–. Für Auslandsabos: Versandkosten extra.
Preis dieser Einzelnummer: S 90,– zuzüglich Versandkosten, bzw. DM 13,–/sfr 13,–, Versandkosten extra.
Ein **Förderabonnement** zur Unterstützung des *schulheft* kostet S 500,–/DM 70,–/sfr 70,–.
Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens 10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.

Bankverbindung: PSK 7367.904

Redaktion: Johanna Coulin-Kuglitsch, Franz Dutter, Ernst Schwager

Titelblatt: Josef Seiter;
Layout: Peter Sachartschenko

Impressum:
ISBN Nr. 3-901655-00-X
Medieninhaber, Herausgeber, Verleger: Verein der Förderer der Schulhefte, 1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Alle Rechte vorbehalten. Verlags- und Herstellungsort: Wien.
Hersteller: Remaprint, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35.
Vertrieb: Pädagogischer Buchversand, 1080 Wien, Strozzigasse 14–16.
Tel. und Fax: 0222/408 11 20

Herausgeber/innen:
Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Edda Reiterer, Elke Renner, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger, Hannes Zuber.

Offenlegung laut § 25 Mediengesetz
Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des *schulheft*. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100% Eigentümer des *schulheft*.
Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der Schulhefte: Susanne Pirstinger, Gerhard Bisovsky, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.
Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

Inhalt

Vorwort

Lisa Kabon, Maria Tripammer
„Schul-Arbeit" in Wien 7

Armin Matt
BeratungslehrerInnen im Bundesland Salzburg 21

Greta Kostka
BeratungslehrerInnen in der Steiermark 25

Ernst Schwager
Gewalt in der Familie aus systemischer Sicht 30

Ruth Mitschka
Die Schulpsychologie – eine persönliche Binnensicht 41

Johanna Coulin-Kuglitsch
Schulsozialarbeit 47

Manuela Kotz
Projekt „Geblergasse": Schulsozialarbeit im Alltag einer Wiener Hauptschule 53

REBAS 15 – Regionale Betreuungsstelle für ausländische SchülerInnen 63

Franz Dutter
Also lautet ein Beschluß: Daß der Mensch was lernen muß. Verhaltensauffälligkeiten und psychosomatische Symptomatik 67

Informations- und Beratungsstellen 79

Susanne Eybl
Fragmente 87

AutorInnenverzeichnis 97

Vorwort

LehrerInnen werden in der Schule zunehmend mit Aufgaben konfrontiert, die weit über das Berufsbild von PädagogInnen im traditionellen Sinn hinausgehen und psychologische und sozialarbeiterische Kompetenzen abverlangen. Zum Teil aus Überforderung und mangelhafter Ausbildung wird dieser Bereich von vielen LehrerInnen mit dem Hinweis, dafür sei die Familie zuständig, zurückgewiesen. Andererseits haben viele erkannt, daß eine zusätzliche Qualifikation und eine Auseinandersetzung mit Fragen, die über Wissensvermittlung hinausgehen, auch zu einer Aufwertung des Berufsstandes beitragen können.

So sind in den letzten 20 Jahren vor allem als Initiative von LehrerInnen Betreuungsmodelle entstanden, die versuchen, sozialarbeiterische, psychologische und psychotherapeutische Kompetenzen in das Schulwesen zu integrieren, die andererseits auch mithelfen, Schwachstellen des Schulsystems zu kaschieren.

Es ist nicht ganz einfach, sich einen Überblick über die Betreuungsmöglichkeiten zu verschaffen, da unterschiedliche Begriffe für oft vergleichbare Tätigkeiten bestehen. Für die Betreuung verhaltensauffälliger SchülerInnen in Pflichtschulen sind BeratungslehrerInnen oder BetreuungslehrerInnen zuständig, in den AHS heißen sie auch SchülerberaterInnen. Ähnliche Aufgaben haben PsychagogInnen in den Pflichtschulen. Unterschiede bestehen vor allem in der Ausbildung und in der Gründungsgeschichte der einzelnen Gruppen. Während die PsychagogInnen eher der tiefenpsychologischen Tradition (entstanden aus Balint-Gruppen) entspringen, hat sich das Berufsbild der BeratungslehrerInnen aus unterschiedlichen Ansätzen (LehrerInneninitiative mit den PIs) entwickelt.

In Österreich relativ unbekannt ist die Arbeit von SozialarbeiterInnen in Schulen. Schulsozialarbeit versteht sich im Gegensatz zur Arbeit von JugendamtssozialarbeiterInnen nicht vorwiegend als Krisenintervention, sondern als Integration sozialarbeiterischer Fachqualifikation im Rahmen der Schule.

Diesen Fachbereich nimmt sich der erste Teil des Schulheftes vor. Die Idee dafür stammt von Susanne Eybl, der als Lehrerin an

der Wiener Sozialakademie dieses Thema besonders wichtig war. Durch ihren Tod im Dezember 1994 veränderte sich das Konzept dieses Schulheftes, sie hat aber trotz ihrer schweren Krankheit wesentliche gedankliche und organisatorische Vorarbeit geleistet.

Susi Eybls klar strukturierendes Denken, ihr Verständnis von Politik und ihre kritische Analyse der Medien soll der zweite Teil dieser Nummer aufzeigen.

Franz Dutter

Lisa Kabon
Maria Tripammer

„Schul - Arbeit" in Wien

„Schularbeit", ein Wort, das bei Schülern, Lehrern und Eltern die unterschiedlichsten Emotionen auslöst.

Es steht häufig als Synonym für eine *besondere Situation*, in der eine *besondere Leistung* erbracht wird, die *besonders bewertet* wird.

In den letzten zwanzig Jahren entwickelte sich im Bereich der Pflichtschulen eine *besondere Form der Schularbeit*. LehrerInnen wurden immer öfter mit SchülerInnen konfrontiert, die Defizite im psychosozialen Bereich in einer unübersehbaren und daher manchmal störenden Weise zeigten.

Der Stadtschulrat für Wien reagierte mit der Schaffung von Sonderpädagogischen Zentren, deren Aufgabe es ist, benachteiligte Kinder integrativ zu betreuen.

Besondere Schüler - von manchen als verhaltensauffällig bezeichnet - brauchen eine spezielle „Schularbeit": Für sie sind *besondere Situationen* geschaffen worden, in denen Lehrer *besondere Leistungen* erbringen, die auch einer *besonderen Wertung* bedürfen.

Für die Zusammenstellung dieses Artikels verwendeten wir Auszüge aus der Broschüre des Stadtschulrates für Wien (13.IB) über die integrative Betreuung verhaltensauffälliger Kinder, die von BSI Mörwald unter der Mitarbeit der verschiedenen Sonderpädagogischen Zentren herausgegeben wurde.

BeratungslehrerInnen – integrative Betreuung benachteiligter SchülerInnen

Historisches und Organisatorisches

Im September 1976 wurde ein Lehrer (Dr.Karl Köppel) aus dem Sondererziehungsschulbereich freigestellt, um Möglichkeiten einer speziellen Betreuung verhaltensauffälliger SchülerInnen an Pflichtschulen praktisch zu erproben. Er war der erste Beratungslehrer.

Das Konzept für die BL(Beratungslehrer)-Arbeit wurde auf Grund praktischer Anforderungen im Schulalltag entwickelt.

Jahr für Jahr wurde der Personalstand der BL erweitert. Im Dezember 1993 arbeiteten 96 Beratungslehrer an den Wiener Pflichtschulen.

Aufgaben und Ziele

Die BL beschäftigen sich mit der integrativen Betreuung und Förderung verhaltensauffälliger SchülerInnen an Pflichtschulen. BL haben die Aufgabe, diese Kinder mit der Zielsetzung zu betreuen und zu fördern, daß der Schulbesuch weiter ermöglicht wird und die der Störung zugrunde liegenden Ursachen beseitigt bzw. verringert werden.

Dieser integrative Ansatz macht es notwendig, das Umfeld des betroffenen Schülers/der Schülerin (Familie, Schule, Institutionen u.a.) in die Betreuung einzubeziehen, weil Verhaltensauffälligkeiten nicht nur als Problem des einzelnen Schülers/der Schülerin betrachtet werden können. Freiwillige Mitarbeit aller am Geschehen Beteiligten ist eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen dieser sonderpädagogischen Intervention.

Der BL wählt aus den ihm zur Verfügung stehenden wissenschaftlich begründeten Methoden selbständig und eigenverantwortlich jene aus, die zur Erreichung der angestrebten Ziele als die am geeignetsten erscheinen. Voraussetzung für diese Arbeit ist die Akzeptanz des Prinzips der Freiwilligkeit aller Beteiligten.

Die Arbeit der BL erfolgt vorwiegend einzeln bzw. in Kleingruppen und besteht in erster Linie aus dem Anbieten einer akzeptierenden, einfühlsamen und offenen Beziehung an das Kind. Diese Beziehung erstreckt sich in der Regel über einen längeren Zeitraum. Das Kind soll lernen, sich selbst (anders) wahrzunehmen und zu akzeptieren. Dadurch werden neue Verhaltensweisen angebahnt.

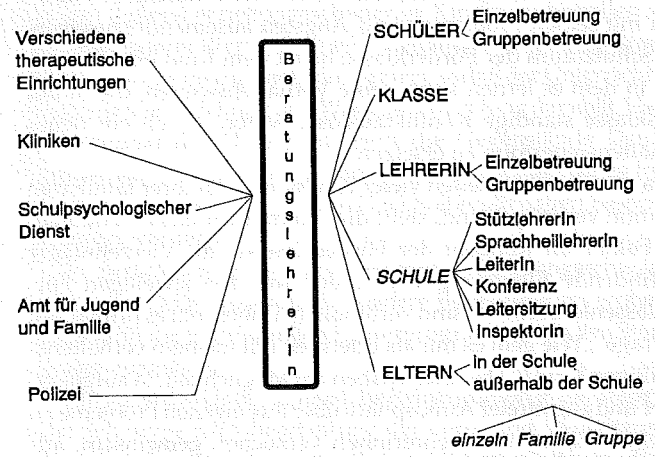
Die Methodik ist vielfältig: Gespräche, Spiele, kreatives Gestalten, Elemente der Verhaltensmodifikation, Konzentrations- und Entspannungsübungen etc. Die BL-Tätigkeit wird auf Schülergruppen und Klassen erweitert, wenn es innerhalb des Betreuungsprozesses des einzelnen Kindes notwendig erscheint und vom Klasssenlehrer/ der -lehrerin auch gewünscht wird.

Der oder die BL arbeitet intensiv mit KlassenlehrerIn und Schulleitung zusammen. Die Arbeit mit den Familien kann in Form von Einzel-, Partner- oder Gruppengesprächen stattfinden. Die erforderliche Zusammenarbeit mit Institutionen ist durch regelmäßige Kontakte gewährleistet.

Dem BL-Konzept liegt demnach ein systemisch orientierter Ansatz zugrunde. Nicht nur mit dem Schüler/der Schülerin, sondern auch mit dessen/deren Umfeld wird gearbeitet.

Die Beziehungsarbeit des /der BL ist vorwiegend Kommunikationsarbeit. Verwirrungen in der Kommunikation erzeugen Beziehungskonflikte bis hin zur Beziehungslosigkeit. Das Schaffen einer Kommunikationsbasis in der Schule ist somit ein wesentliches, konkretes Ziel in der BL-Tätigkeit.

Graphische Darstellung der Arbeit des/der BL:



Förderklassen

Historisches und Organisatorisches

Die Verhaltensschwierigkeiten mancher SchülerInnen sind oft dermaßen massiv, daß sich diese trotz intensiver Betreuung durch den/die BL im Klassenverband der Regelschule nicht bewältigen lassen. Für diese Kinder wurden Förderklassen konzipiert.

Eine Förderklasse setzt sich aus maximal sechs SchülerInnen und zwei LehrerInnen (Teamteaching) zusammen. Während der Zeit ihres Aufenthaltes in dieser Klasse verbleiben die SchülerInnen im Stand ihrer jeweiligen Stammklassen bzw.-Schulen. Die Zeugnisse werden auf Vorschlag der FörderklassenlehrerInnen ebenfalls von den Stammschulen ausgestellt.

Die Aufenthaltsdauer ist individuell, aber auf jeden Fall begrenzt. Die Rückführung der einzelnen SchülerInnen kann sowohl in die Stammschule als auch in eine andere gleichartige Schule erfolgen.

Ziele und Aufgaben

Die Kleingruppe in der Förderklasse soll eine Gemeinschaft bilden, in der sich das Kind geborgen und trotz seiner Störung angenommen fühlt. In dieser angstfreien Atmosphäre werden ihm Möglichkeiten geboten, sich neben der schulischen Arbeit auch mit seinen Problemen und Ängsten auseinanderzusetzen. Der Schutzraum der Förderklasse bietet dem Kind ein Übungsfeld, in dem es lernen kann, seine Verhaltensweisen, die in der Großklasse ständige Konfliktauslöser waren, durch ein neues Verhaltensrepertoire zu ersetzen.

Da die Schwierigkeiten vieler Kinder eng mit ihrer familiären Situation verknüpft sind, stellt die Elternarbeit einen bedeutenden Faktor im Konzept der Förderklassen dar. Vierzehntägig stattfindende Elterngesprächsrunden mit den jeweiligen FörderklassenlehrerInnen sind verbindlich. Dabei geht es primär um die Frage: „Wie geht es mir als Elternteil mit meinem verhaltensauffälligen Kind?" Die Eltern haben die Möglichkeit, in aufgelockerter und angstfreier Atmosphäre über ihre eigenen Probleme zu sprechen. Eltern und Lehrerinnen versuchen gemeinsam, adäquate Problemlösungsstrategien zu entwickeln. Diese Elternarbeit ist ein Teil der sozialpädagogischen Maßnahmen, die die Förderarbeit unterstützend begleiten.

Das Kinderheim Gaaden – ein Integrations-Schülermodell

Historisches und Organisatorisches

In Kooperation zwischen Amt für Jugend und Familie und Schule wurde zu Beginn des Schuljahres 1987/88 das Schülerheim Gaaden eröffnet. Die Aufenthaltsdauer ist auf drei Wochen beschränkt, wobei der Kontakt zur Familie am Wochenende aufrechterhalten wird.

Eine BeratungslehrerIn unterstützt die Arbeit der LehrerInnen und stellt die Verbindung zu Elternhaus, Amt für Jugend und Familie, Schule, Klinik usw. her.

Der Freizeitbereich wird von einem ErzieherInnenteam abgedeckt.

Aufgaben und Ziele

Da hier äußerst erziehungsschwierige Kinder zu betreuen sind, wird besonderer Wert auf ein sehr vielfältiges und weitgestreutes pädagogisches Instrumentarium gelegt, sodaß der Unterricht eine Symbiose aus Erziehung und Wissensvermittlung darstellt. Hauptschwerpunkt des Unterrichts sind die Gegenstände Deutsch, Mathematik und Englisch. Daneben können SchülerInnen in Gegenständen, in denen sie großen Nachholbedarf haben, besonders gefördert werden.

In Berücksichtigung verschiedener Teilleistungsschwächen kommt der Differenzierung besondere Bedeutung zu, wobei die Impulse für die individuellen Förderprogramme von den Stammschulen ausgehen.

Hauptziel des Unterrichts ist die Reintegration in die ursprüngliche Schultype nach Bearbeitung der Lern- und Verhaltensprobleme bei Ausschöpfung sämtlicher Hilfsangebote. In diesem Sinne finden sowohl spezielle didaktische als auch methodische Inhalte in den Unterrichtsalltag Eingang.

Das Schülerheim Gaaden ist deshalb ein Beitrag zur integrativen Betreuung verhaltensauffälliger Kinder, weil es einen Brükkenschlag zwischen langfristiger Aussonderung (Dauerheime) und üblicher Familien- und Schulsituation darstellt.

Klassen an den Sonderpädagogischen Zentren für verhaltensauffällige Kinder (früher Sonder-Erziehungs-Schulen SES)

Historisches und Organisatorisches

Für jene Kinder, die vom Amt für Jugend und Familie aus den Stammfamilien herausgenommen werden müssen, gibt es an den Sonderpädagogischen Zentren die Möglichkeit einer schulischen Betreuung in Klassen.

Es wird nach den Lehrplänen der Volks-, Haupt- und Sonderschule unterrichtet. Dadurch ist die Rückführung an die Regelschule gewährleistet. Der Unterricht findet in Kleinklassen (6 - 8 Kinder) statt. In manchen Klassen ist Team-Teaching als pädagogisches Mittel eingesetzt, um bei extrem schwierigen Kindern einen hohen Grad an Individualisierung und Differenzierung sicherzustellen. Emotionale Defizite der Kinder können ebenfalls auf diese Weise besser ausgeglichen werden.

Auch externe SchülerInnen (die nicht in Heimen untergebracht, aber extrem verhaltensauffällig sind) können diesen Schultyp besuchen.

Aufgaben und Ziele

Besonderer Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit in den Klassen der SPZ wird auf die Berücksichtigung der individuellen SchülerInnensituation gelegt. Es wird versucht, auffälliges Verhalten mit therapeutisch orientierten Mitteln zu verändern. Die Beziehungsarbeit der KlassenlehrerInnen ist ein wichtiger Bestandteil bei der Aufarbeitung von Defiziten, die sich durch massiv auftretende Beziehungsarmut und Vereinsamung der betroffenen Kinder ergeben.

Kognitives und emotinales Lernen wird in diesen Klassen in gleichem Maße ermöglicht.

Projekt Rüdengasse - Gefängnisklasse für straffällig gewordene SchülerInnen

Historisches und Organisatorisches

Der Pflichtschulunterricht für jugendliche Untersuchungshäftlinge wurde auf Grund der Tatsache notwendig, daß in Österreich die Schulpflicht in der 9.Schulstufe endet, die Strafmündigkeit aber mit dem Erreichen des 14.Lebensjahres beginnt. Seit September 1980 werden insgesamt 460 schulpflichtige Jugendliche sonderpädagogisch und unterrichtlich betreut.

Aufgaben und Ziele

Den noch Jugendlichen wird die Möglichkeit geboten, nach der Haftentlassung den schulischen Anforderungen der Regelschule problemlos folgen zu können, d.h. Vermeidung von Wissensrückständen und Aufbau erwünschter Verhaltensformen. Diese besondere Art der Prävention soll den Anschluß an „das Leben draußen" gewährleisten und kann eine lückenlose Hinführung zum Berufsleben bedeuten. Dieses Projekt macht sich zur Aufgabe, die positiven Seiten der Betroffenen herauszuarbeiten, wobei Diagnose und Planung vom Jugendlichen selbst mitzutragen sind, kennt er doch am besten seine Wünsche, weiß am besten, was er tatsächlich realisieren kann.

Psychagogische Betreuung - ein Wiener Modell interdisziplinärer Zusammenarbeit zur Integration psycho-sozial behinderter Kinder

Historisches und Organisatorisches

Aus dem Wunsch einiger LehrerInnen, den Alltag mit „verhaltensauffälligen" Kindern an der Schule befriedigender zu gestalten, entstand 1975 eine Selbsthilfegruppe (nach dem Modell Michael Balint) an der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie unter der Leitung von OA Dr.Max Friedrich.

Diese erste Gruppe entwickelte auch das Konzept der psychagogischen Betreuung, aus dem Bedürfnis heraus, Hilfe dort rasch und unbürokratisch anzubieten, wo die Konflikte auftreten. Das Projekt begann im Schuljahr 1977/78 und wurde mit kontinu-

ierlichen Erweiterungen bis Februar 1987 als selbstverwaltete Gruppe unter der fachlichen Aufsicht von OA Dr.Max Friedrich geführt.

Derzeit betreuen 43 PsychagogInnen 742 Kinder. Das ergibt einen Betreuungsdurchschnitt von 17 Kindern pro PsychagogIn.

Aufgaben und Ziele

PsychagogInnen arbeiten pädagogisch-therapeutisch im Schulbereich.

Das Ziel der psychagogischen Betreuung ist

- durch eine kontinuierliche Arbeit die Integration von Kindern, die einer zusätzlichen Hilfe im emotionalen und sozialen Lernen bedürfen, zu fördern
- durch Krisenintervention kurzfristig Hilfestellung zu leisten (Scheidung, Krankheit, Todesfälle in der Familie, Straffälligkeit, Drogen, Mißhandlung, sexueller Mißbrauch u.a.)
- das Zusammenleben mit Eltern, MitschülerInnen und LehrerInnen befriedigender zu gestalten und
- Schaltstelle zu sein für die notwendige Zusammenarbeit der Schule mit anderen Institutionen (Schulpsychologie, Kliniken, Amt für Jugend und Familie etc.)
- diese Hilfe und Stütze zeitlich und räumlich möglichst unbürokratisch, nicht diskriminierend, den Konflikten adäquat anzubieten
- eine integrierte Einzelfallhilfe, die eine unbedingte Ergänzung aller pädagogischen Stütz- und Fördermaßnahmen, die im Rahmen des Wiener Stadtschulrates angeboten werden, bedeutet.

Das Modell wird von erfahrenen LehrerInnen mit einer Spezialausbildung an der Universitätsklinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters getragen. Psychagogische Betreuung umfaßt den emotionalen, sozialen, psychosomatischen und psychischen Bereich. Der/die psychagogische BetreuerIn steht den SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen einer Schule zur Verfügung und benötigt einen dafür adaptierten Raum, in dem Kinder sich im Rahmen einer kontinuierlichen Betreuung in ihrer „Sprache", dem Spiel, ausdrücken können und Gespräche mit Eltern und LehrerInnen stattfinden. In dieser geschützten Atmosphäre

dürfen Konflikte dargestellt, Gefühle und Stimmungen „durchgespielt" und Lösungsstrategien eingeübt werden (Aspekte der Tiefenpsychologie, Spiel und Gesprächstherapie).

Die Betreuung findet nur mit gegenseitigem Einverständnis statt, denn Grundbedingung für ein Arbeitsbündnis in diesem sensiblen Bereich der Gefühle ist das Vertrauen. So können Schritte in der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder nachgeholt und Energien und Ressourcen für die Anforderungen des Lebens frei werden.

In Gesprächen mit Eltern und LehrerInnen sollen Wechselwirkungen von Beziehungs- und Kommunikationsmustern beleuchtet werden (Aspekte der Familien- und Systemtherapie).

Durch langjährige Erfahrung wissen wir, daß gerade durch die Verankerung dieses Modells in der Schule viele Kinder erfaßt werden, die sonst kaum eine kontinuierliche therapeutische Hilfe in Anspruch genommen hätten.

Die Schwellenangst ist stark herabgesetzt, und durch die physische Nähe des Psychagogen/der Psychagogin während des gesamten Schuljahres sind Schwierigkeiten leichter zu überwinden, was eine geringere „drop out"-Rate zur Folge hat.

Ein entscheidendes Element in der psychagogischen Tätigkeit ist die gegenseitige Hilfestellung und der Erfahrungsaustausch in der wöchentlichen Teamarbeit. Zusätzlich ist aber eine berufsbegleitende, fachkundige Supervision unerläßlich.

Psychagogische BetreuerInnen stellen ihr Fachwissen und ihre Erfahrungen auf vielfältige und den jeweiligen Umständen entsprechende Weise den LehrerInnen zur Verfügung:

- in Beratungsgesprächen
- als Supervisionsangebot
- als ReferentInnen
- als OrganisationsberaterInnen
- als GruppentrainerInnen und SeminarleiterInnen

Die Mosaikklasse

Historisches und Organisatorisches

Seit Beginn des Schuljahres 92/93 versuchen zwei Psychagoginnen für SchülerInnen der Grundstufe 1, die bedeutende Defizite im sozialen, emotionalen oder psychischen Bereich aufweisen oder durch gravierende Teilleistungsstörungen nicht in der Lage sind, dem Unterricht in einer Volksschulklasse zu folgen, die fehlenden „Mosaiksteine" zur gesunden Persönlichkeitsentwicklung des Kindes zu suchen, zu finden und aufzubauen.

Eine Mosaik-Klasse setzt sich aus 6 SchülerInnen und LehrerInnen (Teamteaching) zusammen. Während der Zeit ihres Aufenthaltes in dieser Klasse verbleiben die SchülerInnen im Stand ihrer jeweiligen Stammklassen bzw. -schulen. Die Zeugnisse werden auf Vorschlag der MosaikklassenlehrerInnen von den Stammschulen ausgestellt.

Aufgaben und Ziele

Das Modell versteht sich als präventive Maßnahme, um Kinder vor dem Scheitern in der Schule und damit verbundener Verhaltensauffälligkeit zu bewahren. Das Kind soll sich in einer überschaubaren Gemeinschaft geborgen und trotz seiner Störung (fehlender Mosaikstein) angenommen fühlen. Der Schutzraum Mosaikklasse bietet dem Kind ein Übungsfeld, in dem Voraussetzungen für kognitives Lernen geschaffen und der Einstieg in die Großklasse vorbereitet und allmählich vollzogen werden kann.

Das Modell Mosaikklasse arbeitet unter Einbeziehung aller Personen und Institutionen, die bei der Entwicklung eines individuellen Betreuungsplanes eine bedeutende Rolle einnehmen können (interdisziplinäre Zusammenarbeit von Eltern, LehrerInnen, PsychagogInnen, BeratungslehrerInnen, Schulpsychologie, Amt für Jugend und Familie, PsychologInnen, ÄrztInnen, TherapeutInnen ...)

Univ.Prof. Dr.Max Friedrich hat seine Mitarbeit als Konsiliarpsychiater und medizinischer Projektverantwortlicher zugesagt.

Das Krisenteam Wien - Nord

Historisches und Organisatorisches

Seit Beginn des Schuljahres 1992/93 arbeitet das Krisenteam Nord im 21. und 22. Bezirk. Es entwickelte ein Konzept für Krisenintervention an Schulen, in denen kein Beratungslehrer oder Psychagoge arbeitet.

Das Krisenteam besteht derzeit aus vier LehrerInnen (drei BL und ein PSY), die die Arbeit in folgender Weise untereinander aufteilen: Zwei Teammitglieder besuchen nur Volksschulen, die anderen beiden nur Hauptschulen (bezirksübergreifend).

Das Konzept des Krisenteams wure in Leitersitzungen präsentiert, um die Arbeitsweise und die Zielsetzungen transparent zu machen.

Ziele und Aufgaben

Die Kontaktaufnahme mit dem Team erfolgt durch den Lehrer selbst. Innerhalb einer Woche wird ein Termin gewählt, der für alle Betroffenen akzeptabel ist. Der erste Kontakt ist ein sehr ausführlicher, weil er ein Gespräch mit dem Lehrer, oft eine Unterrichtsmitschau und ein zweites Gespräch umfaßt. Ein erstes Ziel ist die Problemdefinition, um effiziente Lösungsstrategien erarbeiten zu können. Die Umsetzung der Strategien begleitet ein Teammitglied, es steht dabei für Rücksprachen zur Verfügung und stützt den Lehrer, um auftretende Schwierigkeiten zu bewältigen. Teammitglieder führen auch Gespräche mit Eltern und organisieren Kontakte zu anderen schulischen oder außerschulischen Einrichtungen. Nach einem gewissen Zeitraum erfolgt eine Überprüfung und allenfalls eine Modifikation der Strategien. Insgesamt ist die Anzahl der Kontakte auf maximal zehn beschränkt.

Neben der Arbeit am Fall besteht auch die Möglichkeit, daß Lehrer Wünsche bezüglich Themen pädagogischer Konferenzen an uns herantragen. Im Anschluß an das Referat können anhand akuter Fälle an der Schule Verständnis und Lösungsmöglichkeiten gesucht werden.

Ebenso stehen die Teammitglieder für Aussprache/Supervision für Lehrer und Lehrergruppen zur Verfügung.

Das Schulberatungsteam

Historisches und Organisatorisches

Im Schuljahr 1991/92 wurde auf Anregung von Frau LSI Hofrat Traude Egger das Schulberatungsteam gegründet.

Aufgrund der Tatsache, daß es in bestimmten Regionen Wiens Schwerpunktproblematiken an Schulen gibt, wurde an die Errichtung einer Institution, die Beratung anbieten kann, gedacht.

Zwei BeratungslehrerInnen und zwei PsychagogeInnen mit langjähriger Erfahrung in den Bereichen der Elternarbeit, der LehrerInnenaus- und -fortbildung und der Betreuung von verhaltensauffälligen Kindern wurden für diese Tätigkeit ausgewählt.

LehrerInnen, Eltern und Schulen können sich an das Schulberatungsteam wenden.

Ziele und Aufgaben

Schwerpunkte der Arbeit des Schulberatungsteams sind:

- *Unterstützung für LehrerInnen in Schulen oder Klassen mit großer Belastung* (z.B. hohe Zahl verhaltensauffälliger Schüler, Drogenmißbrauch, Mißhandlung und Mißbrauch von Kindern, Ausländerproblematik etc.)
  Durch folgende Arbeitsweisen bieten wir Hilfestellung an:
  1. Information über Institutionen, Beratungsstellen, Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten, Referenten und SupervisorInnen, Literatur etc.
  2. Pädagigische Konferenzen dienen in konkreten Konfliktsituationen dazu, sich mit spezifischen Themen (s.o.) intensiv auseinanderzusetzen und andererseits Schwierigkeiten in Teams zu orten und Lösungsstrategien zu entwickeln.
  3. Workshops (mit Lehrern, Schülern und Eltern) werden zu konkreten und aktuellen Themen angeboten. Die Mitarbeit in diesen Gruppen ist freiwillig. In vier oder fünf zweistündigen Arbeitsphasen bieten wir - neben einem theoretischen Block - praxisbezogene Einheiten an, um das persönliche Erleben und die damit verbundene Selbsterfahrung zu fördern. Großen Wert legen wir auf die Sicherung des Transfers in die Praxis. Die Durchführung von Workshops im Rahmen des Sozialen Lernens mit Klassen und Schülergruppen sollen LehrerInnen ermutigen, in diesem Sinne weiterzuarbeiten. Im Anschluß daran können Projekte gemeinsam geplant und vom Schulberatungsteam begleitet werden.
  4. Bei Kriseninterventionen versuchen wir Raum und Zeit für alle Beteiligten zu schaffen, damit Sichtweisen und Gefühle artikuliert und ausgetauscht werden können. Unsere Abstinenz und unser „Nicht-involviert-Sein" ermöglichen ein wertfreies Hinterfragen und eine Relativierung der Situation. Wenn sich die Notwendigkeit ergibt und es gewünscht wird, bietet das Schulberatungsteam auch Beratung und Supervision an.
  5. Themenzentrierte und problemorientierte Fort- und Weiterbildung bieten wir an einzelnen Schulstandorten in Form von Seminaren, wobei die Planung und Durchführung in Absprache mit der Schule stattfindet, an.
- *Vernetzung aller mit Schule in Verbindung stehenden Institutionen*, um die Zusammenarbeit zu ermöglichen und zu fördern. Das Vernetzen aller mit Schule befaßten Institutionen gelingt durch das Installieren einer Bezirksplattform. Auf Einladung einer für die Organisation der Treffen verantwortlichen Person kommen die Mitarbeiter der verschiedenen Institutionen regelmäßig zusammen, um Informationen auszutauschen, die verschiedenen Institutionen und auch einander besser kennenzulernen. Dabei erweist sich die Arbeit in Kleingruppen als vorteilhaft.

Als Konsequenz unserer Arbeit konnten wir folgende Veränderungen beobachten:

- Wiederherstellen von Kommunikation, Beziehung und Kooperation
- Auflösen von Resignation und Blockaden
- Initiieren von Selbsthilfe
- Sensibilisierung für besondere Themen in der Schule (sexueller Mißbrauch, Mißhandlung, Drogen usw.)
- Erweiterung der Handlungskompetenz, unterstützt durch Supervision und Beratung
- u.a.m.

Das Arbeiten im Zweierteam ermöglicht uns effektives Planen von notwendigen Strategien und eine sinnvolle gemeinsame Reflexion und Intervision, was bei den oft sehr komplexen Arbeitssituationen des Schulberatungsteams äußerst wichtig ist. Durch gemeinsame Besprechungen im Gesamtteam ergeben sich immer wieder neue Sichtweisen und Zugänge und eine Erweiterung Handlungsspektrums.

Armin Matt

BeratungslehrerInnen im Bundesland Salzburg

1. Anfänge

Im Bundesland Salzburg wurde die Einrichtung der BeratungslehrerInnen im Jahr 1981 durch den damaligen Inspektor für Sonderschulen als Projekt des Landesschulrats unter dem Titel „Integrative Betreuung verhaltensauffälliger Schüler" installiert. Waren es zu Beginn nur einige wenige, die unter der Bezeichnung „Beratungslehrer" arbeiteten, so ist deren Zahl im Laufe der Jahre entsprechend dem Bedarf kontinuierlich angewachsen: im Schuljahr 1993/94 waren bereits 35 KollegInnen - 26 Frauen und 9 Männer - in diesem Bereich tätig, 15 davon im Bezirk Salzburg-Stadt. Selbst mit dieser Zahl ist es bei weitem nicht möglich, allen Wünschen von Schulen nach Entsendung eines Beratungslehrers/einer Beratungslehrerin zu entsprechen.

2. Qualifikation

Laut Erlaß des Ministeriums bilden eine mindestens dreijährige Unterrichtspraxis im Pflichtschulbereich sowie die Lehrbefähigung für Sondererziehungsschulen Voraussetzung und Grundlage für die Tätigkeit als BeratungslehrerIn. Den besonderen Anforderungen dieses Arbeitsbereichs Rechnung tragend, sind als ergänzende Qualifikation zusätzlich 150 Stunden Selbsterfahrung zur besseren Kenntnis der eigenen Persönlichkeitsstruktur vorgeschrieben.Um festzustellen, ob ein Bewerber oder eine Bewerberin diese Kriterien erfüllt, bildet sich am zuständigen Pädagogischen Institut eine Anrechnungskommission, die dann aufgrund der vorgelegten Nachweise zu entscheiden hat.Die vielfältigen Anforderungen verbunden mit einer hohen psychischen Belastung machen berufsbegleitende Fortbildung in Form von Kursen und laufender Supervision unerläßlich. Dementsprechend hat sich bei den tätigen BeratungslehrerInnen im Laufe der

Jahre ein beachtlicher Fundus an zusätzlichen Kenntnissen angesammelt.Ein hoher Anteil der zur Zeit tätigen KollegInnen bringt in die Arbeit auch extern erworbene psychologische und/oder psychotherapeutische Qualifikationen in Form einschlägiger Studien bzw. therapeutischer Ausbildungen ein.

3. Arbeitsauftrag und Arbeitsweise

Grundsätzlich besteht der Auftrag von BeratungslehrerInnen in der Betreuung von SchülerInnen an Pflichtschulen, die besondere Bedürfnisse im sozialen und emotionalen Bereich aufweisen. Das Spektrum möglicher Auffälligkeiten, mit denen BeratungslehrerInnen konfrontiert sind, ist weit gestreut: Lernprobleme, soziale Konflikte in Schule oder Elternhaus, Aggressivität, psychosomatische Erkrankungen, Folgen von Kindesmißhandlung, gravierende psychische Störungen, usw. Zielsetzung ist, diesen Kindern den Verbleib an der jeweiligen Schule zu ermöglichen und geeignete Schritte zur Lösung der anstehenden Probleme einzuleiten. Üblicherweise besteht die Vorgangsweise darin, mit dem Kind unter Hereinnahme seines Umfeldes die Hintergründe der Auffälligkeit zu analysieren und in Zusammenarbeit mit allen Betroffenen geeignete Lösungsstrategien zu entwickeln.

Der Anstoß zur Betreuung durch BeratungslehrerInnen kann von den KlassenlehrerInnen, der Schulleitung, den Eltern und natürlich von den SchülerInnen selbst ausgehen. Aus der Eigenart des jeweiligen Problems entscheiden BeratungslehrerInnen sich dann für ein bestimmtes Setting der Betreuung: mit den SchülerInnen allein, in Gruppen und/oder Klassen, manchmal auch ausschließlich mit den LehrerInnen oder Eltern.In vielen Fällen wird Kontakt mit anderen Einrichtungen der psychosozialen Versorgung aufgenommen (Schulpsychologie, Jugendamt, Jugendanwaltschaft, Kinderklinik, Therapeutische Kinder- und Jugendwohngemeinschaften, Schularzt, usw.), wenn die erforderlichen Hilfestellungen die Zuständigkeit und/oder die Ressourcen der BeratungslehrerInnen übersteigen.

4. Organisationsstruktur

Die BeratungslehrerInnen im Bundesland Salzburg sind in vier Regionalteams organisiert, die sich an den politischen Bezirken Salzburg-Stadt und Salzburg-Umgebung, Oberndorf, Hallein, St. Johann, Zell am See und Tamsweg orientieren, wobei die letztgenannten 3 Bezirke zu einem Team zusammengefaßt sind. Die Teams treffen sich monatlich, die Teilnahme ist verpflichtend. Hier werden regionale Notwendigkeiten wie z.B. die zweckmäßigste Verteilung der zur Verfügung stehenden Stunden diskutiert. Als Dachorganisation der Teams fungiert die ARGE Beratungslehrer, die sich ebenfalls einmal pro Monat trifft. Dort werden Probleme erörtert und Beschlüsse gefaßt, die alle BeratungslehrerInnen des Bundeslandes betreffen.Als weiteres Gremium gibt es eine Projektgruppe, ursprünglich als beratendes Organ des zuständigen Landesschulinspektors eingerichtet. Sie setzt sich derzeit aus 5 Personen zusammen: dem zuständigen LSI für Sonderschulen als zuständigem Projektleiter, einem Sonderschuldirektor, dem wissenschaftlichen Begleiter und organisatorischen Koordinator (dem Team Salzburg-Stadt zugehörig), sowie zwei gewählten VertreterInnen der BeratungslehrerInnen aus verschiedenen Landbezirken. Die Projektgruppe trifft sich ca. alle sechs Wochen und behandelt Fragen der Projektentwicklung sowie der Aus- und Fortbildung für BeratungslehrerInnen.

5. Erreichbarkeit

Schulorganisatorisch sind die BeratungslehrerInnen Allgemeinen Sonderschulen zugeordnet: ASO Aiglhof II für Salzburg-Stadt und Umgebung, ASO Oberndorf, ASO Köstendorf, ASO Hallein, ASO St. Johann, ASO Bischofshofen, ASO Radstadt, ASO Saalfelden, ASO Zell am See, ASO Neukirchen und ASO Tamsweg. Der Einsatz der zur Verfügung stehenden BeratungslehrerInnen wird vom zuständigen Bezirksschulinspektor und den Direktoren der jeweiligen Allgemeinen Sonderschule wahrgenommen. Sie sind für Schulen, an denen kein Beratungslehrer/keine Beratungslehrerin tätig ist, wie auch für Eltern bzw. anfragende Institutionen im Bedarfsfall die ersten Ansprechpartner. Im

Entwurf der Sonderpädagogischen Zentren ist geplant, sämtliche mobilen sonderpädagogischen Dienste - also auch die BeratungslehrerInnen - organisatorisch den Zentren zuzuordnen. Sonderpädagogische Zentren sind im Bundesland Salzburg an folgenden Standorten eingerichtet und im Aufbau begriffen: Salzburg Stadt, Oberndorf, Köstendorf, Thalgau, Hallein, Radstadt, St. Johann, Högmoos, Saalfelden, Stuhlfelden und Tamsweg. Zu einem späteren Zeitpunkt werden dann diese Zentren die zuständigen Ansprechpartner bei der Inanspruchnahme der Dienste von BeratungslehrerInnen sein.

Greta Kostka

BeratungslehrerInnen in der Steiermark

Grundlagen und Ziele für die Beratung

BeratungslehrerInnen sind LehrerInnen zur integrativen Betreuung verhaltensauffälliger Kinder an Pflichtschulen.

Die Arbeit der BeratungslehrerInnen geht von der Überlegung aus, daß auffällig wird, wer auf sich aufmerksam machen will.

Kinder machen in nahezu allen Fällen auf sich aufmerksam, wenn sie Probleme haben. Dabei sind laute, aggressive, extrovertierte Erscheinungsformen für die betroffenen LehrerInnen besonders entnervend. Es begegnen uns aber auch Kinder, die mit subtileren Verhaltensmustern oder psychosomatischen Beschwerden auf sich aufmerksam machen.

Verhaltensauffälligkeit ist in jedem Fall ein Hilferuf!

Ziele der BeratungslehrerInnen sind:

- auffälligen Schülern zu helfen, in ihrem System (Schule, Klasse, Elternhaus) zu verbleiben, um dort bestmöglich zu leben, sich entfalten und arbeiten zu können,
- Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Bewältigung ihrer Erziehungsaufgaben zu unterstützen,
- das Integrationsvermögen des einzelnen und der Gruppe zu erhöhen.

Dem Konzept der Steirischen BeratungslehrerInnen liegt ein systemischer Ansatz zugrunde.

Die BeratungslehrerInnen arbeiten

- mit dem Kind
- mit den Erziehungsberechtigten
- mit den LehrerInnen
- mit beeinflussenden Außensystemen.

Grundsätzliche Voraussetzung für diese Art systemischen Arbeitens ist das Prinzip der Freiwilligkeit aller Beteiligten.

Die Vorgangsweise ist immer personenzentriert und prozeßorientiert.

Aufgrund eines Beziehungsangebotes wird versucht, eine Atmosphäre der gegenseitigen Wertschätzung und des Vertrauens zu schaffen. Dies erachten wir als Grundlage für die individuelle Veränderung, die nur dann effektiv ist, wenn sie sich aus der Persönlichkeitsstruktur des Betreffenden entwickelt. (Hilfe zur Selbsthilfe)

Die Methoden sind vielfältig!
Elemente aus verschiedenen therapeutischen Richtungen (Familientherapie,Neurolinguistisches Programmieren NLP, Gesprächstherapie, Spieltherapie, Psychodrama, kreatives Gestalten, Konzentrations- und Entspannungsübungen, Edu- Kinesiologie, Superlearning...) werden zur Anwendung gebracht.

Die Arbeit der BeratungslehrerInnen ist ausgerichtet auf:

- Verbesserung der Beziehungsstrukturen innerhalb einer Klasse, eines Kollegiums, einer Schulpartnerschaft;
- Anbahnung und Stabilisierung eines positiven Selbstwertgefühls bei SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern;
- Erhöhung der Konfliktlösungsfähigkeit bei oben Genannten;
- Erweiterung der Einsicht Erwachsener in die Problematik auffälligen Verhaltens und dessen unterschiedliche Bedingungsfaktoren;
- Erweiterung der Handlungskompetenzen Erwachsener im Umgang mit verhaltensauffälligen SchülerInnen;
- verstärkte Zusammenarbeit Elternhaus - Schule;
- Kooperation mit außerschulischen Institutionen.

Die Organisation der BeratungslehrerInnen in der Steiermark

In der Steiermark gibt es seit 10 Jahren BeratungslehrerInnen. Derzeit arbeiten 14 BeratungslehrerInnen in Graz und 5 BeratungslehrerInnen in den Bezirken.

Graz:
Die BeratungslehrerInnen sind LehrerInnen der Ellen Key-Schule (Sonderpädagogisches Zentrum/Zentrum für Verhaltenspädagogik = SPZ/ZVP), Dürergasse 2, 8010 Graz. Tel.: 0316/383283

Bezirke:
Die BeratungslehrerInnen gehören dem SPZ der Bezirke an. Sollte ein solches Zentrum fehlen, sind die BeratungslehrerInnen einer Sonderschule des Bezirkes angeschlossen.

Die BeratungslehrerInnen führen keine Betreuung an der Stammschule durch, d.h. sie stehen jeweils außerhalb des zu betreuenden Systems. Damit ist ein freies Agieren und ein weitgehend vorurteilsfreies Herangehen an die entsprechenden Problematiken gewährleistet.

Das Forum
Alle steirischen BeratungslehrerInnen treffen sich einmal monatlich im Forum der BeratungslehrerInnen in der Steiermark.

Das Forum versteht sich als weitgehend autonome Gruppierung, die ihren Platz in bezug auf schulorganisatorische Strukturen innerhalb des SPZ/ZVP hat. Die Sitzungen finden in Graz im SPZ statt.

Diese Teamkonferenzen sind unumgänglich notwendig zur Fallarbeit, zum kollegialen Gedankenaustausch, zur Entwicklung von Strategien und für Intervisionen sowie zur Einsatzkoordination. Das Forum der BeratungslehrerInnen organisiert in Kooperation mit dem Pädagogischen Institut die gemeinsamen Fortbildungsaktivitäten und die begleitende Supervision.

Im Forum werden alle internen und auch die nach außen gerichteten Aktivitäten mit dem SPZ/ZVP koordiniert und organisiert.

Der Alltag
Die Arbeitssituation in den Bezirken unterscheidet sich stark von der in Graz.

In den Bezirken
sind die BeratungslehrerInnen mit einem sehr großen Einzugsgebiet konfrontiert.Dadurch besteht die Arbeit hauptsächlich aus

Kriseninterventionen. Viele Schulen und lange Wegzeiten zwischen den Schulen machen Prozesse wie das Begleiten eines Kindes durch einen längeren Zeitraum hindurch oft unmöglich.

Für den Kontakt auf kollegialer Ebene sind die Teamgespräche im Forum wichtig, da es in den Bezirken keine weiteren BeratungslehrerInnen als Ansprechpartner gibt.

In Graz
arbeitet ein Beratungslehrer durchschnittlich an drei bis vier Schulen (Dauerbetreuung).

Eine wöchentliche Teambesprechung für Organisatorisches, Fallgespräche und Gedankenaustausch ist ein wichtiger Bestandteil unserer Arbeit.

Die Kinder werden einzeln oder in Kleingruppen betreut, die BeratungslehrerInnen halten aber auch Soziallernstunden in den Klassen. Ein eigener Raum ist wesentlich. Ohne die Einbeziehung der Eltern, Lehrer ist die Arbeit der Beratungslehrer nicht denkbar.

Da es uns in Graz nicht möglich ist, „flächendeckend" zu arbeiten, bieten die Beratungslehrer für akute Problemfälle in Schulen, die trotz Anmeldung nicht von einem Beratungslehrer betreut werden können, auch Krisenbetreuung an. Das bedeutet, ein Kind (mit seinem Umfeld) für einen begrenzten Zeitraum intensiv zu betreuen (Vom Beginn bis zum Abschluß ca.6 bis 8 Wochen).

Wie kommt eine Schule zu einem Beratungslehrer ?

Graz:
Die Schulleitung der betreffenden Schule wendet sich an das SPZ/ZVP (Ellen Key - Schule) und meldet zu Schulbeginn ihren Bedarf an.

Bezirke:
Die Schulleitung wendet sich an den Bezirksschulrat oder an das SPZ des Bezirkes.

Anhand des Bedarfes wird im Team der BeratungslehrerInnen entschieden, ob die Schule in Dauerbetreuung oder für Krisenintervention übernommen wird.

Allgemein gilt, daß die BeratungslehrerInnen der Schulleitung der Schule, an der sie arbeiten, nicht weisungsgebunden sind. Sie führen keine Supplierungen durch und haben keine Stützlehrerfunktion. Die Schulleitungen sind über diese Tatsachen informiert.

Die Ausbildung

Grundlage ist eine mehrjährige Erfahrung als Pflichtschullehrer und die Ergänzungslehramtsprüfung für erziehungsschwierige Schüler (Sonder-Erziehungs-Schulen SES). Dazu kommt die BeratungslehrerInnenausbildung, die mindestens vier Semester dauert.

Mit Verordnungszahl 36.153/80-I/ 14/90 vom 10.Jänner 1990 hat das Bundesministerium für Unterricht und Kunst einen Entwurf für die Gestaltung der Ausbildung von BeratungslehrerInnen zur integrativen Betreuung verhaltensauffälliger Schüler herausgegeben.

Die derzeit tätigen BeratungslehrerInnen haben in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut diese Grobstruktur in ein praxisorientiertes Curriculum umgesetzt und sind mit ihrer Erfahrung und ihrem praktischen Wissen aktiv in der Ausbildung tätig.

Perspektiven

BeratungslehrerInnen in unserem traditionellen Schulsystem zu etablieren ist auch im Sinne einer humanen Schule zu verstehen.

Gemeint ist damit eine Partnerschaft der Schule zu allen Personen und Institutionen im Umfeld der Kinder, um so ihren Bedürfnissen gerecht zu werden.
Unter diesem pädagogischen Blickwinkel soll erreicht werden,

- daß Kinder nicht mehr in ihrer sozialen Umgebung zugrunde gehen müssen,
- daß Erwachsene einsehen lernen, wie sie selbst an Schwierigkeiten problematischer Kinder beteiligt sein können,
- daß jeder von uns begreift, immer ein Lernender sein zu müssen, um nicht zu erstarren,
- daß Schule ein Ort wird, an dem man wirklich für das Leben etwas lernen kann.

Ernst Schwager

Gewalt in der Familie aus systemischer Sicht

Einige Erfahrungen aus einem Schulversuch an einer AHS

In diesem Aufsatz möchte ich, ausgehend von einem konkreten Fallbeispiel, statt der üblichen Schuldzuweisungen und Opfer-Täter-Beschreibungen zusätzliche Aspekte des komplizierten Geschehens sowie einige konkrete Hilfsmaßnahmen beschreiben.

Ich bin als Betreuer und Berater in einem Schulversuch zur Integration verhaltensauffälliger Kinder an AHS tätig. In der Woche vor dem Sprechtag (Mai 1994) kamen zwei fünfzehnjährige Mädchen in meine Beratung, die Angst davor hatten, aufgrund negativer Schulmitteilungen daheim geprügelt zu werden. Den Kontakt zu mir hatten die Klassenlehrer hergestellt, die in einer Teamsitzung ihre eigenen Grenzen und ihre Überforderung festgestellt hatten und mir die Zuständigkeit für beide Mädchen übertrugen. Ich fühlte mich von dieser Aufgabe herausgefordert. Da der Schulversuch zur Integration verhaltensauffälliger Schüler/innen an AHS ständig vom Abbruch bedroht ist (eine zweijährige Verlängerung wurde nur mit äußerster Mühe erkämpft), spürte ich einen großen Druck, alles sofort wieder „in Ordnung" bringen zu wollen. Bewußt verbinde ich meine Existenzberechtigung an dieser Schule mit den Erfolgen in meiner Betreuertätigkeit.

Wiederkehrende Grundmuster der Gewalt

Sollte ich Anzeige erstatten, um „unter Zwang" einen Heilungsversuch der gewalttätigen Männer herbeizuführen? Das eine Mädchen fürchtete den gewaltsamen Vater, dem anderen hatte der wegen Körperverletzung mehrjährig vorbestrafte Stiefvater angedroht, daß es nach dem Sprechtag „mindestens eine Kieferprellung" setze. In beiden Fällen war nicht nur die permanente

Vorwurfshaltung der Väter sondern auch die Spirale der Gefühle von Wertlosigkeit, Hilflosigkeit und Ohnmacht der Mädchen zu verspüren. Da beide Mädchen auch von ihren Müttern keine Unterstützung erwarten konnten, wollten sie möglichst bald ihre Familien verlassen und in ein Heim übersiedeln (meine Schilderung beider Familien ist nur sehr kursorisch). Von zu Hause wollten beide lieber heute als morgen ausziehen, ich sollte ihnen - bitteschön - sofort einen Heimplatz herzaubern. Ich war bestrebt, die große Spannung und die gegenseitigen Vorwürfe in den Familien abzubauen und ihr Grundmuster der ständigen symmetrischen Eskalation zu hinterfragen.

Beide Schülerinnen wollten gleichzeitig und gemeinsam beraten werden und lehnten es ängstlich ab, daß ich zu Hause anrufe. Mein Vorschlag hatte gelautet, daß ich zum Beispiel die Väter kontaktiert und davon in Kenntnis gesetzt hätte, daß ich von den Schwierigkeiten in den Familien informiert worden sei. Weiters hätte ich eine Einladung an die Eltern ausgesprochen mit dem Ziel, gemeinsam eine andere Art des Miteinander zu erarbeiten. Dieser Telefonkontakt hätte eventuell auch den Hinweis auf das in Österreich gesetzlich geltende Prügelverbot - verbunden mit einer Information über Fürsorge und Jugendanwalt - beinhalten können. So hätte ich vielleicht kurzfristig eine zumindest vorläufig prügelfreie Familiensituation sicherstellen können.

Das Gewaltsystem beeinflußte mich unmittelbar: Sowohl von den beiden Mädchen als auch vom Lehrerteam verspürte ich den Druck, sofort handeln zu müssen, merkte aber, daß ich mehr Zeit und einen klareren Kopf für gute Einfälle brauchte und mich nicht durch die Hektik anstecken lassen durfte. Wieso, so fragte ich mich, müssen wir ein Problem jetzt so plötzlich noch am selben Tag lösen, das jahrelang schon bestanden hatte? Wie das Team lehnte ich innerlich die gewalttätigen Väter heftig ab, ich wollte mir allerdings auch ihre und ihrer Gattinnen Sicht des Problems anhören und nicht nur „moralisch korrekt" reagieren. Einige Fragen wollte ich den Beteiligten stellen, z.B.: Weshalb sind die Mädchen in ihren Familien zu Sündenböcken geworden, und was ist ihr eigener Beitrag dazu, daß die Väter sich austoben und die Mütter wegschauen?

Jede Familie entwickelt ganz spezielle Muster, wobei sich

gewalttätige dadurch auszeichnen, daß kaum für alle gemeinsame, zusammenhängende Bedeutungsgebungen existieren, sondern daß sich jedes einzelne Familienmitglied permanent eigene Konstrukte (aus Vergangenheit, Gegenwart und Wunschvorstellungen) bildet. Dadurch kommt es häufig zu einem Entweder/Oder, zu Versagensangst und Größenwahn. Die einzelnen finden sich nicht in ihrer Familie mit ihren persönlichen Bedürfnissen akzeptiert. Deshalb hilft es kaum, wenn prügelnde Eltern zusätzlich noch durch Betreuer oder Therapeuten Vorwürfe zu hören bekommen. Besser ist es, nachzufragen, wie denn der Gewaltausbruch passiert sei und wie sich der jeweils andere Ehepartner oder die übrigen Familienmitglieder während des Vorfalls verhalten haben.

Oft zeigen Kinder gerade aus solchen Familien eine hohe soziale Kompetenz, die in Beratungssituationen mithelfen kann, die Ressourcen und Stärken der Familie zu finden. Wenn die Familie gemeinsam an den Problemen arbeitet, gelingt es ihr allmählich, daß Tabubereiche angesprochen werden und jeder sagen kann, worüber er persönlich Scham empfindet. Wird es einmal möglich, darüber zu reden, dann können daraus mehr Sicherheit und Autonomie der Familienmitglieder erwachsen.

Ich möchte nun meine Gedanken und mein Vorgehen in diesen beiden speziellen Fällen schildern, um einige allgemeine Überlegungen eines „systemischen" Herangehens zum Thema „Gewalt in der Familie" daran anzuschließen. Zuerst galt es, genauer hinzuschauen und hinzuhören, die beiden Mädchen gefühlsmäßig anzunehmen (Mitgefühl hilft dabei mehr als Mitleid - eine Unterscheidung, auf die ich hier nicht näher eingehen will). Als wir auf der Beziehungsebene miteinander Kontakt gefunden hatten und vertrauensvoller miteinander sprechen konnten, zeigten sich bei genauerer Betrachtung neben den gleichklingenden Appellen erwartungsgemäß große Unterschiede bei den konkreten Lebensgeschichten und den Problemen beider Mädchen, woraus auch später unterschiedliche Lösungsstrategien resultierten. Das entspricht den Erfahrungen aus anderen Zusammenhängen, daß noch so ähnlich klingende „typische" Probleme bei näherer Betrachtung oft wesentliche Unterschiede aufweisen und daß diese Unterschiede schließlich auch Möglichkeiten für jeweils passende Lösungen beinhalten. Solche vorläufigen Lösungen fanden sich, als die herkömmlichen, jahrelang eingespielten Umgangsformen durch „Erstmaligkeiten" erschüttert wurden.

Die eine Fünfzehnjährige hat zum Beispiel eine starke Oma, auf die auch der prügelnde Vater hört und mit der sie über alle Probleme reden kann. Diese Oma hatte schon einmal bei einer entscheidenden Lebenskrise tatkräftig geholfen und dem damals noch viel jüngeren Mädchen eine ungewollte Schwangerschaft erspart. Die Oma zeigte sich dazu bereit, ihre Enkelin für eine Übergangszeit auch bei sich zu Hause aufzunehmen. Außerdem gab es noch einen Freund, der aufgrund seines eigenen Schicksals seit vielen Jahren Kontakt mit einem Kinderheim hatte und der dem Mädchen bei der Wohnentscheidung mit konkreten Informationen behilflich sein konnte. Nach einer halben Stunde zog sie ihn zu unserem Beratunggespräch bei und konnte allmählich auch noch weitere Ressourcen für sich mobilisieren. So verringerte sich allmählich der Druck, unter dem sie vorher in ihrer scheinbar ausweglosen Situation gelitten hatte. Es ergaben sich auch Gesprächsmöglichkeiten mit den Eltern. Auf ausdrücklichen eigenen Wunsch wollte das Mädchen schon am nächsten Tag keinen Platz mehr in einem Kinderheim, sondern erarbeitete einen detaillierten Plan, wie sie möglichst schnell erwachsen und von den Eltern unabhängig werden könnte. Bis dahin sollten zwischen den Familienmitgliedern neue Regeln gelten, die sie gemeinsam formulierten. Über mögliche Übertretungen der gemeinsamen Regeln und weitere Gewalttätigkeiten in dieser Familie wurde ich bisher nicht informiert.

Bei dem anderen Mädchen gab es neben der eigenen Familie auch noch Onkel und Tante in einem Nachbarbezirk, und es stellte sich heraus, daß auch dieses Mädchen als kurzfristige „Erholung vom Familienclinch" eine Übergangsregelung finden konnte, ohne die familiären Bindungen plötzlich ganz kappen zu müssen. Die Eltern, die auch unter der dichten Familiensituation gelitten hatten, waren mit dieser Zwischenlösung einverstanden. Bei dieser

gewalttätigen Familie ging es um die Spannweite zwischen kindgemäßem „Bravsein" und dem Abschiednehmen einer heranwachsenden Jugendlichen vom bisherigen Familienverband und seinen rigiden Werthaltungen. Für eine inzestuöse Sexualität gab es in beiden Familien keine Hinweise. In einem persönlichen Gespräch informierte mich aber die Familientherapeutin Rauscher-Gföhler, daß ca. 17% aller Frauen, die bei einem Stiefvater aufwachsen, vor ihrem 14.Lebensjahr Opfer sexueller Übergriffe werden.

Beide Beispiele zeigen Krisen bei der Ablösung von weiblichen Jugendlichen in Familien, in denen der Wert des Zusammenhalts und der Unterordnung der Kinder, die den eigenen Eltern keine Schande bereiten dürfen, im Vordergrund standen. Die Heranwachsenden wurden gewaltsam in ihrer Weiterentwicklung gehindert, wobei die hilflosen Eltern „nur das Beste der Mädchen" wollten. Interessant war jeweils nicht nur das Verhalten des Vaters (als „Täter"), sondern auch das Verhalten der Mütter und Töchter. Weiterführend war z.B. die Frage, wie es den Töchtern jeweils gelang, die Väter derart gewalttätig für sich zu interessieren (sie hätten ja für die Väter auch gleichgültig sein können) und wie dabei die Mütter „mitspielten". Als beide Mädchen mir noch in derselben Woche glaubhaft versicherten, sie hätten eine für sie passende Lösung gefunden, gab ich ihnen noch Hinweise, wohin sie sich im Falle einer neuerlichen Krise wenden könnten, und wir beendeten meine Beratungen.

Allgemeinere Betrachtungen

Gewalt in den Familien ist ein sehr komplexes Thema, und ich versuche, trotz der sich jeweils spezifisch äußernden Verstrickungen, einige allgemeinere Überlegungen dazu zu skizzieren:

Fälle von Kindesmißhandlungen können schematisch in vier Kategorien unterteilt werden:

1) Physische Mißhandlung durch ein Familienmitglied (Hautverletzungen, äußere oder innere Verletzungen, Knochenbrüche, Verbrennungen ...)
2) Sexueller Mißbrauch (durch Zwang oder jedenfalls nicht bewußter Freiwilligkeit)

3) Schwere Vernachlässigung (im Bereich Gesundheit und Hygiene, Unterernährung, schwänzen...)
4) Psychische Gewalt (zB. wiederholte verbale Gewalt, Einbeziehung in einen Partnerkonflikt, sodaß das emotionale Gleichgewicht nachweislich gestört wird)

Über das Ausmaß von Kindesmißhandlungen gibt es nur Schätzungen: Jährlich werden in Österreich ca. 10.000 bis 25.000 Kinder sexuell mißbraucht. Physische und psychische Mißhandlung gehen noch weit darüber hinaus. Die Zahlen stammen von der Vereinigung „Die Möwe", die mit Information und Bewußtseinsbildung gegen die angeblich steigende Tendenz gewaltsamer Übergriffe gegen Kinder ankämpfen will.

Für derartige Probleme gibt es kein „Patentrezept", und ob die Tendenz steigend ist, kann ich nicht beurteilen. Gesetzlich jedenfalls hat sich in Österreich in den letzten Jahrzehnten auf dem Gebiet der familiären Gewalt sehr viel verändert, und zwar eindeutig verbessert. Vor hundert Jahren etwa wurden prügelnde Väter vom Schulsystem eher wohlwollend unterstützt, das Züchtigungsrecht der Eltern galt unumschränkt. Bei Gerichtsprozessen um die Jahrhundertwende ging es lediglich darum, den Eltern eine vorsätzliche Tötung nachzuweisen, was ich anhand eines vom US-Historiker Wollf geschilderten Beispiels illustrieren möchte. Der Wiener Rudolf Kutschera, wegen der Tötung seiner Tochter Anna angezeigt, berichtet stolz über seine „Erziehungsmaßnahmen für besseres Schulverhalten", die auch seinem Sohn Richard die korrekten Manieren beigebracht hätten: „Als Beweis für die erfolgten Strafmaßnahmen zeigte Rudolf Kutschera dem Lehrer Richards Rücken, der mit bräunlichen Wunden übersät war, die auf heftige Schläge zurückzuführen waren...der Vater stellte die Spuren der Mißhandlung freiwillig zur Schau, um zu beweisen, daß er sein Bestes getan hatte." Rudolf Kutschera wurde übrigens unter dem Beifall des Publikums freigesprochen. (vgl. Larry Wollf: Ansichten vom Weltuntergang, Kindesmißhandlungen in Freuds Wien, Salzburg/Wien 1992, S.180)

Neben der historischen Perspektive, die einen Fortschritt im Empfinden der Öffentlichkeit und in der Rechtssprechung der letzten Jahrzehnte signalisiert, gibt es allerdings auch eine politi-

sche Kritik des staatlichen Kinderschutzsystems und des sozialen Fürsorgewesens, die auch meine Tätigkeit als Schülerberater in Frage stellt. Aus dieser speziellen gesellschaftskritischen Sicht werden Familien als Opfer einer übereifrigen staatlichen Psychohygiene-Maschine dargestellt, die in Form einer sozialen Kontrolle gesellschaftliche Normen der Mittelklasse durchsetzen will. Der französische Historiker Michel Foucault ist Exponent dieser Kritik an der Macht von modernen Institutionen. Es sei illusionär zu glauben, es könne zwischen Berater und Klienten ein vom sozialen Kontext unabhängiger wahrhaft neutraler, hierarchiefreier, von Respekt getragener Dialog stattfinden. Solch ein Beratungsgespräch bezeichnet er als „Wissen-und Macht-Gespräch", als elitäres, esoterisches System von Ideen und Praktiken.

Die Auffassung, man müsse die Gesellschaft am Eingreifen in das Familienleben hindern, abstrahiert allerdings von den realen Privilegien der Männer und ihren größeren Körperkräften, unter denen Frauen und Kinder zu leiden haben. Vor allem FeministInnen heben hervor, daß durch die Überbetonung der Kritik an staatlichen Fürsorgeinstitutionen die größere soziale Macht des Mannes in patriarchalen Gesellschaften verschleiert werde.

Der Therapeut darf, wenn er wirksam helfen will, weder in die Rolle des Mitspielers noch in die des Inquisitors kommen, „vielmehr ist der Familie zu vermitteln, daß es die Möglichkeit einer psychologischen Klärung gibt, die frei ist von Manipulation, Billigung oder Verurteilung."(Stefano Cirillo und Paola Di Blasio: Familiengewalt. Ein systemischer Ansatz, Stuttgart 1992, S.68)

Zwei Fragestellungen

Fragen zu diesem Thema könnten sein: **Was ist die Aufgabe/das Ziel der Familie bzgl. des Umgangs mit Gewalt? Wie macht sie das, mit welchen Mitteln?**

Mögliche Antworten auf diese Fragestellungen könnten lauten:

- Jede Familie gibt ihre eigenen Werte weiter, die ihrer Kultur, sozialen Schicht, Rasse, Religion, Normen usw. entsprechen.
- Die Familie hat den staatlichen Auftrag, ordentliche Staatsbürger zu erziehen.
- Als Mittel können physische/psychische und strukturelle Gewalt eingesetzt werden (Belohnung/Bestrafung, Zuwendung/Distanz, Einsichtslernen durch Gespräche, Vorbildhandeln der Erwachsenen und älteren Geschwister)
- Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Erziehung werden bedeutsam.
- Je eingegrenzter physische Gewalt wird, desto mehr psychische Gewalt (Liebesentzug) wird angewendet.

Eine weitere wichtige Fragestellung ist: **Warum ist andererseits gerade die Familie so anfällig für Gewalt?**

Mögliche Antworten lauten:

- In der Familie gibt es mehr Emotionalität, mehr Erwartungen, mehr Reibungsflächen...dadurch mehr Enttäuschungen
- Gegenseitige Abhängigkeiten sind größer als anderswo
- Auf Hilflosigkeit folgt meist Gewalt
- Je mehr Gefühle (Wut, Zorn...)unterdrückt werden, desto leichter passiert Gewalt
- Eine - mir fragwürdig erscheinende - Hypothese lautet: Außerhalb der Familie wird Gewalt häufig unterdrückt,; Familie ist letztes Refugium der Gewalt
- Im privaten Bereich gibt es weniger Sanktionen für Gewalttätigkeit
- Gewalt bewirkt in der Familie zunächst mehr Zusammenhalt; Schuld und Scham wirken wie Stabilisatoren
- Gewalt fördert Zusammenhalt durch die Störung des Selbstbewußtseins.

Offene Fragen

In manchen Berichten über Gewalt herrscht die Auffassung vor, daß Familienmitglieder einfach in böse Täter und gute Opfer einteilbar seien, und es gibt andererseits Diskussionsbeiträge von Therapeuten, bei denen sich kaum mehr Schläger und Geschlagene, sondern nur noch Beziehungsdilemmata zwischen Familienmitgliedern finden. Die schon zitierten FamilientherapeutInnen Cirillo und Di Blasio wollen im Gegensatz zu dieser „Wertfreiheit" die Zwangsfaktoren des Staates im klar definierten Kontext nutzen, indem sie das Gericht als ihren Auftraggeber sehen. Sie

legen Wert darauf, daß zuerst rechtliche Maßnahmen gegen die Gewalttäter unternommen werden müssen, bevor die psychologische Intervention beginnen kann. Erst der Gerichtsbeschluß stellt neben dem Attest bzw. Gutachten der Anzeigeerstatter die zweite unerläßliche Voraussetzung für die Schaffung eines wirksamen diagnostischen Kontexts dar(a.a.O.,S.46 f.). Doch unabhängig von den Zwangsfaktoren wird die Familie insgesamt zur Verantwortung gezogen und die Mißhandlung als Ausdruck einer Krise definiert, die alle Familienmitglieder gefangenhält und Erfahrungen von Bedrückung und Leid verursacht.

Über die schädlichen Auswirkungen professioneller Psychohygiene und die real bestehenden grundlegenden Machtunterschiede zwischen Männern, Frauen und Kindern gibt es eine langwierige Diskussion. Die Ironie besteht darin, „daß die gegenwärtige Polarisierung in bezug auf diese Frage keine eindeutige Klassifizierung in links oder rechts, konservativ oder radikal zuläßt, sondern oft zwei „soziale Werte" gegeneinanderstellt." (Virginia Goldner, Sowohl als auch, in: Familiendynamik 3, Stuttgart, 1993 S.209-222)

Ökologischer Engpaß als Erklärungsversuch

„Gewalt „ ist ein äußerst komplexes Thema (vergleichen wir z.B. die Unterscheidung von persönlich ausgeübter psychischer, physischer und nonverbaler Gewalt mit der strukturellen Gewalt in der Gesellschaft, die auf ungleiche Austauschverhältnisse zurückzuführen ist und vor allem in verschiedenen marxistisch inspirierten Gesellschaftsanalysen dargestellt wird - vgl. etwa: Barrington Moore: Zur Geschichte der politischen Gewalt, Frankfurt 1966). Da es keine einheitliche Theorie zur Gewalt gibt, beschränke ich mich bewußt auf den „**ökosystemischen Ansatz**", der signifikant für die systemische Familientherapie ist. Nach dieser (im weiteren Sinn „ökologisch-vernetzten") Sichtweise ist es für den Gewalttätigen entscheidend, daß er vorher einen Bedarf hat, der nicht gedeckt ist, daß er also einen „ökologischen Engpaß" erlebt, aus dem er (abgeschnitten von notwendigen Ressourcen) vermeint, sich mit Gewaltausübung gegen andere oder gegen sich selbst herauskatapultieren zu können.

Wie „Täteranalysen" und die Versuche von „Schlägern", ihre Gattinnen gewaltsam aus dem Frauenhaus zu entführen, zeigen, erlebt der Gewalttätige sich selbst nicht als schuldig oder bedürftig und hat kaum Einsicht in seinen „ökologischen Engpaß". Auf die Frage, weshalb in Österreich Frauen und Kinder die Wohnung verlassen, und nicht derjenige, von dem die Gewalt meist ausgeht, kann ich im Rahmen dieses Aufsatzes nicht eingehen, trotzdem wäre diesbezüglich eine Änderung der Vorgangsweise notwendig.

In Familien mit Gewalttätern empfinden oft alle Beteiligten Hilflosigkeits- und Ohnmachtsgefühle (Was muß ich noch tun, um gehört zu werden? - in der Sprache der Familientherapie: Welcher verborgene Bedarf wird hier nicht gedeckt?). Wenn in einer symmetrischen Eskalation, die von Haß und Schuldgefühlen geprägt ist (permanente Entwertung des Partners durch ständige Vorwürfe), die Spannung steigt und der Argumentationsraum immer enger wird, kann es sehr leicht zu Explosionen kommen. Der schon häufiger erwähnte nichtgedeckte Bedarf in diesen Situationen betrifft die gegenseitige Akzeptanz, den Raum, in dem jeder vorhanden sein darf, und den Geltungsbereich der Werte der beteiligten Personen.

In Familien, in denen es zu Gewalttätigkeiten kommt, haben Frauen/Männer häufig ein ungenügendes (überhöhtes) Bild von Rollen, von eigener und fremder Leistungsfähigkeit. Es fehlen Modelle für den notwendigen gegenseitigen Austausch, es sind wenige Grundsicherheiten vorhanden (z.B. daß Konflikte lösbar sind) und der Selbstwert ist meist gering. Wenn bei Kindern Störungen auftreten, die sich in der Schule in unterschiedlichen Verhaltensweisen zeigen können, wird das von den Eltern nicht auf das eigene Verhalten bezogen, denn Kinder als Sündenböcke entlasten die anderen Familienmitglieder.

Familien, in denen häufig Gewalt ausgeübt wird, erleben sich meist in ihrer Welt gefangen und haben wenig Vorstellung davon, was für sie Hilfe bedeuten könnte. Widerstände von seiten der Eltern gegen den Therapeuten sind äußerst häufig anzutreffen. Es ist eindrucksvoll, so meint die Familientherapeutin Mara Selvini Palazzoli, „...wie diese Eltern, selbst wenn sie mit einem ärztlichen Attest konfrontiert werden, das die Mißhandlung des Kindes

eindeutig feststellt, fast ausnahmslos ihre Gewaltanwendung leugnen, Ausflüchte vorbringen und nicht davor zurückschrecken, zu bombastischen ideologischen Rechtfertigungen zu greifen. Außerdem wird, von einigen Ausnahmen abgesehen, der nicht mißhandelnde Elternteil von seinem Partner zum Schweigen verpflichtet. Und sogar die mißhandelten Kinder im Alter bis zu sieben oder acht Jahren verschweigen die erlittenen Mißhandlungen. Es ist, als wollten sie ihre Eltern und ihre Beziehungen zu ihnen schützen, selbst wenn sie sich immer wieder großen Gefahren gegenübersehen." (Mara Selvini Palazzoli im Vorwort von: Stefano Cirillo und Paola Di Blasio: Familiengewalt. Ein systemischer Ansatz, Stuttgart 1992). Mit Widerstand, der sich bei gewalttätigen Familien in unterschiedlichen Formen zeigen kann, wird allerdings in der systemischen Therapie häufig „paradox" umgegangen, er kann hilfreich und ein Zeichen dafür sein, daß die Familie noch mehr Sicherheit braucht, um sich auf das Risiko einer „Musterveränderung" im Verhalten einlassen zu können.

Ohne hier näher auf ökosystemische Lösungsmodelle der Familientherapie eingehen zu können, möchte ich doch einige Schwerpunkte erwähnen: Zunächst ist selbstverständlich für die körperliche Sicherheit von Kindern und „schwachen" Frauen zu sorgen (z.B. Fürsorge, Frauenhaus u.ä.). Wichtig für den Therapeuten ist, seine eigenen Grenzen zu erkennen, aber sich auch zu erlauben, die positiven Seiten dieser Familien zu sehen und zu stärken. Er darf Gewalt und Mißhandlungen nicht dramatisieren, sondern soll sein Augenmerk auf den Bedarf der Klienten richten.

Familien erleben sich oft als defizitär, sie sollen aber gemeinsam Stolz und Selbstwertgefühl entwickeln können. Überspitzt ausgedrückt: Statt um Täterhatz geht es um Hilfe für alle Beteiligten!

Ruth Mitschka

Die Schulpsychologie – eine persönliche Binnensicht

Phantasie und Realität

Als Volksschülerin war für mich klar: Schulpsychologin zu sein, ist ein attraktiver Beruf. Das waren schmucke Damen, die ihr Spielzeugköfferchen auspackten, um mit einem einzelnen Kind in einem ruhigen Raum der Schule ungestört zu spielen. Meine Mutter hingegen, die genauso eine Frau Doktor war, mühte sich in derselben Zeit mit etwa 40 Schülern und Schülerinnen in derselben Volksschule ab. Von Ruhe keine Rede. Das konnte ich bei meinen Besuchen schon am Gang feststellen.

Später, als Psychologiestudentin, sammelte ich als Sondervertragslehrerin an einer berufsbildenden höheren Schule die damals von SchulpsychologInnen geforderte Unterrichtspraxis. Staunend lauschte ich den Berichten meiner SchülerInnen, wenn sie beim schulpsychologischen Dienst gewesen waren: Sie hätten einen IQ von ... (der war immer sehr hoch und entsprach dem genauen Gegenteil meines unfachgemäßen Eindrucks) und wären außerdem als Legastheniker zu schonen. Basta.

Als Mutter einer vorzeitig einzuschulenden Tochter bekam ich endlich wieder eine Schulpsychologin zu sehen. Im weißen Mantel, ganz distanzierte Fachfrau, hatte sie für mich mehr mit einer Ärztin gemeinsam als mit dem Bild aus Kindheitstagen.

Nach sieben Jahren Unterrichtstätigkeit war dieses Anstellungserfordernis gefallen und die Warteliste endlos lang. Die Voraussetzungen, die ich mitbrachte und eine gewisse Beharrlichkeit führten mich schließlich doch den höheren Weihen der Schulpsychologie zu.

Meinen Tagebuchnotizen (aus dem Jahr 1982) entnehme ich die typischen Anfängerzweifel:

„Pfffff ..., ich bin geschafft!. Mit diesem Stoßseufzer und hängenden Schultern verlasse ich meine Dienststelle. Nur nebulos nehme ich meine Umwelt wahr: die Leute, die – so wie ich – nach einem

arbeitsreichen Tag nach Hause eilen. Während ich auf den Bus warte, geht mir noch einmal das letzte Gespräch durch den Kopf. Habe ich nichts übersehen, wirklich richtig geraten, mich genug, aber nicht zuviel eingelassen ...? Fragen über Fragen. Ich grüble, bin noch völlig gefangen in meinen Gedanken, sehe die neben mir Wartenden nur schemenhaft. Der Bus kommt. Erst allmählich nehme ich Geräusche und Gesichter bewußt wahr, beginne, mich von meinen Gedanken zu lösen. Auch zuhause, als ich andeute, mit welchen Schwierigkeiten ich heute konfrontiert war, kreisen meine Gedanken ... Ich kann doch all diese Probleme nicht einfach abschütteln! Welche Schicksale der Eltern, welches Leid der Kinder ...! Wie wenig kann ich eigentlich echt helfen. Ein aufmunterndes Wort hier, eine Information da. Aber gelingt es wirklich, Augen zu öffnen, essentielle Änderungen zu bewirken, Wahrheiten in der richtigen Form zu vermitteln?"

Von der Schülerpsychologie...

Zehn Aufgaben und Ziele hatten 1981 ca. 100 österreichische SchulpsychologInnen programmatisch formuliert: z.B. Lehrer und Eltern fortbilden, prophylaktische Initiativen setzen, Begegnungsformen zwischen Eltern, Schülern und Lehrern verbessern, usw. Den Alltag erlebte ich anders. Das historisch gewachsene klinische Verständnis der Tätigkeit stellte die Schülerpersönlichkeit in den Mittelpunkt. Von Diagnose, Tests, Gutachten und Überweisungen war die Rede. Empfehlungen waren im AHS-Bereich ausschließlich an SchülerInnen und Eltern adressiert. So war es nicht verwunderlich, daß die SchulpsychologInnen von manchen als wunderwirkende Halbgötter im weißen Mantel, von anderen wieder als welt- bzw. schulfremde im Elfenbeinturm angesiedelte Besserwisser betrachtet wurden.

...zur Schulpsychologie ?

Seit damals haben sich die Erwartungen und Anforderungen an alle Helferberufe grundlegend verändert. Sie sind komplexer und umfassender geworden. Die Ressourcen haben sich nicht direkt proportional vermehrt. Diese sich ständig vergrößernde

Kluft schafft oft ein Erleben von Enge und Überforderung, fördert aber anderseits das Entdecken von Lücken im starren System und ungewöhnliche Lösungen.

Tagebucheintragung 1994.

„Bin eine Dreiviertelstunde zur Schule X (AHS) unterwegs, bin um 3/8 Uhr dort.

Nach wenigen Minuten kommt eine erschöpfte Alleinerzieherin, die sich nur mehr mit Psychopharmaka aufrecht hält, dennoch an den Grenzen ihrer Belastbarkeit sei und deshalb dringend um ein sofortiges Gespräch ersucht. Da der erste fix vereinbarte Termin erst eine Stunde später ist, sage ich ja. Der Sohn, Drittklasser, hat gute Vorsätze, will Hausübung allein schaffen, Zeit besser einteilen, wenn er als Belohnung zu Freund schlafen gehen oder ihn einladen oder mit der Mutter radfahren darf. Bisher war täglicher HÜ-Kampf bis 22 Uhr angesagt, danach sollte Mutter für ihren Wiedereinstieg in den Beruf lernen.

Die angekündigte Schülerin ist eine selbstmordgefährdete Sechzehnjährige. Sie hatte sich einer Lehrerin anvertraut, die sich nicht dafür ausgebildet fühlt. Es gibt massive innerfamiliäre Probleme, die Sechzehnjährige erlebt sich als Schwarzes Schaf der Familie. Die Mutter sei überzeugt, eine heile Familie zu haben, alles unter Kontrolle zu haben: der Vater Top-Manager ohne Zeit, ein Bruder studiert dasselbe wie er, der andere baut mit Mutters Hilfe eine Sport-Profi-Karriere auf. Alles unter Kontrolle - nur die Tochter nicht: sie sei manchmal außer Kontrolle; durch Tabletten und Alkohol. Einen Suizidversuch hat sie hinter sich.

Das Reden erleichtert sie. Gemeinsam entwickeln wir die positiven Aspekte eines Außer-Kontrolle-Seins. Plötzlich entdeckt sie Ähnlichkeiten mit ihrem geliebten, schon verstorbenen Künstler-Großvater. Sie kann sich selbst und die Welt durch eine neue Brille sehen. Das zweite total anstrengende Gespräch geschafft, drei Menschen gingen mit Hoffnung und aufrecht hinaus. Kontrolltermin in vier Wochen.

Dann Fahrt in den Stadtschulrat: dort wird von wichtigen Leuten über Schulrealität gesprochen. Über welche?

13 Uhr: Schule Y. Ein verzweifeltes Lehrerteam, eine hilfesuchende Direktorin. Ein 12jähriges Heimkind beschäftigt uns zwei Stunden lang. Das Bedürfnis der Lehrerinnen und Lehrer, einfach Dampf abzulassen, ist riesengroß. Ihre Bereitschaft, sich nochmals persönlich einzulassen, Neues auszuprobieren, ist gleich Null.Sie planen ein akkordiertes Vorgehen, das sie am nächsten Tag gemeinsam der Klasse präsentieren wollen.

Komme um 16 Uhr nach Hause, Kaffepause, kurzer Austausch: wie geht's?, telefoniere mit meinen (erwachsenen) Kindern, mache Vorbereitung für morgen: eine fünfte Klasse (nur Mädchen) empfindet die neu hinzugekommenen Burschen als störend. Die LehrerInnen erwarten Ideen von mir.

Während ich in meinen Unterlagen blättere, ruft eine Verwandte an. Ihr Sohn, ein 16jähriger AHS-Abbrecher, hat sich in der Berufsschule unmöglich aufgeführt, ein Rausschmiß droht. Ich verspreche, die Schule zu kontaktieren.

Lege mich einige Munten hin. Die Lehrerin einer Alternativschule, die einen 13jährigen drogensuchtgefährdeten AHS-Schüler vor dem Erziehungsheim gerettet hat, informiert mich über den neuesten Stand. In der Dienststelle ist nie Zeit für ein ruhiges Gespräch, deshalb ruft sie privat an. Nun muß ich aber schleunigst weg:

Zehn Lehrer, das Team einer Klasse, warten auf mich. Projekt Soziales Lernen ist angesagt. Wir wollen die nächsten Schritte planen...Endlich präventiv arbeiten: das mach ich außerhalb der Schulpsychologie. Spät abend todmüde nach Hause.ì

Mitten in einer Umbruchsphase.

Die österreichischen SchulpsychologInnen befinden sich mitten in der Klärungsphase, die es international schon länger gibt. Es geht um eine Schwerpunktsetzung: Individualberatung oder Systemberatung, intensive Einzelbetreuung oder innovatives Signale-Setzen, kurativ oder präventiv wirken. Die Ressourcenknappheit erschwert die interne Klärungsarbeit.

Richtungweisend ist der ökosystemische Ansatz, der jegliches (Problem-) Verhalten als Teil eines umfassenden Netzwerks interpretiert. Doch „eine multiplikativ und präventiv gemeinte Diagnose und Beratung der Schule als System mit interagierenden und voneinander abhängigen Subsystemen findet bisher auch dort nicht statt, wo entweder eine solche Beratung aufgrund eines guten Versorgungsgrades ohne weiteres möglich oder gerade wegen eines schlechten materiell-personellen Ausbaus geboten wäre." (Gaude, 1987, zit. aus R.Käser, Neue Perspektiven der Schulpsychologie,S 417f)

Die Konkurrenz schläft nicht. Der freie Psycho-Markt wächst. OE-Entwickler aus der Wirtschaft, Therapeuten sowie Beratungslehrer und andere Helfer beackern das jeweils nicht bearbeitete Aufgabenfeld, die Abgrenzung zu verwandten Berufen ist notwendig geworden.

Anreize:

Natürlich spielt auch Geld eine Rolle. Im Gehaltsschema der Beamten verankert, bemerken SchulpsychologInnen manchmal neidvoll, welche Summen auf dem freien Markt für vergleichbare Serviceleistungen verlangt und bezahlt werden. Einige KollegInnen versuchen daher eine Dauergrätsche zwischen zwei Standbeinen: staatliche Absicherung das eine und private Praxis oder Zusatzverdienst als Trainer das andere.

Arbeitsqualität wirkt sich nicht in barer Münze aus.

Dennoch gibt es genügend Anreize, die für diesen Beruf sprechen. Wer, mit dem entsprechenden Handwerkszeug ausgestattet, sich immer wieder auf andere Menschen intensiv einzulassen bereit ist und sich mit Rückmeldungen versorgt, kann ausreichend Erfolgserlebnisse verbuchen. Und der persönliche Spielraum, eigenverantwortlich und selbstbestimmt zu arbeiten, ist relativ groß.

Im offiziellen Informationsblatt definiert die Leiterin der Abt.V des Wr. Stadtschulrats, Frau Dr. Mathilde Zeman, die Arbeit der Schulpsychologie so: „Diese beinhaltet konkrete Beratung in Fragen der individuellen Förderung und Erziehung sowie therapeutische Interventionen bei persönlichen Problemen und Krisen. Darüber hinaus wirken Schulpsychologen als Berater der gesamten Institution Schule und geben Impulse für innovative Projekte

und Unterrichtsformen." Der Leiter der Schulpsychologie-Bildungsberatung im BMUK, MR Mag.DDr. Franz Sedlak, zählt die Bandbreite der Einsatzmöglichkeiten auf, die von der „Ausbildung, Weiterbildung und Fortbildung bzw. Supervision von Schüler- und Bildungsberatern, Lehrern, Praktikanten, aber auch z.B. Elternschulungen"...über „die akute Einzelfallhilfe" bis zur „Kooperation mit Fürsorgestellen, Arbeitsämtern, Sozialämtern, Jugendämtern usw." und dem „Erfahrungsaustausch mit Schulpsychologen anderer Länder" reichen. (Erziehung und Unterricht 1/90)

Beratung wird auf Staatskosten anonym und gratis angeboten.

Es ist nicht mehr verpönt, nach Hilfe zu rufen. Im Gegenteil: je mehr Funktionen die Schule erfüllen soll, desto massiver wird die Unterstützung gefordert. Kann und soll die Schulpsychologie-Bildungsberatung das alleine leisten?

Das klare Selbstbild

Es geht zunehmend darum: Die gesunde Mitte zwischen Omnipotenzphantasie und Ohnmachtsängsten finden, Selbstbewußtsein und Selbstbescheidung vereinen. Offen sein für Unterstützung von und Vernetzung mit verwandten Berufen. Dazu gehört die Bereitschaft, als MultiplikatorInnen wirksam zu werden und den eigenen Arbeitsbereich mit anderen HelferInnen zu teilen.

Schulsprengel sollten mit einem Helfernetz ausgestattet sein, das von speziell ausgebildeten PädagogInnen, JuristInnen, ÄrztInnen, SozialarbeiterInnen und PsychologInnen geknüpft wird. Sie alle könnten durch Teamarbeit voneinander profitieren. Je direkter die Anbindung an den einzelnen Schulstandort, desto unbürokratischer ist Hilfe möglich.

Schulpsychosozialarbeit nimmt den dafür nicht ausgebildeten LehrerInnen den Druck, Therapeuten und Sozialarbeiter sein zu müssen.

Wir alle könnten die Umbruchsphase in den Helferberufen kreativ für neue Weichenstellungen nutzen.

Johanna Coulin-Kuglitsch

Schulsozialarbeit

1. Zum Begriff:

Schulsozialarbeit ist ein derzeit in Österreich sozusagen unbekanntes Praxisfeld der Sozialarbeit. Um es vorab kurz zu definieren: Schulsozialarbeit bedeutet, daß sozialarbeiterische Fachqualifikation im Rahmen der Schule eingebunden ist. Das bedeutet, daß soziale Belange und Aufgabenstellungen von der Schule aktiv aufgegriffen werden, aktuelle, die „Kids" betreffende Themen in den Schulalltag integriert werden und nicht erst dann sozialarbeiterische Hilfe angefordert wird, wenn eine akute Krisensituation dringenden Handlungsbedarf gebietet und oft keine befriedigende Lösung mehr erlaubt.

2. Entwicklung des Berufsbildes:

Schon zu Beginn dieses Jahrhunderts wurde „School Social Work," in den USA an einigen Schulen aufgebaut und hat sich zu einem ganz eigenständigen Berufsfeld der Sozialarbeit entwickelt, was sich auch in der Ausbildung zeigt; so schließt sich an den allgemeinen Abschluß für „Socialwork" noch eine zusätzliche Ausbildung mit speziellen Schwerpunkten des Schulwesens an. Mit dieser Berufsbezeichnung „School Social Worker" ist in den USA eine klar umrissene Aufgabenstellung und ein allgemein festgelegter Arbeitsbereich definiert.

Anders zeigt sich die Entwicklung in Deutschland: Im Rahmen der Schulreformen in den 60er Jahren, mit Aufbau der Gesamtschulen und Ganztagesschulen wurde auch Schulsozialarbeit auf den Plan gerufen. Dies war sicher auch eine Folge der jahrzehntelang streng getrennten schulischen und außerschulischen Jugendarbeit: In der Schule wurde Bildung vermittelt und, soweit notwendig, Auslese durchgeführt, außerschulisch wurde von der Jugendwohlfahrt oder „Fürsorge" für die „drop outs" gesorgt.

Durch Schulsozialarbeit

- sollte ein Gegenpol zur „Denkfabrik" geschaffen werden, wo das pädagogische Bewußtsein durch die Überbewertung des kognitiven Lernens zurückgedrängt wird
- sollten soziale Gruppen- und Bildungsprozesse initiiert und gefördert werden
- sollten aktuelle Konflikte in einzelnen Klassen oder Gruppen bearbeitet und gelöst werden
- sollten sozial schwächer gestellte SchülerInnen oder SchülerInnen in persönlichen Krisensituationen gestützt werden.

Die derzeitige Situation ist so, daß Schulsozialarbeit sehr verschiedenartig praktiziert wird, einerseits nach theoretischen und inhaltlichen Forderungen, andererseits nach Schulstandort und praktischen Umsetzungsmöglichkeiten. Ebenso läßt sich feststellen, daß der Reformeifer auf politischer Ebene zum Teil stark nachgelassen hat und somit der weitere Ausbau von Posten für Schulsozialarbeit stagniert. Die aktuelle Situation in Österreich stellt sich folgendermaßen dar: Im Rahmen des Amtes für Jugend und Familie gibt es einen Verbindungsdienst zu den Pflichtschulen, der in einem sehr geringen Zeitrahmen (ca. 2-4 Stunden pro Monat) persönlich für eine Schule zur Verfügung steht und je nach Kooperationsbasis mit den LehrerInnen direkt in Kontakt ist oder über Vermittlung der Schuldirektion. Daß diese Form der Zusammenarbeit sich sehr schwierig gestaltet, wenn LehrerInnen den Verbindungsdienst kaum kennen, die SchülerInnen und Eltern meist gar nicht, liegt klar auf der Hand. Direkt in die Schule integrierte Sozialarbeit gibt es äußerst selten, z.B. ein Projekt in einer Wiener Hauptsschule zum Thema „Soziales Lernen", wo ein Team von LehrerInnen und SozialarbeiterInnen zu aktuellen Problemen der jeweiligen Klassen (z.B. Gewalt unter den SchülerInnen) ein Konzept erarbeitet hat und in Kooperation umsetzt. Ferner gibt es in Wien ein Modell einer regionalen Beratungsstelle / REBAS), wo ein Team von HauptschullehrerInnen, SozialarbeiterInnen und muttersprachlichen BeraterInnen mit den Schulen des Bezirkes und beratungssuchenden SchülerInnen und Eltern zusammenarbeitet. Wie Schulsozialarbeit an einer konkreten Schule umgesetzt werden kann, zeigen die Tätigkeitsbereiche und

Aufgabenschwerpunkte, die Frau DSA Manuela Kotz im folgenden Beitrag darstellt. Diese Erfahrungen waren im Rahmen eines Langzeitpraktikums während der Ausbildung zur DiplomsozialarbeiterIn möglich und konnten dann ein weiteres Jahr über eine freie Finanzierung vertieft werden.

3. Wo setzt Schulsozialarbeit an?

Die drei wichtigsten methodischen Ansätze der Sozialarbeit im Rahmen der Schule sind:

- Einzelfallhilfe
- Gruppenarbeit
- Gemeinwesenarbeit

Diese Methoden kommen wiederum in folgenden 3 Aufgabenfeldern der Schulsozialarbeit zum Tragen:

3.1. Unterrichtlicher Bereich:

Nach Absprache mit der Lehrkraft Teilnahme beim Unterricht

- um Aufschluß über einzelne SchülerInnen zu erhalten
- um Gruppenprozesse zu beobachten
- um die Interaktion LehrerIn - SchülerIn oder LehrerIn - Klasse zu beobachten

(Dieser Bereich mag schwierig und unsicherheiterzeugend wirken, kann aber durch ausführlichen Austausch und Reflexion sehr informativ und entlastend für LehrerIn und Klasse sein, evtl. in Form einer regelmäßig wiederkehrenden Einheit.)

- Teilnahme bei Konferenzen
- Mitarbeit bei fächerübergreifenden Projekten
- (Klein)Gruppenarbeit zu Schwerpunktthemen

3.2. Außerunterrichtlicher Bereich:

- Beratungsangebot und Sprechzeiten für SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern
- Entwickeln und Anbieten von „Freizeiträumen" in der Schule
- Möglichkeit der Kommunikation fördern
- Fördern von Neigungsgruppen
- Planung und Durchführung von Wandertagen, Landschulwochen, Elternabenden, gemeinsamen Mahlzeiten

3.3. Außerschulischer Bereich:

- Hausbesuche
- Kontakt zu sozialen Institutionen
- Kontakt zu Einrichtungen im Bezirk (VHS, Jugendzentrum, Museum etc.)
- Einblick in Betriebe oder Werkstätten
- Öffnung der Schule für NachbarInnen (Flohmarkt, Straßenfest etc.)

4. Worauf muß Schulsozialarbeit achten?

Im Idealfall bietet Schulsozialarbeit allen an einer Schule beteiligten „Parteien" Entlastung und konkrete Hilfestellung an. Dazu ist es für den/die Schulsozialarbeit meines Erachtens grundsätzlich wichtig, Angebote an alle Seiten zu richten, eine gegenseitige Akzeptanz und Anerkennung zu schaffen und sich nicht einseitig einer Gruppe (z.B. nur die Anliegen der SchülerInnen ernst zu nehmen) zu widmen. Das bedeutet in der Anfangsphase der Zusammenarbeit sicher einen erhöhten Arbeitsaufwand für die LehrerInnen, die Direktion, BeratungslehrerIn, SchulpsychologIn etc.: In ausführlichen Vorgesprächen sollte abgeklärt werden, wie die gegenseitigen Erwartungen sind, wo Kooperation erwünscht oder nicht vorstellbar ist, wo sich Aufgabenbereiche ergänzen oder überschneiden. Die Verschiedenartigkeit der beiden Berufsfelder könnte für Konfliktstoff sorgen: So steht z.B. bei Sozialarbeit die Beziehungsarbeit im Vordergrund, LehrerInnen haben den Druck, ihren Lernstoff zu vermitteln und Prüfungen zu halten. Dadurch könnte ein Ungleichgewicht der Angebote entstehen, Beziehungsarbeit kann sein, Noten müssen sein. Das bedeutet, daß die Wichtigkeit sozialer Belange und guter Kommunikation in einer Schule auch im Stundenplan berücksichtigt und sinnvoll eingeplant werden muß, daß z.B. Einheiten für Soziales Lernen fix eingeteilt sind. Die Bedeutung solcher Schwerpunkte für ein gutes Schulklima müßte auch nach außen getragen werden (z.B. bei Elternabenden).

Sehr wichtig ist Struktur und Transparenz bei Schulsozialarbeit:

- Klar geregelte Sprechzeiten
- Vorstellen in den Klassen
- Vorstellen bei Elternabenden
- Regelmäßige Reflexionen mit den LehrerInnen
- Regelmäßige Teams mit Schulpsych.Dienst, BeratungslehrerIn, Schulärztin, etc.

Zu den formalen Rahmenbedingungen ist noch festzuhalten, daß ein eigener Arbeitsraum mit eigenem Telefonanschluß unerläßlich ist.

5. Was kann Schulsozialarbeit bewirken?

- SchülerInnen können sich direkt an jemanden wenden, wenn es um persönliche Anliegen oder freizeitpädagogische Vorschläge geht. Je nach Notwendigkeit und Bedarf werden von der Schulsozialarbeit weitere Schritte unternommen.
- LehrerInnen stehen oft enorm unter Druck, wenn sie soziale Probleme ihrer SchülerInnen kennen und im Rahmen ihres Auftrages und ihrer Zeit nicht aktiv werden können. In Zusammenarbeit mit Schulsozialarbeit würden sie wesentliche Entlastung erfahren. Ebenso können sie feed back und Reflexion über Unterrichtssituationen erhalten und evtl. gemeinsame Lösungsansätze erarbeiten und umsetzen.
- Eltern können mit Fragen oder Problemen, die Schule oder soziale Belange betreffend, einen konkreten, vom schulischen Leistungssystem ausgenommenen Gesprächspartner finden.

6. Zusammenfassend läßt sich folgendes festhalten:

Schulsozialarbeit hat zum Ziel:

- die langjährige starke Trennung zwischen außerschulischer Jugendhilfe und Schule zu vermindern
- neben der schulpädagogischen auch der sozialpädagogischen Qualifikation an der Schule einen Platz zu schaffen
- eine Verbesserung der pädagogischen Wirkung des Mikrokosmos Schule anzustreben

- besonders sozial gefährdeten SchülerInnen Hilfe und Stabilisierung anzubieten.

Die jeweiligen Arbeitsschwerpunkte und Aufgabenbereiche können nur durch intensive und teambezogene Zusammenarbeit von LehrerInnen, Schulpsych.Dienst, BeratungslehrerIn und anderen festgelegt und umgesetzt werden. Sicherlich wird je nach Schulstandort und jeweiligen Notwendigkeiten ein unterschiedliches Tätigkeitsprofil entstehen. Wichtig muß jedoch bleiben, daß Schulsozialarbeit nicht in den außerunterrichtlichen Freizeitbereich gedrängt wird und daß ihr nicht ausschließlich die „Feuerwehrfunktion" zugewiesen wird. Für beide Berufsgruppen, LehrerInnen und SozialarbeiterInnen könnte Schule ein guter Platz sein, Schülerinnen und Schülern kognitives Wissen und soziale Kompetenz zu vermitteln.

Manuela Kotz

Projekt „Geblergasse": Schulsozialarbeit im Alltag einer Wiener Hauptschule

Vorgeschichte und Entwicklung des Projektes

Im Sommersemester 1992 hatte ich im Rahmen meines Pflichtpraktikums die Möglichkeit, in der Hauptschule Geblergasse in Wien 17 tätig zu sein. Eine besondere Herausforderung war, daß es zu diesem Zeitpunkt kaum Erfahrungen mit Schulsozialarbeit in Österreich gab. Seit Beginn meines Studiums beschäftigte ich mich intensiv mit der sog. AusländerInnenproblematik, sodaß mich die Probleme dieser sog. AusländerInnenschule besonders interessierten. Ohne genau zu wissen, was denn die Aufgabe eines/einer SozialarbeiterIn in einer Schule sein könnte, nahm ich mit den zuständigen Behörden Kontakt auf. Die Resonanz war erstaunlich gut, und in den zahlreichen Gesprächen mit den LehrerInnen wurde immer wieder betont, daß dringender Bedarf an sozialer Betreuung bestünde. Erst im Laufe der Arbeit zeigte sich jedoch die Fülle der Tätigkeitsfelder.

In den 17 Wochen des Praktikums betreute ich ca. 50 Kinder, davon 25 SchülerInnen längerfristig, das heißt länger als drei Wochen, und ich machte 31 Hausbesuche.

Aufgrund des positiven Echos – sowohl von den LehrerInnen wie auch von den SchülerInnen – setzte ich im Schuljahr 1992/93 mein Praktikum in Form des Projektes „SozialarbeiterIn in der Hauptschule Geblergasse" fort. Ich hatte auf diese Weise acht Wochenstunden zur Verfügung, um meine Betreuungstätigkeit - leider in sehr eingeschränktem Maße - fortzusetzen. Da ich erkennen mußte, daß in der gegebenen Situation eine vereinzelte und nebenberufliche Tätigkeit absolut unzureichend ist, regte ich die Bildung des „Arbeitskreises Schulsozialarbeit" an. Neben der Tätigkeit in der Schule ist es unser Bestreben, Schulsozialarbeit in Österreich publik zu machen und den Verant-

wortlichen die Notwendigkeit entsprechender Dienststellen aufzuzeigen.

Die Schule

Die Schule, in der das Projekt durchgeführt wurde, ist eine der drei öffentlichen Hauptschulen im 17. Wiener Gemeindebezirk. Sie liegt in einem klassischen Arbeiterviertel, in der Nähe des Wiener Gürtels.

Das Umfeld der Schule

Die Hauptschule Geblergasse befindet sich in „Alt-Hernals". Auf der einen Seite wohnen hier sehr viele alte Menschen - 3.600 (27%) sind über 60 Jahre - zum anderen beträgt der Anteil an ausländischen Familien 30%. In der Mehrzahl sind das sog. Gastarbeiter aus dem ehem. Jugoslawien, aber auch Türken, Ungarn, Tschechen, Chinesen und Filipinos.

Ca. 1.300 schulpflichtige Kinder wohnen in Alt- Hernals. Sie verteilen sich auf zwei Volksschulen, eine Hauptschule und ein Gymnasium sowie eine Schule für wirtschaftliche Berufe in der Kalvarienberggasse.

Der Bezirk ist durch eine sehr schlechte Wohnsituation gekennzeichnet. Nahezu die Hälfte der Wohnungen (41%) haben das WC am Gang, weitere 12% sind ohne Installationen und 35% der Wohnungen sind kleiner als 35m².

Besonders die Wohnungen, in denen ausländische Familien wohnen, weisen eine schlechte Qualität auf, es gibt oftmals nur befristete Mietverträge mit zum Teil sehr hohen Mieten.

Wegen der sehr beengten Wohnverhältnisse verbringen die Kinder den überwiegenden Teil ihrer Freizeit auf der Straße. Die ökonomische Situation der Familien ist unterschiedlich, großteils aber weit unter dem Durchschnitt liegend. Insbesondere die meisten österreichischen Familien, die ihre Kinder in die Hauptschule Geblergasse schicken, gehören der unteren sozialen Schicht an.

In unmittelbarer Nähe der Schule befindet sich der Gürtel mit zahlreichen Sexshops und Bordellbetrieben. Aus einem Gespräch mit einer Sonderschullehrerin ist mir bekannt, daß in einer nahegelegenen Parkanlage sich Kinder, insbesondere auch Buben, prostituieren. Bei einige SchülerInnen der Hauptschule besteht der Verdacht, daß sie diesem Milieu angehören.

Um ihre Kinder von diesen Einflüssen fern zu halten, fühlen sich manche - speziell türkische - Eltern legitimiert, ihren Kindern - im besonderen Maße den Töchtern - jegliche Aktivitäten außer Haus zu verbieten. So werden auch die im Bezirk vorhandenen Freizeiteinrichtungen für Jugendliche von diesen Kindern kaum genützt.

Die Hoffnungen, die in das im Jahr 1991 neu gegründete Integrierte Nachbarschaftszentrum in der Hernalser Hauptstraße gesetzt wurden, haben sich nicht erfüllt. Das dort vorliegende Angebot wird vorwiegend von der sozialen Mittel- bzw. Oberschicht angenommen. Da die Aktivitäten des Integrierten Nachbarschaftszentrums nicht vor Ort angeboten werden, erreichen sie die Jugendlichen der Hauptschule Geblergasse praktisch nicht.

SchülerInnen und LehrerInnen

Im Schuljahr 1991/92 besuchten 271 SchülerInnen die Schule, rund 80% (= 215 SchülerInnen) sind Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache. In der Mehrzahl stammen sie aus dem ehemaligen Jugoslawien bzw. der Türkei. Die meisten SchülerInnen haben bereits die Volksschule in Wien absolviert und können sich je nach Begabung und Fördermaßnahmen zumindest mündlich gut in der deutschen Sprache ausdrücken. 44 SchülerInnen werden jedoch aufgrund ihrer mangelnden Sprachkenntnisse als außerordentliche SchülerInnen geführt.(Statistischer Schulbogen, 1991/92)

In der Schule sind 25 Lehrerinnen und fünf Lehrer tätig. Viele der LehrerInnen haben oder machen Zusatzausbildungen, um den Anforderungen dieser Schule besser gerecht zu werden.

Betreuungsmaßnahmen und Projekte in der Schule

In der Schule wird das „Projekt Integrative Ausländerkinderbetreuung" durchgeführt. Kennzeichen dieses Projektes sind vor allen Dingen der Unterricht in heterogenen SchülerInnengruppen - also keine Leistungsgruppen - und ein BegleitlehrerInnensystem. Zusätzlich werden die Kinder in Deutschkursen (Seiteneinsteigerkurs, Förderkurse, Begabtenkurse) gefördert und können einen muttersprachlichen Zusatzunterricht in Serbokroatisch oder Türkisch besuchen.

Immerhin sind in diesem Schulversuch wöchentlich drei Sozialstunden vorgesehen, in denen von ein bis zwei LehrerInnen

SchülerInnen mit persönlichen Probleme beraten werden. Weiters steht der Schule dreimal in der Woche eine Beratungslehrerin zur Verfügung. Besonders bei der Langzeitbetreuung einzelner verhaltensauffälliger Kinder in der Schule ist das von großer Bedeutung.

In unregelmäßigen Abständen nimmt auch eine Sozialarbeiterin des Amtes für Jugend und Familie Kontakt zur Schule auf.

Am Nachmittag findet in der Schule das „Projekt interkulturelle Lernbetreuung" der Volkshochschule statt. Es wird hauptsächlich von türkischen Kindern der ersten und zweiten Klasse besucht, um Hilfe bei der Erledigung der Hausübungen in Anspruch zu nehmen.

Die beschriebenen Betreuungsmaßnahmen beweisen eine große Sensibilität der Schule für die teils schwierige soziale Situation der SchülerInnen. Nur so war eine gute und effiziente Zusammenarbeit möglich. Seitens der Schule wurde nicht nur mein sozialarbeiterisches Fachwissen intensiv genutzt, sondern auch versucht, gemeinsame Strategien zu entwickeln, um die Arbeit und das Leben in der Schule zu verbessern.

Schulsozialarbeit anhand von Fallbeispielen

Die theoretische Frage, wie denn nun mein Aufgabengebiet definiert sei, erwies sich jedoch als unbedeutend. Sehr bald mußte ich jedoch erkennen, daß ich angesichts der Fülle an Problemen mit meiner verfügbaren Zeit sehr sorgfältig umgehen mußte, um sinnvoll Hilfe anbieten zu können.

In den vierten Klassen hatte ich die Gelegenheit, mich persönlich vorzustellen und meine Hilfe anzubieten. Es war daher für diese SchülerInnen relativ einfach, Kontakt zu mir aufzunehmen. Durch meine ständige Präsenz und „Offene" Tür wurde mein Zimmer bald ein Aufenthaltsort in den Pausen. Die Mitarbeit an der Projektwoche der Schule förderte dieses Vertrauensverhältnis.

Oft waren es aber auch die LehrerInnen, die SchülerInnen aufgrund ihres Verhaltens oder ihrer persönlichen Situation zu mir schickten. Mit Hilfe eines ausführlichen Gespräches mit den LehrerInnen und im besonderen mit dem jeweiligen Kind bzw.

Jugendlichen versuchte ich, eine soziale Diagnose zu stellen und abzuklären, wie meine Hilfestellung erfolgen könnte.

Die folgenden Fallbeispiele sollen diese Arbeit verdeutlichen und die wichtigsten Arbeitsfelder darstellen.

Schulsozialarbeit im Übergangsbereich von Schule und Beruf
Fallbeispiel 1:

S. geht in die 4. Klasse Hauptschule und hat damit ihre Schulpflicht absolviert. Ihre Leistungen in der Schule sind ganz gut. Sie ist aber ein recht stilles Mädchen, das die LehrerInnen kaum an sich heranläßt. Ihre Eltern sind beide berufstätig - die Mutter arbeitet als Bedienerin, der Vater ist Stapelfahrer.

S. ist sich im Sommersemester noch immer unschlüssig, welchen Lehrberuf sie ergreifen möchte. Bei unserem ersten Gespräch stelle ich fest, daß sie schon am Arbeitsamt war, um ihren Befreiungsschein anzufordern. Dort hat sie mehrere Adressen als Friseurlehrling bekommen, auf die sie jedoch nicht reagierte, da sie glaubt, es würde ihr keinen Spaß machen. Ich gebe ihr einiges an Informationsmaterial über die verschiedensten Berufe mit und bespreche mehrmals mit ihr ihre Möglichkeiten. Sie entscheidet sich für Einzelhandelskauffrau, da in einem Sportgeschäft eine Stelle angeboten wird. Nach einem Vorstellungsgespräch und dem Aufnahmetest wird sie nicht genommen. Gemeinsam suchen wir weiter, schreiben Bewerbungen und üben für Aufnahmetests. Schlußendlich findet sie in einem Lebensmittelgroßmarkt eine Stelle.

Obwohl es in der Schule eine Lehrerin gibt, die Berufsberatung durchführt, sind viele SchülerInnen bezüglich ihrer Berufswahl in der vierten Klasse noch recht unschlüssig. So wie bei S. sind viele Eltern aufgrund mangelnder Information und wegen eigener Probleme wie zum Beispiel unsicherer Arbeitsplatz oder Sprachschwierigkeiten oft nicht in der Lage, ihren Kindern die notwendige Unterstützung zu geben. So sind die Kinder gezwungen, selbständig eine Ausbildungsstelle zu finden, wodurch sie oftmals überfordert sind. Erschwerend kommt für ausländische SchülerInnen hinzu, daß sie vermehrte Behördenwege haben, bevor sie sich bewerben können. Gerade durch meine Kenntnis der rechtlichen Situation und mein Wissen über Einrichtungen

der Arbeitsmarktverwaltung und ähnliche Veranstaltungen konnte ich den Kindern erfolgreich helfen. Im Rollenspiel übten wir Vorstellungsgespräche und Telefonate. Je nach Bedürfnissen und Ressourcen der einzelnen SchülerInnen war es notwendig, den Kontakt zum Arbeitsamt, und zu den Lehrstellen herzustellen und sie auch dorthin zu begleiten.

So wie es S. passiert ist, müssen ausländische SchülerInnen oftmals damit rechnen, daß sie viele Absagen bekommen. So ist es eine weitere Hauptaufgabe des/der Betreuers/in, die Kinder immer wieder zu trösten und zu motivieren, nicht aufzugeben. Da ich mit einigen Kindern Vorstellungsgespräche wahrgenommen habe, mußte ich miterleben, mit welchen Ressentiments AusbildnerInnen den SchülerInnen gegenübertreten. Nach der relativ „heilen Welt" der Schule erleben sie nun erstmals, daß sie aufgrund ihrer Herkunft abgelehnt werden.

Schulsozialarbeit als Arbeit mit den Eltern

Die Eltern der SchülerInnen haben zum Teil wenig Kontakt zur Schule. Die Sprachschwierigkeiten, die eigene Lebenssituation und auch die Scheu bzw. Respekt gegenüber LehrerInnen verhindert eine Zusammenarbeit. Eine andere Einstellung zur Schule (man denke an Roma - Familien, für die Schulbildung zum Teil eine geringere Bedeutung hat), aber auch die Notwendigkeit, Kinder zu Hause zu lassen, weil man sie zum Übersetzen oder als Hilfe benötigt, widerspricht bisweilen unseren Vorstellungen und Gesetzen.

Bei meinen Hausbesuchen erfuhr ich nicht nur viel über die familiäre und soziale Situation der Kinder, sondern auch über Ängste und Unsicherheiten der Eltern. Ich sah meine Aufgabe darin, zwischen LehrerInnen und Eltern zu vermitteln, Ängste der Eltern zu zerstreuen und eine bessere Vertrauensbasis zu erzeugen.

Wie schwierig die Arbeit mit Eltern sein kann, zeigt das folgende Beispiel.

Fallbeispiel 2:

A., ein türkisches Mädchen, ist 15 Jahre alt und besucht die 4. Klasse. Da sie in die Vorschule rückgestellt wurde, beendet sie mit diesem Schuljahr ihre Schulpflicht. Sie hat durchschnittliche Noten, ihr Lieblingsfach ist Handarbeiten. Sie ist eine hilfsbereite und zuverlässige Schülerin.

A. lebt mit ihrer Familie in einer kleinen Zimmer Küche Wohnung. Ihr Vater ist Hilfsarbeiter. Ihre Mutter ist zu Hause und führt den Haushalt. Ihr 13jähriger Bruder besucht die dritte Klasse. Die Eltern sprechen sehr schlecht Deutsch, obwohl sie schon seit A.'s Geburt in Wien leben.

Als ich sie kennenlernte, erscheinen sie erfreut und geehrt über meinen Besuch. Erst viel später glaube ich, den Grund zu verstehen: es freut sie, daß ihr Kind so wichtig ist, daß jemand von der Schule sich speziell um A. kümmert.

A. würde gerne in Wien bleiben, um ihre Berufsausbildung als Schneiderin hier machen zu können, bevor sie verheiratet wird. Ihre Eltern wollen sie mit dem Sohn ihrer Tante in Dänemark verheiraten, sobald dieser mit seiner Ausbildung fertig ist.

A. bittet mich, ihr bei der Lehrstellensuche zu helfen. Gemeinsam gehen wir zum Arbeitsamt, um die notwendigen Formalitäten zu erledigen. Zur Berufsberatung geht sie selbst. Sie bittet mich aber, für sie bei den angebotenen Stellen anzurufen. Gemeinsam mit mir geht sie sich vorstellen. Nach einigen Absagen finden wir eine Lehrstelle, wo sie in den Osterferien ein Praktikum machen kann. Sie hätte im September beginnen können.

Zur gleichen Zeit erfährt A., daß sie bereits nächstes Jahr heiraten soll. Plötzlich verbietet ihr der Vater jede weitere Ausbildung. Das eine Jahr solle sie als Hilfsarbeiterin Geld verdienen. Erst jetzt wird für A. ihre Heirat zum Problem. Sie bittet mich, bei ihrem Vater zu intervenieren. Beim Elternsprechtag versuche ich, mit dem Vater zu reden. Unser Türkischlehrer dolmetscht. Überraschenderweise stellt sich gerade das als gravierender Fehler heraus. Denn am nächsten Tag berichtet mir A., daß ihr Vater den Türkischlehrer kaum verstanden hatte, da dieser - Kurde sei. Der

Vater bleibt hart. Er begründet seine Ablehnung damit, daß die Ausbildung sich nicht lohne. Außerdem sei der Weg zur Schneiderei zu weit, um ein Mädchen alleine dorthin fahren zulassen. Im übrigen müsse er ihre Ehre beschützen. Heute frage ich mich, ob nicht der Vater insgeheim gehofft hatte, daß wir keine Lehrstelle finden würden, womit sich seine Entscheidung gegenüber der Tochter besser rechtfertigen ließe.

A. wird krank, ist längere Zeit im Spital und bleibt das Jahr zu Hause. Mittlerweile ist sie verheiratet...

A.'s Beispiel zeigt, daß eine Betreuung nur in der Schule nicht ausreicht. Es wäre wichtig gewesen, bereits in der ersten Klasse mit der Elternarbeit zu beginnen. Auch dann wäre es für mich schwierig gewesen, den richtigen Weg für A. zu finden. Gerade wenn so unterschiedliche Wertvorstellungen wie die traditionelle islamische Lebenshaltung und unsere Art zu leben aufeinander treffen, ist es schwer zu entscheiden, in welche Richtung man raten soll. Das Erlebnis mit dem dolmetschenden kurdischen Lehrer zeigt, wie wichtig es für einen/eine SozialarbeiterIn ist, neben ausreichenden Fremdsprachenkenntnissen auch fundiertes Wissen über die soziale und politische Situation des Herkunftslandes zu haben. Trotz dieses Beispieles sollte man sich jedoch hüten, Aussagen über diese Klientengruppe zu machen.

Intensivbetreuung und Zusammenarbeit mit anderen Institutionen

Fallbeispiel 3:

S. ist ein 10jähriges kroatisches Mädchen und besucht die erste Klasse. Sie war ursprünglich eine gute und ehrgeizige Schülerin. In ihrer Familie jedoch verschärfte sich die Situation zunehmend. Nachdem der Vater die Familie mit dem Messer bedroht hatte, zog die Mutter mit S. und ihren kleineren Geschwistern in das Frauenhaus. Im folgenden besucht sie die Schule nicht, da der Vater gedroht hat, sie mitzunehmen. Nachdem es bereits eine Auseinandersetzung mit ihm in der Schule gab, fürchtet sie sich vor ihm. Gleichzeitig vermißt sie ihn, da ihre Eltern früher schon getrennt gelebt hatten und sie bei ihm in Jugoslawien geblieben war. Die Beziehung zu ihrer Mutter ist daher auch stark belastet. Verstärkt wird ihre Sehnsucht noch durch das Verhalten ihrer Großmutter.

Sie betont immer wieder, wie sehr der Vater doch unter der Trennung leide.

S. hatte schon vor der Flucht in das Frauenhaus von sich aus Kontakt zur Beratungslehrerin aufgenommen. Um ihr den Schulbesuch zu ermöglichen, ersucht mich die Schule, sie auf ihrem Schulweg vorerst täglich zu begleiten. S. und ich entwickeln verschiedene Strategien, den Schulweg sicherer zu machen. Weiters sorge ich für intensiven Kontakt zwischen Frauenhaus und Schule. Durch regelmäßige Besprechungen mit der Sozialarbeiterin im Frauenhaus und S.' Mutter weiß ich über die weitere Entwicklung der Familiensituation bescheid. So ist es mir möglich, bei Verhaltensauffälligkeiten Verständnis bei den LehrerInnen zu erwirken.

S. hat besondere Angst vor dem bevorstehenden Scheidungstermin. Bei der Scheidungsverhandlung gab der Vater erneut Drohungen von sich. So lebt S. in ständiger Angst. Durch meine tägliche Anwesenheit in der Schule hat S. jederzeit die Möglichkeit, Kontakt zu mir aufzunehmen. Dies nützt sie auch intensiv.

Die Situation verschärft sich, als gegen Ende des Schuljahres der Vater plötzlich vor dem Schulhaus steht. Er möchte sich von seiner Tochter verabschieden, da er angeblich in den Krieg ziehen wolle. Ich nehme auf der Straße mit dem Vater Kontakt auf, und nach einem längeren Gespräch können wir uns dahingehend einigen, daß ein Zusammentreffen nur mit der Zustimmung von S.' Mutter möglich sei. Ich verspreche aber, sein Anliegen bei der Mutter vorzubringen. Erst nach einem Gespräch mit der Beratungslehrerin, der Mutter und S. selbst ermöglichen wir ihr ein Wiedersehen mit ihrem Vater in der Schule. Wir wußten zwar, daß wir damit ein gewisses Restrisiko in Kauf nahmen, glaubten aber - wie sich später herausstellte zu recht - daß dies ein bedeutender „Abschied" war. Am darauf folgenden Wochenende beging der Vater durch Zündung einer Handgranate Selbstmord.

Gerade in S.'s Fall zeigt sich, wie wichtig die Zusammenarbeit zwischen den verschiedensten Stellen ist. Nur in einem guten Team ist es möglich, ein Kind in einer so schwierigen Situation zu begleiten. Eine solche Entscheidung wie S.' Wiedersehen mit ihrem Vater läßt sich jedoch nur dann verantworten, wenn meh-

rere Verantwortliche die Situation analysieren und das Risiko abschätzen.

Natürlich haben die großen Sorgen und Probleme von S. Auswirkungen sowohl auf ihre schulische Leistungen als auch auf ihr Verhalten in der Schule. Hier bestand meine Aufgabe, die LehrerInnen immer wieder an S.' schwierige Situation zu erinnern und Verständnis zu erwirken und S. die Möglichkeit zu geben, ihre Erlebnisse zu verarbeiten.

Ganz besonders die Koordination der verschiedenen Betreuungspersonen ist eine wichtige Aufgabe der Schulsozialarbeit. In Krisensituationen erhöht sich die Qualität der Betreuung ganz erheblich.

Durch die Fülle der Arbeit konnte ich leider im präventiven Bereich nur selten Stunden anbieten. Auch den Freizeitbereich - ursprünglich plante ich eine Gruppe im Nachbarschaftszentrum- konnte ich nicht abdecken.

Besonders angenehm war, daß ich ein eigenes Zimmer hatte, wo ich ungestört mit den Kindern arbeiten konnte. Leider hatte ich kein eigenes Telefon, was ich schmerzlich vermißte. Die Möglichkeit, mir meine Dienstzeiten selbst einteilen zu können, war für die Arbeit unerläßlich, da oftmals schnell und außerhalb meiner Dienststunden interveniert werden mußte. Außerdem hatte ich aufgrund der vielen Hausbesuche öfters Termine am Abend wahrzunehmen.

Ich hoffe, mit diesen Beispielen einen Überblick über die Fülle der Tätigkeiten gegeben zu haben. Immer wieder mußte ich Kontakte herstellen, Informationen geben oder einfach zu einem Gespräch mit Kindern, die Probleme haben, bereit sein. Die Vielfalt der auftretenden Probleme und ihre unterschiedliche Natur sind geradezu ein Charakteristikum dieser Arbeit.

Die positiven Erfahrungen mit dem Projekt „Geblergasse" sollten dazu motivieren, SchulsozialarbeiterInnen in allen Schulen insbesonders jedoch in Hauptschulen zu etablieren. Zu diesem Zwecke nahmen wir vom Arbeitskreis Schulsozialarbeit Kontakt zu den verantwortlichen Stellen auf. Sowohl im Stadtschulrat wie auch bei der Fachaufsicht der MA 11 stießen wir auf großes Interesse. Wir hoffen, daß Schulsozialarbeit in Österreich ein Berufsfeld mit Zukunft ist.

REBAS 15 - Regionale Betreuungsstelle für ausländische SchülerInnen

REBAS 15 wurde im Oktober 1990 auf Initiative des Stadtschulrats für Wien und in enger Zusammenarbeit mit der MA 11 zunächst als Pilotversuch (der sich in der Zwischenzeit allerdings bewährt hat) eingerichtet.

Die Stelle befindet sich im Amtshaus des 15. Bezirks und ist für den 7. und 15. Gemeindebezirk (= IV.Inspektionsbezirk) zuständig.

Grundidee der REBAS ist es,

- auf regionaler Ebene (im Inspektionsbezirk)
- ausgehend von Schulproblemen eine
- ganzheitliche Zugangsweise sowohl zu
- Problemen einzelner ausländischer SchülerInnen und deren Familien als auch zu
- ganzen multikulturellen Problemfeldern zu gewinnen.

Hieraus leiten sich zwei grundlegende Aufgabenbereiche ab, nämlich:

- Anlauf- und Betreuungsstelle für Probleme einzelner ausländischer SchülerInnen bzw. deren Eltern im Schulbezirk zu sein.
- Durch Zusammenarbeit mit allen öffentlichen und privaten Institutionen, die mit ausländischen Menschen zu tun haben, eine Drehscheiben- und Koordinationsfunktion im Sinne von Community Education zu erfüllen.

Den genannten Aufgabenstellungen entspricht auch die Zusammensetzung des REBAS-Teams:

- je ein/e muttersprachliche/r Betreuer/in für die größten Migrantengruppen, also die Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien und aus der Türkei,
- eine Sozialarbeiterin
- ein Lehrer

Diese Zusammensetzung zeigt nicht nur eine neuartige Qualität der Zusammenarbeit verschiedener sozialer Institutionen (zum ersten Mal arbeiten Sozialarbeiter und Lehrer in einer Stelle zu-

sammen), sondern sie verdeutlicht auch die komplexe Teamkompetenz von REBAS: jede Problemstellung kann sowohl vom sozialen als auch vom schulischen Aspekt her vor dem entsprechenden soziokulturellen Hintergrund in der jeweiligen Muttersprache bearbeitet werden.

Um seinen differenzierten und umfassenden Aufgaben in einigermaßen professioneller Form gerecht werden zu können, steht dem Team eine 14tägige Gruppensupervision sowie laufende Fortbildung zur Verfügung.

Die Aufgaben:

1) Vernetzung:
REBAS 15 arbeitet mit allen Stellen innerhalb (und teilweise auch außerhalb) des Bezirkes zusammen, die mit AusländerInnen/MigrantInnen zu tun haben. Das heißt, die MitarbeiterInnen knüpfen an einem „Integrationsnetz", das es möglich machen soll, für jedes Problem die jeweils spezifische Antwort zu finden. Seit über einem Jahr haben sich auf Initiative von REBAS alle Stellen im Bezirk, die mit AusländerInnen zu tun haben, zu einem Regionalforum zusammengeschlossen, um gemeinsame Probleme zu erörtern und Lösungen bzw. Alternativen zu erarbeiten.

2) Seiteneinsteiger:
Schon bei der Einschreibung in der Kanzlei des Bezirksschulinspektors werden Eltern von Seiteneinsteigern auf das Service von REBAS hingewiesen und auf Wunsch über den jeweiligen Schultyp und bestehende Förderungsmöglichkeiten informiert. In einem solchen ersten Gespräch (in der Muttersprache) können auch eventuell bestehende Probleme – seien sie schulischer, sozialer oder auch arbeitsrechtlicher Natur zur Sprache gebracht werden.

3) Schulverbindungsdienst:
Jede Schule, die dies wünscht (derzeit fast alle Schulen des IV.IB), wird von REBAS 15 einmal im Monat gemeinsam mit der jeweiligen Sozialarbeiterin des AJF besucht. Bei dieser Gelegenheit können alle Problemfälle erörtert werden, um dann bei Bedarf von REBAS weiterverfolgt werden.

Im Rahmen der Beratungszeiten können sich selbstverständlich auch LehrerInnen direkt an REBAS wenden.

4) Parteienverkehr/Beratungszeiten:
In den Beratungszeiten haben Eltern und SchülerInnen Gelegenheit, sich mit ihren Problemen direkt an die Betreuungsstelle zu wenden. Mit dem Bekanntwerden von REBAS wurde von dieser Möglichkeit mehr und mehr Gebrauch gemacht.

5) Einzelfallbetreuung:
Die Betreuung von Einzelfällen stellt den wohl sensibelsten und vielschichtigsten Aufgabenbereich dar.
Nach Einholung aller notwendigen Informationen (unter Einschluß des Kontaktes mit Eltern und Kind) versucht das REBAS-Team, der Schule und den Eltern eine mögliche Lösungsstrategie anzubieten (z.B. Organisation einer Lernhilfe, soziale Betreuungsangebote etc.).

Gerade bei der Fallarbeit wurde die Erfahrung gemacht, daß ein einmaliger Kontakt im Sinne einer „muttersprachlichen Intervention" keineswegs genügt: erst nach mehrmaligen Kontakten mit Eltern und Kind läßt sich jene Vertrauensbasis herstellen, die eine Betreuung auch effektiv machen kann. Fallarbeit braucht also Zeit.

6) Lernhilfe:
Der Einsatz von Lernhilfe stellt eine positive Interventionsmöglichkeit bei der Betreuung von Einzelfällen dar. Lernhilfe versteht sich dabei als Hilfe zur Behebung von klar definierten Lerndefiziten innerhalb eines feststehenden Zeitraumes (8 Wochen), um eine Klassenwiederholung bzw. eine Überstellung in die Allgemeine Sonderschule zu verhindern. Voraussetzung ist der regelmäßige Schulbesuch. Je nach sozialer Lage leisten die Eltern einen eigenen finanziellen Beitrag für die Lernhilfe. Ein Lernhilfebudget des Wiener Integrationsfonds ermöglicht REBAS 15 die Restfinanzierung.

7) Übersetzungen:
Der Bereich „Übersetzung" ist integraler Bestandteil der Arbeit von REBAS - allerdings nicht in einem rein sprachlichen, sondern auch in einem soziokulturellen Sinn. So geht es REBAS bei Eltern-

abenden nicht nur um sprachliche, sondern vor allem um interkulturelle Vermittlung, bei der Übersetzung von schriftlichen Standardmitteilungen vor allem um deren praktische Handhabbarkeit.

Eine eigene Übersetzungsmappe, die jederzeit ergänzt werden kann, steht seit September 93 den Schulen „unseres Bezirks" zur Verfügung. Sie wurde vom Stadtschulrat für Wien in anderer Form auch wienweit zugänglich gemacht.

Adresse:
REBAS 15, 1150 Wien, Gasgasse 8-10/4/134.
Tel.: 0222/89 134/158 oder 361

Franz Dutter

Also lautet ein Beschluß: Daß der Mensch was lernen muß.

Verhaltensauffälligkeiten und psychosomatische Symptomatik

In den Sommerferien war mein Sohn noch der Meinung, die lange Pause zwischen Kindergarten und Schule sei völlig überflüssig, jetzt (zwei Wochen nach Schulbeginn) ist er am Wochenende froh, sich „ausrasten" zu können. Die Belastung begann am ersten Schultag, als er meinte: „Mir bleibt fast der Atem weg, so aufgeregt bin ich", und ist nun täglich zumindest als große Müdigkeit wahrnehmbar. Auch nach einem Kindergartentag war er oft sehr müde, nun kommt aber zum Kindertrubel und Gruppenlärm noch die spezielle Schulsituation hinzu. Schließlich ist es nicht so einfach, 30 Schulanfänger dazu zu bringen nicht gleichzeitig zu reden, doch einige Zeit am Platz zu sitzen und zumindest einen Teil von ihnen dazu zu bewegen, in einer Pause aufs Klo zu gehen und nicht dann, wenn gerade danach das Bedürfnis besteht. Dem Schulanfänger muß bald klar werden, daß es in der Schule nicht nur um Lernen sondern auch um Anpassung geht. Auch der schönste Schulgarten und eine gute pädagogische Betreuung sind eine Grenze für den Bewegungs- und Freiheitsdrang eines 6jährigen, wer das nicht glaubt, dem empfehle ich eine Busfahrt mit 60 Kindern nach Unterrichtsschluß einer Ganztagsschule.

Die Belastung bei der Schuleinstiegsphase, aber auch die spätere Schulbelastung wird von den Kindern sehr individuell bewältigt. Müdigkeit und Erschöpfung sind weit verbreitet, von einem Kind aus der Klasse meines Sohnes habe ich gehört, daß es jetzt wieder in der Nacht einnäßt, anderen wieder scheint das alles überhaupt nichts anhaben zu können. So wie die Motivation für das schulische Lernen bei Schulanfängern hauptsächlich durch den Beziehungswunsch geprägt ist, ist auch die Einstellung zur Schule weitgehend von den Eltern vermittelt. Das Arbeitsblatt wird ordentlich ausgefüllt, damit man von der Frau Lehrerin ein

Sternchen bekommt und den Eltern Freude bereitet. Vor allem über die Haltung der Bezugspersonen wird vermittelt, wie wichtig schulischer Erfolg ist. Damit sind auch psychosomatische Symptome der Kinder (so unterschiedlich auch die individuellen Reaktionen auf ein und denselben Anlaß sind) nur im gesamten Beziehungsgeflecht zu verstehen. Auch die Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten und Schulschwierigkeiten sind vielfältig und sind sicher nicht primär in der Schulsituation begründet. Die Schule spielt aber in der Gesamtheit der Entwicklungsbedingungen eines Kindes eine bedeutende Rolle, und die konkrete Schulsituation kann eine auslösende oder auch unterstützende Rolle für psychosomatische Krankheiten bilden.

Richard (Name geändert)
war elf Jahre alt, als er zur stationären Behandlung an der Station für Kinderpsychosomatik im Wiener Wilhelminenspital aufgenommen wurde. Bei der telefonischen Anmeldung gab die Mutter als Gründe Konzentrationsstörungen in der Schule und Enkopresis diurna (Einkoten) an. Auch die Beratungslehrerin, von der Richard seit kurzem betreut wurde, befürwortete eine rasche Aufnahme: „Richard ist in seiner Klasse sehr schwierig!"

Die Mutter schildert die frühe Kindheit als „völlig normal". Er war immer ein aufgewecktes und fröhliches Kind. Richard war ein „absolutes Wunschkind", die Schwangerschaft war „super"; Richard wurde aber nur zwei Wochen gestillt, weil er „sonst verhungert wäre", meinte die Mutter. Die Mutter ließ sich von Richards Vater scheiden, als der Bub zweienhalb Jahre alt war. Über die näheren Umstände schweigt sie. Es gab eine Zeit lang noch Kontakt zu Richards Vater, der dann für drei Jahre unterbrochen wurde. Seit etwa zwei Jahren gibt es wieder regelmäßige Besuchskontakte (etwa alle drei Wochen). Den jetzigen Gatten lernte sie kurz nach der Scheidung kennen. Er bemüht sich sehr um eine gute Beziehung zu Richard und beschäftigt sich viel mit ihm. Oft geht es aber ums Lernen und Aufgabenmachen, wobei es auch viele Spannungen und Konflikte gibt. Bei Auseinandersetzungen ergreift die Mutter meist Partei für ihren Sohn und schützt ihn vor Angriffen ihres Gatten, andererseits holt sie ihn wieder, wenn sie mit Richard nicht mehr weiter weiß. Der Stiefvater selbst schildert

seine Position als sehr verwirrend und uneindeutig, er weiß nicht recht, wo sein Platz ist.

Beim Erstgespräch vor der Aufnahme macht die Mutter einen sehr belasteten Eindruck. Aggressiv fordert sie Richard auf, zu erzählen, „wie er sich aufführt". Mutter und Sohn scheinen aber auch eine sehr enge Beziehung zu haben, sie umarmen sich oft, und Richard küßt immer wieder seine Mutter. Er selbst meint, daß er vor allem in der Schule Probleme habe: „Ich habe Probleme beim Lernen und raufe oft." Die Mutter beschreibt ihn als aggressiv und unkonzentriert, auch die Leistungen beginnen jetzt (in der vierten Klasse Volksschule) schlechter zu werden. Auch zuhause gibt es viele Probleme: „Er lernt nur wenn ich bei ihm sitze, er lügt, versteckt Essen hinter dem Kasten und macht andauernd Sachen kaputt. Seit Beginn der Volksschulzeit kotet Richard auch tagsüber ein und versteckt seine Unterwäsche." Alles Mögliche hat sie in ihrer Verzweiflung schon ausprobiert: Gespräche, Fernsehverbot oder Liebesentzug - nichts nützt.

Schließlich hat die Mutter aber auch festgestellt, daß Richard sie mehr brauche. Wegen ihrer Berufstätigkeit hat sie große Schuldgefühle. Annäherungsversuche weist er aber oft zurück, dann ist sie enttäuscht und gibt ihm auch Ohrfeigen.

Auch ihr Gatte meint, daß Rchard eine „strenge Hand" braucht. So sind sie mit der Lehrerin nicht zufrieden, weil sie viel zu gutmütig ist. Auch im Leistungsbereich könnte sie die Kinder mehr fordern; eine Spielecke in den ersten zwei Volksschuljahren stieß auf wenig Verständnis bei den Eltern.

Die große Sorge der Mutter um den Bildungsfortgang ihres Sohnes mündet in einen Ruf nach mehr Konsequenz und Strenge. Richard wiederum reagiert auf die realen Anforderungen wie ein Kleinkind. Er hüpft in der Klasse herum, kriecht am Boden und braucht ständige Aufmerksamkeit. In den ersten Schuljahren stand offensichtlich die spielerische Form des Lernens noch im Vordergrund, und sein Verhalten wurde noch eher akzeptiert. Die Enkopresis diurna seit Schulbeginn war anscheinend „kein Schulproblem" (sie wurde tatsächlich erst während der Schullandwoche zu einem Problem der Begleitpersonen). Der vermehrte Leistungsdruck in der vierten Volksschulklasse, dem sich die Volksschullehrerin verpflichtet fühlte (sie ist auch verantwortlich für

den Bildungsgrundstein, den ein Teil der Kinder ins Gymnasium mitnimmt), führte schließlich zu einem Grad von Verhaltensauffälligkeit, der nicht mehr tolerabel erschien. Unklar bleibt dabei, wie sehr sich Richard selbst zunehmend schlechter zurechtfand oder seine Umgebung ihn mit einem anderen Maßstab beurteilte.

Während seines Therapieaufenthaltes im Wilhelminenspital besuchte Richard die angeschlossene Heilstättenschule und wurde von mir und meiner Kollegin im Teamteaching unterrichtet. Ich hatte bald den Eindruck, daß Richard von großer Unruhe geplagt schien. Er konnte nicht ruhig sitzen, konnte nicht zuhören und hatte vor allem Probleme, zu den anderen Kindern einen positiven Kontakt herzustellen. Eine Situation an einem Montagmorgen soll das Verhalten von Richard in der Klasse illustrieren. Die Kinder sitzen im Sesselkreis und haben die Möglichkeit, vom Wochenende zu erzählen (das Wochenende verbringen die meisten Kinder zuhause, um den Kontakt zu ihrer Familie nicht zu unterbrechen). Aus meiner Protokollaufzeichnung: „Ein Kind beginnt, von einem Wochenendausflug zu erzählen. Richard unterbricht nach einigen Worten. Er will unbedingt der erste sein. Die anderen Kinder sind sehr geduldig und lassen Richard erzählen. Nachdem er mit seinen Schilderungen fertig ist, ist Martin an der Reihe. Richard unterbricht ihn sehr bald und macht ihn dadurch zornig. Martin will ihm schließlich eine Ohrfeige geben. Ich kann Richard schützen und Martin beruhigen. Es ist aber nicht möglich, daß ein anderes Kind erzählt. Richard setzt zu einem schrillen Schreien an, läuft schließlich in den Turnraum hinaus und läßt Türen knallen."

Von Anfang an hatte Richard eine Außenseiterrolle in der Kindergruppe, einfacher war es im Einzelkontakt, aber nur wenn ich ihn nicht mit den „typischen Schulleistungen" konfrontierte. Als Heilstättenlehrer war ich auch für den lernmäßigen Anschluß an seine Stammschule verantwortlich, wenngleich ich aufgrund seiner Problematik das Schwergewicht auf soziales Lernen und Gruppenkontakt legte. Erst nach einem Monat kam es dazu, daß er nicht ständig eine Außenseiterposition einnahm. Abwechselnd fühlte er sich in der Kindergruppe wohl, konnte andere mit ihrer Führungsposition annehmen, war Kindern und Erwachsenen gegenüber höflich und spielte den Beschützer, oder er tobte wie-

der sehr wild, konnte sich an keine Grenzen halten und wünschte sich auch, tot zu sein. Insgesamt war er sehr empfindlich, leicht eifersüchtig und „gierig" in der Beziehung. Die Lernverweigerung machte nur sehr selten einer Leistungsbereitschaft Platz, und ich machte mir Sorgen um seinen schulischen Anschluß nach der Entlassung. Die Mutter hatte eine sehr kontrollierende Funktion und konnte die kleinen Fortschritte seiner Entwicklung nicht sehen. Es schien ihm aber doch besser zu gehen - war die Enkopresis nach der Aufnahme noch sehr massiv, so ließ sie nach einiger Zeit doch nach. Eine Zeit lang kotete er gar nicht ein, nur vor der Entlassung wurde die Enkopresis wieder akut.

Vor der Entlassung wirkte die Mutter enttäuscht, weil sich Richard nicht ihren Erwartungen gemäß geändert hatte. Sie wollte auch nicht ambulant an einer Therapie mitwirken. Richard konnte zu seinem Therapeuten aber doch ein Vertrauensverhältnis aufbauen, das es ihm wert war, nach der Entlassung einmal wöchentlich zur Therapie zu kommen.

Zum Begriff Verhaltensstörung

Das Verhalten Richards in der Schule schien ab einem bestimmten Zeitpunkt für seine Umgebung nicht mehr als tragbar. Dabei haben nach Unterschreiten der Annahmelinie die Erwachsenen Schritte unternommen, um sein Verhalten zu ändern. Nicht die Bedingungen, die unter anderem zu seinem Verhalten geführt haben, sollten gemeinsam mit seinem Verhaltensrepertoire geändert werden, sondern seine Verhaltensstörung wurde von Eltern und Lehrerin als zu korrigierend betrachtet. Nach BERGER bezeichnet der Begriff „Verhaltensstörung" weder eine medizinische Diagnose noch eine Persönlichkeitseigenschaft. Vielmehr handelt es sich um die Aussage eines oder mehrerer Erwachsenen über das Verhalten eines Kindes, das vom erwarteten Normverhalten abweicht. In der Literatur wird auffälliges Verhalten nach zwei Grundtypen kategorisiert. Der Begriff Verhaltensstörung wird vorwiegend von Psychologen und Psychiatern verwendet. Im pädagogischen Umfeld wird vorwiegend von „Erziehungsschwierigkeit" gesprochen (HAVERS). Bei Lehrern/innen beinhaltet dieser Begriff meist eine Störung des Unterrichtsgesche-

hens. Konzentrationsstörungen, Ablenkbarkeit, Regelverletzungen und Verstöße gegen die Schulnormen gehören dazu. Da nicht jedes auffällige Verhalten eine Erziehungsschwierigkeit beinhalten muß, ist der Begriff „Verhaltensstörung" weiter gefaßt. Ich bevorzuge aber den Begriff „Verhaltensauffälligkeiten", weil dieser weniger pathologisch zu interpretieren ist und mehr die Umweltbeurteilung beinhaltet. Unter psychopathologischen Aspekten gehören zur Verhaltensauffälligkeit: explosive Verhaltensausbrüche, herabgesetzte Konzentrationsfähigkeit, Sprachstörungen, Ablenkbarkeit, Perseveration, Perzeptionsstörungen, Persistenz der unwillkürlichen Aufmerksamkeit, Reizüberempfindlichkeit, Antriebssteigerung, Affektlabilität, vermindertes Sozialgefüge (BERGER u.a.). Die Einteilung in aggressive oder gehemmte Auffälligkeiten sowie unreifes Verhalten ist vor allem in empirischen Untersuchungen zu finden (HAVERS). Zur aggressiven Verhaltensstörung gehören: Wutanfälle, Trotz, zerstörerisches Verhalten; zur gehemmten Auffälligkeit zählen: Überempfindlichkeit, Angst, Zurückziehen; unreifes Verhalten ist meist nicht altersgemäßes Verhalten oder Passivität und Unaufmerksamkeit.

Die schlimmen Buben

In der Schule werden vor allem jene Kinder als auffällig eingestuft, die störend in das Unterrichtsgeschehen eingreifen (BERGER). Jene Kinder, die durch passives Verhalten oder durch Rückzug ihre eigene Lernfähigkeit einschränken, fallen weniger auf und kommen auch in den empirischen Untersuchungen kaum vor. Empirische Daten gibt es hauptsächlich über aggressive Verhaltensauffälligkeiten (HAVERS). Die Zahlenangaben über verhaltensauffällige SchülerInnen sind sehr divergierend und hängen von der Untersuchungsmethode (LehrerInnen-Befragung oder Beobachtung durch ein Psychologenteam) ab. Die Angaben über den Anteil verhaltensauffälliger Kinder schwanken zwischen 1 und 18 Prozent. Eindeutig ist nur der geschlechtsspezifische Unterschied: etwa doppelt so viele Buben als Mädchen sind auffällig. Alle Untersuchungen bestätigen, daß mit zunehmendem Alter die Auffälligkeiten seltener werden. Gehäufte Auffälligkeiten sind im Alter von 5 und 10 Jahren zu erkennen. Eltern von Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren konsultieren am häufigsten eine Erziehungsberatungsstelle (HAVERS). Die kritischen Phasen werden mit den Entwicklungs- und Ablösephasen des Kindes erklärt, auch ein Zusammenhang mit schulischen Leistungsanforderungen ist zu erkennen (Schuleinstiegs- bzw. Schulübertrittsalter). Die Belastung der Schulanfänger äußert sich auch in Form von Eßstörungen: 20% aller Schulanfänger zeigen Appetit- und Eßstörungen (BAURECHT u. a.).

Verhaltensstörungen aggressiver Art sind relativ dauerhaft im Vergleich zu anderen Störungen im Kindesalter ((HAVERS). Dies dürfte vor allem mit der Etikettierung als „erziehungsschwierig" zusammenhängen. Die Auffälligkeit wird als Persönlichkeitszug des Schülers betrachtet und dieser somit als faul, verwahrlost, aggressiv oder verhaltensgestört beurteilt. Welches Verhalten als abweichend eingestuft wird, ist stark vom sozialen Umfeld des Schülers sowie von der „Etikettierungsbereitschaft" des Betrachters abhängig (MUTZEK). Für LehrerInnen (vor allem für jüngere mit wenig Erfahrung) ist ein Verhalten eher aggressiv als für PsychologInnen. Die Statusrolle eines Kindes drängt es oft in eine Situation, in der dann sein Gesamtverhalten als negativ eingestuft wird. Die Stabilität des Etiketts ist davon abhängig, wie „öffentlich" die Etikettierung bereits geworden ist (ob das Problem den Eltern bekannt ist, ob andere Eltern darüber Bescheid wissen, ob schon „Schritte" unternommen wurden). Wurde das Kind in eine Sonderschule oder Sondererziehungsschule überwiesen, wird es schwierig bis unmöglich, das Etikett abzulegen.

Ich will nicht in die Schule

Die Verweigerung des Schulbesuchs ist oft mit der Etikettierung des Kindes als faul oder unwillig verbunden. Die deutschsprachige Kinderpsychiatrie unterscheidet zwischen Schulphobie, Schulangst und Schuleschwänzen (STRUNK). Das Fernbleiben vom Unterricht, um unangenehmen Anforderungen oder einem Mißerfolg auszuweichen, ist weithin als Schuleschwänzen bekannt. Motive dafür können Bequemlichkeit, Unlust oder Versagensangst sein, auch eine soziale Verwahrlosung liegt oft vor.

Schulangst im engeren Sinn liegt vor, wenn Belastungen in der Schule durch Fernbleiben vermieden werden. Überforderung durch überhöhte Leistungsansprüche oder Kontaktprobleme zu Gleichaltrigen können hiefür die Ursache sein. Nach außen werden oft konkrete Probleme mit Mitschülern oder verständnislose LehrerInnen vorgeschoben. Dies veranlaßt Eltern, den Kindern diese „Bagatellgründe" auszureden oder repressiv zu reagieren. Die Konfliktspirale kann sich zu unerträglicher Spannung verschärfen, wenn diese Maßnahmen wirkungslos bleiben (BAUER). Je länger die Schulbesuchsverweigerung andauert, umso mehr gesellen sich zu den Primärängsten sekundäre Befürchtungen, den Lernanschluß zu verlieren oder Angst vor der gesamten Gruppensituation in der Schulklasse. In diesem Fall wirkt die Schulangst real leistungshemmend und wird zu einer Leistungsbehinderung (BETZ u. a.). Die Einschränkung des Selbstwertgefühls und der Selbstwahrnehmung führen dazu, daß hochängstliche Kinder Erfolge zuwenig und Mißerfolge dagegen sehr in ihrer Verantwortung begründet sehen (DÖNHOFF- KRACHT).

Ich habe Angst

Eine Abgrenzung zwischen Schulangst und Schulphobie ist nicht eindeutig möglich, wobei letztere meist durch unbewußte Trennungs- und Bedrohungsängste verursacht wird: Angst, der Mutter könnte zu Hause etwas passieren, die Eltern könnten sich streiten oder trennen, kleinere Geschwister könnten bevorzugt werden, es könnte ein „Unglück" passieren; bzw. Ängste, mit der Situation außer Haus nicht zurecht zu kommen (BAUER). Phobische Schulverweigerung kann durch Probleme in der Schule ausgelöst werden, die Ursache selbst ist aber meist nicht in der Schule zu suchen, sondern erwächst aus den spezifischen Entwicklungsereignissen in der Familie. Über das Erziehungsverhalten der Eltern kann die Angst vermindert oder gesteigert werden. Bei einer empirischen Untersuchung in Hessen war die Schulangst am höchsten, wo ein strenger Erziehungsstil und hohe Elternerwartungen mit niedriger emotionaler Unterstützung einhergingen (GROEBEN).

Obwohl vielen Beteiligten (Eltern, LehrerInnen) das Auftreten der Schulverweigerung oft vollkommen überraschend vorkommt, sind meist „typische Vorzeichen" feststellbar: häufiges, kurzes Fehlen, immer wiederkehrende körperliche Beschwerden wie Kopfschmerzen, Bauchweh, Übelkeit; Unlustgefühle, abnormes Ermüdungs- und Schlafverhalten, Rückzugstendenzen (BAUER).

Strafmaßnahmen sind bei Schulphobien sinnlos (BERGER), affektives und ungeduldiges Drängen auf sofortige Wiederaufnahme des Schulbesuches bringen nur zusätzliche Ängste (BAUER). Ein wenig Schuldistanz und zeitliche Zugeständnisse können die Situation entschärfen, wobei bei tiefgreifender Schulphobie eine psychotherapeutische Betreuung unter Mitwirkung der Familie notwendig sein wird. Wie schon erwähnt, läßt sich schulphobisches Verhalten nicht durch Belastungen in der Schule erklären, vielmehr führt die Verschränkung von Trennungs- und Kränkungsbefürchtungen zu existentieler Angst als unüberwindlichem Hindernis für den Schulbesuch. Allerdings sollte nie die mitverursachende Wirkung der Schule übersehen werden, so kommt schulphobisches Verhalten häufig nach dem Wechsel der Unterrichtsgruppe vor (z.B. nach dem Wechsel von der Volksschule in eine andere Schule). Es wäre also angebracht, unvermittelt hohe Leistungsanforderungen gerade nach dem Wechsel zu vermeiden (LOTZGESELLE). Auch ein Wechsel der Klasse oder der Schule als Abhilfe gegen Schulphobie sollte genau überlegt werden, weil häufiger Wechsel oft zu verfestigtem Schulvermeiden führt (LOTZGESELLE). Nur wenn die Schulsituation ein offensichtlicher Auslöser für die Krise war, ist ein Wechsel anzuraten.

Vielfältige Ursachen

Die Ursachen für Schulprobleme sind nur im Zusammenhang von schulischen Bedingungen (Angst vor LehrerInnen, vor Kontakt mit Gleichaltrigen, vor Prüfungsanforderungen), von innerpsychischen Konflikten (Trennungs- und Verletzungsängsten) und innerfamiliärer Interaktion zu verstehen. Zur psychischen Entwicklung des Kindes mit Enttäuschungen und Entwicklungskrisen kommen die Bedingungen in der Schule mit den unter-

schiedlichsten Faktoren wie, Schultype, Erziehungsstil, Schulklima, Lehrerpersönlichkeit. Dieses Zusammenwirken von individuellen und sozialen Faktoren erweist sich bei der Entstehung kindlicher Verhaltensstörungen als komplexes Interaktionsgefüge von verschiedenen Komponenten, deren Auswirkung auf jede einzelne Störung im nachhinein nur schwer bestimmt werden kann (HAVERS). Eine konkrete Ursachenzuschreibung ist überhaupt unmöglich, weil nicht jede Bedingung für sich alleine wirksam wird, sondern nur im Zusammenwirken der aktuellen Lebensbedingungen maßgeblich wird.

Es gibt natürlich eine Reihe von schulischen Faktoren, die zumindest Auslöser, wenn nicht Mitverursacher von Verhaltensstörungen sind. „Fortlaufen von Zuhause" wird in 14 Prozent der Fälle von Problemen in der Schule ausgelöst (EICH u.a.). Bei wiederholtem Fortlaufen gibt es so gut wie keine Berichte über Therapieerfolge, was ein Zeichen dafür sein könnte, daß nicht der aus unerträglicher Lebenssituation Fliehende änderungsbedürftig ist, sondern eben diese Situation. Auch in diesen Fällen läßt sich natürlich nicht sagen, mit welchem Anteil die Schule und mit welchem Anteil die Leistungsanforderungen und Erwartungen der Eltern beteiligt waren. Bei einer Untersuchung über Eßstörungen als Folge situativer Belastung wurden die unterschiedlichsten Auslösefaktoren erhoben (Trennung der Eltern, Tod naher Angehöriger, Leistungsprobleme, Schuleintritt), die Familien, in denen die Eßstörungen auftraten, zeigten aber einige Gemeinsamkeiten: Leistung und äußere Erscheinung hatten einen großen Stellenwert in diesen Familien und nach außen hin zeigten sich diese Familien intakt und harmonisch (BAURECHT u.a.).

Schulschwierigkeiten müssen aber nicht immer Ausdruck eines Familienproblems sein, oft sind sie ein Zeichen allgemeiner Sinnproblematik (SEDLAK u.a.). Nicht die Interaktion der Familie ist der Grund, sondern die fehlende Zielsetzung und fehlende unmittelbare Sinngebung schulischen Lernens. So kann nicht therapeutische Hilfe sondern das Anbieten von schöpferischen Werten und Erlebniswelten in der Schule ein Ausweg aus der Krise sein.

Das Schaffen von Motiven für die Lerntätigkeit hängt aber nicht allein von der pädagogischen Fähigkeit der LehrerInnen, sondern in hohem Maß von der konkreten Lebensrealität der Schüler ab (BERGER). Da die Lernhandlung für das Kind nur dann individuell als sinnvoll erlebt wird, wenn sie einen Bezug zu seiner Lebenswelt hat, geht es um die Schaffung von Zusammenhängen mit bestehenden Motiven, entsprechend der Altersstruktur. Der indirekte Zusammenhang mit Qualifikation und Berufstätigkeit ist erst für ältere SchülerInnen nachvollziehbar. Schulisches Lernen hängt aber nicht allein vom pädagogischen Geschick ab, eine Reihe von inneren und äußeren Schulbedingungen bilden den Rahmen. Auf der einen Seite steckt die Bildung in Österreich voller struktureller Probleme (Mittelstufenproblem, frühe Selektion, Integration von Sonderschülern etc.), die allesamt in ideologischen Grabenkämpfen enden, auf der anderen Seite hat sich in den letzten Jahren eine innovative Praxis entwickelt, die neben der öffentlichen Diskussion Bedingungen schaffen konnte, unter denen für viele Kinder Lernen wieder möglich wird (POSCH u. a.). Anstelle eines Forderungskatalogs für das Bildungswesen oder von Vorschlägen für die Verbesserung des Schulklimas beschreibe ich die schulische Situation von Richard nach seiner Entlassung aus dem Wilhelminenspital.

Hilfsangebote

Die letzten Tage vor seiner Entlassung war Richard den anderen Kindern gegenüber sehr aggressiv und er kotete auch häufig ein. Das Einkoten war mit starken Schuldgefühlen begleitet, er wies immer wieder darauf hin, daß er zuhause dafür bestraft würde. Bei seinem Abschied war er traurig und er erkundigte sich auch, wem es leid tue, daß er gehe. Am ersten Schultag in seiner Klasse (er hatte drei Monate gefehlt, war aber während den Therapieaufenthaltes mit der Klasse auf Wandertag gewesen, damit er nicht ganz den Kontakt verlieren sollte) wurde er von der Beratungslehrerin, die ihn schon vor der Aufnahme betreute und ihn auch während des Krankenhausaufenthalts besuchte, begleitet. Die Klasse war von der Lehrerin über seinen Aufenthalt unterrichtet und auf den Empfang vorbereitet worden.

Es ging ihm dann bis zum Schulschluß relativ gut in der Klasse und mit Unterstützung der Klassen- und Beratungslehrerin konn-

te er die 4. Klasse der Volksschule erfolgreich abschließen. Richard kommt jetzt, ein Jahr nach seiner Entlassung, noch immer regelmäßig zu seinem Therapeuten an der psychosomatischen Station. Die Mutter hat nur einmal mit dem Therapeuten Kontakt aufgenommen, als Richard in seiner neuen Schule Probleme hatte. Sie hatte ihn nach der Volksschule an einer privaten Hauptschule angemeldet, weil sie hoffte, daß er mehr Unterstützung finden würde, wenn sie Schulgeld bezahlte. Mit den Lehrern an Richards Schule ist ein Integrationslehrer der Heilstättenschule in Kontakt, um sie in schwierigen Situationen zu beraten, Richards schulischer Fortgang ist aber nicht in Gefahr, und allgemein scheint es ihm besser zu gehen.

Literatur

Bauer, G.: Die Schulverweigeung - Manifest einer seelischen Krise. In: Erziehung und Unterricht 142, Wien 1992.

Baurecht, T., U. Kral: Essensverweigerung. In: Psychische Auffälligkeiten und Probleme im Schulalter, hrsg. von P. Innerhofer u.a.. Universitätsverlag, Wien 1988.

Berger, E., M. H. Friedrich, B. Schuch: Verhaltensbeurteilung bei Kindern und Jugendlichen. Thieme, Stuttgart, New York 1985.

Berger, E.: Schulprobleme. Trias-Thieme, Stuttgart 1989.

Betz, D., H. Breuninger: Teufelskreis Lernstörungen. Psychol.-Verl.-Union, München, Weinheim 1987.

Dönhoff-Kracht, D., K. Dönhoff: Schulangst und Lernbehinderung. In: Heilpädagogische Forschung Bd. XIII, Heft 3. Marhold, Berlin 1987.

Eich, H., B. Kramer: Fortlaufen. In: Psychische Auffälligkeiten und Probleme im Schulalter, hrsg. von P. Innerhofer u.a., Universitätsverlag, Wien 1988.

Frühwirth, B., D. Möseneder, S. Schreiber: Geschwisterrivalität. In: Psychische Auffälligkeiten und Probleme im Schulalter, hrsg. von P. Innerhofer u.a., Universitätsverlag, Wien 1988.

Groeben, U.: Determinanten der Schulangst. Beltz, Weinheim 1978.

Havers, N.: Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Beltz, Weinheim 1978.

Lotzgeselle, M.: Schulphobisches Verhalten - Entstehungsbedingungen und Verläufe. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 39. (1990)

Mutzeck, W.: Sehen und Verstehen von Verhaltensstörungen in der Schule. In: Integration verhaltensgestörter Schüler, hrsg. von W. Mutzeck und W. Pallasch. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1984.

Posch, P., H. Altrichter: Bildung in Österreich. Österr. Studienverlag, Innsbruck 1992.

Sedlak, F., M. Zeman: Schulschwierigkeiten erkennen und lösen. Pädagogischer Verlag Eugen Ketterl, Wien 1986.

Strunk, P.: Angst- und Affektsyndrome. In: Kinder- und Jugendpsychiatrie in Klinik und Praxis, Bd. III, hrsg. von H. Remschmidt und M. H. Schmidt. Thieme, Stuttgart, New York 1985.

Informations- und Beratungsmöglichkeiten in Österreich

Burgenland

Betreuungslehrer:
43 Betreungslehrer an 30 Schulen zur Betreuung verhaltensauffälliger Kinder an Hauptschulen und Polytechnischen Lehrgängen (durchschnittlich sechs Stunden pro Woche für besondere Erziehungsaufgaben).
Auskunft: Landesschulrat für Burgenland, Schulpsychologie-Bildungsberatung, Kernausteig 3, 7000 Eisenstadt, Dr. Werner Wagner, Eva Lubenik; Tel.: 02682/710.

Schulpsychologie-Bildungsberatung:
Eisenstadt: Kernausteig 3, 7000 Eisenstadt, Tel.: 02682/710/31
Oberpullendorf: Gymnasiumstr.19, 7350 Oberpullendorf, Tel.: 02612/3193.
Oberwart: Hauptplatz 1, 7400 Oberwart, Tel.: 03352/2627.
Güssing: Schulstraße 15, 7540 Güssing, Tel.: 03322/3347.

Niederösterreich

BeratungslehrerInnen:
Betreuung für Pflichtschulen befindet sich im Aufbau, Anforderung über Bezirksschulinspektorat

Bunter Schirm:
NÖ. Hilfswerk, Landesgeschäftsstelle, 1010 Wien, Reichsratsstr.1, Tel.: 0222/4080810 DW 51,52,53,64
Sozialpädagogische Betreuung bei Kontakt- und Schulschwierigkeiten.

Heilpädagogische Station des Landes NÖ:
2371 Hinterbrühl, Fürstenweg 8, Tel.: 02236/22673 u. 22674,
Leitung: Dr. Ernst Tatzer.
Ambulante und stationäre Betreuung bei Persönlichkeitsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten Schulschwierigkeiten etc.

Oberösterreich

Betreuungslehrer für verhaltensauffällige Schüler:
Sprecherin: Regine Novak, ASO 2, Khevenhüllerstr. 3, 4020 Linz, Integrative Betreuung und Beratung verhaltensauffälliger Kinder der Regelschule, Lehrer werden im Bedarfsfall auch als Stützlehrer eingesetzt.

Schulpsychologischer Dienst:
Leiter: Dr. Hans Leeb, Landesschulrat für OÖ,
Steingasse 14, 4010 Linz

Kärnten

BeratungslehrerInnen an Hauptschulen

Schulpsychologen in jedem Bezirk
Anforderung und Auskunft: Landesschulrat f. Kärnten oder Schulpsychologie-Bildungsberatung, Dr. Christine Kampfer-Löbauer, 8.Mai-Straße 17, 9020 Klagenfurt.

Salzburg

(siehe Abschnitt BeratungslehrerInnen in Salzburg)

Steiermark

Zentrum für Verhaltenspädagogik (BeratungslehrerInnen):
8010 Graz, Dürergasse 2, Tel.: 0316/383283

Zentrum für Integrative Betreuung (IntegrationslehrerInnen, StützlehrerInnen):
8053 Graz, Klusemannstraße 25, Tel.: 0316/272447

Schulpsychologie-Bildungsberatung:
Landesschulrat für Steiermark, 8010 Graz, Körblergasse 15,
Tel.: 0316/321571

Direktion der Sondererziehungsschulen
8010 Graz, Dürergasse 2, Tel.: 0316/383283

Heilpädagogische Station:
8010 Graz, Krottendorferstraße 60, Tel.: 0316/284213
Ambulante Betreuung und stationäre Aufnahme von Problemkindern; Beratung, Therapie.

Selbsthilfegruppe für hyperaktive Kinder:
Kontakt: Veronika Worschitz, 8010 Graz, Friedrichgasse 6,
Tel.: 0316/ 826277

Tirol

Beratungs- und BetreuungslehrerInnen:
Innsbruck-Stadt:
Margit Pittl, VS Pradl-Ost, Siegmairstr.1, Tel.: 0512/42359,
Dr. Heinrich Plattner, VS Angergasse 18, Tel.: 0512/294114,
Mag. Ruth Soto Delgado, VS Neu Arzl II, Rotadlerstr. 10,
Tel.: 0512/261580,
Innsbruck-Land/Ost:
Dr. Elfriede Pirchner (Teamleitung),
HS Rum, Aurain 2, Tel.: 0512/261450,
Ingrid Tentschert, HS Rum, Aurain 2, 0512/261450,
Innsbruck-Land/West:
Margit Haid, VS Völs, Bahnhofstr. 8, Tel.. 0512/303520,
Schwaz:
Doris Heim, ASO Schwaz, Franz-Josef-Str. 26, Tel.: 05242/71302,

Vorbeugende Förderung
entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Volksschüler, Integrative Betreuung von Schülern/innen an APS.

Integrative Betreuung bewegungsgestörter Kinder
Kontakt: Lill-Astrid Thalhammer, Sonderschule für körperbehinderte Kinder, Elisabethinum, 6094 Axams, Tel.: 05234/8277 Kl.24.

Heilpädagogische Abteilung
Kinderstation der Universitätsklinik für Psychiatrie Innsbruck,
6020 Innsbruck, Anichstr. 35, Tel.: 0512/26711/206,
Beobachtung und Behandlung bei psychischen Krankheiten und Verhaltensstörungen.

Erziehungsberatungsstelle des Amtes der Tiroler Landesregierung:
6020 Innsbruck, Anichstr. 40, Tel.: 0512/32093,

Therapeutisches Zentrum des Landes Tirol in Reutte:
Bobath-Therapie-Zentrum, 6600 Reutte, Tränke, Hühnersteig 2, Tel.: 05672/2080

Vorarlberg

Schulpsychologischer Dienst:
Landesreferent:
Dr. Maria Helbock, Bergstr. 8, 6900 Bregenz, Tel.: 05574/47798-DW 73,
Beratungsstelle Bregenz,
Dr. Sabine Doblander, Dr. Max Haid, Bergstr. 8, 6900 Bregenz, Tel.: 05574/47798,
Beratungsstelle Dornbirn,
Mag. Susanna Nawrat, Realschulstr. 6, 6850 Dornbirn, Tel.: 05572/28148,
Beratungsstelle Feldkirch,
Dr. Walter Bitschnau, Carinagasse 11, 6800 Feldkirch, Tel.: 05522/76168,
Beratungsstelle Bludenz,
Dr. Reinhart Agerer, Walserweg 1, 6700 Bludenz, Tel.: 05552/63863;

Beratungs- u. BetreuungsleherInnen:
Heilstättenschule im HPZ Carina, St. Antoniusstr. 7, 6800 Feldkirch, Tel.: 05522/73330,
Bezirk Bregenz: Osl Elfi,
Bezirk Dornbirn: Caldonazzi Cornelia,
Bezirk Feldkirch: Schillings Christine,
Bezirk Bludenz: Ammann Susanne,
Einzel- bzw. Gruppenarbeit mit Kindern, Elterngespräche, Zusammenarbeit mit anderen Institutionen.

Arbeitskreis für Vorsorge- und Sozialmedizin (AKS):
Auskunft: 6900 Bregenz, Wolfeggstr. 11, Tel.: 05574/44809-0,
Beratung und Behandlung bei cerebralen Bewegungsstörungen, Sprech- u. Sprachstörungen, Verhaltensstörungen.

Institut für Sozialdienste (IFS):
Beratungsstelle Bregenz: Tel.: 05574/42890-0
Beratungsstelle Dornbirn: Tel.: 05572/21331-0
Beratungsstelle Feldkirch: Tel.: 05522/75902-0
Beratungsstelle Bludenz: Tel.: 05552/62303-0
Beratungsstelle Andelsbuch: Tel.: 05512/2079
Jugendberatungsstelle Feldkirch-Mühletor: 05522/76729,
Erziehungsberatung, Familien- u. Kindertherapie, Jugendberatung, Sozialpäd. Wohngemeinschaften für Jugendliche.

Heilpädagogisches Zentrum Carina (HPZ):
St. Antoniusstr. 7, 6800 Feldkirch, Tel.: 05522/73330;
Heilpädagogisch-kinderpsychiatrische Beobachtungs- und Therapiestation für Kinder bei Entwicklungsstörungen, Wahrnehmungsstörungen, schweren Sprachstörungen, Autismus, Verhaltensstörungen, psychosomat. Erkrankungen, Neurosen u.a.

Selbsthilfegruppe „Hyperaktives Kind":
Kontakt:
Christine Ender, Brolsstr. 31, 6844 Altach, Tel.: 05576/77901;
Ulrike Jurmann, Rohrmoos 37, 6850 Dornbirn, Tel.: 05572/21718;
Rosmarie Dönz, Obdorfweg 39a, 6700 Bludenz, Tel.: 05552/65963.

Wien

Sonderpädagogische Zentren für verhaltensauffällige Kinder
(Beratungs- und Betreuungsmöglichkeiten für Pflichtschulen):

SPZ 03 Hörnesgasse 12, 1030 Wien,
Fr. Dir. Dr. T. Frank, Tel.: 713 14 69;
Psychagogische Betreuer, Mosaikklasse
Exp. Julius Tandler-Zentrum

SPZ 09 Galileigasse 3, 1090 Wien,
Hr. Dir. R. Felsleitner, Tel.: 34 21 70;
BeratungslehrerInnen, Förderklassen
Exp. Gaaden, Exp. Rüdengasse, Schulberatungsteam (SBT),
Exp. Wehlistr.

SPZ 11 Florian Hedorfer Str. 20, 1110 Wien,
Hr. Dir. Otto Schneeberger, Tel.: 76 33 36;
BeratungslehrerInnen, Förderklassen
Exp. Biedermannsdorf

SPZ 13 Hackinger Kai 15, 1130 Wien,
Hr. Dir. Ertlbauer, Tel.: 877 25 98;
BeratungslehrerInnen, Förderklassen, SES-Klassen

SPZ 14 Hadersdorfer Hauptstr. 72, 1140 Wien,
Hr. Dir. Kienbauer, Tel.: 97 42 03;
BeratungslehrerInnen, Förderklassen, SES-Klassen

SPZ 19 Hohe Warte 3-5, 1190 Wien,
Hr. Dir. Weichardt, Tel.: 36 53 85;
BeratungslehrerInnen, Förderklassen, SES-Klassen

SPZ 20 Leipzigerplatz 2, 1200 Wien,
Hr. Dir. Kreuzinger, Tel.: 332 63 46;
BeratungslehrerInnen, Krisenteam Nord
Exp. Klosterneuburg

Krisenteam Wien Nord:
Hildegard Jutta Judex, Tel.: 25 11 94
Eva Posch-Bleyer, Tel.: 30 11 80
Mischa Skorecz, Tel.: 22 63 14
Veronika Waitz, Tel.: 39 41 53

Schulberatungsteam (SBT):
Wehlistr.178, 1020 Wien,Tel.: 212 4646
Lisa Kabon (Beratungslehrerin),
Herbert Rosenkranz (Psychagoge),
Stefanie Simonides(Beratungslehrerin),
Maria Tripammer (Psychagogin)

Station für Kinderpsychosomatik und Psychotherapie im Wilhelminenspital, Pav. 17:
Prim. Dr. H. Zimprich, OA. Dr. W. Gadner,
Wilhelminenspital Pav. 17, Montleartstr. 37, 1160 Wien,
Tel.: 49 150 / DW 2265 oder DW 29 84;
Stationäre Behandlung von Kindern und Jugendlichen bei psychosomatischen Symptomen (Eßstörungen, Schlafstörungen, Einnässen, Einkoten, Asthma, Neurodermitis, Verdauungsbeschwerden u.a.);
Gruppen- u. Einzeltherapie sowie Familien- und Paartherapie für Angehörige (Tiefenpsychologie, Systemtherapie und Psychodrama)

Station für Krisenintervention und Jugendlichentherapie im Wilhelminenspital Pav. 15:
Prim. Dr. H. Zimprich, OA Dr. St. Wölzl,
Wilhelminenspital Pav. 15, Montleartstr. 37, 1160 Wien,
Tel.: 49 150 / DW 2267;
Krisenintervention (z.B. nach Suizidversuch oder familiäre Krisen) und ambulante sowie stationäre Psychotherapie für Jugendliche

Heilpädagogische Station der Univ. Klinik f. Kinder- und Jugendheilkunde:
Prof. Dr. W. Leixnering, Währinger Gürtel 18-20, 1090 Wien,
Tel.: 40400/3266;
Heilpädagogische Ambulanz und Station zur Diagnostik und Therapie von Kindern und Jugendlichen bei Entwicklungsbeeinträchtigungen, Verhaltensauffälligkeiten, Verhaltensstörungen, Lern- u. Leistungsstörungen, Psychosomatischen Krankheitszuständen, psychosozialen Anpassungsproblemen bei chronischen Krankheiten.

Schulpsychologische Beratungsstelle für Pflichtschulen:
1080 Wien, Strozzigasse 2, Zimmer 401, Tel. 52525/77516,
Erstellung von Gutachten, Beratung von Eltern und Lehrern, Fördermaßnahmen bei Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen.

Schulpsychologische Beratungsstelle für AHS:
1080 Wien, Strozzigasse 2, Zimmer 422, Tel.: 52525/77535,
Erstellung von Gutachten, Beratung von Eltern und Lehrern, Fördermaßnahmen bei Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen.

Schulpsychologische Beratungsstelle
für berufsbildende Pflichtschulen:
1060 Wien, Mollardgasse 81, Tel.: 52525/77547

Schulpsychologische Beratungsstelle
für berufsbildende mittlere und höhere Schulen:
1080 Wien, Strozzigasse 2, Zimmer 412, Tel.: 52525/77555

Schulberatung für MigrantInnen:
1010 Wien, Postgasse 11/4, Tel.: 5126906, 5126907, 5126908.

P.A.S.S.
Verein für Prävention, Angehörigenarbeit,
Suchtbetreuung u. Sozialberatung.
1030 Wien, Streichergasse 4/4.
Suchtbehandlung, ambulante Psychotherapie für Alkohol-, Drogen- u. Medikamentenabhängige. Bratung für LehrerInnen u. ErzieherInnen.

Susanne Eybl

Ich starre auf die Bilder und suche mir die Augen wund nach dem alles entscheidenden Stück meines Lebens*

Fragmente

Susi Eybl promovierte im Herbst 1993 zum Doktor der Philosophie mit dem Thema: „Das Geschichtsbild in den österreichischen Medien. Die historischen Dokumentarserien Österreich II und Österreich I von Hugo Portisch und Sepp Riff als Paradigma medial aufbereiteter Geschichtsschreibung".

Wie es im Vorwort heißt, verstand die Autorin ihre Arbeit als einen „Vorschlag, mit verschiedenen methodischen Ansätzen eine dokumentarische, auf größtmöglichen Erfolg und breite Zustimmung hin konzipierte Geschichtsaufbereitung zu analysieren. Nicht Kritik war letztlich die Schreibintention, sondern die Notwendigkeit, Instrumentalisierung von Geschichte aufzuzeigen und nachvollziehbar zu machen."

Susi Eybls Entscheidung für dieses Dissertationsthema ging ihre langjährige Unterrichtspraxis als Geschichtslehrerin an der Akademie für Sozialarbeit voraus. Unterricht bedeutete für sie eine ständige Auseinandersetzung mit didaktischen Fragen, vor allem aber eine Herausforderung, jene ganz besondere leicht konsumierbare Aufbereitung der österreichischen Geschichte in den Medien – die den Anspruch nach allgemeiner Akzeptanz mit dem herkömmlichen Schulunterricht und der Aufbereitung in

* Susanne Eybl hat diesen für ihr Leben wichtigen Satz in ihre Dissertation (S.218) aufgenommen. Das Zitat stammt aus: Jurek Becker: Die unsichtbare Stadt; In: „Unser einziger Weg ist Arbeit". Das Ghetto in Lodz 1940 – 1944. Wien 1990, S.10

den Lehrbüchern teilt – zu hinterfragen und differenziert darzustellen. Susi Eybls Interesse galt nicht dem Gängigen, sondern dem Widersprüchlichen, das ständige Auseinandersetzung fordert. Politisch sensibel nahm sie in einem permanenten Gedankenaustausch unterschiedliche Positionen wahr, manchmal bohrend, nachfragend – unbequem, wenn Kritik zu leichtfertig formuliert wurde. Sprachliche Genauigkeit und Analyse waren ihre Instrumente gegen einen vereinnehmenden Medienzauber.

Die folgenden Texte aus ihrer Dissertation – ausgewählt und zusammengestellt von Peter Malina – sollen und können keine Dokumentation sein, sie sollen vielmehr Susi Eybls Geschichtsverständnis und ihren Wunsch nach Umgang mit Geschichte und mit Menschen enthüllen. Ihr ging es immer – auch in dieser Arbeit – um die Beziehungen zwischen Menschen.

Aus diesem Grunde wurde auch in den folgenden Textpassagen auf den wissenschaftlichen Nachweis, der die Dissertation begleitet, verzichtet.

„... Annäherungen an das Sichtbare ..."

Unsere Wahrnehmungen, unsere Bilder von der Welt, das, was wir für wahr nehmen, sind nur eine Annäherung an das Sichtbare; was wir sehen, ist bestimmt von unseren Wünschen und Vorstellungen, Kenntnissen und Fähigkeiten. Ändern wir unseren Standort, unsere Blickrichtung, ändert sich dann auch das Bild, das wir uns von der Welt machen? Wer einmal versucht hat, eine „wahre Geschichte" zu erzählen, die er erlebt hat, behauptet damit, daß sie sich so zugetragen hat, wie er sie erzählt. Er kann sie bezeugen, weil er sie selbst erlebt oder zuverlässig von ihr erfahren hat, er kann sie datieren, zuordnen, kennt ihren Ablauf, betont ihre Authentizität. Ob die Geschichte bei den Zuhörern bildmächtig wird, liegt an seinem erzählerischen Geschick. Auch der Geschichtsschreiber erzählt „eine Geschichte", die den Anspruch erhebt, wahr zu sein nicht nur im Sinne wissenschaftlicher, methodisch erarbeiteter und überprüfbarer Richtigkeit der Fakten, sondern auch der erklärenden Deutung. Er muß auswählen, Wichtiges von weniger Wichtigem unterscheiden, Ursachen und Wirkungen bestimmen. Ob seine Geschichtserzählung bildmächtig

wird, liegt neben seinen erzählerischen, dramaturgischen und wissenschaftlichen Fähigkeiten auch an den Erfahrungen, Wünschen, Vorstellungen seiner LeserInnen, ZuhörerInnen, ZuschauerInnen, die er erreicht und auf die er rekurrieren kann, und am gesellschaftlichen Umfeld des Mediums, das seine Botschaft verbreitet.

Der Kampf um die Vergangenheit wird mit mancherlei Waffen ausgetragen. Neben den Streitinhalten sind es die vielfältigen Formen und Genera, die Frage der Waffengattung sozusagen, die diesem Kampf das Format geben. Historische Dokumentation, historisches Fernsehspiel, Spielfilm, Essay, Rezension und Comic nehmen sich der Geschichte an, Methodenstreitigkeiten stacheln die Intensität der Auseinandersetzung an. Oral history, Geschichte von unten gegen Ereignis- und Politikgeschichte buhlen um die Gunst des Publikums; Effektivität oder Quellentreue von Filmverschnitten, kommentierte Fotomontagen oder ein mixtum compositum erheben Anspruch auf Authentizität. Diese „Doppelt- und Dreifachspuren" der parallel laufenden, persönlichen, der Alltagsgeschichte, der erlebten Banalität, sind nicht immer gegenwärtig, wenn Bilder die „große" Geschichte sichtbar machen. Die große Kunst der Geschichtsdarstellung besteht darin, persönliche Erfahrungen, Einstellungen und Einschätzungen, Wissen und Deuten mit dem Gezeigten in Einklang zu bringen, als Bestätigung, als Reibebaum, als Ergänzung. Wessen Erinnerungen aufgezeichnet werden, wer sich woran erinnern darf, erlaubt Rückschlüsse auf das Geschichtsverständnis der Autoren.

„... Die Bilder der Welt: bestimmt von unseren Wünschen und Vorstellungen ..."

Konkurrierende Systeme hinterlassen Kampfspuren. Wenn sich im Umgang mit der Vergangenheit zugleich und zu allererst der Kampf um das hier: österreichische Geschichtsbild manifestiert, wer ist der Gewinner, wer der Verlierer, wer der Schiedsrichter? Wer sind die ordnenden Kräfte, wer die „Guten", wer die „Bösen"? Geschichtsbilder nehmen soziale, ideologische oder politische Bedürfniskategorien in sich auf und sagen damit mehr aus über den Sollzustand der Vergangenheit als darüber, wie diese Vergangenheit eigentlich gewesen ist. Geschichtsbilder sind nicht verifizierbar oder falsifizierbar. Dennoch vermitteln diese Bilder scheinbar, wie es gewesen ist, Meinungen, gesteuerte Vergangenheitsbilder. Mehr sagen sie allerdings über die Zeit aus, in der erzählt worden ist, als über die Zeit, von der erzählt wird. Insofern sind sie als eigene Geschichtsquellen zu behandeln.

Sind nun Geschichtsbewußtsein und Geschichtsbild Synonyma? Das Geschichtsbewußtsein braucht die Basis des Geschichtsverlangens, es braucht die kompensatorische Leistung des Geschichtsbildes, es hält die methodische Distanz historischen Verständnisses gegenüber der Dominanz gegenwärtiger Normen und Bedürfnisse über die Vergangenheitsdeutung für unerläßlich. Aber es löst das Geschichtsverlangen aus der Subjektivität und Unmittelbarkeit des persönlichen Betroffenseins, verflüssigt die Kompositionen der Geschichtsbilder, indem es deren Voraussetzungen und Funktionen reflektiert, und bindet das historische Verstehen wieder zurück an das Bewußtsein der Gegenwart, durch das Vergangenheit rekonstruiert wird. Es erlaubt dem historischen Verstehen nicht, beim Versenken in die Vergangenheit stehenzubleiben, sondern hält die Spannung zwischen gegenwärtigem Bewußtsein und methodischer Erkenntnis der Vergangenheit für konstitutiv. Das Geschichtsbild ist demnach lediglich eine Form, das Verhältnis einer Gruppe, einer Person oder einer Gesellschaft zur Geschichte zu definieren, um zu einem Bewußtsein von Geschichte zu kommen.

„... Zeitgeschichte und Medien: gestört ..."

Journalismus und Geschichtswissenschaft haben unterschiedliche Intentionen, Vorstellungen und wenig Verständnis füreinander, was die Darstellung von Geschichte betrifft. Während die Journalisten den Wissenschaftlern Trockenheit, Umständlichkeit und Unlesbarkeit vorwerfen, bestehen die Historiker auf einem sorgfältigen, nachprüfbaren Umgang mit den Quellen, auf differenzierende Darstellung, auf Sachertrag, auch wenn die Sachlage kompliziert und von mehreren Seiten zu sehen ist. Von Stereotypen, die Einstellung, Wertungen und Urteile einer meinungsbildenden Gruppe reproduzieren, ist niemand frei.

Betrachtet man zunächst das Verhältnis von Zeitgeschichte und Medien in Österreich nach 1945 allgemein, so zeigt sich dieses für die ersten beiden Nachkriegsjahrzehnte, wenn man von der unmittelbaren Nachkriegszeit einmal absieht, als stark unterentwickelt und seither als ein problematisches, ja gestörtes. Eine einschlägige Veranstaltung im Mai 1987 machte den aktuellen Zustand deutlich. Auf der Suche nach einem besseren Dialog zwischen Journalisten und Zeithistorikern fanden sich die Tagungsteilnehmer prompt in einer veritablen gegenseitigen Schuldzuweisung wieder. Der „Kurier"-Journalist Hans Rauscher kritisierte etwa, daß die Zeithistoriker es verabsäumt hätten, einen allgemeinen Konsens über die Natur des Nazi-Regimes in Österreich aufzustellen. Als weiteres Manko führte er ihren mangelnden Mut zur populären Darstellung der damaligen Ereignisse an. Hubertus Czernin („Profil") griff ebenfalls die Wissenschaft an: Es gäbe praktisch keinen Meinungsaustausch zwischen beiden Berufsgruppen. Redakteure wüßten nicht, was Wissenschafter forschen, da diese anscheinend kein Interesse hätten, ihre Forschungsergebnisse einer breiteren Öffentlichkeit bekanntzumachen. Die Entgegnung der Historiker blieb da freilich nicht aus. So betonte etwa Erika Weinzierl, daß sie gerade im Fall Waldheim die Medien masiv unterstützt hätte. Doch sei sie leider oft falsch interpretiert worden. Gerhard Botz wiederum warf den Medien vor, sich kaum um eine differenzierte, wissenschaftlich fundierte Geschichtsdarstellung zu kümmern.

„... alltäglich und subtil ist die Negation der Vergangenheit ..."

In der Gegenüberstellung der beiden Genera „Wissenschaftliche Geschichtsschreibung" und „historische Fersehdokumentation" wird deutlich, was der historischen Forschung richtig, der fernsehgerechten Geschichtsdarstellung wichtig scheint. Dramaturgische Notwendigkeiten, unterhaltsame Inszenierung stehen einer Umsetzung der Wissenschaft ins Bild entgegen. Halten wir aber doch einige der schärfsten Unterschiedlichkeiten fest. Schwarz-Weißzeichnung in der Darstellung der Interessensgegensätze, ein buntes Mixtum an emotionellen und irrationalen, nicht weiter erklärten Irritationen, Darstellungen des Ist-Zustandes ohne Möglichkeit der differenzierenden Darlegung der Prozesse und Entwicklungen bezeichnen das mediale Genre „Geschichtsdokumentation", wenn zumindest ein Auge der Autoren auf Einschaltquoten und Konsens gerichtet ist.

Alltäglich und subtil ist die Negation der Vergangenheit, indem sie an die Gegenwart angeglichen wird. Alle Verschiedenheit wird ihr damit ausgetrieben: man macht sie zu einem Ort der Unterhaltung, zu einem Ziel von Touristen und Schulausflügen. Das Allergrößte ist dann, das Bekannte wiederzufinden. Die Quellen werden eingesetzt, um als passendes „Material" Atmosphäre zu schaffen, den Text zu illustrieren, die Darstellung zu beweisen; sie werden als Bildbeschreibung verdoppelt. Und vergessen wir nicht: gefilmt, fotografiert wird meistens, wo Geld ist. Geld und Macht gehen in eins, so daß die Gefahr besteht, daß vor allem die Mächtigen ins Bild kommen, daß deren Sitten, Rituale und Symbole reproduziert werden. Die Forderung bzw. Ankündigung, das zu zeigen, „was gewesen ist", wird damit zum Märchen von der Moral der Wahrheit, macht die Autoren zu Wahrern, die ZuschauerInnen zu Wissenden der Wahrheit. Bilder von ausgelegten Waren, von Hühnern und Gemüse wirken authentisch. Es sind nicht nur Fotos, Filme, Plakate, es sind Wiedererkennungssignale für Zeitgenossen, Künder aus der eigenen Vorzeit für Nachgeborene: jeder nehme, was er sieht. Vereindeutigt, zu Ende erklärt, Sicherheit gebend erfährt der Zuschauer/die Zuschauerin diese Bilder. Er war dabei, er hat gesehen, wie es war.

„... was er sieht, beschreibt er ..."

Was sich zeigen läßt, ist auch wahr und erklärt sich selbst, was er (H.Portisch) sieht, beschreibt er. Diese Methode erspart in den meisten Fällen eine Analyse. Mit dem Selbstverständnis des Journalisten, Geschichte „erlebbar und spannend" zu machen, ist eine analytische, kritische und bewertende Auseinandersezung in vielen Fällen unvereinbar. Es besteht die Gefahr, das Kriegsgeschehen auf Aktion und Emotion zu reduzieren und die Verknüpfung der militärischen Ereignisse mit der allgemeinen Entwicklung des Dritten Reiches hintanzustellen. Dabei kann es nicht um Be- und Entlastungen gehen, sondern um ein Mehr an Erkenntnis über eine Zeitspanne, die das Bewußtsein einer Generation geprägt hat. Solange solche populären Geschichtsdarstellungen einem antiquarischen, personalisierenden, individualisierenden, konservativen, kriegerischen Geschichtsbild verpflichtet sind, solange ist uns auch die Aufgabe gestellt, derartige Darstellungen zu sichten, in ihrer Wirkung auf das Geschichtsbewußtsein und Geschichtsbild hin zu analysieren und Wege ihrer unterrichtlichen Verwendung in kritischer Absicht aufzuzeigen.

Dem Bedürfnis, die komplizierte, unüberschaubare Welt erklärt zu bekommen, frei Haus und in der Intimität der Zweisamkeit mit dem Fernsehgerät, die vorgibt, fremdverschuldete Unwissenheit kompensieren zu können, kommt im 20.Jahrhundert das Genre Dokumentation, wie es von den Autoren verstanden wird, entgegen. Vom Formalen her anspruchslos, von der Fülle dem Motto gehorchend: „Wer vieles bringt, wird jedem etwas bringen", werden die Orientierungssehnsüchtigen informiert, die Neugierigen in ihrem Neuigkeitsbedürfnis befriedigt, die Konfliktscheuen nicht aufgeschreckt. Der öffentliche Beifall quer durch alle Schichten und Parteien steckt die Grenze ab, innerhalb derer sich die vordergründig um stoffliche Reize bemühte Dokumentation bewegt. Um die Gestaltungsmöglichkeiten des Dramas bereichert, das dem Erzähler erlaubt, bewegliche Bilder vorzuführen und zu kommentieren, könnte man die Dokumentation als eine mit epischen Elementen versetzte Fortführung des Dramas bezeichnen, gestaltet, geformt, Geschichten zu Geschichte komprimierend, Geschichte in Geschichten individualiserend.

„... sie lesen keine Bücher, sie haben keine Freunde, keine Sehnsüchte ..."

Erinnern sich Augenzeugen „korrekt", oder erinnern sie sich als Erinnernde der Gegenwart, die sie sind, an das Erinnerte in der Vergangenheit, mit dem Wissen und der Erfahrung, die sie in der Zwischenzeit erworben haben? Sind sie nur Gefühlsträger, Stimmungsmacher in einer als objektiv empfundenen Geschichtsdarstellung, Stichwortgeber, Objekte im Erzählfaden? Die Augenzeugen werden konkret befragt:

zur politischen Geschichte, Diplomatengeschichte, zur Geschichte der Highlights und der höchsten Gefahren der Heimat, auffallend seltener zur Alltagsgeschichte oder gar zur „Geschichte von unten", wie manche Vorankündigungen gelesen werden könnten. Sie sollen als Augenzeugen schildern, was sie gesehen haben.

Woran sich ZeitzeugInnen und ZuschauerInnen erinnern dürfen, verordnet das kollektive Gedächtnis der Österreichidentität von Ö II. Diesem Gedächtnis wird Amnesie verordnet. Oder wird hier Amnesie vorgetäuscht? Die „ZeitzeugInnen aus dem einfachen Volk" erzählen nicht aus ihrem eigenen Leben, sondern zu wichtigen politischen, kulturellen, jedenfalls öffentlichen Ereignissen. Sie werden als Stichwortgeber oder als Bestätigung für die angebotene Geschichtsversion eingesetzt. Den Berühmtheiten werden die Rollen der Identifikationsfiguren, repräsentativen Meinungsträger oder des Erfüllungsgehilfen für „audite et altera pars" zugewiesen. Was interessiert den Österreicher, die Österreicher in den Folgen II/1 und II/24? Sie spüren Hunger, sie haben Angst vor den Alliierten, sie bitten mit weißen Tüchern um Schonung. Sie haben Berufe, sie kennen Oper und Burgtheater, die Phantastischen Realisten, historische Orte und Persönlichkeiten, Olympioniken, SchauspielerInnen, SängerInnen, Politiker. Sie lesen keine Bücher, sie pflanzen keine Blumen, sie essen und trinken nicht, sie haben keine Freunde, keine Sehnsüchte, keine Sexualität.

„... wer braucht dieses Ergebnis ..."

Ereignis und Gegenereignis, Zeitzeugen und Filmsequenzen, die den Kommentar untermauern und belegen sollen, Innensichtvokabel, Bildbeschreibungen verschränken Bild und Ton. Fest ineinander verzahnt, entzieht sich dieser Corpus der Kritik und entfaltet in seiner Geschlossenheit größte Wirkung. Die Sicherheit der Autoren geht im Schnitt und in der Verarbeitung auf die ZuschauerInnen über. Dieses Zusammenspiel ist eine der Ursachen für den Erfolg der Serien. Ein Geschichtsbild hat sich herauskristallisiert, das sich als in seinen Bezügen und Mythen rückwärtsgewandt und statisch erweist, harmonisierend und vereinnahmend für ein überhöhendes Österreichbewußtsein, das Grenzen verwischt und Konturen auflöst. Stunde Null, Sozialpartnerschaft und Zweiparteiensystem, bis in die 70er Jahre mächtige Polarisationspunkte österreichischer Identität, sind in die Jahre gekommen, werden in Frage gestellt, werden gar für unzeitgemäß gehalten. Die medial aufbereitete Geschichtserzählung ist als solche, was Erfolg und Zustimmung betrifft (und beweisen), gut gelungen.

Zu fragen bleibt: Cui bono? Und: Wer braucht dieses Ergebnis? Provoziert wird in der Öffentlichkeit voraufklärerische Autoritätenanrufung, im Zeitalter nach dem Zeitalter der Aufklärung veraltet und entbehrlich? Die Wirklichkeit des Österreich der 90er Jahre hat Ö II und Ö I und in weiterer Folge auch diese Arbeit überholt. Mit den Kassetten kann kein/e österreichische/r LehrerIn österreichische Vergangenheit, noch weniger eine österreichische Gegenwart des Rechtsrucks und der Umweltbedrohung, der Ausländerfeindlichkeit und der Politikverdrossenheit erklären. Es sind Bilderbücher für Jugendliche, geeignet zum Relaxen zwischen Mathematik und Latein des österreichischen Schulalltags. Kinder der Nineties finden sich nicht wieder in dieser weihevollen Geschichtsatmosphäre, aber sie finden auch keinen Widerspruch zu ihren historischen Bildern. Und das dürfte das stärkste Argument sein, die Serien bzw. einzelne Folgen oder Sequenzen nicht im Unterricht einzusetzen. Wenn Hans Magnus Enzensberger und Jürgen Habermas die zwei Lebenslügen der Bundesrepublik erkennen in der Lebenslüge der Adenauerzeit, die da hieß: „Wir

sind alle Demokraten", und in jener der Jahre seit 1989: „Wir sind endlich wieder normal geworden", dann ist erstere auch die Diagnose für Österreich und fokussiert österreichisches Selbstverständnis. In der „Dritten Republik" seit den EG- bzw. EWR-Plänen der Sozialpartner immer öfter apostrophiert, setzt sich die Pathologie der 50er und 60er Jahre fort: Österreich „kann mit allen, wenn es nur will."

AutorInnen:

Coulin-Kuglitsch Johanna:
Lehrerin an der Bundesakademie für Sozialarbeit in Wien

Dutter Franz, Dr.:
Heilstättenlehrer in Wien, Medienpädagoge, dzt. Psychotherapieausbildung

Kabon Lisa:
Beratungslehrerin in Wien, Psychotherapeutin

Kostka Grete:
Beratungslehrerin in Graz

Kotz Manuela:
Dipl. Sozialarbeiterin

Matt Armin, Dr.:
Beratungslehrer in Salzburg, Psychologe und Psychotherapeut

Mitschka Ruth, Dr.:
Lehrerin, Schulpsychologin in Wien

Schwager Ernst, Dr.:
AHS-Lehrer in Wien, Familientherapeut

Tripammer Maria:
Psychagogin in Wien, Psychotherapeutin, Dipl. Supervisorin