

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Sozialarbeit**
Kurs **TZ 2010 - 2015**

Limacher Michael
Imoberdorf Dominik

Soziale Arbeit in der Schule im berufsethischen Konflikt

Eine qualitativ-explorative Studie zur Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit in der Sozialen Arbeit in der Schule

Diese Bachelor-Arbeit wurde im Januar 2015 in 4 Exemplaren eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für Sozialarbeit.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

empfiehlt diese Bachelor-Arbeit

besonders zur Lektüre!

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialarbeiterisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialarbeiter mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2015

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Die Bildungs- und Sozialforschung bestätigt, dass es der öffentlichen Schule nicht gelingt, Bildungsgleichheit auszugleichen. Dieser Bildungsungleichheit entgegen zu wirken ist die Aufgabe der Sozialen Arbeit in der Schule, da sie sich als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit den Grundwerten des Berufskodexes verpflichtet.

Professionelle der Sozialen Arbeit, welche in der Schule tätig sind, stehen nun in einem Spannungsfeld zwischen den Grundwerten der Sozialen Arbeit und dem Schulsystem welches zur Bildungsgleichheit beiträgt. Dieses Spannungsfeld wird als „berufsethischer Konflikt“ bezeichnet.

In der vorliegenden Forschungsarbeit gehen die Autoren der Frage nach, inwiefern sich der berufsethische Konflikt im additiv-kooperativen, integrativen sowie subordinativen Kooperationsmodell der Sozialen Arbeit in der Schule manifestiert und welchen Beitrag die Schulsozialarbeitenden zur Verminderung von Bildungsungleichheit leisten können. Anhand Experteninterviews mit neun Schulsozialarbeitenden wurden die erhobenen Daten, in Anlehnung an eine offene gegenstands begründete Methode ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass in den Kooperationsmodellen der berufsethische Konflikt unterschiedlich wahrgenommen wird und folglich daraus unterschiedliche Konsequenzen gezogen werden. Für einen reflektierten Umgang mit dem berufsethischen Konflikt ist es unabdingbar, ethische Richtlinien in den beruflichen Alltag einzubeziehen.

Die Soziale Arbeit sollte in der Kooperation mit der Schule im Kontext der Verminderung von Bildungsgleichheit auf ein interdisziplinäres Netzwerk zurückgreifen können, den Fokus auf die Präventionsfunktion setzen und sich konkret in die Schulentwicklung einbringen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
1.1. Ausgangslage	7
1.2. Forschungslücke	7
1.3. Fragestellungen.....	8
1.4. Zielsetzung und Adressaten.....	8
1.5. Motivation	9
1.6. Relevanz für die Soziale Arbeit	10
1.7. Aufbau der Arbeit	12
2. Bildungsungleichheit und Schule	13
2.1. Bildung in der Schweiz	13
2.1.1. Aktuelle Debatte	13
2.1.2. Begriff „Bildung“	13
2.1.3. Die formelle Bildung.....	14
2.2. Das Bildungssystem in der Schweiz	15
2.3. Die Funktionen der Schule	17
2.4. Diskriminierung im Bildungssystem	18
2.4.1. Bildungsungleichheit und Selektion	18
2.4.2. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte	19
2.4.3. Gesellschaftliche Individualisierung.....	19
2.4.4. Folgen der Bildungsungleichheit.....	20
2.5. Bildungsungleichheit als soziales Problem	20
2.5.1. Gegenstand der Sozialen Arbeit.....	20
2.5.2. Soziale Probleme.....	21
3. Soziale Arbeit in der Schule in der Deutschschweiz	22
3.1. Soziale Arbeit in der Schule: Ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit.....	22
3.1.1. Verortung in der Sozialen Arbeit.....	22
3.1.2. Begriff „Sozialen Arbeit in der Schule“	24
3.2. Definition Soziale Arbeit in der Schule	24
3.3. Zielgruppen und Ziele der Sozialen Arbeit in der Schule	26
3.3.1. Zielgruppen.....	26
3.3.2. Unterstützung der psychosozialen Entwicklung und Integrität	26
3.3.3. Unterstützung der gesellschaftlichen Inklusion der Anspruchsgruppen	27
3.3.4. Mitwirkung an einer nachhaltigen Schulentwicklung	27
3.4. Kooperation Schule und Soziale Arbeit.....	28
3.4.1. Strukturelle Kopplung von sozialer Hilfe und Erziehung.....	28
3.4.2. Kooperationsmodelle der Sozialen Arbeit in der Schule.....	31
3.5. Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule	34
3.5.1. Behandlung.....	34
3.5.2. Prävention.....	35
3.5.3. Früherkennung	35
3.6. Grundprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule.....	36
4. Berufsethischer Konflikt der Sozialen Arbeit in der Schule	41

5. Methodisches Vorgehen	43
5.1. Sampling	43
5.2. Datenerhebung.....	45
5.3. Datenaufbereitung.....	47
5.4. Datenauswertung	48
5.5. Kritische Reflexion	49
6. Forschungsergebnisse	50
6.1. Additiv-kooperatives Modell	50
6.2. Subordinatives Modell	55
6.3. Integratives Modell	58
7. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse	64
7.1. Additiv-kooperatives Modell	64
7.2. Subordinatives Modell	68
7.3. Integratives Modell	71
8. Schlussfolgerungen.....	76
8.1. Beantwortung der Forschungsfragen	76
8.2. Empfehlung an die Praxis der Sozialen Arbeit in der Schule	78
8.2.1. <i>Empfehlungen auf nationaler, kantonaler und kommunaler Ebene.....</i>	<i>78</i>
8.2.2. <i>Empfehlungen für die berufsethische Reflexion</i>	<i>79</i>
8.2.3. <i>Empfehlungen in den Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule.....</i>	<i>79</i>
8.2.4. <i>Empfehlungen in der Kooperation von Sozialer Arbeit und Schule.....</i>	<i>80</i>
8.3. Ausblick und Anschlussmöglichkeiten	81
9. Quellenverzeichnis	82

Anhang

Der Inhalt dieser Bachelorarbeit wurde von den Autoren Dominik Imoberdorf und Michael Limacher gemeinsam verfasst.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Entwicklungsphase der Schulsozialarbeit in der Schweiz.....	10
-----------	---	----

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Ablauf der obligatorischen Schule der Schweiz.....	16
Abbildung 2	Subsumtionstheorem der Sozialen Arbeit.....	23
Abbildung 3	Die Disziplinen im Kontext der Funktionssysteme „Erziehung“ und „soziale Hilfe“.....	29
Abbildung 4	Kopplungsmodelle Soziale Arbeit und Schule.....	31
Abbildung 5	Das sensibilisierende Konzept.....	46

1. Einleitung

1.1. Ausgangslage

Diverse Untersuchungen aus der empirischen Bildungs- und Sozialforschung bestätigen, dass trotz Bildungsexpansion, Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen immer noch stark von ihrer sozialen Herkunft beeinflusst wird. Die frühen Selektionsprozesse in der Primarstufe sind ein wichtiger Einflussfaktor auf Bildungsdisparitäten, welche durch die erwähnte soziale Herkunft bedingt sind. Nach Domenico Angelone und Erich Ramseier (2012) werden die Leistungsentwicklungen der SchülerInnen von ihrer sozialen Herkunft stark beeinflusst, wobei sich vor allem ein geringes Bildungsniveau der Eltern in Schlüsselfächern wie Deutsch und Mathematik negativ auswirkt. Es zeigt sich, dass Familien mit vorteilhaften sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen eher in der Lage sind, ihren Kindern eine förderliche Entwicklungsumgebung für ihre schulischen Leistungen zu bieten und demnach bessere Erfolge verbuchen können (S. 239-240).

Von dieser Bildungsungleichheit Betroffene können sich in der Regel nicht durch eigene Ressourcen helfen und diese ungleichen Chancen, gerade in Zusammenhang mit der eigenen Lebensplanung, führen zu ungleichen Möglichkeiten an der Gesellschaft zu partizipieren, was als soziales Problem angesehen werden kann (Silvia Staub-Bernasconi, 2007, S. 184-185).

Die Soziale Arbeit wird nur dann als „handelnde Antwort auf praktische soziale Probleme“ gebraucht, wenn Menschen ihre sozialen Probleme, beispielsweise Bildungsungleichheit, vorübergehend oder dauerhaft nicht mehr lösen können (Beat Schmocker, 2011, S. 19).

Florian Baier (2011) versteht die Soziale Arbeit in der Schule als *Anwältin sozialer Gerechtigkeit* (S. 87), welche sich auf den Berufskodex von AvenirSocial (2010) und die UN Konvention über die Rechte des Kindes (KRK) beruft. In diesem Kontext steht die Soziale Arbeit in der Schule für eine chancengleiche Gesellschaft ein und verpflichtet sich insofern auch als Antwort bezüglich dem sozialen Problem der Bildungsungleichheit.

Die öffentliche Schule, an der die Soziale Arbeit tätig ist und diese in unterschiedlicher Form kooperativ unterstützt, zeichnet sich durch eine Reproduktion von Bildungsungleichheit aus, was dem Prinzip der Chancengleichheit widerspricht. Die Autoren dieser Forschungsarbeit stellen nun die These eines berufsethischen Konflikts auf, ob die Soziale Arbeit in der Schule durch ihre Unterstützung der Institution Schule diese Diskriminierung von Kindern aus benachteiligten Familien, und somit soziale Bildungsdisparitäten, nicht eher fördert als verhindert. Die Soziale Arbeit in der Schule befindet sich aus diesem Blickwinkel in einem berufsethischen Konflikt.

1.2. Forschungslücke

Die aktuelle Literatur aus dem deutschsprachigen Raum weist auf das konfliktträchtige Verhältnis von Sozialer Arbeit in der Schule und ihren Umgang mit sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem hin. Jedoch kann sie in Bezug auf das Verhältnis und den Umgang auf keine wissenschaftlichen Untersuchungen zurückgreifen.

Karsten Speck (2007) erwähnt in einer historischen Abhandlung, dass Soziale Arbeit in der Schule ihren Ursprung in der Verminderung von Bildungsungleichheit hat, wie auch an ersten Definitionen des Handlungsfeldes in den 1970er Jahre zu erkennen ist (S. 25-28).

Nach Urs Vögeli-Mantovani (2005) sind die Auswirkungen der Sozialen Arbeit in der Schule bezüglich Schulerfolg und Chancengleichheit ungeklärt. Es ist nicht klar, inwiefern die Soziale Arbeit einen Beitrag zur Erfüllung der zentralen Aufgaben der Schule – zur Förderung von Lernen und zum Lernerfolg im Kontext von Chancengleichheit – leistet (S. 120-121).

Baier (2011) geht davon aus, dass Soziale Arbeit *Anwältin sozialer Gerechtigkeit* ist, und verweist auf die Verantwortlichkeit zur Förderung von Chancengleichheit, stellt dies aber in den Kontext einer gesamtgesellschaftlichen Herausforderung (S. 91).

Es bestehen demnach keine wissenschaftlichen Untersuchungen inwiefern Schulsozialarbeitende in ihrem Berufsalltag mit den beschriebenen berufsethischen Herausforderungen umgehen. Ebenfalls ist unklar, wie sie sich für die Verminderung der Bildungsungleichheit einsetzen, respektive welche Mittel ihnen innerhalb ihrer Entscheidungs- und Handlungskompetenz zur Verfügung stehen und wie sie diese einsetzen.

1.3. Fragestellungen

Aufgrund dieser Überlegungen wurden die nachstehenden Fragestellungen erarbeitet. Die Theoriefragen werden innerhalb der theoretischen Auseinandersetzung in den Kapiteln 2, 3 und 4 beantwortet. Die Forschungsfragen werden im Kapitel 8 anhand der erhobenen Daten und ihrer Auswertung zusammenfassend beantwortet:

Theoriefragen:

Was wird unter Bildungsungleichheit verstanden und wo zeigt sie sich im Schweizer Bildungssystem?

Was wird unter Sozialer Arbeit in der Schule in der deutschsprachigen Schweiz verstanden und wie verhält sie sich zu Bildungsungleichheit?

Forschungsfragen:

Inwiefern manifestiert sich der berufsethische Konflikt in den unterschiedlichen Kooperationsmodellen in der Praxis der Sozialen Arbeit in der Schule?

Welchen Beitrag kann die Soziale Arbeit in der Schule zur Verminderung von Bildungsungleichheit leisten?

1.4. Zielsetzung und Adressaten

Das *Hauptziel* der vorliegenden Arbeit ist es, einen Beitrag zur Gestaltung der Rolle der Sozialen Arbeit in der Schule im Kontext des berufsethischen Konflikts und Verminderung von Bildungsungleichheit zu leisten. Weiter werden folgende *Teilziele* verfolgt:

- Übersicht zum Umgang mit dem berufsethischen Konflikt der Professionellen in den unterschiedlichen Kooperationsmodellen
- Modellübergreifende Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten zur Verminderung von Bildungsungleichheit
- Handlungsmöglichkeiten zur Verminderung von Bildungsungleichheit für die Professionellen in den unterschiedlichen Kooperationsmodellen
- Eröffnung eines zu untersuchenden Forschungsfeldes, um den Weg für weitere wissenschaftliche Arbeiten bzw. Projekte zu ebnet

Dabei werden vor allem Professionelle der Sozialen Arbeit, die in der Schule tätig sind, angesprochen, um ihnen erste gesammelte Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Andererseits sollen mit dieser Arbeit auch die kantonalen bzw. regionalen Vorstehenden der Sozialen Arbeit in der Schule adressiert werden, welche teils den jeweiligen Erziehungs- und Bildungsdirektionen angegliedert sind. Denn sie sind massgeblich für die Entwicklung und Ausgestaltung des Handlungsfeldes Soziale Arbeit

in der Schule verantwortlich. Auch verbandspolitische Zusammenschlüsse wie der Schulsozialarbeiterinnen-Verband SSAV und ausführende Gemeinden, Schulgemeinden und weitere Trägerschaften gehören zur Zielgruppe der vorliegenden Arbeit.

Letztendlich könnte die Arbeit auch für Studierende der Sozialen Arbeit, welche sich mit Sozialer Arbeit in der Schule auseinandersetzen, interessant sein.

1.5. Motivation

Beide Autoren arbeiten im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe und werden im Berufsalltag immer wieder mit den Herausforderungen chancengerechter Entwicklung von Kindern und Jugendlichen konfrontiert.

Da einer der beiden Autoren als Schulsozialarbeiter im Raum Zürich tätig ist, sind bereits persönliche Auseinandersetzungen in Bezug auf das Spannungsfeld der Diskriminierungen in der Schule und den Grundwerten der Sozialen Arbeit vorhanden.

Einerseits sind die Autoren daran interessiert herauszufinden, wie andere PraktikerInnen in der Sozialen Arbeit in der Schule mit Bildungsungleichheit umgehen und entsprechende Handlungsmöglichkeiten ableiten. Dabei geht es darum, einen Teil beizutragen, dass die Soziale Arbeit in der Schule den Herausforderungen sozialer Ungleichheit gewachsen ist und darauf fachlich adäquat reagieren kann. Denn die Autoren sind sich sicher, dass auch die Soziale Arbeit, in ihrer behandelnden und präventiven Funktion mit dem Gegenstandswissen sozialer Probleme, einen wichtigen Beitrag zur Ausgestaltung eines chancengleichen Bildungssystems leisten kann. Durch die Anwesenheit an der Schule, macht sich Soziale Arbeit auch Gedanken zu Bildungsprozessen bzw. Bildungsverläufen und kann somit ihr wissenschaftlich basiertes Fachwissen in solche Prozesse einbringen.

1.6. Relevanz für die Soziale Arbeit

Anfangs der 1970er Jahre gab es in der deutschsprachigen Schweiz erstmals Schulen, die Soziale Arbeit institutionalisierten. Sie verbreitete sich an einzelnen Standorten weiter bis Ende der 1980er und 1990er Jahre (Florian Baier, 2008, S. 67). Waren es Ende 1990er Jahren noch 113 Stellen (Vögeli-Mantovani, 2005, S. 67) zählte Baier (2011) für das Schuljahr 2010/2011 rund 450 Schulsozialarbeitende (S. 62). Die aktuellste Standortbestimmung von Nicolette Seiterle (2014) zeigt auf, dass sich diese Anzahl in der Zwischenzeit bereits verdoppelt hat und man spricht gegenwärtig von rund 900 Stellen in der deutschsprachigen Schweiz (S. 82).

Baiers (2011) dreiteilige Gliederung stellt die Entwicklung der Sozialen Arbeit in der Schule in der Deutschschweiz nochmals auf inhaltlicher Ebene dar. Angefangen bei der Pionierphase über die Ausbauphase bis zur Profilierungsphase, mit der eine neue Ära der Professionalisierung begann:

Zeitraum	Entwicklungsphase	Kennzeichen / zentrale Prozesse	Literatur
bis Ende der 1990er Jahre	<i>Pionierphase</i>	wenige Standorte, vorrangig mit Modellcharakter	Drilling/Stäger 2000
seit Ende der 1990er Jahre	<i>Ausbauphase</i>	rasanter quantitativer Ausbau, teilweise auch ohne detaillierte Konzepte	Drilling 2001; Vögeli-Mantovani 2003; Vögeli-Mantovani 2005
seit ca. 2005	<i>Profilierungsphase</i>	zunehmende Vernetzung der Praxis, zunehmende Diskussion von Fachfragen und Arbeitskonzepten	AvenirSocial/ SSAV 2010; Baier 2008; Baier/Deinet 2010; Hafen 2005

Tabelle 1: Entwicklungsphase der Schulsozialarbeit in der Schweiz (Baier, 2011, S. 67)

Dass Soziale Arbeit in der Schule ein komplexes Handlungsfeld ist, zeigen einerseits diese rasanten Entwicklungen auf. Zudem ist sie in der Praxis kantonal mit unterschiedlichen Schulsystemen konfrontiert und muss sich so in ihrer Tätigkeit entsprechend anpassen.

Andererseits zeigen wissenschaftliche Untersuchungen und die Fachliteratur, dass in der Praxis unterschiedliche Grundpositionen, Rahmenbedingungen, Funktionen, Ziele und Methoden vorherrschen (vgl. Uri Ziegele, 2014).

In der Sekundäranalyse von Forschungsdaten bezüglich Praxis und Evaluation Sozialer Arbeit in der Schule stellen Rahel Heeg und Florian Baier (2011) fest, dass der Themenbereich *Schulische Probleme und Probleme zwischen Lehrkräften und SchülerInnen* an zweiter Stelle liegt, um Beratungen bei Schulsozialarbeitenden zu suchen. Dabei geht es vor allem um Probleme von Kindern und Jugendlichen in der Auseinandersetzung mit der Institution Schule, beispielsweise in Bezug auf Leistungsdruck, Lernstrategien, Absenzen und Schulausschluss sowie Probleme zwischen Lehrkräften und SchülerInnen (S. 24-25).

Dies zeigt, dass Professionelle der Sozialen Arbeit in der Schule mit Benachteiligung im Bildungssystem konfrontiert sind, da sie sich auch in ihrer alltäglichen Praxis damit auseinandersetzen müssen.

Die oben erläuterte Komplexität und rasante Entwicklung des Handlungsfeldes zeigen nun auf, dass es von Nöten ist, die Rolle der Sozialen Arbeit im Umgang mit sozialen Ungleichheiten bzw. Bildungungleichheit weiter und differenzierter auszugestalten ist.

Laut dem Berufskodex für die Soziale Arbeit von AvenirSocial (2010) verschreiben sich Professionelle der Sozialen Arbeit unter Punkt 9 (Soziale Gerechtigkeit) im Absatz 8 der öffentlichen Aufdeckung von ungerechten Praktiken, welche in Bezug auf Menschen und ihre sozialen Umfelder unterdrückend, ungerecht oder schädlich sind (S. 10).

So zeigt die vorliegende Arbeit die Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit der Professionellen in der Praxis auf und weist zeitgleich öffentlich auf diskriminierende Praktiken der Schule hin. Somit wird im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule ein wissenschaftlich noch nicht untersuchtes Problemfeld eröffnet. Die Arbeit skizziert aber auch erste Antworten und kann damit einen Beitrag zur Gestaltung der Rolle der Sozialen Arbeit in der Schule leisten.

1.7. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Bachelorarbeit ist eine explorative Forschungsarbeit, welche in acht Teile gegliedert ist. In der Einleitung wird mittels der Ausgangslage und den darauf folgenden Fragestellungen und Zielsetzungen in das Thema eingeführt. Im zweiten Kapitel wird die erste Fragestellung - *Was wird unter Bildungsungleichheit verstanden und wo zeigt sie sich im Schweizer Bildungssystem?* - ausgehend von einer Sichtung relevanter Literatur beantwortet. Dazu wird in einem ersten Schritt die Begrifflichkeit der Bildung in der Schweiz erörtert, um dann in einem weiteren Schritt, die Schule und ihre Funktionen zu beschreiben. Anschliessend wird die Verbindung zwischen dem Schulsystem und Chancengleichheit im Bereich der Bildung hergestellt, um abschliessend Bildungsungleichheit aufzuzeigen und die Folgen daraus zu erklären.

Im dritten Kapitel wird die zweite Fragestellung - *Was wird unter Sozialer Arbeit in der Schule in der deutschsprachigen Schweiz verstanden und wie verhält sie sich zu Bildungsungleichheit?* - beantwortet, indem als erstes die Entwicklung der Praxis der Sozialen Arbeit in der Schule behandelt wird und weiter die Soziale Arbeit in der Schule als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit definiert wird, um einerseits die Verbindung zur Sozialen Arbeit herzustellen und andererseits auf die Begriffsdiskussion einzugehen. Nach den Zielen und Zielgruppen, wird die Kooperation von Sozialer Arbeit mit Schule anhand systemtheoretischen Erklärungen vorgestellt. Das Kapitel schliesst mit den Funktionen und Grundprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule.

Im vierten Kapitel wird die These des berufsethischen Konflikts der Sozialen Arbeit in der Schule ausgehend von der theoretischen Verortung hergeleitet. So wird die Forschungslücke nochmals klar umrissen bevor in den Forschungsteil übergegangen wird.

Im fünften Kapitel werden die eingesetzten Forschungsmethoden vorgestellt. Dabei wird auf die Stichprobenziehung, die Datenerhebung, die Datenaufbereitung und -auswertung eingegangen. Das Kapitel schliesst mit einer kritischen Reflexion der Methodik ab.

Das sechste Kapitel beinhaltet die Auswertungen der Experteninterviews. Der Beschrieb der Forschungsergebnisse ist anhand der Kooperationsmodelle in drei Teile aufgegliedert.

Anschliessend werden im siebten Kapitel die Forschungsergebnisse, mittels Rückbezügen zur Theorie, in Kapitel 3 und 4 interpretiert und diskutiert.

Im achten Kapitel folgt im Rahmen einer praxisrelevanten Schlussfolgerung die Beantwortung der beiden Forschungsfragen:

Inwiefern manifestiert sich der berufsethische Konflikt in den unterschiedlichen Kooperationsmodellen in der Praxis der Sozialen Arbeit in der Schule?

Welchen Beitrag kann die Soziale Arbeit in der Schule zur Verminderung von Bildungsungleichheit leisten?

Und danach werden Empfehlungen an die Praxis der Sozialen Arbeit in der Schule abgegeben. Das Kapitel schliesst mit einem Ausblick für die Soziale Arbeit in der Schule und Anschlussmöglichkeiten der vorliegenden Bachelorarbeit.

2. Bildungsungleichheit und Schule

In diesem Kapitel wird die erste Fragestellung der vorliegenden Bachelorarbeit behandelt. Welche wie folgt lautet:

Was wird unter Bildungsungleichheit verstanden und wo zeigt sie sich im Schweizer Bildungssystem?

Unter Bildungsungleichheit wird die Reproduktion von Bildungsdisparitäten verstanden, welche unter anderem von der sozialen Herkunft abhängen. Im Schweizer Bildungswesen zeigt sich Bildungsungleichheit besonders im Selektionsprozess in der Primarstufe.

Um diese Fragestellung differenziert herzuleiten wird nachfolgend der Begriff der Bildung erörtert, anschliessend wird das System der öffentlichen Schule und ihrer Funktionen aufgezeigt. In einem weiteren Schritt wird die Chancengleichheit in der öffentlichen Schule diskutiert, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Schliesslich werden die aus Bildungsungleichheit entstehenden sozialen Probleme beschrieben, um den Bezug zum Handlungsfeld der Sozialen Arbeit herzustellen.

2.1. Bildung in der Schweiz

2.1.1. Aktuelle Debatte

Bildung und Schule sind in gesellschaftlichen Debatten immer wieder ein Thema. Häufig sind sie ein guter Gradmesser für Themen, die aktuell diskutiert werden.

Anfang November wurde der Lehrplan 21 freigegeben und in dessen Vorfeld gab es unzählige Diskussionen und Zeitungsartikel betreffend der Vernehmlassung und der Verabschiedung des neuen Lehrplans durch die Kantonalen Erziehungsdirektoren. So wurde schon vor der Verabschiedung in der Neuen Zürcher Zeitung die Möglichkeit erörtert, dass der Lehrplan 21 so umstritten ist, dass er auf kantonaler Ebene nachträglich dem Volk zur Abstimmung vorgelegt werden sollte (Daniel Gerny, Erich Aschwanden, Jörg Krummenacher, 2014). Im Tagesanzeiger war zu lesen, dass der neue Lehrplan durch seine Komplexität von den Kantone selbst auf ihre Bedürfnisse angepasst werden musste. Die Gegner sprechen in diesem Zusammenhang und dem Umfang von rund 500 Seiten von einer Monstrosität und Praxisuntauglichkeit (Anja Burri, 2014).

Diese aktuelle Diskussion zeigt auf, dass Themen im Zusammenhang mit Bildung einem starken Spannungsfeld unterliegen und gesellschaftliche Reaktionen hervorrufen. Daher konzentrieren sich die weiteren Ausführungen auf die gegenwärtigen Diskussionen rund um den Begriff Bildung. Schliesslich umfasst Bildung fast alle menschlichen Aktivitäten, die in der einen oder anderen Art zur Formung der geistigen aber auch handwerklichen Fähigkeiten des Menschen beitragen. Entsprechend muss der Begriff Bildung in seiner Bedeutungsvielfalt für die vorliegende Forschungsarbeit stark eingegrenzt werden.

2.1.2. Begriff „Bildung“

Nach Michael Winkler (2013) sind die Diskurse um die Frage nach den philosophischen Bedeutungen von Bildung in den Hintergrund getreten. Es ist also nicht mehr die Definition der Bildung, die in aktuellen Diskursen eine Rolle spielt. Vielmehr geht Winkler davon aus, dass die Diskussionen im Bildungsbereich von einem professionellen, institutionellen und verschulden Blick geprägt sind. Die Auffassungen was denn Bildung in der Gegenwart bedeutet sind gesellschaftlich stark geprägt und nicht durchwegs inhaltlich kongruent. Diskussionen um Bildung - „wie sie ist“ und „wie sie begrifflich verstanden

werden soll“ – sind heute in der Regel durch einen starken Druck zur Ökonomisierung der Gesellschaft geprägt (S. 110-113).

Ergänzend hält Carsten Büniger (2013) fest: Die Diskussionen um Bildungssemantik führt zwar dazu, dass mit dem Begriff Bildung nicht mehr alles betitelt werden kann. Diese Eingrenzung des Diskurses führt aber auch zu einer Einseitigkeit, in deren Folge meist gesellschaftliche Probleme und deren Lösung an der Stelle von Bildungsfragen diskutiert werden (S. 12-13).

Diesem Spannungsfeld um den Begriff der Bildung setzen Anne Brake und Peter Büchner (2012) eine reduzierte und differenzierte Definition von Bildung entgegen, welche in ihrer Form auch die Diskussion um den Begriff miteinbezieht.

Nach Brake und Büchner wird unter Bildung meist eine elementare schulische Bildung verstanden, welche soziale und kulturelle Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht. Von diesem Standpunkt ausgehend hat Bildung also mehr mit allgemeinen Lebensführungskompetenzen zu tun als mit Laufbahnplanung. Prinzipiell hat Bildung auch ein Gleichheitsanspruch jenseits von Klasse und Schicht; durch Bildung sollen die gleichen Teilhabechancen für alle Gesellschaftsmitglieder möglich werden.

In dem nun Bildung soziale und kulturelle Teilhabe ermöglicht, steigt auch ihr Stellenwert für Individuen bezüglich der Erschliessung von gesellschaftlichen Ressourcen und der individuellen Möglichkeiten zur Gestaltung des eigenen Lebenslaufes. Bildung kann also als eine Herstellungsleistung verstanden werden, die von vielen Seiten beeinflusst wird und von einigen Rahmenbedingungen abhängt. Durch diese vielseitige Beeinflussung kann Bildung und der damit zusammenhängende Prozess auch zu Bildungsungleichheiten führen (S.67-69).

Da es sehr schwierig ist Bildung als Begrifflichkeit absolut zu umschreiben, ist es an dieser Stelle wichtig das Feld der Semantik von Bildung nochmals einzugrenzen. Da sich die Autoren im weiteren Verlauf dieser Forschungsarbeit fast ausschliesslich im Feld der schulischen Bildung bewegen, wird hier eine Eingrenzung des Begriffs auf die schulische Bildung vorgenommen. Es geht also in dieser Forschungsarbeit um die öffentliche Schule und insbesondere um die obligatorischen Schuljahre im Schweizer Bildungssystem. In diesem Kontext spricht die Autorenschaft von Bildungssystem, Schulsystem oder der Organisation Schule. Dabei sind Verallgemeinerungen zwar möglich, müssen aber immer im Hinblick auf das föderalistische System der Schweiz relativiert werden, da das Schulsystem in der Kompetenz der Kantone liegt.

2.1.3. Die formelle Bildung

Der Gegenstand schulischer Bildung wird meist in der Wissenschaft und von Fachpersonen als formelle Bildung betitelt. Die formelle Bildung kann nur in einer dafür vorgesehen Organisation stattfinden. Im Unterschied dazu stellen nicht-formelle Bildungsorte andere Formen und Gelegenheiten zur Verfügung, um zu lernen. So können beispielsweise die Kinder und Jugendhilfe als nicht-formelle Bildungsorte gesehen werden. Institutionell geprägt sind meist auch nicht-formelle Bildungsangebote, doch basieren sie auf einer freiwilligen Teilnahme und vermitteln ohne geplante Vorgaben, soziale/ personale Kompetenzen und die Beteiligung an gesellschaftlichen Vorgängen (Raschenbach et al., 2004; zit in. Marius Harring, Carsten Rohlf, Christian Palentien, 2007, S.9).

In dieser Forschungsarbeit ist in erster Linie von öffentlichen Schulen, also Institution formeller Bildung, die Rede. Nach Bernd Overwien (2006) stellen insbesondere Schulen formale Einrichtungen des Bildungssystems dar, welche anhand von Lehrplänen und festen Regeln funktionieren. Die Organisation Schule weist mit ihren Lehrplänen, den besoldeten Stellen der Lehrpersonen, dem Regelwerk zu Anwesenheit und Leistungserfüllung für Schülerinnen und Schüler bereits einen hohen Grad an Formalisierung auf. Diese Sichtweise wird durch Schülerinnen und Schüler bestätigt, welche formelle Bildung in der Regel mit *formellem Lernen* assoziieren, da es – wiederum: in der Regel – die Lernum-

gebung der Schule ist, die es ihnen erlaubt, formale Qualifizierung und Zertifizierung zu erlangen (zit. in Marius Harring et al., 2007, S.9).

2.2. Das Bildungssystem in der Schweiz

Das Bildungswesen liegt in der Schweiz in der Zuständigkeit des Staates. Die Hauptverantwortung kommt in der föderal organisierten Schweiz dabei den 26 Kantonen zu. Die meisten Schülerinnen und Schüler besuchen in der Schweiz die obligatorische Schule in ihrer Wohngemeinde. Das heisst, dass über 95 Prozent der Schülerinnen und Schüler ihre Schulzeit an einer öffentlichen Schule absolvieren. Nur gerade mal fünf Prozent besuchen eine Privatschule. Die Kantone haben die Verantwortung für die obligatorische Schule, jedoch sind für die konkrete Organisation des Schulbetriebs die Gemeinden zuständig. Diese föderalistische Verteilung der Organisation und Zuteilung der Verantwortungen erlaubt angepasste Lösungen vor Ort, führt aber auch zu einer grossen Diversität auf dem eher kleinen Staatsgebiet der Schweiz. Der Besuch der obligatorischen Schulstufen ist unentgeltlich (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2014).

Durch die föderalen Strukturen gibt es bei der Dauer der Schule Unterschiede, welche wie folgt zu beschreiben sind:

Alle Kantone bieten ein bis zwei Jahre unentgeltlichen Vorschulunterricht an, im Kanton Tessin sind es drei Jahre (Siehe Abbildung 1). (...). Zählt man den Besuch des Kindergartens oder einer Eingangsstufe mit, dann dauert die Schulzeit elf Jahre und die Kinder starten im Alter von vier oder fünf Jahren. Die Primarstufe inklusive Kindergarten oder Eingangsstufe umfasst nach dieser Zählweise die Schuljahre 1–8, die anschliessende Sekundarstufe I dauert drei Jahre und umfasst die Schuljahre 9–11 (EDK, 2014).

Folgende Abbildung stellt die Prozesse der obligatorischen Schule der Schweiz, wie vorhergehend beschrieben, graphisch dar:

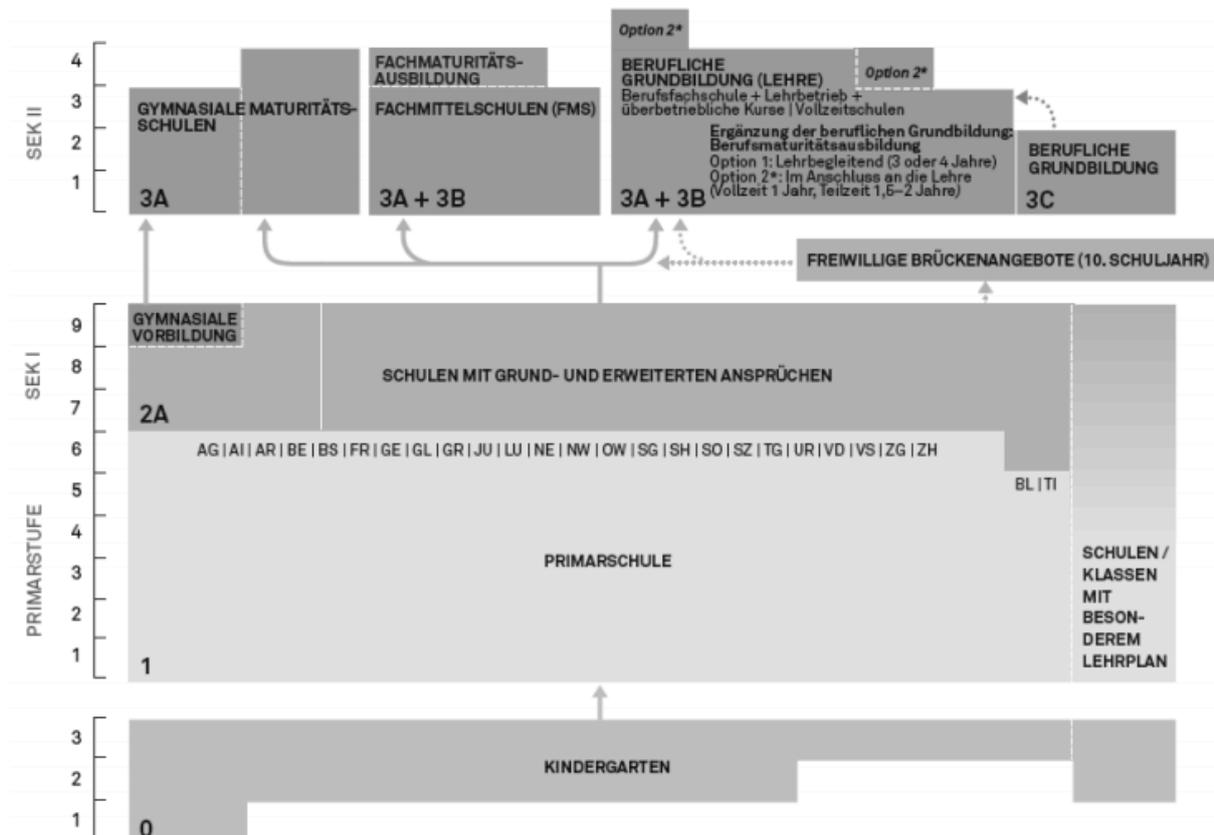


Abbildung 1: Ablauf der obligatorischen Schule der Schweiz (Quelle: EDK, 2014)

Interkantonale Vereinbarungen

Neben der Harmonisierung der strukturellen Eigenheiten der öffentlichen Schule soll durch den Lehrplan 21 auch eine inhaltliche Angleichung der vermittelten Inhalte in den verschiedenen Deutschschweizer Kantonen stattfinden.

Im Lehrplan sollen vor allem die Ziele der öffentlichen Schule vereinheitlicht werden. Neben der Vereinfachung der Ausbildungsgänge für Lehrerinnen und Lehrer, die diese Vereinheitlichung fördert, soll ein Lehrplan entstehen, welcher eine breite Legitimation genießt und eine Effizienzsteigerung in der Erarbeitung von Detailplänen zulässt da ein zuverlässiges Grundgerüst bereits besteht. Neben diesen Vereinheitlichungen soll der neue Lehrplan auch eine grössere respektive unkompliziertere interkantonale Mobilität für Lehrpersonen und Familien ermöglichen (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014).

Auch sieht der Lehrplan 21 vor, dass sich die öffentliche Schule um eine gerechtere Verteilung von Bildungschancen bemühen muss. Die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014) hält dazu fest: „(...) Die Vermittlung von Kompetenzen knüpft am Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler an. Es werden Lerngelegenheiten angeboten, die dem unterschiedlichen Lern- und Leistungsstand und der Heterogenität Rechnung trägt (...)“.

2.3. Die Funktionen der Schule

Die Schule soll verschiedene Aufträge erfüllen und Leistungen erbringen. Auch in der Schweiz ist die politische Debatte um die richtigen Inhalte, welche Schule vermitteln soll, ein mediales Dauerthema.

Die obligatorische Schule in den 26 Kantonen der Schweiz erfüllt eine wichtige Integrationsleistung, da Kinder mit sozial, kulturell und sprachlich unterschiedlichen Hintergründen die gleiche Schule besuchen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2014).

Neben den Leistungen, welche die Schule zu erbringen hat, sieht Horst Zeinz (2009) in der Schule einen Ort, an dem verschiedene Akteure und deren Anforderungen zusammentreffen. Einerseits hat die Schule das Ziel, jungen Menschen gesellschaftliche-kulturelle bestimmte Haltungen und Kenntnisse zu vermitteln. Andererseits soll sie eine Entfaltung der Persönlichkeit ermöglichen. Somit treffen unterschiedliche Ansprüche aufeinander, welche sich aber nicht voneinander getrennt entwickeln lassen. Das Vermitteln von bestimmten Haltungen und Kenntnissen bei gleichzeitiger Möglichkeit, den Lernenden bei der Entfaltung ihrer Persönlichkeit genügend Raum zu lassen, kann man als Funktionen der Schule bezeichnen (S.87).

Nach Niklas Luhmann (1977) hat Schule eine doppelte Funktion zu erfüllen: Einerseits die Funktion der Erziehung und andererseits die Funktion der sozialen Selektion. Diese beiden Hauptfunktionen drehen sich um die Aufgabe der Ermöglichung von Inklusionschancen in die Gesellschaft. Einerseits kann man sagen, dass Schule als professioneller Erzieher psychosoziale Erziehung und andererseits Bildung vermittelt, welche die Inklusionschancen erhöhen sollen. Durch Bildung soll primär die Inklusion in die Berufswelt gefördert werden, wo hingegen Erziehung die Inklusionschancen in die Gesellschaft fördern soll. Aber die Selektionsfunktion spielt in der Schule auch eine wichtige Rolle. Unter Selektion wird in Zusammenhang mit dem Bildungssystem der Zugang anhand von Leistungsbeurteilung zu Bildungsangeboten verstanden. An dieser Funktion tut sich ein Paradox des professionellen Erziehungssystems auf, denn die selektive Funktion hemmt durch die Bewertung der Lernenden die Inklusionschancen. Die Verteilung dieser Chancen wird asymmetrisch – nur die „Guten“ werden selektiert – was sich in einem direkten Widerspruch zur Pädagogik zeigt, welche sich an aufklärerischen Werten wie *Gleichheit für alle* orientiert, losgelöst von schichtspezifischen Merkmalen (zit. in Martin Hafen, 2005, S.45-47).

Das Paradoxon zwischen Erziehung und Selektion weist auf einen nicht unwesentlichen Konflikt in der Schule hin, welcher theoretisch umfangreich erörtert wird. Daher scheint es an dieser Stelle sinnvoll, eine weitere Definition des Konflikts aufzuführen, um die Spannung auch breit abgestützt beschreiben zu können.

Gemäss Jean-Paul Munsch (2009) hat das Bildungswesen, durch die Funktionen, die der Schule zukommen, eine klar definierte Reproduktionsfunktion unserer Gesellschaft. Reproduziert werden dabei Leistungen, welche die Schule in Abhängigkeit von der Gesellschaft zu erbringen hat.

Zu diesen Funktionen gehören die Integrationsfunktion, die Qualifikationsfunktion und die Selektionsfunktion. Unter der Integrationsfunktion versteht man die Reproduktion von gesellschaftlichen Strukturen. Im Zusammenhang mit der Selektionsfunktion, trägt die Integrationsfunktion zur Zuteilung in der Gesellschaft mit bei. Die Qualifikationsfunktion wurde in früheren Diskursen meist als Bildungsfunktion bezeichnet. Doch diese Definition scheint aktuell eher an Gewichtung zu verlieren da es neben fachlichem Wissen auch darum geht, überfachliche, personelle und soziale Kompetenzen zu erwerben, damit SchülerInnen sich später in der Gesellschaft „alleine“ zurechtfinden. Die Selektionsfunktion als eine nicht pädagogische Funktion ist eben jene Funktion mit der sich die Schule am Schwersten tut.

Einerseits widerspricht sie den beiden anderen pädagogischen Funktionen. Andererseits kommt den Beurteilungen, die zu Selektion führen, keine unabhängige Objektivität zu, weil aus Selektionsentscheiden subjektive Tendenzen von beispielsweise Lehrpersonen nicht ausgeschlossen werden können und dadurch sind sie nicht gerecht (S. 114-116).

Auch Maja Coradi Vellacot und Stefan C. Wolter (2005) sehen in der Selektion die Problematik von nicht neutralen Entscheiden. Die sozioökonomische Herkunft hängt signifikant mit der Wahrscheinlichkeit zusammen in einen hierarchisch höher Bewerteten Schultyp eingeteilt zu werden. Und dies geschieht unabhängig vom Einfluss der sozioökonomischen Herkunft auf die Leistungen (S.26).

Die Selektionsfunktion gerät vor allem durch diese Erkenntnisse stark unter Druck. Und weiter zeigen die Pisa-Studien, dass eine späte Selektion zu gleichwertigeren Bildungschancen führt.

Luhmann und Munsch beschreiben ebenfalls dieses Spannungsfeld zwischen den Funktionen Erziehung und Selektion. Es zeigt sich ein Dilemma, welches weitreichende Auswirkungen hat. Im Bemühen um gleiche Chancen auf Inklusion in die Gesellschaft fördert respektive reproduziert Schule ungleiche Chancen.

2.4. Diskriminierung im Bildungssystem

2.4.1. Bildungsungleichheit und Selektion

Dass die Funktion Selektion eine gewisse Disfunktionalität aufweist, wurde im Kapitel 2.3 eingehend beschrieben. In Zusammenhang mit Bildungschancen ziehen Maja Coradi Vellacott und Judith Hollenweger (2003) im Schweizer Bericht zur Pisa-Studie in Bezug auf die Selektion und deren Wirkung folgendes Fazit:

Die frühe schulische Selektion kann sich auf verschiedene Art und Weise auf die soziale Selektivität des Bildungssystems auswirken. Wenn bei der frühen Selektion einerseits keine Diskriminierung erfolgt und die Schule alle Kinder gleichermassen relativ zu ihrem Bildungspotenzial fördern würde, dann würden die Unterschiede zwischen den Kindern durch die Selektion nicht verschärft. Jedoch muss anhand der Daten davon ausgegangen werden, dass Kinder bei einer frühen Selektion schon unterschiedlich gefördert wurden oder dass zum Beispiel wichtige Referenzgruppen in der Entwicklung fehlten (...). Der Prozess der frühen Leistungsselektion kann also zu einer verstärkten Bedeutung des sozioökonomischen Umfeldes führen. Weiter legen die Ergebnisse den Gedanken nahe, dass die Wahrscheinlichkeit, bei einer (altersmässig frühen) Selektion in eine höhere Schulstufe eingeteilt zu werden, nicht nur von der Leistung, sondern auch von der Herkunft abhängt (S. 24-25).

Coradi und Hollenweger beschreiben mit ihrem Fazit, dass die Schule durch die frühe Selektion die Bedeutung der sozialen Herkunft verstärkt. Dies ergibt sich dadurch, dass die Schule der Tendenz defizit-verstärkender Bildung nur begrenzt entgegenwirken kann. Natürlich weisen zum Beispiel neue Konkordate wie der Lehrplan 21 klar darauf hin – wie im Kapitel 2.2 bereits beschrieben wurde – dass die Schule es als wichtig erachtet, soziale Ungleichheiten auszugleichen.

Eine differenzierte Einschätzung dieser Tendenzen weisen Angelone et al. (2012) in ihrer Studie zu *Herkunftseffekten in der Schule* aus. Sie konnten nachweisen, dass herkunftsbedingte Leistungsunterschiede bereits während der Primarschule deutlich zunehmen. Die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler hängt stark von der sozialen Herkunft ab. Ein tiefes Bildungsniveau der Eltern wirkt sich negativ auf die Leistungen ihrer Kinder aus, sowohl im Fach Deutsch wie auch im Fach Ma-

thematik. Dadurch vergrössern sich die Leistungsunterschiede in den letzten drei Jahren der Primarstufe überdurchschnittlich. Das Bildungsniveau der Eltern ist also ein sehr zentraler Faktor (S. 239).

Ähnliches halten Coradi und Wolter (2005) fest, dass die soziökonomische Benachteiligung sich bereits bei frühen Selektionsentscheidungen an Kindern in der Grundschule zeigt (S. 53).

Die Schule kann somit herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten nicht ausgleichen, sondern sie verstärkt sie durch die eigenen Selektionsmechanismen während der ersten Schuljahre zusehends. Dadurch reproduziert und verstärkt sich auch die Bildungsungleichheit unter den SchülerInnen.

2.4.2. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte

Raymond Boudon (1974) erklärt soziale Herkunft und die damit zusammenhängenden Konsequenzen, welche sich als Bildungsungleichheiten manifestieren, als Folge von sogenannten primären und sekundären Herkunftseffekten, welche durch das System Familie geprägt sind. Die primären Effekte beziehen sich auf Leistungsdisparitäten die sich auf Grund der sozialen Herkunft zeigen. Sie gehen bei der sozialen Herkunft vor allem von der Sozialisation im Elternhaus aus. Je nach sozioökonomischer Lage der Eltern entstehen bei den Kindern unterschiedliche Kompetenzen. Es handelt sich dabei um kognitive Fähigkeiten, linguistische und soziale Kompetenzen und Schulleistungen, deren Entstehung deutlich mit der Sozialisation korreliert. Bei den sekundären Herkunftseffekten geht es meist um die Schulwahlentscheidung der Eltern, welche anhand von drei zentralen Faktoren zustande kommt. An erster Stelle ist entscheidend wie viele Bildungskosten anfallen können. Weiter sind die Einkommens- und Berufschancen und die damit zusammenhängende Statussicherung ein wichtiger Faktor. An dritter Stelle spielen die Erfolgchancen, den Bildungsgang zu bewältigen, im Entscheidungsprozess der Eltern eine wichtige Rolle (zit. in Michael Vester, 2006, S. 16).

2.4.3. Gesellschaftliche Individualisierung

Nach Ulrich Beck (1983) entscheiden Individuen im Zug der gesellschaftlichen Individualisierung nicht ausschliesslich anhand ihrer sozialen Herkunft. Die vermittelten Werte und Normen sozialer Herkunft welche Individuen prägen, werden vermehrt ersetzt durch eine Orientierung an allgemein verfügbaren Möglichkeiten wie zum Beispiel Bildungschancen. Mit dieser Abkoppelung vom sozialen Umfeld und deren Werte- und Normenreferenz erfolgt einerseits eine Vervielfältigung von Lebensformen und Möglichkeiten. Andererseits steht diesem Gewinn an Optionen ein Verlust von Gewissheiten, bezogen auf die Sicherheit, welche das soziale Umfeld vermitteln konnte, gegenüber. Daraus folgt, dass persönliche Kompetenzen und Ressourcen von Individuen an Bedeutung für den Lebenslauf gewinnen. Daher werden die persönlichen Wahlmöglichkeiten der Individuen und die damit einhergehenden Entscheidungen vermehrt abhängig von gesellschaftlich geprägten Institutionen welche Kompetenzen verteilen, wie dies das Bildungssystem tut. Da diese Abhängigkeit eine Gegenüberstellung von persönlichen Kompetenzen und den Anforderungen der Institutionen zur Folge hat, sind die Lebensmöglichkeiten in hohem Masse beeinflusst wie man eben diese gesellschaftlichen Anforderungen, welche von den Institutionen vorausgesetzt werden, bewältigt (zit. in Angelika Diezinger, 1999, S. 74-75).

Daraus folgt, dass der Erwerb von Kompetenzen tendenziell einer doppelten Abhängigkeit unterliegt. Einerseits unterliegt er nach Boudon (1974) der Abhängigkeit der sozialen Herkunft und deren Auswirkungen auf Leistung und Entscheidungen im Bildungssystem. Andererseits unterliegt der Kompetenzerwerb in einer individualisierten Gesellschaft nach Beck (1983) einer Abhängigkeit zu gesellschaftlich geprägten Systemen - wie dies beispielsweise die Bildungssystem verkörpert – und deren Anforderungen.

2.4.4. Folgen der Bildungsungleichheit

Nach Hanspeter Stamm und Markus Lamprecht (2005) wirkt sich der Kompetenzerwerb auch auf Bildungsabschlüsse und die damit zusammenhängenden Berufschancen aus. So besteht ein enger Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Berufsprestige. Wer also ein hohes Bildungszertifikat in den Händen hält, hat markant höhere Chancen im Erwerbsleben Fuss zu fassen und in einen angesehenen Berufsstand zu kommen, als jemand der lediglich über einen tieferen Bildungsabschluss verfügt (zit. in Jünger, 2008, S. 33).

Es ist zudem sehr wahrscheinlich, dass neben dem Einstieg ins Berufsleben und der Chance auf einen hohen Berufsstand und dem damit einhergehenden Ansehen, auch die Höhe des Einkommens eine Rolle spielt. So korrelieren nach Peter Büchner (2003) in der Schweiz Einkommen und Höhe des Bildungsabschlusses. Die daraus resultierende soziale Sicherheit und die daran gebundene Lebensführung prägen die gesellschaftliche Partizipation von Individuen. Das heisst, dass die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben von der sozialen Sicherheit abhängt. Eine ausreichende Partizipation ermöglicht eine erfüllende Lebensführung aus persönlicher und ökonomischer Sicht (zit. in Jünger, 2008, S. 33).

Zusammenfassend führt eine Reproduktion von Bildungsungleichheit zu einer Ungleichverteilung von Lebenschancen. Soziale Herkunft und institutionelle Abhängigkeit beeinflussen die Chancen des Einzelnen und führen im schlechtesten Fall zu einer Benachteiligung von Menschen im Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Positionen und im Erlangen sozialer Sicherheit. Aus diesem Grund kann das Bildungssystem in der Schweiz durchaus als diskriminierend bezeichnet werden.

2.5. Bildungsungleichheit als soziales Problem

2.5.1. Gegenstand der Sozialen Arbeit

Nach der «International Federation of Social Workers» [IFSW] und International Association of Schools of Social Work [IASSW] (2007) definiert sich Soziale Arbeit wie folgt:

Die Profession Soziale Arbeit fördert den sozialen Wandel, Problemlösungen in menschlichen Beziehungen sowie die Ermächtigung und Befreiung von Menschen, um ihr Wohlbefinden zu steigern. Unter Nutzung von Theorien menschlichen Verhaltens und sozialer Systeme vermittelt Soziale Arbeit überall dort, wo Menschen und ihre sozialen Umfelder aufeinander einwirken. Dabei sind die Prinzipien der Menschenrechte und sozialer Gerechtigkeit für die Soziale Arbeit fundamental (zit. in Schmocker, 2011, S. 56).

Diese Ausführung zeigt die Tätigkeitsbereiche der Berufsgruppen bzw. Berufsfelder und ihren Handlungsfelder und auf welchen Prinzipien diese Tätigkeiten basieren. Die Soziale Arbeit wird zudem als Menschenrechtsprofession definiert, wobei sie ihr Handeln auf der Achtung der jedem Menschen innewohnenden Würde und Rechte gründet (Schmocker, 2011, S. 8).

2.5.2. Soziale Probleme

Nach Schmocker (2011) liegen sozialen Problemen, praktische Probleme zu Grunde. Bei praktischen Problemen handelt es sich um Sachverhalte, bei denen eine Unvereinbarkeit von Soll und Ist-Zustand respektive von Zielen und Mitteln vorliegt. Daraus folgt, dass soziale Probleme praktische Probleme sind, welche Menschen betreffen, so bald es um ihre Einbindung in bestimmte gesellschaftliche Systeme, wie bspw. die Bildung, geht. Diese Probleme werden als *sozial* beschrieben, da es um die Relationen zwischen den Menschen und Sozialstruktur geht. Mit der Hilfe der Sozialstruktur befriedigen Menschen ihre Bedürfnisse (S. 52-53).

In Bezug auf das Individuum können soziale Probleme ebenfalls als innerpsychische, soziale und kulturelle Schranken in Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Stand und den Ressourcen des Individuums beschrieben werden. Diese Probleme erschweren oder verunmöglichen das Wohlbefinden des Individuums. Daraus ergibt sich für den Einzelnen ein Gefühl des Unvermögens, wenn es nicht mehr möglich ist, die eigenen Bedürfnisse zu befriedigen (Staub-Bernasconi, 2007, S. 183).

Die meisten Menschen lösen ihre sozialen Probleme, welche im Austausch mit der zusammenhängenden Sozialstruktur entstehen, meist ohne nennenswerte Schwierigkeiten selbst. Zusammenfassend kann man folgern, dass Soziale Arbeit nur dann als „handelnde Antwort auf praktische soziale Probleme“ gebraucht wird, wenn Menschen ihre alltäglichen sozialen Probleme vorübergehend oder dauerhaft nicht mehr selbst mit den eigenen Ressourcen lösen können (Schmocker, 2011, S. 19).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass hauptsächlich durch die Funktion der Selektion Bildungsdisparitäten von Kindern in der Schule reproduziert werden. Die dadurch entstehende und reproduzierte Bildungsungleichheit wirkt sich im Lebenslauf bei betroffenen Kindern und Jugendlichen auf die gerechte Chance auf soziale Sicherheit und der damit zusammenhängenden Lebensführung (vgl. Kapitel 2.4.4) negativ aus. Daher kann Bildungsungleichheit als soziales Problem angesehen werden, welches sich für betroffene Individuen weiter benachteiligend auswirken kann, da eine Partizipation am gesellschaftlichen und kulturellen Leben eingeschränkt oder verunmöglicht wird. Dies zeigt, dass Bildungsungleichheit folglich weitere Soziale Probleme nach sich zieht. Wird an dieser Stelle die Definition der Sozialen Arbeit betrachtet, so zeigt sich anhand der erwähnten Prinzipien, dass der Sozialen Arbeit eine Verantwortung zukommt, sich der Bildungsungleichheit anzunehmen und sich mit ihr auseinanderzusetzen.

3. Soziale Arbeit in der Schule in der Deutschschweiz

In diesem Kapitel wird die zweite Fragestellung der vorliegenden Bachelorarbeit behandelt. Welche wie folgt lautet:

Was wird unter Sozialer Arbeit in der Schule in der deutschsprachigen Schweiz verstanden und wie verhält sie sich zu Bildungsungleichheit?

Soziale Arbeit in der Schule ist ein äusserst komplexes und heterogenes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, welches einer stetigen Entwicklung und Professionalisierung unterliegt, wie bereits in der Einleitung angesprochen wurde.

Für den vorliegenden Kontext soll daher die Klärung von Begrifflichkeiten und darauf aufbauend die Definition der Sozialen Arbeit der Schule fokussiert werden.

Die Fragestellung fordert eine Erklärung, wie Soziale Arbeit mit der Schule kooperiert, welche Ziele verfolgt werden, welche Funktionen eingenommen werden und auf welchen Grundprinzipien die Sozialen Arbeit in der Schule beruht.

Wie sich Soziale Arbeit in der Schule zu Bildungsungleichheit verhält, wird im Kapitel 3.6 und im Kapitel 4 geklärt.

3.1. Soziale Arbeit in der Schule: Ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit

3.1.1. Verortung in der Sozialen Arbeit

In Bezug auf den Gegenstandsbereich der Sozialen Arbeit (vgl. Kapitel 2.5) soll als erstes das Handlungsfeld Soziale Arbeit in der Schule entsprechend verortet werden. Dazu bedarf es eines Blicks auf die drei wesentlichen Berufsfelder Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Soziokulturelle Animation.

Schmocker (2011) positioniert den Begriff „Soziale Arbeit“ für die Deutschschweiz als zusammenfassender Oberbegriff der drei Berufsfelder und schreibt allen eine gleichwertige Position zu (S. 55).

Anhand ihrer Analyse der professionellen Dreiteilung verstehen Gregor Husi und Simone Villiger (2012) Sozialarbeit als eine nachrangige Inklusionshilfe für die individuellen und äusseren Lebensgrundlagen des Klientels. Sozialpädagogik wird als nachrangige Sozialisationshilfe verstanden, welche die Subjektivität der Klientinnen und Klienten behandelt und die Soziokulturelle Animation steht für nachrangige Kohäsionshilfe, die das wirksame Zusammenleben fördert (S.55).

Innerhalb dieser, nicht immer klar unterscheidbaren, Berufsfelder zeichnen sich nun verschiedene Handlungsfelder ab, welche oft in funktionsfremden Systemen – wie zum Beispiel Schule - für unterschiedliche Zielgruppen mit spezifischen Aufgaben interagieren (Ziegele, 2014, S. 17).

Das Zusammenspiel der drei Berufsfelder und die daraus entstehenden Handlungsfelder werden durch das Subsumtionstheorem nach Mühlum (2013) anschaulicher:

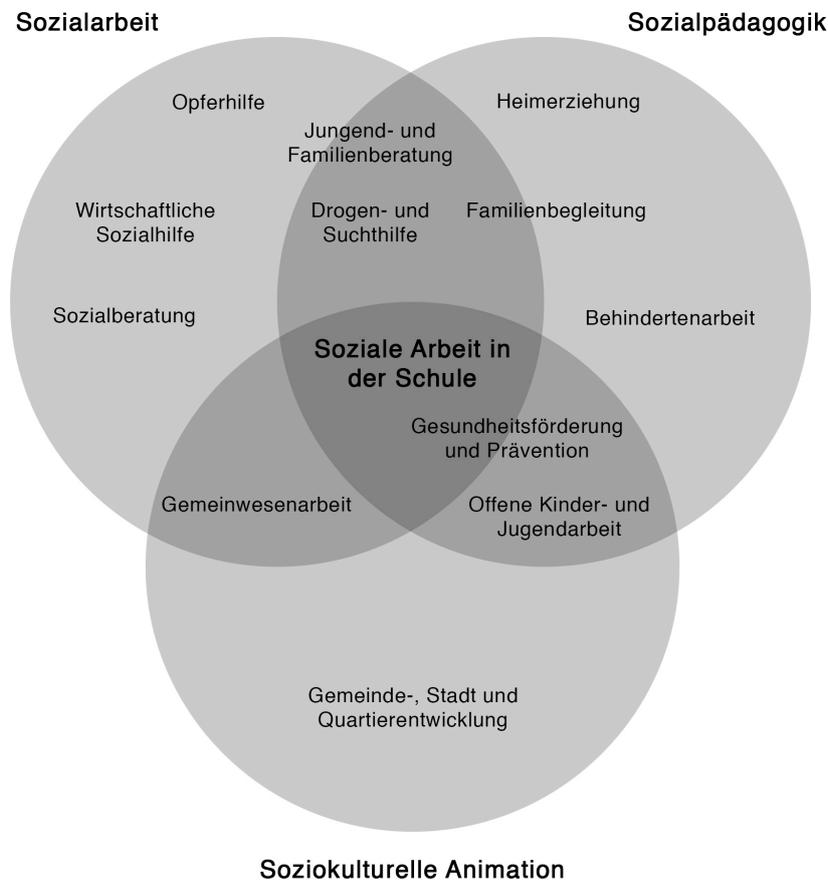


Abbildung 2: Subsumtionstheorem der Sozialen Arbeit (leicht modifiziert nach Husi et al., 2012, S. 46)

Diese Darstellung zeigt, dass Soziale Arbeit in der Schule an der Schnittstelle der drei Berufsfelder verortet ist. Soziale Arbeit in der Schule ist demnach ein Handlungsfeld der Sozialarbeit, der Sozialpädagogik sowie der Soziokulturellen Animation und bezieht sich somit auf wesentliche Inklusions-, Sozialisations- sowie Kohäsionsaufgaben (vgl. Ziegele, 2014). Die Komplexität und Diversität des Handlungsfeldes Soziale Arbeit in der Schule zeigt sich an den fast unüberschaubaren Möglichkeiten an Methoden und Arbeitsweisen, auf welche sich Professionelle der Sozialen Arbeit in der Schule beziehen können.

Nicht nur in Deutschland, sondern auch in der Schweiz wird in der Fachliteratur jedoch oft vom Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe gesprochen (vgl. Baier 2011, Drilling 2009). Nach Uri Ziegele (2014) erscheint jedoch diese Zuordnung in der Schweiz nicht unproblematisch, da Kinder- und Jugendhilfe hierzulande föderalistisch organisiert ist. So definiert der Kanton St. Gallen Jugendhilfe als Jugendarbeit, Jugendschutz und Jugendberatung, wogegen der Kanton Zürich die Soziale Arbeit in der Schule in die Kinder- und Jugendhilfe miteinschliesst (S. 28).

Vor dem Hintergrund dieser Herleitung erscheint es sinnvoll, Soziale Arbeit in der Schule als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit zu definieren, damit innerhalb der vorliegenden Arbeit ein klares Verständnis vermittelt werden kann. In der Folge heisst das, dass die Tätigkeiten aller drei Berufsfelder der Sozialen Arbeit mit eingeschlossen werden.

3.1.2. Begriff „Sozialen Arbeit in der Schule“

Im Kontext der vorangehenden Verortung bietet es sich an, den Diskurs der Begrifflichkeit von Sozialer Arbeit in der Schule aufzugreifen, um verständlich zu machen, warum in der vorliegende Arbeit nicht von „Schulsozialarbeit“ sondern von „Sozialer Arbeit in der Schule“ gesprochen wird.

Karsten Speck (2007) stellt für den Fachdiskurs in Deutschland fest, dass Vieles für die Verwendung des Begriffs „Schulsozialarbeit“ spricht. So ist eine Anschlussfähigkeit an die internationale Debatte zu School Social Work gegeben. Weiter wird dadurch eine klare Abgrenzung zu ausserschulischen Angeboten und eine sprachliche Übereinstimmung vom Handlungsfeld (Schulsozialarbeit) und ihrem Personal (SchulsozialarbeiterInnen) möglich (S. 24–25). Auch in der Schweiz hat sich nicht nur in der Praxis, sondern auch in der Literatur der Begriff „Schulsozialarbeit“ seit längerem mehrheitlich durchgesetzt.

Drilling (2009) empfindet den Begriff „Schulsozialarbeit“ als zu eng – zu sehr auf die Institution Schule bezogen, anstatt auf die Lebenslagen der SchülerInnen – und meint, dass „Schulsozialarbeit“ nicht als Sammelkategorie eingesetzt werden kann, da es eben kein einheitliches Verständnis von dem gibt, was Schulsozialarbeit ist (S. 72).

In Anlehnung an Hafén meint Ziegele (2014), dass der Begriff „Schulsozialarbeit“ die relevante Unterscheidung von Sozialarbeit und Sozialer Arbeit vernachlässigt und somit auch den Einbezug der präventiv intervenierenden Sozialpädagogik und Soziokulturellen Animation ignoriert (S. 15).

Anhand der Verortung des Handlungsfeldes an der Schnittstelle der drei Berufsfelder und den kritischen Auseinandersetzungen mit der Bezeichnung „Schulsozialarbeit“, scheint den Autoren „Soziale Arbeit in der Schule“ der treffendste Begriff, um dem heterogenen und dynamischen Handlungsfeld mindestens ansatzweise gerecht zu werden. Wird in der vorliegenden Arbeit jedoch von Schulsozialarbeit bzw. Schulsozialarbeitenden gesprochen, soll dies keinesfalls die Berufsfelder Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation ausschliessen, sondern es besteht stets der Anspruch das gesamte Handlungsfeld unter dem Oberbegriff der Sozialen Arbeit mit einzubeziehen.

3.2. Definition Soziale Arbeit in der Schule

Es ist ersichtlich, dass sich Soziale Arbeit in der Schule in den letzten Jahren nicht nur quantitativ stark entwickelt hat, sondern im Zuge einer fortlaufenden Professionalisierung auch konzeptuell stetig erweitert wurde (vgl. Kapitel 1.6). Dies ist insofern nachvollziehbar, als die Notwendigkeit von Sozialer Arbeit in der Schule in grossen Teilen der Schweiz erkannt wurde und so in kurzer Zeit viele neue Stellen entstanden sind. Martin Hafén (2005) und Florian Baier (2008) sehen die Motive zur Einführung von Sozialer Arbeit in der Schule primär in den vielfältigen psychosozialen Problemlagen der SchülerInnen und ihrer ausserschulischen Bezugspersonen. Die damit verbundenen Störungen in der Schule und der Wunsch zur Entlastung der Lehrpersonen bei Verhaltensauffälligkeiten sind zusätzlich hervorzuheben. So lassen sich zudem wirkungsorientierte, präventionsrelevante und schulentwicklungsspezifische Veranlassungen erkennen, welche dazu führen, Soziale Arbeit in der Schule flächendeckend umzusetzen (zit. in Uri Ziegele, 2014, S. 14).

Der Fokus wird nun auf die Definition von Sozialer Arbeit in der Schule gelenkt. Anhand der Empfehlung des Bundesrates (2010) an die Kantone und Gemeinden erklärt Baier (2011), dass die besondere Qualität von Sozialer Arbeit in der Schule mittlerweile auch im Bewusstsein bundespolitischer Überlegungen und Argumentationen angekommen zu sein scheint. So werden inhaltliche wie strukturelle Dimensionen angesprochen, indem Soziale Arbeit in der Schule nicht nur Interventionen im Sinne einer „Feuerwehrfunktion“ wahrnimmt, sondern anhand bestimmter Rahmenbedingungen auch ihr präventives und sozial integratives Potenzial entfalten kann (S. 64-65).

Nun besteht aber, analog zum Begriffsdiskurs, weder in der Literatur noch in der Praxis kein einheitliches inhaltlich definitorisches Verständnis von Sozialer Arbeit in der Schule.

Ziegele (2014) bestätigt diese Beobachtung mit dem Blick in die Praxis, indem er auf eine nicht vorhandene konsensfähige, überregionale Konzeption und Praxisform hinweist. Dies begründet er mit erheblichen Differenzen im Fachdiskurs in Bezug auf Ziele und Zielgruppen, Funktionen, Methoden, Grundprinzipien und Rahmenbedingungen (S. 22).

Im Rahmen eines Forschungsprojekts hat die Hochschule Luzern für Soziale Arbeit in zahlreichen deutschsprachigen Publikationen bezüglich Definitionen und Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule recherchiert (Ziegele, 2014, S. 23). Auf der Basis dieser Recherche und theoretischer Auseinandersetzung definiert Ziegele (2014) entlang den bereits erwähnten Kriterien Ziele, Zielgruppen, Funktionen, Methoden, Grundprinzipien und Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit in der Schule wie folgt:

Soziale Arbeit in der Schule ist ein an die Schule strukturell dynamisch (im Sinne von kontinuierlich konstruiert) gekoppeltes, eigenständiges und schulerweiterndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, das von beiden professionalisierten und organisierten Subsystemen der Sozialen Hilfe bzw. Erziehung gemeinsam gesteuert wird. Sie unterstützt sowohl die (bio-) psychosoziale Entwicklung und Integrität als auch die gesellschaftliche Inklusion ihrer Anspruchsgruppen und wirkt an einer nachhaltigen Schulentwicklung mit. Dabei bedient sich Soziale Arbeit in der Schule lebensweltnah und niederschwellig, systemisch-lösungsorientiert, diversitätssensibel und partizipativ innerhalb der verhaltens- und verhältnisbezogenen Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung ihrer personen-, gruppen-, organisations- und sozialraumspezifischen Methoden der Sozialen Arbeit. (S. 28–29)

Einerseits ist dies die aktuellste Definition von Sozialer Arbeit in der Schule, andererseits werden Aufgaben und Methoden aller drei Berufsfelder berücksichtigt. Zugleich werden dem Handlungsfeld keine Grenzen bei seiner Weiterentwicklung gesetzt, sondern weist vielmehr auf eine stetige Dynamik hin. Diese Definition vermag so der Vielfältigkeit von Sozialer Arbeit in der Schule ansatzweise gerecht zu werden.

Entlang dieser Definition werden nun im vorliegenden Kapitel die strukturelle Kopplung von Sozialer Arbeit und Schule, die daraus entstehenden Kooperationsmodelle, Funktionen und Ziele der Sozialen Arbeit in der Schule sowie die Grundprinzipien aufgegriffen.

3.3. Zielgruppen und Ziele der Sozialen Arbeit in der Schule

3.3.1. Zielgruppen

Wie Ziegele (2014) aufzeigt, gelten nebst den Kindern und Jugendlichen auch die Erziehungsberechtigten und andere relevanten Bezugspersonen als Anspruchs- bzw. Zielgruppen der Sozialen Arbeit in der Schule. So sucht sie interdisziplinäre Kooperationen mit der Schulleitung, den Lehr- und Fachpersonen der Schule, sowie mit schulischen und schulnahen Diensten. Dies können Schulpsychologische Dienste, Kinder- und Jugendpsychiatrien, Heilpädagogik, Tagesschule, Hort, Aufgabenhilfe, Offene Kinder- und Jugendarbeit, Präventionsfachstellen, Soziale Dienste sowie Kinderschutzbehörden sein (S. 30). Demnach ist die Vernetzung bzw. Netzwerkarbeit ein wesentlicher Bestandteil der Sozialen Arbeit in der Schule. So kann in Krisen und dringenden Fällen niederschwellig triagiert und vermittelt werden und Fachwissen aus Bezugsdisziplinen und weiteren Berufsfeldern der Sozialen Arbeit im Bereich der Einzelfallhilfe, Gruppen- und Projektarbeit eingeholt werden.

Lehrpersonen sowie Schulleitungen und Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sind aber nicht nur Kooperationspartner, sondern nach Matthias Drilling (2009) werden sie auch als Anspruchs- bzw. Zielgruppe definiert. Auch Lehrpersonen erwarten Unterstützung und Entlastung bei der Arbeit mit Schülern und Schülerinnen in schwierigen Lebenslagen. Die Soziale Arbeit in der Schule unterstützt Lehrkräfte im Konfliktfall und in der Präventionsarbeit und bietet dazu Hilfestellung in unterschiedlichen Formen. Beispielweise mittels Gesprächen, in welchen über gemeinsame Lösungswege für die problematische Situation eines Kindes beraten wird. An Schulhauskonferenzen können die Schulsozialarbeitenden auf wichtige Themen aufmerksam machen und entsprechendes Feedback zu gesamtschulischen Themen ins Lehrteam eingeben. Weiterhin kann die Soziale Arbeit in der Schule an Elterngesprächen moderierend oder vermittelnd beigezogen werden (S. 116-117).

Nach Drilling (2009) müssen Schulsozialarbeitende gemeinsam mit den Eltern versuchen, in einem begleitenden Prozess Erziehungsthemen zu reflektieren, damit Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Erziehungsaufgaben und der Bedürfnisse ihrer Kinder unterstützt und gefördert werden können. Dazu soll die Soziale Arbeit in der Schule den Eltern dieselben Beziehungsangebote zur Verfügung stellen wie den Kindern und Jugendlichen. Damit in Krisensituationen auf eine positiv besetzte Beziehung zurückgegriffen und eine allgemeine Niederschwelligkeit gewährleistet werden kann, sollte Soziale Arbeit in der Schule gemeinsam mit der Schule versuchen, die Kompetenzen und Stärken von Eltern ins Schulgeschehen miteinzubinden (S. 119).

Das Angebot der Sozialen Arbeit in der Schule richtet sich jedoch hauptsächlich an Schülerinnen und Schüler. Nachfolgend werden drei Ziele der Sozialen Arbeit in der Schule nach Ziegele aufgegriffen.

3.3.2. Unterstützung der psychosozialen Entwicklung und Integrität

In der Unterstützung von psychosozialer Entwicklung können Professionelle der Sozialen Arbeit in der Schule individuelles Wissen, Können und Haltungen ihrer Anspruchsgruppen nutzbar machen, indem sie ihre Kompetenzen für den konstruktiven Umgang mit anderen Menschen, Kompetenzen für die reflexive Distanznahme zur eigenen Person, Kompetenzen für gezielte Lösungsprozesse und Kompetenzen für die Beschreibung, Erklärung und Bewertung von Situationen thematisieren und fördern (Ziegele, 2014, S. 34).

Um die Veränderungsprozesse und die Steigerung von Inklusion, Teilhabe und Lebensqualität der Anspruchsgruppen altersadäquat zu unterstützen, empfiehlt Ziegele (2014) die Orientierung an altersspezifischen physischen, sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklungsaufgaben nach Kitty Cas-sée (S. 31).

Die Integrität versteht sich als die unantastbare Würde von Personen, welche sich auf den Anspruch auf Kompetenzentwicklung sowie verantwortungsbewusste Lebensgestaltung bezieht. Zur Unterstüt-

zung von Integrität müssen die Fachkräfte der Sozialen Arbeit in der Schule die jeweilige individuelle Einmaligkeit und Autonomie der SchülerInnen anerkennen, deren Handlungen verstehen und auch Widerstände respektieren. Zudem sollen Selbstbestimmung, Selbstständigkeit sowie Selbstwert unterstützt und gefördert werden (Ziegele, 2014, S. 34-35).

3.3.3. Unterstützung der gesellschaftlichen Inklusion der Anspruchsgruppen

Miller (2012) definiert den Begriff der gesellschaftlichen Inklusion als demokratisch konnotiert und verweist damit auf die soziale Einbindung von Individuen, welche primär einen Zugang zu unterschiedlichen Funktionssystemen schaffen soll. Inklusion kann auf natürlichem Weg, durch Geburt, erfolgen, gewünscht oder unerwünscht sein, sowie zwangsweise (Strafvollzug) erfolgen oder als förderlich wie auch belastend empfunden werden. Im Kontext der vorliegenden Arbeit erklären sich Inklusionsbestrebungen so, dass SchülerInnen sich stets an die Bedingungen relevanter Systeme ausrichten und den damit verbundenen Verhaltenserwartungen entsprechen. (zit. in Ziegele, 2014, S. 35).

Nach Ziegele (2014) ist Soziale Arbeit in der Schule darauf bedacht, ihre Anspruchsgruppe in den erwähnten Inklusionsbestrebungen zu unterstützen. Weiter versucht sie förderliche und bedürfnisorientierte Inklusionsbedingungen der jeweiligen Systeme zu erwirken, soweit ihr das möglich ist (S. 35).

3.3.4. Mitwirkung an einer nachhaltigen Schulentwicklung

Sofern Soziale Arbeit in der Schule in die Schulentwicklung eingebunden ist, soll sie, wie Ziegele (2014) anhand Glasl et al. (2005) und Holtappels (2009) zusammenfasst, mitwirkend mit ihren spezifischen Kompetenzen in der Weiterentwicklung der Organisation in den Bereichen Identität, Konzepte und Strategien, Strukturen, Funktionen, Abläufe involviert sein. Zudem soll sie die Schule in der personellen Weiterentwicklung hinsichtlich Kommunikations- und Kooperationsformen und der Entwicklung des Unterrichts zur Erweiterung der Lehrkompetenzen und Lehrorganisation unterstützen (S. 36).

Nach Ziegele (2014) kann eine wirksame Schulentwicklung gelingen, wenn der Bezug zwischen der Organisation Schule, dem Unterricht und dem Personal hergestellt wird, ohne „(...) die Verquickung von Schule mit Politik und Wirtschaft ausser Acht zu lassen“ (S. 36).

Drilling (2009) erwähnt im Kontext der Schulentwicklung, dass es wichtig ist, die Schulhauskultur zu fördern. Damit meint er, dass die Soziale Arbeit schulnahe Anlässe für die Anspruchsgruppen der Schule realisieren kann und somit „Randthemen“ in die Schule mit einbezieht. Dies kann ihr beispielsweise partizipativ mittels sozialer Gruppenarbeit gelingen (S. 119).

Für die Umsetzung einer nachhaltigen Schulentwicklung bedingt dies in den meisten Fällen eine spezifischen Form der Kooperation zwischen Sozialer Arbeit und Schule, welche im Rahmen des integrativen Modells weiter unten vorgestellt wird.

3.4. Kooperation Schule und Soziale Arbeit

Zur Erklärung von Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit, greifen die Autoren hauptsächlich auf die Ausführungen von Hafén (2005) und Ziegele (2014) zurück, welche auf Luhmanns Systemtheorie basieren. Somit wird diese Kooperation anhand der strukturellen Kopplung der Funktionssysteme Erziehung und soziale Hilfe hergeleitet.

3.4.1. Strukturelle Kopplung von sozialer Hilfe und Erziehung

Wie in der Begriffsdefinition von Bildung erwähnt, beinhaltet nicht nur das Erziehungssystem sondern auch das System soziale Hilfe professionelle sowie nichtprofessionelle Formen (Hafén, 2005, S. 33 & S. 46). Hafén (2005) bezeichnet nichtprofessionelle Soziale Hilfe als nachbarschaftliche, freiwillige bzw. ehrenamtliche oder innerfamiliäre Hilfe und legt professionelle Soziale Hilfe anhand der drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation fest. Derselbe Unterschied im Funktionssystem Erziehung zeigt sich durch die Unterteilung in nichtprofessionelle familieninterne Erziehung und die professionelle ausserschulische respektive schulische Erziehung (zit. in Ziegele, 2014, S. 20).

Hafén (2005) erklärt, dass zwischen beiden Funktionssystemen zahlreiche formale Ähnlichkeiten bestehen. Beide Systeme streben Veränderungen von Individuen und sozialen Systemen an.

Dabei rekonstruieren beide Systeme die Zielsysteme als Personen, Familien und Organisationen und versuchen dabei deren Adressen zu modifizieren. Da den Funktionssystemen Erziehung und soziale Hilfe für die Veränderung ihrer Zielsysteme jedoch die direkte Zugriffsmöglichkeit fehlt, können sie nichts anderes unternehmen, als in der Umwelt dieser Zielsysteme Kommunikationssysteme wie Unterrichts- bzw. Beratungssysteme zu initiieren und darauf hoffen, dass die Zielsysteme die Kommunikation im gewünschten Ausmass als Anlass zur Eigenirritation nehmen (S. 51)

Nebst der Gewissheit dass Soziale Arbeit in der Schule in unterschiedlichen Formen praktiziert wird, lässt sich nach Hafén (2005) durch die erwähnten Ähnlichkeiten vom Erziehungssystem und dem System soziale Hilfe vermuten, dass diese nicht strikt getrennt operieren, sondern dass es immer wieder zu umfassenden strukturellen Kopplungen in Form von Kooperation kommt (S. 52).

So ordnet Hafén (2005) Massnahmen der Sozialpädagogik sowie Soziokulturelle Animation nicht nur dem Funktionssystem der Erziehung oder der sozialen Hilfe zu. Er versteht beide Berufsfelder als Disziplinen des Erziehungssystem und der Sozialen Arbeit respektive der sozialen Hilfe. Die Wahrscheinlichkeit der strukturellen Kopplung der beiden Funktionssysteme wird nun dadurch erhöht, dass die Sozialpädagogik und die Soziokulturelle Animation als Berufsfelder der Sozialen Arbeit sowohl *erziehend* wie auch *beratend* operieren. Die Sozialarbeit als hauptsächlich behandelnde und beratende Disziplin wird dagegen dem Funktionssystem Soziale Arbeit resp. soziale Hilfe zugeordnet (S. 57–58).

Nachfolgende Abbildung nach Hafen (2005) soll dies zur besseren Verständigung visuell wiedergeben:

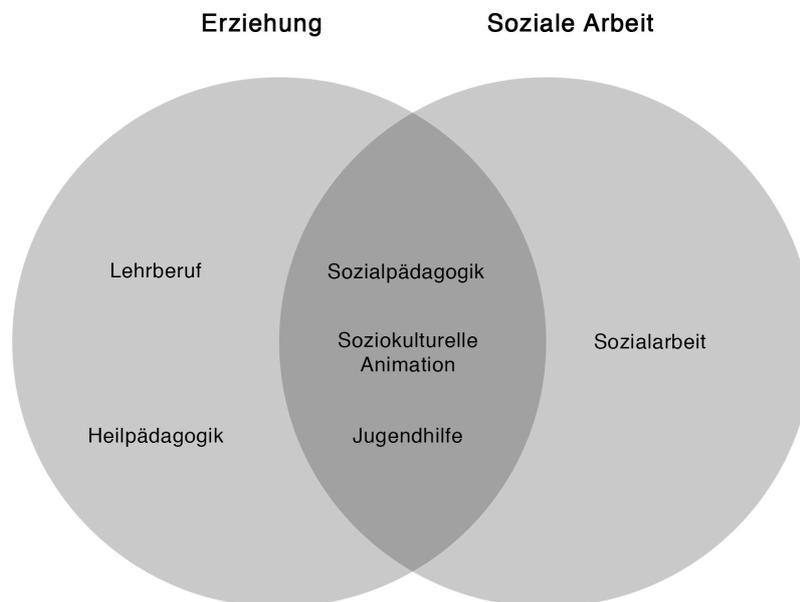


Abbildung 3: Die Disziplinen im Kontext der Funktionssysteme „Erziehung“ und „soziale Hilfe“ (leicht modifiziert nach Hafen, 2005, S. 59)

Ziegele (2014) verdeutlicht die strukturelle Kopplung der Funktionssysteme Erziehung und Soziale Hilfe in Bezug auf die Funktion der Sozialen Arbeit in der Schule wie folgt:

Das Handlungsfeld Soziale Arbeit in der Schule lässt sich – durchaus an der Schnittstelle der drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation – gekoppelt an das professionalisierte und organisierte Subsystem Schule des Funktionssystems Erziehung für die Prävention, Früherkennung und Behandlung von (bio)psychosozialen Problemen und – unter Berücksichtigung des Gegenstands der Sozialen Arbeit – die Förderung von sozialen Potentialen im Sinne ungenutzter Möglichkeiten mit entsprechenden Inklusions-, Sozialisations- und Kohäsionsbestimmungen verorten. (S. 18-19)

Dass die Kooperation von Sozialer Arbeit und der Schule im Sinne der strukturellen Kopplung von Erziehung und sozialer Hilfe aber nicht problemlos verläuft, ist an den folgenden Konflikten erkennbar. Drilling (2009) erklärt, dass Pädagogik und Soziale Arbeit nun mal unterschiedliche Disziplinen sind und so unterschiedliche Herangehensweisen haben sowie über verschiedene Erfahrungen verfügen (S. 100). Hafen (2005) begründet dies mit Abgrenzungstendenzen in der Organisationsform der Schule, der Paradoxie von Gleichheit und Ungleichheit sowie der Kopplung des Schulsystems mit Politik und Wirtschaft (S. 62).

Im Kontext der Organisationsform meint Luhmann (2002), dass die Lehrkräfte ihren eigenen Arbeitsbereich abschirmen und eine Vielzahl komplexer Routinen entwickeln müssen, „(...) die in unklar definierten Situationen eingesetzt werden können“. Entsprechend ist es eher unwahrscheinlich, dass sich Lehrpersonen von anderen Fachkräften (Schulsozialarbeitende) in ihrer Arbeit nachhaltig beeinflussen lassen (zit. in Hafén, 2005, S.63).

Steigt jedoch der Druck auf die Lehrpersonen durch eine grössere Anzahl Probleme in ihrem Arbeitsalltag, somit steigt auch die Bereitschaft, Leistungen anderer Fachleute in Anspruch zu nehmen, wie Hafén (2005) ausführt. Zielen diese Leistungen einer Fachkraft der Sozialen Arbeit aber auf (präventive) Veränderungen der Probleme der Schule selbst ab, so sind die Lehrpersonen stärker betroffen und reagieren eher mit Widerstand und Abgrenzung (S. 64).

Diese interdisziplinäre Zusammenarbeit resultiert nach Drilling (2009) in zahlreichen Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Lehrpersonen und Professionellen der Sozialen Arbeit.

Dies wird seiner Meinung nach ausgelöst durch die wesentlichen Strukturunterschiede von Schule und Sozialer Arbeit, wobei die Probleme der Kooperation nicht bei den Strukturunterschieden selbst liegen, sondern im Unwillen sich gegenseitig die Strukturunterschiede zu erklären und daraus die nötigen Konsequenzen für die Zusammenarbeit zu ziehen (S. 101-102).

In der Unterscheidung der schulischen Funktionen von Erziehung und Selektion erkennt Hafén (2005) die bereits erwähnte Paradoxie von Gleichheit (Erziehung) und Ungleichheit (Selektion) (vgl. Kapitel 2.3). In dieser Doppelfunktion durchaus nachvollziehbar, reagiert die Schule mit der gängigsten Art und Weise auf diese Paradoxie, indem sie die „Schuld“ auf ihre Systemumwelt schiebt. Da sind beispielsweise zu „faule“ Kinder, Eltern die sich zu wenig um ihre Kinder kümmern, eine Wirtschaft, die nicht realisierbare Forderungen an die SchulabgängerInnen stellt oder eine Politik, die so oder so nur auf den nächsten Wahltermin schaut (S. 65). Da durch die strukturelle Kopplung von Erziehung und sozialer Hilfe Schulsozialarbeitende auch Erziehungsaufgaben wahrnehmen, ist Hafén (2005) der Ansicht, dass sie nicht nur die Erziehungsarbeit der Lehrkräfte tangieren, sondern auch pädagogisch tätig sind, ohne sich bedingt um die Selektionsfunktion kümmern zu müssen. Entsprechend kann die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen konfliktiv sein (S. 66).

Zuletzt weist Hafén (2005) darauf hin, dass einzelne Schulorganisationen nicht ausschliesslich als Subsysteme des Erziehungssystems betrachtet werden können, da sie auch eng mit den Funktionssystemen „Wirtschaft“ und „Politik“ gekoppelt sind. Das bedeutet, dass die Schule ihre Erziehungstätigkeit nicht einfach frei gestalten kann, sondern „(...) immer auch auf das Budget, die politischen Entscheidungen“ und die Erwartungen der Wirtschaftsunternehmen an die SchulabgängerInnen Rücksicht nehmen muss (S. 63).

3.4.2. Kooperationsmodelle der Sozialen Arbeit in der Schule

Anhand der strukturellen Kopplung der Funktionssysteme Erziehung und soziale Hilfe unterteilt Hafén (2005) die Praxis der Sozialen Arbeit in der Schule in vier Kopplungsmodelle bzw. Kooperationsmodelle. Einleitend soll untenstehende Visualisierung der vier Modelle nach Ziegele (2014) zur besseren Verständlichkeit der nun folgenden Ausführungen dienen. Der grosse Kreis steht jeweils stellvertretend für die Organisation Schule, wobei der kleine Kreis Soziale Arbeit in der Schule darstellt:

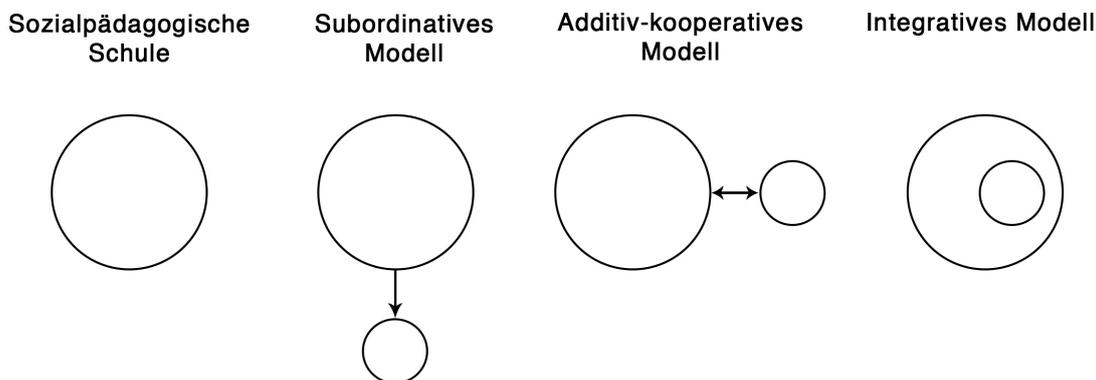


Abbildung 4: Kopplungsmodelle Soziale Arbeit und Schule (Ziegele, 2014, S. 65)

Das Modell der sozialpädagogischen Schule

Bei dem in Vergangenheit oft geforderten Modell der sozialpädagogischen Schule steht nach Hafén (2005) nicht unbedingt der Kooperationsgedanke im Vordergrund, sondern das Modell kann durchaus als Reformidee für die Schule gesehen werden. Im Fokus steht die Erweiterung der schulischen Erziehungsarbeit auf die Lebenswelt der SchülerInnen, mit dem Ziel, das Verhältnis von Bildung und psychosozialer Erziehung ausgewogener zu gestalten. Obwohl dies auch die anderen Kooperationsmodelle erzielen wollen, soll die sozialpädagogische Schule die notwendigen Schritte alleine verwirklichen (S. 70). Nach Bettmer et al. (2002) verschwimmen so die Grenzen zwischen den pädagogisch operierenden Disziplinen der Sozialen Arbeit und dem klassischen Lehrberuf (zit. in Hafén, 2005, S. 72).

Nach Hafén (2005) würden Lehrpersonen zusätzliche Aufgabenbereiche übernehmen, die dem Erziehungssystem sowie dem System sozialer Hilfe zugeordnet werden können. Denkt man dieses Modell zu Ende, wäre die Organisation Schule letztendlich nicht mehr auf die Disziplin der Sozialen Arbeit angewiesen (S. 70).

Hafén (2005) sieht in diesem Kontext vor allem umfassendere Ausbildungen der Lehrpersonen, kleinere Klassen, Tagesschulstrukturen, Anpassung der Curricula, Erweiterung der Selektionsrichtlinien auf „kreative Fächer“ und Sozialkompetenzen. Des Weiteren verweist er auf vermehrt strukturelle Kopplungen der Schule mit weiteren sozialen Systemen als relevante Umwelt. Hafén ist aber auch der Ansicht, dass solche Reformprozesse aufgrund ihrer Kostspieligkeit und komplexen politischen Entscheidungsprozessen – vor allem im föderalistischen System der Schweiz – in der öffentlichen Schule nur schwer durchzusetzen seien (S. 71).

Das integrative Modell

Nach Hafen (2005) steht das integrative Modell für Formen der Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit, welche die Fachkräfte der Sozialen Arbeit aktiv in die Organisation Schule einbinden. So werden Professionelle der Sozialen Arbeit in verschiedene schulische Prozesse einbezogen. Dieses Modell sieht damit einen weitgehenden Einfluss der Sozialen Arbeit in der Schule vor, so dass Professionelle auch über Gestaltung der Schule mitentscheiden können (S. 73).

Damit ein solches Modell in der Praxis umgesetzt werden kann, sind gewisse Voraussetzungen nötig. Hafen (2005) weist einerseits auf die Ausglei-chung der Ausbildungs-, Status- und Lohnunterschiede zwischen den Disziplinen hin. Zudem müssen Lehrpersonen akzeptieren können, dass zur Bewältigung des Erziehungsauftrags Fachpersonen der Sozialen Arbeit ihre eigenen Vorstellungen von pädagogischer Arbeit mitbringen (S. 73). In diesem Kontext sollte man nochmals die Funktion der Selektion betrachten. Wie bereits erklärt, befindet sich die Schule durch die Selektionsfunktion in einem Paradox von Gleichheit schaffen und zugleich Ungleichheit reproduzieren.

Hafen (2005) meint nun, dass Professionelle der Sozialen Arbeit sich im integrativen Modell auch an den Prämissen des Systems Schule orientieren. Ganz konkret spricht er davon, dass sie sich der Selektionsfunktion genau so wenig entziehen können, wie Lehrkräfte selbst (S. 74).

Gerade aus diesem Umstand heraus sieht Hafen (2005) im integrativen Modell die Chance, dass Professionelle der Sozialen Arbeit und Lehrpersonen zusammen interdisziplinär nach Wegen und Lösungen suchen, wie beispielsweise mit der Paradoxie von Gleichheit und Ungleichheit möglichst konstruktiv umgegangen werden kann. Durch eine solche gemeinsame Erziehungsarbeit kommen spezifische Anliegen der Sozialen Arbeit mit ins Spiel (S. 74).

Zur umfassenden und sorgfältigen Einbindung der Sozialen Arbeit in die Organisation Schule fordert Hafen (2005) nebst Anpassungsleistung der Fachpersonen der Sozialen Arbeit auch eine Neuorientierung auf Seiten der Lehrkräfte (S. 74). Diesbezüglich fasst Drilling (2009) im Rahmen eines integrationsorientierten Konzepts der Sozialen Arbeit in der Schule zusammen, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Fachpersonen der Sozialen Arbeit einer zweiseitigen Bedingung unterliegt: Einerseits der Bereitschaft der Lehrpersonen für die Zusammenarbeit ihre Einzelposition aufzugeben, während andererseits Schulsozialarbeitende bereit sind, ihre Vorurteile gegenüber schulischen Strukturen, Verfahrensregeln und Kommunikationsformen zu reflektieren (S. 96).

Sind die Voraussetzungen geschaffen, sieht Hafen (2005) den Vorteil des integrativen Modells hauptsächlich in der deutlich stärkeren Gewichtung der psychosozialen Erziehung und dem Umstand, dass die Kernkompetenzen der Sozialen Arbeit – die Prävention und Behandlung von Problemen –, systematisch in der Organisation Schule zum Tragen kommen können (S. 75).

Das additiv-kooperative Modell

Nach Fatke (2000) ist das additiv-kooperative Modell so angelegt, dass die Schule bleibt, wie sie ist, und von Fall zu Fall mit spezifischen Einrichtungen und Massnahmen der Kinder- und Jugendhilfe kooperiert. Formal sei dieses Modell am einfachsten zu verwirklichen, weil hierbei Zuständigkeiten und Abgrenzungen klar geregelt werden können und auf beiden Seiten nur wenig institutionelle Veränderungen notwendig sind (zit. in Hafen, 2005, S. 76). So wird die Soziale Arbeit von Fall zu Fall als Entlastungsinstanz hauptsächlich behandelnd wie aber auch präventiv beigezogen (Ziegele, 2014, S. 64). Die Zusammenarbeit beschränkt sich nach Hafen (2005) oftmals auf den gegenseitigen Informationsaustausch. Zusammenfassend hebt er hervor, dass umfangreiche Strukturveränderungen der Organisation Schule genauso wenig vorgesehen sind wie Anpassungen der Curricula, die Hinterfragung des pädagogischen Selbstverständnisses der Lehrperson oder eine Umformulierung von Selektionsrichtlinien. So verweist er lediglich darauf, dass Massnahmen der Sozialen Arbeit in der Schule implementierbar sind, solange die bestehenden Strukturen der Schule nicht kritisiert werden. Es sei also einfa-

cher ein Schulhausfest zu organisieren, als die Zusammenarbeit der Lehrkräfte zu bewirken, so dass SchülerInnen nicht nur in Bezug ihrer Schulleistungen, sondern umfassender wahrgenommen werden (S. 76–77).

Das subordinative Modell

Das subordinative Modell sieht vor, dass die Soziale Arbeit ausschliesslich an den Bedürfnissen und Vorstellungen der Schule ausgerichtet ist (Hafen 2005, S. 78).

Nach Ziegele (2014) stellt grundsätzlich die Schule die Trägerschaft dar und so müssen sich die Fachkräfte der Sozialen Arbeit dem Diktat der Schule unterordnen (S. 64).

In der Praxis gestaltet sich das oft so, dass die Schulsozialarbeitenden der Schulleitung unterstellt sind und entsprechend als ein Mitglied des Lehrteams wahrgenommen werden können.

Nach Hafen (2005) ist weder vorgesehen, dass sich Schulsozialarbeitende in die Belange des Unterrichts einmischen, noch dass sie strukturelle Veränderungen der Organisation Schule initiieren. In der Regel bewegen sich so die Professionellen der Sozialen Arbeit in der Schule im Behandlungsbereich gegenwärtiger Probleme und sind weniger in ihrer präventiven Funktion tätig (S. 78).

In allen vier Modellen hat die Trägerschaft der Sozialen Arbeit in der Schule einen wesentlichen Einfluss auf die Kooperation. Ein Blick in die Praxis diesbezüglich zeigt, dass sich die Trägerschaft nicht nur von Modell zu Modell unterscheidet, sondern es herrscht auch innerhalb der Modelle, wie beim integrativen Kooperationsmodell, keine Einigkeit, wer die Trägerschaft übernimmt (Ziegele, 2014, S. 65).

Speck (2007) meint, dass unabhängig von den Trägermodellen, letztlich die Kompetenz der einzelnen Schulsozialarbeitenden massgebend sind, um ein fundiertes und tragfähiges Konzept von Sozialer Arbeit in der Schule erfolgreich zu implementieren (zit. in Ziegele, 2014, S. 65).

3.5. Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule

In der Fachliteratur gibt es unterschiedliche Positionen dazu, welche Funktionen Soziale Arbeit in der Schule einnimmt oder einnehmen soll. In der vorliegenden Arbeit war bereits mehrfach von den drei Funktionen Behandlung, Prävention und Früherkennung die Rede. Analog zur Verortung der Sozialen Arbeit in der Schule an der Schnittstelle der drei Berufsfelder, setzt Ziegele (2014) die Funktionen mit den berufsfeldspezifischen Aufgaben in Relation. So „(...) steht für die Kohäsionshilfe durch die Sozio-kulturelle Animation die Prävention, für die Sozialisationshilfe durch die Sozialpädagogik die Früherkennung bzw. Frühintervention und für die Inklusionshilfe durch die Sozialarbeit die Behandlung (...) im Zentrum“ (S. 45).

3.5.1. Behandlung

Für die Funktion der Sozialen Arbeit in der Schule versteht Ziegele (2014) Behandlung als Umgang mit (bio-)psychosozialen Problemen. Damit ist gemeint, dass Probleme mittels professioneller Interventionsversuche behoben, entschärft oder im gleichen Zustand erhalten werden und somit ein unerwünschter Zustand durch direkte oder indirekte Massnahmen in einen künftig erwünschten Zustand transferiert werden soll. Bei der Behandlung von (bio-)psychosozialen Problemen nehmen Professionelle der Sozialen Arbeit eine zentrale Rolle ein und stehen in direktem Kontakt mit ihren Anspruchsgruppen, welche einerseits direkt Problembetroffene und andererseits Kooperationspartner sein können (S. 43-44).

Bezüglich der Sozialen Arbeit in der Schule kann in der Behandlungsfunktion methodisch von der systemisch-lösungsorientierten Beratung, Mediation, Krisenintervention, Coaching von Lehrpersonen, interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Schule sowie Triage gesprochen werden, welche wiederum in personenabhängige, gruppenbezogene, organisationsbezogene (Schule) und sozialraumbezogene Methoden aufgeteilt werden können (vgl. Ziegele, 2014, S. 55)

3.5.2. Prävention

Das Verhältnis von Behandlung und Prävention betrachtet Martin Hafen (2013) als zwei Seiten einer Unterscheidung. Ähnlich wie im Verhältnis von Gesundheit und Krankheit, schliessen sich Behandlung und Prävention nicht wechselseitig aus, sondern können als sich gegenseitig bedingende Tätigkeiten und somit als Kontinuum verstanden werden. Dies bedeutet, dass Behandlung jeweils präventive Aspekte beinhaltet und Prävention umgekehrt auch behandelnd operiert (S. 83–84).

Im Gegensatz zur Behandlung, wird bei der Prävention der gegenwärtige Zustand in Hinblick auf das zu verhindernde Problem als positiv wahrgenommen. Er greift dabei auf das Beispiel der „Medikamentensucht“ zurück, welche zwar gesellschaftsweit als Problem vorhanden ist, jedoch bei den Zielpersonen (in diesem Fall SchülerInnen) noch nicht aufgetreten ist. Dieser erwünschte Zustand wird durch präventive Interventionen (Behandlung) erhalten (Hafen, 2013, S. 87). Demnach ist es nach nachvollziehbar, dass es bei der Prävention stets um die Stärkung der Schutzfaktoren, Minderung der Belastungsfaktoren und um die Ursachenbehandlung geht, die versucht, zukünftige Probleme zu verhindern (Ziegele, 2014, S. 38). Ziegele (2014) verweist auf die Unterscheidung zwischen Verhaltensprävention, welche die personenorientierte Prävention meint, und bestrebt ist, Problemursachen direkt bei den Zielgruppen anzugehen, und der Verhältnisprävention als eine sozialsystemorientierte Prävention, die sich mit spezifischen Interventionen an die sozialen Systeme in der Lebenswelt der Zielpersonen richtet (S. 39).

Relevante verhaltens- bzw. verhältnisbezogene Schutzfaktoren sind nach Peterman et al. (2012):

(...) stabile emotionale Beziehungen und die soziale Unterstützung ausserhalb der Familie, ein positives sozialemotionales und normorientiertes Erziehungsklima, Vorbilder für konstruktive Problembewältigung und dosierte soziale Verantwortlichkeiten, kognitive Fähigkeiten und Erfahrung von Selbstwirksamkeit, ein aktiver Bewältigungsstil bei Belastungen und das Erleben von Sinnhaftigkeit bzw. Kohärenz im eigenen Leben (zit. in Ziegele, 2014, S. 39-40).

Nach Ziegele (2014) nehmen die Professionellen der Sozialen Arbeit in der Schule in der Prävention vor allem eine Mitwirkungsrolle in einem interdisziplinären bzw. transdisziplinären Schulalltag ein (S. 40).

3.5.3. Früherkennung

Hafen (2013) ordnet die Früherkennung von (bio-)psychosozialen Problemen in Bezug zur Unterscheidung Prävention/Behandlung weder der Behandlung noch der Prävention zu, sondern konzipiert sie als eigene Beobachtungsperspektive - als Diagnose. Dabei handelt es sich um die Absicht ein Problem früh zu erkennen, um die Wirkungschancen der Behandlung zu vergrössern. Früherkennung ist also die systematisierte Beobachtung von Anzeichen für zu verhindernde Probleme (S. 94-95).

Bezüglich dieser Systematisierung merkt Ziegele (2014) an, dass Früherkennung auf eine Strukturierung von Beobachtungen in einem sozialen System durch Fachpersonen der Schule abzielt (S. 38).

Nach Hafen (2013) leistet die Früherkennung eine Systematisierung auf drei Ebenen: Die Systematisierung der Beobachtung von Symptomen von zu verhindernden Problemen, des Austauschs dieser Beobachtungen und der Einleitung von früh zu behandelnden Massnahmen (S. 96).

Gerade an einer Schule findet Früherkennung immer interdisziplinär statt vor allem Lehrpersonen sind als Beobachtungs- und Austauschinstanzen beteiligt, da sie mit den SchülerInnen am häufigsten in Kontakt stehen. Die Beobachtungen und der Austausch sollen bedürfnis- und ressourcengeleitet sein und es soll sichergestellt sein, dass keine Stigmatisierungen erfolgen (Ziegele, 2014, S. 42).

Nebst Lehrpersonen können weitere schulische MitarbeiterInnen, beispielsweise aus der Heilpädagogik oder der Hauswartung, in Früherkennungsprozesse miteinbezogen werden. Innerhalb eines solchen interdisziplinären Gefässes ist es wichtig, Fragen nach Datenschutz und Schweigepflicht anhand gesetzlicher Bestimmungen zu klären.

Die Soziale Arbeit in der Schule nimmt in der Früherkennung eine unterstützende Rolle ein, um die Austauschprozesse der Beobachtungen und allfälligen Interventionen mit ihren spezifischen Kompetenzen beratend zu moderieren. In einem weiteren Schritt hat sie die Kompetenz, Frühbehandlungen zu übernehmen oder zu triagieren (Ziegele, 2014, S. 43).

3.6. Grundprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule

Bevor nun der berufsethische Konflikt hergeleitet werden kann, ist eine Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Grundprinzipien und Grundhaltungen der Sozialen Arbeit in der Schule notwendig. Diese Auseinandersetzung soll die Grundprinzipien nicht nur beschreiben, sondern weiter begründen, warum es wichtig ist, sich an diesen zu orientieren.

Niederschwelligkeit

Niederschwelligkeit ist laut Baier (2011) in Konzepten der Sozialen Arbeit in der Schule allgegenwärtig. Dort wird formuliert, dass sich Soziale Arbeit in der Schule als niederschwellige Dienstleistung am Ort der Schule verstehen sollte, die ohne grössere Umstände der gesamten Anspruchsgruppe zugänglich ist, und ihre Unterstützung anbieten kann. Er definiert das Verständnis der Niederschwelligkeit als Abgrenzung zu anderen Angeboten, wie zum Beispiel der Beratung in einem Sozialen Dienst (S. 146).

Dass eine Niederschwelligkeit praxistauglich wird, bedingt eine konstante, empathische, akzeptierende und kongruente professionelle Beziehungsarbeit mit den Kindern, Jugendlichen, Erziehungsberechtigten, Lehrpersonen sowie Schulleitung(en).

Beziehungsarbeit

Drilling (2009) bezeichnet die Beziehungsarbeit als roten Faden, welcher sich durch die gesamte schulsozialarbeiterische Tätigkeit zieht. Der Beziehungsaufbau bildet die Grundlage, überhaupt erst Hilfestellungen anbieten zu können, wobei Präsenz und Ansprechbarkeit eine wesentliche Rolle spielen.

Denn oft entstehen Beziehungen bei zufälligen Begegnungen während der Pause oder im Flur, bei Klassenausflügen oder Klassenlagern. Eine von Vertrauen und Offenheit geprägte Beziehung ist eine Basis für die Initiierung von Lösungsprozessen. Die SchülerInnen und Erziehungsberechtigten müssen sich sicher sein können, sich auf die beratende Person verlassen zu können (S. 107).

Diversität

Ziegele (2014) führt den Begriff Diversität wie folgt ein: „Wahrnehmung und Akzeptanz von Differenz und Vielfalt setzt einen neuen Umgang mit dem anderen, der Ungleichartigkeit von Lebensweisen und Lebenslagen voraus“ (S. 62).

Kleve (2011) meint, dass es in der Sozialen Arbeit galt, die Differenzen zwischen einer (gesellschaftlichen) Lebensnorm für ein gelingendes Leben und einer aktuellen Lebensrealität der Anspruchsgruppen (SchülerInnen) mittels der wechselseitigen Angleichung von Norm und Realität minimieren kann. Jedoch sollten diversitätsorientierte Professionelle der Sozialen Arbeit versuchen, gerade diese Differenzen zwischen sich und der Anspruchsgruppe zu anerkennen (zit. in Ziegele, 2014, S. 62).

Lebensweltorientierung

In Bezug auf die Lebensweltorientierung fasst Ziegele (2014) zusammen, dass die Lebenswelt das Individuum in seiner Erfahrung eigener Wirklichkeiten, aufgegliedert in Raum, Zeit und sozialen Beziehungen, beschreibt. Entsprechend muss sich Soziale Arbeit in der Schule an den Lebenswelten bzw. Lebensweisen und Lebenslagen ihrer Anspruchsgruppen orientieren und versuchen, innerhalb der strukturellen Rahmenbedingungen mittels Hilfe zur Selbsthilfe den Anspruchsgruppen einen gelingenden und selbstbestimmten Alltag zu ermöglichen (S. 60).

Ressourcenorientierung

Eine Lebensweltorientierung bedingt insofern eine Ressourcenorientierung, da individuelle Probleme und Themen Einzelner und Gruppen ins Zentrum gerückt und Lösungsprozesse initiiert werden (zit. in Drilling, 2009, S. 107).

Arbeiten Professionelle der Sozialen Arbeit in der Schule ressourcenorientiert, so öffnen sie sich laut Drilling (2009) den Stärken und Fähigkeiten Einzelner und Gruppen und fokussieren darauf, diese zu fördern und unterstützen. Schulische Leistungen sind nicht von primärer Bedeutung, denn es geht konkret darum, den Kindern und Jugendlichen Zugang zu ihren Stärken zu verschaffen.

Weiter fährt er fort, dass die Soziale Arbeit in der Schule mit der Ressourcenorientierung das Ziel verfolgt, die Schule gegenüber ihrem sozialen Umfeld zu öffnen, „(...) also den Lern- und Leistungsort Schule um den Lebens- und Erfahrungsraum Schule zu erweitern“ (S. 106).

Partizipation

Martin Biebricher (2011) meint, dass sich eine „lebensweltorientierte Schulsozialarbeit“ der zentralen Rolle bei der Realisierung von Beteiligungsmöglichkeiten – also Partizipation – für SchülerInnen nicht entziehen kann (S. 232).

Martin Hafen (2012) bemerkt: „Partizipation ist einerseits die aktive Teilnahme von Personen an sozialen Prozessen, andererseits aber auch das Ziel dieser Teilnahme zur Lösung bestimmter Probleme sowie die Art und Weise, in der dieses Ziel erreicht werden soll“ (zit. in Ziegele, 2014, S. 63).

Hinter der Forderung für mehr Partizipationsmöglichkeiten für SchülerInnen stehen nach Biebricher (2011) nicht bedingt pädagogische Überlegungen zu einem „Zweck-Mittel-Kalkül“, sondern aufgrund Realisierung der UN-Konvention über die Rechte des Kindes (KRK) (S. 224).

Mit der Ratifizierung im Jahr 1997 verpflichtet sich die Schweiz, und somit alle öffentlichen Institutionen wie bspw. die Schule, die Inhalte der KRK einzuhalten und umzusetzen.

Biebricher (2011) meint, dass im Kontext der schulischen Partizipation gemäss dem Artikel 12 der KRK „(...)sichern die Vertragsstaaten dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äussern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (S. 224). Weiter hält Biebricher (2011) fest, dass Lernen nur gelingt, wenn Lehrende und Lernende miteinander interagieren und in Austausch treten. So stützt er sich auf aktuelle Untersuchungen, welche ausweisen, dass mit freiwilligem Engagement und Verantwortungsübernahme bei Kinder und Jugendlichen auch umfassenden Lernprozesse verbunden sind. Daraus leitet sich die Notwendigkeit einer aktiven Beteiligung und Mitsprache der Schülerinnen und Schülern ab, damit Bildung in der Schule gelingen kann (S. 225).

In Bezug auf soziale Gerechtigkeit im Bildungssystem meinen Olk und Roth (2007), dass nebst Gleichverteilung von Ressourcen auch die Ermöglichung von Integration durch Teilhabe bzw. Teilnahme soziale Ungleichheiten auszugleichen vermag. So erklären sie, dass Partizipationserfahrungen

auf einen positiven Selbstwirksamkeitsaufbau einwirken und zum Beziehungsaufbau zwischen „Minderheiten-Jugendlichen“ und Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft beitragen (zit. in Biebricher, 2011, S. 225-226).

Für die Professionellen der Sozialen Arbeit in der Schule bedeutet dies nebst der berufsethischen Pflicht, Partizipation zu ermöglichen, dass sie auch darauf bedacht sein sollten, innerhalb der gegebenen strukturellen Rahmenbedingungen, die Anspruchsgruppen an „(...) Beobachtungs-, Beschreibungs-, Erklärungs-, Begründungs-, Werte-, Zielfindungs-, Handlungs- sowie Interventions- und Auswertungsprozessen teilnehmen zu lassen“ (zit. in Ziegele, 2014, S. 63).

Anwaltschaft von Sozialer Gerechtigkeit

Bezüglich sozialer Gerechtigkeit fordert Baier (2011) für die konkrete Praxisgestaltung der Sozialen Arbeit in der Schule, Reflexion der Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen sowie Reflexion der schulischen und eigenen Praxis. Dies setzt voraus, dass Professionelle für Ungerechtigkeiten sowie Diskriminierungen aufgrund sozialer Merkmale sensibilisiert sind und diese reflektiert und systematisch in ihren beruflichen Alltag integrieren (S. 148). So bezieht sich Baier (2011) auf das Handlungsprinzip des anwaltschaftlichen Handelns. Um dies im Kontext der Sozialen Arbeit in der Schule auszugestalten, bedarf es aber einer wichtigen Präzision, um klarzustellen für wen oder was anwaltschaftlich eingetreten werden soll. Dass Schulsozialarbeitende anwaltschaftlich für die Interessen der Kinder und Jugendlichen eintreten, sei in vielen Fällen weder falsch noch ethisch verwerflich. Jedoch wird durch den Bezug auf eine Personengruppe wie Kinder und Jugendliche ausser Acht gelassen, dass diese auch Erwartungen haben können, deren Einlösung zu Problemen zu Lasten anderer Kinder und Jugendlichen führen kann (S. 140).

Als Konsequenz bezieht sich Baier (2011) auf die Definition, welche Soziale Arbeit als Anwältin sozialer Gerechtigkeit festlegt. Diese Auffassung von anwaltschaftlichem Handeln hat den Vorteil, dass „(...)bestimmte Personen(gruppen) in solchen Fällen von Seiten der Schulsozialarbeit unterstützt bzw. anwaltschaftlich begleitet werden, wenn daraus ein Mehr an sozialer Gerechtigkeit (...) resultiert“.

Weiter merkt er an, dass die Soziale Arbeit in der Schule als Anwältin sozialer Gerechtigkeit sich erst dann für parteilich bestimmte Personen(gruppen) einsetzt, wenn Ungerechtigkeiten drohen oder vorliegen (S. 141).

Die Soziale Arbeit in der Schule als Anwältin sozialer Gerechtigkeit bekräftigt Baier (2011), nebst dem Artikel 12 (Recht auf Beteiligung) und Artikel 29 (Recht auf Bildung), vor allem mit dem Artikel 2 der Nicht-Diskriminierung der bereits erwähnten KRK (S. 87-88).

(1) Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen (3) festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung, unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status der Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.

(2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Massnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäusserungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen geschützt wird. (Unicef, 1989, S. 3)

Vor dem Hintergrund dieses Artikels macht Baier (2011) drei Formen von Diskriminierungen gegenüber Kindern und Jugendlichen aus. So weist er auf das „Dissen“ und Diskriminieren von SchülerInnen durch andere SchülerInnen durch fremdenfeindliche Äusserungen, Ausgrenzungen und weiteren Formen von psychischer oder physischer Gewalt hin. Soziale Arbeit in der Schule als Anwältin sozialer Gerechtigkeit hat in diesem Kontext die Aufgabe, die notwendigen Handlungsschritte einzuleiten, dass Kinder und Jugendliche vor solchen „(...) Diskriminierungen geschützt und vorgefallene Diskriminierungen bearbeitet werden“ (S. 89).

Als eine weitere Form von Diskriminierung gegenüber SchülerInnen nennt Baier (2011) das Beispiel, wenn eine Lehrperson wiederholt Kinder und Jugendliche diskriminiert. Unter Berücksichtigung der Aufrechterhebung der Kooperation, erweisen sich die Handlungsschritte für die Soziale Arbeit in der Schule als Anwältin sozialer Gerechtigkeit etwas schwieriger. Die KRK gilt nicht nur als verpflichtende Vorgabe für die Soziale Arbeit, sondern die Schule ist ebenso aufgefordert, ihre SchülerInnen vor Diskriminierung zu schützen. So kann die Soziale Arbeit die Kinderrechtskonvention als Rechtsgrundlage in das Bewusstsein der Schule einbringen und die Realisierung der Inhalte in das Selbstverständnis des Auftrags der Schule zu integrieren versuchen. Dadurch wird fehlbares Verhalten von Lehrkräften einfacher thematisieren lässt (S. 89-90).

Als dritte Form von Diskriminierung bezieht sich Baier (2011) auf den Begriff der „institutionellen Diskriminierung“, also die Diskriminierung, die in schulischen Strukturen angelegt sind. Damit nimmt er hauptsächlich Bezug auf die Chancenungleichheit im Bildungssystem und verweist auf den ersten offiziellen PISA Bericht, der resümiert, dass das frühe Selektionssystem der Schweiz diskriminierend sei (S. 90).

Die Rolle der Anwältin sozialer Gerechtigkeit gestaltet sich in diesem Kontext nun nicht ganz einfach. Baier (2011) weist darauf hin, dass die Realisierung der Kinderrechte nicht einzig die Aufgabe der Sozialen Arbeit in der Schule sein kann, sondern eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung ist, welche auch Veränderungen auf politischer Ebene fordert. Zwar kann sich die Soziale Arbeit in der Schule als Anwältin sozialer Gerechtigkeit positionieren, jedoch ist es ihr nicht möglich, alle Ungerech-

tigkeiten zu beseitigen, da der Handlungs- und Entscheidungsspielraum der Sozialen Arbeit in der Schule begrenzt ist. So ist sie aber dennoch gefordert ihre Rolle als Anwältin sozialer Gerechtigkeit nicht zu Gunsten pragmatischerer Vorgehensweisen aufzugeben, sondern nach Wegen zu suchen, die eine Realisierung von Gerechtigkeit ermöglichen (S. 90).

4. Berufsethischer Konflikt der Sozialen Arbeit in der Schule

Im Kontext der Gegenstandsbeschreibung im Kapitel 2.5 versteht sich nach Schmocker (2011) Soziale Arbeit als handelnde und reflexive Antwort auf praktische soziale Probleme. Zudem ist sie auch eine moralische Antwort auf soziale Probleme, in dem sie unter anderem die Achtung der Menschenwürde und Menschenrechte verfolgt und sich um bedürfnis-, menschen-, und sozialgerechte Strukturen sorgt (S. 19-20).

Da Soziale Arbeit in der Schule als Handlungsfeld in der Sozialen Arbeit gilt, richtet sich der Berufskodex des Berufsverbandes AvenirSocial (2010) somit auch an Schulsozialarbeitende „(...) für das moralische berufliche Handeln (...)“ entlang den Grundsätzen, Grundwerten und Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit (S. 4).

So begründen Professionelle der Sozialen Arbeit ihr Handeln nach dem Berufskodex von AvenirSocial (2010) auf den Grundwerten der *Menschenwürde* und *Menschenrechte*. Sie handeln „(...) auf der Achtung der jedem Menschen innewohnenden Würde sowie den Rechten, welche daraus folgen“. Aufgrund dessen werden die Grundsätze der Gleichbehandlung, Selbstbestimmung, Partizipation, Integration und Ermächtigung jeder Person abgeleitet (S. 8-9).

Zuletzt begründen Professionelle ihr Handeln auch auf dem Grundwert der *sozialen Gerechtigkeit*. Wiederum ergeben sich daraus im Berufskodex nach AvenirSocial (2010) die Verpflichtung zur Zurückweisung von Diskriminierung, Anerkennung von Verschiedenheiten, gerechten Verteilung von Ressourcen, Aufdeckung von ungerechten Praktiken und Einlösung von Solidarität (S. 9-10).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit, möchten die Autoren die Verpflichtung zur Zurückweisung von Diskriminierung besonders hervorheben:

Diskriminierung, sei es aufgrund von Fähigkeit, Alter, Nationalität, Kultur, sozialem oder biologischem Geschlecht, Familienstand, sozioökonomischem Status, politischer Meinung, körperlichen Merkmalen, sexueller Orientierung oder Religion, kann und darf nicht geduldet werden. (S. 9)

Daher setzen sich nach dem Berufskodex von AvenirSocial (2010) Professionelle der Sozialen Arbeit für das Recht auf Ausbildung, Chancengleichheit, Erwerbsarbeit sowie politische und kulturelle Betätigung ein (S. 10).

Wie im 2. Kapitel anhand wissenschaftlichen und theoretischen Bezügen hergeleitet, gelingt es der öffentlichen Schule nicht, Bildungsungleichheit zu reduzieren, sondern sie reproduziert und verstärkt Disparitäten weiter massiv.

Professionelle der Sozialen Arbeit, welche in der Schule tätig sind, stehen nun in einem Spannungsfeld zwischen den hier erörterten Grundwerten der Sozialen Arbeit (Berufskodex und KRK) sowie den eigenen Grundprinzipien (vgl. Kapitel 3.6) auf der einen Seite und den Erwartungen zur Entlastung und Unterstützung des diskriminierenden Schulsystems auf der anderen Seite. Dieses Spannungsfeld bezeichnen die Autoren als den „berufsethischen Konflikt“. Aufgrund des berufsethischen Konflikts wird die folgende These aufgestellt:

Wenn die Schulsozialarbeitenden in ihrer Behandlungs-, Präventions- und Früherkennungsfunktion in Bezug auf soziale Probleme gegenüber der Schule entlastend und unterstützend wirken, und somit auch Lehrpersonen und Schulleitungen als Zielgruppe ihrer Angebote betrachten, dann fördern sie indirekt auch die Reproduktion der Bildungsungleichheit.

Aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule (vgl. Kapitel 3), Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit (vgl. Kapitel 2) und die daraus folgende These des berufsethischen Konflikts für die Soziale Arbeit in der Schule wurden die bereits in Kapitel 1.3 erwähnten Forschungsfragen entwickelt.

Inwiefern manifestiert sich der berufsethische Konflikt in den unterschiedlichen Kooperationsmodellen in der Praxis der Sozialen Arbeit in der Schule ?

Welchen Beitrag kann die Soziale Arbeit in der Schule zur Verminderung der Bildungsungleichheit leisten?

Die beiden Forschungsfragen bilden die Grundlage um die in Kapitel 1.2 behandelte Forschungslücke zu einem bestimmten Ansatz zu füllen und die definierten Ziele der vorliegenden Arbeit in Kapitel 1.4 zu erreichen.

5. Methodisches Vorgehen

Wie im Titel der Arbeit zu erkennen ist, entspricht die vorliegende Arbeit einer qualitativ-explorativen Studie, welche eine erste Ausleuchtung der Sozialen Arbeit in der Schule im Umgang mit dem berufsethischen Konflikt und Bildungsungleichheit vornimmt. Die Autoren waren daher auf reflektierte Erfahrungen und Beschreibungen aus dem Berufsalltag von Schulsozialarbeitenden angewiesen, um die Forschungsfragen beantworten zu können.

Wie die Literaturrecherche gezeigt hat, ist zum aktuellen Zeitpunkt bekannt über das definierte Forschungsfeld noch sehr wenig (vgl. Kapitel 1.2). Zudem befindet sich der Themenbereich im hochkomplexen Konstrukt der Bildungsungleichheit und des ebenso komplexen und heterogenen Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule. Daher war ein exploratives Forschungsvorgehen dementsprechend sinnvoll, um Strukturen im Forschungsfeld zu erfassen, woraus erste Handlungsmöglichkeiten sowie Positionierungen abgeleitet und Empfehlungen für Anschlussprojekte generiert werden können. So war eine offene Grundhaltung der Autoren in den Prozessen der Datenerhebung und Datenauswertung grundlegende Voraussetzung und beeinflusste die Auswahl der entsprechenden Methoden wesentlich.

5.1. Sampling

Sampling Methode

Im Sampling der qualitativen Sozialforschung erkennt Uwe Flick (2007) zwei grundlegende Richtungen der Auswahlentscheidungen in einem Forschungsprozess. Da wäre zum Einen das theoretische Sampling, welches einer induktiven Stichprobenziehung entspricht. Bei der zweiten Richtung handelt es sich um die Vorab-Festlegung. Wird die Stichprobe vor dem eigentlichen Forschungsprozess mittels bestimmter Kriterien gebildet, entspricht sie somit einer deduktiven Stichprobenziehung (S. 157). Horst Otto Mayer (2013) fügt hinzu, dass sich die Kriterien zur Stichprobe aus den Fragestellungen sowie theoretischen Vorüberlegungen „begründet“ bzw. „absichtsvoll“ ergeben (S. 39). Nach Flick (1999) wird dabei von einer Vorstellung von Typik und Verteilung von Eigenschaften in der Grundgesamtheit ausgegangen, die in der Stichprobe Berücksichtigung findet (zit. in Mayer, 2013, S. 39).

Unter den vorhandenen Zeitressourcen und im Kontext der möglichen Datenerhebungsprozesse entschlossen sich die Autoren für die Umsetzung der Vorab-Methode.

Definition der Experten

Während der theoretischen Auseinandersetzung ist den Autoren klar geworden, dass die Daten mittels Experten und Expertinnen der Sozialen Arbeit in der Schule – also in der Praxis tätige SchulsozialarbeiterInnen – erhoben werden müssen, um die Forschungsfragen beantworten zu können.

Um diesen Fragen, die auf Beobachtungen, Handlungen und entsprechende Reflexionen im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule abzielen, gerecht zu werden, muss geklärt sein, wer als Experte oder Expertin für die vorliegende Arbeit in Frage kommt. Nach Flick (1999) sind Experteninterviews eine besondere Form von Leitfadeninterviews. Der Befragte oder die Befragte ist in seiner Funktion als Experte oder Expertin für bestimmte Handlungsfelder interessant. Somit sucht die Methodik des Experteninterviews nach Antworten aus einem klar definierten Wirklichkeitsausschnitt. Weiter wird der Befragte oder die Befragte nicht als Einzelfall sondern als Repräsentant einer Gruppe in die Untersuchung einbezogen (zit. in Mayer, 2013, S. 38).

Die Experten und Expertinnen wurden unterteilt in die Repräsentanten Gruppen des additiv-kooperativen, subordinativen und integrativen Kooperationsmodells. Wobei der Wirklichkeitsausschnitt jeweils als die Reflexion ihrer täglichen Praxis im Kontext des berufsethischen Konflikts bzw. der Verminderung Bildungsungleichheit in „ihrem“ Modell bezeichnet werden kann.

Kriterien des Samplings

Aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen und den erarbeiteten Forschungsfragen legten die Autoren folgende drei Kriterien für die Stichprobenziehung fest:

Die SchulsozialarbeiterInnen

- arbeiten in der deutschsprachigen Schweiz an einer öffentlichen Volksschule
- verfügen über ein Fachhochschuldiplom Soziale Arbeit (alle drei Berufsfelder der Sozialen Arbeit möglich)
- können ihre Kooperationsarbeit in einem der vier Kooperationsmodelle nach Hafén (2005) verorten

Ganz bewusst bewegen sich die Kriterien in einem weiten und breiten Rahmen, um den explorativen und somit offenen Charakter der Forschungsarbeit gewährleisten zu können.

Bezüglich des Kriteriums „Verortung in die Kooperationsmodelle“ ist zu bemerken, dass einerseits die theoretisch konstruierten Modelle in der Praxis nicht immer trennscharf auseinanderzuhalten sind und die Verortung im Auswahlverfahren durch die Experten und Expertinnen selbst vorgenommen wurde. Ohne Anspruch auf vollständige Gültigkeit vertritt schlussendlich jeder Experte, jede Expertin das jeweils ausgewählte Kooperationsmodell.

Unter den persönlichen finanziellen sowie zeitlichen Ressourcen der Autoren, um die beiden Forschungsfragen beantworten zu können und die gesetzten Ziele zu erreichen, entschieden sich die Autoren dazu, jedes Kooperationsmodell mit drei Experten bzw. Expertinnen zu belegen und so insgesamt neun Interviews durchzuführen.

Dabei sei anzumerken, dass das Modell der sozialpädagogischen Schule nicht mit einbezogen wurde, da nicht Lehrpersonen, sondern nur Schulsozialarbeitende befragt werden sollten. Ein Blick in die theoretische Beschreibung (vgl. Kapitel 3.4.2) erklärt, dass in diesem Modell nicht der Kooperationsgedanke im Vordergrund steht, sondern es vielmehr vorgesehen ist, dass Lehrkräfte die Aufgaben der Sozialen Arbeit übernehmen.

Erreichbarkeit der Experten

Merkens (1997) beschreibt Gatekeeper – übersetzt „Türwächter“ – als Personen, die von der Stellung her in der Lage sind, dem Forscher Zugang zum Feld zu verschaffen (zit. in Mayer, 2013, S. 46).

Um Experten und Expertinnen für die Teilnahme an den Interviews zu gewinnen, nahmen die Autoren mehrere Schritte mit diversen Gatekeepers vor. Zu Beginn erhielten die Autoren durch eine wissenschaftliche Mitarbeiterin der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als erster „Gatekeeper“ Adressen von kantonal Beauftragten der Sozialen Arbeit in der Schule aus grösseren Kantonen der Deutschschweiz. Beide Autoren konnten in „ihrem“ Wohn- und zugleich Arbeitsumfeld über das eigene Netzwerk direkt Schulsozialarbeitende und regionale VorsteherInnen als weitere Gatekeeper kontaktieren.

So schrieben die Autoren alle Gatekeepers mittels einer Zusammenfassung der Forschungsinteresse, Ziele und Fragestellungen sowie einer Kurzbeschreibung der Forschungsmethodik per Email an. Diese Gatekeepers hatten somit die Möglichkeit, zu entscheiden, welche Schulsozialarbeitenden angefragt wurden. Mit beigefügt wurde ein Anmeldeformular (im Anhang), mit dem sich interessierte Schulsozialarbeitende mit Namen, Adresse, Ausbildung sowie mit der Selbsteinschätzung in eines der Kooperationsmodelle und möglichen Termine anmelden konnten

Die anfängliche Schwierigkeit war, dass die Anfrage in gewissen Kantonen genau auf die Ferienzeit fiel, wodurch vorerst Antworten ausfielen. Jedoch liessen sich für die Kooperationsmodelle *additiv-kooperativ*, *integrativ* sowie *subordinativ* je drei interessierte SchulsozialarbeiterInnen finden.

5.2. Datenerhebung

Wie bereits erwähnt, wurde ein qualitatives Forschungsvorgehen gewählt, um die zu erarbeitenden Forschungsfragen beantworten zu können. Diesbezüglich meint Flick (1999), dass in der qualitativen Forschung verbale Daten mittels Erzählung oder Leitfadeninterview gewonnen werden. Sind zudem konkrete Aussagen über einen Gegenstand Ziel der Datenerhebung, so ist ein Leitfadeninterview der ökonomischste Weg (zit. in Mayer, 2013, S. 37). Mayer (2013) erklärt, dass den Leitfadeninterviews jeweils ein Leitfaden mit offen formulierten Fragen zugrunde liegt, wobei die Möglichkeit zur freien Beantwortung der Fragen den Interviewten Personen gegeben wird (S. 37).

Um auf die Forschungsfragen offen eingehen zu können, haben sich die Autoren entschieden, Experteninterviews mit einem im Voraus entwickelten Leitfaden durchzuführen. Die Fragen sollen offen gehalten sein, damit eine freie Beantwortung durch die Experten und Expertinnen möglich ist.

Peter Alheit (1999) erwähnt auf der Ebene des Forschungsprozesses, dass uns gute Ideen in den merkwürdigsten Situationen kommen. Deshalb ist es notwendig, von Beginn an des Forschungsprozesses ein Forschungstagebuch anzulegen, in welchem solche Einfälle in Form von Memos eingetragen werden können (S. 14).

Somit wurden die Reflexionen der Handlungen und Beobachtungen der beiden Autoren zu einem wichtigen Bestandteil während dem Codierprozess in der Auswertung und der Interpretation der Ergebnisse.

Entwicklung des Leitfadens

Die zentrale Aufgabe des Leitfadens ist es, die Befragten auf das interessierende Expertentum zu begrenzen, wie Mayer (2013) erläutert. Im Hinblick dessen definieren Meuser und Nagel (1991) zwei Funktionen, die ein Leitfaden zu erfüllen hat. Die Inkompetenz des Forschers soll insofern ausgeschlossen werden, sodass der Experte einen Gesprächspartner gegenüber hat, der ein fachlich adäquates Gespräch abhalten kann. Zudem schliesst eine Orientierung am Leitfaden aus, dass das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts mit der Sache zu tun haben und gleichzeitig dem Experten oder der Expertin erlaubt, seine bzw. ihre Sicht zu extemporieren (zit. in Mayer, 2013, S. 38).

Mayer (2013) schlägt für die Entwicklung des Leitfadens vor, ausgehend von theoretischen Vorüberlegungen, anderen Untersuchungen und eventuell eigenen Felderkundungen ein sensibilisierendes Konzept zu erstellen. Dies dient als Grundlage des zu entwickelnden Leitfadens. Dabei geht es um die umfassende Berücksichtigung des zu behandelnden Realitätsausschnittes und die Berücksichtigung wesentlicher Aspekte. Beides orientiert sich an der Problemstellung der Untersuchung (S. 43).

Auf Basis von theoretischen Vorüberlegungen und eigenen Erfahrungen im Feld entwickelten die Autoren folgendes Konzept:

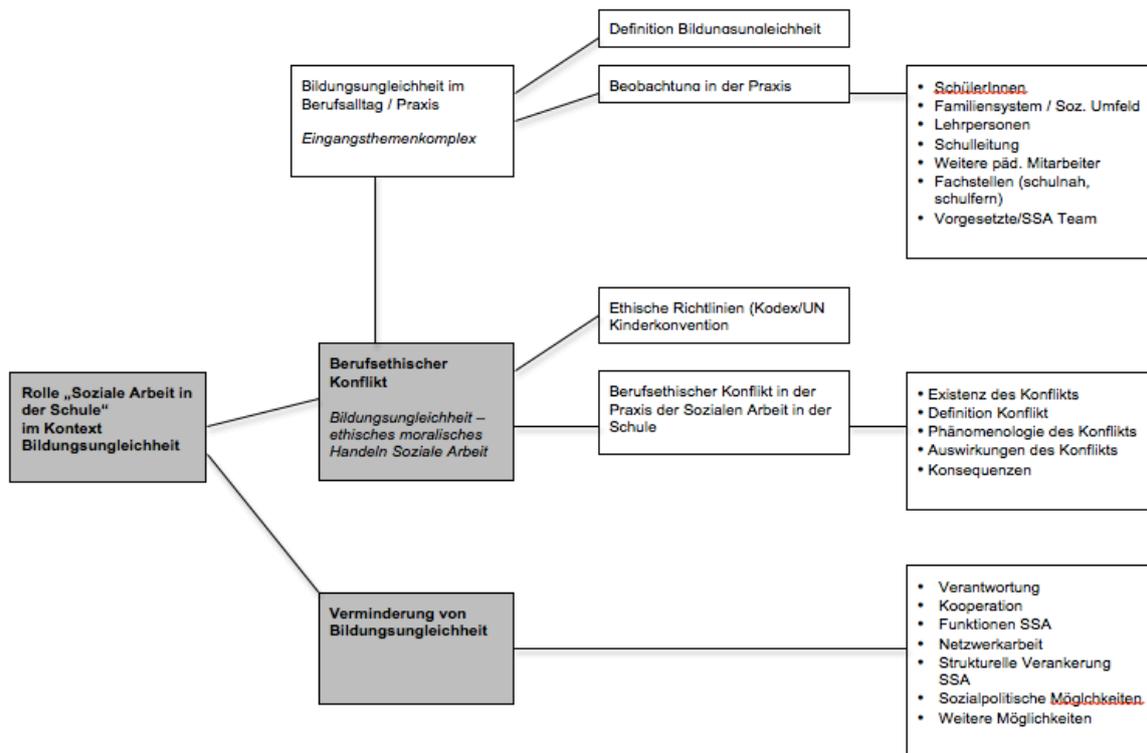


Abbildung 5: Das sensibilisierende Konzept (eigene Darstellung)

Ausgehend vom Hauptziel wurden mittels der beiden Forschungsfragen die drei Ebenen *Bildungsgleichheit in der Praxis berufsethischer Konflikt* und *Minimierung von Bildungsgleichheit* gebildet. Wobei die Ebene *Bildungsgleichheit in der Praxis* der Eingangsthemenkomplex darstellt und auf die Ebene *berufsethischer Konflikt* einwirkt.

Die Ebenen *Berufsethischer Konflikt* und *Verminderung der Bildungsgleichheit* repräsentieren die beiden Forschungsfragen. Innerhalb jeder Ebene wurden Dimensionen als Leitfadenfragen ausgearbeitet, welche wiederum in Unterfragen aufgebrochen wurden. Diese Unterfragen lassen flexibles Nachfragen zu, setzen Grenzen in den doch sehr offenen Fragen und ermöglichen zugleich die Eröffnung von neuen Perspektiven. Der Leitfaden ist im Anhang dieser Arbeit beigelegt.

Durchführung der Experteninterviews

Die Interviews wurden zum grössten Teil in Arbeitsräumlichkeiten der Experten und Expertinnen selbst durchgeführt. Dies stützt den Kontext des benötigten Expertenfeldes und ermöglichte den Experten und Expertinnen ihrer vertrauten Umgebung die Interviews zu geben. Zwei Interviews mussten durch zu grosse örtliche Distanz an öffentlichen Orten durchgeführt werden.

Wie Mayer (2013) empfiehlt, wurden die Namen der Befragten anonymisiert, damit Aussenstehende die Aussagen nicht bestimmten Personen zuordnen können und somit eine ungezwungene Interviewatmosphäre gewährleistet werden kann (S. 46). Bereits in der Anfrage der möglichen Experten und Expertinnen wurde auf die Anonymisierung hingewiesen. Diese wurde dann jeweils zu Beginn des Interviews nochmals erwähnt.

Auch der Empfehlung von Mayer (2013) zur Benutzung eines Audiogeräts kamen die Autoren nach. Die Gespräche wurden mit Smartphones aufgenommen, nachdem die Autoren jeweils das Einverständnis der Befragten erhielten. Bis auf eine Person willigten alle Experten und Expertinnen ein, ihr Gespräch aufnehmen zu lassen. Die Experteninterviews wurden stets zu zweit durchgeführt, wobei eine Person durch das Interview führte und die andere Person für die Aufnahme sowie das ergänzende Protokoll zuständig war und bei Bedarf weitere Fragen punktuell einbrachte.

5.3. Datenaufbereitung

Die durchgeführten Experteninterviews, welche dieser Forschungsarbeit zugrunde liegen, wurden detailliert dokumentiert. Bei jedem Interview wurde ein handschriftliches Protokoll erstellt. Das Erstellen und Auswerten von Protokollen erscheint sinnvoll zu sein, da nach Heinz Moser (2003) subjektive Einstellungen von am Gespräch beteiligten Personen somit differenziert erhoben werden können (S. 87). Weiter ist das Erstellen und Auswerten der Protokolle ein ökonomischer und pragmatischer Ansatz um Daten aufzubereiten. Nach Flick (2005) verhält es sich bei vielen gängigen qualitativen Methoden so, dass mit den hohen Anforderungen an die Genauigkeit der Auswertung auch der dafür benötigte Zeitaufwand enorm steigt. Daher sind Abkürzungsstrategien gerade auch bei Diplomarbeiten mit begrenzten Zeitressourcen ernstzunehmende Alternativen (S. 263-264).

Die Strukturierung des Protokolls wurde an das Design des Leitfadens angelehnt und bei allen Interviews gleich angewandt. Wie bereits erwähnt, wurden alle Interviews mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgezeichnet. Nach Meuser und Nagel (1991) ist es bei Experteninterviews nicht essentiell, dass ein detailliertes Notationsverfahren vorgenommen wird, da es sich bei den vermittelten Inhalten um bekanntes Wissen handelt (S. 455-457). Die Protokolle wurden daher mit den Tonaufnahmen abgeglichen, um die Protokollaufzeichnung zu vervollständigen.

Nach Meuser und Nagel (1991) sollen bei einer selektiven Paraphrase Teile des Interviews ausgewählt werden, welche im Hinblick auf die Forschungsfrage als wichtig erscheinen. Die Paraphrasierung soll in der Chronologie des Gesprächs folgen, um wiedergeben zu können was die Experten insgesamt äussern (S. 455-457). Mittels des bereits erwähnten Forschungstagebuchs wurde das Risiko eines Qualitätsverlustes, ausgelöst durch die selektive Paraphrase, minimiert.

Auf dieser theoretischen Grundlage wurden nach dem Abgleich der Protokolle und den Tonaufnahmen zentrale Stellen der Interviews vollständig transkribiert, um sie für die Datenauswertung als detaillierte Ausschnitte nutzbar machen zu können.

5.4. Datenauswertung

Um die Daten, welche durch das Führen und Aufbereiten der Experteninterviews entstanden sind, auszuwerten, orientierten sich die Forschenden am Konzept der *Grounded Theory (GTM)*. Diese Forschungsmethode scheint aus verschiedenen Gründen ein passende Methode zu sein, um die erarbeiteten Daten auszuwerten und zu interpretieren. Einerseits eignet sich die Methode, in einem Bereich in welchem noch keine Forschungsergebnisse zu verzeichnen sind, explorativ vorzugehen, um Tendenzen und Eigenheiten im zu untersuchenden Forschungsbereich festzustellen. Es geht in der vorliegenden Arbeit klar nicht darum, eine allgemeingültige Theorie zu erarbeiten, sondern eben Tendenzen in den verschiedenen Kooperationsmodellen auszumachen und Handlungsmöglichkeiten abzuleiten. Andererseits eröffnete die Methode eben gerade auch in einer pragmatischen Form die Möglichkeit, die Forschungsziele der vorliegenden Arbeit zu erreichen.

Die Auswertung von Daten nach der Konzeption von *Grounded Theory* erlaubt in einem bestimmten Gegenstandsbereich, auf der Grundlage von empirischen Forschungsergebnissen, eine für den Bereich geltende Theorie zu definieren. Allgemein kann man die Bedeutung von *GTM* als gegenstandsbegründete oder verankerte Theorie ins Deutsche übersetzen. Die Codierung von Inhalten und derer Übersetzung und Diskussion ist beim Vorgehen der *Grounded Theory* eine der zentralen Vorgehensweisen (Böhm, 2005, S. 467).

Man unterscheidet drei verschiedene Phasen von Codierung, mit welchen Forschungsdaten analysiert werden. Beim *offenen Codieren* werden nach und nach vom Text aus Konzepte entwickelt welche als Grundlage für ein Modell genutzt werden können. Zu Beginn sollen nur kurze Textpassagen analysiert werden. Später kann man die Analyse dann auf grössere Textstellen ausweiten. Damit man nicht bei der einfachen Paraphrasierung stehen bleibt, sollen während der Auswertung die vor dem Prozess definierten theoriebildenden Fragen an den Text gestellt werden. Wie zum Beispiel: „Welches Phänomen wird hier angesprochen?“ oder „Welche Personen und Akteure sind Beteiligt?“. Die Codierung soll am besten nach *In vivo Codes* erfolgen, welche Deutung und Phänomene aufnehmen, die direkt aus dem Untersuchungsfeld und der damit einhergehenden Umgangssprache stammen. Die *Axiale Codierung* wird generell zu einem späteren Zeitpunkt der Auswertung der Daten angewendet. Diese Art der Codierung dient der Definition von Kategorien um das zu untersuchende Phänomen herum. Genau wie das Offene Codieren wird auch das Axiale Codieren auf einzelne Textpassagen oder ganze Textteile angewendet. Beim Axialen Codieren ist die Ermittlung der Beziehungen zwischen den verschiedenen Kategorien und dem Phänomen wegweisend. Beim letzten Untersuchungsschritt, dem *Selektiven Codieren*, werden alle vorhandenen Daten nochmals gesichtet. Es wird geprüft, inwiefern das zentrale Phänomen, welches meist noch in der Fragestellung enthalten ist, als Kernkategorie bezeichnet werden kann oder inwieweit sich während dem vorangegangenen Forschungsprozess das Phänomen verschoben hat. Die Forschenden werden in diesem Prozessteil meist zu Autoren und müssen versuchen, die definierte Kernkategorie systematisch und nach einem tauglichen Schema mit anderen während dem Forschungsprozess relevanten Kategorien in Beziehung zu setzen. So können bedeutungsvolle Beziehungen und Muster auf ihre Regelmässigkeit und Aussagekraft verglichen werden (Franz Breuer, 2010, S. 80-88).

Die Autoren folgten beim Auswertungsprozess der beschriebenen Codier-Abfolge von *Grounded Theory*. So wurden in einem ersten Schritt die Protokolle der Experteninterviews textnah mittels *in-vivo Codes* codiert. Dies geschah in der Reihenfolge der Modelle. Um den reflexiven Grundgedanken von *GTM* zu berücksichtigen, wurde die Vorgehensweise bei jedem zu codierenden Modell wieder ange-

passt. Dies hatte zur Folge dass an erster Stelle codierte Transkripte nochmals überarbeitet werden mussten.

In einem zweiten Schritt wurden die gesammelten Codes zusammengezogen, um eine erste Kategorisierung pro Kooperationsmodell vorzunehmen. Nachfolgend wurden dann die Beziehungen unter den Kategorien entwickelt, um anschliessend Hauptkategorien zu definieren. Die Autoren arbeiteten in diesem Arbeitsschritt mit visuellen Darstellungen, um neue Beziehungen herstellen und die vorangehenden Beziehungen zwischen den Codes wieder aufbrechen zu können.

In einem letzten Schritt wurden die Hauptkategorien und dazu gehörigen Codes in den Ergebnissen im Kapitel 6 niedergeschrieben und darauf aufbauend im Kapitel 7 interpretiert und diskutiert.

5.5. Kritische Reflexion

Da bereits in den einzelnen Beschreibungen in diesem Kapitel die Methoden kritischer Reflexion unterzogen wurden, verzichteten die Autoren nochmals detailliert auf die einzelnen Forschungsprozesse einzugehen.

Jedoch ist das Sampling im Kontext der Datenauswertung und die Datenerhebung nochmals speziell hervorzuheben. Es ist im Sampling ausgewiesen, dass die Autorenschaft zur Stichprobenziehung nach der deduktiven Vorab-Festlegung vorgegangen sind. Gleichzeitig wurden die Interviews in Bezug auf die *Grounded Theory* ausgewertet, welche einer klassischen induktiven Vorgehensweise entspricht. Das heisst, nach dem Offenen und Axialen Codieren werden anhand erster Ergebnisse und Erkenntnisse nochmals neue Daten im Feld erhoben und kehren danach wieder zum ursprünglichen Punkt der Codierung zurück. Diese Schritte werden je nach Erkenntnissen mehrmals durchlaufen (Breuer, 2010, S. 79-84).

Die zweite grundlegende Richtung in der Auswahlentscheidung war die induktive Stichprobenziehung welche Flick (2007) die „Schrittweise Festlegung der Samplestruktur“ benennt (S. 157-158). Horst Otto Mayer (2013) führt hierbei aus, dass die Stichprobe während des Forschungsprozesses auf der Basis des jeweils erreichten Erkenntnisstandes erweitert und ergänzt wird (S. 39). Sobald keine neuen Erkenntnisse generiert werden, ist nach Marius Metzger (2009) die theoretische Sättigung erreicht (S. 1). Auch in der vorliegenden Arbeit hätte ein solcher rückkehrender Prozess in der Auswertung im Zusammenspiel mit der Stichprobenziehung durchaus Sinn gemacht, denn durch die offene Herangehensweise wurden immer wieder neue Perspektiven des Forschungsbereiches eröffnet, welche für die Ergebnisse von Relevanz gewesen wären. Jedoch ist dieses Verfahren durch die wiederkehrende Auswertungsprozesse und neue Stichprobenziehungen sehr aufwendig und benötigt Zeitressourcen, welche die Möglichkeiten der Autoren dieser Forschungsarbeit klar überstieg und deshalb nicht zum Zuge kam.

6. Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die aus den Experteninterviews erhobenen Daten ausgewertet und nach dem additiv-kooperativen, subordinativen und integrativen Kooperationsmodell eingeteilt. Die drei Kooperationsmodelle dienen gleichzeitig als Unterkapitel. Die Ergebnisse werden jeweils entlang der (berufs-)ethischen Reflexion, der Perzeption des Konflikts, den Auswirkungen und Konsequenzen des Konflikts, den Verantwortungen sowie Voraussetzungen für die Verminderung von Bildungsungleichheit, den Beiträgen zur Verminderung von Bildungsungleichheit, Grenzen und Schwierigkeiten und Perspektiven für die Verminderung von Bildungsungleichheit beschrieben. Auf Theoriebezüge und Interpretationen wird in diesem Kapitel verzichtet.

6.1. Additiv-kooperatives Modell

(Berufs-)ethische Reflexion

Die Schulsozialarbeitenden im additiv-kooperativen Modell nehmen den Berufskodex in der Praxis als ethische Grundlage und Nachschlagewerk im Normalfall nicht zur Hand. Wobei ein Schulsozialarbeiter im Rahmen einer Teamdiskussion einmalig mit dem Berufskodex indirekt arbeitete. Alle interviewten Schulsozialarbeitenden sind der Meinung, dass sie die ethischen Richtlinien, welche im Berufskodex vermerkt sind, im Berufsalltag indirekt durch ihre Grundhaltung anwenden. Die Schulsozialarbeitenden können sich mit den Richtlinien des Berufskodexes identifizieren.

„Im Allgemeinen gibt der Berufskodex einen ethischen Hintergrund, mit dem ich mich sehr gut identifizieren kann und ich würde nicht sagen, dass ich da gross andere Sachen mache.“

Weiter betonen die Schulsozialarbeitenden, dass ihre Grundhaltung, geprägt durch die ethische Lehre im Studium und die eigenen Werte oder den eigenen Gerechtigkeitssinn, dem Berufskodex in weiten Teilen entspricht.

„Der Berufskodex haben wir im Studium behandelt und diesen gelesen. So kenne ich dies hauptsächlich vom Studium.“

„Den Teil den ich verinnerlichen konnte von diesem Kodex, welcher sich in meinem Gerechtigkeitssinn verankern konnte, diesem komme ich wahrscheinlich nach.“

Perzeption des berufsethischen Konflikts

Den berufsethischen Konflikt nehmen alle Schulsozialarbeitenden ohne Ausnahme wahr. Jedoch ist er nicht für alle gleich stark spürbar in der Praxis.

„Ich empfinde eine solche Spannung dieses Konflikts als Schulsozialarbeiter nicht so stark.“

„Für mich existiert dieser Konflikt und wir sind uns dessen bewusst.“

Auswirkungen und Konsequenzen des berufsethischen Konflikts

Direkte Auswirkungen des berufsethischen Konflikts auf ihre Rolle formulierten die Schulsozialarbeitenden nicht. Eine Person denkt, dass die Stärke des Konflikts vom jeweiligen Klientel und von den involvierten Personen abhängt. Durch die unterschiedlichen Wahrnehmungen des berufsethischen Konflikts ziehen auch nicht alle Schulsozialarbeitenden die gleichen Konsequenzen aus dem Konflikt. So spricht man von einer gewissen Ernüchterung bezüglich des Konflikts bis zur Konsequenz, dass man den Job aufgeben müsste wenn der berufsethische Konflikt stärker wäre.

„Ich habe als Schulsozialarbeiter nichts zu sagen bezüglich des Bildungssystems.“

„Wenn ich aber diese These weiterziehe und das Schulsystem als absolut unwürdiges System werten würde, und ich mich andersweitig wehren müsste, wäre die Konsequenz, dass ich meine Arbeit nicht mehr als sinnvoll erachten würde.“

Verantwortung und Voraussetzungen zur Verminderung von Bildungsungleichheit

Die Verantwortung zur Reduktion von Bildungsungleichheit sehen die Schulsozialarbeitenden im additiv-kooperativen Modell in dreierlei Hinsicht. Erstens bei der Schule welche zwar begrenzte Möglichkeiten hat aber sich nicht der Verantwortung entziehen soll. Zweitens die Gesellschaft und die dadurch geprägte Politik die Hauptverantwortung zur Verminderung von Bildungsungleichheit hat.

„Die grösste Verantwortlichkeit liegt schlussendlich in der Politik. Welche Ressourcen werden zur Erreichung dieses Ziels (Bildungsgleichheit), zur Verfügung gestellt.“

„Die Schule selber ist ja auch eingebettet in die Politik, Wirtschaft, Justizsystem etc. Man kann nicht nur der Schule die Schuld für Bildungsungleichheit geben.“

An dritter Stelle wird die Verantwortung auch bei der Sozialen Arbeit in der Schule gesehen. Die Schulsozialarbeitenden sind sich einig, dass sie unter anderem mitverantwortlich sind für die Verminderung von Bildungsungleichheit.

„Wir sind mitverantwortlich, aber nicht nur wir.“

„Sicher nicht nur wir. Wir sind aber definitiv mitverantwortlich.“

„Und ich bin der Überzeugung, dass jeder der im System Schule arbeitet teilverantwortlich ist.“

Unterschiede sind festzustellen in welcher Funktion die Soziale Arbeit in der Schule das tun soll.

„Die Soziale Arbeit sehe ich in der Verantwortlichkeit aber eher in der Behandlung. Und zwar die Ungleichheit direkt beim Klientel auszugleichen.“

Um die Verantwortlichkeiten wahrzunehmen werden verschiedene Voraussetzungen genannt, welche bestehen müssen. Man kann diese mehrheitlich der Kooperation zwischen Sozialer Arbeit und Schule unterordnen.

Grundsätzlich wird die Arbeit an der Schule als Chance betrachtet, um Beiträge zur Reduktion von Bildungsungleichheit zu leisten.

„Es kann eine Chance sein. Wenn du schlussendlich in diesem System tätig bist. Zu einem Teil stützt du diese Diskriminierung, da stimme ich voll und ganz zu. Aber eigentlich sehe ich, dass es die Chance ist, im System ansetzen zu können.“

Die Schulsozialarbeitenden erwähnen eine gewisse Unabhängigkeit und Distanz zur Schulorganisation im additiv-kooperativen Modell. Sie sind überzeugt, dass dies eine wichtige Voraussetzung für die Verminderung von Bildungsungleichheit darstellt.

„Ich habe ein bisschen mehr Distanz dazu bzw. zur Situation. Und kann im einen oder anderen Gespräch auch wagen, gewisse Vorschläge einzubringen, die sie selber vielleicht nicht bedenkt haben.“

Weiter wird eine gute Arbeitsbeziehung zu den Lehrpersonen als eine mögliche Voraussetzung der Verminderung genannt.

„Da muss ich meine Worte in der Arbeit mit der Schule gut auswählen und dann eben auch bedacht und langsam vorgehen.“

Beiträge zur Verminderung von Bildungsungleichheit

Im Kooperationsmodell additiv-kooperativ sehen die Schulsozialarbeitenden viele Beiträge welche die Soziale Arbeit in der Schule bereits leistet, um Bildungsungleichheit zu reduzieren. Dabei tritt nach den Schulsozialarbeitenden eindeutig hervor, dass in der Funktion der Prävention Bildungsungleichheit reduziert werden kann.

„Wenn ich der Schule in diesem Bereich helfen kann, und die Lehrpersonen begeistern kann für präventive Thematiken, dann sehe ich das als Unterstützung für Bildungsungleichheit auszugleichen.“

„Dabei geht es aber auch darum, um die Lehrpersonen zu sensibilisieren wo Prävention und Gesundheitsförderung anfängt. Und zwar nicht nur in Projekten sondern auch im schulischen Alltag.“

„Ein freiwilliges Angebot von mir, ist das Marburger Konzentrationstraining. Dabei geht's darum, Kinder insofern zu fördern, dass sie den Anforderung in der Schule gewachsen sind und erfüllen können.“

Die Schulsozialarbeitenden sehen ebenfalls in der Kooperation mit der Schule Möglichkeiten Beiträge zu leisten. Durch die Sensibilisierung der Lehrpersonen soll die Auseinandersetzung mit der Thematik der Bildungsungleichheit gefördert werden.

„Da setze ich bei den Lehrpersonen an und sage, vergesse dein Normdenken und überlege dir, wie der Alltag dieses Kindes aussieht und überlege dir, wie gut das dieses Kind unter diesen Umständen seinen Alltag bewältigt.“

„Oder die Perspektive des Kindes bzw. der Familie (Situation) gegenüber der Schule einbringen. Und da sind die Lehrpersonen auch offen, ihre eigene Sichtweise zu erweitern.“

Des Weiteren zeigt sich, dass die Schulsozialarbeitenden im Kontext von Verminderung der Bildungsungleichheit sich auch ausserhalb der Schule vernetzen.

„Das heisst, die Vernetzung von Lehrpersonen, Schulleitung und Schulsozialarbeit läuft immer wenn ein Kind auffällig wird. Das fängt auch bereits im Kindergarten an. Die Vernetzung läuft dann weiter, meist auch über den schulpsychologischen Dienst. Ich sehe mich auch im Kontext von Bildungsungleichheit in der Rolle als Vernetzung dieser verschiedener Akteuren.“

Weiter ist die Arbeit und Vernetzung im Bereich der frühen Förderung ein wichtiger Beitrag. Eine der Befragten ist in einem interdisziplinären Projektteam tätig, welches auf Gemeindeebene ein Konzept zur frühen Förderung ausarbeitet.

Ein Schulsozialarbeitender denkt auch dass er im Arbeitsalltag durch Berichte über Missstände an die Schulpflege politisch aktiv sein kann

„Im Rahmen meines Pensums kann ich mich aber politisch diesbezüglich einsetzen.“

Grenzen und Schwierigkeiten

Es wird eine Vielzahl von limitierenden Faktoren und Schwierigkeiten genannt. So ist für die Einen die Abgrenzung zur Schulorganisation ein Spannungsfeld, wo gegen für andere die gegenseitige Abhängigkeit in der Kooperation mit dem Lehrkörper als Schwierigkeit hervorgehoben wird.

„In diesem Modell bin ich auch nicht so frei etwas durchzustieren was die Lehrpersonen nicht akzeptieren würden. Da würde ich dann blöd dastehen und an meinem eigenen Ast sägen.“

„Aber ja, diese Abgrenzung ist manchmal schon auch schwierig. Auf der einen Seite wollen wir nicht in Sachen einbezogen werden, die uns nicht betreffen, jedoch ist es auch wieder unsere Rolle, die nicht immer klar ist. Das ist stets eine Gratwanderung.“

Weiter wird auch der träge Prozess, wie das Bildungssystem Änderungen vollzieht, als schwierig empfunden.

Perspektiven zur Verminderung von Bildungsungleichheit

Perspektiven sehen die Schulsozialarbeitenden meist in einem grösseren Einfluss auf Entscheidungen und Prozesse der Schulorganisation.

„Wir müssten einfach mehr Einfluss haben auf Schulentwicklung und Entscheidungen der Schule.“

„Ein wichtiges Thema finde ich dann auch die Übertritte in die Oberstufe. Da finde ich, gehöre ich miteinbezogen.“

„Wir müssten mehr Einfluss haben können auf Entscheidungen der Schule.“

„Es ist sehr schwierig, aufs Schulsystem bezogen grenzen wir uns in der Arbeit auch immer wieder ab. Doch stückweit, wäre es aber doch nötig, dass wir uns mit schulischen Fragen auseinandersetzen. Als Beispiel, die Frage ob ein Kind die Klasse wiederholen muss, sei es aus sozialen Gründen. Da wäre es halt dann schon auch wichtig, dass wir einbezogen werden.“

Weiter soll auch die Thematik überregional in freiwilligen Zusammenschlüssen oder im Berufsverband aufgenommen werden, damit die Bedeutung eines Beitrags zur Verminderung von Bildungsungleichheit in der Sozialen Arbeit in der Schule stärker gewichtet wird. Im selben Kontext wünschen die Be-

fragten in der Vernetzung mit anderen Schulsozialarbeitenden einen Austausch im Umgang mit Bildungsungleichheit.

Ebenfalls wird die Anerkennung der Sozialen Arbeit in der Schule als eine Fachstelle als wichtig erachtet.

„Auch in unserem Ansehen als Fachstelle, sollten wir eher wahrgenommen werden. Sei das von Lehrpersonen, Schulleitung, wie aber auch Fachstellen.“

6.2. Subordinatives Modell

(Berufs)ethische Reflexion

Die befragten Schulsozialarbeitenden ziehen während ihrer Arbeit den Berufskodex als Handbuch und Nachschlagewerk nicht explizit in die tägliche Berufspraxis mit ein. Sie denken vielmehr, dass die ethischen Richtlinien in ihrer Grundhaltung verankert sind, nach der sie im beruflichen Alltag handeln. So beschreiben sie, dass ihre berufsethische Grundhaltung durch ihre Zeit an der Fachhochschule entstanden und beeinflusst wurde. Erweitert wird die Grundhaltung mit eigenen „Kredos“, die sich durch die beruflichen Erfahrungen entwickelt haben.

„Bei mir geht es mehr so um die Haltungen, welche wir Sozialarbeiter erworben haben zum Beispiel in der Studienzeit. Welche Haltung habe ich einem Kind gegenüber, dies ist meine Grundlage für die Arbeit.“

„Kredo ist die Schülerinnen und Schüler möglichst gut aufzustellen damit sie so den Schulalltag gut über die Bühne kriegen.“

Weiter gaben die Befragten an, dass es für sie selbstverständlich sei ethische Richtlinien umzusetzen und nach ihnen zu handeln, sie aber in Papierform als Nachschlagewerk nicht einsetzten.

„Also in diesem Sinne ist es noch schwierig diese Frage zu beantworten. Ich kenne diese Sachen und für mich ist es eigentlich selbstverständlich diese Umzusetzen.“

Perzeption des berufsethischen Konflikts

Der berufsethische Konflikt wird von den Sozialarbeitenden als tägliches Dilemma beschrieben, auf das sie im beruflichen Alltag immer wieder stossen. Der Konflikt drückt sich für die Befragten vor allem in der Kooperation mit der Schule aus. Sie sehen diesen in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen.

„Ich denke es ist ein grosses Dilemma. Ich nehme den Konflikt jeden Tag wahr. In mir drin oder in Kommunikation mit den Lehrern oder mit der Schulleitung.“

Der Konflikt zwischen der Grundhaltung der Befragten und den Werten der Schule wird weiter auch mit der Defizitorientierung der Schule begründet.

„Das System Schule arbeitet sehr defizitorientiert und mein Ziel ist es sehr ressourcenorientiert zu arbeiten und das „beisst“ sich so sehr.“

Auswirkungen und Konsequenzen des berufsethischen Konflikts

Für die befragten Sozialarbeitenden im additiven Kooperationsmodell löst der Konflikt eine Ratlosigkeit respektive auch eine Frustration aus.

„Manchmal wirkt es sich schon frustrierend auf mich aus (...).“

„Ich weiss auch nicht wie man das ändern könnte oder sollte.“

Weiter ziehen die Schulsozialarbeitenden im subordinativen Modell keine Konsequenzen aus dem Konflikt.

Verantwortung und Voraussetzungen zur Verminderung von Bildungsungleichheit

Die Verantwortlichkeiten für eine Reduktion von Bildungsungleichheit sehen die Schulsozialarbeitenden in unterschiedlichen Bereichen und Ebenen. Einerseits auf der bildungspolitischen Ebene. Andererseits auf der Ebene des Berufsverbands der Sozialen Arbeit beispielsweise über eine politische Lobby. Ebenfalls sprechen sie den Schulsozialarbeitenden in der Praxis die Verantwortung zu.

„Ich denke schon dass wir alle am Arbeitsplatz eine Soziale Verantwortung tragen.“

„Ich denke das beginnt oben. Zum Beispiel dass die Soziale Arbeit eine grössere Lobby hat. Und diese Lobby existiert im Moment nicht wirklich (...).“

Weiter sieht eine Schulsozialarbeiterin die Verantwortung ganz klar nicht bei der Sozialen Arbeit in der Schule.

„Es ist nicht der Auftrag der an mich als Schulsozialarbeiterin gestellt wird.“

Unter den Voraussetzungen zur Reduktion von Bildungsungleichheit sehen die Schulsozialarbeitenden die Nähe in der Kooperation mit der Organisation Schule als Vorteil.

„Der Vorteil ist das ich sehr nahe bin. Die Lehrer kommen eher mal zu mir auch um abzuladen. Dadurch wird auch viel ausgetauscht. Ich bin auch an den Teamanlässen dabei. Dadurch kenne ich die Lehrpersonen sehr gut und auch mal mit ihnen persönliche Dinge besprechen. Ich habe das Gefühl es würde auch mal einen Streit ertragen.“

Beiträge zur Verminderung von Bildungsungleichheit

Die befragten Schulsozialarbeitenden sehen die Beiträge der Sozialen Arbeit in der Schule für eine Reduktion von Bildungsungleichheit primär in der Kooperation. Sie sagen, dass sie Werte der Sozialen Arbeit bewusst vorleben, um die Lehrpersonen für Themen wie Bildungsungleichheit zu sensibilisieren.

„Es ist auch wichtig, dass ich offen bin für anderes. Das heisst, ich bin auch offen für Lehrpersonen die anders sind. Somit lebe ich auch Werte als ein Vorbild für andere. Also auch auf die Lehrpersonen.“

Weiter erwähnen die Schulsozialarbeitenden, dass sie in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen darauf acht geben, auf einer gemeinsamen Wertebasis zu arbeiten, um umstrittene Themen immer

wieder in den Schulalltag einbringen zu können. Als gemeinsamer Wert beschreiben die Befragten unter anderem *das Wohl des Kindes*. Auf jenem Fundament versuchen sie die Zusammenarbeit aufzubauen.

„Das Wohl des Kindes ist auch der Lehrperson wichtig und das vereint, respektive da treffen wir uns. Aus dieser Perspektive können wir dann auch schauen, was wir tun müssen damit sich die Situation verbessert.“

Die Schulsozialarbeitenden versuchen weiter auch Schülerinnen und Schüler, welche benachteiligt werden, zu stärken.

Grenzen und Schwierigkeiten

Die Schulsozialarbeitenden sehen die Schwierigkeiten in der Realisierung von Bildungsgleichheit einerseits auf der strukturellen Ebene andererseits aber auch in der Kooperation. So denken alle Befragten, dass die Soziale Arbeit in der Schule die Organisation Schule nicht ändern kann sondern nur vereinzelte Impulse möglich sind.

„(...) dass ich dafür sorgen kann dass die Schüler möglichst viel von ihrem Potenzial nutzen können aber nix am System und Thema ändern.“

„Mir muss auch klar sein dass ich das Schulsystem nicht ändern kann.“

„Jetzt wo ich in der Schule arbeite kann ich auch einige Themen beeinflussen. Nicht verändern aber ich kann sie beeinflussen.“

In der Kooperation sind die Schwierigkeiten und Grenzen vielseitig vorhanden. Die Sozialarbeitenden sprechen vermehrt interpersonelle Konflikte an, in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Schulleitung an.

„Ich glaube es muss wie klar sein das wir verschiedene Systeme sind. Wir arbeiten zusammen und das gibt Konflikte. Diese Schnittstellen sind konfliktbehaftet.“

Ebenfalls wird die Ökonomisierung der Schule als Schwierigkeit angesprochen.

„Logisch hätte ich gerne einen Schulleiter der sich interessiert und mit mir zusammenarbeitet und gewisse Sachen sieht. Er kommt ja jetzt mit dieser kostenpflichtigen Hausaufgabenhilfe, logische ist das dann ein Nachteil.“

Perspektiven zur Verminderung von Bildungsungleichheit

Eine weitere Möglichkeit zur Reduktion von Bildungsungleichheit sehen die Schulsozialarbeitenden in der Sensibilisierung für die Kulturunterschiede durch die Soziale Arbeit in der Schule. Ebenfalls sollte die außerschulische Betreuung für alle besser zugänglich sein und es sollten mehr Ressourcen in eine frühe Förderung investiert werden, mit dem Fokus Deutsch zu erlernen wenn dies nicht im Elternhaus passiert.

6.3. Integratives Modell

(Berufs-)ethische Reflexion

Alle SchulsozialarbeiterInnen aus dem integrativen Kooperationsmodell erwähnen, dass sie den Berufskodex (AvenirSocial) wie aber auch die UN Kinderrechtskonvention in ihre Arbeit miteinbeziehen. Wobei die UN Kinderrechtskonvention direkt in den Arbeitsalltag integriert wird. Sei es um die eigene Arbeit im übergeordneten Auftrag zu reflektieren, in der direkten Arbeit mit SchülerInnen, den Erziehungsberechtigten oder den Lehrpersonen als Rechtsgrundlage.

„Aber mit Kinderrechtskonventionen arbeite ich immer wieder. Um für mich zwischendurch wieder eine Rechtsgrundlage hervorzuholen, um klar zu machen, dass wir ja einen übergeordneten Auftrag haben.“

„Aber sicher auch bezüglich Klärung und Aufklärung gegenüber Lehrpersonen. Zum Beispiel in Bezug auf Partizipation. Kinder haben per Gesetz das Recht, ihr Leben mitzugestalten. Ein Schülerparlament ist nicht einfach ein Witz, sondern ein Mittel zum den Kindern ein Sprachrohr dafür zu geben.“

Der Berufskodex spielte eine wesentliche Rolle im Studium und in der Entwicklung einer Grundhaltung in der Profession der Sozialen Arbeit in der Schule.

„Der Berufskodex hatte mal einen Einfluss auf mich, klar. Aber was der aktuelle Stand ist, könnte ich jetzt nicht wiedergeben. Aber das verselbstständigt sich irgendwann auch.“

„Für mich ist soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit ein wichtiger Wert.“

Eine befragte Person meinte, dass ihre eigene politische Haltung und Weltanschauung als Einflussfaktor auf die Grundhaltung ihrer Arbeit wirkt.

Perzeption des berufsethischen Konflikts

Der berufsethische Konflikt wird teilweise als sehr stark wahrgenommen und dadurch bestätigt, dass SchulsozialarbeiterInnen das System der Schulorganisation stützen, da Aufträge der Schule angenommen werden.

„Also ich bestätige diese These, denn dieser Konflikt ist für mich sehr spürbar. Wir stützen absolut dieses System, denn wir haben ja auch Aufträge gegenüber der Schule.“

Weiter wird der Konflikt an den Übertrittsgesprächen von Primarschule in die Oberstufe, in Selektionsverfahren wie aber auch in der Beobachtung der Lehrpersonen im Umgang mit benachteiligten Kindern wahrgenommen.

Auswirkungen und Konsequenzen des berufsethischen Konflikts

Die Auseinandersetzung mit dem berufsethischen Konflikt hat für die Schulsozialarbeitenden teils eine verunsichernde Auswirkung auf die eigene Berufsrolle.

„Ich frage mich schon manchmal. Also ich bin da schon auch verunsichert manchmal. Eigentlich möchte ich ja unterstützend wirken, aber dann müsste ich mich wieder abschaffen. Weil ich mach ja eigentlich das Gegenteil.“

Eine befragte Person spricht davon, dass im Gegensatz zur Arbeit mit den SchülerInnen, die Kooperation mit den Lehrpersonen eine der schwierigsten Aufgaben sei

Als Konsequenzen wird hauptsächlich erwähnt, dass man sich mit den Tatsachen des berufsethischen Konflikts abfinden muss und sollte die Auseinandersetzung in dieser Herausforderung als Teil seiner Arbeit sehen. Dabei erscheint wichtig, dass Schulsozialarbeitende die in der Praxis tätig sind, die Auseinandersetzung mit dem Konflikt aktiv suchen und das Thema von Bildungsungleichheit auch tatsächlich bearbeiten.

Als weitere Konsequenz nennt eine Person, dass mittlerweile der Abgang aus der Sozialen Arbeit geplant ist, wobei Spannungen wie dieser berufsethische Konflikt eine wesentliche Rolle spielen.

Verantwortung zur Verminderung von Bildungsungleichheit

Die Verantwortung um ein faires Bildungssystem zu gestalten, sehen die Befragten auf einer gesellschaftlichen Ebene hauptsächlich durch Akteure in der Politik. Welche zum einen Chancengleichheiten bzw. Ungleichheiten explizit benennen sollten. Zudem wird von allen Befragten die kantonalen Bildungsdirektionen erwähnt, welche Veränderungen in den jeweiligen Schulsystemen einbringen können und die Thematik entsprechend fördern könnten.

Zuletzt sehen sie aber auch eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung, welcher sich jeder Einzelne nicht entziehen kann.

Auch die Pädagogischen Hochschulen stehen nach der Meinung der Befragten in der Verantwortung Chancengleichheit im Bildungssystem zu fördern, indem Lehrpersonen entsprechend ausgebildet werden.

„Die PH hat einen Auftrag in der Förderung von Bildungsungleichheit, welcher sie aber nicht wahrnimmt. Ich finde das nicht nur enttäuschend, sondern sogar fatal, dass diese Möglichkeit nicht genutzt wird. Denn wo erreichen wir mehr Leute als in der öffentlichen Schule, universell gesehen.“

Neben Ausbildungsstätten für Lehrpersonen, kamen Netzwerkgefässe wie Lehrerverbände zur Sprache, welche eine Verantwortung zur Sensibilisierung von Bildungsungleichheit tragen.

Der Schulorganisation wird in der Ausgleichung von Bildungsungleichheit eine Schlüsselfunktion zugeschrieben, in welcher sie eine grosse Verantwortung trägt. Dazu wird auch die Soziale Arbeit in der Schule gezählt.

Die Schulsozialarbeitenden schreiben sich alle eine Verantwortung zu. Einerseits müssen sie dafür schauen, dass Nicht-Diskriminierung bzw. Bildungsungleichheit ein Thema bleibt. Mindestens an der jeweiligen Schule sollte ein Bewusstsein dafür geschaffen werden. Andererseits sollten sie ihre Möglichkeiten zum Beispiel an Übertrittsgesprächen entsprechend einsetzen.

Voraussetzungen zur Verminderung von Bildungsungleichheit

Die vorgestellten Handlungsmöglichkeiten bedingen im integrativen Modell unterschiedlichen strukturellen Voraussetzungen. Zum einen werden die Möglichkeiten zur Einwirkung in die Schulentwicklung, in der Schulsozialarbeit bestehende Schulstrukturen mit beeinflussen und gestalten können. Dabei wird die Schule als sehr offen gegenüber der Sozialen Arbeit in der Schule bezeichnet.

„Ich kann durch dieses integrative System einfach viel eher die Strukturen unserer Schule beeinflussen. Die Schule ist sehr offen bzw. sehen mich als wichtiger Teil der Schule, wo ich Abläufe und Organisationseinheiten mitgestalten kann.“

„Mann muss aber schon auch sehen, dass Schule sich öffnet, was für die Soziale Arbeit eine Chance ist, bezüglich Bildungsungleichheit vorzugehen. Dies geschieht aber nicht von heute auf Morgen.“

In Bezug auf einzelne Schülerinnen und Schülern bedarf es einer Einmischung der Sozialen Arbeit in der Schule, wenn der Selektionsprozess ungerecht verläuft.

„Beim selektiven Schulsystem bedarf es der Einmischung von unserer Seite wenn etwas schief läuft oder eine Entscheidung ungerechtfertigt ist, betreffend eines Schülers zum Beispiel.“

Die Nähe zur Schulorganisation ermöglicht den Schulsozialarbeitenden Angelegenheiten bezüglich Bildungsungleichheit einzubringen. Dem aktiven Einbringen sind kaum Grenzen gesetzt, solange die Anliegen begründet sind. Wobei die Möglichkeit zur engen Zusammenarbeit mit den Schulleitungen als eine sehr wichtige Voraussetzung gezählt wird.

Als weitere strukturelle Voraussetzung sehen die Schulsozialarbeitenden die bereits erwähnte Möglichkeit zur Einflussnahme auf der Ebene der Schulpflege sowie die hohen Zeitressourcen pro Schüler.

„Ich habe auch viel mehr Ressourcen pro Schüler im Gegensatz zur Stadt Zürich. Es hat sehr viel mit Ressourcen zu tun, inwiefern Schulsozialarbeit ausgeübt werden kann.“

Die Kooperation mit der Schule wird als ein der Voraussetzung bezeichnet, um sich überhaupt zur Förderung von Chancengleichheit in der formellen Bildung einsetzen zu können.

„Aber eben, wenn ich nicht mehr kooperieren kann, kündige ich. Kooperation ist einer der wichtigsten Bestandteile.“

Diesbezüglich wird erwähnt, dass die Kooperation zu den Lehrpersonen und der Schulleitung stets aufrecht erhalten werden muss. Als weitere Voraussetzung in der Kooperation benötigen die Schulsozialarbeitenden das Vertrauen der Lehrpersonen.

„Ich kann das aber erst machen, wenn ich grundsätzlich das Vertrauen des Lehrteams habe. Vertrauen in meine Fachlichkeit und in meine Person. Und sobald ich das habe, kann ich viel expliziter auf Themen wie Bildungsungleichheit oder Diskriminierungen im weitesten Sinne hinweisen.“

„Sobald ich das Vertrauen habe, erhöht sich auch die Chance meines Einflusses in der Kooperation, in welcher ich Lehrpersonen und Schulleitungen im Bereich Bildungsungleichheit aufklären kann.“

Als sehr nützliche Voraussetzung scheint die hohe Legitimation der Sozialen Arbeit in der Schule zu sein. Bei allen Befragten wird die Soziale Arbeit in der Schule als sehr etabliert bezeichnet. Die Soziale Arbeit in der Schule wird nicht nur als Entlastungsinstanz wahrgenommen, sondern auch in ihrer Fachlichkeit und Professionalität wahrgenommen, was sich förderlich auf die Beeinflussung der Organisation Schule auswirkt.

Beiträge zur Verminderung von Bildungsungleichheit

In den Funktionen Behandlung, Prävention und Früherkennung werden fast ausschliesslich präventive Mittel als Handlungsmöglichkeiten zur Reduktion von Bildungsungleichheit genannt. Prävention wird grundsätzlich als Aufklärungsmittel verstanden.

„Prävention führt meiner Meinung nach zu sozialer Sicherheit, da wir meistens an den Verhältnissen arbeiten. Was schlussendlich wieder zu mehr Chancen im Bildungssystem führen kann.“

Auf der Sekundarstufe wird das präventive und integrative Jugendprojekt LIFT genannt, welches sie in Zusammenarbeit mit den Schulen umsetzen. Im Jugendprojekt LIFT machen sich Jugendliche durch regelmässige Praxiseinsätze fit für die Berufswelt. Das Projekt richtet sich an Jugendliche mit einer erschwerten Ausgangslage und unterstützt sie im Prozess der Berufswahl und im Einstieg in die Berufswelt. LIFT wird als wichtiges Mittel betrachtet, der Bildungsungleichheit entgegen zu wirken.

„Prävention sicherlich mittels dem Projekt LIFT, welches ich bereits angesprochen habe. Da haben wir grosse Hoffnungen, gewisse Ungleichheiten so auszugleichen.“

Zudem werden Unterstützung und Coaching durch die Soziale Arbeit in der Schule bei Berufswahl sowie Bewerbungsprozessen der Jugendlichen in der Sekundarstufe genannt.

Bezüglich der Behandlungsfunktion wird erwähnt, dass Bildungsungleichheit als Thema in Klasseninterventionen sowie in Beratungsgesprächen mit Kindern und Jugendlichen eingebracht wird. Durch Beratungsgespräche besteht für die Schulsozialarbeitenden die Möglichkeit, benachteiligte Kinder ernst zu nehmen und Beteiligte aus dem Familiensystem und aus der Organisation Schule mit einzubeziehen. Es werden Gespräche mit Familienmitgliedern geführt und falls nötig an Fachstellen triagiert.

Bezüglich der Arbeit mit Eltern im Kontext der Reduktion von Bildungsungleichheit, werden wichtige Ressourcen erschlossen. Ressourcen wie beispielsweise finanzielle Mittel um den Kindern bzw.. den Familien Anteilnahme an gesellschaftlichen Prozessen zu ermöglichen. Die Schulsozialarbeitenden sehen sich als wichtiger Akteur in der Aufklärung der Eltern und SchülerInnen im Bezug auf das Bildungssystem. Welche Rechte und Pflichten ihnen zustehen und welche Möglichkeiten ihnen beispielsweise an Übertrittsgesprächen zur Verfügung stehen.

Zur Sensibilisierung werden in der Zusammenarbeit mit Elternräten der Schule Themen zu Bildungsungleichheit eingebracht.

Um die Vermittlungen zu Deutschkursen, Triage und Ressourcenerschliessungen möglich zu machen, sind die Schulsozialarbeitenden mit den entsprechenden Akteuren wie Soziale Dienste, Caritas (Sprachkurse) und weiteren, vor allem Präventionsfachstellen, vernetzt.

In der Kooperation mit der Schule wird vor allem der Auftrag in der Aufklärung und Sensibilisierung der Lehrpersonen bezüglich Bildungsungleichheit erwähnt. So geht es hierbei um die Förderung der Reflexion und des Bewusstseins der Verantwortung der Lehrpersonen.

„Sodass Eltern wie aber auch vor allem Lehrpersonen angesprochen sind. Und auch das Bewusstsein schaffen, dass vor allem auch Lehrpersonen eine gewisse Verantwortung haben und nicht den Weg des geringsten Widerstandes gehen.“

Um dies in der Kooperation zu bewerkstelligen, werden Lehrpersonen mit in Zielvereinbarungen von Fällen miteinbezogen. Gemeinsam wird über herausfordernde Fälle beraten.

Auf einer organisatorischen Ebene kann mit den Schulleitungen betrachtet werden, wo es in der Organisation im Kontext der Bildungsungleichheit blinde Flecken gibt und inwiefern Klärungsbedarf besteht.

Dabei wird die enge Zusammenarbeit von Schulsozialarbeitenden und Schulleitungen immer wieder betont.

„Und da ist die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen sehr eng. Wir sitzen sicherlich ein Mal pro Woche zusammen. Da wird viel auch an der Struktur mit überlegt von meiner Seite. Wie aber auch bezüglich Weiterbildungen für Lehrpersonen.“

Es finden allgemein in der Kooperation mit der Schule Auseinandersetzungen mit pädagogischen und schulischen Themen statt. So zum Beispiel wurde an einem Standort in der Zusammenarbeit mit den Schulsozialarbeitenden die 3. Sekundarstufe neu gestaltet, um für alle SchülerInnen eine berufliche Anschlusslösung zu finden.

Auf einer höheren und politischen Ebene wird zudem die Zusammenarbeit mit der Schulpflege erwähnt. Diese findet über Beteiligung der Sozialen Arbeit in der Schule mittels einem Jahresbericht statt.

„Über den Jahresbericht an die Schulpflege. In Bezug auf anstehende Entwicklungen der Schule weise ich auf Schwachstellen der Schulgemeinde hin. Und zwar dass sich ungenügend um die Integration gekümmert wird, im Sinne von Migration sowie Bildungsschichten (...). Das kann ich in dem Gefäss deponieren, wo der Gemeinderat, die Schulpflege und alle Schulleitungen anwesend sind (...). Und dass man expliziter Themen wie Bildungsungleichheit benennt, denn es wird nach wie vor einen Bogen drum gemacht.“

Grenzen und Schwierigkeiten

Grenzen und Schwierigkeiten bezüglich ihren Handlungsmöglichkeiten sehen die Schulsozialarbeitenden einzig in spezifischen Fällen. Dabei wird das träge Asylwesen, die Trägheit des gesamten Schulsystems und politischen Prozessen sowie die Zusammenarbeit mit einzelnen Lehrpersonen genannt.

Perspektiven zur Verminderung von Bildungsungleichheit

Perspektiven um noch effektiver gegen Bildungsungleichheit vorzugehen, sehen die Schulsozialarbeitenden vor allem in der Vernetzung der Sozialen Arbeit in der Schule. Da werden zum einen der Berufsverband genannt, um Bildungsungleichheit als Thema zu fördern. Eine grosse Chance besteht aber in bereits existierenden Vernetzungsgefässen von Schulsozialarbeitenden, welche teils regional wie aber auch kantonal organisiert sind.

„Die Chance sehe ich, dass in den Fachaustauschgruppen (Nachmittag, Weiterbildungen etc.) in der Region mehr über genau solche übergeordneten Fragen gesprochen wird.“

Unter den Befragten besteht ein Bedürfnis sich über Erfahrungen und Mittel im Umgang mit Bildungsungleichheit mit anderen Schulsozialarbeitenden auszutauschen.

So soll in einem Austausch neben übergeordneten Grundhaltungen und Zielen bezüglich Bildungsungleichheit auch über exemplarische Fälle und Beispiele gesprochen werden.

Zudem bestehen weitere Chancen indem, dass Professionelle der Sozialen Arbeit in der Schule politisch aktiv sein sollen, um ihr Fachwissen in Diskurse einzubringen. Aber auch soziale Ungleichheiten wie Bildungsungleichheit in Ausbildungen von Lehrpersonen wie aber auch bei Professionellen der Sozialen Arbeit stärker zum Tragen kommen.

Weitere Möglichkeiten werden in der Schulstruktur selbst gesehen. Da geht es um die Öffnung von Selektionskriterien beim Übertritt in eine höhere Schulstufe. Dazu sehen viele noch fehlende neben-schulische Angebote, wie Tagedstrukturen, vorschulische Förderung, Programme zur frühe Förderung, zu denen auch Benachteiligte Zugang haben sollen

Auf einer gesellschaftlichen Ebene, betonen die Befragten, dass es Zivilcourage jedes Einzelnen benötigt, um sich für Benachteiligte einzusetzen, wofür aber ein gesellschaftliches Umdenken gefordert ist.

7. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Forschungsergebnisse in den Kontext von theoretischen Bezügen gestellt und diskutiert. Dazu werden die ausgewerteten Daten in den Kontext der theoretischen Ausführungen in den Kapiteln 2,3 und 4 gesetzt. Wie die Ergebnisse ist auch dieses Kapitel entlang der Kooperationsmodelle gegliedert und weiter in die Gebiete (berufs-)ethische Reflexion, Perzeption, Auswirkungen und Konsequenzen des berufsethischen Konflikts sowie Verantwortung, Voraussetzungen, Beiträge, Grenzen und Perspektiven zur Verminderung von Bildungsungleichheit aufgeteilt.

7.1. Additiv-kooperatives Modell

(Berufs-)ethische Reflexion

Die Schulsozialarbeitenden des additiv-kooperativen Kooperationsmodell beziehen sich in ihrem beruflichen Alltag nur indirekt auf den Berufskodex der Sozialen Arbeit Schweiz und sprechen dabei von einer Verinnerlichung der ethischen Richtlinien in ihrer persönlichen Grundhaltung. Dies kommt vor allem im Verweis auf einen „Gerechtigkeitssinn“ zum Ausdruck, welcher aber inhaltlich nicht weiter spezifiziert wird. Inwiefern aber die einzelnen Verpflichtungen wahrgenommen werden, ist nicht klar. Jedoch meint eine befragte Person diesbezüglich:

„(...) aber ich sehe mich da schon als Anwalt von sozialer Gerechtigkeit.“

Vor dem Hintergrund des Grundprinzips *Anwaltschaft von sozialer Gerechtigkeit* wie es in Kapitel 3.6 anhand Baier (2011) dargelegt wurde, legt diese Aussage nahe, dass sich die Schulsozialarbeitenden in sprachlicher Hinsicht mit den Grundprinzipien auskennen und sich in einem gewissen Masse gegen die institutionelle Diskriminierung des Bildungssystems einzusetzen versuchen. Inwiefern sie sich aber auf alle drei beschriebenen Formen der Diskriminierung (vgl. Kapitel 3.6) eingehen, wird aus den Ergebnissen nicht ersichtlich.

Perzeption, Auswirkungen und Konsequenzen des berufsethischen Konflikts

Die Autoren vermuten, dass sich die nicht ganz klaren Grundhaltungen sich entsprechend auf die Perzeption des berufsethischen Konflikts auswirken. Dies zeigt sich in den Auswirkungen auf den Berufsalltag und die Berufsrolle sowie den Konsequenzen des berufsethischen Konflikts insofern, dass auch hier keine klaren Tendenzen auszumachen sind.

Jedoch kommt in den Interviews immer wieder zum Ausdruck, dass die Schulsozialarbeitenden die Distanz und Unabhängigkeit zur Organisation Schule thematisieren.

So können sich die Schulsozialarbeitenden vom System der Schule abgrenzen und sich auf ihren Aufgabenbereich der Sozialen Arbeit konzentrieren. Dies kommt durchaus auch in der Abgrenzung zum berufsethischen Konflikt zum Ausdruck, da die einen Befragten sich vom berufsethischen Konflikt betroffen fühlen und andere diesen relativieren, indem sie aussagen, dass sie nicht in das System Schule eingreifen können und somit den berufsethischen Konflikt weniger stark wahrnehmen würden. Diese Distanz ergibt im Kontext der theoretischen Beschreibungen des additiv-kooperativen Modells durchaus Sinn. In diesem Modell bleibt nach Fatke (2000) die Schule so wie sie ist und durch die klar geregelten Abgrenzungen und Zuständigkeiten, wird die Soziale Arbeit von Fall zu Fall zur Entlastung einbezogen (vgl. Kapitel 3.4.2).

Das heisst aber auch, dass je nach Rahmenbedingungen die Abgrenzungen und Zuständigkeiten unterschiedlich gesetzt sind. Diese Abgrenzungen und Zuständigkeiten können die Schulsozialarbeitenden in einem gewissen Masse auch selbst beeinflussen. Man kann hier also eine gewisse Ambivalenz im Umgang mit den Auswirkungen und Konsequenzen des berufsethischen Konfliktes feststellen.

Verantwortung zur Verminderung der Bildungsungleichheit

Die Befragten sehen die Soziale Arbeit in der Schule als wichtigen Akteur, und somit mitverantwortlich in der Verminderung der Bildungsungleichheit. Die Verantwortung sehen sie hauptsächlich in der Funktion der Behandlung, mit welcher sie die alltäglichen Diskriminierungen und Ungleichheiten auszugleichen versuchen. Ebenfalls sehen sie ihre Verantwortung in ihrer politischen Aktivität, wo sie regelmässig Berichte der Schulpflege zukommen lassen.

In Zusammenschau mit den Ausführungen von Baier (2011), ergibt dies durchaus Sinn. Schliesslich ist es eine Aufgabe der Soziale Arbeit in der Schule nach Lösungen und Wegen zu suchen, um Chancengleichheit zu realisieren bzw. herrschende Ungerechtigkeit auszugleichen. Dabei ist es wichtig, den gesamtgesellschaftlichen Kontext in welchem die Institution Schule situiert ist, im Blick zu behalten, da die Schule bzw. eine Schulorganisation nicht nur mit dem Erziehungssystem, sondern auch eng mit den Funktionssystemen Politik und Wirtschaft gekoppelt ist, welche entsprechenden Einfluss auf die Schule ausüben (vgl. Hafén 2005 resp. Kapitel 3.4.1).

Voraussetzungen zur Verminderung der Bildungsungleichheit

Zur gelingenden Kooperation mit der Schule zählen die Schulsozialarbeitenden eine gut funktionierende Arbeitsbeziehung mit den Lehrpersonen um die Thematik der Bildungsungleichheit einbringen zu können.

Um sich nun mit Bildungsungleichheit auseinanderzusetzen, zeigen die Ergebnisse nun passend, dass die Schulsozialarbeitenden in der Kooperation mit den Lehrpersonen bedacht und vorsichtig vorgehen müssen.

So nimmt im additiv-kooperativen Modell die Beziehungsgestaltung in der Kooperation zu den Lehrpersonen eine zentrale Funktion ein, wie die Ausführungen in Kapitel 3.6 in der Grundhaltung der Beziehungsarbeit bestätigen. Dieser Fokus bestätigt sich nach Hafén (2005), da bei möglichen Strukturveränderungen Lehrpersonen eher mit Widerstand reagieren (vgl. Kapitel 3.4.1)

In der Auswertung der Daten kommt zum Ausdruck, dass einerseits die bereits erwähnte Distanz zur Schulorganisation dazu führt, dass die Schulsozialarbeitenden sich als Fachstelle zutrauen, Vorschläge zur Thematik der Bildungsungleichheit aus ihrer fachlichen Perspektive einzubringen. Andererseits sehen sie die Tätigkeit im System als förderliche Voraussetzung welche wiederum als Nähe zur Schulorganisation interpretiert werden kann.

Diesen Widerspruch im Modell erklären sich die Autoren damit, dass die bereits erwähnten Abgrenzungen und Zuständigkeiten nach Hafén (2005) jede Fachkraft der Sozialen Arbeit die Prioritäten unterschiedlich setzen kann und so einerseits die Distanz und andererseits die Nähe zur Schulorganisation auch selbst beeinflusst (vgl. Kapitel 3.4.2).

Beiträge zur Verminderung von Bildungsungleichheit

Die Autoren erkennen in den Ergebnissen der Forschung vor allem die präventiven Beiträge der Schulsozialarbeitenden zur Verminderung von Bildungsungleichheit. Die Antworten fallen eher pragmatisch aus, sodass vor dem Hintergrund der Grundwerte der Sozialen Arbeit hauptsächlich auf die Möglichkeiten der Verhältnis- und Verhaltensprävention hingewiesen wird und auf die Gestaltung der Rolle der Sozialen Arbeit in der Schule in Präventionsprozessen eingegangen wird.

In diesem Kontext sollte folgende Antwort als Beispiel betrachtet werden:

„Dabei geht es aber auch darum, um die Lehrpersonen zu sensibilisieren wo Prävention und Gesundheitsförderung anfängt. Und zwar nicht nur in Projekten sondern auch im schulischen Alltag. Zum Beispiel in der Umsetzung von Klassenregeln oder Übungen zum Schulhaus- oder Klassenklima. Inwiefern man miteinander mit Respekt umgeht, Wertschätzungen fördern kann, oder dass wir keine diskriminierenden Äusserungen an unserer Schule in den Zimmern haben möchten. Aber auch auf dem Schulgelände und auch in der Freizeit.“

Die Schulsozialarbeitenden gehen auf Problemursachen der Zielgruppe SchülerInnen ein und sorgen für sozialsystemorientierte Anpassungen über verschiedene Regeln sowie das zu fördernde Schulhausklima (vgl. Kapitel 3.5.2). Zudem lässt sich erkennen, dass die Schulsozialarbeitenden in der schulischen Prävention eine Mitwirkungsrolle einnehmen (vgl. Kapitel 3.5.2).

Neben dem Hinweis auf das Marburger Konzentrationsmodell, welches SchülerInnen fördert, so dass sie den Anforderungen der Schule gewachsen sind, werden von den Autoren in den Ergebnissen keine weiteren Zusammenhänge zur tatsächlichen Beseitigung von Bildungsungleichheit durch Prävention gesehen.

In den Ergebnissen ist ersichtlich, dass Soziale Arbeit in der Schule auch in interdisziplinären Projekten zur Erarbeitung von Konzepten für die Frühe Förderung auf Gemeindeebene tätig ist. Frühe Förderung kann laut Hafén (2013) durchaus der Präventionsfunktion zugeschrieben werden

Dass dies als Beitrag gesehen wird, macht nach Andrea Lanfranchi (2008) insofern Sinn, da die Frühe Förderung eine zentrale präventive Massnahme in der Verminderung von Bildungsungleichheit ist. Kinder eignen sich ihre kognitiven Tendenzen bereits in den ersten 6 Lebensjahren im Elternhaus an. Daher ist es unumgänglich, um Bildungsgerechtigkeit im Bildungssystem zu schaffen, den Fokus in der Schulentwicklung auf die Frühe Förderung von Kindern zu legen (S. 2-3). Dies bestätigen auch Angelone et al. (2013) wenn sie schreiben, dass das Bildungsniveau der Eltern explizit mit den Leistungen der Kinder in den ersten Schuljahren in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Kapitel 2.5).

Wie in den Voraussetzungen und Beiträgen ersichtlich ist, kann zusammengefasst werden, dass, in Widerspruch zu Hafén, die Schulsozialarbeitenden sich durchaus einen gewissen Grad an Strukturänderungsmöglichkeit in der Schulorganisation zusprechen. Dies ist einerseits abhängig von den Abgrenzungen und Zuständigkeiten, denen sie sich gegenüber sehen und bedingt durch die Bereitschaft der Lehrpersonen sowie Schulleitungen, diesen Veränderungen gegenüber offen zu sein.

Grenzen und Schwierigkeiten

Die Grenzen bzw. limitierenden Faktoren in der Reduktion von Bildungsungleichheit werden laut den Ergebnissen vor allem in der Kooperation mit der Schule verortet. Auch hier wird die Distanz und die Abgrenzung zur Schulorganisation von den Befragten, als grundlegende Schwierigkeit beschrieben. Es ist ihnen nicht möglich die Organisation Schule nach ihren Vorstellungen zu beeinflussen, da sie eine gute Arbeitsbeziehung nicht aufs Spiel setzen wollen.

Neben dem die Schulsozialarbeitenden Schwierigkeiten bekunden, ihre Vorstellungen einzubringen, grenzen sie sich auch selber wieder von schulischen Themen ab. Die Autoren sind der Meinung, dass diese Schwierigkeit, das besondere Spannungsfeld im additiv-kooperativen Modell ersichtlich macht. Nach Ziegele (2014) wird die Soziale Arbeit in der Schule von Fall zu Fall innerhalb ihren Funktionen einbezogen (vgl. Kapitel 3.4.2). So ist es klar, dass die Zuständigkeiten und Abgrenzungen immer wieder neu definiert werden müssen, was zusätzlich wieder zu Konflikten oder Unsicherheiten führen kann.

Perspektiven zur Verminderung von Bildungsungleichheit

Praktisch alle befragten Schulsozialarbeitenden fordern im additiv-kooperativen Modell mehr Einfluss auf die Strukturen der Schulorganisation, was ihnen in dieser Kooperationsform nicht immer möglich ist, was die behandelten Grenzen und Beiträge aufzeigen.

Setzt man diese Aussagen in den Kontext der Schulentwicklung (vgl. Kapitel 3.3.4), erkennen die Autoren den Wunsch nach mehr Integration in der Kooperation mit der Schule.

So lohnt es sich einen ersten Blick auf das integrative Kooperationsmodell zu werfen, welches nach Hafan (2005) vorsieht, die Soziale Arbeit aktiv in die Schulorganisation einzubinden, was einen wesentlichen Einfluss in der Entwicklung der Schule mit sich bringt (vgl. Kapitel 3.4.2).

7.2. Subordinatives Modell

(Berufs-)ethische Reflexion

Auch die Schulsozialarbeitenden des subordinativen Kooperationsmodells beziehen sich in ihrem beruflichen Alltag nur indirekt auf den Berufskodex der Sozialen Arbeit Schweiz. Bis auf ein erwähntes „Kredo“ sind die Grundhaltungen aber nicht weiter konkretisiert worden.

Dieses „Kredo“ einer befragten Person zielt darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler den Rahmenbedingungen der Schule entsprechen können:

„Das mache ich mit jedem Gespräch das ich führe mit jeder Intervention die ich mache; die Zufriedenheit und das Selbstbewusstsein der Kinder aufzustellen, die es nötig haben damit sie lernfähig sind.“

Es stellt sich hier die Frage, inwiefern die Soziale Arbeit in der Schule nach den ethischen Richtlinien der Sozialen Arbeit handelt oder nach dem Wunsch der Schule. Stehen hier die Entlastungen der Lehrpersonen bezüglich Störungen im Unterricht oder die Unterstützung und das Einstehen für die Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt?

Nach Ziegele (2014) steht im subordinativen Modell die Soziale Arbeit in der Schule unter dem Diktat der Schule und handelt nach Hafén (2005) stets nach den Vorstellungen und Bedürfnissen der Schule (vgl. Kapitel 3.4.2). So erstaunt es nicht, dass eine entsprechende Grundhaltung in der Praxis eingenommen wird, da die Professionellen der Sozialen Arbeit den Wünschen der Schule gerecht werden müssen. Was in vielen Fällen einem störungsfreien Unterricht entsprechen kann (vgl. Hafén 2005, S. 77).

Im Kontext des berufsethischen Konfliktes fragen sich die Autoren, inwiefern eine solche Werthaltung nicht gerade zur Stützung eines diskriminierenden Systems beiträgt (vgl. Kapitel 4).

Perzeption des berufsethischen Konflikts

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Schulsozialarbeitenden den berufsethischen Konflikt hauptsächlich in der Kooperation wahrnehmen. Der Konflikt zeigt sich massgeblich da, wo sich die Ressourcenorientierung der Sozialen Arbeit, an welcher die Schulsozialarbeitenden sich im beruflichen Alltag orientieren, nicht mit der Defizitorientierung der Schule und der Lehrpersonen vereinbar ist.

Nach Drilling (2009) spricht die Soziale Arbeit in der Schule den schulischen Leistungen keine primäre Bedeutung zu (vgl. Kapitel 3.6). Entgegengesetzt stehen nun beim selektiven Prozess in der Schule, welchen die Schülerinnen und Schüler durchlaufen müssen, diese schulischen Leistungen im Mittelpunkt. Nach Coradi et al. (2003) verstärkt die frühe Selektion die Bedeutung der sozialen Herkunft, da nicht alle Schülerinnen und Schüler relativ zu ihrem Bildungstand gefördert werden können (vgl. Kapitel 2.5). Also treffen hier zwei grundverschiedene Vorstellungen aufeinander. Da sich die Soziale Arbeit in der Schule in der Subordination der Schulorganisation eingliedern muss, ist nachvollziehbar dass sich das obenstehende Dilemma entsprechend stark auf die Professionellen auswirkt.

Auswirkungen und Konsequenzen des berufsethischen Konflikts

Der berufsethische Konflikt wirkt sich auf die Professionellen in einer Ratlosigkeit aus, aus welcher auch keine klaren Konsequenzen gezogen werden, wie die Aussagen beispielhaft zeigen. An den Ergebnissen und während den Interviews war bei den Schulsozialarbeitenden im subordinativen Modell eine gewisse Zurückhaltung in der kritischen Auseinandersetzung mit der Schulorganisation sowie mit dem Bildungssystem an sich zu erkennen.

Die Autorenschaft vermutet diesbezüglich einen Zusammenhang mit der grundlegenden Konzeption des subordinativen Modells, welches nach Hafén (2005) vorsieht, dass sich die Schulsozialarbeitenden nach den Bedürfnissen und Vorstellungen der Schule ausrichten und sie so auch keinen Einfluss auf die Strukturen der Schulorganisation haben (vgl. Kapitel 3.4.2). Daraus schliessen die Autoren, dass sich die Schulsozialarbeitenden in der Praxis nicht unbedingt mit schulischen Themen auseinandersetzen müssen, aber dennoch damit konfrontiert sind, wie die Perzeption des berufsethischen Konflikts zeigt.

Verantwortung und Voraussetzung zur Verminderung von Bildungsungleichheit

In der Auseinandersetzung mit der Verantwortung bezüglich der Verminderung von Bildungsungleichheit machen die Autoren einen Widerspruch im Modell aus. Zwei befragte Schulsozialarbeitenden sehen die Soziale Arbeit in der Schule klar in der Verantwortung Bildungsungleichheit wenn möglich zu vermindern. Einerseits wollen sie das direkt in der Praxis tun, andererseits über verbandspolitische Aktivitäten. Diese werden als politische Lobby beschrieben, welche nach Meinung der befragten Person, noch zu schwach ist, um für Themen wie Bildungsungleichheit bzw. Realisierung von Chancengleichheit einzustehen.

Eine interviewte Person sieht die Verantwortung weder bei den einzelnen Schulorganisationen noch bei der Sozialen Arbeit in der Schule, sondern bei den kantonalen Schuldirektionen.

Diese Abgrenzung steht im Widerspruch zur Meinung der anderen Befragten im subordinativen Modell und zu den auf Realisierung von Gerechtigkeit abzielenden Grundprinzipien *Anwaltschaft sozialer Gerechtigkeit* wie auch der *Partizipation* nach Baier (2011) und Biebricher (2011) (vgl. Kapitel 3.4.2).

Es ist aber nicht überraschend, dass es gerade im subordinativen Modell zu einer solchen Aussage kommt, da durch die Unterordnung der Sozialen Arbeit zur Schule davon ausgegangen werden kann, dass Grundwerte und ethisch begründete Verpflichtungen der Sozialen Arbeit für die Schulsozialarbeitenden an Relevanz unter Umständen einbüßen können.

Sofern für die Reduktion von Bildungsungleichheit eingestanden wird, sehen die Schulsozialarbeitenden die Voraussetzung dafür in ihrer nahen Einbindung in die Organisation Schule.

Es ergibt demnach Sinn, dass die Schulsozialarbeitenden vor allem das bestehende Vertrauen zu den Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag als wichtig erachten.

Denn nach Drilling (2009) bestehen im Kontext der Zusammenarbeit, viele Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Fachkräften der Sozialen Arbeit und der Schule und eine Vertrauensbeziehung vermag diese Schwierigkeiten bis zu einem gewissen Grad aufzufangen (vgl. Kapitel 3.4.1)

Beiträge zur Verminderung von Bildungsungleichheit

Die Schulsozialarbeitenden des subordinativen Modells glauben vor allem einen Beitrag zur Verminderung von Bildungsungleichheit in der Kooperation zu leisten, indem sie entsprechende Werte der Sozialen Arbeit den anderen Mitarbeitenden vorleben. Aus der berufsethischen Reflexion der Ergebnisse sind aber keine expliziten Nennungen von entsprechenden Grundwerten zu erkennen.

Im Kontext des erwähnten Kredos, in dem SchülerInnen und Schüler vor allem für einen gut laufenden Unterricht „aufgestellt“ werden und sich so vor allem entlastend für die Schule positionieren, scheint das Vorleben dieses Werts fragwürdig bzw. diskutierwürdig, da dies das diskriminierende System eher stützt als hinterfragt.

In den Interviews kam mehrmals der gemeinsame Wert *Wohl des Kindes* zur Sprache. Welcher einerseits das Fundament der Zusammenarbeit bildet und auch zur Realisierung von Gerechtigkeit eingesetzt wird. So findet mit den Lehrpersonen gemeinsam eine Auseinandersetzung statt, um zu diskutie-

ren, was veranlasst werden muss, damit sich gewisse Situationen von Kindern und Jugendlichen verbessern.

Speck (2007) meint, dass die jeweiligen Kompetenzen des Schulsozialarbeitenden unabhängig vom Trägermodell auf die Ausgestaltung der Kooperationsweise wesentlichen Einfluss hat (vgl. Kapitel 3.4.2). Die Autoren folgern daraus, dass Schulsozialarbeitende im subordinativen Modell durchaus auch Möglichkeiten haben, integrativer arbeiten zu können, wenn sie ihre Kompetenzen in den Gemeinsamkeiten ausweisen. Durch diese Arbeitsweise kann unter Umständen effektiver gegen Bildungsungleichheit vorgegangen werden.

Grenzen und Schwierigkeiten

Die Ergebnisse zeigen, dass die Grenzen und Schwierigkeiten in der Verminderung von Bildungsungleichheit in der Kooperation zwischen Schule und Sozialer Arbeit liegen. Häufig sprechen die Interviewten davon, dass sie zwar einen gewissen Gestaltungsspielraum haben, sich jener aber nicht auf die grundlegenden Strukturen auswirkt. Diese Aussage bestätigt Hafén (2005), wenn er ausführt, dass es im subordinativen Modell zu keinen strukturellen Veränderungen kommt (vgl. Kapitel 3.4.2). Dadurch ist es verständlich, dass Probleme nur gegenwärtig angegangen werden. Die Arbeit an Strukturen wäre im Gegensatz eher präventiv und ist so auf die Verhinderung von zukünftigen Problemen ausgerichtet (Hafén, 2005, S.77). Entsprechend lässt sich vermuten, dass die Schulsozialarbeitenden in diesem Kooperationsmodell in ihrer Arbeit kaum präventive Beiträge zur Verminderung von Bildungsungleichheit leisten.

Wie oben erwähnt, scheinen die Strukturunterschiede von Schule und Sozialer Arbeit im subordinativen Modell nicht im Vordergrund zu stehen. Dass sie aber dennoch einen Einfluss haben, bestätigen die folgenden Aussagen, welche durchaus mit der bereits einbezogenen Ausführungen nach Drilling (2009) aus Kapitel 3.4.1 bezüglich der Kommunikationsschwierigkeiten übereinstimmen:

„Ich glaube es muss wie klar sein das wir verschiedene Systeme sind. Wir arbeiten zusammen und das gibt Konflikte. Diese Schnittstellen sind Konflikt behaftet.“

„Die Hindernisse sind dass ich oft das Gefühl habe ich werde nicht verstanden oder wir reden von ganz etwas anderem.“

Perspektiven zur Verminderung von Bildungsungleichheit

Eine weitere Möglichkeit zur Reduktion von Bildungsungleichheit sehen die Schulsozialarbeitenden in der Sensibilisierung von Kulturunterschieden durch die Soziale Arbeit in der Schule. Ebenfalls sollte die außerschulische Betreuung für alle besser zugänglich sein und es sollten mehr Ressourcen in eine frühe Förderung investiert werden, mit dem Fokus Deutsch zu erlernen wenn dies nicht im Elternhaus passiert. Nicht ganz so frappant erscheint die Tatsache, dass die Möglichkeiten und Perspektiven für eine Verminderung von Bildungsungleichheit ausserhalb der Schule gesehen werden. Dies entspricht nach der Meinung der Autoren auch der Tendenz, dass die Schulsozialarbeitenden nicht einstimmig sich in der Verantwortung zur Verminderung von Bildungsungleichheit sehen.

7.3. Integratives Modell

(Berufs-)ethische Reflexion

Während sich auch die Schulsozialarbeitenden des integrativen Modells auf den Berufskodex von AvenirSocial (2010) nur indirekt in ihren Alltag beziehen, integrieren alle Befragten die UN Konvention über die Rechte des Kindes (KRK) explizit in ihre Arbeit. Anhand dieser Rechtsgrundlage begründen sie den Bezug auf Grundwerte sozialer Gerechtigkeit, sowie Partizipation um Chancengleichheit und Teilhabe der SchülerInnen zu realisieren. Die Autoren stellen anhand der Reflexion der Schulsozialarbeitenden bezüglich des übergeordneten Auftrags und der berufsethischen Legitimation der KRK in der Berufspraxis fest, dass die Schulsozialarbeitenden in der Schule nach Baier (2011) anwaltschaftlich für soziale Gerechtigkeit eintreten (vgl. Kapitel 3.6).

Die Autoren glauben zudem, dass die Befragten SchulsozialarbeiterInnen sich am Grundprinzip der Partizipation orientieren, dies kommt auch im nachfolgenden Zitat zum Ausdruck, welches bereits in den Ergebnissen aufgeführt ist:

„Aber sicher auch bezüglich Klärung und Aufklärung gegenüber Lehrpersonen (...). Kinder haben per Gesetz das Recht, ihr Leben mitzugestalten. Ein Schülerparlament ist nicht einfach ein Witz (...)“

Diese Aussage weist beispielhaft auf das Entstehen der SchulsozialarbeiterInnen für Partizipation mittels eines Schülerparlaments innerhalb der Schulorganisation hin und zeigt, dass die Schulsozialarbeitenden sich dabei auf die KRK als Rechtsgrundlage stützen. Passend bestätigt Biebricher (2011), dass Partizipation in der Schule nicht einfach ein „Zweck-Mittel-Kalkül“ ist, sondern dass öffentliche Institutionen wie die Schule aufgrund der Ratifizierung der KRK verpflichtet sind die Richtlinien der KRK einzuhalten.

Perzeption des berufsethischen Konflikts

Der im Kapitel 4 hergeleitete berufsethische Konflikt wird von allen befragten Schulsozialarbeitenden wahrgenommen und bestätigt. Er wird so gesehen, dass die Organisation Schule durch die Soziale Arbeit in der Schule gestützt wird. Dies begründen die Befragten hauptsächlich dadurch, dass sie Aufträge und Erwartungen gegenüber der Schule zu erfüllen haben. Nach Drilling (2009) kann dies bestätigt werden, denn er definiert neben SchülerInnen und Eltern auch Lehrpersonen und Schulleitungen als Anspruchs bzw. Zielgruppe der Sozialen Arbeit in der Schule. Diese erwarten Unterstützungen und Entlastungen, welche von der Sozialen Arbeit in der Schule in unterschiedlichen Formen von Hilfestellungen in ihren Funktionen Behandlung, Prävention und Früherkennung anbietet (vgl. Kapitel 3.3). Weiter äussert sich der berufsethische Konflikt für die befragten Personen bei Übertrittsgesprächen, in den Selektionsverfahren sowie in der Beobachtung der Lehrpersonen im Umgang mit sozial benachteiligten Kindern. Nach Hafan (2005) kann dies bestätigt werden, da Schulsozialarbeitende sich im integrativen Modell an Prämissen der Schule orientieren müssen und sich somit auch einer Selektionsfunktion nicht entziehen können (vgl. Kapitel 3.4.2). Wie im subordinativen Modell machen die Autoren hier eine Nähe zur Schulorganisation aus, welche eine Auseinandersetzung mit schulischen Themen bedingt.

Auswirkungen und Konsequenzen des berufsethischen Konflikts

Der berufsethische Konflikt äussert sich bei den befragten Personen verunsichernd auf ihre eigene Berufsrolle wie aber auch auf ihren beruflichen Alltag. Zudem erkennen sie eine Auswirkung auf die Kooperation mit den Lehrpersonen, welche als konfliktreich beschrieben wird.

Diese Ausführungen ergeben nach den Beschreibungen von Hafén (2005) durchaus Sinn. Sind Professionelle der Sozialen Arbeit in einem solchen Ausmass in die Schulentwicklung einbezogen, so sind Konflikte entsprechend vorprogrammiert (vgl. Kapitel 3.4.2). Denn während Lehrkräfte Noten verteilen und damit Karrierechancen beeinträchtigen können, arbeiten Schulsozialarbeitende vornehmlich ressourcenorientiert und unterstützen die Kinder und Jugendlichen in ihren Stärken und Fähigkeiten (S. 74). Zudem bestätigt Drilling (2009), dass innerhalb der Ressourcenorientierung die Schulleistungen von keiner Bedeutung sind (vgl. Kapitel 3.6).

Die Autoren erkennen einen Zusammenhang zwischen der Perzeption respektive den Auswirkungen des Konflikts und den gezogenen Konsequenzen. Indem sie von sich selbst erwarten, dass die Auseinandersetzung mit dem berufsethischen Konflikt und damit auch die Auseinandersetzung im Schulteam gesucht wird.

Dies kann insofern begründet werden, da nach Hafén (2005) Professionelle der Sozialen Arbeit im integrativen Modell in schulische Prozesse eingebunden sind und sich somit vertiefter mit schulischen Themen auseinandersetzen müssen (vgl. Kapitel 3.4.2).

Verantwortung zur Verminderung von Bildungsungleichheit

Wie die Professionellen im additiv-kooperativen Modell, sprechen auch die Professionellen des integrativen Modells die Verantwortung zur Verminderung von Bildungsungleichheit der Politik bzw. Gesellschaft zu. Hierbei differenzieren sie weiter aus und nehmen explizit kantonale Bildungsdirektionen in die Pflicht und weisen auf die gesamtgesellschaftliche Herausforderungen hin, in welcher jeder Einzelne eine Verantwortung trägt.

Diese Zuschreibungen entsprechen somit auch den Ausführungen von Hafén (2005), welcher besagt, dass Schulorganisationen nicht nur mit dem Funktionssystem Erziehung, sondern auch mit der Wirtschaft und Politik gekoppelt sind (vgl. Kapitel 3.4.1) und somit schulische Strukturveränderungen vielfach politischen Prozessen unterliegen.

Die Autoren erkennen anhand den Ergebnissen dass die Schulsozialarbeitenden im integrativen Modell, die eigene Verantwortung im Rahmen des Grundprinzips *Anwaltschaft von sozialer Gerechtigkeit* sehen. Denn sie stehen dafür ein, dass an ihren Schulen das Bewusstsein bezüglich Ungleichheiten im Bildungssystem geschaffen wird.

Voraussetzungen

Dass in den Ergebnissen von einer offenen Schule die Sprache ist, welche es den Schulsozialarbeitenden ermöglicht, nicht nur in die Strukturen der Schulorganisationen Einblick zu erhalten, sondern sie diese auch nachhaltig mitentwickeln ist nach Haféns (2005) Ausführungen nachvollziehbar. So sieht das integrative Modell durch eine aktive Einbindung der Professionellen einen weit gehenden Einfluss der Sozialen Arbeit auf die Schule vor. So wirkt die Soziale Arbeit nachhaltig in der Entwicklung der Schulorganisation mit (S. 73).

Ebenso nennen die Schulsozialarbeitenden die Möglichkeit, dass sie sich in Selektionsprozesse einmischen können, um eventuell ungerechtfertigte Entscheidungen zu beeinflussen.

Nach Coradi et al. (2003) die Ergebnisse der Selektion nicht nur von den Leistungen von den Schülern abhängt, sondern auch von ihrer sozialen Herkunft (vgl. Kapitel 2.4.1). Damit zeigt sich, dass die schulische Funktion Selektion Bildungsungleichheit verstärkt und daher macht diese Einmischung der Schulsozialarbeitenden für die Autoren durchaus Sinn.

Die Autoren stellen fest, dass die Schulen in der integrativen Kooperation offen zu sein scheinen gegenüber den fachlichen Perspektiven der Sozialen Arbeit. Ebenfalls beschäftigen sich die befragten

Schulsozialarbeitenden mit schulischen Themen, um in der Entwicklung der Organisation mitwirken zu können. Drilling (2009) bekräftigt diese Aussagen dadurch, dass eine gegenseitige Bereitschaft zur interdisziplinären Zusammenarbeit bestehen muss, damit das integrative Modell praxistauglich sein kann (vgl. Kapitel 3.4.2).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kooperation zu Lehrpersonen wie aber auch zur Schulleitungen als grundlegende Voraussetzung für gelingendes Arbeiten betrachtet werden. Diesbezüglich sprechen auch die Befragten das bestehende gegenseitige Vertrauen und die Beziehung zu den Kooperationspartnern an, welche es weitgehend ermöglicht, dass sie die Auseinandersetzung bezüglich Ungleichheiten im Bildungssystem fördern können.

Die Autoren vermuten, dass sich die einerseits gründlich überlegte Einbindung der Sozialen Arbeit in die Schule und andererseits die gegenseitige Bereitschaft zur interdisziplinären Zusammenarbeit nach positiv auf das gegenseitige Vertrauen und somit die Beziehung auswirkt.

Anhand diesen theoretischen Begründungen, überrascht es nicht, dass die befragten Schulsozialarbeitenden als weitere wichtige Voraussetzung zur Reduktion von Bildungsungleichheit, die hohe Anerkennung ihrer Fachlichkeit in den jeweiligen Schulen nennen. Durch die erwähnte Offenheit der Schule und des gegenseitigen Willens, sich mit der anderen Disziplin auseinanderzusetzen, ist für die Autoren klar, dass die Soziale Arbeit in der Schule nicht nur in einer „Feuerwehrfunktion“, sondern im Rahmen aller drei Funktionen (vgl. Kapitel 3.5) wahrgenommen werden.

Beiträge zur Verminderung von Bildungsungleichheit

Die befragten Professionellen im integrativen Modell betrachten ihre Arbeit in der Präventionsfunktion als einen wesentlichen Beitrag zur Verminderung von Bildungsungleichheit.

So wird Prävention als Aufklärungsmittel verstanden, welches für soziale Sicherheit sorgen kann. Dadurch weisen die Schulsozialarbeitenden aus, dass sie sich vor allem auf die Verhältnisprävention konzentrieren und so Beiträge für mehr Chancen im Bildungsverlauf der betroffenen SchülerInnen leisten.

Nach Hafén (2013) geht es bei der Verhältnisprävention jeweils darum, behandelnde Veränderung dieser Verhältnisse über strukturelle Aspekte herbeizuführen. Es werden so Strukturveränderungen in einem sozialen System, wie die Organisation Schule, angestrebt (S. 163-166).

Werden diese Ausführungen im Kontext der obenstehenden strukturellen Voraussetzungen betrachtet, macht es für die Autorenschaft durchaus Sinn, dass die Schulsozialarbeitenden in der Verhältnisprävention tätig sind, weil es ihnen die integrative Kooperationsform zulässt, die Strukturen der Organisation mitzugestalten.

Wie die Ergebnisse zeigen, wird auf der Sekundarstufe hauptsächlich das Präventionsprojekt LIFT, welches auf die Inklusion der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt abzielt, von der Sozialen Arbeit in der Schule umgesetzt. Über Praxiseinsätze und der Unterstützung bei der Berufswahl werden Kompetenzen jedes Teilnehmenden aufgebaut. Die Unterstützung im Übergang in die Berufswelt scheint auch nach Büchner (2003) sinnvoll zu sein, da in der Schweiz ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Sicherheit und gesellschaftlicher Partizipation besteht. So kann ein optimaler Berufseinstieg als einen Beitrag zu einer höheren Chance auf soziale Sicherheit angesehen werden (vgl. Kapitel 2.5).

Die Schulsozialarbeitenden leisten einen Beitrag zur Verminderung von Bildungsungleichheit über Sensibilisierung durch Klasseninterventionen sowie Beratungsgesprächen und sprechen dabei von einer Ressourcenorientierung in der Behandlungsfunktion.

Die Ergebnisse zeigen, dass sie Eltern und weitere Familienmitglieder in den Beratungsprozess mit einbeziehen, dabei geht es um das Erschliessen materieller und immaterieller Ressourcen. Auch nach

Angelone et al. (2013) ist es sinnvoll Eltern während des Schulprozesses ihrer Kinder zu unterstützen, denn die Leistungsentwicklung von Kindern hängt im höchsten Masse mit dem Elternhaus zusammen (Kapitel 2.5).

Einen grossen Beitrag zur Realisierung von Gerechtigkeit leisten die befragten Personen in der Kooperation mit der Schule. Dabei kommt für die Autorenschaft vor allem die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen sowie auch Schulleitungen zum Ausdruck. Sei das in der Beratung über herausfordernde Fälle, in der gemeinsamen Auseinandersetzung bezüglich schulische Themen oder aber inwiefern die Organisation Schule weiterentwickelt werden soll. Beispielhaft zeigt, dass eine befragte Person, welche an der Umgestaltung der 3. Sekundarstufe mitgewirkt hat und somit den Fokus in dieser Umgestaltung auf Inklusion in die Berufswelt setzen konnte, mit dem Ergebnis, dass alle SchülerInnen im letzten Schuljahr Anschlusslösungen finden konnten.

Somit kann man sagen, dass die bestehenden Voraussetzungen in der Kooperation durchaus genützt werden, und wie Hafén (2005) passend erklärt, orientieren sie sich dabei an Prämissen der Schule und entziehen sich nicht von schulischen Herausforderungen (vgl. Kapitel 3.4.2).

Grenzen und Schwierigkeiten

Im integrativen Modell werden kaum Grenzen und Schwierigkeiten in der Verminderung von Bildungsungleichheit erwähnt. Es kommen nur vereinzelt träge politische Prozesse zur Sprache. Welche insofern nachvollziehbar sind, da nach Hafén die Organisation Schule nicht nur mit dem Erziehungssystem sondern auch mit dem Funktionssystem Politik eng gekoppelt ist (vgl. Kapitel 3.4.1).

Weiter sind Schwierigkeiten in der Kommunikation mit einzelnen Lehrpersonen zu erkennen. Woraus die Autoren vermuten, dass obwohl durch die nahe und sorgfältige Einbindung immer gewisse Konflikte in der Kooperation übrigbleiben. So können Strukturunterschiede, wie nach Drilling (2009) in Kapitel 3.4.1 erklärt, immer mittels Kommunikationsschwierigkeiten zu Konflikten führen, auch wenn im integrativen Modell davon weniger ersichtlich ist.

Perspektiven zur Verminderung von Bildungsungleichheit

In den Perspektiven erwähnen die Schulsozialarbeitenden, dass vorhandene Netzwerke und Austauschgefässe der Sozialen Arbeit in der Schule genutzt werden sollen, um die Thematik der Bildungsungleichheit zu vermindern. Auch sie sprechen von übergeordneten Zielen und wären interessiert an Erfahrungen und Mittel die in der Praxis eingesetzt werden. Da Schulsozialarbeitende oftmals alleine in Schulhäusern arbeiten und nicht ohne Grund teils als Einzelkämpfer bezeichnet werden, ist es für die Autoren nachvollziehbar, dass Vernetzung grundsätzlich ein wichtiges Instrument für die Praxis der Sozialen Arbeit ist und zudem im Kontext der Bildungsungleichheit vieles an Möglichkeiten bieten würde.

Weiter ist den Autoren aufgefallen, dass sich die Befragten im integrativen Modell entsprechend schulkritisch geben, und sprechen insofern auch nötige Veränderungen in den Strukturen der Schule an, wie die Ergebnisse zeigen.

Die Autoren sehen auch hier wieder einen Zusammenhang mit der bereits mehrmals erwähnten vertieften Auseinandersetzung von schulischen Prozessen und Funktionen (vgl. Hafén, 2005, Kapitel 3.4.2).

Wie im additiv-kooperativen Modell bei einer befragten Person umgesetzt, sprechen auch sie die Frühe Förderung an, welche weiter ausgebaut werden muss, damit Ungleichheiten bereits vor dem Eintritt in die Schule ausgeglichen werden können.

Dies kann wieder in den Kontext der Ausführungen von Lanfranchi (2008) gesetzt werden, welche aussagt, dass die Frühe Förderung die zentrale präventive Massnahme in der Verminderung von Bildungsungleichheit ist (S. 2).

Auch in den Perspektiven gehen sie auf die gesellschaftliche Dimension ein, und fordern ein gesellschaftliches Umdenken, dass Chancenungleichheit im Bildungssystem nachhaltig ausgeglichen werden kann. Somit kann auch hier wieder Baier (2011) einbezogen werden, welcher im Rahmen des Grundprinzips *Anwaltschaft von sozialer Gerechtigkeit* nicht nur die Soziale Arbeit und die Schule in die Pflicht nimmt sondern dass die Herstellung eine gerechteren Schule eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung ist (vgl. Kapitel 3.6).

8. Schlussfolgerungen

Den Abschluss der dieser Forschungsarbeit bilden die Schlussfolgerungen im vorliegenden Kapitel. Nachfolgend werden in einem ersten Schritt die zwei Forschungsfragen beantwortet, um in einem zweiten Schritt Empfehlungen für die Praxis der Sozialen Arbeit in der Schule abgeben zu können. Den Abschluss dieses Kapitels bilden der Ausblick und die Anschlussmöglichkeiten, welche die Autoren nach dem Verfassen dieser Arbeit in Zusammenhang mit dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule bringen.

8.1. Beantwortung der Forschungsfragen

Inwiefern manifestiert sich der berufsethische Konflikt in den unterschiedlichen Kooperationsmodellen in der Praxis der Sozialen Arbeit in der Schule?

Der untersuchte berufsethische Konflikt wird durchgehend durch die Kooperationsmodelle wahrgenommen und entsprechend bestätigt, dass sich die Professionellen der Sozialen Arbeit in der Schule in der Spannung zwischen ihren entlastenden und unterstützenden Tätigkeit bezüglich dem System Schule und den Grundwerten der Sozialen Arbeit bzw. Grundprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule befinden. Die Schulsozialarbeitenden reflektieren alle ihr Handeln anhand ihren Grundhaltungen, welche sich meist an ethischen Richtlinien, wie dem Berufskodex und der Konvention über die Rechte des Kindes (KRK), orientieren. Diese Reflexionen, welche eine Grundhaltung und die damit zusammenhängende subjektive Orientierung an ethischen Richtlinien bedingen, haben zur Folge, dass der berufsethische Konflikt unterschiedlich wahrgenommen wird. Daraus wird auch ersichtlich, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit unterschiedliche Auswirkungen und Konsequenzen aus dem Konflikt ableiten.

Besonders im additiv-kooperativen Kooperationsmodell zeigt sich dass diese bereits erwähnte divergente Perzeption zu einem Spannungsfeld beiträgt, welches sich vor allem dadurch äussert, dass die Schulsozialarbeitenden Abgrenzungen und Zuständigkeiten jeweils selber setzen können. Somit ist es nachvollziehbar, dass durch die nicht übereinstimmende Nähe und Distanz sich keine klaren Tendenzen im additiv-kooperativen Modell bezüglich Auswirkungen und Konsequenzen des berufsethischen Konflikts ausmachen lassen.

Die Schulsozialarbeitenden im subordinativen Kooperationsmodell sehen den berufsethischen Konflikt konkreter im Dilemma zwischen der Defizitorientierung der Schule und dem Grundprinzip der Ressourcenorientierung der Sozialen Arbeit. Durch die Subordination in der Schule, welche auf eine gewisse Nähe zur Schulorganisation hinweist ist nachvollziehbar, dass dieses Dilemma im beruflichen Alltag der Schulsozialarbeitenden verstärkt auftritt. Dieses Dilemma wirkt sich in einer gewissen Ratlosigkeit auf ihren beruflichen Alltag aus und sie ziehen daraus keine konkreten Konsequenzen.

Im integrativen Kooperationsmodell zeigt sich im Vergleich zu den anderen untersuchten Kooperationsmodellen dass sich die Schulsozialarbeitenden in ihrem beruflichen Alltag direkt mit der KRK auseinandersetzen. Sie nehmen den berufsethischen Konflikt differenziert wahr, dies zeigt sich exemplarisch darin, dass die Schulsozialarbeitenden detailliert auf Konsequenzen und Auswirkungen des Konflikts eingehen können. Die Schulsozialarbeitenden setzen sich intensiv mit den Werten der Sozialen Arbeit und den Werten der Schule auseinander und streben dadurch eine nahe interdisziplinäre Zusammenarbeit an.

Welche Beiträge kann die Soziale Arbeit in der Schule zur Verminderung von Bildungsungleichheit leisten?

In Zusammenhang mit dem berufsethischen Konflikt zeigt sich, dass die Verantwortung zur Verminderung von Bildungsungleichheit unterschiedlich wahrgenommen wird. Jedoch sieht sich die Soziale Arbeit in der Schule meist als mitverantwortlicher Akteur, um Bildungsungleichheit zu minimieren. Weiter sehen die Schulsozialarbeitenden die Verantwortlichkeiten vor allem bei der Schule, der Politik und generell in gesellschaftlichen Dimensionen.

Um aber Verantwortung für die Verminderung von Bildungsungleichheit zu übernehmen und Beiträge zur Verminderung leisten zu können bedingt es grundlegenden Voraussetzungen. Als förderliche Voraussetzung gilt die nahe Einbindung der Sozialen Arbeit in die Schule. In diesem Kontext ist es wichtig, dass Schulsozialarbeitende aber auch Lehrpersonen und Schulleitungen für die jeweils andere Disziplin offen sind und zusammen eine funktionierende Arbeitsbeziehung gestalten. Diese soll von gegenseitiger Anerkennung und Offenheit geprägt sein.

In der interdisziplinären Herausforderung geht es schliesslich darum, sich unter dem Bewusstsein der Strukturen des eigenen Systems (Soziale Arbeit) mit der Fachkraft des anderen Systems (Schule) gemeinsam die Unterschiede auszumachen und Schlussfolgerungen für die Zusammenarbeit zu treffen. Dies kann der Sozialen Arbeit unter bestimmten Rahmenbedingungen ermöglichen, sich in die Entwicklung der Organisation Schule einzubringen und im Kontext von Chancengleichheit, gerade in Bezug auf die Selektion, mitzuwirken.

In allen drei Kooperationsmodellen werden vornehmlich Beiträge zur Verminderung von Bildungsungleichheit über die Funktion der Prävention geleistet.

Der Fokus wird dabei auf die verhältnisorientierte Prävention gelegt, indem Schulsozialarbeitende sich für Struktur- und Prozessveränderungen in der Organisation Schule einsetzen. Zusammenhängend versuchen sie in der Schulentwicklung in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und der Schulleitung die Organisation Schule weiter zu entwickeln und die Schulhauskultur entsprechend mitzugestalten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Soziale Arbeit in der Schule auch in der Entwicklung und Konzeptualisierung von Früher Förderung auf Gemeindeebene mitwirken kann.

In der Behandlungsfunktion leisten die Schulsozialarbeitenden Beiträge zur Verminderung von Bildungsungleichheit durch behandelnde (und auch präventive) Elternarbeit, wodurch sie versuchen, förderlich auf benachteiligte Familiensysteme einwirken zu können.

In der Kooperation leisten die Schulsozialarbeitenden meist Beiträge zur Reduktion von Bildungsungleichheit indem sie Lehrpersonen für die Problematiken von Bildungsungleichheit interdisziplinär sensibilisieren. Dadurch werden Reflexionsfähigkeiten der Lehrpersonen gefördert, damit diese soziale Probleme ganzheitlicher und systemorientiert wahrnehmen können.

Zudem ist die Vernetzung mit den relevanten Akteuren als wichtigen Beitrag, im Kontext zur Verminderung von Bildungsungleichheit, zu verstehen. Durch ihr Netzwerk, ist es den Schulsozialarbeitenden möglich, materielle und immaterielle Ressourcen für SchülerInnen und deren Erziehungsberechtigten zu erschliessen.

Es gestalten sich aber auch Schwierigkeiten, welche jedoch sehr spezifisch von den jeweiligen Kooperationsmodellen abhängig sind. Die Schwierigkeiten äussern sich tendenziell dann, wenn die Schulsozialarbeitenden wenig oder keinen Einblick in die Schulstrukturen haben.

Wie im Zusammenhang mit der Beantwortung der ersten Forschungsfrage nun ersichtlich wird, ergeben sich analog zu der divergenten Perzeption des berufsethischen Konflikts auch Unterschiede in den Beiträgen zur Verminderung von Bildungsungleichheit. Diese Unterschiede werden in der Empfehlung an die Praxis entsprechend berücksichtigt.

8.2. Empfehlung an die Praxis der Sozialen Arbeit in der Schule

Im Beitrag zur Rollengestaltung der Sozialen Arbeit in der Schule geben die Autoren auf der Basis der interpretierten Ergebnisse und der Beantwortung der Fragestellungen Empfehlungen auf nationaler, kantonaler und kommunaler Ebene ab. Weiter folgen modellübergreifende Reflexionsmöglichkeiten in Bezug auf den berufsethischen Konflikt, sowie modellübergreifende Handlungsmöglichkeiten in den Funktionen und der Kooperation Sozialer Arbeit und Schule. Zuletzt werden modellspezifische Empfehlungen abgegeben.

8.2.1. Empfehlungen auf nationaler, kantonaler und kommunaler Ebene

Nationale Ebene

Um Bildungsungleichheit zu vermindern, benötigt die Soziale Arbeit in der Schule auf nationaler Ebene übergeordnete Ziele. Diese könnten das Verständnis von Bildungsungleichheit, der Umgang mit dem berufsethischen Konflikt und die daraus folgenden Handlungsmaximen beinhalten. Die Entwicklung dieser Ziele würden wesentliche *Best Practice* Kriterien zur Orientierung massgebend unterstützen. Die weiter unten stehenden Empfehlungen auf kommunaler und kantonaler Ebene könnten als erster Umriss solcher Kriterien gesehen werden. Jedoch werden weitere wissenschaftliche Untersuchungen benötigt, um empirische Wirkungsanalysen der ethischen Reflexionen, der Beiträge und vorhandenen Mittel zur Verminderung von Bildungsungleichheit zu erhalten. Es sollten Vernetzungsmöglichkeiten wie der SchulsozialarbeiterInnenverband (SSAV) sowie die Fachgruppe Schulsozialarbeit AvenirSocial genutzt werden, um sich über relevante Ziele und Best Practice Kriterien auszutauschen und entsprechende Positionspapiere bzw. Qualitätsrichtlinien zu entwickeln.

Kantonale Ebene

Um sich über mögliche Mittel zur Verminderung von Bildungsungleichheit auszutauschen, sollen bestehende kantonale und regionale Vernetzungsstrukturen der Sozialen Arbeit in der Schule genutzt werden. Falls solche Strukturen nicht bestehen, sollten sie entsprechend angelegt werden. Dies kann einen Austausch über die berufsethische Reflexion, die möglichen Methoden in der Behandlung, wirkungsrelevante Präventionsprojekte und Erfahrungen mit systematisierten Früherkennungsstrukturen in der Schule sein. Hinsichtlich der Kooperation erscheint es wichtig, Kenntnis von den Strukturen des kantonalen Bildungssystems zu haben, um somit Hürden und Chancen für die Soziale Arbeit in der Schule im Kontext der Verminderung von Bildungsungleichheit zu klären.

Auch auf kantonaler Ebene können aus solchen Gefässen Fachgruppen entstehen, die Konzepte und Positionspapiere im Rahmen der Sozialen Arbeit in der Schule verfassen, welche den kantonal gesetzlichen Rahmenbedingungen angepasst sind.

Kommunale Ebene

Auch auf Gemeindeebene sollen sich die Schulsozialarbeitenden miteinander vernetzen bzw. auf bestehende Gefässe zurückgreifen, um innerhalb örtlichen Rahmenbedingungen über die Möglichkeiten zum Umgang mit dem berufsethischen Konflikt sowie zur Verminderung von Bildungsungleichheit auszutauschen. Wie auf kantonaler Ebene, kann der Austausch über die berufsethische Reflexion, die möglichen Methoden in der Behandlung, wirkungsrelevante Präventionsprojekte und Erfahrungen mit systematisierten Früherkennungsstrukturen in der Schule stattfinden. Hierbei sei auch die Vernetzung von Schulsozialarbeitenden aus der Primarstufe mit Schulsozialarbeitenden aus der Sekundarstufe zu betonen, sodass auch Selektionsprozesse, welche in der Reproduktion der Bildungsungleichheit ein grundlegender Faktor sind, mit einbezogen werden können.

Des Weiteren ist eine Vernetzung mit der Kinderschutzhilfe, Schulpsychologischen Diensten, Sozialen Diensten, Jugendarbeit, Kinderkrippen und weiteren Angeboten in der ausserschulischen

Betreuung vorausgesetzt, um einerseits die nötigen Ressourcen für ihr Klientel erschliessen zu können und andererseits mit den wesentlichen Akteuren in den Austausch zu kommen.

8.2.2. Empfehlungen für die berufsethische Reflexion

Damit ein differenzierter Umgang mit dem berufsethischen Konflikt möglich wird, setzt es voraus, dass sich Professionelle der Sozialen Arbeit in der Schule über ihre Grundhaltungen im Klaren sind. Daher wird empfohlen, ethischen Richtlinien wie der Berufskodex der Sozialen Arbeit und die UN Konvention über die Rechte des Kindes, in den Berufsalltag einbezogen werden. Diese können einerseits als ethische Grundlage für einen gemeinsamen Auftrag der Schule und der Sozialen Arbeit (KRK) und andererseits zur stetigen Reflexion der eigenen Praxis (BK) anhand der wesentlichen vorgestellten Grundwerten und Grundprinzipien (vgl. Kapitel 3.6 & 4) eingesetzt werden. Beat Schmocker (2011) stellt bezüglich des Berufskodex Fragen auf, welche Antworten im Kontext dieser Reflexion geben können. Dabei sei die folgende Frage besonders hervorgehoben:

„Fordere ich klar genug soziale Gerechtigkeit bei den dafür Verantwortlichen ein, verurteile ich deutlich genug behindernde Machtverhältnisse, und kämpfe ich genug für menschengerechte Sozialstrukturen? (BK 14)“ (S. 22).

8.2.3. Empfehlungen in den Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule

Prävention

Die Ergebnisse zeigen, dass im Kontext der Verminderung von Bildungsungleichheiten die Prävention ein geeignetes Mittel ist. Setzen Professionelle der Sozialen Arbeit, in einer Mitwirkungsrolle, den Fokus auf die Verhältnisprävention, so können im Idealfall Strukturveränderungen in der Schule und des weiteren gar in Familiensystemen erreicht werden. Insofern spielt hier wieder die Mitwirkung in der Schulentwicklung eine zentrale Rolle.

Die Professionellen der Sozialen Arbeit in der Schule sind gefordert, aufgrund sozialer Problematiken und Belastungsfaktoren sowie Bedürfnissen und Notwendigkeiten der SchülerInnen entsprechende Präventionsthemen einzubringen. Somit sollen sie sich mit den relevanten Fachstellen vernetzen, um mitwirkend Präventionsprogramme in der Schulorganisation umzusetzen.

Zahlreiche wissenschaftliche Erkenntnisse zeigen, dass Frühe Förderung die zentrale Massnahme zur Realisierung von Bildungsgleichheit ist. In ihrer Präventionsfunktion hat die Soziale Arbeit in der Schule durchaus die Möglichkeit, im Bereich der Frühen Förderung tätig zu sein.

Durch ein fachlich gepflegtes Netzwerk kann sie in einer interdisziplinären Zusammenarbeit im Aufbau von nötigen örtlichen Strukturen und Konzeptualisierungen im Kontext von Früher Förderung ihre fachlichen Perspektiven einbringen.

Behandlung

Im Kontext der Behandlungsfunktion ist vor allem im Rahmen von Einzelberatungsgespräche und Klasseninterventionen wichtig, dass Professionelle der Sozialen Arbeit in der Schule Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen aktiv bearbeiten und systemorientiert die nötigen Mitglieder aus dem Familiensystem und dem weiteren Umfeld mit einbeziehen und die nötigen Ressourcen erschliessen. Die Entwicklungspsychologischen Aufgaben der Kinder und Jugendlichen sollten entsprechend berücksichtigt werden um ab einem bestimmten Alter Autonomie und Selbstwirksamkeit zu fördern. Damit kann einen Ansatz von Entkopplung aus einer benachteiligten sozialen Herkunft erreicht werden

Früherkennung

Professionelle der Sozialen Arbeit in der Schule sollen sich für eine Systematisierung der Früherkennung in ihren Schulorganisationen einsetzen. Eine funktionierende Kooperation mit der Schule kann durch eine systematisierte Früherkennungsstruktur ergänzt werden. So besteht im Kontext der Bildungsungleichheit die Möglichkeit exemplarisch anhand bestimmten Fällen, sich gemeinsam über die oben erwähnten Wege und Lösungen auszutauschen und dadurch Problemsymptome von benachteiligten Klienten früh zu erkennen.

8.2.4. Empfehlungen in der Kooperation von Sozialer Arbeit und Schule

In der Kooperation mit der Schule soll über den gemeinsamen Auftrag bezüglich der Kinderrechte das Thema Bildungsungleichheit eingebracht werden. Dies kann in der Behandlungs-, Präventions- und Früherkennungsfunktion geschehen. Grundsätzlich gilt es, im Hintergrund der Grundprinzipien der Sozialen Arbeit bzw. der Sozialen Arbeit in der Schule die Auseinandersetzung mit den Lehrpersonen und Schulleitungen zu suchen, um aus einer fachlichen Perspektive Aufklärung zu leisten. Somit soll auf Problemstellungen im Bildungssystem wie aber auch in der Schulorganisation hingewiesen und interdisziplinär nach Lösungen und Wegen anhand der unten vorgestellten Mitteln gesucht werden. Die Soziale Arbeit soll in einer nachhaltigen Schulentwicklung mitwirkend sein, um über die nötigen Veränderungen und Entwicklungen in der Organisation Schule – immer die soziale Gerechtigkeit vor Augen - mit zu entscheiden. Drilling (2009) empfiehlt hier passend, dass es bezüglich der Strukturunterschiede von Sozialer Arbeit und Schule darum geht, sich der Struktur des eigenen Systems (Soziale Arbeit) und der Unterschiede zum anderen System (Schule) bewusst zu werden. Damit kann in einem gemeinsamen Dialog der Beitrag der jeweiligen Fachlichkeiten anerkannt und ausgewiesen werden (S. 102). Dabei geht es um Rahmenbedingungen, die jeweiligen Ziele und Grundprinzipien, Funktionen und Tätigkeiten.

Die empfohlenen Beiträge und Handlungsmöglichkeiten stimmen in mehrheitlich mit den Voraussetzungen und den Beiträgen des integrativen Modells überein. Somit werden folglich nur noch für das subordinative sowie das additiv-kooperative Modell spezifische Empfehlungen abgegeben:

Subordinatives Modell

Durch die nahe Einbindung in die Schulorganisation und die ausgewiesene funktionierende Arbeitsbeziehung zu Lehrpersonen besteht durchaus die Chance, Einfluss auf Schulstrukturen zu erhalten. Eine selbstbewusste Berufsidentität in Bezug auf die eigene Fachlichkeit sowie die Auseinandersetzung mit schulischen Prozessen und den Strukturunterschieden sind dabei Voraussetzung. Dadurch kann sich die Unterordnung zur Schulorganisation zu einem gewissen Grad relativieren und in einer interdisziplinären Zusammenarbeit auf derselben Höhe über die nötigen Interventionen und Veränderungen ausgetauscht werden.

Additiv-kooperatives Modell

Die Definition der Zuständigkeiten und Abgrenzungen der Sozialen Arbeit in der Schule beeinflusst massgebend die Möglichkeit in der Schulorganisation Beiträge zur Verminderung von Bildungsungleichheit leisten zu können. Aus diesem Grund ist gemeinsam mit der Schule zu entscheiden, inwiefern diese Zuständigkeiten und Abgrenzungen der Sozialen Arbeit in der Schulorganisation zu setzen sind. Das bedeutet, dass sich die Professionellen der Sozialen Arbeit in der Schule mit schulischen Funktionen und Prozessen sowie mit den Strukturen der Schulorganisation selbst auseinandersetzen müssen, sodass entsprechende Synergien gebildet werden können und die Anerkennung der Sozialen Arbeit in der Schule gleichzeitig gefördert wird.

8.3. Ausblick und Anschlussmöglichkeiten

Die Autoren sehen eine grosse Chance die erschlossene Wissenslücke noch ausgiebiger wissenschaftlich zu untersuchen. So würden weitere Wirkungsanalysen der benannten Mittel in den Funktionen Prävention, Behandlung und Früherkennung sowie in der ethischen Reflexion und Kooperation aufschlussreichere Belege dafür liefern, was die Soziale Arbeit in der Schule im Einzelnen zur Verminderung von Bildungsungleichheit beiträgt und wo sie sich allenfalls weiterentwickeln muss. Dabei sollen auch die einzelnen Einflussfaktoren der sozialen Ungleichheit zur weiteren Ausdifferenzierung berücksichtigt werden. Immer unter Berücksichtigung der Schwierigkeit, dass diese Faktoren jeweils eine wechselseitige Wirkung haben.

Dies fordert eine Reihe von wissenschaftlicher Untersuchungen verschiedenster bereits bestehender Programmen, Methoden, Strukturen, Netzwerke etc. Aus dem Blickwinkel der Sozialen Arbeit, wie aber auch aus dem Blickwinkel der Pädagogik.

Diesbezüglich wäre beispielsweise interessant, Lehrpersonen zu befragen, um dadurch zu erfahren wo sie im Kontext der Verminderung von Bildungsungleichheit Hindernisse und Chancen für die Organisation Schule in Kooperation mit der Sozialen Arbeit sehen.

In der vorliegenden Arbeit nur am Rande erwähnt, erkennen die Autoren Möglichkeiten, dass die Soziale Arbeit in der Schule vermehrt auch in der Frühen Förderung tätig wird, um soziale Ungleichheiten vor Schuleintritt entsprechend auszugleichen. Hierfür ist es wichtig, Vernetzungen zu relevanten Akteuren in der ausserschulischen Betreuung aufzubauen und zu pflegen.

Wie in den Empfehlungen ersichtlich ist, sehen die Autoren die Nähe der Sozialen Arbeit zur Schule als grundlegende Bedingung, um die nötigen Veränderungen im Kontext von Chancengleichheit in den Strukturen der jeweiligen Schulorganisationen herbeizuführen.

Die Autoren sind aufgrund dessen der Meinung, dass weitere Verschmelzung der Pädagogik und Sozialer Arbeit im Kontext der Gestaltung der öffentlichen Schule stattfinden muss, um transdisziplinär eine chancengerechtere Schule zu gestalten, wie es auch der Lehrplan 21 vorsieht.

Diesbezüglich sind Synergien mit den relevanten Akteuren in der Bildungspolitik sowie Bildungsforschung zu klären.

9. Quellenverzeichnis

- Alheit, Peter (1999). *Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse*. Gefunden unter http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit_grounded_theory_ofas.pdf
- Angelone, Domenico & Ramseier, Erich (2012). Die Kluft öffnet sich. Herkunftseffekte auf die schulischen Leistungen verstärken sich im Verlauf der Primarschule. *Swiss Journal of Sociology*, 38 (2), 224-230.
- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: Autor
- Baier, Florian & Schnurr, Stefan (Hrsg.). (2008). *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven*. Bern: Haupt Verlag
- Baier, Florian & Deinet, Ulrich (Hrsg.). (2011). *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis (2. Aufl.)*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag
- Biebricher, Martin (2011). Partizipation von Schüler und Schülerinnen. In Baier, Florian & Deinet, Ulrich (Hrsg.), (2011). *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis (2. Aufl., S. 223-273)*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag
- Breuer, Franz (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis (2. Aufl.)*. Wiesbaden: VS Verlag
- Böhm, Andreas (2005). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.), (2005). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch (S. 475-484)*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Bundesrat (2010). *Gesamtschweizerische Strategie zur Armutsbekämpfung. Bericht des Bundesrates In Erfüllung der Motion (06.3001) der Kommission für Soziale Sicherheit und Gesundheit NR (SGK-N)*. Gefunden unter <http://www.bsv.admin.ch/themen/gesellschaft/03331/>
- Burri, Anja (2014, 8. November). „Neuer Lehrplan, alter Widerstand“. *Tagesanzeiger Online*. Gefunden unter <http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Neuer-Lehrplan-alter-Widerstand/story/19238252?trac>
- Bünger, Carsten & Schäfer, Alfred (Hrsg.) (2013). *Die offene Frage der Mündigkeit – Studien zur Politizität der Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Brake, Anne & Büchner, Peter (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag
- Christen & Pfeiffer (1999)
- Coradi Vellacott, Maja; Hollenweger, Judith; Michel, Nicolet & Wolter, Stefan C. (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung Thematischer Bericht der Erhebung PISA*. Bundesamt für Statistik, CH-2010 Neuchâtel
- Coradi Vellacot Maja & Wolter, Stefan C. (2005). *Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen*. Trendbericht No. 9 SKBFin
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014). *Lehrplan 21*. Gefunden unter <http://www.lehrplan.ch/content/ziele>

- Diezinger, Angelika & Mayr-Kleffel, Verena (1999). *Soziale Ungleichheit: Eine Einführung für soziale Berufe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag
- Drilling, Matthias (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4. Aufl.). Bern: Haupt Verlag
- Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.). (2005). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Flick, Uwe (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Gerny, Daniel; Aschwanden, Erich & Krummenacher, Jörg (2014, 2. Oktober) *Nzz Online*. Gefunden unter ww.nzz.ch/schweiz/das-volk-soll-den-lehrplan-21-kippen-1.1839526
- Gschwind, Kurt (Hrsg.), Ziegele, Uri & Seiterle, Nicolette (2014). *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung*. Luzern: interact
- Hafen, Martin (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theoriegeleiteter Blick auf professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Luzern: interact
- Hafen, Martin (2013). *Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis*. Luzern: interact
- Harring, Marius; Rohlf, Carsten & Palentien, Christian (Hrsg.) (2007). *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. (1 Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Heinz, Horst (2009). Funktionen der Schule. In Blömke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik Gregor & Sacher, Werner (alle Hrsg.). *Handbuch Schule: Theorie-Organisation-Entwicklung* (S. 87-94). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag
- Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexion und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: interact
- Jünger, Rahel (2008). *Bildung für alle? Von ressourcenprivilegierten und –nichtprivilegierten Kindern als Ursache der Bestehenden Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Mayer, Horst Otto (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag
- Metzger, Marius (2009). *Sampling: Wie kommt man zur Stichprobe?*
Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern Soziale Arbeit
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1991). Experteninterviews - viel erprobt, wenig bedacht. In Garz, Detlef & Kraimer, Klaus (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analyse* (S. 455-457). Wiesbaden: VS Verlag
- Moser, Heinz (2003). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung*. Freiburg: Lambertus Verlag
- Munsch, Jean-Paul (2009). *Schule: Funktion und Spielraum*. Bern: Haupt Verlag.

- Schmocker, Beat (2011). *Soziale Arbeit und Ethik in der Praxis. Eine Einführung mit Glossar zum Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz*. Bern: AvenirSocial.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2014). *Bildungssystem Schweiz*. Gefunden unter <http://www.edk.ch/dyn/14798.php>
- Speck, Karsten (2007). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. München und Basel: Reinhardt Verlag
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – Ein Lehrbuch*. Bern: Haupt Verlag.
- Unicef (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*. Gefunden unter <http://www.unicef.ch/de/so-helfen-wir/kinderrechte/kinder-haben-rechte/die-un-konvention-ueber-die-rechte-des-kindes>
- Vester, Michael (2006). Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. In Georg, Werner (Hrsg.). *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 13-54). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Vögeli-Montavoni, Urs (2005). *Die Schulsozialarbeit kommt an!* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
- Winkler, Michael (2013) Inklusion und Bildung – eine kritische Nachfrage. In Schaarschuch, Andreas (Hrsg.); Oelerich, Getrud; Nelles, Dieter & Branches-Chyrek, Rita. *Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit* (S. 101-120). Berlin: Verlag Barbera Budrich

Anhang: Leitfaden der Experteninterviews

Bildungsungleichheit in der Praxis

1. Anhand welchen Merkmalen würden Sie Bildungsungleichheit beschreiben?

a) Definition von Bildungsungleichheit?

2. Inwiefern beobachten Sie Bildungsungleichheit in ihrem beruflichen Alltag?

Bezüglich SchülerInnen, Eltern, Soziales Umfeld der Kinder, Lehrpersonen, Schulleitung, Schulstrukturen (Ebene Organisation, Ebene kantonales bzw. nationales Bildungssystem)

Berufsethischer Konflikt

3. Inwiefern ziehen Sie ethische Richtlinien/Handlungsanweisungen wie einen Berufskodex (AvenirSocial) oder UN Kinderrechte in Ihren Arbeitsalltag mit ein?

4. Laut Berufskodex bezieht sich Soziale Arbeit in ihren Grundwerten auf Soziale Gerechtigkeit (Chancengleichheit). Anhand unserer Analyse, verpflichtet sie sich, Diskriminierung in Form von Bildungsungleichheit, nicht zu dulden und sich für eine Minimierung einzusetzen.

Jedoch hat die Schulsozialarbeit ein stützende Funktion für die Schule, inwiefern sehen Sie da ein Spannungsfeld bzw. Dilemma?

a) Falls ein solcher ethischer Konflikt besteht, inwiefern würden Sie diesen definieren/umschreiben?

b) Inwiefern (wo/wann/wie) tritt für Sie dieser Konflikt besonders in Erscheinung?

c) Wie wirkt sich dieser Konflikt für Sie aus?

Berufsalltag, Kooperation mit der Schule, eigene Berufsrolle

d) Welche (erste) Konsequenzen ziehen Sie aus dem Konflikt?

Reflexion

Minimierung Bildungsungleichheit

5. In unserer theoretischen Vorarbeit, haben wir erkannt, dass der Berufskodex Schulsozialarbeiter grundsätzlich dafür verpflichtet, Bildungsungleichheit zu mindern. Wir suchen nun in den folgenden Fragen nach Möglichkeiten.

a) Wer verfügt über die Hauptverantwortlichkeit zur Minimierung von Bildungsungleichheit?

b) Welche Rolle kann oder soll die Soziale Arbeit in der Schule dabei einnehmen?

c) Inwiefern können Sie als Professionelle der Sozialen Arbeit in der Schule einen Beitrag zur Minimierung von Bildungsungleichheit leisten?

- *Sehen Möglichkeiten in der Kooperationsarbeit mit SL, LP, Eltern, Fachstellen etc. ?*
- *Innerhalb einer Netzwerkarbeit?*
- *Innerhalb Ihrer Tätigkeit in den drei Funktionen Behandlung, Prävention und Früherkennung?*

d) Welche Vorteile sehen Sie diesbezüglich in Ihrer Kooperationsarbeit (alltägliche Kooperation/strukturelle Verankerung) mit der Schule?

e) Welche Nachteile sehen Sie diesbezüglich in Ihrer Kooperationsarbeit (alltägliche Kooperation/strukturell) mit der Schule?

f) Falls gewünscht, was würden Sie benötigen um vielleicht effektiver Bildungsungleichheit zu minimieren? (*Strukturelle Verankerung ihrer Stelle, Konzeption ihres Standortes, Trägerschaft ihrer Stelle, Arbeitsweise, Methoden, Funktion*)

g) Gäbe es ihrer Meinung nach auch sozialpolitische Möglichkeiten? Falls ja, welche?

Anhang: Anmeldeformular Experteninterviews

Um eine Zuteilung für die Experteninterviews unserer Forschungsarbeit vorzunehmen, sind wir Ihnen sehr dankbar, wenn sie die nachfolgenden Fragen in den grauen Kästchen komplett ausfüllen und uns per Email bis zum 27.10.2014 zurücksenden.

Name: _____ Vorname: _____
Email: _____ Telefon: _____
Arbeitsort: _____ Stellenprozent: _____

Kooperation mit Schule - Kopplungsmodell

Für das zentrale Kriterium unserer Forschungsarbeit, möchten wir wissen, inwiefern Sie ihre Kooperationsarbeit mit der Schule anhand der Kopplungsmodelle (Hafen, 2005) einschätzen. Es soll anhand den nachfolgenden Informationen eine kurze Selbsteinschätzung sein. Bitte nur ein Modell ankreuzen:

<input type="checkbox"/> Sozialpädagogische Schule: Schulsozialarbeit an einer sozialpädagogisch ausgerichteten Schule. Die Arbeit bewegt sich im Kontext von internen Schulreformen und zielt auf die Verstärkung lebensweltorientierter Integrationsfunktionen ab.	<input type="checkbox"/> Subordinatives Modell: Schulsozialarbeitende sind der Schulleitung unterstellt und somit funktioniert die Arbeitsweise nach schulischen Vorstellungen. Das heisst, es werden klare Interventionsbereiche für die Schulsozialarbeit definiert.
<input type="checkbox"/> Additiv-kooperatives Modell: Die Schule bleibt wie sie ist. Strukturellen Veränderungen, Anpassungen in Unterrichtsinhalten und formen werden nicht als Priorität bearbeitet. Hauptsächlich wird die Schulsozialarbeit von Fall zu Fall als Entlastung und in ihrer präventiven und Früherkennungsfunktion beigezogen.	<input type="checkbox"/> Integratives Modell: Nebst den Funktionen Behandlung, Prävention und Früherkennung findet eine aktive Einbindung in das professionalisierte und organisierte Schulsystem und ermöglicht so eine Mitwirkung in der (Neu-) Gestaltung der Schule mit den spezifischen Kompetenzen der Sozialen Arbeit (inter- und transdisziplinär).

Termine

Alle möglichen Termine, für ein Experteninterview jeweils von 18.10 – 19.10 Uhr (30 - 90 Min.), bitte ankreuzen:

Mo, 3.11 <input type="checkbox"/>	Di, 4.11 <input type="checkbox"/>	Mi, 5.11 <input type="checkbox"/>	Do, 6.11 <input type="checkbox"/>	Fr, 7.11 <input type="checkbox"/>
Mo, 10.11 <input type="checkbox"/>	Di, 11.11 <input type="checkbox"/>	Mi, 12.11 <input type="checkbox"/>	Do, 13.11 <input type="checkbox"/>	Fr, 14.11 <input type="checkbox"/>

Ihr Vorschlag

Vorzugsweise finden die Experteninterviews an ihrem Arbeitsort oder an der Hochschule Luzern statt (Werftstrasse 1, 5 Gehminuten vom Bahnhof Luzern).

Mit Ausfüllen dieses Formulars können wir eine Teilnahme an einem Interview nicht garantieren. Wir werden Sie aber bis zum 31.10.2014 definitiv informieren.

Ausgefülltes Word Dokument bis zum 27.10.2014 zurücksenden an:

dominik.imoberdorf@stud.hslu.ch

Bei Fragen oder Unklarheiten können Sie uns per Email oder Telefon erreichen.

Wir möchten uns bereits jetzt für Ihre Unterstützung herzlich bedanken!

Dominik Imoberdorf
dominik.imoberdorf@stud.hslu.ch
+41 79 767 50 90

Michael Limacher
michael.limacher@stud.hslu.ch
+41 79 192 28 80