

SOZIALE ARBEIT IM BILDUNGSKONTEXT

Aaron Klingler	SP VZ 18-2
Nilo Spycher	SK VZ 18-2
Rahel Silja Jermann	SK VZ 18-2

Hochschule – Soziale Arbeit
Modul 382: Bachelorarbeit
Mentorat: Dr. Martin Hafen

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang: **Soziokulturelle Animation & Sozialpädagogik**

Kurs **VZSK.1801**

Kurs **VZSK.1801**

Kurs **VZSP.1801**

Nilo Spycher

Silja Jermann

Aaron Klingler

Soziale Arbeit im Bildungskontext

Begleitung individueller Lernprozesse durch die Soziale Arbeit

Diese Arbeit wurde am **10.01.2021** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repository veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

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 und soziokulturell-animatorisches und sozialpädagogisches 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 Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren bzw. Sozialpädagogen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2022

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit

Leitung Bachelor

Dank

Wir danken herzlich für die vielfältige Unterstützung, welche den Prozess, der diese Bachelorarbeit für uns war, erst ermöglichte. Damit auch ein herzliches Dankeschön an unseren Mentor Martin Hafen für die anregenden Fragen zum Thema und die Gespräche zur Strukturierung.

Ein immenses Merci auch an alle Helfer*innen und Unterstützenden, die unsere Arbeit gelesen, korrigiert, mit Anregungen versehen oder mit uns zielverwandte Themen diskutiert haben. Ihr habt uns neue Perspektiven aufgezeigt, Struktur gegeben und Inspiration und Kreativität ermöglicht. Ihr seid die Grundlage, auf der diese Arbeit entstand!

Merci!

Abstract

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, den Einfluss der Sozialen Arbeit auf die individuellen Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen zu analysieren. Dazu stellten die Autor*innen die folgende Frage: *Welchen Beitrag kann die Soziale Arbeit bei der Gestaltung individueller Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen leisten?*. Teil der Untersuchung individueller Lernprozesse sind Lehrprozesse in der Schule im Alltag.

Um diese Frage zu beantworten, wurde der Fokus auf die Wechselwirkung von Bildung, Entwicklung und Lernen gelegt. Darauf basierend wurde erarbeitet, warum die Soziale Arbeit im Bildungskontext verortet werden sollte. Es wurden die bisherigen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit beleuchtet, um diese durch potenzielle Handlungsfelder zu erweitern. Zum Schluss wurden konkrete Handlungsempfehlungen für die Fachpersonen der Sozialen Arbeit entwickelt und ein Blick in die Zukunft geworfen.

Es wurde herausgefunden, dass das Bildungssystem der Schweiz hochgradig selektiv ist. Daraus ergibt sich der Auftrag für die Soziale Arbeit, sich vermehrt für die Chancengleichheit im Bildungssystem einzusetzen. Dieser Auftrag soll von der Sozialen Arbeit erfüllt und vom Bildungssystem unterstützt werden, indem es die Soziale Arbeit vermehrt in ihr System einbindet, um sich selbst zu entlasten.

Aus dieser Betrachtung folgt die Empfehlung, dass sich das formale Bildungssystem öffnet, um die Leistungen von anderen Professionen, wie der Sozialen Arbeit, zuzulassen. Es sollen Synergien zwischen den Disziplinen geschaffen werden, durch die der individuelle Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen optimal gefördert werden kann.

Inhalt

Vorwort der Schulleitung	II
Dank	III
Abstract	IV
Inhalt	V
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Fragestellungen und Abgrenzung	4
1.3 Methodisches Vorgehen und Arbeitsstruktur	5
2 Funktion und Form der Bildung	6
2.1 Funktion der Bildung	6
2.2 Formen der Bildung	9
2.2.1 Formale, non-formale und informelle Bildung	10
2.2.2 Der individuelle Lernprozess	11
2.2.3 Bildung als individueller Entwicklungsprozess	16
2.2.4 Bildung als soziales Geschehen	18
3 Soziale Arbeit im Kontext der Bildung	22
3.1 Soziokulturelle Animation	24
3.2 Sozialpädagogik	25
3.3 Sozialarbeit	26
4 Handlungsfelder	28
4.1 Formaler Bildungsbereich	28
4.1.1 Soziokulturelle Animation	29
4.1.2 Sozialpädagogik	31
4.1.3 Sozialarbeit	32

4.2 Non-formaler Bildungsbereich	35
4.2.1 Soziokulturelle Animation	36
4.2.2 Sozialpädagogik	37
4.2.3 Sozialarbeit	38
4.3 Informeller Bildungsbereich	39
4.3.1 Soziokulturelle Animation	40
4.3.2 Sozialpädagogik	41
4.3.3 Sozialarbeit	42
5 Methodische Aspekte	44
5.1 Methodische Aspekte der soziokulturellen Animation	44
5.1.1 Partizipation	45
5.1.2 Methode der Vermittlung	46
5.2 Methodische Aspekte der Sozialpädagogik	48
5.2.1 Die Methode der Organisationsentwicklung	48
5.2.2 Theoriegeleitetes Fallverstehen	49
5.3 Methodische Aspekte der Sozialarbeit	51
5.3.1 Motivierende Gesprächsführung	52
5.3.2 Der Personenzentrierte Ansatz	53
6 Handlungsempfehlungen	55
6.1 Soziokulturelle Animation	56
6.2 Sozialpädagogik	58
6.3 Sozialarbeit	58
7 Rückblick und Ausblick	61
7.1 Beantwortung der Fragestellungen	61
7.1.1 „Welche Funktion kommt der Sozialen Arbeit im Bildungssystem zu?“	61
7.1.2 „In welchen Kontexten kann die Soziale Arbeit individuelle Lernprozesse unterstützen?“	62

7.1.3 „Welche methodischen Zugänge befähigen die Soziale Arbeit zur Begleitung von Lernprozessen?“	63
7.1.4 „Welchen Beitrag kann die Soziale Arbeit an die Gestaltung individueller Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen leisten?“	65
7.2 Schlussfolgerungen und Ausblick	66
7.2.1 Schlussfolgerungen	66
7.2.2 Ausblick	67
Quellenverzeichnis	I

1 Einleitung

Als Erstes wird die Ausgangslage geschildert, welche begründet, warum sich die Soziale Arbeit am Aufgabenbereich der Bildung beteiligen sollte. Anschliessend wird der Fokus für die vorliegende Arbeit bestimmt und daraus die Forschungsfragen abgeleitet. Im letzten Teil der Einleitung wird ein kurzer Überblick der Struktur der Arbeit gegeben.

1.1 Ausgangslage

Der Philosoph Richard David Precht (2013) beschreibt die aktuellen Schwierigkeiten des deutschen Bildungssystems und deren Geschichte. Einer seiner zentralen Kritikpunkte ist die fehlende Chancengleichheit, wobei er die frühe Einteilung der Schüler*innen in Leistungsniveaus als besonders problematisch betrachtet (S. 55-61). Wie Precht zeichnet Joachim Bauer (2008) ein düsteres Bild für die Zukunft unseres Bildungssystems. Er wirft diesem vor, die Mehrheit der Schüler*innen weder auf das zukünftige Leben vorzubereiten noch für eine weiterführende Ausbildung tauglich in die Gesellschaft zu entlassen (S. 11-13).

Prechts und Bauers Kritik des deutschen Bildungssystems lassen sich nicht ohne Einschränkungen auf die Schweiz übertragen. Jedoch weisen beide Bildungssysteme Ähnlichkeiten auf, wie beispielsweise die frühe Einteilung in Leistungsniveaus. So bestätigt der Bericht des Schweizerischen Wissenschaftsrates (SWR, 2018) die soziale Selektivität des Bildungssystems der Schweiz. Als Beispiel nennen diese Becker (2007), der bewies, dass die Lesekompetenz in der Schweiz stark von der sozialen Herkunft abhängt (zit. in SWR, 2018, S. 34). Einerseits zeichnen sich bei Jugendlichen, aus unteren sozialen Schichten, sehr schwache Lesekompetenzen ab und andererseits ist die Gruppe von leistungsstarken Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit anderen Ländern sehr klein (Moser, 2001; Jungbauer-Gans, 2004; Becker, 2013; zit. in SWR, 2018, S. 34). Dies deutet aus der Sicht der Autor*innen auf eine kleine Bildungselite hin. Die gängige Annahme, dass die frühe Einstufung der Kinder in niveauähnliche Klassen, beim Übertritt in die Oberstufe die optimale Förderung und Forderung der Kinder bewirkt und der Chancengleichheit zugutekommt, ist durch empirische Befunde widerlegt (Bossfeld et al., 2016; Buchmann et al., 2016; zit. in SWR, 2018, S. 34). So zeigen Studien, dass kleine Unterschiede der Niveaus bei der Einschulung über die Jahre durch das selektive Schulsystem sogar noch vergrössert werden (Becker, 2011; Angelone & Ramseier, 2011; Buchmann et al., 2016; zit. in SWR, 2018, S. 35). Schon Heid (1988) fand heraus, dass die ungleichen Ausgangsbedingungen durch das vermeintlich faire Schulsystem zu einer Reproduktion der sozialen Ungleichheit führen (zit. in SWR, 2018, S. 35). Diese Erkenntnis wird durch die Feststellung des

Bundesamtes für Statistik bestätigt, da bei Studierenden der Anteil an Personen mit einem Elternteil mit hohem Bildungsniveau wesentlich höher ist als bei jenen, die nicht studieren. Daraus folgt, dass Jugendliche mit Eltern, welche einen hohen Bildungsstand haben, in der Schweiz bessere Chancen haben, ihrerseits einen hohen Bildungsstand zu erlangen (Bundesamt für Statistik, 2021). Dies wiederum entspricht Prechts dargelegter Kritik am deutschen Bildungssystem und widerspricht gleichzeitig den Ansprüchen der Chancengleichheit im Bildungssystem, auf welche das Bildungssystem ausgerichtet sein sollte. So spricht Müller (2013) davon, dass alle Individuen die gleichen Erfolgsaussichten haben sollen, egal in welche Gesellschaftsschicht sie geboren wurden (zit. in SWR, 2018, S. 35). Diese Prämisse wird durch Art. 8 Abs. 2 der schweizerischen Bundesverfassung (BV) inhaltlich gestützt. Darin steht, dass niemand „wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung“ (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2021, S. 2) diskriminiert werden darf. Aufgrund der dargelegten empirischen Befunde kann jedoch davon ausgegangen werden, dass das Bildungssystem der Schweiz aktuell mangelhaft zur Chancengleichheit der Bevölkerung beiträgt. Dies kann daher als soziales Problem bezeichnet werden. Daraus ergibt sich für die Soziale Arbeit der Auftrag, einzugreifen und ausgleichend für die Chancengerechtigkeit im Bildungssystem einzustehen. Doch wer erteilt diesen Auftrag?

Die Sozialarbeitswissenschaftlerin Silvia Staub-Bernasconi ist bekannt für ihre Auseinandersetzung mit dem Mandat, welches den Auftrag der Sozialen Arbeit definiert. Die Soziale Arbeit erhält einen Auftrag vom Staat oder der Organisation, für welche Sozial Arbeitende tätig sind, genauso wie einen durch die Begehren derer, welche die Soziale Arbeit in Anspruch nehmen. Das letzte Mandat definiert einen Auftrag aus dem Wissen der Sozialen Arbeit, der Berufsethik und der Menschenrechte (Avenir Social, 2010, S. 7). Staub-Bernasconi (2018) erstellt insbesondere ein starkes Argumentarium für dieses dritte Mandat. Sie bezieht den Auftrag des dritten Mandates auf die Aspekte des Wissens und der Ethik. In Bezug auf das Wissen geht sie davon aus, dass Alltagstheorien und Intuition ebenso wie der aktuelle wissenschaftliche Hintergrund in Handlungen einbezogen, hinterfragt und allenfalls korrigiert werden müssen. Zu Ethik hebt Staub-Bernasconi (2018) die Menschenwürde und die Berücksichtigung sozialer Gerechtigkeit als Leitlinien der Sozialen Arbeit hervor (S. 114-115). Anders gesagt, erhält die Soziale Arbeit einen Auftrag vom Staat, einen Auftrag von den Adressat*innen und einen Auftrag aus ihrem eigenen Berufsverständnis heraus. Dieses dritte Mandat ermöglicht es, Veränderungen anzuregen oder einzuleiten, die den politischen Auftrag der Sozialen Arbeit und das Interesse einer einzelnen Person, welche Soziale Arbeit in Anspruch nimmt, übersteigen.

Eine weitere Grundlage für die Arbeit von Fachpersonen der Sozialen Arbeit bildet der Berufskodex der Sozialen Arbeit Schweiz vom schweizerischen Berufsverband der Sozial Arbeitenden (Avenir Social, 2010). Er definiert die Grundlagen und Ziele, nach denen sich Arbeitende in diesem Berufsfeld richten. Die Argumentationsgrundlagen, die er für die Aufgaben Sozial Arbeitender, in Bezug auf die vorangegangenen Problemstellungen, bietet, werden folgend dargestellt. Der Kodex gibt den Auftrag, Lösungen für soziale Probleme zu finden und in Bezug darauf Veränderungen zu begünstigen (S. 6). Eine weitere Aufgabe von Fachpersonen der Sozialen Arbeit ist insbesondere ihr Einsatz für soziale Gerechtigkeit. Diskriminierung zurückzuweisen, Verschiedenheiten anzuerkennen und für eine gerechte Verteilung von Ressourcen einzustehen sind ebenso Teil dieses Auftrags, wie die Verpflichtung, ungerechte Praktiken aufzudecken (S. 9-10). Daraus ergibt sich in Hinblick auf Prechts Kritik am Bildungssystem die Aufgabe der Sozialen Arbeit, einer Reproduktion der Chancenungleichheit im Bildungssystem entgegenzuwirken. Dies ist einerseits der Fall, weil die Chancenungleichheit im Bildungssystem als soziales Problem angesehen werden muss. Daraus ergibt sich der Auftrag, Lösungsvorschläge zu entwickeln. Andererseits entsteht durch die vorangegangene Argumentation für Fachpersonen der Sozialen Arbeit die Aufgabe, die Schule in ihrem Bestreben zu unterstützen, ungleiche Teilhabemöglichkeiten im Bildungssystem auszugleichen und so die Chancengleichheit zu stärken.

Auch der Auftrag von Bildungsinstitutionen, Schüler*innen auf das Leben als Erwachsene und Teil der Gesellschaft vorzubereiten, spiegelt sich im Berufskodex der Sozialen Arbeit. Dieser definiert als Aufgabe für die Soziale Arbeit, Menschen unabhängiger werden zu lassen und einen Beitrag zur sozialen Integration zu leisten (S. 6). Dabei bilden Selbstbestimmung, gesellschaftliche Teilhabe und Integration wesentliche Grundwerte für Fachpersonen der Sozialen Arbeit (S. 8-9). Die bisherige Argumentation legt die Folgerung nahe, dass die Bildung ein zentraler Schwerpunkt im Aufgabenportfolio der Sozialen Arbeit ist. Auch wenn Bildung weite Bereiche einschliesst, soll sich die vorliegende Arbeit vorwiegend auf die obligatorische Schulzeit, also auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, fokussieren. Hier können die Sozial Arbeitenden in verschiedenen Handlungsfeldern - Kitas, Schulsozialarbeit, offene Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, etc. - und Bildungsbereichen ansetzen, in welchen sie in Berührung mit den individuellen Lernprozessen der Kinder und Jugendlichen kommen. Es wird auf das Kindes- und Jugendalter fokussiert, da die Individuen, wie in Kapitel 2.2.2 ausgeführt, dann als Organismus noch wenig ausdifferenziert sind und sie somit auf Veränderungen schnell und einfach reagieren können (Hüther, 2016, S. 86-87). Folglich ergibt sich die Möglichkeit, auf individuelle Lernprozesse einzuwirken und diese positiv zu beeinflussen. Auf die daraus abgeleiteten Fragestellungen für die vorliegende Arbeit wird im folgenden Kapitel eingegangen.

1.2 Fragestellungen und Abgrenzung

Die im vorangegangenen Kapitel dargestellte Argumentationskette legt folgende Hauptfragestellung, für die vorliegende Arbeit, nahe:

- Welchen Beitrag kann die Soziale Arbeit bei der Gestaltung individueller Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen leisten?

Daraus bilden sich die folgenden Unterfragen:

- Welche Funktion kommt der Sozialen Arbeit im Bildungssystem zu?
- In welchen Kontexten kann die Soziale Arbeit individuelle Lernprozesse unterstützen?
- Welche methodischen Zugänge befähigen die Soziale Arbeit zur Begleitung von Lernprozessen?

Bevor im nachfolgenden Kapitel das Vorgehen zur Beantwortung der vorangegangenen Fragestellungen erläutert wird, werden bestimmte Begriffe definiert und Themenbereiche von der Arbeit abgegrenzt.

Für die vorliegende Arbeit werden unter dem Begriff *Bildungsbereiche* alle Bereiche zusammengefasst in denen Lern- oder Bildungsprozesse stattfinden. Im Gegensatz dazu sind mit dem Begriff des *Bildungssystems* formalisierte Bildungsinstitutionen gemeint (vgl. Kapitel 2.2.1), die einen Teil der Bildungsbereiche darstellen. Die Hauptfragestellung bezieht sich dabei auf die Gestaltung von Lernprozessen in allen Bildungsbereichen. Das Bildungssystem wird mit einem Fokus auf die obligatorische Schulzeit und öffentliche Schulen zur Beantwortung der Fragestellung untersucht. Die ungleichen Teilhabemöglichkeiten werden als Begründung für die Initiative der Sozialen Arbeit im Bildungssystem hinzugezogen. Es ist nicht das Ziel weitere Ungleichheiten in der Gesellschaft zu untersuchen. Zusätzlich zur Chancenungleichheit im Bildungssystem liessen sich noch weitere Begründungen hinzuziehen, die es notwendig machen die Soziale Arbeit in das Bildungssystem zu integrieren. Der Fokus liegt jedoch aus zwei Gründen auf der Chancengleichheit. Einerseits reicht diese Problemlage vollkommen aus, um die Beschäftigung von Fachpersonen der Sozialen Arbeit im Bildungssystem zu legitimieren. Andererseits wird auf Grund des Umfangs der Arbeit davon abgesehen, weitere Gründe ausführlich darzulegen. Unter dem Begriff *Lernen* wird die Reaktion eines Individuums auf veränderte äusserliche oder innerliche Umstände verstanden, in deren Folge der Organismus die Wahrnehmung und das eigene Verhalten adaptiert. Unter *Lernprozess* wird also folgend der Prozess dieser Adaption verstanden. Die Individualität dieses Lernprozesses entsteht wiederum durch die Subjektivität der Wahrnehmung. Dadurch, dass jeder Organismus die Welt anders

wahrnimmt und andere Erfahrungen mit sich bringt, gestaltet sich jeder Lernprozess individuell. Die Definition des individuellen Lernprozesses wird in Kapitel 2.2.2 genauer ausgeführt.

1.3 Methodisches Vorgehen und Arbeitsstruktur

Den Beginn der vorliegenden Literaturarbeit stellte eine offene Literaturrecherche zu vorläufigen Fragestellungen und möglichen Antworten dar. Daraus resultierte die oben genannte Hauptfragestellung, zu deren Beantwortung wie folgt vorgegangen wird:

In Kapitel zwei werden die Grundlagen zum Verständnis von individuellen Lernprozessen und von Bildung dargelegt. Zur Beantwortung der Fragestellungen wird als Erstes die Funktion von Bildung erläutert, die laut Bauer (2008) daraus besteht, Menschen auf ihr zukünftiges Leben als Erwachsene vorzubereiten (S. 11-13). In einem weiteren Schritt werden Aspekte des individuellen Lernprozesses dargelegt. Daraus ergibt sich eine Untersuchung der Motivation und der Selbstbestimmung, welche zentrale Aspekte von Lernprozessen darstellen. Anschliessend werden individuelle und soziale Bildungsprozesse untersucht. Nach der wissenschaftlichen Analyse des Bildungsbereichs folgt, in Kapitel drei, der Bezug zur Sozialen Arbeit. Es wird eine Grundlage erarbeitet, welche erklärt, warum die einzelnen Fachbereiche der Sozialen Arbeit – Soziokulturelle Animation, Sozialpädagogik und Sozialarbeit - berechtigt sind im Bildungssystem aktiv zu handeln und Veränderungen anzustossen. Das dargelegte Wissen der Kapitel eins und zwei wird in Kapitel drei aufgearbeitet und aufgezeigt, welche Legitimation die drei Fachbereiche, mit ihren individuellen Handlungsmöglichkeiten, zur Beteiligung im Bildungssystem berechtigt. Anhand der spezifischen Stärken der Fachbereiche der Sozialen Arbeit, werden im vierten Kapitel ihre Handlungsfelder aufgezeigt, in denen Sozial Arbeitende konkret im Bildungsbereich tätig sind oder werden können. In Kapitel fünf finden sich Methoden und Anmerkungen zur Arbeit von Fachkräften der Sozialen Arbeit im Bildungsbereich. Diese bilden die Grundlage für die in Kapitel sechs folgenden Handlungsempfehlungen für die Soziale Arbeit als Ganzes sowie für ihre drei Fachbereiche. In Kapitel sieben wird das gesammelte Wissen und die vorangegangenen Schlussfolgerungen noch einmal verkürzt dargelegt und zur Beantwortung der Fragestellung aufgearbeitet. Aus den beantworteten Fragen werden Schlüsse gezogen und weitere Fragen dargelegt, welche sich aus der vorliegenden Arbeit ergeben.

2 Funktion und Form der Bildung

Infolge der Auseinandersetzung mit dem Begriff des Individuellen Lernprozesses, taucht unweigerlich der Begriff Bildung als mögliches Ergebnis eines Lernprozesses auf. Dabei ist anzumerken, dass Bildung zwar Lernprozesse voraussetzt, allerdings Lernerfahrungen nicht zwingend in Bildung münden (Borst, 2016, S. 21).

Daher werden im folgenden Kapitel die Begriffe Bildung und Lernen untersucht, angefangen mit der historisch hergeleiteten, gesellschaftlichen Funktion von Bildung. Da Lernen, wie im Kapitel 2.2.2 genauer erläutert wird, ein individueller Prozess ist und somit nur indirekte Auswirkungen auf die Gesellschaft haben dürfte. Also wird neben der Frage, wie sich Bildung und Lernen unterscheiden, untersucht wie Bildung funktioniert, wo sie ansetzt und wer in die Bildung involviert ist. Anschliessend wird untersucht, welche Formen der Bildung wo existieren und wie sie auf Sich-Bildende wirken. Dabei wird insbesondere auf Lernprozesse in allen Bildungsbereichen und auf die Funktion der Bildung eingegangen. Anschliessend werden die individuelle und die soziale Komponente der Bildung analysiert.

2.1 Funktion der Bildung

Um sich differenziert mit Bildung auseinandersetzen zu können, muss man sich mit ihrer Geschichte befassen. Dieser geschichtliche Kontext erklärt, laut Eva Borst (2016), welche Funktion die Bildung historisch in der Gesellschaft jeweils hatte (S. 9). Durch ein Bewusstsein über die historischen Diskussionen und Entwicklungen des Bildungsbegriffs, kann ein Bezug zum aktuellen Diskurs geschaffen werden. Dieser lässt darauf schliessen, an welchen Stellen sich aktuelle Diskussionen traditionellen Werten angleichen oder von ihnen abweichen. Dies kann klären ob Abweichungen oder Modifikationen im Hinblick auf zukünftige Konzepte, Theorien oder Modelle gerechtfertigt sind und, welchen Einfluss sie auf die Praxis haben (S. 10). Der Bildungsbegriff wird dabei zum produktiven Mittel, mit dem die gesellschaftlichen Verhältnisse kritisch beurteilt werden können (S. 11).

Das moderne Verständnis von Bildung hat seine Wurzeln im Zeitalter der Aufklärung. Viele Themen, die unser heutiges demokratisches Denken prägen, wie etwa Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit und Selbstentfaltung, sind massgeblich von Werten der Aufklärung geprägt (S. 29). Vor der Aufklärung empfanden sich die Menschen in eine kosmische, göttliche Ordnung eingebunden. Der Alltag war durch eine einheitliche christliche Kultur und Weltsicht geprägt (Finger, 2013, S. 42). An die Stelle einer göttlichen Ordnung, mit der Bibel als ihre legitimierende Grundlage, trat mit der Aufklärung eine Vernunft-Ordnung. Deren Rechtfertigung bildete von da an das Individuum. Dieses empfand sich als handlungsfähiger Teil der Gesellschaft, sowohl als gestaltende Kraft, als auch als deren Produkt (Borst,

2016, S. 30). Die Aufklärung sprach dem Individuum somit Mündigkeit zu und zog es in die damit verbundene Verantwortung (S. 29). Die dadurch entstehende Selbstentlassung des Individuums, in eine freie Sinn- und Lebensfindung, mündete in einer Überforderung durch neue Freiheiten (Finger, 2013, S. 45). Borst (2016) interpretiert die Infragestellung der natürlichen Gesetze und Strukturen als eine existentielle Unsicherheit, die durch Bildung kompensiert werden musste (S. 30-31). Mit der Anerkennung der Mündigkeit wurden dem Menschen individuelle Vorstellungen und Wünsche zugesprochen, die sich von den Ansprüchen der Gesellschaft unterschieden. So entstand die erste Auseinandersetzung mit dem Konflikt zwischen Individuum und Gesellschaft (S. 30). Diesen Konflikt skizziert Eva Borst (2016) als Bildungsproblem. Sobald das Individuum sein Leben gestaltet und damit Verantwortung für die Funktionstüchtigkeit des Gesellschaftssystems übernimmt, muss es gewährleisten, dass Regeln und Gesetze, die dem Erhalt der Gesellschaft dienen, von allen ohne Zwang befolgt werden (S. 31). Das fordert vom Individuum einerseits vernünftige Grundsätze zu verinnerlichen und andererseits seine individuelle Besonderheit beizubehalten. Es soll erkennen, dass diese Regeln und Gesetze nicht gegeben, sondern veränderbar sind. Die Möglichkeit der Veränderung bringt mit sich, dass Regeln und Gesetze auf ihre jeweilige historische Anwendbarkeit hin zu prüfen und zu kritisieren sind. Daraus ergibt sich der Auftrag für Bildung. Sie soll das Individuum bilden, damit es dazu in der Lage ist, die Gesellschaft zu gestalten. Weiter soll Bildung Bedingungen schaffen, die dem Individuum dazu verhelfen, sich selbst zu hinterfragen und weiterzuentwickeln, damit es sich innerhalb der Gesellschaft verwirklichen kann (ebd.). Dass Bildung diese Funktion übernahm, bestätigt Precht (2018). Denn seit diesem Paradigmenwechsel wurde die Gesellschaft stetig durch Individuen geprägt (S. 101). Die vorgehend beschriebene Funktion der Bildung - Förderung der Mündigkeit - trat während der Industrialisierung im 19. Jahrhundert in den Hintergrund. Damals dienten die Schulen primär dazu, Kinder, der unteren sozialen Schichten, zu behüten, während ihre Eltern in Fabriken arbeiteten. Bildung wurde genutzt, um Kinder nach dem Ideal der Arbeiter*innen zu formen und weitere Arbeitskräfte für den wachsenden Industriesektor zu „produzieren“ (Hafen, 2005, S. 41). Für die Kinder der Oberschicht mag Bildung eine andere Rolle eingenommen haben, diese zu untersuchen, führt im Rahmen dieser Arbeit allerdings zu weit. Später wurde der Mensch in den Fokus gerückt, welcher danach strebte, sich von der Arbeit zu befreien, um so in Musse zu leben (Precht, 2018, S. 101-105). Jedoch konnte nach dem Verständnis des vorherrschenden Systems, dem Kapitalismus, „nur adeln, wer sich dies durch Arbeit verdiente“ (S. 102). Bildung fokussierte somit den Aufstieg fleissiger Menschen in der Hierarchie der Arbeit, damit diese an Reichtum gelangten. Denn dieser ermöglicht es, weniger zu arbeiten und „erst wenn der Mensch sich von den niederen Lohnarbeiten befreit, wird er seinen Individualismus verwirklichen können“ (S. 104). Diese vorherrschende Grundfunktion der Bildung hat sich laut Precht (2018) bis in die heutige Zeit durchgesetzt (S. 9). Durch den Wandel der

Familienkonstellation, hin zu mehr Kleinfamilien, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, veränderten sich die Strukturen der Bildung. Durch die Professionalisierung des ausserschulischen Bildungsbereichs wurde mehr Bildungsarbeit in Institutionen geleistet und weniger in der familiären Struktur. Dabei wurden mehr Erziehungsfragen auf die Schule und eben diesen ausserschulischen Bereich übertragen (Hafen, 2005, S. 61-62). Die heutige schulische Bildung hat in den kritischen Augen von Precht (2018), wie oben erwähnt, noch heute den Zweck, uns auf „die alte Arbeitswelt der oft gleichförmigen Dienstleistungsberufe“ (S. 9) abzurichten und uns in sie zu integrieren (S. 9). Es geht darum, dass sich die Individuen durch materielle Anreize extrinsisch motivieren, etwas für die Gesellschaft zu leisten (S. 7). Laut Precht (2018) geht dies so weit, dass die heutige Elite aus Wirtschaftswissenschaftler*innen und Ökonom*innen fast krampfhaft am neokapitalistischen System festhalten würde. Sie tue dies, um nicht in die Ordnung der Ökonomie einzugreifen. Der Tenor liegt weiterhin auf Wachstum und Unternehmensgeist (S. 107-110).

Wenn wir die heutige Funktion der Bildung anschauen, bedingt dies nach Precht (2018) auch einen Blick in die Zukunft, da eine Zukunft mit weniger Lohnarbeit näher rückt (S. 119). Für ihn ist klar, dass sich die Gesellschaft auf Grund von Globalisierung und Digitalisierung verändern wird (S. 128-129). Er fragt, in welche Richtung die gesellschaftliche Veränderung gehen wird. Sollte am bisherigen Modell der Leistungsgesellschaft festgehalten werden, so käme es früher oder später zu einem Kollaps. Denn wer soll den Sozialstaat noch finanzieren, wenn immer weniger Erwerbsarbeit getätigt wird (S. 129-130)? Diese Problematik sei vielerorts bereits wahrgenommen worden, in der Politik würde ihr jedoch zu wenig Beachtung geschenkt. Als Lösung für die steigende Arbeitslosigkeit plädiert Precht (2018) für ein bedingungsloses Grundeinkommen, welches unabhängig von Besteuerung der Lohnarbeit finanziert würde (S. 127 & 130). Ermöglicht durch die Arbeitsübernahme intelligenter werdender Maschinen, zeichnet er eine Vision der Zukunft, welche die Menschen als freie und selbstbestimmte Wesen fern von Lohnarbeit sieht (S. 105 & 112). Dies hätte zur Folge, dass sich in Zukunft auch die Funktion der Bildung drastisch verändern müsste. Denn wenn die Menschen immer weniger arbeiten müssten, dann könnte es nicht das Ziel der Bildung bleiben, sie in das kapitalistische System der Lohnarbeit zu integrieren. Es müssten neue kreative Formen gelehrt werden, mit welchen Kinder und Jugendliche befähigt würden, sich in der Gesellschaft jenseits der Lohnarbeit zu integrieren und sinnvolle Tätigkeiten zu finden, mit welchen sie einen Beitrag an die Gesellschaft leisten können (Precht, 2018, S. 119). Da Zukunftsvisionen in vagen Resultaten münden und daher kaum zielgerichtet zur Beantwortung der Fragestellungen beitragen, wird nicht weiter darauf eingegangen. Dennoch können die vorangegangenen Überlegungen zur Zukunft Anstoss geben, eine neue Funktion für Bildung zu definieren.

Neben dem, von Precht dargelegten Festhalten am neokapitalistischen System, existieren progressivere Sichten auf die heutige Bildung. Laut Thole (2016) ist die Bildung heute darauf ausgelegt, Individuen dazu zu ermächtigen, sich durch reflektierte Erfahrungen eine eigene Weltsicht zu erschliessen. Dazu muss das Individuum in der Lage sein, sich in der Gesellschaft zu verorten (S. 441). Dieser Ansatz ist aus Sicht der Autor*innen der vorliegenden Arbeit deutlich sinnvoller als die heutige Funktion, welche Precht schildert. Für Precht (2018) besteht das eigentliche Ziel der Bildung darin, allen Menschen eine Selbstwirksamkeitserfahrung zu ermöglichen, mit welcher sie das Gefühl erleben, etwas Sinnvolles zu tun (S. 120). Einen ähnlichen Wunsch unterstützt Bauer (2008) mit seiner Kritik am aktuellen Bildungssystem. Er spricht sich dafür aus, dass Bildung junge Menschen auf ihr zukünftiges Leben als Erwachsene und Teil der Gesellschaft vorbereiten soll (S. 11-13). Da Bildung das Ergebnis von Lernprozessen ist (Thole, 2016, S. 441), muss diese Vorbereitung auf das zukünftige Leben in der Gesellschaft aus der Sicht der Autor*innen durch Lernen und die Begleitung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen geschehen.

In der Sozialen Arbeit wird nach Brandstetter und Falkenreck (2021) ein Verständnis von Bildung gelebt, in welchem „Bildung als Selbst-Werdung“ (S. 4) genannt werden kann. In diesem Verständnis ist es das Ziel der Bildung die eigene Identität zu entwickeln und sich weiterzubilden und damit geschieht Bildung ohne zentralen Bildungsort (S. 4). Dieses ganzheitliche Verständnis von Bildung wird von den Autor*innen für die vorliegende Arbeit vorausgesetzt und lässt die Funktion von Bildung folgendermassen definieren: *Bildung* will Jugendliche mithilfe von Lern- und Selbstwirksamkeitserfahrungen auf ihr Leben als mündige Erwachsene in unserer Gesellschaft vorbereiten.

2.2 Formen der Bildung

In diesem Abschnitt wird in einem ersten Schritt die Bildung in ihre Unterkategorien - formale, non-formale und informelle Bildung - unterteilt. Im zweiten Abschnitt dieses Kapitels wird der individuelle Lernprozess ergründet. Über das Lernen wird zur Motivation hingeleitet, welche als zentrale Komponente für das Lernen und somit für die Entwicklung des Individuums angesehen wird. Anschliessend wird Bildung als soziales Geschehen analysiert. Es soll die Wechselwirkung von Gesellschaft und Individuum aufgezeigt und anschliessend die Sozialisationsinstanz der Familie (primär) und der Schule (sekundär) beleuchtet werden.

In der Auseinandersetzung mit dem Begriff Bildung zeigt sich ein direkter Konflikt zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. 2.1). Dieser Konflikt stellt eine Grundlage der Auseinandersetzung mit Bildung dar. Bünger (2013) definiert Bildung als Prozess einer reflexiven Auseinandersetzung des Individuums mit sich selbst (S. 17). Im Kontrast zu dieser Selbstfindung versucht das Individuum jedoch zugleich,

sich in die moderne Gesellschaft zu integrieren. So entsteht ein Zwiespalt zwischen Gesellschaft und Individuum (Winkler, 2021, S. 138). Diesen Konflikt sehen die Autor*innen in seiner Grundlage auch in der Schweizerischen Bundesverfassung. So hält diese fest, dass jede Person Verantwortung für sich selbst übernimmt und nach ihren Möglichkeiten zum Gelingen von Staat und Gesellschaft beiträgt (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2021, S. 2).

Aus der vorgehend beschriebenen reziproken Beziehung zwischen Gesellschaft und Individuum ergeben sich für die vorliegende Arbeit zwei mögliche Perspektiven, unter denen Bildung untersucht werden kann. Zum einen die Bildung als individueller Entwicklungsprozess und damit als Resultat von individuellen Lernprozessen, zum anderen die Bildung als soziales und gesellschaftliches Geschehen.

2.2.1 Formale, non-formale und informelle Bildung

Im Folgenden wird die Logik der Bildung als Grundlage dargestellt, damit dieses Wissen in der Auseinandersetzung mit Bildung und Lernprozessen vorausgesetzt werden kann. Anhand dieser Logik soll später die Soziale Arbeit miteinbezogen werden.

Der Bildungsbegriff lässt sich in seiner eigenen Logik in drei Unterbegriffe kategorisieren. Die formale Bildung, die non-formale Bildung und die informelle Bildung. Unter dem Begriff der formalen Bildung werden hochgradig formalisierte Bildungsprozesse in Einrichtungen gefasst, die sich auf diese spezialisiert haben (Baumbast, Hofmann-van de Poll & Lüders, 2014, S. 12). Es ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass diese Institutionen non-formale und informelle Bildung nicht ausschliessen (S. 13). Baumbast, Hofmann-van de Poll und Lüders (2014) fassen zusammen, dass formale Bildung erstens organisiert und strukturiert ist, zweitens in formalisierten Bildungseinrichtungen stattfindet und drittens allgemein zu einer Zertifizierung führt (S. 16).

Laut dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) (2009), beinhaltet die non-formale Bildung das Lernen, welches in planvolle Tätigkeiten eingebunden ist und nicht explizit als formales Lernen gekennzeichnet wird. Jedoch muss es ein Lernelement beinhalten und intentional passieren (zit. in Baumbast, Hofmann-van de Poll & Lüders, 2014, S. 16). Die non-formale Bildung wird folgendermassen zusammengefasst: Erstens geschieht sie vorwiegend in ausserschulischen Kontexten, zweitens wird sie für gewöhnlich nicht zertifiziert, drittens führt sie - falls sie doch zertifiziert wird - nicht zu einer weiterführenden Bildungsberechtigung und viertens ist sie weniger strukturiert als die formale Bildung (Baumbast, Hofmann-van de Poll & Lüders, 2014, S. 17).

Die informelle Bildung umfasst alles Lernen von Kompetenzen, welche ohne Bildungsunterstützung angeeignet werden. Die Lernprozesse sind vorwiegend ungeplant, beiläufig, implizit und oft auch unbewusst und entstehen so als Nebenprodukt von anderen Aktivitäten. Diese Form der Bildung wird

durch ein anregendes Umfeld begünstigt. Es wird auch als instrumentelles Lernen und als Mittel zum Zweck bezeichnet. Auf diese Art Gelerntes, muss immer wieder einer Reflektion unterzogen werden, um mögliche Missverständnisse zu vermeiden (Dohmen, 2001, S. 18-19).

Die Arbeitsgruppe Umfassende Bildung (2012) unter der Leitung der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände, bildete den Begriff Umfassende Bildung (S. 4-5). Ähnlich entsprechend den Schlussfolgerungen der Autor*innen (vgl. Kapitel 2) definiert die Arbeitsgruppe Bildung als einen Persönlichkeitsentwicklungsprozess zu Mündigkeit und Selbstbestimmung. Anhand dieser Aussage definieren sie Bildung als Prozess der zwingend aller drei Bildungsbereiche bedarf, der formalen, der non-formalen und der informellen Bildung. Es wird darauf hingewiesen, dass Umfassende Bildung in diesem Sinne verstanden wird, obwohl der formale Bildungsbereich am stärksten gewichtet wird. Die Chancen der Kinder und Jugendlichen, sich im non-formalen oder informellen Bereich zu bilden, seien abhängig von ihrem Lebensumfeld (Arbeitsgruppe umfassende Bildung, 2012, S. 4-5).

Im Folgenden wird für die vorliegende Arbeit der Begriff Bildung, in Anlehnung an die Definition in Kapitel 2.1, im Sinne des eben dargelegten ganzheitlichen Verständnisses verwendet.

2.2.2 Der individuelle Lernprozess

Im folgenden Kapitel wird auf die individuellen Lernprozesse eingegangen, welche im Bildungskontext relevant sind. Hüther (2016) beschreibt den biologischen Aspekt des Lernens anhand von Einzellern, welche auf äusserliche Veränderungen reagieren, um mit Anpassung eben diese Veränderungen auszugleichen und so zu überleben. Diese Anpassung nennt er Lernen (S. 18). Als denselben Vorgang beschreibt er das Lernen von komplexeren Systemen oder Organismen. Die Veränderung einer einzigen Zelle ergibt eine Änderung des biologischen Systems, da sich alle benachbarten Zellen daran anpassen, bis sich schliesslich das ganze System verändert hat (S. 19-20). Im menschlichen Körper sei der Einfluss von Nervenzellen laut Hüther (2016) besonders gross (S. 21). Durch die Herausbildung des Gehirns mit Zellen, die sich zeitlebens teilen und neue Fortsätze (Synapsen) zur Vernetzung bilden können, wurde es möglich, Lernerfahrungen strukturell zu verankern (S. 23). Besonders erfolgreich konnte sich das menschliche Gehirn auf Grund seiner Vielfalt an Wahrnehmungen entwickeln. Die Möglichkeit, das eigene Verhalten dementsprechend anzupassen, spielte dabei eine zentrale Rolle (S. 24). Im menschlichen Gehirn werden durch neue Verknüpfungen Signalmuster gebildet, welche bestimmte Reaktionsmuster auslösen (S. 30). Der Auslöser für einen Lernprozess ist dabei immer eine Inkohärenz - eine Störung der inneren Ordnung - etwas Neuartiges, das sich entweder von aussen aufdrängt oder aus einem inneren Bedürfnis entsteht. Dieses leitet die Aufmerksamkeit auf ein wahrgenommenes Phänomen und stellt eine Beziehung dazu her. Dabei wird ein charakteristisches

Erregungsmuster aktiviert, welches einige Synapsen hemmt Signale zu übertragen, während es bei anderen Synapsen zu verstärkter Signalübertragung kommt. Diese Muster können ohne die sinnliche Wahrnehmung eine Weile bestehen bleiben, wenn die Aufmerksamkeit lange genug auf dem Phänomen verbleibt. Nachhaltig gelernt wird allerdings erst dann, wenn die Verschaltungen strukturell, durch neue synaptische Verknüpfungen, verankert und damit langfristig abrufbar sind. Dies wiederum passiert, wenn die Wahrnehmung emotional verknüpft wird (S. 36-38). Hüther (2016) macht, wie oben erwähnt, darauf aufmerksam, dass nur gelernt wird, wenn eine Inkohärenz entsteht, auf die der Organismus keine bereits angelegte Antwort oder Lösung hat. Diese muss lange genug anhalten, um an Bedeutung zu gewinnen. Wenn dies nicht der Fall ist, werden entweder individuelle, bereits vorhandene Automatismen ausgelöst oder es passiert nichts (S. 42-44). Des Weiteren werden nicht die Probleme oder Einflüsse gelernt bzw. in Erinnerung behalten, sondern die individuellen Lösungen, welche die Kohärenz wieder herstellen. Das bedeutet einerseits, dass nichts gelernt wird, was für den Organismus irrelevant ist und andererseits, dass die Beurteilung der Relevanz individuell und für alle unterschiedlich ist. Zudem ist sie abhängig von den Vorerfahrungen des Individuums (S. 44-45). Dadurch lässt sich die Individualität des Lernprozesses definieren. Borst (2016) führt aus, dass das Lernen dem Individuum ermöglicht eine individuelle Biographie zu entwickeln, die stets in den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen eingebettet ist. Trotz einer dadurch entstehenden Spannung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Verhältnissen wirkt sich das Lernen in erster Linie immer auf eine subjektive Veränderung aus (S. 20).

Zusammenfassend beschreibt *Lernen* die Reaktion auf eine innerlich oder äusserlich wahrgenommene Inkohärenz in deren Folge ein Organismus die Wahrnehmung und das eigene Verhalten adaptiert. Unter *Lernprozess* wird folgend der Prozess dieser Adaption verstanden. Nachhaltig werden Lernprozesse dann, wenn die Änderungen strukturell im Gehirn verankert werden.

Auf der Grundlage, dass wir Menschen alles was wir lernen von anderen Menschen übernehmen, schliesst Hüther (2016), dass Lernerfolge stark von den Beziehungen der jeweiligen Personen abhängen. In qualitativ hochwertigen, stabilen Beziehungen kommt es zu einer Begegnung auf Augenhöhe, die einen aktiven Lernprozess ermöglicht. So wird Wissen und Können von Anderen übernommen und gelernt (S. 58-59). Als Alleinstellungsmerkmal des Menschen in Bezug auf das Lernen lässt sich die Fähigkeit nennen, die Lernprozesse anderer bewusst und gezielt zu beeinflussen. Eine Fähigkeit die wir übernehmen, indem sie von Anderen auf uns angewendet wird. Kinder wachsen in unterschiedlich grossen Gemeinschaften von Menschen auf. Diese Gemeinschaften sind von Fertigkeiten und Fähigkeiten geprägt, aus welchen Kinder selektiv Lernen, was für sie relevant sein könnte. Durch den Schutz und die Anleitung von Vorbildern, bilden Kinder ein Selbstwirksamkeitskonzept, Empathie und die Fähigkeit Impulse zu kontrollieren oder Handlungen zu

planen. Diese bilden die Grundlangen folgender Lernprozesse (S. 116-117). Die Fähigkeit Lernprozesse Anderer gestalten zu können scheint eine nur dem Menschen eigene Fähigkeit zu sein. Sie basiert auf dem eigenen Selbstbild und der Empathie gegenüber anderen Lebewesen. Mit der Fähigkeit uns ein Bild der Zukunft zu machen, versetzt sie uns in die Lage, unsere eigenen Lernprozesse planen und gestalten zu können. Hüther (2016) kritisiert, dass sich die Menschen durch die Fähigkeit, Lernprozesse Anderer zu gestalten, gegenseitig zu objektivieren suchen, anstatt einander als Subjekte zu begegnen und voneinander zu lernen (S. 64-65). Weiter geht er davon aus, dass wir erst durch unsere Lernfähigkeit lebensfähig werden. Dadurch wird für ihn die Lust am Lernen zur Lust am Leben. Des Weiteren ist es wichtig für die Zukunft, die angeborene Lust am Lernen zu bewahren (S. 68-69). Dies wiederum sei besonders wichtig, da Begeisterung dazu führt, dass Stoffe in unserem Gehirn ausgeschüttet werden, welche zum Wachstum neuer Synapsen beitragen. Hüther (2016) sieht es als unsere gesellschaftliche Aufgabe, zu lernen, wie wir die Begeisterungsfähigkeit und Neugierde bewahren können. Denn bisher bilden Menschen, die diese Fähigkeit haben die Ausnahme (S. 101). Ähnlich wie Hüther geht auch Precht (2013) davon aus, dass uns von Geburt an Neugierde antreibt und diese besonders Kindern und Jugendlichen sehr schnelles Lernen ermöglicht (S. 204). Raufelder (2018) bestätigt, dass Kleinkinder bis zum dritten oder vierten Lebensjahr besonders wissensbegierig sind. Sie erkunden die Welt aus eigener Motivation, um Handlungen und ihre Folgen auszutesten (S. 110). Dies festigt einerseits die Annahme, dass Lernprozesse Kindern und Jugendlichen leichter fallen als Erwachsenen und weist andererseits auf den Zusammenhang zwischen Lernen und Motivation hin. Hüther (2016) liefert eine einfache Erklärung für die starke Lernfähigkeit von Kindern: Je jünger ein Lebewesen ist, desto weniger hat es sich bereits ausdifferenziert und desto einfacher ist es, Lernerfolge zu erzielen. Denn im Laufe des Lebens werden sich alle Organismen ausdifferenzieren, um sich den äusseren Bedingungen anzupassen. Und je ausdifferenzierter ein Lebewesen bereits ist, desto mehr wird auf alte bewährte Muster und Lösungen zurückgegriffen. Damit wird der Spielraum der möglichen Lösungen kleiner (S. 86-87). Sowohl Hüther (2016, S. 68-69) als auch Precht (2013, S. 204-205) gehen davon aus, dass in der heutigen Gesellschaft die Lust am Lernen bzw. die Motivation oftmals verloren geht und dies, obwohl beide für das Gegenteil plädieren.

So wird der Begriff der Motivation ins Spiel gebracht. Dass für den Lernerfolg die Motivation ausschlaggebend ist, bestätigen beispielsweise Heckhausen und Heckhausen (2018, S. 57). Deshalb stellt sich die Frage: Was ist Motivation? Dazu wird zuerst auf die biologischen Aspekte Menschlicher Motivation eingegangen. Das Belohnungssystem des menschlichen Hirns, auch mesolimbisches System genannt, spielt in Prozessen der Motivation eine zentrale Rolle und ist in emotionale Lernprozesse eingebunden (Mogenson, Jones & Yim, 1980; Schultz, 1998; Seamans & Yang, 2004; zit. in Raufelder, 2018, S. 105). Koppelt das Hirn einen wahrgenommenen Reiz an gewisse Gefühle des

Verlangens, dann antizipiert das Hirn diesen mit einer Befriedigung des Bedürfnisses, welches es sich durch die Aktion erhofft. Also geht es nicht primär um die Aktion selbst, sondern um das Resultat der Aktion. Dieses Begehren des Resultats wird als Motivation beschrieben. Tritt nun das erhoffte Resultat ein, so wird das Belohnungssystem des Hirns stimuliert und es entstehen Glücksgefühle (Raufelder, 2018, S. 105). Diese Glücksgefühle werden dann in andere Areale des Gehirns übermittelt. Unter anderem erreichen die Glücksgefühle den Hippocampus, der als eines der zentralsten Lernzentren im Gehirn agiert (Carlson, 2004; zit. in Raufelder, 2018, S. 106-107). Diese Antizipation der Glücksgefühle fungiert als Motivation, eine Aktion zu vollziehen und nicht die Aktion selbst (Raufelder, 2018, S. 105 & 107). Zur Untersuchung von zielgerichtetem Verhalten liefert die Theorie der Selbstbestimmung einen eigenen Ansatz. Sie unterscheidet zwischen dem Inhalt von Zielen oder Ergebnissen und den regelnden Prozessen, durch welche diese verfolgt werden. Aus der Differenzierung von Ziel und Zielverfolgung lassen sich Voraussagen für alternative Ergebnisse ableiten. Um das tatsächliche Ergebnis an Voraussagen möglicher Ergebnisse anzugleichen, dient die Orientierung an psychologischen Grundbedürfnissen (Deci & Ryan, 2000, S. 227). Unter diesen Grundbedürfnissen ist das Streben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit zu verstehen. Diese sind essenziell für die Erklärung der Zielverfolgung (S. 228).

Bevor weiter auf diese Grundbedürfnisse eingegangen wird, muss ein gemeinsames Verständnis von Motivation vorausgesetzt werden können. Schlag (2013) beschreibt kognitive Ansätze als eine Richtung der Motivationstheorien. Diese unterscheiden äussere und innere Einflüsse auf die Motivation. Dazu zählt Schlag (ebd.) Lern und Leistungsmotivation (S. 17-18), auf die im Folgenden näher eingegangen wird. Unterschieden wird nach den oben genannten Einflüssen zwischen einer inneren oder äusseren - bzw. intrinsischen oder extrinsischen Motivation. Dabei hat intrinsische Motivation gemeinhin den besseren Ruf, da dabei im Sinne die Tätigkeit bindend ist, ohne Blick auf ein mögliches Ziel. Bei extrinsisch motivierten Handlungen bildet das Ziel den Anreiz zur Tätigkeit, teilweise wollen sie möglichst schnell und mit wenig Aufwand erledigt werden, um die erwartete Belohnung - materiell oder ideell – zu bekommen. Dabei kann, Studien zufolge, die intrinsische Motivation durch extrinsische Anreize verloren gehen (Schlag, 2013, S. 21-23). In Bezug auf die intrinsische Motivation beschreibt Schlag (2013) die persönliche Entwicklung als ausschlaggebend. Dabei werden eigene Leistungen prozessorientiert danach bewertet, ob neue Aufgaben ge- oder misslungen sind, die eigenen Grenzen expandiert, Rückschläge überwunden oder höhere Anforderungen bewältigt wurden. Im Gegensatz dazu wird extrinsisch als ergebnisorientiert betrachtet (S. 23-24). Dies stützen Heckhausen und Heckhausen (2018) und sie erweitern dieses Konzept um den Glauben an die eigene Wirksamkeit, welcher entscheidend für die motivationale Entwicklung der Menschen sei (S. 494). Dieser Glaube an die eigene Wirksamkeit kann nach den Autor*innen der vorliegenden Arbeit mit dem

Begriff „Kompetenzerleben“ nach Deci und Ryan (2000) verglichen werden. Sie gehen davon aus, dass positive Rückmeldungen dazu führen, dass das Individuum sich als kompetent erleben, was wiederum intrinsische Motivation fördert (S. 234-235). Nach Rheinberg und Engeser (2018) gibt es für den Begriff der intrinsischen Motivation fast so viele Definitionsversuche wie Autor*innen, die dazu schreiben. Deshalb ist es ein Ding der Unmöglichkeit, die intrinsische Motivation allgemein passend zu definieren (S. 430). Da sich die vorliegende Arbeit auf den individuellen Lernprozess von Kindern und Jugendlichen bezieht, scheint es den Autor*innen zielführend eine Definition der intrinsischen Motivation zu benützen, bei welcher das Individuum im Zentrum steht. Somit wird von der vorangegangenen Grundlage zu intrinsischer und extrinsischer Motivation ausgegangen und ergänzend die Definition intrinsischer Motivation nach Krapp und Ryan (2002) aufgegriffen. Diese postulieren, dass das Individuum intrinsisch handelt, wenn es aus Freude handelt und somit eine inhärente Befriedigung des Handlungsvollzugs erlebt (S. 58-59). Weiter schreiben sie, dass intrinsische Motivation nur dann auftreten kann, wenn sich das Individuum als selbstbestimmt erlebt (S. 59). Hier knüpft die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000) an. Sie postulieren, dass das Selbstbestimmungserleben, hervorgerufen durch die befriedigten psychologischen Grundbedürfnisse - Kompetenzerleben, Autonomieerleben und soziale Eingebundenheit - ein wichtiger Faktor für die Motivation darstellt (zit. in Raufelder, 2018, S. 47). Wie weiter unten ausgearbeitet wird, kann nach Deci und Ryan (2000) nur intrinsisch wirkende Motivation zur Förderung der Selbstbestimmung dienen (zit. in Raufelder, 2018, S. 47). Dabei ist das Selbst zugleich Prozess und Ergebnis der menschlichen Entwicklung. Es erweitert seine Struktur im Laufe der Entwicklung durch die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt (Deci & Ryan, 1993, S. 223). Deci und Ryan (1991) gehen davon aus, dass es zwei Entwicklungsziele des Individuums gibt: erstens das Ziel des persönlichen Wachstums, das sich in der Weiterentwicklung und im Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, also im Lernprozess widerspiegelt und zweitens das Ziel der Sicherung von sozialen Strukturen, in welche das Individuum eingebettet ist und die es benötigt, um als soziales Wesen zu bestehen (S. 237).

Zusammenfassend kann also unter *Motivation* der Antrieb verstanden werden, welcher Menschen dazu verleitet, Dinge zu tun oder zu lassen. Biologisch basiert dieser Antrieb auf der Erwartung bestimmter Gefühle, insbesondere Glücksgefühle. Als Grundlage für die Bildung von Motivation lässt sich die Selbstbestimmung nennen. In Bezug auf das Lernen ist mittlerweile ebenfalls klar, dass diese Glücksgefühle die Bildung neuer synaptischer Vernetzungen fördern und damit Lernprozesse strukturell zu verankern vermögen. Als Ergebnis und Ziel von Lernen und Motivation wurde vorangehend des Öfteren Entwicklung genannt, nachfolgend soll darauf eingegangen und die Verbindung zu Bildung erläutert werden.

2.2.3 Bildung als individueller Entwicklungsprozess

Im Unterschied zum Lernen wird *Entwicklung* nach Gudrun Schwarzer (2015) als geordnete und nachhaltige Veränderung verstanden, die vom vorangehenden Stadium oder Status abhängt (S. 15). Dabei unterscheidet sich die Entwicklung vom Lernen insofern, dass in der Entwicklung des Individuums auch instinktive nicht erlernte Fähigkeiten ausgebildet werden. So sind zum Beispiel angeborene Reflexe ein Resultat menschlicher Entwicklung, wurden vom Individuum aber nicht erlernt (Steinebach, 2000, S.30). Schwarzer (2015) stellt ausserdem eine Verbindung zwischen Lernen und Entwicklung her, da sie davon ausgeht, dass durch Lernen Entwicklung möglich wird (S. 42). Auf diese Verbindung verweist auch Precht (2013), indem er auf die indogermanische Wurzel des Lernens hinweist. Das Wort „Lais“ (S. 200), worauf er es zurückführt, bedeutet Spur, Furche oder Bahn und deutet darauf hin, wie Lernende auf bereits vorhandenes Wissen und Können aufbauen (S. 200). Er beschreibt das Lernen als eine naturgegebene Fähigkeit, die uns ermöglicht, uns durch Erfahrungen weiterzuentwickeln (S. 196). Letzteres bestätigt auch Borst (2016), indem sie argumentiert, dass Bildung, genauso wie auch Entwicklung, Lernprozesse voraussetzt (S. 21). Dadurch entsteht eine Verbindung aus den drei sich beeinflussenden Begriffen: Bildung, Entwicklung und Lernen.

Teil der menschlichen Entwicklung ist die Erkenntnis, dass das Handlungsergebnis von der eigenen Tüchtigkeit abhängt. Diesbezüglich gibt es in der Entwicklung von Kindern im Alter von etwa drei bis vier Jahren einen „Wandel vom effektmotivierten zum leistungsmotivierten Handeln“ (Heckhausen & Heckhausen, 2010; zit. in Raufelder, 2018, S. 59). Damit wird der Grundstein für die Leistungsmotivation gesetzt, welche eine Idee des eigenen Leistungsvermögens kreiert (Schlag, 1995; zit. in Raufelder, 2018, S. 59). Die Erfolge und Misserfolge, welche mit diesem neuen Verständnis der eigenen Leistung gemacht werden, dienen den Kindern als Erfahrungswerte zur Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit (Raufelder, 2018, S. 59). Diese Erfahrungswerte werden auch als Anspruchsniveau oder motivanregende Anreize bezeichnet (Brunstein, 2018, S. 276). Die Bildung des Anspruchsniveaus bestimmt laut Raufelder (2018) die Aufgabenwahl der Kinder bis zum achten Lebensjahr und wird mit jedem Jahr stärker (S. 60). Laut einer Studie von Nicholls (1978) verstehen Kinder ab fünf oder sechs Jahren die eigene Anstrengung als Ursache für die eigens erbrachte Leistung (zit. in Raufelder, 2018, S. 60). Diese Leistung wird bis zum achten Lebensjahr weitgehend mit selbst erbrachten Leistungen verglichen. Ab acht Jahren vergleichen Kinder ihre Leistungen vermehrt mit denen anderer. Die individuelle Bezugsnorm wird durch eine soziale ergänzt (Heckhausen, 1972; zit. in Raufelder, 2018, S. 61). Laut Raufelder (2018) sind die Muster der Leistungsmotivation schon ab dem zehnten Lebensjahr so stabil, dass sie als Prognose des Leistungsverhaltens der Erwachsenen dienen (S. 60). Hier bezieht sich Raufelder (2018) auf eine weitere Studie von Nicholls (1979), in welcher er

schon im Verhalten von zwölfjährigen Schüler*innen folgendes Muster nachwies: Leistungsstarke Schüler*innen attribuieren Erfolge mit ihren Fähigkeiten und Misserfolge mit Pech. Demgegenüber verbinden leistungsschwache Schüler*innen ihre Erfolge mit Anstrengung und Glück und Misserfolge mit dem Fehlen von Fähigkeiten (zit. in Raufelder, 2018, S. 60). Dies bestätigen Brunstein und Heckhausen (2018) und ergänzen diese Erkenntnis dadurch, dass Erfolgsmotivierte ihre Ziele ambitioniert stecken, um einen Leistungszuwachs zu erzielen. Misserfolgsmotivierte haben das Ziel, den eigenen Selbstwert zu wahren und keine Blamage zu erleiden (S. 204). Somit postuliert Raufelder (2018), dass die Grundschule eine zentrale Möglichkeit bietet, die Entwicklung der kindlichen Leistungsmotivation in eine günstige Richtung zu beeinflussen und so ein realistisches Anspruchsniveau herbeizuführen (S. 60-61). Daraus lässt sich schliessen, dass die Leistungsmotivation sowie die weiteren vorgehend beschriebenen Aspekte den Lernerfolg mitbestimmen. Die Selbstbestimmung, die Leistungsmotivation sowie intrinsische und extrinsische Motivation gehören zu den untersuchten Aspekten, die für individuelle Lernprozesse prägend sind oder diese gar definieren. Somit sind sie ausschlaggebend für die Bildung als individueller Entwicklungsprozess.

Wie in diesem Unterkapitel ersichtlich wurde, ist die Bildung eines Individuums das Ergebnis des komplexen Zusammenspiels von Lernen, Motivation und Selbstbestimmung, welche sich im individuellen Entwicklungsprozess des Kindes widerspiegeln. Für ein ganzheitliches Verständnis des Bildungsbegriffs ist diese Liste dennoch nicht abschliessend. Weitere Aspekte werden im folgenden Kapitel in Bezug auf die sozialen Komponenten der Bildung untersucht.

2.2.4 Bildung als soziales Geschehen

Aufbauend auf die individuelle Komponente von Bildung wird im folgenden Kapitel die soziale oder erzieherische Aufgabe von Bildung beleuchtet. Dafür muss geklärt sein, in welchem Verhältnis die Begriffe Bildung und Erziehung zueinanderstehen. Bildung und Erziehung befinden sich in einer reziproken Beziehung. Auch wenn sich die beiden Begriffe terminologisch unterscheiden und jeweils eigenständige Vorgänge behandeln, haben sie deutliche Gemeinsamkeiten. Erziehung wie auch Bildung sind wichtige Grundsteine für individuelle und gesellschaftliche Entwicklungsmöglichkeiten oder Lernprozesse. Dadurch wird neben der Bildung die Erziehung zu einem wichtigen Instrument für die gesellschaftliche Reproduktion und somit für die Verinnerlichung und Verwirklichung gesellschaftlicher Normen und Werte (Borst, 2016, S. 24).

Eva Borst (2016) nennt fünf Charakteristiken, um die Erziehung zu erläutern. Erstens werden mit Erziehung gesellschaftliche Handlungen bezeichnet, in denen das Kind weitgehend einen Objektstatus hat. Eine Erziehungsleistung ist demnach transitiv und wirkt von der erziehenden zur erzogenen Person. Die aus diesem vormundschaftlichen Verhältnis resultierende Spannung entsteht aus

humanitärer Sicht, um die Erzogenen vor Gefahren zu bewahren, die sie eigens nicht einschätzen können. Gleichzeitig entsteht sie aus der höchstmöglichen Anerkennung der Erzogenen als eigenständige Individuen. Hier unterscheidet sich die Erziehung von der Bildung insofern, als dass die Bildung das Individuum als sich selbst bildendes Subjekt und nicht als zu erziehendes Objekt wahrnimmt (S. 25-26). Zweitens hat Erziehung die Integration des Individuums in die Gesellschaft zum Ziel. Sie dient als elementare Lebensvorbereitung und Eingliederung in die Gesellschaft. Bildung geht darüber hinaus, der Gesellschaft als Mittel zur Reproduktion zu dienen, indem sie dem Individuum eine Selbständigkeit unabhängig von gesellschaftlichen Zwängen vermittelt. Dieses Erkenntnis ist fundamental für die Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung. Drittens zielt die Erziehung auf die Vermittlung bestehender gesellschaftlicher Werte und Normen ab, wohingegen die Bildung durch Kritik als Instrument, diese Werte und Normen in Frage stellt oder neu bildet. Viertens stützt sich die Erziehung auf vorgedachte Strukturen. Sie vermittelt durch bewusst geplante Vorgänge, welche von der oder dem Erziehenden durchdacht sind. Somit bezieht sie sich auf basale Entwicklungsprozesse, die wenig Raum für Reflexion bieten. Auch hier schafft Bildung durch ihren kritischen Charakter die Möglichkeit bestehende Strukturen zu hinterfragen und ergänzt den Erhalt der verankerten Erfahrungsbestände durch dessen Weiterentwicklung (ebd.). Fünftens erzielen Bildung und Erziehung lebensphasenspezifisch eine unterschiedliche Wirkkraft. So werden im Verlauf der Entwicklung Erziehungsprozesse phasenweise von Bildungsprozessen abgelöst. Wie aus diesem Abschnitt ersichtlich wurde, unterscheiden sich der Bildungs- und der Erziehungsbegriff klar. Sie sind jedoch voneinander abhängig. Bildung schafft eine neue Beziehung zur Welt, indem sie das Individuum in die Lage versetzt, über die Selbstverständlichkeit der Welt nachzudenken und sie kritisch zu hinterfragen (S. 27).

Eine wichtige Rolle für den Anstoss der Bildungsprozesse durch Erziehung spielen Eltern und erziehungsberechtigte Personen. So haben diese in Bezug auf die primäre Sozialisation, einen grossen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder. Mit ihrem Erziehungsstil und Attributionen sowie Überzeugungen und Erwartungen, die sie an ihre Kinder herantragen, beeinflussen sie deren Motivationsprofile (Raufelder, 2018, S. 68-69). Es ist bewiesen, dass sie mit einem hohen Anspruchsniveau die Selbstständigkeit der Kinder fördern können, was sich wiederum positiv auf deren Motivationsentwicklung ausübt (Heckhausen & Oswald, 1969; zit. in Raufelder, 2018, S. 69). Unterfordern Eltern das Kind jedoch, so wird die Motivation des Kindes gehemmt. Dies gilt auch für häufige Sanktionen oder das Hemmen des Autonomieerlebens der Kinder (Schlag, 2013; zit. in Raufelder, 2018, S. 69). Ausserdem kann eine Überforderung des Kindes, also ein zu hohes Anspruchsniveau, Stress, Druck und Angst auslösen, welche sich ebenfalls negativ auf die Motivation auswirken (Fuss, 2006; zit. in Raufelder, 2018, S. 69). Daraus schliessen Heckhausen und Heckhausen

(2011), dass es wichtig ist, dass die Eltern ihre Leistungsansprüche an das Niveau der Tüchtigkeit und Fähigkeit ihrer Kinder anpassen, um die Ausprägung ihrer Leistungsmotivation bestmöglich zu fördern (zit. in Raufelder, 2018, S. 69). Spätestens wenn die Kinder in die Schule kommen, wird die oben beschriebene intrinsische Motivation durch extrinsische Impulse, wie Zeit-, Leistungs- oder Bewertungsdruck, abgeschwächt oder sogar abgelöst (Brunstein, 2018, S. 276-277). Des Weiteren kommen Leistungsvergleiche hinzu, mit denen sich die Kinder nach ihrer Einschulung konfrontiert sehen. Sie orientieren sich vermehrt an den Leistungen ihrer Mitschüler*innen und den Erwartungshaltungen ihrer engen Bezugspersonen (Schlag, 2013; zit. in Raufelder, 2018, S. 71). Somit haben die Peers, sowie die Lehrkräfte des Individuums einen direkten Einfluss auf deren Motivation im schulischen Kontext (Urdan & Schoenfelder, 2006; zit. in Raufelder, 2018, S. 79). Dadurch lassen sich die bereits erläuterten Aspekte, welche den individuellen Lernprozess von Kindern und Jugendlichen beeinflussen, durch zwei weitere ergänzen: einen sozialen Aspekt, definiert durch Familie, Peers oder Lehrpersonen und einen Aspekt der Regulation des Anspruchsniveaus. Als Ergänzung zum bereits genannten sozialen Aspekt beschreibt Harter (1996) die Schule als Ort des sozialen Lernens (zit. in Raufelder, 2018, S. 78). Peers, so Katz und Assor (2007) sowie Niemiec und Ryan (2009), können dabei - in Bezug auf die Selbstbestimmungstheorie - das Grundbedürfnis der sozialen Eingebundenheit und die Lehrkräfte das Bedürfnis nach Kompetenz und Autonomie erfüllen (zit. in Raufelder, 2018, S. 80). Sind diese drei Grundbedürfnisse abgedeckt, fühlen sich Schüler*innen - wie in Bezug auf die intrinsische Motivation erläutert - selbstbestimmt und intrinsisch motiviert (Raufelder, 2018, S. 80).

In Hinblick darauf, dass sich das vorliegende Kapitel dem sozialen Bildungsaspekt widmet, soll im Folgenden weiter auf die extrinsische Motivation eingegangen werden, welche im vorangegangenen Kapitel nur kurz beschrieben wurde. Bei der extrinsischen Motivation werden nach Krapp und Ryan (2002) vier Kategorien unterschieden (S. 61). Dabei nimmt die Autonomie des Individuums mit jeder Stufe zu (S. 63)

1. Als Motivationsstufe ohne Selbstbestimmung gilt die externale Regulation, welche als komplette Fremdbestimmung und „hochgradig abhängige Motivationsform“ deklariert wird. In Bezug auf das Lernen ist diese Stufe der Motivation nicht wünschenswert, da sie wenig Freude hervorbringt (S. 61).
2. Bei der Introjektion, welche als unterste Stufe des selbstbestimmten Handelns bezeichnet wird, kommt die Motivation vom Bedürfnis der sozialen Eingebundenheit und der Steigerung der eigenen Selbstachtung (S. 62).
3. Die Identifikation wird durch mehr Autonomie im Lernprozess beschrieben. Hier ist das Motiv für das Individuum bedeutsam und hat einen Wert (ebd.).

4. Die höchste Stufe extrinsischer Motivation wird als Integration betitelt. Hier wird das Motiv selbst zum persönlichen Interesse des Individuums (S. 63).

Generell kommen bei der extrinsischen Motivation motivanregende Anreize ins Spiel, welche nach Brunstein (2018) essenziell sind, um auf Verhalten einwirken zu können. Dies tun sie, indem sie den betreffenden Individuen ein Motiv und damit ein grundlegendes Interesse vermitteln. Dabei wird der Anreiz als Merkmal definiert, welches mit positiven Affekten assoziiert wird. Das geschieht beispielsweise durch frühere Erfahrungen der Motivbefriedigung, welche so mit positiven Affekten assoziiert werden (S. 276). Anreize sind hypothetische Konstrukte und somit werden sie sehr subjektiv wahrgenommen und können nicht objektiv bewertet werden (Pfaffmann, 1982; zit. in Beckmann & Heckhausen, 2018, S. 121).

Laut Hüther (2016) macht es ohnehin aus neurobiologischer Perspektive keinen Sinn Gefühle vom Denken zu trennen. Er erklärt die Trennung aus soziologischer Sicht mit dem Leistungsdruck und dem Konkurrenzdenken unserer Gesellschaft. Für Kinder, die lernen sich auf Kosten und mit der Abwertung Anderer zu stärken, sind derartige Abgrenzungs- oder Abspaltungsprozesse unvermeidlich, denn Kinder, die dies nicht lernen, werden nur allzu leicht verlieren. Diese Abspaltungsprozesse haben jedoch fatale Folgen, denn durch sie verliert - das auf Offenheit und Konnektivität ausgelegte - menschliche Gehirn seine Offenheit und Kreativität und damit die Möglichkeit, Verbindungen zu schaffen. Sei es nun zu sich selbst, den eigenen Gefühlen oder zu anderen Menschen oder der Umwelt (S. 131-132).

Anhand der vorliegenden Untersuchung sind folgend die sozialen Aspekte dargestellt, welche einen Einfluss auf individuelle Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen ausüben: Das soziale Umfeld und die Gruppendynamik, die Regulation des Anspruchsniveaus, extrinsische Motivation, intrinsische Motivation, Selbstbestimmung und Leistungsmotivation. Im folgenden Kapitel wird in Bezug auf die vorab erarbeitete Grundlage untersucht, wo die Soziale Arbeit individuelle Lernprozesse begleiten und unterstützen kann.

3 Soziale Arbeit im Kontext der Bildung

Nachdem im letzten Kapitel die Funktion der Bildung generell behandelt wurde, soll im vorliegenden Kapitel die Soziale Arbeit mit ihrer Funktion im Bildungssystem legitimiert werden. Die Klärung der Funktion Sozialer Arbeit dient zur Beantwortung folgender Unterfrage für die vorliegende Arbeit: Welche Funktion kommt der Sozialen Arbeit im Bildungssystem zu? Dabei beziehen sich die Autor*innen der vorliegenden Arbeit auf die Chancenungleichheit im Bildungssystem, welche in der Einleitung angesprochen wurde und auf den Berufskodex der Sozialen Arbeit, der die Handlungsmaxime für Fachkräfte der Sozialen Arbeit bestimmt. In einem weiteren Schritt werden anschliessend die einzelnen Fachbereiche der Sozialen Arbeit beleuchtet und es wird aufgezeigt, welche Eigenschaften sie zur Unterstützung im Bildungsbereich prädestinieren.

Wie in der Einleitung aufgezeigt wurde, ist das Bildungssystem in der Schweiz selektiverend (SWR, 2018, S. 42). Diese Selektivität entsteht auf Grund der unterschiedlichen Ausgangslagen der Kinder beim Start in die Schule zu Stande und wird über die Jahre durch die Selektivität des Schulsystems in der Schweiz zunehmend gefördert (Heid 1988; zit. in SWR, 2018, S. 35). Diese Ungleichheiten bei den Startchancen werden vorwiegend durch die sozioökonomischen Ressourcen und dem Aufwachsen in einem anregenden Umfeld hervorgerufen (Buchmann & Kriesi, 2012; zit. in SWR, 2018, S. 42). So findet mit dem Übertritt in die Sekundarstufe 1 - in der Schweiz Sekundarschule oder Realschule genannt - eine erste Homogenisierung der leistungsschwachen Schüler*innen statt, welche ihre Chancen auf eine weiterführende Ausbildung mit hohen schulischen Anforderungen erschwert (Glauser 2015; zit. in SWR, 2018, S. 43). In Bezug auf die Chancenungleichheit im Bildungssystem kommen wir zur Einordnung der Sozialen Arbeit in die Bildung. Als Begründung hierfür nehmen die Autor*innen der vorliegenden Arbeit unter anderem Bezug auf den systemtheoretischen Ansatz, bei welchem verschiedene Systeme unterschieden werden. So sind das Funktionssystem der Erziehung und das Funktionssystem der sozialen Hilfe, konkreter dessen Subsystem der Sozialen Arbeit, die relevanten Systeme, welche für diese Arbeit beleuchtet werden müssen. Dies, da diese beiden Systeme auf eine nachhaltige Veränderung von Individuen und sozialen Systemen abzielen. Damit sind die Individuen oder die sozialen Systeme Zielsysteme, in die nicht aktiv eingegriffen werden kann. Es muss versucht werden, ihre Umwelt so zu beeinflussen oder zu gestalten, dass die Zielsysteme die gewünschte Veränderung von sich aus anstreben (Hafen, 2005, S. 51). Hier sehen die Autor*innen eine Parallele zum bereits erwähnten anregenden Umfeld, welches die Motivation begünstigen soll, eine Entwicklung anzustreben. Nachfolgend wird erklärt welche Begründung der systemtheoretische Ansatz bietet, um die Soziale Arbeit in die Bildung einzuordnen.

Laut Hafen (2005) können Tätigkeitsfelder der Sozialen Arbeit sowohl in das Subsystem der Sozialen Arbeit als auch in das System der Erziehung eingeordnet werden (S. 55-56). Denn die Soziale Arbeit befasst sich mit gesellschaftlichen Problemen, die unter anderem auf das Bildungssystem in der Schweiz zurückzuführen sind. Sie behandelt sie vielfach ambulant, zu einem Zeitpunkt, an dem die Probleme schon vorhanden sind. Jedoch wirkt sie auch präventiv, da sie sich für Veränderungen einsetzt, die den Individuen zugutekommen (ebd.). So bewegen sich die Sozialpädagogik und die Soziokulturelle Animation vorwiegend in einem präventiven Feld, da sie versuchen, die Individuen in ihrer Entwicklung zu fördern (S. 56). Die Sozialarbeit bewegt sich, eher im behandelnden Setting, in welchem sie versucht, die bestehenden Probleme zu minimieren oder sogar zu beheben (ebd.). Ein weiterer Hinweis dafür, dass die Soziale Arbeit in das System der Bildung eingeordnet werden kann, zeigt sich zum Teil in ihrer Arbeit mit Anreizen, mit denen sie in die Umwelt des Individuums eingreifen will. Es geht dabei um Mechanismen, wie Leistungskürzungen, Sanktionen usw., mit welchen eine Veränderung der Verhaltensmuster angestrebt wird (S. 58). Ob diese, im Sinne der Motivation, durch extrinsische Anreize nachhaltig gestaltet werden können ist laut den Autor*innen fragwürdig (siehe Kapitel 2.2.2 und 2.2.3). Jedoch werden durch Recht und Gesetze die Aktivitäten des sozialen Systems und somit auch das Handeln der Sozial Arbeitenden, von aussen her geregelt und gesteuert (Winkler, 2021, S. 204-205). Durch die oben genannte Einordnung findet die Sozialarbeit laut Hafen (2005) ihr Handlungsfeld vorwiegend im Subsystem der Sozialen Arbeit, die Sozialpädagogik und die Soziokulturelle Animation jedoch im Schnittbereich der beiden Systeme Erziehung und Soziale Arbeit (S. 59). Indem sie als zugehörig zum Bildungssystem deklariert wird, ist die Soziale Arbeit verpflichtet, denselben Auftrag zusätzlich auch im System der Erziehung zu verwirklichen. Die konkreten Handlungsebenen der Fachbereiche werden im vierten Kapitel ausgearbeitet (vgl. Kapitel 4).

Eine weitere Legitimation, ohne Blick auf den systemtheoretischen Ansatz, die Soziale Arbeit in Bildungsprozesse einzubinden, findet sich in ihrem Berufskodex. Dort wird in mehreren Artikeln beschrieben, dass die Soziale Arbeit gesellschaftlichen Problemen – in diesem Falle der Chancengleichheit im Bildungssystem – entgegenwirken soll und dazu verpflichtet sei, Lösungen für diese Probleme zu erarbeiten (Avenir Social, 2010, S. 9). Weiter finden sich die Aufforderungen, Menschen in ihrer Entwicklung zu fördern und ihnen zu einer sozialen Integration zu verhelfen (S. 7). Die Soziale Arbeit soll explizit sowohl vorbeugend als auch bei bereits entstandenen Sozialen Problemen, aktiv werden (S. 6). Diese Aufgaben können, wie oben erwähnt, auch auf die Bereiche der Erziehung und Bildung übertragen werden. Es liegt nahe, diese Funktionszuschreibungen für die Soziale Arbeit zu festigen und sie aktiv umzusetzen.

Im Folgenden werden die einzelnen Fachbereiche der Sozialen Arbeit beleuchtet. Die vorliegende Aufteilung in Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation ist aus den Fachbereichen

der Sozialen Arbeit übernommen (Moser et al., 1999, S. 38). Es werden Handlungsmaximen aufgezeigt, welche in den einzelnen Berufsfeldern gelten und ihre Tätigkeit im Bildungsbereich legitimieren.

3.1 Soziokulturelle Animation

Wie der Berufskodex der Sozialen Arbeit für den gesamten Fachbereich, definiert die Charta der Soziokulturellen Animation Vorgehen, Ziele und Arbeitsweisen für diesen Fachbereich. Indem Soziokulturelle Animator*innen mit den Ressourcen und Interessen ihrer Zielgruppe daran arbeiten, deren Beteiligung an der Gemeinschaft zu verbessern, zielen sie darauf ab den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken (Avenir Social, 2017, S. 2). Martin Hafen (2013) bestätigt für die Soziokulturelle Animation, was für die Soziale Arbeit bereits deutlich gemacht wurde (vgl. Kapitel 3). Die Soziokulturelle Animation soll sowohl dem Funktionssystem der Erziehung als auch dem System der Sozialen Arbeit zugeteilt werden (S. 176). Dabei soll sie die Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit, Selbstorganisation und Selbstvergewisserung der Individuen stärken (Moser et al., 1999, S. 123). Diese Ziele können auch für Bildung geltend gemacht werden. Denn die Bildung ermöglicht einen Sozialisationsprozess, der die Individuen in ihrer Selbstbestimmung zu fördern und in die Gesellschaft zu integrieren vermag (Borst, 2016, S. 23). Darin sehen die Autor*innen dieser Arbeit eine erste Legitimation der Soziokulturellen Animation, im Bildungsbereich zu agieren. Für diesen Auftrag bildet ein weiteres Argument der Charta der Soziokulturellen Animation die Vision einer Gesellschaft in welcher „die Teilhabe und Mitgestaltung aller eine Selbstverständlichkeit ist“ (Avenir Social, 2017, S. 2). Dieses Ziel lässt sich mit den Erkenntnissen des zweiten Kapitels in Bezug auf die Funktion von Bildung bestätigen (vgl. Kapitel 2.2). Denn Bildung bereitet Menschen auf ihr Leben als Teil der Gesellschaft vor. Bezüglich der Schweiz ist darunter eine Vorbereitung auf das Leben in der direkten Demokratie zu verstehen. Heinz Wettstein (2013) prädestiniert die Soziokulturelle Animation zur Unterstützung dabei, indem er sie als Demokratie fördernd bezeichnet (S. 40). Indem Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit von Kindern unterstützt und gefördert werden, können Kinder und Jugendliche bei der Bildung ihrer Motivation unterstützt werden (vgl. Kapitel 2.2.3). Dabei hat die Soziokulturelle Animation praktische Handlungsmöglichkeiten, denn sie schafft Situationen, die es Kindern und Jugendlichen erlauben, im Rahmen ihrer Interessen selbstständig zu werden. Die Tatsache, dass Soziokulturelle Animation Methoden kennt, welche dies erlauben, begründet bereits ihre Aktivität im Bildungssystem. Hangartner (2013) beschreibt, dass Fachpersonen der Soziokulturellen Animation offene Situationen schaffen und sie im Sinne einer Lernmöglichkeit für Teilnehmende aufrechterhalten oder anpassen (S. 292).

Wie im Kapitel 2.1 ausgeführt, ist das Bildungssystem in stetigem Wandel. Es hat sich an die wechselnden gesellschaftlichen Entwicklungen angepasst und muss sich heute mit aktuellen

Entwicklungen auseinandersetzen (Tippelt, 2018, S. 113). So rückt die Soziokulturelle Animation in Bezug auf gesellschaftlichen Wandel ins Zentrum, denn sie kann mit methodischen Zugängen, wie Vermittlung und Partizipation (vgl. Kapitel 5.1), die durch den gesellschaftlichen Wandel geprägten Individuen in ihrer Lebenswelt abholen (Hangartner, 2013, S. 283-284). Des Weiteren lässt sich die Soziokulturelle Animation dem Sektor der Zivilgesellschaft zuordnen (S. 271). Das hat zur Folge, dass sie sich schon immer im Feld der gesellschaftlichen Veränderungen betätigt hat und somit prädestiniert dafür ist, den gesellschaftlichen Wandel zu begleiten und Individuen daran Teil haben zu lassen (Moser et al., 1999, S. 102; Hangartner, 2013, S. 183-284). In Bezug auf Kinder und Jugendliche ist dies besonders wichtig, da sie laut der Bundesverfassung der Schweiz besonderen Anspruch auf Förderung ihrer Entwicklung haben (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2021, S. 3). Dabei befindet sie sich zwischen der Lebenswelt der Individuen und dem System und ermöglicht eine Partizipation für Gruppen, welche keine formalen Mitspracherechte haben (Hangartner, 2013, S. 283 & 285). Partizipation bietet die Möglichkeit Selbstbestimmung zu üben und kann sich dadurch positiv auf individuelle Lernprozesse auswirken.

3.2 Sozialpädagogik

Laut Neumann und Sandermann (2007) darf eine Theorie der Sozialpädagogik nicht nur eine rein theoretische Abhandlung bleiben, sondern muss Definitionen von sozialpädagogischen Handlungen und Zielen formulieren. Die Theorie sieht deren Praxis als zu behandelnder Gegenstand und als Adressatin ihrer Aussagen (S. 17). Weiter ist auszuführen, dass keine einheitliche Theorie existiert, die Sozialpädagogik ganzheitlich als Gegenstand zu erfassen vermag. Vielmehr stützt sich die Sozialpädagogik auf eine Vielzahl themenspezifischer Positionen, zwischen denen sozialpädagogische Zusammenhänge geschaffen werden können (S. 9-10). Die Sozialpädagogik zielt auf eine präventive Unterstützung Jugendlicher ab und agiert in den Systemen Erziehung und Soziale Arbeit (Hafen, 2005, S. 59). Dabei bezieht sie sich vorwiegend auf das Beheben von Ursachen, der im Schulbereich auftretenden Probleme (S. 56). Sie hat sowohl einen erziehenden als auch beratenden Charakter und erhält so eine Doppelfunktion. Dementsprechend agiert sie als verbindende Instanz zwischen dem System der Sozialen Arbeit und jenem der Erziehung (S. 57-59). Sowohl Bildung als auch Erziehung sind für die Gesellschaft und das Individuum unverzichtbar. Die Gesellschaft bedarf der Erziehung und der Bildung, um sich zu reproduzieren. Das Individuum ist auf Erziehung und Bildung angewiesen, um sich in seiner menschlichen Persönlichkeit entfalten zu können. Erziehung und Bildung befinden sich, wie oben erwähnt, allerdings in einem Spannungsfeld, da die individuellen Bedürfnisse nicht mit den gesellschaftlichen Reproduktionsanforderungen übereinstimmen (Borst, 2016, S. 24). Böhnisch (1992) verwendet dazu den Begriff der Sozialintegration und verbindet ihn mit der Vorstellung einer

tendenziellen Übereinstimmung von individuellen und gesellschaftlichen Normen und Werten (S. 72). So wird von einer gelungenen Sozialintegration gesprochen, wenn es Individuen gelingt, in Übereinstimmung mit den Werten und Normen der Gesellschaft zu leben und diese mit eigenen Werten und Normen in Einklang zu bringen (S. 82). In der modernen Gesellschaft wird die soziale Integration des Individuums in die Gesellschaft zunehmend zu einer Hausforderung und die Sozialisierung in die Gesellschaft wird für das Individuum öfter zum Problem (S. 83).

Laut Böhnisch (1992) ist die Sozialpädagogik in der Praxis abhängig von gesellschaftlichen und institutionellen Vorgaben. Allerdings wirken diese Vorgaben in einer modernen sozialstaatlichen Gesellschaft indirekter und flexibler auf pädagogische Handlungsfelder und bieten der Sozialpädagogik mehr Möglichkeiten, um sich eigenständig zu entfalten und soziale Probleme direkt zu bearbeiten (S. 95). Die Integration des Individuums in die Gesellschaft wird insbesondere auch vom Berufskodex der Sozialen Arbeit als ihr Ziel und ihre Verpflichtung definiert (Avenir Social, 2010, S. 7). Aus der Sicht der Autor*innen ergibt sich für die Sozialpädagogik, mit Bezug auf die Bildung, der Auftrag der sozialen Integration durch die Begleitung des Erziehungsprozesses von Individuen.

3.3 Sozialarbeit

Wie im Kapitel 2.1 erwähnt, entwickelte sich die Funktion der Bildung in eine Richtung, in welcher die schulische und ausserschulische Bildung immer mehr an Einfluss gewannen (Hafen, 2005, S. 61-62). Dabei sahen sich Institutionen, die in diesem Bereich tätig sind, mit neuen herausfordernden Situationen konfrontiert. Die Bewältigung gesellschaftliche Probleme, wie Gewalt, Sucht oder Suizid, wurden vermehrt als Aufgabe solcher Institutionen angesehen. Die genannten Probleme gelten als Nebeneffekte des heutigen Schulsystems und gleichzeitig beeinträchtigen sie dieses, denn sie sind Probleme der Kinder und Jugendlichen, welche entsprechende Institutionen besuchen (S. 61). Es entsteht ein Teufelskreis, den es zu durchbrechen gilt. Hier kommt laut Hafen (2005) die Sozialarbeit ins Spiel (S. 62). Wie weiter oben erläutert, ist es der Auftrag der Sozialen Arbeit, gesellschaftliche Probleme zu erkennen und Lösungsansätze zu finden (Avenir Social, 2010, S. 9). Um die schulspezifischen Probleme bewältigen zu können, sucht die Schule Unterstützung bei den Disziplinen der Sozialen Arbeit (Hafen, 2005, S. 62). Jedoch ist es nicht nur ein einseitiger Mechanismus, welcher von der Schule zur Sozialen Arbeit wirkt. Die Soziale Arbeit hat sich mit ihrem Trippelmandat (vgl. Kapitel 1.1) den Auftrag gegeben, bei solchen Problemlagen selbst aktiv zu werden (Avenir Social, 2010, S. 8). In Bezug auf das Bildungssystem der Schweiz, kann sie den Bildungsinstitutionen ergänzende Hilfestellungen bieten. Dies wird durch zusätzliche Ressourcen, welche von der Sozialen Arbeit an das Bildungssystem herangetragen werden, ermöglicht. Dadurch kann es zu einer Entlastung der formalen Bildungsinstitutionen kommen, die so bessere Chancen haben, ihrem Bildungsauftrag

gerecht zu werden (Hafen, 2005, S. 62). Hier sehen die Autor*innen der vorliegenden Arbeit einen Vorteil darin, dass sich die Sozialarbeit in gewissen Arbeitsfeldern, wie zum Beispiel der Schulsozialarbeit, zum System der Erziehung dazu zählt, anstatt nur im Subsystem der Sozialen Arbeit tätig zu sein, wie Hafen es in seinem Modell beschreibt. Denn durch diese Identifikation mit dem Erziehungssystem entstehen neue Synergien, welche für beide Seiten, sowohl für die Bildungsinstitutionen als auch für die Sozialarbeit, zielführend sind. Wie und mit welchen methodischen Zugängen die Sozialarbeit im Bereich der Bildung aktiv ist und welche Potenziale sie in diesem Bereich birgt, wird in den Kapiteln vier und fünf genauer beschrieben.

Zielt die Sozialarbeit mit ihren Handlungen auf eine Veränderung des Verhaltens ab, ist sie erzieherisch tätig, so zielt sie auf die Steigerung der Inklusionschancen des Individuums in das Schulsystem und weiterführend, die Gesellschaft ab (Hafen, 2005, S. 74). Diese Integrationsfunktion bildet eine Hilfestellung für die Schule, welche dieser Funktion durch fehlende Ressourcen nicht gerecht werden kann (Olk et al., 2000; Maykus, 2003; zit. in Hafen, 2005, S. 70). Denn Integration ist der Versuch, Menschen mit besonderem Förderbedarf in ein System zu führen, das diesen Förderbedarf nach wie vor als besonders erkennt und ihn zu erfüllen vermag (Böttinger, 2016, S. 24-25).

4 Handlungsfelder

Nachdem anhand des vorangegangenen Kapitels ein gemeinsames Verständnis der Sozialen Arbeit im Bildungskontext vorausgesetzt werden kann, setzt sich das folgende Kapitel mit den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit im Bildungsbereich auseinander. Es wird anhand der Bildungslogik von formaler, non-formaler und informeller Bildung untersucht, wo die Soziale Arbeit bereits tätig ist, um junge Menschen auf ihrem individuellen Lernweg zu unterstützen. Zusätzlich werden weitere konkrete Umsetzungsmöglichkeiten in den entsprechenden Berufsfeldern genannt. Im Folgenden werden für die jeweiligen Bildungsbereiche erst aktuelle Handlungsfelder der Sozialen Arbeit erläutert und diese anschliessend um mögliche Handlungs- und Arbeitsfelder ergänzt.

Es ist wichtig zu erwähnen - und dies bezieht sich sowohl auf das vergangene als auch auf das kommende Kapitel – dass sich die Einteilung der Handlungsfelder in die Fachbereiche der Sozialen Arbeit aus Sicht der Autor*innen oder hinzugezogenen Quellen ergibt, und zwar aus der Logik der vorliegenden Arbeit. Dies soll keine abschliessende oder allgemeingültige Einteilung sein.

4.1 Formaler Bildungsbereich

In Kapitel 2.2.1, definieren Baumbast, Hofmann-van de Poll und Lüders (2014) formale Bildung wie folgt:

Sie ist ...

1. ... organisiert und strukturiert.
2. ... in formalisierten Bildungseinrichtungen stattfindend.
3. ... allgemein zu einer Zertifizierung führend (S. 16).

Durch diese Definition werden staatliche Schulen, weiterführende Schulen und Berufsbildungsinstitutionen diesem Bildungsbereich zugeordnet (Thole, 2016, S. 443). Für die vorliegende Arbeit wird jedoch, wie schon erwähnt, auf die obligatorische Schulzeit fokussiert. Als erstes werden Handlungsbereiche aufgezeigt, in welchen die Soziale Arbeit generell im Bereich der formalen Bildung tätig ist. In den folgenden Kapiteln soll deutlich gemacht werden, wie sich die verschiedenen Fachbereiche der Sozialen Arbeit heute im formalen Bildungsbereich betätigen und wo sie in diesem Bereich der Bildung Anknüpfungspunkte haben, um ihren Handlungsspielraum noch zu erweitern.

Ein Handlungsfeld, in dem sich alle Fachbereiche der Sozialen Arbeit in der formalen Bildung betätigen, ist die Weiterentwicklung der Schule und des Bildungssystems, mit Blick auf ihre Kompetenzen (Glasl, Kalcher & Piber, 2005; zit. in Ziegele, 2014, S. 36). Dabei wird sowohl eine Entwicklung auf der

Organisationsebene - Identität, Struktur und Funktion - (ebd.), wie auch eine Entwicklung auf personeller Ebene - Kommunikation und Kooperation - angestrebt (Holtappels, 2009; zit. in Ziegele, 2014, S. 36).

4.1.1 Soziokulturelle Animation

In einem ersten Teil soll nun aufgezeigt werden, wo die Soziokulturelle Animation bereits im Bereich der formalen Bildung tätig ist.

Nach Wettstein (2013) ist die Freizeit der Ausgangspunkt der Soziokulturellen Animation (S. 40). Dies könnte zu der Annahme verleiten, dass dieser Fachbereich der Sozialen Arbeit in formalen Bildungssettings keine Rolle spiele. Doch Hafén (2013) liefert, wie schon erwähnt, den Autor*innen Gründe, vom Gegenteil auszugehen. Unabhängig davon, ob die Soziokulturelle Animation in der Schule schon aktiv ist, versieht er sie mit dem Auftrag, dort psychosoziale Prozesse wie Konflikte zu begleiten und gemeinsam mit Schüler*innen die Rahmenbedingungen, in denen sie lernen, wie z.B. das Schulklima, zu verbessern (S. 176). An diesem Punkt ist es wichtig zu erwähnen, dass die Soziokulturelle Animation heute oft nicht direkte Bildungsarbeit im Bereich des Formalen leistet, sondern ausserhalb des formalen Bildungssystems Grundsteine für gelingende Lernprozesse legt. Wie in Kapitel 2.2 ersichtlich wurde, gehen die Autor*innen der Arbeit von einem ganzheitlichen Bildungsbegriff aus, bei welchem Kinder und Jugendliche als mündige Individuen in die Gesellschaft entlassen werden sollen (vgl. Kapitel 2.1 und 2.2.1). Dabei spielen das Autonomieerleben, das Kompetenzerleben und die soziale Eingebundenheit des Individuums eine zentrale Rolle (Deci & Ryan, 2000, S. 228) (vgl. Kapitel 2.2.2). Genau bei diesen Komponenten setzt die Soziokulturelle Animation an, indem sie Settings anbietet, in denen Kinder und Jugendliche ein Mitspracherecht haben. So wird die Selbstbestimmung und das Autonomieerleben, gefördert (Moser et al., 1999, S. 113). Durch diese Partizipation (vgl. Kapitel 5) kommt es zu einer gesteigerten Selbstwirksamkeit der Adressat*innen und somit zu einem gesteigerten Kompetenzerleben (Friz, 2019a, S. 48). Eine weitere Stärke der Soziokulturellen Animation ist, dass sie mit ihren Aktionen und Projekten eine Gelegenheit für ihre Adressat*innen schafft, sich untereinander zu vernetzen, wodurch sie eine „kollektive Handlungsfähigkeit“ ermöglicht (Keupp, 1992; zit. in Friz, 2019a, S. 43). Diese Komponente stärkt die soziale Eingebundenheit der Individuen. Damit wird die oben gemachte Aussage gestützt, dass die Soziokulturelle Animation positive Grundlagen für formale Lernprozesse schafft.

Weiterhin hat die Soziokulturelle Animation direkte Kontaktpunkte mit Lernprozessen der formalen Bildung. Diese finden sich vorwiegend im ausser- und nebenschulischen Bereich, indem „Bildungs- und Lerngelegenheiten erschlossen und angeboten werden“ (Moser et al., 1999, S. 97). Zudem postuliert

die Soziokulturelle Animation „andere Formen der Lerngestaltung“ (ebd.). Sie versucht, wie erwähnt, eine günstige Entwicklung des Bildungssystems zu fördern.

Nachdem in diesem ersten Teil aufgezeigt wurde, wo die Soziokulturelle Animation bereits aktiv auf die individuellen Lernprozesse im Bereich der formalen Bildung einwirkt, sollen nun erweiterte Handlungsspielräume aufgezeigt werden, in denen sich die Soziokulturelle Animation als Fachbereich der Sozialen Arbeit laut den Autor*innen betätigen könnte und sollte.

Joachim Bauer (2013) weist auf den Nutzen Sozialer Arbeit in der Elternarbeit hin (S. 50). Obwohl er den Auftrag an Sozialarbeitende richtet, erscheint es den Autor*innen als sinnvoll, diesen Ansatz auch auf den Fachbereich der Soziokulturellen Animation zu erweitern. In ihrer Vermittlungsfunktion (vgl. Kapitel 5.1) könnten Soziokulturelle Animator*innen daran arbeiten, Situationen vorzubeugen, in denen die Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Erziehungsberechtigten erschwert oder gar unmöglich gemacht werden. Im folgenden Absatz wird aufgezeigt, wie sich die Autor*innen eine solche Arbeit vorstellen.

Bauer (2013) zeigt auf, dass die Zusammenarbeit mit Eltern für die Schule immanent wichtig ist. Basierend darauf, dass Eltern ihre eigenen Erfahrungen mit dem Schulsystem gemacht haben, sind sie seiner Ansicht nach, unter Umständen vorurteilsbehaftet. Deshalb ist für Bauer (2013) eine intensive Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit den Erziehungsberechtigten notwendig, um diese Vorurteile abzubauen (S. 60). Aus Sicht der Autor*innen kann die Soziokulturelle Animation, wie erwähnt, anhand ihrer Vermittlungsfunktion (vgl. Kapitel 5.1) den intensiven Austausch zwischen den Erziehungsberechtigten und dem Schulpersonal gestalten. Dies mit dem Ziel vorhandene Vorurteile zu entkräften und ein unterstützendes Umfeld für die Kinder zu schaffen. Dadurch würde der Austausch zwischen Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten gefördert, wodurch beispielsweise Problemlagen von Schüler*innen schneller ersichtlich würden und somit frühzeitig angegangen werden könnten. Auf dieses Modell der Früherkennung wird in der Auseinandersetzung mit der Sozialarbeit genauer eingegangen (vgl. Kapitel 4.1.3).

Durch die hier aufgeführten Handlungsfelder der Soziokulturellen Animation sprechen sich die Autor*innen der vorliegenden Arbeit für eine intensivere Beteiligung der Soziokulturellen Animation im formalen Bildungsbereich zu. Sie kann mit ihren praktischen Ansätzen direkt, wie auch indirekt auf die individuellen Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen einwirken und diese positiv unterstützen (vgl. Kapitel 6.1).

4.1.2 Sozialpädagogik

Wenn wir uns mit der Pädagogik im formalen Bildungsbereich auseinandersetzen, müssen wir die Begriffe Schulpädagogik und Schulsozialpädagogik differenzieren. Keller und Novak (1993) definieren die Schulpädagogik als Teildisziplin der Pädagogik und als Fortentwicklung der allgemeinen Didaktik. So ist sie kein eigenständiger Bereich, sondern die Praxis der Lehrpersonen (S. 312). Die Schulsozialpädagogik wiederum wird mit den Begriffen Sozialwesen oder Jugendhilfe umschrieben und ist als eigenständiger Bereich definiert (S. 318). Rossmeissl und Przybilla (2006) beschreiben die Schulsozialpädagogik als Bindeglied zwischen der Schulpädagogik und der Sozialarbeit (S. 67). Die Beziehung zwischen den Bereichen der didaktischen Schulpädagogik und der Schulsozialarbeit kann sich durchaus konfliktreich gestalten. In den Bildungsdiskursen der letzten Jahre kritisierte die Schulsozialarbeit immer wieder eine Unterordnung ihrer Disziplin in das Schulsystem und die ihr zugesprochene Funktion als primär problembehebende Instanz (S. 65-66). Die Schulsozialpädagogik agiert hier als Kooperationspartnerin zwischen der Schule und der Sozialarbeit. Im Vergleich zur Schulsozialarbeit verfolgt sie einen Ansatz, der stärker integrativ orientiert ist. So betrachtet sie nicht nur Schüler*innen, sondern auch Lehrkräfte als ihre Zielgruppe (Drilling, 2004, S. 43). Die Schulsozialpädagogik fordert eine notwendige Veränderung des Schulsystems. Anstelle externer sozialer Hilfe, in Form von Schulsozialarbeit, will sie der Schule eine eigene soziale Komponente ermöglichen (Rossmeissl & Przybilla, 2006, S. 79). So besteht beim Konflikt zwischen der Schule und der Sozialarbeit die Gefahr der Dominanz eines dieser Systeme. Anstelle einer „Verschulung der Sozialpädagogik“ (ebd.) oder „Versozialpädagogisierung der Schule“ (ebd.) soll die Schulsozialpädagogik als eigenständiges Feld eröffnet werden (ebd.). Wie in der Ausgangslage (vgl. Kapitel 1.1) erwähnt, nimmt die Soziale Arbeit die Verpflichtung wahr, ungerechte Praktiken aufzudecken (Avenir Social, 2010, S. 9-10). Durch ihre Rolle als vermittelnde Instanz trägt die Sozialpädagogik wesentlich dazu bei, einen konstruktiven Dialog zwischen Lehrpersonen und Sozialarbeiter*innen zu schaffen. Dieser Dialog unterstützt Schüler*innen in ihrem individuellen Lernprozess, indem deren Lebenswelt an Stabilität gewinnt. Bildung vermittelt dem Individuum eine Subjektivität (vgl. Kapitel 2.2) und mit dieser die Möglichkeit sich in der Gesellschaft zu entwickeln und diese zu verändern (Winkler, 2021, S. 138-139). Laut Böhnisch (1992) sehen sich Kinder und Jugendliche in der modernen Gesellschaft zunehmend mit Herausforderungen konfrontiert (S. 91). Die Ausdifferenzierung der Gesellschaft schafft immer mehr unterschiedliche Normalitäten, zwischen denen sich Kinder und Jugendliche bewegen. Dies erschwert den persönlichen Entwicklungsprozess (S. 75). Die Sozialpädagogik kann hier mit der Entwicklung von milieubezogenen Angeboten entgegenwirken. Dabei fokussiert sie sich nicht auf das Abweichen einer Norm und den Versuch, das Kind wieder in diese Norm einzugliedern. Sie fokussiert die biographische Bewältigungskonstellation

des Kindes und die Unterstützung bereits vorhandener Bewältigungsressourcen (S. 77-78). So ermöglicht sie den Schüler*innen ihren individuellen Lernprozess hürdenfreier zu gestalten. Auch diese vermittelnde Rolle trägt dazu bei, dass die individuellen Lernprozesse unterstützt werden, indem sie die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen stabilisiert.

4.1.3 Sozialarbeit

Der grösste Bereich der Sozialen Arbeit, welcher in Kontakt mit der formalen Bildung steht, ist die Schulsozialarbeit, welche sich in den Schulen etabliert hat (Ziegele, 2014, S. 22). Die Schulsozialarbeit hat bereits heute einen sehr breiten Zuständigkeitsbereich. Diese Zuständigkeit variiert, je nach Ansichten und Publikationen (S. 23). Die verschiedenen Aufgaben der Schulsozialarbeit im Schulsystem können wie folgt zusammengefasst werden:

1. Förderung und Unterstützung der Integration von Schüler*innen in die Schule (Avenir Social, 2006; zit. in Ziegele, S. 23).
2. Begleitung von Kindern und Jugendlichen auf ihrem Weg ins Erwachsenwerden (Drilling, 2004; zit. in Ziegele, S. 23).
3. Angebot von Hilfestellungen für gefährdete Schüler*innen (Prüss, 1995; zit. in Ziegele, S. 23).
4. Unterstützung der individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Speck, 2005; zit. in Ziegele, S. 23).
5. Unterstützungshilfe von Erziehungsberechtigten, Lehrer*innen sowie die Mitgestaltung einer lernfreundlichen Atmosphäre (ebd.).
6. Unterstützungshilfe aller Beteiligten der Schule in Problemlagen (Vögeli-Mantovani, 2003; zit. in Ziegele, S. 23).
7. Anschlüsse nach der Schule eröffnen (Mack, 2017, S. 27).

Dies ist nur eine Zusammenstellung, welche die relevantesten Bereiche der Schulsozialarbeit, aus Sicht der Autor*innen, aufzählt. Durch diese Aufzählung wird ersichtlich, dass sich die Schulsozialarbeit mit der Entwicklung, Bildung und der individuellen Situation der Schüler*innen auseinandersetzt. Es wird eine ganzheitliche Sicht auf die individuelle Lebenswelt der Betroffenen angestrebt. Dabei widmet sie sich vorwiegend den benachteiligten Schüler*innen und versucht Hilfestellungen zu bieten, um sie bestmöglich zu fördern (S. 28). Diese Form der Unterstützung bietet sich zur Ergänzung sozialer, kultureller, oder wirtschaftlicher Ressourcen an. Diese Förderung kann von Fachkräften der Schulsozialarbeit mit Hilfe von Beratungsgesprächen erzielt werden, welche sie in den Schulen für alle Kinder und Jugendlichen anbieten (Mack, 2007, S. 15). Des Weiteren lässt sich aus dieser Liste an Aufgaben schliessen, dass die Schulsozialarbeit zusätzlich zum behandelnden Charakter, besitzt auch Präventionsarbeit leistet (Hafen, 2005, S. 55).

Eine weitere Aufgabe der Schulsozialarbeit ist es, Übergänge von Kindern und Jugendlichen im Schulsystem zu begleiten. Dies wird von Mack (2017) als zentrale Komponente angesehen, um den Schulerfolg zu sichern und somit den Lernprozess von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen (S. 27). Auch Azmitia, Cooper und Brown (2009) benennen dies als eine wichtige Aufgabe, da solche Prozesse mit grossen Veränderungen verbunden sind. Diese können zum Beispiel durch neue Klassenkonstellationen oder Schulwechsel hervorgerufen werden und lösen bei den Kindern und Jugendlichen grosse Unsicherheiten aus. Es kann zu Verwirrungen kommen, da sie ihre Rolle neu erfinden und neue Freundschaften mit alten koordinieren müssen. Diese Übergänge können negative Gefühle, wie Eifersucht oder Gefühle des Ausschlusses, auslösen (zit. in Raufelder, 2018, S. 88-89).

Ein weiteres Feld, in welchem die Sozialarbeit mit den Lernprozessen von Kindern und Jugendlichen in Kontakt kommt, ist die Früherkennung und Frühintervention sozialer Probleme, welche im Bildungssystem stattfinden kann. Wie schon erwähnt wird in dieser Arbeit von einem allgemeinen Bildungsbegriff ausgegangen, was begründet, dass Themen und Aspekte in den formalen Bildungsbereich einbezogen werden können und sollen, die sich dem direkten Aufgabenbereich der Schule entziehen. So sehen die Autor*innen Früherkennung als wichtige Ergänzung des formalen Bildungsprozesses für gefährdete Schüler*innen, da diese unterstützt und begleitet werden können. Im folgenden Abschnitt wird dieses Modell der Frühintervention kurz ausgeführt. Laut Hafén (2005) ist dieses Modell wirksam, um Probleme früh zu erkennen und diese zu bewältigen. Es sollen bei der Früherkennung gewisse problematische Verhaltensweisen schon in ihrer Entstehungsphase entdeckt werden, um diese zu verhindern bzw. präventiv anzugehen (S. 88). Dies wird durch die Strukturierung von Beobachtungen von Lehrkräften und Fachpersonen der Schulsozialarbeit, angegangen (S. 89). Dabei liegt nicht die Kontrolle, sondern die individuelle Unterstützung der Individuen im Vordergrund (S. 92). Die Fachstelle Berner Gesundheit (2016) hat einen Leitfaden zur Früherkennung von Risikosituationen mit sechs Schritten ausgearbeitet. diese werden nun kurz ausgeführt:

1. Signale im Schulalltag wahrnehmen: in diesem Schritt muss die Lehrperson Signale für eine Gefährdung wahrnehmen und festhalten.
2. Austauschen, Gefährdungsgrad einschätzen: Hier wird mit anderen Lehrpersonen aus dem Kollegium über das Individuum ausgetauscht, der Gefährdungsgrad eingestuft und die Schulleitung informiert.
3. Zielorientierte Gespräche führen: Es geht in diesem Schritt um den Einbezug des oder der Schüler*in. Dabei werden zielorientierte Gespräche geführt, Verhaltensauffälligkeiten angesprochen und Vereinbarungen getroffen. Weiter wird auf Hilfsangebote aufmerksam gemacht.

4. Erziehungsberechtigte beiziehen: Dabei werden die Erziehungsberechtigten über das Problemverhalten informiert, Ziele formuliert und es werden weitere Massnahmen und Konsequenzen definiert. Wichtig ist, dass der oder die Schüler*in vorher über die Kontaktaufnahme informiert wird.
5. Schulinterne Unterstützung aktivieren: Es soll als erstes die Situation analysiert werden. Darauf aufbauend soll eine Unterstützungsstruktur für den oder die Schüler*in aufgebaut werden, um so Ressourcen zu aktivieren. Weiter werden Massnahmen geplant und es kann der Beizug einer externen Beratung geprüft werden.
6. Schulexternes Umfeld beiziehen: Es wird, im Optimalfall mit dem Einverständnis der Erziehungsberechtigten, eine externe Fachstelle oder Fachperson beigezogen. Mit dieser fachlichen Unterstützung werden weitere Schritte geplant, ausgeführt und evaluiert.

Ab der zweiten Stufe dieses Früherkennungsmodells können bereits Fachpersonen der Schulsozialarbeit hinzugezogen werden (S. 2). Die Schulsozialarbeit scheint laut Ziegele (2014) prädestiniert dafür zu sein, in diesem Prozess der Früherkennung eine zentrale Funktion zu übernehmen. Sie übernimmt dabei eine moderierende Position und kann mit ihren Kompetenzen gegebenenfalls Frühinterventionen übernehmen oder triagieren (S. 43).

Da im vorangegangenen Abschnitt die heutigen Handlungsfelder der Sozialarbeit im formalisierten Bildungsbereich aufgezeigt wurden, werden nun erweiterte Handlungsfelder dargelegt, in denen die Autor*innen Potenzial für die Sozialarbeit im spezifischen Bildungsbereich sehen.

Wie bereits in Bezug auf die Soziokulturelle Animation erwähnt, macht Bauer (2013) darauf aufmerksam, dass die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten sehr wichtig ist (S. 60). Dabei wurde ersichtlich, dass die Eltern eine zentrale Rolle in der Motivationsbildung der Kinder spielen (vgl. Kapitel 2.2.3). Somit haben sie einen direkten Einfluss auf den individuellen Lernprozess ihrer Kinder (Raufelder, 2018, S. 68-69). Bauer (2013) spricht davon, dass im Bereich der Elternarbeit die Eltern, welche kaum erreicht werden, oft diejenigen sind, welche für den optimalen Lernprozess ihrer Kinder durch Lehrpersonen erreicht werden sollten. Bei dieser Problematik postuliert er, diesen Kontakt durch Sozialarbeitende herzustellen. Dies gegebenenfalls durch Hausbesuche der Fachkräfte (S. 50). Hier sehen die Autor*innen der vorliegenden Arbeit ein grosses Potenzial für die Sozialarbeit. Die Schulsozialarbeit sieht die Erziehungsberechtigten als Kooperationspartner*innen der Schule, so Kleemann (2011; zit. in Reinecke-Terner, S. 182). Wenn also bereits eine gute Kommunikation mit den erziehungsberechtigten Personen besteht, kann die Kontaktaufnahme im Falle eines Problems vereinfacht und niederschwellig ablaufen. Die Schulsozialarbeit kann hier eine „Tür des Dialogs“ (S.

182) öffnen, was die Lehrpersonen - auf Grund fehlender Ressourcen - nicht bieten können (Reinecke-Terner, 2011, S. 182).

4.2 Non-formaler Bildungsbereich

Laut dem Deutschen Bundestag (2005) kann Bildung ein „Prozess der umfassenden Entwicklung eines handlungsfähigen Subjekts“ sein (zit. in Baumbast, Hofmann-van de Poll & Lüders, 2014, S. 36) und kann somit „nicht mehr nur in der Schule und auch nicht mehr nur in formalen Bildungsinstitutionen erworben werden“ (ebd.). Diese Definition passt zum Bildungsbegriff, welcher in der vorliegenden Arbeit verwendet wird. Dadurch wird der non-formalen Bildung als Ergänzung zur formalen Bildung mehr Bedeutung zugesprochen (Baumbast, Hofmann-van de Poll & Lüders, 2014, S. 35). Die non-formale Bildung beinhaltet Lernprozesse, welche in planvolle Tätigkeiten eingebunden und nicht explizit als formale Lernprozesse gekennzeichnet sind (vgl. Kapitel 2.2.1). Jedoch müssen sie ein Lernelement beinhalten und intentional passieren (Cedefop, 2009; zit. in Baumbast, Hofmann-van de Poll & Lüders, 2014, S. 16). Vier Merkmale wurden aufgeführt, welche zum Verständnis noch einmal kurz aufgelistet werden:

Non-formale Bildung ...

1. ... passiert in ausserschulischen Kontexten.
2. ... ist nicht zertifiziert.
3. ... führt, falls sie zertifiziert wird, nicht zu weiterführenden Bildungsberechtigungen.
4. ... ist weniger strukturiert als formale Bildung (S. 17).

Dem non-formalen Bildungsbereich werden nach Thole (2016) Kindertageseinrichtungen, die Kinder- und Jugendarbeit oder familienzusammenhängende Handlungsfelder zugeordnet (S. 443).

Es ist zu erwähnen, dass dieser Bildungsbereich unter einem gewissen Druck der Nachweisbarkeit leidet, denn: „Was nicht gemessen werden kann, was nicht zertifiziert wird, was nicht als individuelle Einzelleistung sichtbar ist, gilt nicht als anerkanntswürdige Form des Lernens und der Bildung“ (Deutscher Bundestag, 2005; zit. in Baumbast, Hofmann-van de Poll & Lüders, 2014, S. 36). Deshalb gab es in letzter Zeit eine starke Zunahme an Zertifikaten jeglicher Art, um genau diese Nachweisbarkeit zu erreichen (Baumbast, Hofmann-van de Poll & Lüders, 2014, S. 36). Baumbast, Hofmann-van de Poll und Lüders (2014) plädieren jedoch dafür, diese Nachweisbarkeit nicht als Erfolgskriterium beizuziehen (S. 62).

Folgend werden die Fachbereiche der Sozialen Arbeit differenziert angeschaut, um ihre aktuellen Handlungsfelder im non-formalen Bildungsbereich aufzuzeigen und diese anschliessend, um potenzielle Handlungsfelder zu erweitern.

4.2.1 Soziokulturelle Animation

Es wurde ersichtlich, dass Peers, das heisst die Mitglieder einer sozialen Gruppe, einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation und somit auf die Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen haben (vgl. Kapitel 2.2.4). Die Soziokulturelle Animation spielt gerade in Bezug auf die Peers der Individuen eine zentrale Rolle (Mack, 2007, S. 14). Denn der non-formale Bildungssektor ist geprägt durch Kompetenzerwerbungen im Bereich der Kommunikation und Interaktion im sozialen Gefüge (ebd.). Die Aneignung dieser Kompetenzen findet primär in der Freizeit, also nahe am Arbeitsfeld der Soziokulturellen Animation statt (ebd.). Zusätzlich orientiert sich die Soziokulturelle Animation in ihrer Arbeit am Sozialraum der Kinder und Jugendlichen (BMFSFJ, 2011; zit. in Baumbast, Hofmann-van de Poll & Lüders, 2014, S. 29). Um nun Bezug auf die genannte Freizeit zu nehmen, kann gesagt werden, dass hier die Soziokulturelle Animation mit ihren Angeboten zum Zuge kommt. Sie schafft mit ihren freiwilligen und niederschweligen Angeboten Erfahrungen und Begegnungsorte, welche den Kindern und Jugendlichen wesentliche Unterstützung in ihrer Identitätsbildung leisten und ihnen Orientierung bieten (Mack, 2007, S. 14). Dies tut sie vorwiegend durch Aktionen und Projekte, welche Austausch unter Gleichaltrigen und mit anderen Altersgruppen ermöglichen (ebd.).

In den non-formalen Bildungsbereich lässt sich die schulergänzende Betreuung einordnen. Laut Greter (2021) fördern immer mehr Kantone und Gemeinden Tagesschulen. Diese sollen durch die zusätzliche Unterstützung ausserhalb der Familie die Chancengleichheit fördern. Wichtig für Greter (2021) ist insbesondere das Bewusstsein um die Relevanz der selbstständigen Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen. In diesem Zusammenhang plädiert er insbesondere für den Austausch und die Zusammenarbeit der verschiedenen Angebote der Sozialen Arbeit und der Bildung (S. 9). Bildungslandschaften stellen laut Künzler (2021) eine Möglichkeit zur Gestaltung dieser Zusammenarbeit dar. Die Idee der Bildungslandschaft basiert auf dem Wissen, dass nur 10-30% des Kompetenzerwerbs im formalen Setting stattfindet. In Bildungslandschaften vernetzen sich die Mitarbeitenden der beteiligten Organisationen untereinander, um ganzheitliche Bildung zu unterstützen (S. 15). Hier kann die Soziokulturelle Animation, aus Sicht der Autor*innen, mit ihren Methoden Unterstützung bieten, solche Bildungslandschaften zu gestalten, in welchen die individuellen Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen optimal gefördert werden.

4.2.2 Sozialpädagogik

Die Sozialpädagogik leistet in der non-formalen Bildung in verschiedenen Bereichen einen Beitrag. Thole (2016) nennt bezüglich möglicher Akteure im non-formalen Bildungsbereich Jugendbildungsstätten, Jugendberatungsangebote und kulturpädagogische Projekte (S. 449). In all diesen Bereichen kann die Sozialpädagogik aktiv mitwirken. Da das formale Bildungssystem aufgrund

seiner selektiven Grundstruktur gewisse Lern- und Erfahrungsfelder nicht abdecken kann, müssen diese durch non-formale Angebote ergänzt werden. Dabei leistet die Sozialpädagogik einen wichtigen Beitrag. Sie schafft Angebote, die das Feld der Initiierung des Lernens eröffnen (S. 450). In das sozialpädagogische Handlungsfeld sind vielfältige Lernmöglichkeiten und Bildungsanlässe integriert (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Rauschenbach et al., 2004; Rauschenbach, Dux & Sass, 2006; Cloos et al., 2009; Müller, Schmidt & Schulz, 2008; zit. in Thole, 2016, S. 450). Lernprozesse können automatisch und unbewusst entstehen oder sie können von den Professionellen der Sozialpädagogik bewusst initiiert und dokumentiert werden (Thole, 2016, S. 450). Eine gezielte Dokumentation und Evaluation im Rahmen eines theoriegeleiteten Fallverstehens kann laut den Autor*innen der vorliegenden Arbeit die Legitimation der Sozialpädagogik als Akteurin im non-formalen Bildungsbereich stärken. Durch den Einbezug des theoriegeleiteten Fallverstehens, welches in Kapitel 5.2.2 erläutert wird, als Diagnosemethode können Fallprozesse, in den vorhin erwähnten Angeboten, in einem Fachdiskurs verortet und beleuchtet werden. Dadurch lässt sich eine Theorie-Praxis-Transformation schaffen, die eine grundsätzliche Aufgabe der Sozialen Arbeit darstellt (Hochuli-Freund & Stotz, 2013, S. 216).

4.2.3 Sozialarbeit

Die Schulsozialarbeit gilt mit ihren vielfältigen Angeboten der non-formalen Bildung, welche sie in Schulen anbietet, als gute Ergänzung zum formalen Bildungsbereich der Schule (Mack, 2017, S. 29). Mit ihren unterschiedlichen Bildungsangeboten ergänzt die Schulsozialarbeit die Lehrformen der schulischen Bildung, indem sie Freiräume öffnet, welche die Schule nicht bieten kann (ebd.). Mit der Arbeit an den Schulen hat die Schulsozialarbeit die Möglichkeit, die Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen „als aktiven und eigenständigen Prozess der Aneignung“ (S. 31) zu fördern. Die genannte Ergänzung liefert sie in Form von expliziten Bildungsangeboten, wie Kursen (Mack, 2007, S. 15). Diese Kurse sind unter anderem Präventionskurse mit den Themenfeldern sexuelle Bildung, digitale Medien, Drogenmissbrauch, usw., welche von Schulsozialarbeitenden in den Klassen durchgeführt werden (Thole, 2016, S. 444). Weitere Angebote der Schulsozialarbeiter*innen sind Beratungsgespräche in unterschiedlichen Themenfeldern und Berufswahlbegleitungen für Jugendliche im Übergang in die Arbeitswelt (Mack, 2007, S. 15). Diese Beratungsangebote dienen dazu, Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenslagen, wie „in sozial benachteiligten Verhältnissen“ (ebd.), Hilfestellungen zu bieten und „sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken“ (ebd.).

Der Übergang von Jugendlichen in die Berufswelt spielt eine zentrale Rolle in ihrer Entwicklung. Diese Aussage stützen Diwald und Solga (1996) und beschreiben diesen Übergang als „zentrale Anforderung an junge Menschen im Übergang ins Erwachsenenleben“ (zit. in Reissig & Gaupp, 2018, S. 191). Der

genannte Übergang geht laut Heinz (2011) mit grossen Unsicherheiten einher, wodurch Jugendliche unter grossem Druck leiden (zit. in Reissig & Gaupp, 2018, S. 192). Zudem erfordern solche Übergangsprozesse erhöhte Kompetenzen des individuellen Handelns in Bezug auf die eigene Biografie (Reissig & Gaupp, 2018, S. 193). Es braucht für die Bewältigung dieses zentralen Schrittes ins Erwachsenenleben viele individuelle und familiäre Ressourcen, welchen nicht allen Jugendlichen zur Verfügung stehen (Keupp, 1988; zit. in Reissig & Gaupp, 2018, S. 192-193). Die Gestaltung von Übergängen benennt auch Mack (2017) als zentralen Aspekt, um den Schulerfolg von Jugendlichen zu sichern und ihren Lernweg optimal zu begleiten (S. 27). So wird die Berufsbildung als präventiver Schutzfaktor der Jugendlichen vor späterer Arbeitslosigkeit eingestuft (BMBF, 2011; zit. in Reissig & Gaupp, 2018, S. 191-192). Ein Beispiel für diese Berufswahlbegleitung ist das Jugendprojekt LIFT. Es ist ein Präventions- und Integrationsprojekt, welches Jugendlichen, mit erschwerten Ausgangslagen in Bezug auf die Berufsbildung – fehlende finanzielle, materielle oder soziale Ressourcen – , Unterstützung bietet (Walser & Balzer, 2019, S. 3). Dabei werden die Schüler*innen durch die Lehrpersonen mit Hilfe der LIFT-Kriterien ausgesucht und durch Fachkräfte begleitet (ebd.). Ziel des Projekts ist es, für alle teilnehmenden Jugendlichen eine Anschlussmöglichkeit nach der obligatorischen Schulzeit zu finden (ebd.).

4.3 Informeller Bildungsbereich

Aus der Annahme, dass Bildung aus Lernprozessen resultiert, folgt hier der Schluss, dass informelle Bildung aus informellen Lernprozessen hervorgeht (vgl. Kapitel 2). Laut Harring, Witte und Burger (2016) hat die Schule in der Diskussion bezüglich der Kompetenzvermittlung aktuell eine klare und dominierende Stellung. Allerdings rücken in letzter Zeit vermehrt informelle Lernprozesse in den Fokus, insbesondere wenn es um den Erwerb überfachlicher Kompetenzen in ausserschulischen Kontexten geht (S. 11-12). Im Kapitel 2.2.1 wurde das informelle Lernen mit den folgenden vier Merkmalen definiert:

Das informelle Lernen...

1. ... umfasst Lernprozesse, welche vorwiegend ungeplant, beiläufig, implizit und oft unbewusst passieren und meist als Nebenprodukte von anderen Aktivitäten entstehen.
2. ... wird durch ein anregendes Umfeld begünstigt.
3. ... ist als instrumentelles Lernen umschrieben und dient so als Mittel zum Zweck.
4. ... muss wegen seines Irrtumsrisikos immer wieder reflektiert werden, um Missverständnisse vorzubeugen (Dohmen, 2001, S. 18-19).

Insofern beinhaltet informelle Bildung alle bewussten, wie unbewussten Lernprozesse, die abseits von strukturierten, organisierten und kontrollierten Lernsettings und öffentlichen Bildungsinstitutionen stattfinden. Als typische Felder informellen Lernens gelten Familie, Peer-Groups und Medienwelten. Informelles Lernen findet vermehrt, im Freizeitbereich statt (ebd.). So ist anzumerken, dass sich informelle und formale Lernfelder überschneiden können und im Schulbereich ebenfalls informelle Bildung stattfindet. Formale und informelle Bildung sind voneinander abhängig. Entscheidend für die Bestimmung von informellem Lernen ist weniger die Zeit und der Ort, sondern vielmehr der Charakter der im vorliegenden Setting stattfindenden, vom Kontext abhängigen, Prozesse (Harring, Witte & Burger, 2016, S. 18). Informelle Lernprozesse geschehen jenseits von pädagogisch arrangierten Settings statt, welche Lehren und Lernen explizit ermöglichen. Sie finden unter aktiver Beteiligung von Lernenden als konstruktives Verarbeiten neuer Erfahrungen, Eindrücke und Informationen statt. Auch informelles Lernen basiert auf einer gewissen, wenn auch eher basalen Form der Reflektion (Göhlich & Zirfas 2007; zit. in Brake, 2016, S. 91). Diese Reflektion des Lernprozesses ist zwingend nötig. Erst sie verwandelt eine Erfahrung in eine Erfahrung des informellen Lernens. So mag beim informellen Lernen das Individuum während des Lernens nicht merken, dass es gerade lernt. Durch die Reflexion wird ihm dennoch bewusst, dass es gelernt hat (Overwien, 2002; zit. in Brake, 2016, S. 94). Auch wenn informelle Lernprozesse nicht durch pädagogisch arrangierte Lehr-Lern-Settings geformt und unterstützt werden können, sehen die Autor*innen die Soziale Arbeit als wichtige Instanz, um im informellen Bildungsbereich zu agieren und ihn in den Diskurs der vorliegenden Arbeit einzubeziehen. In Bezug auf die informelle Bildung lohnt es sich zu erwähnen, dass die Teilung in drei Sparten des Bildungsbereichs in Zusammenhang mit den Angeboten Sozialer Arbeit allenfalls wenig Sinn ergibt. Im Gegenteil, Brandstetter und Falkenreck (2021) argumentieren insbesondere im Zusammenhang mit informeller Bildung dafür, den Bildungsprozess und die sich bildende Person zu trennen. Damit machen sie sichtbar, dass informelle Bildungsorte für formale oder non-formale Bildungsprozesse nutzbar sind, während formale und non-formale Bildungsorte selbstverständlich auch informelle Bildungsprozesse ermöglichen (S. 4-5). Dies führt dazu, dass sich gewisse Bereiche der Sozialen Arbeit nur schwer in das Feld der Informellen Bildung einordnen lassen, da sie keine informellen Bildungsorte darstellen. Dies obwohl dort offensichtlich auch informelle Bildung gefördert wird.

4.3.1 Soziokulturelle Animation

Wie schon im vorangehenden Kapitel werden nun einige Handlungsfelder der Soziokulturellen Animation im Bereich der informellen Bildung aufgezeigt. Anschliessend werden diese Handlungsfelder um potenzielle Möglichkeiten erweitert, wo die Soziokulturelle Animation auf die

individuellen Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen Einfluss nehmen kann und damit die Bildungsbiographie der Beteiligten beeinflusst.

Generell wird die offene Kinder- und Jugendarbeit als förderlich für informelle Bildungs- und Lernprozesse angesehen (Sturzenhecker, 2004; Sting & Sturzenhecker, 2013; zit. in Seckinger et al., 2016, S. 460). In Form unterschiedlicher Möglichkeiten kann sie Kindern und Jugendlichen Unterstützung und Begleitung im informellen Lernprozess bieten. So schafft sie durch Angebote, Aktivitäten und Räume diverse Gelegenheitsstrukturen, die informelles Lernen begünstigen. Des Weiteren begleitet sie diese Möglichkeiten mit pädagogischem Hintergrund. Diese zwei Faktoren ermöglichen einen Kontext des informellen Lernens, welcher Offenheit und Freiwilligkeit fördert, sowie sich nach den Interessen der Kinder und Jugendlichen richtet (Seckinger et al., 2016, S. 460). Eine Stärke der soziokulturell bereitgestellten Räume liegt darin, dass sie den Kindern und Jugendlichen einen freien Ort bieten, der nicht von Handlungsvorgaben der Professionellen dominiert wird (Deinet, 1987; Böhnisch & Münchmeier, 1990; zit. in Seckinger et al., 2016, S. 461). Laut Harring (2016) ist Freizeit in der modernen Gesellschaft längst zu einem eigenständigen, lebenskontextuellen Bereich geworden (S. 461). Dabei ist zu beachten, dass die Freizeitgestaltung Jugendlicher immer individueller wird und sich freizeitkontextuelle Orientierung in den letzten fünfzig Jahren immer mehr differenziert hat. Das liegt an der vermehrten Erschliessung neuer Freizeiträume, die in jüngster Zeit alle gesellschaftlichen Handlungsspielräume betreffen (S. 421). Kinder und Jugendliche sind bei der individuellen Gestaltung ihrer Freizeit nicht Konsument*innen sondern aktive Gestalter*innen des sozialen Wandels (Pohl et al., 2011; zit. in Harring, 2016, S. 421). Gleichzeitig sind sie in ihrer Gestaltung abhängig von verfügbaren Ressourcen (Harring, 2016, S. 421). Die Soziokulturelle Animation besitzt hierfür eine Ausstattung an Ressourcen, die ihr pädagogisches Handeln ermöglicht. Dabei muss sie sich und ihr Angebot, gegenüber den Anforderungen der Kinder und Jugendlichen, als zielführend legitimieren. Sie wird mit den einzubeziehenden Besuchenden und ihren Bedürfnissen konfrontiert und erhält bei gelingender Angebotsumsetzung die entsprechende öffentliche Anerkennung (Seckinger et al., 2016, S. 462). Diese vorhandenen Ressourcen der Soziokulturellen Animation bieten eine gute Grundlage, um Bildung in Form von Aneignungsprozessen zu eröffnen (S. 464-465).

Eine praktische Ressource der Soziokulturellen Animation, ist die soziokulturelle Projektarbeit. Laut Friz (2019b) bietet die Soziokulturelle Animation mit ihren Institutionen und Projekten informelle Lernorte (S. 110). Dort können sich die Jugendlichen verschiedene Kompetenzen aneignen. Dies betrifft Sozialkompetenzen, Konfliktlösekompetenzen, Selbstkompetenzen sowie kommunikative Kompetenzen (S. 111). Weitere Kompetenzbereiche können die Persönlichkeitsbildung, die pädagogische sowie die präventive Ebene sein (S. 110). Durch soziokulturelle Projekte entsteht ein Lernfeld im informellen Bildungsbereich für alle Beteiligten (ebd.). Gerade bei Projekten im Bereich

der Bildung oder des Sozialen sei die Wichtigkeit des Prozesses gleich zu werten wie das Endprodukt selbst (ebd.). Diese Kompetenzerweiterungen entstehen meist durch das „voneinander, miteinander und übereinander Lernen“ (Franz, 2014; zit. in Friz, 2019b, S. 111).

4.3.2 Sozialpädagogik

Laut Brake (2016) ist das informelle Lernen wichtiger Bestandteil der Erziehungswissenschaften, so beschäftigt sich die Forschung vermehrt mit dem ausserschulischen Kontext (S. 92). Betrachten wir das informelle Lernen aus sozialpädagogischer Sicht, ist eine Verknüpfung mit dem Thema der Erziehung aus der Sicht der Autor*innen naheliegend. Laut Schulz (2016) orientiert sich das frühkindliche Lernen primär an informellen Lernprozessen (S. 319). In Bezug auf frühkindliche Bildungsprozesse ist die Familie als zentraler Bildungsort zu nennen. Im Laufe der Entwicklung des Kindes kommen weitere Bildungsorte hinzu, darunter sind vermehrte Kontakte mit Gleichaltrigen, Gruppenangebote und informelle Aufnahme von Medien zu nennen (BMFSFJ, 2005; zit. in Schulz, 2016, S. 319-320). Spätestens mit dem Eintritt in den Kindergarten wird das Bildungsspektrum der Kinder um non-formale Bildungsmöglichkeiten erweitert. Mit dem Schuleintritt kommen die formalen Bildungsmöglichkeiten dazu. So vergrössert sich das Bildungsspektrum des Kindes durch formale und non-formale Bildungsmöglichkeiten. Hierdurch findet eine Durchmischung vom formalen Kontext der Schule (S. 322), non-formalen Angeboten der Sozialen Arbeit (Esser, 2009; zit. in Schulz, 2016, S. 322) und informellen Lerngelegenheiten wie etwa Gleichaltrigen-Freundschaften (Uhlendorf, 2006; zit. in Schulz, 2016, S. 322) oder Medien statt (Fuhs, 2014; zit. in Schulz, 2016, S. 322). Seit einigen Jahren ist ein Trend hin zur vermehrten Systematisierung und Differenzierung dieser Angebote sichtbar, welche das Ziel hat, kindliche Lernprozesse zu strukturieren und effizienter zu gestalten (Cloos & Schulz, 2011; zit. in Schulz, 2016, S. 322). Dies steht einer sozialpädagogischen Sicht gegenüber, welche die Qualität informeller Lernumfelder hervorhebt (Schulz, 2016, S. 322). Schulz (2016) schlussfolgert in Anbetracht mehrerer Studien, dass im Familiensystem aufgrund sozialer Vererbung von Bildung die entsprechende Qualität der informellen Bildung reproduziert wird (Büchner & Wahl, 2005; Stecher, 2005; Betz, 2006; zit. in Schulz, 2016, S. 323). Das heisst, dass Familien mit mangelhaften informellen Bildungsressourcen diese schlechter an ihre Kinder vermitteln können, was wiederum in einem Mangel an informellen Bildungsressourcen in der darauffolgenden Familiengeneration mündet. Das kann ein Risiko für kindliche Lernprozesse darstellen und langfristige Chancenungleichheit im informellen Bildungsbereich bewirken (Schulz, 2016, S. 324). Deswegen sollten laut Schulz öffentliche Bildungseinrichtungen ihren Fokus vermehrt auf das informelle Lernen lenken. So sollen pädagogische Settings Unterstützungen bieten, die informelles Lernen dort ermöglichen, wo die Familie sie nicht bieten kann (ebd.).

4.3.3 Sozialarbeit

Ein Kernmerkmal der Sozialen Arbeit ist, Praxisfälle durch theoretische Bezüge verstehen und begründen zu können (Hochuli-Freund & Stotz, 2013, S. 216). Dabei ist es unabdingbar, dazu notwendiges Fachwissen in den Verständigungsprozess der Klientel einzubinden (S. 223). Es scheint auf den ersten Blick eher widersprüchlich informelle Bildung, als von der Sozialarbeit konkret zu behandelnde Thematik einzubeziehen. So ist informelles Lernen doch ein, im Moment des Lernens, unreflektiertes Lernen, dass weder Zusammenhänge zu schaffen, noch Kritik auszuüben vermag (Dohmen, 2001; zit. in Rohlfs & Hertel, 2016, S. 633). Doch wie bereits erwähnt, bedarf das informelle Lernen einer nachträglichen Reflexion des Individuums (Overwien, 2002; zit. in Brake, 2016, S. 94). Es bezieht sich auf all jene ungeplanten, zufälligen Momente von Lernprozessen, die gegebenenfalls formalen oder non-formalen Ursprungs sind (Rauschenbach et al., 2004; zit. in Rohlfs & Hertel, 2016, S. 633). Gerade in der Schule, in der auch die Schulsozialarbeit ihre Verortung findet, ist informelles Lernen alltäglich. Die Schule ist kein rein formaler Lernort. Viele Lernfelder wie etwa Unterrichtspausen und Austausch in sozialen Gruppen eröffnen Räume für vielfältige, unter anderem informelle Lernerfahrungen (Düx & Sass, 2005; zit. in Rohlfs & Hertel, 2016, S. 633-634). Dabei sind formale und informelle Bildungsstrukturen eng miteinander verwoben. So bietet der formale Raum der Schule ein Lernfeld, welches eine Voraussetzung für informelle Lernprozesse darstellt. Zugleich schwingen bei formalen Lernprozessen immer auch informelle Lernprozesse mit, die aufgrund von unbewussten Lernerfahrungen durch Interaktionen innerhalb des sozialen Umfeldes wesentliche Unterstützung des Lernprozesses leisten. (Bauer, 2016, S. 115). Neben informellen Zwischensequenzen im Schulsystem bietet der formale Unterricht Möglichkeiten informeller Erfahrungen. So wird in diesem Zusammenhang oft der Terminus des „heimlichen Lehrplans“ verwendet (Zinnecker, 1975; zit. in Rohlfs & Hertel, 2016, S. 634). Bei der Förderung informativer Lernprozesse im Unterricht sind Schulklima und Klassenklima als Grundlage massgebend. Sie beziehen sich auf die, von den Schüler*innen subjektiv empfundene Repräsentation objektiver schulischer Gegebenheiten (Stein, 2009, S. 79). Inbegriffen sind die emotionalen Beziehungsqualitäten der Schüler*innen untereinander und zwischen Schüler*innen und Professionellen sowie die Übereinstimmung von Vorstellungen der Beteiligten bezüglich Bildungs- und Erziehungszielen (ebd.). Aus Sicht der Autor*innen kann hier insbesondere die Schulsozialarbeit mithilfe methodischer Ansätze einen Beitrag leisten, um informelles Lernen zwischen den und während der Unterrichtseinheiten zu fördern. Dies kann sie indem sie zum Beispiel durch den im Kapitel 5.3.2 genannten personenzentrierten Ansatz, die subjektiven Werte der Schüler*innen aufnehmen und verbinden kann, sodass eine gemeinsame Wertebasis entsteht. Diese Wertebasis trägt laut Stein (2009) wiederum zu einem als angenehm empfundenen Schulklima bei (S. 79).

5 Methodische Aspekte

In den vorangegangenen Kapiteln wurde geklärt, was die Soziale Arbeit legitimiert, in der Bildung tätig zu sein oder zu werden, in welchen Handlungsfeldern sie das bereits tut und wo sie das noch tun kann. Im folgenden Kapitel soll der Fokus nun auf den unterschiedlichen Methoden liegen, welche die Soziale Arbeit insgesamt oder ihre spezifischen Fachbereiche dazu befähigen, individuelle Lernwege zu begleiten. Bevor auf die einzelnen Fachbereiche und deren spezifische Methoden eingegangen wird, sollen einige allgemeine methodische Aspekte der Sozialen Arbeit beschrieben werden.

Ein methodischer Zugang für die Soziale Arbeit basiert auf dem Grundsatz der Ermächtigung (Avenir Social, 2010, S. 9). Für die Soziokulturelle Animation wurde bereits beschrieben, dass Selbstständigkeit und Selbstvergewisserung als Ziele ihrer Arbeit auftauchen (vgl. Kapitel 3.1). Des Weiteren wurde als Ziel definiert, Menschen zu mündigen Erwachsenen zu bilden (vgl. Kapitel 2.1). Ein Konzept für Handlungsansätze, welches als Grundlage für die Soziale Arbeit genutzt wird, ist das Konzept des Empowerments. Empowerment oder Selbstermächtigung beschreibt Entwicklungsprozesse, welche Menschen die Fähigkeiten vermittelt, ihr Leben nach eigenen Massstäben zu gestalten. Der Begriff Empowerment wird in unterschiedlichen Bereichen auf verschiedene Weise verwendet (Herriger, 2014, S. 13). Im Folgenden wird ein Verständnis des Empowerments verwendet, welches Annina Friz (2019a) als professionelles Handlungskonzept der Sozialen Arbeit beschreibt (S. 43). Für Herriger (2014) bildet die Grundlage dieses Konzepts ein optimistisches Menschenbild mit dem Blick auf den Ressourcen und Stärken der Zielgruppe. So zeichnet er das Bild von Menschen, die mit ihren Stärken ihren eigenen Alltag konstruieren, um das Gewicht der Fremdbestimmung abzulegen (S. 70-81). Eine Methode des Empowerment-Konzepts, die Herriger beschreibt, wird für die Sozialarbeit beschrieben (vgl. Kapitel 5.3). Für Friz (2019a) dient Empowerment als Mittel, die Kompetenzen von Adressat*innen zu mobilisieren und zu stärken. Projekte, die gemeinsam mit den Adressat*innen umgesetzt werden, können deren Bedürfnisse und Handlungsspielräume sichtbar machen. Dadurch kann der Blick auf eigene Ressourcen gestärkt und Selbstwirksamkeit erfahrbar gemacht werden (S. 47-48).

5.1 Methodische Aspekte der soziokulturellen Animation

Verschiedene Autor*innen verorten die Soziokulturellen Animation in einer Zwischenposition: Zwischen Gruppen, Generationen, Migrierten und Alteingesessenen. Damit taucht die Vermittlungsposition als Kernfunktion der Soziokulturellen Animation auf (Wandeler, 2013, S. 6-12). Gabi Hangartner (2013) positioniert beispielsweise die Soziokulturelle Animation in einer intermediären Position zwischen System und Lebenswelt (S. 280-286). Daraus entstehen

Hauptaufgaben, die sich auf die Methodik der Soziokulturellen Animator*innen auswirken. Hangartner (2013) weist einerseits auf mehrere Autor*innen hin, laut denen die Soziokulturelle Animation, dank ihrer Nähe zur Lebenswelt ihrer Zielgruppe, soziale Bewegungen begleiten oder gar unterstützen soll (S. 282-284). Daraus folgert sie den Auftrag Lernfelder zu gestalten, welche den Adressat*innen ermöglichen, am sozialen und kulturellen Wandel, im Sinne des Begriffs Partizipation, teilzuhaben (S. 284). Andererseits weist Hangartner (2013) auf die Vermittlungsaufgabe der Soziokulturellen Animation hin (S. 290). Nachfolgend soll auf Partizipation und anschliessend auf Vermittlung im Sinne von soziokulturellen Methoden eingegangen werden.

5.1.1 Partizipation

Peter Stade (2019) geht auf Partizipation im Sinne einer Methode ein. Deren Begründung konstruiert er aus den Aussagen unterschiedlicher Autor*innen. Partizipation als Methode soll beispielsweise die Wirksamkeit von Projekten stärken, finanzielle Ressourcen einsparen, Integration fördern und sicherstellen, dass das Projekt den Bedürfnissen der Adressat*innen entspricht. Des Weiteren stärkt Partizipation als Methode, die Identifikation von Adressat*innen mit dem Projekt und so auch die Motivation der Adressat*innen (S. 52-53). Damit kann Partizipation als Methode beispielsweise helfen, Bildungsziele zu erreichen. Wie die Arbeit mit Partizipation konkret aussieht, macht Stade (2019) abhängig von der Partizipationsstufe (S. 54). Aus dem Vergleich vier unterschiedlicher Modelle der Partizipationsstufen bildet er ein Stufenmodell für soziokulturelle Projekte. Dabei unterscheidet er folgende sechs Stufen:

1. Information
2. Konsultation
3. Mitwirkung
4. Mitentscheidung oder partielle Selbstorganisation
5. Unterstützte Selbstorganisation
6. Vollständige Selbstorganisation (S. 55-59).

Das Vorliegende Stufenmodell dient als Instrument, um Beteiligung zu Planen und zu beschreiben. Grundsätzlich sind im Sinne der Demokratisierung, Stufen mit hoher Selbstorganisation erstrebenswert, jedoch nur unter der Bedingung, dass Adressat*innen Beteiligungsmöglichkeiten haben und die Rahmenbedingungen deren Beteiligung zulassen. Beteiligungsmöglichkeiten beschreibt er folgendermassen: Adressat*innen müssen die Informationen bezüglich des Projekts erhalten, verstehen und ausserdem die Fähigkeiten haben und willens sein, diese wahrzunehmen (S. 60-61). Stade (2019) betont die Wichtigkeit von transparenter Kommunikation in Zusammenhang mit

Partizipation. Unklarheiten können Hoffnungen und Erwartungen schüren, die anschliessend enttäuscht werden und zur Folge haben, dass die Partizipationsbereitschaft abnimmt (ebd.).

Des Weiteren sehen die Autor*innen Partizipation eher als methodischen Zugang, im Gegensatz zu einer spezifischen Methode. Denn im Sinne von Stadel (2019) gibt es Partizipation nicht als abschliessende Methode, da es die Methoden an die jeweiligen Partizipationsstufen anzupassen gilt und damit je nach Stufe ganz unterschiedliche Methoden angewendet werden müssen. Dennoch nennt er Beispiele für klassische Methoden der Partizipation: Open Space und Zukunftswerkstatt (S. 66). In Bezug auf die Begleitung individueller Lernprozesse lässt sich der Bogen folgendermassen schlagen. Wie in Kapitel 2.2.3 zusammengefasst, werden individuelle Lernprozesse durch die intrinsische Motivation und den Glauben an die eigene Wirksamkeit oder Leistungsfähigkeit definiert. Es wurde bereits dargelegt, dass Partizipation mit der steigenden Beteiligung zu stärkerer Identifikation mit dem Projekt führt. Dies stärkt beispielsweise die Motivation (vgl. Kapitel 5.1) und kann mit positiven Mitwirkungserfahrungen die zukünftige Beteiligung der Personen fördern und teils deren Glaube an die eigene Wirksamkeit unterstützen.

5.1.2 Methode der Vermittlung

Wie bereits erwähnt, wird der Soziokulturellen Animation eine Zwischenposition zugeschrieben, welche die Aufgabe der Vermittlung mit sich bringt (Hangartner, 2013, S. 290). In der Praxis der Soziokulturellen Animation geht es um Vermittlung zwischen Konfliktbeteiligten, darum durch Konsens zukünftigen Umgang zu regeln oder um Verständigung und Vernetzung zur Vorbeugung von Konflikten. Dabei nehmen Soziokulturelle Animator*innen eine allparteiliche Rolle ein, um die Interessen der Beteiligten zu fördern und für einen fairen Interessensausgleich zu sorgen (S. 315). Hangartner (2013) beschreibt eine Aufgabe der Soziokulturellen Animation und benennt sie als ein „Vermitteln als Thematisieren“ (S. 315). Sie definiert diese als die präventive Aufgabe Soziokultureller Animator*innen potenzielle Konfliktthemen offen zu legen und beteiligte Personen anzusprechen. Ausserdem beschreibt sie die Aufgabe Adressat*innen Gehör zu verschaffen, sei es im Sinne einer Übersetzung, von der Alltagssprache der Adressat*innen, zur Fachsprache einer Behörde, von Generation zu Generation oder sei es in Verhandlungen. Bei letzterem können Animator*innen eine allparteiliche Rolle einnehmen oder eine spezifische Zielgruppe vertreten, um deren Interessen einzubringen (S. 317-319). In Bezug auf Vermittlung greift die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, in der Ausbildung Soziokultureller Animator*innen, auf das Harvard-Konzept sachbezogenen Verhandeln zurück. Fisher et al. (2000) zählen 4 Prinzipien des Sachbezogenen Verhandeln auf.

Zuerst empfehlen sie, Menschen getrennt von den Problemen, über die verhandelt wird zu betrachten (S. 43). Dabei setzen sie voraus, dass beim Verhandeln grundsätzlich ein Interesse aller Beteiligten

besteht, die Beziehung zwischen den Verhandelnden aufrechtzuerhalten (S. 42-43) Daher empfehlen sie, Beziehungen aktiv zu gestalten, damit sich die Parteien als Partner in der Verhandlung verstehen (S. 65-67).

Als zweites empfehlen Fisher et al. (2000), die Interessen zu berücksichtigen und von den Positionen, welche die Verhandlungspartner*innen vertreten, zu trennen (S. 68-69). Indem auf die vielfältigen Interessen geachtet wird, welche die Verhandelnden haben, können diese als Teil des Problems anerkannt und miteinbezogen werden (S. 77-82). Es wird empfohlen in Bezug auf die Interessen hart zu bleiben und sanft mit den Menschen zu sein, also deutlich zu machen, dass sie unabhängig vom Problem betrachtet werden. Damit können gemeinsam kreative Lösungen erarbeitet werden, welche die Interessen aller berücksichtigen.

Darin besteht der dritte Schritt. Es sollen Lösungen erarbeitet werden, die für beide Seiten möglichst viele Vorteile bringen (2000, S. 89-90). Dabei sollen unterschiedliche Optionen mit Blick auf die Interessen beider Seiten erarbeitet und entwickelt werden (S. 91-94).

Als letztes sollen die erarbeiteten Optionen nach objektiven und gemeinsam festgelegten Kriterien beurteilt werden. Dies kann dazu dienen, dass eine gemeinsame Lösung von allen Seiten akzeptiert wird und dafür keine Seite nachgeben muss (S. 123-125).

Wie in diesem Kapitel ersichtlich wurde verfügt die Soziokulturelle Animation über Methoden, die sie dazu ermächtigen, auf die individuellen Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen einzuwirken. Mit diesen Methoden stärken Soziokulturelle Animator*innen einerseits die Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit der Kinder und Jugendlichen und andererseits können sie vermittelnd oder intermediär auftreten, um die Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen. Diese beiden Wirkungen sind aus Sicht der Autor*innen dieser Arbeit wichtige Hilfestellungen, welche die individuellen Lernprozesse der Zielgruppe positiv unterstützen.

5.2 Methodische Aspekte der Sozialpädagogik

Nachdem die Methoden der Soziokulturellen Animation dargelegt wurden, soll nun auf die Methoden der Sozialpädagogik eingegangen werden. Folgend werden zwei Methoden beschrieben, die sich im Umgang mit Kindern und Jugendlichen förderlich auf deren individuelle Lernprozesse auswirken können. Die Methode der Organisationsentwicklung bezieht sich dabei primär auf Kapitel 4.1.2, die Methode des theoriegeleiteten Fallverstehens setzt ihren Fokus auf die im Kapitel 4.2.2 behandelten Themen.

5.2.1 Die Methode der Organisationsentwicklung

Wie auch schon im Kapitel 4.1.2 erwähnt, bezieht sich die Schulsozialpädagogik konkret auf den formalen Bildungsraum der Schule und stellt sich darin die Aufgabe, Verknüpfungen zwischen den Beschäftigten des formalen Bildungsbereiches zu schaffen (Rossmeissl & Przybilla, 2006, S. 67). Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es konkreter Methoden. Bei der Darstellung der Methode der Organisationsentwicklung wird bewusst der Begriff der Schulsozialpädagogik und nicht jener der Sozialpädagogik verwendet, da sich die Methode im Rahmen dieser Arbeit auf mögliche Vorgehen im formalen Bereich bezieht. Voraussetzung für solche konkreten Methoden sind planbare sozialpädagogische Handlungsabläufe (Geissler & Hege, 2001, S. 25). Um diese Handlungsabläufe realisieren zu können, bedarf es bestimmter Grundbedingungen. Rossmeissl und Przybilla (2006) nennen fünf wichtige Bedingungen.

- Die Schule und die Schulsozialpädagogik müssen am selben oder an sehr nahen Standorten arbeiten.
- Sowohl Schule als auch Schulsozialarbeit und Schulsozialpädagogik müssen innerhalb der Institution die gleichen Ansprüche an Professionalität haben und den professionellen Diskurs auf Augenhöhe führen.
- Die Schulsozialpädagogik muss für Schule und für die Schulsozialarbeit eine gleichwertige Empathie und Offenheit pflegen.
- Schule und Sozialarbeit müssen zeitgleich geschehen (S. 129-130).

Sind diese fünf Bedingungen als Basis gegeben, so ermöglichen sie je nach Institution unterschiedliche, individuelle Organisationsformen (ebd.). Als Methode für die Gestaltung dieser individuellen Organisationsformen bietet sich die Methode der Organisationsentwicklung im Rahmen des Konzepts der Gruppendynamik an. Dieses Konzept will die Anpassungs- und Innovationsfähigkeit auf der Organisationsebene fördern sowie die Organisationseffektivität steigern (König & Schattenhofer, 2018, S. 114). Dabei stehen Veränderungen der inneren Organisationsstruktur im Fokus. Die Organisationsentwicklung kennt drei Interventionsebenen: die individuelle Ebene, die interpersonale Ebene und die institutionelle Ebene. Auf der individuellen Ebene werden Einstellungen, Kompetenzen und Werthaltungen von Einzelpersonen thematisiert und behandelt. Die interpersonale Ebene stellt die Beziehung dieser Einzelpersonen innerhalb der Institution und ihr Verhalten zueinander in den Fokus. Die institutionelle Ebene befasst sich mit der Interaktion dieser Beziehungsgruppen als Subsysteme sowie ihrer Interaktion mit der Institution. Als strukturelle Basis bieten sich etwa regelmässige Interventionen an (ebd.), die aus Sicht der Autor*innen von der Schulsozialpädagogik als vermittelnde Instanz begleitet werden können. Geissler und Hege (2001) beschreiben betreffende

Themenfelder welche diesbezüglich behandelt werden könnten. Sie nennen Probleme von Macht, Herrschaft, Vertrauen, Kontrolle, Partizipation, individueller Kompetenzen und Informationsaustausch als betreffende Felder (S. 160). Solche Themen können alle drei Ebenen betreffen und sind je nach individuellem Bedarf des Teams auf unterschiedliche Art und Weise thematisierbar (König & Schattenhofer, 2018, S. 114). Durch die Behandlung solcher Themenfelder, und die aktive gemeinsame Auseinandersetzung mit der individuellen und institutionellen Zusammenarbeit, schaffen die Professionellen der Schule ein konstruktives Arbeitsfeld. Laut den Autor*innen dieser Arbeit trägt dies zu einer Förderung des individuellen Lernprozesses von Schüler*innen bei. So wird auf Kapitel 4.1.2 verwiesen, das beschreibt, dass die Lebenswelt der Schüler*innen, durch den konstruktiven Dialog zwischen Professionellen, an Stabilität gewinnt und individuelle Lernprozesse erleichtert.

5.2.2 Theoriegeleitetes Fallverstehen

Im folgenden Abschnitt wird das theoriegeleitete Fallverstehen als Methode anhand von fünf Schritten nach Hochuli-Freund und Stotz (2013) aufgeschlüsselt. Das theoriegeleitete Fallverstehen ist als Diagnosemethode anwendbar um eine spezifische Fallthematik vor dem Hintergrund fallspezifisch ausgewählter Theorien zu beleuchten (S. 216).

Erster Schritt: Wahl geeigneter Wissensbestände

Damit eine Diagnose und eine allfällige Handlungsplanung stattfinden kann, bedarf es zuerst einem Verständnis der Fallthematik. Dabei soll weder der Fall durch eine einschlägige Situationsbeschreibung noch durch komplexe, dem Fall möglicherweise nicht gerecht werdende Theoriebezüge behandelt werden (S. 218). Um die Fallthematik adäquat eingrenzen zu können muss zuerst der Rahmen des Theoriebezugs mit einer Analyse geklärt werden. Die Fallanalyse hat zwei Aufgaben. Zum einen soll sie prägnant erklären, worum es im Fall geht und zum anderen soll sie darlegen was problematisch und erklärungsbedürftig ist und deswegen genauer untersucht werden soll. Durch das Verständnis des spezifischen Bedarfs der Fallthematik kann nun ein Theoriebezug geschaffen werden. Es sind alle Theorien der Sozialen Arbeit und ihrer Nachbarsdisziplinen anwendbar, sofern sie einen Bezug zum Fall schaffen können. Dabei ist zu beachten, dass jede Theorie einen eigenen, spezifischen Zugang zur Wirklichkeit hat und den Fall immer nur aus einer einzigen Perspektive heraus beleuchtet. Für eine professionelle Fallbearbeitung ist ein einziger Theoriebezug meistens unzureichend. Deswegen sollten, um den Fall von unterschiedlichen Seiten zu beleuchten, immer mehrere Theorien herbeigezogen werden (S. 219).

Zweiter Schritt: Theorie und Fall in Relation zueinander setzen

Im zweiten Schritt werden die für den Fall bestimmten Theorien mit ihm in Verbindung gebracht. Es wird nach konkreten Zusammenhängen zwischen Fall und Theorie gesucht und es werde sogenannte theoriegeleitete Fallüberlegungen angestellt. Dabei wird versucht mit der Theorie bestimmte Entwicklungsverläufe zu beschreiben, Interaktionsdynamiken oder Störungen und Barrieren zu erklären. Dabei findet eine Öffnung des Rahmens statt. So wird der Blick für die Fallthematik durch das Theorieverständnis erweitert (S. 219). Auch hier ist die Auswahl mehrerer Theorien von Bedeutung. Denn erst durch den Einbezug verschiedener Theorieausschnitte entsteht ein ganzheitliches Fallverständnis (S. 220). „Theoriegeleitetes Fallverstehen ist eine Suchbewegung des Verstehens, ein Versuch des Erklärens und Deutens seitens der Professionellen, bei dem sie theoretisches Wissen nutzen und mit Falldaten relationieren“ (ebd.).

Dritter Schritt: Fokussierung der Erklärungen

Während bei der Theoriefindung der Rahmen möglichst geöffnet, und verschiedene Perspektiven eingebunden wurden, wird im dritten Schritt versucht, die Masse an Theoriebezügen wieder auf das Wesentliche herunterzubrechen. In dieser Schliessung wird der Fokus auf jene Erkenntnisse gelegt, die Erklärungen zur Fallthematik beinhalten. Dabei ist es sinnvoll erklärende Hypothesen zu verwenden. Abhängig davon, wie ergiebig die Theoriesuche war, ist eine oder sind mehrere erklärende Hypothesen sinnvoll. Dabei gilt es zu beachten, dass diese ersten Hypothesen einzig dazu dienen, Erklärungen für die Fallthematik zu finden. Also dienen sie als Zwischenschritt und nicht als grundlegende Hypothese einer später vorliegenden Diagnose (S. 221).

Vierter Schritt: Handlungsleitende Arbeitshypothese

In diesem Schritt werden schlüssige Erklärungen herausgearbeitet, die als Anhaltspunkte für die Interventionsplanung dienen. Zuerst wird dazu ein Gesamtbild des Falls, bestehend aus Erklärungen und Deutungen geschaffen. Dieses Bild basiert auf den theoretischen Herleitungen der vergangenen Schritte und dient als Grundlage für eine Prognose, die den Prozess allmählich auf die Handlungsebene führt. Zusammenfassen lässt sich das Ergebnis der Diagnose als handlungsleitende Arbeitshypothese, die die Grundlage für weitere Prozessschritte bietet (S. 221). Es bietet sich an dieser Stelle an, eine einzige grundlegende Hypothese zu formulieren, um den Fall auf den relevanten Kern herunterzubrechen. Dabei werden alle vorgängig getroffenen Hypothesen gesammelt, deren Zusammenhänge verknüpft und deren Aspekte auf Grund ihrer Relevanz gewichtet. Resultierende Erklärungen, die den Betroffenen als hilfreich erscheinen oder den Professionellen als möglichen Zugang zur Praxis dienen, werden aufgenommen und weiterverfolgt. Daraus ergibt sich eine Arbeitshypothese. Diese muss nachvollziehbar hergeleitet und von Betroffenen als sinnvoll erachtet sein (S. 222).

Fünfter Schritt: Fragestellung für die Professionellen

Der letzte Schritt bezieht sich auf das Ergebnis der Diagnose. Hierbei soll die Sozialpädagogik an Handlungsmöglichkeit gewinnen. Es sollen Überlegungen aus den gewonnenen Erklärungen und Deutungen gemacht werden, durch die ersichtlich wird, welche Aufgaben der Sozialpädagogik zustehen. Dabei dient die Arbeitshypothese als Basis für genannte Überlegungen. Es soll klar werden, wie eine professionelle Unterstützung auszusehen hat, welche spezifischen Aufgaben sich für die Professionellen ergeben, was sie dabei zu berücksichtigen, bereitzustellen oder zu leisten haben. Diese Überlegungen münden in handlungspraktischen Fragestellungen für die Professionellen, „z.B Wie kann es uns gelingen... , Welche Räume müssen wir schaffen, damit... , Wer muss alles einbezogen werden, damit... , etc.“ (S. 223).

Hochuli-Freund und Stotz (2013) beschreiben die Verbindung von Fallverständnis und theoretischem Wissen als Kernmerkmal der Professionskompetenz in der Sozialen Arbeit (S.216). Aus der Sicht der Autor*innen bietet das theoriegeleitete Fallverstehen eine Grundlage für die Förderung von individuellen Lernprozessen. Sie gibt den Professionellen ein Verständnis der individuellen Umstände des Individuums. So hat sie auch die Möglichkeit die Individualität des Lernprozesses zu bewahren.

5.3 Methodische Aspekte der Sozialarbeit

Im folgenden Kapitel werden Methodische Ansätze der Sozialarbeit dargestellt, die, aus Sicht der Autor*innen, im Umgang mit Kindern und Jugendlichen besonders sinnvoll einsetzbar sind.

5.3.1 Motivierende Gesprächsführung

Eine Methode der Sozialarbeit, die Herriger (2014) im Zuge des Empowerments beschreibt, ist die Motivierende Gesprächsführung. Diese geht von drei Grundüberzeugungen aus:

- **Ambivalenz:** Es wird davon ausgegangen, dass Adressat*innen zwiespältige Interessen und Motivationen haben, welche sich widersprechen können. Die positiven Assoziationen, die mit Veränderungen einhergehen, beispielsweise gegenüber dem Aufwand, den die Initiation von Veränderungen mitbringt.
- **Veränderungspotential:** Es wird akzeptiert, dass Adressat*innen ein natürliches Veränderungspotenzial in sich tragen, welches ihnen mit intrinsischer Motivation ermöglicht, Veränderungen einzuleiten, die ihnen zu einem selbstgestalteten und positiven Leben verhelfen.
- **Widerstand durch Beziehungsbrüche:** In der motivierenden Befragung nehmen Fachpersonen Widerstand der Adressat*innen in der Annahme auf, dass er durch vergangene

Grenzverletzungen Beratender in Bezug auf die Autonomie der Adressat*innen entstand (S. 89-90).

In der motivierenden Befragung sollen die Selbstbestimmung der Adressat*innen und der Blick auf die Ressourcen gewahrt werden (S. 90). Die motivierende Befragung erfolgt in zwei Phasen: Zuerst wird die Veränderungsmotivation gefördert, indem ihre Ambivalenzen in Bezug auf Veränderungsprozesse erlebbar gemacht werden. Eine Grundüberzeugung der motivierenden Befragung ist die Annahme, dass in dieser Gegenüberstellung die Lebensziele und positiven Veränderungen so sehr an Gewicht zulegen, dass der Erste Schritt zur Veränderung plötzlich machbar wird. Diese Auseinandersetzung lässt sich an drei Punkten verfolgen.

1. In der Selbstwahrnehmung der Adressat*innen gewinnt die Veränderung an Wichtigkeit.
2. Es entsteht eine Bereitschaft der Adressat*innen zu aktiven Veränderungen.
3. Adressat*innen bilden Zuversicht in Bezug auf die Erreichbarkeit ihrer Ziele (S. 91)

In der zweiten Phase geht es darum, mit der generierten Motivation und Zuversicht aus der ersten Phase in drei Schritten einen verbindlichen Fahrplan für die Veränderung auszuhandeln.

1. Gemeinsam formulieren Fachpersonen und Adressat*innen realistische Ziele für das Leben der Adressat*innen, mit Kriterien anhand derer sich untersuchen lässt, inwieweit sie bereits erreicht wurden.
2. Es werden Möglichkeiten, Schritte und Wege definiert, die den Adressat*innen helfen, ihre Ziele zu erreichen. Es sollen Vor- und Nachteile verschiedener Methoden evaluiert und reflektiert werden.
3. Zuletzt wird ein konkreter Änderungsplan erstellt, der alle für den kommenden Prozess notwendigen Ressourcen miteinbezieht. Dabei unterstützt die Fachperson insbesondere das Erleben der Selbstwirksamkeit der Adressat*innen (S. 91-92).

5.3.2 Der Personenzentrierte Ansatz

Der personenzentrierte oder klientenzentrierte Ansatz wurde von Carl Rogers entwickelt. Dementsprechend orientieren sich Geissler und Hege (2001) bei der Ausformulierung des personenzentrierten Beratungskonzepts an seinen Theorien (S. 70). Rogers (1973) stellt verschiedene Thesen auf, die ersten beiden lauten wie folgt:

1. „Jedes Individuum existiert in einer ständig sich ändernden Welt der Erfahrungen, deren Mittelpunkt es ist.
2. Der Organismus reagiert auf das Feld, wie es erfahren und wahrgenommen wird. Dieses Wahrnehmungsfeld ist für das Individuum Realität.“ (zit in Geissler & Hege, 2001, S. 70)

Auftretende Erfahrungen werden vom Individuum entweder wahrgenommen und ins Selbst integriert, ignoriert oder verzerrt dargestellt und geleugnet. Daraus resultieren entweder psychische Anpassungen, wenn die Erfahrung mit dem Selbst harmoniert, oder psychische Fehlanpassungen, wenn die Erfahrung vom Selbst verleugnet werden. Erfahrungen, die das Selbst nicht integrieren kann, werden potentiell als Bedrohungen wahrgenommen. Solange das der Fall ist, grenzt sich das Selbst von diesen Bedrohungen ab und bleibt starr, es kann neue Erfahrungen so nicht überprüfen und integrieren. Erst ein Fehlen jeglicher Bedrohung der Selbststruktur ermöglicht die Erfahrungsintegration des Selbst. Je stärker das Individuum seine Erfahrungen integrieren kann, desto flexibler und offener ist es für neue Erfahrungen. Dabei ist es das Ziel des personenzentrierten Beratungskonzeptes dem Individuum eine möglichst gute Anpassung an Erfordernisse der individuellen Lebenssituation zu ermöglichen (Rogers, 1973; zit. in Geissler und Hege, 2001, S. 71).

Als methodischer Rahmen gelten zwei Prinzipien, das klientenorientierte und das nicht-direktive Prinzip. So steht, betreffend der Orientierung an der Klientel, das Individuum und nicht sein Problem im Mittelpunkt der Betrachtung. Dementsprechend ist es nicht das Ziel ein Problem zu beheben, sondern das Individuum zur Bewältigung seiner Lebenslage zu befähigen (Rogers, 1972; zit. in Geissler & Hege, 2001, S. 73). Dabei orientiert sich das methodische Vorgehen an der Frage „Wie geht der oder die Klient*in mit einem Problem um?“ (Geissler & Hege, 2001, S. 73). Die Aufmerksamkeit der Beratung wird auf die problembezogenen Erfahrungen des oder der Klient*in gerichtet (ebd.). Beim nicht-direktiven Prinzip geht es um eine Beratung, die der Klientel keine Direktion oder Richtung zeigt, also weder Empfehlungen gibt noch Bewertungen vornimmt. Eine gewährende und akzeptierende Haltung der beratenden Person gegenüber der Klientel ist essenziell, um einen Zugang zu deren subjektiver Erfahrung zu erhalten (S. 74-75). „Der nicht-direktive Standpunkt legt grossen Wert auf das Recht jeden Individuums, psychisch unabhängig zu bleiben und seine psychische Integrität zu erhalten“ (Rogers, 1972; zit. in Geissler & Hege, 2001, S. 75). Dabei ist zu beachten, dass durch eine non-direktive Beratungsweise dem Individuum mehr Freiraum zugesprochen wird. Dieser ermöglicht es ihm oder ihr, sich zu entfalten und bedeutet andererseits nicht, dass die beratende Person an Leitungs- und Lenkungsfähigkeit verliert (Geissler & Hege, 2001, S. 75). Zum einen ist dabei die Zurückhaltung von subjektiven Beschreibungen und Emotionen sowie starke Zu- oder Abneigung gegenüber der Klientel zu verstehen. Des Weiteren sind eine gewisse emotionale Wärme und Akzeptanz gegenüber der Klientel, ein tiefgreifendes Verständnis und die Kongruenz von Verhalten und Überzeugung wichtig. So bewahren Beratende ihre Authentizität (S. 78).

Mit den aufgeführten Methoden kann die Sozialarbeit aus Sicht der Autor*innen dieser Arbeit in die individuellen Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen eingreifen und sie positiv unterstützen. Durch die Begleitung einer Fachperson durch motivierende Gesprächsführung und den

personenzentrierten Ansatz, können sich zum Beispiel Kinder und Jugendliche, welche eine Beeinträchtigung ihrer schulischen Motivation erlitten haben, neue Ziele setzen und diese verfolgen. Somit werden sie in ihrem individuellen Lernprozess bestärkt und begleitet.

6 Handlungsempfehlungen

Folgend sind die Handlungsempfehlungen der Autor*innen der vorliegenden Arbeit für die einzelnen Disziplinen und die Soziale Arbeit insgesamt dargelegt. Diese Handlungsempfehlungen sind Schlussfolgerungen der Autor*innen und ergeben sich aus Inhalten der gesamten Arbeit. Dabei erscheint es wichtig zu erwähnen, dass die aufgezählten Handlungsempfehlungen keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben, sondern eine selektive Auswahl der Autor*innen sind.

Als erstes folgen diejenigen Handlungsempfehlungen, die generell für die Soziale Arbeit, also Fachbereich übergreifend, aufgestellt werden können. Hier wird dafür plädiert, dass sich die Soziale Arbeit in ihrem politischen Auftrag vermehrt damit auseinandersetzt, wie sie die Chancengleichheit im Bildungssystem fördern kann. Dabei geht es in einem ersten Schritt um eine generelle Legitimation der Sozialen Arbeit im Bereich der Bildung. Dies, mit einem Fokus auf den, hier verwendeten Begriff der ganzheitlichen Bildung. Denn wie ersichtlich wurde (vgl. Kapitel 2.1 & 2.2.2 & 2.2.3), muss das ganze Umfeld der Individuen anregend gestaltet sein, um einen optimalen Lernprozess voraussetzen zu können. Mit diesem Argumentarium könnte sich die Soziale Arbeit mehr Ressourcen verschaffen, um im Bereich der Bildung ihren Einfluss zu erweitern. Diese Handlungsempfehlung müsste einerseits auf der Makroebene geschehen, wo sich der Berufsverband der Sozialen Arbeit (Avenir Social) auf politischer Ebene für dieses Anliegen einsetzen kann. Jedoch sehen die Autor*innen einen Handlungsbedarf auf der Mikroebene, auf der sich alle Fachpersonen der Sozialen Arbeit auf der individuellen Ebene für sie passende Handlungsspielräume suchen, in denen sie eine Veränderung erwirken können.

Des Weiteren ist diese Arbeit ein Appell an die Bildung und das Bildungssystem. Da die Soziale Arbeit viele unbeachtete Ressourcen zur Verfügung hätte, um dem Bildungssystem und seinen Einrichtungen aktive Hilfestellungen zu bieten. Es wurde sichtbar, dass die Soziale Arbeit bereits Berührungspunkte mit dem Bildungssystem, seinen Organisationen und den individuellen Lernprozessen der Kinder und Jugendlichen hat. Diese Berührungspunkte sind zum Beispiel in der Weiterentwicklung des Schulsystems oder in der Beratung und Begleitung von Schüler*innen (vgl. Kapitel 3, Kapitel 4). Sie könnten jedoch ausgebaut werden und es sollten neue und engere Synergien entstehen, welche einen positiven Einfluss auf diese Lernprozesse hätten. Weiter würde sich eine intensivere Zusammenarbeit lohnen, da sich so auf der strukturellen Ebene reformierende Prozesse ergeben könnten, welche der Chancengleichheit im Bildungssystem zugutekämen. Dies dadurch, weil die Soziale Arbeit soziale Probleme erkennt und sie durch eine engere Kollaboration von Schule und Soziale Arbeit, vermehrt in

solche schulreformerische Prozesse einbringen könnte. Dazu muss jedoch auch das Bildungssystem gewillt sein, sich auf eine solche Zusammenarbeit einzulassen.

Ein weiteres sozialpolitisches Traktandum für die Sozialarbeit ist die Frage, in welche Richtung sich die Bildung entwickeln soll. Dabei scheint es unvermeidbar, einen Blick in die Zukunft zu werfen, in welcher es immer weniger Erwerbsarbeit geben wird (vgl. Kapitel 2.1). Es muss also bei künftigen Reformen des Schulsystems darauf geachtet werden, dass sich die Bildung an die gesellschaftlichen Veränderungen anpasst, um ihr Ziel nicht zu verfehlen. Hier kann sich die Soziale Arbeit einbringen und sich für eine Bildung einsetzen, die auch in Zukunft ihre Funktion erfüllen kann.

Ausserdem ist es den Autor*innen wichtig, dass Sozial Arbeitende ihren Bildungsauftrag auf der Mikroebene vertreten. Dies insbesondere in ihrem Arbeitsumfeld. Dies können sie tun, indem sie den Dialog mit ihren Mitarbeitenden zum Thema Bildung und Soziale Arbeit fördern. Insbesondere sollte auf den interprofessionellen Dialog Wert gelegt werden. Dies soll aus Sicht der Autor*innen besonders zur Sensibilisierung der Gesellschaft beitragen. Es kann so zu einer Anerkennung der Chancengleichheit sowie der Notwendigkeit dafür einzustehen kommen. Weiter soll die Anerkennung der Sozialen Arbeit sowie der Unterstützung, die sie auf diesem Gebiet leisten kann in den Fokus rücken.

Nachdem nun die generellen Handlungsempfehlungen beschrieben wurden, sollen in den nächsten drei Kapitel jeweils die Fachbereiche der Sozialen Arbeit einzeln betrachtet werden und spezifische Handlungsempfehlungen aufgezeigt.

6.1 Soziokulturelle Animation

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass die Soziokulturelle Animation besonders in den Bereichen der non-formalen und informellen Bildung eine wichtige Position hat, dies im Zusammenhang mit den individuellen Lernprozessen der Kinder und Jugendlichen. Dabei agiert sie im Sozialraum der Kinder und Jugendlichen und ist somit nah an ihrer Zielgruppe (vgl. Kapitel 2.2.1). Zudem bietet sie ein niederschwelliges Setting, in welchem die Kinder und Jugendlichen freiwillig in Kontakt mit den Fachpersonen treten. Dies kann als Chance gesehen werden, welche den Kindern und Jugendlichen eine andere Perspektive auf das Lernen bieten kann. Es geht hier darum, den Lernbegriff mit den Kindern und Jugendlichen auszuhandeln, welcher, durch die Schule und den damit verbundenen Zwängen und Beurteilungen, zum Teil negativ behaftet ist. Weiter scheint es wichtig zu sein, dass sich die Soziokulturelle Animation dafür einsetzt, näher an der Schule – welche ein grosser Teil der Lebenswelt der Kinder ausmacht – agieren zu können. Da alle drei Bereiche der Bildung notwendig sind, damit Kinder und Jugendliche zu mündigen Individuen heranwachsen können, wird dieser Aspekt als sehr wichtig angesehen. Durch das Deutlichmachen der Wichtigkeit von non-formalem und

informellem Lernen, würde ein Näherrücken von Soziokultureller Animation und Schule möglich. Wie Kapitel 2.2.1 zeigt, existiert bereits eine Grundlage, welche diese Wichtigkeit aufzeigt. Darauf kann sich die Soziokulturelle Animation in ihrer Argumentation stützen.

Eine weitere Handlungsempfehlung ist, dass sich die Soziokulturelle Animation gegenüber dem Bildungssystem offen zeigt, Verantwortung zu übernehmen und Ressourcen zu investieren. Dadurch kann sie bewirken, dass das Bildungssystem – wenn es zu neuen Ressourcen seitens der Bildung für die Soziale Arbeit kommt – die Soziokulturelle Animation bereits als Kooperationspartnerin sieht und so in Zusammenarbeit treten kann. Hier scheint es relevant, dass in einem solchen Falle die Soziokulturelle Animation als kompetente und zuverlässige Partnerin angesehen wird. Dafür prädestiniert sich aus Sicht der Autor*innen insbesondere die Elternarbeit. Sofern sich die Möglichkeit dazu bietet, kann die Soziokulturelle Animation ihre Vermittlungsfähigkeiten in der Zusammenarbeit mit Eltern und Lehrpersonen einbringen (vgl. 4.1.1).

Als letzte Handlungsempfehlung wird die Legitimation genannt. Gerade die Soziokulturelle Animation bewegt sich laut Gillet (1998) in Situationen, ausserhalb eingespielter Verfahren (zit. in Hug, 2013, S. 212). Anschliessend beschreibt Hug (2013) die Soziokulturelle Animation als Beruf, der sich auf keine gesellschaftliche Akzeptanz verlassen kann, sondern dann einen Sinn erhält, wenn sich Soziokulturelle Animator*innen selbst eine Aufgabe plausibel herleiten und formulieren können, um damit die Ressourcen und die Unterstützung von relevanten gesellschaftlichen Institutionen aufzutreiben. Dafür bedarf es Praktiker*innen, welche eine klare Vorstellung von ihrem gesellschaftlichen Nutzen haben (S. 221). Durch diesen Legitimationsdruck sehen es die Autor*innen dieser Arbeit als wichtig an, dass sich Soziokulturelle Animator*innen weiterhin und allenfalls mit mehr Ressourcen zu legitimieren versuchen. Gerade im Bereich der Bildung zeigt sich viel Potenzial, welches als solches deklariert werden muss, um so den Anspruch dieses Fachbereichs in der Bildung aufzuzeigen und dieses Handlungsfeld zu eröffnen. Dadurch kann die oben genannte Position der Soziokulturellen Animation als Kooperationspartnerin gestärkt werden.

Diese drei Handlungsempfehlungen sind in Bezug auf die individuellen Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen zu betrachten. Indem sich die Soziokulturelle Animation näher am Lernsetting Schule befindet, sich in diesem aktiv einbringt und engagiert und ihren Platz legitimiert, kann sie Einfluss auf die individuellen Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen nehmen oder bei strukturellen Entscheidungen, welche diese betreffen, anwaltschaftlich und vermittelnd für die Kinder und Jugendlichen eintreten.

6.2 Sozialpädagogik

Obwohl sich die Sozialpädagogik in den letzten Jahren in gewissen spezifischen Bereichen vermehrt einem Bildungsauftrag annäherte, befindet sie sich in Bezug auf das schweizerische Schulsystem aktuell in einer untergeordneten Position. Oftmals wird die Sozialpädagogik mit ihren klar definierten Aufträgen in bereits bestehende Systeme integriert. Dabei verliert sie an Handlungsfähigkeit. Wie in Kapitel 3.2 erwähnt, könnte sie im informellen und non-formalen Bereich als vermittelnde Instanz zwischen der Erziehung und der Sozialen Arbeit eine Verbindung schaffen. Des Weiteren könnte sie im formalen Bildungsbereich aktiv werden und zwischen dem Schulsystem und der Sozialen Arbeit vermitteln (vgl. Kapitel 4.2.1). Aufgrund der in der Praxis immer wieder spannungsgeladenen Verhältnisse dieser Systeme ist es insbesondere an der Sozialpädagogik, sich als eigenständiges und von anderen Systemen unabhängiges System zu positionieren. Sie kann interdisziplinäre, kooperative Bezüge zu schaffen, die es allen im Bildungsbereich beteiligten Professionen ermöglichen, auf einer gemeinsamen Ebene einen konstruktiven Dialog zu führen. Als Handlungsempfehlung auf der Makroebene bedeutet das, verstärkt eine sozialpädagogische, politische Stellung einzunehmen, in der sich die Sozialpädagogik als eigenständige Profession legitimiert (vgl. Kapitel 6). Das beinhaltet, für eine stärkere Verknüpfung des formalen, non-formalen und informellen Bildungsbereichs einzustehen. Als Handlungsempfehlung auf der Mikroebene heisst das für den oder die Sozialpädagog*in, sich im bereits bestehenden Bildungssystem stärker für die eigene sozialpädagogische Stellung einzusetzen. Dies soll durch einen interprofessionellen Dialog gelingen. Das beinhaltet durchaus eine kritische Abhandlung der aktuellen interprofessionellen Zusammenarbeit, ohne das starre Einnehmen einer Gegenposition gegenüber etwa der Pädagogik der Schule. Weiter soll ein, durch Verständnis eröffneter, Diskurs geschaffen werden, der es allen Professionen des Bildungsbereiches ermöglicht, auf einer Ebene agieren zu können.

6.3 Sozialarbeit

Die Sozialarbeit, spezifisch die Schulsozialarbeit, beschäftigt sich mit Kindern und Jugendlichen, welche im aktuellen Schulsystem Schwierigkeiten haben. Dies auf Grund von individuellen oder familiären Beeinträchtigungen ihrer Lernwelt (vgl. Kapitel 3.3). Hier empfehlen die Autor*innen, dass sich die Sozialarbeit für mehr Ressourcen einsetzt, um diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen enger und intensiver begleiten zu können. Dabei kann sie sich in ihrer Argumentation auf die Chancengerechtigkeit der Bundesverfassung und des Berufskodex' der Sozialen Arbeit stützen. Durch eine engere Begleitung der Betroffenen könnten auch Folgeprobleme wie Arbeitslosigkeit, Drogenmissbrauch, usw. verringert oder gar vorgebeugt werden. Wenn sie mehr Ressourcen

zugesprochen bekäme, könnte sie von ihrer Rolle als Auffangbecken für Probleme wegkommen und sich mehr auf eine präventive Funktion fokussieren.

Die zweite Handlungsempfehlung für die Sozialarbeit ist, dass sie sich in den sozialpolitischen Diskurs einbringt. Dies soll sie mit ihrem Wissen über die Entstehung sozialer Probleme tun. Dabei kann sie mit ihrer lösungsorientierten und ressourcenorientierten Ausrichtung Vorschläge in den Diskurs einbringen, wie die benannten Probleme proaktiv angegangen werden könnten. Dafür ist es notwendig, dass sie sich einen Platz in der politischen Landschaft verschafft. Dies kann sie tun, indem sie beispielsweise über den Berufsverband in der Politik aktiv wird. Das geschieht zum Teil, jedoch erscheint es wichtig, den Einfluss auf sozialpolitische Entscheide zu vergrössern.

Die genannte Begleitung von Jugendlichen in schwierigen Situationen leitet über zu einer weiteren Handlungsempfehlung. Diese lautet, dass sich die Sozialarbeiter*innen, welche im Setting Schule tätig sind, vermehrt mit den Erziehungsberechtigten auseinandersetzen. Denn wie erkennbar wurde, sind diese eine wichtige Instanz in Bezug auf die individuellen Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen (vgl. Kapitel 2.2.4 & 4.1.3). Dabei geht es einerseits um eine Sensibilisierung der Erziehungsberechtigten in ihrer Rolle, welche grossen Einfluss auf die Einstellungen ihrer Kinder gegenüber der Schule und dem Lernen haben. Andererseits handelt es sich um eine Kontaktaufnahme, welche die Erziehungsberechtigten dazu motiviert, in engem Kontakt mit der Schule und der Sozialarbeit zu stehen. Dadurch könnte das gesamte Umfeld der Kinder und Jugendlichen so gestaltet werden, dass sie sich in ihrem individuellen Lernprozess optimal entfalten könnten.

Als letzte Handlungsempfehlung der Autor*innen für die Sozialarbeit wird nun noch die Legitimation erwähnt. Es scheint essentiell, dass sich Sozialarbeitende in ihrem Berufsalltag für ihre Profession einsetzen und ihr berufliches Umfeld für die Wichtigkeit ihrer Arbeit sensibilisieren. Dabei soll es zu einem differenzierten Verständnis bei Personen kommen, welche mit Fachkräften der Sozialarbeit in Kontakt stehen, ohne direkt Einsicht in ihr Berufsfeld zu haben. Dadurch wird der Einfluss der Sozialarbeit auf individueller Ebene bestärkt und das Verständnis für die Soziale Arbeit gefördert. Dies soll aus Sicht der Autor*innen dazu führen, dass mehr Ressourcen für diesen Beruf aktiviert werden und so schlussendlich die Kinder und Jugendlichen in ihrer individuellen Situation stärker von der Sozialen Arbeit profitieren können.

7 Rückblick und Ausblick

Im folgenden Kapitel werden das gesammelte Wissen und die vorangegangenen Schlussfolgerungen verkürzt dargelegt und zur Beantwortung der Hauptfragestellung aufgearbeitet. Anschliessend werden einige aus Autor*innensicht relevante Schlussfolgerungen festgehalten und weiterführende Fragestellungen, welche sich aus dieser Literaturarbeit ergeben haben, aufgezeigt.

7.1 Beantwortung der Fragestellungen

Im folgenden Kapitel wird das gesammelte Wissen der vorliegenden Arbeit rekonstruiert und anhand der formulierten Fragestellungen dargestellt, sowie die Fragestellungen beantwortet. Zuhanden der Beantwortung der Hauptfragestellung, werden die Unterfragen vorgezogen, da sich daraus erst die Antwort der Hauptfragestellung ergibt.

7.1.1 „Welche Funktion kommt der Sozialen Arbeit im Bildungssystem zu?“

Die Ausgangslage beschreibt die soziale Problematik der Chancengleichheit beziehungsweise Chancengerechtigkeit (vgl. Kapitel 1.1). Aktuell kann das Bildungssystem in der Schweiz als selektiv bezeichnet werden. Eine Selektivität, die bei Eintritt der Schüler*innen ins Bildungssystem besteht und im Laufe ihres Bildungsweges weiter zunimmt (vgl. Kapitel 3). Diese Tatsache bildet den Boden einer Argumentation der Sozialen Arbeit im Bildungsbereich. Aufgrund der Tatsache, dass die Soziale Arbeit einerseits durch ihren Berufskodex den Auftrag erhält, für soziale Gerechtigkeit einzustehen (vgl. Kapitel 1.1). Andererseits verpflichtet er sie dazu, sozialen Problemen entgegenzuwirken und neue Lösungen dafür zu entwickeln (vgl. Kapitel 3). Daraus lässt sich argumentieren, dass die Soziale Arbeit verpflichtet ist, in das Bildungswesen einzugreifen, um die Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu fördern.

Die Soziokulturelle Animation hat dabei die Funktion, die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit von Schüler*innen und deren Beteiligung zu fördern. Diese Erfahrung der Selbstbestimmung bereitet Schüler*innen auf ihre Zukunft als Teil einer direkten Demokratie vor und steigert gleichzeitig ihr Autonomieerleben, welches sich positiv auf ihre Bildungsbiografie auswirken kann. Gleichzeitig hat die Soziokulturelle Animation, dank ihrer Fokussierung auf den gesellschaftlichen Wandel, den Auftrag, eine Nähe zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu schaffen und diese in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen (vgl. Kapitel 3.1).

Der Sozialpädagogik kommt im Bildungssystem eine Koordinationsfunktion zu. Als Schnittstelle zwischen dem System Erziehung und dem System der Sozialen Arbeit und weiteren Beteiligten des Bildungssystems, versucht sie interdisziplinäre Brücken zu schlagen und einen Kooperationsrahmen zu

schaffen. Die Sozialpädagogik kann durch diese Rolle einen Raum erschaffen, der von allen Beteiligten des Bildungssystems als offene Diskursebene genutzt werden kann. Um Kooperation gelingen zu lassen ist es wichtig, dass alle Beteiligten in diesem Raum individuelle, ihrer Profession entsprechende Stellungen beziehen, Kritik anbringen, Reflexion betreiben und daraus resultierend, Verständnis füreinander entwickeln können. Durch die entstehende Kooperationsbasis ist die Förderung der Stabilität und Sicherheit von Kindern und Jugendlichen als Individuum im Schulsystem möglich (vgl. Kapitel 4.1.2).

Die Funktion der Sozialarbeit im Bildungswesen entsteht durch die vielfältigen Aufträge zur Lösung sozialer Probleme, die jüngst an die Bildung abgeschoben werden. Die Sozialarbeit gibt sich selbst den Auftrag, solchen sozialen Problemen entgegenzuwirken und kann – indem sie Lösungen entwickelt – das Bildungswesen entlasten, welches dadurch ihrem Bildungsauftrag eher gerecht werden kann (vgl. Kapitel 3.3).

7.1.2 „In welchen Kontexten kann die Soziale Arbeit individuelle Lernprozesse unterstützen?“

Wie in Kapitel 4.1.1 ersichtlich wurde, kann die Soziokulturelle Animation psychosoziale Prozesse von Kindern und Jugendlichen begleiten, indem sie zum Beispiel Konflikte mit den Betroffenen aushandelt. Weiter besitzt die Soziokulturelle Animation die Fähigkeiten, die Rahmenbedingungen für ein optimales Lernen in der Schule zu verbessern. Dies, indem sie stabile Grundlagen, wie ein angenehmes Schulklima, fördert. Denn sie kann die Grundbedürfnisse der Motivationsentwicklung – Kompetenzerleben, Autonomieerleben und die soziale Eingebundenheit – fördern, um den Kindern und Jugendlichen ein gelingendes Lernen zu ermöglichen. Weiter setzt sie in der Lebenswelt ihrer Adressat*innen an und versucht, ein anregendes Umfeld und eine gute Lernumgebung zu gestalten (siehe Kapitel 4.1.1).

Die Sozialpädagogik stützt individuelle Lernprozesse, indem sie ein umfassendes Verständnis für die Individualität dieser Prozesse schafft. Wie im Kapitel 3.2 erwähnt, hat sie sowohl einen erziehenden als auch einen beratenden Charakter. Es ist ihre Aufgabe als interprofessionelle Schnittstelle, im Bildungsbereich eine Kooperationsgrundlage für alle Beteiligten zu schaffen. Ein Diskurs über Lernprozesse und ihre Individualität und ein damit verknüpftes, umfängliches Fallverständnis für die Lebenswelt der Schüler*innen, ist für diese Kooperation unabdingbar. Durch ihren erziehenden Charakter kann die Sozialpädagogik Lernprozesse anstossen, sie zugleich begleiten und zu ihrer Reflexion anregen. Durch ihren beratenden Charakter kann sie wiederum diese Reflexion nutzen um bei den beteiligten Professionellen des Bildungsbereichs ein Verständnis für die Lebenswelten der Schüler*innen und darauf basierend Kooperation zu schaffen.

Die Schulsozialarbeit besitzt im Bereich der Schule bis jetzt den grössten Einfluss der drei Disziplinen. Sie nimmt in ihrer Beratungsfunktion mit Gesprächen eine wichtige Rolle in der Begleitung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen ein. Zudem können Schulsozialarbeiter*innen wichtige Ansprechpersonen sein, wenn es um Übergänge im Schulsystem geht. Diese sind, wie in Kapitel 4.1.3 aufgezeigt, teils mit negativen Gefühlen und Unsicherheiten behaftet. Hier kann den Betroffenen Sicherheit vermittelt werden, was wiederum ihren Lernprozess fördert. Eine weitere Möglichkeit der Schulsozialarbeit, individuelle Lernprozesse zu fördern, ist die Früherkennung. Diese Methode soll dazu dienen, Problemlagen zum Teil schon vor ihrem Eintreffen zu erkennen, indem sie Beobachtungen strukturiert und bündelt. In Folge einer Problemerkennung werden diese ganzheitlich mit den Lehrpersonen, Peers, Erziehungsberechtigten und gegebenen Falls auch mit externen Fachkräften angegangen. Das hat zur Folge, dass Kinder und Jugendliche über ein soziales Netz verfügen, welches ihnen Sicherheit und Stabilität ermöglicht. Dadurch können sie sich auf die Schule und ihre individuellen Lernprozesse fokussieren (vgl. Kapitel 4.1.3).

7.1.3 „Welche methodischen Zugänge befähigen die Soziale Arbeit zur Begleitung von Lernprozessen?“

Für die Soziokulturelle Animation wurden im Kapitel 5.1 die Methoden der Partizipation und der Vermittlung aufgeführt. Diese zwei Methoden helfen der Soziokulturellen Animation, Einfluss auf die individuellen Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen zu nehmen. Dabei handelt es sich bei der Partizipation um eine Methode, bei der die Kinder und Jugendlichen Kompetenzen übertragen bekommen, welche sie in ihrer eigenen Wirksamkeit stärken. Es kann sich dabei zum Beispiel um die Gestaltung eines Lernsettings handeln. Dadurch können Partizipierende aktiviert und motiviert werden und es wird durch die Umsetzung die eigene Identität sowie der Glaube an die eigene Leistungsfähigkeit gestärkt. Diese Faktoren bilden die Grundlage für einen gelingenden Lernprozess (siehe Kapitel 5.1).

Bezüglich der Sozialpädagogik werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwei Methoden erläutert, die Methode der Organisationsentwicklung und jene des theoriegeleiteten Fallverstehens. Die Methode der Organisationsentwicklung dient insbesondere dazu Verknüpfungen zwischen Beteiligten des Bildungssystems zu schaffen. Sie kann Handlungsmöglichkeiten bieten, um einen konstruktiven Diskurs zu eröffnen und die Beteiligten zur Auseinandersetzung mit der Interprofessionalität des Bildungssystems zu bewegen. Die Methode des theoriegeleiteten Fallverstehens ist wiederum auf einer individuelleren Ebene zu verorten. Sie verhilft der Sozialpädagogik, zu einem Zugang zu den verschiedenen Akteur*innen des Bildungssystems und einem Verständnis für diverse Ansichten. Durch die theoriegestützte Analyse eines Falls wird die Lebenswelt des oder der Schüler*in in ihrer relativen

Ganzheit ersichtlich. So werden idealerweise alle Fallbeteiligten, zwischen denen ein Diskurs geschaffen werden soll, sichtbar. Dabei ist zu beachten, dass das theoriegeleitete Fallverstehen umso gehaltvoller ist, je mehr theoretische Ansätze der beteiligten Professionen in die Fallbearbeitung einfließen.

Im Fachbereich der Sozialarbeit wurden im Kapitel 5.2 die Methoden der motivierenden Gesprächsführung und der personenzentrierte Ansatz analysiert. Die motivierende Gesprächsführung geht von drei Grundprinzipien aus.

1. Betroffene haben eine innere Ambivalenz in Bezug auf den Aufwand und den Ertrag, welche sie in ihren Zielen verfolgen. Zudem können zum Teil auch ihre persönlichen Ziele ambivalent sein.
2. Jede*r Betroffene trägt ein Veränderungspotential in sich, welches durch intrinsische Motivation gesteuert wird.
3. Widerstand kommt von vorangegangenen negativen Erfahrungen.

In der motivierenden Gesprächsführung geht es darum, dass in einem ersten Schritt die Ziele des Individuums so formuliert werden, dass die gewünschten Veränderungen so positiv erscheinen, dass der Aufwand in der Umsetzung machbar erscheint. Danach wird das Vorgehen besprochen und eingeleitet. Um nun konkret auf die Zielgruppe dieser Arbeit Bezug zu nehmen, können Fachpersonen dank dieser Methode mit Blick auf die Selbstbestimmung der Individuen und deren Ressourcen auf die individuelle Situation der Kinder und Jugendlichen eingehen und diese in ihrem Lernprozess unterstützen und begleiten (vgl. Kapitel 5.3.1).

In der personenzentrierten Beratungsmethode steht das Individuum im Zentrum und nicht seine Probleme. Sie dient dazu, die Klient*innen so zu ermächtigen, dass diese ihre Problemsituationen aus eigener Kraft und Motivation angehen und bewältigen können. Dabei soll die psychische Integrität der Klientel stets gewahrt werden. Somit geht es um eine Beratung und nicht eine Leitung oder darum, Lösungsvorschläge einzubringen. Jedoch ist es wichtig, dass die beratende Person die Struktur beibehält und die Klientel eng begleitet. So können Kinder und Jugendliche mit Blick auf ihre eigenen Bedürfnisse und Ressourcen, ihre Lebenswelt bewältigen und werden gleichzeitig in ihrer eigenen Wirksamkeit und in ihrem Kompetenzerleben gestärkt. Dies wird als Basis für einen gelingenden Lernprozess vorausgesetzt (siehe Kapitel 5.3.2).

7.1.4 „Welchen Beitrag kann die Soziale Arbeit an die Gestaltung individueller Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen leisten?“

Die Beantwortung der Hauptfragestellung der vorliegenden Arbeit wird anhand der Ergebnisse der Unterfragen erarbeitet. Wie wir bei der ersten Unterfrage gesehen haben, versucht die Soziale Arbeit, die Kinder und Jugendlichen so zu begleiten, dass diese ihre Lernprozesse selbstständig und selbstbestimmt gestalten können. Dies macht sie heute vorwiegend in indirekter Weise, indem sie sich auf politischer Ebene für ein gerechteres Schulsystem einsetzt und auf handeler Ebene die Kinder und Jugendlichen durch Selbstwirksamkeitserfahrungen stärkt. Sie schafft Räume, in denen der Fokus auf die optimale Gestaltung der individuellen Lernprozesse gelegt wird. Weiter gilt sie als Ergänzung zum Schulsystem und kann dieses mit ihren ausserschulischen Angeboten entlasten, was sich positiv auf die Lernprozesse auswirken kann (vgl. Kapitel 7.1.1). Um Kinder und Jugendliche zu ermächtigen, ihre eigenen Lernprozesse zu gestalten, schafft die Soziokulturelle Animation Rahmenbedingungen, welche Lernprozesse unterstützen. Dazu richtet sie ihre Tätigkeit darauf aus, die Grundbedürfnisse für ein gelingendes Lernen zu schaffen und orientiert sich am Sozialraum und der Lebenswelt ihrer Adressat*innen. Die Sozialpädagogik sensibilisiert Fachkräfte für die Individualität dieser Lernprozesse und kann solche durch ihre erzieherische Funktion anstossen. In der Sozialarbeit geht es um die Begleitung und Beratung von Kindern und Jugendlichen, welche Schwierigkeiten in ihrer Schulkarriere haben. Sie kann Unsicherheiten aushaltbar machen und soziale Probleme früh erkennen (vgl. Kapitel 7.1.2). Diese genannten Kontaktpunkte von Fachkräften der Sozialen Arbeit sind zum Teil nicht im Bildungssystem implementiert. Es fehlen die Ressourcen für eine ganzheitliche Begleitung aller Kindern und Jugendlichen (vgl. Kapitel 6). Jedoch kann sie mit ihren Methoden auf die individuelle Situation der Kinder und Jugendlichen eingehen und ihre Handlungen darauf ausrichten, die individuellen Lernprozesse optimal zu fördern (vgl. Kapitel 5). Wie erwähnt leisten Fachpersonen der Sozialen Arbeit auch politische Arbeit, welche sich auf die Strukturen des Bildungssystems und auf die individuellen Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen auswirkt. Es geht darum, dass sie auf Problemsituationen aufmerksam machen und konkrete Lösungsansätze einbringen, welche die Problemlagen an ihrer Wurzel angehen (Hafen, 2005, S. 56 & 61). Dies kann sie tun, da sie nah an ihrer Zielgruppe agiert und in deren Lebenswelten Einsicht hat (S. 55-61).

7.2 Schlussfolgerungen und Ausblick

In diesem letzten Kapitel sollen in einem ersten Schritt die Schlussfolgerungen gezogen werden, welche die Autor*innen aus der vorliegenden Arbeit ziehen. Anschliessend wird ein Ausblick mit weiterführenden Fragen ausformuliert, welche sich aus dieser Arbeit ergeben.

7.2.1 Schlussfolgerungen

Wie in der Ausgangslage dargelegt, befindet sich unser Bildungssystem aktuell in einer problematischen Lage. Es stärkt bei den Heranwachsenden unserer Gesellschaft die soziale Selektion, indem sie kategorisiert und schon früh in verschiedene Niveaus eingestuft werden. Damit wird das Bildungssystem den eigentlichen Gesellschaftsansprüchen nicht gerecht, denn diese fordern gleiche Berechtigungen und Chancen aller Individuen. Gerade die Soziale Arbeit, deren Aufgabe es ist, Individuen in die Gesellschaft zu integrieren und sie zu einem mündigen, berechtigten Teil dieser Gesellschaft zu ermächtigen, muss sich für die Chancengerechtigkeit im Bildungssystem einsetzen. Bei der Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff im zweiten Kapitel wurde ersichtlich, dass das Bildungssystem der Schweiz ein sehr diverses und sich kontinuierlich wandelndes System ist. Um ein genaueres Verständnis für Bildungsprozesse zu formen, ist eine präzise Auseinandersetzung mit den Bildungsformen der formalen, non-formalen und informellen Bildung notwendig. Dabei fällt einerseits auf, dass alle Bildungsformen spezifische Qualitäten haben und sie zugleich miteinander verwoben und voneinander abhängig sind. Zum anderen ist eine Untersuchung der Rolle der Sozialen Arbeit innerhalb dieser Bildungsformen zentral, denn sie zeigt, dass ihren verschiedenen Berufsfeldern – die Soziokulturelle Animation, die Sozialpädagogik und die Sozialarbeit – im Bildungssystem unterschiedliche Aufgaben zufallen. Die Bildung ist sowohl individuell als auch gesellschaftlich verortbar. Beim Individuum verortbar ist sie, da sie Lernprozesse voraussetzt und das Lernen einen subjektiven, nach individueller Entwicklung orientierten Charakter hat (vgl. Kapitel 2.2.2). In der Gesellschaft verortbar ist sie, gemeinsam mit der Erziehung der Gesellschaft, wo sie als wichtiges Reproduktionsmittel dient. Zudem verhilft sie dem Individuum dazu, sich in der Gesellschaft zu positionieren. So erhält das Individuum erst durch die Bildung und den darin vermittelten Bezug zur Gesellschaft die Möglichkeit, sich als subjektives Selbst zu bilden (vgl. Kapitel 2.2.4).

In Bezug auf den Begriff Lernen wurde ausserdem ersichtlich, dass sichere Beziehungen zwischen Individuen eine wichtige Rolle für ihre Lernprozesse spielen (vgl. Kapitel 2.2.2). Dabei geht es darum, dass Beziehungen als wichtiger Ausgangspunkt für das Lernen, genügend Sicherheit gewährleisten, damit Kinder ihre Neugierde ausleben können. Ausserdem werden Lernerfahrungen im Hirn durch Emotionen nachhaltig verknüpft und strukturell verankert, wodurch Emotionsgeladenes stärker in Erinnerung bleibt. Denn Emotionen spielen eine grosse Rolle in Lernprozessen. Des Weiteren wurde ersichtlich, dass die Lernprozesse für die Individuen sinnstiftend sein, also bewusst oder unbewusst einem Zweck dienen müssen (vgl. Kapitel 2.2.2 & 2.2.3 & 2.2.4). Dieser Sinn dient den Lernenden als Antrieb oder intrinsische Motivation. Da intrinsische Motivation aus Sicht der Autor*innen unmöglich von „ausser“ gegeben werden kann, können Fachpersonen in Zusammenhang mit Lernprozessen mit

den dargelegten Stufen extrinsischer Motivation arbeiten. Daraus ergibt sich einerseits, dass die durch erhöhte Identifikation mit der Aufgabe, Handlung oder Tätigkeit, die Bedeutsamkeit derselben für das Individuum zunimmt. Andererseits ergibt sich daraus, die Möglichkeit diese Identifikation durch motivanregende Reize zu beeinflussen (vgl. 2.2.4). Des Weiteren ist es wichtig, dass die Lernprozesse selbstbestimmt erlebbar sind. Dies stützt einerseits die Identifikation mit Lernprozess und der dem zugrundeliegenden Handlung und andererseits fördert es die emotionale Verknüpfung (siehe Kapitel 2.2.2 & 2.2.3 & 2.2.4).

Aus Sicht der Autor*innen der vorliegenden Arbeit ist es essenziell, dass sich Fachpersonen, welche Kinder und Jugendliche in ihren individuellen Lernprozessen begleiten, der vorangehend beschriebenen Faktoren bewusst sind und grossen Wert darauflegen, diese in ihrem Alltag umzusetzen, um dadurch erfolgreiche Lernprozesse unterstützen zu können.

7.2.2 Ausblick

Nach den Schlussfolgerungen wird zum Abschluss dieser Arbeit ein kurzer Ausblick mit weiterführenden Fragen in die Zukunft gemacht.

Wie in Kapitel 6 ersichtlich wurde, fliessen heute viele Ressourcen, im Bereich des politischen Engagements, in die Legitimation der Sozialen Arbeit, sodass diese so an anderer Stelle fehlen (vgl. Kapitel 6). Die Autor*innen sind der Meinung, dass diese Arbeit sehr wichtig ist, um in Zukunft mehr Ressourcen verfügbar zu haben und so die Kinder und Jugendlichen in ihren individuellen Lernprozessen besser begleiten zu können. Es ist ebenfalls wichtig, dass sich die Einstellung gegenüber dem Thema Bildung ändert und sich grosse Player, wie die Wirtschaft und Politik, damit auseinandersetzen, wie es mit dem Bildungssystem in Zukunft weitergehen soll. Eine erste weiterführende Fragestellung wäre somit: *Was muss passieren, damit einflussreiche Player den Wert einer gleichberechtigten Bildung für alle erkennen?* In Bezug auf die oben genannte Zukunftsvision, plädieren die Autor*innen der vorliegenden Arbeit für eine Vision in Anlehnung an Precht (2018), in der sich die Individuen jenseits von Erwerbsarbeit in der Gesellschaft bewegen. Dazu wäre eine Reform der Funktion der Bildung nötig (S. 105 & 112). Aus dieser Diskussion ergibt sich die folgende Fragestellung: *Wo wollen wir mit der Bildung hin?* Es ist zu sagen, dass es im heutigen System der Bildung wichtig ist, dass sich Fachpersonen der Sozialen Arbeit für die Gleichbehandlung in unserer Gesellschaft einsetzen (Avenir Social, 2010, S. 10). Eine weitere Fragestellung lautet wie folgt: *Wie kann der politische Einfluss der Sozialen Arbeit gestärkt werden?* Dies erscheint den Autor*innen als wichtige Frage, da sich die Soziale Arbeit für Gerechtigkeit und Chancengleichheit einsetzt und somit eine Veränderung auf politischer Ebene erarbeitet werden könnte. Eine letzte Frage bezieht sich kritisch auf die aktuellen Formen von sozialen Ausbildungen. Dies in Bezug auf eine Information, die

durch die Recherche der vorliegenden Arbeit zutage gefördert wurde. Sie beschreibt empirische Studien welche belegten, dass Lehrpersonen eher auf Methoden zurückgreifen, welche sie aus ihrer eigenen Schulzeit kennen und damit am eigenen Leib erfahren, als auf Dinge, welche sie sich während ihrer Ausbildung als professionelles Handeln aneigneten. So greifen insbesondere Studierende im Praktikum zu gewohnten Handlungsmustern, die sie aus ihrer eigenen Schulzeit kennen. Die Umsetzung von erlernten theoretischen Modellen gestaltet sich insgesamt als schwerer (Von Felten, 2005; zit. in Christof & Riboltis, 2015, S. 33). Dies wiederum hätte zur Folge, dass Veränderungen im Schulsystem sehr langsam von statten gehen und damit wohl kaum mit den sich schneller entwickelnden gesellschaftlichen Veränderungen mithalten könnten. Da mehrere Generationen zwischen den Veränderungen im Bildungssystem liegen müssten, wenn von 40 Jahren Arbeitszeit der Lehrpersonen ausgegangen wird. Aus dieser Grundlage ergibt sich für die Autor*innen folgende weitere Fragestellung: *Was muss passieren, damit Lehrpersonen und Fachpersonen der Sozialen Arbeit solche Handlungsempfehlungen adaptieren bzw. umsetzen können, welche sie aus ihren Ausbildungen mitbringen?* Diese Fragestellung zu beantworten könnte grundlegende Veränderungen im System Schule und in der Ausbildung, insbesondere von Sozialberufen, mit sich bringen. Änderungen, die es vielleicht ohnehin braucht, um für eine Gesellschaft einzustehen, wie sie sich für die Autor*innen der vorliegenden Arbeit im Erarbeitungsprozess als Wunsch ergab. Eine Frage, die uns Autor*innen sicher weiter begleiten wird. So lässt sich die vorliegende Arbeit mit neuen offenen Fragen abschliessen und während wir wissen, dass Fragen wie diese nicht leicht zu beantworten sind, so hoffen wir doch, dass die vorliegende Arbeit für Andere genauso Anstoss zu neuen Fragen und Erkenntnissen bietet, wie es ihre Erarbeitung bei den Autor*innen vermochte.

Quellenverzeichnis

- Arbeitsgruppe umfassende Bildung (2012). *Grundlagendokument für eine umfassende Bildung der Kinder und Jugendlichen in der Schweiz*. <https://doj.ch/publikationen/>
- Avenir Social (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Avenir Social.
- Avenir Social (2017). *Charta der Soziokulturellen Animation*. Avenir Social.
- Bauer, Joachim (2008). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. (2. Aufl. Aktualisierte Taschenbucherstausgabe). Wilhelm Heyne Verlag.
- Bauer, Ullrich (2016). Sozialisierungstheorie und informelles Lernen. In Marius Haring, Matthias D. Witte & Timo Burger, *Handbuch informelles Lernen, interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. (S. 105-120). Beltz Juventa.
- Baubast, Stephanie, Hofmann-van de Poll, Frederike & Lüders, Christian (2014). *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise*. Deutsches Jugendinstitut.
- Beckmann, Jürgen & Heckhausen, Heinz (2018). Situative Determinanten des Verhaltens. In Jutta Heckhausen & Heinz Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 83-118). (5. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Springer.
- Berner Gesundheit (2016). *Schritte der Früherkennung. Leitfaden für Lehrpersonen im Umgang mit Risikosituationen von Schülerinnen und Schülern*. https://www.bernergesundheit.ch/wp-content/uploads/2017/09/praevention-frueherkennung-risikosituationen-handlungsleitfaden-schule_d.pdf
- Böhnisch, Lothar (1992). *Sozialpädagogik des Kindes und Jugendalters. Eine Einführung*. Juventa Verlag.
- Borst, Eva (2016). *Theorie der Bildung, Eine Einführung*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Böttinger, Traugott (2016). *Inklusion: gesellschaftliche Leitidee und schulische Aufgabe*. Verlag W. Kohlhammer.
- Brandstetter, Johanna & Falkenreck, Mandy (2021). Offene Kinder- und Jugendarbeit im Kontext formaler, non-formaler und informeller Bildung. *Info Animation, 2021* (53), 4-5.
- Brake, Anna (2016). Theorie der sozialen Praxis und informelles Lernen. In Marius Haring Matthias D. Witte & Timo Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen, interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 86-104). Beltz Juventa.
- Brunstein, Joachim C. (2018). Implizite und explizite Motivation. In Jutta Heckhausen & Heinz Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 269-295). (5. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Springer.

- Brunstein, Joachim C. & Heckhausen, Heinz (2018). Leistungsmotivation. In Jutta Heckhausen & Heinz Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 163-221). (5. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Springer.
- Bundesamt für Statistik (2021). *Hochschulen: Soziale Herkunft*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/zugang-und-teilnahme/soziale-herkunft-hs.html>
- Bünger, Carsten (2013). Bildung und Emanzipation? Perspektiven nach dem Ende ihres selbstverständlichen Zusammenhangs. In Eveline Christof & Erich Ribolits, *Bildung und Emanzipation* (S. 7-22). Studien Verlag.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1991). A motivational approach to self: Integration in Personality. In Richard Dienstbier, *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38, Perspectives on motivation* (S. 237-288). University of Nebraska Press.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1993 (39), 223-238.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, an international Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 2000 (11. 4), 227-286.
- Dohmen, Günther (2001). *Informelles Lernen. Die internationale Erschliessung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Drilling, Matthias (2004). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. (3. aktualisierte Aufl.). Haupt Verlag.
- Finger, Kurt (2013). Bildung – zwischen häufig und geläufig Anmerkungen zu einem alltäglichen Begriff. In Eveline Christof & Erich Ribolits, *Bildung und Emanzipation*. (S. 40-53). Studien Verlag.
- Fisher, Roger, Ury, William & Patton, Bruce (2000). *Das Harvard-Konzept. Sachgerecht verhandeln – erfolgreich verhandeln*. (Limitierte Jubiläumsausgabe). Campus.
- Friz, Annina (2019a). Empowerment. In Willener, Alex & Friz, Annina (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 42-48). (1. Aufl.). Interact.
- Friz, Annina (2019b). Informelles Lernen. In Willener, Alex & Friz, Annina (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 110-115). (1. Aufl.). Interact.
- Geissler, Karlheinz A. & Hege, Marianne (2001). *Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe*. Beltz Verlag.
- Greter, Aurel (2021). Selbstorganisierte Freizeit trotz Einführung der Tagesschulen. *Info Animation 2021* (53), 9.
- Hafen, Martin (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit*. (1. Auflage). Interact.

- Hafen, Martin (2013). Die Soziokulturelle Animation aus systemtheoretischer Perspektive. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 157-202). (2. Auflage). Interact.
- Hangartner, Gabi (2013). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 265-322). (2. Auflage). Interact.
- Harring, Marius (2016). Freizeit und informelles Lernen. In Harring, Marius, D. Witte, Matthias & Timo Burger (Hrsg.). *Handbuch informelles Lernen Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. (S. 416-438). Beltz Juventa.
- Harring, Marius, Witte, Matthias D. & Timo Burger (2016). *Handbuch informelles Lernen Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Beltz Juventa.
- Herriger, Norbert (2014). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. (5. Erweiterte und aktualisierte Aufl.). Kohlhammer.
- Hochuli-Freund, Ursula & Stotz, Walter (2013). *Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch*. (2. durchgesehene Aufl.). Verlag W. Kohlhammer.
- Hüther, Gerald (2016). *Mit Freude lernen. Ein Leben lang*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Keller, Josef A. & Novak, Felix (1994). *Kleines pädagogisches Wörterbuch: Grundbegriffe, Praxisorientierungen, Reformideen*. Herder.
- König, Oliver & Schattenhofer, Karl (2018). *Einführung in die Gruppendynamik*. (9. Aufl.). Carl Auer Verlag GmbH.
- Krapp, Andreas & Ryan, Richard M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik, 2002* (44 Beiheft), 54-82.
- Mack, Wolfgang (2007). *Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre)*. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Mack, Wolfgang (2017). Non-formale und informelle Bildung in der Schulsozialarbeit. In Erich Hollenstein, Frank Nieslony, Karsten Speck & Thomas Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1* (S. 24-32). (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Moser, Heinz, Müller, Emanuel, Wettstein, Heinz & Willener, Alex (1999). *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Neumann, Sascha & Sandermann, Philipp (2007). Uneinheitlich einheitlich: über die Sozialpädagogik der sozialpädagogischen Theorie. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit = Revue suisse de travail social, 2007* (3), 9-26.
- Precht, Richard David (2013). *Anna, die Schule und der Liebe Gott*. Wilhelm Goldmann Verlag.

- Precht, Richard David (2018). *Jäger, Hirten, Kritiker. Eine Utopie für die digitale Gesellschaft*. (5. Aufl.). Goldmann.
- Raufelder, Diana (2018). *Grundlagen schulischer Motivation. Erkenntnisse aus Psychologie, Erziehungswissenschaft und Neurowissenschaft*. Verlag Barbara Budrich.
- Reinecke-Terner, Anja (2017). Von der Elternarbeit zur Partnerschaft mit Erziehungsberechtigten. In Erich Hollenstein, Frank Nieslony, Karsten Speck & Thomas Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1* (S. 179-186). (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- Reissig, Brigit & Gaupp, Nora (2018). Übergänge Jugendlicher von Schule in Ausbildung aus soziologischer Perspektive. In Andreas Lange, Herwig Reiter, Sabina Schutter & Christine Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 191-202). Springer VS.
- Rheinberg, Falko & Engeser, Stefan (2018). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In Jutta Heckhausen & Heinz Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 423-450). (5. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Springer.
- Rohlf, Carsten & Hertel, Silke (2016). Informelles Lernen in Schule und Unterricht. In Marius Haring, Matthias D. Witte & Timo Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen, interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. (S. 633-646). Beltz Juventa.
- Rossmeißl, Dieter & Przybilla, Andrea (2006). *Schulsozialpädagogik Denken und Tun als Weg zum mündigen Menschen*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Schulz, Marc (2016). Informelles Lernen in der Kindheit. In Marius Haring, Matthias D. Witte & Timo Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen, interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. (S. 318-330). Beltz Juventa.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2021). *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft*. Bundeskanzlei, Bundeshaus.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (2018). *Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates* (SWR).
https://wissenschaftsrat.ch/images/stories/pdf/de/Politische_Analyse_SWR_3_2018_Soziale_elektivitaet_WEB.pdf
- Seckinger, Mike, Pluto, Liane & Van Santen, Eric (2016). Jugendzentren und informelles Lernen. In Marius Haring, Matthias D. Witte & Timo Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen, interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 460-474). Beltz Juventa.
- Stade, Peter (2019). Partizipation. In Alex Willener & Annina Friz (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik* (S. 50-67). (1. Aufl.). Interact.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Auf dem Weg zu kritischer Professionalität*. (2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Ausgabe). Verlag Barbara Budrich.
- Stein, Margit (2008). *Allgemeine Pädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.

- Thole, Werner (2016). Non-formales und informelles Lernen in der Kinder- und Jugendhilfe. In Marius Haring, Matthias D. Witte & Timo Burger (Hrsg.), *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven* (S. 439-459). Beltz Juventa.
- Tippelt, Rudolf (2018). Bildungsreformen und sozialer Wandel. Rationale Analyse und begründete normative Prämissen nach "Schockerleben". In Heiner Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 113-128). Springer VS.
- Walser, Gabriela & Balzer, Lars (2019). *Evaluation und Entwicklung des Jugendprojekts LIFT 2005-2020*. https://jugendprojekt-lift.ch/wp-content/uploads/2019/07/EHB-LIFT_Broschuere_DE_web.pdf
- Wandeler, Bernard (2013). *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion*. (2. Auflage). Interact.
- Winkler, Michael (2021). *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. (Neuausgabe mit einem neuen Nachwort). Beltz Juventa.
- Ziegele, Uri (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In Kurt Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S. 13-78). Interact.