

Soziale Arbeit in der Schule als Bildungsarbeit

Mirjam Gisler

Bachelorarbeit, Studienrichtung Sozialarbeit

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Sozialarbeit**
Kurs **VZ 2011- 2017**

Gisler Mirjam

Soziale Arbeit in der Schule als Bildungsarbeit

Diese Bachelor-Arbeit wurde im Januar 2017 in 3 Exemplaren eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialarbeit**.

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

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

Reg. Nr.:

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 Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

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

Luzern, im Januar 2017

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

In der vorliegenden Bachelorarbeit „Soziale Arbeit in der Schule als Bildungsarbeit“ geht die Autorin, Mirjam Gisler, der Frage nach, inwiefern sich Soziale Arbeit in der Schule (SAS) als Bildungsarbeit legitimieren lässt und was dies für deren Rolle, Ziele und Funktion bedeutet.

SAS ist am Schnittpunkt von Schule und Sozialer Arbeit (SA) tätig. Sie agiert in Spannungsfeldern zwischen Hilfe und Kontrolle, Selektion und Integration, sowie Bildung und Erziehung. Für die professionelle Positionierung, sowie eine fachlich begründete Handlungsentscheidung, spielt das Tripelmandat eine bedeutende Rolle.

Um SAS als Bildungsarbeit legitimieren können, wird neben der Klärung allgemeiner Grundlagen der SA, Bildung von verschiedenen Seiten beleuchtet. Zentral ist die Differenzierung der Bildung in formale, non-formale und informelle Bildung, wobei sich SAS im non-formalen und informellen Bereich verortet. SAS vertritt ein umfassendes Bildungsverständnis, welches über das schulische Bildungsverständnis hinausreicht.

Aus der Arbeit geht hervor, dass bildungsorientierte SAS die Funktion Bildung hat. SAS will durch Anstossen und Begleiten von Bildungsprozessen, allen Kindern und Jugendlichen, im Sinne sozialer Gerechtigkeit, die Möglichkeit bieten, sich durch Aneignung von Sozial-, Politik- und Selbstkompetenzen günstige Voraussetzungen für eine autonome, verantwortungsvolle Lebensbewältigung zu schaffen. Gleichzeitig setzt sie sich als Anwältin sozialer Gerechtigkeit und Menschenrechtsprofession durch sozial-politische Forderungen für bessere Rahmenbedingungen ein.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
1.1 Ausgangslage	4
1.2 Problem – und Fragestellung	4
1.3 Abgrenzung und Zielsetzung.....	6
1.4 Aufbau der Arbeit.....	6
1.5 Motivation	7
2. Soziale Arbeit	8
2.1 Professionsverständnis der Sozialen Arbeit	8
2.1.1 Definition Soziale Arbeit.....	8
2.1.2 Tripelmandat – das dritte Mandat	8
2.1.3 Professionelles Handeln	9
2.2 Grundlagen und Richtlinien der Sozialen Arbeit in der Schweiz	9
2.2.1 Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft	9
2.2.2 Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz.....	10
2.2.3 Menschenrechtskonvention	11
2.3 Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession und Anwältin sozialer Gerechtigkeit	11
2.3.1 Menschenrechtsprofession	12
2.3.2 Anwältin sozialer Gerechtigkeit.....	12
2.4 Zusammenfassung und Beantwortung Unterfrage 1	13
3. Bildung	15
3.1 Einblick in einen kontroversen Diskurs.....	15
3.2 Drei Dimensionen der Bildung.....	16
3.3 Bildungsverständnis der Schule und umfassendes Bildungsverständnis.....	18
3.4 Schulische Bildung - Fokus Schweiz.....	18
3.4.1 Was ist HarmoS?.....	19
3.5 Zusammenhänge zwischen Bildung, sozialer Herkunft und Lebensbewältigung	20
3.6 Soziale Arbeit als non-formale und informelle Bildung	20
3.7 Zusammenfassung und Beantwortung Unterfrage 2	21
4. Soziale Arbeit in der Schule.....	23
4.1 Standortbestimmung Deutschschweiz	23
4.2 Entstehungsgründe und Entwicklung	24
4.3 Begriffsklärung – Schulsozialarbeit oder Soziale Arbeit in der Schule?	24
4.4 Definitionsklärung	25
4.4.1 Definitionsmöglichkeiten	26
4.4.2 ergänzte Definition SAS nach Uri Ziegele (2014).....	27
4.4.3 Ziele und Zielgruppe	27

4.4.4 Funktion	27
4.4.5 Methoden	29
4.4.6 Grundprinzipien	29
4.4.7 Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit in der Schule	30
4.5 Kontext Schule.....	30
4.6 Zusammenfassung und Beantwortung Unterfrage 3	32
5. Soziale Arbeit in der Schule als Bildungsarbeit.....	33
5.1 Bildungsverständnis der SAS.....	33
5.2 Konkretisierung SAS als Bildungsarbeit	34
5.2.1 Ziele und Zielgruppe.....	34
5.2.2 Funktion	35
5.2.3 Methoden	35
5.2.4 Grundprinzipien	36
5.2.5 Rahmenbedingungen	37
5.2.6 Rolle der SAS als Bildungsarbeit.....	38
5.3 Gemeinsamkeiten non-formaler und informeller Bildungsarbeit und unspezifischer Prävention	39
5.4 Herausforderungen	39
5.6 Zusammenfassung.....	40
5.7 Beantwortung Hauptfragestellung	41
6. Schlussfolgerung	43
6.1 wichtige Erkenntnisse	43
6.2 Ausblick und offene Fragen	45
6.3 Persönliches Fazit.....	46
6.4 Dank	46
7. Literaturverzeichnis	47

1. Einleitung

1.1 Ausgangslage

Soziale Arbeit in der Schule, nachfolgend häufig durch SAS abgekürzt, ist laut Florian Baier (2008), in der Schweiz ein junges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. In der deutschsprachigen Schweiz wurden in den frühen 1970er- Jahren erstmals Projekte durchgeführt. Seit den 1990er-Jahren fand SAS zunächst in grösseren Städten und später auch in Agglomerationen und ländlichen Gemeinden eine nachhaltige Verbreitung (S. 87).

Gemäss Martin Hafen (2005b), führte die Zunahme psychosozialer Problemlagen der Schülerinnen und Schüler und deren ausserschulischen Bezugspersonen dazu, dass vermehrt Störungen in der Schule vorkamen. Damit verbunden entstand bei den Lehrpersonen der Wunsch nach Unterstützung und Entlastung bei Problemen, wie beispielsweise Verhaltensauffälligkeiten. Soziale Arbeit in der Schule kann solche gewünschte Leistungen bieten (S. 39-45). Mittlerweile hat sich nach Aussagen Baier's (2011a), die Soziale Arbeit in der Schule in der Schweiz etabliert. Es bestehen jedoch verschiedene handlungsleitende Konzepte und entsprechend wird der Auftrag unterschiedlich definiert. Es scheint daher angebracht die inhaltliche Profilbildung der SAS zu reflektieren und diskutieren (S. 61).

Auch Nicolette Seiterle (2014) merkt an, dass betreffend der Organisation der SAS in der Schweiz grosse Unterschiede bestehen. Es sind keine einheitlichen Gesetze auf kommunaler, kantonaler oder nationaler Ebene vorhanden. Das bedeutet, dass sich die föderalistische Organisationsstruktur von der Gesetzgebung über institutionelle Rahmenbedingungen bis zur Ausgestaltung des Arbeitsalltages erstreckt (S. 82).

Aus den oben genannten Ausführungen wird ersichtlich, dass in der Schweiz keine einheitliche Definition der Rolle und des Auftrags der Sozialen Arbeit in der Schule besteht.

1.2 Problem – und Fragestellung

Möchte sich Soziale Arbeit in der Schule in der Praxis, sowie der Wissenschaft als einheitliches Handlungsfeld behaupten, ist vordergründig eine allgemeingültige Definition der Ziele und des Auftrags der Sozialen Arbeit in der Schule, unablässig. Doch wie soll diese Definition lauten?

Wie bereits erwähnt, gibt es verschiedene Varianten Soziale Arbeit in der Schule zu definieren. In Kapitel 4.4.1 findet sich eine Auswahl verschiedener Definitionen. Nicht nur im Auftrag, sondern auch in der Benennung des Handlungsfeldes, bestehen teilweise grosse Unterschiede. In dieser Arbeit wird von Sozialer Arbeit in der Schule gesprochen¹, obwohl sich der Begriff

¹ Ausnahmen bilden wörtliche Zitate und Kap.4.3 der vorliegenden Arbeit.

Schulsozialarbeit laut Karsten Speck (2014) im deutschsprachigen Raum als gebräuchlichste Bezeichnung durchgesetzt hat (S. 11). Eine ausführliche Begründung dazu findet sich im Kapitel 4.3 Begriffsklärung.

Laut Uri Ziegele (2014), wird Soziale Arbeit in der Schule über die Funktionen Prävention, Behandlung und Früherkennung von (bio-)psychosozialen Problemstellungen definiert. Diese drei Funktionen Prävention, Behandlung und Früherkennung gelten nicht nur für das Verhalten von Individuen, sondern auch für strukturelle Bedingungen und soziale Systeme (S. 38).

Baier (2013), kritisiert an der Präventionsarbeit, dass der Fokus auf die zu verhindernden Probleme anstelle wünschenswerter zukünftiger Zustände gelegt werde. Baier beschreibt das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule als Bildungsarbeit. Bildungsarbeit meint im Kontext der Sozialen Arbeit die Förderung und Unterstützung von Kompetenzerwerb zur Entfaltung der Persönlichkeit (S. 3). Er hebt aus umfassenden Fachdiskursen Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaften hervor:

„Bildung bezeichnet den umfangreichen Prozess der Entwicklung von Persönlichkeit, verbunden mit Erwerb beziehungsweise Entfaltung unterschiedlicher Kompetenzen“ (ebd.).

Im Rahmen von Bildungsprozessen sollen Kompetenzen entfaltet werden, welche für die Bewältigung der privaten, sozialen und beruflichen Gegenwart und Zukunft notwendig sind. So wird in der Bildungsarbeit der Fokus auf erstrebenswerte Zustände gelegt, wie zum Beispiel die Fähigkeit mit eigenen Ressourcen das Leben zu bewältigen. Im Gegensatz dazu hat Präventionsarbeit die zu verhindernden Zustände für ihre Handlungsplanung im Visier (ebd.).

Ausgehend von Baier's Aussage, dass Soziale Arbeit in der Schule statt Prävention Bildungsarbeit leisten soll, entschied die Autorin in ihrer Bachelorarbeit folgender zweiteiligen Hauptfragestellung nachzugehen:

Inwiefern lässt sich Soziale Arbeit in der Schule als Bildungsarbeit definieren und was bedeutet dies für deren Rolle, Ziele und Funktion?

Um die obengenannte Frage zu klären, werden folgende drei Unterfragen formuliert:

Unterfrage 1: Auf welchen Grundlagen basiert SAS als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit?

Unterfrage 2: Was für ein Bildungsverständnis hat Soziale Arbeit?

Unterfrage 3: Welche Rolle, Ziele und Funktion hat SAS?

1.3 Abgrenzung und Zielsetzung

Um den vorgegebenen Rahmen der Bachelorarbeit einzuhalten, ist die vorliegende Arbeit nach folgenden Punkten eingegrenzt:

- Es wird ausschliesslich deutschsprachige Literatur verwendet.
- Die Arbeit bezieht sich auf SAS im deutschsprachigen Raum, wobei sich Kap. 2.2 und Kap. 3.4 explizit auf die schweizerische und Kap. 4.1 deutschschweizerische Situation beziehen.
- Begriffs- und Definitionsklärungen werden laufend eingeführt und je nach Bedeutung für die vorliegende Arbeit ausführlich oder eher knapp gehalten.
- Auf ausführliche Vergleiche der SAS jeglicher Form wird verzichtet.

Die Arbeit soll aufzeigen, wie sich Soziale Arbeit in der Schule als Bildungsarbeit legitimieren lässt. Aufbauend auf rechtlichen Grundlagen, sowie dem Berufskodex der Sozialen Arbeit, in Anlehnung an die Menschenrechte, wird mit dem Fokus auf Bildung, SAS definiert und daraus Rolle, Ziele und Funktion abgeleitet, ohne dabei Anspruch auf Allgemeingültigkeit zu erheben. Gleichzeitig soll sie Professionelle der Sozialen Arbeit, sowie andere beruflich Tätige an der Schule für die Rolle der SAS sensibilisieren und zur Reflexion anregen.

1.4 Aufbau der Arbeit

Einleitend wurden im ersten Kapitel die Ausgangslage, Problem- und Fragestellung, Abgrenzung und Zielsetzung der vorliegenden Bachelorarbeit erläutert. Nach diesem Kapitel folgt die persönliche Motivation der Autorin.

Im zweiten Kapitel geht es um allgemeine Grundlagen und das Professionsverständnis der Sozialen Arbeit. Am Ende des Kapitels wird das Wichtigste zusammengefasst und die erste Unterfrage „Auf welchen Grundlagen basiert SAS als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit?“, beantwortet.

Das dritte Kapitel dreht sich um Bildung. Neben einem Einblick in den kontroversen Diskurs rund um Bildung, werden unterschiedliche Bildungsverständnisse aufgeführt und eine Differenzierung von Bildung in formale, non-formale und informelle Bildung gemacht. Es folgt ein Kapitel zur schulischen Bildung mit dem Fokus auf die Schweiz. Abgerundet wird das Kapitel mit einem Beitrag zur Sozialen Arbeit als non-formale und informelle Bildung und der Bedeutung der Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Bildung und Lebensbewältigung. Der Zusammenfassung folgt die Beantwortung der Unterfrage 2: „Was für ein Bildungsverständnis hat Soziale Arbeit?“

Kapitel vier beschreibt Soziale Arbeit in der Schule. Nach einer Standortbestimmung in der Deutschschweiz, sowie Aufführung der Entstehungsgründe und Entwicklung, folgt eine ausführliche Begriffsklärung und eine ergänzte Definition der SAS von Ziegele (2014). Nachfolgend wird der schulische Kontext als Arbeitsort der SAS beleuchtet und anschliessend das Kapitel zusammengefasst und Unterfrage drei „Welche Rolle, Ziele und Funktion hat SAS“, beantwortet.

Im fünften Kapitel geht um die Definition Sozialer Arbeit in der Schule als Bildungsarbeit. Dazu wird das Bildungsverständnis der SAS geklärt und anschliessend unter anderem Ziele, Zielgruppe, Funktion und Rolle konkretisiert. Als theoretische Grundlagen wurden dafür vor allem Beiträge von Baier (2008/ 2011c/ 2013) und Thomas Rauschenbach et al. (2004) genutzt. Weiter wird auf die Gemeinsamkeit von unspezifischer Prävention und non-formaler und informeller Bildungsarbeit hingewiesen. Es werden Herausforderungen benannt und daraus Folgerungen abgeleitet. Auch dieses Kapitel wird mit einer Zusammenfassung abgerundet und mit der Beantwortung der Hauptfragestellung „Inwiefern kann SAS als Bildungsarbeit legitimiert werden und was bedeutet dies für deren Rolle, Ziele und Funktion?“ geschlossen.

Das sechste und letzte Kapitel beinhaltet zusammenfassend die wichtigsten Erkenntnisse, ein Ausblick und Nennung offener Fragen, welche in zukünftigen Arbeiten aufgegriffen werden könnten. Gefolgt von einem persönlichen Fazit und Dank der Autorin.

1.5 Motivation

Die Wahl, in der Bachelorarbeit Soziale Arbeit in der Schule als Bildungsarbeit zu definieren, ist aus persönlichem Interesse der Autorin gefallen. Im Unterricht des Moduls 326 „Soziale Arbeit in der Schule“ an der Hochschule für Soziale Arbeit in Luzern wurde oftmals die bewusste und gewollte Abgrenzung der Sozialen Arbeit zur Schule thematisiert. Soziale Arbeit in der Schule soll nicht ausschliesslich Aufträge der Schule ausführen und Schüler und Schülerinnen dem Schulsystem passend machen. Vielmehr soll sie als eigenständiges Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit Schüler und Schülerinnen befähigen und wo nötig Veränderungen der Strukturen fordern. Dadurch wird ersichtlich, dass Soziale Arbeit in der Schule neben Aufträgen der Schule, durchaus eigene Zielsetzungen hat, welche teilweise konträr zu Zielen der Schule stehen können.

Die Autorin ist interessiert an der Auseinandersetzung eines Handlungsfeldes der Sozialen Arbeit in einem komplexen Kontext. Sie hofft durch die intensive Auseinandersetzung mit der gewählten Thematik eine vertiefte Ahnung einer möglichen Berufsidentität zu bekommen.

2. Soziale Arbeit

In diesem Kapitel wird das Professionsverständnis der Sozialen Arbeit dargelegt, sowie deren Grundlagen und Richtlinien, auf welchen sie gründet und auf die sie sich bezieht. Soziale Arbeit wird oft als „Anwältin sozialer Gerechtigkeit“ und „Menschenrechtsprofession“ bezeichnet, was darunter zu verstehen ist, wird in Kap. 2.2.4 ausgeführt. Abschliessend folgt eine Zusammenfassung und die Beantwortung der ersten Unterfrage: Auf welchen Grundlagen basiert SAS als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit?

2.1 Professionsverständnis der Sozialen Arbeit

Soziale Arbeit versteht sich als Profession und muss unabhängig von Auftraggebenden ein professionseigenes Mandat definieren können (Beat Schmocker, 2011, S. 2). Dabei spielen die wissenschaftliche Wissens- und Methodenbasis, der Berufskodex mit ethischen Leitlinien und die Menschenrechte, als Tripelmandat eine zentrale Rolle (Silvia Staub-Bernasconi, 2007a, S. 198).

2.1.1 Definition Soziale Arbeit

Gemäss AvenirSocial (2010), wird Soziale Arbeit, in Anlehnung an die internationale Definition Sozialer Arbeit (IFSW/ IASSW von 2001), folgendermassen definiert:

Die Profession Soziale Arbeit fördert den sozialen Wandel, Problemlösungen in zwischenmenschlichen Beziehungen sowie die Ermächtigung und Befreiung von Menschen mit dem Ziel, das Wohlbefinden der einzelnen Menschen anzuheben.

Indem sie sich sowohl auf Theorien menschlichen Verhaltens als auch auf Theorien sozialer Systeme stützt, vermittelt Soziale Arbeit an den Orten, wo Menschen und ihre sozialen Umfelder aufeinander einwirken.

Für die Soziale Arbeit sind die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit fundamental. (S. 8)

Hans Thiersch (2012), konkretisiert für die Soziale Arbeit im Sinne der Sozialen Gerechtigkeit die Aufgabe allen, und vor allem besonders Benachteiligten ein Leben in Würde, sowie eine rechtlich abgesicherte Erziehung und Bildung in förderlichen Verhältnissen zu ermöglichen (S. 52).

2.1.2 Tripelmandat – das dritte Mandat

Gemäss Schmocker (2011), ist neben dem ersten Mandat der Institution, der Auftraggeberin, des Auftraggebers und dem zweiten Mandat der Klientel, ein drittes Mandat unverzichtbar. Soziale Arbeit einen wichtigen Beitrag zum menschlichen Zusammenleben. Sie muss ihr Mandat auch unabhängig der Funktionsbestimmung Dritter definieren können, um als Profession

anerkannt zu werden. Das dritte Mandat legitimiert und fordert Professionelle der Sozialen Arbeit auf, einen eigenständigen Auftrag zu definieren. Gleichzeitig sind dank dem dritten Mandat Entscheide, welche Professionelle der Sozialen Arbeit im Spannungsfeld zwischen Forderungen der Auftraggebenden und der Klientel zu erbringen haben leichter zu fällen (S. 2).

Nach Staub-Bernasconi (2007b), besteht das dritte Mandat, Tripelmandat, aus wissenschaftsbasierten Methoden und Theorien, sowie einem ethischen Kodex. Alltagswissen wird abgelöst von Methoden und Theorien aus Bezugswissenschaften, welche dazu dienen soziale Probleme zu lindern und zu lösen. Dabei werden Gesetzmässigkeiten entwickelt, die auf der einen Seite Handeln systematisieren und andererseits willkürliches Handeln minimieren. Der ethische Kodex gibt der Sozialen Arbeit eine Orientierung, bei welcher die Menschenrechte und die soziale Gerechtigkeit eine zentrale Rolle spielen. Weiter dient der Ethikkodex als Legitimationsbasis für eine Annahme oder Ablehnung eines Auftrages (S. 12f).

2.1.3 Professionelles Handeln

Gemäss Maria Solèr, Daniel Kunz, Urban Brühwiler und Beat Schmocker (2011), hat Wissen die Funktion Handlungen zu steuern. Professionshandlungen unterscheiden sich von Alltagshandlungen darin, dass für die Bewältigung einer Problemsituation besonderes Wissen und Können gefragt sind (S.13). Laut Solèr et al. (2011), bedeutet Professionelles Handeln auch, sich des Arbeitskontextes, den Rahmenbedingungen des Arbeitsfeldes, bewusst zu sein. Die Rahmendbedingungen werden durch die auftraggebende Organisation festgelegt und gewährleisten eine kontinuierliche Struktur. Einerseits werden durch Rahmenbedingungen und die zur Verfügung gestellten Mittel Interventionen der Sozialen Arbeit erst möglich, andererseits setzen sie den Möglichkeiten auch Grenzen (S. 53).

Professionen entstehen nach Solèr et al. (2011) unter komplexen Bedingungen, bei welchen rein standardisierte Vorgehensweisen zur Lösung von Problemen nicht ausreichend sind. Professionelle orientieren sich entsprechend nicht allein an Vorgaben, sondern treffen eigenständige Entscheidungen auf Basis der geltenden Normen und Werte der Profession (S. 55).

2.2 Grundlagen und Richtlinien der Sozialen Arbeit in der Schweiz

In der Schweiz gelten für die Soziale Arbeit, die Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV), der Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz und die ratifizierte allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR), als Grundlagen und Richtlinien.

2.2.1 Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft

Nach Art. 2 BV regelt die BV die Freiheit und Rechte der Schweizer Bürgerinnen und Bürger. Sie schützt Unabhängigkeit und Sicherheit des Landes und fördert Wohlfahrt, Zusammenhalt

und kulturelle Vielfalt. Sie sorgt für möglichst grosse Chancengleichheit und gewährt die Erhaltung der internationalen Ordnung. Dabei misst sich laut Präambel der BV, die Stärke des Volkes am Wohl der Schwachen.

In Art. 41 Abs. 4 BV wird erwähnt, dass aus deren Sozialzielen keine unmittelbaren Ansprüche auf staatliche Leistungen abgeleitet werden können. Humanrights Schweiz (2013) führt aus, dass die Sozialrechte, welche mit der Ratifizierung 1966 über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte in der Schweiz anerkannt wurden, in der BV lediglich als Sozialziele formuliert und entsprechend vor Gericht nicht einklagbar sind. Den Sozialzielen kommt jedoch eine richtungsweisende Aufgabe in der Politik zu.

2.2.2 Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz

Gemäss AvenirSocial (2010), fordern Professionelle der Sozialen Arbeit bei den Verantwortlichen neben der Herstellung einer politischen Ordnung, welche alle Menschen gleichberechtigt, die bedingungslose Einlösung der Menschen- und Sozialrechte. Daraus werden fünf Grundsätze abgeleitet. Es sind dies:

- Grundsatz der Gleichberechtigung
- Grundsatz der Selbstbestimmung
- Grundsatz der Partizipation
- Grundsatz der Integration
- Grundsatz der Ermächtigung

Die Professionellen der Sozialen Arbeit stützen diese Grundsätze auf ihre Grundhaltung dem Menschen gegenüber, welche ihm ungeachtet von Geschlecht, Rasse, Status oder individuellen Besonderheiten die Achtung seiner innewohnenden Würde zugesteht. Daraus lässt sich ein unantastbares Recht auf Gerechtigkeit, Gleichheit und Freiheit ableiten (S. 8-9.).

Nach AvenirSocial (2010) messen Professionelle der Sozialen Arbeit der sozialen Gerechtigkeit aufgrund der Ungleichheitsverhältnisse eine besondere Bedeutung zu und leiten daraus folgende Verpflichtungen ab:

- Verpflichtung zur Zurückweisung von Diskriminierung
- Verpflichtung zur Anerkennung von Verschiedenheiten
- Verpflichtung zur gerechten Verteilung der Ressourcen
- Verpflichtung zur Aufdeckung von ungerechten Praktiken
- Verpflichtung zur Einlösung von Solidarität (S. 9-10.).

Die Umsetzung dieser Verpflichtungen ermöglicht die Befriedigung existentieller Bedürfnisse jedes Menschen und ermöglicht Integrität sowie Integration in ein soziales Umfeld, wie es in der Leitidee des Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz formuliert wird. Gegenseitig respektie-

rende Anerkennung des Gegenübers, ausgleichend gerechte Kooperation der Menschen untereinander und gerechte Sozialstrukturen sind Voraussetzungen für ein erfülltes Menschsein (AvenirSocial, 2010, S. 6).

2.2.3 Menschenrechtskonvention

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde 1945 die UNO gegründet, mit dem Ziel allen Menschen ein Leben in Frieden und frei von Furcht und Mangel zu garantieren. Die UNO forderte die Staatengemeinschaft auf, die Achtung und Verwirklichung der Menschenrechte sowie Grundrechte für alle zu fördern. Neben dem Einfluss bereits bestehender Menschenrechtserklärungen und Grundrechtskatalogen westlicher Staaten, wurden in der AEMR im Bereich der Sozialrechte neue Akzente gesetzt. In der AEMR sind Freiheitsrechte sowie Sozialrechte niedergeschrieben. In dreissig Artikeln werden der Schutz der menschlichen Person garantiert, Verfahrens- und Freiheitsrechte ausgeführt sowie wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte verankert. Diese Rechte sollen für alle Menschen ungeachtet ihrer Rasse, ihres Geschlechts oder ihrer Nationalität gelten, denn Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren, wie es im ersten Artikel der AEMR geschrieben steht (Humanrights Schweiz, 2012).

Die allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948, welche auf internationalen Übereinkommen der UNO basiert, wurde von der Schweiz im Jahre 1974 ratifiziert und gilt somit als verbindlich (Der Bundesrat, Februar 2012). Die Menschenrechtskonvention beinhaltet Richtlinien und keine Gesetzesgrundlage. Das heisst, die Inhalte sind zwar richtungsweisend und werden bei einer Ratifizierung verbindlich. Damit Inhalte der Menschenrechtskonvention jedoch vor Gericht durchsetzbar sind, müssen sie in das national geltende Gesetz übernommen worden sein (Humanrights Schweiz, 2012). In der Schweiz sind einzig Art. 12 BV „Recht auf Hilfe in Notlagen“, sowie Art. 19 BV „Anspruch auf unentgeltlichen Grundschulunterricht“ als Grundrechte vor Gericht durchsetzbar (Humanrights Schweiz, 2013).

2.3 Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession und Anwältin sozialer Gerechtigkeit

Gemäss dem Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz (2010) sind für die Soziale Arbeit die Menschenrechte und die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit fundamental (S. 8). Soziale Arbeit wird auch als Menschenrechtsprofession (Christian Spatscheck, 2008, S. 6) und Anwältin sozialer Gerechtigkeit (Thiersch, 2012, S.52) beschrieben.

2.3.1 Menschenrechtsprofession

Nach Spatscheck (2008), gilt die Definition Sozialer Arbeit gemäss internationalem Berufsverband IFSW, (2001) als berufspolitische Grundlage, wonach Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession zu bezeichnen ist, welche sich für die Verhinderung, Minimierung und Bewältigung sozialer Probleme einsetzt (S. 6).

Staub-Bernasconi (2003/ 2006) fügt eine auf systemischer Ethik basierende Legitimation hinzu, welche darauf gründet, dass alle Menschen Bedürfnisse haben. Die Bedürfnisse sind verletzlich und aus dieser Verletzlichkeit lässt sich die jedem Menschen innewohnende Menschenwürde ableiten. Die Menschenrechte dienen dem Schutz der Menschenwürde und –rechte (zit. in Spatscheck, S. 6). Gemäss Spatscheck (2008), sind keine Bedingungen zu erfüllen, um Anspruch auf die Menschenrechte zu haben. Das Menschsein an sich ist die einzige Bedingung. Für die Realisierung der Menschenrechte hingegen, ist das Einhalten moralischer Pflichten, notwendige Voraussetzung (S. 6).

Nach Jim Ife (2001), kann Soziale Arbeit durch sozialpolitisches und organisatorisches Engagement am Aufbau und Erhalt des Sozialstaates mitwirken und dafür sorgen, dass für alle Menschen menschenwürdige Lebensbedingungen geschaffen werden. Soziale Sicherheit, ausreichende Gesundheitsversorgung und Zugang zu Bildung sind Grundsteine menschenwürdiger Lebensbedingungen (zit. in Spatscheck, S. 8).

Neben der Schaffung von optimalen Rahmenbedingungen ist auf der individuellen Ebene der Klientel für die Soziale Arbeit der Grundsatz der Ermächtigung wichtig. Individuen sollen durch Unterstützung der Sozialen Arbeit im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe, Stärken entwickeln und zur Wahrung ihrer Rechte befähigt und ermächtigt werden (AvenirSocial, 2010, S. 6, S. 9).

Soziale Arbeit nennt sich auch „Wahrerin“ der Menschenrechte (Dagmar Oberlies, 2015, S. 8). Gemäss Richard Sennet (2002), wird jedoch dabei gerne darüber hinweggesehen, dass Handlungen der Sozialen Arbeit häufig auch Eingriffe in die Autonomie der Klientel und somit potentielle Menschenrechtsverletzungen sind (zit. in. Oberlies, 2015, S. 8). Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, dass Professionelle der Sozialen Arbeit immer in einem Spannungsfeld agieren und unterschiedliche Interessen gegeneinander abwägen und ihre Handlungen reflektieren und professionell begründen können müssen. Der Umgang mit Interessenkollisionen und Widersprüchen ist Teil Sozialer Arbeit und bedarf professionellen Handelns (AvenirSocial, 2010, S.7).

2.3.2 Anwältin sozialer Gerechtigkeit

Soziale Gerechtigkeit kämpft gegen Exklusion, gegen Armut und Bildungsarmut und fördert Inklusion. In Zeiten der Entgrenzung, Unübersichtlichkeit, Öffnung und Verfügbarkeit über Raum, Zeit, Information und Lebensmuster, muss die Herausforderung gemeistert werden, sich im Ungewissen zu behaupten. Der heutige Alltag fordert Arbeit an der eigenen Biografie

und Erschaffung halt- und sinngebender Strukturen, um das Leben zu bewältigen (Thiersch, 2012, S. 53).

Thiersch (2012), merkt an, dass Soziale Arbeit innerhalb der sozialen Gerechtigkeit allen und vor allem besonders Benachteiligten ein Leben in Würde und eine rechtlich abgesicherte Erziehung und Bildung ermöglichen soll. Lebensweltorientierte SA setzt diesen Anspruch durch, indem sie versucht Gerechtigkeit in den gegebenen Lebensverhältnissen zu fördern und realisieren. Menschen werden mit ihrer Lebenswelt betrachtet, ihre Probleme und Ressourcen werden anerkannt und in Bezug auf die soziale Gerechtigkeit werden Lösungen für eine Verbesserung der Situation gesucht und umgesetzt (S. 52).

SA kommt da zum Zug, wo Betroffene zu wenige Ressourcen für die Bewältigung der anfallenden Aufgaben oder Probleme haben. Einerseits ist möglicherweise der Zugang zu den Ressourcen, zum Beispiel infolge Diskriminierung aufgrund sozialer Herkunft oder geringer Bildung nicht gewährleistet oder die vorhandenen Ressourcen sind nicht ausreichend für die Situationsbewältigung. Professionelle der Sozialen Arbeit setzen sich dafür ein auf individueller und struktureller Ebene Bedingungen zu schaffen, welche möglichst allen Menschen Zugang gewähren, was im Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz (2010), unter Kap. 9.2, als Forderung und Begünstigung menschen- und bedürfnisgerechter Sozialstrukturen und Solidarsysteme festgehalten ist (S. 9).

Thiersch (2012), spricht in diesem Zusammenhang von sozialer Gerechtigkeit als Zugangsgerechtigkeit (S. 53). Auch Oberlies (2015) merkt an, dass die Chancen in einer Gesellschaft gleich verteilt sein sollen. In der schwierigen theoretischen Debatte rund um die Frage der Gerechtigkeit bestehe betreffend der Zugangsgerechtigkeit Einigkeit. Wohingegen die Meinungen betreffend der Umverteilung des Wohlstandes, im Sinne von ausgleichender Gerechtigkeit auseinandergehen würden (S. 6).

Professionelle der Sozialen Arbeit messen aufgrund der Realität von Ungleichheitsverhältnissen, der Zurückweisung der Diskriminierung, der Anerkennung der Verschiedenheit, der Verteilungsgerechtigkeit, der Aufdeckung ungerechter Praktiken und der Einlösung von Solidarität grosse Bedeutung zu und leiten daraus ihre Handlungen ab (AvenirSocial, 2010, S.9f.).(vgl. Kap. 2.2.2)

2.4 Zusammenfassung und Beantwortung Unterfrage 1

Soziale Arbeit versteht sich als Menschenrechtsprofession (Spatscheck, 2008, S. 6) und Anwältin sozialer Gerechtigkeit, wobei für alle und besonders für Benachteiligte ein Leben in Würde und eine gesicherte Erziehung und Bildung gewährleistet werden soll (Thiersch, 2012, S. 52).

Soziale Arbeit als Profession muss sich neben Mandaten der Klientel und sozialen Institutionen auch selbst ein Mandat geben können (Staub-Bernasconi, 2007, S.12). Dieses dritte Mandat stützt sich auf wissenschaftliche Theorien und Methoden aus Bezugswissenschaften, den Berufskodex, sowie die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und wird vor allem auch dazu genutzt, um Handlungsentscheidungen professionell begründen zu können. Dies ist besonders in spannungsreichen Problemsituationen, beziehungsweise Interessenskonflikten zwischen unterschiedlichen Aufträgen und Anforderungen der Klientel und institutionellen Auftraggebern und Auftraggeberinnen für eine professionelle Positionierung hilfreich.

Auf welchen Grundlagen basiert SAS als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit?

Soziale Arbeit in der Schule als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit basiert auf der Schweizerischen Bundesverfassung, ethischen Leit- und Richtlinien des Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz, der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und wissenschaftsbasierten Theorien und Methoden relevanter Bezugswissenschaften.

3. Bildung

Nach Norbert Ricken (2007), wird Bildung wie kaum ein anderes gesellschaftliches Thema immer wieder diskutiert (S.15). Der gegenwärtige deutschsprachige Diskurs um Bildung wird dadurch erschwert, dass der Bildungsbegriff verwendet, jedoch nicht explizit definiert wird. Es gibt unzählige Begriffserörterungen, was deren Vergeblichkeit und Folgenlosigkeit veranschaulicht und jeden weiteren Definitionsversuch als unsinnig erscheinen lässt (Ricken, 2007, S. 17).

Im folgenden Kapitel geht es um Bildung. Es wird Einblick in den Bildungsdiskurs und eine Beschreibung der drei Dimensionen der Bildung: formale, non-formale und informelle Bildung gegeben. Weiter wird schulische Bildung, als mehrheitlich formale Bildung und deren Bildungsverständnis in der Schweiz beleuchtet. Es folgt die Definition eines umfassenden Bildungsverständnisses, von welchem unter andern auch Soziale Arbeit ausgeht, die ihre Tätigkeit im non-formalen und informellen Bereich verortet. Aufgrund der Zusammenhänge von sozialer Herkunft, Bildung und Lebensbewältigung, kommt der Sozialen Arbeit als non-formale und informelle Bildung eine wichtige Funktion zu.

3.1 Einblick in einen kontroversen Diskurs

Einigkeit besteht in der Ansicht, dass Bildung eine zentrale Aufgabe der Gesellschaft darstellt. Denn Bildung kann als Schlüssel zur Lösung unterschiedlicher gesellschaftlicher Probleme verstanden werden (Ricken, 2007, S. 16). Auch Allan Guggenbühl (2016) merkt an, dass Bildung der nächsten Generation, durch Weitergeben von Wissen und Fördern von Fähigkeiten zu den Kernaufgaben einer Gesellschaft gehören sollte. Kinder und Jugendliche müssen so auf das Leben vorbereitet werden, dass sie in Beruf und Privatleben, als Eltern und Staatsbürger ein erfolgreiches und autonomes Leben führen können. Schulen und Krippen wurden eingerichtet, um die Erziehung der Eltern zu ergänzen, soziale Ungleichheiten zu verringern und eine flächendeckende gute Versorgung zu gewährleisten (S.101-103.).

Der Bildungsbegriff kann alltagssprachlich, sowie pädagogisch-erziehungswissenschaftlich beleuchtet werden. Im alltagssprachlichen Gebrauch, wird unter Bildung einerseits ein erwerbbares, besitzbares Gut bestehend aus ausgewiesenen Wissens- und Kulturbeständen verstanden. Aus pädagogisch-erziehungswissenschaftlicher Perspektive gilt Bildung als Wissens- Handlungs- und Reflexionskompetenz, welche vorwiegend institutionell erworben wird und durch ein Zeugnis bestätigt und anerkannt wird (Ricken, 2007, S. 18-25.). Ein weiteres Verständnis der Bildung bezeichnet Bildung nicht nur als Ergebnis und Produkt, sondern als Vorgang und Prozess der geistigen Formung des Menschen als unendliches Streben und nicht beschliessbaren Prozesses der Selbsttransformation durch Weltauseinandersetzung (Jürgen-Eckardt Pleines 1971, zit. in Ricken, 2007, S. 19).

Aus den unterschiedlichen Facetten und Ebenen der Bildung im Alltagssprachlichen Gebrauch geht hervor, dass es bei der Bildungsfrage um den Problemkomplex der Formwerdung des Ichs im kulturell-sozialen Kontext geht (Ricken, 2007, S.20).

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird ersichtlich, dass eine inhaltliche Definition von Bildung nicht möglich ist, obwohl das lange Zeit durchaus üblich war, da weder der Versuch einen umfassenden Katalog des Bildungswissens zu erstellen, noch die Ergänzung durch Zuschreibung anderer Fähigkeiten zu überzeugen mögen. (Friedrich Paulsen 1903, zit. in Ricken 2007, S.21)

Helmut Fend (1990), sieht in Bildung einen institutionell angeleiteten Lehr-, Lern- und Erziehungsprozess, während Dieter Lenzen (1997) Bildung als individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse betrachtet (zit. in Ricken, 2007, S. 21). Günther Buck (1989) hebt den Aspekt der Selbstreferentialität hervor. Er sagt, dass man während des Bildungsprozesses immer auch sich selbst lerne (zit. in Ricken, 2007. S. 22). Nach Norbert Ricken (2007), ist Bildung weder als bloße Kompetenzaneignung, noch reine Charakterbildung, sondern immer als Mischung aus Kompetenzerwerb, sowie Selbstbezüglichkeit zu sehen (S.22).

Wolfgang Klafki (1975) beschreibt Bildung als wechselseitigen Prozess der Selbsthervorbringung durch Weltauseinandersetzung und –veränderung. Bildung gilt als Prozess die Welt in sich einzubilden und sich in die Welt auszubilden, sodass rein formale Bildung nicht als umfassende Bildung gelten kann (zit. in Ricken, 2007, S. 22).

Auch nach Ricken (2007), ist Bildung nicht auf schulische Lehr-Lern-Prozesse reduzierbar, da Bildung auf Weltwissen bezogen und mit individueller Entwicklung verbunden ist (S. 21-22).

Abschliessend stellt Ricken (2007) fest, dass sich Bildung weder einheitlich definieren, noch vermeiden lässt. Es gelte sich problematisierend zur Bildung zu verhalten, was die Bereitschaft miteinschliesse die durch den Begriff verkürzten Problemlagen erneut zu analysieren, in historische Kontexte und die aktuelle Debatte zu stellen, um dann Position zu beziehen (S. 26). Für das Verständnis und als Rahmenbedingung der vorliegenden Bachelorarbeit, ist es jedoch unumgänglich im Folgenden das Bildungsverständnis oder genauer gesagt unterschiedliche Bildungsverständnisse zu erläutern.

3.2 Drei Dimensionen der Bildung

Der durch die PISA²-Studie festgestellte Zusammenhang von sozialer Herkunft, Bildungschancen und Bildungserfolg und die damit verbundene Auseinandersetzung mit dem Bildungsverständnis hat zu einer Neudefinition von Bildung geführt. Neu ist von einem umfassenden Bil-

² PISA Program for International Student Assessment

dingsverständnis die Rede, welches über die formale Bildung in Schulen, beruflicher Ausbildung und Hochschule hinausreicht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, BMFSFJ, 2002, zit. in Matthias Drilling, 2009, S. 70).

Im Folgenden wird die Unterscheidung in formale, non-formale und informelle Bildung³ erläutert, welche einem umfassenden Bildungsverständnis zugrunde liegt.

Formale Bildung gilt als hierarchisch strukturierter Prozess, welcher durch klare Lernziele, Lehrpläne, Lernsituationen und Zertifizierungen gekennzeichnet ist und als institutionalisierte Aus- und Weiterbildung in staatlichen Bildungsinstitutionen, wie Schule, Universität und Institutionen der Berufsbildung anzutreffen ist.

Mit **non-formaler Bildung** ist selbstgesteuertes, beabsichtigtes und gezieltes Lernen ausserhalb klassischer Bildungsinstitutionen gemeint. Non-formale Bildung ist geprägt von Freiwilligkeit und unterschiedlich stark strukturierten Lernangeboten. Der hierarchische Austausch, wie er in der formalen Bildung üblich ist, wird durch eine offene Lernatmosphäre ersetzt. Die Überprüfung und der Ausweis der Ergebnisse werden unterschiedlich gehandhabt, was von der Selbsteinschätzung bis zu formalisierten Zertifikaten reichen kann.

Informelle Bildung bezeichnet Prozesse der Selbstbildung ausserhalb von Bildungsinstitutionen und formulierten Absichten. (Arbeitsgruppe Umfassende Bildung, 2012, S. 4)⁴.

Nach Thiersch (2008), ist eine eindeutige Zuordnung von Bildungs- und Lernprozessen zu Institutionen problematisch, da in Institutionen formalisierten Lernens auch non-formale Lernprozesse vorkommen und umgekehrt. Es gibt jedoch meist eine dominierende Art der Bildung, anhand welcher eine Zuteilung vorgenommen werden kann, mit dem Wissen, dass eine rein formalisierte oder non-formale Bildungsinstitution kaum existiert und sich informelle Bildung ständig ereignen kann (S. 237).

³ Formale, non-formale, informelle Bildung wird teilweise auch formelle, nicht formelle und informelle Bildung genannt und ist von den englischen Begriffen formal, non-formal und informal abgeleitet.

⁴ Die Arbeitsgruppe Umfassende Bildung hat in Zusammenarbeit mit dem Dachverband der Offenen Jugendarbeit (DOJ), der eidgenössischen Kommission für Kinder- und Jugendfragen (EKKJ), der Konferenz der kantonalen Beauftragten für Kinder- und Jugendförderung (KKJF), der Akademie für junge Freiwillige (treib.stoff), Pro Juventute, und der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft der Jugendverbände (SAJV) das Grundlagendokument „Umfassende Bildung“ – Für die Anerkennung der Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit, 29. Oktober 2012 ausgearbeitet.

3.3 Bildungsverständnis der Schule und umfassendes Bildungsverständnis

Gegenwärtig versucht man Bildung als Etikette für schulisch erworbenes Wissen, beziehungsweise angeeignete Kompetenzen zu nutzen (Ricken, 2007, S. 25). Im Lehrplan 21 wird dies wie folgt beschrieben:

Die dem Lehrplan zugrundeliegende Kompetenzorientierung nimmt zentrale Aspekte eines aktuellen Bildungs- und Lernverständnisses auf. Danach bedeutet schulische Bildung - insbesondere auf der Volksschulstufe - die kontinuierliche, durch Lehrpersonen und Lehrmittel unterstützte Aneignung von Wissen und Fähigkeiten (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren Konferenz, D-EDK⁵, 2016, S.6).

Die Arbeitsgruppe Umfassende Bildung (2012), stellt der schulischen Bildung ein Konzept der umfassenden Bildung entgegen. Umfassende Bildung schliesst gemäss der Arbeitsgruppe alle Lernorte ein. So sollen sich formale, non-formale und informelle Lernorte gegenseitig ergänzen und als gleichwertig anerkannt sein. Umfassende Bildung ist nur möglich, wenn ein Mensch zu allen drei Bildungsformen Zugang hat. Der ausserschulischen Kinder- und Jugendarbeit als non-formale und informelle Bildungsarbeit, wird besonders grosses Potenzial zugeschrieben. Sie wird jedoch derzeit von der Gesellschaft mehrheitlich als sinnvolle Ergänzung zur schulischen Bildung und nicht als gleichwertiges Bildungsangebot gesehen. Erfolgreiche umfassende Bildung erfordert neben einer gleichwertigen Anerkennung unterschiedlicher Bildungsangebote, eine verstärkte Kooperation zwischen den verschiedenen Bildungspartnern und ist nur möglich, wenn durch Familien- Sozial- und Bildungspolitik die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden (S. 2, S. 4).

3.4 Schulische Bildung - Fokus Schweiz

Nach Thiersch (2008), wird Schule als Institution formaler Bildung gesehen (S. 237). Die gegenwärtige Misere und geforderten Veränderungen für die Zukunft im Zusammenhang der Ergebnisse der PISA-Studie lösen in einigen Ländern viel Aufmerksamkeit aber auch Ratlosigkeit und Ermüdung aus (Ricken, 2007, S. 15).

Guggenbühl (2016) merkt an, dass internationalen Vergleichen, wie der PISA-Studie mit Skepsis begegnet werden sollte, da Nationen ganz unterschiedliche Rahmenbedingungen, spezielle Bevölkerungsstrukturen, andere Politik, und anderen Glauben haben können und dadurch ihre je eigene Identität haben, welche sich in Schulen und deren Unterrichtsformen wieder-

⁵Die D-EDK, Deutschschweizerische Erziehungsdirektoren Konferenz ist eine auf die deutsche Sprachregion begrenzte Unterkommission der EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

spiegelt. Bei der PISA-Studie werden die erbrachten Leistungen jedoch vom jeweiligen Kontext isoliert gemessen und verglichen und somit in ihrer kulturellen Dimension verkürzt (S. 104).

Gemäss Guggenbühl (2016), waren die Schweiz und Deutschland bis zur PISA-Studie davon überzeugt, ein ausgezeichnetes Bildungsniveau vorzuweisen. Die ersten Präsentationen der Ergebnisse im Jahr 2001 waren ernüchternd und schockierend zugleich. Die Schweiz schnitt etwas besser ab als Deutschland, lag jedoch im internationalen Vergleich weit hinter Finnland, Korea und China (S. 105). Die Ergebnisse wurden in den Medien skandalisiert. Es folgte ein öffentlicher Diskurs und als Konsequenz wurden bisherige Schulstrukturen, Lehrpläne und Beurteilungsformen in Frage gestellt (Guggenbühl, 2016, S. 106-107.).

Bisher beschriebene Lehrpläne meist die zu vermittelnden Inhalte. Im Lehrplan 21 wird neu in fachlichen und überfachlichen Kompetenzen festgehalten, was ein Schüler, eine Schülerin am Ende der zyklisch aufgebauten Unterrichtszeit wissen und können sollte (D-EDK, 2016, S. 6). Fachliche Kompetenzen beinhalten fachspezifisches Wissen, sowie damit zusammenhängende Fähigkeiten und Fertigkeiten. Überfachliche Kompetenzen hingegen beschreiben jenes Wissen und Können, welches über die Fachbereiche hinaus und ausserhalb der Schule eine Rolle spielt. Insbesondere zählen personale, soziale und methodische Kompetenzen zu den überfachlichen Kompetenzen (D-EDK, 2016, S. 7).

In Zukunft soll, wie bereits oben erwähnt, das Resultat der Bildung als definierter Leistungsstandard im Zentrum des Lehrplans stehen. Zur landesweiten Erreichung der festgelegten Leistungsstandards wurde durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) der Lehrplan 21 entwickelt und soll im Rahmen von HarmoS in allen Kantonen verbindlich umgesetzt werden (Guggenbühl, 2016, S. 106-108).

3.4.1 Was ist HarmoS?

Nach Urs Vögeli-Mantovani (2008), regelt die EDK die Zusammenarbeit der Kantone betreffend Bildungsfragen. Es werden verbindliche Konkordate festgelegt. 2007 wurde das HarmoS-Konkordat zur Harmonisierung der Strukturen und Ziele der obligatorischen Schulzeit beschlossen. Harmonisierung meint in diesem Kontext eine Vereinheitlichung. Das HarmoS-Konkordat beinhaltet eine einheitliche Regelung betreffend des Schuleintritts und der Dauer der obligatorischen Schulstufen, sowie die Festlegung übergeordneter Ziele, verbindliche Bildungsstandards und Instrumente der Qualitätssicherung und -entwicklung. Die Umsetzung erfolgt seit 2010 (S. 33-34).

Der Begriff Bildungsstandard hat sich im Diskurs über Lern- und Bildungsziele im nationalen, sowie internationalen Raum durchgesetzt. Die Kompetenzorientierung innerhalb des Bildungsstandards spiegelt das aktuelle Bildungs- und Lernverständnis wieder, welches Bildung als offenen, lebenslangen und aktiv gestalteten Entwicklungsprozess des Menschen beschreibt

(D-EDK, 2016, S. 2, S. 6). Schulische Bildung bedeutet entsprechend fortwährende Aneignung von Wissen und Fähigkeiten durch Unterstützung von Lehrpersonen und Lehrmittel (D-EDK, 2016, S. 6).

3.5 Zusammenhänge zwischen Bildung, sozialer Herkunft und Lebensbewältigung

Gemäss Rainer Treptow (2006), zeigen internationale Studien den bedeutsamen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Bildung und Lebenschancen und entsprechend werden Unterstützungsmassnahmen für benachteiligte Menschen gefordert (S.49).

Für die Soziale Arbeit, welche sich gemäss IFSW/ IASSW (2001) an den Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit orientiert, entsteht ein begründetes Arbeitsfeld, wenn aufgrund der sozialen Herkunft ein Defizit im Bereich Bildung vorliegt.

Matthias Drilling (2008)merkt an:

Angesichts von Studien über den Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen, von Armutsstudien über das Kindes- und Jugendalter und angesichts der in den internationalen Vergleichsstudien PISA festgestellten Zusammenhänge zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft werden sich durch Schulsozialarbeit mehr denn je Antworten auf veränderte Lebenswelten versprochen. (S. 8)

Rauschenbach et al. (2004), sehen eine Herausforderung der Soziale Arbeit darin, Probleme, welche in und durch Bildungsprozesse entstehen, zu bearbeiten, ohne soziale Ungleichheit zu reproduzieren. Herkunftsbedingte soziale Benachteiligungen dürfen durch Bildung nicht verstärkt werden, sondern müssen so weit als möglich reduziert werden (S. 38).

3.6 Soziale Arbeit als non-formale und informelle Bildung

Professionelle der Sozialen Arbeit vertreten ein umfassendes Bildungsverständnis, wie es unter Kap 3.3 von der Arbeitsgruppe „umfassende Bildung“ beschrieben wird und sehen sich im non-formalen und informellen Bildungsbereich tätig.

Bis anhin hat Soziale Arbeit eher eine Randposition im Bildungsdiskurs eingenommen. Die Positionsfrage Sozialer Arbeit im erweiterten Kontext der Lernszene bietet die Chance sich selbstbewusst in öffentlich akzeptierten und geförderten Aufgaben zu etablieren. Die Offenheit und Gleichwertigkeit von Lernzugängen soll dabei als zentrale Aufgabe gesehen werden. Damit würde der Vorstellung, dass Soziale Arbeit, als Unterstützerin des Bildungswesens, die nötigen zusätzlichen Voraussetzungen und Kompensationen zur Aufrechterhaltung des Systems Schule zu erschaffen habe, wirksam entgegengewirkt (Thiersch, 2008, S. 238).

Durch die Auflösung traditioneller Lebensentwürfe, die Pluralisierung der Lebenslagen und somit einhergehenden Individualisierung der Lebensgestaltung, werden die Individuen vor neue Herausforderungen in der Alltagsbewältigung gestellt. Zur Bewältigung dieser Aufgaben benötigen die Menschen Kompetenzen, welche angeeignet werden müssen.

Vor dem Hintergrund des zunehmenden Verlusts gesellschaftlicher Lebensordnungen gewinnt die Bildung als Selbsttätigkeit und individuell verantworteter Prozess an Bedeutung. Durch Eigentätigkeit und Selbstbildung können Menschen in widersprüchlichen und offenen Verhältnissen zu eigenen und sinnstiftenden Lebensentwürfen finden (Thiersch, 2008, S. 243). Soziale Arbeit kann durch individuelle Angebote, Gruppenarbeit oder Projektarbeit einen grossen Beitrag zum Kompetenzerwerb ihre Klientel leisten und sie in ihrer individuellen Entwicklung unterstützen.

Bildung ist Aneignung von Wirklichkeit und Entwicklung des Lebensprofils. Durch Eigentätigkeit werden Kompetenzen ausgebildet, Lebenskompetenzen, welche Individuen befähigen ein mündiges Leben zu führen (Thiersch, 2008, S. 240).

Laut Treptow (2006), versteht Sozialpädagogik unter Bildung den Erwerb von Lebenskompetenzen. Soziale Arbeit unterstützt ihre Klientel darin kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten zu erwerben und erweitern und dadurch die persönlichen Aspekte der Lebensbewältigung zu stärken. Weiter gilt der Bildungszugang als eine soziale und politische Angelegenheit, welche in Art. 26 AEMR „Recht auf Bildung“ ihre Legitimationsbasis findet (S. 50). Treptow (2006) merkt in diesem Zusammenhang an: „Der Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit als Beitrag zur Lebenskompetenz gewinnt an Aktualität“ (S. 49).

Lebensbewältigung ist neben subjektiven Faktoren von strukturellen, sozialen und bildungspolitischen Einflüssen abhängig und Soziale Arbeit kann als Mischung aus Bildungsvermittlung und Hilfe zur Lebensbewältigung verstanden werden (Treptow, 2006, S. 50).

Thiersch (2008) sieht in der ausdrücklichen Forderung der Ausbildung von Lebenskompetenzen und sozialen Kompetenzen aller, eine Erweiterung des Auftrages der Sozialen Arbeit, welcher das bisherige Angebot der Sozialen Arbeit, vor allem für Menschen in besonderen, belasteten Lebenslagen, sprengt (S. 244-245).

Zusammenfassend hält Thiersch (2008) fest, dass sich Soziale Arbeit als non-formale Bildung mit ihren Bezügen zu formalisierten Bildungsprozessen, ebenso wie zur informellen Alltagsbildung in der heutigen Bildungsszene behaupten soll (S.238).

3.7 Zusammenfassung und Beantwortung Unterfrage 2

Im dritten Kapitel wurde aufgezeigt, dass Einigkeit darüber besteht, dass Bildung eine zentrale Rolle in der Gesellschaft einnimmt und als Schlüssel zur Lösung von unterschiedlichen Problemstellungen gesehen werden kann (Ricken, 2007, S.16). Unterschiede bestehen jedoch in der Begriffsdefinition, was Bildung ist und welche Ziele sie verfolgt. Ist Bildung ein Lehr-, Lern-

, und Erziehungsprozess (Helmut Fend, 1990), oder ein Prozess der Auseinandersetzung mit sich und der Welt und lernt somit neben der Welt immer auch ein Teil von sich selbst (Günther Buck, 1989)? Oder ist Bildung als wechselseitigen Prozess, die Welt in sich einzubilden und sich in die Welt auszubilden zu betrachten (Wolfgang Klafki, 1975)?

Die Schule und der Lehrplan 21 lehnen sich an ein erweitertes Bildungsverständnis an, welches im Rahmen der PISA-Ergebnisse erarbeitet wurde (BMFSFJ, 2002). Schulische Bildung ist demnach die kontinuierliche Unterstützung der Aneignung von Wissen und Fähigkeiten, auch Kompetenzen genannt (Lehrplan 21, 2016, S.6). Vertreterinnen und Vertreter des umfassenden Bildungsverständnisses kritisieren dabei, dass außerschulische Bildungsorte nicht gleichwertig anerkannt werden. Aus dem umfassenden Bildungsverständnis geht hervor, dass eine gleichwertige Anerkennung formaler, non-formaler und informeller Bildung nicht nur vereinzelt, sondern von der gesamten Gesellschaft notwendig sei. Nur wer zu allen drei Formen der Bildung hat, kann in den Genuss umfassender Bildung und somit optimalen Chancen zur Lebensbewältigung kommen (Arbeitsgruppe umfassende Bildung, 2012, S. 4).

Die Zusammenhänge von Bildung, sozialer Herkunft und Lebenschancen und der damit verknüpften Lebensbewältigung zeigen, dass sozial Benachteiligte Unterstützungsbedarf haben (Treptow, 2006, S. 49), wenn Chancengleichheit im Sinne sozialer Gerechtigkeit für alle geschaffen werden soll.

Daraus kann für die Soziale Arbeit der Auftrag abgeleitet werden den Zugang zu Bildung zu sichern und der Erwerb von Lebenskompetenzen zu unterstützen, um die Klientel zu einer selbstbestimmten Lebensführung zu befähigen (Thiersch, 2008, S. 240).

Was für ein Bildungsverständnis hat Soziale Arbeit?

Soziale Arbeit vertritt ein umfassendes Bildungsverständnis, in welchem formale, non-formale und informelle Bildung als sich gegenseitig ergänzende Bildungsmöglichkeiten gelten. Soziale Arbeit selbst sieht sich mit der Unterstützung im Kompetenzerwerb und Sicherung des Bildungszugangs für alle, hauptsächlich im non-formalen und informellen Bereich der Bildung tätig.

4. Soziale Arbeit in der Schule

Gemäss Baier (2008), ist Soziale Arbeit in der Schule ein junges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit (S. 87) und es bestehen unterschiedliche Bezeichnungen für das genannte Handlungsfeld (Speck, 2014, S. 35). Mit einer Standortbestimmung der SAS in der Deutschschweiz und der Ausführung allgemeiner Entstehungsgründe wird in das Kapitel Soziale Arbeit in der Schule eingeführt. Nachfolgend werden eine Begriffsklärung, sowie Definitionsbestimmung und Ausführungen zum Arbeitskontext Schule gemacht.

4.1 Standortbestimmung Deutschschweiz

Nach Baier (2008), wurden anfangs der 1970-er Jahre in der Deutschschweiz erstmals Projekte der SAS durchgeführt und in den folgenden Jahren ausgebaut. Im Verlauf der 1990-er Jahre fand Soziale Arbeit in der Schule flächendeckend nachhaltige Verbreitung (S. 87). Drilling (2009) merkt an: „Die Projekte in der Schweiz entstanden nahezu alle aus einer konkreten Notlage heraus, weshalb die Einzelfallberatung der wichtigste Tätigkeitsbereich ist“ (S. 77).

Gemäss Nicolette Seiterle (2014) bestehen in der deutschsprachigen Schweiz grosse Unterschiede betreffend der Organisation der SAS. Es sind keine einheitlichen Gesetze auf kommunaler, kantonaler oder nationaler Ebene vorhanden. Das bedeutet, dass sich die föderalistische Organisationsstruktur von der Gesetzgebung über institutionelle Rahmenbedingungen bis zur Ausgestaltung des Arbeitsalltages erstreckt (S. 82). Entsprechend besteht in der Schweiz keine einheitliche Definition der Rolle und des Auftrags der SAS.

Das von AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband Schweiz (SSAV) erarbeitete Leitbild der Sozialen Arbeit in der Schule soll einer stärkeren Etablierung und Verankerung, sowie der Klärung des Dienstleistungsangebotes des Berufsfeldes dienen (SSAV, 2016).⁶

Gemäss dem Leitbild befindet sich SAS an der Schnittstelle von Schule und Kinder- und Jugendhilfe und soll als gleichberechtigte Partnerin der Schule agieren. Sie leistet professionelle Beratung und Unterstützung für Kinder, Jugendliche, Lehrpersonen, Schulleitung sowie Eltern und Familien mit dem Hauptfokus auf sozialen Problemstellungen und stellt somit zusätzliche, gewinnbringende Ressourcen zur Verfügung. Das Angebot ist niederschwellig, vertraulich, freiwillig, unentgeltlich und für alle nutzbar. Prävention und Gesundheitsförderung im Rahmen der Schulentwicklung, sowie Kooperation mit Gemeinden und externen Fachstellen gehören

⁶ Überraschenderweise werden im von AvenirSocial und Schulsozialarbeitsverband Schweiz erarbeiteten Leitbild unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet. Der Titel lautet „Leitbild Soziale Arbeit in der Schule“ und in den Ausführungen ist immer von Schulsozialarbeit die Rede. Die Unterschiedlichkeit kann einerseits als Versehen interpretiert oder aber als Unbestimmtheit in der Begriffsdefinition betrachtet werden. Die Autorin geht von letzterem aus, da beispielsweise Karsten Speck, 2014, die nicht konsequente Einhaltung in Titel, Untertitel und Ausführungen in Veröffentlichungen derselben Autorenschaft feststellt und bemängelt. S.34)

neben individueller Beratung der Klientel zu den Aufgaben der Sozialen Arbeit in der Schule (AvenirSocial & SSAV, ohne Datum, S.1-2).

„Die Schulsozialarbeit ist somit zu einer unentbehrlichen und tragenden Stütze für einen gelingenden Schulalltag geworden“ (Schulsozialarbeitsverband, 2016).

4.2 Entstehungsgründe und Entwicklung

Vögeli-Mantovani (2005), nennt als Entstehungsgrund der SAS eine Überforderungssituation der Schule. Aufgrund des gesellschaftlichen Wandels, den zunehmenden sozialen Problemstellungen und dem steigenden Bedarf an erzieherischen Aufgaben wurde der Schule mit Sozialarbeitenden in der Schule Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner für die Bewältigung der anfallenden Aufgaben zur Seite gestellt. Die Veränderung der Entwicklungsbedingungen der Kinder und Jugendlichen ist massgeblich von der Bereitschaft und tatsächlichen Ausgestaltung der Kooperation der beteiligten Parteien, Schule und SAS abhängig (S. 42).

Auch Speck (2014) merkt an, dass SAS aufgrund bestehender Probleme im Schulsystem und den Anforderungen der Umsetzung der Bildungsreform eingeführt wurde (S. 38). SAS soll der Stabilisierung und Entlastung des Schulsystems dienen und den Schulbetrieb sichern. Entsprechend wurden der SAS schulunterstützende Aufgaben zugeschrieben und deren Erfüllung hohe Erwartungen entgegengebracht (Speck, 2014, S. 12, S. 38).

Erst später wurden kritische Stimmen laut, welche die Soziale Arbeit in der Schule als eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe betrachteten und eine Auftragsänderung der SAS forderten, um eine totale Vereinnahmung der SAS durch die Schule zu verhindern. (Klaus-Jürgen Tillmann, 1972, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1978 zit. in Speck, 2014, S.39).

4.3 Begriffsklärung – Schulsozialarbeit oder Soziale Arbeit in der Schule?

Nach Kurt Gschwind (2014), gibt es trotz der weiten Verbreitung der Schulsozialarbeit bisher keine einheitliche, wissenschaftlich fundierte Definition ihrer Funktion, sowie der nötigen Kompetenzen für die Umsetzung. Die Meinungen darüber, was Schulsozialarbeit leisten soll und kann, gehen auseinander. Schon bei der Frage der Benennung, werden unterschiedliche Standpunkte sichtbar. Soll Sozialarbeit in der Schule als Schulsozialarbeit bezeichnet werden und ist sie entsprechend ein Schulischer Dienst wie Schulische Heilpädagogik? Oder ist Schulsozialarbeit Teil der Jugendhilfe und somit ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit und ist daher die Bezeichnung Soziale Arbeit in der Schule passend (S. 6)? Schulische Sozialpädagogik, schulbezogene Jugendarbeit oder Jugendhilfe in der Schule sind unter anderen weitere Begriffe, welche im deutschsprachigen Raum verwendet werden (Vögeli-Mantovani, 2005, S. 21, S. 23).

Speck (2014) merkt an, dass sich in der Schweiz der Begriff Schulsozialarbeit, abgeleitet vom Amerikanischen School Social Work, seit den ersten Projekten in den 1970-er Jahren durchgesetzt hat (S. 11). Vögeli-Mantovani (2005) pflichtet bei, dass in der Deutschschweiz mit wenigen Ausnahmen von Schulsozialarbeit gesprochen wird, jedoch in der Ausgestaltung im Praxisalltag grosse Unterschiede bestehen (S. 21). Speck (2014) nimmt an, dass die Begriffsvielfalt die Schaffung eines klaren Profils und deren Umsetzung erschwert und plädiert für die Verwendung des Begriffs Schulsozialarbeit (S. 36). Er erwähnt zugleich, dass eine einheitliche Begriffsgrundlage jedoch nicht gleichzeitig Einigkeit betreffend des Auftrages, der Rechtsgrundlage, der Ziele, Zielgruppen, Trägerschaft und Kooperation bedeutet (Speck, 2014, S. 37).

Obwohl Schulsozialarbeit gemäss Speck (2014) die gebräuchlichste Bezeichnung ist (S. 11), wird in der vorliegenden Arbeit die Bezeichnung Soziale Arbeit in der Schule verwendet, weil aus Sicht der Autorin dieser Begriff dem Handlungsfeld der Sozialen Arbeit am meisten gerecht wird. Ähnlich fasst Baier (2007), unter der Bezeichnung „Soziale Arbeit in Schulen“ die unterschiedlich benannte sozialarbeiterische Tätigkeit an Schulen zusammen, welche von Fachpersonen der Sozialen Arbeit, zusätzlich zu Lehrpersonen, im schulischen Kontext geleistet wird (S. 13).

Um sprachlich differenziert aufzuzeigen, dass Schulsozialarbeit mehr beinhaltet als ihre sozialarbeiterischen Hauptaufgaben, ist es nach der Autorin sinnvoll, von Sozialer Arbeit in der Schule zu sprechen. Durch diese Bezeichnung wird hervorgehoben, dass es sich um ein eigenständiges Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit im Kontext der Schule und nicht um einen Teilbereich der Schule handelt. Der Begriff Soziale Arbeit in der Schule umfasst im Gegensatz zu Schulsozialarbeit alle drei Berufsfelder der Sozialen Arbeit: Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation. Gemäss Ziegele (2014), ist Soziale Arbeit in der Schule an der Schnittstelle dieser drei Berufsfelder zu verorten (S. 28). Im Arbeitsalltag wird dies ersichtlich, indem neben klassisch sozialarbeiterischen Tätigkeiten, wie beispielsweise Einzelberatung auch präventiv intervenierende Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation zum Einsatz kommen (Ziegele, 2014, S. 15).

4.4 Definitionsklärung

Nach der Begriffsklärung, werden als nächstes Definitionsmöglichkeiten mit unterschiedlicher Perspektive aufgeführt und anschliessend gemäss der ausgewählten teilweise ergänzten Definition von Uri Ziegele (2014) Ziele, Zielgruppe, Funktion, Methoden, Grundprinzipien und Rahmenbedingungen der SAS konkretisiert.

4.4.1 Definitionsmöglichkeiten

Drilling (2009), definiert Soziale Arbeit in der Schule folgendermassen:

Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/ oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule. (S. 14)

Drilling (2009), beschreibt SAS als eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe. Er legt grossen Wert auf eine klare Trennung zwischen Sozialer Arbeit in der Schule und der Institution Schule. Darin spiegelt sich ein von Sozialer Arbeit geprägtes Verständnis (S. 94).

Vögeli-Mantovani (2005) hingegen, versucht aus schulischer Sicht SAS zu definieren:

Schulsozialarbeit ist die organisatorische, kooperative und auf Dauer angelegte Integration einer zusätzlichen, eigenständigen fachlichen Kompetenz und Dienstleistung in die Institution Schule, um die Umsetzung eines umfassend verstandenen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule mit erweiterten, den Problemen und Umständen der Lernenden und Heranwachsenden angepassten Mitteln und Aktivitäten zu unterstützen. (S. 24)

Gemäss dieser Definition soll SAS als eigenständiges Handlungsfeld klar Aufgaben zur Unterstützung und Ergänzung vom schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag wahrnehmen, worin sich das Spannungsfeld zwischen Ausführung eines eigenständigen Mandates und Auftragsarbeit spiegelt.

Es folgt eine von der Sozialen Arbeit und systemtheoretischen Sichtweise geprägte Definition von Ziegele (2014):

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

Aus den drei genannten Definitionen Sozialer Arbeit in der Schule werden unterschiedliche Standpunkte und entsprechend unterschiedliche Schwerpunktsetzungen ersichtlich.

Vögeli-Mantovani (2005), in Anlehnung an Klaus-Jürgen Tillmann (1987) merkt an, dass trotz der Vielzahl von vorhandenen Definitionen drei Merkmale regelmässig erwähnt werden. Zum einen ist das eine teilweise räumliche und organisatorische Vermischung der Schule und Sozialen Arbeit, zum anderen das Einrichten eines dauerhaften Angebotes der Sozialen Arbeit in der Schule. Und drittens soll durch die Unterstützung der Sozialen Arbeit eine Korrektur und oder Ergänzung zur schulischen Erziehung, insbesondere für schwierige und gefährdete Schülerinnen und Schüler erreicht werden (S.21).

4.4.2 ergänzte Definition SAS nach Uri Ziegele (2014)

Um ein konkretes Bild der SAS zu erhalten, werden anhand einer Definition in Ergänzung von Definitionsaspekten unter anderen von Vögeli-Mantovani (2005) und Drilling (2009) Ziele, Zielgruppe, Funktion, Methoden, Grundprinzipien sowie Rahmenbedingungen der SAS beschrieben. Aufgrund des hohen Ausdifferenzierungsgrades hat die Autorin die Definition von Uri Ziegele (2014) als Grundlage gewählt.

4.4.3 Ziele und Zielgruppe

Nach Ziegele (2014) sind Unterstützung der (bio-) psychosozialen Entwicklung und Integrität, gesellschaftliche Inklusion und Mitwirkung an einer nachhaltigen Schulentwicklung, Ziele der SAS (S.29). Was Ziegele (2014) als Unterstützung der (bio-) psychosozialen Entwicklung und Integrität beschrieben hat (S. 29), beschreibt Drilling (2009), mit dem Ziel Kinder und Jugendliche in ihrem individuellen Entwicklungsprozess des Erwachsenwerdens zu unterstützen, was eine positive Auswirkung auf die Leistungsfähigkeit im Schulalltag haben kann. Schulentwicklung hingegen sieht Drilling nicht als Ziel der SAS (S. 96).

Als Zielgruppe gelten gemäss Ziegele (2014) alle Kinder und Jugendlichen, egal ob Benachteiligungen oder Problemsituationen bestehen. Weiter gehören Erziehungsberechtigte, Schulleitungen und Lehrpersonen zu potenziellen Nutzern und Nutzerinnen der SAS. Abschliessend gehören auch schulische und schulnahe Dienste, wie schulische Heilpädagogik oder Schulpsychologische Dienste zur Zielgruppe (S. 30).

4.4.4 Funktion

Ziegele (2014), schreibt der Sozialen Arbeit in der Schule drei Funktionen zu: Prävention, Behandlung und Früherkennung von (bio-)psychosozialen Problemstellungen.

Unter Prävention wird die Stärkung der Schutzfaktoren zur Verhinderung zukünftiger Probleme verstanden. Behandlung meint die Intervention, welche versucht ein vorhandenes Problem zu beheben, zu entschärfen oder wenigstens zu lindern. Früherkennung hingegen soll durch systematisierte, strukturierte Beobachtungen als Frühwarnsystem genutzt werden können um früh, das heisst bevor sich ein Problem manifestiert hat, behandelnde Massnahmen einleiten zu können. Die drei Funktionen gelten nicht nur für die Bearbeitung von (bio-)psychosozialen Problemstellungen auf der Verhaltensebene von Individuen, sondern auch für strukturell und sozial bedingte Problemlagen. Soziale Arbeit in der Schule hat demnach zum Ziel auf individueller Ebene der Klientel sowie auf struktureller und sozialer Ebene Probleme zu bearbeiten, Veränderungen anzustossen und zu begleiten (S.38).

Baier (2013), stellt aufgrund beobachtetem Begriffswechsel in der Praxis, wie beispielsweise von „Gewaltprävention“ zu „Förderung sozialer Kompetenzen“ fest, dass nicht ausschliesslich versucht wird Probleme zu verhindern, wie das Prävention hauptsächlich macht, sondern wünschenswerte, den Kindern und Jugendlichen dienliche Verhaltensweisen zur selbsttätigen Aneignung zur Verfügung gestellt werden (S.5). Im Sinne von Förderung der Lebenskompetenzen könnte SAS daher um eine Funktion erweitert werden, nämlich Bildung. Darunter könnte auch der von Vögeli-Mantovani (2005) für die SAS formulierte Auftrag zur Unterstützung und Umsetzung eines umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrages, durch erweiterte und den Heranwachsenden angepassten Mitteln und Aktivitäten, unter die Funktion Bildung subsumiert werden (S.6). Die Frage ob Bildung als zusätzliche Funktion hinzukommen oder eine der nach Ziegele definierten bestehende Funktion ersetzen soll, wird im Rahmen dieser Bachelorarbeit nicht beantwortet. Es steht jedoch fest, dass Soziale Arbeit in der Schule unter anderem als non-formale und informelle Bildungsarbeit einen Beitrag zur Förderung von Lebenskompetenzen leistet (Baier, 2013, S. 5) und daher Bildung im umfassenden Sinn, als Funktion gerechtfertigt wäre. Speck (2014), nennt zwei gegensätzliche Funktionen, die SAS zu erfüllen hat. Einerseits soll sie Kinder und Jugendliche in ihrer individuellen Entwicklung unterstützen und fördern (S.47), was auch zur Funktion Bildung passen würde. Andererseits soll sie dafür sorgen, dass gesellschaftliche Erwartungen und die damit verbundene Einhaltung von Normen und Werten erfüllt werden und die Inklusion der einzelnen Individuen gelingen kann. Darin spiegelt sich das Doppelte Mandat von Hilfe und Kontrolle (Speck, 2014, S.47). Silvia Staub-Bernasconi (2007), merkt an, dass sich Soziale Arbeit und somit auch SAS, unabhängig von Funktionsbestimmung der Klientel und organisationaler oder informeller Träger des Sozialwesens, einen Auftrag geben können muss (S.198). (Vgl. Kap. 2.1.2)

4.4.5 Methoden

Ziegele (2014), nennt in Anlehnung an Dieter Kreft und Carl Wolfgang Müller (2010), Soziale Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit, als die drei klassischen Methoden Sozialer Arbeit (S. 49). Mit der sozialen Einzelfallhilfe wird versucht Veränderungen beim Individuum herbeizuführen, um das Wohlbefinden und die Anpassungsfähigkeit an die Umwelt zu steigern. Die Person steht mit ihren individuellen Ressourcen, Sicht- und Verhaltensweisen im Zentrum. Umweltfaktoren werden soweit miteinbezogen, wie sie als direkte Problemursache oder Mitverursacher der Problemlage identifiziert werden (ebd.). In der sozialen Gruppenarbeit, wird durch professionelle Anleitung die Gruppe selbst zum pädagogischen Mittel. Es können Prozesse des Wachstums, der Reifung und der Eingliederung der einzelnen Teilnehmenden angestoßen werden (Michael Galuske, 2009 zit. in. ebd.) und durch Anpassung oder zusätzlich angeeigneter Kompetenzen die Integrations- und Inklusionschancen erhöht werden (Ziegele, 2014, S.49). Die Gemeinwesenarbeit nimmt im Gegensatz zur individuumszentrierten Einzelfallhilfe und zur sozialen Gruppenarbeit, eine gesellschaftliche und somit sozialräumliche Perspektive ein und verfolgt das Ziel der Gemeinschaft zur Bearbeitung sozialer Problemlagen (Galuske, 2009, zit. in Ziegele, 2014, S. 50).

4.4.6 Grundprinzipien

Ziegele (2014) beschreibt Lebensweltorientierung, Niederschwelligkeit, systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten, Diversität und Partizipation als wichtige Grundprinzipien der SAS (S. 60). Lebensweltorientierung, meint die Orientierung an den individuellen Lebensweisen und Lebenslagen, wobei SAS stets versucht durch Hilfe zur Selbsthilfe der Klientel zu einer gelingenden, selbstbestimmten Lebensführung zu verhelfen (Thiersch, 1986 zit. in. Ziegele, 2014, S. 60).

Niederschwelligkeit bezeichnet die Zugänglichkeit des Angebotes. Die Erreichbarkeit soll durch hohe Präsenzzeit, angemessene Räumlichkeiten und spontane Nutzung gewährleistet werden. Dabei spielt in der Arbeit mit der Klientel eine professionell gestaltete, konstante Beziehung, welche auf Empathie und Kongruenz gründet eine zentrale Rolle (Speck, 2007, Drilling, 2004 zit. in. Ziegele, 2014, S. 61).

Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten heisst für Sozialarbeitende sich so wenig wie möglich und so viel wie nötig einzumischen und dabei die Verhaltens- und Verhältnisebene der Problemlagen mitberücksichtigen. Es geht darum innere und äussere Ressourcen (wieder) zu erschliessen und die Handlungsmöglichkeiten zu erweitern (Ziegele, 2014, S. 61). Obwohl sich Soziale Arbeit stets um Integration und Inklusion der Klientel kümmert, versuchen Sozialarbeitende vermehrt Differenzen anzuerkennen. So könnte beispielsweise eine Hypothesenbildung mit Differenzmaximierung als Grundsatz zu neuen möglichen Problemlösungen führen (Heiko Kleve, 2011 zit. in. Ziegele, 2014, S. 62). Nach Hafen (2012), ist Partizipation erstens die aktive

Teilnahme von Personen an sozialen Prozessen, und zweitens das Ziel, um bestimmte Probleme zu lösen und drittens eine mögliche Form, wie das Ziel erreicht werden kann (zit. in. Ziegele, 2014, S.63). Maria Lüthringhaus (2000) unterteilt Partizipation nach Intensitätsgrad in vier unterschiedliche Stufen: Information, Mitwirkung, Mitentscheid und Selbstverwaltung (zit. in. Ziegele, 2014, S.63).

4.4.7 Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit in der Schule

Als Rahmenbedingung der SAS gilt die Trägerschaft, welche gleichzeitig die Basis der Zusammenarbeit der beteiligten Akteure regelt.

Nach Vögeli-Mantovani (2005), kann SAS schulergänzend, komplementär oder schulentlastend, kompensatorisch ausgelegt werden. Im Praxisalltag ist oft eine Vermischung von beiden Typen anzutreffen. Als schulergänzendes Angebot gilt beispielsweise ein von der SAS, Schülerschaft und Lehrpersonen gemeinsam erarbeitetes und durchgeführtes Projekt. Der schulentlastenden SAS hingegen werden von Seite der Schule konkrete Aufgaben, wie Pausenaufsicht, zur Entlastung der Lehrpersonen zugeschrieben (S. 6-7).

Drilling (2009) hingegen, geht von einem integrationsorientierten Konzept der SAS aus. Integrationsorientiert meint in diesem Sinne, dass SAS als eigenständiges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit mit der Schule dort kooperiert, wo es als sinnvoll erachtet wird. Im Gegensatz zum additiven Modell, wo SAS punktuell und nach Bedarf der Schule beigezogen wird, hat sie nach dem integrationsorientierten Konzept einen festen und gleichberechtigten Stand in der von Bildung und Erziehung geprägten Institution Schule (S. 93-94.). Ziegele (2014), nennt das integrationsorientierte Konzept integratives Modell, welches als Grundlage interdisziplinärer Zusammenarbeit und aktiver Mitgestaltmöglichkeit der SAS im Schulsystem gilt (S.64-65).

Hafen (2009), beschreibt weder das subordinative Modell, welches die SAS als untergeordnete Leistungserbringerin im Interesse der Schule definiert, noch das additive Modell, in welchen Lehrpersonen und Sozialarbeitende vorwiegend voneinander unabhängig Aufgaben im Schulkontext ausführen, als geeignetes Modelle für die SAS. Es ist ein Kooperationsmodell gefragt, welches beide Beteiligte, die Schule wie die Soziale Arbeit miteinbezieht und die Klärung der Rollen und Funktionen im partizipativen Prozess ermöglicht, damit eine gelingende SAS eingerichtet werden kann (S. 25-26).

4.5 Kontext Schule

SAS ist ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, welches im Schulsystem agiert. Aus Sicht der SA werden der Schule folgende drei Funktionen zugeschrieben: Bildung, Kommunikation und Lebensbewältigung. Bildung hat dabei die Funktion der Selektion und Qualifikation für den Arbeitsmarkt. Die Hauptverantwortung der Bildung liegt bei den Lehrpersonen, welche jedoch nach Bedarf bei der SA Unterstützung einfordern. Kommunikation und Lebensbewältigung

ausserhalb des Unterrichts sind Bereiche, über welche SAS viel Wissen verfügt und Möglichkeiten zur Aneignung bieten kann (Vögeli-Mantovani, 2005, S.6).

Soziale Arbeit in der Schule will nicht als Einzelkämpferin Lösungen ausarbeiten und umsetzen, sondern mit möglichst allen betroffenen Beteiligten eine Lösung erarbeiten. Die Leistung der SAS besteht in diesem Prozess im professionellen Fördern, Beraten und Unterstützen. Sozialarbeitende in der Schule können sich durch klare Rollenpositionierung vor unzumutbaren Aufträgen, wie beispielsweise fachlich nicht gerechtfertigten Problemdelegationen schützen (ebd., S. 31).

Die Schule kann gemäss Hafén (2005b) die Erziehungs- und Bildungstätigkeit nicht frei gestalten, sondern ist eng an Forderungen und Entscheide der Wirtschaft und Politik gekoppelt. Die Ausgestaltung des Schulalltages ist abhängig vom Budget sowie politischen Entscheidungen und Erwartungen der Wirtschaftsunternehmen an die Schulabgängerinnen und Schulabgänger (S. 63-65).

Nach Speck (2009), werden der Schule mit Qualifikation, Selektion und Integration widersprüchliche Funktionen zugeschrieben. Unter Qualifikation wird die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen gemeint, welches für die Arbeitswelt und somit auch die Teilhabe in der Gesellschaft notwendig ist. Kinder und Jugendliche werden nach ihren erbrachten schulischen Leistungen selektioniert und in soziale Gruppen mit unterschiedlichem sozialen Status eingeteilt. Weiter ist für die Integration der Individuen die Vermittlung von Werten und Normen wichtig, damit die Reproduktion der Gesellschaft und somit auch Sicherung der Machtverhältnisse gewährleistet bleibt (S.47).

Die beiden Funktionssysteme Erziehung und Soziale Hilfe⁷ haben eine wichtige Gemeinsamkeit. Beide Systeme versuchen Inklusionsprobleme zu lösen. Die Schule versucht die Inklusionschancen der Kinder und Jugendlichen durch Bildung zu vergrössern, während SA hilft Probleme zu bewältigen, die sich durch langfristige Exklusionen von Individuen ergeben. Dadurch kommt es zu einer Funktionsüberschneidung der beiden Systeme (Hafén, 2005b, S. 51-53).

Norbert Wieland (2010) nennt die Sozialisation der Heranwachsenden als ein weiteres gemeinsames Ziel der Schule und SAS. Dieses gemeinsame Ziel schafft zugleich die Basis jeglicher Kooperation. Schulerfolg ist ein wichtiger Teil gelungener Sozialisation und erhöht gleichzeitig die Inklusionschancen. Durch gegenseitige Unterstützung tragen die Schule und SAS mit ihren je eigenen Mitteln und Methoden zur Sicherung des Schulerfolgs bei (S.180).

Trotz der genannten Übereinstimmungen von Sozialer Arbeit in der Schule und der Schule, muss sich die SAS ihres eigenen Auftrages bewusst sein, damit sie nicht Gefahr läuft sich

⁷ Erziehung und Soziale Hilfe sind nach dem Konzept der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft nach Niklas Luhmann (1997) Funktionssysteme, welche spezifische ihrem System entsprechende Aufgaben erfüllen (zit. in Martin Hafén, 2005, S.22). Die Schule ist Teil des Erziehungssystems und Soziale Arbeit in der Schule, ist als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit Teil des Systems Soziale Hilfe.

blind den Wünschen und Forderungen der Schule unterzuordnen und unreflektiert schulische Aufträge auszuführen (Wieland, 2010, S. 182). SAS bewegt sich im Spannungsfeld zwischen eigenständigen Aufträgen ihrer selbst und Aufträgen zur Entlastung von Fachpersonen des Schulsystems (Thiersch, 2008, S. 250).

4.6 Zusammenfassung und Beantwortung Unterfrage 3

Neben der Erkenntnis, dass SAS nur eine der möglichen verwendeten Begriffe für das beschriebene Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ist und auch betreffend der Formulierung des Auftrages, der Ziele Rolle und Funktion teilweise grosse Unterschiede bestehen, wird einmal mehr die Dringlichkeit in der Rollen- Ziel-, Funktions- und Auftragsklärung sichtbar, um das Handlungsfeld weiter zu professionalisieren.

Die unterschiedlichen Definitionsmöglichkeiten zeigen andererseits auch, dass sich Fachleute professionell damit auseinandersetzen, was SAS ist und soll, was wiederum einer (Weiter-) Entwicklung zu Gute kommen kann.

Zentral für eine gelingende SAS scheint die Kooperationsbereitschaft und Ausgestaltung im Alltag von Fachpersonen der SAS und der Schule.

Welche Rolle, Ziele und Funktion hat Soziale Arbeit in der Schule?

Nach der Definition von Ziegele (2014), kommt der SAS die Funktion der Prävention, Behandlung und Früherkennung von (bio-) psychosozialen Problemlagen zu. Sie verfolgt mit Methoden der individuellen Einzelfallhilfe, sozialen Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit Veränderungen herbeizuführen und die Inklusionschancen zu erhöhen und soziale Teilhabe zu ermöglichen. Sozialarbeitende in der Schule beraten, unterstützen und begleiten Personen und Gruppen und versuchen in Achtung der Menschenrechte, sowie gesellschaftlichen Normen und Werte für möglichst alle gute Lebensbedingungen zu schaffen. Damit kommt der SAS die Rolle der Anwältin sozialer Gerechtigkeit zu (S. 38 40.).

5. Soziale Arbeit in der Schule als Bildungsarbeit

Im folgenden Kapitel geht es darum, Soziale Arbeit in der Schule als Bildungsarbeit zu beschreiben. Als erstes wird das Bildungsverständnis der SAS geklärt. Anschliessend werden Ziele und Zielgruppe, Funktion, Methoden, Grundprinzipien, Rahmenbedingungen und Rolle der SAS bestimmt. Es wird auf Gemeinsamkeiten unspezifischer Prävention und non-formaler und informeller Bildungsarbeit hingewiesen, gefolgt von einem Blick auf Herausforderungen, welche SAS in unterschiedlichen Spannungsfeldern zu meistern hat und einer Zusammenfassung, sowie der Beantwortung der Hauptfragestellung:

Inwiefern lässt sich Soziale Arbeit in der Schule als Bildungsarbeit legitimieren und was bedeutet dies für deren Rolle, Ziele und Funktion?

Speck (2014), nennt festgestellte Mängel im Bildungs- und Sozialsystem als Ausgangslage, um SAS bildungstheoretisch zu begründen. Kritisiert werden die soziale Ungleichheit, die Selektionsfunktion der Schule, sowie eine mangelnde Förderung Benachteiligter (S.55). Baier (2011c) merkt an, dass SAS als Anwältin sozialer Gerechtigkeit besonderes Augenmerk auf Art. 2 „Recht auf Nicht-Diskriminierung“, Art. 12 „Recht auf Beteiligung“ und Art. 29 „Recht auf Bildung“ der UN-Kinderrechtskonvention legen soll, um ihre Rolle und ihren Praxisalltag auszugestalten (S.88).

5.1 Bildungsverständnis der SAS

Baier (2013) merkt an, dass sich Soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, und somit auch Soziale Arbeit in der Schule an einem umfassenden Bildungsbegriff orientiert (vgl. Kap. 3. 3) und darum bemüht ist, förderliche Lebensbedingungen und Grundlagen für positive Entwicklungen zu schaffen. Aus Fachdiskursen der Sozialen Arbeit und Erziehungswissenschaften geht hervor, dass Bildung mehr beinhaltet, als Lehren und Lernen im Schulunterricht (S. 2-3).

Bildung bezeichnet den umfangreichen Prozess der Entwicklung von Persönlichkeit, verbunden mit dem Erwerb beziehungsweise der Entfaltung unterschiedlicher Kompetenzen (Baier, 2013, S. 3)

Diese erworbenen Kompetenzen sind notwendig, um private, soziale und berufliche Herausforderungen zu meistern und das Leben zu bewältigen. Natürlich spielen auch schulische Fachkompetenzen in der Lebensbewältigung eine wichtige Rolle, aber Sozial- und Selbstkompetenzen sind dabei nicht weniger wichtig (ebd.).

Soziale Arbeit in der Schule geht von einem umfassenden Bildungsverständnis aus. Gemäss der Arbeitsgruppe „umfassende Bildung“ (2012), beinhaltet umfassende Bildung formale, non-formale und informelle Bildung. Bei der Umsetzung des umfassenden Bildungsverständnisses, spielt die Schaffung angemessener Strukturen durch Familien-, Sozial- und Bildungspolitik, für

eine gleichwertige Anerkennung unterschiedlicher Bildungsangebote, sowie verstärkte Kooperation der verschiedenen Bildungspartnern, eine wichtige Rolle (S.4).

SAS erweitert durch ihren Beitrag im non-formalen und informellen Bereich die vorwiegend formale Bildung der Schule. Im Zentrum stehen dabei die Bedürfnisse und Interessen der Kinder und Jugendlichen (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, 2013, S. 7).

„Den subjektiven Prozess junger Menschen in der Auseinandersetzung mit der Welt und der 'Aneignung der Welt' zu unterstützen und zu begleiten, ist der Bildungsauftrag von sozialpädagogischen Fachkräften im Lebensraum Schule“ (ebd.).

Soziale Arbeit in der Schule kann Kinder und Jugendliche im Prozess der Aneignung der Welt unterstützen, indem sie die Welt des sozialen Miteinanders, sowie die Welt der Möglichkeiten der individuellen Lebensbewältigung zur Aneignung zur Verfügung stellt (Baier, 2011b, S. 104). Inwiefern non-formale und informelle Bildungsarbeit Wirkung zeigen ist aufgrund fehlender erhobener Daten nicht wissenschaftlich belegt. Soziale Arbeit und Sozialpädagogik sind sich jedoch darüber einig, dass die Kinder- und Jugendhilfe, wozu auch die Soziale Arbeit in der Schule gehört, einen wichtigen Beitrag zu einer umfassenden Bildung leistet, wohingegen ein Grossteil der Gesellschaft diese Meinung nicht vertritt (Rauschenbach et al., 2004, S. 34).

5.2 Konkretisierung SAS als Bildungsarbeit

5.2.1 Ziele und Zielgruppe

SAS, als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, hat Inklusion zum Ziel und sieht sich aus dieser Perspektive als Gegnerin des selektionierenden schulischen Bildungswesens (Peter Pantuček-Eisenbacher, 2016, S. 16). „Sozialarbeit, die im Bildungswesen angesiedelt ist (z.B. Schulsozialarbeit), ist damit beschäftigt, Ausschlussprozesse innerhalb der Organisation zu verhindern oder abzuschwächen“ (Pantuček-Eisenbacher, 2016, S. 17).

SAS soll durch Bildungsarbeit Teilhabe am Schulsystem ermöglichen (Pantuček-Eisenbacher, 2016, S. 16). Nach Rauschenbach et al. (2004), hilft Soziale Arbeit als Bildungsarbeit, herkunftsbedingte soziale Ungleichheiten zu verringern (S. 38).

Ziel der SAS als Bildungsarbeit ist, den Kindern und Jugendlichen Bildungsmöglichkeiten zu bieten, um Selbstkompetenzen für die alltägliche Lebensbewältigung zu erwerben, was auch Lebenskompetenz genannt wird. (Bundesjugendkuratorium, 2002, S. 162). Baier (2011b), nennt als Ziel der SAS als Bildungsarbeit, die Klientel in der Entwicklung und Aneignung verschiedener Kompetenzen und Perspektiven zu unterstützen, um ihr eine selbstbestimmte Lebensbewältigung zu ermöglichen (S. 108). Nach Michael Winkler (2001) sind Bildung und Erziehung zwei pädagogische Formen, welche unzertrennbar miteinander verbunden sind (zit. in Baier, 2011b, S. 108). Und doch kann ein zentraler Unterschied zwischen Bildung und Erziehung gemacht werden. Erziehung dient bei der Problembewältigung vorallem der (Wieder-

)Herstellung der gestörten Ordnung, was oft durch Zurechtweisung und Sanktionen zur Erreichen versucht wird. Wohingegen Bildung darauf hinausläuft eine Problemsituation dafür zu nutzen den Betroffenen die Möglichkeit der Kompetenzaneignung zu bieten, damit sie für ähnliche zukünftige Situationen das nötige Wissen und Können zu einer adäquaten Bewältigung zur Verfügung haben (Baier, 2011b, S. 107).

Als Zielklientel gelten alle Kinder und Jugendliche der Schule und nicht ausschliesslich sozial oder anderweitig Benachteiligte (Baier, 2011b, S. 105), auch wenn die Benachteiligten aufgrund der bestehenden schlechteren Ausgangslage und Chancenungleichheit als besonders unterstützungswürdig gelten (Vgl. Kap. 3.5). Die Autorin hat in der Fachliteratur keine Hinweise darauf gefunden, ob zur erweiterten Zielgruppe, wie dies Ziegele (2014) beschreibt, auch Erziehungsberechtigte der Kinder und Jugendlichen, im Schulkontext tätige Fachpersonen, sowie schulische, schulnahe und andere soziale Dienste zählen (S.30). Nach der Autorin wird es jedoch als sinnvoll erachtet, mindestens die Erziehungsberechtigten sowie Lehrpersonen als erweiterte Zielgruppe miteinzubeziehen, da zum Beispiel durch Informieren der Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen über die multifaktorielle Sichtweise der Sozialarbeitenden eines Problems, neue Sichtweisen erzeugt und das Erkennen eigener Anteile gefördert werden kann, was im Idealfall Bildungsprozesse auslöst, welche bei Bedarf von der SAS begleitet werden.

5.2.2 Funktion

Nach Baier (2011b), gilt Bildung als Funktion der SAS als Bildungsarbeit. Es gehört zur Aufgabe der SAS als Bildungsarbeit Kinder und Jugendliche in der Entwicklung und Entfaltung ihrer Kompetenzen, Fähigkeiten und Talente zu unterstützen, indem sie Angebote und Gelegenheiten für ihre Klientel schafft, die es ermöglichen sich durch strukturiertes Zeigen und eigenständiges Bearbeiten herausfordernder Situationen selbst zu bilden (S. 106).

5.2.3 Methoden

Baier (2013), beschreibt dienstleistende Förderung und Entwicklung als Methoden der Bildungsarbeit (S. 5). Um Kinder und Jugendliche individuell in ihrem Kompetenzerwerb und Prozess der Aneignung der Welt zu unterstützen werden Methoden wie Projektarbeit, soziale Gruppenarbeit oder Beratung gewählt. Strukturiertes Zeigen ist eine weitere Methode um Bildungsprozesse anzustossen. Mit strukturiertem Zeigen ist das Zeigen bestimmter Inhalte und Bewältigungsformen, in der Klientel angepasster Weise gemeint, welche genutzt werden können um herausfordernde Situationen zu meistern. Für die SAS besteht die Herausforderung darin, für die unterschiedlichen potenziellen Nutzer und Nutzerinnen die für sie je individuell

passende Aneignungsmöglichkeit zu bieten, was durch hohe Fachkompetenz und umfangreiche Vernetzung mit anderen sozialen Diensten gewährleistet werden kann (Baier, 2011b, S. 104-105).

5.2.4 Grundprinzipien

In der SAS als Bildungsarbeit sind Selbstbestimmung und Individualität der Kinder und Jugendlichen wichtige Maximen. Auch der Subjektperspektive kommt eine wichtige Rolle zu, indem Kinder nicht auf Objekte schulischer oder sozialarbeiterischer Aktivitäten reduziert werden, sondern als eigenständige Subjekte mit ihren je eigenen Voraussetzungen und Lebenswelten wahrgenommen werden. Weiter legt bildungsorientierte Soziale Arbeit in der Schule grossen Wert auf die Unterstützung der Persönlichkeitsbildung, Emanzipation und Selbstbestimmtheit der Klientel (Baier, 2011b, S. 106-108).

Thomas Rauschenbach et al. (2004) konkretisieren SAS, als non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter durch Teilhabe und Verantwortung, Selbstwirksamkeit und Veränderbarkeit der Verhältnisse, Aneignung und Gestaltung von Räumen, Kultur, sowie Lebensbewältigung (S. 24-25).

Teilhabe und Verantwortung

Unter Teilhabe und Verantwortung werden jene Angebote und Aktivitäten subsumiert, welche Kindern und Jugendlichen ermöglichen Erfahrungen im Bereich der Autonomie und Solidarität zu machen. Dazu gehört das Schaffen von Teilhabemöglichkeiten sowie die Möglichkeit Verantwortung zu übernehmen, denn Autonomie und Solidarität sind nur in der Eigentätigkeit erfahrbar. Soziale Arbeit hat im Gegensatz zur Schule aufgrund der Freiwilligkeit einen grösseren Gestaltungsspielraum betreffend der Angebote, welche sie bieten kann, um Teilhabe zu ermöglichen und Gelegenheit zu bieten Verantwortung zu übernehmen. Dieser Gestaltungsfreiraum sollte von der SAS genutzt werden (Rauschenbach et al., 2004, S. 24).

Selbstwirksamkeit und Veränderbarkeit der Verhältnisse

Bildend ist die Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst, wenn das Verhältnis zwischen sich und der Welt reflektiert wird und die Erfahrung gemacht werden kann, Veränderungen im Sinne der Selbstwirksamkeit herbeizuführen. Das Ausloten der Möglichkeiten und Grenzen gehört dabei zum Prozess (ebd.)

Aneignung und Gestaltung von Räumen

Bildung ist immer an einen Raum gebunden. Entweder findet Bildung in einem explizit für Bildungszwecke geschaffenen Raum statt, oder es wird ein Raum umgenutzt, der für andere Zwecke erbaut wurde. Wichtig für die bildende Qualität ist, dass die Räume den Kinder und

Jugendlichen Möglichkeiten der Aneignung und Gestaltung bieten. Somit ist die Veränderbarkeit der Verhältnisse sowie Wirksamkeit des Handelns in diesen (mit-)gestaltbaren Räumen erfahrbar (Rauschenbach et al., 2004, S.24.).

Kultur

Bildung ist immer in einen kulturellen Kontext eingebettet und hat somit auch eine kulturelle Komponente. Kulturelle Bildung beinhaltet Hochkultur und Alltagskultur. Unter Hochkultur sind erwerbbar Güter wie Wissen und Fähigkeiten und mit Alltagskultur sind alltägliche kulturell bedingte Handlungen, Bräuche und Sitten gemeint. Es ist wichtig Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit zu geben, sich mit den Strukturen der Kultur und kulturellen Traditionen auseinanderzusetzen, sowie selbst künstlerisch-kreativ tätig zu sein. Kinder- und Jugendarbeit kann vielfältige Gelegenheiten kultureller Bildung bieten (Rauschenbach et al., 2004, S.25).

Lebensbewältigung

Wenn Bildung als Ziel Persönlichkeitsentwicklung und autonome Lebensführung hat, ist Bildung unter kritischer Reflexion der unterschiedlichen individuellen Lebensverhältnisse, welche zwischen Reichtum und Armut eine grosse Spannweite beinhalten, zu beleuchten. Die Bewältigung allgemeiner Entwicklungsaufgaben, Krisen im Alltag und eigene Lebensführung machen deutlich, dass Bildung auch alltägliche Lebensbewältigung bedeutet (ebd.).

5.2.5 Rahmenbedingungen

Wie aus Kapitel 4.4.7 hervorgeht, haben die Rahmenbedingungen der SAS einen bedeutenden Einfluss auf deren Ausgestaltung der Rolle, Ziele und Funktion. Mit diesem Wissen als Hintergrund, gilt es möglichst günstige Rahmenbedingungen zu schaffen um bestmögliche Voraussetzungen struktureller Art bereitzustellen. Walter Rossow (2009) merkt an:

„Schulsozialarbeit steht und fällt mit den handelnden Personen und der Akzeptanz aller Beteiligten“ (S.3).

Hafen (2009), setzt sich für ein Kooperationsmodell ein, bei welchem die SAS mit der Schule gemeinsam ein Konzept erarbeitet und Ziele, Rolle und Funktion der SAS geklärt werden, wenn sich Soziale Arbeit in der Schule nicht auf die Aufgabe von Kriseninterventionen beschränkt sehen will. Dadurch kann verhindert werden, dass die SAS von Aufträgen und einseitigen Forderungen der Schule vereinnahmt wird. Andererseits ist durch ein gemeinsam erarbeitetes Konzept die Akzeptanz der Lehrerschaft gegenüber der SAS grösser, da beide beteiligte Parteien mitreden konnten und in gegenseitiger Auseinandersetzung mit teils unterschiedlichen Zielvorstellung, gemeinsam verbindliche Vereinbarungen getroffen haben (S. 26). Diese Bedingung gilt auch für eine SAS welche als Bildungsarbeit konzipiert ist und vor

allem Kinder und Jugendliche in ihren individuellen Bildungsprozessen auf dem Weg ins Erwachsensein unterstützt und begleitet.

Anke Spies (2009), plädiert dafür, bereits während der fachspezifischen Ausbildung gemeinsame Module für zukünftige Lehrpersonen und Sozialarbeitende anzubieten, um gegenseitiges Verständnis und dadurch die Kooperationsbereitschaft und zukünftige Kooperationsarbeit zwischen Lehrpersonen und Sozialarbeitenden in der Schule zu vergrößern (S. 122).⁸

Eine weitere wichtige Rahmenbedingung ist die grundsätzliche gleichwertige Anerkennung der formalen, non-formalen und informellen Bildung. SAS leistet non-formale und informelle Bildungsarbeit und soll als gleichwertige Partnerin der Schule im Bildungs- und Erziehungswesen anerkannt werden (Rauschenbach et al., 2004, S. 34).

Abschliessend gilt es zu erwähnen, dass für eine gelingende SAS genügend zeitliche, finanzielle und räumliche Ressourcen für die Aufgabenbewältigung von der Trägerschaft zur Verfügung zu stellen sind, welche es Sozialarbeitenden in der Schule ermöglichen adäquat und professionell zu Handeln.

5.2.6 Rolle der SAS als Bildungsarbeit

SAS sieht sich als Gegnerin des selektionierenden schulischen Bildungswesens und versucht Exklusion innerhalb des Schulsystems zu vermeiden oder verringern (Pantuček-Eisenbacher, 2016, S. 16 -17). Soziale Arbeit als Bildungsarbeit soll durch Bildungsarbeit Teilhabe am Schulsystem ermöglichen (ebd.) und wird dadurch zur Anwältin sozialer Gerechtigkeit und Menschenrechtsprofession, indem sie versucht, allen gleichberechtigten Bildungszugang zu gewähren.

Auch der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2013), formuliert für die Soziale Arbeit in der Schule eine anwaltliche Rolle, indem sie Art. 26 AEMR „Recht auf Bildung“ durch Inklusionshilfen umsetzt. SAS soll umfassende Bildungsmöglichkeiten für alle zugänglich und nutzbar machen und somit möglichst grosse Chancengleichheit schaffen (S.5).

Weiter kommt der SAS die Rolle der Dienstleisterin und Geburtshelferin zu, indem sie durch Anstossen und Begleiten von Bildungsprozessen im Idealfall zu einer selbständigen Lebensbewältigung verhilft (Baier, 2011b, S.106). Dabei spielt der Erwerb von Sozial- und Selbstkompetenz eine wichtige Rolle. SAS will durch Ermöglichung und Begleitung von Bildungsprozessen ihre Klientel im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe befähigen ein eigenständiges, selbstbestimmtes Leben zu führen.

⁸ An der Universität Oldenburg, DE beispielsweise werden solche berufsübergreifenden Module für angehende Lehrpersonen und Sozialarbeitende angeboten.

5.3 Gemeinsamkeiten non-formaler und informeller Bildungsarbeit und unspezifischer Prävention

Während des Literaturstudiums ist die Autorin darauf aufmerksam geworden, dass teilweise mit unterschiedlich genannten Handlungen auf dasselbe Ziel hingearbeitet wird. Konkret geht es um die unspezifische Prävention und Bildungsarbeit, wie sie Baier nennt. Nachfolgend wird nach Christof Schmitt (2008) und Drilling (2009) Prävention differenziert und aufgezeigt, was unspezifische Prävention mit Bildungsarbeit gemeinsam hat.

Nach Christof Schmitt (2008) besteht keine allgemeinverbindliche Begriffsdefinition der Prävention (S. 227). Es kann jedoch eine Differenzierung betreffend eines systembezogenen und personenbezogenen Präventionszugangs gemacht werden (Schmitt, 2008, S. 229). Weiter kann durch eine Einteilung in primäre, sekundäre und tertiäre Prävention die zeitliche Komponente aufgezeigt werden (Gerald Caplan 1964, zit. in Schmitt, 2008, S. 230). Unter primärer Prävention laufen Projekte, welche unabhängig der individuellen Lebenssituation, Menschen für gewisse Themen sensibilisieren. Sekundäre Prävention hingegen werden Projekte genannt, welche umgesetzt werden, wenn bereits Probleme vorhanden sind und eine problem-spezifische Thematik bearbeitet wird (Drilling, 2009, 105-106.). Als tertiäre Prävention gelten nachbehandelnde Massnahmen, welche dazu dienen sollen ein Wiederauftreten der Problemsituation zu verhindern (Norbert Herringer, 1986, zit. in Schmitt, 2008, S. 230).

Nach Schmitt (2008) besteht eine weitere Differenzierungsmöglichkeit, welche Prävention in spezifische und unspezifische Prävention unterteilt. Spezifische Prävention ist auf ein bestimmtes Problem oder eine bestimmte Zielgruppe bezogen, wohingegen unspezifische Prävention nicht von bestimmten Problemstellungen und Zielgruppen ausgeht, sondern sich allgemein auf die Entwicklung der Persönlichkeit durch Aufbau von Selbstbewusstsein und Kompetenzen konzentriert (S. 234). Hier wird ersichtlich, dass sich unspezifische Prävention und SAS als non-formale und informelle Bildungsarbeit, wie sie Baier (2013) als Unterstützerin in der Persönlichkeitsentwicklung und Kompetenzaneignung beschreibt (S. 3), sehr ähnlich sind und grosse Zielüberschneidungen aufweisen.

5.4 Herausforderungen

Für die SAS als Bildungsarbeit besteht die Herausforderung sich in verschiedenen Spannungsverhältnissen zu positionieren.

Ein Spannungsfeld betrifft die geforderte Verringerung und gleichzeitige Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit und damit nachgewiesen verknüpfte Chancenungleichheit. Einerseits soll SAS helfen herkunftsbedingte soziale Ungleichheiten zu verringern (Rauschenbach et al., 2004, S.38) und andererseits vertritt SAS gesellschaftliche Normen und Werte und ist dadurch bestrebt die Stabilität und Struktur der Gesellschaft zu erhalten, wodurch soziale Ungleichheiten teilweise bestehen bleiben (Werner Thole, 2009, S. 23).

Ein weiteres Spannungsfeld geht auf zwischen Ermächtigung des Individuums und Anpassung an die Gesellschaft. Durch Aneignung von Bewältigungs- und Gestaltungskompetenzen erlangen die Subjekte einerseits mehr Autonomie und Potenzial zur Selbstgestaltung ihres Lebens. Andererseits wird die Aneignung der Kompetenzen so gesteuert, dass Entwicklungsaufgaben bewältigt werden können, welche die Gesellschaft fordert, damit eine Integration in dieselbe möglichst gut gelingt. Es besteht somit ein widersprüchliches Verhältnis zwischen Aneignung von Kompetenzen und Autonomie und der Tatsache der Angleichung und Integration in die Gesellschaft (ebd.)

Weiter können zwischen Lehrpersonen und Sozialarbeitenden in der Schule Spannungen auftreten, welche aufgrund unterschiedlicher Funktionen entstehen. Wohl sind beide Beteiligte im Schulsystem tätig, wobei jedoch Lehrpersonen im Gegensatz zu Sozialarbeitenden in der Schule eine Selektionsverantwortung tragen. SAS kann ohne Selektionsdruck psychosoziale Bildungsarbeit leisten. Diese ungleichen Voraussetzungen können zu Kooperationschwierigkeiten führen, die es zu bewältigen gilt (Hafen, 2005a, S. 8). Eine vielversprechende Möglichkeit, diesem Spannungsverhältnis zu begegnen, scheint nach Hafen (2009), die von Sozialarbeitenden und Fachpersonen der Schule gemeinsam konzipierte SAS. Durch die gemeinsame Erarbeitung werden gegenseitiges Verständnis und Kompromissbereitschaft gefördert und somit gute Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation geschaffen (S. 26).

Um die gesellschaftlichen Herausforderungen der Neuzeit zu meistern gilt es die Schule im Sinne eines umfassenden Erziehungs- und Betreuungsangebotes weiterzuentwickeln, damit Inklusionschancen vergrößert und Exklusion vermieden werden kann. Dabei spielen finanzielle Möglichkeiten und der Veränderungswille der Politik eine nicht unbedeutende Rolle (Hafen, 2005a, S.9). SAS soll ihren sozial-politischen Auftrag in dieser Angelegenheit wahrnehmen und sich für angemessene Rahmenbedingungen einsetzen.

5.6 Zusammenfassung

SAS, als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, gilt wie Soziale Arbeit allgemein als Menschenrechtsprofession (Spatscheck, 2008, S. 6). Art. 26 AEMR „Recht auf Bildung“ spielt dabei eine besonders wichtige Rolle, welcher auch in der UN-Kinderrechtskonvention in Art. 29 festgehalten ist. Aber auch Art. 2 „Recht auf Nicht-Diskriminierung“ und Art. 12 „Recht auf Beteiligung“ der UN-Kinderrechtskonvention sind wichtige Bezugspunkte der SAS als Anwältin sozialer Gerechtigkeit (Baier, 2011c, S. 88).

Aufgrund der Ungleichheitsverhältnisse messen Professionelle der Sozialen Arbeit der sozialen Gerechtigkeit grosse Bedeutung zu (AvenirSocial, 2010, S. 9) und versuchen einerseits durch individuelle Unterstützung und strukturelle Veränderungen die soziale Gerechtigkeit und somit auch die Chancengleichheit zu erhöhen. Die Zusammenhänge zwischen Bildung, sozialer Herkunft und Lebenschancen und Lebensbewältigung wurden in internationalen Studien

belegt (Treptow, 2006, S.49/ Rauschenbach et al., 2004, S. 38/ Drilling, 2009, S. 8).(vgl.Kap. 3.5) Weiter kommt der SAS im Zusammenhang mit sozialer Gerechtigkeit die Aufgabe zu, sozial bedingte Benachteiligungen zu mindern, indem sie versucht durch Unterstützung des Kompetenzerwerbs der Klientel und durch Veränderungen der strukturellen Rahmenbedingungen bessere Voraussetzungen zu schaffen. Dabei spielt auf individueller Ebene der Grundsatz der Ermächtigung (AvenirSocial, 2010, S. 9) eine wichtige Rolle, indem Sozialarbeitende versuchen der Klientel durch Hilfe zur Selbsthilfe zu mehr Autonomie und Selbstbestimmung zu verhelfen.

Sozialarbeitende in der Schule stossen Bildungsprozesse ausserhalb des schulischen Unterrichts an und unterstützen ihre Klientel darin, sich im non-formalen und informellen Bereich Kompetenzen anzueignen. Dabei geht es vor allem um Sozial-, Politik- und Selbstkompetenzen, vom Bundesjugendkuratorium (2002), auch Lebenskompetenzen genannt (S. 162), welche einen grossen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und –entfaltung, sowie einer selbstbestimmten, verantwortungsvollen Lebensführung beitragen.

5.7 Beantwortung Hauptfragestellung

Inwiefern kann Soziale Arbeit in der Schule als Bildungsarbeit legitimiert werden und was bedeutet dies für deren Rolle, Ziele und Funktion?

Es wird ersichtlich, dass sich SAS einerseits abgestützt auf die Menschenrechte und deren Umsetzung als Bildungsarbeit definieren lässt, indem sie versucht allen Kindern und Jugendlichen Zugang zu Bildung zu ermöglichen.

Andererseits wird durch die Art und Weise, wie bildungsorientierte SAS ihre Ziele (Inklusion, Persönlichkeitsbildung, Befähigung zur selbstständigen Lebensbewältigung) zu erreichen versucht deutlich, dass Bildungsprozesse die Hauptrolle spielen. Wenn davon ausgegangen wird, dass Bildung formale, non-formale und informelle Bildung beinhaltet, ist es legitim SAS mit ihrem Beitrag zur Förderung der Kompetenzaneignung und Persönlichkeitsentwicklung, als non-formale und informelle Bildungsarbeit zu bezeichnen.

SAS verfolgt als Bildungsarbeit das Ziel Inklusion zu ermöglichen (Pantuček-Eisenbacher, 2016, S. 16) und soziale Ungleichheiten zu verringern (Rauschenbach et al., 2004, S. 38) um die Chancengleichheit zu erhöhen und mehr soziale Gerechtigkeit zu gewähren. Durch Schaffen der Klientel angemessener Bildungsgelegenheiten, können Kinder und Jugendliche individuell in ihrer Entwicklung und Entfaltung der Kompetenzen, Fähigkeiten und Talente unterstützt und begleitet werden (Baier, 2011b, S. 106). Bildung ist in diesem Zusammenhang als Selbstbildung zu verstehen und soll allen und nicht ausschliesslich sozial Benachteiligten zur Verfügung stehen (Baier, 2011b, S. 105). Somit kommt der bildungsorientierten SAS die Funktion Bildung zu.

Gemäss Ausführungen im Kapitel 5.2.6, nimmt bildungsorientierte SAS die Rolle der Anwältin sozialer Gerechtigkeit, Dienstleisterin und Geburtshelferin ein und wird als Menschenrechtsprofession bezeichnet.

6. Schlussfolgerung

Im letzten Kapitel dieser Arbeit werden wichtige Erkenntnisse aus den vorangegangenen Kapiteln zusammengefasst und eigene Gedankengänge und Bemerkungen der Autorin hinzugefügt. Auf ein explizites Wiederholen der Fragestellungen und deren Antworten wird verzichtet, da die Fragen bereits abschliessend in den Kapiteln 2 bis 5 beantwortet wurden. Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse, wird ein Ausblick in die Zukunft gemacht und Offengebliebenes benannt.

6.1 wichtige Erkenntnisse

Die Autorin zieht drei wichtige Haupterkenntnisse aus der Bearbeitung des Themas „Soziale Arbeit in der Schule als Bildungsarbeit“.

Es ist dies einerseits die immer wieder angetroffene Vielfalt von Begriffsbestimmungen und Definitionen, sowie die Notwendigkeit sich darin zurechtzufinden und zu positionieren, um eine klare Arbeitsgrundlage für die Weiterarbeit zu schaffen.

Und andererseits, dass es für SAS als Bildungsarbeit aus Sicht der Autorin zwei Legitimationsstränge, eine theoretische und eine alltagspraktische Begründung, gibt.

Die theoretische Begründung bezieht sich auf die Menschenrechte, die AEMK, welche als Grundlage der SAS gilt und unter anderen das Recht auf Bildung beinhaltet. Da jedoch aufgrund sozialer Ungleichheiten, Chancenungleichheit in den Bildungsprozessen sowie Bildungserfolgen besteht, setzt sich SAS als Menschenrechtsprofession und Anwältin sozialer Gerechtigkeit dafür ein, höhere Chancengleichheit zu schaffen. SAS als Bildungsarbeit macht dies auf der individuellen Ebene, durch Anstossen und Begleiten von Bildungsprozessen. Professionelle der SA unterstützen und begleiten Kinder und Jugendliche in ihrem Kompetenzerwerb, damit sie entweder ins Schulsystem inkludiert werden oder bleiben. Weiter können die erworbenen Selbst-, Politik- und Sozialkompetenzen auch als Lebenskompetenzen für Kinder und Jugendliche in der alltäglichen Lebensbewältigung nützlich sein und sie darin befähigen ein eigenständiges Leben zu führen. Auf struktureller Ebene setzen sich Sozialarbeitende in der Schule im Schulsystem und in der Sozialpolitik für angemessene Rahmenbedingungen ein.

Die praxisorientierte Begründung bezieht sich auf die Tatsache, dass bildungsorientierte SAS Bildung als Funktion und wichtigste Methode im Arbeitsalltag hat, wodurch sie zu Recht als non-formalen und informelle Bildungsarbeit bezeichnet werden kann.

Für eine breite Akzeptanz im Schulsystem und der Öffentlichkeit ist es gemäss der Autorin wichtig, dass formale, non-formale und informelle Bildung gleichwertig anerkannt und gefördert werden. Dies könnte jedoch noch einige Zeit dauern, da das schweizerische Schulsystem eine lange Tradition hat und sich in der Praxis gezeigt hat, dass Fachpersonen der Schule oder der

Politik, Schulreformen, welche auch strukturelle Veränderungen mit sich bringen, skeptisch gegenüberstehen. Das heisst jedoch nicht, dass es nicht möglich oder unsinnig ist eine Veränderung anzustreben und einzufordern, dass SAS als gleichwertige Bildungspartnerin im Kontext der Schule tätig ist. Im Gegenteil, dies ist notwendig, wenn den Kindern und Jugendlichen eine umfassende Bildung zur Aneignung zur Verfügung gestellt werden soll, welche neben Fachwissen auch Alltagswissen, sowie die Möglichkeit zur Aneignung von Sozial-, Politik- und Selbstkompetenzen beinhaltet, was zu einer erfolgreichen Alltags- und Lebensbewältigung beitragen kann.

Durch die Verknüpfung des Schulsystems mit der Politik und der Wirtschaft und deren teilweisen Abhängigkeit, wird ersichtlich, dass Soziale Arbeit ihren sozialpolitischen Auftrag unbedingt wahrnehmen soll und muss, damit sich die Bedingungen zugunsten der Kinder und Jugendlichen ändern können. Nur wenn sich Sozialarbeitende neben individuellem Fördern der Klientel und anstossen von strukturellen Veränderungen, auch durch politische Forderungen günstigere Bedingungen im Schulsystem für Kinder und Jugendliche zu schaffen versucht und sich für ihre Hauptklientel stark machen, werden sie der Rolle der „Anwältin sozialer Gerechtigkeit“ und „Menschenrechtsprofession“ gerecht.

Die dritte Erkenntnis ist, dass die Kooperation zwischen Sozialarbeitenden in der Schule und Lehrpersonen und anderen Professionellen des Schulsystems eine wichtige Rolle spielt. Die Basis dazu wird einerseits auf struktureller Ebene durch die Konzeption der SAS, wo entweder ein hauptsächlich integratives, subordinatives oder kooperatives Modell gewählt wird und andererseits von den Beteiligten in der Ausgestaltung der Kooperation im Alltag gelegt.

Gegenseitiger Abbau von Vorurteilen und eine Basis von gegenseitigem Verständnis und Vertrauen und eine gemeinsam gleichberechtigte erarbeitete Kooperationsvereinbarung gelten als förderliche Aspekte, welche zu guter Zusammenarbeit der SAS und Schule zu Gunsten der Kinder und Jugendlichen führen kann.

Aus sozialarbeiterischer Perspektive und mit Einbezug eines umfassenden Bildungsverständnisses kann gesagt werden, dass es unabdingbar ist, SAS als gleichberechtigte Partnerin im Bildungssystem zu verankern, wenn SAS nicht der Schule untergeordnet und deren Problemlöserin bleiben will.

Denn bildungsorientierte SAS kann mehr als Probleme lösen. Sie kann Kinder und Jugendliche angemessen darin unterstützen sich in Zeiten des Wandels, der Unsicherheit und scheinbar unendlichen Möglichkeiten zu eigenständigen, verantwortungsvollen Persönlichkeiten zu bilden, um ein selbstbestimmtes Leben in der Gesellschaft zu führen.

6.2 Ausblick und offene Fragen

Wie sich die Situation der SAS in der Deutschschweiz weiterentwickeln wird, kann nur vermutet werden. Sicher spielt neben der Bereitschaft der Schule sich einer anderen Profession zu öffnen und Veränderungen zuzulassen die Politik eine nicht unbedeutende Rolle. Da sie beispielsweise für die Verteilung öffentlicher Finanzen und die Gesetze zuständig ist.

Die Autorin wünscht sich für die SAS, dass sie sich als gleichwertige Bildungspartnerin der Schule im Bildungssystem positionieren kann und für die Kinder und Jugendlichen eine wichtige Stütze im Erwachsenwerden sein kann.

Als Hindernis dahin, könnte die Schwierigkeit der Nachweisbarkeit der von der SAS angestossenen Bildungsprozesse gesehen werden. Denn wie können Kompetenzen gemessen werden? Und wie kann beispielsweise nachgewiesen werden, dass eine Schülerin, welche Schwierigkeiten im Umgang mit Aggression hatte, dank der bildungsorientierten SAS zur einer angemessenen Bewältigungsstrategie gefunden hat und nicht ein Rat der besten Freundin Wirkung gezeigt hat?

Für die Überprüfbarkeit und somit auch nachweisbare Wirksamkeit der non-formalen und informellen Bildungsarbeit bestehen nach Wissen der Autorin keine Methoden. Demzufolge liegen auch keine statistischen Resultate vor. Es wäre denkbar, sich in einer Forschungsarbeit damit auseinanderzusetzen, ob und wie die Wirksamkeit der Bildungsarbeit in bereits bestehenden Bildungsprojekten der SAS gemessen, geprüft und nachgewiesen wird.

In der vorliegenden Arbeit wurde deutlich, dass das Kooperationsverhältnis der Schule und der Sozialen Arbeit in der Schule eine wichtige Rolle spielt. Aufgrund der ausgangs gewählten Fragestellung stand jedoch die Kooperation nicht im Vordergrund. Es würde sich anbieten, hier eine Arbeit zur Vertiefung der Kooperationsthematik zu schreiben, welche wichtige Aspekte, mögliche Hindernisse und förderliche Bedingungen für eine gelingende bildungsorientierte SAS herausheben würde.

Inwiefern sich SAS als Bildungsarbeit ausschliesslich über die Funktion Bildung definieren lässt, wurde in dieser Bachelorarbeit nicht geklärt. Die Autorin geht jedoch davon aus, dass Behandlung und Prävention, wie Ziegele (2014) zwei Funktionen der SAS nennt, in einer bildungsorientierten SAS nicht als solche existieren. Es können jedoch aus der Perspektive der Prävention und Behandlung behandelnde und präventive Aspekte in der Bildungsarbeit geortet werden, was Diskussionsgrundlage für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Funktionen und deren Zielen ergibt. Früherkennung erübrigt sich bei einer bildungsorientierten SAS, da alle und nicht nur benachteiligte oder gefährdete Kinder und Jugendliche als Zielklientel gelten. Ob es sich nun bei der SAS als Bildungsarbeit nur um eine weiter andere Benennung

oder Definition der SAS handelt oder ob bildungsorientierte SAS von Grund auf anders konzipiert ist, wurde in dieser Arbeit nicht nachgewiesen und wäre ein mögliches zu bearbeitendes Thema einer zukünftigen Bachelorarbeit.

6.3 Persönliches Fazit

Die Auseinandersetzung mit der gewählten Thematik „Soziale Arbeit in der Schule als Bildungsarbeit“ war herausfordernd, erkenntnisbringend, arbeitsintensiv, und beglückend zugleich.

Als grosse Herausforderung empfand ich die immer wieder nötige Begriffs- und Definitionsbestimmung verschiedener Begriffe und Definitionen. Sich in der Vielfalt zu orientieren und zu positionieren fiel mir nicht immer einfach, war jedoch für ein Weiterkommen der Arbeit unabdingbar. Ich habe gelernt Entscheidungen zu treffen und diese fachlich zu begründen. Von grosser Bedeutung war für mich die Erkenntnis, dass vielfach Verknüpfungen und Zusammenhänge bestehen, welche auch das professionelle Handeln der Sozialen Arbeit beeinflussen. Das Ziel eine vertiefte Ahnung einer möglichen Berufsidentität zu erhalten, habe ich für mich erreicht. Ich fühle mich dank der intensiven Auseinandersetzung rund um die SAS als Bildungsarbeit fähig, mich fundiert als bildungsorientierte Sozialarbeiterin in der Schule zu positionieren. Es ist mir bewusst geworden, dass auch der Prozess der Positionierung ein Bildungsprozess ist, welcher durch professionelle Auseinandersetzung und Reflexion mit sich und der Umwelt verknüpft ist und nie vollständig abgeschlossen ist.

Ich freue mich darauf.

6.4 Dank

Die vorliegende Arbeit wäre ohne zahlreiche Unterstützungen und Hütestunden der Tochter, welche ich in Anspruch nehmen durfte, nicht entstanden. Es gilt allen ein grosses, herzliches Dankeschön, welche mich und meine Familie während der letzten Phase des Studiums unterstützt haben. Namentlich möchte ich danken:

- Uri Ziegele und Karin Stadelmann, für die fachkundigen Informationen und weiterbringenden Hinweise in den Fachpoolgesprächen
- Margrith und Peter Burri-Herger, sowie Verena und Wendelin Gisler-Davidshofer für die geleisteten Hütestunden ihrer Enkelin
- Rahel Estermann und Corinne Gnos für das Korrigieren und Gegenlesen der Arbeit
- Peter Burri, meinem Partner, für die umfassende Unterstützung, finanzieller, alltagspraktischer und psychischer Art, welche mir einerseits ermöglichte das Studium abzuschliessen, sowie in schwierigen Zeiten Rückhalt und Sicherheit vermittelte
- Unserer Tochter Emilia, für die wohltuende Abwechslung zur Lese- und Schreibearbeit

7. Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe Umfassende Bildung (2012). *Grundlagendokument umfassende Bildung – Für die Anerkennung der Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit*. Gefunden unter http://www.sajv.ch/wp-content/uploads/2016/01/Grundlagendokument_Umfassende_Bildung_def.pdf
- AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern: AvenirSocial – Professionelle Soziale Arbeit Schweiz.
- AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband [SSAV] (ohne Datum). *Leitbild der Sozialen Arbeit in der Schule*. Gefunden unter <https://ssav.ch/de/publikationen/grundlagenpapiere>
- Baier, Florian (2007). *Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen*. Bern: Peter Lang AG.
- Baier, Florian (2008). Schulsozialarbeit. In Florian Baier & Stefan Schnurr (Hrsg.). *Schulische und schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven*. (S.87 - 120). Bern: Haupt.
- Baier, Florian (2011a). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. (2. Aufl., S.61 – 81). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, Florian (2011b). Theorie-Praxis-Transfer: Bildungstheoretische Elemente in ihrer Bedeutung für die Praxis. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. (2. Aufl., S.103 - 113). Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Baier, Florian (2011c). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. (2. Aufl., S.85 – 96). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, Florian (2013). Neue Orientierungen für die Praxis: Von der Präventions- zur Bildungsarbeit. *Special von Schulsozialarbeit, 2013 (01)*, 2 - 6.

Bundesjugendkuratorium (2002). Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. In Richard Münchmeier, Hans-Uwe Otto & Ursula Rabe-Kleberg (Hrsg.) *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben*. (S. 159 – 173). Opladen: Leske + Budrich.

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999

Der Bundesrat (2012). Das Portal der Schweizer Regierung. *Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten*. Gefunden unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19500267/index.html>

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren Konferenz [D-EDK] (2016) *Lehrplan21. Gesamtausgabe*. Gefunden unter v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Gesamtausgabe.pdf

Drilling, Matthias (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten*. (4. Aufl.). Bern: Haupt.

Guggenbühl, Allan (2016). *Die vergessene Klugheit. Wie Normen uns am Denken hindern*. Bern: Hogrefe Verlag.

Gschwind, Kurt (2014). Vorwort. In Kurt Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung*. (S. 6-7). Luzern: interact.

Hafen, Martin (2005a). Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit in der Schule. *SozialAktuell*, 2005 (13), 6-9.

Hafen, Martin (2005b). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Luzern: interact.

Hafen, Martin (2009). Kann die Soziale Arbeit die Probleme der Schule lösen? Möglichkeiten und Grenzen der Schulsozialarbeit. *Beruf: Schulleitung, b:sl*. 3 (4), 23-26.

Humanrights Schweiz (2012). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948*. Gefunden unter <http://www.humanrights.ch/de/service/einsteiger-innen/aemr/>

Humanrights Schweiz (2013). *Menschenrechte und Grundrechte in der Schweiz – Einführung*. Gefunden unter <http://www.humanrights.ch/de/service/einsteiger-innen/schweiz/>

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit. (2013). *Bildungsverständnis der Schulsozialarbeit*. Berlin: Autor.

Oberlies, Dagmar (2015). Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. *Sozial Extra, Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 15 (2), 6-9.

Pantuček-Eisenbacher, Peter (2016). Bildet Sozialarbeit, oder repariert sie die Mängel des Bildungswesens? *Sozialarbeit in Oesterreich, Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik*, 2016 (3). 15-17.

Rauschenbach, Thomas, Leu, Hans Rudolf, Lingenauber, Sabine, Mack, Wolfgang, Schilling Matthias et al. (2004). In Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.). *Bildungsreform Band 6. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin.

Ricken, Norbert (2007). Das Ende der Bildung als Anfang – Anmerkungen zum Streit um Bildung. In Marius Haring, Christian Palentien & Carsten Rohlf (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 15 – 40). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rossow, Walter (2009). Sozialarbeit in alle Schulen! *Beruf: Schulleitung, b:sl*. 3 (4), 3.

Schmitt, Christof (2008). Prävention – Zauberformel oder Irrweg für die Kooperation? In Angelika Henschel, Rolf Krüger, Christof Schmitt & Waldemar Stange (Hrsg.) *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation* (S.227 – 244). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmocker, Beat (2011). *Was ist eine Profession? Was sind die Merkmale der Sozialen Arbeit als Profession?* Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

Schulsozialarbeitsverband [SSAV] (2016). *Leitbild Schulsozialarbeit*. Gefunden unter <https://ssav.ch/de/aktuelles/leitbild-der-schulsozialarbeit>

Seiterle, Nicolette (2014). Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Eine Standortbestimmung. In Kurt Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S.81 – 154). Luzern: interact.

- Solèr, Maria, Kunz, Daniel, Brühwiler, Urban & Schmocker, Beat (2011). *Soziale Arbeit als Profession. Einführung in allgemeine erklärende und normative Handlungstheorien*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Spatscheck, Christian (2008). Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. *Sozial Extra, Zeitschrift für Soziale Arbeit*, '08 (5/6), 6 – 9.
- Speck, Karsten (2014). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. (3., überarb. & erweit. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Spies, Anke (2009). Verantwortung für gelingende Bildungsprozesse – Ausbildung im universitären Kontext. In Nicole Pötter & Gerhard Segel (Hrsg.). *Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zur Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen*. (S. 121-130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007a). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis*. Bern: Haupt Verlag.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007b). Vom beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat. *Sozialarbeit in Oesterreich, Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik*, 07 (2), 8-17.
- Thiersch, Hans (2008). Bildung und Soziale Arbeit. In Hans-Uwe Otto & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (2.Aufl., S. 237 – 252). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiersch, Hans (2012). Durchblick: Soziale Arbeit und Zeitgeist. *Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit*, '12 (1/2), 52-53.
- Thole, Werner (2005). Bildung und soziale Gerechtigkeit. Soziale Arbeit als Feld nonformaler Bildungspraxis. *Sozial Extra, Zeitschrift für Soziale Arbeit*, 09 (7/8). 20-23.
- Treptow, Rainer (2006). Bildung für alle – Zum Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit. In Karin Böllert, Peter Hansbauer, Brigitte Hasenjürgen & Sabrina Langenohl (Hrsg.), *Die Produktivität des Sozialen – den sozialen Staat aktivieren: Sechster Bundeskongress Soziale Arbeit* (S. 49 - 55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vögeli-Mantovani (2005). Die Schulsozialarbeit kommt an! In Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Hrsg.), *Trendbericht SKBF Nr. 8.* (S. 3 – 165). Aarau: Albdruk.

Wieland, Norbert (2010). *Die soziale Seite des Lernens. Positionsbestimmung von Schulsozialarbeit.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ziegele, Uri (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In Gschwind, Kurt (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S.13 – 78). Luzern: interact.