

Florian Baier/Ulrich Deinet (Hrsg.)

## Praxisbuch Schulsozialarbeit

Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen  
für eine professionelle Praxis

**Dieses Praxisbuch versteht sich als Hilfe und Anregung zur Bewältigung einer komplexen Praxis, in der Methoden, Rollenklärungen, Haltungen und Handlungsorientierungen eine zentrale Rolle spielen. Es geht in diesem Buch dabei nicht nur um die Frage des „Wie?“, sondern insbesondere auch um die Frage des „Warum?“. Zur Beantwortung dieser Fragen werden in diesem Buch verschiedene Methoden, fachliche Orientierungen und Handlungsprinzipien systematisch sowohl mit Bezug zu theoretischen Grundlagen, als auch konkretisiert für die Praxis dargestellt.**

Schulsozialarbeit als Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe steht vor der Herausforderung der Rollenfindung und Profilbildung im komplexen System Schule. Von verschiedenen Personengruppen (Schulleitung, Lehrkräfte, Schüler/innen, Eltern, Öffentlichkeit) werden durchaus auch unterschiedliche Erwartungen an die Schulsozialarbeit herangetragen, in deren Kontext sich die Schulsozialarbeit zu positionieren hat. Mit Bezug zu grundlegenden Orientierungen Sozialer Arbeit liefert dieses Buch Klärungen zur Frage nach der Rolle von Schulsozialarbeit und einer darauf aufbauenden professionellen Praxis. Verschiedene Elemente einer professionellen Praxis wie z.B. Sozialraumorientierung, Beratung, Partizipation, Verfahren des Fallverstehens, Qualitätsentwicklung und Kooperationen werden von anerkannten Fachpersonen erläutert.

Erstmals werden in diesem Buch Entwicklungen von Schulsozialarbeit in Deutschland, Österreich und der Schweiz dargestellt und fachliche Impulse für die Praxis in allen drei Ländern aufgezeigt. Damit wird eine Grundlage geschaffen, um Theorie und Praxis von Schulsozialarbeit sowohl international vergleichend, als auch in Bezug auf lokale Besonderheiten betrachten und gestalten zu können.

### Die Herausgeber:

**Dr. Florian Baier**, Dipl.-Sozialpädagoge, Professor für das Themengebiet „Jugendhilfe und Schule“ am Institut Kinder- und Jugendhilfe der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), Basel

**Dr. Ulrich Deinet**, Dipl.-Pädagoge, Professor für Didaktik/Methoden und Verwaltung/Organisation der Sozialpädagogik an der Fachhochschule Düsseldorf, Leitung der Forschungsstelle „Sozialraumorientierte Praxisforschung und -entwicklung“ (FSPE)

**Aus der Reihe: Soziale Arbeit und Sozialer Raum, Band 3**

ISBN 978-3-86649-396-4



9 783866 493964

[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

Verlag Barbara Budrich

Titelabbildungen: © Wojciech Gajda, Alexey Klementiev, Yuri Arcurs, lu-photo/fotolia.com

Praxisbuch Schulsozialarbeit

Florian Baier/Ulrich Deinet (Hrsg.)



Florian Baier  
Ulrich Deinet (Hrsg.)

# Praxisbuch Schulsozialarbeit

## Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis

2., erweiterte Auflage



Verlag Barbara Budrich



# Inhalt

<i>Florian Baier / Ulrich Deinet</i> Einleitung .....	9
<b>Teil I: Entwicklungen und gegenwärtige Praxis von Schulsozialarbeit</b>	
<i>Hermann Rademacker</i> Schulsozialarbeit in Deutschland .....	17
<i>Karl-Heinz Braun / Konstanze Wetzel</i> Schulsozialarbeit in Österreich .....	45
<i>Florian Baier</i> Schulsozialarbeit in der Schweiz .....	57
<b>Teil II: Warum Schulsozialarbeit? Rollenklärungen, Begründungen und fachliche Orientierungen für eine innovative Praxis</b>	
<i>Florian Baier</i> Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit .....	85
<i>Florian Baier / Ulrich Deinet</i> Konzeptionelle Verortungen: Schulsozialarbeit im Spektrum lokaler Bildungs- und Hilfelandschaften .....	97
<i>Florian Baier</i> Theorie-Praxis-Transfer: Bildungstheoretische Elemente in ihrer Bedeutung für die Praxis .....	103

<i>Karl-Heinz Braun / Konstanze Wetzel</i> Die Gegenwart als Herausforderung und Auftrag: Fragiles Alltagsleben und die soziale Integrationsfunktion der Schule .....	115
---	-----

### **Teil III: Grundlegende Haltungen und Arbeitsprinzipien in der Schulsozialarbeit**

<i>Florian Baier</i> Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung .....	135
--	-----

<i>Sabine Ader</i> Fallverstehen und Kollegiale Beratung in schulischen Zusammenhängen: Es könnte so sein, aber auch ganz anders! .....	159
---	-----

<i>Benedikt Sturzenhecker</i> Selbstbildung assistieren und Partizipationsrechte eröffnen am Beispiel des Umgangs mit Schulverweigerung .....	179
---	-----

### **Teil IV: Arbeitsbereiche und Methoden**

<i>Sabine Ader / Ursula Tölle</i> Beratung von Einzelnen und Gruppen im schulischen Kontext: Guter Rat ist teuer – schlechter auch! .....	201
---	-----

<i>Martin Biebricher</i> Partizipation von Schülerinnen und Schülern – Herausforderungen und Handlungsansätze für die Schulsozialarbeit .....	223
---	-----

<i>Ulrich Deinert</i> Sozialräumliche Analyse- und Aktivierungsmethoden für die Schulsozialarbeit .....	239
---	-----

<i>Thomas Geisen</i> Fremdheit und Lernen im Migrationskontext. Herausforderungen migrations-sensiblen Handelns für die Schulsozialarbeit .....	259
--	-----

<i>Bernd Nödl / Magdalene Schmid</i> Erlebnispädagogik in der Schulsozialarbeit .....	275
--	-----

Inhalt	7
<hr/>	
<i>Sarina Ahmed</i> Schulsozialarbeit im Übergang von der Schule zum Beruf .....	287
<i>Sandro Dell'Anna</i> Jungenarbeit im Kontext von Schulsozialarbeit .....	299
<i>Ulrike Graff</i> Mädchenarbeit .....	315
<i>Remi Stork</i> Zusammenarbeit mit Eltern .....	327
<i>Ulrich Deinet / Florian Baier</i> Konzeptentwicklung in der Schulsozialarbeit .....	347
<i>Florian Baier</i> Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule .....	357
<i>Christian Reutlinger / Antje Sommer</i> Schulsozialarbeit in Kooperation und Vernetzung. Von der fallbezogenen Triage zum quartiersbezogenen/sozialraumbezogenen Vernetzungsgefüge .....	369
<i>Karsten Speck</i> Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation .....	387
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren .....	405

## Warum Schulsozialarbeit?

### Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit

*Florian Baier*

Schulsozialarbeit ist in ihrer Entwicklung immer auch von übergeordneten bildungs- und sozialpolitischen Strategien und Programmen abhängig. Sie wird somit nicht immer dort und auf die Weise gefördert, wo und wie es aus fachlicher Sicht angemessen wäre. Schulsozialarbeit wird auch dort gefördert, wo es aktuell politisch opportun ist und andererseits eventuell auch an solchen Standorten wieder reduziert, an denen sie sich politisch nicht dauerhaft legitimieren bzw. etablieren konnte, obwohl sie fachlich gute und für Kinder und Jugendliche wertvolle Arbeit geleistet hat. Zudem wird Schulsozialarbeit an vielen Schulen zunächst als Pilotprojekt eingeführt, über dessen Weiterführung häufig erst nach zwei bis drei Jahren nach der Einführung definitiv entschieden wird. Schulsozialarbeitende werden durch solche Arbeitssituationen mit integrierten Überprüfungs-, Kontroll-, Evaluations- und Legitimationsschleifen vor besondere Herausforderungen der Rollenfindung und Selbstdarstellung gestellt.

Jedoch ist Schulsozialarbeit nicht nur auf politischer Ebene legitimationsbedürftig, sondern gleichfalls können auch im konkreten Praxisalltag Situationen entstehen, in denen sich die Schulsozialarbeit für ihr Handeln z.B. vor Lehrkräften, Schulleitungen oder Eltern rechtfertigen muss. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, wenn in der Professionsforschung deutlich wird, dass viele Schulsozialarbeitenden nicht wenige Anteile ihrer Arbeitszeit mit Legitimationsarbeit auf unterschiedlichen Ebenen verbringen (vgl. Baier 2007, S. 145ff.).

Es stellen sich demnach die zu klärenden Fragen, wie Schulsozialarbeit im Allgemeinen sowie bestimmte Praxisformen im Besonderen begründet werden können und welche Rolle die Schulsozialarbeit im Kontext von Schule, schulischer, schulnaher und sozialer Dienste in Bezug auf die Bearbeitung zu lösender sozialer und individueller Probleme einnehmen kann.

Grundlegend gilt für die Klärung dieses Fragenkomplexes die Annahme, dass Begründungen zwar immer auf einen Einzelfall bzw. eine bestimmte Situation konkretisierbar sein müssen, jedoch nicht vom Einzelfall aus, sondern von übergeordneten fachlichen Orientierungen heraus entwickelt werden müssen. Die Horizonte, von denen aus sich die Rolle von Schulsozialarbeit

definieren sowie die Praxis begründen lässt, müssen daher abstrakt sein, damit sie auf jegliche Herausforderungen und Situationen beziehbar und konkretisierbar sind und somit der Vielfalt des Arbeitsspektrums und der Herausforderungen Rechnung tragen. Durch die Orientierung an abstrakten, übergreifenden fachlichen Überlegungen wird auch vermieden, dass Schulsozialarbeit mal diese und mal jene Rolle einnimmt, weil sie übergeordneten Zielen folgt, die für alle Situationen gleichsam gelten. Es kommt somit zum einen darauf an, die übergeordneten fachlichen Orientierungen zur Rollenklärung und Praxisbegründung explizit darzustellen, zum anderen kommt es auf die Transferleistung an, diese abstrakten Orientierungen auf konkrete Situationen, Herausforderungen bzw. Fälle zu beziehen, um eine zielorientierte, begründete und somit professionelle Praxis zu gestalten.

Doch wie sehen fachliche Orientierungen für die Schulsozialarbeit aus, die Professionalität, Eigenständigkeit, Kooperation und Klarheit bei der Praxisgestaltung ermöglichen bzw. gewährleisten? Im Folgenden werden innovative Gerechtigkeits- und Bildungstheorien und ihre konzeptionellen Konkretisierungen für die Schulsozialarbeit vorgestellt und es wird erläutert, wie diese abstrakten Bezugspunkte dazu beitragen können, konkrete Rollenklärungen in einer komplexen Praxis vorzunehmen.

## 1. Die Rolle von Schulsozialarbeit

Die Frage nach der Rolle stellt sich im Handlungsfeld Schulsozialarbeit mit besonderer Relevanz, da die Schulsozialarbeit nicht nur Fragen und Belange einer einzigen Zielgruppe (z.B. der Schülerinnen und Schüler) bearbeitet, sondern zudem auch Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern, weitere schulische und soziale Dienste sowie eine eventuell interessierte Öffentlichkeit Erwartungen an die Schulsozialarbeit stellen. Darüber hinaus ist die Schulsozialarbeit mit der Verortung in der Schule in einer Institution tätig, die von einer anderen Berufsgruppe mit möglicherweise anderen Orientierungen gestaltet und gesteuert wird.

Obwohl sich Schulsozialarbeit strukturell von anderen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit unterscheidet und als Handlungsfeld zahlreiche Eigenarten und Besonderheiten aufweist, ist sie dennoch als ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe – und somit Sozialer Arbeit – zu verstehen und kann sich somit auf Rollenklärungen und fachliche Überlegungen beziehen, die bereits übergreifend für das Gesamtspektrum Sozialer Arbeit entworfen wurden. Für die Schulsozialarbeit muss demnach nicht alles neu erfunden werden, sondern sie kann sich auf das Methoden-, Konzept- und Theoriespektrum Sozialer Arbeit beziehen und dieses für ihre besonderen Kontexte konkretisieren.

So lässt sich auch die Rollenklärung für die Schulsozialarbeit mit Bezug auf allgemeine Rollenklärungen Sozialer Arbeit vornehmen. Für die Rollenklärung allgemeiner Sozialer Arbeit, hinter die einzelne Handlungsfelder Sozialer Arbeit wohl kaum zurückfallen dürften, zeigt sich eine in der Fachöffentlichkeit breit geteilte Orientierung am Wert der sozialen Gerechtigkeit. So formulierte z.B. Thiersch (2002) im Rahmen der Lebensweltorientierung die Rolle Sozialer Arbeit als „Anwalt sozialer Gerechtigkeit“, Staub-Bernasconi (2007) versteht Soziale Arbeit als „Menschenrechtsprofession“, im aktuell diskutierten Capability-Approach wird Soziale Arbeit in Bezug auf Gerechtigkeitstheoretische Überlegungen als Beitrag zur Entwicklung von Handlungsbefähigungen und Verwirklichungschancen konzipiert (vgl. Otto/ Ziegler 2008) und auch im internationalen Kontext werden die „principles of human rights and social justice“ als „fundamental to social work“ angesehen (International Federation of Social Workers (IFSW)/International Association of Schools of Social Work (IASSW) 2009).

Grundlegend für eine Orientierung an sozialer Gerechtigkeit bzw. für die Rollenübernahme von Schulsozialarbeit als Anwältin sozialer Gerechtigkeit ist zunächst die Besonderheit herauszustellen, dass sich Schulsozialarbeit durch diese Positionierung damit primär einem *Ziel*, und nicht bedingungslos einer bestimmten *Personengruppe* (z.B. als Anwältin für Kinder und Jugendliche) gegenüber verpflichtet. Die Orientierung am Ziel, für Gerechtigkeit einzutreten, ermöglicht es, im Einzelfall fachliche Positionierungen zu finden und schützt die Schulsozialarbeit zudem davor, unhinterfragt parteiisch für eine bestimmte Personengruppe zu handeln oder deren Erwartungen als Arbeitsaufträge unhinterfragt zu übernehmen und somit möglicherweise ein diffuses Handlungsbild – je nach Auftragslage – abzugeben.

Die Orientierung an sozialer Gerechtigkeit bietet die Gelegenheit, eine bestimmte Ausgangssituation in einem fachlichen Horizont zu reflektieren, um darauf aufbauend Zuständigkeiten zu klären und Angebote zu entwickeln, die auf ein Mehr an Gerechtigkeit bzw. die Beseitigung von Ungerechtigkeit hinauslaufen. Damit stellt sich jedoch unabdingbar die Frage danach, was soziale Gerechtigkeit in gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontexten überhaupt sein kann und wie gerechte Lösungen gefunden werden können. Oder anders gefragt: Wie kann die abstrakte Orientierung an sozialer Gerechtigkeit für die Schulsozialarbeit konkretisiert werden können, welche Praxisorientierungen resultieren daraus und wie tragen sie dazu bei, Rollenklärungen auch im konkreten Einzelfall so vorzunehmen, dass sie nicht beliebig, sondern reflektiert und fachlich begründet sind?

Diese Fragen können mit Bezug auf aktuelle Gerechtigkeitskonzeptionen beantwortet werden, innerhalb derer Gerechtigkeit in heutigen Kontexten mit Inhalten gefüllt wird. Eine der umfassendsten inhaltlichen Konkretisierungen von sozialer Gerechtigkeit gegenüber Kindern und Jugendlichen stellt die UN-Kinderrechtskonvention dar.

## 1.1 Die Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention für Rollenklärungen von Schulsozialarbeit

Die UN-Kinderrechtskonvention<sup>1</sup> wurde 1989 von der UN-Vollversammlung verabschiedet und 1992 von Deutschland und Österreich sowie 1997 von der Schweiz ratifiziert. Mit der Ratifikation der UN-Kinderrechtskonvention verpflichteten sich die Staaten dazu, die in der Konvention formulierten Inhalte gegenüber Kindern und Jugendlichen zu gewährleisten und die nationale Gesetzgebung gegebenenfalls an die UN-Kinderrechtskonvention anzupassen. Alle öffentlichen Institutionen, also insbesondere auch Schulen und Einrichtungen Sozialer Arbeit, sind durch die Ratifikation der UN-Kinderrechtskonvention dazu verpflichtet, die Inhalte der Konvention zu gewährleisten und sich an ihnen messen zu lassen. Schulsozialarbeit als Anwältin sozialer Gerechtigkeit kann und muss sich somit an den Inhalten der UN-Kinderrechtskonvention orientieren und findet darin zahlreiche Inhalte, die für die konkrete Praxis handlungsleitend sein können und die Rolle von Schulsozialarbeit inhaltlich präzisieren. Von der Vielzahl an Inhalten der UN-Kinderrechtskonvention sind einige Bestimmungen für die Schulsozialarbeit von besonderer Bedeutung. Insbesondere das Recht auf Nicht-Diskriminierung (Artikel 2), das Recht auf Beteiligung (Artikel 12) sowie das Recht auf Bildung (Artikel 29) können dazu beitragen, Schulsozialarbeit als Anwältin sozialer Gerechtigkeit hinsichtlich ihrer Rolle und Praxis weiter zu konkretisieren.

### 1.1.1 Das Recht auf Nicht-Diskriminierung

Das Recht auf Nicht-Diskriminierung ist in Artikel 2 der UN-Kinderrechtskonvention wie folgt festgehalten:

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

(2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormundes oder seiner Familienangehörigen geschützt wird.

Insbesondere das in diesem Artikel festgeschriebene Recht von Kindern, vor allen Formen der Diskriminierung geschützt zu werden, beinhaltet ein großes Aufgabenspektrum für Schulsozialarbeit als Anwältin sozialer Gerechtigkeit.

---

1 Der Begriff „Kinder“ steht in der UN-Kinderrechtskonvention für alle Menschen im Alter von 0-18 Jahren.



Diskriminierungen von Kindern und Jugendlichen können auf unterschiedlichen Ebenen mit unterschiedlichen Konsequenzen stattfinden. Für die Schulsozialarbeit sind Diskriminierungen bzw. das „Dissen“ von Schülerinnen und Schülern untereinander tagtägliche Vorkommnisse, die es zu bearbeiten gilt. Streitigkeiten auf dem Pausenhof, bei denen auch mal fremdenfeindliche Äußerungen gemacht werden, Ausgrenzungen von einzelnen Schülerinnen oder Schülern, weil sie nicht die zur Zeit angesagte Markenkleidung tragen oder Beleidigungen von einzelnen Schülerinnen oder Schülern, weil ihre Eltern aus einem anderen Kulturkreis stammen, gehören an zahlreichen Standorten von Schulsozialarbeit zur Tagesordnung der zu bearbeitenden Problemlagen. Mit der Rollenklärung von Schulsozialarbeit als Anwältin sozialer Gerechtigkeit und der Konkretisierung mit dem Bezug auf Inhalte der UN-Kinderrechtskonvention kann Schulsozialarbeit in Bezug auf solche interaktiven Diskriminierungen eine begründete Rolle und Praxis gestalten, indem sie mit den jeweils notwendigen Handlungsschritten dafür eintritt, dass Kinder und Jugendliche vor Diskriminierungen geschützt werden und vorgefallene Diskriminierungen bearbeitet werden. Kinder und Jugendliche sind vor Diskriminierungen zu schützen und Schulsozialarbeit ist eine spezialisierte Form von Dienstleistung, die diesen Auftrag zu realisieren hat. Der Schutz vor Diskriminierung kann bei einem aktuellen Vorkommnis, also z.B. einer diskriminierenden Streitigkeit auf dem Pausenhof z.B. durch Streitschlichtung, Mediation, Beratung etc. realisiert werden. Grundlegender wird der Schutz vor Diskriminierung bearbeitet, wenn von Seiten der Schulsozialarbeit aus Projekte zum gemeinsamen sozialen Miteinander durchgeführt werden, damit Schülerinnen und Schüler überhaupt auch erst nicht-diskriminierende Verhaltensweisen erlernen können und den Schaden, den sie durch Diskriminierungen erzeugen, verstehen lernen.

Neben diesen interaktiven Diskriminierungen unter Kindern und Jugendlichen gibt es jedoch weitere Formen von Diskriminierung, die umfangreicheres Reflektieren und anspruchsvolleres Handeln erfordern. Wie verhält sich die Schulsozialarbeit z.B. in einem Fall, in dem ein Lehrer wiederholt einen Schüler diskriminiert? Hier hat Schulsozialarbeit als Anwältin sozialer Gerechtigkeit genauso die Aufgabe, Kinder und Jugendliche vor Diskriminierungen zu schützen, allerdings dürfte sich das Vorgehen als schwieriger, langwieriger und für die Schulsozialarbeit eventuell sogar folgenreicher darstellen. In solchen Fällen kann der Status der UN-Kinderrechtskonvention weiterhelfen, denn sie ist keine Vorgabe, die sich allein an die Soziale Arbeit, sondern an alle Institutionen und Lebensbereiche in einem Land richtet. Daher ist ebenso die Schule dazu aufgefordert, ihre Schülerinnen und Schüler vor Diskriminierungen zu schützen. Insofern ist es für die Vermeidung und Bearbeitung solcher Fälle angebracht, die UN-Kinderrechtskonvention auch in das Bewusstsein der Schule zu bringen und die Realisierung der Inhalt auch in das Selbstverständnis des Auftrags von Schule zu integrieren. So können sich z.B. Leitbilder einer Schule explizit auf die UN-Kinderrechts-

konvention beziehen, womit gleichfalls eine Grundlage geschaffen ist, die auf fehlbares Verhalten von Lehrkräften etwas einfacher thematisieren lässt. Durch eine gemeinsame Orientierung an den Inhalten der UN-Kinderrechtskonvention sowie möglichen Konflikten, die durch die Nicht-Einhaltung der Konvention resultieren, zeigt sich auch hier wieder die grundlegende Bedeutung einer gemeinsamen Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen.

Diskriminierungen finden jedoch nicht nur in interaktiver Form direkt zwischen Personen statt, sondern können auch in gesellschaftlichen und schulischen Strukturen angelegt sein. In der Schulforschung in Deutschland wurde dafür der Begriff der „institutionellen Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2002) geprägt. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass auch Institutionen so strukturiert sein können, dass gar nicht alle Kinder und Jugendlichen die gleichen Chancen haben können (z.B. weil es weniger Plätze auf Schulen mit dem höchsten Niveau gibt als es Schüler/innen gibt, die dieses Niveau erreichen und weil bei Selektionsentscheidungen nicht einzig die Leistung, sondern auch die soziale Herkunft ausschlaggebend ist). Auch im ersten offiziellen PISA-Bericht der Schweiz wurde explizit resümiert, dass das frühe Selektionssystem der Schweiz diskriminierend sei (vgl. Buschor et al. 2003; Coradi Vellacott et al. 2003).

Was bedeuten solche institutionellen bzw. strukturellen Diskriminierungen in Bezug auf die UN-Kinderrechtskonvention und die Rolle von Schulsozialarbeit? Wenn das Schulsystem hinsichtlich einiger Aspekte diskriminierend ist und Kinder und Jugendliche ein Recht auf Nicht-Diskriminierung haben, haben sie dann das Recht auf ein neues Schulsystem? Und sollte die Schulsozialarbeit ihnen dabei anwaltschaftlich zur Seite stehen? Vom Grundgedanken der UN-Kinderrechtskonvention her sowie von den fachlichen Orientierungen Sozialer Arbeit ausgehend, ist dem so.

Allerdings haben die deutschsprachigen Staaten die UN-Kinderrechtskonvention bislang noch nicht so weit in nationales Recht transformiert, dass aus den Inhalten der Konvention tatsächlich einklagbare Rechtsansprüche resultieren, obwohl sich die Staaten durch die Ratifikation der UN-Kinderrechtskonvention dazu verpflichtet haben. Die UN-Kinderrechtskonvention hat damit in den deutschsprachigen Ländern den ambivalenten Status, dass sie zum einen formal und politisch anerkannte, unhintergehbare Ziele und Inhalte im Umgang mit Kindern und Jugendlichen vorgibt, zum anderen sind diese Inhalte jedoch erst einklagbar, wenn sie in nationales Recht übertragen wurden, was noch nicht hinsichtlich aller Inhalte geschehen ist. Dennoch ist durch die Ratifikation der UN-Kinderrechtskonvention der Inhalt der Konvention maßgebend für Recht und Praxis innerhalb der Länder und nicht die Realisierung der Kinderrechte, sondern der Verstoß gegen die Kinderrechte ist erklärungsbedürftig und illegitim.

Das Beispiel der institutionellen Diskriminierung im Schulsystem verdeutlicht auch, dass die Realisierung der Kinderrechte nicht einzig Aufgabe

von z.B. Schulsozialarbeit sein kann, sondern eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung ist, die z.B. auch Veränderungen auf bildungspolitischer Ebene erfordert. Für die Schulsozialarbeit wird damit auch deutlich, dass sie als Anwältin für soziale Gerechtigkeit sich zwar entsprechend positionieren kann, jedoch nicht alle Ungerechtigkeiten, die auftreten können, einzig durch sie allein bearbeitet und beseitigt werden können, denn der Handlungs- und Entscheidungsspielraum von Schulsozialarbeit ist begrenzt.

Bereits an diesem Beispiel des Rechts von Kindern und Jugendlichen auf Nicht-Diskriminierung zeigt sich in Bezug auf die immer wiederkehrende Frage nach der Rollenklärung von Schulsozialarbeit eine erste zentrale Erkenntnis: Ein zentrales Problem im Kontext der Rollenfrage scheint nicht darin zu liegen, die Rolle von Schulsozialarbeit zu *klären*, sondern die Rolle von Schulsozialarbeit zu *gestalten*. Auf theoretischer Ebene die Rolle von Schulsozialarbeit als Anwältin sozialer Gerechtigkeit zu definieren und soziale Gerechtigkeit mit Inhalten zu füllen, ist keine nicht zu bewältigende Aufgabe. Herausfordernd wird es erst, wenn die Praxis zur Beseitigung von Ungerechtigkeiten nicht den herkömmlichen Routinen, Denkweisen und Erwartungshaltungen zur Bearbeitung von Problemen entspricht, z.B. weil sich einige Beteiligte eine Falles bereits mit gegebenen Ungerechtigkeiten arrangiert und kein Interesse an ihrer Beseitigung haben oder manifeste, Ungerechtigkeiten hervorrufende Strukturen vorhanden sind, deren Veränderung nicht im alleinigen Handlungsspielraum der Schulsozialarbeit liegt.

Für die Schulsozialarbeit kommt es in diesem Kontext darauf an, die eigene, fachlich definierte Rolle als Anwältin sozialer Gerechtigkeit nicht zu Gunsten eines möglicherweise pragmatischeren Vorgehens aufzugeben, sondern nach Wegen und Lösungen zu suchen, die dazu beitragen, Gerechtigkeit zu realisieren, auch wenn dies von den Professionellen ein manchmal nur schwer zu ertragendes Maß an Geduld erfordert (vgl. Baier 2007). Weitere Inhalte der UN-Kinderrechtskonvention können dabei behilflich sein, die Rolle von Schulsozialarbeit als Anwältin sozialer Gerechtigkeit weiter auszuformulieren, um auf dieser Grundlage ein umfassenderes Spektrum an Handlungsmöglichkeiten und Aufgaben für die Schulsozialarbeit zu formulieren. Das im Folgenden vorgestellte Recht auf Beteiligung von Kindern und Jugendlichen stellt dabei ein zentrales Recht innerhalb der UN-Kinderrechtskonvention dar, das nicht nur als theoretischer Bezugspunkt, sondern insbesondere als Praxiselement dazu beiträgt, die Rolle von Schulsozialarbeit fachlich angemessen auszugestalten.

### 1.1.2 Das Recht auf Beteiligung

In Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention ist festgehalten, dass Kinder und Jugendliche an allen sie betreffenden Angelegenheiten zu beteiligen sind:

---

**Artikel 12: Berücksichtigung des Kindeswillens**

(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

Für eine an Gerechtigkeit orientierte Schulsozialarbeit bedeutet dies, dass nicht nur das Resultat schulsozialarbeiterischer Praxis auf ein Mehr an Gerechtigkeit ausgerichtet sein sollte, sondern das gleichfalls die Praxis der Schulsozialarbeit gerecht sein sollte. Mit anderen Worten: Nicht nur das Ziel, sondern auch der Weg zum Ziel ist gerecht zu gestalten. Das Recht auf Beteiligung gilt wiederum für alle Institutionen und Lebensbereiche und ist dementsprechend nicht nur innerhalb der Praxis der Schulsozialarbeit einzulösen, sondern auch an jedem anderen Ort. Für den Kontext Schule und Schulsozialarbeit zeigen sich dabei mehrere Besonderheiten und Herausforderungen: Aus der aktuellen Partizipationsforschung wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler in Schulen in der Regel an solchen Angelegenheiten partizipieren dürfen, die keinen besonderen Einfluss auf schulische Abläufe und Entscheidungsprozesse haben (Fatke/Niklowitz 2003). So zeigt sich häufig, dass Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung des Pausenhofes, des Klassenraumes oder sogar des Büros der Schulsozialarbeit mitreden oder einen Schüler/innenrat mit begrenzten Befugnissen gründen dürfen. Darüber hinaus gibt es vielerorts Streitschlichtungsprogramme, durch die sich Schülerinnen und Schüler selbst Regeln zum sozialen Umgang miteinander geben dürfen und auch den Umgang mit Verstößen gegen gegebene Regeln gestalten dürfen. Dennoch ist damit das Spektrum an Partizipationsmöglichkeiten noch nicht voll ausgeschöpft. Im Rahmen der Partizipationsforschung in der Schweiz wurde dementsprechend zusammengefasst, dass Schülerinnen und Schüler dort partizipieren dürfen, wo sie den Erwachsenen nicht „weh tun“ (vgl. ebd. S. 21), also dort, wo es durch die Partizipation von Kindern und Jugendlichen nicht zu besonderen Veränderungen kommt. Auch ist immer wieder eine besondere Interpretation des Rechts auf Beteiligung anzufinden, die vordergründig eine Nicht-Beteiligung von Kindern und Jugendlichen rechtfertigt: In der Bestimmung zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen heißt es, dass Kinder und Jugendliche gemäß ihres Alters und Reife an den sie betreffenden Angelegenheiten zu beteiligen sind. Aus Erwachsenenperspektive zu definieren, dass Kinder und Jugendliche in einer bestimmten Angelegenheit noch nicht reif oder alt genug für eine Beteiligung sind, ist ein leichtes und von Kindern und Jugendlichen nicht zu widerlegendes Urteil, da sie ja nicht weiter partizipieren dürfen. In der Auslegung des Artikels 12 der UN-Kinderrechtskonvention wird jedoch darauf hingewiesen, dass eine solche Interpretation eine Fehlinterpretation des Rechts auf Beteiligung wäre. Vielmehr geht es darum, Kinder und Jugendliche grundsätzlich an allen sie betreffenden Angelegenheiten partizipieren zu lassen, damit sie dadurch überhaupt erst

auch die Möglichkeit bekommen, Urteile und Lösungsmöglichkeiten für die sie betreffenden Angelegenheiten abzuwägen und sich entsprechend zu positionieren. Der Sinn dieses Artikels besteht somit in der Formulierung eines grundlegenden, unumgänglichen Rechts auf Partizipation und das Kinder und Jugendliche eben durch dieses Recht Partizipation durch Partizipation lernen (vgl. Fatke/Niklowitz 2003).

Für die Schulsozialarbeit stellt sich mit dem Recht von Kindern und Jugendlichen auf Beteiligung eine doppelte Frage: Zum einen stellt sich die Frage, wie Kinder und Jugendliche an der Praxis der Schulsozialarbeit beteiligt werden können, zum anderen stellt sich für Schulsozialarbeit als Anwältin sozialer Gerechtigkeit die Frage, wie Kinder und Jugendliche auch außerhalb der Schulsozialarbeit, also z.B. in der Schule und der Gemeinde an sie betreffenden Entscheidungen beteiligt werden.

Bezüglich der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Praxis der Schulsozialarbeit ergeben sich mehrere Möglichkeiten. So sind z.B. Kinder und Jugendliche in der Einzelfallarbeit an der Problemdefinition sowie an der Suche nach einer Lösungsmöglichkeit zu beteiligen. Einzelfälle in der Schulsozialarbeit sind immer soziale Konstruktionen von bestimmten Vorkommnissen, die zunächst erst einmal als Problem bzw. als Fall für die Schulsozialarbeit definiert werden (vgl. Messmer/Hitzler 2008). Das berühmte Thomas-Theorem hebt die Konstruktion sozialer Wirklichkeit und deren Bedeutung für weiteres Handeln hervor: „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (vgl. z.B. Knoblauch 2005, S. 138). Das bedeutet, dass der soziale Umgang mit einer Situation von der Definition der Situation abhängt. Wird die Situation z.B. seitens einer Lehrkraft als „Schüler, der fortlaufend den Unterricht auf inakzeptable Weise stört“ definiert, folgen daraus möglicherweise grundlegend andere Konsequenzen, als würde die Situation als „Schüler, der massive Probleme im Elternhaus hat und sich daher im Unterricht nicht konzentrieren kann“ definiert. Um eine angemessene, auch ethisch vertretbare Hilfe und Unterstützung anbieten zu können, ist eine Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Definition des Problems unumgänglich, da die Situation auf diese Weise umfangreicher gedeutet und diskutiert werden kann. Nicht auszuschließen ist dabei auch der sowohl für die Schulsozialarbeit, als auch für die Schule immer wieder herausfordernde Fall, dass es sich möglicherweise gar nicht um einen „schwierigen Schüler“, sondern um einen „schwierigen Lehrer“ handelt.

Eine umfangreiche Beteiligung von Schülerinnen und Schülern an der Problemdefinition ist somit Grundlage für ein umfassendes Fallverstehen und darauf aufbauend gute, weil angemessene Praxis. Gleichzeitig ist die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Problemdefinition der erste Ausgangspunkt für eine Beteiligung an einer Lösungsfindung, indem sie auch gefragt werden, was ihnen als Lösung vorschwebt bzw. wie sie sich mit verschiedenen Lösungen arrangieren können.

Im Arbeitsbericht der Projektarbeit und sozialen Gruppenarbeit können Schülerinnen und Schüler nicht nur durch bloße Teilnahme an den Projekten der Schulsozialarbeit partizipieren, sondern gleichfalls bei der Auswahl der Themen und Inhalte. Werden Themen und Inhalte, und gegebenenfalls auch deren Bearbeitungsformen, von den Kindern und Jugendlichen mitbestimmt, so dürfte dadurch auch ein direkter Bezug zu den Lebenswelten und -realitäten von Kindern und Jugendlichen geschaffen werden, durch den die Schulsozialarbeit alters- und bedarfsgerechte Angebote entwickeln kann. Partizipation bedeutet damit auch, die Lebensrealitäten von Kindern und Jugendlichen zum Ausgangspunkt von Schulsozialarbeit zu machen. Damit knüpft Schulsozialarbeit an Themen und Bewältigungsstrategien an, mit denen sich die Kinder und Jugendlichen aktuell beschäftigen.

Schulsozialarbeit wird durch die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Definition und Lösungsfindung im Einzelfall, als auch bei der Themenwahl von Projekten, zu einer spezifischen Form von Bildungsarbeit, die jenseits formeller unterrichtlicher Bildung den Kindern dabei behilflich ist, Kompetenzen zu entfalten, die ihnen die Bewältigung von Herausforderungen in der Gegenwart und Zukunft ermöglichen. Schulsozialarbeit leistet damit einen zentralen Beitrag dazu, das Recht von Kindern und Jugendlichen auf eine umfassende Bildung zu realisieren. Ein solches Recht auf Bildung ist ebenfalls in der UN-Kinderrechtskonvention festgehalten und wird im Folgenden dargestellt und für die Kontexte von Schulsozialarbeit konkretisiert.

### 1.1.3 Das Recht auf Bildung

Das Recht auf Bildung ist eines der grundlegendsten Rechte für Kinder und Jugendliche, weil es ihre zweckfreie Entwicklung, die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit, die Herausbildung von Lebenskompetenz sowie ein Leben sowohl in individueller Freiheit, als auch in gegenseitiger Verantwortung im sozialen Miteinander formuliert.

Während der Bildungsbegriff im alltäglichen Sprachgebrauch häufig auf Schule bzw. schulischen Unterricht verkürzt wird, beschreibt Bildung im ursprünglichen bildungstheoretischen Sinne das humanistische Ideal der umfangreichen Entfaltung individueller Persönlichkeit. Humboldt verstand unter Bildung noch die „regeste und freie Wechselwirkung zwischen Ich und Welt“ (vgl. Humboldt 1903, S. 282 zit. n. Baumgart 1997, S. 94), also etwas grundlegend Anderes und Umfangreicheres als schulischen Frontalunterricht, wenn er auf die bestmögliche und störungsfreie Reproduktion vorgegebener Inhalte abzielt.

Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention verbürgt ein solches Recht auf eine umfassende Bildung für Kinder und Jugendliche:

## Artikel 29 [Bildungsziele; Bildungseinrichtungen]

- a. Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,
- b. die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
- c. dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
- d. dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
- e. das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz; der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
- f. dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.

Hier zeigt sich, dass im Recht auf Bildung nicht etwa schulische Unterrichtsinhalte, sondern das Recht auf die Entfaltung von Persönlichkeit sowie auf das Leben in Freiheit und sozialer Verantwortung im Vordergrund stehen. Bildungsinstitutionen wie die Schule und sämtliche Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe haben ihren Beitrag dazu zu leisten, dieses Recht auf Bildung gegenüber Kindern und Jugendlichen einzulösen. Schulsozialarbeit ist vor diesem Hintergrund eine auf Bildung ausgerichtete Dienstleistung, die die Förderung individueller Persönlichkeitsentwicklung sowie des sozialen Miteinanders als Aufgabe hat.

## Fazit

Eine Orientierung an fachlichen Zielen ist die Grundlage für professionelles Handeln. Wird deutlich, dass es für die Schulsozialarbeit fachliche Ziele sind, für ein Mehr an Gerechtigkeit zu sorgen und Bildungsmöglichkeiten zu realisieren, dann können diese abstrakten Zielorientierungen mit Bezug auf die UN-Kinderrechtskonvention konkretisiert werden. Bei Herausforderungen im Berufsalltag kann somit mit Bezug auf diese Konkretisierungen stets reflektiert werden, welche Rollenpositionierung Schulsozialarbeit einnehmen sollte, um fachliches und somit professionelles Handeln anzubieten und zu gewährleisten.

In den beiden folgenden Beiträgen in diesem Buch wird die Rollenklärung für die Schulsozialarbeit weiter konkretisiert. Wie die Aufgabe der Gewährleistung des Rechts auf Bildung konzeptionell gefasst werden kann, wird im folgenden Beitrag von Deinet/Baier anhand des Konzepts der lokalen Bil-

dungs- und Hilfelandschaften erläutert. Daran anschließend wird im Beitrag zum Theorie-Praxis-Transfer aufgezeigt, wie Schulsozialarbeit konkret bildungstheoretische Elemente nutzen kann, um die eigene Praxis als Bildungsarbeit reflektiert zu gestalten und fachlich als professionelle Tätigkeit begründen zu können.

## Literatur

- Baier, F. (2007): *Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen*. Bern, Berlin, Brüssel, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien
- Baumgart, F. (Hrsg.) (1997): *Erziehungs- und Bildungstheorien: Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben*. Bad Heilbrunn.
- Buschor, E.; Gilomen, H.; McCluskey, H. (2003): *PISA 2000: Synthese und Empfehlungen*. BFS/EDK: Bildungsmonitoring Schweiz. Neuchatel
- Coradi Vellacott, M.; Hollenweger, J.; Nicolet, M.; Wolter, S. C. (2003): *Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Bundesamt für Statistik (BFS); S. K. d. k. E. (EDK): Bildungsmonitoring Schweiz. Neuchatel
- Fatke, R.; Niklowitz, M. (2003): „Den Kindern eine Stimme geben.“ Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Zürich
- Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen
- Humboldt, W. v. (1903): *Die Bildung des Menschen*. In: Leitzmann, A. (Hrsg.): *Werke I, 1785-1795*. Berlin. S. 282-285.
- International Federation of Social Workers (IFSW); International Association of Schools of Social Work (IASSW). (2009): „Ethics in Social Work, Statement of Principles.“ Retrieved 23.7.2009, from <http://www.ifsw.org/f38000032.html>.
- Knoblauch, H. (2005): *Wissenssoziologie*. Konstanz
- Messmer, H.; Hitzler, S. (2008): „Die Hilfe wird beendet werden hier – Prozesse der Deklientifizierung im Hilfesgespräch aus gesprächsanalytischer Sicht.“ *neue praxis* 38. S. 166-187
- Otto, H.-U.; Ziegler, H. (Hrsg.) (2008): *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden
- Staub-Bernasconi, S. (2007): *Soziale Arbeit : Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft*. In: Lob-Hüdepohl, A.; Lesch, W. (Hrsg.): *Ethik Sozialer Arbeit – Ein Handbuch: Einführung in die Ethik der Sozialen Arbeit*. Stuttgart. S. 20-54
- Thiersch, H. (2002): *Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung*. Weinheim



Hinweis:

Im „Praxisbuch Schulsozialarbeit“ wird für viele Themen und Arbeitsbereiche erläutert, wie sich die im obigen Beitrag skizzierte Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und sozialer Gerechtigkeit praxisbezogen realisieren lässt.

Weitere Informationen zum Buch finden Sie hier:

<http://www.budrich-verlag.de/pages/details.php?ID=447>