Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Hochschule für Soziale Arbeit HSA
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit
Muttenz

Multiple Unterstützungsangebote der Sozialen Arbeit an Primarschulen

Schulsozialarbeit und Schulsozialpädagogik Herausforderungen und Potentiale eines Zusammenspiels

Bachelor-Thesis (BA 4000)
vorgelegt von: Heike Westedt
eingereicht bei: Sarina Ahmed

Matrikelnummer 24-254-989

Kleinlützel, im Juni 2026

Abstract

Die Soziale Arbeit wird vermehrt in der Schule tätig. Dies nicht nur im Bereich der Schulsozialarbeit, sondern mit verschiedenen Tätigkeiten innerhalb eines Schulhauses. Die vorliegende Bachelor-Thesis hinterfragt, welche Begründungen hinter diesen multiplen Tätigkeiten stehen. Es stellt sich die Frage welche Wirkungen von diesen multiplen Angeboten der Sozialen Arbeit für die Schule, die Lehrpersonen und die Schüler*innen zu erwarten sind. Es wird erörtert welche Auswirkungen sich für die Profession der Sozialen Arbeit an der Schule daraus ergeben.

Der Fokus dieser Bachelor-Thesis liegt auf den Tätigkeiten «Schulsozialarbeit» und «Schulsozialpädagogik», die Möglichkeiten der Ganztagesschule werden ebenfalls am Rande betrachtet.

In der vorliegenden Bachelor-Thesis wird dargelegt, dass die beiden Tätigkeitsbereiche in der Praxis differenziert werden, unterschiedliche Funktionen erfüllen und bei divergierenden Bedarfen unterstützend wirken. Es wird ebenfalls gezeigt, dass die multiplen Angebote der Sozialen Arbeit nicht ausschliesslich Chancen, sondern auch Herausforderungen mit sich bringen, die es in der Zukunft zu minimieren gilt.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1

1.1 Ausgangslage 1

1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit 3

1.3 Forschungsfrage 3

1.4 Stand der Forschung 4

1.5 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit 5

2 Gesellschaftliche Entwicklungen und ihre Folgen 6

2.1 Folgen der gesellschaftlichen Veränderung für die Bildung, speziell für die Primarschule 8

2.2 Kindheit im Wandel der Gesellschaft 9

2.3 Basel eine kinderfreundliche Stadt 11

2.4 Zusammenfassung der Erkenntnisse 12

3 Primarschulen als zentraler Bildungsort der Allgemeinheit 13

3.1 Primarschule ein obligatorisches Allgemeinbildungsangebot für die Gesellschaft 13

3.2 Antworten auf (neue) gesellschaftliche Anforderungen 15

3.3 Problemlagen der Primarschulen 18

3.4 Problemlagen der Lehrpersonen 20

3.5 Problemlagen der Schüler*innen 22

3.6 Zusammenfassung der Erkenntnisse 25

4 Soziale Arbeit an Schulen 26

4.1 Soziale Arbeit als Profession 26

4.2 Professionsauftrag im Kinder- und Jugendbereich 28

4.3 Begriffsklärung Schulsozialarbeit, Schulsozialpädagogik und Soziale Arbeit an Schulen 29

4.4 Praktische Unterscheidung der Aufgaben von Schulsozialarbeit und Schulsozialpädagogik 30

4.5 Schulpädagogik und Soziale Arbeit an der Schule 33

4.6 Zusammenarbeit der Sozialen Arbeit und Pädagogik an Schulen 34

4.7 Zusammenfassung der Erkenntnisse 38

5 Diskussion 39

5.1 Möglichkeiten und Grenzen der Wirksamkeit von Sozialer Arbeit an Schulen 39

5.2 Potenziale von multiplen Angeboten der Sozialen Arbeit an Schulen 42

5.3 Herausforderungen von multiplen Angeboten der Sozialen Arbeit an Schulen 46

6 Fazit und Ausblick 48

6.1 Beantwortung der Forschungsfrage 48
6.2 Ausblick 50

7 Literatur- und Quellenverzeichnis 51

8 Hilfsmittelverzeichnis 57

Abkürzungsverzeichnis

BL……. Baselland

BS…… Basel Stadt

Ebd. ……. Ebenda

LP……. Lehrplan

OECD……. Organization for Economic Co-operation and Development

PISA……. Program for International Student Assessment

SSA……. Schulsozialarbeit

SSP……. Schulsozialpädagogik

UN……... United Nations

UNICEF…….. United Nations International Children's Emergency Fund

Vgl……..... vergleiche

Abbildungsverzeichnis

Abb.1 Verschiedene Erziehungsstile nach Wannack 2006: 6, S.10

Tabellenverzeichnis

Tab1. Arbeitsbereiche SSA und SSP nach SSAV 2025: 2/3, S.31

Tab.2 Vereinfachte Übersicht über Problemlagen und Bedarfe sowie die Unterstützung durch SSA und SSP, S.44/45

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Primarschulen stellen einen grundlegenden Bestandteil des Bildungssystems der Schweiz dar und sind somit ein integraler Teil der Gesellschaft. Ein Teilsystem ist einerseits als autonom zu betrachten, andererseits besteht immer eine gewisse Abhängigkeit vom Gesamtsystem (vgl. Wenning 1999: 6). In Bezug auf das Bildungssystem einer Gesellschaft impliziert dies, dass gesellschaftliche Entwicklungen auch dieses Bildungssystem betreffen und Effekte in ihm hinterlassen. Veränderungen in der Gesellschaft und die daraus entstandenen modifizierten Anforderungen an die Schule, führen zu neuen Bedarfen und Problemlagen (vgl. Wannack 2007: 2). In den letzten Jahrzehnten reagierten die für Bildung zuständigen Instanzen mit einer Vielzahl von Reformen und Anpassungen. Der Lehrplan 21 ist der prägnanteste. Von Lernzielen zu Kompetenzerwerbszielen, diese in fachliche und überfachliche Bereiche ausdifferenziert, ist eine Umsetzung der gesellschaftlichen Aufträge an die Schule (vgl. Lehrplan 21, 2016). Die Forderung nach verstärkter Integration und die gesteigerten Erziehungs- und Sozialisationsbedarfe ziehen Verschiebungen der Lernschwerpunkte nach sich (vgl. Wenning 1999, S.5). Neben den formalen Lerninhalten und Orten rücken informelle Lernorte und -wege in die Aufmerksamkeit. Die Rolle der Lehrer*innen muss neu gedacht und hinterfragt werden (vgl. Schratz, Schrittesser 2012: 4). Eine zusätzliche Brisanz erhält diese Thematik, durch die Wichtigkeit der Bildung innerhalb der modernen Gesellschaft. Sie konstituiert kurz- und langfristig eine entscheidende Dimension für die Teilhabe und die Lebenschancen innerhalb der Gesellschaft (vgl. Hillmert 2020: 17/18).

Die Anforderungen der Gesellschaft an das Bildungssystem führen nicht ausschliesslich zu einer Veränderung in der Pädagogik. Sie haben auch einen Einfluss auf die Soziale Arbeit. Die Veränderungsprozesse des Bildungswesens beinhalten neben einer Anpassung des Unterrichts auch Überlegungen zur Erziehung und Betreuung der Kinder, ein «klassischer» Bereich der Kinder- und Jugendhilfe der Sozialen Arbeit (vgl. Kilb 2023: 25). Die Erkenntnisse aus der PISA-Vergleichsstudie und den OECD-Berichten haben einen Veränderungsprozess initialisiert, der alle Teilsysteme und Institutionen, die sich innerhalb einer Gesellschaft um Bildung und die Entwicklung von Kindern bemühen, inkludiert (vgl. ebd.). Dies schliesst die Pädagogik und die Soziale Arbeit ein.

Basierend auf diesen gesteigerten Bedarfen der Kinder und Jugendlichen und der veränderten Vision von Bildung rücken Professionen und Institutionen, die sich lange Zeit sehr

kritisch gegenüberstanden und ihre Unterschiedlichkeit betont haben, näher zusammen und arbeiten jetzt unter den Dächern der Schulen vermehrt zusammen (vgl. Kilb 2023: 24). Die vorliegende, auf Literatur basierende Arbeit befasst sich mit den Implikationen einer solchen Zusammenarbeit, wobei insbesondere Fragen der Kompatibilität der Professionen Pädagogik und Soziale Arbeit, sowie mögliche Potentiale und Herausforderungen erörtert werden. Zu den Herausforderungen zählt die Art der Zusammenarbeit, die Identifikation eines gemeinsamen Ziels und letztendlich welche Bedeutung eine Zusammenarbeit für die Professionen beinhalten. Die Art der Zusammenarbeit ist ebenfalls ein Aspekt der theoretischen Diskurse (vgl. Baier 2011: 357). Die Frage, inwieweit es sich bei einer gemeinsamen Arbeit um eine Kooperation oder lediglich um eine Zusammenarbeit handelt, ist fundamental. Im Allgemeinen gehören die folgenden Punkte zu einer Kooperation: eine Kooperation inkludiert das gemeinsame Handeln in Bezug auf ein gemeinsames Ziel (vgl. ebd.: 358). Aus einer Kooperation entsteht ein Mehrwert, da die beteiligten Professionen auf der Ebene des Wissens, des professionellen Handelns und der gemeinsamen Haltung sich einbringen und diskursiv zusammenarbeiten (vgl. ebd.). In diesem Prozess können Synergien entstehen (vgl. ebd.).

Die an der Zusammenarbeit beteiligten Professionen haben unterschiedliche Zielsetzungen. Die Schule hat einen klaren Bildungsauftrag und ist strukturell selektionierend. Die fachlichen Leistungen der Schüler*innen entscheiden über den weiteren Bildungsweg. Es kann zu einer Reproduktion der gesellschaftlichen Ungleichheit kommen, befürchten Braun und Wetzel (vgl. 2006: 29). Die Soziale Arbeit fokussiert Bildungschancen für alle und daran angegliedert, Bildung und soziale Gerechtigkeit für alle (vgl. Thiersch 2009: 25). Diese Positionen scheinen eher konträr als kompatibel zu sein. Diese Positionierungen zu erörtern und sinnvolle Kooperationen auszuhandeln, ist massgeblich, um zu verhindern, dass der Sozialen Arbeit an Schulen die Rolle des Helfers im Alltagsgeschehen der Schule zu fällt (vgl. Baier 2011: 358). Als initiale Stufe dieser Zusammenarbeit etabliert sich seit den 1990 Jahren die Schulsozialarbeit in den Schulhäusern (vgl. Good 2017: 2). In den letzten Jahren kam es zu einer Erweiterung der Tätigkeitsbereiche der Sozialen Arbeit in Schulhäusern, die häufig unter dem Begriff der Schulsozialpädagogik subsumiert werden. Zum einen ist ein Anstieg des Tätigkeitfeldes der Sozialen Arbeit zu verzeichnen. Zum anderen stellt sich die Frage, wie sich die Tätigkeiten der einzelnen Professionen, aber auch die Varianten von Tätigkeiten innerhalb einer Profession genau voneinander abgrenzen. Welcher Mehrwert, für den Schulstandort, die Schüler*innen, Lehrpersonen und die Gesellschaft kann aus dieser Differenzierung entstehen (vgl. Good 2017: S.2/3).

1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit

Im schulischen Setting zeigen sich immer deutlicher die gesellschaftlichen Entwicklungen und die mit ihnen verbundenen Herausforderungen. Die daraus abgeleiteten Anforderungen und Ewartungen an die Schule haben sich in den letzten Jahren weiterentwickelt. Weg von einer reinen Lehrplandebatte hin zu einem geänderten Bildungsverständnis. Dieses beinhalten auch die Betreuung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen. Diese Modernisierung betrifft alle an Erziehung und Bildung beteiligten Systeme einer Gesellschaft, entsprechend auch die Soziale Arbeit (vgl. Kilb 2023: 25).
Für die Profession der Sozialen Arbeit ist es fundamental, dass die Zusammenarbeit mit der Pädagogik die Beschreibung einer Kooperation erfüllt, nur in dieser Konstellation ist ein Mehrwert für die Schüler*innen, die Professionen und das Bildungswesen zu erzielen (vgl. Baier 2011: 357). In der genauen Betrachtung der Zusammenarbeit von Pädagogik und Sozialer Arbeit liegt ein Aspekt der Relevanz dieser Arbeit für die Soziale Arbeit.
Die Fragestellung nach der Implementierung multipler Angebote der Sozialer Arbeit an Schulen und deren Folgen hat ebenfalls Relevanz für die Profession der Sozialen Arbeit. Wie beeinflussen multiple Angebote die Positionierung der Sozialen Arbeit in der Kooperation mit der Pädagogik.
Die Klärung der Frage, welche gesellschaftlichen Herausforderungen den Einsatz der Sozialen Arbeit begründen, beleuchtet die Ursachen und zeigt auf, inwieweit diese Ursachen anschlussfähig an die Profession der Sozialen Arbeit sind. Ebenfalls ein relevanter Aspekt für die Profession. Ferner werden die unterschiedlichen Angebote, Benennungen und Aufteilungen der Sozialen Arbeit an Schulen aufgezeigt und kritisch betrachtet.

1.3 Forschungsfrage

Das Ziel der Bachelor-Thesis ist die kritische Betrachtung der multiplen Angebote der Sozialen Arbeit an Primarschulen und eine fachliche Einschätzung dieser Angebote vor dem Hintergrund folgender Fragestellung:
Welche Problemlagen der Primarschulen, Lehrpersonen und Schüler*innen erfordern eine Anpassung der Unterstützungsangebote? Mit welchen Unterstützungsangeboten, aus fachlicher Sicht der Sozialer Arbeit, kann die Soziale Arbeit in Primarschulen tätigen werden? Welche Potentiale und Herausforderungen entstehen durch die Implentierung multipler Angebote der Sozialen Arbeit?
Zu diesem Zweck werden Literaturrecherchen vorgenommen und die Literatur kritisch und in Bezug auf die Fragestellung ausgewertet.

Die konkrete Forschungsfrage:
Wie lassen sich multiple Unterstützungsangebote Sozialer Arbeit an Primarschulen – insbesondere Schulsozialarbeit und Schulsozialpädagogik – vor dem Hintergrund veränderter Problemlagen begründen, und welche Herausforderungen sowie Potentiale ergeben sich aus diesem Zusammenspiel?
Diese Forschungsfrage enthält folgende Unterfragen:

- Wie ist die Begründung für den verstärkten Einsatz von Sozialer Arbeit an Primarschulen?
- Mit welchen Unterstützungsangeboten kann die Soziale Arbeit an Primarschulen diesen Problemlagen begegnen?
- Welche Potenziale und Herausforderungen bringen multiple Unterstützungsangebote der Sozialen Arbeit mit sich?

1.4 Stand der Forschung

Die Bundesverfassung der Schweiz sichert im Art.2, Abs.3 den Bürger*innen eine grösstmögliche Chancengleichheit zu. Der Art.8 Abs. 2 verbietet Diskriminierung jedweder Form. Letztendlich klärt Art.41, Abs.1 lit. f, dass Bund und Kanton Kinder und Jugendliche darin unterstützen sollen sich nach ihren Fähigkeiten zu bilden und weiterzuentwickeln (vgl. Schoch 2024: 2). Trotz dieser gesetzlichen Grundlage zeugen eindeutige Evidenzen für eine fortbestehende Bildungsungleichheit in der Schweiz. Schoch fast Erkenntnisse zusammen, die aufzeigen, dass in der Schweiz die Bildungsgerechtigkeit noch nicht erreicht ist, sondern dass der Zugang zu Bildungschancen von Status, Migrationshintergrund und sozioökonomischen und Bildungshintergrund der Eltern abhängt (vgl. 2024: 3).
Diese soziale Ungleichheit zu bearbeiten, fällt in den professionsethischen Bereich der Sozialen Arbeit (vgl. Maykus 2011: 8). Die Ungleichverteilung von Bildungschancen und der weitreichende Einfluss von Bildung auf Lebenschancen und Teilhabe, konstituieren eine Zielsetzung der Sozialen Arbeit, die nicht nur eine Tätigkeit im komplementären Bildungsbereich, sondern auch eine weitreichende Tätigkeit innerhalb des Bildungssystems rechtfertigt. Die Primarschule als erste Bildungsinstanz legt den Grundstein für spätere Lebenschancen und Teilhabe. In diesem Bereich ist integrative Arbeit und eine Verbesserung der Teilhabe und der Bildungschancen sinnvoll und notwendig (vgl. Hillmer 2020: 18/19/20). Folgt man Schoch (vgl. 2024: 3/4) manifestiert sich Bildungsbenachteiligung auf vier Ebenen: im Individuellen Kontext, im Klassen-Unterrichts-Kontext, in einem regionalen Kontext und schlussendlich in dem Kontext der Bildungswege und der Durchlässigkeit des Bil-

dungssystems. Diese Ebenen können von unterschiedlichen Angeboten der Sozialen Arbeit beeinflusst werden. Die individuelle und die Ebene der Schulklasse können durch schulische Angebote der Sozialen Arbeit direkt erreicht werden. Die im Lehrplan 21 enthaltenen personalen und sozialen Kompetenzen könnten, beispielsweise durch verschiedenartige Lernangebote, formale, informelle, divergierende Lernorte, lebensweltnah von Schüler*innen erlernt werden (vgl. Karen et al. 2022: 10). Eine signifikante Veränderung, die die modifizierten Anforderungen an Bildung mit sich bringen, ist die Zusammenführung von Pädagogik und Sozialpädagogik in Schulen (vgl. Kilb 2023: 24). Mögliche Synergien einer Zusammenarbeit beider Professionen könnten gemeinsam geführte Klassen sein, in denen sowohl Wissensvermittlung als auch Förderung von psychosozialen Aspekten erreicht werden könnten (vgl. ebd.: 47). Bei einigen Autor*innen werden die Angebote der Professionen weiterhin separiert gedacht und der Sozialpädagogik bleibt die nachmittägliche Betreuung vorbehalten (vgl. Merz, Spescha 2009: 45; und vgl. Chiapparini, Thieme, Sauerwein 2019: 158). Kritische Stimmen sehen überwiegend die Hemmnisse für die Zusammenarbeit. Aufgrund der unterschiedlichen Herangehensweise und strukturellen Ausrichtung – Integration, Lebensweltorientierung und Teilhabegerechtigkeit bei der Sozialen Arbeit, Leistungsorientierung und strukturell selektionierend bei der Pädagogik – werden die Grundhaltungen der Professionen als zu konträr bewertet (vgl. Maykus 2011: 21).
Die Erweiterung des Angebotes der Sozialen Arbeit in Schulen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Namen führt zu einer Trennung in der Praxis, der weitgehend eine empirische und theoretische Grundlage fehlt. Good resümiert, dass die Zielsetzung der Schulsozialarbeit und der Schulsozialpädagogik grosse Übereinstimmungen aufweisen (vgl. 2017: 82f). Im Bereich der Methodik und der Zielsetzungen lassen sich Unterschiede feststellen (vgl. ebd.: 84/86), die allerdings immer noch eine klare Verortung beider Arbeitsbereiche in der Sozialen Arbeit zulassen.

1.5 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Beginnend mit einer Übersicht, über die gesellschaftliche Entwicklung und Veränderungen und die daraus resultierenden Folgen für das Bildungssystem, werden diese Folgen auf der Ebene der Schule, der Lehrpersonen und der Schüler*innen diskutiert. Anschliessend werden die Möglichkeiten der Sozialen Arbeit eruiert und mit den Bedarfen und Problemlagen in Zusammenhang gebracht. Im Anschluss wird die Kooperation der Schule und der Sozialen Arbeit kritisch diskutiert. Abschliessend wird auf unterschiedliche Angebote der Sozialen Arbeit an Schulen, ihre Trennschärfe im Alltag und auf Potentiale und Herausforderungen eingegangen. Die Literatur wird aus dem gesamten deutschsprachigen Raum

herangezogen, da die Problemlagen nicht national begrenzt sind. Der Schwerpunkt liegt in der Schweiz, mit einem Blick über die Grenzen.

2 Gesellschaftliche Entwicklungen und ihre Folgen

Das Leben in heutigen postindustriellen Gesellschaften zeichnet sich durch entstandardisierte Lebensentwürfe und einen Pluralismus an Lebensstilen aus. Eine Konsequenz dieser Vielfältigkeit ist eine Reduktion stützender sozialen Strukturen im Umfeld des einzelnen Individuums, die früher durch Familie, Nachbarn oder andere Formen der Gemeinschaft geleistet wurden (vgl. Wendt 2021: 20). Potenziell positive Folgen dieser Entwicklung könnten erleichterte Umsetzungen der individuellen Lebensentwurfe und weniger restriktive gesellschaftliche Strukturen sein. Eine negativere Interpretation dieser Entwicklung betont die daraus resultierende Verschlechterung der sozialen Teilhabe sowie der Bildungs- und Lebenschance eines grossen Teils der Gesellschaft (vgl. ebd.). Der Autor analysiert neben der Individualisierung auch die Pluralisierung der Lebensstile gepaart mit einer sozialen Polarisierung, als Ursachen einer sozialen Ungleichheit und schlussendlich einer Exklusion von Teilen der Bevölkerung als Merkmale der gesellschaftlichen Entwicklung, die Einfluss auf die Lebenschancen haben (vgl. ebd.: 21-25).
Der gesellschaftliche Wandel ist internalisiert (vgl. Wannack 2006: 7). Die Merkmale, die diesen Wandel beschreiben und definieren, analysieren verschiedene Autoren divergent. Beck definiert die Individualisierung als entscheidendes Merkmal, wohin gegen Herzog fünf weitere Merkmale beschreibt (vgl. Beck und Herzog zitiert in Wannack 2006: 7). Diese Merkmale sind zum Ersten die Pluralisierung der Gesellschaft, mit diesem Begriff wird eine kulturelle Vielfalt benannt. Zum Zweiten die Egalisierung innerhalb der Gesellschaft, mit diesem Ausdruck wird die Angleichung der Geschlechterrollen beschrieben. Drittens die Geschwindigkeit der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, die mit dem Begriff der Dynamisierung bezeichnet wird. Viertens die Scholarisierung der Gesellschaft, die den Fakt betitelt, dass die Schulbildung/Ausbildung eine gesteigerte Wichtigkeit erlangt und immer mehr Zeit in der Schule verbracht wird, in diesen Bereich kann auch das Schlagwort des lebenslangen Lernens verortet werden. Und fünftens schliesslich die Nivellierung als Beschreibung der Entwicklung, dass sich die Unterschiede zwischen den Generationen verringern.
All diese Merkmale beeinflussen die Gesellschaft, sicherlich in weiten Bereichen mit einem positiven Effekt. Es lässt sich feststellen, das Leben ist freier geworden und es gibt weniger

strikte gesellschaftliche Regeln und Vorgaben. Allerdings zeigt sich auch, dass die Heterogenität der Gesellschaft zu einer politischen Polarisierung führt und zu einer Begrenzung der Solidarität innerhalb dieser Gesellschaft (vgl. Hillmert 2020: 23). Diese Aussage impliziert, dass wir in einer freieren Gesellschaft leben, jedoch ein höheres persönliches Risiko in Lebenskrisen oder Notsituationen tragen. Insbesondere vulnerablere Gruppen sind von sozialer Ungleichheit und sozialen Nachteilen betroffen.

In Bezug auf die Forschungsfrage dieser Arbeit, empfiehlt sich ein intensiver Blick auf die Bildung und ihre Bedeutung innerhalb der heutigen Gesellschaft. Bildung nimmt in einer modernen Industrie- bzw. Postindustriegesellschaft eine zentrale Stellung für den individuellen Lebensverlauf ein (vgl. ebd.: 17/18). Bildung konstituiert eine entscheidende Dimension hinsichtlich der Bereiche soziale Teilhabe und Lebenschancen (vgl. ebd.). Der Zugang zu Bildungsangeboten und die Möglichkeit auf Bildung ist immer noch von Ungleichheit betroffen. Diese Ungleichheit manifestiert sich nicht nur beim Zugang zu Bildungsangeboten, sondern in Folge auch beim Zugang zu Arbeitsplatzangeboten und schlussendlich in der Ungleichverteilung von sozioökologischen Mitteln. Bildungsungleichheit beeinflusst viele Dimensionen der Lebenswelt eines Individuums (vgl. ebd.: 18/19/29). Bildungsungleichheit reproduziert soziale Ungleichheit über Generationen hinweg (vgl. ebd.). Diese Reproduktion von gesellschaftlicher Ungleichheit im Bildungsbereich entsteht in der Schweiz, (Deutschland und in Österreich) über verschiedene Wege. Beispielsweise setzen sich Eltern unterschiedlich für die Schullaufbahn ihrer Kinder ein, die Ausstattung und die Präsenz von Schulformen im Sozialraum sind ungleich verteilt. Daraus resultieren förderlichere oder weniger förderliche Lernmilieus für die Kinder (vgl. Braun, Wetzel 2006: 29).

Bereits anfangs der 2000er Jahre zeigen Untersuchungen, dass familiären Ressourcen einen entscheidenden Einfluss auf den Bildungsweg der Kinder in der Schweiz haben (vgl. Wannack 2006: 7). Ein vergleichbares Resümee ziehen Rossmeissl und Przybilla für Deutschland, auch in Deutschland hängen Bildungschancen am stärksten von der sozialen Herkunft ab (vgl. 2006: 29). Neue Forschungen bestätigen diese Ergebnisse. Der Bildungserfolg in der Schweiz ist abhängig vom sozialen Status, der Sprache, dem Bildungsniveau und dem Migrationshintergrund der Eltern (vgl. Schoch 2024: 3). Das bedeutet, in den letzten zwanzig Jahren konnten keine nachhaltigen Erfolge in Bezug auf die Reduktion von Bildungsungleichheit und ihrer Konsequenzen erzielt werden.

Aus diesem Gründen ist es entscheidend, dass die Soziale Arbeit im Bildungsbereich die Chancengleichheit verbessert. In diesem Bereich liegen viele Ursachen für spätere soziale Ungleichheit in verschiedenartigen Bereichen der Lebenswelt von Individuen.

2.1 Folgen der gesellschaftlichen Veränderung für die Bildung, speziell für die Primarschule

In der wissenschaftlichen Literatur finden sich unterschiedliche Analysen zum Thema gesellschaftlicher Wandel und dessen Implikationen für das Bildungswesen. Entwicklungen innerhalb der Gesellschaft gehören immanent zu dieser Gemeinschaftsform. Dass die Bildung als Teilsystem der Gesellschaft auf diese Entwicklung reagieren muss, bzw. von dieser Entwicklung ebenfalls betroffen ist, erscheint evident (vgl. Wenning 1999: 6).
Wenning konstatiert bereits 1999, dass sich die Schule in einem Wechsel befindet und die Entwicklung hin zur allgemeinbildenden Schule tendiert, weg von der Berufsbildung. Interessanter und folgenreicher für die Schule ist der Anspruch der Gesellschaft, dass die Schule vermehrt erzieherische Funktionen übernimmt, zum individuellen und gesellschaftlichen Wohl (vgl. ebd.: 5).
Wenning sieht als Indikator der Wichtigkeit des Bildungswesens die Menge der formulierten Klagen und Unzufriedenheiten. Die Gesellschaft ist nicht zufrieden mit der Allgemeinbildung, die erzielt wird. Die Industrie und die Hochschulen stimmen in diese Klage ein. Die Schulen sind unzufrieden mit der Unterstützung, die sie vom Staat und den Eltern bekommen. Die Eltern wiederrum signalisieren Unmut über die Lehrpersonen und die Schule im Allgemeinen. Diese Unzufriedenheiten kann man als Spiegel der hohen Erwartungen an die Schule werten, und daran, welche Bedeutung und welches Interesse dem Bildungssystem beigemessen wird. (ebd.: 5/6). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Anforderungen an die Bildungsinstitution «Schule» steigen, in sehr uneinheitlicher Form, je nach Interessensgruppe, die die neuen Anforderungen formuliert.
Anfangs des 21. Jahrhunderts gilt es als gesellschaftlicher Konsens, dass die Schule die gesellschaftlichen Veränderungen direkt umsetzen muss und es ihre Pflicht ist, die Schüler*innen auf jetzige und zukünftige Anforderungen vorzubereiten, sowohl für beruflich als auch die gesellschaftlichen Herausforderungen (vgl. Rossmeissl, Przybilla 2006: 25). An welchen Anforderungen sich die Schule orientieren soll, die der Eltern, der Industrie, der Universitäten oder eher der beruflichen Bildung, ist allerdings ein sehr strittiger Punkt (vgl. ebd.).
Die öffentlichen Diskurse nach PISA-Vergleichsergebnissen und OECD-Berichten zeigen die Dringlichkeit einer Weiterentwicklung des Bildungswesens, die über eine reine Modernisierung der Inhalte und des Unterrichts hinausgeht (vgl. Kilb 2023: 25). Das Anforderungsprofil der schulischen Bildung hat sich erweitert, sie beinhalten jetzt die Themen Erziehung und Betreuung. Dies veranschaulicht das modifizierte Bildungsverständnis, welches heute Bildung als mehrschichtiges Konzept beschreibt, das über den reinen Fachwissenserwerb im formalen Setting hinausgeht (vgl. ebd.).

Der «Bildungsbericht der Schweiz 2026» identifiziert in den Rahmenbedingungen drei Faktoren, über die die gesellschaftlichen Entwicklungen auf das gesamte Bildungswesen Einfluss nehmen. Diese sind erstens die Demographie, zweitens ausserschulisches Erleben und die Umwelt von Kindern und drittens die wirtschaftliche Lage der Schweiz (vgl. Bildungsbericht Schweiz 2026: 16). Bei der Demographie spielen kurzfristig Schwankungen der Schüler*innenzahlen keine entscheidende Rolle, da diesen mit einer kurzfristigen Anpassung der Klassengrössen begegnet werden kann. Langfristige Veränderungen der Schüler*innenzahlen, bewirken Anpassungen im Bildungssystem. Alle Statistiken deuten auf einen markanten Schüler*innen Rückgang hin. Grund dafür ist die um 17% geringere Geburtenrate, dies soll 2027/28 die Primarschulen der Schweiz betreffen. Es wird voraussichtlich zu Anpassungen in der Ausstattung der Schulen kommen (vgl. ebd.: 16/17 und 34/35). Die Geburtenrate ist nicht der einzige Einfluss, den die demographische Entwicklung der Bevölkerung auf die Schule hat. Die Altersstruktur der Bevölkerung wirkt sich auf die Steuereinnahmen des Staates aus, diese haben eine direkte Auswirkung auf die finanziellen Mittel, die für Bildung bereitgestellt werden (vgl ebd.: 18). Das ausserschulische Erleben der Schüler*innen ist stark beeinflusst durch den sozioökonomischen Status der Familie. 33,4% der Einelternfamilien mit Kindern zwischen Null und siebzehn Jahren sind armutsgefährdet. Sind die Kinder zwischen achtzehn und fünfundzwanzig sinkt das Armutsrisiko der Einelternfamilien auf 16,1%. Das bedeutet, Kinder im Primarschulalter, die in einem Einelternhaushalt aufwachsen, sind zu einem Drittel armutsgefährdet (vgl. ebd.: 20). Ein weiterer Faktor ist die psychische Gesundheit der Kinder, die sich nach Aussagen des Bildungsberichtes verschlechtert hat (vgl. ebd.: 21). Für die psychische Gesundheit spielen gesellschaftliche Themen, wie Kriege, Klimaerwärmung eine Rolle, aber auch Themen wie Angst vor Mobbing und Cybermobbing (vgl. ebd.: 23). Schlussendlich beeinflusst die wirtschaftliche Lage des Staates die Bildungsinstitutionen. Aktuell will die Schweiz die unerwarteten Corona-Ausgaben und den belasteten Staatshaushalt durch drastische Sparpakete konsolidieren (vgl. ebd.: 26). Dies betrifft auch die Bildungsinstitutionen der Schweiz.

2.2 Kindheit im Wandel der Gesellschaft

Versucht man die geänderten Anforderungen an die heutige Schule in ihrem gesamten Umfang zu erfassen, kommt man nicht umhin neben den gesamtgesellschaftlichen Veränderungen auch die Entwicklung der Bedeutung von Kindern innerhalb und für die Gesellschaft zu betrachten. Bis zum Zeitalter der Argar- und Industriegesellschaft hatten Kinder eine ökonomische Bedeutung für ihre Familien, sie waren Hilfs- und Arbeitskräfte, die mit

zum Haushalteinkommen beigetragen haben und einen wichtigen Teil der Altersabsicherung leisteten (vgl. Wannack 2006: 10). In der postmodernen Gesellschaft änderte sich diese Rolle grundlegend. Dank der sozialstaatlichen Absicherung im Alter, sind Kinder keine ökonomische Notwendigkeit mehr. Aufgrund der heutigen Ausbildungskosten durch elf obligatorische Schuljahre und anschliessend weitere Ausbildungen, belastet die Kindheit die familiären Finanzen, anstatt diese zu entlasten (vgl. ebd.). Kinder erfüllen heute eine sinnstiftende Funktion für ihre Eltern. Eltern entscheiden sich heute bewusst für Kinder, um ihrem Leben einen tieferen Sinn zu geben (vgl. ebd.). Diese bewusste Entscheidung und die Bedeutung der Kinder für ihre Eltern haben zu einer Umgestaltung des Miteinanders innerhalb der Familien geführt. Der Befehlshaushalt wurde durch einen Aushandlungshaushalt ersetzt (vgl. ebd.). Die Umgestaltung zeigt sich auch in den Erziehungsstilen, die heute praktiziert werden. Pädagogisch-fachlich unterscheidet man zwischen vier Erziehungsstilen, die sich in den Dimensionen Unterstützung und Kontrolle unterscheiden. Der autoritativer Erziehungsstil zeichnet sich durch eine hohe Unterstützung und eine hohe Kontrolle aus, der autoritäre Stil durch eine geringe Unterstützung mit gleichzeitiger hoher Kontrolle. Der permissive Erziehungsstil beschreibt eine grosse Unterstützung der Kinder, bei gleichzeitiger geringer Kontrolle, als vernachlässigenden Erziehungsstil beschreibt man eine Erziehung mit geringer Unterstützung und geringer Kontrolle von Seiten der Eltern (vgl. ebd.: 11).

Kontrolle / **Unterstützung**	**hoch**	**niedrig**
hoch	Autoritativ	Permissiv
niedrig	Autorität	Vernachlässigend

Abb.1 Übersicht über die verschiedenen Erziehungsstile nach Wannack (vgl. 2006: 11), eigene Darstellung

Diese Erziehungsstile prägen nicht nur die Erlebniswelt der Kinder innerhalb der Familien, sondern sind die Sozialisationsgrundlage der Kinder. Beim Eintritt in die Primarschule erschliessen sie sich diesen neuen Teil ihrer Lebenswelt mit dieser Grundlage (vgl. ebd.).
Zur kindlichen Lebenswelt gehört heute auch, dass sie in unterschiedlichen familiären Konstellationen gross werden. Das Bild der Mutter-Vater-Kind-Familie (vielleicht noch ein Geschwisterkind) greift heute zu kurz, die Varianten zu diesem traditionellen Entwurf sind vielfältiger geworden (vgl. ebd.: 8). Die geänderten familiären Konstellationen, andere ur-

bane Lebensumfelder, mehr institutionelle, formale Freizeitangebote und gewandelte Arbeitsbedingungen sorgen dafür, dass auch die Freizeitgestaltung von Kindern in den letzten Jahrzehnten einen grossen Wandel erfahren hat. Viele Freizeitbeschäftigungen von Kindern gleichen erwachsenen Beschäftigungen, sie sind terminiert, geplant und benötigen zusätzliche Aufmerksamkeit und Logistik von Seiten der Erwachsenen. Kinder haben weniger Zeit und Möglichkeit für freies Spielen und Bewegen in ihrem nahen Umfeld und auch das Treffen von Peers wird heute meist organisiert (vgl. ebd.: 11/12).
Zusammenfassend kann man sagen, die Kindheit ist nicht nur durch multiple familiäre Konstellationen und eine heterogene Gesellschaft geprägt, sondern diese Dimensionen erfordern von Eltern und Kindern neben den biologisch-psychologischen Entwicklungsaufgaben viel Anpassungs- und Koordinationsarbeit (vgl. ebd.: 10). Ausserdem bleibt festzuhalten, dass ein Grossteil der Kinder in traditionellen Familien gross werden, der Anteil der divergierenden Familienkonstruktionen zu nimmt und Kinder heute eine grössere Wertevielfalt erleben, die zu einem Empfinden der Diskontinuität führen kann, dies braucht von ihnen Anpassungsarbeit.
Neben diesem, innerhalb der Gesellschaft entstanden, Wandel der Kindheit hat die Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention durch die Schweizer Regierung 1997 (vgl. Kinderrechtskonvention) ebenfalls zu einer grundlegenden Veränderung beigetragen. Der Kindheit wird durch die Ratifizierung von staatlicher Seite eine andere Bedeutung zugesprochen und die Rechte der Kinder werden markant gestärkt. Am Beispiel der kinderfreundlichen Stadt Basel soll diese geänderte Bedeutung illustriert werden.

2.3 Basel eine kinderfreundliche Stadt

Am 19.11.2013 erhält Basel-Stadt zum ersten Mal die Zertifizierung «kinderfreundliche Gemeinde» der UNICEF Schweiz und Liechtenstein (vgl. Basel kinderfreundliche Gemeinde 2019). Diese Zertifizierung beruht auf 5 Punkten. Als Erstes vollzieht die Gemeinde eine Standortbestimmung hinsichtlich ihrer Kinderfreundlichkeit. Als Zweites werden die Sichtweisen, Bedürfnisse und Anliegen von Kindern und Jugendlich hinsichtlich ihrer Gemeinde erhoben. Als dritter Punkt erstellt die Gemeinde einen Aktionsplan mit klar umrissenen Massnahmen. Als vierter Punkt erfolgt ein Evaluationsschritt durch externe Personen und fünftens die Zertifizierung (vgl. UNICEF).
Im Aktionsplan 2024 -2027 (vgl. Aktionsplan Basel-Stadt, 2024) zeigt Basel-Stadt die weiteren Projekte für eine Erneuerung der Zertifizierung auf. Unter anderem ein weiterer Ausbau der Partizipation in Schulen (vgl. ebd.: 3), eine Verbesserung der Zugänglichkeit zu partizipativen Projekten für vulnerable Gruppen (vgl. ebd.: 4) und ein weiter gesteigerter

Schutz für Kinder gegen (häusliche) Gewalt (vgl. ebd.: 5/6). Des Weiteren soll die Kommunikation zwischen Schule und Eltern gestärkt werden und die Sprachförderung vor dem Kindergarten wird von 5 auf 9 Stunden pro Woche erhöht, um eine bessere Integration und Sprachförderung zu gewährleisten (vgl. ebd.: 7/8).
Einige der hier aufgeführten Punkte des Aktionsplans der Stadt Basel betreffen die Schule und die, in ihr beschäftigten Professionen. Es werden weitere Veränderungen und Anstrengungen erwartet, sowohl auf einer schulisch-fachlichen Ebene (Deutschförderung, vgl. ebd.: 8), als auch auf einer administrativen Ebene (Kommunikation zwischen Schule und Eltern, vgl. ebd.: 7) und bei der Entwicklung der partizipativen Schule (vgl. ebd.:3).
Die Stärkung der Kinderrechte, die Förderung der Entwicklung und Integration in eine Gesellschaft sind Ziele der Profession «Soziale Arbeit» (vgl. Baier 2011: 359). Diese Zielsetzungen der Stadt Basel lassen eine weitere, multiple Zusammenarbeit der Schule und der Sozialen Arbeit angemessen erscheinen. Der Ort der Massnahmen und Zielsetzungen ist die Primarschule (inklusive des obligatorischen Kindergartens), die Zielsetzung ist eine sozialpädagogische.

2.4 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Die Veränderungen innerhalb einer Gesellschaft wirken in allen Bereichen der Gesellschaft, sowohl auf Institutionen als auch auf Bevölkerungsteile (vgl. Wannack 2007: 2). Dies gilt zum einen für das Bildungswesen als Institution der Gesellschaft, als auch für Kinder als Teil der Gesellschaft. Die Individualisierung der Gesellschaft, die viele Möglichkeiten und Chancen impliziert, kann auch zu Diskontinuitätsempfinden, Verunsicherung und reduzierten Lebenschancen führen (vgl. Wendt 2021: 20).
Bezugnehmend zum Thema dieser Bachelor-Thesis steht das Bildungssystem vor neuen Aufgaben und Änderungen, um diesem Gesellschaftswandel zu folgen und dessen Anforderungen gerecht zu werden. Zusätzlich hat sich das Bild der Kindheit und die Bedeutung von Kindern fundamental gewandelt. Auf dieser Grundlage werden neue geänderte Aufgaben an die schulische Bildung gestellt und der Kanon der Lerninhalte variiert (vgl. Wannack 2006: 10). Zu diesen steigenden Aufgaben kommt ein zukünftig geringeres Steueraufkommen und belastete Staatshaushalte. Diese Ausgangslage macht die Problemlage komplexer und gleichzeitig elementarer. Bildungsabschlüsse sind die Grundlage für berufliche Teilhabe, Lebenschancen und sozioökonomische Chancen (vgl. Hillmert 2020: 18/19/29). Verbesserte Bildungschancen, die jetzt implementiert werden, verbessern spätere Teilhabe am Arbeitsmarkt und am gesellschaftlichen Leben. Das Risiko einer Weitergabe der primären sozialen Ungleichheit wird verringert.

3 Primarschulen als zentraler Bildungsort der Allgemeinheit

Um die Bedeutung und die Rolle der Primarschule als Bildungsangebot zu beschreiben, werden als erstes die rechtlichen Grundlagen und eine Klärung des Inhaltes des Bildungsangebotes „Primarschule“ skizziert. Im Anschluss werden die Problemlagen auf Ebene der Schule, der Lehrpersonen und der Schüler*innen sichtbar gemacht. In diesem Zusammenhang werden Literatur, Gesetze und Grundlagen aus dem deutschsprachigen Raum zu Grunde gelegt. Dieser Quervergleich erweitert den Blick auf Grundlagen und Lösungsmöglichkeiten.

3.1 Primarschule ein obligatorisches Allgemeinbildungsangebot für die Gesellschaft

Von Seiten des Staates sind die Aufgaben der obligatorischen Schule in der Schweiz im Harmos-Konkordat von 2007 folgender Massen festgelegt,

> II. Übergeordnete Ziele der obligatorischen Schule
> Art. 3 Grundbildung
> 1 In der obligatorischen Schule erwerben und entwickeln alle Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität, welche es ihnen erlauben, lebenslang zu lernen und ihren Platz in Gesellschaft und Berufsleben zu finden.
> 2 Während der obligatorischen Schule erwirbt jede Schülerin und jeder Schüler die Grund-bildung, welche den Zugang zur Berufsbildung oder zu allgemeinbildenden Schulen auf der Sekundarstufe II ermöglicht, insbesondere in den folgenden Bereichen:
> 3 Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten, beim Erwerb sozialer Kompetenzen sowie auf dem Weg zu verantwortungsvollem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt unterstützt. (Harmos-Konkordat 14.6.2007: 5)

Vorgaben, die für die Gesamtgesellschaft der Schweiz und auch für das Teilsystem «obligatorische Schule» gelten, sind in der Schweizer Verfassung festgeschrieben. Im Art. 2, Abs.3 wird den Bürgerinnen und Bürgern grösstmögliche Chancengleichheit zu gesichert, der Art. 8, Abs. 2 verbietet jegliche Form von Diskriminierung und in Art. 42, Abs.1 lit.f, wird festgelegt, dass Bund und Kantone Kinder und Jugendliche darin unterstützen sollen sich nach Fähigkeiten zu bilden und weiterzuentwickeln (vgl. Schoch 2024: 2).
Für die Schweiz wird der politisch legitimierte Bildungsauftrag an die Volksschulen im Lehrplan 21 abgebildet (vgl. LP-Grundlagen 2010: 4). Der Lehrplan 21 fungiert als Orientierungsinstrument für Eltern, Schüler*innen, aber auch weiterführende Schule oder Industrie, Handel und Universitäten. Eine weitere Funktion erhält er als Planungsgrundlage für die Lehrpersonen (vgl. Lehrplan 21,2016: 6)

Die Aufgaben der Schule (in Deutschland) beschreibt Wenning, als die einer Ausbildungs- und Sozialisationsinstanz. Die Schule hat die Funktion, die gängigen Konfliktregeln, vorherrschende politische Meinungen und wirtschaftliche Denkweisen zu unterrichten. Dadurch wirkt sie stabilisierend und homogenisierend auf die Gesellschaft und in direkter Linie auf die Schüler*innen. Gemäss dieser Literatur konstituiert sie mit an Normen und Werten der Gemeinschaft (vgl. 2004: 567).

Diese eindeutigen Vorgaben, inkludieren systemimmanent einige komplexe Herausforderungen. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts gilt, als gesellschaftlicher Konsens, dass die Schule die gesellschaftlichen Veränderungen direkt umsetzen muss und es ihre Pflicht ist, die Schüler*innen auf jetzige und zukünftige Anforderungen vorzubereiten, sowohl für beruflich als auch die gesellschaftlichen Herausforderungen (vgl. Rossmeissl, Przybilla 2006: 25). An welchen Anforderungen sich die Schule orientieren soll, die der Eltern, der Industrie, der Universitäten oder eher der beruflichen Bildung, ist allerdings ein sehr strittiger Punkt (vgl. ebd.). Die Generierung eines Konsenses in diesem Dissens, ist eine der Herausforderungen.

Eine weitere Komplexität der Aufgabenklärung der Primarschulen beruht auf der Tatsache, dass in der Primarschule integrativ gearbeitet wird bei gleichzeitiger selektionierend Bewertung der Schüler*innen. Rossmeissl und Przybilla beschreiben die Anforderung an die Schule mit der Aussage, dass die Schule zwei Kernkompetenzen besitzt, zum einen die Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten (für Alle) und zum anderen das Selektionieren aufgrund von Testergebnissen und Zertifikaten (vgl. 2006: 26). Diese Zertifikate sind für spätere Lebenschancen von entscheidender Bedeutung (vgl. ebd.).

Entgegen der gesetzlichen Festschreibung gibt es eindeutige Evidenzen, die aufzeigen, dass in der Schweiz keine Chancengleichheit im Bildungsbereich herrscht. Der Bildungserfolg ist abhängig vom sozialen Status, der Sprache, dem Bildungsniveau und dem Migrationshintergrund der Eltern, fasst Schoch die Erkenntnisse zusammen (vgl. 2024: 3). Das diese Ziele nicht erreicht werden und es eine Bildungsungerechtigkeit in der Schweiz gibt, ist seit 1972 ein Thema bei diversen bildungspolitischen Anlässen (vgl. ebd.: 2). Eine Herausforderung auf politischer, vor allem aber auf schulischer Ebene ist es, die Chancengerechtigkeit zu verbessern.

Der Anspruch an das Bildungssystem ist, die in der Gesellschaft vorhandene Heterogenität zu akzeptieren und diese im Regelschulalltag zu integrieren. Dieser Anspruch konfrontiert die Schulen mit einem dialektischen Problem, wie Wenning feststellt. Der gewünschte Umgang mit der Heterogenität durch die allgemeine Schulpflicht führt zu einer Standardisierung der Schülerschaft, die Testergebnisse und ungleiche Verteilung der Bildungschancen

wiederrum sorgt für eine Differenzierung (vgl. Wenning 2004: 569). Die formale Gleichbehandlung aller Kinder, verstärkt die Selektionsfunktion der Schule. Heterogenität ist die Kehrseite der Homogenität und vice versa (vgl. ebd.: 571).

3.2 Antworten auf (neue) gesellschaftliche Anforderungen

Die in der vorliegenden Arbeit beschriebenen gesellschaftlichen Herausforderungen einerseits, andererseits die Anforderungen, die aus der Gesellschaft an die Bildungsinstitutionen gerichtet werden und drittens die gesetzlichen Rahmenbedingungen, in denen sich die obligatorische Schule bewegt, ergeben ein Spannungsfeld innerhalb dessen sich Schule, Lehrpersonen und Schüler*innen bewegen und positionieren müssen. Diese Thematik wird in der Fachliteratur diskutiert und bewertet. Der Lehrplan 21 und Basler Schulgesetze dienen als Beispiel.

Schoch identifiziert vier Ebenen im Bildungsbereich auf denen Herausforderungen und Verbesserungspotentiale entstehen können. Die erste Ebene ist die individuelle Ebene der Lehrpersonen und der Schüler*innen. Die zweite Ebene entsteht durch den Unterricht und die jeweilige Schulstufe in der die Lehrpersonen und der Schüler*innen sich befinden. Das Bildungsangebot der Region bzw. des Quartiers bildet die dritte Ebene. Die vierte Ebene konstituiert sich durch mögliche Bildungswege und die Durchlässigkeit des Bildungssystems. In diesen Ebenen können negative als auch positive Veränderungen implementiert werden (vgl. 2024: 3,4). Die erste Ebene wird im Weiteren in Kapitel 3.4 und 3.5 näher analysiert. Hier soll jetzt die zweite Ebene betrachtet werden, die der Schule und des Unterrichts. Der Lehrplan 21 versteht Lernen als einen Entwicklungsprozess des Menschen, dieser ist ein lebenslanger Prozess (vgl. LP-Grundlagen 2010: 20). Der Lehrplan 21 basiert auf den Schulgesetzen und dem Harmos Konkordat. Der Lehrplan 21 sieht einen Kompetenzerwerb und keinen reinen Wissenserwerb für die Kinder und Jugendlichen vor. Diese Kompetenzen sollen Wissen und Fähigkeiten der Kinder weiterentwickeln und eine spürbare Lebenswelt-Nähe mit sich bringen. Selbstgesteuertes Lernen, Zusammenarbeit mit anderen, Problem-Löse-Kompetenzen stehen im Zentrum. Lernen als aktiven, reflexiven und konstruktiven Prozess zu betrachten, sind wichtige Grundlagen, die durch den Lehrplan 21 angesprochen werden (vgl. LP-Grundlagen 2010: 14).

Der Lehrplan 21 akzeptiert die Heterogenität der Schulklasse als eine grundlegende Eigenschaft der integrativen Volkschule. Der Umgang der Lehrpersonen mit dieser Heterogenität beruht auf der Differenzierung und Anpassung dieser Kompetenzziele an die jeweiligen Voraussetzungen der Schüler*innen. Das Ziel ist, dass Schüler*innen Aufgaben erhalten, die einerseits eine Weiterentwicklung ermöglichen und andererseits erfolgreich absolviert

werden können, um die intrinsische Lern- und Leistungsbereitschaft zu wecken. Dies beinhalten gleichzeitig, dass Instruktionen und Lernimpuls an die jeweiligen Schüler*innen angepasst werden müssen. Der Inhalt des Unterrichts, die Gruppenzusammensetzung und die Aufgabenstellung sollen flexibel und den Lernprozess unterstützend wirken (vgl. Lehrplan 21, 2016: 27). Neben den fachlichen Inhalten des Unterrichts sind im Lehrplan 21 auch überfachliche Kompetenzen beschrieben, die nicht in speziellen «Lektionen, oder Fachstunden» erworben werden, sondern fächerübergreifend den Schüler*innen vermittelt werden sollen. Diese Kompetenzen sind im sozialen, personalen und methodischen Bereich verortet und zielen auf die nachhaltige Entwicklung der Schüler*innen (vgl. ebd.: 30). Diese überfachlichen Kompetenzen nehmen den Sozialisationsauftrag der Gesellschaft an die Schulen auf und fördern die Entwicklung der Schüler*innen. Die gewünschte Entwicklung zielt auf eine Gesellschaft, in der die materiellen und immateriellen Grundbedürfnisse befriedigt werden und dies mit Hilfe einer solidarischen Gemeinschaftssleistung. Für die Erreichung dieses Zieles ist eine kulturelle und soziale Entwicklung erforderlich, derer Grundlagen in der Volksschule gelegt werden sollten (vgl. ebd.: 34).

Seit 2011 ist in Basel-Stadt die integrative Schule gesetzlich verankert. Zur Unterstützung der integrativen Volksschule beschliesst Basel-Stadt 2023 ein millionenschweres Massnahmenpaket. Diese politische Entscheidung entspricht der vierten Ebene von Schoch (vgl. Schoch 2024: 4). Das Grundprinzip der «Integration vor Separation» bleibt erhalten, allerdings bleibt festzustellen (vgl. Massnahmen BS, 2023: 3), damit die Integration im Grossen funktionieren kann, muss zum Teil «im Kleinen» separiert werden (vgl. ebd.: 5). Aus diesem Grund werden Förderstufen kaskadenartig implementiert (vgl. ebd.: 6). Die Schulgesetze bilden hierfür die Grundlage. Die erste Stufe dieser Kaskade stellt den Unterricht in der Regelklasse mit der dort angebotenen Unterstützung dar. Reicht diese Unterstützung nicht aus, können Schüler*innen im Rahmen der zweiten Stufe der Kaskade von Förderangeboten profitieren. Fachpersonen z.B. Logopäden, Heilpädagogen, Psychomotorik-Therapeuten etc. sorgen mit ihrem professionellen Wissen für die Unterstützung der Schüler*innen. Decken diese Förderung den Unterstützungsbedarf eines/er Schüler*in nicht, stehen in der Stufe drei der Kaskade weitere, sogenannte „verstärkte Massnahmen“ zur Verfügung, von denen die Schüler*innen profitieren können. Die rechtliche Grundlage im Kanton Basel-Stadt bilden folgende Gesetze:

> Der Grosse Rat ist mit Beschluss vom 19. Mai 2010 dem Sonderpädagogik-Konkordat beigetreten und hat im Schulgesetz vom 4. April 1929 (SG 410.000) ein dreistufiges Fördermodell verankert:
> Grundangebot (§ 63a Schulgesetz), Unterricht in der Regelklasse: Der Unterricht ist auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt und fördert gleichzeitig die Gemeinschaftsbildung.
> Förderangebote (§ 63b Schulgesetz): Reicht die Förderung im Rahmen des Grundangebotes nicht aus, stehen den Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf in einem zweiten Schritt die Förderangebote zur Verfügung. Seit dem Schuljahr

> 2020/21 werden die Förderangebote im Schulgesetz abschliessend aufgezählt. Es sind dies: a) Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, b) Förderangebote für besonders leistungsfähige Schülerinnen und Schüler, c) Schulische Heilpädagogik, d) Logopädie, e) Psychomotorik, f) Einführungsklassen.
> Verstärkte Massnahmen (§ 64 Schulgesetz): Braucht ein Kind Unterstützung, die über jene der Förderangebote hinausgeht, kann die Schulleitung zusätzliche Unterstützung in Form von Verstärkten Massnahmen (VM) beantragen. In diesem Fall kann die Leiterin oder der Leiter Volksschulen eine separative Schulung, zum Beispiel in einem sonderschulischen Spezialangebot der Volksschule oder in einer kantonalen Sonderschule, verfügen. Es kann auch eine integrative Schulung in einer Integrationsklasse festgelegt werden. Diese Klassen nehmen Kinder mit einer Behinderung auf, welche die Ziele des Lehrplans zum Teil nicht annähernd erreichen können und für die aufgrund dessen individuelle Lernziele gelten. Verstärkte Massnahmen sind hochschwellig. Sie zeichnen sich durch einzelne oder alle der folgenden Merkmale aus: a) lange Dauer, b) hohe Intensität, c) hoher Spezialisierungsgrad der Fach- und Lehrpersonen, d) einschneidende Eingriffe in den Alltag, das soziale Umfeld oder den Lebenslauf der Schülerin oder des Schülers (§ 9 Sonderpädagogik- und Spitalschulverordnung, SPSSV; vgl. auch Art. 5 Sonderpädagogik-Konkordat). Die verstärkten Massnahmen werden von der Leiterin oder dem Leiter Volksschulen verfügt. Zuvor wird unter Einbezug der Erziehungsberechtig- ten ein standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV) durchgeführt (vgl. Art. 6 Abs. 3 Sonderpädagogik-Konkordat, § 64 Abs. 2 Schulgesetz sowie § 10 Abs. 3 SPSSV). (ebd.: 6)

Auch der Ausbau der Ganztagesbetreuung in Basel-Stadt ist eine Antwort auf die Anforderungen, die aus der modernen Gesellschaft an den Staat gestellt werden. Die Gesetze (815.100, §1und §2) regeln die Ganztagesbetreuung von Kindern in Basel-Stadt. Diese sollen zum einen die Kompatibilität von Arbeit und Familie für die Eltern verbessern, zum anderen dienen diese Angebote der verbesserten Integration und Chancengleichheit (vgl. Gesetz Tagesbetreuung 2003).

Chiapparini, Thieme und Sauerwein eruieren im Modell der Tagesschule eine Verwebung zwischen Schulpädagogik und der Sozialen Arbeit. Die Kombination aus Freizeit und Schule ermöglicht Lerninhalte und -orte, die den Schüler*innen zugutekommen. Auf diesem Weg können Bildungschancen verbessert werden (vgl. 2019: 158).

Höhmann sieht einen weiteren Pluspunkt in Angeboten einer Tagesschule oder Betreuung für die Schüler*innen. In vielen Gemeinden und Quartieren ist die Lebensumgebung heute nicht besonders anregend und vielfältig für Kinder. Dieser Tristesse kann durch die Tagesstruktur entgegengewirkt werden. Kinder bekommen eine abwechslungs- und anregungsreiche Freizeit mit anderen Kindern geboten. Face to face Begegnungen mit Gleichaltrigen, ein direktes soziales Netzwerk bieten eine erweiterte Möglichkeit der Sozialisation für Kinder und Jugendliche (vgl. Höhmann 2012: 13/14). Diese strukturelle Intervention und Aufwertung des kindlichen Umfeldes können, in der von Schoch beschriebenen dritten Ebene, verortet werden (vgl. Schoch 2024: 4).

3.3 Problemlagen der Primarschulen

Laut dem Erziehungsdepartement der Stadt Basel kommt die integrative Volksschule an ihre Grenzen (vgl. Massnahmen BS, 2023: 4). Die Anzahl der Schüler*innen mit massiven Verhaltensauffälligkeiten, Lernförderungsbedarf und verstärkten Massnahmen ist stark gestiegen (vgl. ebd.: 4). Die Schulen werden ferner durch die Verschlechterung der psychischen Gesundheit von Schüler*innen beeinflusst, der Bildungsbericht 26 verweist auf 14% Jugendliche mit mittleren und 4% mit hoher psychischer Belastung (vgl.: 21).
Eberle formuliert im Jahr 1985, dass die Integration von Heranwachsenden in die Welt der Erwachsenen eine Herausforderung sein kann, je grösser das Abweichungspotential der Heranwachsenden ist, desto schwieriger (vgl. Eberle 1985: 43). Weiter stellt der Autor fest, dass die Schule ein schwieriges Unterfangen für die Heranwachsenden sein kann, da sie eine grosse Anpassungssituation mit gleichzeitiger Bewegungsbegrenzung darstellt. Dies kann primär zu Anpassungsschwierigkeiten und infolgedessen zu Lern- und Einordnungsschwierigkeiten auf Seiten der Jugendlichen führen (vgl. ebd.). Diese mittlerweile vierzig Jahre alte Aussage, hat nichts an ihrem interessanten Inhalt verloren. Vor dem Hintergrund der gestiegenen Heterogenität, mit der die Kinder heute konfrontiert sind, kann dies durchaus als grösseres „Abweichungspotential“ jeden/er einzelne/n Schüler*in von dem (nicht mehr existenten) Durchschnittskindes gesehen werden. Folgt man der Argumentation von Eberle, könnten in diesen Anpassungsschwierigkeiten einige Gründe für die Zunahme an Lern- und Einordnungsproblematiken der heutigen Zeit zu finden sein. Dies könnte ein Hinweis sein, welche Folgen die grössere Heterogenität innerhalb der Schülerschaft für die Primarschule bedeutet.
Dieser gestiegenen Heterogenität kommt eine entscheidende Bedeutung bei den Ausführungen von Wannack zur Rolle und Wichtigkeit der Eingangsstufe (Kindergarten) in das Bildungssystem (vgl. 2006: 21) zu. Wannack betont in diesem Zusammenhang die Scharierfunktion der Eingangsstufe zwischen Familiensystem und Bildungssystem. Diese Scharierfunktion beinhaltet die Sozialisation an eine neue Umgebung für die Kinder. Das für Kinder bekannte Familiensystem hat einen einheitlichen soziokulturellen Hintergrund und die Bindung ist zeitlich und emotional stabil. Schule hingegen bedeutet multikulturelle Hintergründe der Schüler*innen und der Lehrpersonen, ausserdem Beziehungen zu Lehrpersonen, die emotional und zeitlich nicht stabil sind. Überdies werden sie dort als Teil einer Gruppe identifiziert und nicht mehr als Individuum angesprochen (vgl. ebd.).
Öffentliche Debatten zu den PISA-Vergleichsergebnissen und der OECD-Berichte zeigen die Dringlichkeit und die Notwendigkeit einer Veränderung im Bildungswesen, die über eine reine Modernisierung des Unterrichts hinaus geht. Der Veränderungsprozess im Bildungswesen beinhaltet sowohl die Erziehung, die Betreuung und die klassische Bildung. Dies

repräsentiert das geänderte Bildungsverständnis. Bildung ist nicht mehr nur die formale Bildung in entsprechenden Lokalitäten (vgl. Kilb 2023: 25), sondern bedeutet auch erzieherische Funktionen zu übernehmen, dies zum individuellen und gesellschaftlichen Wohl (vgl. Wenning 1999: 5). Folgen dieser Veränderung sind zusätzliche Themenfelder, die innerhalb der Schulstunden zu erarbeiten sind. Diesen Anforderungen wird im Lehrplan 21 mit seinen überfachlichen Kompetenzen bereits Rechnung getragen (vgl. Lehrplan 21: 22). Dies macht das Problem aber inhaltlich und zeitlich für die Unterrichtsgestaltung nicht geringer. Die moderne Zuwanderung und die daraus resultierende Mehrsprachigkeit und Multikulturelität, muss in der heutigen Lebensrealität der Schüler*innen und damit in der Schule mitberücksichtigt werden. Ebenso bedarf es einer erhöhten Sensibilität für Genderfragen und einer besseren Integration von Menschen mit Behinderung. Wenning argumentiert in diesem Zusammenhang, dass alle Diskussionen, die nur die Heterogenität und ihren Umgang damit beleuchten, nicht weit genug greifen. Man muss die gesellschaftlichen Muster und Ursachen ansprechen, die diese Heterogenität aufrechterhalten und sehen, dass Heterogenität und Homogenität zwei Seiten einer Medaille sind, die sich gegenseitig bedingen und bewirken (vgl. Wenning 2004: 565). In seiner Argumentation forciert die formale Gleichbehandlung aller Kinder die Selektionsfunktion der Schule. Heterogenität ist die Kehrseite der Homogenität und andersrum (vgl. ebd.: 571). Aus diesen Aussagen lässt sich schliessen, im Umgang mit Heterogenität liegt einer der Schlüsselherausforderungen der Primarschulen.

Laut Rossmeissl und Przybilla konkretisieren sich die Anforderungen an die Schule in diesen fünf Punkten:

- Einen langfristig haltbaren Kanon an Wissens- und Schlüsselqualifikationen vermitteln.
- Die Leistungsbereitschaft verbessern, damit die Leistungsgesellschaft unterstützt wird.
- Eine solide Berufsorientierung erzielen.
- Durch Selektion eine Qualifikation für die spätere Berufswelt vorbereiten, wobei es sich hier um fachliche und keine sozialen Qualifikationen handelt.
- Die sozialen Fähigkeiten der Schüler*innen verbessern (vgl.2006: 35/36).

Die Veränderungen konzeptionell zu erarbeiten und umzusetzen, wird durch das Spannungsfeld, indem sich die Grundschule befindet, noch erschwert. Dieses Spannungsfeld setzt sich aus den Vorgaben der Schulbehörden, den pädagogischen Interessen der einzelnen Schulen und den sozial-räumlichen Umfeld des jeweiligen Schulstandortes zusammen (vgl. Spies 2018: 49).

Die Menge der Anforderungen vor dem Hintergrund einer verstärkten Heterogenisierung und Dynamisierung der Gesellschaft (vgl. Wannack 2006: 7) zeigt die Komplexität der Problembereiche auf. Die Ausbildung der Lehrpersonen kann nicht so schnell an geänderte Anforderungen und Bedürfnisse angepasst werden, wie dies nötig wäre. Lind benennt diesen Umstand im Zusammenhang des «offenen Unterrichts», dieser benötigt höheres didaktisches Können und psychologische Fähigkeiten der Lehrpersonen. Dies braucht nach ihrer Aussage eine Reformierung der Ausbildung (vgl. Lind 2007: 1).
In einigen Schulen kommt ein Raumproblem hinzu. Differenzierter Unterricht benötig Platz, um Schüler*innen zu ermöglichen in einer förderlichen, das Lernen unterstützenden Umgebung, in Kleingruppen oder individuell, in ihrem Tempo, ihren Lernweg zu beschreiten (vgl. Schönig 2024: 9). Bei der Etablierung von Ganztagesschulen ist dieser Bedarf nochmal essenzieller (vgl. Derecik, 2012: 3).

3.4 Problemlagen der Lehrpersonen

Die Anforderungen an Lehrpersonen sind in den letzten Jahrzehnten gestiegen. Analysiert man die Literatur zu dieser Aussage gibt es unterschiedliche Begründungen und Erklärungsansätze.
Eine Grundproblematik von Lehrpersonen ist, dass sie die ausführenden Organe politischer und gesellschaftlicher Entscheidungen und Entwicklungen sind, auf die sie nur in den seltensten Momenten Einfluss nehmen können. Aufgrund der hohen Bedeutung, die dem Bildungswesen für die Gesellschaft beigemessen wird, werden Lehrkräfte in der öffentlichen Wahrnehmung als ein zentraler Wirkfaktor des gesamten Bildungssystems betrachtet. Die Gesellschaft äußert sich zunehmend unzufrieden über die Qualität der Allgemeinbildung, die von den Bildungseinrichtungen erreicht wird. Die Schulen beklagen eine unzureichende Unterstützung durch den Staat und die Eltern. Die Eltern ihrerseits bemängeln die Leistungen der Lehrkräfte und die Schule im Allgemeinen. Diese Unzufriedenheiten kann man als Spiegel der hohen Erwartungen an die Schule werten, und daran, welche Bedeutung ihr beigemessen und welches Interesse dem Bildungssystem entgegengebracht wird. (vgl. Wenning 1999: 5/6).
Eine andere Sicht auf die Problemlage der Lehrpersonen zeigt Nolting auf. Seiner Meinung nach sind die Gründe für die Herausforderungen in einer nicht ausreichenden Ausbildung der Lehrpersonen in den Themenbereichen Klassenführung, dem Herbeiführen von Ordnung, aktiver Mitarbeit und Kooperation der Schüler*innen zu finden (vgl. Nolting 2023: 11). Nach seiner Meinung sind Schulklassen ein komplexes Wechselwirkungsgefüge zwischen Lehrperson(en) und Schüler*innen. Dieses Wechselspiel zu leiten, ist hoch komplex und bräuchte ebenfalls professionelle Ausbildung (vgl. ebd.: 12). Eine Herausforderung der

Lehrpersonen, die Nolting identifiziert, sind die multiplen Aufgaben, die sie im Unterricht zu bewerkstelligen haben. Neben der Vermittlung von Grund- und Fachwissen, geht es um das Herbeiführen von störungsfreiem Unterricht, sowie die Befähigung der Schüler*innen im sozial-emotionalen Bereichen (vgl. ebd.: 23). Lehrpersonen führen oftmals ein isoliertes Dasein in ihren Klassen oder nehmen ihre Situation als solche wahr. Dies vergrössert die Problematik noch erheblich (vgl. ebd.: 23). Um den Ansprüchen an die Klassenführung gerecht werden zu können und gleichzeitig auch noch Unterricht zu führen, müssen Lehrpersonen eine intensive Präsenz und Allgegenwärtigkeit zeigen (vgl. ebd.: 35/36). Die hier aufgeführten Informationen zeigen, dass Lehrkräfte mit der Lösung von systemisch grösseren Problemen betraut sind. Diese Probleme sollen auf der Mikroebenen (Arbeit mit einzelnen Schüler*innen) und der Makroebene (Arbeit in einer Schulklasse und in der Schule) bearbeitet werden.

Müller sieht durch die Vergleichsergebnisse von PISA die Tendenz, dass die Schüler*innen-Kompetenzen fokussiert werden. Dieser Fokus verdeutlicht, dass Schüler*innen -Kompetenzen stark an Lehrpersonen-Kompetenzen gekoppelt sind, dies entspricht der Mikro-Ebene (vgl. 2018: 2). Die Wichtigkeit dieser Verbindung sehen auch Hagenauer und Raufelde. Die Verbindung zwischen Lehrperson und Schüler*in zeigt das Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (vgl. 2022: 980). Sie zeigen auf, dass diese Beziehung durch verschiedene Komponenten eine hohe Komplexität aufweist, diese Beziehung ist im Gegensatz zu einer familiären Beziehung zeitlich begrenzt und ist eine Zwangskonstellation mit einem grossen Machtgefälle (vgl. ebd.). Diese Lehrpersonen-Schüler*innen-Beziehung ist für die Lehrperson ambivalent, da sie zum einen persönliche Nähe und emotionale Momente beinhaltet, gleichzeitig eine Entwicklungsförderung- und Wertungsrolle bedeutet (vgl. ebd.: 982). In diese ambivalente Rolle spielen frühere Beziehungserfahrung, Erwartungshaltung, soziale Lernerfahrungen und objektive Faktoren sowohl der Schüler*innen, als auch der Lehrpersonen hinein, um mit dieser Gemengelage als Lehrperson professionell umgehen zu können, benötigen Lehrpersonen eine hohe Reflexionsfähigkeit und Erfahrung (vgl. ebd.: 984).

Zusammenfassend kann gesagt werden, aus der Autoritätsperson „Lehrkraft“ ist eine Bezugsperson geworden, die neben der Vermittlung von Fachwissen auch für diese Beziehungsgestaltung Verantwortung trägt. Diese Veränderung der Anforderung ist eine deutliche Mehrbelastung der Lehrpersonen.

Der Bildungsbericht der Schweiz 2026 belegt, dass die Anzahl der Kinder mit verstärkten Massnahmen und auch die Anzahl Kinder mit angepassten Lernzielen von 2017/2018 bis 2023/24 angestiegen ist, gleichzeitig hat die Anzahl der Kinder mit verstärkten Massnahmen in Regelklassen zugenommen (vgl. 2026: 46). Seit der Einführung der integrativen

Volksschule steigt die Zahl der Schüler mit herausfordernden oder auffälligen Verhaltensweisen, unabhängig davon, ob diese Kinder eine eindeutige Diagnose hätten oder nicht (vgl. 2026: 47). Der Bildungsbericht dokumentiert die Belastung der Volksschule und letztendlich der Lehrpersonen und sieht aufgrund von Evidenzen als Lösung eine Umverteilung von Ressourcen, Lehrpersonenweiterbildung und die Arbeit in multiprofessionellen Teams (vgl. ebd. 2026: 48). Ein weiterer Aspekt der heutigen Lehrpersonen-Alltags, die Schüler*innen kommen mit sehr unterschiedlichen Lebenswelterfahrungen in den gemeinsamen Unterricht. Die in dieser Arbeit beschriebenen Aspekte erhalten durch die reelle Heterogenität eine Erhöhung ihrer Komplexität.
Eine weitere wichtige Stellgrösse für den Erfolg im Bildungsbereich ist die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern. Diese Zusammenarbeit gestaltet sich nicht immer konfliktfrei und funktioniert unproblematisch (vgl. Omer, Haller 2020: 20). Sowohl Lehrpersonen als auch Eltern stehen, in den Augen der Gesellschaft, in der Verantwortung für den Bildungserfolg der Kinder. Aus Angst vor Kritik begeben sie sich in eine defensive Position, aus der heraus sie Schuldzuweisungen geben und zu Gegnern statt Partnern in der Arbeit mit und um die Kinder werden (vgl. edb). Omer und Haller sehen in der Elternarbeit eine weitere Anforderung an die Lehrpersonen (vgl. ebd.: 21).
Merz und Spescha fassen die Problemlagen der Schule und der Lehrpersonen in den folgenden Punkten zusammen, mangelnder Respekt den Lehrpersonen gegenüber, defizitäre elterliche Erziehung der Kinder, soziale Probleme wie Gewalt, eine Mehrbelastung der Lehrpersonen durch Teamarbeit und mehr Weiterbildungen und gesteigerte Integrationsaufgaben. Viele Ursachen dieser Aufgaben verorten die Autoren in der Gesellschaft. Schulen und Lehrpersonen sind letztendlich diejenigen, die mit den Situationen umgehen müssen (vgl. 2009: 36).

3.5 Problemlagen der Schüler*innen

Kinder bringen sich und ihre ganze Lebenswelt mit in die Schule und in den Unterricht ein. Merz und Spescha erklären den Begriff «Lebenswelt» als die Gesamtheit der Erfahrungen, die das alltägliche Handeln und Denken einer Person bestimmen (vgl. Merz, Spescha 2009: 15). Die Lebenswelt ist ein Erfahrungshorizont vor dessen Hintergrund eine Person ihre Welt wahrnimmt und in ihr agiert (vgl. ebd.). Die Lebensweltorientierung in der Sozialen Arbeit beschreibt Thiersch als Haltung, die sich am Alltag und der Lebensrealität des Klientels ausrichtet (vgl. Spies, Pötter 2011: 22). Lebensfelder oder Alltagswelten bezeichnen konkrete Wirklichkeitsbereiche, wie Familie, Schule etc. innerhalb der eine Person lebt. Die Lebenswelt setzt sich aus unterschiedlichen Lebensfeldern zusammen. Lebensfelder wer-

den durch die eigenen Ressourcen begrenzt und bestimmt. Die Handlungen innerhalb eines Lebensfeldes werden durch die Funktion der Person innerhalb des Lebensfeldes konstituiert. Verschiedene Personen können Lebensfelder teilen, ohne eine gemeinsame Lebenswelt zu besitzen oder gleiche Erfahrungen zu machen (Lehrpersonen und Schüler*innen teilen das Lebensfeld «Schule», ihre Erfahrungen und Lebenswelten sind grundverschieden) (vgl. Merz, Spescha 2009: 17). Nicht nur die Arbeit der Lehrpersonen ist durch die Heterogenität der Lebenswelten der Schüler*innen beeinflusst. Auch die Schüler*innen untereinander beeinflussen sich durch die Heterogenität ihrer Lebenswelten. Schüler*innen mit Migrationshintergrund können durch eine grosse innere Zerrissenheit und Ambivalenz, aufgrund des Umgangs mit unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründen des Herkunfts- und Gastlandes, belastet sein (vgl. ebd.: 47/49). Diese Sichtweise zu Herausforderungen, die durch die Heterogenität entstehen können, ist nicht unumstritten im Diskurs der Sozialen Arbeit. Eine andere Sichtweise fokussiert als Problematik das «Othering». Eine machtvolle Gemeinschaft beschreibt das «wir» und das «andere», es vollzieht eine Spaltung und Wertung, es gilt als machtvoller Anteil des Rassismus (vgl. Scharathow 2018: 271). Eine weitere Sichtweise auf die Heterogenität und ihre Folgen liefert das Modell der Differenzlinien und der intersektionalen Verschränkung. Dieses Modell beschäftigt sich mit Zuschreibungen, die aufgrund von Geschlecht, Hautfarbe, Ethnizität, Sozialstatus, Religion etc. vorgenommen werden und die zu einer institutionellen Diskriminierung führen können (vgl. Spies, Pötter 2011: 23). Trotz aller Differenziertheit der drei Ansichten zu Folgen von Heterogenität im Schulzimmer, die negativen Folgen durch unterschiedliche Belastungen für die Schüler*innen beklagen alle drei. Schoch argumentiert, dass Kinder aus benachteiligten Familien schlechter bewertet werden als Kinder aus privilegierten Familien (vgl. Schoch 2024: 4).

Schulische Herausforderungen, vor denen Schüler*innen stehen, müssen ihre Ursache nicht nur im schulischen Setting haben, sondern können auf komplexen Zusammenhängen in unterschiedlichen Lebensfeldern der Kinder basieren (vgl. Spies, Pötter 2011: 37). Diese Aussagen werden von Wannack unterstützt, wenn sie die Heterogenität von familiären Vorerfahrungen als Ursache von schulischen Schwierigkeiten bei Kindern beschreibt (vgl. Wannack 2006: 10/11/13). Diese erlebte Heterogenität bezieht Wannack auf die Zusammensetzung der Familie, den erlebten und gelebten Erziehungsstil der Erziehungsberechtigten, sowie den soziokulturellen und sozioökonomischen Hintergrund der Familien. Neben der Heterogenität zeigt Wannack auf, dass die Folgen der Heterogenität eine erhöhte Anpassungsleistung der Eltern und Kinder bedeutet, die diese zusätzlich zu biologischen Entwicklungsaufgaben leisten müssen, die sich auf die Schule und die Bildung der Kinder niederschlägt (vgl. ebd.: 10).

Die von Schoch 2024 aufgezeigten vier Ebenen auf denen Ursachen und Lösungsmöglichkeiten der Bildungsbenachteiligungen liegen, nennt als dritte Ebene, die des Bildungsangebots der Region bzw. des Quartiers, in dem die Kinder leben (vgl. Schoch 2024: 4). Diesen Sachverhalt zeigt auch Wannack auf, wenn sie die Freizeitmöglichkeiten der Kinder vergleicht und analysiert, dass diese von der Wohnumgebung und dem sozioökonomischen Status der Eltern abhängt und einen starken Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder hat (vgl. 2006: 12). Hier liegt eine weitere Problematik der Schüler*innen, eine ungleich verteilte Möglichkeit der Teilhabe und der Bildungschancen, je nach Wohnquartier und Umfeld.

Der Bildungsbericht 2026 verdeutlicht, dass im Jahr 2023 28% der Wohnbevölkerung keinen Schweizer Pass besassen, dieser Anteil hat sich seit 1990 ungefähr verdoppelt (vgl. 2026: 17). Ausserdem waren im Jahr 2023 17% der Haushalte mit Kindern Alleinerziehenden Haushalte, auch dieser Anteil ist seit 1990 deutlich gestiegen (vgl. ebd.: 9). Nach Aussagen des Bildungsberichts 2026 sind besonders alleinerziehende Personen, Menschen mit geringem Bildungsstand und mit Migrationshintergrund von Armut betroffen oder gelten als gefährdet, dies gilt auch für die Kinder dieser Familien. Sie weisen ein signifikant höheres Armutsrisiko auf (vgl. ebd.: 19). Bei der Befragung von Kindern über ihre psychische Gesundheit, zeigen die Daten von 2022 eine Verschlechterung. 2002 sagten noch 91% der Befragten sie fühlen sich gut oder sehr gut, 2022 waren es nur noch 85% der Befragten. Das ist eine Zunahme von zwei Drittel der Kinder, die sich nicht gut fühlen. Diese Kinder sind laut Bildungsbericht 2026 gefährdet eine gesundheitliche, psychisch oder soziale Problematik zu entwickeln (vgl. ebd.: 21/22). Eine Belastung der Kinder, die sowohl in als auch ausserhalb der Schule an Bedeutung zugenommen hat, ist Mobbing und Cyber-Mobbing. Hiervon sind signifikant mehr Mädchen betroffen (vgl. ebd.: 23). Diese Erfahrungen bringen Kinder in das Lebensfeld «Schule» mit. Resümierend bleibt festzustellen, dass die Belastung der Kinder durch Armutsgefährung, psychische Schwierigkeiten oder Mobbing-Erfahrungen steigt und dies interferiert mit den schulischen Anforderungen und Leistungen.

Betrachtet man das schulische Setting näher, so bemerkt Wannack die Bedeutung der Eingangsstufe der Primarschule in das Bildungswesen. Der Eintritt in die Schule/Kindergarten ist ein grosser Übergang für Kinder. Es ist der Wechsel von einer familiären Erziehung zu einer schulischen Bildung (vgl. 2007: 21). Hier erleben Kinder einen uneinheitlichen soziokulturellen Hintergrund innerhalb ihrer Klasse. Die Beziehungen zwischen den Lehrpersonen und Schüler*innen, aber auch der Schüler*innen untereinander sind, im Gegensatz zu familiären Beziehungen, lockerer und weniger verbindlich. Für einige Kinder ist es der erste Gruppenkontext mit einer grossen Menge gleichalter Kinder (vgl. ebd). Dieser Übergang kann Kinder fordern oder überfordern, was dann zu auffälligem Verhalten führen kann.

Die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*in verlangen ein besonderes Augenmerk. Hegenauer und Raufelde betrachten die „Lehrpersonen – Schüler*innen – Verhältnisse“ in Bezug auf das Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Ihre Erkenntnisse zeigen, welche Wechselwirkung diese Beziehungen auf das Lernen und die Klasse haben. So zeigt sich, dass gute Schulleistung und gute Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*in korrelieren, genauso wie schlechte Schulleistungen mit einer schwierigeren Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*in. Diese Wechselwirkung besitzt eine in alle Richtungen zirkuläre Dynamik (vgl. Hegenauer, Raufelde 2022: 986/989/990). Die Autorinnen zeigen auch Evidenzen, dass eine gute Verbindung zwischen Lehrperson und Schüler*in zusätzlich zum Lernerfolg der Schüler*innen, auch die Aktivierung von intrinsischer Motivation für die Arbeit an externalen Zielen anderer bewirkt (vgl. ebd.: 987/989 und 991).
Merz und Spescha verorten eine der Ursachen für die Leistungsprobleme in den gestiegenen Bildungsansprüchen. Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit beim Lernen. Kreative Problemlösestrategien zur Findung eigner Lernstrategien und Motivationen setzen höhere kognitive Anforderungen als das reine Reproduzieren von gegebenen Informationen. Die Schule strebt heute ein wirkliches Verstehen von Lerninhalten an, was Schüler, speziell mit Migrationshintergrund und schlechteren Sprachkenntnissen stark überfordern kann, da ihnen die Basis fehlt oder sie in grösseren emotionalen Konflikten behaftet sind (vgl. 2009: 47).

3.6 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Abschliessend werden die Erkenntnisse der schulischen Ebenen hier noch einmal zusammengestellt. Die Primarschulen stehen vor Problemen, die auf die steigende Heterogenität der Gesellschaft zurückzuführen sind. Dies sind unterschiedliche familiäre Konstrukte, Erziehungsformen und kulturelle Vorerfahrungen der Schüler*innen (vgl. Wannack 2006: 21). Des Weiteren beschäftigt die Schule die geänderten und komplexeren Anforderungen, die von der Gesellschaft an sie gestellt werden (vgl. Wenning 1999: 5). Die Erarbeitung von tragfähigen Konzepten zum Umgang mit diesen unterschiedlichen Problemfeldern ist ein dringlicher Bedarf.
Die Anforderungen an die Lehrpersonen lassen sich vor allem im Unterrichtsgeschehen festmachen. Hier sind die Ausweitung des Lehrauftrages mit Erziehung- und Sozialisierungaufgaben zu nennen (vgl. Nolting 2023: 11) und die geänderten Auffassungen des Rolleninhaltes der Lehrperson in Bezug zur Schülerschaft (vgl. Hagenauer, Raufelde 2022: 980). Die Rolle beinhaltet die Verantwortung für den Beziehungsaufbau und die Beziehungsgestaltung, sowie den Anteil des bewertenden und unterstützenden Lernbegleiters.

Die Kinder, so können die weiter oben dargestellten Erkenntnisse zusammengefasst werden, begegnen in der Schule einer heterogenen Schülergemeinschaft. Diese Heterogenität kann in der Kultur, Familienzusammensetzung, Religion oder auch in den Vorkenntnissen gefunden werden (vgl. Wannack 2006: 10). Der Umgang mit dieser Heterogenität benötigt eine grosse Menge an Anpassungsfähigkeit und kann, von dem eigentlichen zu leistenden Wissenserwerb, Energien abziehen. Desweiteren sind Kinder heute stärker aus anderen Lebensfeldern belastet und diese Belastungen tragen sie mit in den Schulkontext (vgl. Merz, Spescha 2009: 47/49). Der Respektsverlust und die Streitigkeiten zwischen Lehrpersonen und Eltern schaden den Kindern und vergrössert ihre Problemlage weiter (vgl. Omer, Haller 2020: 21). Die Bildungsungleichheit auf der Ebene der Bildungsangebote und der Qualität des Unterrichts trifft sie direkt (vgl. Schoch 2024: 3). Der moderne Schulunterricht basiert auf gestiegenen Bildungsansprüchen, denen die Kinder gerecht werden müssen (vgl. Merz, Spescha 2009: 47).

4 Soziale Arbeit an Schulen

Der Einsatz der Sozialen Arbeit an Schulen wird professionstheoretisch diskursiv betrachtet. Ein Themenfeld der Diskussion ist die Positionierung der Sozialen Arbeit in der Kooperation mit der schulischen Pädagogik. Hier steht die Frage nach der Ausgestaltung der Zusammenarbeit im Fokus der Betrachtung, handelt es sich um eine Kooperation oder nicht. Ein weiterer Punkt des Diskurses bezieht sich auf die Art der Angebote der Sozialen Arbeit, inwieweit diese den Problemlagen entsprechen. Die multiplen Angebote der Sozialen Arbeit an Schulen werden ebenfalls kritisch hinterfragt. Welche Auswirkungen hat die Differenzierung der Angebote für die Profession der sozialen Arbeit und welche Effekte zeigen sich im Hinblick auf die Bedarfe der Bildungsinstitutionen und aller im Bildungsbereich involvierten Personenkreise. Zur Betrachtung dieser Fragen, werden erst einige grundsätzlichen Ausgangspunkte, wie z.B. eine Beschreibung der Profession der Sozialen Arbeit, die Zielsetzung der schulischen Pädagogik und der Sozialpädagogik, sowie eine Begriffsklärung zwischen „Sozialer Arbeit“ an Schulen, „Schulsozialarbeit (SSA)“ und „Schulsozialpädagogik (SSP)“ vorgenommen.

4.1 Soziale Arbeit als Profession

Die Zielsetzung der Profession «Soziale Arbeit» konstituiert sich aus der Bewältigung existentieller Herausforderung, der Ermächtigung von Personen und der Wahrung der Menschenrechte, sowie dem Erreichen von sozialer Gerechtigkeit (vgl. Wendt 2021: 26/27).

Aufgrund der Industrialisierung Europas entwickelten sich gesellschaftliche Brüche. Diese entstanden, weil Ressourcen wie Besitz, Wissen und Einkommen ungleich verteilt waren. Stabilisierende soziale Strukturen wie familiäre Bande oder traditionelle Hilfssystem waren nicht mehr im gleichen Masse existent oder überfordert (z. B. Gilden und religiöse Unterstützungssystem). Das Sozialstaatsprinzip sollte hier einen Ausgleich und eine Stabilisierung bringen, um das innere Gefüge der Staaten zu sichern. Heute basieren gesellschaftliche Herausforderungen auf der Entfremdung und Vereinsamung des Individuums, Verarmung des Mittelstands, Randständigkeit und die Globalisierung, um nur einige zu nennen. Die Soziale Arbeit nimmt die Umsetzung des Sozialstaatsprinzips wahr und setzt, wie auch der Sozialstaat, auf die Würde jedes einzelnen Individuums und der Anerkennung auf Leben und soziale Gerechtigkeit (vgl. Hochuli Freund, Stotz 2021: 4). Im Berufskodex der Avenirsocial werden als Grundlagen der Profession und der wissenschaftlichen Disziplin gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen, die den sozialen Zusammenhalt, die Ermächtigung und Befreiung der Menschen fördern, genannt. Soziale Gerechtigkeit und die Menschenrechte gelten als richtungsweisend (vgl. Avenirsocial Berufskodex 2026: 8).

Die Bedeutung der verschiedenen Begriffe «Sozialarbeit», «Sozialpädagogik» und «Soziale Arbeit» wird vor dem Hintergrund ihrer Entstehung und Inhalte kurz skizziert. Der Begriff der «Sozialarbeit» beschreibt die Tätigkeiten, die sich aus der Armenfürsorge entwickelt haben. Dieser Tätigkeitsbereich ist eine Entwicklung bzw. Folge des Sozialstaates, dieser versucht die sozialen Ungleichheiten der Industrialisierung und der Postindustriegesellschaft zu reduzieren (vgl. Hochueli Freund, Stotz 2021: 25). Heute besteht die Tätigkeit der Sozialarbeit aus der Leistung von materieller und immaterieller Hilfe, die Massnahmen der Sozialarbeit können in drei Unterkategorien differenziert werden, die Einzelfallhilfe, der Gruppenarbeit und der Gemeinwesenarbeit (vgl. ebd.: 26).

Die Sozialpädagogik beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Die Fragestellungen, denen die Sozialpädagogik nachgeht, sind zum einen, wie kann sich ein Individuum eigenständig entwickeln und bilden. Zum anderen wie erlangt ein Mensch die Befähigung ein unabhängiges, erfüllendes Leben zu leben und gleichzeitig in die Gemeinschaft integriert zu sein. Die Wurzeln der Sozialpädagogik liegen in der Erziehungstätigkeit für verwahrloste Kinder und Jugendliche. Im Laufe des 20. Jahrhunderts ist das Tätigkeitsfeld vielfältiger geworden, was vor allem durch die Veränderung der Gesellschaft, des Schulbildes und des Arbeitsmarktes bedingt ist. Das erwünschte lebenslanges Lernen und Entwickeln bewirkt eine Weiterentwicklung der Sozialpädagogik des Kinder- und Jugendalters zu einer Sozialpädagogik der Lebensalter (vgl. ebd.: 25).

Soziale Arbeit wird als neuer Leitbegriff verwendet, der die Funktionen aller sozialen Hilfen subsumiert. In der professionstheoretischen Diskussion bestehen zwei Sichtweisen. Der Differenzansatz anerkennt die historischen Wurzeln der Teilbereiche bis heute als wichtige

Differenzierungsmerkmale, um zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik zu unterscheiden. Konträr zu diesem Standpunkt verortet der Identitätsansatz für Sozialarbeit und Sozialpädagogik keine getrennten theorie- oder praxisrelevanten Unterschiede mehr und kodiert beide Begriffe für identische wissenschaftliche und praxisbezogene Felder (vgl. ebd.: 27).
Soziale Arbeit kann als Funktionssystem verstanden werden, das gesellschaftliche Hilfen leistet, um Individuen und Gruppen, die von sozialen Problemen betroffen sind, zu unterstützen. Die Befähigung von Menschen, ihr Wohlergehen und ihre Entwicklung stehen im Mittelpunkt. Die Soziale Arbeit leistet Hilfe zur Selbsthilfe (vgl. ebd.: 35). Zentral sind die Unterstützung von Bildungsprozessen, die Stärkung von Ressourcen und die soziale Integration in alle relevanten Bereiche der Gesellschaft (vgl. ebd.: 35/36).
Hamburger resümiert in der Beziehung zwischen den Disziplinen Sozialarbeit und Sozialpädagogik eine Konvergenz im wissenschaftlichen Betrieb und eine Divergenz im Arbeitsalltag, diese mit abgegrenzten Tätigkeitsfeldern. Hier zählt die Sozialarbeit zu den Sozialarbeitswissenschaften und die Sozialpädagogik zu den erziehungswissenschaftlichen Feldern (vgl. 2008: 21).

4.2 Professionsauftrag im Kinder- und Jugendbereich

Betrachtet man die rechtliche Verankerung der Kinder- und Jugendhilfe zeigt sich, dass diese für Deutschland bundesweit im §13 Sozialgesetzbuch (SGB) VIII geregelt wird (vgl. Sozialgesetzbuch 2020: 1437). Eine solche bundesweit gültige Rechtslage existiert in der Schweiz nicht. Die Kinder- und Jugendhilfe wird in der Schweiz bundesweit durch die Art.11 und 41 der Schweizer Bundesverfassung legitimiert. Diese Bundesverfassungsartikel werden kantonal durch Verordnungen und Gesetze konkretisiert. Zum Beispiel im Kanton Zürich durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (vgl. KJHG Zürich 2011). Der Professionsauftrag kann aus dem Fachdiskurs hergeleitet werden. Eine solche professionstheoretische Verortung nimmt Böhnisch vor. Er definiert den Arbeitsbereich der Sozialpädagogik als den Konfliktbereich, der zwischen sozialstrukturellen und institutionellen Bereichen während der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen entsteht. Böhnisch sieht die Ursachen der Konflikte im Antrieb und Vermögen der Kinder und Jugendlichen einerseits und den Anforderungen der strukturellen oder institutionellen Umgebung (z.B. Eltern, Schule, Lehrstelle, Gemeinwesen) andererseits (vgl. Böhnisch zitiert in Hamburger 2008: 14). Diese Definition pointiert zum einen, dass das Individuum und seine Problemstellungen im Mittelpunkt der Tätigkeit stehen. Des Weiteren beschreibt diese Definition eine klare Abgrenzung der sozi-

alpädagogischen Arbeit zur pädagogischen Arbeit (faktisches Wissen) und der therapeutischen Tätigkeit, diese konzentriert sich vorrangig auf das Verhältnis des Individuums mit sich selbst (vgl. ebd.: 15).
Maykus analysiert den Bedarf und die Notwendigkeit in der heutigen Zeit für die Kinder- und Jugendhilfe. Immer mehr Kinder und Jugendliche haben nur einen eingeschränkten Zugang zu materiellen, kulturellen, bildungsbezogenen und sozialen Ressourcen. Dies verstärkt die Bildungsungleichheit, diesem Umstand muss von Seiten der Sozialpädagogik mit neuen Konzepten begegnen werden. Zu diesem Zweck ist eine interprofessionelle Vernetzung und wirkliche Kooperation zwischen unterschiedlichen Professionen angezeigt (vgl. 2011: 8).

4.3 Begriffsklärung Schulsozialarbeit, Schulsozialpädagogik und Soziale Arbeit an Schulen

Analysiert man die Fachliteratur im Hinblick auf die Tätigkeit der Sozialen Arbeit im schulischen Setting, fällt auf, dass es keine stringente Benennung gibt (Good, 2017: 2). Braun und Wetzel verwenden den Terminus der «Sozialen Arbeit an und in der Schule» als Sammelbegriff, wenn sowohl Schulsozialarbeit und Schulsozialpädagogik von Aussagen betroffen sind oder übergeordnete Themen besprochen werden (vgl. 2006: 38) Dieser Auffassung folgend, ist der Terminus «Soziale Arbeit an Schulen» ein Überbegriff und Schulsozialarbeit (SSA) und Schulsozialpädagogik (SSP) Teilbereiche der Sozialen Arbeit an Schulen. Good führt aus, dass sich seit ca. 1990 die Soziale Arbeit an der Schule etabliert, dies, zum Teil mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Arbeitsbereichen. Es finden sich in der Literatur die Begriffe «Soziale Arbeit in oder an der Schule», «schulbezogene Jugendarbeit», «Schulsozialpädagogik» oder «Schulsozialarbeit». Es bleibt weitestgehend offen, inwieweit es sich um abgegrenzte Arbeitsfelder oder klar getrennte Tätigkeiten handelt (vgl. 2017: 2/3).
Laut Good wird erkenntlich, dass in der professionellen Praxis eine Unterscheidung vorgenommen wird, für die es theoretisch und empirisch keine klaren Grundlagen und Evidenzen gibt (vgl. ebd.: 3). Durch die Verwendung der unterschiedlichen Begriffe, wird eine Verankerung der Bereiche in verschiedenen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit impliziert, ohne die Klärung dieses Sachverhaltens und ohne Klarstellung, ob diese Angebote konkurrierend, weiterentwickelt oder ergänzend zu verorten sind (vgl. ebd.). Hamburger führt aus, dass im Sozialgesetzbuch der BRD die Begriffe nicht unterschieden werden, sondern je nach Dienstleistungen, zwischen sozialen und erzieherischen Hilfen, unterschieden wird (vgl. 2008: 39). Rossmeissl und Przybilla sehen in der SSA und der SSP zwei unterscheidbare Angebote der Sozialen Arbeit an Schulen. Sie verorten die SSA als sehr schulextern.

Diese Schulferne ist beabsichtigt, um den Anspruch der Sozialen Arbeit als allparteilich und unabhängig von der Schule zu genügen, die SSA steht der Schule meist kritisch gegenüber (vgl. 2008: 78). Die SSP versucht stärker integrativ zu arbeiten und ein Teil des Systems zu sein und dieses von innen her zu verändern oder um einen Aspekt zu erweitern. Hier gelten die Lehrpersonen und Schüler*innen als Adressat*innen, Mitwirkung im Unterrichtsgeschehen gehört zum Konzept (vgl. ebd.: 79). Spies und Pötter negieren die Schulferne der SSA und sehen diese als Kooperationsprodukt, das innerhalb des schulischen Settings arbeitet (vgl. 2011: 20).

Die Betrachtungsweisen lassen überwiegend folgende Schlüsse zu: die SSA steht externer und dem Schulsetting eher kritisch gegenüber, sie hat einen systemischen Blick auf die Lebenswelt der Kinder und arbeitet mit dem gesamten System, in dem die Kinder leben. Sie ist ein freiwilliges Angebot. Die SSP wirkt innerhalb des Systems Schule, sie fokussiert den integrativen Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe. Sie befähigt Schüler*innen und Lehrpersonen die Herausforderungen der Integration zu bewältigen und übernimmt Sozialisationsaufgaben, die das Elternhaus und die Schule nicht leisten (vgl. Good 2017: 23). Beide Tätigkeiten gehören thematisch und inhaltlich zur „Sozialen Arbeit an und in der Schule". Dieser Terminologie folgt auch diese Bachelorarbeit. Werden alle Bereiche der Sozialen Arbeit adressiert, wird der Terminus «Soziale Arbeit in oder an der Schule" benutzt. „SSP" bezeichnet die Tätigkeit innerhalb der Schulklasse (nahe am Schulsetting), der Begriff „SSA" wird für die allparteiliche Tätigkeit, die die ganze Lebenswelt des Kindes mit einbezieht, genommen.

4.4 Praktische Unterscheidung der Aufgaben von Schulsozialarbeit und Schulsozialpädagogik

Gibt es eine klare Aufteilung der verschiedenen Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit in der praktischen Umsetzung in der Schule? Diese Frage soll hier geklärt werden.

Für die Klärung der Aufgaben und Zuständigkeiten der SSA und SSP in der Praxis, ist es elementar klarzustellen, dass hier die jeweiligen Begriffe als eigenständiges Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit an Schulen verstanden werden. Der Begriff «Soziale Arbeit an Schulen» wird als Überbegriff benutzt.

Aufgrund der inkonsistenten Benutzung der Begrifflichkeiten innerhalb der Literatur (siehe Kapitel 4.3), ist eine Fachliteraturauswertung hier wenig zielführend. Als Grundlage der Auswertung und Beschreibung der Aufgaben und Zuständigkeiten werden kantonale Leitlinien und Grundlagenpapiere analysiert. Zusätzlich wird das Haltungs- und Arbeitspapier des Schulsozialarbeitsverbandes der Schweiz herangezogen, ausserdem die Arbeit von

Good (2017). Es fehlt eine einheitliche Definition der Begriffe SSA und SSP, es werden Beschreibungen der Tätigkeiten fixiert.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Aufgaben und die Tätigkeiten der SSA exakter beschrieben und klarer umrissen sind als diejenigen der SSP. Good erfasst diesen Unterschied mit dem Blick auf die Menge an Fachliteratur, die zum jeweiligen Arbeitsbereich vorhanden ist (vgl. 2017: 22). Der Schulsozialarbeitsverband weist darauf hin, dass die Sozialpädagogik eine lange Tradition im Sonderschulbereich hat und nun vermehrt in den Volksschulen eingesetzt wird, ohne klare Vorgaben des Auftrages (vgl. SSAV 2025: 1). Der Schulsozialarbeitsverband zeigt eine Übersicht über die Aufteilung und Überschneidung der Aufgaben in den unterschiedlichen Bereichen. Erstens im Bereich «Grundverständnis/Auftrag/Zielsetzung» der Tätigkeit, hier unterscheidet sich die SSA als ein freiwilliges Angebot von der SSP, die eine indizierte Massnahme darstellt und verpflichtend ist. Zweitens im Bereich «methodischen Vorgehen/Arbeitsweise», in der SSA werden Mediations- und Klärungsgespräche geführt, wohin gegen bei der SSP die Begleitung der Schüler*innen und konfrontativere Gespräche im Mittelpunkt stehen. Drittens bei «Aufgabenbereichen/Tätigkeiten» unterscheiden sich die SSA als unterstützende, beratende Tätigkeit für alle Schüler*innen, von der SSP, die mit spezifischen Kindern arbeitet und diese begleitend. Viertens bei «Grundprinzipien/Haltung» ist die grösste Differenz zwischen der SSA und der SSP, dass die erste sehr partizipativ und freiwillig ist, die zweite hochschwellig ist und es verbindliche definierte Förderpläne gibt.

Arbeitsbereiche	**Spezifika der Schulsozialarbeit und der Schulsozialpädagogik**
Grundverständnis, Auftrag und Zielsetzung	Die SSA ist ein freiwilliges Angebot, die SSP ist eine indizierte Massnahme und verpflichtend
Methodisches Vorgehen und Arbeitsweise	In der SSA werden Mediations- und Klärungsgespräche geführt, in der SSP steht die Begleitung der Schüler*innen im Mittelpunkt und es gibt konfrontativere Gespräche.
Aufgabenbereiche und Tätigkeit	Die SSA ist eine unterstützende, beratende Instanz für alle Schüler*innen, die SSP arbeitet nur mit einzelnen Kindern begleitend.

Grundprinzipien und Haltung	Die SSA ist partizipativer und niederschwellig, die SSP ist hochschwellig und es gibt verbindliche, definierte Förderpläne.

Tabelle 1 Übersicht über die Arbeitsbereiche und die grössten Spezifika von Schulsozialarbeit und Schulsozialpädagogik (vgl. SSAV 2025: 2/3), eigene Darstellung

Die Leitlinie des Kantons Baselland folgen inhaltlich dieser Vorgabe. Sie beschreiben den Tätigkeitsrahmen der SSP als die Förderung eines besonderen Bildungsbedarfs, die Integration und Sozialisation der Schüler*innen in das schulische Umfeld und die emotionale und soziale Entwicklung der Schüler*innen (vgl. Leitlinien BL 2024: 2). Die SSA hingegen ist ein Beratungsangebot bei sozialen Problemen. Dies umfasst Problemlagen der gesamten kindlichen Lebenswelt.

Das «Fachkonzept Schulsozialarbeit des Kantons Zürich» für die SSA, verdeutlicht die unterschiedliche Positionierung der beiden Tätigkeiten. Die SSA ist die freiwillige Beratungs- und Unterstützungsseite der Sozialen Arbeit an Schulen. Die SSP ist das neuere Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit an Schulen und unterstützt im regulären Unterrichtsgeschehen die Lehrpersonen mit dem Ziel, bei den Schüler*innen ein wünschenswertes (Lern-)Verhalten zu etablieren (vgl. 2024: 24). Im «Fachkonzept Schulsozialarbeit des Kantons Zürich» wird ebenfalls deutlich, welche Etablierung die Schulsozialarbeit im Volksschulbereich erreicht hat und wie neu und zum Teil noch in der Entwicklung befindlich die SSP in diesem Rahmen ist. Die Broschüre umfasst 32 Seiten, eine davon behandelt die SSP, der gesamte Rest befasst sich mit der SSA.

Ebenfalls interessant sind die verschiedenen Urheber der Leitlinieren und Haltungspapiere. Das «Haltungs- und Arbeitspapier» vom Schulsozialarbeitsverband wurde von Schulsozialarbeitenden verfasst, der Bereich der SSP wurde ebenfalls von ihnen definiert. Im Kanton Baselland hat ein Gremium aus Schulsozialarbeiter*innen, Schulsozialpädagog*innen und Schulleiter*innen die Beschreibung der Arbeitsfelder vorgenommen. Das Fachkonzept des Kantons Zürich wurde vom Amt für Jugend und Berufsbildung herausgegeben. Dies verdeutlicht, dass die beiden Arbeitsfelder SSA und SSP noch keine gleich starken Akteure der Sozialen Arbeit an Volksschulen sind. Rossmeissl und Przybilla (vgl. 2006: 67) beschreiben dieses Phänomen aus einem etwas anderen Blickwinkel. Sie sehen die SSA als einen Fehler an, da sie zu schulfern agiert und dadurch das Soziale aus dem Lehrplan ausgelagert wird. Die SSP geht einen anderen Weg und steht der Schulpädagogik näher. Sie will neben der sozialen Individualhilfe einen dritten Weg beschreiten. Die SSP befindet allerdings immer noch in einem rechtsfreien Raum (vgl. ebd.: 73).

Eindeutig geht aus allen Leitlinien und Arbeitsgrundlagen hervor, dass beide Arbeitsfelder zur Sozialen Arbeit gehören. Obwohl sie thematisch und aufgrund von differenten Methoden und Zuständigkeiten, die SSA als externes Angebot und die SSP als schulisches Förderangebot, unterschiedliche Ziele und Verortungen haben (vgl. Fachkonzept des Kantons Zürich 2024: 24/ Leitlinien BL 2024: 1). Aufgrund dieser unterschiedlichen Verortung und Zielsetzung werden beide Angebote der Sozialen Arbeit an Schulen aus unterschiedlichen öffentlichen Kassen gezahlt. Zum einen aus dem Bereich Erziehung und Bildung (SSP), zum anderen aus Sozialgelder (SSA). Dies separiert die Angebote weiter.

4.5 Schulpädagogik und Soziale Arbeit an der Schule

Eine fachtheoretische Einschätzung kommt zu dem Schluss, dass die Schulpädagogik auf Wissensvermittlung und Leistungserbringung fokussiert. Wohingegen die Jugendhilfe andere Zielsetzungen verfolgt, sie setzt auf personale und soziale Kompetenzen, auf Teilhabe, Partizipation und Integration. Die Sozialpädagogik basiert auf Freiwilligkeit und wirkt befähigend und präventiv. Ihre Zielsetzung ist nicht das Nachbessern der Pädagogik oder die Notfallhilfe der Pädagogik zu sein, sondern das Verfolgen eigener Ziele (vgl. Merz, Spescha 2009: 65). Maykus zieht einen vergleichbaren Schluss. Er sieht als Basis des Spannungsfeldes zwischen den beiden Systemen Schule und Kinder- und Jugendhilfe inhaltliche und strukturellen Differenzen. Schule ist aus sich heraus selektionierend und differenzierend, wohin gegen die Kinder- und Jugendhilfe das Integrationsmoment und die Teilhabe als Zielsetzung avisiert (vgl. 2011: 21). Kilb und Peter machen die Differenzen der beiden Professionen ebenfalls an den jeweiligen Aufträgen, denen sie nachgehen, fest. Die Schule hat einen klaren Allgemeinbildungsauftrag, die Soziale Arbeit, im Kinder- und Jugendbereich, hingegen bearbeitet ein Mischgelage aus unterschiedlichen Auftragsanteilen von Erziehung, Unterstützung, Gruppenarbeit, Einzelfallarbeit, Bildung, Begleitung und Schutz (vgl. 2023: 44). Die Aufträge der Professionen sind rechtlich unterschiedlich verankert, der Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe wird in Deutschland durch das Sozial-Gesetzbuch VIII (SGB VIII) legitimiert. Das SGB VIII beinhaltet unter anderem den Schutz vor familiärer Gewalt, den Erziehungsauftrag für eine gelingende Entwicklung und positive, individuelle, aber auch gruppenbezogene Entwicklung zu fördern. (vgl. 2023: 49). Die Schulpädagogik gründet auf dem Grundgesetz Artikel 6 der Bundesrepublik Deutschland. In der Schweiz regelt das Harmos-Konkordat seit 2007 die obligatorischen Schulaspekte (siehe Kapitel 3.1.) und die Kinder- und Jugendhilfe basieren auf der Bundesverfassung Art. 11 und Art. 41 (siehe Kapitel 4.2).

Die Zusammenarbeit der beiden unterschiedlichen Professionen kam in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts zustande, da zu den alarmierenden PISA-Zahlen, leere Kasse

des Staates kamen. Es war nötig Synergien zu nutzen, dieser Optimierungsgedanke liegt der «modernen» Zusammenarbeit» zugrunde (vgl. Maykus 2023: 44).
Rossmeissl und Przybilla bilanzieren, dass Schulpädagogik und Sozialpädagogik schwer zu kombinieren sind, da sie verschiedene Wurzeln haben. Seit der PISA-Vergleichsstudie reagiert die «Schule» auf massive Schuldzuweisungen für die schlechten Ergebnisse. Die Schulverantwortlichen sehen ihrerseits die veränderten Arbeitsbedingungen der Eltern, mangelnde Erziehung innerhalb der Familien, Verlust der familiären Strukturen, Migration und Fremdsprachigkeit sowie kulturelle Unterschiede als Gründe für das schlechte Abschneiden. Die Schulverantwortlichen fordern von der Profession der Sozialpädagogik Unterstützung für die Integration von Kindern in die Schule, um die Schule wieder funktionsfähig zu machen (vgl. 2006: 65).
Fasst man die verschiedenen Aussagen der Autor*innen zusammen, bleibt festzuhalten, dass die Schulpädagogik und die Sozialpädagogik eine unterschiedliche Entstehungsgeschichte mit andersartigen Aufgabenbereichen und Zielsetzungen bekleiden. Ihre gesetzliche Verankerung unterscheidet sich. Eine gemeinsame Arbeit ist denkbar, allerdings nicht frei von Aushandlungen der Inhalte, Wege und der Ziele dieser Zusammenarbeit.

4.6 Zusammenarbeit der Sozialen Arbeit und Pädagogik an Schulen

Vor dem Hintergrund wachsender gesellschaftlicher Veränderungen und Herausforderungen, gibt es unterschiedliche Argumentationen für eine Zusammenarbeit der beiden Professionen. Die erste Argumentation basiert auf einem bildungstheoretischen Diskurs, der aufzeigt, dass der Bildungsbegriff mehr als nur die formale Wissensvermittlung beinhaltet. Bildung beschreibt die gesamte komplexe Persönlichkeitsentwicklung, die sich durch unterschiedliche Lernwege und Lernorte vollzieht (vgl. Baier, Fischer 2018: 9). Diese Erweiterung des Bildungsverständnisses ist anschlussfähig an das Bildungsverständnis und den Bildungsinhalt der SSA (vgl. ebd.: 10). Ein weiterer Ansatz der Begründung bezieht sich auf die Bildungsgerechtigkeit. Eine Kooperation von SSA und Schule kann zu dieser Gerechtigkeit beitragen und eine Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention verbessern (vgl. ebd.: 11). Die anerkennungstheoretische Argumentation betont, dass durch die Präsenz der Schulsozialarbeit die Kinder in einem anderen Umfang als Kind und nicht nur als Schüler*in wahrgenommen werden, dies verändert die Haltung der Schule, das Lernklima und wirkt sich positiv auf Lernleistungen aus (vgl. ebd.: 12/14). Die lebensweltorientierte Begründung sieht die Wichtigkeit der SSA im Primarschulbereich in der Normalisierung des Angebotes der SSA. Die Stigmatisierung der Hilfesuchenden wird reduziert und das Angebot wird als normal betrachtet und der Akt des Hilfesuchens ebenfalls (vgl. ebd.: 13). Baier

und Fischer beziehen diese Argumentation auf die SSA, es liegt der Schluss nahe, dass dies auch für andere Angebote der Sozialen Arbeit an und in der Schule gelten kann.
Betrachtet man die Zusammenarbeit der schulischen Pädagogik und der Sozialen Arbeit im schulischen Bereich, ergeben sich grundlegende Fragestellungen und kritische Punkte. Die erste grundlegende Fragestellung betrifft die Form der Zusammenarbeit. Handelt es sich um ein gemeinsames Arbeiten unter dem Dach der Schule, um eine Zusammenarbeit oder um eine Kooperation? Begegnen sich die Schulpädagogik und die Soziale Arbeit mit ihren jeweiligen Akteur*innen als Kooperationspartner oder arbeitet eine Profession im Auftrag der anderen oder arbeiten beide Professionen unabhängig voneinander im gleichen Schulhaus? Zu einer Kooperation gehört das gemeinsame Handeln, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen (vgl. Baier 2011: 265). Die dazu nötigen Aushandlungsprozesse sind sinnvoll, wenn aus der Kooperation ein Mehrwert resultiert. Dieser Mehrwert kann in drei unterschiedlichen Bereichen verzeichnet werden. Der erste Bereich ist das Wissen, die Soziale Arbeit in der Schule bringt durch ihre Wissensgebiete neue Möglichkeiten der Reflexion in eine Kooperation ein. Der zweite Bereich entsteht in den realen Interventionen, die Handlungsoptionen erweitern und differenzieren sich. Die Vergrösserung des Spektrums von Haltungen innerhalb eines Schulhauses vergrössert sich, dies markiert den dritten Bereich des Mehrwertes (vgl. Maykus 2009 zitiert in Baier 2011: 358). Spies und Pötter differenzieren Kooperationen zusätzlich in vier Intensitäten. Die erste ist ein gegenseitiger Austausch, die zweite eine Abstimmung über Aufgaben und Funktionen, die dritte Intensität findet sich in gegenseitigen Beratungen und die vierte, wenn gemeinsame Projekte entwickelt und umgesetzt werden (vgl. 2011: 31/32). Der Mehrwert der Kooperation ist je nach Intensität unterschiedlich.
Einer der kritischen Punkte bevor diese Kooperation gelingen kann, ist, dass beide Partner klare Ausgangsstandpunkte benötigen. Dafür ist es entscheidend, dass die SSA ihre Haltung und Position zu gewissen Problemlagen und Bedarfen im Schulhausalltag schärft, um eindeutige Standpunkte in der Kooperation zu beziehen (vgl. Baier 2011: 359) In diesen Aussagen wird der Terminus der SSA verwendet, es erscheint evident, dass diese Aussagen den gesamten Bereich der Sozialen Arbeit an Schulen inkludieren und somit auch für andere Tätigkeitsformen der Sozialen Arbeit an der Schule ihre Richtigkeit behalten. Spies und Pötter betonen, dass auch Kooperationen zwischen ungleich grossen Partnern umsetzbar und gewinnbringend sind. Die kleineren Partner benötigen die Bereitschaft zu mehr Zugeständnissen, speziell bei organisatorischen Gegebenheiten des grösseren Partners. Die Selbstständigkeit und Gleichberechtigung der ungleichgrossen Partner sind nicht vom Grössenunterschied tangiert (vgl. 2011: 30). In diesem Zusammenhang erwähnen die Autorinnen die Wichtigkeit der Verdeutlichung der Kooperationsziele, die nur mit Hilfe des kleinen Partners erzielt werden können (vgl. ebd.). Dieser Gedanke entspricht der Profilierung

der Position der Sozialen Arbeit die Baier anmahnt, bevor eine Kooperationspartnerschaft etabliert wird (vgl. 2011: 359). Dem gegenüber attestiert Maykus Kooperationen mit ungleichen Kooperationspartner keine Synergien aus der Zusammenarbeit, sondern eine Zuschiebung von Verantwortung zwischen den Professionen (vgl. 2011: 155).
Innerhalb einer Kooperation ist ein kritischer Punkt, die Haltung der Akteur*innen der Professionen im Miteinander. Ein, aus einer gelingenden Kooperation resultierendes Phänomen wäre, dass beide Seiten die jeweils andere Seite um eine Kooperation in bestimmten Ebenen oder bei Bedarfen anfragen könnten (vgl. Baier 2011: 359). Die Negation einer Kooperation entsteht, wenn Lehrpersonen sich als weisungsbefugt den Sozialarbeitenden gegenüber profilieren, oder Sozialarbeitende die Lehrpersonen als Zielgruppe deklarieren würden (vgl. Spies, Pötter 2011: 29). Weitere objektive Hindernisse für gelingende Kooperationen finden sich in organisatorischen und administrativen Vorgängen. Die organisatorischen Unterschiede zwischen Sozialer Arbeit und Schule sind immens. Die Schule ist zentral staatlich organisiert. Soziale Arbeit stellt eine auf kantonaler oder auf Gemeinde-Ebene, z.T. durch freie Träger angebotene, organisierte Tätigkeit dar. Es herrscht Schulpflicht, wohin gegen die meisten Angebote der Jugendhilfe freiwillig sind. Die Schule hat eine Allokationsfunktion, der sie durch (Leistungs-)Selektion nachkommt, die Aufgabe der Sozialen Arbeit ist die Integration. Beiden Professionen teilen sich die Nichtkenntnis der jeweils anderen Profession und deren Handlungs- und Wissensbestände (vgl. Krüger 2009: 162/163).
Um eine gelingende Kooperation zu implementieren, müssen beide Professionen auf einer Meta-Ebene gemeinsame Ziele definieren. Hierfür wären gelingende Entwicklung, Verbesserung der Bildungschancen, Umsetzung der UN-Charta sinnvolle Zielsetzungen. Unter diesem Dach können beide Professionen ihre spezifischen Wissensbestände einbringen, um die Zielerreichung zu verbessern. Direktere Ziele können jetzt in konkreteren Massnahmen gipfeln und eine spezifische Förderung angegangen werden (vgl. Baier 2011: 359). Gelingt eine echte Kooperation der beiden Professionen, profitiert das gesamte Bildungssystem und vor allem die Schüler*innen. Differente Professionshaltungen, die transparent und gleichberechtigt zu einer gemeinsamen Zieldefinierung führen, setzen Synergien frei und öffnen neue Wege.
Auf der Ebene der gemeinsamen Arbeit zeigen sich auf den ersten Blick grosse Differenzen. Die unterschiedlichen Zielsetzungen und Aufgaben der Schulpädagogik und der Sozialen Arbeit an Schulen sind scheinbar unvereinbare Gegenpole. Sie können durch eine echte Kooperation zu unterschiedlichen Ausgangspunkten für ein gemeinsame Arbeit und eine gelingende Kompromiss- und Zusammenarbeitskultur werden. Die Lehrpläne der Schulen gelten immer noch als sehr lebensweltenfern und erschweren dadurch vor allem schwachen Schüler*innen die Aktivierung der intrinsischen Motivation. Freizeitprojekte bei denen Kindern selbstgesteuert mitmachen können, ermöglichen es diesen sich in Inhalte

zu vertiefen und positive Erfahrungen und Selbstwirksamkeit zu erleben (vgl. Baier 2011: 360). Soziale Arbeit an Schulen sollte sich lebensweltrelevante Themen der Schüler*innen an der Schule annehmen. Beispielsweise sollte der restriktive Umgang mit lebensweltrelevanten Themen der Kinder und Jugendlichen (z.B. Handyverbot) einem konstruktiven Umgang mit diesen Themen weichen und die Kompetenzen der Schüler*innen erhöht werden (vgl. ebd.). Diese themenbezogene Arbeit mit den Lehrpersonen zusammen zu entwickeln, aus unterschiedlichen Blickrichtungen zu erarbeiten und auf diesem Weg die Entwicklung der Kinder zu fördern, wäre die gewünschte Synergie aus einer Kooperation (vgl. ebd.: 363). Dazu ist es unerlässlich, dass die SSA eine eigene Haltung in das Schulsetting miteinbringt und gemeinsame Ziele und Haltungen der Schule auf Projektebene erarbeitet werden. Die SSA in die Schulhaus-Kommunikation mit eingebunden wird und bei Schulentwicklung, Zukunftswerkstätten etc. mitwirken kann (vgl. ebd.: 365/366).

Die Möglichkeit einer breiteren Zusammenarbeit und Erweiterung des Bildungsangebots sehen Kilb und Peter. Sie erachten die Möglichkeit einer Klassenführung durch eine Doppelbesetzung aus Klassenlehrperson und Schulsozialpädagoge*innen als eine Chance verschiedene Anteile von Bildung synergetisch zu bearbeiten und psychosoziale und fachliche Inhalte zur Bildung und Förderung der Kinder zu vermitteln (vgl. 2023: 44/45). Die Begründung für diesen Paradigmenwechsel von Gegnerschaft zu Schulterschluss, ist in den Augen von Kilb in der Notwendigkeit zu sehen, dass in einer Zeit, in der die Lebenswelt der Schüler*innen immer mehr von Pluralismus und Individualismus gekennzeichnet ist, die professionellen Organisationen sich verbinden und diese Netzwerke die Lebenswelt der Schüler*innen stabilisiert. (vgl. 2023: 24).

Verschiedene Autor*innen analysieren unterschiedliche Problemlagen, die diese Kooperation zielführend erscheinen lassen. Spies erkennt drei Anforderungen an das Bildungssystem, die eine Zusammenarbeit der Schule mit der Sozialen Arbeit sinnvoll erscheinen lassen. Dies ist zum Ersten die Forderung nach Ganztagesschulen, um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu verbessern. Zum Zweiten ist es die Forderung nach einer Verringerung der Bildungsbenachteiligung und zu guter Letzt, die Leistungsverbesserung der Schulabgänger (vgl. Spies 2018: 48). Die Wichtigkeit der Zusammenarbeit von Schule und Kinder- und Jugendhilfe beschreibt auch Maykus. Maykus erachtet eine Erweiterung des Einsatzes der Sozialen Arbeit im schulischen Setting über die SSA hinaus als elementar, um dem Ziel der Bildungsgleichheit näher zu kommen (vgl. 2011: 154).

Good fokussiert auf die Möglichkeiten der SSP und stellt fest, dass es unterschiedliche Ansätze gibt, in denen die SSP und Schule zusammenarbeiten. Die SSP der Ganztagesschulen, die einen direkteren Einfluss auf die Lebens- und Lernqualität der Kinder und Familien nimmt, in dem sie das ganzheitliche Lernen fördert. Andererseits die SSP im klassischen Schulsetting, in diesem Rahmen unterstützt sie die Lehrpersonen bei der

Entwicklung eines umfassenderes Lern- und Erziehungsverständnisses durch das Einbringen eines sozialpädagogischen Blickwinkels (vgl. 2017: 25). Chiapparini, Thieme und Sauerwein sieht die Chancen einer Ganztagesschule im Bereich der Verwebung zwischen Schul- und Sozialpädagogik, in der Schaffung neuer Lernorte und neuem lebensweltnahen «Freizeit»-Unterricht zur Verbesserung der Bildungschancen (vgl. 2019: 158).
Rossmeissl und Przybilla attestieren einer Zusammenarbeit dann die gewünschten Synergien, wenn beide Professionen ihre Eigenständigkeit nicht verlieren (vgl. 2006: 85). Solange die Professionen in einem Ungleichgewicht agieren, hat speziell die Sozialpädagogik Mühe ihre Unabhängigkeit und Eigenständigkeit zu behaupten.
Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Schule, die Kinder und auch die Professionen von einer echten Kooperation profitieren könnten. Viele Autor*innen diagnostizieren das Ungleichgewicht zwischen den Kooperationspartner als zu gross, als dass es schon zu einem echten Mehrwert kommen könnte. Dieses Ungleichgewicht zeigt sich zum einen in der reinen Anzahl an Vertretern der Professionen in einem Schulhaus, aber auch an der Bezahlung und der Form der Anstellung (vgl. Krüger 2009: 163). Spies und Pötter teilen diese Ansicht nicht, sondern erklären, dass auch bei ungleich grossen Kooperationspartner die Kooperation gelingen kann, wenn beide Seiten ihre Selbstständigkeit und Gleichberechtigung wahren können (vgl. 2011: 30).

4.7 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Die Kinder- und Jugendhilfe als Teilbereich der Sozialen Arbeit verfolgt als Aufgabe die Erziehung in Bereichen, die weder von der Familie, der Schule oder der beruflichen Bildung abgedeckt werden (vgl. Krüger, Zimmer 2009: 125). Folgt man dieser Definition des Aufgabenbereichs, so sind sowohl SSA als auch SSP, mit ihren Arbeitsbereichen und Methoden, anschlussfähig an die Kinder- und Jugendhilfe und damit an die Soziale Arbeit. Professionstheoretisch ergeben sich zwischen der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik und in Folge zwischen der SSA und der SSP historisch unterschiedliche Wurzeln, aber heute keine klaren Grundlagen und Evidenzen für eine strikte Trennung (vgl. Good 2017: 3). In der Literatur werden die Begriffe «Schulsozialarbeit», Schulsozialpädagogik» oder «Soziale Arbeit an und in der Schule» nicht stringent unterschieden und als Synonyme verwendet (vgl. ebd.: 2/3).
In der Praxis bestehen zwischen den Aufgaben, Tätigkeiten, Methoden und Verantwortlichkeiten der SSA und der SSP grosse Unterschiede. Die Unterscheidungen zwischen der SSA und SSP sind kantonal verschieden, können und sollen an jedem Schulstandort noch präzisiert werden (vgl. Leitlinie BL 2024: 2). Rossmeissl und Przybilla verorten den Unterschied zwischen SSA und SSP in ihrer Distanz zur Schule. Nach ihrem Dafürhalten ist die

SSA zu extern und dadurch werden soziale Belange der Schule ausgelagert, wohingegen die SSP im System Schule verankert ist und innerhalb des Systems eine Wirkung erzielen möchte. Aus diesem Grund muss sie sich den Vorwurf der Schulgefolgschaft gefallen lassen (vgl. 2006: 78/79).
Die Erkenntnisse über eine Zusammenarbeit der beiden Professionen Schulpädagogik und Soziale Arbeit in der Schule gleichen sich, eine wirkliche Kooperation bewirkt einen wünschenswerten Mehrwert. Dieser kann aber nur durch eine gelungene Kooperation erreicht werden, nicht durch die blosse Zusammenarbeit der beiden Professionen oder dem Zuschiebung von Verantwortung zwischen den verschiedenen Akteuren im schulischen Setting. Inwieweit eine Kooperation zwischen ungleich grossen Partnern entstehen kann, wird diskursiv erörtert.

5 Diskussion

In der Diskussion werden die einzelnen Aspekte dieser Arbeit zusammengeführt. Es wird diskursiv erörtert, inwieweit die gesellschaftlichen Herausforderungen und die daraus folgenden Problemlagen und Bedarfe der Schulen, Lehrpersonen und Schüler*innen durch die Profession der Sozialen Arbeit erfolgreich begegnet werden kann. Ein Aspekt dieser Diskussion sind die Herausforderungen und Chancen, die aus der Kombination der Professionen Schulpädagogik und der Sozialen Arbeit entstehen. Ein weiterer Aspekt ist eine Näherung an die Forschungsfrage durch die Darstellung der Möglichkeiten und Grenzen der multiplen Angebote der Sozialen Arbeit an Schulen. Die Beantwortung der Forschungsfrage und das Fazit aus dieser Arbeit wird in Kapitel 6 vorgenommen.

5.1 Möglichkeiten und Grenzen der Wirksamkeit von Sozialer Arbeit an Schulen

Auf Professionsebene können beide Professionen durch eine Kooperation Chancen nutzen. Die Soziale Arbeit an Schulen kann Problemlagen und Bedarfe bearbeiten, die in der Zielsetzung der Profession «Soziale Arbeit» als konstituierende Bestandteile beschrieben werden, beispielsweise die Bewältigung existentieller Herausforderung, die Ermächtigung von Personen, die Wahrung der Menschenrechte, sowie das Erreichen von sozialer Gerechtigkeit (vgl. Wendt 2021: 26/27). Diese Problemlage werden durch verschiedene gesellschaftliche Veränderungen verstärkt und zeigen ihre Folgen auch in den Primarschulhäusern (vgl. Kapitel 2). Der immense Einfluss der Bildung auf spätere Teilhabe- und Lebenschancen ist unbestritten (vgl. Wenning 1999: 5 und Hillmert 2020: 17), aus diesem Grund ist die Intervention der Sozialen Arbeit im formellen Bildungswesen stringent. Die

Primarschule als Teil der Volksschule leistet, durch ihre Wissensvermittlung und Befähigung der Kinder, einen essenziellen Beitrag für die Gesellschaft. Um diesem Beitrag leisten zu können, brauchen die Schulen Unterstützung, da sich die Anforderungen durch den integrativen Beschulungsansatz verändert haben (vgl. Kilb 2023: 25). Für diese Unterstützung im sozio-emotionalen Entwicklungsbereich der Kinder, ist die Kinder- und Jugendhilfe eine anschlussfähige Institution. Durch die engere Zusammenarbeit der beiden Professionen besteht die Hoffnung, dass die Bildung junger Menschen frühzeitig betrachtet wird und präventive Massnahmen genutzt werden können (vgl. Kilb, Baldus 2023: 18).

Für die Kinder- und Jugendhilfe eröffnet sich, dank der allgemeinen Schulpflicht, ein niederschwelliger Zugang zu allen Kindern. Sie kann auf diesem Weg das Image des Hilfsangebotes für bedürftige Personen verändern und Schwellenängste minimieren. Untersuchungen zeigen, dass Kinder, die bereits in einer Primarschule die SSA kennengelernt haben, in der Sekundarstufe weniger Berührungsprobleme mit der SSA hatten, bzw. die Stigmatisierung des «ich benötige Hilfe» bearbeitet werden kann (vgl. Baier, Fischer 2018: 13). Diese niederschwellige Erreichbarkeit des Klientels, die Öffnung der Angebote und die Entstigmatisierung der Sozialen Arbeit ist eine Chance für die Soziale Arbeit. Durch diese Normalisierung der Tätigkeit und der Nutzung der Soziale Arbeit, kann sie ihre Wirksamkeit und Reichweite verbessern (vgl. ebd.).

Dieser positiven Bewertung der Sozialen Arbeit an Schulen widerspricht die Argumentation von Wenninger. Er postuliert, dass gesellschaftliche Ungleichheit ein gewollter Effekt der modernen Gesellschaft ist. Die verfassungsmässig verankerte Gleichheit aller zeigt die ungleiche Teilhabe an gesellschaftlichen Möglichkeiten, wie z.B. Bildung auf. Erst der Gedanken der gleichen Bildungschancen für alle, lässt die Heterogenität bei der Nutzung der Bildungschancen gerecht erscheinen, weil institutionelle Ungleichheit zum individuellen Problem degradiert wird (vgl. 2004: 568). Folgt man dieser Argumentation, stellt sich die Frage inwieweit der Einsatz der Sozialen Arbeit an Schulen zielführend für das Erreichen der Professionsziele soziale Gerechtigkeit und Teilhabechancen ist. Wird durch die individuelle Unterstützung des Einzelnen die Degradierung von institutioneller Ungleichheit bereits akzeptiert und dadurch sanktioniert? Dieser Gedanke würde bedeuten, die Arbeit der Sozialen Arbeit in der Schule unterstützt einzelne Kinder in der Überwindung der Ungleichheit und manifestiert sie dadurch strukturell.

Im Bereich der Zusammenarbeit liegen Chancen und Herausforderungen. Inwieweit das unbestrittene Potential der Kooperation in multiprofessionellen Teams genutzt wird, hängt davon ab, ob die Geling-Kriterien für Kooperationen umgesetzt werden. Das Potential der gemeinsamen Arbeit wird durch die Form der Zusammenarbeit definiert, es ist zu prüfen, inwieweit es sich um ein gemeinsames Arbeiten handelt oder um eine Kooperation. Kooperieren die beiden Professionen, sollte die Intensität der Kooperation analysiert werden (vgl.

Spies, Pötter 2011: 31/32). Die gewünschten Synergien durch eine gemeinsame Zielsetzung und gemeinsames Handeln aus der unterschiedlichen Professionalität heraus, entsteht durch eine Kooperation, nicht durch blosses Zusammenarbeiten (vgl. Baier 2011: 358). Die Wirksamkeit wird durch die zeitlichen, personellen Ressourcen begrenzt, die der Sozialen Arbeit in der Schule zur Verfügung stehen. Unterschiedliche Berufskultur, abweichende Bildungsvorstellungen, dysfunktionale Informationswege und Wissensdefizite über die andere Profession, sind Barrieren für eine gelingende Kooperation (vgl. Volk, Haude, Fabel-Lamla 2018: 113). Maykus bringt diese Grenzen prägnant auf den Punkt, wenn er aufzeigt, dass die Kooperation zwischen Schule und Kinder- und Jugendhilfe durch die beteiligten Organisationen und Personen getragen wird (vgl. 2011: 30). Maykus beschreibt weiter die möglichen Chancen mit einer grösseren Tiefe und Breite im Bildungsverständnis, eine neue Bildungsgestaltung und daraus folgend mehr Bildungsgerechtigkeit (vgl. 2011: 31). Als Herausforderung beschreibt er den Punkt, dass diese Ziele nicht erreicht werden, wenn die Professionen nur Verantwortung zuschieben und nicht die Synergien einer echten Kooperation nutzen (vgl. ebd.: 155). Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit analysiert eine Imbalance zwischen Erwartungen an die Soziale Arbeit an Schulen einerseits und andererseits der mangelnden Finanzierung. Zusätzlich werden Stellenkontingente der SSA nicht systematischen und bedarfsgerechten erhöht und zunehmenden werden die geschaffenen Stellen in die schulische Verantwortung übergeben. Diese Imbalance wird als Schwächung und Hemmnis für die Wirkung der sozialen Arbeit und die entstehenden Kooperationen bewertet (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2019: 5/6). Die Intensität und Ausarbeitung der Kooperation hat ebenfalls einen markanten Einfluss auf die Qualität der Ergebnisse (vgl. Volk, Haude, Fabel-Lamla 2018: 113). Festzustellen bleibt, durch die Tätigkeit der Soziale Arbeit an Schulen besteht die Möglichkeit, dass Kinder als Kinder und nicht nur als Schüler wahrgenommen werden, ihre Lebenswelt mit in den Schulalltag, in ihre Bildung und ihr Lernen einbezogen wird (vgl. Baier 2011: 360). Die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder zu unterstützen und so eine gelingende Integration in den Schulalltag zu fördern (vgl. Rossmeissl, Przybilla 2006: 45), ist das Ziel der Zusammenarbeit. Maykus diagnostiziert als entscheidendes Kriterium für die Wirksamkeit der Kinder- und Jugendhilfe im schulischen Setting, dass alle Leistungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe in dem Kooperationsprozess implementiert werden, nicht nur die SSA (vgl. 2011: 154). Kilb und Peter folgen einem ähnlichen Gedankenbild, wenn sie als eine Integration beider Professionen auf Klassenebene fordern, um die unterschiedlichen Bereiche der Bildung und die maximalen Synergie-Effekte für das Bildungswesen und alle Beteiligten zu erhalten (vgl. 2023: 47-49). Spies und Pötter beschreiben einen vergleichbaren Gedanken, wenn sie analysieren, dass sich im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung das formelle Bildungswesen, mit dem Fokus auf die Wissensvermittlung und daneben das sozialpädagogische

Bildungswesen mit dem Fokus auf der Erziehung und informellen Bildung entwickelt hat. Die Autorinnen zeigen auf, dass bereits 1929 Gertrud Bäumler bemerkte, dass es wünschenswert sein, dass nach einer Phase der Trennung, zur Profilierung der beiden Professionen, diese wieder zusammenfänden (vgl. 2011: 20). Folgt man dem Gedanken dieser drei Autorinnen, ist die heutige Kooperation dieser Zusammenschluss. Die bisherige Präsenz der SSA reicht noch nicht aus, um die bestehenden Bedarfe zu decken.
Die Schule bzw. im schulischen Bereich erweitert sich der Bildungsbegriff, die non-formale Bildung findet nicht mehr nur im Freizeitbereich statt (vgl. Spies, 2018: 58), dies ist ein Gewinn für das Schulsystem, eine Hinwendung zu einem ganzheitlicheren Bildungsverständnis.
Ein Gewinn für die Schule und die Schüler*innen aus der Zusammenarbeit der Pädagogik mit der Sozialpädagogik wäre die Haltung der Sozialen Arbeit, dass Klienten als Co-Produzenten in ihrem Entwicklungsprozess gesehen werden, dies bedeutet eine hohe Partizipation im Entwicklungsprozess stattfindet (vgl. Galuske 2013: 49/50). Dies ist ein Gewinn für die Schüler*innen, da sie in den Prozess und die Umsetzung involviert sind. Die Schule gewinnt einen Perspektivenwechsel, weg vom Expertendenken hin zu einer partizipativen Herangehensweise. Die Integrationshaltung und die Verbindung, im Schulsetting, von formaler, non-formaler und informeller Bildung würde die (neue) Erziehungsanforderung der Schule unterstützen (vgl. Spies, Pötter 2011: 21). Soll dieses Ziel erreicht werden, bräuchte es noch mehr Angebote der offenen Kinder- und Jugendhilfe im schulischen Setting, die entsprechende sozialpädagogische Methoden nutzen. Der Freizeitbereich müsste zu einem integralen Teil der Schule werden und nicht sein Gegenpart.

5.2 Potenziale von multiplen Angeboten der Sozialen Arbeit an Schulen

Welche Potenziale eröffnen sich durch multiple Angebote der Sozialen Arbeit an Schulen? Bei dieser Diskussion wird sich auf die Arbeitsfelder SSA und SSP fokussiert.
Zuerst sollen die Potentiale aus dem Blickwinkel der Problemlagen von Lehrpersonen und Schüler*innen betrachtet werden.
Lehrpersonen können von den multiplen Angeboten der Sozialen Arbeit profitieren. Die Herausforderungen, die im Schulunterricht entstehen und auf Integrationsschwierigkeiten der Schüler*innen basieren, sind anschlussfähig an die Soziale Arbeit und kann von deren Akteur*innen bearbeitet werden (vgl. Rossmeissl, Przybilla 2006: 45). Dies sowohl im schulferneren Setting der SSA als auch im schulnahen Setting der SSP. Durch diese zwei unterschiedlichen Anlaufstellen und Foci können Synergien entstehen. Die Lebensweltorientierung der Sozialen Arbeit unterstützt die Lehrpersonen direkt im Unterricht (durch die SSP)

oder indirekt, wenn private Herausforderungen der Lebenswelt im Setting der SSA bearbeitet werden (vgl. SSAV 2025: 3). Die Akteur*innen der Soziale Arbeit in der Schule können eine Brückenfunktion zwischen Eltern und Lehrpersonen einnehmen und dadurch Lehrpersonen unterstützen. Dies ist in beiden Bereichen der Sozialen Arbeit in Schulen möglich. Durch die multiplen Angebote gibt es mehr Schultern, auf die diese Unterstützung in der Elternarbeit verteilt werden kann (vgl. von Werthern 2018: 100). Durch die SSP ist es möglich die Haltung der Sozialen Arbeit direkt im Klassenzimmer zu leben und auf diesem Weg in den Schulalltag zu bringen (vgl. SSAV 2025: 2). Schulsozialpädagog*innen können das schwierige, ambivalente Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler*in entspannen und zur Rollenklärung der Lehrperson beitragen (vgl. Hagenauer, Raufelde 2022: 982). Aus Sicht der Schüler*innen werden vor allem die folgenden Problemlagen und Bedarfe durch ein multiples Angebot besser unterstützt. Die Folgen der Heterogenität innerhalb einer Schulklasse (Othering oder Überforderung mit unterschiedlichen Lebenswelten) können von der SSP in der Schulklasse thematisiert werden (vgl. Kapitel 3.5), die institutionelle Diskriminierung kann durch die SSA bearbeitet werden. Das Kinder sich gesehen und verstanden fühlen, ist ein grosser Tätigkeitsbereich der SSA, indem diese die Lebensweltorientierung als Haltung und Arbeitsgrundlage nutzt. Teilweise kann dies auch im Klassensetting durch die Schulsozialpädagog*in geschehen (vgl. SSAV 2025: 3). Die Belastung der Schüler*innen durch den sozio-ökonomischen Status ihrer Familien kann, mit Hilfe der SSA, bearbeitet und Teilhabechancen verbessert werden (vgl. Leitlinien Baselland 2024: 1). Die SSA ist ein Ansprechpartner für Mobbingvorfälle innerhalb der Schule, die SSP kann diese Tendenzen während ihrer Zeit im Klassenzimmer frühzeitig wahrnehmen und entsprechende Hinweise weitergeben (vgl. Leitlinien BL 2024: 1).

Aus Sicht der Sozialen Arbeit lassen sich einige Potenziale durch die multiplen Angebote erkennen. Die SSA betätigt sich systemisch und fürsorgerisch als ganzheitliches Angebot der Kinder und Jugendhilfe (vgl. Good 2017: 23), dahingegen arbeitet die SSP erzieherisch und entwicklungsfördern im schulischen Setting mit und unterstützt Lehrpersonen und Schüler (vgl. ebd.). Durch das differenzierte Angebot der Sozialen Arbeit an der Schule können mehr Aspekte der non-formalen und informellen Bildung abgedeckt werden. Die SSA bietet für soziale Herausforderung in der gesamten Lebenswelt der Kinder ein Beratungsangebot. Durch dieses können Haltungen vorgelebt (informelle Bildung) und Lösungen gemeinsam erarbeitet werden (non-formaler Bildungsansatz) und die Kinder und ihr gesamtes Bezugs-System erhalten Unterstützung. Durch die Unabhängigkeit der SSA von der Schule besteht hier die Möglichkeit viele - auch ausserschulische – Probleme zu thematisieren. Des Weiteren impliziert die Schweigepflicht der Schulsozialarbeiter*innen den Schüler*innen die Sicherheit sich mit einer erwachsenen Person austauschen zu können,

ohne Angst vor familiären oder schulischen Konsequenzen. Die ArbeitsHaltung der Sozialen Arbeit der Offenheit, Inklusion, Ressourcenorientierung, des Empowerments und der Partizipation (vgl. SSAV 2025: 2) stärken den Selbstwert der Kinder und stellen ein Gegengewicht zum selektierenden und bewertend Schulalltag dar. Durch die Möglichkeit der Elternarbeit kann die SSA systemisch das Bezugsumfeld der Kinder mit einbeziehen und sowohl an Verhältnissen und am Verhalten des Klientels arbeiten (vgl. Good 2017: 23/76-78). Die SSP beinhaltet die enge Begleitung von Kindern im Schulalltag. Bei dieser Tätigkeit steht die Integration des Individuums, unter Wahrung der Individualität, in die Gesellschaft im Mittelpunkt (vgl. Rossmeissl, Przybilla 2006: 45). Dies im Speziellen bei erkanntem Bildungsbedarf im sozio-emotionalen Bereich. Die Haupttätigkeitfelder liegen in der schulischen Integration und der Befähigung den Schulalltag zu bewältigen, um dies zu erreichen wird innerhalb der Klasse mit allen Beteiligten gearbeitet. (vgl. Leitlinien BL 2024: 1). Die SSP ist direkt an die Schule angeschlossen. Sie wird meistens dem Förderbereich zugerechnet. Diese Unterstützung muss beantragt werden und ist aus diesem Grund hochschwellig. Die Wahrnehmung dieses Angebotes ist in der Regel verpflichtend (vgl. SSAV 2025: 2). Jugendhilfe als Ursprung der Sozialpädagogik und folglich auch Grundlage der SSP fokussiert mit einer Haltung der Freiwilligkeit, Integration und Nicht-Wertung eine deutliche Gegenposition zur Pädagogik (vgl. Merz, Spescha 2006: 65). Gelingt es diese Haltung beizubehalten, trotz der zum Teil gegenteiligen Implementierung, können Schüler*innen auch in dem Klassensetting profitieren.

Durch die unterschiedlichen Angebote der Sozialen Arbeit an Schulen erweitert sich der Personenkreis, der die Haltung der Sozialen Arbeit im Schulhaus repräsentiert. Kinder- und Jugendhilfe bewerten und selektionieren nicht, sie bilden einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen (vgl. von Werhern 2018: 100).

Kinder, Eltern und auch Lehrpersonen haben eine gesteigerte Möglichkeit mit diesen Personen zu interagieren. Kinder, die in ihrer Klasse von einer/m Sozialpädagog*in begleitet werden, haben die Möglichkeit diese im Schulalltag als Bezugsperson zu erleben, die greifbar ist. Der Einfluss der Sozialen Arbeit an Schulen vergrössert sich. Durch die Distanz der einen und der Nähe zum schulischen Geschehen des anderen Anteils der Sozialen Arbeit an Schulen werden unterschiedliche Bereiche erfasst und ergeben sich innerhalb der Profession Kooperations- und Synergieeffekte (vgl. Tabelle 2). Dies verbessert den Stand der informellen und non-formalen Bildung erheblich.

Personengruppe mit Bedarf	**Bedarfe/ Problemlagen**	**Berufsfelder der Sozialen Arbeit an Schulen**
Lehrperson	• Integrationsprobleme in die Schule/Klasse	SSP
	• Elternarbeit	SSA/SSP
	• Ausserschulische, soziale Probleme der Schüler*innen, die sich in der Schule zeigen	SSA
	• Entwicklungsschwierigkeiten der Schüler*innen	SSP/SSA
	• Unterstützung im Klassenzimmer	SSP
	• Beziehungsprobleme zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen	SSP/SSA
Schüler*in	• Heterogenität, Othering	SSP/SSA
	• Institutionelle Diskriminierung	SSA
	• Lebensweltproblematiken	SSA
	• Selbstvertrauen/Selbstsicherheit	SSA/SSP
	• sozio-ökonomischen Unterstützung der Familie	SSA
	• Mobbing	SSA (SSP)
	• Herausforderungen durch neue Unterrichtsformen	SSP

Tab. 2 vereinfachte Übersicht über die Bedarfe und Problemlagen sowie die Unterstützung durch Schulsozialarbeit und /oder Schulsozialpädagogik, eigene Darstellung.

Maykus sieht es, um die Zielsetzung der Bildungsgleichheit zu erreichen, als entscheidend an, dass die Kinder- und Jugendhilfe nicht nur im Bereich der SSA tätig wird, sondern alle Leistungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe mitgedacht und in den Kooperationsprozess im schulischen Handlungsfeld implementiert werden (vgl. 2011: 154). Diese Aussage würde den Personenkreis nochmals erweitern, auf die Freizeitangebote der Ganztagesschulen oder die Mitarbeiter der Tagesstrukturen im Primar- und Sekundarschulbereich. Auch in

diesen Bereichen wird die informelle und non-formale Bildung umgesetzt und die Sozialisierung und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen gefördert (vgl. Chiapparini, Thieme, Sauerwein 2019: 158).

5.3 Herausforderungen von multiplen Angeboten der Sozialen Arbeit an Schulen

Herausforderungen in Bezug auf die Bearbeitungen der Problemlagen des Bildungssystems durch die multiplen Angebote der Sozialen Arbeit können ebenfalls festgestellt werden. Die Wirksamkeit der multiplen Angebote und die Bearbeitung der Bedarfe können auf den unterschiedlichen Ebenen (Schule, Lehrpersonen, Schüler*innen, Soziale Arbeit und Schule als Institution) gestört werden. Auf der Ebene der Lehrpersonen könnte durch die Uneindeutigkeit der Zuständigkeit von SSA und SSP eine Herausforderung entstehen, speziell in den Überschneidungsbereichen von SSA und SSP (vgl. Leitlinien BL 2024: 1/2). Im schlechtesten Fall führt dies zu einer nicht Nutzung beider Angebote durch die Lehrpersonen. Die gestiegenen Belastungen im Klassenzimmer können durch die SSP, als Fördermassnahme, erst nach dem Überschreiten von erheblichen Grenzen und nach der Anerkennung des Förderbedarfs (hochschwellig) bearbeitet werden (vgl. Massnahmen BS, 2023: 3). Dies ist ein deutliches Hemmnis für dieses Tätigkeitsfeld der Sozialen Arbeit und erschwert den Zugang und die Wirksamkeit. Das Angebot für Lehrpersonen durch präventive, frühzeitige, niederschwellige Interventionen (SSA) im Unterricht wird durch die Positionierung der SSP als Massnahme nicht verbessert (vgl. ebd).

Für die Schüler*innen ist das Angebot der SSP hochschwellig und erst bei massiven Schwierigkeiten eine indizierte Massnahme, dadurch erhalten nur selektiv einzelne Schüler*innen diese Förderung (vgl. SSAV 2025: 2). Dies stellt auch aus Sicht der Schüler*innen ein Hindernis für den Zugang und die Wirksamkeit dieses Tätigkeitsfeldes dar. Äquivalent zu den Lehrpersonen, kann auch bei den Schüler*innen die Unklarheit über die Zuständigkeit, innerhalb der multiplen Angebote, zu einer geminderten Nutzung und Wirksamkeit führen (vgl. Leitlinie BL 2024: 1). Durch den Status einer „Massnahme“ kann die Zusammenarbeit mit der SSP für Kinder als Stigmatisierung und als Zwang empfunden werden (vgl. SSAV 2025: 2). Der Status der Massnahme trägt nicht zur Normalisierung des «Unterstützung-Holens» bei, wie eine niederschwellige Anwesenheit im Klassenzimmer dies erreichen könnte.

Auf der Ebene der Sozialen Arbeit bleibt zu resümieren, dass die Idee der Kinder- und Jugendhilfe als niederschwelligen, freiwilligen lebensweltnahen Unterstützung von Kindern, sich in den meisten Arbeitsbeschreibungen der SSP kaum noch wiederfindet, sie wird zur

Feuerwehr im schulischen Setting (vgl. Merz, Spescha 2009: 65). Die komplementäre Position der SSP zur Schulpädagogik wird dadurch geschwächt. Unter Umständen hätte eine reine Verstärkung der SSA an Schulen, die Position der Sozialen Arbeit an Schulen prägnanter gestärkt. In dem Bereich der SSA kommt die komplementäre Haltung stärker zum Tragen und es können mehr Synergien entstehen. Eine der grössten Herausforderungen für den kleineren Kooperationspartner Soziale Arbeit liegt in der klaren Positionierung und Gestaltung der Zusammenarbeit (vgl. Spies, Pötter 2011: 29), dies wird durch die multiplen Angebote erschwert. Aufgrund der differenzierten und getrennten Arbeitsbereiche, Arbeitsmethoden sowie unterschiedliche administrative und finanzielle Ursprünge der Schulsozialarbeit und der Schulsozialpädagogik besteht das Risiko, dass die Profession der Sozialen Arbeit an Schulen geschwächt wird. Die Akteur*innen der SSA und SSP fühlen sich nicht als Teil der «Soziale Arbeit an Schulen», sondern als Vertreter*innen unterschiedlicher Ressorts. Geling-Faktoren erfolgreicher Teams und gelingender Kooperationen sind Kommunikation, gemeinsame Zielsetzungen, Offenheit und Möglichkeiten der Mitentscheidung entscheidende Faktoren (vgl. Merten 2019: 245). Um diese Faktoren nutzen zu können, brauchen die Vertreter*innen der Sozialen Arbeit an Schulen ein gemeinsames Fachtreffen und regelmässige Austauschgefässe. Durch die momentane Situation wird die Position der Sozialen Arbeit in der Kooperation und bei Aushandlungen mit der Schule (noch) nicht gestärkt. Die fehlende Klärung, ob die Angebote ergänzend oder konkurrierend konzipiert sind, benötigt ständige Absprachen über Zuständigkeiten und Grenzen, das kann zu Problemen innerhalb der Profession führen (vgl. Leitlinien BL 2024: 2). Ein weiteres negatives Ergebnis der multiplen Angebote der Soziale Arbeit an Schulen ist, dass das niederschwellige, systemische Angebot nicht mit mehr Personal ausgestattet wird, sondern die Sozialpädagogik als Massnahme der Förderung eingesetzt wird. Diese fokussiert stärker auf Kompetenzen im Unterricht und weniger die allgemeine Unterstützung und Persönlichkeitsentwicklung, grundlegende Ziele der Soziale Arbeit (und der SSA). Die präventive Intension der Sozialen Arbeit kann im Bereich der SSP nur sehr eingeschränkt durchgeführt werden, dadurch wird der präventive Ansatz nicht verbreitert oder verbessert (vgl. SSAV 2025: 2/3). Durch die Nähe zum Unterricht besteht die Gefahr, dass die Sozialpädagog*innen ihre nicht wertende Haltung verlieren oder verlieren sollen, und die Förderung im sozial-emotionalen Bereich ebenfalls zu einer Selektionierung und Beurteilung der Kinder führt. Eine weitere Auswirkung der Ausdifferenzierung der Sozialen Arbeit in diese zwei Hauptanteile könnte sein, dass die Akteur*innen der jeweiligen Bereiche, aufgrund der Arbeitsvorgaben, um Möglichkeiten und sinnvolle Interventionen gebracht werden, statt die Bandbreite zu erhöhen (vgl. ebd.)

Eine Problematik kann für die Schulen entstehen, wenn die Angebote der Sozialen Arbeit nicht im richtigen Kontext vorgängig positioniert und deklariert werden. Im schlimmsten Fall

kann es zu einem Rückgang der Nutzung, einer geringeren Attraktivität der Angebote oder sogar einer Konkurrenzierung der Angebote kommen (vgl. Kapitel 5.3). Durch die Begrenzung der SSP als Teil der Förderung bzw. der speziellen Massnahmen kommt es zu weniger Entlastung im Klassenzimmer als erhofft. Die Schulentwicklung profitiert weniger stark aus der Kooperation Soziale Arbeit – Schulpädagogik, als dies erhofft war und so gehen planerische, visionäre Synergien verloren.

6 Fazit und Ausblick

6.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Die Forschungsfrage lautet, «Wie lassen sich multiple Unterstützungsangebote Sozialer Arbeit an Primarschulen – insbesondere Schulsozialarbeit und Schulsozialpädagogik – vor dem Hintergrund veränderter Problemlagen begründen, und welche Herausforderungen sowie Potentiale ergeben sich aus diesem Zusammenspiel?»
Diese Forschungsfrage enthält folgende drei Unterfragen:

Wie ist die Begründung für den verstärkten Einsatz von Sozialer Arbeit an Primarschulen?

Die Begründung für eine Verstärkung der Sozialen Arbeit an Primarschulen liegt in der Beschaffenheit der Ursachen der aktuellen Bedarfe und Problemlagen. Die aktuellen Bedarfe und Problemlagen des Bildungssystems sind, wie in Kapitel 3 und 4 aufgezeigt, anschlussfähig an das Professionsinhalte und -ausrichtung der Sozialen Arbeit. Es handelt sich auf der individuellen Seite um Erziehungs- und Entwicklungsaufgaben für Kinder und Jugendliche, die nicht vom Elternhaus oder den Bildungsinstituten (formale Bildung) abgedeckten werden können. Ausserdem um Integrationsproblematiken von Individuen in eine Gesellschaft unter Wahrung der eigenen Persönlichkeit. Auf der gesellschaftlichen Ebene handelt es sich um Fragen der sozialen Gerechtigkeit, der Teilhabechancen und Bildungsgerechtigkeit. Die Bearbeitung dieser Fragestellungen ist das Professionsziel der Sozialen Arbeit. Aus diesem Grund ist eine Verstärkung der Präsenz im Primarschulbereich eine stringente Herangehensweise und erscheint aufgrund der Problemlagen sinnvoll.

Mit welchen Unterstützungsangeboten kann die Soziale Arbeit an Primarschulen diesen Problemlagen begegnen?

Die Problemlagen des Bildungssystems und aller in ihm agierenden Personen können durch Angebote der Sozialen Arbeit bearbeitet und die Personen unterstützt werden. Übernimmt man die historisch entstandenen Begriffe der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik,

für die differenten Arbeitsbereiche der Sozialen Arbeit, so weisen beide Teilbereiche passende Methoden und Konzepte auf, den Problemlagen zu begegnen. Das systemische, beratende, ressourcen- und lebensweltorientierte Angebot der SSA deckt einen grossen Bereich der Bedarfe ab. Der erzieherische, entwicklungsunterstützende, ebenfalls ressourcen- und lebensweltorientierte Ansatz der SSP deckt einen etwas anderen Bedarf ab, wobei es eine grosse Schnittmenge gibt, in der beide Anteile wirksam werden können. Methoden, die im Bereich SSA und/oder SSP angewandt werden können, sind in Anlehnung an die Auflistung von Herwig-Lempp soziale Beratung, Verhandeln, Eingreifen, Begleitung innerhalb des Unterrichts, Verbesserung der sozialen und emotionalen Kompetenzen, soziale Gruppenarbeit, Da-sein als Unterstützungsform (vgl. Herwig-Lempp 2022: 391).

Welche Potenziale und Herausforderungen bringen multiple Unterstützungsangebote der Sozialen Arbeit mit sich?

Die Potenziale einer Verstärkung der Sozialen Arbeit an Schulen einerseits und einer Implementierung von multiplen Angeboten andererseits, liegen in den Möglichkeiten der unterschiedlichen Foci, die mit multiplen Angeboten fokussiert werden können. Der Arbeitsbereich der SSP im Klassenzimmer ist ein anderer, als der der SSA ausserhalb des Klassenzimmers. Die Hauptadressaten sind unterschiedlich und die Wirkung in das Bezugssystem sind folgerichtig auch andere. Daraus können Synergien entstehen, die mehr sind als die Summe der einzelnen Intervention. Die Herausforderungen liegen im Bereich des «wie» die multiplen Angebote sowohl rechtlich als auch praktisch verankert sind und der Implementierung im jeweiligen Schulhaus. Ausserdem ruht ein grosses Potential bei den Akteur*innen der Sozialen Arbeit und der Pädagogik, wie wird die alltägliche Zusammenarbeit in einem Schulhaus gestalten. Eine Schwierigkeit für die Mitarbeitenden der Sozialen Arbeit liegt in der unterschiedlichen Anstellungssituation der Mitarbeitende der SSA und SSP und der unterschiedlichen Implementierung innerhalb des Bildungssystems. Für die Zusammenarbeit der Professionen Soziale Arbeit und Schulpädagogik liegen die Vorteile im grösseren Wirkspektrum der Sozialen Arbeit innerhalb des Schulalltags, die Herausforderungen liegen im Aufbau und Unterhalt einer echten Kooperation, wenn sich der kleinere Kooperationspartner nochmals aufteilt.

Die Forschungsfrage nach der Begründung der multiplen Angebote der Sozialen Arbeit in Schulen vor dem Hintergrund der veränderten Problemlagen, lässt sich zusammenfassend folgendermassen beantworten:

Die gesellschaftlichen Ursachen der veränderten Problemlagen der Primarschulen sind anschlussfähig an die professionstheoretische Zielsetzung der Sozialen Arbeit, da es sich um Auswirkungen und zukünftige Folgen im Bereich der sozialen Teilhabe, Chancengerechtigkeit und sozialer Gerechtigkeit handelt. Es erscheint stringent dies Folgen möglichst früh im Bereich der Primarschule zu reduzieren und so die bekannten negativen Folgen von

schlechten Bildungsabschlüssen von Beginn an zu reduzieren. Die Folgen der gesellschaftlichen Veränderung sind komplex und betreffen unterschiedliche Ebenen und Bereiche der Primarschulen, es erscheint daher konsequent multiple Angebote zu initialisieren, um differenziert und different zu intervenieren. Die Chancen und Herausforderungen entstehen durch die rechtliche und praktische Implementierung der multiplen Angebote, durch die Art und Qualität der Kooperation der beiden Professionen an einem Schulstandort und letztendlich durch die handelnden Personen in einem Schulstandort. Viele Möglichkeiten und die Qualität der Angebote liegt in der Hand der Akteur*innen der Sozialen Arbeit in der intra- und interprofessionellen Auseinandersetzung und Kooperation. In Bezug auf die interprofessionelle Kooperation spielen die Schulpädagog*innen eine ebenso entscheidende Rolle für das Gelingen und die Qualität der Zusammenarbeit.

6.2 Ausblick

Für die Zukunft sind verstärkte wissenschaftliche und praxisnahe Untersuchungen in diesem Handlungsfeld wünschenswert, um Konzepte und Methoden zu eruieren, die dem Bildungsbereich und den involvierten Personen zugutekommen und die erwünschten Entwicklungen fördern. Eine weitere qualitativ hochwertige Ganztages-Schulstruktur zu entwickeln, in denen Kinder die Möglichkeit haben, neben den formalen auch andere Lernwege und Lernorte zu erleben, wäre eine wünschenswerte Schulentwicklung, die dem ganzheitlichen Bildungsbegriff folgen würde. Für die Bildungsgleichheit ist es wichtig, dass alle Bereiche der Kinder und Jugendhilfe genutzt werden (vgl. Maykus 2011: 154), hier besteht immer noch Entwicklungspotenzial, neben der SSA und SSP im Klassensetting, bestehen noch weitergehende Möglichkeiten der Sozialpädagogik im Ganztages-Setting, die bisher kaum genutzt werden (Höhmann 2012: 14). Die Tagesstrukturen auf Primarstufe werden vielfach zu wenig von der Soziale Arbeit genutzt, um non-formale und informelle Bildungsarbeit zu leisten.

Um diese Ziele zu erreichen ist es entscheidend, dass die Arbeit der Sozialen Arbeit im schulischen Setting immer mehr zu einer Kooperation wird, so dass alle Betroffenen von den Synergien profitieren können (vgl. Baier 2011: 365/366). Dies wäre eine Grundlage zu mehr Bildungsgerechtigkeit, Teilhabechancen und es könnte konstruktiv gegen institutionelle und strukturelle Diskriminierung gearbeitet werden.

7 Literatur- und Quellenverzeichnis

Aktionsplan Basel-Stadt, Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2024). Aktionsplan Kinder und jugendfreundliche Stadt Basel 2024 – 2027, Kanton Basel Stadt https://media.bs.ch/original_file/2433441d63b17b2d468d3d9ddcdfe189c4a804b0/aktionsplan-kinder-und-jugendfreundliche-stadt-basel-2024-20.pdf

Avenirsocial Berufskodex
https://avenirsocial.ch/app/uploads/2025/12/berufskodex_de_2026-01.pdf

Baier, Florian (2011). Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hrsg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag

Baier, Florian/Fischer, Martina (2018). Einleitung: Begründung und Besonderheiten von Schulsozialarbeit an Grundschulen. In: In: Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hrsg.), Schulsozialarbeit an Grundschulen, Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule, Opladen, Berlin &Toronto, Verlag Barbara Budrich S. 7-21

Basel kinderfreundliche Gemeinde (2019) https://www.kath.ch/newsd/stadt-basel-ist-nun-kinderfreundliche-gemeinde/ Zugriff 10.4.2026

Bildungsbericht Schweiz 2026, SKBF (2026) Bildungsbericht Schweiz 2026, Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2026/BiBer_2026_DE.pdf

Braun, Karl-Heinz/Wetzel, Konstanze (2006). Soziale Arbeit in der Schule. München Basel: Reinhardt Verlag

Chiapparini, Emanuela/Thieme, Nina/Sauerwein, Markus (2019). Tagesschulen in der Schweiz – ein neues herausforderndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit 25.19 S.157-173

Derecik, Ahmet (2012). Freiräume im Schulgebäude – informelle Tätigkeiten von Heranwachsenden in den Pausen von Ganztagsschulen.In: Schulpädagogik heute H.6 (2012), 3. Jahrgang

Eberle, Hans-Jürgen (1985). Sozialpädagogik in der Schule. Unterstützung und Integration. Bad Heilbronn: Klinkhardt Verlag

Galuske, Michael (2013). Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, 10. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag

Gesetz Tagesbetreuung (2003). SG 815.100 – Gesetz betreffend die Tagesbetreuung von Kindern. Zugriff 22.3.26
https://www.gesetzessammlung.bs.ch/app/de/texts_of_law/815.100/versions/1362

Good, Martina (2017). Schulsozialpädagogik und Schulsozialarbeit. Eine qualitative Studie im Kanton Zürich zur Sozialen Arbeit in der Schule. Beau Basin: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften

Fachkonzept Schulsozialarbeit des Kantons Zürich (2024). Kanton Zürich Bildungsdirektion, Amt für Jugend und Berufsberatung

Hamburger, Franz (2008). Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer

Harmos-Konkordat (2011). Die Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (Harmos-Konkordat) 14.Juni 2007. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern 2011

Hagenauer, Gerda/Raufelde, Diana (2022). Lehrer*innen und Schüler*innen Beziehungen. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hrsg.) (2022) Handbuch Schulforschung, 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S.979-998

Herwig-Lempp, Johannes (2022). Systemische Sozialarbeit. Haltungen und Handeln in der Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Hillmert, Steffen (2020). Bildung und Lebensverläufe in einer differenzierten und dynamischen Gesellschaft. In: Schmidt-Hertha, B./Haberzeth, E./Hillmert, Steffen (Hrsg.). Lebenslang lernen können: Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung (S.17-31). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co.KG.

Hochuli Freund, Ursula/Stotz, Walter (2021). Kooperative Prozessgestaltung in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer

Höhmann, Katrin (2012). Ganztagsschule als Lern-, Lebens-, Erfahrungs- und Kulturraum. In: Appel, Stefan/Rother, Ulrich (Hrsg.). Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt. Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verlag, S.11-18
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107116 - DOI: 10.25656/01:10711

Karlen, Y./Bühlmann, F./Compagnoni, M./Pfaffhauser,R./Schuler, N./Zimmerli, C. (2022). Überfachliche Kompetenzen stärken. Anregungen für die Planung, Förderung und Einschätzung überfachlicher Kompetenzen. Pädagogische Hochschule FHNW. http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-4237

Kinderrechtskonvention https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055_2055_2055/de Zugriff am 11.4.2026

Kilb, Rainer (2023). Bildung und Soziale Arbeit als gemeinsame Zukunftsaufgabe im schulischen Bereich? In: Kilb,Rainer/Baldus, Marion (2023). Soziale Arbeit an Schulen. Grundlagen, Konzepte und Methoden, 3. Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag S.24 -30

Kilb, Rainer/Marion, Baldus (2023). Einleitung. In: Kilb,Rainer/Baldus, Marion (2023). Soziale Arbeit an Schulen. Grundlagen, Konzepte und Methoden, 3.Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag, S.18-21

Kilb, Rainer/Peter, Jochen (2023). Situation der Verzahnung zweier «Systeme»-Integration, Kooperation oder Konkurrenz? In: Kilb,Rainer/Baldus, Marion (2023). Soziale Arbeit an Schulen. Grundlagen, Konzepte und Methoden, 3. Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag, S.44-49

KJHG Zürich (2011). Kinder- und Jugendhilfegesetz Zürich.
https://www.no-
tes.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/BE006CD38DB1C945C12585A60021E924/$File/852.
1_14.3.11_110.pdf

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2019). Das Selbstverständnis der Schulsozialarbeit angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen. Frankfurt a.M. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit

Krüger, Rolf (2009) Entwicklung und Rahmenbedingungen der SSA. In: Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.) (2009). Jugendhilfe und Schule. Handbuch für einen gelingende Kooperation, 2.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S.152-164

Krüger Rolf/Zimmermann, Gerhard (2009). Strukturen, Leistungen und andere Aufgaben der Jugendhilfe. In: Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.) (2009). Jugendhilfe und Schule. Handbuch für einen gelingende Kooperation, 2.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S.125-151

Leitlinien-BL (2024), Leitlinien Aufgaben und Zuständigkeiten der Sozialpädagogik und Schulsozialarbeit an der Regelschule Basellandschaft: Amt für Kind, Jugend und Behindertenangebote

Lind, Georg (2007). Wozu eigentlich «Offener Unterricht»? In: Schulmagazin 5-10. 2/2007, S.9-12

LP-Grundlagen (2010). Grundlagen für den Lehrplan 21. Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (Hrsg.), Luzern

Lehrplan 21 (2016). Lehrplan 21 Gesamtausgabe. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt Volkschulen

Massnahmen BS: Massnahmenpaket zur Weiterentwicklung der integrativen Schule Medienmitteilung 17.5.2023,
https://media.bs.ch/origi-
nal_file/67b52ac48018c9cf625249d54b096a580c55b6fe/df160b19-3edf-47ec-af4a-
12504c5bc5fa.pdf Zugriff 17.4.26

Maykus, Stephan (2011). Kooperation als Kontinuum. Erweiterte Perspektive einer schulbezogenen Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Merten, Ueli (2019). Intraprofessionelle Kooperation und Teamarbeit – eine Herausforderung. In: Amstutz, Jeremias/Kaegi, Urs/Käser, Nadine/Merten, Ueli/Zängl, Peter (Hrsg.), Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit, 2.Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 244-271

Merz, Hans-Peter/Spescha, Eusebius (2009). Komplexe Sozialpädagogik, in Schule – Tagesstruktur – Jugendarbeit. Bern: Stiftung Schweizer Zentrum Heil- und Sonderpädagogik

Müller, Martina (2018). Lehrer/innenprofessionalisierung im Spiegel gesellschaftlicher Anforderungen. In: Kindergärten, Schulen und Hochschulen (S.105-118) LIT Verlag, als pdf Download am 14.4.26

Nolting, Hans-Peter (2023). Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim, Basel: Beltz

Omer, Haim/Haller, Regina (2020). Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht

Rossmeissl, Dieter/Przybilla, Andrea (2006). Schulsozialpädagogik. Denken und Tun als Weg zum mündigen Menschen. Bad Heilbronn: Klinkhardt

Schönig, Wolfgang (2024). Der Raum als dritter Pädagoge? Von einer Leerformel zu den pädagogischen Grundlagen für die Erneuerung von Schulräumen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Schoch (2024). Schweiz, wir haben ein Problem – Benachteiligung in der Bildung. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg.30, 07/2024

Schratz, Michael/Schrittesser, Ilse (2012). Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung.
https://www.researchgate.net/profile/Ilse-Schrittesser/publication/276989364_Kompetenzorientierung_in_der_Lehrerbildung/links/582066a908aeccc08af645ed/Kompetenzorientierung-in-der-Lehrerbildung.pdf

Sozialgesetzbuch (2020) 49. Auflage. München. Beck-Texte im dtv

Spies, Anke (2018). Grundschulentwicklung mit der Bündnispartnerin Schulsozialarbeit. In: Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hrsg.), Schulsozialarbeit an Grundschulen, Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen, Berlin &Toronto, Verlag Barbara Budrich S.47-64

Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011). Soziale Arbeit an Schulen, Wiesbaden: Springer Fachmedien

SSAV (2025), Schulsozialarbeit und Schulpädagogik Haltungs- und Arbeitspapier, Luzern: PD Schulsozialarbeitsverband SSAV

Thiersch, Hans (2009). Bildung und Sozialpädagogik. In: Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.). Jugendhilfe und Schule. Handbuch für einen gelingende Kooperation, 2.Aufl. Wiesbaden: VS Verlag S.25-38

UNICEF **https://www.unicef.ch/de/was-wir-tun/national/partner-und-initiativen/kinderfreundliche-gemeinde?utm_source=google&utm_medium=sea&unicef_campaign=7013Y000000kTXYQA2_sea_grants_ongoing&gad_source=1&gad_campaignid=23672811730&gbraid=0AAAAAD6_ltjpjokvlbFt_PJpidiEARlOg&gclid=EAIaIQobChMI-PaMgLbjkwMV9dJEBx0yGzKfEAAYASAAEgKF2vD_BwE** Zugriff 10.4.26

Volk, Sabrina/Haude, Christin/Fabel-Lamla, Melanie (2018). Kooperation mit Lehrpersonen und multiprofessionelle Zusammenarbeit. In: Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hrsg.), Schulsozialarbeit an Grundschulen, Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule, Opladen, Berlin &Toronto, Verlag Barbara Budrich S. 111-122

Von Werthern, Katjuscha (2018). Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Schulsozialarbeit. In: Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hrsg.), Schulsozialarbeit an Grundschulen, Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule, Opladen, Berlin &Toronto, Verlag Barbara Budrich S.97-110

Wannack, Evelyne (2006). Positionspapier, «Bildungsauftrag und Bildungsinhalte einer Neuausrichtung der Schuleingangsstufe im Kontext der Harmonisierung der obligatorischen Volksschulzeit», EDK-Ostschweiz Nov 2006

Wannack, Evelyne (2007). Reflexion zum Bildungsauftrag der Schuleingangsstufe. Referat anlässlich der Tagung «Einblick in das Schulentwicklungsprojekt der Basis- und Grundstufe der EDK-Ost und der Partnerkantone, 21.Juni 2007, Kartause Ittingen, Warth TG

Wendt, Peter-Ulrich (2021). Lehrbuch Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Wenning, Norbert (1999). Gesellschaftlicher Bedingungen der Schule im Wandel. Das Beispiel Heterogenisierung der Schülerschaft. Kultur und Sozialwissenschaften, FernUniversität in Hagen

Wenning, Norbert (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 4, S.565 – 582

8 Hilfsmittelverzeichnis

Hilfsmittel	Verwendung
Deepl write	Stilverbesserung (wissenschaftlich)
Deepl write	Rechtschreibung