

Urheberrechtliche Hinweise zur Nutzung Elektronischer Bachelor-Arbeiten

Die auf dem Dokumentenserver der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern (ZHB) gespeicherten und via Katalog IDS Luzern zugänglichen elektronischen Bachelor-Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit dienen ausschliesslich der wissenschaftlichen und persönlichen Information.

Die öffentlich zugänglichen Dokumente (einschliesslich damit zusammenhängender Daten) sind urheberrechtlich gemäss Urheberrechtsgesetz geschützt. Rechtsinhaber ist in der Regel¹ die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Vorschriften verantwortlich.

Die Nutzungsrechte sind:

- Sie dürfen dieses Werk vervielfältigen, verbreiten, mittels Link darauf verweisen. Nicht erlaubt ist hingegen das öffentlich zugänglich machen, z.B. dass Dritte berechtigt sind, über das Setzen eines Linkes hinaus die Bachelor-Arbeit auf der eigenen Homepage zu veröffentlichen (Online-Publikation).
- Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers bzw. der Autorin/Rechteinhaberin in der von ihm/ihr festgelegten Weise nennen.
- Keine kommerzielle Nutzung. Alle Rechte zur kommerziellen Nutzung liegen bei der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, soweit sie von dieser nicht an den Autor bzw. die Autorin zurück übertragen wurden.
- Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Allfällige abweichende oder zusätzliche Regelungen entnehmen Sie bitte dem urheberrechtlichen Hinweis in der Bachelor-Arbeit selbst. Sowohl die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als auch die ZHB übernehmen keine Gewähr für Richtigkeit, Aktualität und Vollständigkeit der publizierten Inhalte. Sie übernehmen keine Haftung für Schäden, welche sich aus der Verwendung der abgerufenen Informationen ergeben. Die Wiedergabe von Namen und Marken sowie die öffentlich zugänglich gemachten Dokumente berechtigen ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen und Marken im Sinne des Wettbewerbs- und Markenrechts als frei zu betrachten sind und von jedermann genutzt werden können.

Luzern, 16. Juni 2010

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit



Dr. Walter Schmid
Rektor

¹ Ausnahmsweise überträgt die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit das Urheberrecht an Studierende zurück. In diesem Fall ist der/die Studierende Rechtsinhaber/in.

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

empfiehlt diese Bachelor-Arbeit

besonders zur Lektüre!

Bieri Fabio, Stoll Christian & Züst Martin

August 2012

Eine Fahrt in unbekannte Gewässer

Das Potenzial der Soziokulturellen Animation für das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule



Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang **Soziokulturelle Animation**

Kurs **BB/TZ 08-1**

Namen

Bieri Fabio, Stoll Christian, Züst Martin

Haupttitel

Eine Fahrt in unbekannte Gewässer

Untertitel

Das Potenzial der Soziokulturellen Animation für das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule

Diese Bachelor-Arbeit wurde eingereicht im August 2012 in 4 Exemplaren zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für Soziokulturelle Animation.

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

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

Reg. Nr.:

Vorwort der Schulleitung

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

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

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

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

Luzern, im August 2012

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Die vorliegende Literaturarbeit befasst sich mit dem Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule. Sie geht dabei der Frage nach, welches Potenzial die Soziokulturelle Animation für die Soziale Arbeit in der Schule aufweist. Potenzial meint in diesem Sinne die Gesamtheit verfügbarer Mittel, Möglichkeiten und Fähigkeiten in Bezug auf Bestehendes und Zukünftiges.

Die Soziale Arbeit in der Schule gehört in der Schweiz zu den am schnellsten wachsenden Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit. Dabei wird die Soziale Arbeit in der Schule in der Theorie allen drei Berufsfeldern der Sozialen Arbeit – Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation – zugeordnet. In der Praxis trifft man allerdings in erster Linie Sozialarbeitende an. Daraus ergibt sich die Frage, ob Fachleute der Soziokulturellen Animation die Voraussetzungen mitbringen, die es im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule braucht. Des Weiteren wird untersucht, ob die Soziokulturelle Animation Potenzial hat, um bei der Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit in der Schule mitzuwirken.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen auf, dass die Soziokulturelle Animation Potenzial für die Soziale Arbeit in der Schule mitbringt. Ihre Stärken liegen dabei in der präventiven Arbeit, doch kann sie auch die übrigen Inhalte der Sozialen Arbeit in der Schule bewältigen. Im Bezug auf die Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit in der Schule kann die Soziokulturelle Animation dazu beitragen, dass die Konzentration auf Krisenintervention durch die Stärkung der Präventionsarbeit aufgeweicht wird.

Verfasst haben diese Arbeit Fabio Bieri, Christian Stoll und Martin Zust, Studierende der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, Fachrichtung Soziokulturelle Animation.

Danksagung

Wir bedanken uns bei folgenden Personen, die uns bei dieser Arbeit unterstützt haben.

Uri Ziegele danken wir für die Inputs zur Disposition und dem Kapitel der Sozialen Arbeit in der Schule.

Gabi Hangartner danken wir für die Inputs zum Thema der Soziokulturellen Animation.

Kurt Gschwind danken wir für die Unterstützung bei der inneren Struktur und dem Kapitel über das Potenzial der Soziokulturellen Animation für die Soziale Arbeit in der Schule

Hugo Steinmann danken wir für das Lektorat.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	7
Danksagung	9
Inhaltsverzeichnis	10
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	12
1 Einleitung	13
1.1 Ausgangslage	13
1.2 Motivation und Zielsetzung.....	14
1.3 Fragestellung.....	15
1.4 Zielgruppen	17
1.5 Begriffsklärungen	17
1.6 Aufbau der Arbeit.....	19
A Soziale Arbeit in der Schule – eine Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen	21
<hr/>	
2 Schule und gesellschaftliche Veränderungen	22
2.1 Gesellschaftliche Wandlungsprozesse	22
2.2 Kopplung gesellschaftlicher Teilsysteme mit der Schule.....	27
2.3 Familiäre Wandlungsprozesse	29
2.3.1 Soziale und strukturelle Wandlungsprozesse	31
2.3.2 Ökonomische und politische Veränderungen	35
2.3.3 Technologische und medizinische Fortschritte	35
2.3.4 Die Ebene des kulturellen Wertesystems	36
2.3.5 Schlussfolgerungen familialer Wandlungsprozesse	37
2.4 Einfluss der gesellschaftlichen Veränderungen auf die Schule	38
2.5 Zwischenfazit	40
3 Soziale Arbeit in der Schule	41
3.1 Definition.....	41
3.1.1 Ziele	43
3.1.2 Zielgruppen	44
3.1.3 Funktionen.....	46
3.1.4 Arbeitsprinzipien	50
3.1.5 Methoden	53
3.1.6 Rahmenbedingungen.....	55
3.2 Legitimation der Sozialen Arbeit in der Schule.....	56
3.3 Zwischenfazit	57

B	Soziokulturelle Animation – Potenzial für die Soziale Arbeit in der Schule	60
4	Soziokulturelle Animation	61
4.1	Definition.....	61
4.1.1	Ziele.....	62
4.1.2	Zielgruppen.....	63
4.1.3	Funktionen.....	65
4.1.4	Arbeitsprinzipien.....	70
4.1.5	Methoden.....	73
4.1.6	Rahmenbedingungen.....	77
4.2	Zwischenfazit.....	78
5	Potenzial der Soziokulturellen Animation für die Soziale Arbeit in der Schule	79
5.1	Verortung.....	80
5.1.1	Ziele.....	81
5.1.2	Zielgruppen.....	84
5.1.3	Funktionen.....	85
5.1.4	Arbeitsprinzipien.....	89
5.1.5	Methoden.....	91
5.2	Zwischenfazit Verortung.....	94
5.3	Weiterentwicklung.....	96
5.4	Zwischenfazit Weiterentwicklung.....	98
C	Schlussfolgerungen – eine Bewertung der Ergebnisse	99
6	Schlussfazit	100
6.1	Beantwortung der Fragestellung.....	100
6.1.1	Unterfrage 1.....	100
6.1.2	Unterfrage 2.....	101
6.1.3	Unterfrage 3.....	102
6.1.4	Unterfrage 4.....	102
6.1.5	Hauptfrage.....	103
6.2	Berufsrelevante Schlussfolgerungen.....	104
6.3	Ausblick.....	106
7	Schlusswort	107
8	Literatur- & Quellenverzeichnis	108

Hinweis: Das Kapitel 2 wurde von Christian Stoll, das Kapitel 3 von Fabio Bieri und das Kapitel 4 von Martin Zust verfasst. Die restlichen Kapitel wurden gemeinsam verfasst.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Lebensbereiche der Gesellschaft.....	24
Tabelle 2: Teilsysteme der Gesellschaft.....	25
Tabelle 3: Zusammenstellung der Teilsysteme.....	26
Tabelle 4: Heiratsziffer der ledigen Frauen unter 50 Jahre in Prozent.....	31
Tabelle 5: Durchschnittliches Alter bei der Erstheirat.....	31
Tabelle 6: Lebendgeburten pro 1000 Einwohner.....	32
Tabelle 7: Durchschnittsalter der Mütter bei Geburt des ersten Kindes.....	32
Tabelle 8: Scheidungsziffer in Prozent.....	32
Tabelle 9: Zielgruppen und Zielsetzung der Sozialen Arbeit in der Schule (vereinfacht).....	45
Tabelle 10: Arbeitsprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule.....	51
Tabelle 11: Methoden und Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule.....	54
Tabelle 12: Zielgruppen der Soziokulturellen Animation.....	64
Tabelle 13: Übersicht Gesellschaftliche Systeme - Funktionen.....	65
Tabelle 14: Arbeits- und Leitprinzipien der Soziokulturellen Animation.....	72
Tabelle 15: Übersicht Interventionspositionen und deren Methoden und Zweck.....	73
Tabelle 16: Übersicht Interventionspositionen und deren Methoden, Zweck und Ziele.....	76
Tabelle 17: Ziele der Sozialen Arbeit in der Schule und der Soziokulturellen Animation.....	81
Tabelle 18: Zielgruppen der Sozialen Arbeit in der Schule und der Soziokulturellen Animation.....	84
Tabelle 19: Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule und der Soziokulturellen Animation.....	86
Tabelle 20: Arbeitsprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule und der Soziokulturellen Animation.....	89
Tabelle 21: Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule und der Soziokulturellen Animation.....	92
Abbildung 1: Ausbildungsniveau der weiblichen Bevölkerung.....	33
Abbildung 2: Ausbildungsniveau der männlichen Bevölkerung.....	34
Abbildung 3: Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule.....	49
Abbildung 4: Funktionen der Soziokultureller Animation (vereinfacht).....	67
Abbildung 5: Handlungsmodell Soziokulturelle Animation.....	74

1 Einleitung

Im ersten Kapitel legen die Autoren dieser Arbeit einen Gesamtüberblick über die vorliegende Arbeit dar. Sie beschreiben die Ausgangslage und den aktuellen Stand der Fachliteratur. Des Weiteren werden Motivation, Zielsetzung und Fragestellung erläutert. Dann nennen die Autoren dieser Arbeit die Zielgruppen und legen einige Begriffserklärungen vor. Zum Schluss folgt der Aufbau dieser Arbeit.

1.1 Ausgangslage

Laut Florian Baier (2011a) gehört die Soziale Arbeit in der Schule zu den am schnellsten wachsenden Feldern der Sozialen Arbeit in der Schweiz (S. 61). In den letzten Jahren sind vielerorts neue Stellen geschaffen und Fachleute der Sozialen Arbeit angestellt worden. In der Fachliteratur wird überwiegend der Begriff ‚Schulsozialarbeit‘ verwendet, was dieses Arbeitsfeld der Sozialarbeit nahelegt. Meist sind die Fachleute in der Schulsozialarbeit dann auch Sozialarbeitende, weniger Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen und noch seltener Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren. Zunehmend wird nun aber der Begriff ‚Soziale Arbeit in der Schule‘ gebraucht, was eine Öffnung der Sozialen Arbeit in der Schule auf Fachleute der gesamten Sozialen Arbeit impliziert. Die Soziale Arbeit in der Schule ist ein Arbeitsfeld, das aus Sicht der Autoren der vorliegenden Arbeit eine enorme Kompetenzvielfalt voraussetzt und somit hohe Ansprüche an die Fachleute in diesem Feld stellt.

Im Unterricht des Moduls 326 ‚Soziale Arbeit in der Schule‘ an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit betonte Uri Ziegele wiederholt, dass die Soziokulturelle Animation ihren Platz in der Sozialen Arbeit in der Schule hat und auch wichtige Kompetenzen dafür mitbringt. Sie ist schliesslich für ihre Arbeit in den verschiedensten Bereichen der Gesellschaft bekannt. Jedoch ist nirgends in der Fachliteratur beschrieben, wie dieser Einbezug der Soziokulturellen Animation in die Soziale Arbeit in der Schule konkret aussehen soll.

An diesem Punkt setzten die Autoren dieser Arbeit an und klären, wo die Soziokulturelle Animation in der Sozialen Arbeit in der Schule zu verorten ist. Darüber hinaus interessieren sie sich auch für die Frage, ob die Soziokulturelle Animation die Soziale Arbeit in der Schule bereichern oder zu deren Weiterentwicklung beitragen kann. In

diesem Zusammenhang setzten sich die Autoren dieser Arbeit mit dem Potenzial auseinander, welches die Soziokulturelle Animation in der Sozialen Arbeit in der Schule hat. Potenzial meint in diesem Sinne die Gesamtheit verfügbarer Mittel, Möglichkeiten und Fähigkeiten in Bezug auf Bestehendes und Zukünftiges. Somit ist dieser Begriff sowohl zur Beschreibung des Ist-Zustandes, als auch für die Weiterentwicklung geeignet.

Die Fachliteratur zur Sozialen Arbeit in der Schule im deutschsprachigen Raum ist aktuell und umfassend. Mehrere Autorinnen und Autoren – darunter auch einige aus der Schweiz – haben sich in den letzten Jahren intensiv mit diesem Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit auseinander gesetzt. Aktuell ist an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit ein Forschungsprojekt im Gang welches sich damit beschäftigt, ein Kompetenzprofil für die Fachleute der Sozialen Arbeit in der Schule zu erarbeiten.

Bei der Soziokulturellen Animation präsentiert sich der Stand der Fachliteratur ein wenig anders. Es findet sich aktuelle Literatur aus dem deutschsprachigen Raum. Im Kern bauen diese Konzepte und Theorien oft auf den klassischen Werken der Soziokulturellen Animation auf, welche teilweise schon mehrere Jahrzehnte alt sind.

1.2 Motivation und Zielsetzung

Die Autoren dieser Arbeit studieren Soziokulturelle Animation an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit und haben das Modul 326 ‚Soziale Arbeit in der Schule‘ an ebendieser besucht. Sie können sich gut vorstellen, ihre professionellen Kompetenzen und ihr Fachwissen künftig in der Sozialen Arbeit in der Schule einzusetzen. Aus diesem Grund möchten sie sich vertieft mit dem Potenzial der Soziokulturellen Animation für die Soziale Arbeit in der Schule auseinandersetzen. Diese wird in der vorliegenden Arbeit aus der Perspektive der Soziokulturellen Animation betrachtet. Dieser Umstand bringt die Tatsache mit sich, dass die Sicht der beiden übrigen Berufsfelder der Sozialen Arbeit nicht mitberücksichtigt wird. Die Autoren dieser Arbeit halten fest, dass es hier nicht um eine Wertung geht, welches Berufsfeld das grössere Potenzial für die Soziale Arbeit in der Schule aufweist. Wenn sie also von einer Stärke oder einem Potenzial der Soziokulturellen Animation für die Soziale Arbeit in der Schule sprechen, meinen sie damit nicht, dass der benannte Gegenstand in Bezug auf die Soziale Arbeit in der Schule eine Schwäche der übrigen beiden Berufsfelder ist. Die Autoren dieser Arbeit teilen die Darstellung von Gregor Husi und Simone Villi-

ger (2012), dass alle drei Berufsfelder der Sozialen Arbeit eine Berechtigung im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule haben (S. 46).

Diese Arbeit hat primär zum Ziel, auf der Basis aktueller Literatur das Potenzial der Soziokulturellen Animation für das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule aufzuzeigen. Dazu verorten die Autoren dieser Arbeit Gemeinsamkeiten von Zielen, Zielgruppen, Funktionen, Arbeitsprinzipien, Methoden und Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit in der Schule und Soziokultureller Animation. Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist, Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren für einen Einstieg in das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule zu motivieren. Dazu soll der Platz der Soziokulturellen Animation und deren Wert für die Soziale Arbeit in der Schule aufgezeigt werden.

1.3 Fragestellung

Die Autoren der vorliegenden Arbeit setzten den Fokus, wie bereits weiter oben genannt, auf das Potenzial der Soziokulturellen Animation in der Sozialen Arbeit in der Schule. Aus diesem Grund ist die Frage nach dem Potenzial auch Inhalt der Hauptfragestellung. Die Beantwortung der Hauptfrage wird im Kapitel 6.1.5 vorgenommen.

Hauptfrage

Welches Potenzial hat die Soziokulturelle Animation für die Soziale Arbeit in der Schule?

Um die Hauptfrage zu beantworten, haben die Autoren dieser Arbeit vier Unterfragen formuliert. Die Unterfragen helfen beim Erarbeiten der Grundlagen.

Unterfrage 1

Um dem Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule gerecht zu werden, wird mit der ersten Unterfrage der gesellschaftliche Kontext in den Fokus gerückt. Dabei werden die gesellschaftlichen Veränderungen mit einer Wirkung auf die Schule herausgearbeitet. Die Grundlagen für die Beantwortung dieser Unterfrage werden im Kapitel 2 erarbeitet. Zusammenfassend wird die Frage im Kapitel 6.1.1 beantwortet.

Mit welchen gesellschaftlichen Veränderungen ist die Schule heute konfrontiert?

Unterfrage 2

Die zweite Unterfrage zielt auf das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule und das Berufsfeld der Soziokulturellen Animation ab. Sie zeigt den heutigen Stand der theoretischen Auseinandersetzung auf. Die Grundlagen für diese Unterfrage werden im Kapitel 3 und Kapitel 4 erarbeitet. Zusammenfassend wird sie im Kapitel 6.1.2 beantwortet.

Wie sieht Soziale Arbeit in der Schule und Soziokulturelle Animation heute aus?

Unterfrage 3

Die dritte Unterfrage zeigt auf, welche Rolle die Soziokulturelle Animation im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule einnehmen kann. Die Unterfrage wird im Kapitel 5 erarbeitet und im Kapitel 6.1.3 zusammenfassend beantwortet.

Wo wird die Soziokulturelle Animation in der Sozialen Arbeit in der Schule verortet?

Unterfrage 4

Mit der vierten Unterfrage untersuchen die Autoren dieser Arbeit, ob durch die Soziokulturelle Animation eine Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit in der Schule besteht. Beantwortet wird die Unterfrage im Kapitel 5, wobei die Grundlagen aus Kapitel 3 und 4 verwendet werden. Zusammenfassend wird die sie ebenfalls im Kapitel 6.1.4 beantwortet.

Was kann die Soziokulturelle Animation zur Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit in der Schule beitragen?

1.4 Zielgruppen

Die vorliegende Arbeit richtet sich in erster Linie an Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren, die bereits im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule tätig sind, oder Interesse dafür zeigen. Daneben möchten die Autoren dieser Arbeit auch Schulen, Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen, Fachleute der Sozialen Arbeit in der Schule und weitere Interessierte ansprechen.

1.5 Begriffsklärungen

In der Folge werden einige Begriffe geklärt, welche für das Verständnis und den Aufbau der vorliegenden Arbeit wichtig sind.

Berufsfeld versus Arbeitsfeld

In einer kürzlich veröffentlichten Forschungsarbeit haben Husi und Villiger (2012) die Soziale Arbeit ausgekundschaftet (S. 10). Dabei unterteilen sie die Soziale Arbeit in die drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation (S. 37). Eine weitere Ausdifferenzierung nehmen sie durch den Begriff der Arbeitsfelder vor: „Arbeitsfelder (Tätigkeitsfelder, Praxisfelder, Handlungsfelder) sind (. . .) breite Wege, die zu Zielen führen, die sich aus der Mandatierung Sozialer Arbeit ergeben; durch Aktivitäten in den Arbeitsfeldern erfüllt Soziale Arbeit das ihr Aufgegebene“ (S. 42). Die Soziale Arbeit in der Schule wird darin als eines dieser Arbeitsfelder bezeichnet. Die Autoren dieser Arbeit verwenden für die Soziokulturelle Animation den Begriff des Berufsfeldes und für die Soziale Arbeit in der Schule jenen des Arbeitsfeldes.

Arbeitsprinzipien

Arbeitsprinzipien, auch Handlungsprinzipien genannt, beschreiben Grundhaltung und Grundsätze, sprich sie sind grundlegende Aussagen über das berufliche Selbstverständnis.

Ziele

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Ziele folgend verstanden:

- Ein Ziel liegt immer in der Zukunft
- Ein Ziel ist ein erstrebenswerter Zustand, der bewusst gefällt wird
- Ein Ziel kann nur durch menschliche Handlungen erreicht werden

Zielgruppen

In der Vorliegenden Bachelorarbeit wird der Begriff der Zielgruppe folgendermassen verstanden:

- Eine Zielgruppe beinhaltet eine begrenzte Anzahl Personen
- Eine Zielgruppe formt sich aus einem Angebot oder einer Massnahme
- Eine Zielgruppe hat spezifische Merkmale, welche die einzelnen Mitglieder verbindet

Diese Merkmale liegen je nach Schwerpunkt der Massnahme/des Angebots an einem anderen Ort

Funktion

In den Theorien und Konzepten der Soziokulturellen Animation und der Sozialen Arbeit in der Schule ist der Begriff der Funktion omnipräsent. Eine Funktion dient zur Erreichung eines oder mehrerer Ziele, sowie deren Effekte und Wirkungen. Den Berufs- und Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit werden bestimmte Funktionen zugeschrieben, für deren Erfüllung sie besorgt sind. Wird also nachfolgend von einer Funktion gesprochen, sind damit jene Tätigkeiten der Fachleute gemeint, die darauf abzielen, bei der Zielgruppe einen bestimmten Effekt zu erreichen.

Rahmenbedingungen

Die Fachleute der Sozialen Arbeit bewegen sich in den jeweiligen Arbeitsfeldern innerhalb bestimmter, meist von Aussen definierten Grenzen. Diese Grenzen stecken den Raum ab, indem sie ihre professionellen Tätigkeiten ausführen. Die Rahmenbedingungen haben je nach Arbeitsfeld unterschiedlich grossen Stellenwert und sind mal enger und mal breiter gefasst. Eines haben sie jedoch gemein. Sie bestimmen den Handlungsspielraum und sind somit massgebend für die Arbeit in der Soziokulturellen Animation, wie auch in der Sozialen Arbeit in der Schule.

Methode

Die Autoren dieser Arbeit beziehen den Begriff der Methode auf die handlungsleitende Methode im Sinne eines Instruments für die Arbeit von Fachleuten in der Praxis. Die Methode meint also ein handlungsleitendes Instrument, welches über eine Systematik verfügt und auf einen wünschenswerten Effekt (Ziel) abzielt.

1.6 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in drei Teile unterteilt (A, B und C). Teil A beinhaltet die Kapitel 2 und 3 und beleuchtet die Soziale Arbeit in der Schule als eine Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen. Im Teil B, der die Kapitel 4 und 5 beinhaltet, beleuchten die Autoren dieser Arbeit das Potenzial der Soziokulturellen Animation für die Soziale Arbeit in der Schule. Teil C beinhaltet das Kapitel 6 und fasst die Ergebnisse als Schlussfolgerungen zusammen. In der Folge wird noch genauer auf die einzelnen Teile eingegangen.

Teil A

Im Kapitel 2 wird der gesellschaftliche Wandel und die daraus resultierenden Herausforderungen für die Schule beleuchtet. Im Kapitel 3 beschreiben die Autoren der vorliegenden Arbeit das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule. Dabei orientieren sie sich entlang folgender Definitionsmerkmale: Ziele, Zielgruppen, Funktionen, Arbeitsprinzipien, Methoden und Rahmenbedingungen. Bei der Anordnung der Reihenfolge der Definitionsmerkmale wurde versucht, vom Grossen ins Kleine zu gehen. Dabei verstehen die Autoren der vorliegenden Arbeit die Ziele und Zielgruppen als übergeordnet. Funktionen haben einen handlungsleitenden Charakter und richten sich auf die Erfüllung der Ziele. Die Arbeitsprinzipien geben dabei Grundschränken des Handelns vor und Methoden werden als eigentliche Werkzeuge für die Arbeit in der Praxis verstanden. Die Rahmenbedingungen übernehmen dabei eine Spezialrolle, da die vorher genannten Definitionsmerkmale darin eingebettet sind. Obwohl sie also einen übergeordneten Charakter haben, werden sie am Schluss genannt. Dadurch wird es möglich, die übrigen Punkte zusammenzufügen und in einem Rahmen einzubetten.

Teil B

Im Kapitel 4 wird die Soziokulturelle Animation beschrieben. Dies geschieht wiederum entlang der oben bereits erwähnten Definitionsmerkmale. Damit haben die Kapitel 3 und 4 den gleichen inneren Aufbau. Kapitel 5 geht auf das Potenzial der Soziokulturellen Animation für die Soziale Arbeit in der Schule ein. Dabei orientieren sich die Autoren dieser Arbeit an denselben Definitionsmerkmalen wie in Kapitel 3 und 4. Sie gehen in einem ersten Schritt der Frage nach, wo Gemeinsamkeiten aus-

zumachen sind. In einem zweiten Schritt untersuchen sie Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Soziokulturellen Animation für die Soziale Arbeit in der Schule.

Teil C

Im Kapitel 6 fassen die Autoren der vorliegenden Arbeit die Ergebnisse zu Schlussfolgerungen zusammen. Zuerst werden die Fragestellungen beantwortet. Danach halten sie nach relevanten Punkten für das Berufsfeld der Soziokulturellen Animation Ausschau und werfen zum Schluss ein Ausblick in die Zukunft.

A Soziale Arbeit in der Schule – eine Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen

2 Schule und gesellschaftliche Veränderungen

Die Welt verändert sich und die Frage warum und wie sie sich verändert gehört zu den ältesten der Menschheit. Es ist aber nicht nur die Welt, die sich verändert. Die Menschen tun dies genauso. Sei es beispielsweise auf Grund veränderter Umweltbedingungen, durch plötzliche Umstürze im System, durch eine Krise oder technologische Fortschritte. Solche Ereignisse beeinflussen und leiten die Gesellschaft. Es kommt zu Veränderungen in der Kommunikation, in den Lebensentwürfen, den Normen, Werten, Wünschen und Zielen, sowie den Mitteln, mit denen diese erreicht werden sollen. Kurzum, alles kann sich verändern und nichts ist beständig. Die Schule als Institution ist mit diesen Veränderungen direkt konfrontiert, spürt deren Auswirkungen auf den Schulalltag und muss sich zeitweilen auch an neue gesellschaftliche Bedingungen anpassen. Das ist eine grosse Herausforderung und bestimmt die Entwicklung der Schule massgebend.

Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, welche gesellschaftlichen Veränderungen die Schule vor neue Herausforderungen stellt und deren Bedingungen verändert. Dazu werden in einem ersten Schritt für die Schule relevante Lebensbereiche identifiziert. Danach gehen die Autoren dieser Arbeit auf relevante Lebensbereiche genauer ein und zeigen bedeutende und für die Schule massgebende Veränderungen auf.

2.1 Gesellschaftliche Wandlungsprozesse

Die Gesellschaft hat in ihrer Geschichte schon manchen Wandel erlebt. Eine entscheidende Veränderung für das Leben in westlichen Staaten ist sicherlich der Übergang von einer einfachen Agrargesellschaft zu einer komplexen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft. Die Organisation des Lebens hat sich dadurch grundlegend geändert und vielfältige Lebensformen bestimmen das Gesicht der heutigen Gesellschaft. Nach Gregor Husi (2010a) widerspiegelt sich der Wandel gesellschaftlicher Strukturen im individuellen Lebenswandel (S. 10), oder wie es Nicole Bruggmann (2004) formuliert: „Individuelle Handlungsmuster verfestigen sich zu gesellschaftlichen Strukturen und diese wirken wiederum auf individuelles Handeln zurück“ (S. 2).

Gesellschaftliche Veränderungen sind nur schwer zu fassen. Das hat unter anderem damit zu tun, dass dabei die unterschiedlichsten Faktoren mitwirken. Husi (2010a) spricht in diesem Zusammenhang von der Interdependenz moderner Gesellschaf-

ten. Er meint damit, dass die einzelnen Teile der Gesellschaft wechselseitig voneinander abhängen. Dies führt dazu, dass das Wandeln eines Elements mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einem Wandel eines weiteren Elements führt (S.15). Diese Annahme stützt sich aus Sicht der Autoren der vorliegenden Arbeit auf ein systemisches Verständnis der Gesellschaft, die aus verschiedenen ‚Teilsystemen‘ besteht. Die verschiedenen Teile einer Gesellschaft hängen auf eine komplexe Art und Weise zusammen und beeinflussen sich wechselseitig. Es ist deshalb schwierig, genaue Aussagen über Gründe und Folgen des gesellschaftlichen Wandels zu machen. Die Autoren dieser Arbeit sind sich dessen bewusst, wollen die Perspektive gesellschaftlicher Veränderungen aber dennoch miteinbeziehen.

Die modale Strukturierungstheorie von Gregor Husi (2010b) hilft für ein Verständnis dieser komplexen Zusammenhänge und schliesst an die Gesellschaftstheorien von Bourdieu und Giddens an. Darin wird die Unterteilung in Lebenslage (Mittel und Zwänge), Rollen (Rechte und Pflichten) und Lebensziele (Wünsche und Ziele) vorgenommen, die sich in Lebensweise und Lebensgefühl manifestieren. Es entsteht sozusagen ein Handlungsspielraum, der durch die oben genannten Faktoren begrenzt wird (S. 111-113). Der Mensch ist zwar grundsätzlich frei, bewegt sich aber innerhalb der Gesetzmässigkeiten der Gesellschaft. Oder anders formuliert bewegt sich der Mensch im Rahmen seiner Möglichkeiten, geleitet von seinen Wünschen und Zielen. Husi (2010b) sieht die Gesellschaft als Inbegriff für Strukturen und Systeme im menschlichen Zusammenleben. Er nennt als weitere Ausdifferenzierung der Teilsysteme 16 Lebensbereiche der Gesellschaft (vgl. Tabelle 1) (S. 117-118).

Tabelle 1: Lebensbereiche der Gesellschaft (verkürzt)

Lebensbereiche	Typische Organisationen	Typische Gebäude	Leistungsrollen	Empfangsrollen
Wirtschaft	Unternehmen, Gewerkschaft, Berufsverband	Fabrik, Bank, Kaufhaus, Kraftwerk	Hersteller von Gütern, Anbieter von Dienstleistungen	Kunde Schuldner
Politik	Parlament, Partei, NGO	Parlamentsgebäude, Parteizentrale	Politiker, Interessensvertreter, Demonstrant	Wähler, Stimmbürger, Parteimitglied
Verwaltung	Regierung, Behörde, Amt	Verwaltungsgebäude	Verwalter, Beamter	Bürger
Militär	Armee	Kaserne	Soldat	Zivilist
Recht	Gericht, Gefängnis	Gerichtsgebäude	Richter, Anwalt, Polizist	Kläger, Angeklagter
Medien	Medienkonzern, Sender	Rundfunkgebäude, Pressehaus	Journalist	Zuschauer, Leser
Bildung	Universität, Schule, Bibliothek	Schule, Hort	Lehrer	Schüler
Wissenschaft	Forschungsorganisation	Laborgebäude	Forscher	Forschungsrezipient
Unterhaltung	Konzertveranstalter, Kino	Kino, Festhalle	Unterhalter	Unterhaltungskonsument
Kunst	Museum, Theater	Konzerthaus, Oper	Künstler, Kunstvermittler	Kunstliebhaber
Religion	Religiöse Vereinigung	Kirche, Moschee	Geistlicher, Prophet	Gläubiger, Gemeindemitglied
Gemeinschaft	Verein, Wohngemeinschaft	Wohnhaus, Vereinsgebäude	Elternteil, Lebenspartner	Kind, Gast
Soziale Arbeit	Sozialdienst, Heim, Gemeinschaftszentrum	Jugendheim, Jugendhaus	Sozialarbeiter, Sozialpädagoge, Sozialkultureller Animator	Klient, Adressat
Gesundheit	Arztpraxis	Krankenhaus	Arzt	Patient
Sport	Sportverein	Stadion	Sportler, Trainer	Sportzuschauer
Verkehr	Verkehrsbetrieb	Bahnhof, Parkhaus	Fahrer, Fussgänger	Fahrgast

Quelle: Husi, 2010b, S. 117-118

Betrachtet man die 16 Lebensbereiche in Tabelle 1 und fragt nach einer Kopplung mit der Schule, stechen aus Sicht der Autoren dieser Arbeit folgende heraus: Wirtschaft, Politik, Bildung, Gemeinschaft und Soziale Arbeit.

Lehnt man sich als Abgrenzung zum oben aufgeführten Ansatz nun an das Systemverständnis von Martin Hafen an (2005), lässt sich die Gesellschaft in verschiedene operierende Systeme (Teilsysteme) unterteilen, die ganz spezifische Funktionen erfüllen (S. 22). In diesen Systemen werden die Funktionen meist von Organisationen

übernommen. Michel Voisard (2005), der sich auf das erwähnte Systemverständnis von Hafén stützt, grenzt Organisationen von Teilsystemen ab. Sie ermöglichen, dass die Funktionen der Teilsysteme erfüllt werden können. Organisationen sind zudem meist hierarchisch aufgebaut. Sie bestimmen über Zugehörigkeit und setzen Regeln für das Verhalten der ihr zugehörigen Individuen, machen dieses erwartbar (S. 23). Nach Detlef Krause (zit. in Voisard, 2005) sind es elf Teilsysteme mit dazugehörigen Funktionen (S. 22-23).

Tabelle 2: Teilsysteme der Gesellschaft

Teilsystem	Funktion
Erziehung	Selektion für Karrieren
Krankenbehandlung	Abwehr von Krankheiten
Familie/Intimbeziehung	Vollinklusion des Menschen
Kunst	Beobachtung von Welt
Massenmedien	Kommunikationsasymmetrisierung
Politik	Kollektiv bindende Entscheidungen
Religion	Konfingenzausschaltung
Recht	Normative Erwartungen
Soziale Arbeit	Inklusion
Wirtschaft	Knappeitsminderung
Wissenschaft	Erzeugung neuen Wissens

Quelle: Voisard, 2005, S. 22-23

Sucht man in Tabelle 2 nach den für die Schule relevanten Teilsystemen, rücken folgende in den Fokus der Autoren dieser Arbeit: Erziehung, Familie/Intimbeziehungen, Wirtschaft, Politik und Soziale Arbeit.

Nachfolgend sprechen die Autoren dieser Arbeit von Teilsystemen und meinen dabei Lebensbereiche der Gesellschaft in einem systemischen Sinn. In Anlehnung an die oben aufgeführten Tabellen werden nun Teilsysteme aufgeführt, die für die Schule von Belange sind. Die Autoren dieser Arbeit fassen dazu die zuvor als relevant bezeichneten Teilsysteme zusammen und bringen die teilweise unterschiedlichen Begriffe auf einen Nenner. Dabei vereinfachen sie gewisse Teilsysteme und verzichten auf eine umfassende Berücksichtigung aller Teilbereiche der jeweiligen Teilsysteme. Die Auflistung und Zusammensetzung relevanter Teilsysteme sieht dann wie folgt aus.

Tabelle 3: Zusammenstellung der Teilsysteme

Lebensbereiche nach Husi	Teilsysteme nach Voisard	Begriffe der Autoren dieser Arbeit	Bemerkungen
Bildung	Erziehung	Schulische Erziehung	Professionelle Erziehung in der Schule
Gemeinschaft	Familie, Intimbeziehungen	Familie	Familie als bestimmende Gemeinschaftsform
Wirtschaft	Wirtschaft	Wirtschaft	-
Politik	Politik	Politik	-
Soziale Arbeit	Soziale Arbeit	Soziale Arbeit	Soziale Arbeit als Profession

Quelle: Husi, 2010b, S. 117-118 und Voisard, 2005, S. 22-23

Das Teilsystem Erziehung ist nach Hafén (2005) in professionelle Erziehung und nicht-professionelle Erziehung zu unterteilen, wobei die professionelle Erziehung neben der ausserschulischen Erziehung die Erziehung in der Schule mit einschliesst (S. 46). Husis Lebensbereich der Bildung beinhaltet dieses Element der professionellen, schulischen Erziehung (vgl. Tabelle 1) ebenfalls. Die Autoren dieser Arbeit konzentrieren sich auf die professionelle, schulische Erziehung und Wissensvermittlung in der Volksschule. Aus diesem Grund verwenden sie für dieses Teilsystem den Begriff ‚schulische Erziehung‘. Dadurch klammert der verwendete Begriff die ausserschulische Erziehung aus.

Beim Teilsystem Familie/Intimbeziehungen, respektive beim Lebensbereich Gesellschaft (vgl. Tabelle 1 und 2) liegt der Fokus auf der gesamten Gesellschaft. Die Schule hat jedoch nicht mit allen Individuen der Gesellschaft direkt zu tun. Um hier eine Einschränkung vorzunehmen und bei gesellschaftlichen Veränderungen vor allem auf Schülerinnen und Schüler, sowie Eltern zu fokussieren, benützen die Autoren dieser Arbeit in der Folge den Begriff Familie für diesen Ausschnitt des genannten Teilsystems. Dabei wird der Bereich der nichtprofessionellen Erziehung ebenfalls unter diesem Begriff subsummiert.

Zum Teilsystem der Sozialen Arbeit zählt laut Hafén (2005) neben der professionellen Sozialen Arbeit auch die nicht professionelle Hilfe. Diese geschieht beispielsweise in Form von Pflege der Angehörigen (S. 33). Die Autoren dieser Arbeit setzen sich hier jedoch nur mit der professionellen Sozialen Arbeit auseinander und sprechen in dieser Arbeit beim Teilsystem Soziale Arbeit von der professionellen Sozialen Arbeit.

2.2 Kopplung gesellschaftlicher Teilsysteme mit der Schule

Nach Dirk Eichler (2008) besitzt die Schule die Fähigkeit, sich veränderten Umweltbedingungen anzupassen (S. 30). Sie ist als Organisation gegenüber ihrer Umwelt offen. Verknüpft mit den oben aufgeführten Darstellungen ist eine Beeinflussung der Schule durch andere Teilsysteme augenscheinlich. Natürlich ist es ohne eine vertiefte Untersuchung schwierig, Aussagen darüber zu machen, wie genau nun die Beeinflussung eines einzelnen Teilsystems auf die Schule wirkt, wie sie gesteuert wird und welche Anpassungen die Schule vornimmt. Die Autoren dieser Arbeit möchten sich aus diesem Grund auf Tendenzen der Beeinflussung beschränken. Bei der Auswahl relevanter Teilsysteme wird nach einer direkten Kopplung Ausschau gehalten. Diese besteht da, wo sich Veränderungen eines Teilsystems unmittelbar auf die Schule auswirken und sich diese anpassen muss. Es besteht also eine Abhängigkeit. Hafen (2005) spricht in diesem Zusammenhang von struktureller Kopplung und betont noch die Verpflichtung der Schule gegenüber den anderen Teilsystemen (S. 63).

Folgende Teilsysteme weisen aus Sicht der Autoren der vorliegenden Arbeit eine strukturelle Kopplung mit der Schule auf, die in der Folge genauer beleuchtet wird.

Politik

In der föderalistischen Schweiz gibt der Bund den Kantonen den Bildungsauftrag. Laut Bundesverfassung (Art. 62, Abs. 1) sind die Kantone für das Schulwesen verantwortlich. Der Grundschulunterricht ist dabei obligatorisch und unentgeltlich, und er steht unter nationaler Leitung oder Aufsicht (BV, Art 62, Abs. 2). Jeder Kanton erarbeitet also ein eigenes Bildungsgesetz und gibt darin bestimmte Kompetenzen an die Gemeinden weiter. Somit ist die Politik dafür verantwortlich, dass der Bildungsauftrag erfüllt wird. Sie ist damit am Entscheid beteiligt, was in der Schule wie vermittelt werden soll. Darüber hinaus beschliesst die Politik über die finanziellen Mittel, die der Schule zur Verfügung stehen.

Wirtschaft

Die Wirtschaft ist weniger direkt mit der Schule gekoppelt als die Politik. Trotzdem nimmt sie aber ihren Einfluss auf die Schule wahr. Die Schule bereitet Kinder und Jugendliche auf das Arbeitsleben vor. Die Wirtschaft wiederum hat laut Hafen (2005) bestimmte Erwartungen an die Schulabgängerinnen und Schulabgänger, denen die Schule Rechnung tragen soll (S.63). Das Teilsystem Wirtschaft versucht

mehrheitlich über politische Wege Einfluss auf Lehrinhalte der Schule zu nehmen. Daneben beeinflusst die Rekrutierung der Schulabgängerinnen und Schulabgänger für den Arbeitsmarkt die letzten Jahre der Schulkarriere stark. In den letzten Jahren ist in der Schweiz eine Tendenz zu erkennen, dass Lehrbetriebe immer früher Lehrverträge abschliessen, was den Schulbetrieb beeinträchtigen kann. Dies bestätigt auch Christine Viljeur (zit. in Katja Landolt, 2011, 16. September) und fügt an, dass viele Grossunternehmen aus dem Banken- und Industriesektor dadurch die besten Kandidatinnen und Kandidaten für sich gewinnen wollen.

Soziale Arbeit

Das Teilsystem der Sozialen Arbeit ist in Bezug auf die Kopplung mit der schulischen Erziehung ein Spezialfall. Hier lassen sich laut Hafén (2005) auf funktionaler Ebene Gemeinsamkeiten mit dem Teilsystem Bildung identifizieren, da beide Teilsysteme Inklusionsprobleme lösen (S. 51). Darüber hinaus besteht an gewissen Punkten eine institutionalisierte Kopplung der beiden Systeme, beispielsweise durch Kinderschutzregelungen oder Soziale Arbeit in der Schule. Die Schule sucht laut Hafén (2005) bei der Bewältigung verschiedener Probleme Unterstützung bei der Sozialen Arbeit (S. 62).

Familie

Auch wenn sich das Bild der Familie in den letzten 60 Jahren stark verändert hat, bleibt sie laut Bruggmann (2004) die bestimmende Gemeinschaftsform (S. 13). Der familiäre Wandel ist für die Schule relevant, da die Lehrerschaft mit Individuen arbeitet. Kommt es also zu Veränderungen in Gesellschaft und Familie, betrifft das die Schule direkt. Sie muss Antworten auf sich verändernde Bedingungen in der Gesellschaft haben und den Schulalltag laufend anpassen.

Im Anschluss an die oben aufgeführten Kopplungen gesellschaftlicher Teilsysteme mit der Schule lässt sich zusammenfassen, dass die Schule mit den Interessen, Aufträgen und Entscheidungen verschiedener Teilsysteme konfrontiert ist. Dabei spielt in Bezug auf den Schulalltag die Familie eine wichtige Rolle. Dazu fügt Hafén (2005) an: „Die nichtprofessionalisierte Erziehung ändert sich vor allem durch den Wandel der Familienstrukturen massgeblich“ (S. 61).

Die Schule ist mit gesellschaftlichen Veränderungen konfrontiert. Sie bewegt sich in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Oder anders formuliert; die Schule besteht zu einem grossen Teil aus Schülerinnen und Schülern, sie machen die Schule aus. Die Individuen stehen in der Schule im Zentrum. Das bedeutet, dass den Fachleuten in der Schule die Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen bekannt sein muss. Das ist nur dann möglich, wenn ebendiese Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen und somit auch diejenige der Familien mitverfolgt und mit beachtet werden. Die Familie ist somit eine gute Grösse, um zusammenhängende gesellschaftliche Veränderungen und deren Auswirkungen auf die Schule zu veranschaulichen. Verschiedene Bereiche wie etwa Erwerb, Erziehung oder Demographie beeinflussen den Wandel der Familie und/oder umgekehrt.

Aus diesem Grund beleuchten die Autoren dieser Arbeit in der Folge die familialen Wandlungsprozesse genauer. Dabei stützen sie sich auf einen Studienbeitrag von Nicole Bruggmann (2004). Dieser Studienbeitrag arbeitet in Form eines Überblicks Zusammenhänge von Wandlungsprozessen auf gesamtgesellschaftlicher und familialer Ebene heraus (S. 2).

2.3 Familiäre Wandlungsprozesse

Wie gesellschaftliche Veränderungen sind auch Wandlungsprozesse auf familialer Ebene ein komplexes und interdependentes Feld. Die Autoren dieser Arbeit konzentrieren sich darauf, einen Überblick über die bedeutendsten Veränderungen der Familie herauszuarbeiten. Daraus werden die Herausforderungen für die Schule abgeleitet.

Den Begriff Familie fassen die Autoren dieser Arbeit weiter als die traditionelle Bedeutung der bürgerlichen Normalfamilie. Dieser meint nach Bruggmann (2004), dass die Eltern verheiratet sind, mit den Kindern in einem Haushalt leben, der Vater ausser Haus arbeitet und die Mutter sich in erster Linie um Haushalt und Erziehung der Kinder kümmert (S. 3). Für das Verständnis der Autoren der vorliegenden Arbeit eignet sich der Begriff der Familie als ‚Varianten intimer Beziehungssysteme‘ von Schneewind (zit. in Bruggmann, 2004): „Dieser Begriff ist (. . .) am ehesten offen für eine Fülle nicht traditioneller familienähnlicher Lebensformen und damit besonders geeignet, die heutige Familienrealität zu fassen“ (S. 3). Sprechen die Autoren dieser Arbeit in Folge von Familie, dann sind alle möglichen Familienformen gemeint. Die Familie besteht nicht zwingend aus zwei biologischen Elternteilen und Kindern, die unter einem Dach zusammenleben. Robert Limacher und Elisabeth Wyss-

Schürmann (2002) sehen traditionelle Familienstrukturen in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg durch vielfältige Lebensformen abgelöst (S. 7). An diesem Punkt knüpfen die Autoren dieser Arbeit an und konzentrieren sich auf die familialen Wandlungsprozesse nach dem zweiten Weltkrieg.

Um Auswirkungen gesellschaftlicher Veränderungen auf die Familie beschreiben zu können, müssen nach Bruggmann (2004) zuerst die veränderten familialen Rahmenbedingungen auf gesellschaftlicher Ebene, sowie Wandlungsprozesse einflussnehmender gesellschaftlicher Teilbereiche aufgeführt werden (S. 4).

Die Autoren dieser Arbeit beleuchten nachfolgend die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, sowie deren Einfluss auf den familialen Wandel. In einem zweiten Schritt werden diese zusammengefasst.

Zu den veränderten Rahmenbedingungen zählt Bruggmann (2004) Wandlungsprozesse auf sozialer und struktureller Ebene, ökonomische und politische Veränderungen, technologische und medizinische Fortschritte, sowie die Ebene des kulturellen Wertesystems (S. 1).

2.3.1 Soziale und strukturelle Wandlungsprozesse

Auf der Ebene sozialer und struktureller Wandlungsprozesse sind laut Bruggmann (2004) unter anderem demographische Trends, Veränderungen im Bildungsbereich und in der Arbeitswelt, sowie das veränderte Selbstverständnis der Frauen von Bedeutung (S. 4-6).

Demographische Trends

Bruggmann (2004) fasst die sinkende Heiratsneigung und das gestiegene Erstheiratsalter, den Geburtenrückgang, und die verzögerte Familiengründung als demographische Trends zusammen (S. 4).

Die von Bruggmann zusammengefassten Trends lassen sich nach einem Einblick in aktuelle Zahlen des Bundesamtes für Statistik bestätigen. Die Heiratsquote der ledigen Frauen unter 50 Jahren hat zwischen 1960 und 1980 stark abgenommen. Danach ist sie mit Ausnahme eines zwischenzeitlichen Anstiegs ziemlich konstant geblieben (vgl. Tabelle 4). Zudem sind Männer und Frauen heute beim Zeitpunkt der Eheschliessung mehr als 4 Jahre älter als 1960 (vgl. Tabelle 5). Im Durchschnitt wird in der Schweiz somit deutlich später und auch seltener geheiratet.

Tabelle 4: Heiratsziffer der ledigen Frauen unter 50 Jahre in Prozent

1960	1980	1990	1995	2000	2005	2010
96%	66%	75%	64%	64%	63%	65%

Quelle: BFS (ohne Datum, a)

Tabelle 5: Durchschnittliches Alter bei der Erstheirat

	1960	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010
Männer	27.4	27.4	28.4	29.1	29.7	30.3	31.0	31.6
Frauen	24.9	25.0	26.0	26.7	27.3	27.9	28.7	29.4

Quelle: BFS (ohne Datum, b)

Daneben ist die Geburtenzahl rückläufig (vergleiche Tabelle 6), was den oben erwähnten Trend bestätigt. Das Alter der Mütter bei Geburt des ersten Kindes ist mit 30.2 Jahren im Jahr 2010 fast fünf Jahre höher als noch 1960 (vgl. Tabelle 7). Wird eine Familie gegründet, geschieht dies heute im Durchschnitt später.

Tabelle 6: Lebendgeburten pro 1000 Einwohner

	1960	1980	1990	1995	2000	2005	2010
Anzahl Lebendgeburten	17.7	11.7	12.5	11.7	11.0	9.8	10.4

Quelle: BFS (ohne Datum, a)

Tabelle 7: Durchschnittsalter der Mütter bei Geburt des ersten Kindes

	1960	1980	1990	1995	2000	2005	2010
Alter	26.0	26.3	27.6	28.1	28.7	29.5	30.2

Quelle: BFS (ohne Datum, a)

Bei der Betrachtung der Scheidungsziffer lässt sich zudem ein markanter Anstieg beobachten. 2010 liessen sich mit 54.4 Prozent fast viermal so viele Paare scheiden wie 1970 (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Scheidungsziffer in Prozent

1970	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010
15.4%	27.3%	29.5%	33.2%	37.9%	25.6%	52.6%	54.4%

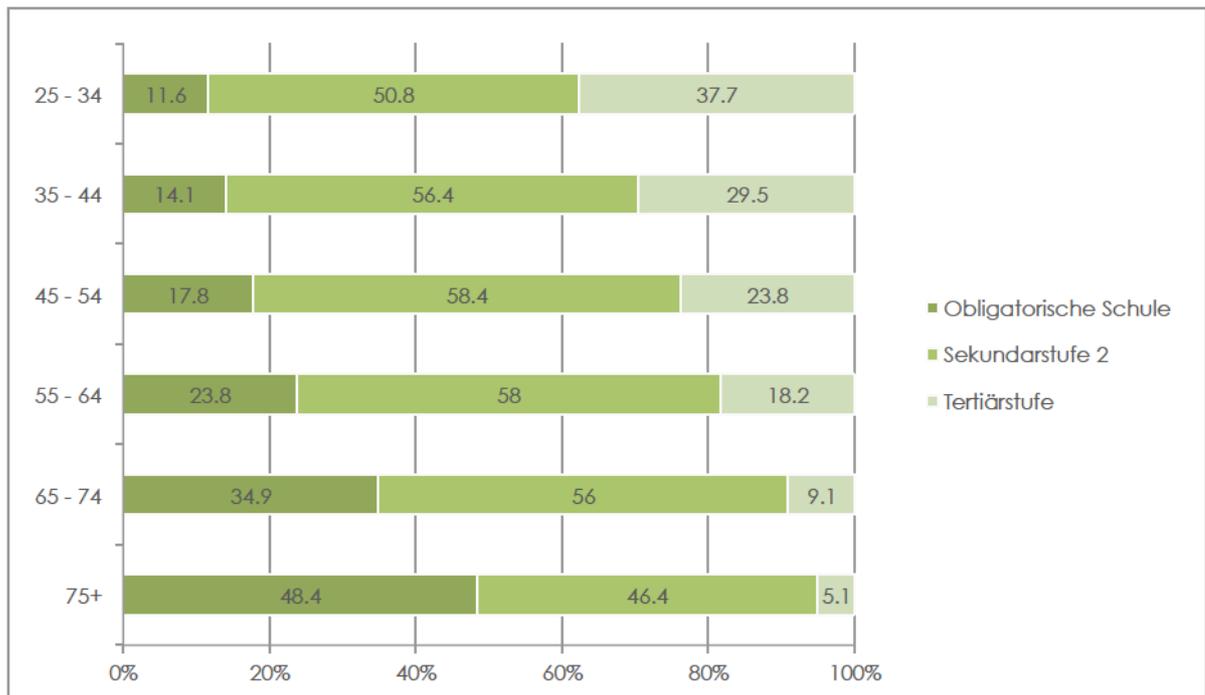
Quelle: BFS (ohne Datum, c)

Die oben aufgeführten Zahlen bestätigen aus Sicht der Autoren dieser Arbeit den Wandel der Ehe und die verzögerte Familiengründung. Die Einstellung gegenüber Ehe und Familie scheint sich verändert zu haben. François Höpflinger (2011) sieht diesen Wandel als Entinstitutionalisierung der Ehe und fügt an, dass die klassische Eheauffassung deutlich an Boden einbüsst. Dies geschehe aber ohne eine grundsätzliche, wertmässige Ablehnung von Ehe und Familie (S. 5). Er sieht das stark institutionelle Modell der Ehe durch ein partnerschaftliches Ehemodell ersetzt (S. 9). Laut Walter Herzog, Edi Böni und Joana Guldemann (1997) basieren Partnerschaften heute auf Liebe und gemeinsamen Interessen. Dies führt zu höheren Erwartungen, die nur schwer zu erfüllen sind und oft zu Konflikten führen (S. 89-90). Zusammen mit diesen Veränderungen ist die Scheidung nach Höpflinger (2011) zu einer akzeptierten Form der ehelichen Konfliktlösung geworden. Durch diesen Trend habe zudem die negative Einschätzung gegenüber geschiedener Frauen und Männern abgenommen (S. 9).

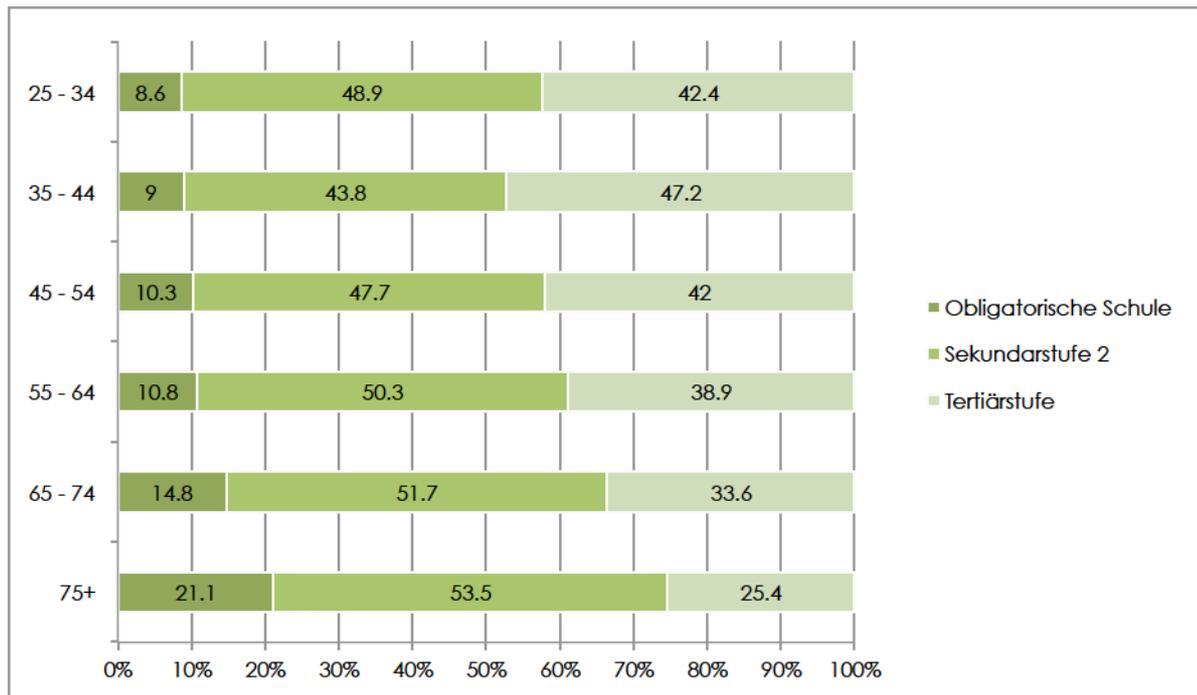
Veränderungen im Bildungsbereich und in der Arbeitswelt

Die Expansion im Bildungswesen hat laut Bruggmann (2004) zu einer Verschulung des Lebens von Kinder und Jugendlichen geführt. Dieser Prozess hat aber auch zu einer Angleichung der Bildungschancen zwischen den Geschlechtern und den sozialen Schichten mit beigetragen (S. 4-5). Ein Blick auf das Ausbildungsniveau von Männern und Frauen nach Altersgruppen zeigt, dass die Frauen in Sachen Bildung aufgeholt haben.

Abbildung 1: Ausbildungsniveau der weiblichen Bevölkerung



Quelle: BFS (2011a), S. 29

Abbildung 2: Ausbildungsniveau der männlichen Bevölkerung

Quelle: BFS (2011a), S. 29

Bei der Altersgruppe 25 bis 34 Jahre weisen die Frauen beinahe das gleiche Bildungsniveau wie die gleichaltrigen Männer auf (vgl. Abbildung 1 und 2). Limacher und Wyss-Schürmann (2002) bestätigen eine zunehmende Zahl gut ausgebildeter Frauen auf dem Arbeitsmarkt. Der Anteil erwerbstätiger Frauen auf dem Arbeitsmarkt in der Schweiz stieg zwischen 1970 und 1990 von 27 auf 48 Prozent (S. 13-14). Heute gehen gemäss statistischem Sozialbericht des Bundesamtes für Statistik (2011a) ungefähr 60 Prozent der weiblichen Gesamtbevölkerung der Schweiz einer Arbeit nach. Die Ausländerinnen verzeichnen dabei einen leicht höheren Prozentsatz als die Schweizerinnen (S. 22). Das Bundesamt für Statistik (2011a) stellt im Sozialbericht zudem fest, dass Bildung in der modernen Gesellschaft gerade in Bezug auf den Arbeitsmarkt von immer grösserer Bedeutung ist und die Stellung auf dem Arbeitsmarkt massgebend beeinflusst (S. 27). Die Frauen sind heute also nicht nur besser gebildet, sondern gehen auch deutlich öfters einer Erwerbsarbeit nach. Durch die gestiegene Erwerbsquote der Frauen und die Bereitschaft der Männer, sich an der Familien- und Hausarbeit zu beteiligen, ist laut Limacher und Wyss-Schürmann (2002) die Nachfrage für Teilzeitstellen – vor allem bei den Männern – gestiegen (S. 13).

Das veränderte Selbstverständnis der Frauen

Laut Bruggmann (2004) sind die Veränderungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang durch die Emanzipationsbewegung der Siebzigerjahre eingeleitet worden. Dadurch wurde der Handlungsspielraum der Frauen erweitert und die Möglichkeiten im Bildungs- und Arbeitsbereich haben sich vergrößert. Dies führte wiederum zu mehr geistiger und ökonomischer Unabhängigkeit der Frauen, die jedoch trotz zunehmender Qualifizierung auf dem Arbeitsmarkt immer noch benachteiligt sind (S. 5). Dies zeigt ein Blick auf die Lohnunterschiede von Frauen und Männern in der Schweiz. Laut dem Bundesamt für Statistik (2011b) verdienten Frauen nach einem standardisierten Bruttomedialohn im Jahr 2008 immer noch 19.3 Prozent weniger als Männer. 2001 betrug die Differenz 21.5 Prozent. Die Lohndifferenz ist zu 61.1 Prozent auf Faktoren wie persönliche Qualifikation oder im Zusammenhang mit den Unternehmen oder dem Arbeitsplatz zurückzuführen. 38.9 Prozent der durchschnittlichen Lohndifferenz fallen jedoch auf unerklärliche Merkmale zurück (S. 8). Diese Zahlen deuten auf eine Lohndiskriminierung der Frauen hin.

2.3.2 Ökonomische und politische Veränderungen

Der allgemeine Wohlstand der Gesellschaft hat sich laut Bruggmann (2004) vor allem in den Sechziger- und Siebzigerjahren stark erhöht. Die Lebenslage hat sich in allen Schichten verbessert, womit Soziale Ungleichheiten zwar weiter bestehen, jedoch auf höherem Niveau (S. 6). Zusätzlich kam es in den vergangenen Jahrzehnten zu einem enormen Ausbau der sozialstaatlichen Sicherungs- und Steuerungssysteme, was dazu führte, dass die Altersvorsorge von familialen Beziehung abgekoppelt wurde (S. 7).

2.3.3 Technologische und medizinische Fortschritte

Neue Technologien und Kommunikationsmittel werden zu einem immer stärkeren Bestandteil des Alltags und verändern diesen laut Bruggmann (2004) grundsätzlich. Auf der einen Seite bedeutet das verändertes Freizeit- und Kommunikationsverhalten. Auf der anderen Seite sind Kenntnisse neuer Technologien und deren Anwendung in vielen Berufen zu entscheidenden Voraussetzungen geworden (S. 7). Dies kann aus Sicht der Autoren dieser Arbeit für ältere und weniger gebildete Menschen zum Nachteil werden. Daneben wurden durch technische Fortschritte laut Bruggmann (2004) die Voraussetzungen für die erhöhte Mobilität geschaffen (S. 7).

Auch die Medizin hat enorme Fortschritte gemacht. Neben der Verlängerung der durchschnittlichen Lebensdauer hat sich nach Bruggmann (2004) auch die Kindersterblichkeit stark verringert (S. 7). Ebenfalls anzufügen sind die Möglichkeiten zur Empfängnisverhütung. Laut Bruggmann (2004) ist dadurch die Planbarkeit von Schwangerschaften ermöglicht worden, was zu grossen Veränderungen des weiblichen Lebenszusammenhangs geführt hat. Somit wurden die Voraussetzungen für die Liberalisierung der Sexualität geschaffen, was zu einer Entkopplung von Sexualität und Fortpflanzung führte (S. 7-8).

2.3.4 Die Ebene des kulturellen Wertesystems

Durch die Individualisierung der Gesellschaft haben sich auch deren Werte mit verändert. Bruggmann (2004) stellt in diesem Wertewandel fest, dass Pflicht- und Akzeptanzwerte durch Werte der Selbstentfaltung abgelöst wurden (S. 9).

Dazu Bruggmann (2004):

Der Individualisierungsprozess brachte (. . .) neue und grössere Freiheiten und einen markanten Zugewinn an Gestaltungsmöglichkeiten, er bedeutet aber auch Verunsicherung und Orientierungslosigkeit und zwingt die Individuen, zu Selbstgestaltern ihres Schicksals zu werden. Er bedeutet also eine Stärkung der individuellen Entscheidungsmöglichkeiten, aber auch der Entscheidungszwänge in Bezug auf die persönliche Laufbahn, die Gestaltung der partnerschaftlichen und familiären Bindungen sowie die Akzeptanz oder Verweigerung gegenüber Sinnangeboten weltanschaulicher Art. (S. 9)

Der oben beschriebene Individualisierungsprozess und der damit einher gehende Wertewandel haben auch ihren Einfluss auf die Wandlungsprozesse auf der familialen Ebene. Höpflinger (2011) merkt dazu an; „(. . .) dass familialer Wandel nicht allein von sozio-ökonomischen Faktoren, sondern in bedeutsamer Weise auch von sozio-kulturellen Werten und Traditionen bestimmt wird“ (S. 4). Dies ist aus Sicht der Autoren dieser Arbeit in einer multikulturellen Gesellschaft zu berücksichtigen. Die Bedeutung von interkulturellem Austausch und Dialog spielt dabei eine wichtige Rolle.

2.3.5 Schlussfolgerungen familialer Wandlungsprozesse

Zusammenfassend stellen die Autoren dieser Arbeit fest, dass die Vielfalt der Lebensentwürfe und Familienformen zugenommen hat. Nach Höpflinger (2011) hat aber nicht die Familie an Bedeutung verloren, sondern ein Wandel in Richtung vielfältiger Familienformen hat stattgefunden (S. 8). Das wird auch durch Herzog et al. (1997) bestätigt, die den Pluralismus der familiären Lebensformen als Ergebnis der Individualisierung der Gesellschaft sehen (S. 69). Vom Verfall familialer Lebensformen kann auch laut Bruggmann (2004) nicht gesprochen werden (S. 13).

Die demographische Alterung europäischer Länder hängt laut Höpflinger (2011) mit der späten Familiengründung und dem Durchbruch alternativer Familienformen wie beispielsweise der Kleinfamilie zusammen (S. 6). Dazu kommt ein klar zu verzeichnender Geburtenrückgang. Höpflinger (2011) sieht zudem einen direkten Zusammenhang zwischen dem Ausbau der Bildungschancen junger Frauen durch die Bildungsexpansion und der späteren Familiengründung (S. 6). Frauen wollen für die Zukunft gut abgesichert sein und legen Wert auf eine gute Ausbildung. Dadurch verlängert sich die Ausbildungsdauer bei einem Grossteil der Frauen im Vergleich zu früheren Zeiten. Das hat wiederum zur Folge, dass die Familiengründung oft nicht vor Erreichung des dreissigsten Lebensjahres erfolgt.

Die Familie als Gemeinschaftsform ist also nicht zerfallen. Laut Bruggmann (2004) hat sich aber die Machtbalance im Haushalt grundlegend geändert. Anstelle von Gehorsam und Unterordnung traten Selbstständigkeit und freier Wille. Die Hierarchien wurden teilweise abgebaut und Partnerschaftlichkeit löste die rein autoritäre Gangart ab (S. 14-15). Laut Limacher und Wyss-Schürmann (2002) führt diese Partnerschaftlichkeit zu hohen Ansprüchen an die Erziehungspraktiken der Eltern (S. 14). Dies ist beispielsweise im Bereich der Kommunikationsfähigkeit zwischen Eltern und Kind zu beobachten. Die kommunikativen Erziehungsformen machen laut Bruggmann (2004) ständige Aushandlungsprozesse und Konsensfindung nötig. Dabei sind entsprechende Kommunikationsfähigkeiten und Zeitressourcen notwendig (S. 17). Aushandeln braucht bekanntlich mehr Zeit und Nerven als ein Befehl unter Androhung einer Strafe.

Daneben hat die Belastung der Eltern, insbesondere der Mütter, zugenommen. Jedoch hat sich die erhöhte Erwerbsbeteiligung der Frauen laut Bruggmann (2004) bisher wenig auf die Aufgabenteilung im Haushalt ausgewirkt: „Nach wie vor sind es in grosser Mehrzahl die Mütter, die für Haushalt und Kinderbetreuung verantwortlich sind“ (S. 16). Es scheint also, als ob sich die Geschlechtergleichheit zwar auf ei-

ner normativen Ebene etabliert hat, faktisch aber noch weit zurück liegt. Dafür müssten sich neben den Bedingungen für die Frauen eben auch jene für die Männer verändern. Es ist für Männer noch immer schwierig - und in einigen Branchen fast unmöglich – eine Teilzeitstelle zu finden, auch wenn dies gewünscht wäre. Die Herausforderungen bei gleichzeitigem Anstieg der Erwerbstätigkeit der Eltern sind offensichtlich. Dem gegenüber stehen die gesellschaftlichen Anforderungen an die Eltern. Beispielsweise die Förderung der eigenen Kinder, die heute laut Limacher und Wyss-Schürmann (2002) zum guten Ton der Kindererziehung gehört (S. 16).

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflussen den familialen Wandel. Es handelt sich allerdings nicht um eine einseitige Beeinflussung, da die gesellschaftlichen Strukturen ihrerseits durch individuelle Handlungsmuster verfestigt werden. Das Bild der Gesellschaft und insbesondere der Familie ist durch die Individualisierung der Gesellschaft und die Pluralisierung der Familienformen heterogener geworden. Es gibt nicht mehr eine bestimmende Familienform oder einen allgemein anerkannten Lebenswandel. Neben den neuen Freiheiten und Wahlmöglichkeiten sind aber auch die Unsicherheiten und Anforderungen gestiegen. Frauen und Männer arbeiten nicht nur mehr, sondern sind auch grösseren Anforderungen ausgesetzt. In Bezug auf Erwerb und Erziehung wirken sich diese Faktoren für Personen mit niedriger Bildung und vielen familiären Pflichten verstärkt belastend aus. Der erhöhte Aufwand und die erhöhten Anforderungen kommunikativer Erziehungsformen kombiniert mit der erhöhten Arbeitsbelastung und der laut Herzog et al. (1997) erhöhten Bedeutung von Partnerschaft führen dazu, dass das Partnerschaftssystem zur Konkurrenz des nichtprofessionellen Erziehungssystems wird (S. 89). Dies kann zu einer Schwächung der edukativen Kraft der Familie führen (S. 90). Ausserdem werden die erhöhten Anforderungen von Seiten der Eltern oft auf die Schule projiziert und die Anforderungen an die schulische Erziehung steigen. Hier ist die Schule als Institution der professionellen Erziehung gefordert.

2.4 Einfluss der gesellschaftlichen Veränderungen auf die Schule

Die Schule als Organisation ist gegenüber ihrer Umwelt offen. Sie ist somit mit den Veränderungen der Teilsysteme in ihrer Umwelt konfrontiert. Nach Eichler (2008) kommt es entscheidend darauf an, wie die Schule gesellschaftliche Veränderungen wahrnimmt und wie sie sich daran anpasst (S. 30). Wie oben bereits erwähnt wurde, beeinflussen gesellschaftliche Veränderungen in verschiedenen Teilsyste-

men der Gesellschaft die Schule. Eichler (2008) nennt dazu die Lockerung familiärer Bindungen und die kleinere Anzahl an möglichen Bezugspersonen. Als Folge davon nennt er den Abbau familiärer Erfahrungsmöglichkeiten. Als weitere Veränderung führt er die wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen mit ausländischer Herkunft an. Daraus ergeben sich die Forderungen, institutionelle Erziehungsangebote zur Unterstützung von Sozialisationsprozessen zu bieten und die interkulturelle Kompetenz im pädagogischen Handeln zu auszubauen (S. 66).

Dazu Limacher und Wyss-Schürmann (2002):

Angesichts des gesellschaftlichen Wandels muss die Schule neue Aufgaben übernehmen, wenn sie die Jugendlichen in ihrer zunehmend schwierigen Lebenswelt unterstützen will. Ein wichtiges Element dabei ist die Anpassung der Lehrenden- und Lehrerbildung an die neuen Anforderungen. Zusätzlich sollte die Schule sich unserer Meinung nach nicht mehr nur auf das eigene System stützen. Wir sehen vielmehr eine Kooperation der Schule mit anderen Institutionen, welche die fachliche Kompetenz haben, um einen Teil der neuen Herausforderungen an der Schule zu übernehmen. (S.22)

Laut Hafen (2005) ist die Schule damit beauftragt, gesellschaftliche Erziehungsdefizite mit zusätzlichen Angeboten im Bereich der psychosozialen Erziehung zu entschärfen. Dazu sucht sie Unterstützung bei der Sozialen Arbeit (S. 62). Die Schule ist mit neuen Aufgaben und grundlegenden Veränderungen in der Gesellschaft konfrontiert. Daraus ergibt sich die Forderung nach Anpassung an die veränderten Bedingungen. Die Schule kann sich aber nicht einfach neu erfinden. Wie die Autoren dieser Arbeit weiter oben ausgeführt haben, ist die Schule neben einer heterogenen Schülerschaft auch mit Anforderungen aus anderen Teilsystemen wie beispielsweise der Politik oder der Wirtschaft konfrontiert. Das ergibt eine grosse Herausforderung, wenn die Schule allen Anspruchsgruppen gerecht werden will.

Dies zeigt sich beispielsweise bei der Forderung nach Reformen. Durch die enge Bindung an politische Entscheidungsprozesse sind umfassende Reformen nach Hafen (2005) nur schwer umzusetzen, auch wenn sie aus pädagogisch-fachlicher Sicht angebracht wären. Die Gründe dafür sieht er in erster Linie bei den unterschiedlichen Interessen der Politik, die neben fachlichen Aspekten eine grosse Anzahl weiterer Faktoren beinhalten. Dafür braucht es Begründungen, die im Teilsystem Politik anschlussfähig sind, beispielsweise ökonomische Argumentationslinien (S. 67).

Aus Sicht der Autoren dieser Arbeit muss bei der Anpassung der Schule an gesellschaftliche Veränderungen auch immer beachtet werden, dass es sich nicht um einen gesellschaftlichen Wandel handelt, der sich überall in gleicher Ausprägung zeigt. In der Schweiz unterscheiden sich die Bedingungen zum Teil stark. Zu nennen sind etwa politische Unterschiede zwischen Kantonen oder sozio-kulturelle Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Gebieten.

Nach Eichler (2008) ist die Umwelt als Referenzgrösse für die Schule bedeutend. Er sieht den Auslöser für Veränderungen der Organisation Schule überwiegend in der Auseinandersetzung mit der Umwelt (S. 198-199).

2.5 Zwischenfazit

Die Schule wird von den Autoren dieser Arbeit als Organisation im gesellschaftlichen Teilsystem der schulischen Erziehung bezeichnet. Sie ist als solche gegenüber ihrer Umwelt offen und wird durch Veränderungen in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen beeinflusst. Dadurch wird die Schule immer wieder mit neuen Aufgaben konfrontiert. Die Autoren der vorliegenden Arbeit haben dazu nach gesellschaftlichen Teilsystemen gesucht, die eine strukturelle Kopplung mit der Schule aufweisen. So wurden die Politik, die Wirtschaft, die Familie und die Soziale Arbeit als solche identifiziert. Die Politik ist dabei massgebend für die Rahmenbedingungen, den Auftrag und die finanziellen Mittel der Schule zuständig. Die Wirtschaft trägt bestimmte Erwartungen an die Schule heran, wie diese die Schülerinnen und Schüler auf den Einstieg in den Arbeitsmarkt vorzubereiten hat. Die familialen Wandlungsprozesse beeinflussen die Schule ebenfalls. Besonders die Pluralisierung der Familienformen und die damit einhergehende Lockerung familialer Bindungen und Erfahrungsmöglichkeiten sind hervorzuheben. Daraus entstehen gesellschaftliche Erziehungsdefizite, die wiederum mit zusätzlichen Angeboten der Schule im psychosozialen Bereich aufgefangen werden sollen. Die Schule sucht bezüglich ihres sich ausweitenden Auftrages Unterstützung bei der Sozialen Arbeit.

Zusammengefasst halten die Autoren dieser Arbeit fest, dass die Schule mit komplexen sozio-kulturellen Herausforderungen und einer heterogenen Schülerschaft konfrontiert ist. Dazu kommt die sinkende edukative Kraft der Familie. Daraus resultieren neue Aufgaben für die Schule im Bereich der Sozialisation und Integration.

3 Soziale Arbeit in der Schule

Im folgenden Kapitel wird die Soziale Arbeit in der Schule beleuchtet. Die Autoren dieser Arbeit geben dabei anhand der eingehend aufgeführten Definitionsmerkmale einen Einblick in Definitionsdebatten von Sozialer Arbeit in der Schule.

3.1 Definition

Auf der Suche nach einer Definition der Sozialen Arbeit in der Schule trifft man eine Vielzahl von Begriffen und Beschreibungsvarianten. In der deutschsprachigen Fachliteratur werden diese diskutiert und ergänzt. Um ein tieferes Verständnis dieser Diskussionen zu gewährleisten macht es Sinn, einen kurzen definitionsgeschichtlichen Abstecher vorzunehmen. Florian Baier und Karsten Speck zitieren verschiedene Definitionen zwischen den Jahren 1971 und 2005. Folgend werden die Entwicklungslinien mit ihren wichtigsten Merkmalen aufgezeigt.

Speck (2009) greift bei seinem definitionsgeschichtlichen Exkurs auf Heinz Abels zurück, welcher in den 70er- Jahren Berührungspunkte zwischen Jugendhilfe und Schule, sowie die Schulreform beschrieb. Die daraus resultierenden Zielvorstellungen waren für eine erste Definition weichenstellend. Primär sollte die Soziale Arbeit in der Schule in Abels Definition von 1971 Defizite des Schulsystems ausgleichen und Kompensationshilfe für Jugendliche leisten, da diese durch die fordernde Gesellschaft beeinträchtigt werden (S. 29). Auch Baier (2007) geht bei seinem historischen Rückblick auf Abels Definition von 1971 ein. In dieser Definition wird weiterführend genannt, dass das Ziel der Schulsozialarbeit die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu einem von der Schule akzeptierten Rollenverhalten sei. (S. 185).

Während den nächsten Jahren wurden die angedachten Definitionen präzisiert und weiterentwickelt. Baier (2007) erwähnt nun Bernd Stickelmann, welcher 1981 den Aspekt der Methodik einbrachte. So flossen zentrale Begriffe wie ‚Einzelfallhilfe‘ und ‚soziale Gruppenarbeit‘ in die Definition ein (S. 286). Durch die Differenzierung, welche mit jedem Definitionsversuch gemacht wurde, entstanden verschiedenste Begriffe, welche die Soziale Arbeit in der Schule beschrieben haben. Jugendhilfe, Schulsozialarbeit, Soziale Schularbeit und Soziale Arbeit in der Schule, um nur einige zu nennen. Speck (2009) beschreibt den Versuch von Wilfried Wulfers, die verschiedenen Berufsbezeichnungen wieder unter ein Dach zu bringen. Wulfers (zit. in Speck, 2009) fasste 1996 die Tätigkeiten des Berufsfeldes unter dem

Begriff der Schulsozialarbeit zusammen und brachte Ziele, Methoden und Prinzipien mit in die Definitionsdiskussionen ein (S. 31-32).

Auch in aktuellen Definitionen wird die Bandbreite der Ansätze nicht etwa kleiner. Trotzdem scheinen die verschiedenen Autoren auf einige gemeinsame Definitionsmerkmale zu kommen. Immer wieder gesehene Begriffe sind Ziele, Zielgruppen, Funktionen, Arbeitsprinzipien und Methoden, welche in Rahmenbedingungen eingebettet sind. Die aktuellste Definition der Deutschschweiz ist momentan in Bearbeitung. Kurt Gschwind, Nicolette Seiterle und Uri Ziegele (2012) haben an der Definitionsfrage gearbeitet, den aktuellen Stand verfasst und an einer Ratingkonferenz veröffentlicht. Dieser Definitionsansatz hat es geschafft, die unterschiedlichen aber als wichtig erachteten Ansätze aus verschiedensten Diskussionen zu vereinbaren.

Gschwind et al. (2012) :

Soziale Arbeit in der Schule ist ein an die Schule strukturell variabel gekoppeltes, eigenständiges und schulerweiterndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, das von beiden professionalisierten und organisierten Subsystemen der Sozialen Hilfe bzw. Erziehung gemeinsam gesteuert wird. Sie unterstützt sowohl die (bio)psychosoziale Entwicklung und Integrität als auch die gesellschaftliche Inklusion ihrer Anspruchsgruppen und wirkt an einer (nachhaltigen) Schulentwicklung mit. Dabei bedient sich Soziale Arbeit in der Schule lebensweltnah und niederschwellig, systemisch-lösungs-orientiert, partizipativ, ressourcen- und prozessgeleitet innerhalb der (verhaltens- und verhältnis- bezogenen) Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung ihrer personen-, gruppen-, organisations- und sozialraumspezifischen Methoden der Sozialen Arbeit. (S. 2)

Die Definition scheint auf den ersten Blick lang und komplex, zeigt jedoch deutlich eine anstrebende Vereinigung bisheriger Ansätze zu einer in sich schlüssigen und umfassender Beschreibung der Sozialen Arbeit in der Schule. Der Fokus liegt auf einem eigenständigen Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, das jedoch strukturell variabel an die Schule gekoppelt ist. Dies erweitert die Fähigkeiten der Sozialen Arbeit in der Schule schon rein anhand der Zuordnung. Soziale Arbeit schliesst Soziokulturelle Animation, Sozialpädagogik und Sozialarbeit mit ein und ermög-

licht damit einen breiten Hintergrund an Wissen, um ihren Anforderungen gerecht zu werden.

3.1.1 Ziele

Der Tabelle 9 (Zielgruppen und Zielsetzung der Sozialen Arbeit in der Schule) können wir eine Vielzahl von Zielen entnehmen, welche je nach Zielgruppe unterschiedlich ausfallen. Matthias Drilling (2009) hat zum Erstaunen der Autoren der vorliegenden Arbeit – als einer der wenigen Autoren der deutschen Literatur – explizit über Ziele der Sozialen Arbeit in der Schule geschrieben.

Nach Drilling (2009) geht es bei der Zielgruppe von Schülerinnen und Schülern primär darum, die persönliche und soziale Entwicklung zu fördern und die Problemlösungs- und Sozialkompetenz zu fördern, sowie Unterstützung in Konflikt und Krisensituationen zu bieten. Bezogen auf die Lehrerschaft will Soziale Arbeit in der Schule insbesondere Unterstützung in Konfliktfällen und bei Präventionsarbeit bieten. Bei diversen Akteuren im System Schule geht es um die Förderung einer gemeinsamen Schulhauskultur. Auch die Eltern werden nach Drillings Zielen in Krisensituationen unterstützt. Zusammenarbeit mit Helferorganisationen werden angestrebt und die (Fach-) Öffentlichkeit will über die Angebote informiert sein (S. 116-121).

Gschwind et al. (2012) nennen ähnliche Ziele. Auch sie nennen die Unterstützung der Entwicklung, weiten diese Unterstützung jedoch von den Jugendlichen auf die Anspruchsgruppen der Sozialen Arbeit in der Schule aus. Zusätzlich sollen auch die persönliche und soziale Integrität und die gesellschaftliche Inklusion der Anspruchsgruppen gefördert werden. Auch sie erwähnen die Schaffung einer Schulhauskultur als Ziel der Schulsozialarbeit (S. 2). Die soeben beschriebenen Ziele können teilweise untereinander subsummiert werden.

Folglich fassen die Autoren dieser Arbeit die oben diskutierten Aspekte der Ziele von Sozialer Arbeit in der Schule folgendermassen zusammen:

Soziale Arbeit in der Schule

- befähigt ihre Anspruchsgruppen in sozial- und Problemlösungskompetenzen
- unterstützt und fördert die persönliche und soziale Entwicklung, sowie die Integrität ihrer Anspruchsgruppen
- fördert die gesellschaftliche Inklusion ihrer Anspruchsgruppen

- schafft eine gemeinsame Schulhauskultur
- ist vernetzt mit anderen Fach- und Helferorganisationen
- informiert die (Fach-) Öffentlichkeit über ihre Arbeit, deren Erfolge und Entwicklungspotenziale

Hafen (2005) beschreibt einen Konflikt, was das Ziel der gesellschaftlichen Inklusion betrifft. Die Schule verfolgt als Teilsystem der Gesellschaft zwei in sich widersprechende Ziele. Das Ziel der gesellschaftlichen Inklusion („Gleichheit für alle“ als Forderung pädagogischer Aufklärung) und das Ziel der Selektion (durch Noten und Zeugnisse). Diese beiden Aspekte stehen in direktem Widerspruch zueinander. Die Tatsache, dass diese Paradoxie in der Praxis oft ausgeblendet wird, erschwert die Arbeit der Lehrerschaft zum an sich stattfindenden Widerspruch in den Zielen der Schule zusätzlich. Die Soziale Arbeit in der Schule bewegt sich inmitten dieses Spannungsfeldes und kämpft wiederum für ihre Ziele und damit im engeren Sinne gegen die im Schulsystem stattfindende Exklusion durch Selektion (S. 45-47).

3.1.2 Zielgruppen

Wenn in der deutschen Literatur die Zielgruppen von Sozialer Arbeit in der Schule diskutiert werden, fällt auf, dass in erster Linie Kinder und Jugendliche genannt werden. Anke Spiess und Nicole Pötter (2011) begrenzen die Zielgruppe der Sozialen Arbeit in der Schule auf „(. . .) schulpflichtige Kinder und Jugendliche aller Altersstufen und unabhängig von der Schulform, der Trägerschaft der Schule oder ob die Kinder und Jugendlichen die Schule überhaupt noch besuchen (. . .)“ (S. 46). Sie führen weiter aus, dass die Angebote von Sozialer Arbeit in der Schule oft nicht ausreichen um dieser gesamten Zielgruppe gerecht zu werden. Dadurch werden oft Schwerpunkte gesetzt, welche mit der Finanzierung verbunden entstanden sind (S. 46). Ein Beispiel einer solchen Einschränkung kann eine Beschränkung der Zielgruppe auf sozial benachteiligte oder individuell beeinträchtigte Jugendliche sein. Zunehmend gibt es aber nun eine wachsende Zahl von Experten, welche sich für eine Öffnung der Zielgruppe einsetzen. Folglich stehen nach Spiess und Pötter (2011) für die Soziale Arbeit in der Schule die Kinder und Jugendlichen im Vordergrund die „(. . .) Unterstützung beim Ausgleich von sozialstrukturellen Benachteiligungen benötigen“ (S. 49), also jene Kinder und Jugendlichen, welche einem Risiko von Ausgrenzung ausgesetzt sind

oder von sich aus das Angebot der Sozialen Arbeit in der Schule in Anspruch nehmen (S. 46-49).

Im den oben beschriebenen Ausführungen wurde gesagt, dass sich Experten vermehrt für eine Öffnung der Zielgruppen der Sozialen Arbeit in der Schule einsetzen. Bei Drilling (2009) ist diese Öffnung schön zu beobachten. Drilling nennt Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Beteiligte im Schulalltag (Schulhausleitung, -sekretariat, -wartung, -dienste und andere Beteiligte im Schulalltag), Eltern, Helferorganisationen (zum Beispiel Vormundschaftsbehörde, Schulpsychologischer Dienst, Schulärztlicher dienst, Ambulante Heilpädagogik, Familien- und Erziehungsberatungsstellen) und die (Fach-) Öffentlichkeit als Zielgruppe der Sozialen Arbeit in der Schule (S. 121). Drilling (2009) hat die Zielgruppen tabellarisch illustriert und mit Operationalisierung und möglichen Tätigkeiten versehen. Diese Tabelle gibt schlüssige Antworten, auf die konkrete Gestaltung der Arbeit mit den Zielgruppen. Um dies zu verdeutlichen möchten die Autoren dieser Arbeit diese veranschaulichen.

Tabelle 9: Zielgruppen und Zielsetzung der Sozialen Arbeit in der Schule (vereinfacht)

Zielgruppe	Zielsetzung
Schülerinnen und Schüler	Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung Stärkung und Unterstützung von (Problemlösungs- und Sozial-) Kompetenzen Unterstützung in Konflikt- und Krisensituationen
Lehrerinnen und Lehrer	Unterstützung im Konfliktfall und in der Präventionsarbeit
Beteiligte im Schulalltag	Förderung einer positiven Schulhauskultur
Eltern	Unterstützung in Krisensituationen
Helferorganisationen	Zusammenarbeit / Vermittlung zum Wohle einer Schülerin / eines Schülers
(Fach)-Öffentlichkeit	Information, Dienstleistung

Quelle: Drilling, 2009, S. 120-121

Auf der einen Seite wird nun die Orientierung an den Schülerinnen und Schüler und deren Problemlagen gesehen, auf der anderen Seite wird die Orientierung an Schulhauskultur und an verschiedenen Akteuren im System Schule beschrieben. Laut Baier (2011a) ist genau diese Orientierungsfrage eine Zwischenposition, in der sich Soziale Arbeit in der Schule bewegen muss. Baier bezeichnet diese Frage sogar als „(. . .)Kernfrage, die nicht nur die Schulsozialarbeit in der Schweiz

beschäftigt (. . .)“ (S. 67). Die Frage nach schulorientierter Subordination (Orientierung am Funktionieren der Schule) oder nach Subjektorientierung (Orientierung an einer freien Persönlichkeitsentwicklung von Kinder und Jugendlichen).

Subjektorientierung beleuchtet nach Baier (2011a) die Kinder und Jugendlichen in ihren Lebenslagen und bietet ihnen Unterstützung bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit. Es geht darum, was ein Kind oder eine Jugendliche /ein Jugendlicher braucht, um die eigenen Probleme bewältigen zu können (S. 67). Es geht also nicht darum, was Kinder oder Jugendliche für Probleme in der Schule verursachen, sondern was die Probleme bei den Jugendlichen verursacht.

Anzeichen für eine schulorientierte Subordination könnten nach Baier (2011a) hingegen sein, wenn „(. . .) Kinder, Jugendliche aber auch soziale Phänomene primär in ihrer Bedeutung für die Institution Schule definiert werden.“ (S.68). Aus dieser Sichtweise sind Jugendliche nicht in Lebenssituationen überfordert und brauchen Unterstützung, vielmehr werden Jugendliche welche den Schulalltag stören als Belastung für die Institution gesehen. In diesem Ansatz scheint es auch nicht angebracht, dass Fachleute der Sozialen Arbeit in der Schule eigene Perspektiven einbringen oder gar an der Schulhauskultur mitwirken (S. 67-70).

Dieses Kapitel sollte die Zielgruppen der Sozialen Arbeit in der Schule aufzeigen. Dies erwies sich als eigene komplexe Diskussion, die noch stark Potenzial zur Vertiefung hat. Je nach Ansatz, Zielsetzung, Aufgaben, oder Führungskonzept muss sich also die Soziale Arbeit in der Schule positionieren und damit auch ihre Zielgruppen neu definieren und legitimieren. Aus Sicht der Autoren dieser Arbeit ist es wichtig, Soziale Arbeit in der Schule so zu gestalten, dass Schulhauskultur gefördert werden kann. Dies, weil der Ansatz der Schulhauskultur Lebensweltorientierung und nachhaltige Arbeit an den Ursachen von Problemen ermöglicht und Menschen - ob Jugendliche, Schulhauswart oder Lehrerschaft – zur eigenen Konfliktbearbeitung befähigt und damit längerfristige Lösungen für die Jugendliche und die Schule bietet.

3.1.3 Funktionen

Kurt Gschwind und Uri Ziegele (2010) beschreiben drei Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule: Die Interventions- und Behandlungsfunktion, die Präventionsfunktion und die Früherkennungsfunktion (S. 13).

In der Interventionsfunktion geht es darum, akut anstehende Probleme mit konkreten Interventionsversuchen oder gezielten Aktionen (Handlungen) zu lösen,

oder zumindest zu entschärfen (S. 13). Demnach kann eine Intervention erst dann erfolgen, wenn bereits Probleme sichtbar/spürbar sind. Man könnte die Interventionsfunktion im engeren Sinne also auch mit Behandlungsfunktion oder als behandelnde Intervention umschreiben. Insbesondere werden Interventionen in Einzelfallbehandlung und Gruppeninterventionen unterteilt (vgl. Kapitel 3.1.5). Die Präventionsfunktion dient nach Gschwind und Ziegele (2010) der Ursachenbehandlung. Mögliche Probleme und/oder deren Ursachen sollen vor ihrer Entstehung erahnt und behandelt werden, damit sie gar nicht erst entstehen können. (S. 13). Wenn beispielsweise ein Tabakkonsumpräventionsprojekt realisiert wird, ist es schwierig, eine Aussage darüber zu machen, welche Beteiligten aufgrund dieses Projektes später einmal nicht rauchen werden. Demnach erfordert die Präventionsfunktion eine hohe Aufmerksamkeit und ein gutes Gespür. Martin Hafen (2005) erläutert mit einem ähnlichen Beispiel die Komplexität der Überprüfbarkeit von Prävention (S. 54-55). Kurt Gschwind, Martin Hafen und Pia Gabriel-Schärer (2008) beschreiben Prävention im Rahmen von Sozialer Arbeit in der Schule weiter auch als Arbeit an den Strukturen eines betreffenden Systems. Dies erfordert ein hohes Mass an Zusammenarbeit mit verschiedenen Personen und Institutionen, die im System aktiv sind. Hierbei sprechen sie eine weitere Dimension von Prävention, nämlich die Verhältnisprävention und Verhaltensprävention an (S. 44-45). Nach Gschwind und Ziegele (2010) richtet sich Verhältnisprävention insbesondere an die Umwelt, also an Settings, an Strukturen oder an Örtlichkeiten. Sie versucht damit äussere Einflüsse so zu gestalten, dass die zu verhindernden Probleme durch die Umwelt eingedämmt oder gar verhindert werden können. Verhaltensprävention hingegen ist ein Ansatz, bei dem eine Zielgruppe oder eine Zielperson direkt in den Fokus genommen wird. Konkret versucht also Verhaltensprävention zu verhindernde Probleme direkt bei Betroffenen anzugehen (S. 13-14).

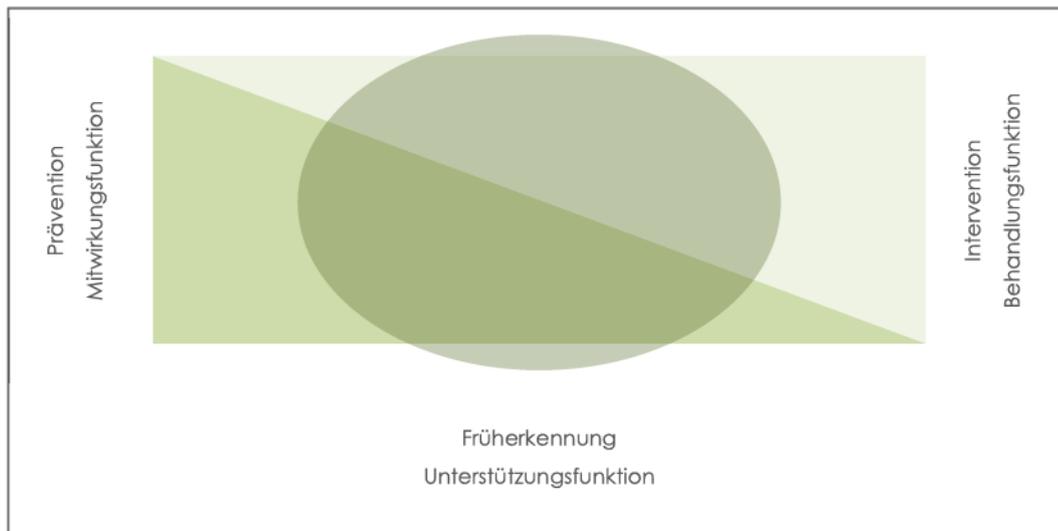
Hafen (2005) geht zum Thema der Funktionen insbesondere auf ein Kontinuum von Prävention und Intervention ein. Die Begriffe können laut Hafen nicht einzeln betrachtet werden, da sie immer in Beziehung zum jeweils anderen Begriff eingesetzt werden. Es hängt von den Beobachtenden ab, ob die präventiven oder die behandelnden Aspekte ins Zentrum der Beobachtung gestellt werden. (S. 54). Gschwind und Ziegele (2010) weisen weiter auf die Paradoxie der soeben diskutierten Funktionen hin. Die unterschiedlichen Ziele von Intervention und Prävention erfordern eine klare Trennung der Begriffe, um deren Absichten gerecht zu

werden. Trotzdem können die Begriffe nur als Kontinuum auftreten. Konkret bedeutet dies, dass jede Intervention auch präventive Wirkungen erzielt. Umgekehrt kann man jede Ursachenbehandlung als Intervention betrachten (S. 13). Die Trennbarkeit der Begriffe wird eine Herausforderung der Theorie, aber auch der Praxis bleiben.

Gschwind und Ziegele (2010) haben wie bereits erwähnt noch die Früherkennungsfunktion beschrieben. Ebendiese zielt auf eine Systematisierung von sozialen Beobachtungen in einem sozialen System ab (S. 13). Diese Systematisierung geschieht nach Martin Hafen (2007) auf drei Ebenen: Die Systematisierung der Beobachtung von Anzeichen der zu verhindernden Probleme, die Systematisierung des Austausches der Beobachtungen und die Systematisierung der Einleitung von Massnahmen zur Frühbehandlung. Durch diese Systematisierungen wird es möglich, dem Ziel der Früherkennung – eben dem frühzeitigen Erkennen von zu verhindernden Problemen - näher zu kommen (S. 70-74).

Es geht bei der Früherkennung folglich um eine gezielte Form des Hinschauens, was wiederum Austausch erfordert, um eine allfällige Frühintervention abzusichern.

Früherkennung spielt auch massgebend beim Kontinuum von Prävention und Intervention/Behandlung mit und bildet daher eine weitere Ebene, welche in diesem Dreiergespann nicht wegzudenken ist. Früherkennung ist wichtig, um nachhaltig intervenieren zu können und damit auch wieder präventive Massnahmen weiterdenken zu können. Somit ist Früherkennung nur im Zusammenspiel mit Prävention und Intervention möglich und wird auch als Metafunktion beschrieben. Dies einerseits wegen ihrer zentralen Position, in der sie wie ein Scheinwerfer auf das Kontinuum von Prävention und Intervention leuchtet, andererseits weil Früherkennung eine andere Flughöhe anstrebt und oft nicht mit der primären Anspruchsgruppe direkt in Berührung kommt. Anhand der Abbildung 3 illustrieren Gschwind und Ziegele (2010) die Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule mit deren Überschneidungspunkten. Man erkennt die Früherkennungsfunktion (Kreis) an der Schnittstelle von Prävention und Intervention/Behandlung in ihrer Metaposition.

Abbildung 3: Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule

Quelle: Gschwind und Ziegele, 2010, S. 13

Es wird nun sichtbar, dass die drei Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule zumindest theoretisch jeweils ähnlich starke Gewichtung erhalten. In der Praxis sieht dies nicht immer so aus. Baier (2011a) beschreibt eine Überlastung des Intervention/Behandlungsbereiches. Somit liegt der Fokus oft auf Einzelfallarbeit. Als entscheidenden Faktor dafür beschreibt Baier unter anderem die Kooperationsform zwischen Sozialer Arbeit in der Schule und der Schule. Je nach Erwartungshaltungen von Lehrkräften werden jugendliche ‚Störenfriede‘ an die Schulsozialarbeitenden vermittelt. Dies ist oft der erste Schritt in Richtung Einzelfallarbeit und daher eine Ressourcenkürzung für die anderen Funktionen. Eine weitere Problematik bildet die Abhängigkeit der Sozialen Arbeit in der Schule an der Offenheit der Lehrkräfte und deren Bereitschaft, Ressourcen und oder Unterrichtszeit für einzelfallunabhängige, themenspezifische Projekte zu investieren (S. 65-67). Dies zeigt laut Baier (2011a), dass „(. . .) die Einführung von Schulsozialarbeit – soll sie denn den gewünschten Erfolg erreichen – auch einen Kulturwandel von Schule mit sich bringt bzw. voraussetzt, der auch tradierte Berufsauffassungen von Lehrkräften tangiert“ (S. 65). Gelingt eine „funktionierende“ Kooperation nicht, kann dies nach Baier (2011a) zur Folge haben, dass dadurch die Qualität von Sozialer Arbeit in der Schule eingeschränkt wird. Leidtragende dabei wären dann in erster Linie Schülerinnen und Schüler (S. 66).

3.1.4 Arbeitsprinzipien

Florian Baier (2011b) erwähnt zur Thematik der Arbeitsprinzipien häufig die professionsethische Reflexion als wichtigen Grundsatz der praktischen Arbeit. Er beschreibt Ethik als die Reflexionstheorie von Moral. Moral ist hier als handlungsleitende Kraft zu verstehen, wenn ein Mensch aktiv wird. Ethik wird zu Professionsethik, wenn berufliches Handeln im Zentrum der Reflexion steht und sich die Praxis wiederum an dieser professionsethischen Reflexion orientiert (S. 136-137).

Man könnte also auch sagen, dass eine professionelle und den Handlungsprinzipien entsprechende Soziale Arbeit in der Schule in einem ständigen Kontinuum von Reflexion und Handlungen stehen muss. Nur dies ermöglicht eine persönliche und berufliche Weiterentwicklung und eine (berufs-) ethische Legitimierung der Sozialen Arbeit in der Schule. Demnach wirkt (berufs-) ethische Reflexion als oberste Maxime der Arbeitsprinzipien.

Baier (2011b) geht weiter auf Handlungsprinzipien und Strukturmaximen ein, welche für die Soziale Arbeit in der Schule leitend sind. Als Handlungsprinzipien versteht Baier jene Elemente, die von der Praxis ausgeführt und durch aktives Handeln realisiert werden können. Strukturmaximen benötigen neben dem aktiven Handeln gegebene Voraussetzungen innerhalb der Rahmenbedingungen, um realisierbar zu werden. Baier nennt Schlagwörter wie Dienstleistung, Freiwilligkeit, Partizipation, Niederschwelligkeit, Schweigepflicht und Equity und erklärt diese als Strukturmaximen. Strukturmaximen werden jedoch aufgrund ihrer Relativität in diesem Thema nicht mehr vertieft bearbeitet. Der Fokus liegt auf grundlegenden Handlungsprinzipien (S. 138-158).

Handlungsprinzipien werden von verschiedenen Autorinnen und Autoren bearbeitet. Einen weiteren Diskurs zum Thema der Grundsätze beschreibt Drilling (2009). Drilling erklärt sechs Grundsätze, welche aufgrund ihrer Praxisbeständigkeit ideal seien, um der Sozialen Arbeit in der Schule einen Rahmen zu geben und somit handlungsleitenden Charakter aufweisen (S. 105-112). Die Autoren dieser Arbeit vergleichen folgend die beiden oben angekündigten Prinzipien von Drilling und Baier miteinander. In Tabelle 10 sind die beiden Ansätze mit ihren Begrifflichkeiten tabellarisch dargestellt. Die einzelnen Punkte sind nicht hierarchisch zu betrachten. Ähnlichkeiten der Inhalte sind auf gleicher Ebene dargestellt. Diese symbolisieren eine gleiche oder ähnliche Botschaft der Inhalte. Zusammenfassend versuchen die Autoren dieser Arbeit ein Schlagwort zu finden, welches als Arbeitsprinzip gilt und die Botschaften von Baier und Drilling wiedergeben.

Tabelle 10: Arbeitsprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule

Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule nach Baier	Begriffe der Autoren dieser Arbeit	Grundsätze der Sozialen Arbeit in der Schule nach Drilling
Bilderverbot Stigmatisierung unterlassen Lebensweltorientierung	Ressourcen- und Lösungsorientierung	Ressourcenorientierung
Autonomie des Subjekts gewährleisten Förderung des Subjektstatus		
Nicht-Wissen Anspruchsgruppe ist Expertin für ihre Situation	Beziehungsgestaltung	Beziehungsarbeit
Vertrauen Vertrauen als Beziehungsqualitätsmerkmal		
Hilfe als Ko-Produktion Gemeinsam nach Lösungen suchen	Partizipation und Prozessorientierung	Prozessorientierung Der Weg ist das Ziel Methodenkompetenz Lösungsprozesse anregen, jedoch nicht Lösungsinstanz sein (Befähigung).
Anwaltschaftliches Handeln Anwaltschaftlich für soziale Gerechtigkeit		
Aushandlung Einbezug möglichst aller Betroffenen	Lebensweltorientierung	Prävention Schliesst Früherkennung mit ein Systemorientierung Lösungsansätze reichen weit über den schulischen Rahmen hinaus
Aufmerksamkeit Aufmerksamkeit = Ethisch-reflektierte Beobachtung		
Bilderverbot Stigmatisierung unterlassen /Lebensweltorientierung		

(Berufs-) ethische Reflexion

(Berufs-) ethische Reflexion

Quelle: Baier, 2011b, S. 138-158 und Drilling, 2009, S. 105-112

Die oben aufgeführten Verbindungen lassen eine gewisse Übereinstimmung der beiden Autoren – bezogen auf die Arbeitsprinzipien – zu. In beiden Fällen geht es um Beziehungsgestaltung. Es geht um die Förderung der persönlichen und sozialen Weiterentwicklung von Kinder und Jugendlichen. Es geht um Lebensweltorientierung, um Einbindung und Mitgestaltungsmöglichkeiten (Partizipation) von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Erwachsenen. Es geht um die Orientierung am Prozess, an Stärken und an Lebenswelten. Auch Gschwind et al. (2012) gewichten Ressourcen- und Lösungsorientierung, sowie Partizipation und Prozessorientierung stark (S. 2-3). Zusammengefasst kann man also sagen, dass sich die Arbeitsprinzipien Sozialer Arbeit in der Schule nahe bei ihren Anspruchsgruppen bewegen und darum besorgt sind, deren Ressourcen zu stärken und einen (individuellen und sozialen) Lernprozess durch aktive und echte Partizipation zu fördern.

Die spezielle Rolle der Freiwilligkeit

Das Prinzip der Freiwilligkeit wird sowohl von Drilling, als auch von Baier speziell hervorgehoben. Drilling (2009) beschreibt Freiwilligkeit als ein grundlegendes Arbeitsprinzip der Sozialen Arbeit (S. 113). Baier (2011b) beschreibt Freiwilligkeit als eine Strukturmaxime (S. 138). Es wurde bereits erwähnt, dass für Strukturmaximen gewisse Rahmenbedingungen und Strukturen gegeben sein müssen, um handlungsleitend und so zu Arbeitsprinzipien werden. Baier (2011b) sieht das Hauptkonfliktpotenzial der Freiwilligkeit darin, dass das System Schule an sich nicht freiwillig funktioniert. Man könne jedoch Freiwilligkeit in Bezug auf die Soziale Arbeit in der Schule fördern. Zum einen geschieht das durch Informationen über das Angebot der Sozialen Arbeit in der Schule. Diese sollte insoweit aufklärend sein, dass sich ein Kind/Jugendlicher ein Bild davon machen kann, was Schulsozialarbeit überhaupt ist. Nur so kann rational abgewogen werden, ob ein solches Angebot genutzt werden will. Zum anderen ist es wichtig, dass die Angebote auf die Lebenswelt der Kinder/Jugendlichen abgestimmt sind, um dem Angebot eine positive Sinnzuschreibung zu ermöglichen. Erst wenn diese beiden Punkte gewährleistet sind, kann ein Kind oder ein Jugendlicher „freiwillig“ das Angebot der Sozialen Arbeit in der Schule in Anspruch nehmen (S.148-158). Mit anderen Worten: das Kind oder der/die Jugendliche weiss was Soziale Arbeit in der Schule macht und sieht für sich selbst einen Nutzen. Hinzu kommt nun aber noch der Aspekt des angeordneten Ganges ins Büro der Fachperson Sozialer Arbeit in der Schule, welcher in der Praxis teilweise von Lehrpersonen verordnet wird. Im Kapitel der Funktionen wurde aufgezeigt, dass die Funktion der Intervention/Behandlung, insbesondere der Einzelfallberatung die am stärksten in der Praxis verbreitete Funktion der Sozialen Arbeit in der Schule darstellt. Somit stellt sich die Frage der Freiwilligkeit umso mehr. Drilling (2009) schlägt ein Modell vor, wie im Rahmen der Individualhilfe in Zusammenhang mit Freiwilligkeit umgegangen werden könnte. Kurz gesagt: das erste Mal ist Pflicht, danach freiwillig. In diesem Falle gilt es nun, bei einer ersten Sitzung mit dem Kind oder dem/der Jugendlichen das Angebot insofern Sinn stiftend und transparent zu machen, dass der/die Jugendliche das Angebot von sich aus weiter beanspruchen will (S. 113-115).

3.1.5 Methoden

Laut Spiess und Pötter (2011) bieten die Methoden der Sozialen Arbeit den fachlichen Hintergrund der Sozialen Arbeit in der Schule. Durch das spezifische Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule könne aber eine Vielfalt von Methoden entstehen. Eine Schwierigkeit stellt hierbei jedoch die Eingliederung der Sozialen Arbeit in den schulischen Kontext dar. Wenn die Soziale Arbeit im Rahmen der Schule aktiv wird, bedeutet dies für die Methoden oft eine Beschränkung auf die Leitmethoden von Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit (S.67). Drilling (2009) ergänzt diese Methoden aber noch mit der Projektarbeit (S. 120). Auch Gschwind und Ziegele (2010) erwähnen die Projektarbeit, sowie den partizipativen Aspekt und beziehen die Methodik insbesondere auf die Erfüllung der drei Funktionen der sozialen Arbeit in der Schule (S. 14-15). Diesen Ansatz möchten die Autoren dieser Arbeit weiterziehen. Folgend werden die verschiedenen in der eben genannten Literatur diskutierten Ansätze den drei Funktionen: Früherkennung, Prävention und Intervention/Behandlung zugeordnet. Die beschriebenen Methoden sind als Leitmethoden zu verstehen. Wenn bedenkt wird, dass Methoden der Zielerreichung dienen, können je nach Zielen die Methoden in unzählige Ansätze unterteilt werden. Die Autoren dieser Arbeit versuchen sich auf Leitmethoden zu beschränken. Die beschriebenen Ausführungsbeispiele sollen einen Einblick geben, wie die jeweiligen Methoden in der Praxis aussehen könnten und beruhen auf den bisher in dieser Arbeit beschriebenen Hinweisen und persönlichen Ergänzungen der Autoren dieser Arbeit.

Tabelle 11: Leitmethoden entlang der Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule

Funktion	Leitmethoden	Ausführungsbeispiele
Prävention	-Projektarbeit -Gemeinwesenarbeit	Partizipative Prozessgestaltung / Projektmethodik praxisorientierte Forschung / frühzeitiger Einbezug möglichst vieler Akteure / etc.
	→Leittätigkeiten mit Präven- tiver Wirkung	Befähigung / Partizipation / Integration / Informati- on / Gestaltung einer gemeinsamen Schulhauskul- tur / etc
Früherkennung	-Systematisierung von Früh- erkennung	Systematisierte Beobachtung, Systematisierter Aus- tausch und Systematisierte (früh-) Behandlung (vgl. Kapitel 3.1.3)
	→Leittätigkeiten mit Unter- stützungswirkung der Früh- erkennung	Beziehungsarbeit / Intervention zu Themen im Bereich der Früherkennung (Was ist Früherkennung, worauf wird geschaut, etc / schaffen einer gemeinsamen Schulhauskultur / Lebensweltorientierung / etc.
Intervention/Behandlung	-Einzelfallhilfe -Gruppeninterventionen -Systemische Ansätze -Triage	Individuelle (systemische) Beratung (und Beglei- tung) von Kinder und Jugendlichen, Lehrpersonen, Eltern / spezifische Gesprächstechniken / Lösungs- und Ressourcenorientierung / etc. Fallbezogene Klassen- und /oder Gruppeninterven- tionen zu aktuellen Themen (Bsp. Mobbing, Gewalt, etc) Systembezogene Interventionen → Lebensweltori- entierung / etc.

Quelle: eigene Darstellung

Die Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule sind stark von den vorher be-
schriebenen Definitionsmerkmalen abhängig. Die Methoden stehen sozusagen
am Schluss und kommen dadurch auch in einer enormen Vielfalt vor. Ziele und
Zielgruppen, Prinzipien und Funktionen gestalten Methoden mit. Im folgenden
Kapitel soll dies verdeutlicht werden.

3.1.6 Rahmenbedingungen

Speck (2009) beschreibt, dass zwischen geforderten Rahmenbedingungen und tatsächlichen Rahmenbedingungen der Praxis eine Lücke klafft: „Vor diesem Hintergrund erstaunt nicht, dass die wissenschaftlichen Begleitungen und Untersuchungen zu Landesprogrammen der Schulsozialarbeit immer wieder auf Defizite bei grundlegenden Rahmenbedingungen zur Schulsozialarbeit aufmerksam machen müssen“ (S. 82). Er unterscheidet Rahmenbedingungen auf sechs Ebenen: Die personellen-, die trägerbezogenen-, die finanziellen-, die räumlichen-, die material-technischen- und die kooperationsbezogenen Rahmenbedingungen. Bei allen Unterbereichen betont er Voraussetzungen von Rahmenbedingungen, um eine langfristige und nachhaltige Soziale Arbeit in der Schule zu gewährleisten. Des Weiteren beschreibt er aber auch Schwierigkeiten, welche in der Praxis auftreten können. Die grundlegende Botschaft, welche aus seinen Ausführungen hervorkommt, ist: Die praktische Umsetzung von Sozialer Arbeit in der Schule ist stark abhängig von gegebenen Rahmenbedingungen (S. 82-96).

Bei der Erarbeitung der vorherigen Kapitel wurde immer wieder eine Ressourcenabhängigkeit beschrieben, welche die jeweiligen Definitionsmerkmale Sozialer Arbeit in der Schule beeinflusst. Rahmenbedingungen beeinflussen Ziele, welche auf Zielgruppen ausgerichtet sind, was wiederum die Funktionen prägen kann. Weiter können Rahmenbedingungen bei den Arbeitsprinzipien eine einseitige Fokussierung auslösen, was sich wiederum in den Methoden und damit im praktischen Alltag widerspiegelt. Als Beispiel kann das Kapitel der Ziele als oberstes Glied der Kette betrachtet werden. Natürlich müssen die Rahmenbedingungen (Ressourcen wie Stellenprozente) auf die Ziele abgeglichen sein. Leider gibt es auch die ungünstigere aber verbreitete Variante, dass die Ziele den Stellenprozenten angeglichen werden müssen. So beginnt der Kreislauf von neuem.

3.2 Legitimation der Sozialen Arbeit in der Schule

Gemäss Speck (2009) gibt es zwei Kategorien von Begründungsmustern für Soziale Arbeit in der Schule. Zum einen sind dies alltagspraktische Begründungsmuster, zum anderen theoretische. Der alltagspraktische Ansatz bewegt sich nahe am Alltag. Es geht also um einen Problemdruck, welcher aktuell ist und auch tatsächlich als solcher wahrgenommen wird. In der Regel haben diese Begründungsmuster auch einen starken Legitimationsgrad. Durch den Handlungsbedarf, der durch einen Druck entsteht, werden Argumente nachvollziehbar und damit legitim. Oft wird aber mit dieser Begründungstendenz die Einzelfallhilfe zusätzlich implizit gefördert, indem ein Rückgang von Verhaltensauffälligkeiten als Schlagargument gezählt wird. Zusätzlich läuft die Soziale Arbeit in der Schule Gefahr, für Freizeitangebote oder Nachmittagsbetreuung instrumentalisiert zu werden (S. 39-40).

Unter dem Strich kann gesagt werden, dass die Verringerung von verschiedenen schulalltäglichen „Problemen“ wie Mobbing oder Gewalt, führende Argumente der alltagspraktischen Begründungsmuster von Sozialer Arbeit in der Schule sind. Theoretische Begründungsmuster von Sozialer Arbeit in der Schule sind nach Speck (2009) wiederum in vier Begründungsmuster aufgeteilt, welche sozialisations- und modernisierungstheoretisch, schultheoretisch, transformationstheoretisch und rollen- und professionstheoretisch begründet werden. Einfach umschrieben wird theoretisch fundiert auf Jugendliche und ihre Chancen auf Sozialisation durch Soziale Arbeit in der Schule eingegangen. Dies wirkt sich auf das System Schule aus und zeigt damit den Nutzen von Sozialer Arbeit in der Schule für Kinder und Jugendliche und damit auch für die Schule. Weiter wird dies in Bezug zur Gesellschaft gestellt und auch da kann ein Mehrwert begründet werden. Schlussendlich wird das theoretische Begründungsmuster mit Bezug zur professionellen Rolle von Fachleuten abgerundet (S. 41-52).

Die Autoren der vorliegenden Arbeit haben im Kapitel 2 den Einfluss des gesellschaftlichen Wandels auf die Schule beschrieben. Gerade diese Auswirkungen bilden die Aufgaben von Sozialer Arbeit in der Schule mit. Es wurde klar, dass die Veränderungen in den Teilsystemen direkt auf die Schule einwirken. Die Schule muss sich der Herausforderung stellen, diese Veränderungen aufzufangen. Gerade beim Wandel der Familienstrukturen übernimmt die Schule eine Ausgleichsfunktion. Familiäre Bindungen werden gelockert, direkte Bezugspersonen und damit auch die Erfahrungsmöglichkeiten im familiären Kontext sind rückläufig.

Kinder und Jugendliche suchen ihre Erfahrungen deswegen nicht etwa weniger. Die Schule kann aufgrund ihres Bildungsauftrages, die Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben nur beschränkt wahrnehmen. Die Lehrerschaft ist mit einer immer grösser werdenden Heterogenität unter den Schülerinnen und Schülern, aber auch bei Eltern und Familiensituationen konfrontiert. Wiederum ist die Schule gefragt, Sozialisationsprozesse und Erziehungsangebote anzukurbeln. Durch die zunehmende Kooperation mit dem Teilsystem der Sozialen Arbeit hat die Schule eine Partnerin gefunden, welche sie in der Bewältigung der oben beschriebenen Anpassungen unterstützt.

3.3 Zwischenfazit

Soziale Arbeit in der Schule ist ein Arbeitsfeld, welches sich in den letzten Jahren ständig weiterentwickelt und zunehmend im Feld der Sozialen Arbeit etabliert hat. Durch das starke Wachstum von Sozialer Arbeit in der Schule in den letzten zehn Jahren wurde auch die Literatur zur Thematik weiter gefordert. Definitionsdebatten sind aktuell im Gange und Begrifflichkeiten werden nach ihrer Relevanz bewertet.

Ziele sind unbestritten Sinn stiftend für professionelles Handeln. Ohne Ziele wird es schwer die eigene Handlung zu legitimieren. Trotzdem findet sich wenig deutsche Literatur, welche explizit über Ziele der Sozialen Arbeit in der Schule schreibt, was in den Augen der Autoren der vorliegenden Arbeit fragwürdig erscheint. Zwar sind in einigen Definitionen zur Sozialen Arbeit in der Schule Ziele impliziert, jedoch muss mehr über konkrete Ziele explizit gesprochen/geschrieben werden, um Legitimationsdebatten glaubwürdig zu gestalten. Bei der Formulierung von Zielen der Sozialen Arbeit in der Schule muss unbedingt der Konflikt mit den Zielen der Schule beachtet werden. Wenn Schule gesellschaftliche Inklusion durch Selektion erreichen möchte und Soziale Arbeit in der Schule gesellschaftliche Inklusion durch Partizipation oder das Schaffen einer gemeinsamen Schulhauskultur fördern will, dann können die in sich widersprechenden Herangehensweisen früher oder später in einen Konflikt geraten. Dieser Konflikt zeigt sich bereits auch bei der Eingrenzung von Zielgruppen, da diese sich nach den Zielen orientieren. Die Zielgruppenfrage ist nach wie vor eine spannende Frage. Von der Ausrichtung an einzelnen „hilfebedürftigen“ Schülerinnen und Schülern, bis hin zu allen in der Schule aktiven Personen, findet sich alles in der Literatur zur Sozialen Arbeit in der Schule. Die schulorientierte Subordination finden die Autoren dieser Arbeit

eher entwicklungsbedürftig, da Ursachenbehandlung auf dieser Ebene erschwert ist. Vielmehr eignet sich aus Sicht der Autoren der vorliegenden Arbeit die Subjektorientierung als Nutzen für die gesamte Schule. In diesem Sinne wäre dies eine Orientierung an einer positiven Schulhauskultur, welche über die einzelnen Akteure in der Schule erreicht werden kann.

Um die Funktionen Sozialer Arbeit in der Schule in ihren komplexen Zusammenhängen zu verstehen, bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema. Die jeweiligen Funktionen treten sowohl als einzelne Funktionen, aber auch als Kontinuum zueinander auf. Nichts desto trotz sind die Funktionen von enormer Bedeutung für das Verständnis von Sozialer Arbeit in der Schule, da sie den Sinn der Arbeit an sich ausmachen. Eine Herausforderung stellt sich dabei insbesondere bei der Überprüfbarkeit von Prävention und Früherkennung. Diese fordern die Bereitschaft der Schule, eine Kultur der Funktionen einzugehen, um die Funktionen gerecht einsetzen zu können. Ohne diesen Kulturwandel wird die Erfüllung aller drei Funktionen zu einer grossen Herausforderung für Fachleute der Sozialen Arbeit in der Schule.

Arbeitsprinzipien weisen einen handlungsleitenden Charakter auf. Hierzu finden sich verschiedene Ansätze in der Literatur. Grundlegend kann man sagen, dass eine berufsethische Reflexion als Kernpunkt der Arbeitsprinzipien Sozialer Arbeit in der Schule festgelegt werden kann. Wichtig ist aus Sicht der Autoren der vorliegenden Arbeit, dass Arbeitsprinzipien einen hohen Stellenwert bei der professionellen Umsetzung der Praxis zugeschrieben bekommen, um ihre Handlungsleitung geltend machen zu können. Soziale Arbeit in der Schule orientiert sich heute nahe bei ihren Anspruchsgruppen und deren Ressourcen. Sie kurbelt Lernprozesse an und fördert Partizipation. Eine (berufs-) ethische Reflexion umrahmt ihre Prinzipien. Eng an die Arbeitsprinzipien gekoppelt sind die Methoden. Diese fallen heute in der Sozialen Arbeit in der Schule vielfältig aus. In der Praxis findet sich aber leider oft eine Beschränkung auf die Methoden der Intervention. Dies ist aus Sicht der Autoren der vorliegenden Arbeit eine Beschneidung der Kompetenzen von Fachleuten der Sozialen Arbeit in der Schule. Soziale Arbeit in der Schule hat noch mehr Potenzial bei den Methoden. So kann Soziale Arbeit in der Schule auch mit der Projektmethodik und Ansätzen der Gemeinwesenarbeit arbeiten, oder sie kann unzählige Methoden der Prävention und der Früherkennung anwenden.

Die Rahmenbedingungen von Sozialer Arbeit in der Schule sind ein Spezialfall. Es wurde in der Literatur des Öfteren eine Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen beschrieben. Die Autoren dieser Arbeit haben eine starke Beeinflussung der Teilbereiche durch die Rahmenbedingungen wahrgenommen, da diese ressourcenverantwortlich und damit weiter entfernt auch handlungsleitend sind.

B Soziokulturelle Animation – Potenzial für die Soziale Arbeit in der Schule

4 Soziokulturelle Animation

Im folgenden Kapitel gehen die Autoren dieser Arbeit auf das Berufsfeld der Soziokulturellen Animation ein. Dabei verwenden sie die gleichen Definitionsmerkmale wie in Kapitel 3.

4.1 Definition

In den vergangenen Jahrzehnten hat die Soziokulturelle Animation viele verschiedene Definitionen erhalten. Je nach Sprachraum, Jahrzehnt und Disziplin der Autorin/des Autors hatten und haben diese Definitionen unterschiedliche Ausprägungen. Heinz Wettstein (2010) schreibt, dass eine erste umfassende Definition aus den Siebzigerjahren stammt. Geschrieben von Pierre Besnard war es eine praxisbezogene Definition. Zudem war sie aus Gründen der Handlichkeit eher eine Beschreibung von Charakteristika, als eine allgemeine Definition (S. 28). Wettstein beschreibt weiter die unterschiedlichen Entwicklungslinien der Soziokulturellen Animation, beispielsweise in Frankreich und in Deutschland. Dabei ist festzustellen, dass die Benennung der Soziokulturellen Animation ganz unterschiedliche Ausprägungen annimmt, welche sich auch in den Definitionen widerspiegeln. In Frankreich wird die ‚animation socio-culturelle‘ eher als Methode zum Umgang mit gesellschaftlichem Wandel und gesellschaftlichen Veränderung verstanden. Anders in Deutschland, wo schon der Begriff ‚Freizeit-kulturelle Animation‘ oder ‚Freizeit-Pädagogik‘ darauf hinweist, dass Animation eher als Methode der sinnvollen Freizeitgestaltung oder sinnvollen Ressourcen-Nutzung verstanden wird (S. 16-34).

Wettstein (2010) fasst am Ende seines ausführlichen Rundgangs durch die vergangenen Jahrzehnte und Regionen die für die Deutschschweiz wesentlichen Elemente der Soziokulturellen Animation wie folgt zusammen:

Wettstein (2010)

- Es handelt sich bei der Animation um eine neue Handlungskompetenz der nicht-direktiven Motivierung, Anregung und Förderung.
- Diese Handlungskompetenz hat sich auch nichtverbaler Mittel zu bedienen, um auch den sozial-kommunikativen Bereich anzusprechen.
- Für eine erfolgreiche Animation ist hervorragende Organisationsarbeit Voraussetzung.

- Diese Handlungskompetenz entfaltet sich in „offenen Situationen“ oder „offenen Situationsfeldern“.
- Animation, Partizipation und Demokratie bilden ein Trias. (S. 34)

Aus Sicht der Autoren ist diese Definition vorerst eine umfassende und zutreffende Beschreibung der Soziokulturellen Animation. Ihr fehlt gemäss Husi und Villiger (2012) jedoch eine wissenschaftliche Disziplin, die zur systematischen Wissensgenerierung führt (S. 34). Da die Soziokulturelle Animation eher praxisbezogen ist, macht eine Definition, welche sich auf die Handlungskompetenz bezieht, mehr Sinn.

4.1.1 Ziele

Heinz Wettstein (1999) beschreibt in seiner vorläufigen Positionierung der Soziokulturellen Animation die **Partizipation** und die **Selbstorganisation** als Hauptziele der Animation (S. 38). Einiges knapper aber umso präziser formuliert Husi (2010b) die Kohäsion, den gesellschaftlichen Zusammenhalt als Ziel der Animation. Husi (2010b) dazu: „Soziokulturelle Animation (. . .) selbst braucht keine genaue Vorstellung des zwischenmenschlichen Zusammenhalts zu erarbeiten. Viel mehr knüpft sie daran an, wie die Adressatinnen und Adressaten selber ‚ihre Gesellschaft‘ zusammenhalten wollen (. . .)“ (S. 100).

Eine ausführlichere Zieldefinition macht Emanuel Müller (zit. in Wettstein, 1999):

Die Soziokulturelle Intervention, die auf die Gestaltung, Aneignung und Wiederaneignung des Alltagslebens ausgerichtet ist, kann durch folgende Einzelzielsetzung erreicht werden:

- Sie fördert die Kommunikation und Mitbeteiligung von Einzelnen, Gruppen und Gemeinschaften, indem sie diese miteinander in Verbindung bringt und Vernetzung ermöglicht. Sie leistet dadurch einen Beitrag zur Integration, vermehrter Partizipation, Selbstaktivität und Selbstorganisation.
- Sie unterstützt die Artikulation von Bedürfnissen und Interessen durch die Betroffenen. Sie fördert die Fähigkeit, auf Bedürfnisse zu reagieren und Veränderungen zu realisieren.
- Sie schafft geeignete Voraussetzungen für eigenständige soziale, kulturelle und politische Ausdrucksformen im persönlichen, nachbar-

schaftlichen und kommunalen, regionalen oder institutionellen Bereich.

- Sie trägt dazu bei, ungelöste soziale und interkulturelle Konflikte zu bearbeiten, zu regeln und geordnet auszutragen, indem die Unterschiede beachtet und Entscheidungen ermöglicht.
- Sie schafft geeignete Voraussetzungen für eigenständige kulturelle Ausdrucksformen im persönlichen, nachbarschaftlichen und kommunalen, regionalen oder institutionellen Bereich. Sie setzt in der Arbeit mit ihrer Zielgruppe unterschiedliche mediale Techniken ein.
- Sie bietet Unterstützung und Beratung bei der Entwicklung, Durchführung und Beurteilung von Initiativen und Projekten im soziokulturellen Bereich an.
- Sie erschliesst brachliegende soziokulturelle Kompetenzen und Ressourcen. (S. 21-22)

Diese Zielformulierungen von Müller sind nahe am Handeln der Soziokulturellen Animation, im Vergleich zu den eher beschreibenden Zielen von Wettstein und Husi. Diese handlungsleitenden Ziele sind aus Sicht der Autoren dieser Arbeit schlüssig und ermöglichen ein Handeln in und mit verschiedenen Zielgruppen in unterschiedlichen offenen Situationen.

4.1.2 Zielgruppen

Es ist kaum möglich, spezifische Zielgruppen der Soziokulturellen Animation abschliessend aufzuzeigen. Gabi Hangartner (2010) begründet dies, „(. . .) da zwei Leitprinzipien der Soziokulturellen Animation auch Flexibilität und Bedürfnisorientiertheit heissen und die Fachpersonen immer am gesellschaftlichen Wandel und den daraus folgenden Anforderungen, neuen Bedürfnissen und neuen Zielgruppen orientieren müssen“ (S. 290).

Anhand dieser Begründung macht es Sinn, Zielgruppen nach groben Attributen aufzuzählen. Hangartner (2010) umschreibt fünf solcher Attribute und ergänzt diese exemplarisch mit konkreten Zielgruppen (S. 291):

Tabelle 12: Zielgruppen der Soziokulturellen Animation

Soziokulturelle Animation vermittelt innerhalb oder zwischen...	Soziokulturelle Animation ist tätig für und mit den Zielgruppe...
Generationen	Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene, Erwachsene, ältere und ganz alte Menschen...
Geschlechtern	Mädchen- und/oder Jungenarbeit, Arbeit mit Frauen und/oder Männer, Arbeit mit Frauen und/oder Männer mit Migrationshintergrund...
Kulturen	Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, einheimische und zugezogenen Menschen im Quartier, im Stadtteil oder in der Gemeinde...
Lebenswelten, Lebensstilen, Lebenslagen und Sozialen Schichten	Gesunde Menschen und Menschen mit Behinderung, Menschen mit und ohne Erwerbsarbeit, freiwillig Tätige und professionell Tätige, Familien und Alleinerziehende, Lehrpersonen, Eltern, Kinder, Bewohnerinnen und Bewohner von Wohngenossenschaften...
System(en) und Lebenswelt(en)	Akteure aus Politik, Verwaltung und Wirtschaft und Bewohnerinnen und Bewohner im Quartier, Stadtteil und Gemeinde...

Quelle: Hangartner, 2010, S. 291

Was bereits in den vorhergehenden Kapitel zur Soziokulturellen Animation zu sehen war, findet hier seinen krönenden Abschluss. Die breite Anwendungsmöglichkeit von Soziokultureller Animation spiegelt sich besonders in den Zielgruppen wieder. Soziokulturelle Animation vermittelt innerhalb und zwischen den unterschiedlichsten Zielgruppen. Aus Sicht der Autoren dieser Arbeit macht dieser Umstand die Soziokulturellen Animation zu einer Bereicherung in jedem Arbeitsfeld.

4.1.3 Funktionen

In der Literatur der vergangenen Jahrzehnte wurde mehrmals versucht, die Funktionen der Soziokulturellen Animation festzuhalten. Emanuel Müller (1999) spricht von neun Funktionen der Soziokulturellen Animation, welche er entlang von fünf gesellschaftlichen Systemen definiert. Er geht davon aus, dass sich die Soziokulturelle Animation in diesen gesellschaftlichen Systemen bewegt und dabei bestimmte Funktionen wahrnimmt. Die Funktionen können sich in den einzelnen Systemen überschneiden oder ergänzen (S. 96-97).

Tabelle 13: Übersicht Gesellschaftliche Systeme - Funktionen

Gesellschaftliche Systeme	Funktionen
Politik	Partizipative Funktion Funktion der Kritik und Solidarität
Bildung	Edukative Funktion Ressourcenschliessende und Vernetzungsfunktion
Kultur	Enkultorative Funktion Integrative Funktion Ressourcenschliessende und Vernetzungsfunktion
Soziales	Präventive Funktion Integrative Funktion
Freizeitbereich	Erholungs- und Rekreationsfunktion Funktion des Zeitmanagements

Quelle: Müller, 1999, S. 96

Die aufgelisteten Funktionen beschreibt Müller (1999) zusammengefasst wie folgt:

Integrationsfunktion: Ermöglichen und stimulieren von Kommunikation zwischen Individuen, Gruppen und Kulturen zur Förderung der Integration

Partizipationsfunktion: Bestehende Formen der gesellschaftlichen und kulturellen Beteiligung aktivieren und neue Beteiligungsformen kreieren

Vernetzungsfunktion: Förderung, Unterstützung, Begleitung und Aufbau von sozialen und kulturellen Netzwerken

Funktion des Zeitmanagements: Förderung und Unterstützung von Gestaltungsmöglichkeiten freier Zeit

Edukative Funktion: Im ausser- und nachschulischen Bereich Bildungs- und Lerngelegenheiten erschliessen, im schulischen Bereich andere Formen von Lerngestaltung postulieren und Schnittstellen zu anderen Systemen realisieren

Enkultorative Funktion: Selbstwahrnehmung, Selbstdarstellung und kulturellen Austausch stimulieren und das Hineinwachsen von Individuen und Gruppen in die Kultur fördern

Ressourcenschliessende Funktion: Über die Vernetzung vorhandene Ressourcen erschliessen

Funktion der Kritik und Solidarität: Unterstützung der Artikulierung von Kritik an den gesellschaftlichen Missständen und somit Aktivierung der Solidarität

Präventionsfunktion: Gesellschaftliche Problemlagen frühzeitig wahrnehmen und kommunizieren und unterstützen bei der Bearbeitung (S. 97)

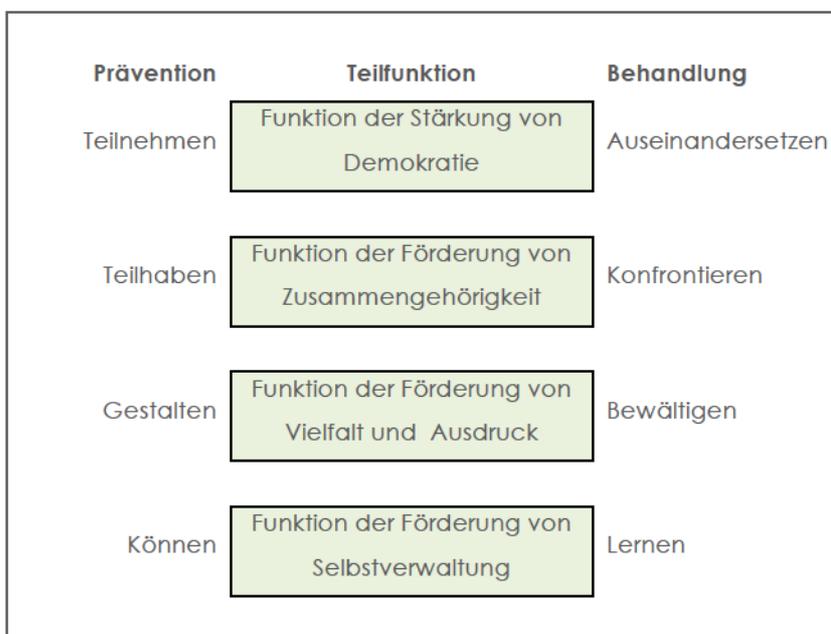
Beim Betrachten der verschiedenen Funktionen wird schnell ersichtlich, dass nicht alle von Müller genannten Funktionen eine Lösung eines veränderungswürdigen Zustandes beschreiben. Einzelne beschreiben eher Aufgaben oder Methoden. Diese Subsumierung macht Hangartner (2010). Sie spricht in ihrem Modell aber nicht von gesellschaftlichen Systemen sondern verwendet den Begriff Teilbereiche, wobei sie von sieben Teilbereichen ausgeht. Die Soziokulturelle Animation übernimmt in diesen Bereichen vier Funktionen. Dabei werden die Funktionen nicht den einzelnen Teilbereichen zugeschrieben, sondern in allen sieben Bereichen wahrgenommen (S. 287).

Hangartner (2010) beschreibt die vier genannten Funktionen wie folgt: Die **Vernetzungs- und Kooperationsfunktion** hat zum Ziel soziale und kulturelle Netzwerke durch Anregung, Förderung und Unterstützung aufzubauen und unterschiedliche Akteure für die Zusammenarbeit einzubeziehen. Die **partizipative Funktion** wird wahrgenommen, indem auf die Zielgruppe gerichtete Aktivierung von bestehenden Formen gesellschaftlicher oder kultureller Beteiligung ermöglicht und neue Beteiligungsformen kreiert werden. Die **präventive Funktion** zielt auf eine frühzeitige Wahrnehmung und Benennung von gesellschaftlichen Problemen ab, damit durch Kommunizieren und Thematisieren ein Entstehen von Negativspiralen verhindert werden kann. Und letztlich fördert die **integrative Funktion** die Kommunikation zwischen Individuen, Gruppen und Gesellschaften von unterschiedlicher Herkunft oder unterschiedlicher Lebenswelten (S. 288).

Diese Subsumierung der Funktionen von Müller im Modell von Hangartner ist aus Sicht der Autoren dieser Arbeit schlüssig. Auch dass die Funktionen in allen Teilbereichen wahrgenommen werden scheint, aufgrund der breiten und abwechselnden Adressatenschaft der Soziokulturellen Animation (vgl. Kapitel 4.1.2), sinnvoll.

Eine systemtheoretische Betrachtungsweise verfolgt Voisard (2005). Er baut dabei auf dem Modell von Hafen auf, welches die Funktionen Prävention und Behandlung als Kontinuum versteht (S. 57). Voisard (2005) nennt vier Teilfunktionen welche jeweils einen präventiven und einen behandelnden Aspekt aufweisen (S. 63), wie folgende vereinfachte Grafik aufzeigt.

Abbildung 4: Funktionen der Soziokultureller Animation (vereinfacht)



Quelle: Voisard, 2005, S. 63

Folgend möchten die Autoren dieser Arbeit auf die präventiven und behandelnden Aspekte dieser Teilfunktionen eingehen, da sich im Kapitel 3.1.3 die Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule ähnlich entlang den Funktionen Prävention, Früherkennung und Intervention/Behandlung formulieren.

Wichtig scheint zuvor noch anzumerken, dass nach Voisard (2005) das zu lösende Problem dieser Funktionen der Soziokulturellen Animation im metaphorischen Sinne als „Hunger“ beschrieben wird. Eric Berne (zit. in Voisard, 2005) unterscheidet hierzu drei Arten von „Hunger“:

- Stimulus-Hunger: Bedürfnis nach Anregung und Erregung
- Struktur-Hunger: Tendenz, zu Organisationen auszuwachsen
- Hunger nach Anerkennung: Anregungsform die nur von Menschen gewährt werden kann (S. 58-59)

Diese drei elementaren Bedürfnisse sollen durch die Funktionen der Soziokulturellen Animation befriedigt werden.

Funktion der Stärkung von Demokratie

Voisard (2005) geht davon aus, dass moderne demokratische Länder am Erhalt und an der Weiterentwicklung der Demokratie interessiert sind. Der dabei zu stillende „Hunger“ ist der Struktur-Hunger. Der präventive Aspekt hierbei ist die *Teilnahme*. Die Soziokulturelle Animation fördert die Teilnahme an Entscheidungsmöglichkeiten der Adressatinnen und Adressaten. So wird das Demokratieverständnis gefördert und die Demokratie gestärkt. Der behandelnde Aspekt richtet sich auf die *Auseinandersetzung* beispielsweise beim Aufdecken von Missständen oder bei der Mediation von Konflikten. Adressatinnen und Adressaten sollen durch aktive Teilnahme (Parteien, NGOs) oder durch selbständiges Organisieren in das politische System inkludiert werden (S. 59-60).

Funktion der Förderung von Zusammengehörigkeit

Voisard (2005) beschreibt den Menschen als soziales Wesen mit Kontaktbedürfnissen. Hier steht der „Hunger nach Anerkennung“ im Zentrum. Als präventiven Aspekt führt Voisard das *Teilhabe* auf. Die Soziokulturelle Animation arrangiert Kontaktmöglichkeiten mit dem Ziel die Zusammengehörigkeit zu fördern. Als behandelnden Aspekt nennt Voisard das *Konfrontieren*. Anwaltschaftlich soll dabei die Soziokulturelle Animation den Menschen, die diskriminiert, ausgeschlossen oder stigmatisiert werden, zum Erreichen ihrer Interessen und Rechte verhelfen (S. 60-61).

Funktion der Förderung von Vielfalt und Ausdruck

Voisard (2005) beschreibt Ausdruck als anregend für die Person selbst oder Personen im Umfeld. Ausdruck kann aber auch hinterfragen oder etwas Neues, Anderes aufzeigen. Der „Stimulus-Hunger“ soll hier gestillt werden. *Gestalten* nennt Voisard den präventiven Aspekt. Hierbei soll die Soziokulturelle Animation auf verschiedenen Ebenen Räume für Kultur schaffen und dabei die Adressatenschaft auf ihrem

Weg begleiten. *Bewältigen* nennt Voisard den behandelnden Aspekt dieser Funktion. Die Soziokulturelle Animation hilft betroffenen Personen beim Bewältigen ihres Lebens. Dabei nimmt sie die Rolle der Vermittlung ein und zeigt unterschiedliche Lebensformen auf, indem sie Alternativen mit Vor- und Nachteilen aufzeigt (S. 61-62).

Funktion der Förderung von Selbstverwaltung

Diese Funktion beschreibt Voisard (2005) als Grundlage der bereits beschriebenen Funktionen. Er meint dazu: „Eine aktive selbstverantwortliche Auseinandersetzung mit sich, den eigenen Bedürfnissen, eigenen Fähigkeiten, Rechten und Pflichten fördert das Gedankengut der Demokratie (. . .)“ (S. 62). Weiter schreibt er, dass durch die Eigenverantwortung des eigenen Handelns ein wesentlicher Beitrag zur Zusammengehörigkeit geleistet wird. Und selbst die Vielfalt kann durch eine gestärkte Persönlichkeit der Akteurinnen und Akteure gefördert werden. Den präventiven Aspekt dieser Funktion benennt Voisard (2005) als *Können*. Die Soziokulturelle Animation soll dabei auf das Können ihrer Adressatinnen und Adressaten aufbauen und durch gezielte Arrangements für die Umsetzung derer Ideen sorgen. Als behandelnden Aspekt führt Voisard (2005) Tätigkeiten auf, welche *Lernen* ermöglichen. Die Soziokulturelle Animation soll hierbei eine Bildungsfunktion im außerschulischen Bereich übernehmen, welche verantwortliches Handeln und Erkennen vom eigenen Potenzial fördert (S. 64).

Abschliessend hält Voisard (2005) fest, dass der Hauptfokus der Soziokulturellen Animation, im Vergleich zu der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik, eher auf der Funktion der Prävention liegt und in der Praxis die Funktion der Behandlung durch Triage an eher beratende Fachpersonen/Institutionen wahrgenommen wird (S. 64-65).

Aus Sicht der Autoren dieser Arbeit beinhalten die unterschiedlichen Modelle trotz der individuellen Ausprägungen ähnliche Ausrichtungen. Begriffe wie Prävention, Integration, Partizipation, Teilnahme, Teilhabe, Vielfalt, Gestalten, Bewältigen und Lernen sind in allen Modellen zu finden. Die Modelle unterscheiden sich in der Auslegung der Definition von Funktion. Aus diesen Gründen und wegen der Ähnlichkeit

zum Modell der Sozialen Arbeit in der Schule scheint das Modell von Voisard für die vorliegende Arbeit am besten geeignet.

4.1.4 Arbeitsprinzipien

Spierts (zit. in Hangartner 2010) definiert vier Determinanten als grundlegende Prinzipien der Soziokulturellen Animation, welche in allen Fokussierungsgebieten (Tätigkeitsfeldern) Gültigkeit haben. Soziokulturelle Animation sollte demnach

- nahe am Lebensumfeld und an der Lebenswelt der Menschen stattfinden,
- informellen Charakter und möglichst wenig Hindernisse und Blockaden aufweisen,
- flexibel und bedürfnisorientiert sein und
- an Kultur und Gewohnheit der Zielgruppe anknüpfen (S. 288)

Ergänzend und teilweise überschneidend ist die Auflistung von Horst W. Opaschowski (1996). Er definiert neun Leitprinzipien für freizeitpädagogisches Handeln und teilt diese in drei Kategorien auf.

- Bedingung der Teilnahme
 - Erreichbarkeit
 - Offenheit
 - Aufforderungscharakter
- Voraussetzung der Beteiligten
 - Freie Zeiteinteilung
 - Freiwilligkeit
 - Zwangslosigkeit
- Möglichkeiten der Teilnehmer
 - Wahlmöglichkeit
 - Entscheidungsmöglichkeit
 - Initiativmöglichkeit (S. 204)

Hangartner (2010) geht davon aus, „diese Leitprinzipien und Determinanten (...) können für die aktuelle Situation in der Deutschschweiz übernommen werden“ (S. 289). Sie fügt aber noch zwei weitere Prinzipien hinzu, welche sie als wichtig erachtet:

- Nachhaltigkeit
- Niederschwelligkeit (S. 289)

Einen Beitrag zu den Arbeitsprinzipien leistet auch Alex Willener (2007). Obwohl sich die Prinzipien auf die Projektmethodik beziehen, scheinen sie in der Soziokulturellen Animation universelle Gültigkeit zu haben. Willener (2007) merkt an, dass „(. . .) gesellschaftliche Situationen und Probleme nicht einfach gelöst werden können, sondern dass Veränderung in gesellschaftlichen Subsystemen durch Anregung und Motivierung zur Selbständerung stehen“ (S. 52). Willeners (2007) Aufzählung umfasst neun Arbeitsprinzipien, welche sich auch teilweise mit den bereits erwähnten Aufzählungen von Spierts, Opaschowski und Hangartner überschneiden.

- Empowerment
- Partizipation
- Kooperation und Vernetzung
- Transdisziplinarität
- Balance zwischen Produkt und Prozess: das Projekt als Lernumgebung
- Geschlechter-Gerechtigkeit
- Gestaltung der Vielfalt
- Vielfalt der Gestaltung
- Nachhaltige Wirkung (S. 52)

Folgend stellen die Autoren dieser Arbeit die verschiedenen Prinzipien zusammenfassend dar. Dabei unterscheiden sie zwischen Arbeitsprinzipien und Leitprinzipien. Die Arbeitsprinzipien sind eher auf die Fachleute der Soziokulturellen Animation gerichtet, das heisst, dass sie als arbeitsleitend verstanden werden. Die Leitprinzipien sind eher an Zielgruppen gerichtet und damit wichtig für die inhaltliche Arbeit.

Tabelle 14: Arbeits- und Leitprinzipien der Soziokulturellen Animation

Arbeitsprinzipien Arbeitsleitend	Leitprinzipien Zielgruppengerichtet
<p>Kooperation und Vernetzung</p> <p>Transdisziplinarität</p> <p>Balance zwischen Produkt/Prozess</p> <p>Vielfalt der Gestaltung Wahlmöglichkeit ermöglichen</p> <p>Nachhaltigkeit</p>	<p>Bedingung der Teilnahme Nahe am Lebensumfeld/Lebenswelt, Erreichbarkeit, Offenheit, Aufforderungscharakter</p> <p>Informell und Niederschwellig</p> <p>Voraussetzung der Beteiligten Flexibel und bedürfnisorientiert, Freie Zeiteinteilung, Freiwillig, Zwangslosigkeit</p> <p>Empowerment / Initiativmöglichkeit</p> <p>Partizipativ / Entscheidungsmöglichkeit</p> <p>Geschlechtergerechtigkeit</p> <p>Gestaltung der Vielfalt Anknüpfend an der Kultur und Gewohnheit der Zielgruppe</p>

Quelle: Eigene Darstellung

Diese Zusammenstellung scheint aus Sicht der Autoren dieser Arbeit den umfassenden Zielen und der breiten und kaum abschliessenden Zielgruppen gerecht zu werden. Die Leit- und Arbeitsprinzipien ermöglichen einen flexiblen Einsatz der Soziokulturellen Animation in den verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen mit ihren unterschiedlichen Anforderungen. Dabei widersprechen sich die Prinzipien nicht. Es scheint aber, dass nicht immer alle Prinzipien zur Anwendung kommen müssen.

4.1.5 Methoden

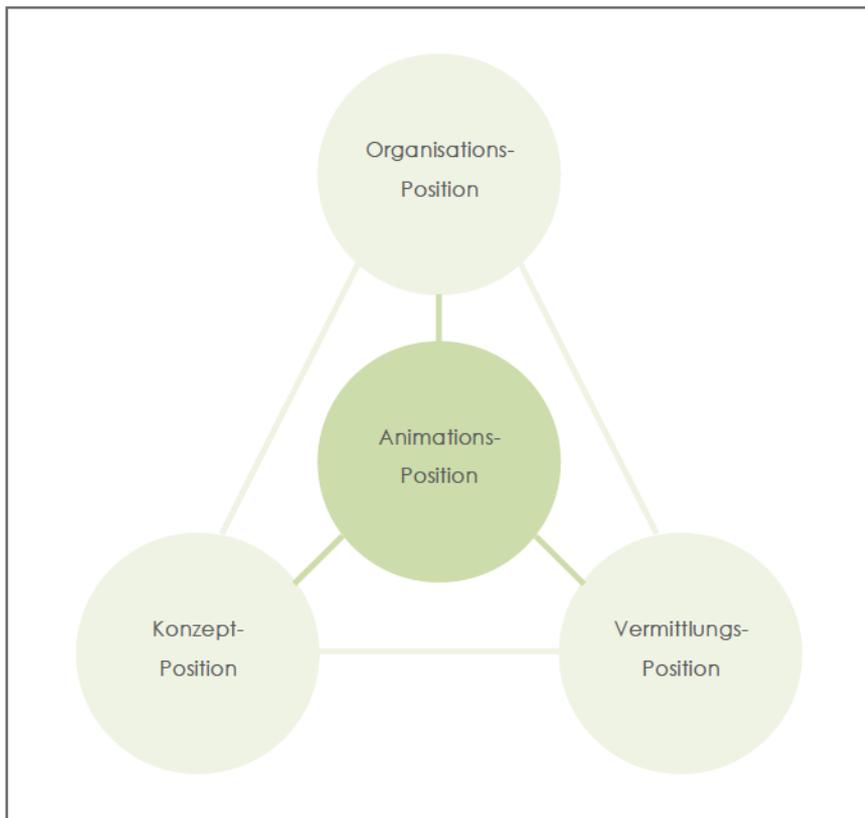
Das Handlungsmodell welches Müller (1999) beschreibt, erklärt die grundlegende Methodik der Soziokulturellen Animation. In seinem Modell beschreibt er vier Interventionspositionen, wobei die Organisations-, Konzeptions- und Vermittlungsposition als eigentliches Aufgabentrias verstanden wird. Dieses kann jedoch nur in Kombination mit der Animationsposition zu dem werden, was Soziokulturelle Animation ausmacht (S. 121). Folgende Tabelle zeigt die Interventionspositionen, die dazugehörigen Interventionsmethoden, sowie den jeweiligen Interventionszweck auf.

Tabelle 15: Übersicht Interventionspositionen und deren Methoden und Zweck

Interventionsposition	Interventionsmethode	Interventionszweck
Animator/Animatorin	animieren	Aktivierung
Organisator/Organisatorin	unterstützen	Produktion und Aktion
Mediator/Mediatorin	vermitteln	Mediation und Mediaktion
Konzeptor/Konzeptorin	erforschen	Konzeption und Transformation

Quelle: Müller, 1999, S. 123

Müller (1999) geht davon aus, dass von jeder dieser Positionen aus Interventionen möglich sind. Die Animationsposition übernimmt dabei eine Drehscheibenfunktion und ist bei Interventionen in den drei anderen Positionen mitbedacht (S. 121). Hangartner (2010) greift dieses Modell rund zehn Jahre später wieder auf. Dabei nimmt sie eine offensichtliche Veränderung vor. Die Position des Mediators/der Mediatorin erhält mit der Umbenennung zur Vermittlungsposition einen neuen Namen. Hangartner (2010) begründet dies dadurch, dass die Mediationsaufgabe im eigentlichen Sinne heutzutage einen eigenständigen Beruf darstellt (S. 297).

Abbildung 5: Handlungsmodell Soziokulturelle Animation

Quelle: Hangartner, 2010, S. 298

Die Autoren dieser Arbeit gehen im Folgenden auf die einzelnen Interventionspositionen ein und beschreiben dabei gemäss Müller (1999) ihre Mittel, ihren Zweck und ihre Ziele.

Animationsposition

Müller (1999) beschreibt, wie zuvor bereits erwähnt, die Animationsposition als zentrale Drehscheibe: „Dabei kommt der Animationsposition in diesem Modell eine zentrale Interventionsposition zu, die zwar im Zentrum aller Aufgaben steht und gleichzeitig als Drehscheibenaufgabe nicht eigenständig, sondern nur immer in Verbindung mit einer anderen Aufgabe zum Tragen kommen muss“ (S. 121-122).

Als Zweck der Animationsposition beschreibt Müller (1999) „(. . .) mit entsprechenden Interventionen die **Aktivierung** von Individuen, Gruppen oder Gemeinschaft“ (S. 128). Dabei wird das Ziel verfolgt, **Selbsttätigkeit** zu ermöglichen (S. 128). Das erreicht man nach Müller (1999) „(. . .) im Westlichen in einer Verbindung von Animation mit Beteiligung und Erleichterung, wobei das Arrangement als Rahmensetzung hinzukommt“ (S. 128).

Die Animationsposition schwingt bei allen soziokulturellen Tätigkeiten mit und bildet die Grundlage für das Handeln. Dabei bilden animieren und arrangieren das zentrale Moment.

Organisationsposition

Die Organisationsposition weist laut Müller (1999) am meisten Nähe zur Animationsposition auf. Dabei handelt es sich um „(. . .) eine unterstützende Intervention, die Individuen, Gruppen und Gemeinschaften ermöglicht, sich in unterschiedlichen Aktivitäten zu finden“ (S. 136). Mit Aktivitäten ist hier der Zweck dieser Interventionsposition genannt, was in der Tabelle mit **Aktion/Produkt** umschrieben ist. Weiter beschreibt Müller (1999), die „(. . .) vorgenommene Intervention konkretisiert sich in den Schritten Planung, Realisierung und Auswertung. Dabei entwickelt sich die Selbsttätigkeit, indem sie zum gemeinsamen Produkt oder zur gemeinsamen Aktion wird, hin zur **Selbstorganisation**“ (S. 136).

Die soziokulturelle Tätigkeit legt ihren Fokus bei der Organisationsposition vor allem auf das Unterstützen, indem beim Planen, Durchführen und Auswerten von Aktivitäten, wie zum Beispiel einem Projekt, Hand geboten wird.

Vermittlungsposition

Die Vermittlungsposition ist eine vielschichtige Interventionsposition. Hangartner (2010) schreibt dazu: „Es handelt sich in den soziokulturellen Arbeitsfeldern auch um Konfliktbewältigung, aber auch um Kooperation und Vernetzung, um Verständigung, bevor es zu Konflikten kommt und um Verhandlungen mit den verschiedenen Akteuren, beispielsweise in Vertretung für Zielgruppe/n“ (S. 315). Weiter führt Hangartner die Begriffe Problematisieren und Thematisieren auf und sagt dazu: „Fachpersonen schaffen Zugang zu den Zielgruppen und zum gesellschaftlichen Kontext durch Erkennen und Benennen von sozialen Phänomenen. So sollen Themen/problematische Entwicklungen so früh wie möglich aufgegriffen werden“ (S. 317). Müller (1999) merkt an, dass Zecks **Vermittlung** bereits ein Rollenrepertoire und ein variables Vorgehen nötig ist um innerhalb der Vermittlungsposition die angestrebte **Selbstorganisation** der Adressatenschaft zu erreichen (S. 144).

Konzeptionsposition

Müller (1999) schreibt „(. . .) aufgrund von Bestandesaufnahmen, Funktion- und Wirkungsanalysen soziokultureller Einrichtungen, sozioanalytischen Erhebungen usw., wird die konkrete Interventionsform konzeptionell fundiert“ (S. 155). Weiter fügt er an: „Konzepte sind sowohl für die permanente Tätigkeit seiner soziokulturellen Institution als auch für konkrete Aktionen und Projekte, die im Rahmen dieser Institution durchgeführt werden, handlungsrelevant“ (S. 155).

Hangartner (2010) fasst zusammen: „Die zentralen Aktivitäten der Berufsperson in dieser Position sind: erforschen – erkunden – konzipieren. Ziel aus Sicht der Adressatinnen und Adressaten soll **Transformation** oder Selbstvergewisserung und der Zweck die **Konzeptualisierung** sein“ (S. 310).

Das aufgezeigte Handlungsmodell bietet ein Grundverständnis für das methodische Vorgehen der Soziokulturellen Animation. In der Tabelle 16 werden die Aktivitäten der Fachpersonen der Soziokulturellen Animation entlang der vier Interventionspositionen und dem dazugehörigen Zweck aufgelistet.

Tabelle 16: Übersicht Interventionspositionen und deren Methoden, Zweck und Ziele

Interventionsposition	Aktivitäten der Fachperson	Zweck	Ziel der Adressatenschaff
Animationsposition	animieren arrangieren beteiligen	Aktivierung	Selbsttätigkeit
Organisationsposition	unterstützen planen durchführen auswerten	Aktion Produktion	Selbstorganisation
Konzeptposition	erforschen erkunden konzipieren	Konzeptualisierung	Transformation
Vermittlungsposition	problematisieren thematizieren übersetzen verhandeln Konflikte lösen	Vermittlung	Selbständigkeit

Quelle: Hangartner, 2010, S. 299

Die aufgeführten Methoden sind als Leitmethoden zu verstehen. Das heisst aus Sicht der Autoren dieser Arbeit, dass diese Methoden die Grundrichtung angeben, wie ein Ziel erreicht werden soll. Es liegt auf der Hand, dass eine Soziokulturelle Animatorin oder ein Soziokultureller Animator in der Praxis einen Methodenkoffer mit breiter Methodenvielfalt mitführt, welche zielgruppengerecht eingesetzt werden kann, allerdings immer im Wissen um die aufgeführten Leitmethoden. Unter Leitmethoden subsumieren die Autoren der vorliegenden Arbeit die jeweiligen Methodenbündel, die auf einen bestimmten Zweck ausgerichtet sind. Das ergibt vier Methodenbündel mit dem Fokus auf den jeweiligen Zweck.

- Methoden mit dem Zweck der Aktivierung
- Methoden mit dem Zweck der Aktion und Produktion
- Methoden mit dem Zweck der Konzeptualisierung
- Methoden mit dem Zweck der Vermittlung

Eine Methode, welche viele der aufgeführten Metamethoden umfasst, sei hier explizit erwähnt. Es handelt sich um die Integrale Projektmethodik, welche im Bereich der Soziokulturellen Animation häufig Anwendung findet. Sie kann dabei auf alle Interventionspositionen angewandt werden und bedient sich gleichzeitig aller Positionen.

4.1.6 Rahmenbedingungen

In der Fachliteratur zum Thema Soziokulturelle Animation ist auffällig, dass keine Autorin und kein Autor die Rahmenbedingungen explizit nennt oder diese implizit abgehandelt werden. Dies liegt aus Sicht der Autoren daran, dass bei der Soziokulturellen Animation von einem Berufsfeld gesprochen wird. Rahmenbedingungen stecken die Grenzen für die Arbeit in den verschiedenen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit ab. Für die Soziokulturellen Animation spielen sie insofern eine spezielle Rolle, da die Fachleute der Soziokulturellen Animation in ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen agieren. Sie sind in unterschiedlichen Arbeitsfeldern tätig und somit auch mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen konfrontiert, die je nach Arbeitsfeld teilweise stark differieren. Aus diesem Grund ist es nicht möglich, Rahmenbedingungen für die Gesamtheit der Arbeitsfelder in denen sich das Berufsfeld Soziokulturelle Animation bewegt zu nennen. Es gelten somit die jeweiligen im Arbeitsfeld herrschenden Rahmenbedingungen. Das heisst, dass eine Fachperson

der Soziokulturellen Animation im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule mit den dort geltenden Rahmenbedingungen konfrontiert ist.

4.2 Zwischenfazit

Rückblickend lässt sich über die Soziokulturelle Animation sagen, dass sie ein junges Berufsfeld ist. Beginnend mit den Definitionen in den Siebzigerjahren, über die handlungsorientierte Zielsetzung von Müller vor dem Millennium bis hin zu den überarbeiteten Funktionen aus den vergangenen Jahren hat sie sich ständig weiter entwickelt. Gerade die Überarbeitung der Funktionen lassen darauf schliessen, dass sich die Soziokulturelle Animation in der Vergangenheit oft hinterfragt und reflektiert hat, was zu einer fortlaufenden Professionalisierung führte.

Eine weitere Eigenschaft lässt sich feststellen: Soziokulturelle Animation weist einen hohen Grad an Flexibilität auf. Viele der beschriebenen Definitionsmerkmale zeigen eine flexible Anwendungsmöglichkeit auf verschiedene Situationen auf. Beispielsweise die Zielgruppen der Soziokulturellen Animation, welche durch ihren eher beschreibenden Charakter viel Spielraum lassen. Andererseits ermöglicht auch das Handlungsmodell mit seinen vier Interventionspositionen auf unterschiedliche Problemstellungen flexibel zu reagieren. Das Handlungsmodell der Soziokulturellen Animation ermöglicht ein gutes Grundverständnis wie vorgegangen werden kann. Dabei bleibt das Modell offen für eine grosse Methodenvielfalt, welche für die Praxis adaptiert werden kann. Grosses Potenzial ist dabei der Projektmethodik zuzuschreiben, da sie eine konkrete Vorgehensweise aufzeigt, wie auf unterschiedlichste Situationen und Probleme reagiert werden kann.

Eine weitere Eigenschaft zeigen die Arbeitsprinzipien auf. Soziokulturelle Animation ist ein Beruf innerhalb der Profession der Sozialen Arbeit. Dementsprechend sind die Arbeitsprinzipien auf mögliche Adressatinnen und Adressaten gerichtet und möchten einen möglichst humanen Umgang zwischen und mit den Menschen ermöglichen.

Die Autoren der vorliegenden Arbeit heben nochmals hervor, dass es zu den wichtigsten Eigenschaften der Soziokulturellen Animation gehört, mit der Ressource Mensch zu arbeiten. Sie befähigt ihre Adressatenschaft und animiert sie, ihre Probleme selber zu lösen. Dabei übernimmt sie die Rahmenbedingungen des jeweiligen Arbeitsfeldes.

5 Potenzial der Soziokulturellen Animation für die Soziale Arbeit in der Schule

Im nachfolgenden Kapitel verarbeiten die Autoren dieser Arbeit die in den vorhergehenden Kapiteln gewonnen Erkenntnisse und halten nach dem Potenzial der Soziokulturellen Animation für die Soziale Arbeit in der Schule Ausschau. Dabei stützen sie sich auf das erarbeitete Wissen und die daraus gewonnen Erkenntnisse. Es geht darum, die Soziokulturelle Animation in der Sozialen Arbeit in der Schule zu verorten und eine mögliche Weiterentwicklung für die Soziale Arbeit in der Schule aufzuzeigen. Im Kapitel 5.1 werden die Definitionsmerkmale einander gegenübergestellt und inhaltliche Gemeinsamkeiten ausgeführt. Diese werden im Kapitel 5.2 zusammengefasst. Im Kapitel 5.3 werden die Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit in der Schule durch die Soziokulturelle Animation genauer betrachtet und im Kapitel 5.4 zusammenfassend dargestellt.

Das Definitionsmerkmal der Rahmenbedingungen wird in diesem Kapitel nicht beleuchtet. Wie bereit in den Kapiteln 3.1.6 und 4.1.6 genannt, nehmen die Rahmenbedingungen eine spezielle Rolle ein, da sie je nach Arbeitsfeld unterschiedlich aussehen. Somit gelten die Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit in der Schule für alle in diesem Arbeitsfeld tätigen Fachpersonen der Sozialen Arbeit.

Die Autoren der vorliegenden Arbeit merken an dieser Stelle an, dass im folgenden Kapitel mit der Sozialen Arbeit in der Schule ein Arbeitsfeld einem Berufsfeld – jenem der Soziokulturellen Animation – gegenübergestellt wird. Die Definitionsmerkmale auf Seiten der Soziokulturellen Animation gelten generell für das gesamte Berufsfeld, jene der Sozialen Arbeit in der Schule jedoch nur für dieses bestimmte Arbeitsfeld. Es liegt daher in der Natur der Sache, dass die Definitionsmerkmale unterschiedlich umfassend ausfallen und auch in der Art der Begriffe oder der Formulierungen Unterschiede aufweisen können. Die Inhalte der Definitionsmerkmale der Sozialen Arbeit in der Schule sind tendenziell spezifischer formuliert, diejenigen der Soziokulturellen Animation eher allgemein. Aus diesem Grund wird nach Gemeinsamkeiten und nicht nach exakten Übereinstimmungen Ausschau gehalten.

5.1 Verortung

Die Gegenüberstellung der jeweiligen Definitionsmerkmale wird anhand einer Tabelle illustriert, deren Inhalte jeweils im Anschluss an die Tabelle ausgeführt werden. Mithilfe der Tabellen werden die einzelnen Inhalte der Definitionsmerkmale nach inhaltlichen Gemeinsamkeiten geordnet.

In der linken Spalte finden sich die Aspekte der Sozialen Arbeit in der Schule und in der rechten Spalte jene der Soziokulturellen Animation. Zum Einen wird nach Gemeinsamkeiten innerhalb der jeweiligen Definitionsmerkmale gesucht, zum Anderen werden auch definitionsmerkmalübergreifend Gemeinsamkeiten herausgearbeitet. Aspekte, die den jeweiligen Definitionsmerkmalen nicht zugeordnet werden können, sind als solche gekennzeichnet. Weiterentwicklungsmöglichkeiten für die Soziale Arbeit in der Schule, welche sich aus Aspekten in den Definitionsmerkmalen der Soziokulturellen Animation ergeben, werden als solche benannt. Die Beurteilung der Weiterentwicklungsmöglichkeiten folgt in den Kapiteln 5.3 und 5.4. Die Tabellen sind zur Übersicht jeweils mit einer Legende versehen.

Bei der Gegenüberstellung der einzelnen Definitionsmerkmale kann es vorkommen, dass ein Punkt eines Definitionsmerkmals auf der einen Seite Gemeinsamkeiten mit mehreren Punkten auf der anderen Seite aufweist. Aus diesem Grund kommt es vor, dass einige Punkte in der gleichen Tabelle mehrmals genannt werden.

5.1.1 Ziele

In der Tabelle 17 werden die Ziele der Sozialen Arbeit in der Schule und der Soziokulturellen Animation einander gegenübergestellt.

Tabelle 17: Ziele der Sozialen Arbeit in der Schule und der Soziokulturellen Animation

Soziale Arbeit in der Schule	Soziokulturelle Animation
Soziale Arbeit in der Schule fördert die gesellschaftliche Inklusion ihrer Anspruchsgruppen	Soziokulturelle Animation fördert die Kommunikation und Mitbeteiligung von Einzelnen, Gruppen und Gemeinschaften, durch die Ermöglichung von Vernetzung. Sie leistet dadurch einen Beitrag zur Integration, vermehrter Partizipation, Selbstaktivität und Selbstorganisation.
Soziale Arbeit in der Schule befähigt ihre Anspruchsgruppen in Sozial- und Problemlösungskompetenzen	Soziokulturelle Animation unterstützt die Artikulation von Bedürfnissen und Interessen durch die Betroffenen. Sie fördert die Fähigkeit, auf Bedürfnisse zu reagieren und Veränderungen zu realisieren. Soziokulturelle Animation trägt dazu bei, ungelöste soziale und interkulturelle Konflikte zu bearbeiten, zu regeln und geordnet auszutragen, indem die Unterschiede beachtet und Entscheidungen ermöglicht
Soziale Arbeit in der Schule schafft eine gemeinsame Schulhauskultur	Soziokulturelle Animation schafft geeignete Voraussetzungen für eigenständige kulturelle Ausdrucksformen im persönlichen, nachbarschaftlichen und kommunalen, regionalen oder institutionellen Bereich. Sie setzt in der Arbeit mit ihrer Zielgruppe unterschiedliche mediale Techniken ein.
Soziale Arbeit in der Schule ist vernetzt mit anderen Fach- und Helferorganisationen	Funktionen der Soziokulturellen Animation
Soziale Arbeit in der Schule informiert die (Fach-) Öffentlichkeit über ihre Arbeit, deren Erfolge und Entwicklungspotenziale	Funktionen der Soziokulturellen Animation
Soziale Arbeit in der Schule unterstützt und fördert die persönliche und soziale Entwicklung, sowie die Integrität ihrer Anspruchsgruppen	Funktionen der Soziokulturellen Animation
Arbeitsprinzipien Sozialer Arbeit in der Schule	Soziokulturelle Animation erschliesst brachliegende soziokulturelle Kompetenzen und Ressourcen.
Weiterentwicklung	
Die Förderung und Unterstützung von Projektarbeit ermöglicht einen vielfältigen, kurz- mittel- und langfristigen, situationsadäquaten Einsatz von Methoden	Soziokulturelle Animation bietet Unterstützung und Beratung bei der Entwicklung, Durchführung und Beurteilung von Initiativen und Projekten im soziokulturellen Bereich an.

- Keine Übereinstimmung
- Übereinstimmung innerhalb des Definitionsmerkmal
- Übereinstimmung mit anderem Definitionsmerkmal
- Abgeleitete Weiterentwicklungsmöglichkeit

Quelle: Eigene Darstellung

Die Soziokulturelle Animation hat durchaus ähnliche Ziele wie die Soziale Arbeit in der Schule. Zum Thema der Ziele fallen den Autoren der vorliegenden Arbeit insbesondere drei Aspekte auf, welche als Gemeinsamkeiten der beiden Ansätze verortet werden können.

So verstehen die Autoren der vorliegenden Arbeit das animatorische Ziel der Förderung von Kommunikation und Mitbeteiligung, welches zu Integration und Partizipation sowie Selbstorganisation und -aktivität beiträgt als ebenwürdig mit dem Ziel der Förderung von gesellschaftlicher Inklusion der Sozialen Arbeit in der Schule. Beide Ansätze verfolgen die zentrale Aufgabe der Integration oder Inklusion von Individuen.

Des Weiteren verfolgt die Soziale Arbeit in der Schule das Ziel der Befähigung ihrer Anspruchsgruppen in Sozial- und Problemlösungskompetenzen, was wiederum mit zwei zentralen Zielen der Soziokulturellen Animation gleichzusetzen ist. Zum Einen unterstützt die Soziokulturelle Animation ihre Anspruchsgruppen in der Artikulation ihrer Bedürfnisse und Interessen und fördert zudem die Fähigkeit, auf Bedürfnisse zu reagieren und Veränderungen zu realisieren. Zum Anderen trägt die Soziokulturelle Animation dazu bei, Konflikte zu bearbeiten. Dazu bietet sie Möglichkeiten zu einer geordneten Auseinandersetzung, indem Unterschiede berücksichtigt werden. In beiden Ansätzen geht es um Befähigung der Anspruchsgruppen. Es geht um die Kompetenz, Probleme zu erkennen und Lösungsansätze mit gestärkter Sozialkompetenz in einer angemessenen Weise angehen zu können.

Als dritter Punkt kann die Schaffung von Voraussetzungen für eigenständige kulturelle Ausdrucksformen (Ziel der Soziokulturellen Animation) gleichartig wie das Ziel der Sozialen Arbeit in der Schule, die Schaffung einer gemeinsamen Schulhauskultur, verstanden werden. Das Schaffen von Voraussetzungen für Ausdrucksformen ermöglicht Mitteilungen. Mitteilung ist wiederum bei der Schaffung einer gemeinsamen Schulhauskultur notwendig. Dieser Vergleich mag etwas weit hergeholt erscheinen, dies insbesondere durch die unterschiedlichen Formulierungen. Jedoch beschreibt die Soziokulturelle Animation die Förderung von Voraussetzungen von Ausdrucksformen im persönlichen, kommunalen, regionalen oder Institutionellen Bereich. Dies schließt aus Sicht der Autoren der vorliegenden Arbeit die Schulhauskultur mit ein. Somit verfolgen beide Ansätze die Förderung der Voraussetzungen zur Schaffung einer gemeinsamen Kultur. Die Institution Schule beschränkt sich hier auf die Schulhauskultur.

Die Theorie der Sozialen Arbeit in der Schule weist noch drei weitere Ziele auf, welche in der Literatur zur Soziokulturellen Animation nicht unter den Zielen aufgeführt wurden. Jedoch lassen sich die Ziele in anderen Teilbereichen wieder finden. So findet sich die Vernetzung oder auch die Öffentlichkeitsarbeit bei den Funktionen der Soziokulturellen Animation wieder (vgl. Kapitel 4.1.3). Hier muss erwähnt werden, dass die Vernetzung nicht explizit im Kapitel der Funktionen genannt wird, jedoch implizit immer mitgedacht ist. Vernetzung bedeutet im weiteren Sinne auch Öffentlichkeitsarbeit. Werbung und Ressourcenerschließung genauso. Auch das Ziel der Sozialen Arbeit in der Schule zur Förderung der persönlichen und sozialen Entwicklung und der Integrität ihrer Anspruchsgruppen schwingt implizit bei den Funktionen der Soziokulturellen Animation mit. So fördert die Soziokulturelle Animation in ihrer Partizipations-, Integrations- aber auch Präventionsfunktion die in den Zielen der Sozialen Arbeit in der Schule genannten Aspekte. Auch die Seite der Soziokulturellen Animation zeigt zwei Ziele, welche nicht in den Zielen der Sozialen Arbeit in der Schule zu verorten sind. Trotzdem kann zumindest eines in der Sozialen Arbeit in der Schule verortet werden. So hat die Soziokulturelle Animation den Anspruch, brachliegende Kompetenzen und Ressourcen zu erschliessen. Auch die Soziale Arbeit in der Schule arbeitet laut ihren Arbeitsprinzipien (vgl. Kapitel 3.1.4) Ressourcen- und Lösungsorientiert.

Einzig das Ziel der Soziokulturellen Animation, welches Unterstützung und Beratung in Initiativen und Projektfragen im soziokulturellen Bereich bietet, kann nur ansatzweise in der Sozialen Arbeit in der Schule gefunden werden. Die Soziale Arbeit in der Schule berät und unterstützt zwar ihre Zielgruppen auch, jedoch hat dieses Ziel der Animation einen starken bottom up, Charakter und konzentriert sich in erster Linie auf bedürfnisorientierte, partizipative Projekte, welche in der Theorie der Sozialen Arbeit in der Schule nicht als solche deklariert werden.

5.1.2 Zielgruppen

In der Tabelle 18 werden die Zielgruppen der Sozialen Arbeit in der Schule und der Soziokulturellen Animation einander gegenübergestellt.

Tabelle 18: Zielgruppen der Sozialen Arbeit in der Schule und der Soziokulturellen Animation

Soziale Arbeit in der Schule	Soziokulturelle Animation
Schülerinnen und Schüler	Lebenswelten, Lebensstilen, Lebenslagen und Sozialen Schichten
Lehrerinnen und Lehrer	Generationen
Beteiligte im Schulalltag	Geschlechtern
Eltern	Kulturen
Helferorganisationen	System(en) und Lebenswelt(en)
(Fach)-Öffentlichkeit	
Weiterentwicklung	
Ausweitung der Zielgruppen auf den Sozialraum der Schule	Flexible Zielgruppen

- Keine Übereinstimmung
- Übereinstimmung innerhalb des Definitionsmerkmal
- Übereinstimmung mit anderem Definitionsmerkmal
- Abgeleitete Weiterentwicklungsmöglichkeit

Quelle: Eigene Darstellung

Da die Zielgruppen der Soziokulturellen Animation nicht eine spezifische Auflistung darstellen, gehen die Autoren dieser Arbeit davon aus, dass alle Zielgruppen der Sozialen Arbeit an der Schule abgedeckt werden können. Darin liegt auch die Stärke der Soziokulturellen Animation. Sie kann flexibel auf Probleme reagieren und mit unterschiedlichen Zielgruppen arbeiten. Dabei arbeitet sie innerhalb der Zielgruppe, kann aber auch zwischen unterschiedlichen Gruppierungen vermitteln. Die Zielgruppen der Sozialen Arbeit in der Schule (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Beteiligte im Schulalltag und Eltern) können durch die Soziokulturelle Animation beispielsweise als Generation oder geschlechtergetrennt betrachtet werden, oder auch als Adressatinnen und Adressaten aus einer spezifischen Lebenswelt, Lebenslage oder mit einem spezifischen Lebensstil oder aus einer spezifischen sozialen Schicht. Zudem können die genannten Zielgruppen auch aufgrund möglicher Kulturunterschiede bearbeitet werden.

Weiter können die beiden Zielgruppen – Helferorganisationen und (Fach)-Öffentlichkeit – der Sozialen Arbeit in der Schule als Systeme und Lebenswelten im

Sinne der Soziokulturellen Animation betrachtet werden. Hierbei würde die Soziokulturelle Animation zum Beispiel zwischen dem System Schule und der „Aussenwelt“ vermitteln.

5.1.3 Funktionen

In der Tabelle 19 werden die Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule und der Soziokulturellen Animation einander gegenübergestellt.

Bei den Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule zeigte sich bereits im Kapitel 3.1.3, dass die einzelnen Funktionen nur schwer voneinander abgrenzbar sind. Es wird von einem Kontinuum der Präventionsfunktion und der Interventionsfunktion gesprochen. Die Früherkennung wird dabei als Metafunktion beschrieben, die nur im Zusammenspiel mit den übrigen beiden Funktionen ihre Wirkung entfalten kann. Die Funktionen der Soziokulturellen Animation sind dagegen recht vielfältig. Einer der Gründe dafür ist der Umstand, dass sich die Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren in verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen bewegen und dabei bestimmte Funktionen wahrnehmen. Im Kapitel 4.1.3 wurden dabei die jeweiligen Funktionen in behandelnde und präventive Aspekte unterteilt. Diese einzelnen Aspekte werden in der Tabelle unterhalb der Funktion angeführt und zur Kennzeichnung mit einem B (behandelnder Aspekt) oder einem P (präventiver Aspekt) ergänzt.

Tabelle 19: Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule und der Soziokulturellen Animation

Soziale Arbeit in der Schule	Soziokulturelle Animation
Intervention/Behandlung	Stärkung von Demokratie <i>Auseinandersetzen – B</i> Förderung von Zusammengehörigkeit <i>Konfrontieren – B</i> Förderung von Vielfalt und Ausdruck <i>Bewältigen – B</i>
Prävention	Stärkung von Demokratie <i>Teilnehmen – P</i> Förderung von Zusammengehörigkeit <i>Teilhaben – P</i> Förderung von Vielfalt und Ausdruck <i>Gestalten – P</i> Förderung von Selbstverwaltung <i>Können – P</i>
Früherkennung	Förderung von Vielfalt und Ausdruck <i>Bewältigen – B</i> Vernetzungs- und Kooperationsfunktion
Weiterentwicklung	Förderung von Selbstverwaltung <i>Lernen – B</i>
Stärkung der Präventionsfunktion durch präventive Aspekte	Präventive Aspekte aller Funktionen <i>Teilnehmen, Teilhaben, Gestalten, Können</i>

	Keine Übereinstimmung		Übereinstimmung innerhalb des Definitionsmerkmal
	Übereinstimmung mit anderem Definitionsmerkmal		Abgeleitete Weiterentwicklungsmöglichkeit

Quelle: Eigene Darstellung

Die Soziokulturelle Animation zeigt auf Grund ihrer vielfältigen Funktionen einige Gemeinsamkeiten mit den Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule. Für jede der drei Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule finden sich Parallelen bei den Funktionen der Soziokulturellen Animation.

Bei der Interventionsfunktion der Sozialen Arbeit in der Schule – auch Behandlungsfunktion genannt – sollen bereits sichtbare Probleme mit gezielten Handlungen gelöst oder entschärft werden (vgl. Kapitel 3.1.3). Die behandelnden Aspekte der Funktionen der Soziokulturellen Animation zeigen an verschiedenen Punkten Gemeinsamkeiten mit der Interventionsfunktion der Sozialen Arbeit in der Schule. Bei

der Stärkung der Demokratie wird der Begriff der Auseinandersetzung genannt. Ein Bestandteil davon ist die Mediation bei Konflikten. Konflikte sind sichtbare Probleme, die den Schulalltag negativ beeinflussen können und eine konfliktlösende Intervention nötig machen. Bei der Funktion der Förderung von Zusammengehörigkeit, wird der Begriff der Konfrontation genannt. Dabei steht die anwaltschaftliche Unterstützung von diskriminierten, ausgeschlossenen und stigmatisierten Individuen und Gruppen im Zentrum. Ausschlussmechanismen treten in der gesamten Gesellschaft auf. Besonders unter jungen Menschen, die auf der Suche nach ihrem Platz in der Gesellschaft sind, sind solche Tendenzen zu erkennen. Diese stören den Schulalltag teils stark und können psychische Probleme bei den Betroffenen hervorrufen und Unterstützung notwendig machen. Bei der Funktion der Förderung von Vielfalt und Ausdruck taucht der Begriff der Bewältigung auf. Die Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren helfen dabei den Betroffenen bei der Bewältigung ihres Lebens (vgl. Kapitel 4.1.3), was gezielte Handlungen mit problemlösendem Charakter beinhaltet.

Die Präventionsfunktion der Sozialen Arbeit in der Schule – auch Mitwirkungsfunktion genannt – richtet sich auf eine Ursachenbehandlung. Dabei sollen die Ursachen möglicher auftretender Probleme vor deren Entstehung behandelt werden. Die Präventionsfunktion wird noch weiter in Verhältnis- und Verhaltensprävention unterteilt. Bei der Ersteren steht die Umwelt der betroffenen Individuen/Gruppen im Zentrum. Die problematisierenden äusseren Einflüsse sollen dabei mithilfe präventiver Massnahmen eingedämmt oder gar verhindert werden. Die Verhaltensprävention nimmt dagegen eine Zielgruppe/Zielperson in den Fokus und setzt mit ihren Massnahmen direkt bei der Zielgruppe/Zielperson an. Die Präventionsfunktion wird auch als Arbeit an den Strukturen eines Systems bezeichnet. Die Zusammenarbeit mit im System aktiven Personen und Institutionen ist für erfolgreiche Präventionsmassnahmen elementar (vgl. Kapitel 3.1.3). Auch bei der Präventionsfunktion zeigen sich Gemeinsamkeiten mit den Funktionen der Soziokulturellen Animation. Diese sind auf der Seite der präventiven Aspekte auszumachen. Bei der Stärkung von Demokratie wird der Begriff der Teilnahme angeführt. Die Teilnahme soll durch Entscheidungsmöglichkeiten der Zielgruppen gefördert werden. Teilnahme ist vor allem bei Massnahmen der Verhaltensprävention eine wichtige Voraussetzung. Bei der Förderung von Zusammengehörigkeit taucht der Begriff Teilhaben auf. Dabei werden Kontaktmöglichkeiten konkret arrangiert, was der Erreichung des Aspekts der Teilnahme

dient. Hier ist auch der partizipative Charakter der Soziokulturellen Arbeit zu erkennen. Der Einbezug der Zielgruppen ist eines ihrer zentralen Anliegen. Bei der Förderung von Vielfalt und Ausdruck verfolgt die Soziokulturelle Animation das Ziel, Gestaltungsmöglichkeiten zu schaffen. Es sollen Räume für Kultur geschaffen werden, wobei die Zielgruppen auf ihrem Weg begleitet werden. Durch den präventiven Aspekt des Könnens in der Funktion der Förderung von Selbstverwaltung soll bei den Gestaltungsmöglichkeiten auf dem Können der Zielgruppen aufgebaut werden. Dies kann mittels gezielter Arrangements erreicht werden (vgl. Kapitel 4.1.3) und ermöglicht den Einbezug einer breiten Zielgruppe mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Ressourcen.

Die Früherkennungsfunktion der Sozialen Arbeit in der Schule – auch Unterstützungsfunktion genannt – nimmt die Position einer Metafunktion ein. Sie hat zum Ziel, zu verhindernde Probleme frühzeitig zu erkennen und adäquate Präventions- und Interventionsmassnahmen einzuleiten. Um mögliche Probleme frühzeitig erkennen zu können, bedient sich diese Funktion der Systematisierung von Beobachtungen. Diese geschieht auf drei Ebenen. Der Systematisierung von Beobachtungen der Anzeichen, jener des Austausches der Beobachtungen und jener der Einleitung von Massnahmen (vgl. Kapitel 3.1.3). Bei den Funktionen der Soziokulturellen Animation zeigt sich lediglich in einem behandelnden Aspekt eine Gemeinsamkeit. Bei der Funktion Förderung von Vielfalt und Ausdruck sollen betroffene Personen bei der Bewältigung ihres Lebens unterstützt werden. Dies kann beispielsweise in Form von Massnahmen zur Früherkennung geschehen. Daneben ist noch die Vernetzungs- und Kooperationsfunktion der Soziokulturellen Animation zu nennen (vgl. Kapitel 4.1.3). Darin sollen soziale und kulturelle Netzwerke aufgebaut und unterschiedliche Akteurinnen und Akteure für die Zusammenarbeit einbezogen werden. Der Aufbau und die Systematisierung dieser Netzwerke sind für eine erfolgreiche Früherkennung entscheidend.

Einzig der behandelnde Aspekt des Lernens in der Funktion Förderung von Selbstverwaltung der Soziokulturellen Animation zeigt keine Übereinstimmung mit einer Funktion der Sozialen Arbeit in der Schule. Grund dafür ist, dass dieser Begriff die Bildungsfunktion im ausserschulischen Bereich meint.

5.1.4 Arbeitsprinzipien

In der Tabelle 20 werden die Arbeitsprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule und der Soziokulturellen Animation einander gegenübergestellt.

Tabelle 20: Arbeitsprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule und der Soziokulturellen Animation

Soziale Arbeit in der Schule	Soziokulturelle Animation
(Berufs-) ethische Reflexion <i>Als Rahmen für alle Prinzipien</i>	
Ressourcen- und Lösungsorientierung	Empowerment / Initiativmöglichkeit Vielfalt der Gestaltung <i>Wahlmöglichkeit ermöglichen</i>
Partizipation und Prozessorientierung	Partizipation / Entscheidungsmöglichkeit Balance zwischen Produkt/Prozess
Lebensweltorientierung	Bedingung der Teilnahme <i>Nahe am Lebensumfeld/Lebenswelt, Erreichbarkeit, Offenheit, Aufforderungscharakter</i> Gestaltung der Vielfalt <i>Anknüpfend an der Kultur und Gewohnheit der Zielgruppe</i> Geschlechtergerechtigkeit
Freiwilligkeit	Voraussetzung der Beteiligten <i>Flexibel und bedürfnisorientiert, Freie Zeiteinteilung, Freiwillig, Zwanglosigkeit</i>
Beziehungsgestaltung	Ziele der Soziokulturellen Animation
Ziele der Sozialen Arbeit in der Schule	Kooperation und Vernetzung
Zielgruppe der Sozialen Arbeit in der Schule	Transdisziplinarität
Strukturmaxime der Sozialen Arbeit in der Schule	Informell und Niederschwellig
Implizit im Text der Sozialen Arbeit in der Schule	Nachhaltigkeit
Weiterentwicklung	

- Keine Übereinstimmung
- Übereinstimmung innerhalb des Definitionsmerkmal
- Übereinstimmung mit anderem Definitionsmerkmal
- Abgeleitete Weiterentwicklungsmöglichkeit

Quelle: Eigene Darstellung

Obwohl die Benennung der Prinzipien unterschiedlich ist, lassen sich die vielen Arbeitsprinzipien der Soziokulturellen Animation jenen der Sozialen Arbeit in der Schule zuordnen. Einige Prinzipien, die seitens der Soziokulturellen Animation und seitens

der Sozialen Arbeit in der Schule nicht einander zugeteilt werden können, finden ihr Gegenüber aber in andern Merkmalen wie zum Beispiel den Zielen. Hier scheint die Gewichtung der einzelnen zitierten Autoren aus den Kapiteln 3 und 4 unterschiedlich.

Auf der Seite der Soziokulturellen Animation knüpfen die Prinzipien Empowerment/Initiativmöglichkeit und Vielfalt der Gestaltung an der Ressourcen- und Lösungsorientierung der Sozialen Arbeit in der Schule an. Weiter findet man die Prinzipien Partizipation/Entscheidungsmöglichkeit und Balance zwischen Produkt/Prozess namentlich in den Prinzipien Partizipation und Prozessorientierung der Sozialen Arbeit in der Schule wieder. Dem Prinzip der Lebensweltorientierung der Sozialen Arbeit in der Schule lassen sich gleich mehrere Prinzipien der Soziokulturellen Animation zuweisen. Zum einen das Prinzip der Bedingungen der Teilnahme, welches die Nähe am Lebensumfeld/an der Lebenswelt, die Erreichbarkeit, eine Offenheit und einen Aufforderungscharakter postuliert. Andererseits das Prinzip der Gestaltung der Vielfalt, welches ein Anknüpfen an der Kultur und an der Gewohnheit der Zielgruppe fordert. Auch das Prinzip der Geschlechtergerechtigkeit der Soziokulturellen Animation kann dem Prinzip der Lebensweltorientierung der Sozialen Arbeit in der Schule zugeordnet werden. Da die Lebenswelt von Mädchen und Jungen unterschiedlich sein kann, kann die Orientierung am Geschlecht für die Soziale Arbeit in der Schule durchaus sinnvoll sein kann.

Die Zuordnung des Prinzips der Freiwilligkeit der Sozialen Arbeit in der Schule zum Prinzip der Voraussetzungen der Beteiligten der Soziokulturellen Animation kann nicht ohne weiteres vollzogen werden. Im Kontext der Schule ist die Freiwilligkeit nicht in allen Fällen gegeben (vgl. Kapitel 3.1.4).

Für das Prinzip der Beziehungsgestaltung seitens der Sozialen Arbeit in der Schule findet sich kein Prinzip seitens der Soziokulturellen Animation. Es liegt aber auf der Hand, dass Soziokulturelle Animation ohne Beziehungsgestaltung nicht durchzuführen ist. So findet man dies in den Zielen Soziokulturellen Animation. Nach Müller (zit. in Wettstein, 1999) einerseits das Ziel: „Sie [die Soziokulturelle Animation] fördert die Kommunikation und Mitbeteiligung von Einzelnen, Gruppen und Gemeinschaften (. . .)“ und andererseits das Ziel: „Sie [die Soziokulturelle Animation] unterstützt die Artikulation von Bedürfnissen und Interessen durch die Betroffenen. Sie fördert die Fähigkeit, auf Bedürfnisse zu reagieren und Veränderungen zu realisieren“ (S. 21-22).

Kooperation und Vernetzung ist ein Prinzip der Soziokulturellen Animation, welches kein direktes Gegenüber in den Prinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule findet. Die Zielsetzung der Sozialen Arbeit in der Schule zeigt aber auf, dass die Vernetzung mit anderen Fach- und Helferorganisationen für sie genau so wichtig ist.

Ein weiteres Prinzip der Soziokulturellen Animation heisst Transdisziplinarität. Dieses ist auf Seiten der Sozialen Arbeit in der Schule nicht als solches zu finden. Betrachte man aber die Zielgruppen der Sozialen Arbeit in der Schule, so fällt die Zielgruppe „Helferorganisationen“ auf. Hierbei geht es der Sozialen Arbeit in der Schule genau um den Aspekt der Transdisziplinarität, in dem sie eine Zusammenarbeit mit andern Organisationen anstrebt und im gegebenen Fall auch Adressatinnen und Adressaten weiter vermitteln kann. Bei den Helferorganisationen handelt es sich um Institutionen oder Fachpersonen verwandter oder fremder Disziplinen, wie zum Beispiel Psychologen, Therapeuten oder auch Fachpersonen zu bestimmten Themen wie Drogenkonsum oder Essverhalten.

Die Soziokulturelle Animation geht laut ihren Prinzipien informell und niederschwellig vor. Dieses Prinzip lässt sich in den Strukturmaximen der Sozialen Arbeit in der Schule wiederfinden.

Nicht ganz so eindeutig lässt sich das Prinzip der Nachhaltigkeit der Soziokulturellen Animation zuschreiben. Die Soziale Arbeit in der Schule arbeitet aber durchaus nachhaltig. Zu finden ist dies an mehreren Orten, sei dies im Sinne einer lösungs- und ressourcenorientierten Arbeit oder im Sinne einer ganzheitlichen systemischen Beratung. Sicherlich kann auch die Funktion der Früherkennung und einer frühzeitigen Intervention einen Beitrag zur Nachhaltigkeit leisten.

Abschliessend lässt sich sagen, dass sich die Arbeitsprinzipien der Soziokulturellen Animation mit jenen der Sozialen Arbeit in der Schule mehrheitlich decken. Vereinzelt findet diese Deckung nicht innerhalb der Prinzipien statt. Teilweise müssen Merkmale wie zum Beispiel Ziele oder Zielgruppen hinzugezogen werden.

5.1.5 Methoden

In der Tabelle 21 werden die Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule und der Soziokulturellen Animation einander gegenübergestellt.

Methoden sind – wie in den Kapiteln 3.1.5 und 4.1.5 bereits erwähnt – Werkzeuge oder Instrumente, welche die Fachleute der Sozialen Arbeit für die Erreichung ihrer Ziele oder die Erfüllung ihrer Funktionen einsetzen. Die Methodenvielfalt in der Sozialen Arbeit ist breit, deshalb konzentrieren sich die Autoren dieser Arbeit auf Leitme-

thoden. Diese fungieren als Sammelbegriff für eine Vielzahl einzelner, konkreter Methoden. Wie in Kapitel 3.1.5 gesehen, sind die Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule stark vom schulischen Kontext abhängig. Sie werden dabei entlang der Funktionen in Leitmethoden gefasst. Die einzelnen Methodenbündel werden in Anlehnung an die Tabelle 11 zur Differenzierung ebenfalls angeführt. Die Soziokulturelle Animation wendet ihre Methoden in Bezug auf die jeweiligen Tätigkeitsfelder und Interventionspositionen in einer zielgruppengerechten Weise an. Die Methodenbündel wurden deshalb anhand ihres Zweckes zu Leitmethoden zusammengefasst (vgl. Kapitel 4.1.5).

Tabelle 21: Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule und der Soziokulturellen Animation

Soziale Arbeit in der Schule		Soziokulturelle Animation	
Methoden der Früherkennung <i>Systematisierung von Beobachtungen</i> <i>Systematisierung von (Früh-) Behandlung</i>			
Methoden der Intervention und der Behandlung <i>Einzelfallhilfe, Gruppeninterventionen</i> <i>Systematische Ansätze, Triage</i>		Methoden mit Zweck der Vermittlung	
Methoden der Prävention <i>Projektarbeit, Gemeinwesenarbeit</i>		Methoden mit Zweck der Aktivierung	
Methoden der Früherkennung <i>Systematisierung von Austausch</i>		Methoden mit Zweck der Aktion und Produktion	
		Methoden mit Zweck der Konzeptualisierung	
		Ziele der Soziokulturellen Animation	
		Funktionen der Soziokulturellen Animation	
Weiterentwicklung		Methoden mit Zweck der Aktivierung	
Partizipation als Grundsatz für erfolgreiche Prävention Projektarbeit durch Methodenvielfalt und Projekterfahrung/-kenntnisse bereichern Vernetzungsfunktion als Stärkung der Früherkennung Unterstützung der Schule auf dem Weg zu einer gemeinwesenorientierten Schule Realisierung einer gemeinsamen Schulhauskultur		Methoden mit Zweck der Aktion und Produktion	
		Methoden mit Zweck der Konzeptualisierung	
		Methoden mit Zweck der Vermittlung	

	Keine Übereinstimmung		Übereinstimmung innerhalb des Definitionsmerkmal
	Übereinstimmung mit anderem Definitionsmerkmal		Abgeleitete Weiterentwicklungsmöglichkeit

Quelle: Eigene Darstellung

Die Methoden der Intervention und der Behandlung in der Sozialen Arbeit in der Schule sind Personen-, Gruppen- oder Systembezogen. Darüber hinaus liegt der Fokus auf einer lösungs- und ressourcenorientierten Herangehensweise. Die Methoden der Soziokulturellen Animation im Bereich der Vermittlungsposition haben als Ziel die Selbständigkeit der Betroffenen. Sie suchen nach einer Lösung, die der jeweiligen Person/Gruppe die Selbständigkeit zurückgeben/garantieren soll. Es sind somit Gemeinsamkeiten zur Behandlung der Sozialen Arbeit in der Schule zu erkennen. Die Autoren dieser Arbeit sind der Meinung, dass die Methoden der Soziokulturellen Animation besonders für Gruppeninterventionen und systematische Ansätze geeignet sind. Grund dafür ist die Spezialisierung der Fachleute der Soziokulturellen Animation auf Gruppensettings und ihre Lebensweltorientierung. Sie sehen jedoch auch ein Potenzial für die Einzelfallhilfe. Auch wenn Einzelberatungen nicht zum Kerngeschäft der Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren zählen, bringen diese aus Sicht der Autoren dieser Arbeit die nötigen Kommunikationskompetenzen dafür mit. Diese Annahme wird von Husi und Villiger (2012) gestützt. Sie sehen die Wichtigkeit der Beratungskompetenz auch im Berufsfeld der Soziokulturellen Animation (S. 67). Daneben zeigen ihre Forschungsergebnisse, dass die Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren tatsächlich Beratungen tätigen, wenn auch in einer weniger formalisierten Form wie die Fachpersonen der Sozialarbeit (S. 78).

Die Methoden der Prävention sind in der Sozialen Arbeit in der Schule weniger stark gewichtet als die oben erwähnten Methoden der Intervention und der Behandlung, auch wenn sie nicht minder breit vorhanden sind. Das hat mit dem im Kapitel 3.1.5 beschriebenen Problemdruck und der Rolle bzw. den Aufgaben der Sozialen Arbeit in der Schule zu tun. Nichts desto trotz sind diese Methoden für die Erreichung der Ziele und die Erfüllung der Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule wichtig. Für die Soziokulturelle Animation ist präventive Arbeit zentral (vgl. Kapitel 4.1.3). Hier finden sich auch die meisten Gemeinsamkeiten. Sei es auf der Ebene der Projektarbeit oder der Gemeinwesenarbeit. Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren bringen alle methodischen Voraussetzungen mit, wenn es um das Arrangieren und Beteiligen von Zielgruppen an Projekten, oder um die Unterstützung bei der Planung und der Durchführung geht.

Bei der Systematisierung von Austausch der Sozialen Arbeit in der Schule finden sich auf den ersten Blick keine Gemeinsamkeiten mit den oben aufgeführten Leitmethoden der Soziokulturellen Animation. Bei einem Blick auf die Ziele und Funktionen

der Soziokulturellen Animation zeigen sich jedoch einige Gemeinsamkeiten. So hat die Soziokulturelle Animation zum Ziel, durch Förderung von Kommunikation und Mitbeteiligung Vernetzung zu ermöglichen. Zusätzlich findet sich die Vernetzungs- und Kooperationsfunktion in den Funktionen der Soziokulturellen Animation. Das zeigt aus Sicht der Autoren dieser Arbeit, dass die Soziokulturelle Animation bestrebt und geübt ist, Netzwerke aufzubauen und zu pflegen, was für die Systematisierung des Austausches im Hinblick auf erfolgreiche Früherkennung wichtig ist.

Bei der Systematisierung von Beobachtungen und der Systematisierung von (Früh-) Behandlung der Sozialen Arbeit in der Schule finden sich keine konkreten Gemeinsamkeiten auf Seiten der Soziokulturellen Animation. Die Autoren der vorliegenden Arbeit halten jedoch fest, dass die Fachleute der Soziokulturellen Animation wichtige Kompetenzen für die Systematisierung von Beobachtungen mitbringen. Sie sind darin geübt, Situationen genau zu beobachten und zu erfassen. Auch wenn sie dies normalerweise in Form von Projekten machen, sind die Fähigkeiten vorhanden, Besonderheiten, Anzeichen oder Veränderungen in der Lebenswelt der Zielgruppe oder bei den Individuen selbst zu erkennen.

5.2 Zwischenfazit Verortung

Der Blick auf die Gemeinsamkeiten der Definitionsmerkmale bekräftigt die Annahme, dass die Soziokulturelle Animation einen festen Platz in der Sozialen Arbeit in der Schule einnehmen kann. Nahezu alle Punkte der Soziokulturellen Animation konnten der Sozialen Arbeit in der Schule zugeschrieben werden.

Insbesondere bei den Zielgruppen und bei den Funktionen sind Gemeinsamkeiten zu beobachten. Die Soziokulturelle Animation arbeitet mit einer Vielzahl verschiedener Gruppen und Personen und begrenzt ihre Arbeit nicht auf eine bestimmte Zielgruppe. Sie definiert ihre Zielgruppen je nach Aufgabengebiet und kann die Zielgruppen der Sozialen Arbeit in der Schule somit abdecken. Bei den Funktionen zeigt sie Gemeinsamkeiten mit allen Aspekten der Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule. Sie fokussiert sich jedoch eher auf die präventiven Aspekte ihrer Funktionen und kann aus diesem Grund besonders die Präventionsfunktion abdecken. Die Autoren der vorliegenden Arbeit sehen aber auch Potenzial für die Interventionsfunktion der Sozialen Arbeit in der Schule, auch wenn sich die Fachpersonen der Soziokulturellen Animation im Bereich der Einzelberatung noch vereinzelt Kompetenzen aneignen müssen. Im Bereich der Früherkennungsfunktion ist die Soziokul-

turelle Animation aufgrund ihrer Vernetzungskompetenzen für die Aufgaben der Sozialen Arbeit in der Schule geeignet. Die Autoren dieser Arbeit verorten somit besonders auf der Seite der Prävention Stärken der Soziokulturellen Animation. Sie sind aber der Meinung, dass alle drei Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule durch die Soziokulturelle Animation abgedeckt werden können.

Bei den Zielen, bei den Methoden und den Arbeitsprinzipien sind die Gemeinsamkeiten weniger offensichtlich, jedoch trotzdem zu finden. Wenn nicht direkt innerhalb der Definitionsmerkmale, dann definitionsmerkmalübergreifend. Aus Sicht der Autoren der vorliegenden Arbeit ist es bei den Zielen und den Arbeitsprinzipien wenig erstaunlich, dass sich Gemeinsamkeiten finden. Dies aus dem Grund, da die Soziale Arbeit in der Schule ein Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit ist und sie – wie weiter oben bereits genannt – allen drei Berufsfeldern der Sozialen Arbeit zugeordnet werden kann. Auffallend ist jedoch, dass die einzelnen Aspekte auf verschiedenen Ebenen zugeordnet sind. So finden sich Ziele der Sozialen Arbeit in der Schule in Funktionen der Soziokulturellen Animation wieder und Arbeitsprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule lassen sich in Zielen der Soziokulturellen Animation wiederfinden. Bei den Methoden erkennen die Autoren dieser Arbeit im Ansatz viele Gemeinsamkeiten. Es hat sich jedoch gezeigt, dass sich die Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule schwerpunktmässig auf der Seite der Intervention befinden. Die Soziokulturelle Animation hat ihre grössten methodischen Stärken im Bereich der Präventions- und Projektarbeit, daneben verfügt sie aber auch über die notwendigen methodischen Werkzeuge im Bereich der Intervention und der Früherkennung.

Alles in allem haben die Fachleute der Soziokulturellen Animation aus Sicht der Autoren der vorliegenden Arbeit alle Voraussetzungen, um in der Sozialen Arbeit in der Schule tätig zu sein. Natürlich bringen sie ein anderes Selbstverständnis Sozialer Arbeit mit als die Fachleute der beiden anderen Berufsfelder. Das ist aus Sicht der Autoren dieser Arbeit jedoch kein Hindernis, sondern eher eine Chance, um das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule mitzugestalten und voranzutreiben.

5.3 Weiterentwicklung

Um die Frage beantworten zu können, wie die Soziokulturelle Animation zu einer Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit in der Schule einen Beitrag leisten kann, müssen einleitend einige Bedingungen geklärt werden.

Aus Sicht der Autoren dieser Arbeit zeigen die Berufsfelder Sozialer Arbeit bestimmte Fokussierungs- respektive Spezialgebiete auf. Sie gehen aber davon aus, dass gewisse gemeinsame Grundvoraussetzungen im Bereich von Selbst-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenzen der Fachleute bei allen drei Berufsfeldern vorhanden sind. Gestützt auf dieser Annahme gehen die Autoren dieser Arbeit davon aus, dass die Fachleute aller Berufsfelder in den unterschiedlichsten Arbeitsfeldern angestellt werden können.

Bei der Auflistung verschiedener Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit haben Husi und Villiger (2012) die Soziale Arbeit in der Schule als Arbeitsfeld in der Schnittmenge der drei Berufsfelder der Sozialen Arbeit verortet. Das heisst, dass sie dieses Arbeitsfeld nicht exklusiv einem Berufsfeld zuordnen. Sie sehen die Zuständigkeit der Sozialen Arbeit in der Schule vielmehr in allen drei Berufsfeldern der Sozialen Arbeit (S. 45-46). Diese Einteilung steht im Gegensatz zu der Ansicht, dass die Arbeitsfelder exklusiv von einem Berufsfeld bearbeitet werden (S. 42). Husi und Villiger (2012) fügen jedoch an, dass sich die berufsfeldspezifischen Unterteilungen in gewissen Arbeitsfeldern aufgelöst haben, oder am sich durchmischen sind (S. 47).

Daneben spielt die Ebene der Weiterentwicklung eine Rolle. Die Autoren dieser Arbeit suchen auf einer theoretisch-konzeptionellen Ebene nach den Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit in der Schule durch die Soziokulturelle Animation. Das heisst, dass konkrete Voraussetzungen (Konzept, Rahmenbedingungen, Anstellungsbedingungen, Ressourcen), die je nach Schule stark divergieren können, hier nicht beachtet werden. Es geht also um ein grundsätzliches Potenzial der Soziokulturellen Animation für das Arbeitsfeld der Soziale Arbeit in der Schule.

Die Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Soziokulturellen Animation für die Soziale Arbeit in der Schule werden – wie bereits die Verortung – anhand der oben verwendeten Definitionsmerkmale aufgezeigt. Dabei werden die Arbeitsprinzipien und die Rahmenbedingungen ausgenommen. Bei den Arbeitsprinzipien zeigte sich eine Übereinstimmung bei der Sozialen Arbeit in der Schule und der Soziokulturellen Animation. Dadurch bestehen aus Sicht der Autoren dieser Arbeit keine Weiterentwick-

lungsmöglichkeiten in diesem Bereich. Bei den Rahmenbedingungen ist es insofern problematisch, eine Weiterentwicklung zu postulieren, da diese von Seiten der Institution Schule bestimmt werden.

Bei den Zielen der Soziokulturellen Animation wird die Unterstützung und die Beratung bezogen auf Projektarbeit explizit genannt. Die Autoren der vorliegenden Arbeit sehen darin eine Weiterentwicklungsmöglichkeit für die Soziale Arbeit in der Schule. Durch die Unterstützung und Beratung bei Projekten, kann die Soziokulturelle Animation ihre Kompetenzen einbringen und die partizipative Projektarbeit in der Soziale Arbeit in der Schule vorantreiben.

Bei den Zielgruppen bleibt die Frage offen, wie stark die Soziale Arbeit in der Schule an den definierten – doch eher starren – Zielgruppen festhält. Hier könnte die Soziokulturelle Animation zu einer Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit in der Schule beitragen. Die flexible Gestaltung der Zielgruppen der Soziokulturellen Animation könnte zu einer Ausweitung der Zielgruppen der Sozialen Arbeit an der Schule führen. Beispielsweise könnten, im Sinne einer Orientierung am Sozialraum, Anwohnerinnen und Anwohner der Schule eingebunden werden.

Die drei Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule decken aus Sicht der Autoren dieser Arbeit die Ziele der Sozialen Arbeit in der Schule ab. Die Soziokulturelle Animation kann dazu beitragen, dass die Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule ausgeglichener wahrgenommen werden, besonders auf der Seite der Präventionsfunktion. Dies ist im eigentlichen Sinne keine Weiterentwicklung, da die Prävention in den Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule vorhanden ist. Der Fokus der Fachpersonen der Soziokulturellen Animation auf die präventive Arbeit kann aus Sicht der Autoren dieser Arbeit jedoch entscheidend dazu beitragen, dass die Präventionsfunktion in der Sozialen Arbeit in der Schule stärker wahrgenommen wird.

Die Methodenvielfalt der Soziokulturellen Animation wurde im Kapitel 4.1.5 bereits erwähnt. Dabei stechen besonders die Stärken im Bereich von partizipativen und ressourcenorientierten Methoden heraus. Aus Sicht der Autoren dieser Arbeit hat die Soziokulturelle Animation dort auch das grösste Potenzial, die Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule zu ergänzen. Gerade die partizipative Projektarbeit gehört zu den Steckenpferden der Soziokulturellen Animation. Durch die Methodenvielfalt und den partizipativen Grundgedanken der Soziokulturellen Animation kann die Soziale Arbeit in der Schule im Bereich der präventiven Arbeit profitieren und ihre Methoden erweitern. Daneben kann die Stärke der Soziokulturellen Anima-

tion im Bereich der Vernetzung mit verschiedensten Personen und Institutionen der Früherkennung dienlich sein und dabei helfen, diese zu installieren und weiterzuentwickeln. Die Soziokulturelle Animation trägt zudem die Kultur der Mitbeteiligung in sich und ist bestrebt, Demokratie und Toleranz zu fördern. Sie denkt laut Husi und Villiger (2012) in offenen Systemen und nimmt sich zum Ziel, Betroffene zu Beteiligten zu machen. Sie fördert das Zusammenleben, indem sie Empowermentprozesse begleitet und Demokratie übt (S. 70-71). Das sind aus Sicht der Autoren dieser Arbeit optimale Voraussetzungen, um eine gemeinwesenorientierte Schule zu realisieren und Schulhauskultur zu fördern. Auch hier kann die Soziokulturelle Animation durch neue, kreative Methoden einen Teil zur Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit in der Schule beitragen.

5.4 Zwischenfazit Weiterentwicklung

Die Fachleute der Soziokulturellen Animation bringen aus Sicht der Autoren der vorliegenden Arbeit Potenzial mit, um dazu beizutragen, das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule weiterzuentwickeln. Sie bringen ein anderes Selbstverständnis mit, als die Fachleute der beiden anderen Berufsfelder der Sozialen Arbeit. Sie sind es sich gewohnt mit Unsicherheiten umzugehen, sich schnell an verändernde Bedingungen anzupassen und einen Blick für die Zielgruppen und deren partizipativen Einbezug zu haben. Dies ist beispielsweise bei den Zielen und den Zielgruppen der Soziokulturellen Animation zu sehen. Sie haben somit auch das Potenzial, die Soziale Arbeit in der Schule aufzumischen, neue Wege zu gehen und vor allem die präventive Arbeit in der Sozialen Arbeit in der Schule zu stärken. Dies kann dazu beitragen, dass die Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule ausgeglichener wahrgenommen werden.

Das grösste Potenzial der Soziokulturellen Animation für die Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit in der Schule sehen die Autoren dieser Arbeit im Bereich der Methoden. Die Soziokulturelle Animation verfügt über eine immense Methodenvielfalt und die Fähigkeit, diese situationsadäquat, kreativ und lösungsorientiert einzusetzen. Dies trifft besonders auf die Methoden der Projekt- und Gruppenarbeit zu.

C Schlussfolgerungen – eine Bewertung der Ergebnisse

6 Schlussfazit

In diesem Kapitel beantworten die Autoren dieser Arbeit in einem ersten Schritt die Fragestellung der vorliegenden Arbeit. In einem zweiten Schritt gehen sie auf die Berufsrelevanz der erarbeiteten Ergebnisse ein und zu guter Letzt blicken sie in die Zukunft.

6.1 Beantwortung der Fragestellung

In diesem Kapitel werden die eingangs gestellten Unterfragen, sowie die Hauptfragestellung beantwortet. Die Beantwortung hat einen zusammenfassenden Charakter. Für die ausführlichen Grundlagen und Zwischenfazits sind die jeweiligen Kapitel angegeben.

6.1.1 Unterfrage 1

Mit welchen gesellschaftlichen Veränderungen ist die Schule heute konfrontiert?

Im Kapitel 2 wurde die Thematik der gesellschaftlichen Veränderungen diskutiert. Die Schule ist mit einer Vielzahl gesellschaftlicher Veränderungen konfrontiert, da sie eine zentrale Rolle in unserer Gesellschaft einnimmt und mit diversen anderen Teilsystemen gekoppelt ist. Die Teilsysteme der Politik, der Wirtschaft und der Familie sind besonders zentral für die Beantwortung der Fragestellung. Das Teilsystem der Politik spielt gegenüber der Schule was Rahmenbedingungen, Auftrag und die finanziellen Mittel betreffen, eine entscheidende Funktion. Veränderungen in der Politik können sich rasant auf die Schule auswirken. Die Wirtschaft trägt, wie bereits erwähnt, auch Ansprüche an die Schule heran. Dies insbesondere, da die Wirtschaft die Instanz ist, welche Abgängerinnen und Abgänger der Schule aufnimmt. Veränderungen in der Wirtschaft spiegeln sich in den Anforderungen an die Schule zur Vorbereitung der Schulabgängerinnen und Schulabgänger auf den Arbeitsmarkt wieder. Die Veränderungen in familialen Wandlungsprozessen sind in ihrer Wirkung auf die Schule besonders massgebend. Die fortschreitende Pluralisierung der Familienformen hat zur Folge, dass die Schülerschaft immer heterogener wird und die edukative Kraft der Familie nachlässt. Dies wirkt sich in Form von zunehmenden Erziehungsaufgaben auf die Schule aus. Zusammenfassend sieht sich die

Schule mit einer wachsenden Anzahl an Aufgaben aus verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen konfrontiert.

6.1.2 Unterfrage 2

Wie sieht Soziale Arbeit in der Schule und Soziokulturelle Animation heute aus?

Die erarbeiteten Grundlagen zur sozialen Arbeit in der Schule im Kapitel 3 und zur Soziokulturellen Animation im Kapitel 4 dienen zur Beantwortung dieser Unterfrage. Zum Thema der Sozialen Arbeit in der Schule findet sich heute eine Vielzahl von Theorien und Modellen. Einige davon sind aktuell in Bearbeitung. Nicht zuletzt, da das Arbeitsfeld noch relativ jung ist. Zu beobachten ist, dass die Soziale Arbeit eine zunehmend wichtige Rolle in der Schule übernimmt. Die Soziale Arbeit in der Schule erwies sich in der Bearbeitung der Fragestellung als ein Arbeitsfeld, welches unterschiedlichsten Anforderungen und Anspruchsgruppen ausgesetzt ist. So scheint sich die Soziale Arbeit in der Schule noch in einem Prozess der Etablierung zu befinden. Die Vielfalt der Anforderungen fordert hohe Flexibilität und Legitimation, was die Positionierung von Sozialer Arbeit in der Schule in der Institution Schule angeht. Die Schule übernimmt zunehmend neue Aufgaben, welche sich aus gesellschaftlichen Veränderungen ergeben. Diese spiegeln sich in den Mandaten der Sozialen Arbeit in der Schule wieder.

Auch die Soziokulturelle Animation ist noch ein junges Berufsfeld. Trotzdem scheint sich die Soziokulturelle Animation in ihrem Bestehen zu festigen. Ausserdem weist sie durch ihre Arbeitsweisen einen hohen Grad an Flexibilität (bezogen auf die Definitionsmerkmale) auf. Gerade in der Umsetzung ihrer Ziele greift die Soziokulturelle Animation in ihren Methoden auf ein breites Spektrum zurück. Genau da liegt auch die Stärke der Soziokulturellen Animation. Durch die Ausrichtung der Arbeitsprinzipien an ihren Zielgruppen bewegt sie sich nahe an deren Bedürfnissen. Die Soziokulturelle Animation ist also laufend gefordert, sich an verändernden Strukturen zu orientieren und kann daher in verschiedensten Formen und Arbeitsfeldern angetroffen werden.

6.1.3 Unterfrage 3

Wo wird die Soziokulturelle Animation in der Sozialen Arbeit in der Schule verortet?

Die im Kapitel 3 und 4 erarbeiteten Grundlagen für die Soziale Arbeit in der Schule und die Soziokulturelle Animation und die daraus abgeleiteten Schlüsse im Kapitel 5.2 ermöglichen die Beantwortung dieser Frage.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass sich die Soziokulturelle Animation gut in das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule integrieren lässt. Die beschriebenen Definitionsmerkmale weisen einen hohen Grad an direkter oder verknüpfbarer Übereinstimmung auf. Insbesondere die Zielgruppen und Funktionen lassen sich gut adaptieren. Die Ziele und Arbeitsprinzipien kommen durch Verknüpfungen mit Aspekten von anderen Definitionsmerkmalen auch auf eine hohe Übereinstimmung. Da die Soziokulturelle Animation eine grosse Methodenvielfalt ausweist, kann sie eine Bereicherung für die Soziale Arbeit in der Schule im Bereich der Methodik darstellen.

Ein wiederkehrendes Thema der Sozialen Arbeit in der Schule stellen die Rahmenbedingungen dar. Hier muss aus Sicht der Autoren dieser Arbeit beachtet werden, dass die Soziokulturelle Animation im Arbeitsfeld der sozialen Arbeit in der Schule mit deren Rahmenbedingungen konfrontiert ist. Zusammenfassend halten die Autoren der vorliegenden Arbeit fest, dass Fachpersonen der Soziokulturellen Animation für die Soziale Arbeit in der Schule geeignet sind, da sie die nötigen Kompetenzen mitbringen. Dabei sind sie den Rahmenbedingungen der Schule unterstellt.

6.1.4 Unterfrage 4

Was kann die Soziokulturelle Animation zur Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit in der Schule beitragen?

Wie bei der vorhergehenden Frage bilden die Kapitel 3 und 4 die Grundlagen, welche zu den Schlüssen im Kapitel 5.4 führen. Diese ermöglichen die Beantwortung der vorliegenden Unterfrage.

Eine Stärke der Soziokulturellen Animation ist im Bereich der Methoden zu finden. In diesem Bereich besteht ein Potenzial zur Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit in der Schule. Die Methodenvielfalt der Soziokulturellen Animation stellt eine Bereicherung der Sozialen Arbeit in der Schule dar. Partizipative und gruppengerichtete Methoden, wie zum Beispiel die integrale Projektmethodik, können zur Kohäsion in der Schule beitragen.

Weiter dient auch hier die hohe Flexibilität der Soziokulturellen Animation zur Weiterentwicklung der Sozialen Arbeit in der Schule. So kann sie schnell auf neue Situationen und Probleme eingehen und dabei die betroffenen Zielgruppen einbinden oder zwischen ihnen vermitteln.

Das grösste Potenzial der Soziokulturellen Animation für die Soziale Arbeit in der Schule sehen die Autoren der vorliegenden Arbeit im Bereich der präventiven Arbeit. Dies, weil sie einerseits heute eher schwach in der Sozialen Arbeit in der Schule vertreten ist, die Soziokulturelle Animation jedoch Spezialistin in diesem Bereich ist. Dies steht klar im Spannungsfeld der Rahmenbedingungen und die Frage bleibt offen, ob die Soziokulturelle Animation unter den Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit in der Schule den Aspekt der Prävention ausbauen kann.

6.1.5 Hauptfrage

Welches Potenzial hat die Soziokulturelle Animation für die Soziale Arbeit in der Schule?

Die Autoren dieser Arbeit sind in Anbetracht der erarbeiteten Inhalte der Meinung, dass die Soziokulturelle Animation alle Voraussetzungen mitbringt, die es für die professionelle Arbeit in der Sozialen Arbeit in der Schule braucht. Es hat sich gezeigt, dass sie die Aufgaben der Sozialen Arbeit in der Schule übernehmen kann, darüber hinaus aber auch ein Potenzial für deren Weiterentwicklung mitbringt. Die Weiterentwicklung bezieht sich insbesondere auf den Ausbau der präventiven Funktion der Sozialen Arbeit in der Schule. Diese steht jedoch in einem diffusen Licht, da die Möglichkeiten zum Ausbau der präventiven Arbeit unter Einfluss der Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit in der Schule im Umfang der vorliegenden Arbeit nicht geklärt werden konnten.

6.2 Berufsrelevante Schlussfolgerungen

Rückblickend auf die vorliegende Arbeit lässt sich sagen, dass die Soziokulturelle Animation Potential für das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule ausweist. Für Fachleute der Soziokulturellen Animation eröffnet sich mit der Sozialen Arbeit in der Schule ein interessantes Arbeitsfeld. Dabei nimmt ihre Arbeit eine andere Ausprägung an, als die von Fachleuten der Sozialarbeit oder der Sozialpädagogik.

Für das Rollenverständnis der Fachleute der Soziokulturellen Animation in der Sozialen Arbeit in der Schule ist es wichtig zu erkennen, dass der Rahmen und die Strukturen im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule enger sind als in einer rein Soziokulturellen Einrichtung. Vielleicht liegt genau hier auch eine Verbesserungsmöglichkeit durch die Soziokulturelle Animation vor. Das Herstellen von offenen Situationen im institutionellen Rahmen der Schule kann einen Teil der Ausprägungen der Soziokulturellen Animation darstellen.

Eine weitere Ausprägung stellt sicher die Projektarbeit, insbesondere die partizipative Projektarbeit dar. Hier kann die Soziokulturelle Animation einen Gegenpol zur vorherrschenden Behandlung, respektive Einzelintervention in der Sozialen Arbeit in der Schule einnehmen.

Im Sinne einer durch die Soziale Arbeit in der Schule angestrebte Subjektorientierung stellt die Arbeit in der Zwischenposition von Subjektorientierung und schulorientierte Subordination sicher auch eine Ausprägung der Soziokulturellen Animation dar. Hinzu kommt die Möglichkeit, die eher eingeschränkten Zielgruppen der Sozialen Arbeit in der Schule aufzuweichen und zu erweitern.

Die Soziokulturelle Animation bietet eine breite Methodenvielfalt in der Arbeit mit Gruppen. Im Bereich der Einzelintervention ist es für Fachleute der Soziokulturellen Animation sinnvoll, eine Vertiefung in Form einer Weiterbildung vorzunehmen, insofern sie im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule tätig sein wollen.

Eine mögliche interinstitutionelle Zusammenarbeit sehen die Autoren dieser Arbeit zwischen der offenen Jugendarbeit und der Sozialen Arbeit in der Schule, da die offene Jugendarbeit oft von Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren ausgeführt wird. Befindet sich die Schule und die offene Jugendarbeit gemeinsam unter der Trägerschaft der politischen Gemeinde, stehen sie sich oft nahe. Die Zusam-

menarbeit könnte auf der Ebene der Prävention und besonders auch der Früherkennung stattfinden.

Im Hinblick auf die Positionierungsschwierigkeiten der Soziokulturellen Animation ausserhalb des Arbeitsfeldes der offenen Jugendarbeit, stellt die Etablierung in der Sozialen Arbeit in der Schule für die Soziokulturelle Animation eine Chance dar. Dadurch kann sie aufzeigen, dass sie für die Arbeit in unterschiedlichen Arbeitsfeldern geeignet ist und somit ihren eigenen Spielraum und ihre Reputation ausweiten.

6.3 Ausblick

Rückblickend auf die erarbeiteten Erkenntnisse ergeben sich unbeantwortete Fragen. Die Autoren der vorliegenden Arbeit haben das Potenzial der Soziokulturellen Animation für die Soziale Arbeit in der Schule erarbeitet. Dabei haben sie besonders im Bereich der Präventionsarbeit Potenzial erkannt. Ob dieses Potenzial mit den vorhandenen Ressourcen und den geltenden Rahmenbedingungen in der Sozialen Arbeit in der Schule jedoch auch umgesetzt und ausgeschöpft werden kann, blieb unbeantwortet.

Interessant wäre eine Forschung zur Arbeit von Fachleuten der Soziokulturellen Animation im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule. Spannend wäre dabei, die Gewichtung der Arbeitsinhalte von Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule zu erforschen und zu prüfen, ob die Präventionsfunktion tatsächlich gestärkt werden kann.

Daneben wäre es aus Sicht der Autoren dieser Arbeit ebenfalls interessant zu untersuchen, ob eine Stärkung der Prävention die Intervention entlasten kann. Ein weiteres interessantes Thema ist die in der vorliegenden Arbeit mehrmals zitierte Schulhauskultur. Hierzu ist vorstellbar, in Form eines Projekts zur Förderung der Schulhauskultur diesen Bereich zu beleuchten und darin die Rolle der Soziokulturellen Animation zu betrachten und zu bewerten.

Das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule befindet sich in ständiger Entwicklung. Die Autoren der vorliegenden Arbeit verfolgen diese Entwicklung mit Spannung und sähen es gerne, wenn die Soziokulturelle Animation darin einen festen Bestandteil übernehmen würde.

7 Schlusswort

Beim Verfassen dieser Arbeit konnten wir unser bisher erworbenes Wissen im Bereich der Soziokulturellen Animation und der Sozialen Arbeit in der Schule entscheidend vertiefen und erweitern. Dabei hatten wir uns folgenden besonderen Herausforderungen zu stellen:

- Der geplante Vergleich von Soziokultureller Animation und Sozialer Arbeit in der Schule zeigte sich im Verlauf der Erarbeitung der Disposition für die vorliegende Arbeit als wenig sinnvoll. Das Aufzeigen des Potenzials der Soziokulturellen Animation für die Soziale Arbeit in der Schule schien uns geeigneter und wir mussten von unserer ursprünglichen Idee abkommen. Die damit verbundene Überarbeitung der Disposition war aufwändig.
- Die grösste Schwierigkeit bei der Suche nach dem Potenzial zeigte sich in der Unterscheidung zwischen Arbeitsfeld und Berufsfeld. Dessen mussten wir uns während der Arbeit bewusst werden und diese Unterscheidung in den Text einfließen lassen.
- Zu Beginn dieser Arbeit wollten wir die Praxis mit einbeziehen. Die Befragung von Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren in der Praxis der Sozialen Arbeit in der Schule stellte sich aber aus organisatorischen Gründen als kaum möglich dar, da wir die Kurzform der Bachelorarbeit gewählt hatten. Zudem hätte eine umfassende Erforschung der Praxis mit aussagekräftigen Resultaten den Rahmen dieser Arbeit gesprengt.

Am Ende dieser Arbeit bleiben einige Fragen offen. Die anfänglich gewünschte Tiefe der Bearbeitung könnte nur durch umfassende Forschungsarbeiten erreicht werden, wie wir sie im Kapitel 6.3 vorgeschlagen haben. Wir glauben, dass die vorliegende Literaturarbeit für weitere Forschungen eine nützliche Grundlage wäre. Abschliessend können wir sagen, dass wir uns gut vorstellen könnten, im Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule tätig zu werden und hier unser Potenzial als Soziokulturelle Animatoren ein zu bringen.

In diesem Sinne „Schiff ahoi!“ und auf in unbekannte Gewässer!

8 Literatur- & Quellenverzeichnis

- Baier, Florian (2007). *Zu Gast in einem fremden Haus. Theorie und Empirie zur Sozialen Arbeit in Schulen*. Bern: Lang.
- Baier, Florian (2011a). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. (2. Aufl. S.61-81). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.
- Baier, Florian (2011b). Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*. (2. Aufl. S.135-158). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.
- Bruggmann, Nicole (2004). *Gesellschaftlicher Wandel und familialer Wandel*. Gefunden am 15. Mai 2012, unter <http://www.hoepflinger.com/fhtop/Familialer-Wandel.pdf>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2011a). *Statistischer Sozialbericht Schweiz 2011* [Broschüre]. Neuenburg: Autor.
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2011b). *Arbeitsmarktindikatoren 2011. Kommentierte Ergebnisse der Periode 2005-2011* [Broschüre]. Neuenburg: Autor.
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (ohne Datum, a). *Bevölkerungsdaten im Zeitvergleich, am Ende des Jahres*. Gefunden am 23. Juni 2012, unter <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/02/blank/key/bevoelkerungsstand.html>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (ohne Datum, b). *Heiraten nach Alter und zusammengefasster Heiratsziffer*. Gefunden am 23. Juni 2012, unter <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/06/blank/key/05/01.html>

- Bundesamt für Statistik [BFS]. (ohne Datum, c). *Indikatoren der Eheschliessungen und Ehescheidungen in der Schweiz, 1970-2010*. Gefunden am 23. Juni 2012, unter <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/06/blank/data/03.html>
- Drilling, Matthias (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4.Aufl.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Eichler, Dirk (2008). *Veränderungsprozesse pädagogischer Institutionen. Organisationstheoretische Reflexionen vor dem Hintergrund gestiegener Anforderungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gschwind, Kurt; Gabriel-Schärer, Pia & Hafen, Martin (2008). Eine Disziplin – Viele Aufgaben. Schulsozialarbeit zwischen Prävention, Früherkennung und Behandlung. *Sozial Aktuell*, 2008 (Ausgabe Nr.1), 44-47.
- Gschwind, Kurt; Seiterle, Nicolette & Ziegele, Uri (2012, 6. März). *Zusammenfassung Auswertung Plakate Ratingkonferenz 6. März 2012*. Dokument erarbeitet im Rahmen des Forschungsprojekts Kompetenzprofil und strukturelle Rahmenbedingungen für die Sozialen Arbeit in der Schule der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Gschwind, Kurt & Ziegele, Uri (2010). Intervention, Prävention, Früherkennung: drei Funktionen, viele Kompetenzen. Aufgabenanalyse und Rollenklärung für die Soziale Arbeit in der Schule. *Sozial Aktuell*, 2010 (Ausgabe Nr.12), 12-15.
- Hafen, Martin (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theorie-geleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch*. Luzern: interact.
- Hafen, Martin (2007). *Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis*. Heidelberg: Carl-Hauer Verlag.

- Hangartner, Gabi (2010). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Wandler, Bernhard (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 265-322). Luzern: interact.
- Herzog, Walter; Böni, Edi & Guldemann, Joana (1997). *Partnerschaft und Elternschaft. Die Modernisierung der Familie*. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.
- Höpflinger, François (2011). *Ehe und Familie im Wandel. West- und nordeuropäische Entwicklung – als Ausnahmeentwicklung*. Gefunden am 11. Jun. 2012, unter <http://www.hoepflinger.com/fhtop/Wandel-der-Familien.pdf>
- Husi, Gregor (2010a). *Gesellschaftlicher Wandel*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern Soziale Arbeit.
- Husi, Gregor (2010b). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In Bernard Wandler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 97-156). Luzern: interact.
- Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexion und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: interact.
- Landolt, Katja (2011, 16. September). Das Lehrstellen-Karussell dreht munter weiter. *Limmattaler Zeitung*. Gefunden am 21. Jun. 2012 unter <http://www.limmattalerzeitung.ch/limmattal/region-limmattal/das-lehrstellen-karussell-dreht-munter-weiter-113205656>
- Limacher, Robert; Wyss-Schürmann, Elisabeth (2002). *Schulsozialarbeit im Kanton Luzern. Eine Chance für Schule und Jugendhilfe*. Gefunden am 3. Jun. 2012, unter <http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/DA%20-%20Wyss-Schuermann-Limacher%20-%20SSA%20in%20Luzern.pdf>

- Müller, Emanuel (1999). Ein Handlungsmodell der soziokulturellen Animation. In Moser, Heinz; Müller, Emanuel; Wettstein, Heinz & Willener, Alex. *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze* (S. 95-160). Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Opaschowski, Horst W. (1996). *Pädagogik der freien Lebenszeit* (3. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Speck, Karsten (2009). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Spieß, Anke & Pötter, Nicole (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld der Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Voisard, Michel (2005). *Soziokulturelle Animation beobachtet. Ein systemtheoretischer Beitrag zur Freizeitpädagogik*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Wettstein, Heinz (1999). Definitionen, Funktionen und Positionen. In Moser, Heinz; Müller, Emanuel; Wettstein, Heinz & Willener, Alex. *Soziokulturelle Animation. Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze* (S. 13-40). Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Wettstein, Heinz (2010). Hinweise zur Geschichte, Definitionen, Funktionen.... In Wandler, Bernhard (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 265-322). Luzern: interact.
- Willener, Alex (2007). *Integrale Projektmethodik für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt*. Luzern: interact.