

## 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 Regel<sup>1</sup> die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Vorschriften verantwortlich.

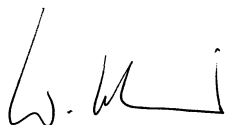
Die Nutzungsrechte sind:

- 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

---

<sup>1</sup> 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!**

# SETZT DIE ERLEBNISPÄDAGOGIK DER SOZIALEN ARBEIT IN DER SCHULE DIE KRONE AUF?



## Die Chancen und Grenzen der Methode Erlebnispädagogik im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule der Deutschschweiz

Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern Soziale Arbeit

August 2012

Studienrichtung Soziokulturelle Animation  
BB/TZ08-1 & BB/TZ08-2

Autorenschaft:  
Yasmin Fässler  
Susanne Kunz  
Ivo Richner

## **Bachelor-Arbeit**

Ausbildungsgang Soziokulturelle Animation

Kurs BB/TZ08-1 & BB/TZ08-2

Yasmin Fässler, Susanne Kunz, Ivo Richner

### **Setzt die Erlebnispädagogik der Sozialen Arbeit in der Schule die Krone auf?**

#### **Die Chancen und Grenzen der Methode Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule der Deutschschweiz**

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 Soziale Arbeit in der Schule ist ein wachsendes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Mit ihren drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung stärkt sie die Schülerschaft in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung und unterstützt sie in Problemlösungsprozessen. Die Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode, die durch das Ermöglichen von Erlebnissen, deren Reflexion und den Transfer in den Alltag non-formale Bildungsprozesse fördert. Die Arbeit zeigt auf, dass die Wirkungen und Ziele der Erlebnispädagogik mit denen der Sozialen Arbeit in der Schule vergleichbar sind. Darauf aufbauend wird der Frage nachgegangen, welche Chancen und Grenzen von erlebnispädagogischem Handeln in der Sozialen Arbeit in der Schule der Deutschschweiz sind. Erste Überlegungen zur Einführung der Erlebnispädagogik in die Soziale Arbeit in der Schule wurden in Deutschland gemacht. Diese bilden mit den theoretischen Grundlagen zur Sozialen Arbeit in der Schule und zur Erlebnispädagogik das Fundament für den dritten Teil der Arbeit. In diesem werden die in Deutschland gemachten Erfahrungen auf die Deutschschweiz übertragen, mögliche Wirkungen in den drei Funktionen, geeignete Rahmenbedingungen sowie Chancen und Grenzen für eine Implementierung der Erlebnispädagogik in die Soziale Arbeit der Schule aufgezeigt. Dabei wird sichtbar, dass die Erlebnispädagogik eine Methode darstellt, welche sehr gut zur Sozialen Arbeit in der Schule passt und sehr umfassend in den Funktionen Prävention, Früherkennung sowie Behandlung eingesetzt werden kann. Sie bringt einen Mehrwert für die Lehrpersonen, die Schulsozialarbeitenden und die Schülerschaft und setzt damit der Sozialen Arbeit in der Schule die Krone auf.

# INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

VORWORT

TEIL A

---

1. EINLEITUNG	1
1.1 Ausgangslage	2
1.2 Zielsetzungen und Fragestellungen	2
1.3 Adressatinnen und Adressaten	3
1.4 Aufbau der Arbeit	3

TEIL B

---

2. SOZIALE ARBEIT IN DER SCHULE DER DEUTSCHSCHWEIZ	5
2.1 Historische Annäherung	6
2.2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule	6
2.3 Definition von Sozialer Arbeit in der Schule	8
2.4 Anspruchsgruppen und Zielsetzungen der Sozialen Arbeit in der Schule	10
2.5 Arbeitshaltungen und Kompetenzprofil	12
2.6 Funktionen und Methoden in der Sozialen Arbeit in der Schule	13
2.6.1 Prävention	15
2.6.2 Früherkennung	16
2.6.3 Behandlung	17
2.6.4 Methodenvielfalt anhand der Funktionen	18
2.7 Rahmenbedingungen und Strukturen	19
2.7.1 Trägermodelle	19
2.7.2 Kooperationsmodelle für die Soziale Arbeit und die Schule	21
2.7.3 Personelle Rahmenbedingungen	22
2.7.4 Finanzielle Rahmenbedingungen	22
2.7.5 Räumliche Rahmenbedingungen	22
2.7.6 Zusammenarbeit und Vernetzung	23
2.8 Wirksamkeit der Sozialen Arbeit in der Schule	23
2.9 Berufsrelevanz für die Soziokulturelle Animation	24
3. ERLEBNISPÄDAGOGIK	27
3.1 Historische Annäherung und Begrifflichkeiten	28
3.2 Definition von Erlebnispädagogik	29
3.3 Zielgruppen und Ziele der Erlebnispädagogik	31
3.4 Arbeitshaltungen und Kompetenzprofil	32
3.4.1 Arbeitshaltungen	32
3.4.2 Kompetenzprofil Fachperson Erlebnispädagogik	33
3.5 Modelle	33
3.6 Erlebnispädagogische Aktivitäten	35
3.7 Wirksamkeit der Erlebnispädagogik	37
3.8 Berufsrelevanz für die Soziokulturelle Animation	40

4. ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER SCHULE AM BEISPIEL DEUTSCHLAND	42
4.1 Soziale Arbeit in der Schule in Deutschland	43
4.2 Ziele der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule	43
4.3 Strukturen, Rahmenbedingungen und Voraussetzungen	45
4.4 Einsatzmöglichkeiten	45
4.5 Chancen und Grenzen	47

## TEIL C

---

5. DAS HANDLUNGSFELD DER SOZIALEN ARBEIT IN DER SCHULE ERWEITWERT DURCH DIE METHODE ERLEBNISPÄDAGOGIK	49
5.1 Ziele und Zielgruppen von Volksschule, Sozialer Arbeit in der Schule und Erlebnispädagogik im Vergleich	50
5.2 Arbeitshaltungen der Sozialen Arbeit in der Schule im Vergleich mit der Erlebnispädagogik	53
5.3 Erlebnispädagogik in der Prävention, Früherkennung und Behandlung	55
5.3.1 Prävention	55
5.3.2 Früherkennung	56
5.3.3 Behandlung	57
5.4 Rahmenbedingungen und Strukturen für die Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule	59
5.4.1 Trägermodelle	59
5.4.2 Erlebnispädagogik in den Kooperationsmodellen der Sozialen Arbeit und der Schule	59
5.4.2 Personelle Rahmenbedingungen und erforderliche Kompetenzen	61
5.4.3 Finanzielle Rahmenbedingungen	62
5.4.4 Räumliche Rahmenbedingungen	63
5.4.5 Zusammenarbeit und Vernetzung	63
5.5 Zusammenspiel der Wirksamkeit Sozialer Arbeit in der Schule und Erlebnispädagogik	63
5.6 Chancen und Grenzen der Methode Erlebnispädagogik im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule der Deutschschweiz	64
5.6.1 Chancen	65
5.6.2 Grenzen	67

## TEIL D

---

6. SCHLUSSFOLGERUNGEN	69
7. LITERATURVERZEICHNIS	74
ANHANG	I
Anhang A	I
Anhang B	II
Anhang C	III
Anhang D	IV
Anhang E	V

Die gesamte Arbeit wurde von Yasmin Fässler, Susanne Kunz und Ivo Richner gemeinsam verfasst.



# ABBILDUNGSVERZEICHNIS

- Abb. 1: Zielsetzungen, selbst erstellt, S. 2
- Abb. 2: Kontinuum Prävention, Früherkennung, Intervention (Kurt Gschwind & Uri Ziegele, 2010, S.12), abgeändert, S. 13
- Abb. 3: Die Begrifflichkeiten der Prävention (Martin Hafen, 2007, S.85), S. 14
- Abb. 4: Beratungsformen und -settings (Sabine Ader & Ursula Tölle, 2011, S.207), S. 18
- Abb. 5: Verknüpfung Kontinuum und Methodenmatrix (Kurt Gschwind & Uri Ziegele, 2012c, S. 1-2), selbst erstellt, S. 19
- Abb. 6: Wirkungskreis (Florian Baier & Rahel Heeg, 2011, S.101), selbst erstellt, S. 24
- Abb. 7: Arbeitsfelder und Berufsfelder Sozialer Arbeit (Gregor Husi & Simone Villiger, 2012, S. 46), S. 26
- Abb. 8: Erlebnispädagogische Aktivitäten im Vergleich (Bernd Heckmair & Werner Michl, 2012, S. 236-241), gekürzt, S. 37
- Abb. 9: Ziele von Volksschule Sozialer Arbeit in der Schule und Erlebnispädagogik im Vergleich (Gesetz über die Volksschulbildung Kanton Luzern/ Kurt Gschwind & Uri Ziegele, 2012a, S. 1/ Matthias Drilling, 2009, S. 120-121/ Bernd Heckmair & Werner Michl, 2012, S. 115), selbst erstellt, S. 50
- Abb. 10: Arbeitshaltungen im Vergleich (Kurt Gschwind & Uri Ziegele, 2012a, S. 1/ Bernd Heckmair & Werner Michl, 2012, S. 112-114), selbst erstellt, S. 53
- Abb. 11: Verknüpfung Kontinuum und Aktivitäten der Erlebnispädagogik (Kurt Gschwind & Uri Ziegele, 2012c, S. 1-2/ Bernd Heckmair & Werner Michl, 2012, S. 236-241), S. 55
- Abb. 12: Kompetenzprofil der Erlebnispädagogik und der Sozialen Arbeit in der Schule im Vergleich (Hans-Peter Hufenus, 1991, S. 84/ Avenir Social, 2012a, S. 4), selbst erstellt, S. 62
- Abb. 13: Wirkungen der Erlebnispädagogik und der Sozialen Arbeit in der Schule im Vergleich (Florian Baier & Rahel Heeg, 2001, S. 97-101/ Michael Jagenlauf, 1992, S. 56-57/ Janne Fengler, 2009), selbst erstellt, S. 63
- Abb. 14: Klassenklima und internalisierende Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern (Ludwig Bilz, 2008, S. 189), S. 66

Alle auf dem Titelblatt und bei den Kapitelüberschriften verwendeten Abbildungen sind von der Autorenschaft selbst fotografiert und erstellt.

# VORWORT

Die vorliegende Arbeit wurde von drei Studierenden des Studiengangs Soziokulturelle Animation verfasst. Im Rahmen des Studiums kam die Autorenschaft (Yasmin Fässler, Susanne Kunz & Ivo Richner) immer wieder mit verschiedenen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit in Berührung. Während des Besuchs des Moduls „Soziale Arbeit in der Schule“ setzte sich die Autorenschaft intensiv mit diesem Handlungsfeld auseinander. Die Vielfältigkeit dieses Berufsfeldes hat sofort fasziniert. Aus diesem Grund war schon früh klar, dass die Bachelor-Arbeit das Thema Soziale Arbeit in der Schule vertiefen würde. Im Rahmen des Leistungsnachweises des Moduls „Soziale Arbeit in der Schule“ sollte eine Forschungsrecherche zu einem frei wählbaren Thema durchgeführt werden. Nach einem Fachgespräch mit einem Dozenten und der Tatsache, dass die Erlebnispädagogik keinen inhaltlichen Einzug in das Studium fand, haben sich Susanne Kunz und Ivo Richner entschieden, eine Literaturrecherche zum Thema Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit der Schule zu machen. Es stellte sich schnell heraus, dass der Deutschschweiz die Erlebnispädagogik nur selten als Methode in der Sozialen Arbeit der Schule angewandt wird. Es gibt in Deutschland bereits Überlegungen zu diesem Thema. Diese können aber nicht eins zu eins auf die Deutschschweiz übertragen werden. Interessant war die Feststellung, dass die Ausbildung in Soziokultureller Animation fast alle Kompetenzen vermittelt, welche in der Sozialen Arbeit der Schule verlangt werden. Durch den starken Fokus auf Gruppenprozesse, Partizipation und Prävention, aber auch Projektarbeit vermittelt das Studium viele Kompetenzen, welche auch für die Erlebnispädagogik relevant sind. Diese Gründe haben die Autorenschaft dazu bewogen, die vorliegende Bachelor-Arbeit zu verfassen. Hinzu kommt, dass die gesamte Autorenschaft sich einen späteren Berufseinstieg in die Soziale Arbeit der Schule oder die Erlebnispädagogik vorstellen kann. Um auch den Studiengang Soziokulturelle Animation angemessen zu würdigen, wird in dieser Arbeit die Sozialen Arbeit in der Schule sowie die Erlebnispädagogik und die damit verbundene Berufsrelevanz für die Soziokulturelle Animation thematisiert.

## Danksagung

Für die Unterstützung bei der Umsetzung dieser Arbeit möchte sich die Autorenschaft bei allen Beteiligten herzlich bedanken. Ohne die tatkräftige Unterstützung der Fachpersonen aber auch der Familien sowie Partnerinnen und Partner der Autorenschaft hätte diese Arbeit nicht in diesem Umfang verfasst werden können. Im Speziellen möchte sich die Autorenschaft bei folgenden Personen bedanken:

- Anita Glatt für die Unterstützung und Begleitung während des Bachelorkolloquiums
- Kurt Gschwind und Uri Ziegele für die sehr aufschlussreichen Fachpool-Gespräche und die theoretischen Inputs
- Frowin Betschart für das tolle Interview
- Anja Mainzenbach, Katja Schweri, Evelyne Oechslin für das Gegenlesen und Korrigieren der Arbeit
- Und bei allen Personen, die uns sonst in irgendeiner Form unterstützt haben.

# 1. EINLEITUNG



In diesem ersten Kapitel wird die Ausgangslage beschrieben, auf welcher der Inhalt der folgenden Arbeit aufbaut. Weiter werden die Zielsetzungen und Fragestellungen vorgestellt, welche die Arbeit verfolgt. Zuletzt gibt die Einleitung einen kurzen Einblick in den Ablauf, um einen möglichst umfassenden Überblick zu erhalten.

## 1.1 Ausgangslage

In der Deutschschweiz wird seit Mitte der neunziger Jahre Soziale Arbeit in der Schule kontinuierlich eingeführt. Seit etwa 2005 steckt die Soziale Arbeit in der Schule in einer Profilierungsphase. Es entsteht eine zunehmende Vernetzung der Praxis. Auch Fachfragen und Arbeitskonzepte werden intensiv diskutiert (Florian Baier, 2011, S.67).

Eine einheitliche Definition für das Handlungsfeld Soziale Arbeit in der Schule existiert noch nicht. Vielmehr gibt es verschiedenste Definitionen, welche die Schwerpunkte unterschiedlich setzen.

Erlebnispädagogik ist eine Methode, welche in der Sozialen Arbeit seit Jahren Anwendung findet. Erlebnispädagogische Aktivitäten in der Sozialen Arbeit in der Schule sind in der Schweiz aber noch nicht verbreitet. In Deutschland gibt es bereits verschiedene Publikationen zu diesem Thema. So können laut Sandro Jahnke (2005): „(. . .) erlebnispädagogische Aktivitäten (. . .) alltagsrelevante Erfahrungs- und Handlungsräume mit „Ernstcharakter“ bieten, die fest eingebunden in den Schulalltag und in Kooperation mit der JH [Jugendhilfe] einen wertvollen Beitrag zur Einzelfallhilfe, zur Prävention und zur Entlastung des Schulsystems und der Lehrer [sic!] leisten“ (S.125). Nach Bernd Nödl und Magdalene Schmid (2011) steht dabei nicht Wissensvermittlung, sondern erlebnis- und handlungsorientiertes Lernen im Vordergrund. Emotionen und das Erleben des eigenen Körpers spielen bei diesen Aktivitäten eine wesentliche Rolle und sind daher eine geeignete Methode, um in der Sozialen Arbeit in der Schule non-formale Bildungsprozesse zu ermöglichen. (S. 277-278)

Aus diesen Gründen wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass die Erlebnispädagogik vermehrt Einzug in die Soziale Arbeit in der Schule der Deutschschweiz halten wird. Diese Arbeit untersucht, welche Chancen und Grenzen sich für die Methode Erlebnispädagogik im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule der Deutschschweiz ergeben. Auch die strukturellen Voraussetzungen für die Implementierung der Erlebnispädagogik in die Soziale Arbeit in der Schule werden unter die Lupe genommen. Aus der Ausgangslage lassen sich die Zielsetzungen und Fragestellungen ableiten.

## 1.2 Zielsetzungen und Fragestellungen

Die folgenden Zielsetzungen und Fragestellungen prägen den Aufbau der vorliegenden Arbeit.

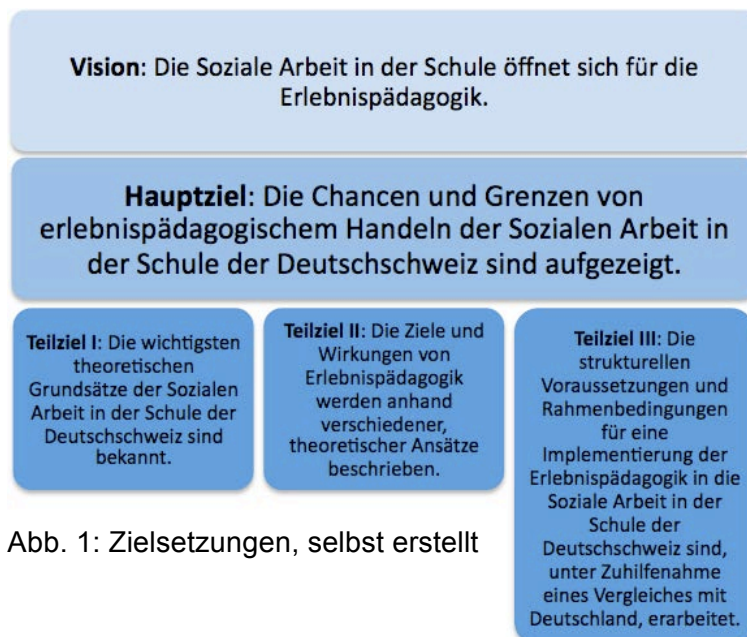


Abb. 1: Zielsetzungen, selbst erstellt

Um diese Ziele zu erreichen, gliedert sich die Arbeit nach bestimmten Fragestellungen.

Die Arbeit geht der folgenden, übergeordneten Frage nach:

Welches sind die Chancen und Grenzen der Methode Erlebnispädagogik im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule der Deutschschweiz?

Um diese Frage beantworten zu können, ergeben sich für das Teilziel I folgende Unterfragen:

- Welche theoretischen Ansätze existieren in der Deutschschweiz für Soziale Arbeit in der Schule?
- Welches sind die Ziele von Sozialer Arbeit in der Schule?
- Welches sind die Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule?
- Welche Rahmenbedingungen und Strukturen sind für die Soziale Arbeit in der Schule der Deutschschweiz relevant?

Für das Teilziel II können verschiedene Unterfragen gestellt werden:

- Was wird unter Erlebnispädagogik verstanden?
- Welche Ziele verfolgt die Erlebnispädagogik?
- Welche Wirkung kann Erlebnispädagogik erzielen?

Zuletzt kann für das Teilziel III folgende Unterfrage formuliert werden:

- Welches sind die Rahmenbedingungen und strukturellen Voraussetzungen für eine Implementierung der Erlebnispädagogik in die Soziale Arbeit in der Schule der Deutschschweiz?

### **1.3 Adressatinnen und Adressaten**

Die Arbeit richtet sich an die Fachpersonen der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und an die Schulsozialarbeitenden im Speziellen. Sie soll den Dialog sowie die Professionsentwicklung des neuen Handlungsfeldes Soziale Arbeit in der Schule anregen. Den Erlebnispädagogen und Erlebnispädagoginnen kann mit der vorliegenden Arbeit ein neues Handlungsfeld nähergebracht werden. Selbstverständlich ist diese Arbeit auch für all jene gedacht, die sich für einen der beiden Aspekte interessieren.

Speziell für Soziokulturelle Animatoren und Animatorinnen liefert diese Arbeit wertvolle Informationen bezüglich berufsrelevanter Aspekte.

### **1.4 Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit ist in die Einleitung (Teil A), den theoretischen Hauptteil mit den Kapiteln 2 bis 4 (Teil B), in die Verknüpfung der Schwerpunkte des Hauptteils im Kapitel 5 (Teil C) und in den Schlussteil (Teil D) gegliedert.

Ausgegangen wird in Kapitel 2 von der Frage, welche theoretischen Ansätze in der Deutschschweiz für das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule existieren. Zuerst werden die historischen Veränderungen der Sozialen Arbeit in der Schule der Deutschschweiz beschrieben. Für die weitere Auseinandersetzung mit der Definition und den Zielsetzungen der Sozialen Arbeit in der Schule ist die Vertiefung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule wichtig. Nachdem die Anspruchsgruppen und Zielsetzungen beleuchtet worden sind, werden die Arbeitshaltungen und das Kompetenzprofil der Sozialen Arbeit in der Schule vertieft. Einen Schwerpunkt dieser Arbeit bilden die Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung. Wichtig für die Implementierung von Sozialer Arbeit in die Schule sind die vorherrschenden Rahmenbedingungen und Strukturen. Ebenso von Bedeutung ist die Wirksamkeit, welche die Soziale Arbeit in der Schule erbringt. Zum Schluss des Kapitels wird die Berufsrelevanz für die Soziokulturellen Animation geklärt.

Das dritte Kapitel geht den Fragen des Teilziels II nach, was unter der Methode der Erlebnispädagogik verstanden wird, welches die Ziele und die Wirkungen der Erlebnispädagogik sind. Auch dieses Kapitel beginnt, um ein umfassendes Verständnis von Erlebnispädagogik zu erhalten, mit der historischen Annäherung. Danach wird die Erlebnispädagogik definiert. Die folgenden Unterkapitel stützen sich auf die ausgewählte Definition. Es folgen die Zielgruppen und Ziele der Erlebnispädagogik, die Arbeitshaltungen mit dem Kompetenzprofil, sowie die Modelle und die Vertiefung in verschiedene erlebnispädagogische Aktivitäten. Ebenso wie im Kapitel zuvor ist die Wirksamkeit der Erlebnispädagogik von Bedeutung. Auch im dritten Kapitel wird die Berufsrelevanz für die Soziokulturellen Animation beleuchtet.

Das vierte Kapitel thematisiert das in Deutschland bereits diskutierte und an gewissen Orten schon angewandte Konzept der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule. Die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten der Erlebnispädagogik werden aufgezeigt.

Um die Hauptfrage, welches die Chancen und Grenzen der Methode Erlebnispädagogik im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule der Deutschschweiz sind, aufzuzeigen, werden die Kapitel 2 und 3 (Teil B) im Kapitel 5 (Teil C) unter Zuhilfenahme des Vergleiches mit Deutschland (Kapitel 4) verknüpft. Zu Beginn werden die Zielsetzungen und Zielgruppen der Volksschule, der Sozialen Arbeit in der Schule und der Erlebnispädagogik miteinander verglichen, um zu eruieren, ob die Erlebnispädagogik als Methode in der Sozialen Arbeit in der Schule angewandt werden kann. Ebenso werden die Arbeitshaltungen verglichen. Die weiteren Unterkapitel thematisieren die Funktionen, die Rahmenbedingungen und Strukturen und die Wirksamkeit. Um die Richtigkeit der Interpretationen beurteilen zu können und um ein reales Bild von Erlebnispädagogik als Methode im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule zu erhalten, wurde ein Interview mit Frowin Betschart geführt. Frowin Betschart ist Schulsozialarbeiter in der Sekundarschule Hausen am Albis und kann mit den Schülerinnen und Schülern erlebnispädagogisch arbeiten. Das Interview wird im Kapitel 5 unterstützend beigezogen und befindet sich im Anhang. Der Abschluss des Kapitels 5 bildet das Unterkapitel Chancen und Grenzen der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule und beantwortet somit die zu Beginn der Arbeit gestellte Hauptfrage.

Die im Kapitel 5 angeschnittenen Vertiefungen zu Gesundheitsförderung, Erweiterung des Sozialraums und der Gruppendynamik werden im Kapitel 6 (Teil D) als neue Fragestellungen aufgeworfen, um Anstösse für den Dialog und die Professionsentwicklung des noch neuen Handlungsfeldes Soziale Arbeit in der Schule zu geben. Weiter beinhaltet dieses Kapitel Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit in der Schule.

Die in dieser Arbeit vertieften Inhalte beziehen sich auf die Deutschschweiz. Es lässt sich nicht klar feststellen, welche Autoren sich mit ihrer Literatur auf die ganze Schweiz und welche sich nur auf die Deutschschweiz beziehen. So stützen sich beispielsweise Baier und Heeg (2011) in ihrem Buch „Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit“ auf Forschungsdaten aus der Schweiz. Aus welcher Region der Schweiz die evaluierten Standorte stammen, geht aber nicht hervor. Auf dem Portal Schulsozialarbeit.ch werden keine Standorte von Sozialer Arbeit in der Schule in der französischen- oder italienischsprachigen Schweiz aufgeführt.



## 2. SOZIALE ARBEIT IN DER SCHULE DER DEUTSCHSCHWEIZ



Bevor die geschichtliche Entwicklung der Sozialen Arbeit in der Schule erörtert wird, ist eine Begriffsdefinition notwendig.

In der Literatur zur Sozialen Arbeit in der Schule werden keine einheitlichen Begrifflichkeiten verwendet. In der Fachliteratur wird mit Begriffen „Soziale Arbeit in der Schule“ oder mit „Schulsozialarbeit“ hantiert. Manche Werke bedienen sich gar beider Begriffe. Der Begriff „Schulsozialarbeit“ wird dem Handlungsfeld der Schulsozialarbeitenden nicht gerecht, wie Uri Ziegele (Fachpoolgespräch vom 2. April 2012) feststellt. Er empfiehlt den Begriff „Soziale Arbeit in der Schule“, da dieser die drei Teilbereiche der Sozialen Arbeit, die Sozialarbeit, die Sozialpädagogik und die Soziokulturelle Animation impliziert. Daher wird in der ganzen Arbeit der Begriff „Soziale Arbeit in der Schule“ verwendet. So wird gewährleistet, dass der Blickwinkel offen ist und nicht wie beim Begriff „Schulsozialarbeit“ der Fokus zu stark auf Behandlung gelegt wird. Zitate werden in der Originalfassung belassen.

Wenn in der Arbeit Fachpersonen der Sozialen Arbeit in der Schule erwähnt werden, dann wird der Begriff „Schulsozialarbeitende“ verwendet, zum einen weil dies die gängigste Bezeichnung für die Fachpersonen ist, zum anderen weil es der Lesefreundlichkeit dient.

## 2.1 Historische Annäherung

Baier (2011) stellt fest, dass die Soziale Arbeit in der Schule das am schnellsten wachsende Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe ist (S. 61). Seit Mitte der neunziger Jahre wird an immer mehr Standorten in der Deutschschweiz Soziale Arbeit in der Schule praktiziert.

In seinem Buch „Die Schulsozialarbeit kommt an!“ äussert Urs Vögeli-Mantovani (2005), dass die Vorreiter Sozialer Arbeit in der Schule zwei Projekte bildeten, welche in der Berufsschule Wattwil (1987) und an der Primarschule Böwisli in Bülach (1998) durchgeführt worden waren (S. 64). In der Bestandesaufnahme der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz erwähnen Esther Christen und Simone Pfeiffer (1999), dass 1998 insgesamt 16 Schulsozialarbeitprojekte an 34 Standorten durchgeführt wurden (S. 23). Nach Vögeli-Mantovani (2005) konnten im Jahr 2003 bereits 113 Standorte von Sozialer Arbeit in der Schule gezählt werden (S. 67). Baier (2011) schätzte, dass es im Schuljahr 2010/2011 ungefähr 450 Schulsozialarbeitende an etwa 1100 Schulen geben wird (S. 62).

Die Gründe für die Einführung von Sozialer Arbeit in der Schule sind vielfältig. Zum einen sind dies nach Christen und Pfeiffer (1999) die durch die Schulreform entstandenen neuen Anforderungen und Probleme und die Zunahme von komplexen Problematiken wie Suchtmittelkonsum oder Jugendgewalt. Der Umgang mit diesen Thematiken führte bei den Lehrpersonen zu einer zeitlichen und fachlichen Überlastung. Daher wurde nach einer Möglichkeit gesucht, den neuen Herausforderungen zu begegnen. (S. 11)

Zudem kann nach Martin Hafen (2005) die Familie immer weniger zur Kindererziehung beitragen. Die individualisierten Lebensentwürfe der Eltern und die Verschlechterung der ökonomischen Situation der Familie führen zu Haushalten, in denen beide Elternteile erwerbstätig sind. Die Schule wird vermehrt in ihrer Erziehungssituation gefordert. Da die Politik nicht in der Lage ist, die erforderlichen Mittel zur Erweiterung des schulischen Arbeitsfeldes zur Verfügung zu stellen, sucht die Schule Kontakt zu den Einrichtungen der ausser-schulischen Erziehung wie den Fachbereichen der Sozialen Arbeit. (S. 44-45)

Der Anstoss zur Einführung von Sozialer Arbeit in der Schule kann nach Baier (2011) sowohl von den Schulen oder dem Bildungsdepartement, als auch von der Sozialverwaltung kommen. Über die Einführung von Sozialer Arbeit in der Schule wird in der Schweiz auf lokaler Ebene, also auf der Ebene der Gemeinden entschieden. Dadurch entstehen lokal unterschiedliche Strukturen bezüglich Trägerschaft, Rahmenbedingungen und Praxis. Die Schulpolitik jedoch liegt in der Verantwortung der Kantone. Die grosse Vielfalt von verschiedenen Arbeitsbereichen führt zu Diskussionen. Die Soziale Arbeit in der Schule befindet sich zurzeit in einer inhaltlichen Profilierungsphase. (S. 63-65) Diese Phase beinhaltet auch, dass verschiedene Konzepte der Sozialen Arbeit in der Schule diskutiert werden. Um eine Grundlage für die konzeptionelle Ausrichtung der Definitionen zu schaffen, werden im nächsten Kapitel der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule beleuchtet.

## 2.2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule

Die Grundlagen des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schweiz sind in der Bundesverfassung geregelt. So besagt Artikel 61a<sup>16</sup> Abs. 1: „Bund und Kantone sorgen gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeit für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz.“

Für den Bildungs- und Erziehungsauftrag sind laut der BV Art. 62 Abs. 1 die Kantone zuständig. Daher werden diese Ziele im Volksschulgesetz der jeweiligen Kantone geregelt. Die Ziele der Volksschule der einzelnen Kantone sind vergleichbar. In dieser Arbeit werden die Ziele der Volksschule des Kantons Luzern verwendet.



Der Paragraph 5 des Gesetzes der Volksschulbildung des Kantons Luzern gibt Einblick in die Ziele der Volksschule. Der Paragraph befindet sich im Anhang A.

Wie im historischen Rückblick beleuchtet, sind die Anforderungen an die Volksschule durch den gesellschaftlichen Wandel und die Schulreform gestiegen. Dies veranschaulichen die Ziele der Volksschule des Kantons Luzern deutlich.

Gemäss Niklas Luhmann (1997) erfüllt die Schule zum einen die Funktion der Erziehung, zum anderen die Funktion der sozialen Selektion (zit. in Hafén, 2005, S. 45). Hafén (2005) ergänzt, dass die Selektion in der Schule vor allem in Form von Noten und Zeugnissen stattfindet. Mit dieser Selektion können die Möglichkeiten für einen späteren Berufseinstieg bei schwachen Schülerinnen und Schülern stark eingeschränkt werden. (S. 45)

Obwohl die Schule aufgrund von gesellschaftlichen Erziehungsdefiziten immer mehr die Verantwortung von psychosozialer Erziehung mittragen muss, ist sie gemäss Hafén (2005) nicht bereit, sich auf die Impulse der Disziplinen der Sozialen Arbeit einzulassen. Hafén (2005) hebt drei mögliche Gründe heraus: die Organisationsform der Schule, die Paradoxie von Gleichheit und Ungleichheit und die Koppelung des Schulsystems mit Politik und Wirtschaft. (S.61-62)

In der Organisationsform der Schule werden die Lehrpersonen mit einem Lehrauftrag eingestellt. Die Leistungen der Schüler und Schülerinnen werden direkt der betreuenden Lehrperson zugeschrieben. Daher versuchen sich Lehrpersonen nach aussen abzuschirmen und lassen sich oft nicht nachhaltig von den Anregungen anderer Fachkräfte inspirieren. Zudem haben Lehrpersonen und die Fachkräfte der Sozialen Arbeit andere Ausbildungen und damit verbunden andere Reflexionstheorien sowie eine andere Entlohnung, was die Abgrenzungstendenzen verstärkt. Solange die Soziale Arbeit Schülerinnen und Schüler berät, die Probleme haben, welche sich negativ auf die Schulleistungen auswirken, sind die Lehrpersonen zur Kooperation bereit. Bringt die Soziale Arbeit aber Vorschläge zu Veränderungen in der Schule selbst, zum Beispiel in Form von präventiven Bemühungen, stösst sie auf Widerstand. Das Tagesgeschäft der Lehrpersonen lässt kaum Raum für zusätzliche Sitzungen, Workshops oder Weiterbildungen. (S. 62-64)

Der zweite Grund stellt die Paradoxie von Gleichheit und Ungleichheit dar. Sie bezieht sich auf die beiden unterschiedlichen Funktionen der Schule, die Selektion und die Erziehung. Die beiden Funktionen lösen eine Paradoxie aus. Durch die Erziehung soll die Schule Gleichheit schaffen. Durch die Selektion schafft die Schule aber Ungleichheit. Die Lehrpersonen sind der Funktion Erziehung auf Grund ihrer pädagogisch-humanistischen Ausbildung zugeneigter als der Funktion Selektion. Lehrkräfte müssen aber laut Lehrplan selektiv handeln und Noten geben. Fachkräfte der Sozialen Arbeit in der Schule übernehmen auch Erziehungsaufgaben. Sie tangieren damit aber die Erziehungsarbeit der Lehrpersonen, ohne sich um die Selektionsfunktion der Schule kümmern zu müssen. Dies erschwert die Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit der Sozialen Arbeit in der Schule. (S. 64-67)

Zuletzt ist das Schulsystem mit dem System der Wirtschaft und der Politik gekoppelt. Die Schule kann ihre Erziehungstätigkeit nicht frei nach pädagogischen Grundsätzen gestalten, da sie auch den anderen beiden Systemen verpflichtet ist. Daher erweisen sich Reformen in der Schule als schwierig, auch wenn sie aus pädagogischer Sicht sinnvoll wären. Die Politik muss Haushaltsdefizite jedes Jahr neu legitimieren und Reformen kosten Geld. Ein auf Integration ausgerichtetes Schulsystem ist längerfristig aber kostengünstiger als ein Schulsystem, welches die Selektionsfunktion aufrechterhält. Denn in einem Schulsystem mit Selektionsfunktion muss nach der obligatorischen

Schulpflicht mit Folgekosten aufgrund von Arbeitslosigkeit und Krankheit gerechnet werden, für die der Sozialstaat aufkommen muss. (S. 67-68)

Die systemische Betrachtung der Schule sowie die Ziele, welche die Volksschule verfolgt, haben Einfluss auf die Formulierung der verschiedenen Definitionen der Sozialen Arbeit in der Schule.

### **2.3 Definition von Sozialer Arbeit in der Schule**

Nun werden die in der Schweiz bekanntesten Definitionen der Sozialen Arbeit in der Schule benannt, um einen Einblick in die Vielfalt der Definitionen zu erhalten. Durch Vergleiche wird die für diese Arbeit optimale Definition herausgearbeitet.

Die Definition von Sozialer Arbeit in der Schule von Matthias Drilling (2009) wird in der deutschsprachigen Schweiz zurzeit am häufigsten verwendet. Es ist auch die Definition, welche der SchulsozialarbeiterInnen Verband zur Erarbeitung des Berufsbildes der Schulsozialarbeit gewählt hat.

Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule. (S. 95)

Nach Drilling (2009) ist die Soziale Arbeit in der Schule also ein eigenständiges Handlungsfeld, welches mit der Schule kooperiert und die Kinder und Jugendlichen als Zielgruppe hat. Die Hauptaufgabe ist die Begleitung im Prozess des Erwachsenwerdens und die Unterstützung der Zielgruppe in ihrer Lebensbewältigung.

Nach Vögeli-Mantovani (2005) soll die Soziale Arbeit in der Schule die Schule im Bildungs- und Erziehungsauftrag unterstützen. Im Gegensatz zu der Definition von Drilling soll hier die Soziale Arbeit in das System Schule integriert werden.

Schulsozialarbeit ist die organisatorische, kooperative und auf Dauer angelegte Integration einer zusätzlichen, eigenständigen fachlichen Kompetenz und Dienstleistung in die Institution Schule, um die Umsetzung eines umfassend verstandenen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule mit erweiterten, den Problemen und Umständen der

Lernenden und Heranwachsenden angepassten Mitteln und Aktivitäten zu unterstützen. (S. 24)

Karsten Speck (2006) vergleicht in seinem Buch „Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit: Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen“ verschiedene aktuelle Definitionen der Schulsozialarbeit und leitet aus seinen Erkenntnissen eine eigene komplexe Definition ab:

Unter Schulsozialarbeit wird im Folgenden ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. Zu den sozialpädagogischen Angeboten und Hilfen der Schulsozialarbeit gehören insbesondere die Beratung und Begleitung von einzelnen SchülerInnen, die sozialpädagogische Gruppenarbeit, die Zusammenarbeit mit und Beratung der LehrerInnen und Erziehungsberechtigten, offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote, die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien sowie die Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen. (S. 23)

Auffällig bei dieser Definition ist jedoch, dass Speck bei der Ausformulierung der Definition den Fokus auf Sozialpädagogik legt. Laut Heinz-Hermann Krüger (2011) kann unter dieser Disziplin auch die Soziale Arbeit verstanden werden. Unter Sozialpädagogik subsumiert sich in Deutschland sowohl die Armenfürsorge und Sozialarbeit als auch ausserfamiliäre und ausserschulische Erziehung, Jugendhilfe, Heimerziehung, Drogenarbeit und die Unterstützung alter Menschen. (S. 28)

Die letztgenannte Definition kommt von Kurt Gschwind und Uri Ziegele (2012a). Laut Gschwind und Ziegele fehlt es der Sozialen Arbeit in der Schule an einer differenzierten Definition. Die folgende Definition legt den Schwerpunkt auf die Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung und

versucht, eine Verdeutlichung von relevanten Methoden zu erreichen und ein Kompetenzprofil zu erstellen.

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, systemischorientiert, partizipativ, ressourcen- und prozessgeleitet innerhalb der (verhaltens- und verhältnisbezogenen) Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung ihrer personen-, gruppen-, organisations und sozialraumspezifischen Methoden der Sozialen Arbeit (S. 1).

Diese Definition erscheint im Herbst 2012 in einer Publikation im interact Verlag Luzern.

In Deutschland ist die Jugendhilfe im Sozialgesetzbuch VIII Art. 1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes umfassend geregelt. In der Schweiz existiert kein Gesetz für Jugendhilfe. Zwar sind in der Bundesverfassung Art. 41 Sozialziele definiert. Aus dem Absatz 4 geht jedoch hervor, dass: „(. . .) aus den Sozialzielen keine unmittelbaren Ansprüche auf staatliche Leistungen abgeleitet werden können“. Somit ist Jugendhilfe in der Schweiz, wenn überhaupt, auf kantonaler Ebene geregelt. Dadurch entsteht eine Uneindeutigkeit in der Begriffswahl, was die Definition von Drilling (2009) und Speck (2006) schwammig und für die Schweiz nicht allgemeingültig macht.

Die aktuellste Definition liefert Gschwind und Ziegele (2012a). Aus ihrer Definition lassen sich bereits relevante Methoden und ein Kompetenzprofil ableiten. Ihre Definition ist sehr umfassend und wird dem kantonal unterschiedlich geregelten Schulsystem der Schweiz gerecht.

Die weitere Arbeit baut daher auf der Definition von Gschwind und Ziegele (2012a) auf.

## **2.4 Anspruchsgruppen und Zielsetzungen der Sozialen Arbeit in der Schule**

Die Soziale Arbeit in der Schule kennt verschiedene Anspruchsgruppen. Je nach Zielgruppe variieren die erwünschten Ergebnisse und somit auch die Tätigkeiten, welche die Soziale Arbeit in der Schule ausübt.

Drilling (2009) unterscheidet sechs verschiedene Zielgruppen. Diese sind die Schülerinnen und Schüler, die Lehrpersonen, die Schule mit all ihren Mitarbei-

tenden, die Eltern, Helferorganisationen und die Öffentlichkeit (S. 120-121). Die Zielgruppen von Drilling (2009) entsprechen den Anspruchsgruppen in der Definition von Gschwind und Ziegele (2012a). Anspruchsgruppen sind alle Personen, die in irgendeiner Form mit der Sozialen Arbeit in der Schule in Kontakt kommen können.

Gschwind und Ziegele (2012a) verbinden ihre Definition zugleich mit einer Zielsetzung: „Sie [Soziale Arbeit in der Schule] unterstützt sowohl die (bio)psychosoziale Entwicklung und Integrität als auch die gesellschaftliche Inklusion ihrer Anspruchsgruppen (. . .)“ (S. 1). Diese Definition beinhaltet in sehr prägnanter Form alle Punkte, die Drilling auf die verschiedenen Zielgruppen projiziert. Dadurch, dass Gschwind und Ziegele (2012a) den Begriff „Anspruchsgruppen“ verwenden, ermöglichen sie den Schulsozialarbeitenden einen offenen Handlungsspielraum, ohne sie bereits in der Definition auf eine bestimmte Zielgruppe einzuschränken.

Um ein konkretes Bild von den Zielgruppen der Sozialen Arbeit in der Schule zu erhalten, wird der Begriff „Anspruchsgruppen“ auf die Zielgruppen und Zielsetzungen von Drilling (2009) heruntergebrochen.

Drilling spricht bei seinen Zielgruppen von Eltern. Der Begriff „Erziehungsberechtigte“ ist jedoch viel umfassender. Laut dem Gesetz der Volksschulbildung des Kanton Luzern Paragraph 18 sind Erziehungsberechtigte: „(. . .) Eltern und andere Personen, die nach Massgabe des Schweizerischen Zivilgesetzbuchs berechtigt sind, Kinder bei Entscheiden in schulischen Belangen zu vertreten“.

Aus den verschiedenen Anspruchsgruppen ergeben sich nach Drilling (2009) folgende Zielsetzungen:

- Zielsetzungen für Schüler und Schülerinnen  
Die Soziale Arbeit in der Schule fördert die individuelle und soziale Entwicklung der Persönlichkeit.  
Die Soziale Arbeit in der Schule stärkt und unterstützt die Problemlösungs- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler.  
Die Soziale Arbeit in der Schule unterstützt die Schüler und Schülerinnen im Konfliktfall und in Krisensituationen.
- Zielsetzungen für Lehrpersonen  
Die Soziale Arbeit in der Schule unterstützt die Lehrpersonen im Konfliktfall und in der Präventionsarbeit.
- Zielsetzungen für die Schule  
Die Soziale Arbeit in der Schule leistet einen Beitrag zur Förderung einer positiven Schulhauskultur.
- Zielsetzungen für Erziehungsberechtigte  
Die Soziale Arbeit in der Schule unterstützt die Erziehungsberechtigten in Krisensituationen.
- Zielsetzungen für Helferorganisationen  
Die Soziale Arbeit in der Schule arbeitet mit Helferorganisationen zusammen oder vermittelt Schülerinnen und Schülern bei Bedarf an Helferorganisationen weiter.
- Zielsetzungen für die Öffentlichkeit  
Die Soziale Arbeit in der Schule informiert die Öffentlichkeit periodisch über ihre Dienstleistungen und Tätigkeiten. (Drilling, 2009, S. 120-121)

Aus der Definition, den genannten Zielen und den verschiedenen Anspruchsgruppen lassen sich Arbeitshaltungen der Sozialen Arbeit in der Schule ableiten.

## 2.5 Arbeitshaltungen und Kompetenzprofil

Drilling (2009) betont, dass um Hilfestellungen anbieten zu können, der Aufbau einer Beziehung zwischen der Sozialen Arbeit in der Schule und den Anspruchsgruppen die Grundlage bildet (S. 107).

Um eine solche Beziehung aufbauen zu können, sind verschiedene Arbeitshaltungen wichtig.

Laut Gschwind und Ziegele (2012a) „(. . .) bedient sich Soziale Arbeit in der Schule lebensweltnah und niederschwellig, systemorientiert, partizipativ, ressourcen- und prozessgeleitet innerhalb der (verhaltens- und verhältnisbezogenen) Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung (. . .)“ (S. 1). Was unter lebensweltnah, systemorientiert, partizipativ, ressourcen- und prozessgeleitet im Kontext der Sozialen Arbeit in der Schule verstanden wird, erklären die nächsten Abschnitte.

Lebensweltnah bedeutet nach Klaus Grunwald und Hans Thiersch (2005), dass sich die Soziale Arbeit in der Schule an ihren Adressaten und Adressantinnen orientiert, die alle individuell sind, verschiedene Handlungsmuster mitbringen und durch unterschiedliche gesellschaftliche Bedingungen geprägt sind. Dadurch können die Lebensweltmöglichkeiten und Schwierigkeiten, wie sie mit Alltag erfahren werden, von der Sozialen Arbeit in der Schule ganzheitlich erkannt werden. (S. 1136)

Schülerinnen und Schüler meldeten bei der Evaluation der Schulsozialarbeit von Baier und Heeg (2011) zurück, dass sie es als positiv empfinden, wenn die Schulsozialarbeitenden in den Pausen anwesend sind. Für die Schülerschaft ist es so viel einfacher, mit den Schulsozialarbeitenden in Kontakt zu kommen. Diese formlose Kontaktpflege fördert den Abbau von Schwellen ebenso, wie im Schulhaus räumlich integriert und schnell verfügbar zu sein. (S. 94-96) Ziel einer niederschweligen Sozialen Arbeit in der Schule ist es also, die Hemmschwelle zur Kontaktaufnahme gering zu halten.

Gemäss Drilling (2009) soll das Denken der Schulsozialarbeitenden systemorientiert und nicht ausschliesslich auf das Individuum bezogen sein. Ziel der Sozialen Arbeit in der Schule ist es, sich förderlich mit den Systemen Familie und Schule auseinanderzusetzen und sie in ihre Arbeit einzubinden (S. 111-112). Vögeli-Mantovani (2005) stellt dazu fest, dass es wichtig ist, bei der Suche nach Lösungen immer auch andere Rollenträger und -trägerinnen im System, wie Eltern, Lehrpersonen oder Schulkameraden und -kameradinnen zu berücksichtigen. Das Umfeld der Einzelnen soll für eine tragfähige Lösung in den Prozess mit einbezogen werden (S. 33).

Das Lexikon der Sozialpolitik definiert Partizipation als „(. . .) Teilnahme einer Person oder Gruppe an Entscheidungsprozessen oder an Handlungsabläufen, die in übergeordneter Struktur stattfinden“ (Christoph Rehmann-Sutter, 2003, S. 222). Nach Maria Lüttringhaus (2000) beginnt Partizipation bereits auf der Stufe der Information. Weitere Stufen sind die Mitwirkung in Form von Mitsprache oder Mitarbeit, der Mitentscheid und die Selbstverwaltung (S. 44). Ziel der Sozialen Arbeit in der Schule ist es also, ihre Anspruchsgruppen an Entscheidungen und Prozessen auf unterschiedlichen Partizipationsstufen teilhaben zu lassen.

Eine wichtige Arbeitshaltung nach Drilling (2009) ist es, die Fähigkeiten und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen. Die schulischen Leistungen sind in einem Setting der Sozialen Arbeit in der Schule nicht von Bedeutung. Wichtig ist es den Lern- und Leistungsort Schule zu einem Lebens-

und Erfahrungsraum zu erweitern, in dem die Stärken der Anspruchsgruppen hervorgehoben und erst in zweiter Linie die bestehenden Probleme angegangen werden. So erleben die Anspruchsgruppen und vor allem die Heranwachsenden ihre positiven Seiten und können ihr Selbstwertgefühl stärken. (S. 106-107)

Der Grund des Erstkontaktes mit der Sozialen Arbeit in der Schule ist meist nicht derselbe wie in weiterführenden Beratungsgesprächen. Um den wahren Beweggrund für den Erstkontakt zu erkennen, braucht es viel Fingerspitzengefühl und viel Zeit. Verhaltensänderungen können nicht in Kürze geschehen.<sup>1</sup> Daher ist bei Beratungen der Sozialen Arbeit in der Schule nicht das Ergebnis zentral sondern der Prozess. (S. 108-109)

Der SchulsozialarbeiterInnen Verband und der Berufsverband der Sozialarbeitenden Avenir Social (2010a) haben konkrete Vorstellungen, mit welchen Kompetenzen und Grundlagen Schulsozialarbeitende ausgestattet sein müssen, um im Handlungsfeld Soziale Arbeit in der Schule professionell agieren und die entsprechenden Arbeitshaltungen umsetzen zu können. Schulsozialarbeitende müssen einen Abschluss in Sozialer Arbeit auf Tertiärstufe nachweisen können, zudem sollten sie bereits über Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit verfügen. Sie sollten Erfahrung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen sowie eine spezifische Weiterbildung in der Beratung mitbringen. Zudem sollten Schulsozialarbeitende über folgende weitere Berufskompetenzen verfügen: Erfahrung im Bereich Prävention, Erfahrung in Kriseninterventionen, Erfahrung in Projektarbeit, Wissen im Kinder- und Jugendschutz, Erfahrung in interkultureller Arbeit sowie Kenntnisse über die vorliegende Bildungslandschaft. (S. 4)

Die Arbeitshaltungen werden in den grundlegenden Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule umgesetzt. Diese sind die personen-, gruppen-, organisations- und sozialraumspezifischen Methoden. Nach Gschwind und Ziegele (2012a) orientieren sich die Arbeitshaltungen und Methoden entlang der Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung. Auf diese wird im folgenden Unterkapitel näher eingegangen.

## 2.6 Funktionen und Methoden in der Sozialen Arbeit in der Schule

Laut Gschwind und Ziegele (2010) gibt es in der Sozialen Arbeit in der Schule drei relevante Funktionen, welche sich auf einem Kontinuum von Prävention, Früherkennung und Behandlung bewegen.

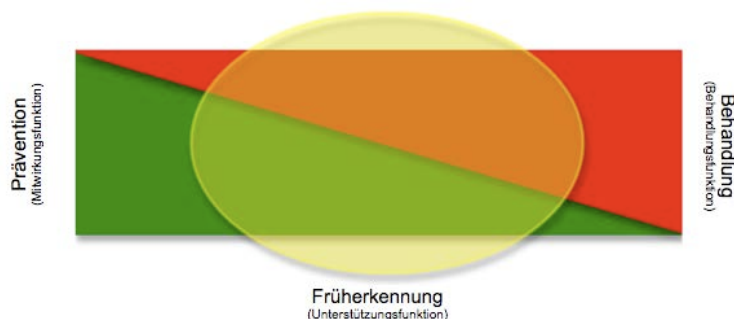


Abb. 2: Kontinuum Prävention, Früherkennung, Behandlung (Gschwind & Ziegele, 2010, S.12), abgeändert

<sup>1</sup> vgl. Transtheoretisches Modell von James O. Prochaska in Knoll, Nina; Scholz, Urte & Rieckmann, Nina (2005). *Einführung in die Gesundheitspsychologie*. München: Ernst Reinhardt Verlag. Laut Prochaska kommt eine Person nach sechs Monaten in das Stadium des Aufrechterhaltens der neuen Verhaltensweise. Aber erst nach fünf Jahren besteht kein Verlangen mehr das alte Verhaltensmuster wieder auszuüben. (S. 54-56)

Von Behandlung wird gesprochen, wenn ein aktuelles Problem durch Interventionsversuche behoben, entschärft oder minimiert wird. Unter Prävention wird eine Ursachenbehandlung verstanden, die versucht, mögliche, zukünftige Probleme bei nicht definierten Personen zu verhindern. (S. 12-13) Unter Behandlung wird in dieser Arbeit nicht eine Behandlung im medizinischen Sinne, sondern eine Behandlung mit dem zentralen Aspekt der Problembehandlung verstanden.

Gschwind und Ziegele (2010) nehmen zur Beschreibung der Abgrenzung der beiden Begriffe ein Beispiel zur Hilfe. So sind gleich wie bei der Gesundheit und Krankheit auch die Prävention und Behandlung keine sich ausschliessenden Funktionen. Vielmehr bewegen sie sich auf einem Kontinuum, was bedeutet, dass jede Behandlung auch präventive Wirkungen und jede Prävention auch immer behandelnde Aspekte beinhaltet. (S. 13)

Zu den zwei Funktionen Prävention und Behandlung kommt noch die Früherkennung als Metafunktion dazu. Gschwind und Ziegele (2010) verstehen unter Früherkennung das Strukturieren und Systematisieren von sozialen Beobachtungen in einem sozialen System (S. 13). Martina Helfenstein, Karin Krieg und Colette Mettler (2008) gehen in ihrer Bestandesaufnahme der Sozialen Arbeit in der Schule der Deutschschweiz davon aus, dass viele Stellen der Sozialen Arbeit in der Schule Prävention, Früherkennung und Behandlung in ihren Konzepten erwähnen und Lehrpersonen wie auch Sozialarbeitende sich eine gleichwertige Aufteilung der drei Funktionen wünschen. Dennoch nehmen heutzutage noch immer die individuelle Beratung und die interdisziplinäre Fallarbeit den grössten Teil des Arbeitspensums ein. (S. 39) Die Bestandesaufnahme stützt sich auf 231 ausgefüllte Fragebogen von Schulsozialarbeitenden aus der Deutschschweiz.

Kurt Gschwind, Pia Gabriel-Schärer und Martin Hafen (2008) merken zusätzlich an, dass die Schulen ihre Probleme mit einer rein behandelnden Form von Sozialer Arbeit in der Schule nicht nachhaltig in den Griff bekommen. Die Gründe für die Probleme der Schulen sind weit vielschichtiger, als dass sie nur bei der Schülerschaft und/oder ihren Eltern liegen. Vielmehr sind die Ursachen bei der Organisation Schule und ihrem System selbst zu suchen.<sup>2</sup> (S. 45)

Im Verlaufe dieses Unterkapitels werden nun die drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung nach Hafen (2007) genauer erörtert, um im Kapitel 5 die Möglichkeiten für erlebnispädagogisches Handeln in den einzelnen Funktionen aufzuzeigen.

Um einen ersten Überblick zu schaffen, werden die verwendeten Begriffe in einer Tabelle dargestellt (S. 85).



Abb. 3: Die Begrifflichkeiten der Prävention (Hafen, 2007, S.85)

<sup>2</sup> vgl. Kapitel 2.2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule



Hafen (2007) geht davon aus, dass insbesondere die Unterscheidung in Primärprävention, Sekundärprävention und Tertiärprävention nach Gerald Caplan (1964) und die Unterscheidung in universelle, selektive und indizierte Prävention nach Robert Gordon (1987) relevant sind (S. 76). Für Hafen (2007) sind diese Begrifflichkeiten aber zu wenig treffend, worauf er eine Neudefinition vorschlägt. In dieser verzichtet er auf die Unterscheidungskette nach Caplan (1964) und Gordon (1987) und spricht nur noch von den drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung. (S. 83-84) Aufgrund dieser neueren Begriffsdefinition und der weitgehenden Übereinstimmung mit den von Ziegele und Gschwind (2010) verwendeten Begrifflichkeiten, werden die Begriffe nach Caplan (1964) und Gordon (1987) nicht weiter thematisiert.

### **2.6.1 Prävention**

Unter Prävention versteht Hafen (2007) die Verhinderung eines zukünftigen Problems. Dabei gibt sich die Prävention auf der funktionalen Ebene die paradoxe Aufgabe, noch nicht vorhandene Probleme zu verhindern. Auf der operationalen Ebene sucht die Prävention nach Einflussfaktoren, um zukünftige Probleme zu erkennen und diese anzugehen. (S. 61)

Im Gegensatz zur Behandlung, bei der sich ein gesellschaftlich unerwünschter Zustand verfestigt hat und durch Interventionsversuche in einen erwünschten Zustand überführt oder zumindest eine Verschlimmerung verhindert werden soll, wird bei der Prävention der momentane Zustand als positiv wahrgenommen. Die Intervention soll bewirken, dass dieser Zustand so erhalten bleibt. Dies macht die ganze Paradoxie der Prävention deutlich. Es geht also darum, einen im Moment als positiv beurteilten Zustand so zu beeinflussen oder zu verändern, dass er auch in Zukunft positiv bleibt. Um dieses Paradoxum aufzulösen, werden für die gegenwärtige Situation Risikofaktoren und/oder fehlende Schutzfaktoren für die zu verhindernden Probleme bestimmt. (S. 62-63) Mit Risikofaktoren sind an dieser Stelle Faktoren gemeint, welche die Auftretenswahrscheinlichkeit von Störungen begünstigen. Risikofaktoren können zum Beispiel sozioökonomische Faktoren, familiäre Belastungen oder genetische Dispositionen sein. Schutzfaktoren vermindern im Gegensatz zu Risikofaktoren die Auftretenswahrscheinlichkeit von Störungen. Sie stärken Ressourcen, beziehungsweise ermöglichen deren Aneignung. Beispiele für Schutzfaktoren können ein positives Selbstbewusstsein, ein gutes Sozialverhalten, aktive Stressbewältigung oder auch stabile Beziehungen zu Bezugspersonen sowie familiärer Zusammenhalt sein. (Mareike Grünbeck, 2009, S.7) Eine Aufgabe der Schule ist es, eine positive Lernatmosphäre zu schaffen. Dafür müssen Probleme angegangen oder verhindert werden. Deshalb geht es im Kontext der Schule in Bezug auf diese Aufgabe vor allem darum, Schutzfaktoren zu stärken und Risikofaktoren zu beseitigen. Aufgrund der hohen Relevanz von sozialen Einflussfaktoren, wie beispielsweise dem Schulklima oder der Art des Unterrichtens, darf sich eine nachhaltige Prävention allerdings nicht darauf beschränken, gelegentliche gesundheitsfördernde Tage oder Informationslektionen zum Thema Suchtmittel oder Gewalt durchzuführen. Die Prävention muss auch wesentlichen Einfluss auf das System Schule und dessen sozialen Strukturen nehmen. (Gschwind et al., 2008, S. 45) Hafen (2007) merkt an, dass es wichtig ist, herauszufinden, ob sich präventive Aktivitäten direkt an die Personen richten, bei denen ein bestimmtes Problem verhindert werden soll oder ob mit den präventiven Aktivitäten das soziale System so verändert wird, dass eine gesundheitsförderliche Umwelt entsteht (S. 195). Dieses Beispiel bezeichnet die Unterscheidung von Verhaltens- beziehungsweise Verhältnisprävention.

### **Verhaltensprävention**

Gemäss Gschwind und Ziegele (2010) sind mit personenorientierten, verhaltenspräventiven Massnahmen Interventionen gemeint, die allfällige Problemursachen direkt bei der Zielgruppe anzugehen versuchen (S. 13). Nach Hafen (2007) ist mit Verhaltensprävention gemeint, dass „(. . .) mit den präventiven Massnahmen versucht wird, bei bestimmten Individuen (der Zielgruppe) gewisse Verhaltensweisen wie Rauchen, Gewalt oder Suizid zu verhindern“ (S.195). Mit Präventionsmassnahmen wird beim Individuum eine Irritation erzeugt. Verhaltensänderungen können nur durch eine Irritation des psychischen Systems des Individuums ausgelöst werden. Weil das psychische System eines Individuums in der Systemtheorie als eigenständig gilt, kann es sich folglich nur selber irritieren. Verhaltensprävention kann also einzig versuchen, Anlass für eine Eigenirritation zu bieten.

Im Gegensatz zur behandelnden Intervention, bei welcher ein Problem bekannt ist, werden in der Prävention Risiko- oder Schutzfaktoren für eine Zielgruppe bestimmt, um so das Problem adressierbar zu machen. Unklar dabei ist aber, ob das einzelne Individuum ein mögliches Problem überhaupt entwickeln wird. Das heisst, dass die Anspruchsgruppen nicht trennscharf definiert sind und somit Risikogruppen bestimmt werden müssen. (S. 197-201)

### **Verhältnisprävention**

Laut Gschwind und Ziegele (2010) sind mit Verhältnisprävention im Kontext der Schule settingorientierte Massnahmen gemeint, die sich an die Umwelt, sprich an die sozialen Systeme der Lebenswelt der Zielgruppe richten (S. 13). Nach Hafen (2007) umfasst die Verhältnisprävention soziale Strukturen, welche in Zusammenhang mit dem Problem gestellt werden und so durch präventive Massnahmen verändert werden sollen. Es geht also um die Stärkung von Schutzfaktoren und die Verminderung von Risikofaktoren in einem sozialen System. Auch hier kann die Ursachenbehandlung nicht direkt erfolgen. Es können nur Irritationsanlässe bereitgestellt werden, von denen man sich erhofft, dass sie eine Eigenirritation auslösen. (S. 201-202)

#### **2.6.2 Früherkennung**

Gemäss Hafen (2007) geht es bei der Früherkennung darum, Massnahmen zu ergreifen, um Anzeichen für ein zu verhinderndes Problem in ihrem Anfangsstadium zu erkennen, um die Wirkungschancen der folgenden Behandlung zu vergrössern. So ist beispielsweise die wachsende verbale Aggression eines Jugendlichen als Hinweis für drohende Gewaltanwendung zu beobachten. Die Früherkennung ist somit eine diagnostische Massnahme, die „Fälle“ von „nicht-Fällen“ unterscheidet. Die Aufdeckung eines Falles führt zwangsläufig zur Frühbehandlung. Das heisst konkret, es werden Beobachtungen gemacht. Wird ein Problem erkannt, kommt es zur Frühbehandlung (Seite der Behandlung). Wird kein Problem erkannt, gibt es keine weiteren behandelnden Massnahmen. Ist der momentane Zustand wünschenswert, soll er so beibehalten werden und zieht somit präventive Massnahmen nach sich. Die Früherkennung wird weder der Prävention, noch der Behandlung zugeordnet, sondern als Metafunktion auf einem Kontinuum beschrieben. (S. 70-71)<sup>3</sup>

Früherkennung zielt laut Gschwind und Ziegele (2010) im Kontext Schule auf eine Strukturierung von Beobachtungen in einem sozialen System ab. Diese kann auf den Ebenen der Beobachtung, des Austausches der Beobachtungen

---

<sup>3</sup> vgl. Abbildung 2

sowie dem Einleiten von früh behandelnden Massnahmen eine Systematisierung leisten. (S. 13)

Zentral ist laut Gschwind et al. (2008) deshalb eine Sensibilisierung der beteiligten Personen und vor allem der Lehrpersonen. Wichtig ist die Einrichtung von Kommunikationsgefässen und eine Klärung der Faktoren, auf die bei den Beobachtungen geachtet werden muss (z.B. Regelverstösse, respektloser Umgang, sinkende Schulleistungen, etc.). (S. 45) Grundsätzlich lässt sich durch Gschwind und Ziegele (2010) festhalten, dass Früherkennung im Kontext Schule vor allem durch die Lehrpersonen durchgeführt werden soll, da sie am Häufigsten mit den Kindern und Jugendlichen in Kontakt stehen und so zusätzlich Verantwortung abgeben können. Wichtig dabei ist auch, dass sich die bei der Früherkennung beteiligten Fachpersonen im Klaren sind, dass die Systematisierung und der Austausch von Beobachtungen bedürfnis- und ressourcenorientiert sein sollen und keine Stigmatisierung der Zielgruppe erfolgen darf. (S. 14)

Laut Charlotte Kläusler-Senn und Sibylle Brunner (2008) ist das Ziel der Früherkennung die „(. . .) Entwicklungsförderung unter Einbezug des Umfeldes“ (S. 23). Zielgruppen können laut Kläusler-Senn und Brunner (2008) gefährdete Jugendliche und ihnen nahe stehende Personen, zum Beispiel die Eltern sein. Ein Vorteil von Früherkennung ist der zielgerichtete Einsatz von Ressourcen, verbunden mit der Möglichkeit nach frühen, geeigneten Behandlungen. Wichtig ist, wie oben erwähnt, eine Stigmatisierung zu vermeiden, einen von Achtung und Würde geprägten Umgang mit der Zielgruppe und dessen Umfeld zu finden und den Schutz der Persönlichkeit zu gewährleisten. (S. 23)

### **2.6.3 Behandlung**

Zentraler Handlungsansatz der Sozialen Arbeit in der Schule ist laut Gschwind und Ziegele (2010) in der Behandlungsfunktion noch immer die individuelle Beratung und Begleitung von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Lehrpersonen. Dabei soll der Handlungsspielraum der Anspruchsgruppen mit spezifischen Gesprächstechniken und einer neutralen, respektvollen und offenen Haltung erweitert werden. Es soll ressourcen- und lösungsorientiert gehandelt werden. (S. 15)

Hafen (2007) versteht unter dem Begriff Behandlung das Beheben eines manifesten, gegenwärtigen Problems. Dieses soll durch eine Intervention behoben oder entschärft werden oder zumindest gleich bleiben. Im Kontext der Sozialen Arbeit ist es wichtig zu verstehen, dass der Behandlungsbegriff in der Regel für Probleme eingesetzt wird, die einer negativen gesellschaftlichen Bewertung unterliegen. (S. 57-58) Den Begriff Intervention versteht Hafen als Versuch, kommunikativ in Denkprozesse einzugreifen, um Veränderungen in einem System zu bewirken. (S. 29)

Gemäss Gschwind und Ziegele (2010) ist die Einzel(fall)hilfe noch immer eine der wichtigsten Methoden in der Sozialen Arbeit in der Schule. Das heisst, dass Schulsozialarbeitende einzelne Kinder, Jugendliche, Erziehungsberechtigte aber auch Lehrpersonen in individuellen Problemlagen beraten, begleiten und unterstützen. Dies geschieht, indem sie systemische Lösungsprozesse unterstützen oder gegebenenfalls an andere Fachstellen weiterleiten. Mittels sozialpädagogischer Gruppenarbeit und durch vielfältige Interaktionen kann in Schulklassen das Wohlbefinden der Schülerschaft gesteigert werden, wobei auch andere soziale Gegebenheiten thematisiert werden können. Dadurch und durch einen hohen Partizipationsgrad können zudem die Selbst- und Sozialkompetenz gefördert werden. (S. 14) Hierbei sollen laut Hans Pfaffenberger (2007) Grundwerte und Ziele wie Selbstbestimmung, Selbsterfahrung, Selbstverwirklichung, Emanzipation, Mündigkeit, Partizipation und Demokratisierung Einzug finden (zit. in Astrid Hedtke-Becker & Jochen Peter, 2009, S.182).

In Bezug auf die Beratung der Anspruchsgruppen ist es wichtig, adressatengerechte und der Situation angemessene Arbeitsmethoden beziehungsweise Gesprächstechniken zu verwenden. So können beispielsweise Lehrpersonen nicht gleich wie Kinder oder Jugendliche beraten werden. Auch können Erziehungsberechtigte nicht gleich wie Lehrpersonen beraten und unterstützt werden. Deshalb muss laut Sabine Ader und Ursula Tölle (2011) eine Beratung situationsadäquat stattfinden. Bei einer Einzelfallberatung in einer familiären Belastungssituation muss methodisch anders vorgegangen werden, als wenn mit Jugendlichen ein Projekt zur Stärkung sozialer Kompetenzen geplant wird. Wichtig dabei sind die Grundhaltungen der beratenden Person. Immer wieder erwähnt wird die personenbezogene, non-direktive Gesprächsführung nach Carl Rogers (1942). Die drei Aspekte Echtheit, Empathie und Akzeptanz machen eine professionell beratende Person aus. Zudem sind neben fachlichen Leitlinien immer auch das persönliche Menschenbild, die selbst definierte Rolle und der Status, welcher der Zielgruppe zugerechnet wird, entscheidend für eine gelingende Beratung. (S. 213) Im Folgenden wird eine Übersicht über mögliche Beratungsformen und -settings im System der Schule zur Veranschaulichung bereitgestellt, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Beratungsformen der Schulsozialarbeitenden gelegt werden soll.

Berater/-innen ↔ Zielgruppen ↓	Interne Akteur/-innen				Externe Kooperationspartner/-innen		
	Lehrkräfte (Berater/-lehrer/-innen)	Schulsozialarbeiter/-innen	Schüler/-innen	Eltern	Schulsozialarbeiter/-innen (extern, nur punktuell an Schule)	Fachdienste (z. B. Schulpsychologie, Erziehungsberatung)	Berater/-innen, Supervisor/-innen
Schüler/-innen - einzeln - als Klasse - in Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einzelgespräche</li> <li>• Sprechstunden</li> <li>• Trainingsraum</li> <li>• Klassenrat</li> <li>• Berufsorientierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einzel- und Familiengespräche</li> <li>• Sprechstunden</li> <li>• Klassenrat</li> <li>• Berufsorientierung</li> <li>• Soziales Training</li> <li>• Projekte</li> <li>• Gruppen-/Themenangebote</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schüler/-innen beraten Schüler/-innen</li> <li>• Patenprojekte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppen-/Themenangebote (bei spez. Kenntnissen und Kompetenzen von Eltern, z.B. in der Berufsorientierung)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einzel- und Familiengespräche</li> <li>• Sprechstunden</li> <li>• Klassenrat</li> <li>• Berufsorientierung</li> <li>• Soziales Training</li> <li>• Projekte</li> <li>• Gruppen-/Themenangebote</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einzel- und Familiengespräche</li> <li>• Sprechstunden</li> <li>• Projekte</li> <li>• Unterrichtsangebote</li> </ul>	
Lehrkräfte - einzeln - im Kollegium - in Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fallberatung</li> <li>• Unterrichtsgestaltung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einzelfallhilfe</li> <li>• Kollegiale (Fall-)Beratung</li> <li>• Didakt. Hilfen für Gruppenangebote</li> <li>• Projekte</li> <li>• „Co-Teaching“</li> <li>• Indiv. Förderung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterrichtsgestaltung „Coole Schulstunden“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hospitationen im Unterricht zur Entwicklung individueller Förderung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einzelfallhilfe</li> <li>• Didaktische Hilfen für Gruppenangebote</li> <li>• Projekte</li> <li>• Unterrichtsangebote</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einzelfallhilfe</li> <li>• Didaktische Hilfen für Gruppenangebote</li> <li>• Projekte</li> <li>• Unterrichtsangebote</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konzeptentwicklung für Unterrichts- und Schulgestaltung</li> </ul>
Schulsozialarbeiter/-innen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beratung bzgl. schulspezifischem Wissen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kollegiale Beratung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebenslagen v. Kindern/Jugendlichen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung Elternarbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kollegiale Beratung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fach- und themenspezifische Beratung, z.B. interkulturelle Arbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konzeptentwicklung</li> <li>• Supervision</li> <li>• Coaching</li> </ul>
Eltern - einzeln - in Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elternsprechtag</li> <li>• Elternabend</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elterngespräche</li> <li>• Elternprojekte</li> <li>• Hausbesuche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebenslagen v. Kindern/Jugendlichen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eltern beraten Eltern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elterngespräche</li> <li>• Elternprojekte</li> <li>• Hausbesuche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elterngespräche</li> <li>• Elternprojekte</li> </ul>	

Abb. 4: Beratungsformen und -settings (Ader & Tölle, 2011, S. 207)

#### 2.6.4 Methodenvielfalt anhand der Funktionen

Wie im Abschnitt 2.6.3 Behandlung beschrieben, sind die Einzel(fall)hilfe und die soziale Gruppenarbeit immer noch zwei der klassischen Methoden der Sozialen Arbeit. Die Dritte ist die Gemeinwesenarbeit.

In der Gemeinwesenarbeit wird in Zusammenarbeit mit Betroffenen versucht, die Lebensqualität in einem Gemeinwesen zu steigern und die bestehenden Probleme vorzubeugen. Durch Mitwirkung setzt sich die Bevölkerung des Gemeinwesens selber für die Verbesserung ihrer Lebensqualität ein (Lüttringhaus, 2001, S. 263). Diese drei klassischen Methoden können nach Gschwind und Ziegele (2012b) in der Sozialen Arbeit in der Schule entlang der drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung auf personen-, gruppen-, organisations- und sozialraumbezogene Methoden aufgebrochen werden. Dies ergibt ein vielfältiges Methodenrepertoire. Die folgende Grafik soll veranschaulichen, wie viele verschiedene Handlungsmethoden in der jeweiligen Funktion angewandt werden können. Die Methoden wurden der

Methodenmatrix von Gschwind und Ziegele (2012c) entnommen, welche sich zur Ansicht im Anhang B befindet.

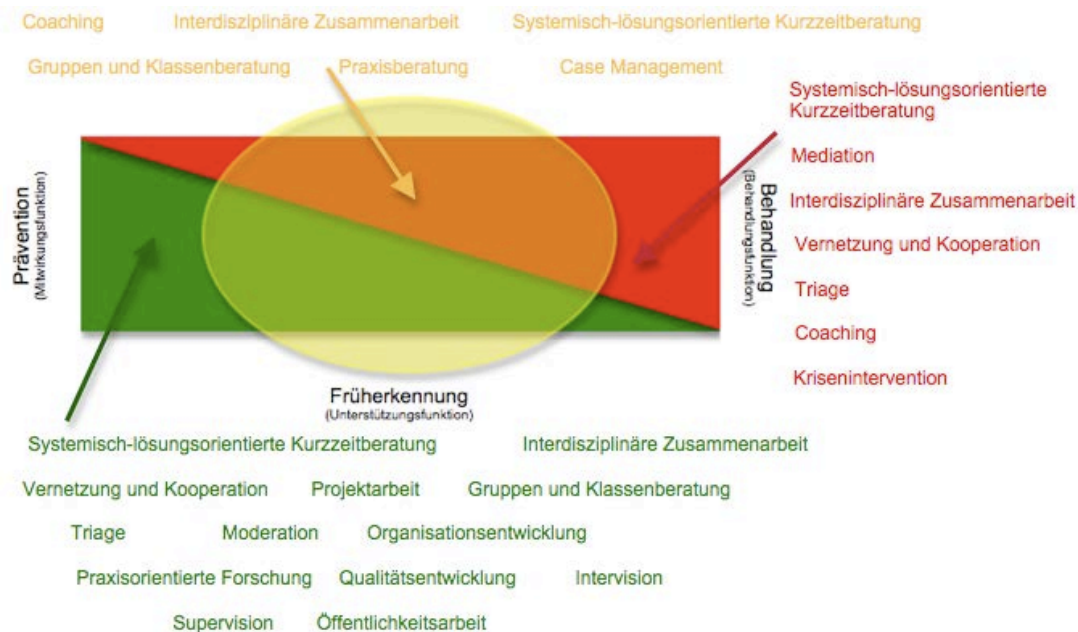


Abb. 5: Verknüpfung Kontinuum und Methodenmatrix (Gschwind & Ziegele, 2012c, S. 1-2), selbst erstellt

Neben dem vielfältigen Methodenrepertoire gibt es laut Gschwind und Ziegele (2012b) Schlüsselmethoden zu berücksichtigen. Dies sind die Situationsanalyse, Hypothesenbildung, zielorientierte Konzeption und Methodenwahl sowie Evaluation (S.1).

Diese Schlüsselmethoden lassen sich durch die Arbeitshaltung der Prozessorientierung in der Sozialen Arbeit in der Schule begründen. Da in einer Beratung nicht das Ergebnis zentral ist, sondern der Prozess, braucht es die Schlüsselmethoden, um diesen Prozess zu ermöglichen. Ein konkretes Modell, welches zur Hilfe gezogen werden kann, um einen solchen Prozess entlang der Schlüsselmethoden zu planen, ist das Luzerner Phasenmodell der allgemeinen normativen Handlungstheorien. Dieses Modell befindet sich zur Einsicht im Anhang C.

Die Soziale Arbeit in der Schule sollte sich stetig auf dem Kontinuum von Prävention, Früherkennung und Behandlung bewegen. In der heutigen Praxis, in welcher der Fokus noch immer auf der Behandlung liegt, ist es wichtig eine Verschiebung in Richtung Prävention zu erreichen.

## 2.7 Rahmenbedingungen und Strukturen

Um erfolgreich Soziale Arbeit in der Schule zu betreiben, braucht es verschiedene Rahmenbedingungen und Strukturen, welche in diesem Unterkapitel aufgezeigt werden. Dabei werden Aspekte wie die Trägerschaft, finanzielle und personelle Voraussetzungen, die Vernetzung und Kooperation mit anderen Gremien aber auch die Kooperationsmodelle der Schule mit der Sozialen Arbeit beschrieben.

### 2.7.1 Trägermodelle

Laut Vögeli-Mantovani (2005) gibt es drei Trägermodelle der Sozialen Arbeit in der Schule. (S. 37-38) Diese sind, ergänzt durch Helfenstein et al. (2008), erstens die Schulgemeinde und Schulleitung, zweitens die Jugendsekretariate und die Abteilung Soziales der Gemeinde sowie drittens freie, gemischte Trä-

ger und die Vormundschaftsbehörden. (S. 22) Grundsätzlich sind alle Trägerschaften möglich und auch erprobt, wobei jedes Trägermodell Vor- und Nachteile hat.

So ist laut Vögeli-Mantovani (2005) beim Trägermodell durch die Schulinstanz die Soziale Arbeit in der Schule strategisch, wie auch operativ, von der Schule abhängig. Dies bewährt sich nur so lange, bis Unstimmigkeiten, Interessens- und andere Konflikte auftauchen. In diesem Moment stehen sich durch die Subordination der Sozialen Arbeit unter die Schule zwei ungleiche Konfliktpartner gegenüber. (S. 37) Dass dieses Modell von den Schulsozialarbeitenden wenig bevorzugt wird, zeigt auch die Studie von Helfenstein et al. (2008). In dieser wird aufgezeigt, dass nur rund die Hälfte aller von der Schule angestellten Schulsozialarbeitenden mit diesem Modell zufrieden sind. Die meisten würden sich zumindest eine fachliche Begleitung einer anderen Behörde wünschen. Trotzdem ist dies immer noch das meist angewandte Modell in der Schweiz. (S.24)

Im Trägermodell durch die Jugendsekretariate oder die Abteilung Soziales der Gemeinde besteht laut Vögeli-Mantovani (2005) die Schwierigkeit darin, ein geeignetes Kooperationsmodell zu finden. Diese werden im anschliessenden Unterkapitel behandelt. Allerdings bietet diese Art der Trägerschaft den Vorteil, dass sich zwei gleich starke Partner gegenüberstehen. Durch die fachliche und institutionelle Rückendeckung, welche die Soziale Arbeit in der Schule in diesem Modell erhält, wird auch einer Vereinnahmung durch die Schule entgegengewirkt. Zudem erhalten die Schulsozialarbeitenden hier eine fachliche, unabhängige Begleitung durch die Sozialbehörde oder die Jugendsekretariate. (S. 38) Helfenstein et al. (2008) merken dazu an, dass dieses Trägerchaftsmodell ebenfalls oft Anwendung findet, im Gegensatz zum schulischen Träger jedoch von den Schulsozialarbeitenden bevorzugt wird. So geben rund 90% der in diesem Modell tätigen die Schulsozialarbeitenden an, mit diesem Trägermodell zufrieden zu sein.

Die gemischte Trägerschaft oder die Trägerschaft durch andere Institutionen ist in der Schweiz laut Vögeli-Mantovani (2005) ebenfalls sehr verbreitet, dies aufgrund des noch neuen Arbeitsfeldes. Dieses Modell kommt vor allem bei Einführungsprojekten zum Zug, da bereits zu einem frühen Zeitpunkt alle wichtigen Träger integriert sind. (S. 38) Allerdings ist die Zufriedenheit mit diesem Modell gemäss Helfenstein et al. (2008) nur bei etwas mehr als einem Drittel der Schulsozialarbeitenden. Ebenfalls wünscht sich fast ein Drittel einen Wechsel zu einem anderen Träger, meist zur Sozialbehörde. Rund ein Drittel, der an der Studie Teilnehmenden konnten diese Frage nicht beantworten. Hierbei ist aber auffällig, dass sich niemand für einen Wechsel zur Vormundschaftsbehörde ausgesprochen hat. So haben auch von den zwölf bei der Vormundschaftsbehörde angestellten Schulsozialarbeitenden zehn ausgesagt, dass sie mit dem bestehenden System unzufrieden sind. (S. 25)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die meisten Schulsozialarbeitenden von der Sozialbehörde getragen werden möchten. Dabei kann eine administrative Anstellung bei der Schule vorteilhaft sein, wobei die fachliche Begleitung durch die Sozialbehörde oder externe Fachstellen gewährleistet werden sollte. (Helfenstein et al. 2008, S. 25) Baier und Heeg (2011) bestätigen dies mit der Begründung, dass diese Art der Trägerschaft am besten mit der fachlichen Herkunft übereinstimmt. Allerdings gibt es die „richtige“ Trägerschaft nicht, denn eine gute Steuerung hängt nicht primär von der Struktur, sondern viel mehr von der Qualität ab. Es geht also nicht primär um das Trägermodell, sondern vor allem um die Trägerkompetenz. Diese ist in jedem Trägermodell unterschiedlich gegeben und muss dem jeweiligen Standort der Sozialen Arbeit in der Schule angepasst werden. (S. 37-38)

### **2.7.2 Kooperationsmodelle für die Soziale Arbeit und die Schule**

Abgeleitet von den möglichen Trägermodellen werden hier die Möglichkeiten der Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit aufgezeigt. Hafén (2005) stellt dazu fest, dass in den letzten Jahren das Bedürfnis nach einem Engagement der Sozialen Arbeit in der Schule ständig gewachsen ist. Allerdings erweist sich die Kooperation der beiden Systeme Schule und Soziale Arbeit nicht immer als einfach (S. 69). Auch in Bezug auf die Ausgestaltung und Implementierung von Erlebnispädagogik in die Soziale Arbeit in der Schule muss die Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit geklärt werden. Soziale Arbeit in der Schule kann nicht in jedem Kooperationsmodell gleich gut funktionieren. Aus diesem Grund werden nun die in der Literatur am meisten beschriebenen Modelle kurz erklärt, um später den Bezug zur Implementierung der Erlebnispädagogik in die Soziale Arbeit in der Schule machen zu können. Je nach Literatur und Autor werden verschiedene Begriffe für die Kooperationsmodelle verwendet, diese ähneln sich jeweils stark oder werden sogar deckungsgleich verwendet.<sup>4</sup> Der Einfachheit halber werden in dieser Arbeit das integrative, das additive und das subordinative Modell nach Hafén (2005) verwendet. Nicht weiter wird hier auf das von Hafén (2005) ebenfalls benannten Modelle der sozialpädagogischen Schule eingegangen, da dies kein wirkliches Kooperationsmodell ist, sondern eher die Ausgestaltung der schulischen Funktion selber betrifft (S. 69).

#### **Integratives Modell**

Mit dem integrativen Modell wird nach Hafén (2005) eine Kooperation umschrieben, bei welcher Fachkräfte der Sozialen Arbeit aktiv in die Organisation Schule eingebunden werden. Die Schulsozialarbeitenden sind nicht nur an der Schule angestellt, sondern können und dürfen sich auch aktiv am Schulentwicklungsprozess beteiligen. (S. 73) Speck (2006) benennt dieses Modell als partnerschaftlich und meint damit auch, dass eine intensive und gleichberechtigte Kooperation von Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden stattfindet, wobei gemeinsame Projekte und Problemlösungsprozesse möglich sind. Um dies zu erreichen, braucht es aber einige Voraussetzungen. So muss neben der Kommunikation und Interaktion auch ein besonderes Augenmerk auf eine klar definierte Kooperationsstruktur gelegt werden. (S. 28) Zudem müssen laut Hafén (2005) die Ausbildungs-, Status- und Lohnunterschiede der beiden Disziplinen ausgeglichen und ein gegenseitiges Verständnis für die unterschiedlichen Disziplinen und für pädagogisches Arbeiten geschaffen werden. Gelingt dies, bietet dieses umfassende Modell viele Vorteile. Da nicht nur die psychosoziale Erziehung stärker gewichtet wird, sondern auch die Kernkompetenzen der Sozialen Arbeit, die Prävention und die Behandlung von Problemen systematisch in die Schule eingegliedert werden können. (S. 73-75)

#### **Additiv-kooperatives Modell**

Beim additiv-kooperativen Modell bleibt die Organisation Schule in ihren Strukturen unverändert. Das heisst, dass sie nur von Fall zu Fall mit der Sozialen Arbeit kooperiert (Hafén, 2005, S. 76). Vögeli-Mantovani (2005) umschreibt dieses Modell folgendermassen: „Schule und Sozialarbeit bleiben getrennte, autonome Institutionen die punktuell und bei Bedarf eine Kooperation auf Zeit eingehen“ (S. 35). Nach Hafén (2005) bedeutet dies für die Schule die Möglichkeit, die Soziale Arbeit gezielt in die Schule zu holen und gewisse Aufgaben auszulagern. Diese Kooperation ist formal am einfachsten umzusetzen, da die

---

<sup>4</sup> vgl. Hafén, 2005; Vögeli-Mantovani, 2005; Speck, 2006



Strukturen der Sozialen Arbeit wie auch der Schule aufrechterhalten werden können und sie sich nicht gegenseitig anpassen müssen. So kann die Soziale Arbeit die Schule mit ihren spezifischen Massnahmen unterstützen und ergänzen. Ebenfalls bietet dieses Modell den Vorteil, dass relativ einfach präventive oder gesundheitsfördernde Projekte umgesetzt werden können, ohne dass dies eine höhere Belastung der Lehrpersonen zur Folge hat. Allerdings ist die Soziale Arbeit bei diesem Modell nur Gast in der Schule, was zur Folge hat, dass umfangreiche Strukturänderungen in der Schule fast nicht möglich sind, da die Schule alleine über die Aktivitäten und Aufgaben bestimmen kann. (S. 76) Zudem ist dieses Modell nach Vögeli-Mantovani (2005) nicht auf Kontinuität und Nachhaltigkeit ausgerichtet, da keine langfristige Bindung mit der Sozialen Arbeit eingegangen wird (S. 35).

### **Subordinatives Modell**

Von Subordination der Sozialen Arbeit unter die Schule ist laut Hafén (2005) die Rede, wenn die Einbindung der Sozialarbeitenden ausschliesslich nach den Bedürfnissen und Wünschen der Schule geschieht. Das heisst, dass die Soziale Arbeit einerseits vollständig in die Schule eingebunden ist und andererseits wenig Handlungsspielraum hat. In der Praxis ist es dementsprechend so, dass die Soziale Arbeit von Seiten der Schulleitung oder der Lehrpersonen einen klaren Behandlungsauftrag erhält und nur diesen ausführen kann. Auch wenn neben der Behandlung von herausfordernden Schülern ausnahmsweise auch einmal ein Präventionsauftrag an die Fachpersonen der Sozialen Arbeit getragen wird, fehlt die Möglichkeit der Eigeninitiative. Da die Ressourcen meist knapp bemessen sind und der Auftrag zur Veränderung struktureller Massnahmen fehlt, kann nicht verhältnispräventiv gearbeitet werden. (S. 77) Zudem werden bei diesem Modell laut Vögeli-Mantovani (2005) die Potentiale der Sozialen Arbeit in der Schule nicht ausgeschöpft und es entsteht eine „Zweiklassengesellschaft“, was einiges an Konfliktpotential in sich birgt (S. 36).

### **2.7.3 Personelle Rahmenbedingungen**

An dieser Stelle wird die Frage nach der Höhe der Stellenprozente in Bezug zur Anzahl Schüler und Schülerinnen behandelt. Der Berufsverband der Sozialarbeitenden Avenir Social (2010b) geht davon aus, dass 400 Schüler und Schülerinnen ein Pensum von 100 Stellenprozenten benötigen, wobei die Mindestanstellung bei 50% liegen muss. Dadurch ist gewährleistet, dass die Funktion Prävention nicht zu kurz kommt. (S. 6) Diese Vorgabe des Arbeitspensums in Bezug zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler wird laut Helfenstein et al. (2008) nur sehr selten eingehalten (S. 28). Dies hat zur Folge, dass die Soziale Arbeit in der Schule noch immer ihren grössten Teil der Arbeitszeit für die behandelnde Intervention, also „Feuerwehrrübungen“ aufwendet.

### **2.7.4 Finanzielle Rahmenbedingungen**

Laut Speck (2009) ist es wichtig, genügend finanzielle Mittel zur Verfügung zu stellen. Mit finanziellen Mitteln sind hier Gelder gemeint, welche die Kosten im Bereich der Infrastruktur zum Beispiel Raummiete oder Arbeits- und Verbrauchsmaterial decken, aber auch Projektmöglichkeiten und Weiterbildungen sowie Supervision zulassen. (S. 89-90)

### **2.7.5 Räumliche Rahmenbedingungen**

Wichtig ist es zu klären, wie die Soziale Arbeit in der Schule räumlich stationiert ist. Der SchulsozialarbeiterInnen Verband (2007) fordert hier, dass die Räumlichkeiten zentral, gut zugänglich und in unmittelbarer Nähe des Schulhauses oder direkt in der Schule angesiedelt werden müssen. Wichtig ist



auch, dass die Schulsozialarbeitenden weitere Räumlichkeiten der Schule, wie beispielsweise die Turnhalle frei nutzen können (S. 5).

### **2.7.6 Zusammenarbeit und Vernetzung**

Da die Soziale Arbeit in der Schule ein noch junges Arbeitsfeld ist, muss sie sich gemäss Baier und Heeg (2011) zuerst im Spektrum der anderen Angebote und Dienste positionieren. Das heisst, sie muss ein gewinnbringendes und ergänzendes Angebot sein, das nicht durch bereits bestehende Institutionen im Unterstützungssystem abgedeckt wird. Aus diesem Grund ist es von hoher Bedeutung, sich mit lokalen Unterstützungsangeboten vertraut zu machen und sich zu vernetzen. Das heisst wiederum, dass gemeinsame Möglichkeiten von Prozessabläufen, Kooperationen und Arbeitshaltungen entwickelt werden können, um so eine ganzheitliche Betreuung im Versorgungssystem zu erreichen ohne dass dies doppelspurig geschieht. Im Speziellen ist die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen zu erwähnen. Die Lehrpersonen sind zu einem grossen Teil die Verbindung zu den Kindern und Jugendlichen und haben gerade in Bezug auf die Früherkennung eine massgebende Funktion. Die Zusammenarbeit von Sozialer Arbeit in der Schule und der Schule selbst baut laut Baier und Heeg auf zwei wesentlichen Grundlagen auf. Zum Einen, dass sich die Lehrpersonen in Bezug zur Einzelfallarbeit als kooperativ verstehen und zum Anderen, dass sie das Angebot der Sozialen Arbeit in der Schule kennen. (S. 31-34)

Konkrete Beispiele von Vernetzungspartner und -partnerinnen nennt hier Avenir Social (2010b) in ihren „Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit“. Neben der bereits erwähnten Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, wird auch eine enge Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Hauswartungspersonal gefordert. Zudem ist die Vernetzung mit anderen Fachstellen wichtig, um wie bereits erwähnt, Doppelspurigkeiten zu vermeiden und Schnittstellen zu klären. Fachstellen können in diesem Zusammenhang die Jugend- und Familienberatung, der Kinder- und Jugendpsychologische Dienst, der Schulpsychologische Dienst oder auch die Vormundschaftsbehörde sein. Zudem müssen innerhalb der Gemeinde Vernetzungsgefässe mit Vereinen, Kirchen und der Jugendarbeit geschaffen werden. (S. 10)

## **2.8 Wirksamkeit der Sozialen Arbeit in der Schule**

Der Trend, die sozialen Dienstleistungen auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen ist auch im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule angelangt. Dies dient vor allem der Professionalisierung des noch jungen Handlungsfeldes (Baier & Heeg, 2011, S. 97).

Laut Baier und Heeg (2011) müssen bestimmte Grundvoraussetzungen erfüllt sein, um eine Wirkung zu erzielen. Als eine Grundvoraussetzung wird die Bekanntheit des Angebotes der Sozialen Arbeit in der Schule genannt. Weiter ist wichtig, dass die Nutzung des Angebotes der Sozialen Arbeit in der Schule generell möglich und für die Anspruchsgruppen sinnstiftend ist. Zuletzt ist wichtig, dass zwischen der Sozialen Arbeit in der Schule und ihren Anspruchsgruppen das Vertrauen aufgebaut und ein Arbeitsbündnis vereinbart ist. (S. 127)

Charles Landert (2002) analysierte die Soziale Arbeit in der Schule in der Stadt Zürich und stellte fest, dass „(. . .) die Wirksamkeit der Schulsozialarbeit in Bezug auf den beruflichen Alltag der Lehrpersonen, das Schul- und kollegiale Klima, die Situation der betroffenen Kinder sowie zunehmend eines Quartiers so auffällig sind, dass der Projektstatus der Schulsozialarbeit aufgegeben werden konnte“ (S. 13).

Baier und Heeg (2011) analysierten die Soziale Arbeit in der Schule an fünf verschiedenen Standorten. Von der Schülerschaft wurden insgesamt 1537

Fragebögen ausgefüllt. Zudem wurden weitere relevante Beteiligte befragt (S. 13-15).

Zusammenfassend sagen Baier und Heeg (2011) aus, dass sich durch das Einführen von Sozialer Arbeit in der Schule das Schulklima positiv verändert hat. Auch das Wohlbefinden der Schülerinnen, Schüler und der Lehrpersonen konnte gesteigert werden. Der Umgang der Schülerschaft und der Lehrpersonen mit sozialen und persönlichen Problemen hat sich verbessert.

Die Lehrkräfte sagen aus, dass durch das Einführen von Sozialer Arbeit in der Schule ihre persönliche Handlungsfähigkeit gesteigert werden konnte. Zudem gaben sie an, dass durch die Implementierung der Sozialen Arbeit in der Schule Probleme bearbeitet werden können, die bisher unbehandelt blieben. Durch diese beiden Veränderungen erhalten die Lehrpersonen neue Impulse, um die eigene Arbeit zu gestalten. (S. 97-101) Diese Positivspirale der Implementierung der Sozialen Arbeit in der Schule soll der unten abgebildete Wirkungskreis veranschaulichen.

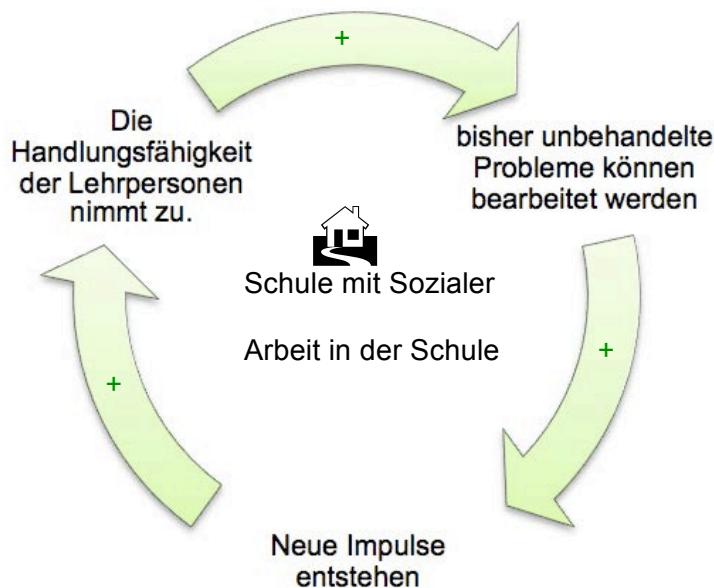


Abb. 6: Wirkungskreis (Baier & Heeg, 2011, S.101), selbst erstellt

Wird die Schülerschaft befragt, die selbst noch keine direkte Erfahrung mit der Sozialen Arbeit in der Schule gemacht hat, bewertet diese die bloße Existenz von Sozialer Arbeit in der Schule bereits als positiv (S. 111).

Unfreiwillige Projekte, wie Projekte zur Prävention, bei welchen die Schülerinnen und Schüler mitmachen müssen, zeigen nur dann Wirkung, wenn die Schüler und Schülerinnen den vermittelten Inhalt für sich als sinnvoll betrachten. Daher muss in der Sozialen Arbeit in der Schule darauf geachtet werden, dass keine unfreiwilligen Beratungssettings entstehen (S. 122).

## 2.9 Berufsrelevanz für die Soziokulturelle Animation

Wie zu Beginn des zweiten Kapitels erwähnt, wird der Begriff Schulsozialarbeit dem Handlungsfeld der Schulsozialarbeitenden nicht gerecht. Der Begriff „Soziale Arbeit in der Schule“ impliziert automatisch die drei Berufsfelder Sozialarbeit, Soziokulturelle Animation und Sozialpädagogik. Die nächsten Abschnitte gehen der Frage nach, ob und wie die Soziokulturelle Animation dem Handlungsfeld Soziale Arbeit in der Schule gerecht werden kann.

Gemäss Gabi Hangartner (2010) weist die Soziokulturelle Animation vier Funktionen auf. Dies sind die Vernetzungs- und Kooperationsfunktion, die

partizipative Funktion, die präventive Funktion und die integrative Funktion, welche sich über die verschiedenen Tätigkeitsfelder und Teilbereiche der Soziokulturellen Animation erstrecken (S. 287). Unter der Vernetzungs- und Kooperationsfunktion versteht Hangartner (2010), dass mittels Kooperation die unterschiedlichen Anspruchsgruppen, welche es für eine erfolgreiche Zusammenarbeit braucht, miteinbezogen und aktiviert werden. Die partizipative Funktion macht es sich zu ihrer Aufgabe, gesellschaftliche Gruppierungen ohne Möglichkeiten zur politischen Partizipation Stimme zu verschaffen. Die präventive Funktion versucht gesellschaftliche Probleme früh wahrzunehmen, zu thematisieren und zu kommunizieren. Durch genaues Hinschauen und Analysieren wird versucht eine Negativspirale zu verhindern. Die integrative Funktion sieht die Beziehungsarbeit innerhalb der Lebenswelt der Gruppierungen und die Vermittlung zwischen deren Lebenswelten sowie dem System als ihre Aufgabe. Durch die verschiedenen Funktionen ergeben sich Prinzipien der Soziokulturellen Animation. Sie soll nahe am Lebensumfeld und an der Lebenswelt der Menschen sein, informellen Charakter haben, flexibel und bedürfnisorientiert sein, möglichst wenig Hindernisse und Blockaden aufweisen und an Kultur und Gewohnheiten der Zielgruppen anknüpfen. (S. 287-288)

Wie die Funktionen und Prinzipien in der Praxis umgesetzt werden, zeigt das Forschungsprojekt von Gregor Husi und Simone Villiger (2012) auf, welches theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit bietet. Laut den Forschungsergebnissen von Husi und Villiger (2012) ist eine häufige Tätigkeit Soziokultureller Animatorinnen und Animatoren die Projektarbeit. Die Projekte sind meist partizipativ gestaltet und freiwillig. Soziokulturelle Animatoren und Animatorinnen praktizieren ein ressourcenorientiertes Vorgehen und sind sich einen fördernden Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gewohnt. Sie haben ihren Blick nicht nur auf dem Individuum, sondern auch auf den vorherrschenden Strukturen. Sie versuchen, die gesellschaftlichen Entwicklungen zu erfassen. Zudem besitzen sie ein grosses Methodenrepertoire, um auf Wünsche und Bedürfnisse der Anspruchsgruppenschaft eingehen zu können. Die Soziokulturellen Animatoren und Animatorinnen kennen verschiedene Milieus und Gruppen und damit verbunden deren Eigendynamik. Sie müssen sich zudem im Bereich der Politik auskennen und wissen, wie eine Analyse des Umfeldes gemacht wird. Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren handeln prozessorientiert, bedürfnisorientiert und in unterschiedlichen Parteilichkeiten. (S. 67-96)

Nach der Definition von Gschwind und Ziegele (2012a) handelt die Soziale Arbeit in der Schule: „(. . .) lebensweltnah und niederschwellig, systemischorientiert, partizipativ, ressourcen- und prozessgeleitet innerhalb der (. . .) Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung (. . .)“ (S. 1). All diese Arbeitshaltungen und die Funktionen kann die Soziokulturelle Animation in der Theorie, wie auch in der Praxis abdecken, wie Hangartner (2010) sowie Husi und Villiger (2012) aufzeigen. Im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule müssen die Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren über personen-, gruppen-, organisations- und sozialraumspezifische Methoden verfügen. Auch hier bringen die Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren das nötige Werkzeug für das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule mit. Die Soziokulturellen Animatoren und Animatorinnen sind sowohl in Coaching, Mediation, Krisenintervention, interdisziplinärer Zusammenarbeit, Triage, Projektarbeit oder Vernetzung geübt, um nur einige konkrete Methoden zu nennen. Eine Stärke der Soziokulturellen Animation ist nach Husi und Villiger (2012) der geübte Umgang mit Kindern und Erwachsenen (S. 70). Durch diese Stärke können, im Gegensatz zur Sozialarbeit, welche sich stark auf die Erwachsenen fokussiert, alle Anspruchsgruppen der Sozialen Arbeit in der Schule angesprochen werden (Husi & Villiger, 2012, S. 73). Einen klaren Vor-

teil weist die Soziokulturelle Animation zudem gegenüber der Sozialarbeit und der Sozialpädagogik auf. Gemäss den Befragten aus der Sozialen Arbeit in Husi und Villiger (2012) liegt der Vorteil in der Methodenkompetenz auf der Ebene der Partizipation und in der Fachkompetenz auf der Ebene der Politik (S. 73). Der Paragraph 5 des Gesetzes der Volksschulbildung des Kanton Luzerns sagt aus: „Die Volksschule weckt das Interesse und den Willen, sich auf allen Ebenen an der Gestaltung eines dem Gemeinwohl dienenden Staates zu beteiligen“ (Abs. 2f). Genau hier setzt laut Hangartner (2010) die partizipative Funktion an.

Einzig in der systemisch-lösungsorientierten Kurzzeitberatung weisen die Soziokulturellen Animatoren und Animatorinnen ein Defizit auf. Das Kompetenzprofil, das Avenir Social und der SchulsozialarbeiterInnenverband davon zeichnen, erfordert eine spezifische Weiterbildung in der Beratung<sup>5</sup>. Mit dieser Weiterbildung bringt die Soziokulturelle Animation aber alle Anforderungen mit, die benötigt werden, um im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule professionell agieren zu können.



Abb. 7: Arbeitsfelder und Berufsfelder Sozialer Arbeit (Husi & Villiger, 2012, S. 46)

Wie die Grafik nach Husi und Villiger (2012) aufzeigt, ist die Soziale Arbeit in der Schule heute in einer Schnittmenge von Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokultureller Animation zu suchen. In der Schweiz gibt es nach wie vor Arbeitsfelder, die traditionellerweise einem bestimmten Berufsfeld zugeordnet werden können. Eine solche Zuordnung wird jedoch immer schwieriger, da die Arbeitsfelder zunehmend Mischverhältnisse aufzeigen (S. 46).

<sup>5</sup> vgl. Kapitel 2.5 Arbeitshaltungen und Kompetenzprofil

## 3. ERLEBNISPÄDAGOGIK



Als Erstes wird dem Begriff der Erlebnispädagogik aus der Perspektive der Geschichte und der Definition nachgegangen. Eine allgemeingültige Definition von Erlebnispädagogik gibt es bislang nicht. Es werden verschiedene Definitionen auf ihre Gemeinsamkeiten geprüft. Dann folgt eine Argumentation, warum eine bestehende Definition erweitert wird.

Die Ziele und Zielgruppen werden aus der Definition abgeleitet. Bei den Arbeitshaltungen wird auf das Kompetenzprofil einer Fachperson für Erlebnispädagogik eingegangen. Die verschiedenen Modelle und eine Auflistung von Aktivitäten zeichnen ein konkretes Bild von Erlebnispädagogik. Die Wirkungen werden anhand von Begriffen wie Selbstkonzept, Handlungsorientiertes Lernen sowie Transfer untersucht und entsprechend in der Literatur verortet. In diesem Kapitel wird auch der Berufsrelevanz der Erlebnispädagogik für die Soziokulturelle Animation nachgegangen.

### 3.1 Historische Annäherung und Begrifflichkeiten

Als Begründer der Erlebnispädagogik wird Kurt Hahn (1924) genannt. In der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts entwickelte er die so genannte Erlebnistherapie (zit. in Torsten Fischer & Jörg Ziegenspeck, 2008), mit der er gegen den „(. . .) Verfall der körperlichen Tauglichkeit, Verfall der Sorgsamkeit, Verfall der persönlichen Initiative, Krise der Demokratie und Verfall der Selbstbeherrschung (. . .)“ (S. 241) bei Jugendlichen ankämpfen wollte. In seinen Schulen sollte das „(. . .) **soziale Lernen in der Lebensgemeinschaft aus Lehrern und Schülern** [sic!] (. . .)“ (S. 231) die Schüler und Schülerinnen zu verantwortungsbewussten Staatsbürger und Staatsbürgerinnen erziehen. Dabei wählte Hahn (1924) bewusst Standorte im ländlichen Raum, fernab von Zerrissenheit und Unruhe der Industriestädte. (zit. in Fischer & Ziegenspeck, 2008, S. 226-232)

Die Verbindung von Erlebnis und Erziehung entwickelte zur selben Zeit auch Waltraut Neubert (1928) unter dem Begriff der Erlebnispädagogik. Die Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Umwelt löst nach Neubert (1928) im Menschen Gefühle aus, die als Ausdruck des Erlebens bereits als Lernerfahrungen gelten. (Fischer & Ziegenspeck, 2008, S. 233)

Während der Zeit des Nationalsozialismus kam die pädagogische Arbeit um Hahn (1924) zum Erliegen, denn Hahn (1924) wurde selber als deutscher Jude angefeindet und emigrierte 1933 nach England. Dort gründete er im ähnlichen Stil wie zuvor in Deutschland die Salem-Schule, die sogenannte Outward Bound School, die auf reges Interesse stiess. Diese Schule verfolgte die erlebnis- und handlungsorientierte Charakterbildung, indem die Jugendlichen sich während 20 bis 30 Tagen an einem abgelegenen Ort, wo die Schulen stationiert waren, in natursportlichen Aktivitäten, wagnisreichen Rettungsdiensten und Expeditionen übten. (Fischer & Ziegenspeck, 2008, S. 233-251)

Auf der ganzen Welt verbreitete sich dank des Kolonialismus das Konzept der Outward Bound-Schule. Im Zuge des Kulturexportes, womit versucht wurde, die Kolonien an England zu binden, wurde auch die Outward Bound-Idee nach Afrika, Malaysia und in weitere Länder gebracht. (Fischer & Ziegenspeck, 2008, S. 252-255)

Im Laufe der Jahre sind weitere Konzepte und Modelle zur Erziehung von jungen Menschen entstanden, die sich das „Erlebnis“ zu Nutzen machen. So ist dies zum Beispiel bei der Abenteuerpädagogik geschehen. Schon am Namen lässt sich vermeintlich eine inhaltliche Ähnlichkeit zur Erlebnispädagogik zuschreiben. Dass dem jedoch nicht so ist, belegen Bernd Heckmair und Werner Michl (2012) folgendermassen: „(. . .) weil das Abenteuer pädagogisch nicht planbar und auch nicht als Ereignis mit vollkommen offenem Ausgang eingeplant werden sollte“ (S. 113). Eine differenzierte Begriffsabgrenzung auch zur Freizeitpädagogik ziehen Heckmair und Michl (2012) in ihrem Kapitel „„Where the action is“ – Zum Verhältnis von Erlebnis und Erziehung“ (S.112-117).

Heckmair und Michl (2012) verorten den Begriff Erlebnis in der Psychologie. Deren gegensätzlichste Theorien sind der Behaviorismus (Verhalten) und die Tiefenpsychologie (inneres Erleben). Indem die Erlebnispädagogik den Menschen im Aussen, in seinem sichtbaren Verhalten herausfordert, ihn in neue Situationen hineinmanövriert und anschliessend mittels Reflexion das innere Erlebte sichtbar macht, hält sie dem inneren und äusseren Erleben die Waage; sie gibt dem Eindruck Ausdruck. (S. 113-114)

Der Begriff Erlebnispädagogik wird im folgenden Unterkapitel definiert.

### 3.2 Definition von Erlebnispädagogik

Je nach Modell und Autorenschaft sind unterschiedliche Definitionen im Umlauf. Allerdings weisen sie bemerkenswerte Gemeinsamkeiten auf. Anhand von drei Definitionen wird aufgezeigt, was die Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind und darauf aufbauend wird eine bestehende Definition erweitert.

Die am häufigsten in der Fachliteratur genannte Definition ist die folgende von Heckmair und Michl (2012):

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ (S. 115).

Gleich anschliessend an diese Definition wünschen sich die beiden Autoren den weiteren Diskurs: „(. . .) [Sie] fordern alle Kritiker auf, diese Definition weiterzuentwickeln oder eine diskutabile neue vorzulegen“ (S. 115).

Mart Rutkowski (2010) hat auf diese, bereits in früheren Publikationen erschienene Aufforderung von Heckmair und Michl (2007) reagiert:

„Erlebnispädagogik ist eine auf Ziele hin ausgerichtete, aber prozessorientierte, ganzheitliche pädagogische Intervention mit Medien, welche Ereignisse ermöglichen, die sich stark vom Alltag der Adressaten unterscheiden“ (S. 17).

Rutkowski (2010) hat diese Definition anhand eines Vergleiches bereits bestehender Definitionen erzeugt. Namentlich stützt er sich auf Andreas Bedacht (1994), Tom Senninger (2000) und Diethelm Wahl (1998), welcher den „Aspekt des Ausdrucks erlebter Eindrücke“ hinzufügt. (zit. in Rutkowski, 2010, S. 13-18)

In der Schweiz gibt es drei grosse Schulen für Erlebnispädagogik. Bei allen wurde nachgefragt, nach welcher Definition sie arbeiten. Das planoalto-Institut in St. Gallen hat als Einziges geantwortet. Sie arbeiten mit der systemischen Erlebnispädagogik. Diese Form von Erlebnispädagogik wurde von Astrid Habiba Kreszmeier und Andrea Zuffellato (2007) entwickelt, aufbauend auf der kreativ-rituellen Prozessgestaltung von Astrid Habiba Kreszmeier und Hans-Peter Hufenus (2000).<sup>6</sup> Die kreativ-rituelle Prozessgestaltung vereint die vier Felder der Naturerfahrungen, Kreativtechniken, szenische Arbeit und rituelle Gestaltung in sich und fügt der physischen, konkreten Umwelt eine metaphorische, eine energetische und eine spirituelle Dimension hinzu. Die systemische Erlebnispädagogik ist einzigartig, da sie Haltungen der systemischen Praxis und Theorie aufnimmt und mit Handlungslernen, metaphorischer Arbeit sowie initiatorischer Naturerfahrung verbindet. (S. 44)

Die Definition der systemischen Erlebnispädagogik nach Kreszmeier & Zuffellato (2007) lautet:

Erlebnispädagogik bezeichnet Praxis und Theorie der Leitung und Begleitung von Lernprozessen mit handlungsorientierten Methoden. Erlebnispädagogik fördert den Menschen in seiner Sozial- und Selbstkompetenz über primäre, sinnliche Erfahrungen, über das Lernen

---

<sup>6</sup> vgl. Kreszmeier, Astrid Habiba & Hufenus, Hans-Peter (2000). *Wagnisse des Lernens. Aus der Praxis der kreativ-rituellen Prozessgestaltung*. Bern: Haupt.

durch Handeln, über die Kraft der Metaphern und über die direkte Reflexion. Sie öffnet mit ihren handlungsorientierten Methoden und Spielformen einen anderen, unbekanntem (Lebens-)Raum, der aus sich heraus verlangt, das „Alte“, scheinbar Sicherheit gebende, zu prüfen, neue Ressourcen und Fähigkeiten zu entwickeln sowie versteckte Ressourcen und Fähigkeiten ans Licht zu bringen und einzusetzen.

Erlebnispädagogik setzt die reformpädagogischen Forderungen nach Ganzheitlichkeit, Naturverbundenheit und Praxisbezug, Menschennähe und Gesellschaftsfähigkeit in der Praxis um.

Erlebnispädagogik entstand und entsteht immer dort, wo Erzieher, Begleiter, Therapeuten, die ein ganzheitliches Menschenbild und Verständnis von Lernen hatten, Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrem Entwicklungsprozess begleiten wollen oder sollen. Wo es nicht ausschliesslich um stoffliche Lerninhalte, sondern um persönliche Wachstumsprozesse geht, wo alternative Lernräume und neue Lernfelder erschlossen werden.

Systemische Erlebnispädagogik nimmt Haltungen und Grundannahmen systemischer Praxis und Theorie auf und verbindet sie mit Handlungslernen, Lernen durch Erleben und metaphorischer Arbeit sowie mit initiatorischer Naturerfahrung. Dazu erweitert sie das handlungsorientierte Methoden-Repertoire. (S. 44)

Alle Definitionen beschreiben Erlebnispädagogik als eine handlungsorientierte Methode, wie Lernen gestaltet werden kann. Sie beschreiben das Lernen als ganzheitlich, als etwas Notwendiges, wollen die Teilnehmenden in der aktuellen, durch die Leitung herbeigeführten Situation bestehen. Rutkowski (2010) nennt dies die „(. . .) Intervention mit Medien, welche Ereignisse ermöglichen, die sich stark vom Alltag der Adressaten [sic!] unterscheiden“ (S. 17). Heckmair und Michl (2012) sprechen von physischen, psychischen und sozialen Herausforderungen (S. 115). Kreszmeier und Zuffellato (2007) beschreiben „(. . .) einen anderen, unbekanntem (Lebens-)Raum, der aus sich heraus verlangt, das „Alte“, scheinbar Sicherheit gebende, zu prüfen, neue Ressourcen und Fähigkeiten zu entwickeln sowie versteckte Ressourcen und Fähigkeiten ans Licht zu bringen und einzusetzen“ (S. 44). Die Teilnehmenden kommen ins Handeln und können auf bewährte Strategien zurückgreifen oder aber neue entwickeln. Nicht-Handeln kann auch als Handeln angesehen werden



nach Paul Watzlawick's Axiom „Man kann nicht nicht kommunizieren“.<sup>7</sup> Um diese neuen Strategien geht es. Durch anschließende Reflexion verhilft die Erlebnispädagogik den Teilnehmenden, die neuen Strategien in ihren Alltag zu transferieren. Bei den Definitionen von Heckmair und Michl (2012) sowie Rutkowski (2010) wird die Reflexion über das Gelernte allerdings nicht ausdrücklich erwähnt, anders als bei der Aussage von Kreszmeier und Zuffellato (2007), welche mit ihrem Ansatz die Teilnehmenden durch die direkte Reflexion fördern (S. 44). Durch die Reflexion entstehen neue Konzepte, welche die Teilnehmenden bei ihrer Lebensbewältigung unterstützen. Dies ist das eigentliche erklärte Ziel der Erlebnispädagogik. Heckmair und Michl (2012) nennen es „(. . .) [die Teilnehmenden] in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ (S. 115). Rutkowski (2010) spricht allgemein von einer „(. . .) auf Ziele hin ausgerichtete, (. . .) ganzheitliche pädagogische Intervention“ (S. 17) und nach Kreszmeier und Zuffellato (2007) wird der Mensch innerhalb seines persönlichen Wachstumsprozesses in seiner Sozial- und Selbstkompetenz gestärkt (S. 44).

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf die Definition von Heckmair und Michl (2012), ändert sie aber leicht ab, indem das Wort „junge“ in Klammern gesetzt wird. Es wäre denkbar, auch mit den Lehrpersonen erlebnispädagogisch zu arbeiten (z.B. teambildende Massnahmen im Rahmen der Schulentwicklung). Der Hauptfokus bleibt aber auf den Schülern und Schülerinnen, deshalb wird das Wort „junge“ nicht ganz entfernt.

Zusätzlich wird der Satz „Durch gezielte Reflexion wird das Erlebte zur Erfahrung und ermöglicht den Transfer in den Alltag“ angehängt. Damit soll die Wichtigkeit der Reflexion verdeutlicht werden:

Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen (junge) Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten. Durch gezielte Reflexion wird das Erlebte zur Erfahrung und ermöglicht den Transfer in den Alltag. (nach Heckmair & Michl, 2012, S. 115, leicht abgeändert und ergänzt)

Aus dieser Definition leiten sich nun die Zielgruppen und Ziele ab.

### **3.3 Zielgruppen und Ziele der Erlebnispädagogik**

Über die Zielgruppe sind sich die im Abschnitt 3.2 zitierten Autoren und Autorinnen uneinig. So sprechen Heckmair und Michl (2012) von jungen Menschen, Rutkowski (2010) schlicht von den Adressaten und Kreszmeier und Zuffellato (2007) von Menschen und später von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

---

<sup>7</sup> vgl. Paul Watzlawick et al. (1982)

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die oben erweiterte Definition und spricht im weiteren Verlauf aus oben genannten Gründen von (jungen) Menschen.

Um die Ziele aufzuzeigen, wird die Definition aufgeschlüsselt. Erlebnispädagogik hat somit zum Ziel:

- (junge) Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen zu stellen
- (junge) Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern
- ihre Zielgruppe zu befähigen, um die eigene Lebenswelt verantwortlich zu gestalten
- Erlebnisse zu Erfahrungen werden zu lassen

Aus diesen Zielen können Arbeitshaltungen abgeleitet werden. Diese werden im nächsten Unterkapitel dargestellt.

Matthias D. Witte (2002) formulierte folgende Grundbedingungen des erlebnispädagogischen Settings:

- „die unfertige Situation,
- die Ernsthaftigkeit und Unausweichlichkeit,
- die Körperlichkeit,
- die Überschaubarkeit,
- die Unmittelbarkeit des Erlebens“ (S. 48)

Janne Fengler (2009) nennt ähnliche und fügt folgende Merkmale hinzu: Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Herausforderung / Grenzerfahrung, pädagogisches Arrangement (S. 26). Bei beiden Aufzählungen fehlt aber die Reflexion als ausdrücklich genanntes Stichwort. Dass dies ein wichtiger Bestandteil der Erlebnispädagogik ist, wird im Abschnitt 3.5 Wirksamkeit deutlich.

### **3.4 Arbeitshaltungen und Kompetenzprofil**

Im ersten Teil dieses Unterkapitels werden die Arbeitshaltungen aus den oben genannten Zielen abgeleitet. Im zweiten Teil wird auf das Kompetenzprofil einer Fachperson für Erlebnispädagogik eingegangen.

#### **3.4.1 Arbeitshaltungen**

Um Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und der Fähigkeit, die eigene Lebenswelt verantwortlich zu gestalten und zu fördern, sind verschiedene Arbeitshaltungen grundlegend. Definitionsgemäss ist die Erlebnispädagogik eine handlungsorientierte Methode, die durch exemplarische Lernprozesse und gezielte Reflexion mit ihren Zielgruppen arbeitet.

Handlungsorientiert bedeutet, dass die Handlung und nicht der Denkvorgang im Zentrum steht. Heckmair und Michl (2012) beschreiben dies so, dass Erziehung auch immer als Handlung oder Erfahrungsangebot zu verstehen sei. Der Grad der Bewusstheit der Handlung sei aber durch das pädagogische Setting sehr wohl beeinflussbar und somit zur Erziehung nutzbar. Der Begriff „Erfahrungslernen“ wird ebenfalls aufgeführt und meint jene Lerneffekte, die nicht unbedingt pädagogisch angeleitet sind. Indem ein Kind von sich aus die Welt erforscht, erschliesst es sich selber neue Lebens- und Lernfelder (Jean-Jacques Rousseau, 1975, zit. in Heckmair & Michl, 2012). Mit diesen beiden Blickwinkeln sei die Betrachtung der Erlebnispädagogik gut gewährleistet. (S. 112)

Der exemplarische Lernprozess steht dafür, dass Ereignis und Ausdruck des Erlebten gleich gewichtet werden. Heckmair und Michl (2012) sprechen von einer erlebnispädagogischen Waage (S.114). In der linken Waagschale liegt

das von den Pädagogen und Pädagoginnen vermittelte Ereignis, in der rechten Waagschale liegen Erfahrung, Reflexion und Transfer. Die Mitte, das Standbein der Waage steht für die Persönlichkeit des Individuums, das diese Eindrücke sehr subjektiv zu einem Erlebnis verarbeitet. Ziel ist es, diese Waage im Gleichgewicht zu halten. Sonst rutsche man entweder in die Freizeit- und Ferienpädagogik oder in die Selbsterfahrung ab. „Erlebnispädagogik tariert also das Gleichgewicht von Eindruck und Ausdruck aus“. (S.114)

Die gezielte Reflexion wird eingesetzt, um das Ereignis beziehungsweise das subjektive Erlebnis zu einer Erfahrung werden zu lassen, die möglichst nachhaltig ist. (Heckmair & Michl, 2012, S. 114)

### **3.4.2 Kompetenzprofil Fachperson Erlebnispädagogik**

Heckmair und Michl (2012) vergleichen verschiedene Ansätze und stellen fest, dass es drei tragende Säulen von Fachlichkeit gibt, die in beinahe allen Modellen vorkommen: die technisch-instrumentelle Kompetenz, die sozialpädagogische Kompetenz und die Persönlichkeit. (S. 273-278) Da diese Begriffe jedoch vieles beinhalten, soll hier der Katalog von Hufenus (1991) zitiert werden, wie es auch die beiden genannten Autoren in ihrem Werk tun. Dieser ist differenzierter und konkreter.

Hufenus (1991) stellt folgende Anforderungen an eine Fachperson der Erlebnispädagogik zusammen:

- Wissen um die Wirkungszusammenhänge in der Erlebnispädagogik
- Wissen um die spezifischen gruppenspezifischen Faktoren
- Wissen über den betreffenden erlebnispädagogischen Raum
- Wissen und Können im Bereich Reiseorganisation
- Erfahrung und Fähigkeiten bezüglich Krisenmanagement
- Fähigkeiten zum Selbstmanagement unter extremen Bedingungen
- projektspezifisches praktisches Können
- Führungsfähigkeiten in partnerschaftlichen Strukturen
- positive Haltung gegenüber Land, Natur und Einheimischen
- starke und eindeutige, aber einfühlsame Haltung gegenüber Jugendlichen
- Identifikation mit dem pädagogischen Auftrag
- natürliche Autorität (S. 85)

Leitende von erlebnispädagogischen Aktivitäten „sollten über eine integrierte Handlungskompetenz verfügen, welche sich aus Wissen, Können und Haltung zusammensetzt“ (Hufenus, 1991, S. 84).

Je nach Theorie sieht diese Handlungskompetenz anders aus, deshalb werden im nächsten Unterkapitel verschiedene Modelle kurz vorgestellt.

### 3.5 Modelle

Es existieren unterschiedliche Modelle der Erlebnispädagogik. Die bekanntesten drei nach der „Evolutionstheorie“ von Stephen Bacon (1987) sind in Heckmair & Michl (2012) aufgearbeitet und werden anschliessend kurz skizziert. Sie spiegeln in ihren Unterschieden den Prozess von der Erlebnistherapie nach Hahn (1924) bis zur heutigen Erlebnispädagogik. Teilweise bauen sie aufeinander auf.

#### **Das Modell The Mountains Speak for Themselves**

Bei diesem Modell wird davon ausgegangen, dass Erlebnisse (in der Natur) grundsätzlich prägenden Charakter besitzen. Auf Reflexion wird verzichtet. So hat die Leitung vor allem die Funktion des Organisierens, des Führens und der Sorge um die Sicherheit inne. Dieses Modell wurde in den 60er Jahren von England in die USA importiert. (Heckmair & Michl, 2012, S. 67)

#### **Das Modell Outward Bound plus**

Dieses Modell baut auf dem ersten auf, schliesst aber die Reflexion des Erlebten mit ein. Dies soll das Erlebnis zur Erfahrung werden lassen und damit den Transfer in den Alltag gewährleisten. Von Mitte der 70er bis Anfang der 80er Jahre fand dieses Modell weite Verbreitung. (Heckmair & Michl, 2012, S. 67)

#### **Das Metaphorische Modell nach Stephen Bacon (1987)**

Durch die Arbeit mit Metaphern (Analogie zur Lebenswirklichkeit), Archetypen und dem tiefenpsychologischen Verständnis nach Carl Gustav Jung sollen die Erlebnisse im Unterbewussten wirken. Es findet keine Reflexion statt. (Heckmair & Michl, 2012, S. 67).

Bacon (1998) greift auch auf die Verhaltenstherapie zurück: „Das alte Verhalten A (. . .) darf nicht zum Erfolg führen und soll durch einen unbewussten Vergleich mit dem erfolgreichen Verhalten B ausgemerzt werden“ (zit. in Michl, 2009, S. 71).

Simon Priest (1994) hat das metaphorische Modell von Bacon aufgenommen und weiterentwickelt. Er arbeitet weiterhin mit möglichst passgenauen Metaphern, die die Lebenswelt der Teilnehmenden abbilden, die tiefenpsychologischen Bezüge lässt er allerdings komplett weg. (zit. in Heckmair & Michl, 2012, S. 70) Kritisch bewertet wird bei diesem Modell, dass die Leitung vorgängig die Lernziele formuliert und den Kurs danach designt. Die Teilnehmenden würden laut Heckmair und Michl (2012) zu sehr auf das erwünschte Verhalten hingesteuert. (S. 70)

#### **Die unterstützende Prozessbegleitung nach Priest (1994)**

Auf der Basis von vier Programmtypen hat Priest (1994) sechs Handlungsmodelle definiert. Damit macht er den Versuch, bisherige Theorien rund um die Erlebnispädagogik oder eben die „unterstützende Prozessbegleitung“ miteinander zu verknüpfen und zu vergleichen.

Die vier Programmtypen sind Freizeit und Erholung, Bildung, Training sowie Therapie. Innerhalb dieser vier Typen wird mit den folgenden sechs Handlungsmodellen gearbeitet. Diese werden nun kurz vorgestellt:

1. Handlungslernen pur: Die Leitung arrangiert eine Situation in der Natur. Der Prozess wird nicht reflektiert. Es wird von der automatischen Wirkung der Erlebnisse ausgegangen.

2. Kommentiertes Handlungslernen: Die Leitung arrangiert eine Situation in der Natur und beobachtet den Prozess. Anschliessend gibt sie Anregungen und Tipps zur Veränderung.
3. Handlungslernen durch Reflexion: Im Gegensatz zum kommentierten Handlungslernen werden hier die Teilnehmenden aktiv in die Reflexion mit einbezogen.
4. Direktives Handlungslernen: Die Leitung arrangiert und steuert die Situation sowie den Prozess durch einleitende Erklärungen und Fragen. Die Reflexion wird somit in den Prozess hineingesteuert.
5. Metaphorisches Handlungslernen: Hier werden die Teilnehmer vorgängig in die Aktion eingeführt. Die Analogie zum Lebensalltag wird deutlich gemacht.
6. Indirekt Metaphorisches Handlungslernen: Das Setting wird durch die Leitung so gestaltet, dass die Teilnehmenden das gewünschte Verhalten zeigen. (zit. in Heckmair & Michl, 2012, S. 117-122)

Der Vollständigkeit halber seien hier noch zwei weitere Modelle erwähnt. Zum einen die „systemische Erlebnispädagogik“, welche am planoalto-Institut in St. Gallen (CH) gelehrt wird und das „City Bound“.

#### **Die systemische Erlebnispädagogik nach Kreszmeier und Zuffelato (2007)**

Sie baut auf der kreativ-rituellen Prozessgestaltung von Kreszmeier & Hufenus (2000) auf und integriert zusätzlich zu den erlebnispädagogischen systemische Ansätze.

#### **City Bound**

Das Modell stützt sich auf erlebnispädagogische Grundlagen wie Herausforderung, Aktion und Reflexion, Ganzheitlichkeit, etc. Das Handlungsfeld wird von der Natur in die Stadt verlegt. Heckmair und Michl (2012) nennen es auch „(...) eine Variante der urbanen Erlebnispädagogik“ (S. 220).

Um das Bild der Erlebnispädagogik noch klarer werden zu lassen, werden im nächsten Unterkapitel einige konkrete Aktivitäten beschrieben.

### **3.6 Erlebnispädagogische Aktivitäten**

Die Erlebnispädagogik wird als Methode verstanden. Um Verwirrung vorzubeugen, wird in dieser Arbeit für die praktischen Ausführungen der Erlebnispädagogik konsequent das Wort „Aktivitäten“ verwendet.

Nach Michl (2009) lassen sich im Moment vier Aktionsfelder innerhalb der Erlebnispädagogik unterscheiden:

- Natursport und Wildnispädagogik
- Problemlösungsaufgaben und kooperative Abenteuerprojekte
- künstliche Anlagen (zum Beispiel Hochseilgärten)
- Übungen zu Vertiefung, Selbsterfahrung und Therapie (S. 81)

Je nach Aktivität kann mit Einzelpersonen und/oder Gruppen gearbeitet werden, wobei sich die Aktivitäten nicht in Kategorien „Einzelpersonen“ oder „Gruppen“ einteilen lassen. Auch die Selbsterfahrung kann in eine Gruppenaktivität eingebaut werden. Der grundsätzliche Unterschied liegt im Fokus, den die erlebnispädagogische Aktivität im Blick hat. Dieser kann auf die Einzelperson gerichtet sein, wenn es beispielsweise darum geht, die Selbstsicherheit zu

stärken. Anhand der Aktivität Problemlösungsaufgabe lässt sich dies gut darstellen. Die Aufgabe kann so gestaltet werden, dass es alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer benötigt, um sie zu lösen. Die Einzelnen erfahren dabei, dass sie wichtig sind. Dies stärkt sie in ihrem Selbstbewusstsein. Gleichzeitig, in diesem Beispiel quasi ein Nebeneffekt, hat diese Aktivität teambildende Eigenschaften. Nach Heckmair und Michl (2012) werden „(. . .) bestehende Beziehungen zwischen Jugendlichen und Pädagogen [sic!] aufgegriffen, intensiviert und bekommen so eine neue Qualität“ (S. 116). Erlebnispädagogische Aktivitäten würden eingesetzt „(. . .) um bestimmten Zielen wie etwa Steigerung des Selbstwertgefühls, Förderung des Gemeinschaftsgefühls oder der Einübung von Selbstverantwortung näher zu kommen“ (S. 116). Allerdings sind dem individuellen Prozess innerhalb der Gruppe auch Grenzen gesetzt. Es ist kaum möglich, eine schwierige Familiengeschichte im Klassenverband aufzuarbeiten. Dafür ist Einzelbearbeitung nötig.<sup>8</sup>

Durch die Gruppenkonstellation ergeben sich weitere Möglichkeiten für einen gezielten Fokus. Kennt sich die Gruppe bereits und besteht auch im Alltag, wie das beispielsweise bei einer Schulklasse der Fall ist, bieten sich teambildende oder auch Rollenmuster aufbrechende Aktivitäten an. Dazu kann auch die Position der Lehrperson mit einbezogen werden und damit mit dem Klassenverband als Ganzes gearbeitet werden. Kennen sich die Gruppenmitglieder noch nicht, kann der Fokus auf das Sozialverhalten gelegt werden; wie geht der oder die Teilnehmende auf fremde Personen zu?

Heckmair und Michl (2012) meinen dazu, „(. . .) dass die Erlebnispädagogik zur zwischenmenschlichen Begegnung und Beziehung beiträgt, weil sie durch die oft notwendige persönliche Nähe neue Sichtweisen der Fremd- und Selbstwahrnehmung eröffnet, weil bisher feste Einstellungen und Urteile ins Wanken kommen“ (S.116).

Die Aufgabe der Fachperson in Erlebnispädagogik ist es nun, aus dem persönlichen Setting sowie dem gewünschten Fokus eine Aktivität zu entwerfen, beziehungsweise mehrere Aktivitäten so miteinander zu verknüpfen, dass der Fokus erlebbar und als veränderbar erfahren wird.

Erlebnispädagogische Aktivitäten gibt es viele. Heckmair und Michl (2012) versuchen einen Vergleich zwischen elf verschiedenen Aktivitäten zu ziehen, indem sie diese anhand ausgewählter Kriterien miteinander vergleichen. Dieser Vergleich sei hier angefügt, um einen konkreten Eindruck des Tuns und Wirkens der Erlebnispädagogik zu bieten.

<b>Aktivität</b>	<b>Charakteristik</b>	<b>Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten</b>
(Berg-)Wandern	„sich auf die Spitze treiben“; Rhythmus des Gehens; Freiheit, überall hingehen zu können	Einsam und gemeinsam; eigenen Rhythmus finden; Gehen und Meditation; Naturbeobachtung; Zeit und Musse für sich, andere und Natur entwickeln
Klettern und Abseilen	„der Schwerkraft Paroli bieten“, Vertrauen zum sichernden Partner; Widerstände bearbeiten, hohe psychische Herausforderung	Mut, Vertrauen und Verantwortungsbewusstsein; Muskelspannung; Eigenrhythmus finden; intensive Rückmeldungen der Tast- und Gleichgewichtssinne; Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit
Schneeschuh- und Skitouren	Die Stille des Winter entdecken; langsames, gleichmässiges Gehen in unverspurtem Gelände	Der Kälte die wärmende Bewegung des Körpers entgegensetzen; den eigenen Rhythmus finden; Kampf mit dem Schnee, Genuss an der Bewegung

<sup>8</sup> vgl. Frowin Betschart, Anhang E4

Höhlenerkundung	„Sich im Dunkeln vertiefen“; andere Wahrnehmung; Herausforderung für die Sinne	Gruppe bedeutet Geborgenheit; Schulung der Wahrnehmung; Sinne und Sinnfragen; Erleben und Reden über physische und psychische Belastung
Kajak	„Spielerische“ Einheit zwischen Körper, Boot und Wasser; Entscheidungs- und Handlungs-zwang	„alles oder nichts“; Flucht nach vorn; vorausschauendes Denken; Wahrnehmen und Handeln eng verbunden; Einzelkämpfer
Schlauchbootfahren/Rafting	Alle in einem Boot; „Gruppe und Boot besiegen“; die Wildheit des Wassers	Gemeinschaftsleistung; Rollenverteilung; Flucht nach vorne; Kampf gegen das Element Wasser; Rhythmus zwischen Action und Ausruhen
Fahrradtouren	„Land und Leute erfahren“; Lob des Fahrrads; Einzel- und Gemeinschaftsleistung	Gruppenerfahrung steht im Vordergrund; eine Landschaft kennen lernen; Natur erleben
Kuttersegeln	„den Wind in den Händen halten“; das Zusammenspiel der Crew; auf engem Raum leben	Teamwork ist alles; Rollenverteilung; nicht nachgeben – sich Wind und Wetter entgegenstellen; Rücksicht und Toleranz auf engstem Raum
Problemlösungsaufgaben	Abenteuer in „Pillenform“; ernsthaft über sich und andere etwas erfahren	Sich auf einzelne Sinne konzentrieren, intensiv wahrnehmen (bei einfachen Initiativübungen)
Stationäre Seilgärten	Der Ernstcharakter überwiegt. Konzentration und Überwindung sind notwendig. (Selbst-) Vertrauen und Verantwortung sind zentrale Themen. Balance und Gleichgewicht: die Situation und das Leben in den Griff kriegen	Überwindung, Entscheidungen treffen, Herausforderungen annehmen, Risiko abschätzen, Mut, Vertrauen, Verantwortung als Sichernder und Selbstverantwortung bei der Selbstsicherung, Körperwahrnehmung, Unterstützung und Abhängigkeit, Kommunikation, Kooperation
City Bound	Im „Dickicht der Städte“; die Stadt neu entdecken, ungewöhnliche Perspektiven eröffnen, überraschende Ein- und Ausblicke	„was man schon immer mal tun wollte, aber sich noch nie getraut hat“; mit Tabus spielen; die Fassaden des Alltages durchschauen

Abb. 8: Erlebnispädagogische Aktivitäten im Vergleich (Heckmair und Michl, 2012, S. 236-241), gekürzt

Interessanterweise kommen die beiden Autoren zu dem Schluss, dass sich „(. . .) eine wesentliche Wirkung aus dem weniger offiziellen und alltäglichen Beiprogramm [ergibt]. Tatsächlich sind die weniger spektakulären Erlebnisse, wie zusammen kochen, biwakieren, am Lagerfeuer sitzen, zusammen einkaufen oder über die Erlebnisse während der Fahrt erzählen, wichtig und prägend (. . .)“. (S. 232) Es ist also wichtig, dass Erlebnispädagogen und Erlebnispädagoginnen nicht nur spezifisch erlebnispädagogische Aktivitäten beherrschen, sondern auch grundsätzlich das Leben im Freien beziehungsweise dem erlebnispädagogischen Raum anzuleiten und vorzuleben wissen. Im Anschluss an die Arbeitshaltungen, die Qualifikation der Fachperson, die Modelle und Aktivitäten wird nun im nächsten Unterkapitel auf die Wirksamkeit der Erlebnispädagogik eingegangen.

### 3.7 Wirksamkeit der Erlebnispädagogik

Die Wirksamkeit der Erlebnispädagogik wurde lange angezweifelt. Michl (2009) hat in seinem Kapitel „Von der Praxis zur Forschung: Wie wirkt Erlebnispädagogik?“ verschiedene Studien, welche die Wirksamkeit von Erlebnispädagogik untersucht haben, zusammengefasst. Einige werden hier kurz vorgestellt. Die Studie von Fengler (2009) wird genauer beschrieben. Im Anschluss werden die Wirkungen in einer Aufzählung zusammengefasst. Nach Michl (2009) braucht es drei Grundlagen, um Wirkungen in der Erlebnispädagogik zu erzielen oder aufzuzeigen. (S. 50) Diese werden in den nächsten drei Abschnitten behandelt. Es sind die Reflexionsmethoden und Transfer sowie die empirischen Studien und das metaphorische Lernen.

Bei Reflexionsmethoden und Transfer zeigt Michl (2009) einen Teil der grossen Fülle von Reflexionsmethoden auf. Dazu gehören unter anderem Auswertungen in der Gruppe, Einzelbewertungen, Fragebögen und Gespräche. Der Autor weist darauf hin, dass die Erlebnispädagogik sehr viele Methoden zur Reflexion selber kreiert hat. Zum Transfer nennt er den folgenden, im Bereich der Frage nach der Wirkung oft kritischen Einwand: zwar würden Teilnehmende ihren Lernzuwachs oft als gross einstufen, dies sei aber kein Beweis, dass das Gelernte auch im Alltag umgesetzt werde. (S. 51-54)

So zählt Michl (2009) einige Kontrollmethoden, zum Beispiel Lerntagebuch, Mentoring oder Folgetrainings auf und reagiert auf kritische Stimmen, die solche Reflexionsmethoden als zu kurz greifend bewerten. Infolgedessen bezieht er die Vorbereitung stärker mit ein. Indem er die Erwartungen bei den Teilnehmenden abfragt, für jede Aktion Ziele formuliert, dazu ein ganzheitliches Kursdesign erstellt, die geeigneten Pädagoginnen und Pädagogen auswählt und zuletzt passende Rahmenbedingungen sucht, flicht er einen so genannten roten Faden aus Qualitätsmerkmalen, die sich durch folgende Szenarien während einer Aktion zeigen sollen:

- begeisterte Trainer, die die Teilnehmer anstecken
- eindrückliche Erlebnisse und Aha-Erlebnisse
- Übungsphasen
- Tagesauswertungen und tägliche Lernzielkontrolle (persönliche Lernziele und Lernziele der Gruppe)
- Praxisbezug und Anwendung
- ein langfristiges Konzept mit vielen kleinen Aktivitäten, die sich über einen längeren Zeitraum, z.B. ein halbes Jahr, erstrecken (S. 54-55)

Michl (2009) merkt an: „Und am Ende des Trainings steht dann das Fazit, die Evaluation, die Reflexion, die Sorge für die Nachhaltigkeit“ (S. 55). Da kommt der Transfer ins Spiel: Nach Michl (2009) geht es immer darum, Erlebnisse pädagogisch nutzbar zu machen. Dies passiert über die drei Stufen Erleben, Erinnern und Erzählen (Reflexion). Anschliessend folgt die Prüfung der Alltagstauglichkeit. Was haben die Teilnehmenden gelernt? Was können sie in ihrem Lebensalltag gebrauchen? Was nehmen sie mit? Halten sich Erlebnis und Auswertung die Waage, ist die Möglichkeit der Transferleistung gewährleistet. (S. 9-10) Die tatsächliche Umsetzung liegt dann aber klar beim Individuum, wobei durch Nachbetreuung im Alltag und weiterführende Angebote entsprechend Unterstützung geleistet werden kann.

Bei den empirischen Studien zählt Michl einige ausgewählte, deutschsprachige Werke auf. Hier seien drei erwähnt, die für diese Bachelor-Arbeit von Bedeutung sind. Die Wirkungsanalyse Outward Bound von Michael Jagenlauf (1992) beschäftigte sich damit, ob und wie Erlebnispädagogik wirkt. Sie kommt zum Schluss, dass erlebnispädagogische Aktivitäten eine intensive



Gruppendynamik auslösen. Zudem werden durch die Aktivitäten die Selbstsicherheit und das Körperbewusstsein deutlich gesteigert, die Sorgfalt bei natursportlichen Aktionen nimmt zu und die sozialen Kompetenzen wachsen. Eine grosse Zahl der Teilnehmenden bestätigt einen Zuwachs oder eine Prägung in den Bereichen der Ausdauer, der Steigerungsbereitschaft, bei Hilfe anfragen und beim Erkennen von Situationen, in denen Hilfe benötigt wird. (S. 72-95)

Ulrich Lakemann (2005) beschäftigt sich intensiv mit den Wirkungsimpulsen von Erlebnispädagogik und Outdoor-Trainings. Er kommt zum Schluss, dass die Vorerfahrungen, welche Teilnehmende und Teams mitbringen, von grosser Wichtigkeit seien und ins Kursdesign einfliessen müssten. Dann sei ein hoher Lernerfolg wahrscheinlich (S. 166-167). Lakemann (2005) benennt auch mögliche Transferhemmnisse und stellt fest, dass das Verhältnis zwischen Training und Alltag sehr genau durchdacht werden muss, um den Transfer möglich zu machen. Offenheit, genügend Zeit, Kontinuität und differenzierte Methoden der Transfersicherung sind dabei wesentliche, unterstützende Faktoren. (S. 167-172)

Auch die Studie von Fengler (2009), die der Frage, ob und wie sich das Selbstkonzept von jungen Menschen durch erlebnispädagogische Massnahmen erhöht, nachgeht, sei hier platziert. Fengler (2009) wertet die Befragung von 35 Schulklassen aus, die erlebnispädagogische Klassenfahrten erlebten. Anhand verschiedener Personenvariablen wie Geschlecht, Alter, Schulform sowie Situationsvariablen wie Programmdauer und -typ untersucht sie, wie erlebnispädagogische Aktivitäten auf das Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwerteinschätzung, der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit sowie der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen Anderen Einfluss hat. (S. 131-145) Fengler (2009) kommt zum Schluss, „Solche [erlebnispädagogische] Massnahmen bewirken positive Veränderungen bei ihren Adressaten, und zwar differentiell nach (. . .) [den oben beschriebenen Merkmalen] in unterschiedlichem Umfang“ (S. 257).

Diese sehr detaillierte und vertiefte Studie von Fengler (2009) bescheinigt der Erlebnispädagogik folgendes: „Die generelle Bilanz hinsichtlich der Wirkung der im Rahmen der Arbeit evaluierten erlebnispädagogischen Intervention fällt also ausserordentlich positiv aus. Dieser Befund verweist darauf, dass Erlebnispädagogik unmittelbar und nachhaltig imstande ist, zu Selbstkonzept-Entwicklung von Adoleszenten einen Beitrag zu leisten (. . .)“ (S. 207).

Das metaphorische Lernen bezieht die Individualität der Teilnehmenden viel stärker als andere Modelle mit ein. Michl (2009) beschreibt den Begriff „Metapher“ als Übertragung und definiert das metaphorische Lernen folgendermassen: „(. . .) [hier] sollen prägende Bilder, Symbole, Redewendungen, Gedanken, Phantasien, sprachliche Metaphern der Teilnehmer und Trainer [sic!], die vor oder während eines erlebnispädagogischen Trainings Bedeutung erlangen, Lernprozesse gestalten und ermöglichen. Dadurch können Tiefenschichten des Individuums erreicht und so nachhaltige Veränderungen bewirkt werden“ (S. 64-65). Zusätzlich definiert er den Begriff der „Isomorphie“: darunter ist eine Strukturähnlichkeit des erlebnispädagogischen Settings und des Alltags der Teilnehmenden zu verstehen. Diese Ähnlichkeit kann gezielt so gestaltet werden, dass den Teilnehmenden die Übertragung des Gelernten in den Alltag erleichtert wird. (S. 65)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Erlebnispädagogik viel bewirken kann, dies aber auch aufwändig zu erfassen ist. Nachhaltige positive Veränderungen bei den Anspruchsgruppen verlangen von dem Erlebnispädagogen und der Erlebnispädagogin hohe Kompetenzen bezüglich Vorbereitung und Erstellen des individuellen Kursdesigns, ein breites Methodenrepertoire und generell zeitliche Ressourcen von beiden Seiten.

Das Zusammenfassen von konkreten Wirkungen gestaltet sich schwierig, da sich nur wenige Studien explizit mit den „Learning Outcoms“ der Teilnehmenden befassen. Auch Lakemann (2005) geht zwar „Wirkungsimpulsen“ nach, beschreibt dann aber settingorientierte Massnahmen, die das Lernen der Teilnehmenden beeinflussen. Das metaphorische Lernen leitet von psychologischer Seite her, warum gerade dieses Modell zur erlebnispädagogischen Arbeit geeignet sei. Es lässt aber die Frage offen, was genau denn gelernt wird. Daher bezieht sich die vorliegende Arbeit im weiteren Verlauf auf die konkret formulierten Wirkungen von Jagenlauf (1992) und Fengler (2009). Diese werden in der folgenden Aufzählung zusammengefasst:

- Eine intensive Gruppendynamik wird ausgelöst.
- Das allgemeine Selbstwertgefühl wird höher eingeschätzt.
- Die Selbstsicherheit wird verstärkt.
- Das Körperbewusstsein wird gesteigert.
- Die Ausdauer nimmt zu.
- Die Bereitschaft zur Steigerung wächst.
- Die Fähigkeit, Situationen in denen Hilfe benötigt wird zu erkennen wird gestärkt.
- Die Bereitschaft, Hilfe anzufragen nimmt zu.
- Die Sorgfalt bei natursportlichen Aktionen nimmt zu.
- Die Verhaltens- und Entscheidungssicherheit wird gestärkt.
- Die soziale Kompetenz wird gesteigert.
- Die Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen Anderen wächst.
- Die Selbstkonzeptentwicklung in der Adoleszenz wird gefördert.

### **3.8 Berufsrelevanz für die Soziokulturelle Animation**

Wie bereits bei der Berufsrelevanz der Sozialen Arbeit in der Schule für die Soziokulturelle Animation aufgezeigt wurde, weist die Soziokulturelle Animation vier Funktionen auf.<sup>9</sup> Dies sind laut Hangartner (2010) die Vernetzungs- und Kooperationsfunktion, die partizipative Funktion, die präventive Funktion und die integrative Funktion (S. 287). Diese Funktionen lassen sich auch mit der Erlebnispädagogik verknüpfen. Bei der Vernetzungs- und Kooperationsfunktion, die auf die Begleitung und Unterstützung von sozialen Netzwerken zielt, lässt sich die Erlebnispädagogik mit ihren teamfördernden Eigenschaften bestens als Methode anwenden. Die partizipative Funktion hat weniger Gewicht, da die Fachperson in Erlebnispädagogik die Rahmenbedingungen und Ziele vorgibt. Je nach Aktivität können sich aber die Teilnehmenden mit ihrer Kreativität einbringen und sich mehr oder weniger an der Aktivität beteiligen, zum Beispiel bei Problemlösungsaufgaben. Diese unterschiedliche (notwendige) Beteiligung bietet auch die Möglichkeiten für Beobachtungen und Analyse des Gruppenprozesses, was sich unter die präventive Funktion der Soziokulturellen Animation einordnen lässt. Diese befasst sich laut Hangartner (2010) nämlich damit, „(. . .) durch genaues Hinschauen und Analysieren die Entstehung einer Negativspirale zu verhindern“ (S.288). Die integrative Funktion hat den Fokus auf die Beziehungen innerhalb eines Systems oder auch zwischen Systemen. Die Erlebnispädagogik zielt bei Gruppenaktivitäten meist auf die Beziehungen innerhalb dieser Gruppe. Je nach Zielvorgabe will die Erlebnispädagogik eine Verhaltensveränderung beim Individuum oder auch der Gruppe als Ganzes initiieren und kann damit eine Veränderung bei der Kommunikation zwischen Systemen hervorrufen. Hier wäre als Beispiel die Kommuni-

---

<sup>9</sup> vgl. Kapitel 2.9 Berufsrelevanz für die Soziokulturelle Animation

kation zwischen einer Schulklasse und ihrer Lehrperson oder zwei rivalisierenden Gruppen zu nennen.

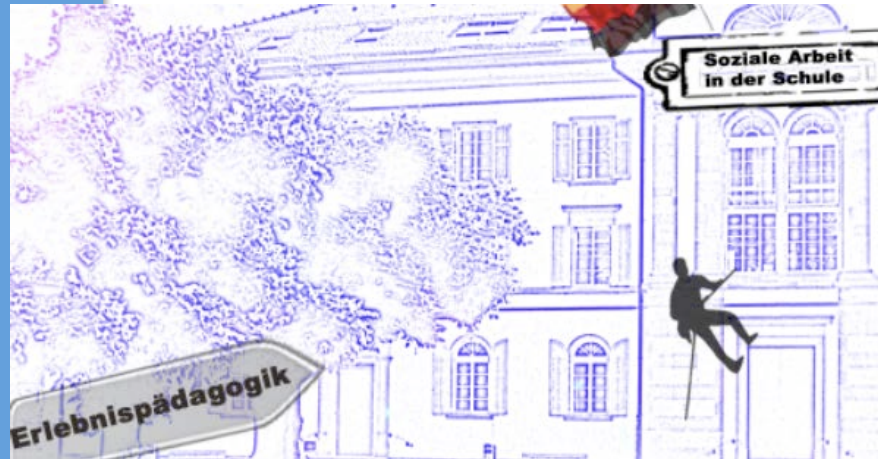
Die Erlebnispädagogik lässt sich also gut einordnen in die Funktionen der Soziokulturellen Animation. Daher erstaunt beim Blick auf das Kompetenzprofil der Fachperson in Erlebnispädagogik<sup>10</sup> kaum, dass Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren bereits viele der geforderten Fähigkeiten mitbringen. Sie haben Kenntnisse über sozialräumliche Aspekte und dank ihren Erfahrungen in Projektmanagement sowie mit dem geübten Umgang mit unterschiedlichsten Menschen(-gruppen)<sup>11</sup> zeigen sie sich sehr qualifiziert, sich das Methodenwissen der Erlebnispädagogik anzueignen und damit zu arbeiten.

---

<sup>10</sup> vgl. Kapitel 3.4.2 Kompetenzprofil Fachperson Erlebnispädagogik

<sup>11</sup> vgl. Husi & Villiger, (2012), S. 67-69

## 4. ERLEBNISPÄDAGOGIK IN DER SCHULE AM BEISPIEL DEUTSCHLAND



Dieses Kapitel soll eine mögliche Verknüpfung der bereits beschriebenen Felder der Sozialen Arbeit in der Schule (Kapitel 2) und der Erlebnispädagogik (Kapitel 3) anhand des Beispiels Deutschlands aufzeigen. In der Schweiz gibt es keine Literatur, die dieses Thema behandelt. Aus diesem Grund wird nun das Beispiel Deutschland fokussiert, um im folgenden Kapitel eine Interpretation für die Schweiz zu machen. Da die Soziale Arbeit in der Schule in Deutschland anders organisiert ist, wird zuerst die Soziale Arbeit in der Schule in Deutschland erklärt. Anschliessend wird genauer darauf eingegangen, welche Ziele die Soziale Arbeit in der Schule verfolgt, welche Strukturen und Rahmenbedingungen, welche Einsatzmöglichkeiten und welche Chancen und Grenzen die Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule hat.

Dieser Teil der Arbeit wird anhand eines Beitrages von Jahnke (2005) im Buch "Erlebnispädagogik in der Schule - Methoden und Wirkungen" von Annette Boeger und Thomas Schut (Hrsg.) und eines Beitrags von Schmid und Nödl (2011) im Buch „Praxisbuch Schulsozialarbeit“ von Florian Baier und Ulrich Deinet (Hrsg.) bearbeitet.

## 4.1 Soziale Arbeit in der Schule in Deutschland

In Deutschland gehört die Soziale Arbeit in der Schule genau wie die offene Jugendarbeit zum Bereich der Jugendhilfe. Unter der Jugendhilfe verstehen Erwin Jordan und Dieter Sengling (2009):

(. . .) ein komplexes System von von der Gesellschaft bereitgestellten Leistungen, Diensten und Einrichtungen ausserhalb von Elternhaus, Schule und Ausbildung zu verstehen, die der Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen sowie ihrer individuellen und sozialen Entwicklung dienen sollen. (zit. in Speck, 2009, S.36)

In Deutschland bildet das Sozialgesetzbuch VIII, speziell das Kinder- und Jugendhilfegesetz die Grundlage für die Soziale Arbeit in der Schule. Die Soziale Arbeit in der Schule, wie auch die Erlebnispädagogik haben das Ziel, junge und/oder benachteiligte Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung und bei der Bewältigung von Lebensaufgaben zu fördern und zu unterstützen. Dies wird durch den Artikel 11 im Kinder- und Jugendhilfegesetz gestützt, welcher die ausserschulische und schulbezogene Jugendarbeit als Aufgabe der Jugendhilfe regelt und den Artikel 13 im Kinder- und Jugendhilfegesetz, welcher eine Koordination von Angeboten der Schule mit den Angeboten der Jugendhilfe fordert.

Im Konzept einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit in der Schule im Rahmen der Jugendhilfe und gestützt auf Befunde der wissenschaftlichen Begleitung hat Soziale Arbeit in der Schule in Deutschland laut Speck (2009) sechs Kernleistungen (Pflichtaufgaben) zu erbringen:

- Beratung und Begleitung von einzelnen Schülerinnen und Schülern
- Sozialpädagogische Gruppenarbeiten, wie zum Beispiel berufsorientierte Angebote, erlebnispädagogische Massnahmen, soziales Kompetenztraining, ausserschulische Projekte oder ein offenes Förderangebot
- Offene Gesprächs-, Kontakt- und Freizeitangebote
- Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien
- Zusammenarbeit und Beratung mit den Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten
- Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen (S. 70-71)

Im Gegensatz zur Sozialen Arbeit in der Schule der Schweiz bietet die Soziale Arbeit in der Schule in Deutschland ausserschulische Projekte und offene Freizeitangebote an. Bezüglich der Zielgruppe unterscheidet sich Deutschland und die Schweiz nicht gross. In Deutschland wird vermehrt von verhaltensauffälligen Jugendlichen als Zielgruppe gesprochen. Allerdings richtet sich die Soziale Arbeit in der Schule auch in Deutschland an alle Schüler und Schülerinnen und ist Ansprechpersonen für Lehrpersonen sowie Erziehungsberechtigte.

## 4.2 Ziele der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule

Laut Jahnke (2005) müssen die Ziele der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule flexibel sein, da diese stark abhängig vom Setting, vom Projekt, der Methode und der Zielgruppe sind. Wichtig dabei ist, dass die Ziele der Erlebnispädagogik und der Sozialen Arbeit in der Schule übereinstimmen

und somit gemeinsame Erziehungsziele definiert werden können. (S. 126) Dazu gehört laut Peter Sommerfeld (2005) die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu sozialkompetenten, autonomen und selbstverantwortlichen Personen zu unterstützen. Im Gegensatz zum Schulalltag steht nicht die Wissensvermittlung, sondern das erlebnis- und handlungsorientierte Lernen im Vordergrund, wobei das Erleben von Emotionen und des eigenen Körpers zentrale Elemente einer erlebnispädagogischen Aktivität sind. Durch diese (Selbst-) Erfahrungen ist die Erlebnispädagogik eine geeignete Methode um non-formale Bildungsprozesse zu ermöglichen. (zit. in Nödl & Schmid, 2011, S. 277)

Mögliche Ziele von erlebnispädagogischen Aktivitäten können laut Jahnke (2005) sein:

- Das Selbstwertgefühl, die Selbstsicherheit und das Selbstbewusstsein soll gestärkt werden. Dies kann helfen, Problemlösungsstrategien zu entwickeln und einen Weg zu sich selber zu finden, um die eigene Identität zu stärken.
- Den Kinder und Jugendlichen sollen gezielte Grenz- und Risikoerfahrungen ermöglicht werden. Dadurch können sie lernen, diese einzuschätzen und zu überwinden, was wiederum positive Auswirkungen auf die Selbsterfahrung, die Charaktererziehung und die Persönlichkeitsbildung haben kann.
- Ein weiteres Ziel kann sein, dass die Kinder und Jugendlichen ausserhalb der Schule die Möglichkeit bekommen, ohne Druck und Zwang Lernerfahrungen zu machen.
- Erlebnispädagogische Aktivitäten können auch darauf abzielen, Handlungs- und Bewegungsmöglichkeiten des eigenen Körpers zu erfahren. Diese haben zum Ziel, eigene Fähigkeiten und Interessen zu entdecken.
- Ein Ziel kann auch sein, das Reflexionsvermögen zu stärken. Wird bei der Reflexion des Erlebten ein Zusammenhang mit konkreten lebensweltbedingten Situationen geschaffen, kann bei den Jugendlichen eine realistische Selbsteinschätzung und eine Überprüfung von Konfliktlösungsstrategien erreicht werden.
- Durch erlebnispädagogische Erfahrungen kann der Umgang in der Gemeinschaft geübt werden. Dadurch bekommen die Teilnehmenden die Möglichkeit ein „Wir“-Gefühl und Teamgeist zu erleben, wodurch Vorurteile abgebaut und die Integration von Ausgeschlossenen gefördert werden kann.
- Durch die Förderung des Körperbewusstseins kann das Selbstwertgefühl gesteigert und speziell bei Partnerübungen Berührungsängste abgebaut werden.
- Die Konflikt- und Kompromissfähigkeit kann durch eine gemeinsame Konfliktbewältigung und Lösungsfindung gefördert werden. Dabei werden diverse Kompetenzen wie einander ausreden lassen, zuhören, Entscheidungen treffen und andere Meinungen akzeptieren gefördert.
- Ebenfalls kann ein Ziel sein, ein stärkeres Bewusstsein für die Natur zu schaffen, indem die Kinder und Jugendlichen konkrete Naturerlebnisse machen können.

Diese Beispiele von möglichen Zielen sind nicht abschliessend und müssen in jeder Situation methodisch dem Kontext, den örtlichen Voraussetzungen und den Zielgruppen angepasst werden. (S. 126-128)

### 4.3 Strukturen, Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

Nach Jahnke (2005) sind folgende grundlegende Strukturen notwendig, um Erlebnispädagogik als Methode der Sozialen Arbeit in der Schule zu implementieren:

- Es müssen zeitliche Nischen im Tages- und Wochenplan der Schule für erlebnispädagogisches Arbeiten geschaffen werden.
- Erlebnispädagogische Aktivitäten sollen wenn möglich auf dem Schulgelände, im Schulhaus oder ohne weite Anreise durchgeführt werden (spart zeitliche und finanzielle Ressourcen).
- Die Schulsozialarbeitenden sollen mit anderen Fachpersonen Kooperationen eingehen, welche über die jeweiligen fachlichen Kompetenzen und das Material verfügen, beispielsweise Kletterlehrerinnen und Kletterlehrer, Bergführerinnen und Bergführer.
- Bei der Planung von erlebnispädagogischen Aktivitäten sollen alle im jeweiligen System Betroffenen (Lehrpersonen, Schülerschaft, Erziehungsberechtigte, und weitere) miteinbezogen werden.
- Um die Eigenverantwortung und Selbständigkeit der Teilnehmenden zu fördern und zu fordern, sollten Aufgaben und Zuständigkeiten klar geregelt und verteilt sein, wobei eine partizipative Vorbereitung hilfreich sein kann. (S. 129-130)

Diese Aufzählung wird anhand der von Nödl und Schmid (2011) beschriebenen nötigen Voraussetzungen ergänzt. Diese gehen davon aus, dass verschiedene (personelle, räumliche und finanzielle) Voraussetzungen notwendig sind. (S. 280-281)

Bezüglich der personellen Ressourcen gehen Nödl und Schmid (2011) davon aus, dass erlebnispädagogische Angebote von Schulsozialarbeitenden selbst durchgeführt werden sollen. Dies allerdings nur, wenn sie selber von den Angeboten begeistert sind und mit Freude angeleitet und reflektiert werden. Zudem sollten sie die nötigen Qualifikationen besitzen und mit verschiedenen natursportlichen Methoden vertraut sein. Es ist sinnvoll, in Zweierteams zu arbeiten, vor allem wenn nicht nur der Prozess in der Gruppe, sondern auch die gesamte erlebnispädagogische Aktion reflektiert und evaluiert werden soll. Zudem ist es sinnvoll bei Aktionen mit technischen Risiken, erfahrene Personen mit den entsprechenden „Hardskills“ beizuziehen oder die Aktion von diesen leiten zu lassen. (S. 280)

Laut Nödl und Schmid (2011) kann Erlebnispädagogik in der Natur, der Stadt aber auch in Turnhallen oder Klassenzimmern stattfinden. Ausflüge ausserhalb des Schulgeländes können von Jugendlichen allerdings als Schulausflug ohne Anforderungen verwechselt werden. Deshalb und um Widerständen vorzubeugen ist es wichtig, mit den Jugendlichen die Ziele der Aktivität im Vorfeld zu besprechen. In Bezug auf die finanziellen Ressourcen gibt es viele erlebnispädagogische Aktivitäten, welche ohne grossen Materialaufwand und mit geringen Kosten durchgeführt werden können. Bei grösseren Anschaffungen lohnt es sich, zusätzliche Mittel über den Sportunterrichtsetat, Benefiz- oder Sponsoringaktionen zu generieren. (S. 281)

### 4.4 Einsatzmöglichkeiten

Jahnke (2005) wie auch Nödl und Schmid (2011) gehen von vielen verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule aus. Hierbei ist es laut Nödl und Schmid (2011) wichtig, dass die Projekte auf die Zielgruppe abgestimmt sind. So können mit Kindern der Unterstufe nicht die gleichen Aktivitäten geplant und durchgeführt werden wie mit Oberstufenschülern und -schülerinnen. (S. 281) Möglichkeiten für erlebnispädagogische Einsatzmöglichkeiten sind Kooperationsspiele, Kurzzeit-

projekte, Langzeitprojekte, Klassenfahrten oder erlebnispädagogische Curricula. Im Folgenden wird kurz auf die einzelnen Einsatzmöglichkeiten eingegangen.

### **Kooperationsspiele**

Diese werden meist innerhalb einer oder mehrerer Schulstunden durchgeführt. Sie bieten sich als Bestandteil von kürzeren thematischen Projekten an und zielen in den meisten Fällen auf Problemlösungsaufgaben ab. Diese können durch die Reflexion des eigenen beziehungsweise des Gruppenverhaltens die Konfliktfähigkeit in der Schule fördern. (Nödl & Schmid, 2011, S. 282)

### **Kurzprojekte**

Jahnke (2005) definiert Kurzprojekte als ein- bis dreitägige Projekte, bei welchen es sich um Angebote mit einem zeitlich festgelegten und begrenzten Rahmen handelt. Diese können gut im Rahmen einer Projektwoche oder im Rahmen des Schulunterrichts, beispielsweise Sportstunden oder Werkunterricht, stattfinden. Der Vorteil dieser Methode ist, dass sie sich für alle Schulformen eignet und sowohl mit einzelnen Schüler und Schülerinnen als auch mit Schülergruppen oder ganzen Klassen durchgeführt werden kann. (S. 131) Wichtig dabei ist laut Nödl und Schmid (2011), dass sich die Aktivität auf ein bestimmtes Ziel richtet. So kann auch der Besuch eines Seilparks bei angemessener Begleitung ein Lernfeld bieten, um über das Erfahren und Reflektieren von Grenz- und Selbsterfahrung einen Bogen zur Thematik der Suchtprävention zu spannen. (S. 282)

### **Langzeitprojekte**

Langzeitprojekte definiert Jahnke (2005) als in der Regel freiwillige Arbeitsgemeinschaften, welche über einen längeren Zeitraum bestehen und vorwiegend ausserhalb des Schulunterrichts stattfinden. Diese können intensiv über einige Wochen oder durch regelmässige Treffen über ein Jahr durchgeführt werden. Diese Langzeitprojekte sind eine wirkungsvolle Form von Erlebnispädagogik, da es den Fachkräften der Sozialen Arbeit erlaubt, über längere Zeit mit einzelnen Personen oder Klassen zu arbeiten. So können sie die einzelnen Personen besser kennenlernen und eine Beziehung aufbauen. Ziel dieser konkreten Interventionsform kann auch die Verbesserung des Klassenzusammenhaltes oder die interkulturelle Zusammenarbeit mit anderen Schulen im Ausland sein. (S. 133-134)

### **Klassenfahrten**

Diese sind ideal um mit einer Klasse eine gemeinsame Erfahrung zu machen. Durch das intensive Zusammensein während vier bis sieben Tagen kann sich niemand verstecken. Das bedeutet, dass bestimmte Seiten von Mitschülerinnen und Mitschülern zum Vorschein kommen, welche bisher verborgen waren. Dies bedingt eine rege Auseinandersetzung mit sich selbst und den Mitschülern und Mitschülerinnen. Durch die intensive Betreuung der Schulsozialarbeitenden kann auch positiven Einfluss auf entstehende Konfliktsituationen genommen werden. Zudem bietet diese Form der Intervention bei einer gemeinsamen und erlebnisorientierten Planung ein besonders abwechslungsreiches, spannendes Programm mit speziellem Charakter. (Jahnke, 2005, S. 132-133)



### **Erlebnispädagogisches Curriculum**

Dies beschreibt laut Nödl & Schmid (2011) eine langfristige Integration von Erlebnispädagogik in den Schulalltag. Dabei geht es darum, erlebnispädagogische Erlebnisse jährlich wiederkehrend mit den jeweiligen Klassenstufen durchzuführen. Hierbei sollen trotz des formalen Begriffs des Curriculums non-formale Bildungsangebote stattfinden, die den jeweiligen Klassenstufen angepasst sind. Dies kann beispielsweise ein jährlicher Besuch eines Kletterparks mit den Schülerinnen und Schülern der siebten Klasse sein. (S. 282)

## **4.5 Chancen und Grenzen**

Nödl und Schmid (2011) wie auch Jahnke (2005) in seiner Studie „Projekt Adventure“ haben verschiedene Chancen und Grenzen der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule ausgearbeitet, welche in der Folge präsentiert werden.

### **Chancen**

Die meisten Chancen bieten sich in Bezug auf die Förderung von persönlichen und sozialen Fähigkeiten. So können neben motorischen und kognitiven Kompetenzen auch Fähigkeiten wie Kommunikationskultur, konstruktives Problemlösen, zielgerichtetes Arbeiten, Reflexionsfähigkeit oder die Selbstwirksamkeit erworben werden. (Nödel & Schmid, 2011, S. 278)

In der Studie von Jahnke (2005) wurde deutlich, dass durch das Aufzeigen und Erleben von neuen Handlungsperspektiven persönliche Kompetenzen, wie zum Beispiel das Selbstwertgefühl oder die Team- und Konfliktfähigkeit, gestärkt und psychische wie auch soziale Belastungen reduziert werden können. Konkret können durch erlebnispädagogische Aktivitäten innere Lernprozesse ausgelöst und eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Person, den eigenen Grenzen und dem Sozialverhalten erreicht werden. Hierbei ist es wichtig, dass diese nicht als kopflastiges Lernen, sondern viel mehr als ganzheitliche Sinneserfahrung vermittelt werden. Durch das Einsetzen von erlebnispädagogischen Methoden und Aktivitäten kann zudem erreicht werden, dass die Schule bunter und abwechslungsreicher wird, was wiederum positive Auswirkungen auf die Gesamtatmosphäre der Schule hat. (S. 135-138)

### **Grenzen**

Um erlebnispädagogisch arbeiten zu können, muss ein klarer Auftrag definiert sein, der sowohl den Schulsozialarbeitenden wie auch den Lehrpersonen bekannt ist. Es ist hierbei hilfreich, wenn die Soziale Arbeit in der Schule verankert und bekannt ist, da so davon ausgegangen werden kann, dass alle beteiligten Personen sich mit gemeinsamen Zielen identifizieren können. Nur so ist eine langfristige Kooperation und Verankerung von erlebnispädagogischen Aktivitäten möglich. (Jahnke, 2005, S. 135-138)

Laut Nödl und Schmid (2011) ist diese langfristige Verankerung nötig, um die Nachhaltigkeit zu sichern. Denn nur durch eine stetige Auffrischung der Erlebnisse können langfristige, individuelle Veränderungen erreicht werden. Trotzdem sind der Ausgang und die Wirkung von erlebnispädagogischen Aktivitäten sehr subjektiv, da jedes Individuum selber entscheidet, ob es die angebotenen Handlungsoptionen annimmt beziehungsweise diese verarbeitet und in den Alltag integriert. (S. 278) Zudem kann es nach Jahnke (2005) vorkommen, dass einzel-

ne Schülerinnen und Schüler während einer Aktivität negative Erlebnisse machen. So kann zum Beispiel das wiederholte Scheitern an einem Kletterhindernis Gefühle wie Enttäuschung, Frustration und Aggression auslösen. Hierbei ist es wichtig, dass die Schulsozialarbeitenden darauf gefasst sind und dies als Chance nutzen, um mit den Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. (S. 135-138)

## 5. DAS HANDLUNGSFELD DER SOZIALEN ARBEIT IN DER SCHULE ERWEITERT DURCH DIE METHODE ERLEBNISPÄDAGOGIK



Die vorhergehenden Kapitel haben viele Informationen über die Ziele, die Zielgruppen und die verschiedenen Funktionen und Methoden sowie Aktivitäten der Sozialen Arbeit in der Schule und der Erlebnispädagogik geliefert. Um aber die Erlebnispädagogik als Methode in der Sozialen Arbeit in der Schule anwenden zu können, müssen die Ziele und Zielgruppen miteinander vereinbar sein. Dazu werden die Ziele und Zielgruppen der Volksschule, der Sozialen Arbeit in der Schule und der Erlebnispädagogik miteinander verglichen. Ebenso werden die Arbeitshaltungen einander gegenüber gestellt. Anschliessend wird aufgezeigt, was die Erlebnispädagogik als Methode in den Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule Prävention, Früherkennung und Behandlung erreichen kann. Im nächsten Unterkapitel werden die Rahmenbedingungen und Strukturen untersucht, die zur Implementierung der Erlebnispädagogik in die Soziale Arbeit in der Schule der Deutschschweiz nötig sind. Interessant ist auch das Zusammenspiel der Wirksamkeit der Sozialen Arbeit in der Schule und der Erlebnispädagogik. Aus all diesen Inhalten werden im letzten Unterkapitel die Chancen und Grenzen der Methode Erlebnispädagogik im Handlungsfeld Soziale Arbeit in der Schule der Deutschschweiz abgeleitet.

## 5.1 Ziele und Zielgruppen von Volksschule, Sozialer Arbeit in der Schule und Erlebnispädagogik im Vergleich

Wie bereits im Abschnitt 2.2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule erwähnt, haben die Ziele, welche die Volksschule verfolgt, Einfluss auf die Definition der Sozialen Arbeit in der Schule und somit auch auf deren Ziele. Um festzustellen, ob Erlebnispädagogik eine geeignete Methode für die Soziale Arbeit in der Schule darstellt, werden im folgenden Abschnitt die Ziele der Erlebnispädagogik mit den Zielen der Volksschule und der Sozialen Arbeit in der Schule verglichen. Um diesen Vergleich zu tätigen, werden die Ziele der einzelnen Handlungsfelder in der Abbildung auf den einzelnen, horizontalen Ebenen einander gegenübergestellt.

Ziele der Volksschule	Ziele der Sozialen Arbeit in der Schule	Ziele der Erlebnispädagogik
Die Volksschule trägt durch die Förderung geistiger, seelischer und körperlicher Kräfte zur ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit bei.	Die Soziale Arbeit in der Schule fördert die individuelle und soziale Entwicklung der Persönlichkeit ihrer Anspruchsgruppen.	(junge) Menschen werden vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt.
Die Volksschule fördert die Achtung und Verantwortung gegenüber sich selbst (. . .) und weckt die Bereitschaft und die Fähigkeit, Konflikte gewaltfrei auszutragen und zu lösen.	Die Soziale Arbeit in der Schule unterstützt ihre Anspruchsgruppen im Konfliktfall und in Krisensituationen.	Die Zielgruppe wird befähigt, Erlebnisse zu Erfahrungen werden zu lassen.
Die Volksschule vermittelt den Lernenden jene Kenntnisse (. . .), die es ihnen ermöglichen, ihre Lebenssituationen zu gestalten und zu bewältigen sowie die Grundlage für die (. . .)persönliche Lebensgestaltung zu schaffen.	Die Soziale Arbeit in der Schule stärkt und unterstützt die Problemlösungs- und Sozialkompetenz ihrer Anspruchsgruppen.	Die Zielgruppe wird befähigt, die eigene Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.
Die Volksschule fördert die Fähigkeit zu selbständigem, lebenslangem Lernen, indem sie die Neugier und die Freude am Lernen wachhält, die Eigeninitiative begünstigt und das kritische Urteilsvermögen schärft.	Die Soziale Arbeit in der Schule leistet einen Beitrag zur Förderung einer positiven Schulhauskultur.	(junge) Menschen werden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert.
Die Volksschule richtet sich nach Grundsätzen und Werten wie Freiheit, Gerechtigkeit, Toleranz, Solidarität und Chancengleichheit und führt zu ihnen hin.	Die Soziale Arbeit in der Schule stärkt und unterstützt die Problemlösungs- und Sozialkompetenz ihrer Anspruchsgruppen.	Die Zielgruppe wird befähigt, Erlebnisse zu Erfahrungen werden zu lassen. (non-formaler Bildungsprozess)
Die Volksschule weckt das Interesse und den Willen, sich auf allen Ebenen an der Gestaltung eines dem Gemeinwohl dienenden Staates zu beteiligen.		Die Zielgruppe wird befähigt, die eigene Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.

Abb. 9: Ziele von Volksschule, Sozialer Arbeit in der Schule und Erlebnispädagogik im Vergleich (Gesetz über die Volksschulbildung Kanton Luzern/ Gschwind & Ziegele, 2012a, S. 1/ Drilling, 2009, S. 120-121/ Heckmair & Michl, 2012, S. 115), selbst erstellt

Indem die Erlebnispädagogik die Schüler und Schülerinnen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen stellt, kann die individuelle und soziale Entwicklung der Persönlichkeit gefördert werden. Diese beiden ersten

Ziele der Erlebnispädagogik und der Sozialen Arbeit in der Schule können als deckungsgleich mit dem Ziel der Volksschule angesehen werden.

Die Erlebnispädagogik hat die Möglichkeit, Erlebnisse zu Erfahrungen werden zu lassen. Durch die gesammelten Erfahrungen, deren Reflexion und den Transfer in den Alltag wird die Fähigkeit, Konflikte gewaltfrei zu lösen, gestärkt. Konflikte können ebenfalls als Erlebnisse betrachtet werden, die Erfahrungen mit sich bringen. Somit kann die Erlebnispädagogik und die Soziale Arbeit in der Schule die Zielerreichung der Volksschule unterstützen.

Wenn die Volksschule den Lernenden die Kenntnisse vermittelt, welche ihnen helfen die persönliche Lebenssituationen zu gestalten, vermittelt sie automatisch auch Autonomie. Die Erziehung zu Autonomie steht aber laut Hafén (2005) in Konflikt mit den Pflichten, welche die Schule von der Schülerschaft einfordert (S. 46). Die Soziale Arbeit in der Schule stärkt die Problemlösungs- und Sozialkompetenz der Anspruchsgruppen. Zusammen mit der Erlebnispädagogik versucht sie die Lebenswelt der Anspruchsgruppen verantwortlich zu gestalten. Somit kann sich die Volksschule auf die Durchsetzung der Pflichten konzentrieren, ohne dass der Fokus Autonomie verloren geht oder im Widerspruch mit den Pflichten steht.

Durch eine positive Schulhauskultur werden die Neugier und die Freude am Lernen aufrechterhalten. Eine positive Schulhauskultur kann entstehen, wenn durch die Erlebnispädagogik die Anspruchsgruppen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden. Da die Erlebnispädagogik die Zielgruppe befähigt, die eigene Lebenswelt verantwortlich zu gestalten, kann sie die Soziale Arbeit in der Schule in ihrer Zielerreichung unterstützen. Durch das Einführen der Sozialen Arbeit in der Schule wurde laut Baier und Heeg (2011) das Wohlbefinden der Schülerschaft gesteigert.<sup>12</sup> Wie die Unterstützung der Sozialen Arbeit in der Schule sich auf die Lehrpersonen auswirkt, zeigt der Wirkungskreis Abbildung 6 sehr gut auf. Auch hier kann die Erlebnispädagogik mit ihren Aktivitäten unterstützend ansetzen. Laut Tina Haschler und Detlef H. Rost (2009) können positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule Indikatoren für die Qualität von sozialen Interaktionen darstellen. Sie können die Bewältigung schulischer Anforderungen unterstützen und somit Bildung ermöglichen und die Entwicklung des Individuums unterstützen. Positive Emotionen und Wohlbefinden stellen eine Ressource für das Bestehen und Vorankommen im Schulalltag dar und funktionieren darum als Prävention. (zit. in Müller Reto & Tina Haschler, 2011, S. 14) Das Wohlbefinden, welches durch die Erlebnispädagogik und die Soziale Arbeit in der Schule gefördert wird, legt somit die Grundlage, die Freude und die Neugier am lebenslangen Lernen aufrecht zu erhalten.

Die fünfte Ebene befasst sich mit den Werten Freiheit, Gerechtigkeit, Toleranz, Solidarität und Chancengleichheit. Laut Hafén (2005) werden in der Schule die Inklusionschancen der Schülerschaft auf der einen Seite gefördert, auf der anderen Seite aber gehemmt. Die Hemmung erfolgt durch Noten und Zeugnisse.<sup>13</sup> Diese Selektionsfunktion steht aber in einem Widerspruch mit der Forderung der Schule nach Gleichheit für alle. Ziel wäre es, die geburts- und schichtbedingten Ungleichheiten zu verringern oder gar zu beseitigen. (S. 45-46) Geburts- und schichtbedingte Ungleichheiten sind in der Erlebnispädagogik nicht relevant. Ziel ist es, durch Erlebnisse Erfahrungen zu generieren. Erfahrungen sind immer subjektiv. Durch erlebnispädagogische Aktivitäten

---

<sup>12</sup> vgl. Kapitel 2.8 Wirksamkeit der Sozialen Arbeit in der Schule

<sup>13</sup> vgl. Kapitel 2.2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule

können das Selbstwertgefühl, die Selbstsicherheit oder auch das Körperbewusstsein gesteigert werden.

Die Bildung in der Schule kann nach Hans Thiersch (2011) als formale Bildung bezeichnet werden. Sie ist strukturiert mit hierarchisch gegliederten Prozessen mit Lernzielen und Noten (S. 168). Bildung umfasst aber mehr als das Lernen von Fakten im Rahmen eines schulischen Lehrplans. Nach Burkhard Müller, Susanne Schmid und Marc Schulz (2005) bezeichnen die non-formalen Bildungsprozesse selbstgesteuertes Lernen ausserhalb klassischer Bildungseinrichtungen in unterschiedlichen Umgebungen und Settings. Das Lernen ist freiwillig (S. 11). Burkhard Müller (2004) bemerkt, dass es die Funktion von non-formaler Bildung ist, die Selbstbestimmungsfähigkeit eines Individuums mit pädagogisch reflektierten Angeboten zu erweitern (S. 40). Genau hier setzt die Erlebnispädagogik an. Somit kann festgehalten werden, dass die Erlebnispädagogik non-formale Bildungsprozesse fördert, welche die Selbstbestimmungsfähigkeit des Individuums erhöhen und durch die Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstsicherheit dem Widerspruch der Selektion in der Schule entgegen wirken kann. Somit wird laut Hafen (2005) die Chance zur Gleichheit der Inklusion wieder gegeben (S. 21). Indem die Soziale Arbeit in der Schule die Problemlösungs- und Sozialkompetenz der Anspruchsgruppen stärkt, kann sie den Prozess der non-formalen Bildung ebenfalls unterstützen.

Wenn die Fähigkeit gegeben ist, die eigene Lebenswelt verantwortlich zu gestalten, ist auch das Interesse an Mitsprache gegeben. Abstimmungsent-scheide in der direkten Demokratie der Schweiz haben zum Teil direkten Einfluss auf die Lebenswelt ihrer Bewohnerinnen und Bewohner. Laut Hangartner (2010) macht es sich die partizipative Funktion zur Aufgabe, gesellschaftliche Gruppierungen ohne Möglichkeiten zur politischen Partizipation Stimme zu verschaffen (S. 288). Somit kann die Soziokulturelle Animation in der Sozialen Arbeit in der Schule aufgrund der Funktion Partizipation die Schülerinnen und Schüler in der Gestaltung eines dem Gemeinwohl dienenden Staates unterstützen. Zusammen mit dem Ziel der Erlebnispädagogik die eigene Lebenswelt verantwortlich zu gestalten, kann die Soziale Arbeit in der Schule in dieser Konstellation sehr wohl auf das genannte Ziel der Volksschule hinarbeiten.

In Deutschland besteht das Konzept von Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule bereits.<sup>14</sup> Jahnke (2005) merkt an, dass die Ziele der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule variabel bleiben müssen. Das Wichtigste dabei ist aber, dass die Ziele der Erlebnispädagogik und der Sozialen Arbeit in der Schule übereinstimmen und so als gemeinsame Erziehungsziele definiert werden können (S. 126).

Der Vergleich der Ziele der Erlebnispädagogik und der Ziele der Sozialen Arbeit in der Schule mit der Volksschule zeigen anschaulich auf, dass die Ziele der Erlebnispädagogik mit den Zielen der Sozialen Arbeit in der Schule übereinstimmen und die Zielerreichung der Sozialen Arbeit in der Schule sogar fördern. Die Erlebnispädagogik ist also eine ideale Methode, um die Soziale Arbeit und die Volksschule in ihrer Zielerreichung zu unterstützen. Der Vergleich wurde mit den Volksschulzielen des Kantons Luzern getätigt. Die Ziele der Volksschule des Kantons Bern und des Kantons Zürich befinden sich zur Einsicht im Anhang D. Sie sind mit den Zielen des Kantons Luzern vergleichbar. Somit können die Ergebnisse des Vergleichs als allgemein gültig für die Deutschschweiz betrachtet werden.

---

<sup>14</sup> vgl. Kapitel 4.2 Ziele der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule



Wird der Fokus auf die Zielgruppen gelegt ist klar, dass in der Volksschule die Schüler und Schülerinnen die primäre Zielgruppe sind. Die Soziale Arbeit in der Schule spricht von Anspruchsgruppen. Mit Anspruchsgruppen sind alle Personen gemeint, welche in irgendeiner Form mit der Sozialen Arbeit in der Schule in Kontakt kommen.<sup>15</sup>

Die Erlebnispädagogik definiert im Kontext Schule als primäre Zielgruppe die Schülerinnen und Schüler. Als sekundäre Zielgruppe kann die Lehrerschaft benannt werden.

Somit kann gesagt werden, dass zwar die Anspruchsgruppen der Sozialen Arbeit in der Schule umfassender sind als die Zielgruppen der Volksschule und der Erlebnispädagogik, sich jedoch bei letzterer mit der Lehrerschaft und den Schülern und Schülerinnen decken.<sup>16</sup>

Wie die Erlebnispädagogik in den Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule platziert werden kann, soll das nächste Unterkapitel aufzeigen.

## 5.2 Arbeitshaltungen der Sozialen Arbeit in der Schule im Vergleich mit der Erlebnispädagogik

Eine gute Beziehung zu den Schülern und Schülerinnen ist elementar, um mit ihnen zu arbeiten und Hilfestellung geben zu können. Um eine gelingende Beziehung aufzubauen und die Schülerschaft in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken, braucht es verschiedene Arbeitshaltungen. Diese sind in der Sozialen Arbeit der Schule und der Erlebnispädagogik nicht genau gleich beschrieben, gehen aber von ähnlichen Ansätzen aus.<sup>17</sup> Aus diesem Grund werden die jeweiligen Arbeitshaltungen einander gegenübergestellt und kurz verglichen.

Arbeitshaltungen Soziale Arbeit in der Schule	Arbeitshaltungen Erlebnispädagogik
Lebensweltnah	Reflexiv
Niederschwellig	
Systemorientiert	(Systemorientiert)
Partizipativ	Handlungsorientiert
Ressourcenorientiert	
Prozessorientiert	Ausgewogenheit zwischen Erlebnis und Verarbeitung dessen

Abb. 10: Arbeitshaltungen im Vergleich (Gschwind & Ziegele, 2012a, S. 1/ Heckmair & Michl, 2012, S. 112-114), selbst erstellt

In der Sozialen Arbeit der Schule spielt die Lebensweltnähe eine zentrale Rolle, dabei soll adressatennah und individuell in der unmittelbaren Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen gehandelt werden. Bei der Erlebnispädagogik ist dies nicht der Fall. Hier werden Erlebnisse bewusst ausserhalb der normalen Lebenswelt zur Verfügung gestellt. Durch die Reflexion und den Transfer in den Alltag ist aber auch hier die Lebensweltnähe gewährleistet beziehungsweise hergestellt.

Ebenfalls eine wichtige Arbeitshaltung in der Sozialen Arbeit der Schule ist die Niederschwelligkeit. Diese ist wichtig, damit die Schüler und Schülerinnen einen einfachen Zugang zu den Hilfsangeboten der Sozialen Arbeit in der Schule finden. Die Erlebnispädagogik kann durch ihre non-formalen Bildungs-

<sup>15</sup> vgl. Kapitel 2.4 Anspruchsgruppen und Zielsetzungen der Sozialen Arbeit in der Schule

<sup>16</sup> vgl. Kapitel 3.3 Zielgruppen und Ziele der Erlebnispädagogik

<sup>17</sup> vgl. Kapitel 2.5 Arbeitshaltungen und Kompetenzprofil der Sozialen Arbeit in der Schule & Kapitel 3.4.1 Arbeitshaltungen

angebote, den Nährboden für eine gelingende Beziehung darstellen. Durch eine intensive Zusammenarbeit der Schulsozialarbeitenden mit den Lehrpersonen sowie Schülern und Schülerinnen kann die Erlebnispädagogik einen guten Zugang zu anderen Angeboten der Sozialen Arbeit in der Schule herstellen. Somit tragen erlebnispädagogische Angebote klar zur Niederschwelligkeit bei.

Der systemorientierte Ansatz geht davon aus, dass nicht nur das Individuum, sondern auch die Familie, die Lehrpersonen, die Mitschüler und Mitschülerinnen sowie das nahe Umfeld für Problemlösungsprozesse relevant sind, sprich die gesamte Lebensumwelt.

Die Erlebnispädagogik arbeitet in dem Sinne mit dem Systemansatz, dass sie mit Gruppen und deren Dynamiken arbeitet, wobei der Fokus auch auf individuellen Themen liegen kann. Im schulischen Kontext wäre das die Schulklasse oder der Klassenverband als Ganzes. Die systemische Erlebnispädagogik wiederum geht tiefer und bezieht sich auf das Individuum in seiner Lebenswelt, zusätzlich mit den Dimensionen der Natur und der Spiritualität.

Die Partizipation als Arbeitshaltung der Sozialen Arbeit in der Schule geht davon aus, dass die Anspruchsgruppen in einem möglichst hohen Masse beteiligt werden sollen. Dies ist eine Haltung die auch in der Erlebnispädagogik teilweise eingenommen wird. Werden beispielsweise Lehrpersonen und Schülerschaft in die Planung einer erlebnispädagogischen Aktivität miteinbezogen, fördert das die Identifikation mit der Aktivität und somit auch die Lernbereitschaft. Die Partizipation kann aber nicht bis zur letzten Stufe erlebnispädagogisch gelebt werden, da die Aktivitäten immer aufgrund von angestrebten Zielen stattfinden. Zwar können die Zielgruppen womöglich bei der Zielerarbeitung mitbestimmen, die Aufgabenstellung und die Rahmenbedingungen werden aber von der Fachperson der Erlebnispädagogik definiert und ausgearbeitet. Auch hat sie während den Aktivitäten die klare Führungsrolle inne und steuert den Gruppenprozess.

Die Ressourcenorientierung ist eine der meist genannten und wichtigsten Arbeitshaltungen in der Sozialen Arbeit in der Schule. Dieser Ansatz wird in der Erlebnispädagogik ebenfalls nicht explizit erwähnt, schwingt aber unterschwellig immer mit. Bei der Erlebnispädagogik geht es darum, die Schüler und Schülerinnen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken. Dies kann nur über eine ressourcenorientierte Haltung geschehen. Ist der Fokus defizitorientiert, gelingt es den Schülern und Schülerinnen nicht, neue Ressourcen zu entdecken, was ebenfalls ein zentraler Handlungsansatz der Erlebnispädagogik darstellt.

Die grösste Übereinstimmung der Arbeitshaltungen der Erlebnispädagogik und der Sozialen Arbeit in der Schule besteht sicherlich in der Prozessorientierung. Die Soziale Arbeit in der Schule geht hier davon aus, dass der Prozess und nicht ein einziges Ereignis im Vordergrund steht. Auch bei erlebnispädagogischen Aktivitäten steht nicht das eigentliche Erlebnis oder Ereignis im Vordergrund. Vielmehr soll das Erlebnis einen Prozess in Gang setzen, der mittels Reflexion sichtbar gemacht wird.

Bei der Erlebnispädagogik kommt die Arbeitshaltung der Handlungsorientierung dazu. Diese meint, dass nicht der Denkprozess zentral ist, sondern dass das Handeln im Vordergrund steht. Veränderungen werden nicht nur möglich, sondern auch konkret erlebbar, indem die Schüler und Schülerinnen sich in der Handlung erleben. Dies bietet sich auch für die Soziale Arbeit in der Schule an, da so ein Abstand zum sehr denkorientierten Schulalltag gewonnen



werden kann, was wiederum die Position der Sozialen Arbeit in der Schule in Abgrenzung zur Schule selbst stärkt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Arbeitshaltungen nicht explizit die Gleichen sind, sich implizit aber sehr ähneln. Dies ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass die Soziale Arbeit in der Schule ein Handlungsfeld und die Erlebnispädagogik eine Methode ist. So operieren die beiden Felder auch auf zwei unterschiedlichen Ebenen, was die Arbeitshaltungen schwer vergleichbar macht. Dennoch wird sichtbar, dass die Arbeitshaltungen sich nicht konkurrenzieren, sondern sehr gut ergänzen.

### 5.3 Erlebnispädagogik in der Prävention, Früherkennung und Behandlung

Dieses Unterkapitel soll aufzuzeigen, was mit erlebnispädagogischem Arbeiten in den drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung erreicht werden kann. Deshalb werden an dieser Stelle die Wirkungen der Erlebnispädagogik mit den drei Funktionen verglichen. So soll sichtbar werden, was die Erlebnispädagogik in den drei Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule bewirken kann. Da in den einzelnen Funktionen nicht näher auf konkrete erlebnispädagogische Aktivitäten eingegangen wird, werden diese hier im Kontinuum von Prävention, Früherkennung und Behandlung verortet. Diese Einteilung ist nicht abschliessend und jede Aktivität kann anders geplant und mit einem anderen Fokus in einer anderen Funktion durchgeführt werden. Die verorteten Aktivitäten leiten sich aus dem bereits im Unterkapitel 3.6 genannten Vergleich erlebnispädagogischer Aktivitäten von Heckmair und Michl (2012) ab.

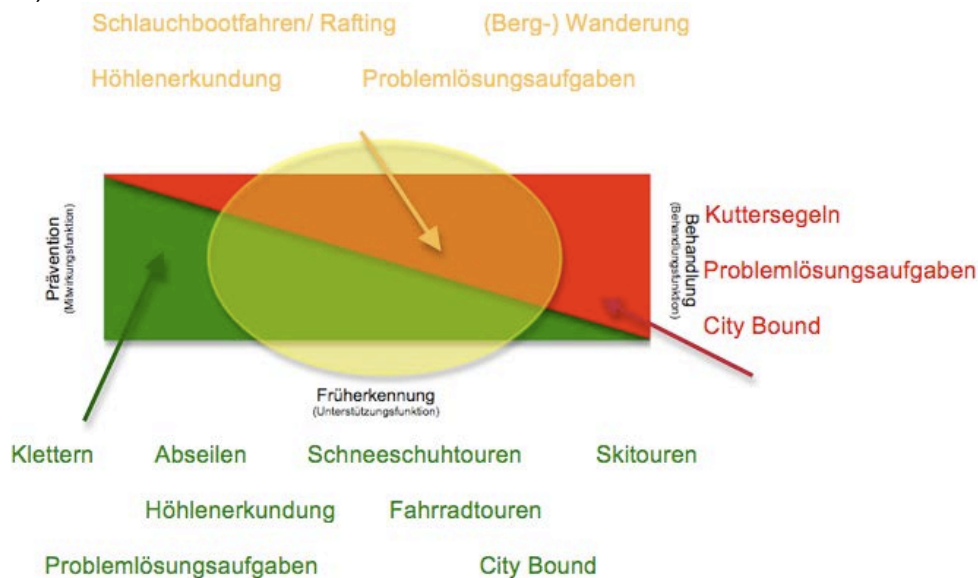


Abb. 11: Verknüpfung Kontinuum und Aktivitäten der Erlebnispädagogik (Gschwind und Ziegele, 2012c, S. 1-2/ Heckmair und Michl, 2012, S. 236-241), selbst erstellt

#### 5.3.1 Prävention

Bei der Prävention geht es wie bereits beschrieben darum, Schutzfaktoren zu stärken und Risikofaktoren zu minimieren. Genannte Schutzfaktoren sind: ein positives Selbstbewusstsein, ein gutes Sozialverhalten, aktive Stressbewältigung und auch gute familiäre Beziehungen.<sup>18</sup> Was kann die Erlebnispädagogik zur Stärkung dieser und anderer Schutzfaktoren beitragen? Zum einen

<sup>18</sup> vgl. Kapitel 2.6.1 Prävention

kann durch erlebnispädagogische Aktivitäten das Selbst- und Körperbewusstsein gestärkt werden. Zum anderen wird auch die Sozialkompetenz geschult und ausgeweitet.<sup>19</sup> Dies sind die wesentlichen Schutzfaktoren, die zur Verhinderung von zukünftigen, unerwünschten Zuständen beitragen. Gerade die Stärkung der Sozialkompetenz hat den Nebeneffekt, dass sie die Schulhauskultur positiv beeinflussen kann. Durch eine gesteigerte Sozialkompetenz wird die Gefahr von Mobbing oder Gewaltvorfällen vermindert. Ebenfalls wird auf der Ebene der Verhältnisprävention eine Veränderung der Schulhauskultur bewirkt. Dies einerseits durch erlebnispädagogische Aktivitäten, die sich auf non-formale Bildungsprozesse beziehen und so zur ganzheitlichen psychosozialen Erziehung der Kinder und Jugendlichen beitragen. Andererseits indem Erlebnisse ermöglicht werden. Dies geschieht beispielsweise durch den Bau eines Kletterparcours, bei dem die Schüler und Schülerinnen miteinbezogen werden. Im Kontext der Präventionsarbeit mit ganzen Klassen kann die erlebnispädagogische Gestaltung eines Klassenlagers einen wesentlichen Beitrag zur Förderung des Klassenklimas und des Klassenzusammenhaltes leisten.<sup>20</sup> Werden die erlebnispädagogischen Aktivitäten in der Natur durchgeführt, kann das die Sorgfalt mit der Umwelt und untereinander fördern.<sup>21</sup> Dies hat wiederum eine präventive Wirkung im Sinne, dass mehr Sorge zur Infrastruktur der Schule getragen wird und Littering vorgebeugt werden kann. Auch kann durch den sorgfältigeren Umgang miteinander Vorfällen wie Mobbing oder Gewalttaten entgegengewirkt werden. Auf der Ebene der Verhaltensprävention können erlebnispädagogische Aktivitäten zudem zur Verminderung von Suchtmittelmissbrauch führen, da die Kinder und Jugendlichen lernen zu erkennen, wann Hilfe gebraucht wird und sie lernen diese anzufordern und auch anzunehmen. Zudem wird die Schülerschaft bei erlebnispädagogischen Aktivitäten an ihre Grenzen geführt, wobei das Ziel ist, diese zu erkennen, zu überschreiten und somit zu erweitern. Findet danach ein Transfer der Grenzerfahrungen in den Alltag statt, wird wiederum eine präventive Wirkung in Bezug auf den Suchtmittelkonsum sichtbar. Erlebnispädagogik ist damit sehr gut geeignet, präventiv zu arbeiten. Damit entsteht ein Ausgleich zwischen den Funktionen Prävention und Behandlung.

### 5.3.2 Früherkennung

Ziel der Früherkennung ist es, wie es das Wort bezeichnend sagt, Probleme frühzeitig zu erkennen.<sup>22</sup> Die Erlebnispädagogik kann hier auf verschiedenen Ebenen ihren Beitrag leisten. Wird bei den erlebnispädagogischen Angeboten der Fokus auf die Früherkennung gelegt, bietet dies eine grosse Möglichkeit, verborgene Probleme zu erkennen, da diese in einem anderen, erlebnispädagogischen Setting eher an die Oberfläche treten, beziehungsweise weniger gut versteckt werden können. Werden dabei die Lehrpersonen mit einbezogen, hat dies wiederum auf verschiedenen Ebenen eine positive Wirkung. Einerseits wird die Beobachtungsgabe der Lehrpersonen geschult, wenn sie als Beobachterinnen und Beobachter auftreten. Andererseits ermöglicht das erlebnispädagogische Setting durch die gezielte Reflexion auch eine Sensibilisierung gegenüber den Problemen der Schüler und Schülerinnen und dem Erkennen dieser. Diese gesteigerte Beobachtungsgabe gilt es dann in den Schulalltag zu integrieren und gemachte Beobachtungen an die koordinierende Person weiterzuleiten.<sup>23</sup> Werden die Lehrpersonen zudem partizipativ in die Planung und Umsetzung der erlebnispädagogischen Handlung miteinbe-

---

<sup>19</sup> vgl. Kapitel 3.7 Wirksamkeit der Erlebnispädagogik

<sup>20</sup> vgl. Kapitel 3.3 Zielgruppen und Ziele der Erlebnispädagogik

<sup>21</sup> vgl. Kapitel 4.2 Ziele der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in Deutschland

<sup>22</sup> vgl. Kapitel 2.6.2 Früherkennung

<sup>23</sup> vgl. Frowin Betschart, Anhang E3

zogen, fühlen sie sich von den Schulsozialarbeitenden als Fachpersonen akzeptiert.<sup>24</sup> So werden die Lehrpersonen als Experten gebraucht und können im Idealfall auch ihre persönlichen Unterrichtsziele in die Planung einfließen lassen. Laut Lüttringhaus (2000) ist Expertenwissen Insiderwissen. Durch Partizipationsprozesse kann das Expertenwissen der Lehrpersonen gebündelt werden. Dadurch wird ein hohes, noch nicht gefördertes Potential an Kreativität freigesetzt. (S. 31)

Durch den starken Einbezug der Lehrpersonen bei erlebnispädagogischen Aktivitäten mit dem Fokus Früherkennung wird auch dem Grundsatz von Gschwind und Ziegele (2010) Folge geleistet. Sie gehen davon aus, dass Früherkennung durch die Lehrpersonen geschehen soll und die Soziale Arbeit in der Schule die Früherkennung nur koordinieren und initiieren sollte. (S. 14)

Durch das geänderte Setting und den Einbezug der Lehrpersonen erhalten diese die Möglichkeit, ungeahnte Ressourcen bei den Kindern und Jugendlichen zu erkennen und so bestehende Vorurteile oder Zuschreibungen abzubauen. Ebenfalls kann sich die Beziehung der Schülerschaft zu den Lehrpersonen positiv verändern, in dem die Schüler und Schülerinnen ihre Lehrperson in einem anderen, „lockeren“ Setting kennen und schätzen lernen.<sup>25</sup> Zudem wird durch die Sensibilisierung der Beobachtungsgabe ein Auge für Feinheiten im Umgang mit den Lernenden geschult. Das wiederum kann bewirken, dass die Lehrpersonen erkennen, wie sie in konkreten Situationen mit den einzelnen Schülern und Schülerinnen umgehen müssen, um deren Motivation zu fördern. Durch einen Transfer von Erlebtem im erlebnispädagogischen Setting in den Schulalltag kann die Motivation und das Interesse für schulische Belangen und das Lernen gefördert werden, sodass Schüler und Schülerinnen motivierter am Unterricht teilnehmen. Dazu merkt Lars Oertel (2010) an, dass es einen positiven Einfluss auf die Schulfreude hat, wenn die Schülerschaft die Qualität des Unterrichts als gut und das Handeln der Lehrerschaft als professionell bewerten. (S. 189-190)

### 5.3.3 Behandlung

Zentraler Handlungsansatz in der Behandlung ist die Begleitung und Beratung der Kinder und Jugendlichen, wobei der Handlungsspielraum der Anspruchsgruppen durch ressourcen- und lösungsorientiertes Beraten erweitert werden soll.<sup>26</sup> Die Erlebnispädagogik leistet auch in dieser Funktion einen Beitrag zur Erfüllung der Aufgaben der Sozialen Arbeit in der Schule. So wird durch die Erlebnispädagogik der Handlungsspielraum der Anspruchsgruppen vergrößert, indem sie mit neuen, unbekanntem Situationen konfrontiert werden und neue Lösungsstrategien ausarbeiten müssen.<sup>27</sup> Werden die Lösungsstrategien anschliessend durch Reflexion in den Alltag transferiert, erweitert das den Handlungsspielraum der Schüler und Schülerinnen. Zudem stellen erlebnispädagogische Settings eine gute und willkommene Abwechslung zum teilweise formalen Beratungssetting dar. Dieses neue Setting bringt wiederum den Vorteil mit, dass von den Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen genauere Beobachtungen gemacht werden können, ohne dass Kinder und Jugendliche für sie schwierige Themen ansprechen müssen. Gerade für Schüler und Schülerinnen, die sich nur schwer öffnen, kann die Erlebnispädagogik eine gute Einstiegsmöglichkeit in eine längerfristige Beratung oder Begleitung darstellen. Zudem kann durch erlebnispädagogische Aktivitäten das Vertrauen in die Schulsozialarbeitenden gestärkt werden. So zum Beispiel durch eine ein-

---

<sup>24</sup> vgl. Kapitel 2.2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule

<sup>25</sup> vgl. Kapitel 3.6 Erlebnispädagogische Aktivitäten

<sup>26</sup> vgl. Kapitel 2.6.3 Behandlung

<sup>27</sup> vgl. Kapitel 3.3 Zielgruppen und Ziele der Erlebnispädagogik

fache Aktivität, wie das nach hinten Fallenlassen und Aufgefangen werden. Solche Aktivitäten machen das Vertrauen für die Anspruchsgruppen erlebbar und können eine Öffnung auch für schwierige Themen zur Folge haben. In Bezug auf die sozialpädagogische Gruppenarbeit steigern erlebnispädagogische Aktivitäten das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen, indem:

- auch andere Themen als nur schulisch-leistungsorientierte Themen angesprochen werden können, beispielsweise die Gruppendynamik, Mobbing und andere.
- gerade beim Thema Mobbing durch das Erleben von Opfer- und Tätersituationen eine Veränderung im Denkprozess angeregt wird. Zudem kann eine ausgeschlossene, gemobbte Person in die Klasse einfacher reintegriert werden, indem die Klasse merkt, dass es jedes Individuum im Klassenverband braucht, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Hierbei ist Vorsicht geboten bei der Auswahl der Aktivität, da dies auch die gegenteilige, kontraproduktive Wirkung haben kann und ein Mobbingopfer erneut ausgeschlossen wird.<sup>28</sup>
- den Kindern und Jugendlichen das Erleben von Demokratisierung, Emanzipation, Mündigkeit, Partizipation, Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung ermöglicht wird. Dies sind alles Begriffe, die nach Paffenberger (2007) wichtig sind, um die Sozial- und Selbstkompetenz zu schulen (zit. in Hedtke-Becker & Peter, 2009, S.182). Dies geschieht immer dann, wenn eine Aktivität partizipativ gestaltet wird und die Kinder und Jugendlichen mit konkreten, herausfordernden Situationen konfrontiert werden.

Für das Gelingen der fallbezogenen Einzelarbeit kann die Erlebnispädagogik folgende Anteile leisten:

- Sie fördert durch das Erleben das Vertrauen zu den Erwachsenen.
- Die Erlebnispädagogik leistet wie bereits oben erwähnt einen Beitrag zur gelingenden Beziehungsarbeit, was wiederum positiven Einfluss auf die Öffnung der Kinder und Jugendlichen gegenüber den Schulsozialarbeitenden hat.
- Erlebnispädagogische Aktivitäten fördern das Selbstbewusstsein, indem Herausforderungen gemeistert werden und die Schüler und Schülerinnen dafür Anerkennung erhalten.
- Soziale Kompetenzen können gesteigert werden, indem die Schülerschaft merkt, dass zusammen mehr erreicht wird als alleine und sie zudem ein adäquates Verhalten in der Gruppe lernen.<sup>29</sup>
- Durch gezielte erlebnispädagogische Massnahmen kann ein Bewusstsein für den eigenen Körper und dessen Grenzen geschaffen werden. Zudem können Berührungängste mit anderen abgebaut werden, indem Schülerinnen und Schüler beispielsweise in einem Spiel nur gewinnen können, wenn sie sich an der Hand halten.
- Ein Umgang mit fremden, herausfordernden, vielleicht auch Angst einflössenden Situationen wird geschult. Werden bei den erlebnispädagogischen Aktivitäten Handlungsoptionen entdeckt und diese in den Alltag transferiert, trägt dies wiederum zur Stärkung des Selbstbewusstseins und zur Selbstwirksamkeit bei.

Abschliessend kann gesagt werden, dass dies nur einige Verknüpfungen zwischen den Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule und den erlebnispädagogischen Ansätzen sind. Diese sind auf keinen Fall abschliessend und können die anderen Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule nicht ersetzen.

---

<sup>28</sup> vgl. Kapitel 4.2 Ziele der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule

<sup>29</sup> vgl. Kapitel 3.6 Erlebnispädagogische Aktivitäten

Erlebnispädagogische Aktivitäten stellen aber eine wirkungsvolle Ergänzung zu den klassischen Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule dar. Die Erlebnispädagogik kann einen wesentlichen Anteil zur ganzheitlicheren, psychosozialen Entwicklung leisten und erweitert das Handlungsfeld der Schulsozialarbeitenden, der Lehrpersonen und vor allem der Kinder und Jugendlichen.

## **5.4 Rahmenbedingungen und Strukturen für die Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule**

In diesem Unterkapitel werden die äusseren Faktoren untersucht, die zur Implementierung der Erlebnispädagogik in die Soziale Arbeit in der Schule nötig sind. Dafür muss die Kooperation von Schule und Sozialer Arbeit geklärt werden, da die Methode Erlebnispädagogik nicht in jedem Träger- und Kooperationsmodell gleich gut funktionieren kann.<sup>30</sup>

### **5.4.1 Trägermodelle**

Laut Vögeli-Mantovani (2005) und Helfenstein et al. (2008) gibt es drei Trägermodelle für die Soziale Arbeit in der Schule. Diese sind die Schule selbst, Jugendsekretariate beziehungsweise die Abteilung Soziales der Gemeinde sowie freie und/oder gemischte Träger.<sup>31</sup> Jedes dieser Trägermodelle hat im Kontext einer Einführung der Erlebnispädagogik in die Soziale Arbeit der Schule Vor- und Nachteile. Allerdings sind weniger die Trägermodelle, sondern vielmehr das gewählte Kooperationsmodell für eine gelingende Implementierung der Erlebnispädagogik in die Soziale Arbeit der Schule entscheidend. Deshalb werden die Trägermodelle nur kurz angesprochen und gleich anschliessend genauer auf die Kooperationsmodelle eingegangen.

Beim Trägermodell durch die Schule besteht der wesentliche Vorteil darin, dass die Soziale Arbeit in der Schule bei der Institution angehängt ist, in welcher sie auch arbeitet. Steht die Schule hinter dem erlebnispädagogischen Ansatz, ist es relativ einfach diesen zu verankern. Zudem sind auch die Lehrpersonen bis zu einem gewissen Grad gezwungen zu kooperieren, da sie der gleichen Institution angehören. Auch hat dieses Trägermodell den Vorteil, dass bei zusätzlichem finanziellem Aufwand einfacher neue Ressourcen generiert werden können, da die Entscheidungswege kürzer sind als bei den anderen Trägermodellen. Allerdings birgt dies auch eine Gefahr. Steht die Schulleitung der Erlebnispädagogik kritisch gegenüber, ist eine Implementierung fast unmöglich. Bei der Trägerschaft durch die Sozialbehörde oder durch freie, unabhängige Träger besteht der Vorteil darin, dass die Schule die Soziale Arbeit in der Schule mit ihrem Angebot einkauft. Somit kann die Soziale Arbeit in der Schule auf Augenhöhe mit der Schule selber auftreten und erhält Rückendeckung von aussen. Falls die Trägerbehörde hinter dem erlebnispädagogischen Ansatz steht und dieser im Konzept verankert ist, wird die Möglichkeit grösser, dass die Erlebnispädagogik Einzug in die Soziale Arbeit der Schule halten kann, da sie nicht vollständig von der Schule abhängig ist. Allerdings werden die Entscheidungswege länger, was wiederum eine genauere Auftragsklärung nötig macht. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass es nur möglich ist, die Erlebnispädagogik in die Soziale Arbeit der Schule zu implementieren, wenn die Trägerbehörde hinter diesem Ansatz steht und dieser auch konzeptionell verankert wird.

### **5.4.2 Erlebnispädagogik in den Kooperationsmodellen der Sozialen Arbeit und der Schule**

In diesem Abschnitt werden die verschiedenen Schulsozialarbeitsmodelle unter dem Aspekt der Einsatzmöglichkeiten der Erlebnispädagogik beleuchtet.

---

<sup>30</sup> vgl. Kapitel 2.7 Rahmenbedingungen und Strukturen

<sup>31</sup> vgl. Kapitel 2.7.1 Trägermodelle

Auch die drei Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule werden mit einbezogen.

### **Erlebnispädagogik im integrativen Modell**

In diesem Modell gibt es viele Einsatzmöglichkeiten für die Methode der Erlebnispädagogik. Wird die Erlebnispädagogik im Konzept der Schule noch nicht erwähnt, haben die Schulsozialarbeitenden in der Schule grundsätzlich die Möglichkeit, sie darin zu verankern.<sup>32</sup> Dies schafft Legitimation. Durch die Kooperation mit den Lehrpersonen kann intensiv mit den Schülerinnen und Schülern, wie auch mit dem Klassenverband (Lehrperson inklusive) als Ganzes gearbeitet werden.<sup>33</sup> In diesem Modell ist damit sowohl verhalten- als auch verhältnispräventives Arbeiten möglich. Die Soziale Arbeit in der Schule ist auch aufgefordert, sich am Schulentwicklungsprozess zu beteiligen.<sup>34</sup> Auch bei der Behandlung kann bei Schwierigkeiten im Klassenverband die Lehrperson mit einbezogen werden. Mittels gezielter erlebnispädagogischer Aktivitäten können zum Beispiel Rollenstrukturen innerhalb des Klassenverbandes thematisiert und aufgebrochen werden.<sup>35</sup> Durch die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen kann die Früherkennung gezielt implementiert werden.<sup>36</sup> Beim integrativen Modell wird die psychosoziale Erziehung bereits stärker gewichtet als in den anderen Modellen. Mit zusätzlichen erlebnispädagogischen Aktivitäten, die den Schwerpunkt auf non-formale Bildungsprozesse<sup>37</sup> legen, wird die Bildung der Schüler und Schülerinnen um einen weiteren, wesentlichen Aspekt in der ganzheitlichen Entwicklung breiter.

### **Erlebnispädagogik im additiv-kooperativen Modell**

Grundsätzlich kann die Erlebnispädagogik Einlass in dieses Modell finden. Gerade wenn es darum geht, aussergewöhnliche und zusätzliche Aktivitäten anzubieten, werden Lehrpersonen gerne auf das Angebot der Sozialen Arbeit in der Schule zurückgreifen.<sup>38</sup> Präventionsprogramme können in einer Projektwoche gezielt mit erlebnispädagogischen Aktivitäten angereichert werden, auch Kurzzeitprojekte oder Lager sind denkbar.<sup>39</sup> Da die Soziale Arbeit in der Schule „von aussen“ kommt, kann sie erlebnispädagogische Aktivitäten als Standardwerkzeug einsetzen, so zum Beispiel bei der sozialpädagogischen Gruppenarbeit<sup>40</sup>. Da dies bereits in der Leistungsvereinbarung festgehalten ist, muss nicht mit der Schule um zusätzliche Zeit gerungen werden.<sup>41</sup> Allerdings ist eine Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen nicht vorgesehen, vermutlich wird es lediglich Absprachen geben. Es fehlt damit die Möglichkeit, mit dem Klassenverband als Ganzes inklusive der Lehrperson zu arbeiten. Dies verunmöglicht das verhältnis-präventive Arbeiten bereits im Kleinen.<sup>42</sup> Erlebnispädagogische Aktivitäten, wel-

---

<sup>32</sup> vgl. Kapitel 2.7.2 Kooperationsmodelle für die Soziale Arbeit und die Schule

<sup>33</sup> vgl. Kapitel 3.6 Erlebnispädagogische Aktivitäten

<sup>34</sup> vgl. Kapitel 2.7.2 Kooperationsmodelle für die Soziale Arbeit und die Schule

<sup>35</sup> vgl. Kapitel 3.6 Erlebnispädagogische Aktivitäten

<sup>36</sup> vgl. Kapitel 5.3.2 Früherkennung

<sup>37</sup> vgl. Kapitel 5.1 Ziele und Zielgruppen von Volksschule, Sozialer Arbeit in der Schule und Erlebnispädagogik im Vergleich

<sup>38</sup> vgl. Kapitel 2.7.2 Kooperationsmodelle für die Soziale Arbeit und die Schule

<sup>39</sup> vgl. Kapitel 5.3.1 Prävention & Kapitel 4.4 Einsatzmöglichkeiten

<sup>40</sup> vgl. Kapitel 5.3.3 Behandlung

<sup>41</sup> vgl. Kapitel 2.7.2 Kooperationsmodelle für die Soziale Arbeit und die Schule

<sup>42</sup> vgl. Kapitel 5.3.1 Prävention

che die Rollenverteilung oder den Gruppenzusammenhalt im Fokus haben, sind zwar nicht unnütz, es fehlt aber eine wichtige Komponente: die Hierarchie Schülerschaft - Lehrperson wird nie aufgebrochen werden. Ebenso wird die Lehrperson beim Zusammenschweissen der Schülerschaft zur Gemeinschaft ausgeschlossen.<sup>43</sup>

### **Erlebnispädagogik im subordinativen Modell**

Grundsätzlich wird die Soziale Arbeit in der Schule in diesem Modell so arbeiten müssen, wie die Schule dies wünscht.<sup>44</sup> Hat die Schule in ihrem Konzept einen entsprechenden Schwerpunkt, können erlebnispädagogische Aktivitäten durchaus erwünscht und angebracht sein. Wenn diese konzeptionelle Verortung aber fehlt, wird es für die Schulsozialarbeitenden schwierig werden, die Methode Erlebnispädagogik zu integrieren. Denn gerade für erlebnispädagogische Aktivitäten in Gruppensettings ist oft ein zusätzlicher Zeit- und finanzieller Aufwand nötig.<sup>45</sup> Da im subordinativen Modell der Fokus der Sozialen Arbeit in der Schule mehrheitlich auf der Interventionsebene liegt, wird es mit erlebnispädagogischen Elementen zu arbeiten. Präventionsprogramme oder Projektwochen mit erlebnispädagogischen Aktivitäten können durchaus von Schulsozialarbeitenden angeboten werden, allerdings nur solange sie innerhalb vom schulisch definierten Rahmen<sup>46</sup> stattfinden. Erlebnispädagogisches Arbeiten benötigt aber auch eine Vorbereitung und eine Nachbetreuung, wenn dies nachhaltig wirken soll.<sup>47</sup> Um diese zusätzliche Zeit mit den Anspruchsgruppen zu bekommen, ist ein Mehraufwand durch die Schulsozialarbeitenden in der Schule nötig, weil sie diese Stunden bewilligt haben müssen.

Beim Vergleichen dieser drei Kooperationsmodelle fällt auf, dass die Erlebnispädagogik im integrativen Modell am meisten Handlungsspielraum hat, vorausgesetzt die Methode ist im Konzept verankert. Auch die Nachhaltigkeit ist am grössten dank dem verhalten- und verhältnispräventiven Arbeiten. Somit kann dieses Modell favorisiert werden, um die Erlebnispädagogik in die Soziale Arbeit in der Schule zu implementieren.

### **5.4.2 Personelle Rahmenbedingungen und erforderliche Kompetenzen**

Wenn die Methode Erlebnispädagogik in das Repertoire der Schulsozialarbeitenden aufgenommen werden soll, müssen die Fachpersonen die Methode selbst anwenden können. Auf die Kompetenzprofile<sup>48</sup> von Schulsozialarbeitenden und Fachpersonen der Erlebnispädagogik wurde bereits eingegangen. Bei der Frage nach dem benötigten Pensum stützt sich die Arbeit auf die Vorgaben von Avenir Social (2010b)<sup>49</sup>. Eine konkrete Stundenzahl, die zusätzlich benötigt wird, ist schwierig zu definieren. Es gilt aber festzuhalten, dass erlebnispädagogisches Arbeiten mehr Zeit benötigt, wenn dies nachhaltig wirken soll.<sup>50</sup>

---

<sup>43</sup> vgl. Kapitel 3.6 Erlebnispädagogische Aktivitäten

<sup>44</sup> vgl. Kapitel 2.7.2 Kooperationsmodelle für die Soziale Arbeit und die Schule

<sup>45</sup> vgl. Kapitel 4.3 Strukturen, Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

<sup>46</sup> vgl. Kapitel 2.7.2 Kooperationsmodelle für die Soziale Arbeit und die Schule

<sup>47</sup> vgl. Kapitel 3.7 Wirksamkeit der Erlebnispädagogik

<sup>48</sup> vgl. Kapitel 2.5 Arbeitshaltungen und Kompetenzprofil & Kapitel 3.4.2 Kompetenzprofil Fachperson Erlebnispädagogik

<sup>49</sup> vgl. Kapitel 2.7.3 Personelle Rahmenbedingungen

<sup>50</sup> vgl. Kapitel 3.7 Wirksamkeit der Erlebnispädagogik & Kapitel 4.3 Strukturen, Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

Mit dem Blick der Fachperson der Sozialen Arbeit in der Schule werden nun die spezifischen Kompetenzen nach Hufenus (1991), die benötigt werden um erlebnispädagogisch zu arbeiten, überprüft (S. 84):

<b>Nötige Kompetenzen Fachpersonen der Erlebnispädagogik</b>	<b>Ähnliche Kompetenzen der Schulsozialarbeitenden</b>
Wissen um die Wirkungszusammenhänge in der Erlebnispädagogik	
Wissen um die spezifischen gruppendynamischen Faktoren	
Wissen über den betreffenden erlebnispädagogischen Raum	
Wissen und Können im Bereich Reiseorganisation	
Erfahrung und Fähigkeiten bezüglich Krisenmanagement	Erfahrung in Kriseninterventionen
Fähigkeiten zum Selbstmanagement unter extremen Bedingungen	
projektspezifisches praktisches Können	Erfahrung in Projektarbeit
Führungsfähigkeiten in partnerschaftlichen Strukturen	
positive Haltung gegenüber Land, Natur und Einheimischen	
starke und eindeutige, aber einfühlsame Haltung gegenüber Jugendlichen	Erfahrung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen
Identifikation mit dem pädagogischen Auftrag	
natürliche Autorität	Berufserfahrung in der Sozialen Arbeit

Abb. 12: Kompetenzprofil der Erlebnispädagogik und der Sozialen Arbeit in der Schule im Vergleich (Hufenus, 1991, S. 84/ Avenir Social, 2012a, S. 4), selbst erstellt

Die leeren Felder bezeichnen die Wissenslücken von Schulsozialarbeitenden, wenn sie erlebnispädagogisch arbeiten möchten. Diese Lücken können je nach Person aufgrund bereits individuell erworbener Kompetenzen variieren. Sie können geschlossen werden, indem Fachliteratur konsultiert oder eine Ausbildung in Erlebnispädagogik absolviert wird.

Grundsätzlich lassen sich erlebnispädagogische Aktivitäten auch von ausserhalb einkaufen. Bei grösseren Projekten und Aktivitäten, zum Beispiel Kajak fahren, kann dies Sinn machen. Gerade bei diesem Beispiel würden materielle sowie sicherheitsrelevante Gründe dafür plädieren.<sup>51</sup>

### 5.4.3 Finanzielle Rahmenbedingungen

Die finanziellen Rahmenbedingungen decken sich soweit mit denjenigen der Sozialen Arbeit in der Schule.<sup>52</sup> Was eine wesentliche Rolle spielt, ist die benötigte Arbeitszeit der Schulsozialarbeitenden. Wie bereits mehrfach beschrieben, benötigt erlebnispädagogisches Arbeiten mehr Zeit als konventionelles Arbeiten in der Sozialen Arbeit in der Schule.<sup>53</sup> Dies schlägt sich in höheren Arbeitspensen für die Fachpersonen nieder. Allenfalls käme hier die Finanzierung einer erlebnispädagogischen Aus- oder Weiterbildung hinzu.

<sup>51</sup> vgl. Kapitel 4.3 Strukturen, Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

<sup>52</sup> vgl. Kapitel 2.7.4 Finanzielle Rahmenbedingungen

<sup>53</sup> vgl. Kapitel 4.3 Strukturen, Rahmenbedingungen und Voraussetzungen



Inwiefern sich finanzielle Angelegenheiten mit räumlichen Bedingungen verknüpfen, wird im nächsten Unterkapitel ausgeführt. Im Hinterkopf soll behalten werden, dass es sich laut Hafén (2005) lohnt, finanzielle Ressourcen für die Inklusionsförderung zu sprechen.<sup>54</sup> Ein Schulsystem, das die Exklusion fördert, löst die gesellschaftlichen Inklusionsprobleme nicht. Ein finanzieller Mehraufwand entsteht, wenn der Berufseinstieg nicht gelingt und dadurch Kosten vor allem im Medizin- und Rechtssystem anfallen. Dieser Mehraufwand übersteigt die mögliche Investition ins Schulsystem bei weitem. (S. 97)

#### 5.4.4 Räumliche Rahmenbedingungen

Erlebnispädagogik muss nicht zwingend in der freien Natur stattfinden. Es gilt, kreativ vor Ort nach Möglichkeiten zu suchen. In der Schule wären dies beispielsweise die Turnhalle<sup>55</sup>, der Fußballplatz, der Schulhof und eventuell gibt es sogar einen Wald in der Nähe. Dies hat insofern Auswirkungen auf die Finanzen<sup>56</sup>, dass lange Anfahrtswege oder Mietaufwand entfallen.

#### 5.4.5 Zusammenarbeit und Vernetzung

Wichtig zu beachten ist laut Jahnke (2005), dass ein klarer Auftrag definiert ist und dass sich alle beteiligten Personen mit den gemeinsamen Zielen identifizieren können (S. 136). Die Vernetzungskanäle und Arbeitspartner bleiben grundsätzlich gleich wie bei der Sozialen Arbeit in der Schule.<sup>57</sup> Neu dazu kommen Kontakte mit erlebnispädagogischen Instituten und der Austausch mit anderen Fachpersonen, die innerhalb der Sozialen Arbeit in der Schule erlebnispädagogisch arbeiten.

### 5.5 Zusammenspiel der Wirksamkeit Sozialer Arbeit in der Schule und Erlebnispädagogik

Werden die Wirkungen der Erlebnispädagogik mit den Wirkungen der Sozialen Arbeit in der Schule verglichen, ergibt sich folgende Darstellung. Auf der linken Seite stehen die Wirkungen der Erlebnispädagogik, nach den Klammern die Wirkung der Sozialen Arbeit in der Schule.

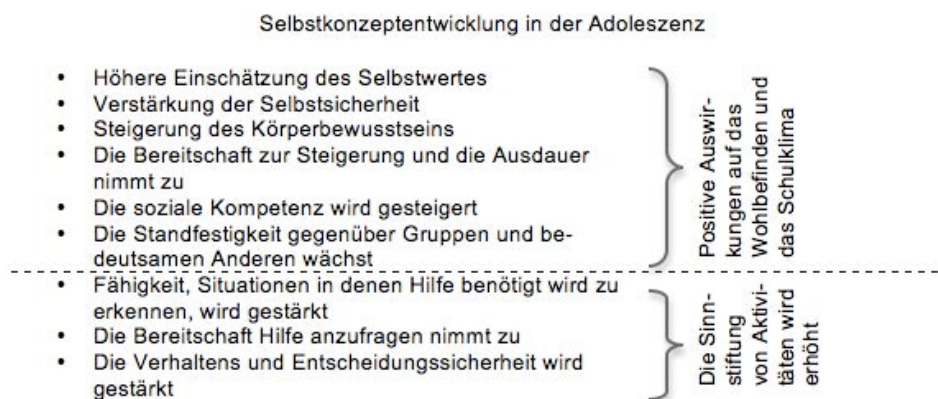


Abb. 13: Wirkungen der Erlebnispädagogik und der Sozialen Arbeit in der Schule im Vergleich (Baier & Heeg, 2001, S. 97-101/ Jagenlauf, 1992, S. 56-57/ Fengler, 2009), selbst erstellt

Umfassend kann die Selbstkonzeptentwicklung in der Adoleszenz wirken, welche sowohl durch die Soziale Arbeit in der Schule, als auch durch Aktivitäts-

<sup>54</sup> vgl. Kapitel 2.2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule

<sup>55</sup> vgl. Kapitel 2.7.5 Räumliche Rahmenbedingungen

<sup>56</sup> vgl. Kapitel 4.3 Strukturen, Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

<sup>57</sup> vgl. Kapitel 2.7.6 Zusammenarbeit und Vernetzung

ten der Erlebnispädagogik gefördert werden kann. Die Wirkungen können auch bei den Lehrpersonen und den anderen Anspruchsgruppen eine Stärkung des Selbstkonzepts ermöglichen. Dies bezieht sich dann aber nicht auf die Lebensphase Adoleszenz.

Die Wirkungen der Erlebnispädagogik in der ersten Hälfte der Abbildung können alle das Wohlbefinden der Schülerschaft sowie das Schulklima fördern.<sup>58</sup> Wenn die Wirkungen der Erlebnispädagogik in der unteren Hälfte der Abbildung gegeben sind, fördert dies die Sinnstiftung der Angebote der Sozialen Arbeit in der Schule und somit steigt deren Wirkung. Wenn die Bereitschaft freiwillig Hilfe anzufragen gegeben ist, steigt automatisch auch die Anzahl der freiwilligen Beratungssettings in der Sozialen Arbeit in der Schule.

Die Wirkungen der Sozialen Arbeit in der Schule und der Erlebnispädagogik unterstützen sich gegenseitig. So kann die Selbstkonzeptentwicklung in der Adoleszenz gefördert werden. Nach Kitty Cassée, Barbara Los-Schneider und Karin Werner (2003) führt die erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zum Erwerb von Kompetenzen für die Bewältigung von weiteren Entwicklungsaufgaben (S. 34). Indem durch die Erlebnispädagogik Erlebnisse reflektiert und damit zu Erfahrungen werden, können die Entwicklungsaufgaben meist erfolgreich bewältigt werden.

Durch die Methode der Erlebnispädagogik kann aber in bestimmten Settings eine intensive Gruppendynamik ausgelöst werden. Nach Jaqueline Wyss, Raoul Rosenberg, Reto Stäheli und René Anthamatten (2009) meint Gruppendynamik: „(. . .) die in einer Gruppe ablaufenden Prozesse der gegenseitigen Beeinflussung (. . .)“ (S. 8). Laut Wyss et al. (2009) können unter Gruppendynamik aber auch Methoden verstanden werden, welche zur Steuerung von Gruppenprozessen angewandt werden können (S.8).

Auch Jahnke (2005) stellt im bestehenden Konzept in Deutschland fest, dass durch das Aufzeigen und Erleben von neuen Handlungsperspektiven persönliche Kompetenzen wie Selbstwertgefühl oder Team- und Konfliktfähigkeit gestärkt werden können. Ebenso bemerkt Jahnke (2005), dass Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule positive Auswirkungen auf die Gesamtatmosphäre der Schule hat (S.135).

Die Wirkungen der Sozialen Arbeit in der Schule und der Erlebnispädagogik begünstigen sich gegenseitig, womit die Selbstkonzeptentwicklung in der Adoleszenz gefördert werden kann. Durch diese Kombination ist die Soziale Arbeit in der Schule mehr denn je fähig, die Volksschule in ihrer Zielerreichung zu unterstützen.

## **5.6 Chancen und Grenzen der Methode Erlebnispädagogik im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule der Deutschschweiz**

Dieses Unterkapitel soll die Chancen und Grenzen der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule aufzeigen. Dazu werden die in den vorherigen Unterkapiteln gewonnenen Erkenntnisse verarbeitet und mit den Erfahrungen aus dem Beispiel Deutschland ergänzt. Als erstes wird auf die Chancen eingegangen, bei welchen die Gesundheitsförderung einen wesentlichen Teil darstellt. Danach werden die Grenzen der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit der Schule beleuchtet, um im nächsten Kapitel Schlussfolgerungen ziehen zu können.

---

<sup>58</sup> vgl. Kapitel 2.8 Wirksamkeit der Sozialen Arbeit in der Schule

### 5.6.1 Chancen

Eine wesentliche Chance der Erlebnispädagogik besteht darin, den Kindern und Jugendlichen durch die Vermittlung von Kenntnissen zur Bewältigung von speziellen Lebenssituationen Autonomie zu vermitteln. Zusätzlich kann die Erlebnispädagogik durch die Förderung von non-formalen Bildungsprozessen den Schülern und Schülerinnen zu mehr Selbstbestimmung verhelfen, was wiederum eine Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstsicherheit zur Folge hat.<sup>59</sup> Dies bestätigt auch Jahnke (2005) in seiner Studie, welche gezeigt hat, dass das Aufzeigen von neuen Handlungsperspektiven neben der Steigerung des Selbstwertgefühls auch die Team- und Konfliktfähigkeit stärkt und so soziale und psychische Belastungen reduziert. (S.136-138) Diese Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstsicherheit hat auch einen wesentlichen Einfluss auf die Sozialkompetenz der Anspruchsgruppenschaft, was wiederum zur Verhinderung von Gewaltvorfällen oder Suchtmittelmissbrauch führen kann. Gerade die Verhinderung von Suchtmittelmissbrauch kann durch das Erlernen von Grenzen erkennen erreicht werden. Zur Verhinderung von Gewaltvorfällen tragen auch lernbare kognitive Fähigkeiten wie eine positive Kommunikationskultur, konstruktives Problemlösen, Reflexionsfähigkeit sowie die Selbstwirksamkeit bei. Diese Kompetenzen können neben motorischen Fähigkeiten sehr gut durch erlebnispädagogische Aktivitäten erworben werden.<sup>60</sup>

In Bezug zu den drei Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule kann die Erlebnispädagogik bei der Funktion Früherkennung vor allem die Akzeptanz der Schulsozialarbeitenden bei den Lehrpersonen fördern. Werden die Lehrpersonen als Experten, beispielsweise für Beobachtungen gebraucht und können diese in ihre Unterrichtsziele mit einfließen lassen, fördert dies die Akzeptanz. Zudem haben die Lehrpersonen eine Zeitersparnis gewonnen und Wissen in einer angenehmeren Atmosphäre als dem teilweise tristen Schulzimmer vermittelt. Es handelt sich also um eine Win-Win Situation. Zudem können Schulsozialarbeitende wie auch Lehrpersonen ungeahnte Ressourcen der Schüler und Schülerinnen entdecken und gemachte Zuschreibungen abbauen. In Bezug zur Behandlung kann die Erlebnispädagogik neben dem Aufzeigen von neuen Lösungsstrategien auch einen guten Zugang für eine längerfristige Beratung schaffen. Dies ist vor allem bei Kindern und Jugendlichen, die sich nur schwer öffnen, wirkungsvoll. Im Kontext der Prävention kann durch die Erlebnispädagogik ein Bezug zur Natur hergestellt werden, welcher unter Umständen den Sozialraum der Kinder und Jugendlichen wesentlich erweitert. Denn laut Wolfgang Mack und Joachim Schroeder (2005) ist der Lernraum Schule ein künstlicher Raum, der sich klar mit Bauten oder Regeln zum sozialräumlichen Umfeld abgrenzt. Lebensweltliche Erfahrungen werden der Schülerschaft in pädagogisch aufbereiteter Form vermittelt und können das sozialräumliche Umfeld einer Schule im besten Fall spiegeln. Wenn Lehrpersonen mit ihren Schülerinnen und Schülern Museen besuchen oder auf Schulreise gehen, haben auch diese den Charakter ausserschulischer Veranstaltungen. (S. 337) Hier kann die Soziale Arbeit in der Schule mit der Methode Erlebnispädagogik ansetzen. Indem die Erlebnispädagogik die Schüler und Schülerinnen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen stellt, wird die individuelle und soziale Entwicklung der Persönlichkeit gefördert. Durch erlebnispädagogische Aktivitäten im Nahraum wird die Zielgruppe befähigt, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.<sup>61</sup> Dies bestätigen Ulrich Deinet und Christian Reutlinger (2005). Durch die Erweiterung des Sozial-

---

<sup>59</sup> vgl. Kapitel 5.1 Ziele und Zielgruppen von Volksschule, Sozialer Arbeit in der Schule und Erlebnispädagogik im Vergleich

<sup>60</sup> vgl. Kapitel 4.5 Chancen und Grenzen

<sup>61</sup> vgl. Kapitel 3.3 Zielgruppen und Ziele der Erlebnispädagogik

raums kann der Handlungsraum der Schülerschaft erweitert werden, da in neuen Räumen auch neue Möglichkeiten liegen. Dadurch wird automatisch ihre motorische, gegenständliche und kreative Kompetenz gefördert. Zudem kann ein erweitertes Verhaltensrepertoire und neue Fähigkeiten in neuen Situationen erprobt werden. (S. 302)

Laut Françoise D. Alsaker und August Flammer (2002) ist die Schule „(. . .) eine wichtige Lebenswelt für die Jugendlichen. Sie lernen dort wesentliche Kenntnisse, Haltungen und Techniken, um in ihrer Kultur ein erfolgreiches Leben zu führen. Darüber hinaus ist die Schule ein wichtiger Ort für die Begegnung mit Gleichaltrigen“ (S.244). Emmanuel Kuntsche und Walter Rohrbach (2012) halten fest, dass im Zusammenhang mit der Schule für die Jugendlichen der Schulstress und der Leistungsdruck von zentraler Bedeutung sind (S. 81). Lars Oertel (2010) merkt an, dass wenn die Schülerschaft die Qualität des Unterrichts als gut und das Handeln der Lehrerschaft als professionell bewerten, dies einen positiven Einfluss auf die Schulfreude hat. Ebenso führt eine Steigerung der Schulkultur zu einer Steigerung der Schulfreude und zu einer geringeren Stressbelastung. (S. 189-190)

Ludwig Bilz (2008) stellt fest, dass das Klassenklima sowohl für das Selbstkonzept schulischer Kompetenzen und für die psychische Gesundheit der Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend ist. Direkte Einflüsse des Klassenklimas wirken sich auch auf die emotionalen Probleme und die psychosomatischen Beschwerden der Schülerschaft aus. (S. 187-188) Laut Bilz (2008) ist Schikanierung der Mitschüler und -schülerinnen einer der grössten schulischen Risikofaktoren. Ein positives Zugehörigkeitsgefühl zu einer Klasse kann sozialer Ausgrenzung vorbeugen (S. 238). Die folgende Grafik soll diese Zusammenhänge verdeutlichen.

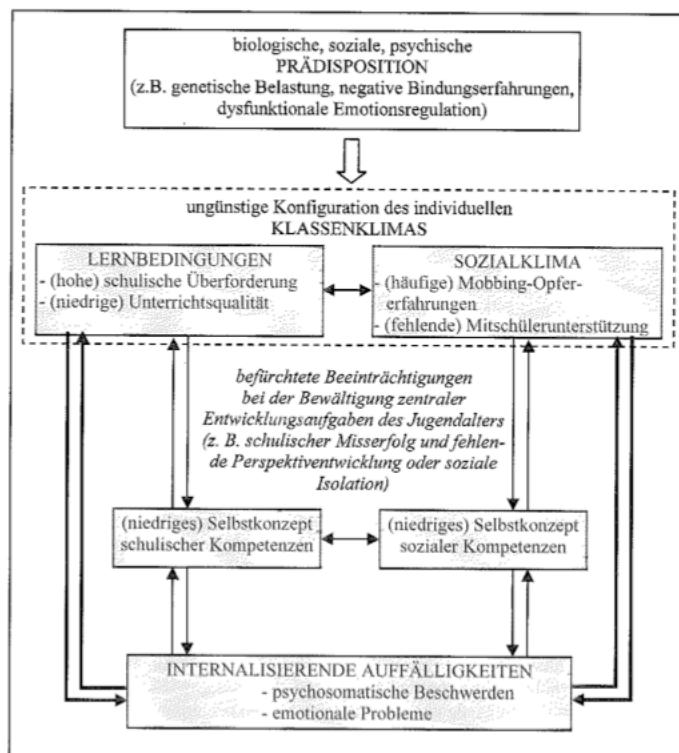


Abb. 14: Klassenklima und internalisierende Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern (Bilz, 2008, S. 189)

Wie bereits bei den Wirkungen der Erlebnispädagogik festgestellt, haben diese zusammen mit der Sozialen Arbeit in der Schule eine positive Auswirkung auf das Wohlbefinden und das Schulklima. Als alles umfassende Wirkung

kann die Selbstkonzeptentwicklung in der Adoleszenz angesehen werden. Erlebnispädagogik hat eine höhere Einschätzung des Selbstwertgefühls, eine Verstärkung der Selbstsicherheit und eine Steigerung der sozialen Kompetenzen zur Folge. Zudem wächst die Standfestigkeit gegenüber Gruppen.<sup>62</sup>

Diese in der Abbildung 14 gezeigten Verbindungen zwischen Klassenklima und internalisierenden Auffälligkeiten sollen laut Bilz (2008) den Anlass geben, auf die psychischen Entwicklungen der Schüler und Schülerinnen vorteilhaft einzuwirken und überflüssige Belastungen zu verhindern (S. 243). Dies kann durch die Einführung der Erlebnispädagogik in die Soziale Arbeit in die Schule geschehen. Durch erlebnispädagogische Interventionen in einer Klasse kann das Klassenklima gesteigert werden, indem Veränderungen auf der Ebene der schulischen Selbstkompetenz, der sozialen Selbstkompetenz und dem Schulklima angestoßen werden. Indem durch die Einführung der Sozialen Arbeit in der Schule und durch erlebnispädagogische Aktivitäten mit der Lehrerschaft die Handlungsfähigkeit und Beobachtungsgabe der Lehrpersonen gestärkt wird, kann Einfluss auf die Lernbedingungen in einer Schulklasse genommen werden. Zudem wird laut Jahnke (2005) die Schule durch das Einsetzen von erlebnispädagogischen Aktivitäten bunter und abwechslungsreicher. (S. 135) Laut Bilz (2008) braucht die Lehrerschaft aber Freiraum, Unterstützung und Kenntnisse, um neben der kognitiven auch die soziale und persönliche Entwicklung der Schülerschaft im Auge zu behalten und zu fördern (S. 241). Die Erlebnispädagogik als Methode in der Sozialen Arbeit in der Schule kann genau diese Unterstützung bieten. Damit aber die Lehrerschaft den nötigen Freiraum zum Handeln erhält und günstige Rahmenbedingungen vorfindet, ist laut Bilz (2008) wichtig, dass die Lehrpersonen Unterstützung von Seiten der Schule und Schulleitung erhalten (S. 241).

Wenn diese Rahmenbedingungen gegeben sind, ist die Erlebnispädagogik als Methode der Sozialen Arbeit in der Schule fähig, Gesundheitsförderung zu betreiben, ohne zeitlich, finanziell und personell aufwendige Gesundheitspräventionsprojekte zu lancieren. Laut dem Nationalen Gesundheitsbericht (2008) gehört nicht nur Wissen zu Essen oder Bewegung zur Gesundheitsförderung. Gefördert werden sollen bereits in frühester Kindheit auch Gesundheitsressourcen wie Autonomie und Selbstwertgefühl (S. 7). Nach dem Nationalen Gesundheitsbericht (2010) sollen Schulen Prozesse in Gang setzen, die auf die Verbesserung des Schulklimas Auswirkung haben. Diese Verbesserung würde sich nicht nur positiv auf die schulischen Leistungen auswirken, sondern auch die Gesundheit der Schülerschaft stärken (S. 9).

### 5.6.2 Grenzen

Laut Jahnke (2005) ist ein klar definierter Auftrag eine wesentliche Voraussetzung für erlebnispädagogisches Arbeiten. Zudem muss die Soziale Arbeit in der Schule verankert, bekannt und akzeptiert sein (S.136).<sup>63</sup> Um diese Voraussetzungen zu erreichen, ist es nötig, dass für jede Stelle das individuell passende Träger- und Kooperationsmodell gefunden und verankert wird. Diese Auswahl wird von der Stimmung in der jeweiligen Gemeinde wesentlich beeinflusst und kann zudem stark von der Schulpflege beziehungsweise der Schulleitung abhängen. Wichtig zu beachten ist laut Jahnke (2005), dass um in der Sozialen Arbeit in der Schule erlebnispädagogisch arbeiten zu können, sich alle beteiligten Personen mit den gemeinsamen Zielen identifizieren müssen.<sup>64</sup> (S. 136) Neben den strukturellen Voraussetzungen ist eine erfolgreiche Implementierung weiter abhängig von den zur Verfügung gestellten finanziel-

---

<sup>62</sup> vgl. Kapitel 5.4 Zusammenspiel der Wirksamkeit Sozialer Arbeit in der Schule und Erlebnispädagogik, Abbildung 13

<sup>63</sup> vgl. Kapitel 4.5 Chancen und Grenzen

<sup>64</sup> vgl. Kapitel 4.5 Chancen und Grenzen

len, infrastrukturellen und personellen Ressourcen. Dazu kommen einige Grenzen, welche die Erlebnispädagogik als Methode mit sich bringt. So kann die Erlebnispädagogik nur als eine Methode unter vielen angesehen werden. Sie stellt eine hervorragende Ergänzung zu den klassischen Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule dar, kann diese aber keinesfalls vollumfassend ersetzen.<sup>65</sup> Gerade wenn in der Sozialen Arbeit nur in der Behandlungsfunktion gearbeitet wird, wie das noch immer sehr verbreitet ist, ist es schwierig Erlebnispädagogik professionell durchzuführen. Dies bestätigt Betschart im Interview vom 2. Juli 2012.<sup>66</sup> Ein Qualitätsmerkmal der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit der Schule ist die Nachhaltigkeit. Diese kann nur erreicht werden, wenn auch präventiv gearbeitet wird und Erlebnisse reflektiert, in den Alltag transferiert und immer wieder aufgefrischt werden.<sup>67</sup> Zudem müssen genügend personelle Ressourcen für die Vor- und Nachbereitung zur Verfügung gestellt werden und die Schulsozialarbeitenden müssen die Möglichkeit bekommen, sich in der Methode Erlebnispädagogik aus- oder weiterzubilden.

Laut Betschart (2012) bildet eine weitere Grenze das System Schule mit den fix vorgegebenen Unterrichtseinheiten. Für Schulsozialarbeitende ist es eine Herausforderung erlebnispädagogische Aktivitäten mit der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung in Lektionen zu 45 Minuten zu verpacken. Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule macht nur dann Sinn, wenn die Lehrpersonen entlastet und nicht belastet werden. (Anhang E7)

Auch haben die Lehrpersonen neben ihrem Kerngeschäft, dem Unterrichten, kaum freie Zeit, da sie bereits mit zusätzlichen formalen Aufgaben stark ausgelastet sind.<sup>68</sup>

Durch die Methode der Erlebnispädagogik kann in bestimmten Settings eine intensive Gruppendynamik ausgelöst werden. Nach Wyss et al. (2009) meint Gruppendynamik: „(. . .) die in einer Gruppe ablaufenden Prozesse der gegenseitigen Beeinflussung (. . .)“ (S. 8). Laut Wyss et al. (2009) können Prozesse der gegenseitigen Beeinflussung auch Gefahren bergen. So kann ein Individuum durch kollektive Zwänge, Gruppendruck, Verführung, Machtansprüche oder Monopolisierung unterdrückt werden. Die einzelnen Teilnehmenden können in einer Gruppenstruktur vergessen werden, sich besser verstecken oder ausweichen. Dies führt zu einer passiven Haltung einzelner Gruppenmitglieder. Weiter wird mit jedem Teilnehmenden die Kommunikationsstruktur in einer Gruppe komplexer und die Klärung von Gegenständen sowohl auf der Beziehungs- als auch auf der Interventionsebene anspruchsvoller. (S. 8-9) Daher ist es laut Betschart (2012) wichtig, als Schulsozialarbeitende die eigenen Grenzen zu kennen, um auch in komplexen Situationen kompetent agieren zu können. (Anhang E7)

Auch bei der Einzelfallhilfe der Sozialen Arbeit in der Schule stösst die Erlebnispädagogik an ihre Grenzen. Betschart (2012) sagt dazu, dass gewisse Aktivitäten oder Elemente der Erlebnispädagogik wie zum Beispiel Auswertungsskalen durchaus in der Einzelberatung benutzt werden können (Anhang E4). Für die Bearbeitung individueller Thematiken sind dann aber andere Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule angebrachter. Die Erlebnispädagogik kann zwar durchaus Aktivitäten im Bereich der Selbsterfahrung und der Therapie bieten.<sup>69</sup> Da ist aber weder der Rahmen der Schule noch der Klassenverband der richtige Ort dafür. Hier wäre eine Triage an entsprechende weiterführende Stellen gefragt.

---

<sup>65</sup> vgl. Kapitel 5.3 Erlebnispädagogik in der Prävention, Früherkennung und Behandlung

<sup>66</sup> vgl. Frowin Betschart Anhang E7

<sup>67</sup> vgl. Kapitel 4.5 Chancen und Grenzen

<sup>68</sup> vgl. Kapitel 2.2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule

<sup>69</sup> vgl. Kapitel 3.6 Erlebnispädagogische Aktivitäten

## 6. SCHLUSSFOLGERUNGEN



Bei der Erarbeitung der vorliegenden Arbeit wurden zwei unterschiedliche Dinge miteinander verwoben und verknüpft: das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule und die Methode der Erlebnispädagogik. Die Schlussfolgerungen sollen noch einmal kurz und prägnant die wichtigsten Eckpfeiler zusammenfassen und weiterführende Fragen aufwerfen, die den Diskurs der Sozialen Arbeit anregen sollen.



Die Unterfragen des Teilziels I beschäftigen sich innerhalb des Kapitels 2 mit den wichtigsten theoretischen Grundsätzen der Sozialen Arbeit in der Schule der Deutschschweiz. Es existieren verschiedene Modelle und Definitionen der Sozialen Arbeit in der Schule. Für die vorliegende Arbeit wurde die Definition von Gschwind und Ziegele (2012a) verwendet. Aus dieser wurden die Ziele und Zielgruppen abgeleitet. Die wichtigsten Ziele sind die (bio)psychosoziale Entwicklung und Integrität sowie die gesellschaftliche Inklusion der Anspruchsgruppen. Die Eigenart dieser Definition, sich in den drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung zu vertiefen, war handlungsleitend für die Aufarbeitung des Themas. Bei den Rahmenbedingungen wurde die Kooperation der beiden Systeme Soziale Arbeit und Schule aufgearbeitet. Auch die Trägerschaft spielt eine wichtige Rolle, weniger wer sie übernimmt, sondern dass die Kompetenz gewährleistet ist. Weitere Rahmenbedingungen sind personelle Voraussetzungen, wie zum Beispiel, dass die nötigen Stellenprozentage vorhanden sind und die angestellten Personen spezifische Kompetenzen mitbringen. Dabei wird die Berufseignung der Soziokulturellen Animation für die Soziale Arbeit in der Schule festgestellt. Auch finanzielle und räumliche Bedingungen werden bei der Frage nach Infrastruktur und Arbeitsmaterial aufgezeigt. Die Wirksamkeit der Sozialen Arbeit in der Schule wird belegt. Das Teilziel I kann damit als erfüllt betrachtet werden.

Im Kapitel 3 wird das Teilziel II anhand der Unterfragen nach Verständnis, Ziele und Wirkungen der Erlebnispädagogik erläutert.

Der Vergleich dreier Definitionen bietet einen ersten Einblick in die Methode, darauf folgen die Zielgruppen und Ziele. Bereits werden erste Ähnlichkeiten mit der Sozialen Arbeit in der Schule sichtbar. Beide Ansätze wollen das Individuum in seiner Entwicklung stärken, sowohl auf der physischen, psychischen und sozialen Ebene. Die Vielfalt der Erlebnispädagogik wird anhand verschiedener Modelle und Aktivitäten veranschaulicht. Das Kompetenzprofil zeigt wiederum grosse Ähnlichkeit mit den Anforderungen an die Soziokulturelle Animation. Die Wirkungen von Erlebnispädagogik werden anhand verschiedener Studien belegt und die Eignung dieser Methode für die Soziale Arbeit in der Schule wird direkt spürbar. Eine Zusammenfassung der theoretischen Zusammenführung, wie sie bereits in Deutschland geschehen ist, bestätigt dies (Kapitel 4).

Im Kapitel 5 werden die Soziale Arbeit in der Schule und die Erlebnispädagogik direkt miteinander verknüpft. Die Ziele der Volksschule, der Sozialen Arbeit in der Schule und der Erlebnispädagogik werden miteinander verglichen und lassen sich gut miteinander vereinbaren, unterstützen einander und sind teilweise sogar deckungsgleich. Auch die Zielgruppen lassen sich zusammenfassen und als primäre Zielgruppe sind die Schüler und Schülerinnen festzuhalten. Die Arbeitshaltungen sind grundsätzlich ähnlich. Diese Basis ist sehr wertvoll, wenn es darum geht, die Erlebnispädagogik ins Methodenrepertoire der Sozialen Arbeit in der Schule aufzunehmen.

Die Aktivitäten der Erlebnispädagogik lassen sich auf dem Kontinuum der drei Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule verorten. Die Methode der Erlebnispädagogik kann in allen drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung eingesetzt werden, sobald mit Gruppen gearbeitet wird. Einzig bei der Einzelfallhilfe bestehen gewisse Lücken. Nachdem die theoretischen Vergleiche ergeben haben, dass die Erlebnispädagogik die Soziale Arbeit in der Schule sehr gut unterstützen kann, kommt die Erfüllung des Teilzieles III zum Zug. Anhand des gleichen Musters wie in den Grundlagenkapiteln (Teil B) werden die Rahmenbedingungen und strukturellen Voraussetzungen herausgearbeitet. Für die Implementierung der Erlebnispädagogik in die Soziale Arbeit in der Schule müssen diese Rahmenbedingungen stimmen und die nötigen personellen und finanziellen Ressourcen vorhanden sein. Ebenso wichtig ist die Trägerschaft der Sozialen Arbeit in der Schule, die zusammen mit allen



anderen Beteiligten sich mit den gemeinsam festgelegten Zielen identifizieren muss. Vom Ansatz her ist das integrative Kooperationsmodell der Sozialen Arbeit in der Schule am besten für die Implementierung der Erlebnispädagogik in die Soziale Arbeit in der Schule geeignet. Die aufgezeigten Chancen und Grenzen sind hier noch einmal übersichtlich dargestellt:

### **Chancen der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule**

#### Chancen für das Individuum

- Das Selbstwertgefühl und die Selbstsicherheit der Anspruchsgruppen werden gestärkt.
- Fähigkeiten wie positive Kommunikationskultur, konstruktives Problemlösen, Reflexion und Selbstwirksamkeit werden erlernt.
- Die Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen Anderen wächst.
- Das Kennenlernen der eigenen Grenzen verhindert Suchtmittelmissbrauch.
- Die Stärkung der Team- und Konfliktfähigkeit reduziert soziale und psychische Belastungen.
- Die erhöhte Sozialkompetenz vermindert Gewaltvorfälle.
- Das Körperbewusstsein wird gestärkt.
- Durch Erkenntnisse zur Bewältigung von speziellen Lebenssituationen wird Autonomie vermittelt.
- Aktivitäten im Nahraum befähigen die Zielgruppen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.
- Der Bezug zur Umwelt/Natur kann neu hergestellt werden, was den Sozialraum der Anspruchsgruppen erweitert.
- Der erweiterte Sozialraum bietet Möglichkeiten, sich in einem neuen Raum zu erproben. Dabei werden neue motorische, gegenständliche und kreative Kompetenzen angeeignet.
- Die Gesundheit (physisch und psychisch) wird gefördert.
- Gezielte Aktivitäten stärken das Vertrauen der Schüler und Schülerinnen zu den Schulsozialarbeitenden, was eine zukünftige Beratungssituation erleichtert.
- Die Beobachtungsgabe der Lehrpersonen wird gestärkt.
- Indem sie die Lehrpersonen als Experten mit einbezieht, stärkt die Erlebnispädagogik die Akzeptanz der Sozialen Arbeit in der Schule.

#### Chancen für die Gruppe

- In diesem Setting können auch nicht schulisch- oder leistungsorientierte Themen angesprochen und aufgearbeitet werden.
- Rollenstrukturen können aufgebrochen werden.
- Die Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden erleben die Schüler und Schülerinnen in einem anderen Setting und können Gruppenstrukturen wahrnehmen.
- Durch das veränderte Setting erhalten alle Teilnehmenden die Chance, sich von einer anderen Seite zu zeigen oder wahrgenommen zu werden.
- Das Klassenklima wird positiv verändert.

Die Erlebnispädagogik bietet die Möglichkeit, Beziehungen neu zu beleuchten und auszuhandeln, sowohl zwischen Schülern und Schülerinnen wie auch zwischen Lehrenden und Lernenden. Sie leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur ganzheitlicheren, psychosozialen Entwicklung und kann den Sozial- und Handlungsspielraum der Schulsozialarbeitenden, der Lehrpersonen und vor allem der Kinder und Jugendlichen erweitern. Indem die Erlebnispädagogik das Selbstkonzept stärkt und damit Einfluss auf den Klassenverband

und die Schulkultur nimmt, wodurch auch das Individuum gefördert wird, leistet sie einen Beitrag zur Gesundheitsförderung.

### **Grenzen erlebnispädagogischen Handelns in der Sozialen Arbeit in der Schule**

Erlebnispädagogisches Arbeiten wird schwierig oder unmöglich, wenn:

- der Auftrag nicht klar definiert ist.
- die Soziale Arbeit in der Schule weder verankert, noch bekannt und akzeptiert ist.
- sich nicht alle Beteiligten mit den gemeinsamen Zielen identifizieren.
- nicht genügend finanzielle, infrastrukturelle und personelle Ressourcen vorhanden sind.
- der Fokus der Sozialen Arbeit in der Schule auf der Behandlungsfunktion liegt.
- die Möglichkeit für Vor- und Nachbereitung nicht gewährleistet und somit die Erlebnispädagogik nicht nachhaltig ist.
- die Schulsozialarbeitenden wenig bis keine Möglichkeiten haben, sich in Erlebnispädagogik aus- oder weiterzubilden.
- die Lehrpersonen bereits mit ihrem Tagesgeschäft voll ausgelastet sind.
- die Steuerung eines Gruppenprozesses unterschätzt wird.
- Je mehr Personen involviert sind, desto komplexer wird die Gruppendynamik.

Erlebnispädagogisches Arbeiten stellt gewisse Bedingungen an das System der Sozialen Arbeit in der Schule und an alle Beteiligten. Dies bedeutet eine nicht zu unterschätzende Hürde bei einer Implementierung dieser Methode. Auch ist die Erlebnispädagogik kein Allheilmittel. Erlebnispädagogische Aktivitäten stellen eine wirkungsvolle Ergänzung zu den klassischen Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule dar, können diese aber nicht ersetzen. Die Schulsozialarbeitenden müssen sich den spezifischen Aufgaben, welche die Erlebnispädagogik mit sich bringt, gewachsen fühlen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Wirkungen der Sozialen Arbeit in der Schule und der Erlebnispädagogik gegenseitig begünstigen, womit die Selbstkonzeptentwicklung in der Adoleszenz gefördert werden kann. Durch diese Kombination ist die Soziale Arbeit in der Schule mehr denn je fähig, die Volksschule in ihrer Zielerreichung zu unterstützen. Mit der obigen Aufzählung und der Erfüllung aller Teilziele lässt sich die Hauptfrage dieser Arbeit, welches die Chancen und Grenzen der Methode Erlebnispädagogik im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule der Deutschschweiz sind, ausführlich beantworten und zeigt deren eindrucklichen Mehrwert auf.

Überdies zeigte sich die Berufsrelevanz für die Soziokulturelle Animation in beiden Positionen deutlich. Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren sind somit prädestiniert, die Methode der Erlebnispädagogik in das Handlungsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule einzuführen.

Während dem Erarbeitungsprozess sind folgende Themen und Fragen aufgetaucht, deren Bearbeitung für den Diskurs in der Sozialen Arbeit weiter anregend sein können:

- Welchen konkreten Beitrag kann die Erlebnispädagogik zur Gesundheitsförderung liefern?
- Wie viele Fachpersonen der Sozialen Arbeit in der Schule arbeiten bereits mit der Methode Erlebnispädagogik? Wie könnte das in der französischen Schweiz funktionieren?

- Erlebnispädagogische Aktivitäten erweitern den Sozial- und damit dem Handlungsspielraum eines Menschen. Hier wäre eine Vertiefung möglich.
- Bei erlebnispädagogischen Aktivitäten können auch negative Gruppendynamiken auftauchen. Was für Möglichkeiten gibt es, diese aufzufangen und welche Anforderungen stellt dies an die Leitung?
- Welche Kompetenzen müssen sich Sozialarbeitende oder Sozialpädagogen und -pädagoginnen noch aneignen, um erlebnispädagogisch in der Sozialen Arbeit in der Schule arbeiten zu können?
- Wie kann Partizipation erlebnispädagogisch gestaltet werden?

**Ja, die Erlebnispädagogik setzt der Sozialen Arbeit in der Schule die Krone auf !**

## 7. LITERATURVERZEICHNIS

- Ader, Sabine & Tölle, Ursula (2011). Du kannst mich mal ... beraten?! - Wer was kann, soll und darf. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.) *Praxisbuch Schulsozialarbeit, Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl., S. 201-223). Opladen & Farmington Hills : Barbara Budrich.
- Alsaker, Françoise D. & Flammer, August (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Avenir Social (2010a). *Rahmenempfehlungen Schulsozialarbeit*. Gefunden am 17.7. 2012 unter:  
[http://www.avenirsocial.ch/cm\\_data/Rahmenempfehlungen\\_SSA\\_2010.pdf](http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Rahmenempfehlungen_SSA_2010.pdf)
- Avenir Social (2010b). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. Gefunden am 17.7. 2012 unter:  
[http://www.avenirsocial.ch/cm\\_data/QMRichtlinienSSA\\_2010.pdf](http://www.avenirsocial.ch/cm_data/QMRichtlinienSSA_2010.pdf)
- Baier Florian (2011). 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). Leverkusen Opladen: Budrich- Verlag.
- Baier, Florian, & Heeg, Rahel (2011). *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bilz, Ludwig (2008). *Schule und psychische Gesundheit: Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (Stand 1. Januar 2008).
- Cassée, Kitty; Los-Schneider, Barbara & Werner, Karin (2003). *SIM- ein integratives Modell für die Soziale Arbeit*. Zürich: Hochschule für Soziale Arbeit.
- Christen, Esther & Pfeiffer, Simone (1999). *Sozialarbeit macht Schule: eine Bestandsaufnahme der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz*. Basel: HFS-BB.
- Deinet, Ulrich & Reutlinger, Christian (2005). Aneignung. In Fabian Kessel, Christian Reutlinger, Susanne Maurer & Oliver Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 279-294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drilling, Matthias (2009). *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten*. Bern: Haupt.

- Fischer, Torsten & Ziegenspeck, Jörg W. (2008). *Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Fengler, Janne (2009). *Erlebnispädagogik und Selbstkonzept: Eine Evaluationsstudie* (2. Aufl.). Berlin: Logos Verlag.
- Gesetz über die Volksschulbildung des Kantons Luzern.
- Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans (2005). Lebensweltorientierung. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik* (3. Aufl., S.1136-1148). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Grünbeck, Mareike (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen - Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Gefunden am 12.6.2012 unter: [http://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Gesundheit%20Praevention/Suchtpraeventon/Publikationen%20und%20Broschueren/Grundlagenpapiere/Bericht\\_Schutzfaktoren.pdf](http://www.stadt-zuerich.ch/content/dam/stzh/ssd/Deutsch/Gesundheit%20Praevention/Suchtpraeventon/Publikationen%20und%20Broschueren/Grundlagenpapiere/Bericht_Schutzfaktoren.pdf)
- Gschwind, Kurt; Gabriel-Schärer, Pia & Hafen, Martin (2008). Eine Disziplin - viele Aufgaben. *Sozial Aktuell*, 40 (1), 44-47.
- Gschwind, Kurt & Ziegele, Uri (2010). Intervention, Prävention, Früherkennung: drei Funktionen, viele Kompetenzen. *Sozial Aktuell*, 42 (12), 12-15.
- Gschwind, Kurt & Ziegele, Uri (2012a). *Definition Soziale Arbeit in der Schule*. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule Luzern Soziale Arbeit.
- Gschwind, Kurt & Ziegele, Uri (2012b). *Methoden Soziale Arbeit in der Schule*. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule Luzern Soziale Arbeit.
- Gschwind, Kurt & Ziegele, Uri (2012c). *Methodenmatrix Soziale Arbeit in der Schule*. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule Luzern Soziale Arbeit.
- 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* (1. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Hangartner Gabi (2010). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation; Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 265-323). Luzern: Interact.
- Heckmair, Bernd & Michl, Werner (2012). *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik*. München: Reinhardt.

- Hedtke-Becker, Astrid & Peter, Jochen (2009) Gruppenarbeit und Gruppenpädagogik. In Kilb, Rainer & Peter, Jochen (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule*. (S. 182-196). München: Ernst Reinhard, GmbH & Co KG, Verlag.
- Helfenstein, Martina; Krieg, Karin; Mettler, Colette (2008). *Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz. Eine Bestandesaufnahme*. Unveröffentlichte Projektarbeit Hochschule Luzern Soziale Arbeit
- Hufenus, Hans-Peter (1991, 8.-9. April). *Erlebnispädagogik. Entwicklungen - Modelle – Kritik*. Dokumentation der Fachtagung Weiterbildung Erlebnispädagogik in Zürich. Rüslikon: Eigenverlag.
- Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation; Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung der Sozialen Arbeit*. Luzern: Interact.
- Jahnke, Sandro (2005). Erlebnispädagogik als Lernmethode in der Schulsozialarbeit. In Boeger, Annette & Schut, Thomas (Hrsg.), *Erlebnispädagogik in der Schule – Methoden und Wirkungen* (S. 125-140). Berlin: Logos Verlag.
- Jagenlauf, Michael (1992). Wirkungsanalyse Outward Bound - Ein empirischer Beitrag zur Wirklichkeit und Wirksamkeit der erlebnispädagogischen Kursangebote von Outward Bound Deutschland. In Andreas Bedacht, Wilfried Dewald, Bernd Heckmair, Werner Michl, Kurt Weis (Hrsg.), *Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?. Tagungsdokumentation des Forums Erlebnispädagogik* (S.72-95). München: Ziel.
- Kläusel-Senn, Charlotte; Brunner, Sibylle (2008). *Jugendliche richtig anpacken- Früherkennung und Frühintervention bei gefährdeten Jugendlichen*. Zürich: Fachverband Sucht (Hrsg.).
- Kreszmeier, Astrid Habiba & Zuffellato, Andrea (2007). *Lexikon Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive*. Augsburg: Ziel.
- Krüger, Heinz-Hermann (2011). Allgemeine Pädagogik/ Sozialpädagogik. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl., S. 25-31). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kuntsche, Emmanuel & Rohrbach, Walter (2012). Schule. In Emmanuel Kuntsche & Marina Delgrande Jordan (Hrsg.), *Gesundheit und Gesundheitsverhalten Jugendlicher in der Schweiz* (S. 81-89). Bern: Verlag Hans Huber.
- Lakemann, Ulrich (Hrsg.). (2005). *Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. Empirische Ergebnisse aus Fallstudien*. Augsburg: Ziel.
- Landert, Charles (2002). *Schulsozialarbeit in der Stadt Zürich. Bericht über die Evaluation 1996-2002*. Zürich: Landert Farago Davatz & Partner.

- Lüttringhaus, Maria (2000). *Stadtentwicklung und Partizipation. Fallstudien aus Essen, Katernburg und der Dresdner Äusseren Neustadt*. Bonn: Stiftung Mitarbeit.
- Lüttringhaus, Maria (2001). Zusammenfassender Überblick: Leitstandards der Gemeinwesenarbeit. In Wolfgang Hinte, Maria Lüttringhaus & Dieter Oelschlägel, *Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit* (S. 263). Münster: Votum Verlag.
- Mack, Wolfgang & Schroeder, Joachim (2005). In Fabian Kessel, Christian Reutlinger, Susanne Maurer & Oliver Frey (Hrsg.), *Handbuch Sozialraum* (S. 355-374). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Michl, Werner (2009). *Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Müller, Burkhard (2004). Bildungsbegriffe in der Jugendarbeit. In Benedikt Sturzenhecker & Werner Lindner (Hrsg.), *Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis* (S. 35-48). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Müller, Burkhard; Schmidt, Susanne & Schulz, Marc (2005). *Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Müller, Reto & Haschler, Tina (2011). *Soziale Beziehungen und Wohlbefinden in der Schule: Zusammenhänge zwischen Befindlichkeit und sozialer Interaktion am Beispiel des Modells zum schulischen Wohlbefinden von Tina Haschler: Studienarbeit*. München: Grin.
- Nationaler Gesundheitsbericht (2008). *Gesundheit in der Schweiz, Kurzfassung*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Nödl, Bernd & Schmid, Magdalene (2011). Erlebnispädagogik in der Schulsozialarbeit. In Baier Florian & Deinet Ulrich (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis*(S. 275-285). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Oertel, Lars (2010). Schulstress und Schulangst im Jugendalter. In Horst Hackauf & Heike Ohlbrecht (Hrsg.), *Jugend und Gesundheit; Ein Forschungsüberblick* (S. 178-193). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Rehmann-Sutter, Christoph (2003). Partizipation. In Erwin Carigiet, Ueli Mäder & Jean-Michel Bonvin (Hrsg.), *Wörterbuch der Sozialpolitik* (S. 222). Zürich: Rotpunktverlag.
- Rutkowski, Mart (2010). *Der Blick in den See. Reflexion in Theorie und Praxis*. Augsburg: Ziel.
- SchulsozialarbeiterInnen Verband (2007). *Berufsbild der Schulsozialarbeit*. Gefunden am 17.7.2012 unter:  
<http://www.schulsozialarbeit.ch/cms/content/uploaddocuments/CH%20-%20Berufsbild%20SSA%20-%20SSAV.pdf>

- Sozialgesetzbuch (SGB)- Aches Buch (VIII) (1990). *Kinder und Jugendhilfegesetz Deutschland (KHJG)*. Gefunden am 11. 6. 2012 unter: [http://www.gesetze-im-internet.de/sgb\\_8/\\_\\_\\_11.html](http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/___11.html)
- Speck, Karsten (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit: Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Speck, Karsten (2009). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag.
- Thiersch, Hans (2011). Bildung. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl., S. 25-31). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Vögeli-Mantovani, Urs (2005). *Die Schulsozialarbeit kommt an!* Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Witte, Matthias D. (2002). *Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit. Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernen*. Lüneburg: edition erlebnispädagogik.
- Wyss, Jacqueline; Rosenberg, Raoul; Stäheli, Reto & Anthamatten, René (2009). *Kurs 3 Interaktion in Gruppen*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern Soziale Arbeit.



# ANHANG

## Anhang A

Gesetz über die Volksschulbildung des Kantons Luzern (2011)

1 Die Volksschule vermittelt den Lernenden Grundwissen, Grundfertigkeiten und Grundhaltungen und fördert die Entwicklung vielseitiger Interessen.

2 Die Volksschule

- a. trägt durch die Förderung geistiger, seelischer und körperlicher Kräfte zur ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit bei,
- b. richtet sich – ausgehend von der christlichen, abendländischen und demokratischen Überlieferung – nach Grundsätzen und Werten wie Freiheit, Gerechtigkeit, Toleranz, Solidarität und Chancengleichheit und führt zu ihnen hin,
- c. fördert die Achtung und Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen und der Mitwelt sowie die Gleichstellung von Frau und Mann und das Verständnis für Religionen und Kulturen und weckt die Bereitschaft und die Fähigkeit, Konflikte gewaltfrei auszutragen und zu lösen,
- d. vermittelt den Lernenden jene Kenntnisse und Fertigkeiten, die es ihnen ermöglichen, ihre Lebenssituationen zu gestalten und zu bewältigen sowie die Grundlage für die spätere berufliche Ausbildung, für den Besuch weiterführender Schulen und die persönliche Lebensgestaltung zu schaffen,
- e. fördert die Fähigkeit zu selbständigem, lebenslangem Lernen, indem sie die Neugier und die Freude am Lernen wachhält, die Eigeninitiative begünstigt und das kritische Urteilsvermögen schärft,
- f. weckt das Interesse und den Willen, sich auf allen Ebenen an der Gestaltung eines dem Gemeinwohl dienenden Staates zu beteiligen.

3 Die Volksschule nimmt ergänzend zu Familie und Erziehungsberechtigten auf partnerschaftliche Weise den gemeinsamen Erziehungsauftrag wahr und berücksichtigt dabei die gesellschaftlichen Einflüsse.

## Anhang B

### Methodenmatrix

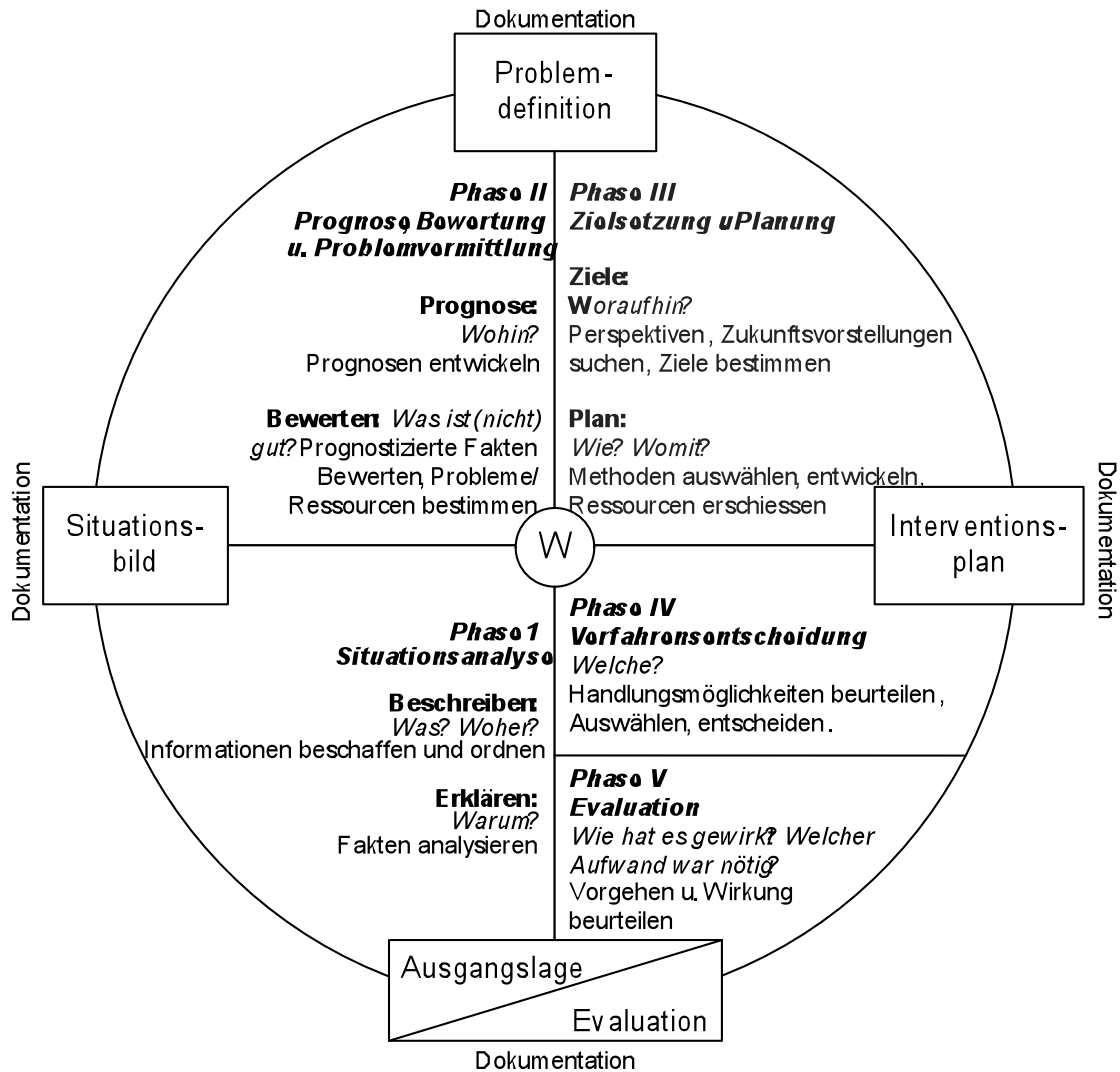
<b>Primär- bzw. Schlüsselmethoden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empowerment</li> <li>- Situationsanalyse (Fall, Situation, Rahmenbedingungen, Ressourcen)</li> <li>- Hypothesenbildung</li> <li>- Zielorientierte Konzeption &amp; Methodenwahl</li> <li>- (Selbst)evaluation (In Anlehnung an Kilb &amp; Peter, 2009; Hansbauer, 2002)</li> </ul>		
<b>Matrix</b>	<b>Prävention (Mitwirkungsfunktion)</b>	<b>Früherkennung (Unterstützungsfunktion)</b>	<b>Behandlung (Behandlungsfunktion)</b>
<b>Personenbezogene Methoden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Systemisch-lösungsorientierte Kurzzeitberatung</li> <li>- Coaching LP</li> <li>- Interdisziplinäre Zusammenarbeit</li> <li>- SCHU</li> <li>- Systemisch-lösungsorientierte Kurzzeitberatung</li> <li>- Vernetzung &amp; Kooperation GW</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coaching LP</li> <li>- Interdisziplinäre Zusammenarbeit</li> <li>- SCHU</li> <li>- Systemisch-lösungsorientierte Kurzzeitberatung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Systemisch-lösungsorientierte Kurzzeitberatung</li> <li>- Mediation</li> <li>- Krisenintervention</li> <li>- Coaching LP</li> <li>- Interdisziplinäre Zusammenarbeit</li> <li>- SCHU</li> <li>- Vernetzung &amp; Kooperation GW</li> <li>- Case Management</li> <li>- Triage</li> </ul>
<b>Gruppenbezogene Methoden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projektarbeit</li> <li>- Systemisch-lösungsorientierte Gruppen- &amp; Klassenberatung bzw. -begleitung</li> <li>- Gruppen- &amp; Klassenmoderation</li> <li>- Coaching LP</li> <li>- Interdisziplinäre Zusammenarbeit</li> <li>- SCHU</li> <li>- Vernetzung &amp; Kooperation GW</li> <li>- Triage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coaching LP</li> <li>- Interdisziplinäre Zusammenarbeit</li> <li>- SCHU</li> <li>- Gruppen- &amp; Klassenmoderation</li> <li>- Systemisch-lösungsorientierte Gruppen- &amp; Klassenberatung bzw. -begleitung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Systemisch-lösungsorientierte Gruppen- &amp; Klassenberatung bzw. -begleitung</li> <li>- Gruppen- &amp; Klassenmoderation</li> <li>- Mediation</li> <li>- Krisenintervention</li> <li>- Interdisziplinäre Zusammenarbeit</li> <li>- SCHU</li> <li>- Vernetzung &amp; Kooperation GW</li> </ul>
<b>Organisationsbezogene Methoden (Schule)</b> <small>Organisationsbezogene Methoden ist der Oberbegriff für alle Interventionen, die nicht direkt auf die Klienten bezogen sind und der Weiterentwicklung der Organisation und ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dienen. (nach: Ehrhardt, 2010)</small>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projektarbeit</li> <li>- Coaching LP</li> <li>- Interdisziplinäre Zusammenarbeit</li> <li>- SCHU</li> <li>- Vernetzung &amp; Kooperation GW</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Praxisberatung (Organisation von systematisierter Kommunikation)</li> <li>- Interdisziplinäre Zusammenarbeit</li> <li>- SCHU</li> <li>- Case Management</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coaching SL</li> <li>- Interdisziplinäre Zusammenarbeit</li> <li>- SCHU</li> <li>- Vernetzung &amp; Kooperation GW</li> </ul>
<b>Sozialraumbezogene Methoden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projektarbeit</li> <li>- Moderation</li> <li>- Interdisziplinäre Zusammenarbeit</li> <li>- SCHU</li> <li>- Vernetzung &amp; Kooperation GW</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vernetzung &amp; Kooperation GW</li> <li>- Case Management</li> </ul>
<b>Organisationsbezogene Methoden (SAS)</b> <small>Organisationsbezogene Methoden ist der Oberbegriff für alle Interventionen, die nicht direkt auf die Klienten bezogen sind und der Weiterentwicklung der Organisation und ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dienen. (nach: Ehrhardt, 2010)</small>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projektarbeit</li> <li>- Organisationsentwicklung</li> <li>- Praxisorientierte Forschung</li> <li>- Qualitätsentwicklung</li> <li>- Intervention</li> <li>- Supervision</li> <li>- Öffentlichkeitsarbeit</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vernetzung &amp; Kooperation GW</li> <li>- Case Management</li> </ul>

(In Anlehnung an Galuske, 2009; HSLU SA, 2007)

Gschwind, Kurt & Ziegele, Uri (2012c). *Methodenmatrix Soziale Arbeit in der Schule*. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule Luzern Soziale Arbeit.

## Anhang C

Luzerner Modell, Phasenmodell der allgemeinen normativen Handlungstheorie



Luzerner Phasenmodell (2007). *Phasenmodell der allgemeinen normativen Handlungstheorie*. Unveröffentlichtes Skript. Hochschule Luzern Soziale Arbeit

## Anhang D

Volksschulgesetz des Kanton Zürich, Bildungs und Erziehungsaufgaben (2005)

§ 2.

1 Die Volksschule erzieht zu einem Verhalten, das sich an christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen orientiert. Dabei wahrt sie die Glaubens- und Gewissensfreiheit und nimmt auf Minderheiten Rücksicht. Sie fördert Mädchen und Knaben gleichermaßen.

2 Die Volksschule ergänzt die Erziehung in der Familie. Schulbehörden, Lehrkräfte, Eltern und bei Bedarf die zuständigen Organe der Jugendhilfe arbeiten zusammen.

3 Die Volksschule erfüllt ihren Bildungsauftrag durch die Gestaltung des Unterrichts und des Zusammenlebens in der Schule.

4 Die Volksschule vermittelt grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten; sie führt zum Erkennen von Zusammenhängen. Sie fördert die Achtung vor Mitmenschen und Umwelt und strebt die ganzheitliche Entwicklung der Kinder zu selbstständigen und gemeinschaftsfähigen Menschen an. Die Schule ist bestrebt, die Freude am Lernen und an der Leistung zu wecken und zu erhalten. Sie fördert insbesondere Verantwortungswillen, Leistungsbereitschaft, Urteils- und Kritikvermögen sowie Dialogfähigkeit. Der Unterricht berücksichtigt die individuellen Begabungen und Neigungen der Kinder und schafft die Grundlage zu lebenslangem Lernen.

Volksschulgesetz des Kantons Bern (1992)

Art. 2

Aufgabe

<sup>1</sup> Die Volksschule unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder.

<sup>2</sup> Sie trägt, ausgehend von der christlich-abendländischen und demokratischen Überlieferung, zur harmonischen Entwicklung der Fähigkeiten der jungen Menschen bei. *[Fassung vom 5. 9. 2001]*

<sup>3</sup> Sie schützt die seelisch-geistige und körperliche Integrität der Schülerinnen und Schüler und sorgt für ein Klima von Achtung und Vertrauen. *[Fassung vom 5. 9. 2001]*

<sup>4</sup> Sie weckt in ihnen den Willen zur Toleranz und zu verantwortungsbewusstem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt sowie das Verständnis für andere Sprachen und Kulturen. *[Fassung vom 5. 9. 2001]*

<sup>5</sup> Die Volksschule vermittelt jene Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Grundlage für die berufliche Ausbildung, für den Besuch weiterführender Schulen und für das lebenslange Lernen darstellen. *[Entspricht dem bisherigen Absatz 4]*

## Anhang E

2. Juli 2012 Affoltern am Albis,  
Interview mit Frowin Betschart, 12.15 Uhr bis 13.15 Uhr  
Sozialarbeiter in Hausen am Albis in der Sekundarschule

Fragen:

**1. Wo und an was für einer Stelle arbeitest du? (Alter der Zielgruppe, Pensum, ...)**

Ich arbeite in Hausen am Albis in der Sekundarschule mit einem 40% Pensum und 150 Schülern und Schülerinnen. Ab nächsten Sommer kommt von der Primarschule noch ein 30% Pensum dazu.

Hausen am Albis ist eine typische Land-, Aglo-, Mittelstandsgemeinde. Es existieren wenig extrem grosse Konfliktpotentiale, dafür viele kleinere Geschichten unter Kindern, unter Klassen oder unter Gruppen in Klassen.

**2. Wie ist die Einbindung in die Schule (Schulmodell, Konzept, Fokus auf Prävention/Behandlung, finanzielle/personelle/räumliche Rahmenbedingungen, ...)?**

Die Schule in Hausen am Albis ist eine kooperative Schule. Der Einbezug der Eltern ist sehr gross. Auch die Lehrpersonen arbeiten mit kooperativen Mitteln, vielen Energizern. Energizer sind Warmup- und Konzentrationsübungen, konkrete Beispiele sind die Bärenjagd oder Asteroid. Sie haben eine positive Grundhaltung zur Zusammenarbeit mit anderen Stellen wie die Schulsozialarbeit, aber auch mit Eltern und anderen Lehrpersonen. Daher geschieht auch die Problemlösung in einem sehr frühen Stadium. Das wird wirklich auch so gelebt.

Die Schule Hausen am Albis pflegt integrativen Unterricht. Die Klassen sind leistungsdurchmisch. Das heisst Werkschule, Realschule und Sekundarschule sind alle in einer Klasse. Dies lässt sehr gute Erfahrungen zu.

Die Stelle der Schulsozialarbeit ist direkt der Schulpflege unterstellt. (Mein Verantwortlicher des Ressort Schulsozialarbeit oder wo das Ressort angegliedert, ist Sonderpädagogik...)

Ich habe Intervention via AJB, Amt für Jugend und Berufsberatung. Dort kann ich sechsmal im Jahr Intervention besuchen und je nach dem auch Supervision, wenn dies nötig wäre. Als Berufseinstieg konnte ich ein paar Stunden Begleitung durch die HSLU mit Uri Ziegele beziehen. Das hat sich sehr bewährt.

Mit der Schulleitung arbeite ich sehr partnerschaftlich zusammen. Von der Hierarchiestufe her sind wir gleichgestellt, da wir beide direkt unter der Schulpflege angegliedert sind. Dies ist sicher der grosse Gewinn an dieser Stelle.

Nebst dem dass ich klassische Interventionen von Problemsituationen mache, mache ich das ganze Spektrum von kleineren und grösseren Lebenskrisen, Berufswahl Lehrstellensuche und Konflikt unter Gruppen.

Die Früherkennung geschieht über Jahrgangsteamsitzungen, Gesamtkonferenzen und Präsenz im Lehrerzimmer. Bis zu einem bestimmten Grad bin ich Teil vom Team, was in der Sozialen Arbeit oft als Widerspruch angesehen wird. Dazu hat der Schulleiter der HSL Eusebius Spescha einen spannenden Bericht geschrieben, der kurz gefasst sagt, je näher du an der Schule dran bist, umso besser. Es gibt auch andere Kooperationsmodelle. Ich bin an der Schule angegliedert und finde dies der Hit. Das hat sehr viel mit dem eigenen Rollenbild und dem Rollenverständnis zu tun.

Im Lehrerzimmer kommen viele Probleme mit SchülerInnen auf den Tisch. Ich kann nachfragen, wenn ein Thema öfters angesprochen wird. Auch in den Jahrgangsteams kann ich nachfragen. Die Fachlehrpersonen, welche mit demselben Jahrgang arbeiten, treffen sich einmal im Monat zum Austausch. Ich versuche nach Möglichkeit bei diesem Austausch dabei zu sein, weil da

auch am meisten raus kommt. Ich kann auch erzählen wo ich gerade stehe und was neu das Thema sein könnte. Früherkennung findet auf dem Pausenplatz statt. Auch der Austausch mit der Schulleiterin einmal in der Woche ist wichtig. Der kann bis zu zwei Stunden dauern. Wir versuchen uns wirklich Zeit zu nehmen. Ich treffe mit ihr viele Absprachen vor allem über die Vernetzung. Sie versucht den strukturellen, disziplinarischen Teil abzudecken und ich komme von der Ressourcenorientierung her. Sie ist der „Bad Guy“, ich „Good Guy“.

Wir haben auch präventive Arbeit, was sehr spannend ist, weil die Schule auch von finanzieller Sicht bereit ist, Ressourcen auszugeben. Ich mache einen Kennenlerntag mit den 1. Oberstüflern, neu mache ich mit den 3. Oberstüflern Wintertage mit Iglubau, zudem kann ich Projekte organisieren z.B zum Thema Facebook, Internet, Aufklärungsunterricht, Gesundheitstage. Bei diesen Projekten übernehme ich mehr die Koordination und das Projektmanagement. Ich kann sowohl in der Integration, der Früherkennung und der Integration gut Arbeitszeit investieren.

Die Schule Hausen am Albis hat sechs Jahre mit dem AJB im Leistungsauftragsverhältnis zusammengearbeitet und hat diesen Leistungsauftrag gekündigt, weil sie die soziale Arbeit in der Schule selber organisieren wollten. Sie haben das Konzept dann auf die Schule zugeschnitten. Ich bringe die Erlebnispädagogik ein und die Schule nimmt es dankbar auf. Im Konzept steht, dass ich Lager begleiten oder auch von Lehrpersonen für Problemlösungsprozesse herbeigezogen werden darf. Die Methode mit der ich arbeite ist nicht vorgegeben.

### **3. Arbeitest du auch in der Behandlung und der Früherkennung erlebnispädagogisch?**

Wenn erlebnispädagogisch gearbeitet wird, kann nicht immer genau erkannt werden, dies ist jetzt Früherkennung oder Prävention. Ein Beispiel dazu wäre der Kennenlerntag. Einmal wurde ich von der Primarschule hinzugezogen, weil eine Lehrperson nicht genau wusste, ob eine Mobbingstruktur vorhanden ist oder nicht. Ich habe ein Morgen mit den Kindern gestaltet und mit ihnen erlebnispädagogische Übungen gemacht. So hat die Lehrperson Zeit ihre Klasse zu beobachten. Wenn eine Lehrperson interessiert ist an den sozialen Prozessen ihrer Klasse, ist dieser Anlass super spannend. Auch ich sehe die Klasse mit anderen Strukturen, wenn sie auf unterschiedlichen Ebenen herausgefordert werden, nicht so wie bei einem Schulbesuch. Mit erlebnispädagogischen Übungen kann man direkt das soziale Lernen implizieren. In einem solchen Setting ist sehr schwer zu sagen, wo befindet sich jetzt die Grenze von Intervention zu Prävention und Früherkennung. Die Grenzen vermischen sich. Dies ist wohl das Schicksal, der Fluch und der Vorteil zugleich der Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule. Es kann nicht klar gesagt werden, dieses bestimmte Instrument ist das einzig Richtige. Es gibt immer Überschneidungen. Ein grosser Vorteil haben aber wirklich die Lehrpersonen, welche Beobachtungen machen und sich während der Arbeit mit einer Klasse Notizen machen.

### **4. Kann Erlebnispädagogik auch in der Einzelfallhilfe eingesetzt werden?**

Bei der Früherkennung ja, da gibt das erlebnispädagogische Setting die Möglichkeit, einzelne Schüler anzusprechen sowie auch Beobachtungen zu machen. Veränderungen werden sichtbar gemacht. Konkret aber beim individuellen Prozess da sind Gespräche nützlicher. Klar können da auch einzelne Tools aus der Erlebnispädagogik benutzt werden, zum Beispiel für die Reflexion. Problemlösungsaufgaben oder gruppenbezogene Verhaltensmuster sind aber sehr schwierig zu arrangieren.

**5. Welche Ausbildung als Erlebnispädagoge hast du gemacht? Was hat dich dazu bewogen, diese Ausbildung zu machen?**

Ich bin Trainer für Erlebnispädagogik und Outdoortraining von Drudel11 und arbeite bei Drudel11 noch aktiv mit. Komme aus der Pfadi. Konnte ein Lager „Jugend für Europa“ besuchen, das erlebnispädagogisch aufgebaut wurde. Dies war mein Einstieg in die Soziale Arbeit. Die Ausbildung zum Trainer für Erlebnispädagogik und Outdoortraining habe ich vor der Ausbildung der HSLU gemacht. Ich habe bei Drudel 11 viel gehört, was ich nicht einordnen konnte. Dies hat sich während meinem Studium in Soziokultureller Animation verdichtet. Soziokulturelle Animation und Erlebnispädagogik gehen sehr gut zusammen. Soziokulturelle Animation arbeitet sehr beteiligend und Erlebnispädagogik arbeitet in 99% aller Fälle auch mit einer Gruppe.

**6. Gehören die Lehrpersonen auch zu deinen Zielgruppen? Wie arbeitest du mit ihnen?**

Einbezogen werden die Lehrpersonen in die Vorbereitung oder sie erhalten die Verantwortung z. B. um das Mittagessen zu organisieren. In der wirklichen Arbeit werden die Lehrpersonen aber aussen vor gelassen. Gerade bei sozialen Problemen in einer Klasse ist die Lehrperson zwar ein Teil, aber ein Teil der Konflikte finden auf dem Schulweg, online, digital und in der Pause statt. Vor allem aber in Situationen, in denen die Lehrperson nicht immer aktiv zur Seite stehen kann. Die Lehrperson gewährleistet die Struktur und das System Schule.

Ich klammere die Lehrperson nicht aus. Sie soll einen Teil der Arbeit übernehmen. Wenn ich der Klasse aber eine Problemlöseaufgabe stelle und die Lehrperson ist dabei, wartet die ganze Klasse ab, was die Lehrperson zu sagen hat. Pädagogik hat etwas mit Erfahren und Erleben zu tun. In der Erlebnispädagogik erst recht. In der Schulpädagogik ist das etwas anderes. Es ist aber für Lehrpersonen sehr schwer sich raus zu halten.

Bei Qualitätssicherungstagen habe ich mit den Lehrpersonen schon Problemlösungsaufgaben gemacht, welche ich mit den Schülern und Schülerinnen auch mache. Auch arbeite ich manchmal mit Energizern. Aktiv in dem Sinne, dass ich das Team entwickle, arbeite ich aber nicht mit den Lehrpersonen.

**7. Welche Vorteile / Chancen der Erlebnispädagogik siehst du in der Sozialen Arbeit in der Schule?**

Chancen habe ich bereits viele genannt. Eine wichtige Chance ist das soziale Lernen im System mit den beteiligten Kolleginnen und Kollegen. Die Nachhaltigkeit, dadurch auch die Analysemöglichkeit, das Lernen durch Erleben, was ich alles einen riesigen Gewinn finde.

**8. Welche Nachteile / Grenzen der Erlebnispädagogik siehst du in der Sozialen Arbeit in der Schule?**

An einem Ort, der stark problembesetzt ist, mit einem grossen Anteil an Intervention, ist Arbeiten mit Erlebnispädagogik schwieriger.

Es macht es einfacher, wenn die Arbeitszeit in Prävention und Früherkennung eingesetzt werden kann. Es ist nicht nur, aber auch ein Fehler der SAS dass dies bis jetzt nicht so ist.

Eine Grenze für erlebnispädagogisches Arbeiten besteht da, wo Einzelfallhilfe angebracht wäre. Da wo das Individuum gefragt werden muss. Ein nicht bearbeiteter Scheidungsprozess kann nicht mit der ganzen Klasse erlebnispädagogisch aufgearbeitet werden.

Ressourcengrenzen gibt es natürlich auch, da erlebnispädagogische Aktivitäten zeitintensivere Sachen sind. Grenzen zeigt auch das System Schule auf. Nicht alles kann dem 45 Minutentakt des Schulsystems angepasst werden.

Wir als Schulsozialarbeitende können nur erlebnispädagogisch arbeiten, wenn wir die Lehrpersonen entlasten und nicht belasten.

Den Lehrpersonen erkenntlich machen, dass die Arbeit etwas bringt und auch nach zwei Tagen Erlebnispädagogik der Lehrplan noch eingehalten werden kann.

Sicherheitsaspekte setzen Grenzen. Die Kompetenz der Schulsozialarbeitenden fehlt manchmal. Ein gewisses fachliches Niveau seitens der Schulsozialarbeitenden muss einfach sein. Dann haben die Lehrpersonen Vertrauen. Auch die eigenen Grenzen zu kennen ist wichtig. Erlebnispädagogik soll zudem als Methode nur dann gebraucht werden, wenn sie auch wirklich Sinn macht.

### **9. Was für Unterschiede gibt es bezüglich der Schulmodelle (Einbindung in die Schule) – eigene Erfahrungen und Erfahrungen anderer?**

Ich kann hier nur vom Hörensagen erzählen. Zu Beginn hat mich die Frage: „Ist es ok, wenn ich eine Stellvertretung für eine Lehrperson gebe?“ stark beschäftigt. Jetzt sage ich klar Ja, wenn die Rollen vorher gut kommuniziert werden. In der Sozialarbeit besteht die Angst, dass die Rollenklarheit nicht gegeben ist. Ich kam in ein Dilemma, da ich ein Teil vom Team bin. Ich muss gut abwägen, welche Informationen ich weiter gebe, welche lohnt es weiter zu geben, welche behalte ich besser für mich. Wie realisieren die Jugendlichen dass ich keine Lehrperson bin und auch noch eine andere Funktion habe? Dies sind alles Abgrenzungsthemen. Je näher an der Schule und den Jugendlichen dran, umso schwerer ist die Abgrenzung und das Rollenverständnis. Rückendeckung habe ich durch das AJB und durch den Austausch mit anderen erhalten.

Schulsozialarbeit ist eine Qualifizierung. Soziale Arbeit in der Schule möchten die Fachpersonen gerne hören, Schulsozialarbeit ist die Realität. So heisst das Handlungsfeld. Wenn eine Gemeinde stark interventionsbelastet ist, dann kann man am ehesten von Schulsozialarbeit sprechen weil der Sozialdienst zum Zug kommt oder Armutprobleme behandelt werden. Wenn jemand aus der Sozialarbeit kommt, ist er sich schon zu Beginn weg ein Einzelfallsetting mit lösungsorientierten Gesprächen gewohnt. Das ist etwas was ich aufgrund meiner animatorischen Ausbildung weniger gut kann. Eine Weiterbildung in der Beratung wird früher oder später Thema werden bei mir.

### **10. Welche Wirkung stellst du mit erlebnispädagogischen Aktivitäten in der Sozialen Arbeit in der Schule fest?**

Das Feedback zur Wirkung von den Lehrpersonen ist, dass sie es ganz spannend finden die Klasse von aussen zu betrachten. Das ist ein konkreter Gewinn. Von den Jugendlichen und den Kindern selbst kommen in den Reflexionen ganz spannende Ansätze. Es entsteht ein Lernschritt bei den Kindern und Jugendlichen im Setting selbst. Ob der Lernschritt danach lange weiter wirkt, ist zum Teil schwierig zu beurteilen.

Wenn erlebnispädagogisch in der Schule gearbeitet wird, muss man sich immer den Strukturen der Schule anpassen. Eine Schule hat 45min-Einheiten. Ich frage mich beim Vorbereiten immer, was passt in eine Lektion. Wenn ich mich an eine 45min Lektion halte, finden das die Lehrpersonen cool, weil sie sich im System Schule befinden. Darum ist das Frontloading oder auch die Nachbearbeitung sehr schwer, weil diese in die 45min hinein passen müssen. Zum Beispiel dauert die Vorbereitung und die Nachbereitung jeweils eine Lektion und dazwischen bin ich mit einer Klasse einen Tag unterwegs. Die Lehrperson muss aber bereit sein die Stunden zu investieren und sich nicht um die Erfüllung des Lehrplans sorgen.

Im Setting ist soziales Lernen vorhanden. Ein solcher Tag tut der Klasse gut und Themen die zuvor total präsent waren sind nachher plötzlich nicht mehr



wichtig. Positive Erlebnisse sind für die Klasse ein Gewinn. Ebenso ist die externe Sicht, welche die Lehrpersonen erhalten ein Gewinn. Auch der Einblick von mir in die Klasse und in deren Struktur ist für meine Arbeit wichtig.

### **11. Inwiefern beurteilst du die Nachhaltigkeit deiner Arbeit?**

In der Sozialen Arbeit in der Schule beurteile ich die Nachhaltigkeit als sehr hoch. Ich kann sehr vernetzt mit allen Beteiligten arbeiten. Ich erlebe es sehr oft, dass ich Dossiers abschliessen kann und sie sind auch wirklich abgeschlossen. Achten muss ich darauf, dass ich mir den Auftrag nicht zu stark selbst gebe. Auftragsklärung ist also ein grosses Thema. Nur so kann ein Abschluss garantiert werden. Nachhaltigkeit erschaffe ich durch Nachfragen bei den Jugendlichen und den Lehrpersonen. Nahe am Schulgeschehen dran bleiben ist auch sehr wichtig.

In Bezug auf die Erlebnispädagogik gibt es noch einen anderen Aspekt, der auch in die Nachhaltigkeit fliesst. Ich lerne die Jugendlichen kennen und sie lernen mich kennen. Ich bin dann nicht mehr der Psychodoktor oder der Psychiater für die Jugendlichen oder eine sonstige Stelle, wo die Lehrperson die Jugendlichen hinschickt. Ich bin dann einfach nur der Herr Betschart der lustige Sachen oder schwere Übungen mit den Jugendlichen gemacht hat. Dies vereinfacht die Arbeit mit den Jugendlichen nachher um einiges. In der zweiten Sekundarstufe ist es dann nicht eine Strafe zu Herrn Betschart zu gehen sondern eine Person, die sie in der ersten Sekundarstufe bereits gut kennen gelernt haben.

### **12. Wenn Erlebnispädagogik als Methode in die Soziale Arbeit in der Schule eingeführt wird, mit was für einem zeitlichen, personellen und finanziellen Mehraufwand muss die Schule rechnen?**

Zuerst muss eine Person gefunden werden, die das Wissen mitbringt oder jemanden in eine Ausbildung schicken. Was die Ausbildungen kosten ist bekannt\*. Klar ist, dass Erlebnispädagogik zeitintensiver als Einzelfallarbeit ist. Man kann nicht innerhalb von zehn Minuten ein vernünftiges erlebnispädagogisches Arrangement aufbauen, durchführen, reflektieren und verarbeiten. Für den Beginn gibt es höhere finanzielle Kosten, da ein vernünftiges Repertoire an erlebnispädagogischen Arbeitsmaterialien angeschafft werden muss. Der Hauptkernpunkt ist aber der zeitliche Aspekt, da es nicht möglich ist schnell-schnell zu arbeiten. Die Schulbehörde muss bereit sein, finanzielle Ressourcen im Sinn von Arbeitszeit zu sprechen. Es gibt noch nicht viele Fachleute, die erlebnispädagogisch mit Klassen arbeiten. Schulen gehen schnell zu den Fachpsychologen. Die Fachpsychologen haben gute Löhne und auch gute Ansätze. Schulen sind aber noch sehr hilflos. Hier könnte die Erlebnispädagogik einen Tag lang mit einer Schulklasse arbeiten. Die Lagergestaltung und das Lagerwesen ist am Kommen. In Lagern kann man sehr gut erlebnispädagogisch arbeiten. Eltern sind anspruchsvoller geworden, was Lager betrifft. Die neuen Lehrpersonen sind auf fachspezifischem Wissen top, aber auf menschlicher Basis nicht geschult.

### **13. Kann Erlebnispädagogik in der Sozialen Arbeit in der Schule gesundheitsfördernd sein?**

Die von euch gewählten Ansätze stimmen meiner Meinung nach zu hundert Prozent. Im Kanton Zürich hat jede Schule eine gesundheitsverantwortliche Person (GEKO). Der Kennenlerntag, den ich mit den neuen Schülerinnen und Schülern mache, läuft über das Budget der GEKO ebenso die Wintertage. Das ist Gesundheitsförderung und ein Teil davon ist Erlebnispädagogik, das ist auch so beschrieben. Gesundheit beginnt bei der Psyche und hört bei der Bewegung auf. In dem Sinne ist Erlebnispädagogik in der Schule ganz klar gesundheitsfördernd. Wichtig ist es, dass der Schule bewusst wird, dass Ge-

sundheitsförderung nicht nur mit gesundem Essen und Bewegung zu tun hat, sondern dass auch die Psyche eine wichtige Rolle spielt.

**14. Siehst du eine Verknüpfung zwischen Erlebnispädagogik, Sozialer Arbeit in der Schule und Sozialraum?**

Es gäbe die Verknüpfung. Ich bearbeite sie nicht. Es kommt auch auf die Partner in einer Gemeinde an. Das heisst wie funktioniert die Jugendarbeit und die Vereine in einem Ort. Es sind Chancen gegeben aber auch Gefahren. Die Gefahr als Soziale Arbeit in der Schule als Problemlösestrategie einer Gemeinde missbraucht zu werden, wenn man auch im Sozialraum aktiv wird, ist gross. Die Schwierigkeit besteht, dass Erwartungen nicht erfüllt werden können, die dann auf die Schulsozialarbeit geschoben werden. Sobald der Sozialraum mitspielt sind die Erwartungen plötzlich viel höher. Da muss man sich aktiv und gut abgrenzen können, damit der eigentliche Auftrag nicht vernachlässigt wird. Es gibt aber auch Situationen wo sozialräumliches Arbeiten angebracht ist. Die Vernetzung ist aber sehr wichtig. Praxisnahe Vernetzung ist das A und O.

\*für konkrete Preise siehe [www.drudel11.ch](http://www.drudel11.ch)