

## 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!**

# Qualität - Brückenpfeiler von *Sport - The Bridge*



Claudia Gunzenhauser

Laura Heidelberger

Maja Harzenetter



selbst erstelle Fotos



Eine angewandte Forschungsarbeit  
zur Weiterentwicklung der Qualität  
von der Organisation *Sport - The Bridge* in Addis Abeba  
aus Sicht der Soziokulturellen Animation

Bachelor-Arbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit  
Januar 2013

**Bachelor-Arbeit  
Soziokultur  
VZ 2009-2013**

**Claudia Gunzenhauser, Laura Heidelberger, Maja Harzenetter**

**Qualität – Brückenpfeiler von *Sport – The Bridge***

**Eine angewandte Forschungsarbeit zur Weiterentwicklung der Qualität  
von der Organisation *Sport – The Bridge* in Addis Abeba aus Sicht der  
Soziokulturellen Animation**

Diese Bachelor-Arbeit wurde eingereicht im Januar 2013 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 Januar 2013

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit  
Leitung Bachelor

## **Inhalt**

<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>I</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>II</b>
<b>1 Einleitung</b>	<b>6</b>
<hr/>	
1.1 Ausgangslage	6
1.2 Zielsetzung	7
1.3 Fragestellungen und Aufbau	7
1.4 Adressaten und Adressatinnen	8
<b>2 Orientierung Organisation Sport – <i>The Bridge</i> in Addis Abeba</b>	<b>9</b>
<hr/>	
2.1 Ziele des Programms	9
2.2 Diskurs über die Zielgruppen	11
2.3 Hintergrund / Entstehung	13
2.4 Aufbau der Organisation	14
2.4.1 Departement Administration	15
2.4.2 Departement Sport	15
2.4.3 Departement Ernährung	16
2.4.4 Departement Bildung	17
2.4.5 Departement Familie	18
2.4.6 Departement Gesundheit	20
2.5 Vernetzung	22

---

<b>3</b>	<b>Theoretische Konzepte</b>	<b>23</b>
<hr/>		
3.1	Qualitätsverständnis	23
3.2	Nachhaltigkeit	24
3.3	Partizipation	25
3.4	<i>Empowerment</i>	28
3.5	Sportpädagogik – <i>KRAFTmodell</i>	29
<b>4</b>	<b>Forschungsdesign</b>	<b>33</b>
<hr/>		
4.1	Forschungskategorie	33
4.2	Forschungsansatz und verwendete Methoden	33
4.2.1	Qualitatives Forschungsparadigma	33
4.2.2	Grounded Theory und Datenerhebung	33
4.2.3	<i>Grounded Theory</i> und Datenanalyse	35
4.3	Stichprobe / Sampling	36
4.4	Durchführung	38
4.5	Reflexion der eigenen Rolle im Forschungsprozess	40
4.6	Kritische Auseinandersetzung mit der Forschungsmethode	41
<b>5</b>	<b>Forschungsergebnisse</b>	<b>43</b>
<hr/>		
5.1	Phänomen <i>Arbeitsansätze</i>	43
5.2	Phänomen <i>Arbeitsklima</i>	46
5.3	Phänomen <i>Handlungsspielraum</i>	48
5.4	Phänomen <i>bedürfnisorientiertes Arbeiten</i>	49
5.5	Phänomen <i>Ursachenbekämpfung</i>	51

---

<b>6</b>	<b>Diskussion und Interpretation der Forschungsergebnisse</b>	<b>55</b>
6.1	Phänomen <i>Arbeitsansätze</i>	56
6.2	Phänomen <i>Arbeitsklima</i>	57
6.3	Phänomen <i>Handlungsspielraum</i>	60
6.4	Phänomen <i>bedürfnisorientiertes Arbeiten</i>	62
6.5	Phänomen <i>Ursachenbekämpfung</i>	65
<b>7</b>	<b>Handlungsansätze</b>	<b>70</b>
7.1	Soziokulturelle Animation als Verbindung zu den Handlungsansätzen	70
7.2	Praxisrelevante Handlungsansätze für <i>Sport – The Bridge</i>	72
7.2.1.	Ebene 1: Unternehmen und MA	73
7.2.2.	Ebene 2: Zielgruppe (Kinder/Eltern)	77
7.2.3	Ebene 3: Vernetzung und Öffentlichkeit	82
<b>8</b>	<b>Stellungnahme der Autorinnen und Schlussfolgerungen</b>	<b>85</b>
8.1	Schlussfolgerungen für die Organisation <i>Sport – The Bridge</i>	85
8.2	Schlussfolgerungen für die Soziokulturelle Animation	86
<b>9</b>	<b>Quellenverzeichnis</b>	<b>88</b>
	<b>Anhang</b>	<b>94</b>

---



## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Schwerpunkte <i>Strategic Paper</i>	6
Abb. 2:	Aufbau der Arbeit	8
Abb. 3:	Fussballturnier ende der Woche	16
Abb. 4:	Köchin bei der Zubereitung des Mittagessens	16
Abb. 5:	Unterrichtslektion einer Schulklasse	17
Abb. 6:	Schematic Representation of the family integration steps	18
Abb. 7:	Wöchentliches Kleiderwaschen der Erstjahreskinder	21
Abb. 8:	Kapitalsorten nach Bourdieu	26
Abb. 9:	Partizipationsstufen	27
Abb. 10:	Kinder im Team, während einer sportpädagogischen Lektion des <i>KRAFTmodells</i>	29
Abb. 11:	<i>KRAFTmodell</i>	30
Abb. 12:	technische Bereiche des <i>KRAFTmodells</i>	31
Abb. 13:	Lektionsgestaltung <i>KRAFTmodell</i>	32
Abb. 14:	Aufstellung des Samplings	37
Abb. 15:	Durchführung	38
Abb. 16:	Beispielgrafik <i>paradigmatisches Modell</i>	40
Abb. 17:	Durchführung der kreativen Methode	43
Abb. 18:	Kinder bei der gegenseitigen Befragung	43
Abb. 19:	Durchführung der Gruppendiskussion	47
Abb. 20:	Alle Jungen aus Erstjahresprogramm	49
Abb. 21:	Mütter bei der Essensausgabe	52
Abb. 22:	Kinder des Anschlussprogramms, während einer Karatelektion	53
Abb. 23:	Darstellung der Kernkategorie	55
Abb. 24:	Das Eisberg-Prinzip	58
Abb. 25:	Kinder lernen in den Lektionen des <i>KRAFTmodells</i> pädagogische Werte gezielt einzusetzen.	66
Abb. 26:	Funktionen der Soziokulturellen Animation	70
Abb. 27:	Interventionspositionen	71
Abb. 28:	Darstellung Massnahmen	72
Abb. 29:	Beispielzielbaum	73
Abb. 30:	Austausch der MA des Dep. Familie und Sport in einer Gruppendiskussion	76
Abb. 31:	Stufen extrinsischer Handlungsregulation	79
Abb. 32:	Besprechung der Bilder bei der angewandten Zeichnungsmethode	81
Abb. 33:	Sportlehrer in der täglichen pädagogischen Arbeit	82
Abb. 34:	Entstehungsphasen eines Netzwerkes	83
Abb. 35:	Austausch unter den Forscherinnen, den Erstjahreskindern und dem Lehrer von <i>STB</i>	86

## Abkürzungsverzeichnis

Dep.	Departement/Departemente/Departements
EZA	Entwicklungszusammenarbeit
MA	Mitarbeitende/n
NGO	Non Government Organisation (Nichtregierungsorganisation)
Org.	Organisation/en
SK	Strassenkinder/n
SkA	Soziokulturelle Animation
<i>STB</i>	<i>Sport – The Bridge</i>
QE	Qualitätsentwicklung
vgl.	vergleiche
d.h.	das heisst
z.B.	zum Beispiel
u.a.	unter anderem

---

# 1 Einleitung

Nachfolgend wird in einem ersten Abschnitt die Ausgangslage in Bezug auf das gewählte Thema der Forschungsarbeit dargelegt. Danach wird die Motivation der Forscherinnen zur Themenwahl vorgestellt, sowie die Ziele und die Adressatenschaft der Arbeit geklärt, bevor auf die Fragestellungen eingegangen wird.

## 1.1 Ausgangslage

Die Autorinnen zeigen mit vorliegender Forschungsarbeit die qualitativen Aspekte der Organisation (Org.) *Sport - The Bridge (STB)* in Addis Abeba, Äthiopien, und die daraus resultierende potentielle Entwicklung auf. *STB* ist eine Non Governmental Organisation (NGO) ohne politischen und religiösen Hintergrund, welche sich mit der sozialen Thematik Strassenkinder (SK) auseinandersetzt. Die Org. bietet ein sportpädagogisches Programm, welches sich an die SK in Addis Abeba richtet. Die Kinder werden auf der Strasse aufgesucht und zur Teilnahme am Programm von *STB* motiviert. Die Org. möchte ihnen im Rahmen des Programms Hand anbieten, an ihrer eigenen Entwicklung zu arbeiten und neue Perspektiven für ihre Zukunft zu entdecken.

Die Org. ist durch den Verein *STB* Schweiz, eine Freiwilligenorganisation aus Bern, entstanden. Der Verein setzt sich dafür ein mittels Sport Brücken zwischen Menschen zu bauen. *STB* gilt es also zu unterscheiden, in den Verein *STB* in Bern und in die Org. *STB* in Äthiopien, Addis Abeba, welche vom Fundraising des Vereins *STB* finanziert wird. Vorliegende Forschungsarbeit konzentriert sich auf die Org. *STB* in Addis Abeba. Wenn nachfolgend von *STB*, der Org., der Institution oder dem Programm gesprochen wird, bezieht sich dies auf die Org. in Äthiopien. Ansonsten wird ausdrücklich der Verein in der Schweiz erwähnt.

Das Team von *STB* ist darum bemüht, die Org. stetig weiterzuentwickeln, daher wurde aufgrund einer internen Evaluation der Org. Ende 2010 das *Strategic Paper 2011 – 2013* (2010) entwickelt. Darin wurden verschiedene Lücken festgehalten und aufbauend folgende neue Schwerpunkte gesetzt.

<b>erster Schwerpunkt</b>	Im Bereich der Reintegration der Kinder in ihre Herkunftsfamilien soll der Wille des Kindes stärker in den Fokus rücken und nicht auf die Reintegration beharrt werden.
<b>zweiter Schwerpunkt</b>	Für die Mitarbeitenden soll ein neues Jobdesign entworfen und deren Aufgabenbereiche erweitert werden. Sie sollen mehr Verantwortung übernehmen und dadurch mehr Zufriedenheit in ihrem Berufsalltag erhalten.
<b>dritter Schwerpunkt</b>	Die Zusammenarbeit und Schnittstellen der verschiedenen Departemente sollen gestärkt werden, damit alle Mitarbeitenden ein Verständnis für die Aktivitäten der einzelnen Departemente erhalten und Verbindungen zu der eigenen Arbeit erkennen können.
<b>vierter Schwerpunkt</b>	Die Qualität der Arbeit soll in naher Zukunft besser nachgewiesen werden, dies u.a. um sich in der Öffentlichkeit und gegenüber Geldgebern besser legitimieren zu können.

Abb. 1: Schwerpunkte *Strategic Paper* (eigene Darstellung, nach *Strategic Paper 2011 – 2013*, 2010, S. 4 – 9)

Die Autorinnen möchten mit der vorliegenden Arbeit einen Beitrag leisten mittels einer angewandten Forschung vor Ort, gemeinsam mit den Mitarbeitenden (MA) von *STB*, neue Wege zur Weiterentwicklung der Qualität der Org. zu ergründen. Dazu versuchen sie die Org. *STB* mit der Brille der Soziokultur zu betrachten, da diese gewisse Züge von einem soziokulturellen Projekt enthält. Allerdings sind sich

die Autorinnen bewusst, dass die Bedürfnisse von Adressaten und Adressatinnen im Tätigkeitsfeld der Entwicklungszusammenarbeit (EZA) möglicherweise andere sind, als dies in einem soziokulturellen Projekt im westlichen Raum der Fall ist.

## 1.2 Zielsetzung

Ziel der Arbeit ist es, Erkenntnisse über die Abläufe und Eigenschaften des Programms mit seiner speziellen Verbindung von Sport und Pädagogik, sowie dessen Wirkungen auf die Adressaten und Adressatinnen zu gewinnen. Vorliegende Bachelor-Arbeit analysiert durch eine qualitative Forschung innerhalb des Praxisfeldes *STB* anhand der *Grounded Theory* die Qualität und deren enthaltene Defizite in der Org. *STB*. Gemeinsam mit den Leitenden der Org. werden Schwerpunkte für die Forschung gesetzt. Durch die gewonnenen Erkenntnisse wird aufgezeigt wie sich die Qualität von *STB* entwickeln kann. Abschliessend entwickeln die Autorinnen, abgestützt auf die soziokulturellen Ansätze, Handlungsempfehlungen für die Org.. Ebenso werden Erkenntnisse aus dieser Forschung für die Soziale Arbeit allgemein und die SkA spezifisch gezogen.

## 1.3 Fragestellungen und Aufbau

Da der vorliegenden Forschungsarbeit ein klarer Auftrag von *STB* zugrunde liegt, beschränken sich die Forscherinnen mit ihrem Qualitätsnachweis auf diese Org. und führen eine angewandte Forschung durch. Da jede Org. in der EZA nach dem jeweiligen lokalen Kontext und der Adressatenschaft ausgerichtet und somit einzigartig ist, verzichten die Forscherinnen darauf, ihre Fragestellungen auf andere Institutionen in der EZA mitauszurichten. Aufgrund dieser Überlegungen haben die Autorinnen folgende Fragestellungen definiert:

### Hauptfragestellung:

- Wie kann sich die Qualität der Organisation *Sport – The Bridge* entwickeln?

### Unterfrage 1:

- Welche Qualitätsmerkmale und -defizite weist *Sport – The Bridge* auf und wie können diese bewertet werden?

### Unterfrage 2:

- Welche soziokulturellen Ansätze können zur Qualitätsentwicklung von *Sport – The Bridge* beitragen?

Alle Fragestellungen werden in den Kapiteln 5, 6 und 7 beantwortet. Nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über den Aufbau der vorliegenden Bachelor-Arbeit.

Kapitel	Inhalt	Beantwortung Fragestellungen
Kapitel 1	Einleitung, Ausgangslage, Zielsetzung, Fragestellungen, Aufbau, Adressaten und Adressatinnen	
Kapitel 2	Orientierung Organisation <i>STB</i> (Zielsetzung, Zielgruppe, Hintergrund / Entstehung, Organisationsaufbau, Vernetzung)	
Kapitel 3	Theoretische Konzepte (Qualitätsverständnis, Nachhaltigkeit, Partizipation, Empowerment, Sportpädagogik - <i>KRAFTmodell</i> )	
Kapitel 4	Forschungsdesign	
Kapitel 5	Forschungsergebnisse	Welche Qualitätsmerkmale und -defizite weist <i>Sport – The Bridge</i> auf und wie können diese bewertet werden?
Kapitel 6	Diskussion	Wie kann sich die Qualität der Organisation <i>Sport – The Bridge</i> entwickeln?
		Welche Qualitätsmerkmale und -defizite weist <i>Sport – The Bridge</i> auf und wie können diese bewertet werden?
Kapitel 7	Handlungsansätze	Wie kann sich die Qualität der Organisation <i>Sport – The Bridge</i> entwickeln?
		Welche soziokulturellen Ansätze können zur Qualitätsentwicklung von <i>Sport – The Bridge</i> beitragen?
Kapitel 8	Stellungnahme der Autorinnen und Schlussfolgerungen	

Abb. 2: Aufbau der Arbeit (eigene Darstellung)

#### 1.4 Adressaten und Adressatinnen

Die vorliegende Bachelor-Arbeit richtet sich an folgende Adressaten und Adressatinnen:

- die Leitenden und MA der Org. *STB* in Addis Abeba
- die Vorstandsmitglieder des Vereins *STB* in der Schweiz
- Professionelle und Studierende der Sozialen Arbeit, insbesondere der SkA

## 2 Orientierung Organisation Sport – The Bridge in Addis Abeba

Im folgenden Kapitel wird zur Orientierung einen Einblick in die Arbeit von *STB* Äthiopien gegeben, wobei auf den Verein *STB* in der Schweiz nur am Rande eingegangen wird. Dazu werden in einem ersten Schritt die Ziele des Programms und die zentralen Zielgruppen aufgeführt. Danach folgt ein kurzer Input aus der Entstehungsgeschichte. Der Abschluss des Kapitels bilden der Aufbau des Programms mit den einzelnen Departementen (Dep.) und die internationale sowie die lokale Vernetzung von *STB*.

### 2.1 Ziele des Programms

Gemäss dem *Strategic Paper 2011 – 2013* (2010) wurde von *STB* aktuell folgende Vision und Mission definiert:

#### **Vision**

Sport – The Bridge aspires to see all children are grow up in a favorable environment where their holistic development is maintained to ensure them capable adults.

#### **Mission**

To empower street living children especially for family re-integration and able them for school through sport pedagogy and other life skills development programs based on the best interest of the child and individual approach, with the principle of helping for self help in favor of sustainable solution.

(S. 3)

Des Weiteren wurden im *Ethiopia – Sport builds Bridges Project Proposal* (2010), folgende spezifische Ziele festgehalten:

- 1** Conduct sport pedagogical lesson training for 80 children in a year.
- 2** Provide after school sport program for 60 reintegrated children.
- 3** Integrate 80 children to their families or extended family members in a year – it includes the country side integration children.
- 4** Assist and train for 50 family (father and mother) in a year.
- 5** Reunify 15 country side trafficked kids to take them to their home – collaborating with Social and Civil affair office.
- 6** Provide suitable balanced food (break fast and lunch) for 60 children five days a week, and provide snacks after sport training and before tutor in average for 50 children a day for six days in a week.
- 7** Ensure access to simple health treatment and hygiene for 140 children in a year.
- 8** Education access and school follow up for 80 children in a year.
- 9** Participate different public sport events and organize one big children sport event by the project every June.

(S. 5)

## 2.2 Diskurs über die Zielgruppen

Nachfolgend wird auf die Zielgruppen von *STB* eingegangen, mit einer Untermauerung des Diskurses über die Definitionen von Strassenkindern, Sozialwaisen und dem Genderaspekt.

Gemäss Recherchen der Autorinnen scheint es keine allgemeingültige Definition der Bezeichnung „Strassenkinder“ zu geben, da es sich um ein äusserst komplexes Phänomen handelt. Die Definition von Christoph Butterwegge et al. (2003) trifft nach Meinung der Autorinnen am besten auf die Zielgruppe von *STB* zu:

Kinder und Jugendliche, die in einem Zeitraum bis zum Alter von 18 Jahren auf der Strasse gelebt haben; Kinder und Jugendliche, für welche die Straße als primärer Sozialisationsort dient, was mit einer Abkehr von der Familie oder diese ersetzende Institutionen einhergeht; Kinder und Jugendliche, die zeitweise von einer faktischen Obdachlosigkeit betroffen sind oder waren, und zwar in dem Sinne, dass dauerhaft kein eigener Wohnraum von ihnen genutzt wird oder wurde. Sie leben überwiegend im öffentlichen Raum, eine Privatsphäre besteht oder bestand somit nicht. Ihre Hauptbezugsgruppe bilden die „Freunde“ auf der Straße. (S. 129)

Nach Ute Schnebel (2009, ¶1) müssen in der Debatte um SK die charakteristischen Bedingungen eines Landes und der lokale Kontext zwingend beachtet werden. Zudem betont Schnebel (2009, ¶5), dass die Strasse je nach kulturellem Kontext unterschiedliche Bedeutungen haben kann. Während im bürgerlichen Europa die Strasse klar von dem Zuhause getrennt wird, verbringen viele Familien in südlichen Ländern ihren Alltag hauptsächlich im Freien, auf der Strasse. Privater und öffentlicher Raum verschmelzen miteinander. Wie die Forscherinnen in Erfahrung bringen konnten, ist dies auch in Äthiopien Tatsache und muss zwingend beachtet werden, gerade wenn es darum geht, Interventionen zu planen und umzusetzen.

*United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF)* (1989) macht folgende Unterscheidung der SK, welche weltweit anerkannt werden:

*Children on the streets* (Kinder auf der Strasse) sind Kinder, die sich überwiegend auf der Strasse aufhalten und arbeiten. Sie leben aber nicht zwingend auf der Strasse, sondern pflegen in unterschiedlichen Formen Kontakt zu ihren familiären Bezugssystemen.

*Children of the streets* (Kinder der Strasse) sind Kinder, die die Strasse zu ihrem Lebensmittelpunkt gemacht haben und dort wohnen und arbeiten. Anstelle von familiären Bindungen bieten ihnen Gruppen von Gleichaltrigen einen Familienersatz. (zit. in Helmut Spitzer, 2006, S. 110)



## Primärzielgruppe

Die Primärzielgruppe von *STB* sind gemäss Lilyana Ahmed, Leitende von *STB*, (Interview vom 27.08.12) Kinder und Jugendliche zwischen sieben und 14 Jahren, die auf den Strassen von Addis Abeba leben. In erster Linie richtet sich das Programm von *STB* an die sogenannten *children of the streets*, also jene Kinder, welche mit ihrem Herkunftsmilieu gebrochen haben und ganz auf der Strasse leben. Ahmed betont aber, dass die MA von *STB* Kinder, welche sich auf der Strasse aufhalten und trotzdem (sporadisch) mit ihren Familien verkehren, nicht ausschliessen würde. Sie gehen davon aus, dass diese Kinder nicht in ein reguläres Schulsystem eingebettet sind, weil sie ihren Alltag mit Aktivitäten (Gelegenheitsjobs etc.) auf der Strasse verbringen und somit setzen die MA von *STB* bei ihnen den Fokus auf die Schulreintegration. Jeder Fall wird individuell gehandhabt, je nach psychosozialen Umständen des Kindes.

In Bezug auf *STB* kann gesagt werden, dass deren Primärzielgruppe nach den modernen Erklärungsmodellen definiert wird. Diese analysieren die Ursachen mehrdimensional und berücksichtigen weltgesellschaftliche, soziokulturelle, strukturelle, familiendynamische und individuelle Faktoren, wie sie Spitzer (2006) beschreibt (S. 112).

Bei der Primärzielgruppe von *STB* handelt es sich oft um Sozialweisen. Nach Spitzer (2006) sind dies jene Kinder, deren Eltern noch am Leben sind, die aber weder mit ihrer Mutter noch mit ihrem Vater zusammenleben. Er betont, dass es nur Sinn macht, Kinder in institutionelle Betreuungsformen einzubinden, wenn sie von familiären Unterstützungsnetzwerken völlig verlassen sind. (S. 160) Diese Ausführung ist übereinstimmend mit den Programmstrukturen von *STB*, denn sie versuchen die Kinder, wenn immer möglich, in ihre Familien zu reintegrieren, bevor sie auf andere Alternativlösungen wie z.B. die Platzierung in Heimen zugreifen.

Die meisten Kinder, die das Programm von *STB* besuchen, sind Jungen. Gemäss Ahmed (Interview vom 27.08.12) waren bis anhin nur vereinzelte Mädchen in den ersten Jahreszyklus des Programms von *STB* involviert. Der Grund dafür liegt darin, dass Mädchen weniger auf den öffentlichen Plätzen der Stadt anzutreffen sind. Spitzer (2006) schreibt dazu, dass es für Mädchen, welche es zu Hause nicht mehr aushalten, schwieriger ist, ihr Familienhaus in Richtung Stadt zu verlassen, da sie für die häuslichen Arbeiten verantwortlich sind, dauernd beaufsichtigt werden und somit weniger Mobilität geniessen (S. 80). Diejenigen Mädchen, welche es doch bis in die Stadt schaffen, sind vor allem in der Nacht aktiv (hauptsächlich Prostitutionsmilieu), abgeschottet von der Aussenwelt und werden daher von der Gesellschaft kaum wahrgenommen. Dieser Umstand erschwert den Sozialarbeitenden den Zugang zu ihnen. (S. 121) Hinzu kommt die Tatsache, dass viele Mädchen keine Chance haben, in ihr Herkunftsmilieu reintegriert zu werden, weil sie von ihren Familien – oft aufgrund familiären Ansehens in der Gesellschaft – ausgestossen wurden (S. 145).

Innerhalb der Primärzielgruppe unterscheidet *STB* zwischen den sogenannten Erstjahreskindern und den *Follow-up* Kindern, wie Ahmed (Interview vom 27.08.12) erwähnt. Unter dem Begriff Erstjahreskinder werden all jene Jungen und Mädchen verstanden, welche den ersten Jahreszyklus des Programms von *STB* absolvieren. Die Bezeichnung *Follow-up* steht für alle Kinder, welche in ihre Familien und in die Schule reintegriert wurden und während fünf weiteren Jahren ein Anschlussprogramm besuchen. Im sportlichen Bereich des Anschlussprogramms werden auch Kinder der öffentlichen Schule einbezogen, die dieses Sportprogramm als gewöhnliches Freizeitsportangebot besuchen.

## Sekundärzielgruppe

Als Sekundärzielgruppe gelten die Familien der Kinder, welche nach Möglichkeit in die Arbeitsabläufe von *STB* miteinbezogen werden. Allerdings muss hier erwähnt werden, dass unter dem Begriff Familie ein breiterer Kreis verstanden wird, als lediglich Mutter und Vater des betreffenden Kindes. Nach Ahmed (Interview vom 27.08.12) fallen auch Verwandte und dem Kind nahestehende Bekannte unter den Begriff Familie.

## 2.3 Hintergrund / Entstehung

Die Gründung des Vereins *STB* in Bern, Schweiz, im Februar 2002 entstand, gemäss dem Bericht *Der Verein Sport – The Bridge im Überblick* (2006), auf dem Grundgedanken eines dualen Entwicklungsvereins. Die Vision bestand darin, eine Wissensbrücke zwischen Ländern, Kulturen und Individuen zu ermöglichen. Daher kommen jährlich zwei bis vier Freiwillige aus der Schweiz für einen Arbeitseinsatz nach Addis Abeba. (S. 2) Der Verein wurde nach Stephan Zihler (Email vom 26.07.12) in das Leben gerufen, um der Vielzahl an Projektideen in der Schweiz und Äthiopien eine formelle Trägerschaft zu geben. Die gesamten Tätigkeiten in der Schweiz beruhen auf freiwilligem Engagement der Beteiligten.

Im Jahr 2004 wurden die Aktivitäten in der Schweiz mit folgenden Schwerpunkten ausgebaut:

- Studientage an Schulen
- Interkulturelles Lager
- Interkulturelle Sporttage

Nach Ahmed (Interview vom 22.08.12) startete parallel das Strassenkinderprojekt in Addis Abeba (Äthiopien). Im ersten Jahr wurde *STB* durch ein Schweizer Team, bestehend aus fünf Personen, ins Leben gerufen und zusammen mit Äthiopier/innen fünf Dep. und entsprechende Konzepte entwickelt. Jede Person aus dem Schweizer Team war zu Beginn für ein Dep. verantwortlich und hatte die Aufgabe innert einem Jahr einer einheimischen Person ihr Dep. und die Leitung zu übergeben. Im zweiten Jahr waren ausser der Administration alle Dep. entwickelt. Daher kamen nochmals drei *STB* Mitglieder aus der Schweiz nach Addis Abeba, um mit den Angestellten vor Ort die Struktur des Dep. Administration zu entwickeln, die restlichen Dep. nochmals ein Jahr fachlich zu begleiten und das Projekt zu institutionalisieren. Nach diesen zwei Jahren wurde die Org. vollumfänglich Einheimischen übergeben, wobei Lilyana Ahmed und Addisu Seifu die Gesamtleitung der Org. *STB* in Addis Abeba übernahmen.

## 2.4 Aufbau der Organisation

Laut Lastawusih Takele (2008) benützt *STB Sport* als Weg zur Wiedervereinigung mit der Familie sowie der Resozialisierung in die Gesellschaft und die öffentliche Schule. Ebenfalls strebt die Org. in Addis Abeba die positive Entwicklung des Verhaltens der SK an. Entlang diesen Grundsätzen stellt *STB* weitere Integrationsmassnahmen zur Verfügung, welche eine stabile und nachhaltige Verbesserung ihrer Situation bewirken. (S. 3)

*STB* folgt bei ihrer Arbeit mit den SK, nach dem *Jahresbericht 2011 Äthiopien – Sport baut Brücken* (2011), dem Grundsatz, dass der Wunsch der Kinder, sich selbst helfen zu wollen, Bedingung für eine wirkungsvolle Unterstützung darstellt. Den SK wird innerhalb des Programms angeboten an ihrer Entwicklung zu arbeiten und neue Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln. Die materielle Unterstützung fällt dabei bewusst knapp aus. Beispielsweise schlafen die Kinder bis zu ihrer Integration in die familiären Strukturen weiterhin auf der Strasse.

Die Org. ist auf den fünf verschiedenen Dep. Sport, Ernährung, Familie, Gesundheit und Administration aufgebaut. (S. 2 – 4) Zusätzlich wurde im Jahr 2011 innerhalb des Dep. Familie der Bereich Bildung gegründet, welcher nun nach und nach zu einem eigenen Dep. heranwächst. Die einzelnen Dep. versuchen stets übergreifend zu arbeiten und sich gegenseitig zu ergänzen, dabei bilden die beiden Leitenden des Programms (Lilyana Ahmed, Addisu Seifu) die Schnittstelle der Zusammenarbeit der einzelnen Dep., mit dem Ziel der stetigen Weiterentwicklung des Gesamtpakets *STB*.

### 2.4.1 Departement Administration

Das Dep. wird durch zwei Fachkräfte im Bereich Finanzen geführt, wobei die beiden Leitenden der Institution *STB* ebenfalls im Bereich der Administration tätig sind.

Die Administration hält nach Fikirte Shimelis (Interview vom 25.09.12) alle Dep. der Org. zusammen und unterstützt sie in jeglichen administrativen Tätigkeiten. Die Kerntätigkeit liegt im Finanzbereich, dadurch stellt das Dep. gleichzeitig die direkte Verbindung zum Trägerverein in der Schweiz dar. Da die gesamten finanziellen Ressourcen für die Org. *STB* in Addis Abeba aus der Schweiz kommen, wird über das Dep. Administration das monatliche Budget bewilligt und ein regelmässiger Austausch über die aktuellen Aktivitäten der Institution gepflegt. Zusätzlich erfassen die Leitenden der jeweiligen Dep. jährlich einen Bericht über die Tätigkeiten in ihrem Dep. und die in der Administration Tätigen verfassen daraus den Jahresbericht für den Trägerverein und die Sponsoren in der Schweiz.

### 2.4.2 Departement Sport

Das Dep. Sport setzt sich aus fünf ausgebildeten Sportlehrer/innen zusammen inklusive Seifu als Leiter des Dep..

Der Kern des sportpädagogischen Programms ist nach Yonas Mindaye, stellvertretender Leiter Dep. Sport (Interview vom 23.08.12), das Leben der Erstjahreskinder durch eine originelle Kombination von Übungen, Sportspielen und partizipativen Reflexionen über die getätigten Übungen zu verändern. Die Übungen sollen die Kinder auf die anstehende Integration in ihre Familien vorbereiten, da diese im Leben auf der Strasse kaum familiäre oder gesellschaftliche Regeln erfahren. Dazu wird das sportpädagogische *KRAFTmodell* eingesetzt, welches im Kapitel 3.5. erklärt wird. Es ist ein Instrument, um die moralische und soziale Entwicklung der Kinder zu fördern. Mindaye ist der Ansicht, dass die Kinder hauptsächlich durch den Spassfaktor im Sportprogramm von *STB* angezogen werden, da sie auf der Strasse zwar relativ leicht an Nahrung kommen, aber sich kaum als Kind spielerisch ausleben können. Daher wird jeder sportpädagogische Vormittag mit einem Spiel abgeschlossen und jeweils Ende Woche findet ein Turnier statt, sodass die Kinder motiviert sind, die Woche drauf, wieder zum Programm zu erscheinen. Die Teilnahme am Programm ist freiwillig und beruht auf dem persönlichen Interesse der SK. Dadurch wird erstmals ersichtlich, dass die Org. *STB* soziokulturelle Züge aufweist.

Gemäss Mindaye (Interview vom 23.08.12) gibt es für die Kinder nach erfolgreichem Abschluss des ersten Jahres ein vierjähriges Anschlussprogramm, welches dreimal wöchentlich nach der Schule angeboten wird und seit 2011 auch für Kindern aus der öffentlichen Hauptschule zugänglich ist. Zum Programm gehören Aktivitäten, wie regelmässige Fussball- und Kampfkunsttraining sowie das Teilnehmen an Wettkämpfen. Zusätzlich wurden in diesem Jahr innerhalb eines Pilotprojekts erstmals *Face-Out* Kinder als *Volunteers* (freiwillig Tätige) zur Unterstützung des Sportteams eingesetzt. Dies sind Jugendliche, die als Kinder selbst am Programm von *STB* teilnahmen. Sobald die Kinder nach Reintegration das vierjährige Anschlussprogramm abgeschlossen haben, werden sie von *STB* als *Face-Out* Kinder bezeichnet.



Abb. 3: Fussballturnier ende der Woche (selbst erstelltes Foto)

### 2.4.3 Departement Ernährung

Eine der Haupttätigkeiten von SK ist gemäss Kathrin Wespi (2005) jeden Tag genügend Essen zu besorgen. Obwohl die SK Addis Abebas, durch die Möglichkeiten innerhalb der Stadt Essen auftreiben zu können, meistens nicht hungern müssen, ist der Druck der Nahrungssuche ständig präsent. Im Bereich Ernährung geht es darum, die SK von diesem Druck zu befreien, indem die Erstjahreskinder jeden Tag zwei Mahlzeiten von *STB* erhalten. Dadurch können sie ihre Gedanken von der ständigen Angst, nicht genug Nahrung auftreiben zu können, befreien und sich auf die Lerninhalte des Programms konzentrieren. Zubereitet werden einfache traditionelle, äthiopische Gerichte, so dass die Kinder nicht an Essen gewöhnt werden, welches ihnen später die eigene Familie nicht bieten kann. (S. 4 – 6)



Abb. 4: Köchin bei der Zubereitung des Mittagessens (selbst erstelltes Foto)

#### 2.4.4 Departement Bildung

Durch Behailu Jemal, Lehrer der Org. (Interview vom 23.08.12), wurde ersichtlich, wie sich der Baustein Bildung ins Gesamtkonzept von *STB* einfügt. Lediglich durch Bildung können die SK eine nachhaltige Unabhängigkeit erreichen. Sobald die Kinder wieder in die Familie reintegriert sind, sorgt *STB* für Bildungsmöglichkeiten an staatlichen Schulen. Dazu arbeitet das Dep. Bildung eng mit den staatlichen Schulen zusammen. Die MA von *STB* sorgen für die Einschreibung, Beschaffung des wichtigsten Schulmaterials, Begleitung in der Schule und die mögliche Nutzung von internem Nachhilfeunterricht.

Die Erstjahreskinder erhalten seit Ende 2010 viermal die Woche ein durch *STB* angepasstes, informelles Schulprogramm, in welchem ihnen die Grundlagefähigkeiten für die Schule und das Verhalten dort vermittelt werden. Die Unterrichtslektionen werden bewusst kurz gehalten, da es laut Jemal für SK schwierig ist, für längere Zeit ruhig zu sitzen. Umso mehr ist es zentral, sie nach und nach daran zu gewöhnen, damit sie nach einem Jahr fähig sind, sich dem Schulleben anzupassen. Da die SK über unterschiedliche Bildungsniveaus verfügen, werden zwei Klassen mit individuellem Unterrichtsinhalt gebildet.

Aufgebaut ist das Schulprogramm von *STB* auf folgenden drei Basis-Unterrichtsthemen:

- Amharisch
- Mathematik
- Englisch

Hinzu kommen Lektionen im Gesundheitsbereich, welche durch die interne Krankenschwester oder den internen Psychologen organisiert werden.

Das Dep. Bildung steht im engen Kontakt mit den Lehrpersonen der künftigen staatlichen Schulen der Kinder, um sich einerseits im Vorfeld über die Grundlagen der Kinder auszutauschen und den Lehrpersonen gleichzeitig eine künftige Anlaufstelle zu bieten, falls die Kinder Probleme verursachen.

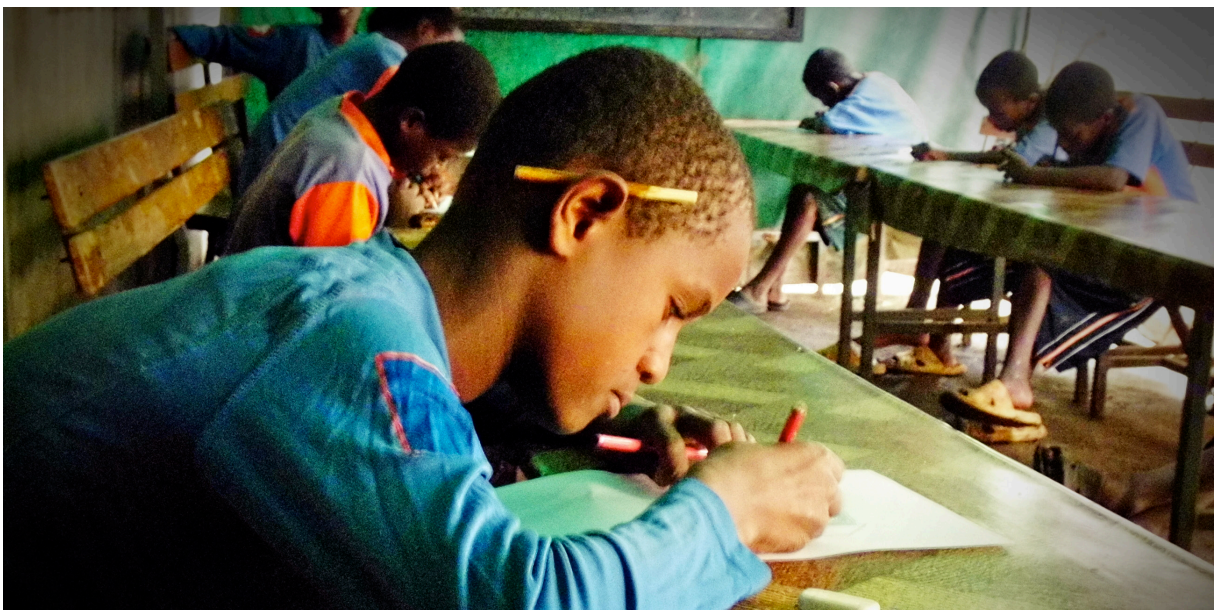


Abb. 5: Unterrichtslektion einer Schulklasse (selbst erstelltes Foto)

## 2.4.5 Departement Familie

Das Dep. Familie setzt sich aus zwei Sozialarbeitenden, einem Assistenten und Ahmed, in der Rolle der Leitung des Dep., zusammen.

Gemäss Ahmed, Simona Frei und Seifu (2008) glaubt *STB*, dass die Herkunftsfamilie das beste Umfeld für das Aufwachsen eines Kindes darstellt. Durch die Eltern lernt das Kind seine Wurzeln kennen und kann dadurch ein gesundes Selbstgefühl entwickeln. Die Realität zeigt jedoch auf, dass Familien auch ein schlechtes Umfeld für Kinder sein können. Armut, Ausweglosigkeit und Vernachlässigung des Kindes strapazieren oft die Beziehung zwischen Eltern und Kind und führen kombiniert mit den individuellen Charaktereigenschaften eines Kindes schliesslich dazu, dass ein Kind sein Zuhause verlässt und auf den Strassen von Addis Abeba eine neue Lösung sucht.

Das Dep. Familie fungiert als Brücke zwischen dem Kind und seiner Familie. *STB* vertritt in den organisationsinternen Arbeitsprinzipien die Ansicht, dass die Durchbrechung von Gewohnheiten innerhalb einer Familie dazu führen kann, dass ein Kind ebenfalls dazu fähig ist, sich zu verändern. (S. 3)

In die Selektion der SK werden nach Ahmed (Interview vom 27.08.12) seit kurzem *Face-Out* Kinder, welche ihre Alltagstätigkeiten immer noch auf der Strasse ausüben, in die Selektion miteingebunden. Dies, weil sie einerseits einen leichten Zugang zu den SK haben und andererseits wissen, wo diese aktuell aufzufinden sind. Wenn die Kinder gewillt sind im Programm von *STB* mitzumachen, müssen sie lediglich das Alterskriterium von sieben bis 14 Jahren erfüllen, um von *STB* aufgenommen zu werden. Durch die Evaluation im Rahmen der Erstellung des *Strategic Paper* wurde erkannt, dass 70% der SK von ländlichen Gegenden her nach Addis Abeba kommen. Daher versucht *STB* nun diese Kinder ebenfalls in die Familien zu reintegrieren.

### Prozess der Reintegration

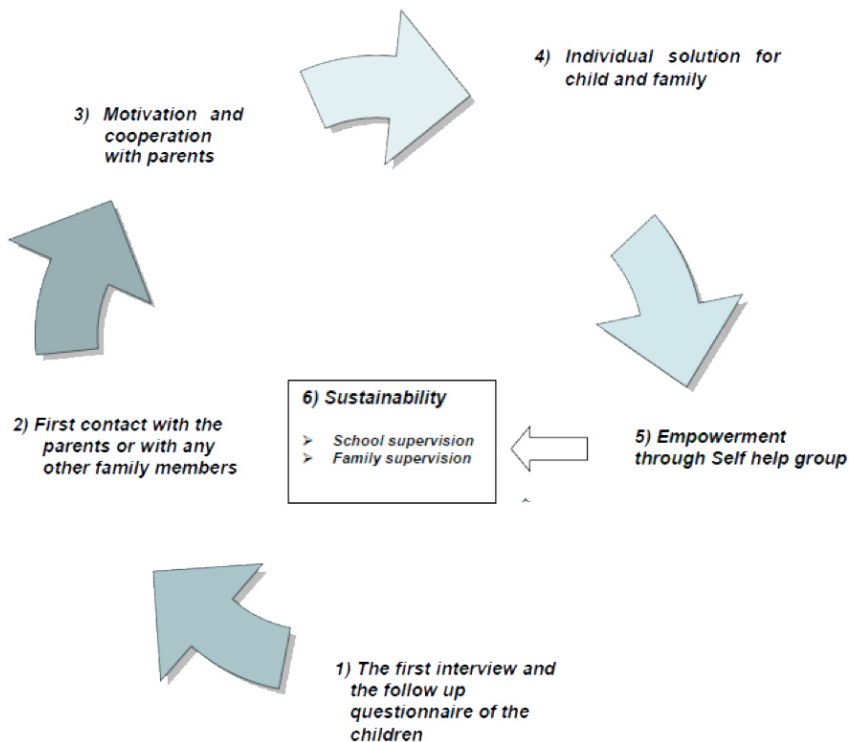


Abb. 6: Schematic Representation of the family integration steps (nach Ahmed, Frei & Seifu 2008, S. 12)

## **0) Testphase**

Die Testphase, welche unmittelbar nach der Aufnahme der biografischen Daten des Kindes nach der Selektion startet, wurde gemäss der Sozialarbeiterin Mestawet Yayu (Interview vom 12.09.12) seit Kurzem eingeführt und ist daher auf dem aufgeführten Schemata als Schritt noch nicht ersichtlich. Da die SK, wie bereits erwähnt, kaum Aufnahmekriterien erfüllen müssen, wird die zehntägige Testphase zur Sicherung des Teilnahmewillens der Kinder durchgeführt. Es gibt immer wieder Fälle, in welchen sich zeigt, dass ein Kind *STB* lediglich nutzt, um Fussballspielen zu können und eigentlich nicht bereit ist, das gesamte Konzept zu akzeptieren. Daher existierte vor Einführung der Testphase, kurze Zeit nach der Selektion, eine hohe Rückfallquote der SK. Während der Testphase können die Kinder sich einen Gesamteindruck vom Programm bilden, ohne dass sie bereits voll ins Programm miteinbezogen werden.

## **1) The first interview and the follow-up-questionnaire of the children**

Nach Ahmed, Frei und Seifu (2008) wird ersichtlich, dass anschliessend an die Testphase eine zweiwöchige Anpassungsphase stattfindet. In dieser Zeit sollen die Kinder die Möglichkeit erhalten, sich in der neuen Tagesstruktur zurechtzufinden und Beziehungen in der neuen Umgebung aufzubauen. Gleichzeitig werden erste informelle Gespräche seitens der Sportlehrer/innen und Sozialarbeitenden mit den Kindern gesucht. Ende dieser zwei Wochen wird ein ausführliches Interview mit jedem Strassenkind durchgeführt. In diesem werden Informationen über die momentanen Lebensumstände des Kindes sowie den Familienhintergrund gesammelt und das seit dem *Strategic Paper* neu eingeführte *Goalsetting* (partizipativer Zielsetzungsprozess) gestartet. (S. 12) Gemäss Ahmed (Interview vom 27.08.12) wird mit dem *Goalsetting*, der Wille des Kindes stärker in den Fokus gesetzt. Früher wurde den Kindern dargelegt, dass *STB* lediglich die Reintegration in die Herkunftsfamilie unterstützt. Nun versuchen die MA von *STB*, die individuellen Bedürfnisse zunehmend beim Kind selbst abzuholen. *STB* vertritt jedoch die Ansicht, dass sehr viele Kinder eigentlich nach Hause wollen, es jedoch einen Prozess benötigt, bis sie dies erkennen.

Die Sozialarbeitenden dokumentieren den gesamten Prozess der Entwicklung jedes Kindes mittels Dossiers. Diese detaillierten, individuellen Informationen bilden das Fundament für eine erfolgreiche Reintegration.

## **2) First contact with the parents or with any other family members**

### **3) Motivation and cooperation with parents**

Nachdem das Kind eigenständig das Ziel gesetzt hat in die Herkunftsfamilie zurückkehren zu wollen, wird ein erster Kontakt mit den Eltern oder Verwandten hergestellt. Laut Ahmed, Frei und Seifu (2008) ist diese erste Begegnung mit dem familiären Bezugssystem ein zentraler Moment, welcher viel über das Innenleben der Familie zum Vorschein bringt. Dieses erste Gespräch dient dazu, die Motivation und Kooperationsbereitschaft der Familie sowie die benötigten Hilfestellungen ausfindig zu machen.

Um die Motivation der Familienmitglieder, ihre Situation aktiv zu verändern, aufrechtzuerhalten, finden zwischenzeitlich Gruppentreffen statt. In diesen Treffen wird ihnen die Wichtigkeit vom Elternsein, mittels Themen im Bereich Ausbildung, Gesundheit, Ernährung und Geldmanagement bewusst gemacht. Durch den Austausch von Erfahrungen unter den Teilnehmenden versucht *STB* die vorhandenen Ressourcen zu bündeln, Veränderung anzuregen und sie dazu zu motivieren, selbst aktiv zu werden. (S. 16)



#### **4) Individual solution for child and family**

#### **5) Empowerment through Self help group**

Familien, welche extrem schlechte Chancen haben, sich selbstständig wieder in die Arbeitswelt zu integrieren, erhalten von *STB* die Möglichkeit, dass ein Familienmitglied (meist die Mutter) einen dreimonatigen Arbeitseinsatz in *STB* absolvieren kann, welcher der Familie hilft aus ihrer versteiften Notlage raus zu kommen und in die Arbeitswelt zu tauchen. Während dem Arbeitseinsatz ist es eine zentrale Ambition von *STB*, dass die Familie künftig selbstversorgend ihren Weg ausserhalb von *STB* gehen kann.

Für die Kinder bietet der Arbeitseinsatz ihres Familienmitglieds in *STB* die Möglichkeit, täglich mit der Familie konfrontiert zu werden und zu realisieren, dass die Eltern mehr Verantwortung für sie übernehmen. Dadurch kann eine zunehmende Annäherung stattfinden. Dabei ist es von hoher Bedeutung, dass die Dep. Sport und Familie gemeinsam die Eltern in den Prozess der Konfliktlösung, den sie mit den Kindern durchmachen, begleiten und dabei die Emotionen zwischen Kind und Familie stabilisieren. (ib./ibid., S. 17)

#### **6) Sustainability**

Die Nachhaltige Reintegration ist nur möglich, wenn das Kind die Chance der Schulausbildung längerfristig wahrnimmt und die Familie für das Kind da ist. Daher bietet *STB* ebenfalls im Bereich der Dep. Familie und Bildung ein vierjähriges Anschlussprogramm an, um die Nachhaltigkeit zu garantieren und gleichzeitig künftige Probleme frühzeitig abfangen zu können.

Einerseits können die Kinder zweimal in der Woche ein Nachhilfeprogramm im schulischen Bereich nutzen und sich bei Schwierigkeiten in der Schule an den Lehrer von *STB* wenden. Gleichzeitig besteht das System einer Familiensupervision für das Bewahren der Familie vor künftigen innerfamiliären Konflikten, in welchen die Sozialarbeitenden die Eltern weiterhin an ihre Verantwortung erinnern und ihnen ein Sprachrohr für Probleme bieten. (ib./ibid., S. 19)

Zu erwähnen ist allerdings, dass die Kinder aus ländlichen Gebieten aus geografisch bedingten Gründen diese Nachbetreuung nicht nutzen können und sich auch die Zusammenarbeit mit den Familien dementsprechend schwierig gestaltet.

#### **2.4.6 Departement Gesundheit**

Das Dep. Gesundheit ist in die Bereiche Hygieneentwicklung/Gesundheit, Psychologie und Maltherapie unterteilt, mit jeweils einer Fachperson pro Bereich.

Gemäss Yaneabeba Fenta und Stephan Zihler (2005) wird im Bereich der Hygieneentwicklung/Gesundheit, welcher mit einer Krankenschwester besetzt ist, den SK seit Langem wieder das Gefühl von Fürsorge und Achtsamkeit auf ihre Gesundheit vermittelt. Um über den gesundheitlichen Zustand jedes Kindes informiert zu sein, wird über die gesamte Zeit, in welcher das Kind in Kontakt mit *STB* steht, ein Gesundheitsdokument geführt. Die Krankenschwester von *STB* kann lediglich einfache Krankheiten und Verletzungen behandeln, bei schwierigen Fällen besteht eine Vereinbarung mit einem lokalen Spital und verschiedenen NGOs, um die Kosten zu decken. Zusätzlich arbeitet die Krankenschwester eng mit dem Dep. Familie zusammen, um bei Gesundheitsproblemen in der Familie eingreifen zu können. Auch werden bei Bedarf verschiedene Workshops im Bereich Gesundheitsinformation und Hygienefürsorge durchgeführt. (S. 6 – 10)



Abb. 7: Wöchentliches Kleiderwaschen der Erstjahreskinder (selbst erstelltes Foto)

Aus der Sicht von Lastawusih Tekele (2008) kann durch den kombinierten Effekt aus Sportpädagogik, Sozialarbeit im Familienbereich und psychologischem Service die Reintegration der SK ganzheitlich funktionieren. Dadurch, dass die Kinder im Programm von *STB* meist längere Zeit auf der Strasse ohne elterliche Fürsorge, in unsicheren Lebenssituationen oder verzerrten sozialen Beziehungen gelebt haben, muss vom psychologischen Dienst von *STB* zuerst eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut werden. Danach kann die psychologische Beratung die Kinder dabei unterstützen, eine eigene gesunde Umgebung zu kreieren und die Konflikte in ihrem täglichen Leben zu bewältigen. Selten suchen die Kinder jedoch freiwillig aus Eigeninitiative den Beratungsdienst des Psychologen auf, da sie dabei das Gefühl haben für die Probleme ihrer Familie verurteilt oder vor ihren Freunden blamiert zu werden. Meistens werden die auffallenden Kinder vom Dep. Familie motiviert, den psychologischen Dienst zu nutzen, wenn es die Ressourcen der Sozialarbeitenden übersteigt. Bei Bedarf werden im Verlauf der Behandlung Gruppenberatungen initiiert, damit die Kinder erkennen, dass sie mit ihren Problemen nicht alleine dastehen. Die Kinder können den psychologischen Dienst in ihrer gesamten Kontaktzeit mit *STB* nutzen.

Der Psychologe ist zusätzlich für verschiedene Workshops im Bereich von Fähigkeitsentwicklung und Bewusstseinsweiterung für die MA verantwortlich. Für die MA ist es zentral, dass sie ihre psychologischen Fähigkeiten im sensiblen Umgang mit den Kindern weiterentwickeln und dadurch adäquat auf die Kinder eingehen können. (S. 11 – 18)

Ergänzt wird das Dep. Gesundheit mit der neu entwickelten Maltherapie, welche durch eine Maltherapeutin mit abgeschlossenem Studium in Kunst angeboten wird. Die Kinder erhalten jeden Tag für eine Stunde nach dem Mittagessen die Möglichkeit, das separat eingerichtete Malatelier zu nutzen. Die Maltherapie hilft den SK, ihre Gefühle mittels Zeichnen auszudrücken und die Maltherapeutin verfügt über die Fähigkeit, sie in ihrer momentanen Gefühlsituation abzuholen und zu begleiten.

## 2.5 Vernetzung

Vernetzung stellt für *STB* in Addis Abeba ein wertvolles Gut dar und *STB* versucht laut Ahmed (Interview vom 28.09.12) diese kontinuierlich weiter auszubauen. Im Bereich Sport geniesst *STB* gemäss dem *Jahresbericht 2011 Äthiopien – Sport baut Brücken* (2011) bereits internationale Anerkennung. Nebst Auszeichnungen von verschiedenen sozialen Sportkomitees wurde *STB* in das weltweite Netzwerk von *Streetfootballworld* aufgenommen, welche gemeinsam das Ziel der weltweit positiven Veränderungen im Sozialbereich durch Sport anstreben. Dieses Netzwerk ermöglicht ihnen nun zum letzten der 20 in Afrika aufgebauten *Football for Hope* Zentren (finanziert durch die FIFA WM Südafrika 2010) zu werden und bis Ende 2013 ein eigenes, infrastruktureiches Projektgelände aufzubauen. Ebenfalls erwähnenswert ist die lokale Vernetzung in Addis Abeba, welche *STB* pflegt. Formell ist die Org. mit verschiedenen Sportveranstaltungen vernetzt und bietet den SK von *STB* dadurch vielfältige Möglichkeiten, um an lokal bedeutungsvollen Sportanlässen zu partizipieren. (S. 13)

Die Zusammenarbeit mit Heimen und Institutionen, welche sich Kindern ohne geeignetes Elternhaus annehmen, existiert nach Ahmed (Interview vom 28.09.12) bis anhin lediglich auf informeller Ebene. Dieses Netzwerk wird von *STB* nur genutzt, wenn bis am Ende des Jahreszyklus der Erstjahreskinder keine Lösung innerhalb der Familie gefunden werden konnte. Bis anhin wurden keine grösseren Ambitionen betrieben, die Zusammenarbeit zu festigen und in einen formelleren Rahmen zu übertragen.

### 3 Theoretische Konzepte

Die theoretischen Konzepte geben einen ersten Einblick in relevante Themenbereiche, die aus Sicht der Autorinnen dieser Forschungsarbeit zugrunde liegen. Dabei wird darauf geachtet, dass die ausgewählten theoretischen Konzepte in Bezug zu *STB* gesetzt werden. Die Forscherinnen geben zuerst einen Einblick in das Grundverständnis der Qualität. Anschliessend werden Konzepte über Nachhaltigkeit, Partizipation und *Empowerment* erläutert. Diese müssen gemäss den Autorinnen zwingend in die Analyse der Qualität einer sozialen Org. einfließen. Zum Schluss dieses Kapitels folgt ein theoretischer Input über die Sportpädagogik und das von *STB* verwendete *KRAFTmodell*.

#### 3.1 Qualitätsverständnis

Eine einheitliche Definition von Qualität in Dienstleistungen ist nach Friedhelm Knorr und Bernd Halfar (2000) aufgrund der Vielzahl und Verschiedenartigkeit von sozialen Dienstleistungen nicht möglich. Insbesondere deshalb ist es nötig, jede einzelne Dienstleistung zu untersuchen, um sie zu verorten. (S. 679) Da die vorliegende Forschungsarbeit die Qualität von *STB* und dessen Weiterentwicklung untersucht, werden nachfolgend ein paar theoretische Inputs gegeben zu Qualitätsentwicklung (QE), Organisationsentwicklung und Qualitätssicherung.

Laut Otto Speck (2004) ist die stetige Verbesserung professioneller Qualität im sozialen Dienstleistungsbereich keine neue Dringlichkeit. Soziale Dienstleistungen sind der Herausforderung ausgesetzt, sich ständig den Veränderungen gesellschaftlicher Bedingungen anzupassen. Dies zeigt sich am kontinuierlich gewachsenen Status der Ausbildung von MA und am Bemühen um eine stetige Qualifizierung und Weiterbildung der MA. (S. 18) Nach Maja Heiner (2004) hat der Qualitätsbegriff im Vergleich zu anderen Konzeptionen der Leistungsmessung den Vorteil, dass neben ergebnisorientierten Dimensionen von Humanleistungen auch die prozessorientierten Dimensionen erfasst werden können. Sie erläutert zwei wichtige Fragen, die sowohl in der QE, wie auch in der Evaluation gestellt werden müssen: „Tun wir das Richtige?“ und „Tun wir es auf die richtige Weise?“. (S. 132)

Unter QE ist eine Philosophie zu verstehen, nicht ein festgefahrener Normensystem, welches über Produkte und Dienstleistungen gestülpt werden soll, wie Ulrich Hummel et al. (2004) aufzeigen. QE ist nach ihnen die selbstgenerierende Entwicklung durch gemeinsame Qualitätskriterien, Methoden und Ziele für die komplexe Arbeit einer Org.. Damit sich die Philosophie der QE in einer Institution entwickeln kann, ist jede/r einzelne Mitarbeiter/in gefragt. (S. 46) In der Anfangsphase der Auseinandersetzung mit der Thematik vorliegender Bachelor-Arbeit stellte sich den Forscherinnen die Frage, weshalb sich eine Org. mit dem Thema der QE auseinandersetzen soll und was ihr Mehrwert davon ist. Hummel et al. (2004) schreiben dazu, dass professionelles Handeln in sozialen Org. das Ziel anstrebt, Abläufe zu optimieren, Ursachen von Fehlern zu entdecken und diese zu minimieren. Jede Org. will ihre Abläufe optimal beschreiben, sodass die MA eine gemeinsame fachliche Basis erlangen, womit sie sich identifizieren können. Es geht darum, dass Kommunikationsstrukturen laufend verbessert und interne wie externe Schnittstellen definiert werden. Durch die laufende QE kann eine grössere Zufriedenheit der Adressaten und Adressatinnen erreicht werden. Zusätzlich kann die Beteiligung aller MA bei der Auseinandersetzung mit Qualität und deren Optimierung dazu führen, dass sich Optimierungspotentiale rascher herauskristallisieren. Mehr Transparenz in einer Dienstleistung bezüglich der Ziele und Methoden verleiht der Legitimation der Arbeit eine grössere Sicherheit, z.B. gegenüber Geldgebenden. (S. 42) Heiner (2004) schreibt, dass Qualität nicht nur innerhalb eines Projekts oder einer Institution bedeutsam ist, sondern auch gegen aussen dokumentiert und nachgewiesen werden muss. Nutzende einer

Einrichtung haben dasselbe Recht wie Geldgebende, über die Qualitäten einer Institution informiert zu werden. In den letzten Jahren ist das Bewusstsein über die Notwendigkeit von QE und Qualitätssicherung zunehmend gewachsen. Fachkräfte zeigten deshalb vermehrt eine Bereitschaft, Rechenschaft über ihre Arbeit abzulegen. (S. 63)

Hummel et al. (2004) erklären, dass soziale Org. einem ständigen gesellschaftlichen Wandel unterliegen. Die Organisationsentwicklung kann zusammengefasst werden als die Strategie von Unternehmen, sich stetig anzupassen in Bezug auf laufend verändernde Kundenerwartungen, wandelnde Werte, Bedingungen technischer und ökonomischer Art und Bedürfnisse der MA. Um dieser Herausforderung gewachsen zu sein, gilt es die gemeinsamen Ziele einer Org. mit den Erwartungen der Kunden und Kundinnen abzugleichen, die Kommunikation innerhalb einer Org. laufend zu optimieren, die Entwicklung von immer besseren Problemlösungen anzustreben, sowie eine Erfolgskontrolle durchzuführen. (S. 43)

Zum Schluss werden folgend ein paar Grundsätze für das Management genannt, welche zur Qualitätssicherung beitragen. Nach Deming (1986) soll ein konstantes Unternehmensziel zur Schaffung einer festen Einstellung aller MA und zur ständigen Verbesserung von Prozessen und Dienstleistungen führen. Weiter sind Führungskräfte aufgefordert, neue Denkansätze aufzunehmen und eine Umwandlung im Unternehmen voranzubringen. Nicht nur das Prozessergebnis, sondern Prozesse in jedem Bereich des Unternehmens sollen laufend verbessert werden. Im Bereich der MA wird gefordert, dass diese die Zusammenhänge und Abläufe des Projekts verstehen und Möglichkeiten zu ständiger Weiterbildung erhalten. Leistungsvorgaben sollen vermieden werden. Ziel des Führens der MA soll es sein, ihnen zu helfen, ihre Arbeit immer besser zu tun. Die Angst, Fragen zu stellen und Prozesse zu hinterfragen, soll ihnen genommen werden, sodass sie sich im Sinne des Unternehmens entfalten können. MA müssen sich als Teammitglieder sehen und fühlen, wodurch sie einfacher Probleme entdecken und daraufhin Problemlösungen entwickeln können. (zit. in Friedhelm Knorr & Bernd Halfar, 2000, S. 20 – 21).

### **3.2 Nachhaltigkeit**

Laut Alex Willener (2007) stellt Nachhaltigkeit eine Daueraufgabe von Staaten aus aller Welt dar. Zahlreiche internationale Instanzen haben die ursprünglichen Strategien der ökologischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Dimension verfeinert und weiterentwickelt. (S. 100)

Im Lexikon der Nachhaltigkeit steht, dass die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung im Brundtland Bericht (1987, ¶2) nachhaltige Entwicklung wie folgt definiert: „Sustainable development meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.“

Die Definition von Nachhaltigkeit im Brundtland Bericht wurde gemäss Ines Oehme (2007) für die Agenda 21 übernommen. Die Agenda 21 ist das Ergebnis der UN-Konferenz zu Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992 und bildet die Grundlage für ein neues Verständnis von globaler Verantwortung und von internationaler Zusammenarbeit in der Umwelt und Entwicklungspolitik. Sie gilt als globales Aktionsprogramm, das für die Umsetzung der Nachhaltigkeit auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene appelliert. (S. 205 – 206) In der Agenda 21 vom Juni 1992 heisst es, dass ein gemeinsames Zielbewusstsein aller Teile der Gesellschaft notwendig ist, um einen Übergang von nicht nachhaltiger Entwicklung hin zu einer umweltverträglichen und nachhaltigen Entwicklung zu schaffen. NGOs weisen Fähigkeiten, Fachkenntnisse und vielfältige Erfahrungen auf, welche zur Umsetzung einer umweltgerechten und sozialverantwortlichen, nachhaltigen Entwicklung beitragen. Um die Beiträge der NGOs sicherzustellen, wird in einem weiteren Punkt die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen internationalen Org., Gremien und Programmen gefordert, aber auch eine Verbesserung der

Kommunikation und Zusammenarbeit unter einzelnen NGOs, sodass sie als wirksame Akteure bei der Verwirklichung nachhaltiger Entwicklung fungieren können. (S. 290)

Uwe Holtz (2000) definiert Nachhaltigkeit im Kontext der EZA wie folgt:

Nachhaltig in diesem Sinne ist die Entwicklungszusammenarbeit dann, wenn ihre Erfolge auf längere Sicht tragfähig sind - oder genauer: wenn ihre positiven Wirkungen nach Beendigung der Unterstützung von außen fortbestehen und wenn die Entwicklungszusammenarbeit Hilfe zu einer - auch innovativen - Selbsthilfe leistet, die zu dauerhaften Erfolgen führt bzw. solche Erfolge anstösst. (S.54)

Wie im Kapitel 2.4.5 nachzulesen ist, versucht *STB* die Nachhaltigkeit zu garantieren, indem das Kind ein vierjähriges Anschlussprogramm besucht. Dabei stellt sich den Forscherinnen die Frage, ob dieses Anschlussprogramm so gestaltet wird, dass es zu einer nachhaltigen Verbesserung der Situation des Kindes in dessen Familie beiträgt. Des weiteren wollen die Forscherinnen einen Blick darauf werfen, was für die reintegrierten Kinder aus ländlichen Gebieten gemacht wird, da es diesen nicht möglich ist, sich am Anschlussprogramm zu beteiligen.

### **3.3 Partizipation**

Nach Carigiet et al. (2003) definiert das Schweizer „Lexikon für Sozialpolitik“ Partizipation als: „Teilnahme einer Person oder Gruppe an Entscheidungsprozessen oder Handlungsabläufen, die in übergeordneten Strukturen oder Org. stattfinden.“ (zit. in Alex Willener, 2007, S. 59) Folglich wird Partizipation aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet.

#### **Partizipation in der EZA**

Laut Schönhut (1996) hat sich Partizipation auch in der EZA zu einem wesentlichen Begriff etabliert und zeigt sich als ein unentbehrliches Qualitätskriterium für geldgebende Org. (zit. in Willener, 2007, S. 60 – 61). Laut Kothari (2001) besteht in der Reflexion partizipativer Projekte in der EZA der Bedarf, nicht nur formelle Bedingungen der Beteiligung zu berücksichtigen, sondern auch kulturelle und informelle Ein- und Ausschlussmechanismen kritisch zu hinterfragen und bei einer Projektkonzipierung zu beachten (zit. in Willener, 2007, S. 60).

#### **Partizipation in der Psychosozialen Arbeit**

Mike Seckinger, Sigrid Stiemert-Stecker und Kirstin Teuber (2000) untersuchen Partizipation und *Empowerment* als Aspekte für die psychosoziale Arbeit. Nach ihrer Auffassung ist diese keine Dienstleistung an einen passiven Kunden und lässt sich nicht auf technische Dimensionen reduzieren. Erfolg entsteht erst durch die aktive Zusammenarbeit von Hilfeanbietenden und Hilfesuchenden. Adressaten und Adressatinnen müssen unbedingt einbezogen werden, wenn es um die Diskussion der Qualität in der psychosozialen Arbeit geht. (S. 11) Bauer und Hansen (1998) fordern neue Rahmenbedingungen innerhalb

Dienstleistungen, welche Partizipations- und Feedbackverfahren fördern und insgesamt darauf abzielen, die Rolle der Nutzenden im Dienstleistungsprozess zu stärken, um diesen effektiver zu gestalten (zit. in Seckinger et al. , 2000, S. 11). Dazu untersuchen die Forscherinnen, welche Strukturen und Mechanismen *STB* aufweist, um Partizipationsverfahren ihrer Adressaten und Adressatinnen zu fördern.

### Partizipation innerhalb Dienstleistungen/Unternehmen

Laut Doppler und Lauterburg (1996) hat sich der Begriff Partizipation die letzten Jahre in verschiedensten Sektoren weiterentwickelt und ist somit nicht nur ein politisches Konzept. Innerhalb der Projektarbeit wird ersichtlich, dass Projekte durch aktive Beteiligung der verschiedenen Adressaten effektiver werden. Somit findet der Begriff Partizipation auch Einzug in die Organisationsentwicklung und Betriebswirtschaft. Es werden Fragen aufgeworfen, wie sich MA beteiligen, um Veränderungsprozesse ihrer Org. mitzutragen und somit zu stärken. Dadurch kann die Identifikation der MA mit dem Unternehmen erhöht werden und zu besseren Entscheidungen führen, da sie von mehreren Leuten innerhalb eines Unternehmens getragen werden. Innerhalb von Unternehmen reicht diese Partizipation jedoch in den seltensten Fällen bis zum Recht der Mitentscheidung. (zit. in Willener, 2007, S. 60) Im Bezug auf die MA in *STB* wollen die Forscherinnen untersuchen, ob und wie Partizipation und Feedbackverfahren in der Org. gefördert werden.

### Partizipationsstufen

Laut Lüthringhaus (2000) sind verschiedene Gegebenheiten wichtig dafür, auf welcher Stufe ein Individuum innerhalb eines Projekts partizipieren kann. So ist der Bildungsgrad z.B. eine Gegebenheit, die darüber entscheidet, ob einem Menschen die Informationen eines Projekts oder Angebotes überhaupt bekannt sind oder nicht. Um sich an politischen Prozessen oder an gemeinschaftlichen Vorhaben innerhalb eines Quartiers zu beteiligen, müssen Menschen ein gewisses kulturelles Kapital aufweisen. Bevor dieses kulturelle Kapital überhaupt zum Thema werden kann, geht es um das ökonomische Kapital. Sind Menschen hauptsächlich damit beschäftigt, ihre Grundbedürfnisse zu befriedigen, stehen ihnen vermutlich nicht auch noch die Möglichkeiten offen, sich um weitere Angelegenheiten zu kümmern. (zit. in Willener, 2007, S. 65) Auch Untersuchungen von Selbsthilfegruppen von Backhaus-Maul und Brahnhorst (1997) bestätigen dies, indem sie aufzeigen, dass sich mehrheitlich Menschen aktiv beteiligen, die ökonomisch abgesichert sind (zit. in Willener, 2007, S. 65).

Um das erwähnte kulturelle und ökonomische Kapital in den Kontext einzuordnen, folgt an dieser Stelle ein kurzer grafischer Überblick über die verschiedenen Kapitale nach Pierre Bourdieu.

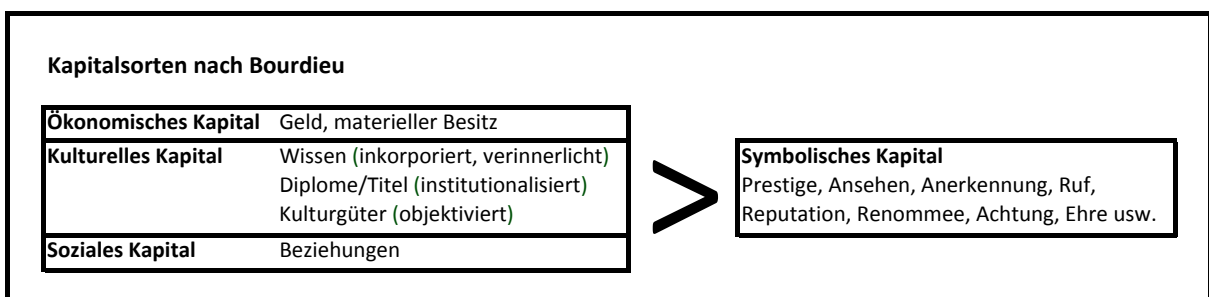


Abb. 8: Kapitalsorten nach Bourdieu (eigene Darstellung, nach Anette Treibel, 1994, S. 210 - 222)

Um festzustellen inwiefern eine Zielgruppe partizipieren kann, hat Lüthringhaus (2000) ein Modell mit vier Stufen („Information“, „Mitwirkung“, „Mitentscheidung“, „Selbstverwaltung“) entwickelt, welches nachfolgend vorgestellt wird.

<b>Stufe 1</b>	<b>Information</b>	Auf der ersten Stufe der "Information" geht es darum, dass Zielgruppen informiert werden über ein Vorhaben, mittels verschiedener Informationskanäle, adäquater Sprache und allenfalls Vermittler/innen, die in Kontakt zu der Zielgruppe stehen.
<b>Stufe 2</b>	<b>Mitwirkung</b>	Die zweite Stufe der "Mitwirkung" beabsichtigt, den Zielgruppen ein Projekt zu erklären und ihnen aufzuzeigen, wie sie Mitwirken können. Dies geschieht hauptsächlich in persönlichen Kontakten, wobei es auch um Beziehungsarbeit und Aufbau von gegenseitigem Vertrauen geht. Die "Mitwirkung" kann besser ausgestaltet werden, wenn bisherige Erfahrungen ausgetauscht und Erwartungen geklärt werden. Für die Projektleitung gilt es, sich über eventuelle Ein- und Ausschlussmechanismen bewusst zu werden und diese laufend zu reflektieren.
<b>Stufe 3</b>	<b>Mitentscheidung</b>	In der dritten Stufe der "Mitentscheidung" geht es darum, gemeinsam Entscheidungen zu treffen. Dafür ist es oft auch nötig, Lobbyarbeit zu betreiben, um gewisse Ziele zu erreichen und mehr Entscheidungsfreiheiten zu erhalten. Zur Entscheidungsfindung in Gremien und Projekten braucht es oft auch spezifische Kenntnisse, z.B. wenn es um finanzielle Aspekte geht. Deshalb sind auf dieser Stufe teilweise auch informelle oder formelle Weiterbildungen nötig.
<b>Stufe 4</b>	<b>Selbstverwaltung</b>	Die vierte Stufe der "Selbstverwaltung" ist oft gleichzusetzen mit der Gründung eines Vereins oder einer Organisation. Hier braucht es keinen Anstoss von einer externen Leitung mehr, sondern die Projektgruppe organisiert sich vollkommen selbstständig.

Abb. 9: Partizipationsstufen (eigene Darstellung, nach Lüthringhaus, 2000, zit. in Willener, 2007, S. 66 – 68)

Lüthringhaus (2000) erwähnt, dass im Konzept eines Projekts festgelegt werden kann, welche Personen und Gruppen wann, wo und wie partizipieren. Für eine Projektleitung kann es sehr hilfreich sein zu wissen, inwiefern sie im Projekt Partizipation fördert. Dies verhilft zu mehr Klarheit über Zuständigkeiten, die eigene Rolle und schafft gegen Aussen hin mehr Transparenz. (zit. in Willener, 2007, S. 86)



### 3.4 Empowerment

Herringer (2006) versteht *Empowerment* als eine Sammelkategorie von Arbeitsansätzen, durch welche Menschen ermutigt werden, ihre eigenen Stärken zu sehen und die ihnen Hilfestellung bieten bei der Aneignung von Selbstestimmung und Lebensautonomie. (zit. in Willener, 2007, S. 54) Nachfolgend wird auf verschiedene Ansätze von *Empowerment* eingegangen, die aus Sicht der Autorinnen im Kontext zu *STB* beachtenswert sind.

#### Der reflexive Ansatz

In der reflexiven Annäherung des *Empowerment*-Konzeptes geht Herringer (2006) ausführlicher auf die kollektiven Prozesse des *Empowerments* ein. Er weist darauf hin, dass *Empowerment* in den meisten Fällen das gemeinschaftliche Produkt von Menschen ist, die zusammenfinden, ihre Kräfte bündeln und gemeinsam aus einer Situation der Machtlosigkeit, Resignation und Demoralisierung heraus beginnen, Alltag und Umwelt aktiv zu gestalten. Weiter zeigt er auf, dass es oft vonnöten ist, Gelegenheitsstrukturen aufzubauen, damit Engagement und soziale Vernetzung überhaupt in Gang kommen können. (zit. in Willener, 2007, S. 56) Keupp (1992) besagt, dass Projekte dort kollektive Handlungsfähigkeiten ermöglichen, wo die vorhandenen Ressourcen für die Selbstorganisation nicht ausreichen (ib./ibid.).

#### Empowerment in der psychosozialen Arbeit

Norbert Herringer (2010, ¶1) beschreibt, wie durch *Empowerment* neue Professionalität in der psychosozialen Arbeit erlangt werden kann. Die psychosoziale Praxis baut auf Vertrauen in die Stärken ihrer Adressatenschaft und nicht auf Expertenmacht von Sozialarbeitenden. Es geht um die Gleichberechtigung von Helfenden und Klienten und Klientinnen und diese wird als Grundlage des pädagogischen Handelns angesehen. Wichtig ist es, eine symmetrische Arbeitsbeziehung zu konstruieren, in welcher die Helfenden ihre Klienten und Klientinnen nicht bevormunden, sondern auf eine Beziehung partnerschaftlicher Kooperation setzen. Menschen werden in Prozessen der Lebensveränderung unterstützt und die Soziale Arbeit kann ihnen dabei eine strukturelle Unterstützung bieten für individuelle, wie auch kollektive Prozesse.

#### Der Empowerment-Zirkel

Herringer (2010, ¶2 – 3) besagt, dass es bei der Förderung von *Empowerment*-Prozessen in einer Org. wichtig ist, die Bereitschaft und die Absicherung der MA zu haben, um eine „Kultur des *Empowerment*“ im organisationalen Alltag umzusetzen. Der *Empowerment*-Zirkel stellt dabei ein Arbeitsinstrument dar, welches sich in der Organisationsentwicklung bewährt hat. *Empowerment*-Zirkel sind Arbeitsgruppen, die funktionsübergreifend zusammengesetzt sind und dadurch ein Potential haben, Vorschläge für Veränderungen des institutionellen Leitbildes und *corporate identity*, des methodischen Profils und der kollegialen Kommunikationsstrukturen im Sinne des *Empowerments* auszuarbeiten. Ziel des Zirkels ist es *empowerment*-förderliche Organisationsstrukturen zu erarbeiten. Durch das Anstreben einer „*Empowerment*-Kultur“ können spezifische Fähigkeiten und Stärken der MA einer Org. erkannt, die Motivation der MA gefördert und somit auch deren Engagement gesteigert werden.

Innerhalb der Forschung soll untersucht werden, ob in der Org. *STB* Arbeitsgruppen oder Sitzungsgefäße bestehen, welche es zulassen, Veränderungen auf organisationaler Ebene zu diskutieren und den MA dadurch mehr Mitspracherecht in organisationsinternen Abläufen zu geben.

### 3.5 Sportpädagogik – *KRAFTmodell*

Wie im Kapitel 2.4.2 erwähnt, spielt der sportpädagogische Ansatz eine wesentliche Rolle im Konzept von *STB*. Nachfolgend wird das *KRAFTmodell* vorgestellt, welches von Stephan Zihler, Initiant und Gründer von *STB*, mithilfe von Caroline Gehring entwickelt wurde und u.a. in den Programmen von *STB* in Addis Abeba eingesetzt wird. Bevor die Autorinnen auf das *KRAFTmodell* eingehen, geben sie einen kurzen theoretischen Input zu den Hintergründen der Sportpädagogik.

Die Sportpädagogik versucht nach Eckhart Balz und Detlef Kulhmann (2012), im Gegensatz des sogenannten „sportiven Interesse“, das darauf zielt, die sportliche Leistung zu verbessern, die Menschen in ihrer persönlichen Entwicklung und Lebensgestaltung zu unterstützen („humanes Interesse“) (S. 20). Es geht also nicht nur um eine Steigerung der physischen Beschaffenheit, sondern auch die psychischen, mentalen und emotionalen Kompetenzen der Menschen werden – im Sinne einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung – angesprochen. Die Handlungsmöglichkeiten der Individuen sollen ausgebaut werden, wobei stark vom Aspekt Bildung, als übergeordnetes Ziel, ausgegangen wird. (ib./ibid., S. 72)

Auch Julian Nida-Rümelin (2011) schreibt, dass mit der Teilnahme an Sport spezifische Fähigkeiten leichter entfaltet werden können. Wenn der Tast- und Bewegungssinn gefördert wird, hat dies auch auf die Entwicklung der Lernfähigkeit Auswirkungen. Entwicklungspsychologische Untersuchungen zeigen, dass zwischen Gehirn und körperlichen Mechanismen ein enger Zusammenhang besteht. So können z.B. Kinder, die nicht rückwärtsgehen können, ebenfalls nicht rückwärtsrechnen. Sportpädagogische Methoden helfen Kindern spielerisch zu lernen, was Teamgeist, Fairness und Interaktion basierend auf Regeln bedeuten. Spiele fördern die soziale Fähigkeit, mit Konkurrenz und Konflikten umzugehen und helfen Empathie und Leistungswille zu entwickeln. Das Starten mit Sport in den Tag regt die Gehirnzellen an, was zu einer besseren Durchblutung und Konzentrationsfähigkeit während des Tagesverlaufs führt (S. 24 – 25). Freundschaft, die Sorge um andere und um sich selbst stehen in engem Zusammenhang mit Erfahrungen, die man im Sport machen kann. Durch die Regeln in einem Spiel lernt das Individuum, zu seiner eigenen Persönlichkeit und zu anderen ein gesundes Verhältnis aufzubauen. Es geht darum, Risiken zu meiden – für sich selbst wie auch für Teammitspieler – und Kooperation und Differenz zu vereinen. (ib./ibid., S. 28) Diese Erfahrungen lassen sich auf beliebige Alltagssituation im Leben übertragen und zeigen, dass Sport durchaus als kulturelles wie auch als soziales Kapital, angesehen werden kann.



Abb. 10: Kinder im Team, während einer sportpädagogischen Lektion des *KRAFTmodells* (selbst erstelltes Foto)

Gehring und Zihler (2008) setzten sich bei der Konzeption des *KRAFTmodells* mit dem Potenzial sowie den Grenzen des Sports für eine bessere Bewältigung des Alltags auseinander und beschäftigten sich mit Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis. Durch Erfahrungen mit verschiedenen Zielgruppen kamen sie zum Schluss, dass der Sport methodisch eingesetzt werden kann, damit Individuen Werte des Zusammenlebens schneller aufnehmen und in die individuelle Lebenssituation transferieren können.

(S. 6 – 7)

Das *KRAFTmodell* basiert auf dem Grundsatz der „Hilfe zur Selbsthilfe“. Da jedes Individuum selbst für sein Handeln verantwortlich ist, sollte es auch die Chance erhalten, zu lernen, wie Handlungsaktionen selbstverantwortlich und rücksichtsvoll geführt werden können. Dabei ist das Lernen durch emotionale Betroffenheit zentral. Jeder Mensch hat das Potenzial sich zu ändern, wenn der Wille dazu vorhanden ist. Eindrücke und Emotionen in einer Gemeinschaft zu teilen, wie dies z.B. im Gemeinschaftssport der Fall ist, ist eine Voraussetzung für Selbstreflexion und die Auseinandersetzung mit der Umwelt. (ib./ibid., S. 10) Hinter dem Begriff *KRAFTmodell* stehen die Wörter Körper, Regeln, Akzeptanz, Fairness und Team, welche das Potenzial der menschlichen Entwicklung symbolisieren. Deren Bedürfnisse und pädagogische Werte werden in anschließender Tabelle veranschaulicht.

<b>Modul</b>	<b>Bedürfnisse</b>	<b>Pädagogischer Wert</b>
<b>Körper</b>	Schutz und Nahrung für den Körper (Nahrung, Atmen, Bewegung, Erholung)	Körpergefühl, Körperwahrnehmung, Selbstwert und Selbstverständnis fördern
<b>Regeln</b>	Rücksicht, Sicherheit, Achtsamkeit, Respekt, Schutz, Ordnung	Regeln als hilfreiche Struktur beim Zusammenleben erkennen können
<b>Akzeptanz</b>	Empathie, Akzeptanz	Einfühlungsvermögen für die eigenen und die fremden Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche fördern
<b>Fairness</b>	Gleichwertigkeit, Respekt, Harmonie, Friede	Ein globales Verständnis für ein gleichwertiges Zusammenleben erarbeiten
<b>Team</b>	Kooperation, Gemeinschaft, Mitgestaltung, Unterstützung	Aufgaben gemeinsam lösen, sodass alle Beteiligten ihren Beitrag leisten können

Abb. 11: *KRAFTmodell* (eigene Darstellung, nach Gehring & Zihler, 2008, S. 12 – 13)

Das *KRAFTmodell* umfasst eine Auswahl an, von Gehring und Zihler (2008) entwickelten, Spielformen, welche neben der sportlichen Leistung auch Sozialkompetenzen fördern (S. 19). Hotz (ohne Datum) erwähnt im Zusammenhang mit Leistungsfortschritten die Komponenten *konditionelle substanz*, *emotionale substanz*, *Timing*, *motorisch-koordinative Kompetenz* und *mental-taktische Kompetenz* (zit. in Gehring & Zihler, 2008, S. 19). Das *KRAFTmodell* ist auf diesen Komponenten aufgebaut, wie in nachfolgender Grafik visualisiert ist.

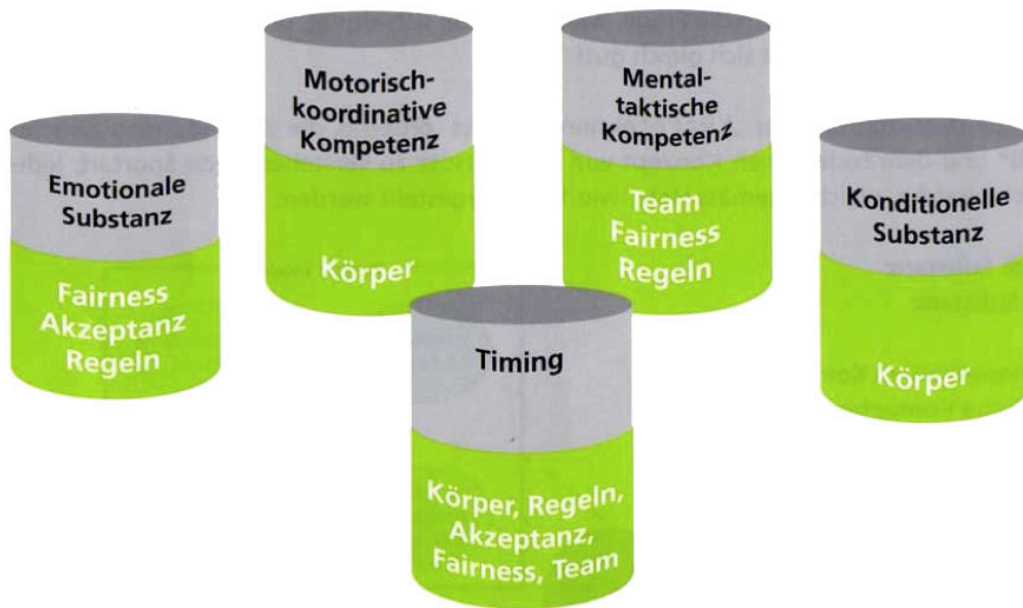


Abb. 12: technische Bereiche des *KRAFTmodells* (nach Gehring & Zihler, 2008, S. 20)

Die einzelnen Komponenten werden nachfolgend auf das *KRAFTmodell* übertragen und dessen Wirkungsaspekte nach Gehring und Zihler (2008) kurz erläutert.

### ***Emotionale Substanz***

Wenn Individuen die eigenen Bedürfnisse und die von anderen erkennen, können sie innere und äussere Konflikte überwinden und lernen, eine beherrschte Handlungskompetenz zu entwickeln. Im Rahmen des *KRAFTmodells* lernen die Teilnehmenden mit Erfolgen und Misserfolgen umzugehen. (S. 21)

### ***Motorisch-koordinative Kompetenz***

Eine gezielte Schulung der Wahrnehmung ist Voraussetzung, um die Orientierungs-, Differenzierungs-, Reaktions-, Rhythmisierungs- und Gleichgewichtsfähigkeit zu koordinieren. Die Lernfähigkeit kann sportübergreifend verbessert werden, indem die motorischen und sensorischen Abläufe verknüpft und vielfältig gefördert werden. Somit können neben der Verbesserung einer Technik auch Problemlösungsstrategien für das Leben allgemein ausgebaut werden. (ib./ibid.)

### ***Mental-taktische Kompetenz***

Diese Kompetenz hilft, die Bedürfnisse aller Menschen auf kooperative Weise zu erfüllen. Es geht darum, sich dem Verhalten der Partner anzupassen, situationsgerecht zu reagieren und konkrete Handlungsschritte förderlich umzusetzen – im Spiel wie auch im übertragenen Sinne in Alltagssituationen. (ib./ibid.)

### **Konditionelle Substanz**

In den Modulen des *KRAFTmodells* lernen die Teilnehmenden Erfahrungen, die aus eigener Kraft gemacht werden, zu reflektieren. Das differenzierte Wahrnehmen des eigenen Körpers gilt als Voraussetzung, um die benötigte Energie gezielt einzusetzen und somit für erfolgreiches menschliches Handeln. (ib./ibid.)

### **Timing**

Beim *Timing* geht es darum, das „Richtige“ zur „rechten Zeit“ zu tun. Diese Grundeinstellung gilt für eine sportliche Aktion gleichermassen wie für die Entscheidung einer Handlung im Leben allgemein. (ib./ibid.)

Mit dem Einsatz des *KRAFTmodells* können Lernprozesse beschleunigt und direkter angegangen werden. Um die gemachten Erfahrungen nachhaltig in die Handlungskompetenz zu integrieren, muss ein sogenannter „Pädagogischer Transfer“ stattfinden. Mit Unterstützung eines Coachs lernen die Teilnehmenden in einem gemeinsamen Gespräch ihr Verhalten zu reflektieren und zu erkennen, dass dieses in direktem Zusammenhang mit einer Wirkung steht. So lernen sie selbstständig und kreativ mit Alltagsproblemen umzugehen. (ib./ibid., S. 9)

Die Umsetzung einer „*KRAFT*-Lektion“ kann mit nachstehender Aufstellung veranschaulicht werden.

### **Lektionsgestaltung**

	<b>Thema</b>	<b>Umsetzung</b>	<b>Dauer</b>
1	Einstimmung	Bei regelmässiger Durchführung von „ <i>KRAFT</i> -Lektionen“ ist die rituelle Einstimmung ein adäquates Mittel, um die Aufmerksamkeit zu sensibilisieren.	8 Minuten
2	Themenerläuterung	Kurzpräsentation über Sinn und Zweck der Lektion. Das Gegenüber soll verstehen, dass eine spezielle Lektion mit einem besonderen Ziel folgt.	2 Minuten
3	Spielform	Spezielle umgewandelte Trainingseinheit. Beinahe jede Spielform eignet sich, um ein Thema zu bearbeiten. Wichtig ist, die entscheidenden Erfahrungsmomente klar hervorzuheben.	20 Minuten
4	Pädagogischer Transfer	Sensible Phase der Lektion. Diskussionen über das Erlebte und gemeinsame Suche nach möglichen Transfers in den Alltag.	15 Minuten
5	Spiel/Training	Spiel- oder Sportart weiterführen – Trainingseinheit umsetzen.	Offen, mindestens 45 Minuten

Abb. 13: Lektionsgestaltung *KRAFTmodell* (nach Gehring & Zihler, 2008, S. 17)

## 4 Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird die Forschung verordnet und das qualitative Forschungsparadigma erläutert. Danach wird der Forschungsstil der *Grounded Theory* mit dem Datenerhebungsdesign *teilnehmende Beobachtung* und allen angewandten Methoden, welche die Forscherinnen als optimal für den vorliegenden Forschungsgegenstand sehen, beschrieben. Schliesslich wird die praktische Durchführung der Forschung dargestellt und es findet eine Reflexion über die Rolle der Forscherinnen und die Forschungsmethode statt. Dabei werden die für die vorliegende Forschungsarbeit wichtigen Elemente betont.

### 4.1 Forschungskategorie

Bei der vorliegenden Forschungsarbeit handelt es sich um eine angewandte Forschung, da sie explizit auf die Anwendung der Org. *STB* abzielt. Die Forscherinnen halten sich hierbei an Definitionen über verschiedene Forschungsart des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung Wissenschaftlicher Forschung. Laut dem Dokument Mehrjahresprogramm (2012) wird Forschung international in zwei verschiedene Kategorien unterteilt, nämlich in „Grundlagenforschung“, welche zum allgemeinen Erkenntnisgewinn ohne spezifische Anwendung gebraucht wird und „angewandte Forschung“, bei welcher die spezifische Anwendung im Vordergrund steht (S. 24).

### 4.2 Forschungsansatz und verwendete Methoden

#### 4.2.1 Qualitatives Forschungsparadigma

Nach Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (2008) wird bei einer qualitativen Forschung die Lebenswelt aus der Sicht der darin lebenden Menschen beschrieben, also „von Innen heraus“ (S. 14). Nach Juliet Corbin und Anselm Strauss (1996) drückt sich die qualitative Forschung in ihrer Art aus, indem ihrem Ergebnis kein statistisches Verfahren oder andere Quantifizierungen zugrunde liegen. Als Analysebereich kommt besonders die Forschung über Leben, über das Verhalten einzelner Personen sowie die Funktion von Org., sozialen Bewegungen oder zwischenmenschlichen Beziehungen in Frage. (S. 3 – 4).

Kennzeichnend für die qualitative Forschungspraxis sind gemäss Flick et al. (2008) die Gegenstandsangemessenheit, die starke Orientierung am Alltagsgeschehen und das Berücksichtigen der subjektiven Perspektiven der Beteiligten (S. 22 – 23). Da der vorliegende Forschungsgegenstand „Qualität von *STB*“ auf den oben beschriebenen Anhaltspunkten beruht, betrachten die Autorinnen die Anwendung einer qualitativen Forschung als geeignet.

#### 4.2.2 Grounded Theory und Datenerhebung

Die *Grounded Theory* kann nach Heiner Legewie (1995) als eine der weltweit verbreitetsten Vorgehensweisen im Anwendungsbereich der qualitativen Sozialforschung bezeichnet werden (zit. in Corbin & Strauss, 1996, S. VII).

Corbin und Strauss (1996) beschreiben die *Grounded Theory* als: „(...) eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet“ (S. 7). Es geht darum, dass betreffende Daten systematisch erhoben und analysiert werden und somit eine

Theorie geschaffen und vorläufig bestätigt wird. Während der Forschung stehen Datensammlung, Analyse und die Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Es wird also nicht eine bestehende Theorie bewiesen. Vielmehr werden, von einem Untersuchungsbereich ausgehend, Fakten laufend während der Forschung auf ihre Relevanz überprüft. (S. 8) Ziel der *Grounded Theory* ist es folglich, während dem Forschungsprozess, durch das gründliche Auseinandersetzen mit dem Forschungsbereich, laufend neues theoretisches Wissen zu generieren. Ausgegangen wird von einer offenen Fragestellung und die Datenerhebung und -analyse können parallel stattfinden.

### ***Teilnehmende Beobachtung***

Christian Lüders (2008) versteht unter *teilnehmender Beobachtung* die Strategie, sich möglichst über eine längere Zeitspanne hinweg in einem Praxisfeld aufzuhalten, an dessen Alltagsgeschehnissen teilzunehmen und deren Zustände zu beobachten, um mit ihm vertraut zu werden. Die Beobachtenden nehmen am Leben der Menschen im Praxisfeld teil und gehen so mit ihnen eine direkte Beziehung ein (S. 384 – 389). Gerade wegen dieser persönlichen Beteiligung ist es äusserst wichtig, dass sich die Beobachtenden unvoreingenommen ins Feld begeben und sie ihre Rolle immer wieder reflektieren und neu definieren.

Nach Peter Atteslander (2010) eignet sich die *teilnehmende Beobachtung* vor allem zur Untersuchung unbekannter, komplexer Kulturen und Lebenswelten mit anderem Sprachgebrauch oder wenn Befragungen wenig erfolgsversprechend erscheinen (S. 78).

Lüders (2008) spricht von verschiedenen Phasen der *teilnehmenden Beobachtung*. Zu Beginn des Forschungsprozesses (*deskriptive Beobachtung*) werden die vorhandenen Probleme definiert und konkrete Fragestellungen formuliert. Es wird Kontakt zu den betreffenden Personen aufgenommen und die eigene Rolle im Feld definiert. Die erhobenen Daten werden protokolliert und ausgewertet. In einer weiteren Phase (*fokussierte Beobachtung*) wird der Fokus immer genauer auf den Forschungsgegenstand gerichtet, bis schlussendlich nur noch ausgewählte Aspekte untersucht werden (*selektive Beobachtung*). (S. 386 – 387)

### ***Leitfadeninterviews***

Nach Flick (1999) bildet ein Leitfaden mit offen formulierten Fragen, auf welche der/die Interviewte frei antworten kann, die Basis von *Leitfadeninterviews*. Der Leitfaden gibt der befragenden Person eine Struktur und dient als Orientierung, damit keine wichtigen Themenbereiche vergessen gehen. Allerdings macht die undefinierte Reihenfolge der gestellten Fragen und die spontane Reaktion auf den/die Befragte/n ein *Leitfadeninterview* aus. Indem der Leitfaden konsequent bei mehreren Interviews eingesetzt und fortlaufend weiterentwickelt wird, können die erworbenen Daten effizienter miteinander verglichen werden. (zit. in Horst O. Mayer, 2006, S. 36)

Um eine ungezwungene Atmosphäre während des Interviews sicherzustellen, ist es unabdingbar, dass über die Umstände des Gesprächs und die Verwendung der Daten aufgeklärt wird. Den Interviewteilnehmenden muss klar sein, wo und in welcher Form ihre Namen erscheinen und, ob ihre Aussagen anonym behandelt werden. (zit. in ib./ibid., S. 46)

### **Gruppendiskussion**

Die *Gruppendiskussion* wird nach Morgan (1997) folgendermassen definiert: „Die Gruppendiskussion ist eine Erhebungsmethode, die Daten durch die Interaktionen der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird“ (zit. in Siegfried Lamnek, 2005, S. 27). Lamnek (2005) bemerkt, dass es sich um einen diskursiven Austausch von Meinungen, Einstellungen und Begründungen mehrerer Personen handelt (S. 35). Bei der Durchführung ist eine offene Grundhaltung gegenüber dem zu untersuchenden Thema und den teilnehmenden Personen zentral (ib./ibid., S. 41). Hervorzuheben ist bei der *Gruppendiskussion* der Fakt, dass sie ähnlich wie natürliche Gesprächsszenarien gestaltet ist und somit wirklichkeitsnahe Ergebnisse hervorbringen kann (ib./ibid., S. 51).

### **Eigenkreierte kreative Methoden**

Als weitere Erhebungsmethoden wurden in der vorliegenden Forschung von den Forscherinnen eigenkreierte kreative Methoden mit Kindern angewandt. Der Beschrieb der Methode ist im Anhang ersichtlich.

Auf die Auswertung der oben beschriebenen Erhebungsmethoden wird an dieser Stelle bewusst nicht eingegangen, da die Analyse der Daten in dieser Forschung Bestandteil der *Grounded Theory* ist, wie nachfolgend beschrieben wird.

#### **4.2.3 Grounded Theory und Datenanalyse**

Gemäss Metzger (2008) werden in der *Grounded Theory* die Daten durch die sogenannte Kodierung analysiert, wobei zwischen *offenem*, *axialem* und *selektivem Kodieren* unterschieden wird. Gleichzeitig werden die wichtigsten Erkenntnisse auf *Memokarten* notiert. (S. 51) Nachfolgend werden die einzelnen Phasen des Kodierens erläutert.

#### **Offenes Kodieren**

Nach Corbin und Strauss (1996) ist das *offene Kodieren* der Teil der Analyse, in dem die Daten (Beobachtungen, Textabschnitte etc.) untersucht, die daraus resultierenden Phänomene – mit sogenannten Codes – benannt und zu angemessenen Konzepten verarbeitet werden. Als Orientierung können theoriegenerierende Fragen gestellt werden, wie z.B. „Was wird repräsentiert?“, „Was ist hier los?“ oder „Wie verhält sich die Person?“. Die Daten werden laufend verglichen und ähnliche Phänomene erhalten denselben Code. (S. 44 – 45) Metzger (2008) merkt an, dass die Codes als eine Art „Etikette“ zu verstehen sind, die den Sinn einer einzelnen Wendung oder eines Satzfragmentes wiedergeben. Diese offenen Codes dienen als Grundlage für die bereits erwähnten Konzepte, welche aus erstellten Hypothesen bestehen, und können auf *Memokarten* notiert werden, welche weiter unten beschrieben werden. (S. 52)

#### **Axiales Kodieren**

In der zweiten Analyseeinheit, dem *axialen Kodieren*, werden die erstellten Konzepte verfeinert und differenziert. Es geht darum, ausgewählten Konzepten – jenen, die für eine Ausarbeitung am Lukrativsten erscheinen – den Status von Kategorien zuzuordnen. (ib./ibid.) Nach Böhm (2008) handelt es sich dabei um sogenannte „Achsenkategorien“. (S. 479)



Um die komplexen Beziehungen innerhalb der Achsenkategorie (Phänomen) systematisch und visuell vereinfacht darzustellen, haben Corbin und Strauss (1996) ein sogenanntes *paradigmatisches Modell* erstellt. Sie beschreiben das Phänomen als: „(. . .) die zentrale Idee, das Ereignis, Geschehnis, auf das eine Reihe von Handlungen/Interaktionen gerichtet sind, um es zu bewältigen oder damit umzugehen oder auf das sich die Reihe bezieht.“ (S. 79) Die ursächlichen Bedingungen können Ereignisse sein, die das Phänomen herbeiführen. Unter dem Kontext werden alle kennzeichnenden Eigenschaften verstanden, die mit dem Phänomen in Verbindung stehen und die allfälligen Interaktionen beeinflussen. Die intervenierenden Bedingungen haben eine Auswirkung auf die Handlungsstrategie innerhalb des betreffenden Kontextes. Alle angewendeten Taktiken, um auf ein Phänomen zu reagieren, sind Handlungsstrategien und interaktionalen Strategien. Die Konsequenzen schliesslich sind die Folgen von Handlung und Interaktion. (ib./ibid., S. 75) Ein Beispiel einer Anwendung des *paradigmatischen Modells* ist im Kapitel 4.4 zu finden.

### **Selektives Kodieren**

Metzger (2008) nennt als Ziel des *selektiven Kodierens* das Herausarbeiten einer Kernkategorie, welche im Zentrum der entstehenden, gegenstands begründeten Theorie steht. Dabei wird geprüft, ob sich die Achsenkategorien zu Kernkategorien ausbauen lassen. Die Kategorien werden systematisch miteinander verglichen und somit können eventuelle Lücken entdeckt und ausgearbeitet werden. (S. 53) Nach Corbin und Strauss (1996) ist es neben der Auswahl einer Kernkategorie auch zentral, dass diese zu den Hauptkategorien in Beziehung gesetzt wird (S. 117). Es geht darum, die Kategorien in die *Grounded Theory* zu integrieren. Diese Integration unterscheidet sich nicht gross vom axialen Kodieren aber sie setzt sich auf einer höheren, abstrakteren Analyseebene fort. (ib./ibid., S. 94)

### **Memos**

Während des ganzen Analyseprozesses – vom Beginn einer Forschungsarbeit bis zum Fertigstellen des abschliessenden Berichts – spielt das Anfertigen von *Memos* eine zentrale Rolle, wie Corbin und Strauss (1996) hervorheben (S. 170). Sie erhalten die Resultate des tatsächlichen Kodierens inklusive möglicher Theorien und sensibilisierender Zusammenfassungen und ermöglichen den Forschenden somit ein kontinuierliches Protokoll über die Forschungsergebnisse. Zusätzlich zeigen sie die Richtung der weiteren Erhebung von Daten an. (ib./ibid., S. 192) Die *Memos* werden nach Metzger (2008) sortiert und gruppiert, was den Forschenden hilft ihre gegenstands begründete Theorie zu entwickeln und auszuformulieren. (S. 54)

## **4.3 Stichprobe / Sampling**

Laut Metzger (2008) wird bei der Forschungsmethode *Grounded Theory* die Stichprobe induktiv bestimmt. Sie wird also nicht vor der Untersuchung bestimmt, sondern im Laufe des Forschungsprozesses laufend erweitert. Man spricht von einem *Theoretical Sampling*, wenn solange neue Fälle, welche sich möglichst von den bereits erhobenen Fällen unterscheiden, in die Stichprobe aufgenommen werden, bis keine neuen Erkenntnisse mehr festzustellen sind. (S. 50)

Der Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist, wie bereits erwähnt, die „Qualität von STB“. Im Sinne des *Theoretical Sampling* wurden zu Beginn der Forschung weder die Anzahl und Selektion der Personen noch die Gesprächssettings, Methoden und Beobachtungsfokusse bestimmt. Diese wurden erst im Verlaufe der Forschungsarbeit im Feld selbst definiert. Allerdings wurden die Themenkreise,

welche aus den theoretischen Konzepten ersichtlich sind, definiert.

Die Forscherinnen führten folgende Erhebungen durch. Die daraus gewonnenen Daten flossen in die Analyse ein.

<b>Anzahl Durchführungen</b>	<b>Erhebungsmethoden</b>	<b>beteiligte Personen</b>
1	Einführungsgespräch über die Gesamtstrukturen von <i>STB</i>	die zwei Leitenden von <i>STB</i>
6	Einführungsgespräche über die Tätigkeiten von <i>STB</i>	die sechs Leitenden der Departemente Administration, Sport, Familie, Gesundheit, Bildung und Ernährung
2	Leitfadeninterviews	zwei ehemalige Strassenkinder
6	Leitfadeninterviews	sechs Mitarbeitende von <i>STB</i> in unterschiedlichen Funktionen, aus allen Departementen
4	eigenkreierte kreative Methoden	30 Kinder aus dem Erstjahresprogramm
3	Leitfadeninterviews	drei Jugendliche aus dem Anschlussprogramm
1	Leitfadeninterview	eine Mutter aus dem Arbeitsreintegrationsprogramm
2	Gruppendiskussionen	acht Mitarbeitende der Departemente Familie und Sport
diverse	informelle Gespräche	Mitarbeitende von <i>STB</i> , Kinder, Familienmitglieder

Abb. 14: Aufstellung des Samplings (eigene Darstellung)

Da die Forscherinnen die Qualität und deren Weiterentwicklung in *STB* untersuchten, konzentrierten sie sich auf den Bereich „Unternehmen und Mitarbeitende“ und die Primärzielgruppe, nämlich die Kinder, welche die Programme von *STB* besuchen. Natürlich spielt auch die Sekundärzielgruppe, die Familien der Kinder, und deren Bedürfnisse eine wesentliche Rolle für *STB* und deren Dienstleistungsqualität und darf nicht ausser Acht gelassen werden. Den Forscherinnen erschien es jedoch, durch die begrenzte Forschungszeit von drei Monaten, enorm schwierig, in dieser Zeit einen engeren Kontakt zu den Familien aufzubauen, zumal sie sich zuerst einen Überblick über die kulturellen Begebenheiten verschaffen mussten. Deshalb entschieden sich die Forscherinnen dafür, den Fokus auf die zwei erstgenannten Bereiche zu legen, wobei sie jedoch versuchten die Sekundärzielgruppe immer im Hinterkopf zu haben und am Rande auch in Kontakt mit ihnen traten.

#### 4.4 Durchführung

Mit folgender Darstellung wollen die Forscherinnen die unterhalb beschriebene Durchführung grafisch unterstützen, um einen besseren Überblick über den Verlauf der Forschung zu schaffen.

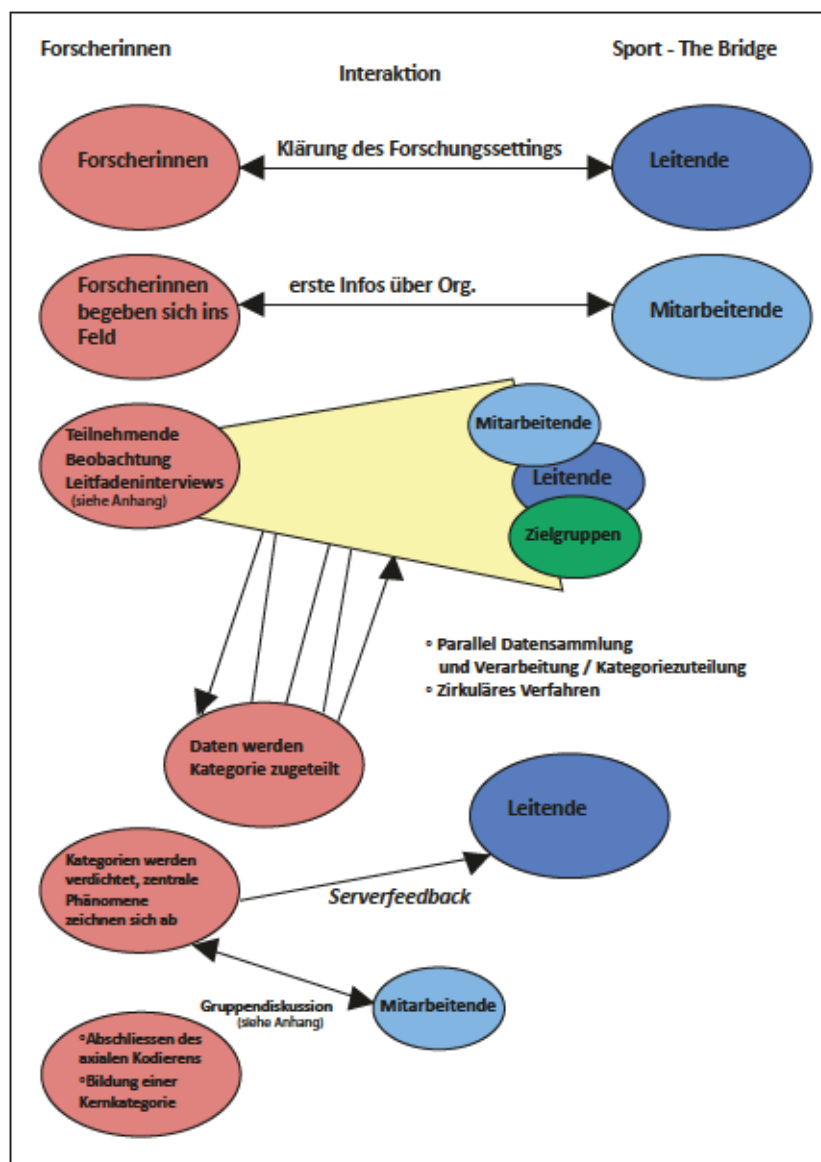


Abb. 15: Durchführung (eigene Darstellung)

Nachdem die Autorinnen im Forschungsfeld, in Addis Abeba, eingetroffen waren, ging es zuerst darum, mit den Leitenden von *STB* das Forschungssetting zu besprechen. Gegenseitige Erwartungen wurden angesprochen und die Funktion des Forschungsteams geklärt. In der ersten Woche erhielten die Forscherinnen von den verantwortlichen Personen die notwendigen Informationen über die Struktur und Handlungsabläufe des Programms von *STB*. Diese Sitzungen wurden von den Forscherinnen individuell protokolliert und die daraus resultierten Daten dienten als Basis für den Beschrieb des Aufbaus der Org. im Kapitel 2 der vorliegenden Bachelor-Arbeit.

Anschliessend hielten sich die Forscherinnen mehrere Wochen im Feld auf, wo die *teilnehmende Beobachtung* ausgeübt wurde. Die Forscherinnen verzichteten dabei bewusst auf die Fokussierung, der in der Ausgangslage beschriebenen Schwerpunkte des *Strategic Paper*, um objektiv und offen, wie es die *Grounded Theory* empfiehlt, ins Feld zu gehen. Zusätzlich führten sie mit gezielt ausgewählten Personen *Leitfadeninterviews*, sowie eigenkreierte kreative Methoden durch, wobei sie darauf achteten, dass die Adressaten und Adressatinnen möglichst breit erfasst werden. So wurden von den Leitenden über die Zielgruppe Kinder, bis hin zu Angestellten aus allen Hierarchiestufen, möglichst viele Stimmen eingefangen. In einem parallelen Verfahren wurden die individuell erstellten Notizen und Gesprächsprotokolle – gemäss dem Verfahren der *Grounded Theory* – mit Codes versehen und in einem gemeinsamen Diskurs verglichen und klassifiziert. Vergleichbare Phänomene erhielten denselben Kode und wurden nach Möglichkeit einer Kategorie zugeordnet. Aussagekräftige Zitate, Theoriehinweise und neue Erkenntnisse wurden laufend auf *Memokarten* festgehalten. Dabei riefen sich die Forscherinnen immer wieder ins Bewusstsein, dass eine stetige Offenheit für uneingeschränkte Informationsgewinnung erforderlich ist. Nebst diesem analytischen Verfahren wurde Literatur zu den Themen Qualitätsverständnis, Nachhaltigkeit, Partizipation, *Empowerment* und Sportpädagogik studiert und die theoretischen Konzepte dazu verfasst.

Als sich die Kategorien soweit verdichtet hatten, dass sich die zentralen Phänomene deutlich abzeichneten, wurden in einem nächsten Schritt den beiden Leitenden von *STB* die Zwischenergebnisse rückgespiegelt. Dieses *Serverfeedback* diente einerseits der Sicherstellung, dass die gezogenen Schlüsse auf Richtigkeit beruhen und andererseits wurden in einem diskursiven Verfahren Themenkreise bestimmt, in denen sich die Notwendigkeit einer detaillierteren Forschung zeigte. Aus diesem Serverfeedback zeigte sich, dass die Forscherinnen aus den Forschungsergebnissen ähnliche Schwerpunkte, wie im *Strategic Paper* von *STB* festgehalten, gesetzt haben, ohne diesen dabei zu berücksichtigen. Gemäss der Rückspiegelung von *STB* bewerteten die beiden Leitenden diesen Fakt als positive Unterstützung ihrer nicht qualitativ durchgeführten, internen Evaluation.

Für die festgelegten Themenkreise setzten die Forscherinnen neben informellen Gesprächen eine Gruppendiskussion an, um tiefere theoretische Kenntnisse für ein Abschliessen der Kategorienbildung zu generieren und mögliche Handlungsansätze mit den Angestellten von *STB* zu erarbeiten. Nachdem keine neuen, weichenstellenden Erkenntnisse mehr auftauchten, wurden alle erstellten Kategorien nach dem *paradigmatischen Modell* innerhalb des Verfahrens des *axialen Kodierens* miteinander in Verbindung gebracht, wie die folgende Beispielgrafik visualisiert.

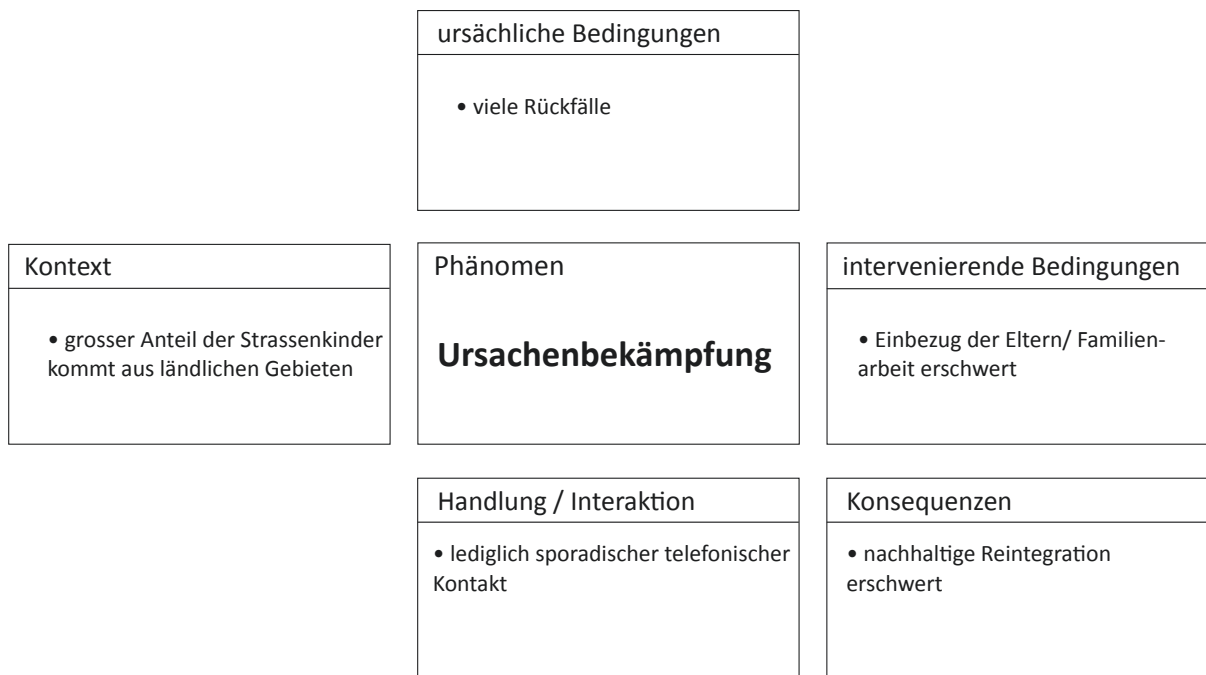


Abb. 16: Beispielgrafik *paradigmatisches Modell* (eigene Darstellung)

Die Forschungsergebnisse wurden mit Zitaten aus den Interviews unterstrichen. Schliesslich wurde beim *selektiven Kodieren* die Kernkategorie gebildet. Da sich das zentrale Phänomen der Untersuchung nicht aus einer der definierten Achsenkategorien festlegen liess, wurde eine neue Kernkategorie entwickelt, welche sich weiterführend aus dem In-Bezug-Setzen aller Achsenkategorien bilden liess (vgl. Abb. 16). Um die beobachteten Phänomene zu erklären, wurden Theorien aus Fachliteraturen beigezogen. Damit die Theorie eine konzeptionelle Dichte erhielt und um die Daten zu untermauern, wurden Aspekte aus dem vorhergehenden Prozess des *axialen Kodierens* hinzugezogen und es wurde versucht, die erstellten Phänomene des *Kodierparadigmas* aus dem Prozess des *axialen Kodierens* durch einen höheren Abstraktionsgrad zu erklären.

Eine theoretische Sättigung konnte nicht erlangt werden. Dies hätte die vorhandene Kapazität dieser Bachelor-Arbeit gesprengt.

#### 4.5 Reflexion der eigenen Rolle im Forschungsprozess

Atteslander (2010) schreibt, dass Teilnehmerrollen in einer *teilnehmenden Beobachtung* flexibel sein müssen und das Verhältnis von Distanz und Teilnahme immer wieder neu reflektiert und ausgehandelt werden muss (S. 97). Durch die kulturellen und sprachlichen Differenzen war es umso wichtiger für die Forscherinnen, ihre eigene Rolle immer wieder kritisch zu hinterfragen und neu zu definieren. Insbesondere galt es, diese mit den Verantwortlichen von *STB* zu besprechen und gegenseitige Erwartungen von Anfang an zu klären. Die Forscherinnen stellten klar, dass sie eine neutrale Rolle einnehmen und *STB* mit einem differenzierten, breiten Blick von Aussen betrachten wollen. Die Absprache mit den Angestellten von *STB* war ebenfalls von grosser Bedeutung. Es stellte eine Herausforderung dar, allen MA aufzuzeigen, was die Funktion und Ziele der Forschungsarbeit sind. Da die MA Gegenstand der Untersuchung waren, schuf dies teilweise schwierige Situationen. Beispielsweise herrschte anfangs von Seiten einiger Angestellten eine kritische Haltung gegenüber den Forscherinnen und ihrem Vorhaben. Die Forscherinnen empfanden dies jedoch als positiv, denn einerseits wollten sie die Org. kritisch

analysieren und andererseits dennoch das Verständnis der MA darüber erlangen, dass sie selbst nicht als Expertinnen, sondern als Lernende in diesem Feld tätig sind und es deshalb begrüßen, wenn ihre Funktion und angewendeten Methoden von den MA kritisch hinterfragt werden. An diesem Punkt ist zu erwähnen, dass die EZA geprägt ist von der früheren Entwicklungshilfe, wo Machtgefüge zwischen den sogenannten westlichen Geberländern und den nehmenden Entwicklungsländern herrschten, wie René Holenstein (2010) äußert (S. 27). Es war üblich, dass die westlichen Geberländer den Entwicklungsländern ihre Ideen aufzwingen wollten, ohne deren kulturellen Begebenheiten zu betrachten. Mit Blick auf diese historisch bedingten Hintergründe, war es den Forscherinnen umso wichtiger, dass ihre Arbeit von den MA von *STB* kritisch beleuchtet wurde und diese nicht jeden Vorschlag ohne zu hinterfragen aufnahmen. Sie wollten Begegnungen auf einer Ebene schaffen, im Sinne eines Austausches und voneinander Lernens. Mit der Zeit wich die Skepsis der MA von *STB* einem kollegialen und auf Vertrauen basierendem Verhältnis. Es gelang den Forscherinnen eine Balance zu finden, einerseits ein kompetentes Auftreten zu vermitteln und andererseits den Angestellten von *STB* die Rolle der Experten und Expertinnen zuzuweisen. Dazu beigetragen hat, dass die Forscherinnen sich regelmässig gegenseitige Feedbacks zu ihrem Verhalten gegeben haben. So konnte die persönliche Haltung immer wieder reflektiert und trotz der Nähe, die zu den MA von *STB* entstanden war, eine gewisse Objektivität bewahrt werden.

Nach Atteslander (2010) ist ein hoher Partizipationsgrad der Forschenden im Feld Voraussetzung für eine erfolgreiche, qualitativ orientierte Beobachtung. In vielen Fällen bestimmen Geschlecht, Hautfarbe und Alter, welche Beobachterrollen eingenommen werden können. (S. 83) Im Falle der Forscherinnen trafen diese Faktoren zu. So konnten sie zwar an den Programmen der Kinder partizipieren, durch den Alters- und Geschlechtsunterschied jedoch nur begrenzt Einblick in die Geschehnisse und Dynamiken innerhalb der Gruppe erhalten. Die Hauptfarbe spielte dabei weniger eine Rolle als die Sprachbarriere. Die Forscherinnen waren auf Übersetzer/innen angewiesen, um aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen. Der Fokus der Beobachtung lag daher auf der passiven Teilnahme.

Um die Transparenz zu gewährleisten, beschlossen die Forscherinnen die Beobachtungseinheiten stets offen zu gestalten. Die offene Beobachtung findet nach Atteslander (2010) dann statt, wenn die beobachteten Personen wissen, dass sie beobachtet werden (S. 91). Dies ermöglichte den Forscherinnen einen freien Informationsaustausch, um die fremde Lebenswelt ohne Täuschung verstehen zu können.

Atteslander (2010) schreibt von der Gefahr, in eine Überidentifikation mit dem Feld und seinen Akteuren und Akteurinnen zu gelangen und dadurch eine eingeschränkte Wahrnehmung zu erhalten. In solchen Fällen spricht man von *going native*. (S. 84) Die kulturelle Differenz trug dazu bei, dass die Forscherinnen eine objektive und neutrale Ansicht behalten konnten. Die Perspektiven der Beobachtenden wurden nicht unreflektiert übernommen, sondern laufend kritisch überprüft, insbesondere auf die landestypischen kulturellen Begebenheiten.

## **4.6 Kritische Auseinandersetzung mit der Forschungsmethode**

### ***Grounded Theory* allgemein**

Die bis anhin aufgeführten Ausführungen über die Forschungsansätze der *Grounded Theory* haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ebenfalls ist zu erwähnen, dass sich die Forscherinnen lediglich an die oben aufgeführten Theorien der *Grounded Theory* angelehnt haben. Um den Forschungsverlauf möglichst effizient zu gestalten, haben sie das Forschungsdesign manchmal kontextbedingt angepasst.

Corbin und Strauss (1996) schreiben, dass die Ergebnisdaten der *Grounded Theory* mit vielen un-

terschiedlichen Verfahren erhoben werden können, es sich demnach um eine nicht mathematische analytische Vorgehensweise handelt (S. 3). Diese Offenheit in der Vorgehensweise stellt für das Forschungsteam eine grosse Herausforderung dar. Gleichzeitig bringt sie jedoch eine grosse Bandbreite an Durchführungsoptionen und damit einen grossen Handlungsspielraum mit sich und ermöglicht ein spontanes und originelles, methodisches Vorgehen. Es gilt, Methoden auszuwählen, die dem Forschungsgegenstand und dem Forschungsfeld entsprechen.

Bei der Datenauswertung innerhalb des Kodier-Prozesses besteht die Gefahr, dass wichtige Aspekte verlorengehen, da die Forscherinnen sich beim Priorisieren auf die zentralen Phänomene beschränken mussten. Oft ist es schwierig abzuschätzen, welche Daten längerfristig von Bedeutung sein könnten und es kommt zu einer Verstrickung in gewissen Themengebieten. Corbin und Strauss (1996) nennen das Selektionieren und Zusammenführen der gesamten interpretativen Arbeit als die wahrscheinlich schwierigste Aufgabe innerhalb des Prozesses der *Grounded Theory* (S. 117).

### **Datenerhebung**

Auf alle Erhebungsmethoden bezogen kann gesagt werden, dass die wohl grösste Schwierigkeit die Sprachbarriere war. Während der gesamten Forschung war die Kreativität der Forscherinnen gefragt, um Missverständnissen möglichst von Beginn an entgegenzuwirken. Zu besprechende Themen wurden z.B. auf Flip Charts visuell dargestellt und in der Arbeit mit den Kindern wurden oft Zeichnungen zur Hilfe genommen. Am stärksten zeigte sich dies bei der Durchführung der *Gruppendiskussion*. Obwohl alle Teilnehmenden Grundkenntnisse der englischen Sprache beherrschten, erschien es während der Durchführung als effektiver, die Diskussion in Amharisch weiterzuführen, um eine niederschwellige und ungezwungene Atmosphäre zu kreieren. Durch diesen Umstand war es für die Moderatorin unmöglich, ihre Funktion auszuführen und die Kontrolle über den Gesprächsverlauf zu behalten. Stattdessen wurde improvisiert und einer der teilnehmenden Personen als Übersetzer bestimmt, was jedoch mit sich führte, dass dieser unvermeidlich das Gespräch anleitete und eine Eigendynamik entstand. Wie Lamnek (2005) schreibt, ist es wichtig, dass der Diskussionsmoderator nicht in die Diskussion involviert ist (S. 153). Da ein Teilnehmer durch seinen Übersetzungsjob zum Ersatzmoderator umfunktioniert wurde, ist genau dies geschehen. Konsequenterweise würden die Forscherinnen ein nächstes Mal eine unbeteiligte neutrale Person als Übersetzer/in wählen und mit ihm/ihr vor der *Gruppendiskussion* seine/ihre Rolle genau klären. Alexander Bischoff und Louis Loutan (2000) schreiben, dass Dolmetscher/innen vor dem Gespräch über dessen Ziel und die zu thematisierenden Aspekte sowie die einzuhalten- de Schweigepflicht informiert werden müssen (S. 11). Um kulturelle Gepflogenheiten berücksichtigen zu können, sollte den/die Dolmetscher/in im Vorfeld nach solchen gefragt werden (ib./ibid., S. 14). Ebenso finden es die Autorinnen wichtig, dass der/die Moderator/in beim Reden nicht nur den/die Übersetzer/in beachtet, sondern alle Teilnehmenden direkt anspricht, um ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass sie die Hauptdarstellenden sind.

Bei der *teilnehmenden Beobachtung* konnte bei Unterhaltungen in Amharisch nur das Verhalten aufgrund der Körpersprache, Mimik und Gestik beurteilt werden, was die Gefahr von Interpretationen mit sich brachte. Deshalb war es umso wichtiger, dass alle Beobachtungen durch Nachfragen auf ihre Richtigkeit überprüft wurden und bestenfalls eine/n Übersetzer/in beigezogen wurde.

Die grösste Herausforderung bei der Planung der eigenkreierten, kreativen Methode mit den Kindern war, die Methode so zu gestalten, dass sie dem äthiopischen Unterrichtsstil angepasst wurde und trotzdem den kreativen partizipativen Inhalt nicht verlor. Dabei haben die Forscherinnen eng mit dem Lehrer zusammengearbeitet. Es war wichtig eine Balance zu finden, um einerseits den Lehrer als Experten

zu behandeln und dabei dennoch kompetent, als Fachpersonen, aufzutreten. Den Forscherinnen half es, sich darüber bewusst zu sein, dass sie während des Forschungsprozesses aus zwei verschiedenen Perspektiven fungierten – die der Org. *STB* und die der Profession *SkA* – und somit zwei verschiedenen Ansprüchen gerecht werden mussten. Es galt die Forschungsdaten im Forschungsfeld induktiv und möglichst neutral zu erheben. In einem weiteren Schritt wurden von den Forschungsergebnissen mit soziokulturellen Ansätzen und Methoden Handlungsansätze entwickelt.



Abb. 17: Durchführung der kreativen Methode (selbst erstelltes Foto)

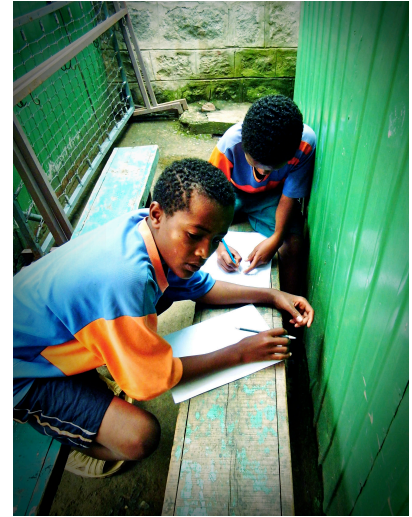


Abb. 18: Kinder bei der gegenseitigen Befragung (selbst erstelltes Foto)

## 5 Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die mit den angewandten Erhebungsmethoden gewonnenen Daten, anhand der Achsenkategorien (Phänomenen) *Arbeitsansätze*, *Arbeitsklima*, *Handlungsspielraum*, *Ursachenbekämpfung* und *bedürfnisorientiertes Arbeiten* beschrieben. Um die Ergebnisse transparent und nachvollziehbar darzustellen, wurden sie teilweise mit prägnanten Zitaten unterstrichen. Die von den Forscherinnen fokussierten Aspekte jeder Achsenkategorie werden in einer Kurzfassung am Ende jedes Phänomenbeschriebs abgebildet und begleiten den Forschungsprozess ab dieser Stelle bis hin zu den Handlungsansätzen.

### 5.1 Phänomen *Arbeitsansätze*

Betrachtet man die vielfältigen Arbeitsansätze der Org. *STB* stellt sich zuerst die Frage, wie es zu diesen gekommen ist. Dafür haben die Forscherinnen die Philosophie von *STB* genauer untersucht und sind zu verschiedenen Schlüssen gekommen. Speziell ist bei der Org., dass die Leitung innerhalb von nur zwei Jahren an lokale Personen übergeben wurde. Bei internationalen Entwicklungsprojekten bleibt die Gesamtleitung oft in den Händen des Gründungslandes. Dieser Punkt macht *STB* als NGO einzigartig und beeinflusst massgeblich ihre Philosophie und die Arbeitsansätze. Der Org. liegt der Glaube an die Möglichkeit zur Veränderung in der Familie zugrunde. Daraus folgt der Arbeitsansatz „Hilfe zur Selbsthilfe“ und *Empowerment* von *SK* und deren Familien. Die Org. arbeitet nach dem Motto, mit geringen Ressourcen viele Kinder zu erreichen, statt Wenigen alles zu geben. Quantität spielt eine wesentliche Rolle, die Org. versucht jedoch die Kinder ideell statt materiell zu unterstützen und nahe an der Lebenswelt der Kinder zu bleiben, was zu einer qualitativen, nachhaltigen Situation der Kinder führt.



*„Our service should reach as much children as possible. For example most Org. invest more in one child. We give the responsibility to the parents and like this we can share our resource and give support to a lot of street children.“* (Addisu Seifu, Co-Leiter STB, Interview vom 17.09.12)

Der Fokus darauf, möglichst viele SK zu erreichen bringt aber auch die Schwierigkeit mit sich, dass manchmal zu wenig Zeitressourcen bestehen, um einzelne Fälle genauer zu bearbeiten.

*„If we focus too much on one child we forget the others. What we need is the balance.“* (Temesgen Degefaw, Sozialarbeiter Dep. Familie, Interview vom 24.09.12)

Die Org. betreibt eine stetige Reflexion und Optimierung des Programms. So entstand ende 2010 das *Strategic Paper* 2011-2013 (vgl. Kapitel 1.1). Durch Beobachtungen wurde ersichtlich, dass STB auch kleine interne Evaluationen durchführt, z.B. im Anschluss an einen Workshop.

Die Forscherinnen konnten in Erfahrung bringen, dass das Dep. Bildung erst im Verlauf der Weiterentwicklung der Org. eingeführt wurde und sich seither stetig weiterentwickelt. Gegründet wurde das Dep. Bildung, da das Team von STB erkannte, dass Bildung ein zentraler Baustein für eine erfolgreiche Reintegration der Kinder darstellt.

*„One thing is about education. Everybody told me about the importance of education. Before I was not aware of that and this is one great benefit for me.“* (Aussage aus Kurzinterviews mit Kindern des Anschlussprogramms, Befragung vom 19.10.12)

Beobachtungen haben ergeben, dass STB ein ganzheitliches Arbeiten anstrebt. Die MA der verschiedenen Dep. sind alle regelmässig präsent im Feld. Die Besuche der MA des Dep. Familie auf dem Sportplatz sollen den Austausch zwischen ihnen und den Sportlehrern und -lehrerinnen ermöglichen. Innerhalb der Forschung wurde ersichtlich, dass im Bereich der Zusammenarbeit zwischen den Dep. Sport und Familie noch ein grosses Entwicklungspotential besteht. Bis anhin arbeiten jeweils je eine Person aus dem Dep. Sport und Familie als Tandempartner zusammen. Diese Partner sind je für eine Klasse zuständig und können sich departementübergreifend über die Kinder austauschen. Innerhalb Interviews und einer Gruppendiskussion haben sich verschiedene MA aus beiden Dep. jedoch dazu geäußert, dass diese Zusammenarbeit aus verschiedenen Gründen noch nicht gut läuft. Einige Stimmen haben ergeben, dass der Einblick und somit das Verständnis vom einen Dep. ins Andere zu gering ist. Deshalb ist auch das Vertrauen zwischen den beiden Dep. noch nicht tief genug.

*„We need more development. The sport teachers focus on the KRAFTmodell, we concentrate about what's good for the child and the family. We need to discuss more. It's also a lack of time. It would be nice if the sport teachers also reintegrate children so that they can understand more. Like everyone is doing everything. I try to go to the sportfield everytime to discuss. If there is something I discuss with my partner.“* (Temesgen Degefaw, Sozialarbeiter Dep. Familie, Interview vom 24.09.12)

Die Forscherinnen haben in Erfahrung gebracht, dass es in STB verschiedenste Konzepte der unterschiedlichen Dep. gibt, jedoch kein kompaktes, das eine allgemeine Zielformulierung enthält, zur Orientierung für die MA. Es bestehen Ziele, mit denen intern jedoch nicht gearbeitet wird. Dies führt dazu, dass in der Praxis unterschiedliche Verständnisse über Arbeitsabläufe und Kommunikationswege vorhanden sind. In den Interviews wurde ersichtlich, dass unterschiedliche Verständnisse über nachhaltige Reintegration bestehen. In Bezug auf das *Goalsetting*, bestehen in der Praxis unterschiedliche Handhabungen der verschiedenen MA. Zusätzlich haben einige Teilnehmende der Gruppendiskussion zwischen den Dep. Sport und Familie erwähnt, dass bezüglich der Bestrafung der Kinder oft Uneinigkeit herrsche. Zwar existieren pädagogische Richtlinien, eine Art Sammlung von schwierigen Fällen, jedoch sind nicht alle MA gleichermaßen damit vertraut. Weiter hat diese Diskussion ergeben, dass die Sportlehrer/innen hin und wieder Strafen aussprechen, worüber die Sozialarbeitenden des Dep. Familie zu

wenig informiert werden, was oft zu schwieriger Handhabung im Umgang mit den Kindern führt.

*„The important thing is the information. If one person punish a child, the others should be informed, especially inside the team of one class.“* (Yonas Mindaye, stellvertretender Leiter Dep. Sport, Gruppendiskussion vom 29.10.12)

Die MA des Dep. Familie haben keine höhere Ausbildung im Bereich Soziale Arbeit, einerseits weil es die Ausbildung zum Sozialarbeiter/in bisher nicht gab, andererseits weil bisher eine eher geringe Motivation besteht für diese MA, sich weiter zu bilden.

*„Social work was only as a second degree possible, it just started now. Most of social workers in STB don't have any university education.“* (Addisu Seifu, Co-Leiter STB, Interview vom 17.09.12)

*“Staff should try to develop their capacity through educate themselves, that they can progress themselves in treating the children.“* (Lastawusih Tekele, Psychologe von STB, Interview vom 14.09.12)

Dies führt dazu, dass die Sozialarbeitenden in STB im Berufsalltag eher nach ihrem Alltagswissen handeln. Ist z.B. ein/e Mitarbeiter/in in einer intakten Familie aufgewachsen und bringt aus dem eigenen biografischen Wissen die Erfahrung mit, dass die Familie das wichtigste und einzig richtige Umfeld für ein Kind ist, wird er/sie in der Umsetzung des *Goalsettings* mit dem Kind möglicherweise eher darauf fokussieren, dass das Kind in die Familie zurückkehrt, anstatt allenfalls mit dem Kind nach einer alternativen Lösung zu suchen. Die Autorinnen wagen hier die These aufzustellen, dass, wenn die Arbeitenden von STB sich mehr Professionswissen aneignen, sie die Situation eines Kindes neutraler betrachten und somit eine Lösung neutraler entwickeln können. STB bietet ihren MA die Unterstützung zur Weiterbildung. Falls die Weiterbildung und das daraus gewonnene Wissen die Arbeit derjenigen Person direkt unterstützt, bezahlt STB bis zu 75%.

*„Everyone can come with his/hers wishes and asks. If the further education is fully connected with the work in STB we support 75%. If it's not connected we support less, like 25%.“* (Lilyana Ahmed, Co-Leiterin STB, Interview vom 28.09.12)

Mehr Arbeitszeit für die Weiterbildung wird hingegen kaum zur Verfügung gestellt, denn die Kurse finden alle jeweils Abends oder am Wochenende statt. Wie Beobachtungen während der Forschung zeigten, haben einige MA aus familiären Gründen keine Zeit, sich nebst der Arbeit von STB noch extern weiterzubilden. STB ist es wichtig, dass sich ihre Leute weiterbilden können und unterstützt die MA sehr individuell. Wenn jemand eine Weiterbildung machen möchte, sich dies jedoch nicht leisten kann, übernimmt STB in Ausnahmefällen auch die gesamten Ausbildungskosten.

Jede und jeder Leitende eines Dep. hat die Aufgabe, die MA zu Weiterbildungen zu motivieren. Die Forscherinnen haben den Eindruck erhalten, dass dies in den verschiedenen Dep. unterschiedlich gehandhabt und allgemein eher noch wenig zur Weiterbildung angeregt wird. Dies auch aus dem Grund, da die Org. den Fokus auf interne Weiterbildung und Erfahrungswissen legt. So geben die besser ausgebildeten MA regelmässig Workshops zu gewissen Themenbereichen, wovon alle andern MA profitieren können.

**Kurzfassung:**

*Eine klare Zielsetzung innerhalb von STB schafft Transparenz und somit für alle MA eine gemeinsame Arbeitsgrundlage.*

## 5.2 Phänomen *Arbeitsklima*

Das Phänomen *Arbeitsklima* in der Org. *STB* wird durch verschiedenste Faktoren konstruiert und beeinflusst. Bereits bei der Auswahl der MA im Bewerbungsverfahren achtet *STB* stark darauf, dass sich der/die potentiell, künftige MA mit der Philosophie der Org. identifizieren kann. Die Leitenden von *STB* legen zusätzlich mehr Wert auf die bisherig gesammelten Erfahrungen einer Person im Tätigkeitsfeld der Org. als auf das Bildungsniveau, wenn sie sich für eine/n neue/n MA entscheiden. Diese beiden Einflussfaktoren tragen dazu bei, dass *STB* eine sehr geringe Mitarbeiterfluktuation verzeichnet und sich aufgrund dessen in den acht Jahren seit Gründung des Projekts in Addis Abeba ein breites Erfahrungswissen innerhalb des Teams gebildet hat. Der breite Erfahrungsschatz und die vielfältigen Kompetenzen, welche individuell auf die MA verteilt sind, werden innerhalb der Org. für interne Weiterbildungen der MA aus allen Arbeitsfeldern genutzt. Durch diesen internen Wissenstransfer entwickelt sich die Institution in Addis Abeba selbstständig fortlaufend und nutzt, ihrer Philosophie treu, jegliche vorhandene Ressource, welche praxis- / realitätsnah ist.

*„First we give a lot of introductions and do a good selection with a new staff and watch if his experience fits to the work philosophy of STB.“* (Addisu Seifu, Co-Leiter *STB*, Interview vom 17.09.12)

*„90% of the staff is working here since six or seven years. This experience is a big potential. I’m confident to say they get a lot of experience here in STB, even if they go to work somewhere else, they can profit from it.“* (Lilyana Ahmed, Co-Leiterin *STB*, Interview vom 28.09.12)

In Bezug auf die Nutzung von externen Weiterbildungsmöglichkeiten besteht eine Diskrepanz unter den MA von *STB*. Von verschiedenen Seiten wurde in den Interviews mit den MA an die Forscherinnen das Bedauern über die unterschiedlichen Fachsprachen aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungsgrade herangetragen. Dieser Fakt erschwert die Kommunikation zwischenzeitlich und löst zwischen den Dep., in welchen die Kompetenzverteilung ungleich ausfällt, Unzufriedenheit aus.

*„The language between the staff is different, because of different education. In my personal opinion, it would be easier if all staff are educated the same and the language would be the same.“* (Yonas Mindaye, stellvertretender Leiter Dep. Sport, Interview vom 19.09.12)

Die Arbeit mit der Primärzielgruppe SK fordert von den MA hohe Kompetenzen im Umgang mit psychischen Belastungen. Die MA von *STB* verfügen über die Möglichkeit, die psychologische Betreuung vom organisationsinternen Psychologen zu nutzen. Gleichzeitig hilft den MA das Bewusstsein darüber, die kleinen Erfolgsschritte, welche sie bei den SK erreichen, vor Augen zu haben. Als Beispiel kann genannt werden, dass bereits das erste Jahr, in dem die Kinder durch die MA eine für sie neue Stabilität und familiäre Wärme erfahren, für die ehemaligen SK eine stützende Hilfestellung darstellt. Durch diese positive Einstellung gegenüber kleinen Erfolgen, gelingt es den betroffenen MA oftmals sich vor den schwierigen Schicksalen und Rückfällen der Kinder mental zu schützen.

*„We cannot solve all the problems of the stretchchildren. Perhaps a child will not get to school or family after the first year cycle, so we don’t feel comfortable, but we gave him a helpful time this year and also provide him in follow-up.“* (Yonas Mindaye, stellvertretender Leiter Dep. Sport, Interview vom 19.09.12)

*„We try to be like a family member for the time they’re here and give them all from heart! We also do work in freetime, we do all for them and when we see them in some years we’re still like family. (. . .) It’s very emotional sometimes, it’s difficult!“* (Temesgen Degefaw, Sozialarbeiter Dep. Familie, Interview vom 24.09.12)

Durch die gesamte Breite von *STB* konnten die Forscherinnen, mittels der teilnehmenden Beobachtung, den tief freundschaftlichen Umgang unter den MA erahnen. Dadurch wird eine eher flache Hierarchie im Umgang miteinander ermöglicht, welche es zulässt, dass untereinander Ratschläge, egal von welcher Position aus, angenommen werden. Um diesen freundschaftlichen, informellen Austausch zu unterstützen wurde ein interner Mitarbeitendenverein ins Leben gerufen. Im Rahmen dieses Vereins werden Aktivitäten ausserhalb der Org. durchgeführt, welche das Ziel haben, die freundschaftliche Beziehung unter den MA zu stärken und sich gleichzeitig über Themen ohne Bezug zum Arbeitsfeld auszutauschen.

*„There is no boarder between the low level worker and the others. Everyone can learn from everyone!“*  
(Lilyana Ahmed, Co-Leiterin *STB*, Interview vom 28.09.12)

Der interne Informationsaustausch auf der formellen Ebene findet durch verschiedene Gefässe, wie wöchentliche *Cross-Department Meetings* (departementübergreifendes Sitzungsgefäss mit allen Leitenden aus den unterschiedliche Dep.), meist regelmässige Teamsitzungen innerhalb der Dep., Workshops durch interne und externe Fachpersonen zu pendenten Themen und jährliche Mitarbeitendengespräche inklusive Zielsetzungen fürs nächste Jahr, statt. Den Forscherinnen ist jedoch aufgefallen, dass bewusste Austauschgefässe, welche es allen MA gemeinsam ermöglicht, ihre Teams und Inter-teams weiterzuentwickeln, fehlen. Spezifisch wurde dies in der Gruppendiskussion, mit den MA der Dep. Familie und Sport, bezüglich des fehlenden vereinbarten, regelmässigen Austauschs zwischen den Dep. angesprochen. Dadurch kommt es immer wieder zu Kommunikationsstörungen und Informationslücken zwischen den beiden Dep.. Generell wurde von der gesamten Gruppe appelliert, dass sie es begrüssen würden, wenn sie mehr Raum für Meinungs austausch erhalten, da sie durch gemeinsame Diskussionen bessere Lösungen erzielen könnten.



Abb. 19: Durchführung der Gruppendiskussion (selbst erstelltes Foto)

*„We don´t have a lot of discussion time in our working time, but if we would discuss a lot, I could learn to see things different, to understand that I can compromise things.“* (Temesgen Degefaw , Sozialarbeiter Dep. Familie, Gruppendiskussion vom 29.10.12)

*“It is important to discuss in our work. We need to evaluate and discuss our work with all the staff many times. We should have more skills and more time to discuss with all to improve our work.“* (Daniel Abebe, Sozialarbeiter Dep. Familie, Gruppendiskussion vom 29.10.12)

**Kurzfassung:** *Der Austausch der MA von STB im formellen sowie informellen Rahmen fördert das gegenseitige Verständnis, gibt Raum für gemeinsames Lernen und ermöglicht breiter abgestützte Lösungen.*

### 5.3 Phänomen *Handlungsspielraum*

Diese Achsenkategorie setzt sich zusammen aus Kategorien, die den Handlungsspielraum von *STB* betreffen und bestimmen, wie gross oder klein dieser ist und wie er ausgelebt wird. Der Trägerverein *STB* in der Schweiz ist ausschlaggebend für den Handlungsspielraum von der Org. *STB* in Äthiopien, da diese hauptsächlich vom Trägerverein in der Schweiz finanziert wird und daher eine gewisse Abhängigkeit besteht. Die Engagierten des Vereins *STB* in der Schweiz sind alle ehrenamtlich tätig. Mittels teilnehmender Beobachtung gewannen die Forscherinnen den Eindruck, dass die Leitenden gegenüber den freiwillig Tätigen in der Schweiz sehr dankbar sind. Dies birgt allerdings auch die Gefahr, dass sie sich unbewusst in ein gewisses Machtgefälle einfügen und sich dadurch nicht wagen, gewisse Entscheidungen ohne die Zusage der Schweiz zu fällen. Dadurch entstehen gewisse Unklarheiten über Zuständigkeiten der beiden Instanzen.

Die Infrastruktur von *STB* ist begrenzt, dadurch ist die Raumsituation der Org. momentan nicht optimal. Die Sozialarbeitenden haben keine eigenen abgeschlossenen Räume, wo sie Gespräche mit Kindern oder Eltern führen können. Sie sind oft gezwungen, die Gespräche Draussen oder in einem Büro, das sich alle teilen zu führen, wo sie vom Programmverlauf gestört werden.

*„It would be nice to have a separate room, because sometimes kids don't want to talk because we get disturbed!“* (Temesgen Degefaw, Sozialarbeiter Dep. Familie, Interview vom 24.09.12)

Ein weiterer Punkt, der den Handlungsspielraum von *STB* stark einschränkt, ist die willkürliche Handhabung der Projektgeländevermietung. Der Sportplatz gehört der Regierung und ist der staatlichen Sportkommission untergeordnet. Da die Zuständigkeit jedoch jährlich einer anderen Person zugesprochen wird, wird auch der Mietzins jedes Jahr neu festgelegt, was eine grosse Herausforderung für *STB* ist und ihre Arbeitsplanung und Budgetierung massgeblich erschwert.

*„Every year a new person with new ideas is in this position, so we have to discuss every year again with them.“* (Lilyana Ahmed, Co-Leiterin *STB*, Einführungsgespräch vom 22.08.12)

Durch verschiedene Interviews wurde in der Forschung ersichtlich, dass der Handlungsspielraum von *STB* im Bereich Netzwerkarbeit noch nicht vollständig genutzt wird. Zwar pflegen die Leitenden der Org. informellen Kontakt zu anderen NGOs. Jedoch bestehen keine formellen Treffen oder Absprachen und auch die MA von *STB* pflegen kaum selbstständig Kontakt zu anderen NGOs.

*„It's informal, but we have a good contact, we know a lot of people from other Org. personally and they support us a lot.“* (Lilyana Ahmed, Co-Leiterin *STB*, Interview vom 28.09.12)

*„I don't know how to communicate with other Org., Lilyana and Addisu do it.“* (Temesgen Degefaw, Sozialarbeiter Dep. Familie, Interview vom 24.09.12)

Der Handlungsspielraum von *STB* im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit wird beeinflusst, da das Fundraising bis anhin in der Schweiz abgewickelt wird. Zusätzlich sind die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen für NGOs in Addis Abeba im Bereich Öffentlichkeitsarbeit äusserst eng formuliert. Dieser Punkt wird in der vorliegenden Forschung aus Ressourcenknappheit bewusst ausgeklammert. Bis anhin ist in der Org. keine Person spezifisch für die Öffentlichkeitsarbeit verantwortlich. Ein grosser Erfolg, den *STB* mithilfe des Trägervereins der Schweiz durch Öffentlichkeitsarbeit verbuchen konnte, ist, dass sie an einem Projektwettbewerb *Football for Hope*, welcher von der FIFA in ganz Afrika ausgeschrieben wurde, gewannen und in den nächsten Jahren finanzielle Unterstützung erhalten, um ein eigenes Sportcenter zu erbauen.

<b>Kurzfassung:</b> <i>Der wahrgenommene Handlungsspielraum der MA von STB beeinflusst den Blick auf das Potential von Veränderungen.</i>
---

#### 5.4 Phänomen *bedürfnisorientiertes Arbeiten*

Diese Achsenkategorie dreht sich um das Phänomen *bedürfnisorientiertes Arbeiten*. In allen Bereichen der Org. *STB* nahmen die Forscherinnen diese Handlungsweise der MA stark wahr. Das bedürfnisorientierte Arbeiten basiert auf dem hohen Erfahrungswissen, welches durch die grösstenteils langfristigen Arbeitsverhältnisse entstanden ist und an neue MA fließend übertragen wird. Gleichzeitig fordert ein Arbeitsfeld wie *STB*, welches mit Kindern aus unterschiedlichsten, schwierigen psychosozialen und biografischen Kontexten arbeitet eine enorm hohe Flexibilität seitens der MA, um einen individuellen Zugang zu jedem Kind herstellen zu können. Aus den von den Autorinnen selbst kreierten kreativen Methoden mit den SK des Programms wurde ersichtlich, dass viele Kinder stark im Moment leben und oftmals nicht fähig sind, ihre Situation längerfristig zu betrachten. Dies fordert die MA zusätzlich, sie in ihrer eigenen Lebenswelt abzuholen.

*„Working with these children needs a big heart, because of our experience and trainings we have no problems to handle them. We have a lot of tolerance.“* (Yonas Mindaye, stellvertretender Leiter Dep. Sport, Interview vom 19.09.12)

Eine weitere Herausforderung für die Angestellten stellt aus Sicht der Forscherinnen die Tatsache dar, dass das Erstjahresprogramm und die meisten Nachfolgeprogramme von *STB* ausschliesslich von Jungen genutzt werden. Dadurch sind sie in allen Aspekten ihrer Arbeit mit den spezifischen Bedürfnissen von Jungen konfrontiert. Obwohl *STB* nicht bewusst gendergerechte Arbeit im Verständnis der Soziokultur umsetzt, agieren die MA auf natürliche Weise auf die spezifischen Bedürfnisse ihrer Primärzielgruppe. Beispielhaft kann hier die Ausrichtung und Konzentration auf das sportpädagogische Programm innerhalb der Org. sein. Indem das Erstjahresprogramm täglich mit den morgendlichen Sportlektionen startet, reagieren sie auf den Fakt, dass die teilnehmenden Jungen erst ihre Energie spielerisch loswerden müssen, bevor sie fähig sind, sich im schulischen Bereich zu konzentrieren. Zum Faktor, dass Jungen im Kindesalter meist einen höheren Bewegungsdrang, wie auch ein stärkeres Bedürfnis sich gegenseitig in Wettkämpfen messen zu müssen, verspüren, addiert sich zusätzlich die Tatsache, dass die SK in ihrem Alltag ansonsten selten die Möglichkeit erhalten, sich spielerisch auszuleben.



Abb. 20: Alle Jungen aus Erstjahresprogramm (selbst erstelltes Foto)

Der Fakt, dass die Kinder stark im Moment leben, hat ebenfalls Auswirkungen auf den längerfristigen Effekt des *KRAFTmodells* (vgl. Kapitel 3.5). Für die SK zählt vordergründig der Spassfaktor Sport und nicht die dahinterstehenden Werte, welche die Sportlehrer/innen versuchen zu vermitteln. Die MA des Dep. Sport nutzen jedoch den Spasseffekt des Sports und verknüpfen ihn mit Lerneffekten. Sie geben den Kindern, mit der nach jedem Spiel angesetzten partizipativen Reflexion, die Möglichkeit ihre eigenen Interpretationen vom Spiel einfließen zu lassen und führen sie danach auf den eigentlichen Lerneffekt des Spiels. Da die Kinder während der partizipativen Reflexion, oftmals noch stark auf die Aktion des Spiels und dementsprechend wenig auf die Reflexion konzentriert sind, verfehlt diese manchmal die angezielte Wirkung.

*„Now I understand the meaning of KRAFT, because I think! When I was a child, I didn't understand and I didn't really participate.”* (Ashenafi Ashu, Face-Out Kind, jetzt als Volunteer in STB tätig, Interview vom 21.09.12)

*„The children interpret the games in their situation first and then the teachers help them to get to the right solution. They also have to manage the individual grades of the children – it means how long they can concentrate.”* (Yonas Mindaye, stellvertretender Leiter Dep. Sport, Interview vom 19.09.12)

Mittels der teilnehmenden Beobachtung kamen die Forscherinnen zu der Erkenntnis, dass das gesamte Team von STB versucht, individuell auf die entwicklungspezifischen Grundbedürfnisse der SK einzugehen. Unbewusst übernehmen sie zu einem gewissen Grad die Rolle eines Familienersatzes und versuchen den Kindern Alltagswerte der Gesellschaft zu vermitteln. Dieser Prozess ist zentral für die natürliche Entwicklung der Kinder und hilft ihnen wieder einen vertrauten Umgang zum Familienleben aufzubauen.

*„Streetchildren don't have other adults than us, to whom they have a relationship like parents, so we do this job. We are not scared to do this and give them love. That makes STB unique.”* (Yonas Mindaye, stellvertretender Leiter Dep. Sport, Interview vom 19.09.12)

Seit Umsetzung des *Strategic Paper* wird auf der Ebene der Reintegration versucht, mittels des *Goalsettings* den Willen des Kindes stärker in den Fokus zu rücken (vgl. Kapitel 2.4.5). Dieses wird durch die Sozialarbeitenden umgesetzt, indem sie im Reintegrationsprozess der Kinder versuchen, diese vermehrt mit bedürfnisadäquaten, individuellen Lösungen zu unterstützen. Ziel dieser partizipativen Methode ist es, den Kindern mehr Raum für eine Beteiligung an Entscheidungen über ihre Zukunft zu geben. Bis anhin steht im Reintegrationsprozess für die Sozialarbeitenden jedoch immer noch klar die Reintegration in die Herkunftsfamilie im Fokus und andere Ziele von den Kindern erlangen eine geringe Akzeptanz.

*„Most of the staff don't like if a kid says that it doesn't want to go home. That was very hard to make understandable for the whole staff.”* (Lilyana Ahmed, Co-Leiterin STB, Interview vom 28.09.12)

*„(. . .) we believe that all parents have the power to solve problems on their own. We don't break the families!”* (Temesgen Degefaw, Sozialarbeiter Dep. Familie, Interview vom 24.09.12)

Das festverankerte Hauptziel der Reintegration in die Herkunftsfamilie spiegelte sich ebenfalls in den Aussagen von interviewten Kindern aus dem Programm, welche bis anhin noch nicht in die Familie reintegriert werden konnten.

*„By living with our family and learning hard in the future we can have a nice family. They don't want us to be on the street, they want us to be at home.”*

*“It helps me to be aware of street life. They integrated me and after I went home to stop doing bad things.”* (Aussagen aus selbst kreierten kreativen Methoden mit Kindern aus dem Programm, Befragungen vom 06.09.12)

Zusätzlich müssten, um wirklich bedürfnisadäquat arbeiten zu können, die Sportlehrer/innen vermehrt in den Prozess des *Goalsettings* mit eingebunden werden. Sie stellen für die SK von Beginn an sehr starke Bezugspersonen dar, da sie mit ihnen tagtäglich am engsten im Kontakt stehen. Dadurch kommt es regelmässig vor, dass einzelne Kinder sich an die Sportlehrer/innen wenden, um mit ihnen über ihre, mit den Sozialarbeitenden gesetzten, Ziele zu sprechen. Bis anhin besitzen die Sportlehrpersonen jedoch nicht die Kompetenz, um die Kindern in der Umsetzung ihrer Zielsetzungen aktiv zu unterstützen.

<b>Kurzfassung:</b> <i>Durch mehr Mitbestimmung der Erstjahreskinder von STB können nachhaltigere Lösungen für deren Reintegration entwickelt werden.</i>
---

## 5.5 Phänomen *Ursachenbekämpfung*

Das Phänomen *Ursachenbekämpfung* bildet in der Org. *STB* ein wesentlicher Aspekt. Auf den ersten Blick ist dies darin zu erkennen, dass die Kinder nicht aus ihrer Umgebung herausgenommen werden, wie es in vielen anderen Org., mit Vierundzwanzigstunden-Betreuung, der Fall ist. Die Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass die gesamte erweiterte Familie der Kinder als wesentlicher Teil des Gesamtsystems wahrgenommen wird.

*„STB understands the system of society. Other Org. take children to one place but STB fights the real problems.“* (Temesgen Degefaw, Sozialarbeiter Dep. Familie, Interview vom 24.09.12)

Wie bereits im Kapitel 2.4.5 beschrieben, zeigt die Realität, dass meistens schwierige familiäre Bedingungen dazu führen, dass die Kinder auf die Strasse flüchten. Wenn die Ursachen für ein Ausbrechen aus dem Familiensystem nicht behoben werden, kann eine Reintegration in die Familie kaum nachhaltig sein.

*„Living on the street is the effect. So STB should better treat the reason, work more with family problems like education and training to create knowledge.“* (Mestawet Yayu, stellvertretende Leiterin Dep. Familie, Interview vom 12.09.12)

*STB* versucht die Eltern möglichst in den Programmablauf miteinzubeziehen, damit sie informiert sind über die aktuellen Geschehnisse ihres Kindes und sich bewusst werden, dass auch von ihrer Seite eine Veränderung stattfinden muss. Regelmässig finden für die Eltern von *STB* organisierte Workshops statt. Vor allem die Mütter erhalten innerhalb des organisationsinternen Arbeitsintegrationsprogramms, welches sich mit der Zeit immer weiterentwickelt hat, für eine gewisse Zeitspanne die Möglichkeit, kleinere Arbeiten wie Geschirr spülen, Injera (äthiopisches Hauptnahrungsmittel) machen etc. für *STB* zu übernehmen und somit ein kleines Einkommen zu generieren. Die Idee dahinter ist, dass sie sich für die Zukunft eine eigene Einnahmequelle aufbauen (vgl. Kapitel 2.4.5). Das Dep. Familie von *STB* hilft ihnen dabei, einen Businessplan zu erstellen und unterstützt sie mit einem Startkapital. Die Geschäftsidee soll von den Müttern selbst kommen und die MA des Dep. Familie überprüfen, wie realistisch sie ist. In der Startphase des Geschäftes werden die Mütter von der zuständigen Mitarbeiterin des Dep. Familie eng begleitet. Mit der Zeit werden sie immer mehr in die Selbstständigkeit entlassen. Gespräche mit den MA des Dep. Familie ergaben, dass der grösste Knackpunkt für eine effiziente Projektumsetzung fehlende Zeitressourcen sind.



*„We have changed the way of generating income. Nowadays we discuss with the parents about the business and their future while they work here.“ (Mestawet Yayu, stellvertretende Leiterin Dep. Familie, Interview 12.09.12)*



Abb. 21: Mütter bei der Essensausgabe (selbst erstelltes Foto)

Wenn die Ursachen für die Armut nicht behoben werden, haben die Familien und somit deren Kinder keine Möglichkeit aus der Armutsspirale auszubrechen. Im Sinne einer ersten Hilfe werden die Familien materiell unterstützt. Der Fokus der Arbeit von *STB* liegt aber, längerfristig gesehen, klar auf der Förderung der ideellen Möglichkeiten der einzelnen Familien und deren Stabilisierung. Bei der Durchführung der Leitfadeninterviews ist zum Ausdruck gekommen, dass die MA des Dep. Familie versuchen, die familieninternen Angelegenheiten und vorhandenen Ressourcen der einzelnen Familien herauszuspüren und mit individuellen Lösungen anzusetzen.

Um mit den Kindern arbeiten zu können, ist die Zustimmung der Eltern notwendig. Wenn die Eltern denken, dass *STB* nur das Interesse des Kindes vertritt, ziehen sie sich zurück und sind nicht an einer Zusammenarbeit interessiert. Eine gute Kooperation mit den Müttern und Vätern ist daher von grosser Wichtigkeit, daher fungieren die Sozialarbeitenden von *STB* in einer Vermittlungsposition. Die Forschung hat bestätigt, dass es schwierig ist, nur aufgrund von Aussagen der Kinder die Realität zu eruieren. Nach den MA des Dep. Familie leben Kinder entwicklungspsychologisch gesehen stark im Moment und konstruieren ihre eigene Welt. Verdrängungsprozesse und Selbstschutzmechanismen können dazu führen, dass Kinder anfangs nicht die volle Wahrheit erzählen. Damit ein möglichst realitätsnahes und ganzheitliches Bild über die Situation des Kindes gemacht werden kann, wird versucht, zusätzlich die Sichtweise der Eltern zu berücksichtigen. Die Notwendigkeit den Kindern eine Stimme zu geben, ist den Angestellten von *STB* aber bewusst.

*„Sometimes it’s difficult to work with the parents if they feel or think I’m on the child’s side.“ (Temesgen Degefaw, Sozialarbeiter Dep. Familie, Interview vom 24.09.12)*

*„(. . .) but this is the reality, the view of the child. Maybe they lie about their histories. The problem is, that we do not get the reality through the kids.“ (Mestawet Yayu, stellvertretende Leiterin Dep. Familie, Interview 12.09.12)*

Die Auseinandersetzung der Forscherinnen mit der Organisationsphilosophie hat gezeigt, dass *STB* sehr lebensweltbezogen arbeitet. So werden die Kinder bei ihrer Selektion direkt in ihrer Lebenswelt, auf der Strasse, aufgesucht. Ein nennenswertes Beispiel, welches das lebensweltbezogene Arbeiten verbildlicht, ist, die einfache, traditionelle Essensgestaltung des Dep. Ernährung, welches die Kinder von zu Hause gewohnt sind.

*„We give the children the same food as they get from their mothers, even if we have the budget to give better food.“* (Elizabeth Sisay, Leiterin Dep. Ernährung, Interview vom 24.08.12)

Als weitere Massnahme den vielen Rückfällen entgegenzuwirken, hat *STB* das Anschlussprogramm lanciert. Ebenfalls bezieht *STB* andere Schulkinder aus dem öffentlichen Schulsystem in den sportlichen Teil des Anschlussprogramms mit ein. Durch die gemeinsame Teilnahme an den sportlichen Aktivitäten können die Kinder eine Beziehung zueinander aufbauen und gegenseitig voneinander lernen. Die SK erhalten somit eine Distanz zu ihrem sozialen Netzwerk auf der Strasse, während die anderen Schulkinder allfällige Vorurteile abbauen können. (vgl. Kapitel 2.4.2)



Abb. 22: Kinder des Anschlussprogramms, während einer Karatektion (selbst erstelltes Foto)

*„( . . ) it’s a possibility to make reintegration sustainable, because the schoolchildren are more socialized, so the streetchildren can adapt the good behaviour. They really are friends and are not afraid of streetchildren anymore.“* (Addisu Seifu, Leiter Dep. Sport, Interview vom 17.09.12)

Die wohl grösste Herausforderung für *STB* bezüglich Ursachenbekämpfung stellt die Zielgruppe der Kinder aus ländlichen Gebieten dar. Durch die weite Entfernung der Familien ist es unmöglich, dass deren Kinder am Anschlussprogramm teilnehmen können. Deren Rückfallquote ist somit viel höher als die der Kinder aus Addis Abeba. Als Abschreckung besteht die Handhabung, dass Kinder aus ländlichen Gebieten kein zweites Mal im Programm von *STB* aufgenommen werden. Die MA des Dep. Familie empfinden diese Tatsache jedoch als demotivierend und sie sind sich bewusst, dass eine zweite Chance insbesondere für die Kinder aus ländlichen Gebieten notwendig wäre. Dies zeigt, dass diesbezüglich noch keine befriedigende Lösung gefunden wurde. Wenn sich die Kinder einmal an das Stadtleben mit all dessen Reizen (Drogenkonsum etc.) gewöhnt haben, ist es für sie sehr schwierig, sich wieder an das Leben auf dem Lande zu adaptieren. Dies ist nach der stellvertretenden Leiterin des Dep. Familie ein Grund für das Rückkehren der Kinder auf die Strassen von Addis Abeba. Auch die Familienarbeit ist sehr erschwert durch die grosse Distanz und stellt für die MA des Dep. Familie einen ständigen Prozess des Lösungssuchens dar.

*„We have less contact to families from countryside. We cannot control the dropouts, because if the children come back to Addis, they mostly don't come back to STB. They know that they don't get another chance. Maybe offices in the countryside will solve the problem. Or an other option is that we send them to other NGOs or looking for solutions around Addis.“* (Mestawet Yayu, stellvertretende Leiterin Dep. Familie, Interview 12.09.12)

**Kurzfassung:** *Probleme der Zielgruppen von STB müssen im Kern behoben werden, um nachhaltige Lösungen zu erlangen.*

## 6 Diskussion und Interpretation der Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die Forschungsergebnisse durch die Literaturrecherche ergänzt. Der Fokus wird auf die Weiterentwicklung der Qualität in der Org. STB gesetzt und dieser anhand der theoretischen Konzepte (vgl. Kapitel 3) und weiterer relevanter Theorien, entlang des aktuellen Diskurses, abgehandelt. Da es sich bei dieser Arbeit um eine angewandte Forschung mit einem konkreten Auftrag von STB handelt, werden die Ergebnisse explizit auf den Forschungsgegenstand „Qualität von STB“ bezogen diskutiert und keine allgemeinen Bezüge zu Org. in der EZA gemacht.

Die Diskussion dreht sich um die Kernkategorie *Qualitätsentwicklung durch Partizipation*, welche aus den Achsenkategorien herauskristallisiert wurde. Die meisten zentralen Aspekte dieser Phänomene drehen sich um das Bedürfnis nach erhöhter Partizipation. Dies liess die Forscherinnen erkennen, dass QE partizipative Prozesse aller Beteiligten benötigt.

Nachfolgend wird die Kernkategorie grafisch dargestellt und anschliessend, mit Fokus auf die Kurzfassungen der Achsenkategorien, diskutiert.



Abb. 23: Darstellung der Kernkategorie (eigene Darstellung)

## 6.1 Phänomen *Arbeitsansätze*

<b>Kurzfassung:</b> <i>Eine klare Zielsetzung innerhalb von STB schafft Transparenz und somit für alle MA eine gemeinsame Arbeitsgrundlage.</i>
---

Um die Zielsetzung von *STB* beleuchten zu können, gilt es deren Philosophie zu betrachten und wie es zu dieser gekommen ist. Angela Scheibe-Jäger (1998) beschreibt die Organisationsphilosophie als Selbstverständnis einer Einrichtung, die sich aus verschiedensten Aspekten ergibt. Dazu gehören die Geschichte einer Org., Gründungsidee, Leitbilder, Ziele etc. (S. 40) Mit Blick auf die Geschichte von *STB* wird ersichtlich, dass die Org. bereits seit ihrer Gründung nach dem Prinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“ und *Empowerment* arbeitet. Dies widerspiegelt sich u.a. darin, dass *STB* innerhalb nur zweier Jahre an Einheimische übergeben wurde. Niggli (2008) schreibt, dass aus der Vergangenheit der EZA ersichtlich geworden ist, dass die Beseitigung der Mängel durch Hilfsgüter, welche die Geberländer bringen, allein nichts nützt. Er betont, dass Entwicklung ein Prozess von sozialer sowie politischer Auseinandersetzungen und wirtschaftlichen Lernprozessen ist. (S. 78) Die Gründer von *STB* scheinen sich dieser Tatsache von Beginn an bewusst gewesen zu sein. So wurde das Projekt bald möglichst an Menschen übergeben, die das nötige Know-How, auch im kulturellen und sprachlichen Bereich besaßen, um den Prozess sozialer und politischer Auseinandersetzung mit der Thematik SK in Addis Abeba vorantreiben zu können.

Gemäss Scheibe-Jäger (1998) sind die Ziele eines Unternehmens die bedeutendsten Aspekte, die aus der Organisationsphilosophie hervorgehen. Die Philosophie dient intern als eine Leitschnur für die MA, durch welche mehr Klarheit über Grundsätze der Einrichtung entsteht. Mit der Verinnerlichung des Leitbildes eines Unternehmens durch die MA, können sich diese mit der Org. identifizieren und es entsteht ein „Wir-Gefühl“. (S. 40 – 41) Dem Management von *STB* ist es sehr wichtig, dass die MA ihre Philosophie verstehen und sich mit ihr identifizieren können (vgl. Kapitel 5.2). Darauf wird besonders bei Bewerbungsgesprächen geachtet. Dieser Punkt wird zusammen mit dem Erfahrungswissen, als wichtiger angesehen als die schulische Ausbildung.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass *STB* bis anhin kein allumfassendes Konzept hat, welches ihre qualitative Arbeit konkret auf den Punkt bringt und woran sich alle MA orientieren können. Zwar gibt es eine Vision und eine Mission und auch spezifisch formulierte Ziele (vgl. Kapitel 2.1). Wie die Forschung ergeben hat, wird mit diesen Zielen bisher intern nicht gearbeitet und sie sind lediglich den Leitenden von *STB* und den Leitenden der verschiedenen Dep. bekannt. In der Praxis existieren unterschiedliche Handhabungen von Arbeitsabläufen und eine gewisse Unzufriedenheit darüber, dass nicht alle am selben Strick ziehen. Während in Organisationstheorien die Unterscheidung von operativen und strategischen Zielen gemacht wird, gibt es im Projektmanagement die Unterscheidung zwischen Wirkungs- und Leistungszielen. Laut Willener (2007) ist ein Wirkungsziel (*outcome*) das Resultat einer Wirkung, die bei einem System oder einer Zielgruppe erreicht werden soll und ein Leistungsziel (*output*), eine messbare Leistung, die ein Projekt erbringen soll, die jedoch nichts aussagt über die Wirkung eines Programms (S. 166). Die Org. *STB* weist einen starken Projektcharakter auf, da sie ursprünglich in Form eines Projekts gegründet und später institutionalisiert wurde. Da in *STB* bis anhin lediglich Leistungsziele existieren, wäre es, abgestützt auf diese theoretischen Grundlagen, sinnvoll, diese mit Wirkungszielen zu ergänzen.

Zusätzlich ist es nach Withney (1994) wichtig, dass sich Betroffene mit formulierten Zielen identifizieren können, d.h. sie müssen die Ziele als realistisch einschätzen (zit. in Walter Neubauer, 1996, S. 92). Neubauer (1996) meint, dass im Bezug auf die Motivation der MA ausschlaggebend ist, ob die Ziele „von oben“ vorgegeben oder durch ein partizipatives Verfahren, zusammen mit den MA, entwickelt

werden. Ist Letzteres der Fall, kann es eher dazu kommen, dass die MA die Ziele als ihre Eigenen ansehen. (S. 92) Auch Alfred Jäger (1996) beschreibt, dass eine Unternehmensidentität nicht allein durch die Geschäftsführung definiert werden kann, sondern durch breit abgestützte Diskussionen in einem Konsens entwickelt werden sollte. Ziele, die nicht durch Mitsprache entstehen, im betrieblichen Alltag kaum umsetzbar sind. ( 56 – 57) Daher ist es für *STB* zentral, dass alle MA sich mit den Zielen identifizieren und sie gemeinsam effizienter erreichen können. Dies schafft Klarheit über Zuständigkeiten und erleichtert die departementübergreifende Zusammenarbeit.

Um einheitliche Zielerreichung und Handhabung von Arbeitsabläufen anzustreben, kann es von Vorteil sein, wenn die MA sich laufend weiterbilden und dadurch in der gleichen Fachsprache kommunizieren. Wie die Forschung gezeigt hat, werden die MA in *STB* noch wenig dazu angeregt, sich extern weiter zu bilden (vgl. Kapitel 5.1). Neubauer (1996) sagt, dass es die Aufgabe der Führung einer Org. ist, die MA stetig zu fördern, sich selbst weiterzuentwickeln, sich Fachwissen, Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen anzueignen. Einerseits kann eine Weiterbildung *on the job*, also organisationsintern geschehen, andererseits kann diese *off the job*, sprich extern geschehen. (S. 101 – 102) Wie bereits erwähnt, legt *STB* den Fokus auf Erfahrungswissen und interne Weiterbildung. Dabei stellt sich die Frage, was der Mehrwert von externer Weiterbildung und Aneignung von mehr Fachwissen ist. Beat Schmocker (2009) meint dazu, dass Professionelle der Sozialen Arbeit mit einem Professionswissen sich in ihrem Handeln laufend an ethischen und moralischen Werten, Normen und Richtlinien orientieren müssen (S. 4). Dies bedeutet für *STB*, dass sich die MA durch eine Weiterbildung *off the job* an professionellen Richtlinien orientieren können und sich dadurch auch die Qualität der Arbeit nachhaltig verbessern kann.

## 6.2 Phänomen *Arbeitsklima*

<b>Kurzfassung:</b>	<i>Der Austausch der MA von STB im formellen sowie informellen Rahmen fördert das gegenseitige Verständnis, gibt Raum für gemeinsames Lernen und ermöglicht breiter abgestützte Lösungen.</i>
---------------------	---

Die QE in einer Org. erfordert einen allumfassenden Ansatz, welcher sich gleichermaßen auf die ökonomische wie auf die soziale Weiterentwicklung konzentriert. Becker und Langosch (1990) sagen dazu aus, dass der Weiterentwicklungsprozess einer Org. auf dem Lernen aller Betroffenen beruht. Es muss die gleichzeitige Verbesserung der Leistungsfähigkeit einer Org. und der Qualität des Arbeitslebens angezielt werden (zit. in Matthias M. Witt, 2000, S. 8). In vorliegendem Diskussionsteil, mit Fokus auf die QE von *STB* durch formelle Austauschgefässe der MA, wird überprüft, inwiefern *STB* als Org. bis anhin der Aussage von Becker und Langosch gerecht wird und was für den Ausbau des formellen Austauschs unter den MA spricht.

Wie aus den Forschungsergebnissen ersichtlich ist, verfügt das Team von *STB* über ein sehr breites Erfahrungswissen, welches sich durch die geringe Mitarbeiterfluktuation in den letzten acht Jahren angesammelt hat. Dieses Wissen wird durch interne Weiterbildungen und den informellen Austausch unter den MA für alle zugänglich gemacht und stellt einen hohen Wert für den Lernprozess der Org. dar. Von Rosenstiel (2002) definiert diesen internen Wissenstransfer als soziales Lernen – sprich Alltagswissen, dass Menschen aus der Beobachtung anderer Menschen generieren, wenn sie erkennen, wie das instrumentale Verhalten zu einem erstrebenswerten Erfolg führt. (zit. in Thies Boysen & Marius Strecker, 2002, S. 41)

Zusätzlich zum Faktor des breiten jedoch unterschiedlich verteilten Erfahrungswissen innerhalb des

Teams beeinflusst die, im Kapitel 5.2 beschriebene, Diskrepanz der unterschiedlichen Ausbildungsgrade der Angestellten die Entwicklung der Org.. Für Rösler (1987) ist ein Kennzeichen eines funktionierenden departementinternen oder interdisziplinären Teams die gegenseitige Anerkennung und Achtung der fachlichen Qualifikationen, der persönlichen Integrität und die gleichberechtigte Mitbestimmung aller Teammitglieder bei der Diskussion von Methoden und Zielen der gemeinsamen Arbeit (zit. in Matthias M. Witt, 2000, S. 44). Die Forscherinnen wurden jedoch von MA aus verschiedenen Dep. informiert, dass diese den Eindruck haben, dass sich der Faktor die ungleichen Ausbildungsgrade auf die Kommunikation störend auswirkt. Damit das Gesamtteam von *STB* sich auf einer konstruktiven Ebene austauschen und damit die Qualität des Projekts weiterentwickeln kann, ist es von hoher Bedeutung, dass in der gegenseitigen Kommunikation eine Grundstimmung der Achtung vor der Arbeit und Fachlichkeit des Gegenübers besteht. Nach Deming (1986) ist das Management, wie im Kapitel 3.1 erläutert, gefordert, dafür zu sorgen, dass alle MA die Zusammenhänge und Abläufe einer Org. verstehen und Möglichkeiten zur ständigen Weiterbildung erhalten. Ziel des Führens von MA soll es sein, ihnen zu helfen, ihre Arbeit laufend zu verbessern. (zit. in Knorr & Halfar, 2000, S. 20) Aufgrund dieser theoretischen Untermauerung hätte der gegenseitige Einblick in die Arbeit unterschiedlicher Dep. eine positive Einwirkung auf die Zusammenarbeit zwischen den Dep..

Eine weitere Herausforderung ist die gegebene hohe psychische Belastung, welcher die MA in ihrer täglichen Arbeit standhalten müssen. Nebst der für die Angestellten von *STB* zur Verfügung gestellten Möglichkeit, psychologische Betreuung vom organisationsinternen Psychologen in Anspruch zu nehmen, wäre die Einbindung von psychohygienischen Massnahmen, im Sinne einer Intervision, innerhalb eines spezifischen Austauschgefässes unter den MA eine zentrale Hilfestellung.

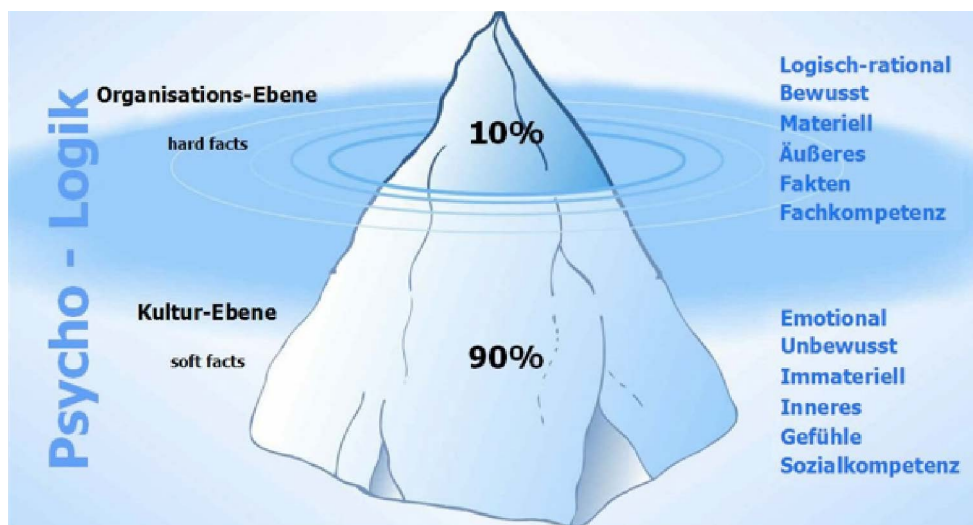


Abb. 24: Das Eisberg-Prinzip (nach Jörg Fernis, ohne Datum, ¶124)

Wie aus oberhalb dargestellter Grafik eines organisatorischen Eisbergs ersichtlich, geschieht es nach Witt (2000) in Sitzungsgefässen von Angestellten oft, dass zwar die harten Faktoren auf der Organisationsebene, wie beispielsweise die zu behandelnden Fakten, klar auf den Tisch gelegt werden und offen diskutierbar sind. Die sogenannten weichen Faktoren auf der Kulturebene bleiben jedoch unsichtbar und beeinflussen gleichzeitig den Austausch unterschwellig. Diese unterschweligen Einflussgrößen, wie z.B. unbewusste Einstellungen und Gefühle zu gewissen Gesellschaftsthemen, sind enorm schwer greifbar, da sie lediglich über die Art und Weise, wie ein Involvierter über eine Thematik diskutiert, spürbar werden. (S. 73) Durch ein Austauschgefäss in Form von Intervision innerhalb der Teams von *STB*, könnte solchen unterschweligen Beeinflussungen entgegengewirkt werden. Insbesondere die

beiden Ergebnispunkte aus der Forschung, dass es für die MA oft zentral ist, die kleinen Erfolgsschritte in ihrer Arbeit mit den Kindern zu sehen, sowie die in gewissen Dep. fehlenden professionellen Methoden zur psychischen Abgrenzung von schweren, ausweglosen Situationen, könnten in spezifisch eingerichteten Intervisionssitzungen eingebaut werden. Das gegenseitige Mitteilen von individuellen kleinen Erfolgsschritten mit einem Kind, kann einem MA, welcher sich in einer ausweglosen Situation sieht, helfen, neue Perspektiven zu entwickeln und gegenseitig können sich die Sitzungsteilnehmenden in ihrer Arbeit bestärken. Durch diesen Austausch im Rahmen einer Intervision werden die weichen Faktoren besser gegenseitig verstanden, was eine konstruktivere Kommunikation in Sitzungen mit Thematiken der organisationalen Weiterentwicklung zulässt.

Die Forschungsergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung zeigen den Forscherinnen die freundschaftliche Atmosphäre unter den MA von *STB* auf, welche durch einen internen Mitarbeitendenverein gestärkt und vertieft wird. Die Inhalte des Mitarbeitendenvereins gestalten sich jedoch bewusst ausserhalb des Arbeitsfelds. Durch die gemeinsamen Erlebnisse im Privaten und das Wahrnehmen von gegenseitiger Akzeptanz entsteht während der Arbeitszeit ein gemeinsames „Wir-Gefühl“ und der individuelle, informelle Austausch wird automatisch angeregt und mit beruflichen Themen angereichert. Wie im Kapitel 3.1 aufgezeigt, müssen sich nach Deming (1986) die MA als Teammitglieder sehen, um Probleme im Einsatz wahrzunehmen und daraufhin Problemlösungen entwickeln zu können (zit. in Knorr & Halfar, 2000, S. 20). Dies bedeutet jedoch nicht, dass dadurch die Differenzen innerhalb der Teams, welche im Bereich der Fachkompetenzen angesprochen wurden, nichtig werden. Lediglich in Kombination mit einem Austausch im formellen Rahmen auf allen Ebenen können die MA ihre Arbeit qualitativ weiterentwickeln.

*STB* praktiziert bis anhin verschiedene formelle Informationsaustauschgefässe (vgl. Kapitel 5.2). Ebenfalls zeigen die Forschungsergebnisse auf, dass es nach den MA von *STB* an bewussten Austauschgefässen zur Weiterentwicklung der Teams und der Org. fehlt. Sie würden es sehr begrüssen ein grösseres Volumen an Diskussionsgefässen zu erhalten. Monique Vergnaud (2004) unterstreicht das Bedürfnis der MA, indem sie besagt, dass gut funktionierende Teams kreativer und konstruktiver bei der Lösung von Problemen sind, weil das Potenzial jedes einzelnen MA besser genutzt und durch die Zusammenarbeit im Team vervielfacht wird (S. 24). Wie bereits im Kapitel 3.3 beschrieben, kann sich laut Doppler und Lauterburg (1996) durch die Beteiligung der MA an Veränderungsprozessen der Org. die Identifikation der MA mit dem Unternehmen erhöhen und zu besseren Entscheidungen führen, da sie von mehreren Leuten innerhalb eines Unternehmens getragen werden. Innerhalb von Unternehmen reicht diese Partizipation jedoch in den seltensten Fällen bis zum Recht der Mitentscheidung. (zit. in Willener, 2007, S. 60) Dies trifft gegenwärtig ebenfalls auf *STB* zu. Obwohl die Angestellten im Arbeitsalltag einen regelmässigen Austausch pflegen und ziemlich eigenständig fungieren, wird es bis anhin eher vermieden, Veränderungen auf organisationaler Ebene durch die MA mitbestimmen zu lassen.

Ebenfalls wurde von verschiedenen MA die Zusammenarbeit der verschiedenen Dep. bemängelt. Insbesondere die interdisziplinäre Teamarbeit der Dep. Sport und Familie könnte optimiert werden. Der Informationsfluss zwischen den Dep. weist noch Lücken auf, was in der Praxis zu Missverständnissen führt und sich dadurch störend auf das Vertrauen zwischen den beiden Abteilungen auswirkt (vgl. Kapitel 5.1 und 5.2). Peter Heimerl-Wagner und Michael Meyer (1999) sagen, dass alle hierarchischen Ebenen einer Org. über wichtige Informationen verfügen, die zur Verbesserung der Prozess- und Ergebnisqualität beitragen können. Wichtig ist es, dass die MA diese Informationen mittels institutionalisierter Kommunikationsformen austauschen können. Indem die stetige Reflexion mit den Zielen der Org. in Verbindung gesetzt wird, ermöglicht ein Lernen der Org.. Dabei können Widersprüche genutzt werden, für Reflexion und schliesslich Innovation. (S. 236) Vergnaud (2004) ergänzt die Aussage da-



durch, dass durch effektive Teamarbeit eine Verflachung der Hierarchien stattfindet und den MA einen grösseren Entscheidungsspielraum zugesprochen wird, welcher Auswirkungen auf die Rolle der MA in den einzelnen Teams hat (S. 30). Sie lernen mehr Verantwortung zu übernehmen, da sie stärker in die Entscheidungsprozesse miteingebunden sind und dieser Aspekt führt wiederum automatisch zur Qualitätssteigerung einer Org. (S. 25). Wie bereits im Kapitel 1.1 beschrieben, ist ein gesetzter Schwerpunkt aus dem *Strategic Paper 2011 – 2013* von *STB*, die MA mehr einzubeziehen und ihnen mehr Verantwortung zu übergeben, so dass die Arbeitsmotivation gesteigert werden kann. Strukturierte, formelle Austauschgefässe unter den MA können dazu beitragen, diesen Schwerpunkt aus dem *Strategic Paper* zu erreichen. Gleichzeitig kann eine fortwährende QE, auf der Ebene der Zusammenarbeit der verschiedenen Dep., Abläufen in der täglichen Arbeit und neuer Perspektiven in den verschiedenen Arbeitsfeldern, erreicht werden. Die in diesem Kapitel aufgeführten gegenstandsorientierten Fakten sowie die untermauernden Theorien beweisen, wie zentral die partizipative Einbindung aller MA im gegenseitigen Austausch ist. Ausschlaggebend für das Bewusstsein von *STB* ist, dass es nach von Rosenstiel (2002), um eine lernende Org. aufzubauen, unabdingbar ist, eine Kultur zu schaffen, in der das gemeinsame Lernen und die interne Wissensweitergabe selbstverständlich sind (zit. in Boysen & Strecker, 2002, S. 46).

### 6.3 Phänomen *Handlungsspielraum*

<b>Kurzfassung:</b> <i>Der wahrgenommene Handlungsspielraum der MA von STB beeinflusst den Blick auf das Potential von Veränderungen.</i>
---

Im Bereich der Gestaltung des Programms arbeitet *STB* in Addis Abeba seit der Übernahme durch Einheimische selbstständig. Dennoch ist nicht ausser Acht zu lassen, dass die finanzielle Abhängigkeit vom Fundraising in der Schweiz den Handlungsspielraum der Org. teilweise einschränkt. Nach Watzlawick et al. (1974) ist eine Beziehung zwischen Menschen, die sich in einer unterschiedlichen hierarchischen Position befinden „komplementär“. Im Gegensatz dazu nennen sie Beziehungen, in denen die Beteiligten Gleichheit anstreben und Unterschiede eher reduziert werden, „symmetrisch“. Sie schreiben jedoch dieser gegenteiligen Bezeichnung keine Wertung zu. Sie sollen lediglich ausdrücken, ob eine Kommunikation eher auf die Reduktion von Unterschieden oder das Akzeptieren von unterschiedlichen Positionierungen ausgerichtet ist. Schliesslich wird vom Unternehmen und dessen Umfeld vorgegeben, wie eine komplementäre Beziehung gestaltet ist. (zit. in Peter Graeff, 1996, S. 116) In Bezug auf *STB* kann für die Beziehung zwischen den Personen des Trägervereins in der Schweiz und den Personen des Managements von der Org. in Addis Abeba gesagt werden, dass eine komplementäre Beziehung besteht. Gleichzeitig wird ein Austausch auf gleicher Augenhöhe angestrebt, was wiederum einer symmetrischen Beziehung entspricht. Das Management von *STB* in Addis Abeba ist, wie die Forschung ergeben hat, dem Trägerverein und den freiwillig MA sehr dankbar für ihr ehrenamtliches Engagement, was diese komplementäre Beziehung möglicherweise unbewusst verstärkt. Graeff (1996) schreibt, dass diese Beziehungsdefinition von Beteiligten meist automatisch und ungezwungen internalisiert wird. Weiter führt er aus, dass die Machtressourcen in Komplementärbeziehungen immer einseitig verteilt sind. Solange diese jedoch nicht infrage gestellt und die Machtressourcen „angemessen eingesetzt werden, gibt es keinen Konflikt in der Beziehung. (S. 116) Für die QE von *STB* wäre es wichtig, sich dieser Beziehung bewusst zu werden und diese im Austausch mit dem Trägerverein zu thematisieren. Durch regelmässige Diskussionen der beiden Instanzen kann eine symmetrischere Kommunikation angestrebt werden, in welcher die Personen des Managements von *STB* offener ihre Anliegen kommunizieren können. Dadurch können Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnisse von Beginn an geklärt und der Org.

dadurch einen grösseren Handlungsspielraum verschafft werden.

Wie im Kapitel 5.3 ersichtlich ist, wird der Handlungsspielraum von *STB* im Bereich Netzwerkarbeit mit anderen Institutionen in Addis Abeba noch nicht vollständig genutzt. Ein Netzwerk mit anderen Org., die ebenfalls SK als Zielgruppe haben, existiert jedoch lediglich auf informeller Ebene. Nach Hans Thiersch (2012) ist die Arbeit in der Lebenswelt Strasse nur sinnvoll, wenn sie in Kooperation mit anderen pädagogischen Aktivitäten und Institutionen geschieht. Ebenfalls sollte zusätzlich eine politische Auseinandersetzung auf lokaler Ebene sowie gezielte Öffentlichkeitsarbeit geschehen. (S. 65) *STB* hat sich in den letzten Jahren immer mehr dieser Auffassung angenähert. Inzwischen bestehen informell mit anderen Org. in Addis Abeba Kontakte, die in Fällen, bei denen eine Reintegration in die Familie nicht möglich ist, genutzt werden können. Allerdings wäre es für *STB* wichtig, ihre Kontakte in diesem Bereich auszubauen und auch auf formeller Ebene ein Netzwerk mit anderen Institutionen aufzubauen. Netzwerke sind laut Martin Hafen (2007) im Gegensatz zu Org. loser strukturiert und Hierarchien dadurch viel schwächer vorhanden. Es ist zentral, dass beteiligte Netzwerksysteme sich innerhalb einer Kooperation über ihre aktuellen oder zukünftigen Tätigkeiten austauschen. Dadurch kann erreicht werden, dass keine Ressourcen verschwendet werden, indem verschiedene Org. das Gleiche tun und sich dabei allenfalls konkurrenzieren (S. 276 – 278). Laut Malte Schophaus et al. (2004) braucht Kooperation Bereitschaft, Transparenz und Vertrauen, was bedeutet, dass Kooperation nur dann funktioniert, wenn die Partner/innen kooperieren wollen und können. Dabei spielen individuelle Haltungen gegenüber anderen Org. eine massgebliche Rolle. Kooperationen erfordern von den Beteiligten in der Regel zusätzliche Arbeit, welche oft nicht vorgesehen oder eingeplant sind. (zit. in Willener, 2007, S. 72) Wenn die MA von *STB* sich mit anderen Org., die mit SK arbeiten, vermehrt formell vernetzen, können die Tätigkeiten der verschiedenen Org. aufeinander abgestimmt werden. Dies würde auch das *Goalsetting* mit den Kindern teilweise erleichtern, wenn für Kinder, bei denen eine Reintegration in die Herkunftsfamilie nicht möglich ist, eine alternative Lösung gefunden werden kann (vgl. Kapitel 2.4.5). Gleichzeitig können andere Org. SK, die in ihrem eigenen Angebot keinen Platz finden, zu *STB* weiter verweisen.

*STB* setzt keinen Fokus auf die Öffentlichkeitsarbeit, wie aus dem Kapitel 5.3 hervorgeht. Ihre Zielgruppen werden hauptsächlich durch „Mund-zu-Mund“-Propaganda auf *STB* aufmerksam. Die Org. hat eine Homepage, die hauptsächlich aus der Schweiz von freiwillig Tätigen des Vereins betrieben wird. Die Qualität der Org. ist auf dieser Webseite, aus Sicht der Forscherinnen, zu wenig ersichtlich und sie könnte regelmässiger aktualisiert werden. Scheibe-Jäger (1998) schreibt der Öffentlichkeitsarbeit eine Mittelfunktion zwischen Anbietenden, Nutzenden und der Gesellschaft zu. Sie soll Nutzung, Wichtigkeit und die Qualität einer Org. sichtbar machen, damit ein positives Image in der Öffentlichkeit entstehen kann. Darüber hinaus soll der Bekanntheitsgrad der Org. erhöht werden. Weiter geht es darum, Überzeugungsarbeit zu leisten. Die Umsetzung und die Förderung von sozialen Projekten sind ohne Öffentlichkeitsarbeit kaum möglich. Umso bekannter eine Org. ist, umso mehr finden sich Befürwortende, die sie unterstützen. (S. 59 – 60) Wenn *STB* Äthiopien selbst mehr Öffentlichkeitsarbeit und auch Fundraising betreiben würde, könnte die Org. autonomer werden und ihren Handlungsspielraum ausbauen. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung wurde letztes Jahr mit der Beteiligung am Projekt *Football for Hope* betätigt.

Als weiterer Punkt in Bezug auf den eher eingeschränkten Handlungsspielraum kann, nach den Forschungsergebnissen, die begrenzte Infrastruktur und die schwierige Raumsituation von *STB* aufgeführt werden. So haben die Sozialarbeitenden momentan keine Räume, in denen sie mit den Kindern Gespräche führen können. Die Gespräche werden direkt auf dem Sportfeld oder auf dem Projektgelände beim Büro abgehalten, wo die Kinder, durch die Einflüsse rundherum, oft abgelenkt werden. Thiersch (2012) sagt, dass sich die Soziale Arbeit in der Arbeit mit SK nicht mit dem Raum der „Strasse“, also dem

öffentlichen Raum begnügen darf, sondern, dass nebenbei Räume – Möglichkeiten zum Schutz des Kindes und zum Lernen – zur Verfügung stehen müssen. (S. 65) Möchte *STB* den Kindern mehr Schutz bieten, soll die Möglichkeit vorhanden sein, Gespräche an einem geschützten Ort führen zu können, dies auch um die Privatsphäre der Adressaten und Adressatinnen zu schützen. *STB* soll in ihrer Weiterentwicklung darum bemüht sein, Zugänge zu Räumen zu schaffen. Allerdings gilt es, diesen Anspruch in einen kulturellen Kontext zu stellen. Wie im Kapitel 2.2 beschrieben, kann dem öffentlichen Raum laut Schnebel (2009, ¶15) je nach kulturellem Kontext unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden. Dadurch, dass in südlichen Ländern viele Familien ihren Alltag hauptsächlich im Freien verbringen, ist der Übergang vom privaten und öffentlichen Raum fließend. Zwar wurde das Bedürfnis nach einem abgeschlossenen Raum für die Gesprächsführung mit den Kindern und deren Familien während der Forschung von den Sozialarbeitenden geäußert, jedoch kann es sein, dass die Forscherinnen dieses als zu wichtig deuten, da in einem europäischen Kontext der Schutz vor der Privatsphäre der Klienten und Klientinnen als selbstverständlich und unabdingbar angesehen wird. Ausserdem hat die Gesprächsführung im Freien auch Vorteile. Laut Maria Knab (2008) werden viele Beratungen in der Sozialen Arbeit in wenig formalisierten Beratungssettings abgehalten. Sie plädiert dafür, dass diese Form von Beratung als Möglichkeitsraum angesehen wird, den Betroffenen weitere Handlungsperspektiven aufzuzeigen. Die Qualitäten der offenen Gesprächssettings zeigen sich dadurch, dass sie bedarfsgerecht und niederschwellig sind, aber auch durch ihren bewegten und offenen Charakter. (S. 114) Die Niederschwelligkeit und der bewegte Charakter spiegelt sich in *STB* möglicherweise darin, dass sich ein Kind auf dem Sportfeld ungezwungener über ein Problem äussern kann, als in einem formellen Gesprächssetting. Oder die Mütter sprechen allenfalls eher während der Arbeit in der Küche im Arbeitseinsatz bei *STB* über ihre familiäre Situation als in einem formellen Gespräch. Von daher sind diese offenen Gesprächssettings für *STB* sicherlich auch eine Chance. Die Forscherinnen kommen deshalb zum Schluss, dass es in der Org. beide Arten von Gesprächssettings braucht. Voraussichtlich wird dies spätestens möglich mit der Umsetzung des neuen Projektgeländes *Football for Hope*.

#### 6.4 Phänomen *bedürfnisorientiertes Arbeiten*

**Kurzfassung:**

*Durch mehr Mitbestimmung der Erstjahreskinder von STB können nachhaltigere Lösungen für deren Reintegration entwickelt werden.*

Dank dem hohen Erfahrungswissen der MA, mit Kindern aus schwierigen psychosozialen und biographischen Kontexten, besitzen die Angestellten bereits in vielen Bereichen einen natürlich entwickelten, bedürfnisorientierten Zugang zu ihrer Primärzielgruppe. Wie aus verschiedenen Interviewaussagen im Rahmen dieser Forschungsarbeit aufgezeigt wird, sind sich die meisten MA bewusst, dass sie es in ihrem Arbeitsfeld mit Kindern zu tun haben, die ein starkes Selbstkonzept aufgebaut haben.

Zu dieser Auffassung der MA kann eine Parallele zur Resilienzforschung gezogen werden. Wustmann (2004) definiert Resilienz als eine psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken (zit. in Friederike Alle, 2010, S. 150). Froma Walsh geht nach Wustmann (2004) aber noch weiter und versteht darunter nicht allein die Fähigkeit, belastenden Herausforderungen im Leben standzuhalten, sondern, dass betroffene Kinder darüber hinaus fähig sind, aus negativen Erlebnissen gestärkt hervorzugehen (zit. in Krause, 2012, S. 20). Diese Definitionen alleine beweisen jedoch noch nicht, dass die Kinder aus dem Erstjahresprogramm von *STB* als resilient bezeichnet werden können. Einige Angestellte, welche über einen tieferen Einblick in die Situation der Kinder verfügen, haben ausgesagt, dass lediglich die mental stärksten Kinder

aus einer Geschwisterreihe es schaffen, sich von der Familie zu lösen. Hierzu kann Wustmann (2004) mit dem Phänomen der unterschiedlichen Entwicklung von Kindern aus einer Geschwisterreihe einen klaren Bezugspunkt setzen. In der Praxis hat sich immer wieder gezeigt, dass ein Teil der Geschwister den instabilen Lebensbedingungen in einer Familie unterliegen und hinderliche Faktoren fürs weitere Leben, wie auch Verhaltensauffälligkeiten, entwickeln. Einzelne Geschwister jedoch entwickeln Kräfte, die gleichen Lebensumstände so zu bewältigen, dass sie für sich fähig sind, förderliche Entwicklungen einzuleiten. Resilienz bedeutet in diesem Zusammenhang jedoch nicht zwangsläufig, dass sich keine Auffälligkeiten wie Sucht, Delinquenz oder Verhaltensprobleme einstellen können, sondern dass resiliente Kinder über die Kompetenzen verfügen, um trotzdem eine altersgemässe Entwicklung zu durchlaufen. Es wird ersichtlich, dass das Konzept der Resilienz die Fähigkeiten und Ressourcen in den Fokus stellt, anstatt sich an den Defiziten zu orientieren und den Blick auf die Bewältigungsstrategien von Risiken und Gefährdungen richtet. (zit. in Alle, 2010, S. 151) Es wäre gewagt zu sagen, dass generell alle SK, welche im Programm von *STB* sind, über ein Konzept der Resilienz verfügen. Jedoch beweist die Tatsache, dass viele der SK den widrigen Umständen in der Familie und dem Drogeneinfluss auf der Strasse trotzen und es hinkriegen, sich altersgemäss zu entwickeln, dass sie über resiliente Züge verfügen. Gemäss Krause (2012) wenden sie dabei ein Schutzfaktorenkonzept an. Die wirksamsten Faktoren beim Aufbau von Widerstandsfähigkeit liegen dabei beim Kind selbst. Ein entscheidender Faktor ist der Glaube an die eigenen Fähigkeiten, der ihnen hilft, stets den Sinn ihrer eigenen Handlungen zu erkennen. Erst mithilfe von schützenden Faktoren in der Umwelt kann ein Kind lernen, sich gegen negative Einflüsse zu wehren. (S. 25 – 27) Da die Kinder innerhalb ihrer Familie keinen Schutz finden, stellt *STB* für die Kinder – nebst den Kontakten in ihren *Peergroups* auf der Strasse – eine schützende Umwelt dar. Wie die Resilienzforschung aufzeigt, ist das Kind nicht bloss „Opfer“ seiner Umwelt, sondern aktiv daran beteiligt, indem es ab einem gewissen Alter eigenständig Entscheidungen über die Auswahl seiner Umwelt trifft, wie es die Kinder aus dem Erstjahresprogramm von *STB* ebenfalls getan haben. Wie kann nun dieses Wissen in den Umgang der MA von *STB* mit ihrer Primärzielgruppe einfließen? Sie sollten den Fokus in ihrer Arbeit auf den ressourcenorientierten Umgang und auf die Fähigkeiten und Potentiale der Kinder und insbesondere auf ihr aktives Mitgestalten des eigenen Lebens richten, so dass schwierige Lebenslagen überwunden werden können. Es ist zentral, dass sie die Kinder möglichst stark partizipieren lassen und das Gefühl der eigenen Selbstwirksamkeit praktisch erlebbar machen.

Ein weiterer Einflussfaktor auf das bedürfnisorientierte Arbeiten stellt die Tatsache dar, dass die meisten Programme von *STB* ausschliesslich von Jungen besucht werden. Die Angestellten sind dadurch mit verschiedensten spezifischen Bedürfnissen von Jungen konfrontiert. Nach Margarete Blank-Mathieu (2012) werden Jungengruppen u.a. die Eigenschaften gewaltbereit, aggressiv und laut zugeschrieben. In Bezug zu den Eigenschaften einzelner Jungen jedoch kommen eher Adjektive wie sensibel und schüchtern zum Zuge. (S. 51) Mit diesen Widersprüchen müssen viele Jungen leben. Zusätzlich müssen sie sich nach Grabrucker (1994) oft an einem starken Männerbild orientieren, um als Junge von andern Jungen anerkannt zu werden. Dies kann eine Erklärung dazu liefern, dass Jungengruppen sich häufig durch Kämpfe behaupten und immer wieder eine Rangordnung herstellen müssen. Nach wie vor gibt es geschlechtsspezifische Lieblingsspiele und Jungen üben diese lieber im Freien aus als Mädchen. (zit. in Blank-Mathieu, 2012, S. 51 – 54) Die MA gehen auf viele dieser Bedürfnisse der Jungen wie selbstverständlich ein, wie im Kapitel 5.4 aufgeführt, ohne diese als spezifische Jungenarbeit zu definieren. Wichtig ist, dass sie sich über die einzigartigen Bedürfnisse der Jungs bewusst sind und diese in allen Aspekten ihrer Arbeit miteinbauen.

Wie Nida-Rümlin (2011) aufzeigt, sind Kinder und Jugendliche nicht in der gleichen Weise wie Erwachsene fähig, ihre Handlungen über einen längeren Zeitraum hinweg zu strukturieren und nachhaltig in der Praxis umzusetzen. Sie zeichnen sich durch eine höhere Sprunghaftigkeit aus und sind ablenkbar.

Selbst gesetzte Strukturierungen entstehen erst mit der Zeit dadurch, dass wir uns Gründe zu Eigen machen, Damit die Strukturen nicht bei jeder beliebigen Gelegenheit wieder aufgegeben werden. (S. 19) Diese Feststellung deckt sich mit herausgefilterten Befunden aus der Forschung (vgl. Kapitel 5.4). Auch im Programm von *STB* müssen die Kinder immer wieder im Moment abgeholt und an ihre festgelegten Ziele erinnert werden. Insbesondere bemerkbar macht sich das Phänomen der hohen Ablenkbarkeit der Kinder in der mündlichen, partizipativen Reflexion der Spiele aus dem *KRAFTmodell*. Da diese immer gleich im Anschluss ans Spiel stattfinden, fällt es den Kindern teils schwer, sich vom Spiel zu lösen und in Ruhe über dessen Wirkung zu reflektieren. Der Ansatz des spielerischen Lernens könnte dem Konzentrationsproblem der Kinder entgegenkommen. Nach Klüber (2012) lernen Kinder im Spiel aktiv, dass ihr Handeln eine Wirkung hat. Diese Selbstwirksamkeitserfahrung ist basisbildend für das Selbstvertrauen der Kinder und dadurch zentral für ihre Identitätsentwicklung. Zusätzlich fördert es das Sozialverhalten im Umgang mit Konfliktsituationen unter den Kindern. Im gemeinsamen Spiel können sie durch kooperative Auseinandersetzungen emotionale Spannungen überwinden. Die Kommunikation mit älteren Mitspielern oder Spielleitenden (Jugendliche) kann sehr effektiv sein, insbesondere wenn sie den gleichen Hintergrund mitbringen, da diese für die Kinder ein Vorbild darstellen. Die Kinder profitieren von ihren Kommunikations- und Interaktionsformen und lernen konstruktives Verhalten kennen. (S. 219 – 221) Auf *STB* übertragen kann gesagt werden, dass der Lerneffekt höher ist, wenn Kinder die Möglichkeit erhalten, im Spiel ihren eigenen Weg zu gehen als in einer reflexiven Diskussion, wo ihnen vieles vorgesprochen wird, wie es der Eindruck der Forschenden aus der teilnehmenden Beobachtung ist.

Es stellt sich die Frage, wie die MA von *STB* die Kinder partizipieren lassen und sie in ihrer eigenständigen Suche nach Lösungen unterstützen. Mithilfe des Modells von Lüthringhaus (2000) kann aufgezeigt werden, auf welcher Partizipationsstufe sich die Kinder aus dem Erstjahresprogramm von *STB* momentan befinden (vgl. Kapitel 3.3). Die erste Stufe „Information“ kann mehrheitlich in allen Berührungspunkten, welche die Kinder als Zielgruppe anbelangen, als erreicht bezeichnet werden. Momentan schwanken sie zwischen den Stufen „Information“ und „Mitwirkung“. Oftmals gelingt es den MA nebst der lehrenden Informationsvermittlung im Bereich der Sportpädagogik und Bildung die Kinder immer wieder einzubeziehen und im Spiel oder an Veranstaltungen mitwirken zu lassen. Ebenfalls kann der Beziehungsaufbau der Sozialarbeitenden im *Goalsetting* zum Mitwirkungsprozess beitragen. Dieser wird jedoch noch nicht vollumfänglich ausgeschöpft. Die Kinder entwickeln gemäss dem *Strategic Paper* mit dem *Goalsetting* selbstständig, mithilfe der Unterstützung der Sozialarbeitenden, ihre Ziele und bewegen sich darin bereits auf der dritten Stufe „Mitbestimmung“. Oftmals werden sie jedoch noch zu stark von den Sozialarbeitenden bevormundet. Kinder wollen nach Wyrobnik und Krause (2012) mitreden und respektiert werden, dies wirkt sich auf ihr Selbstwertgefühl aus und sie lernen, dass sie aktiv zur Gestaltung ihres Lebensumfeldes beitragen können (S. 123). Wie aus den oberhalb begründeten Bedürfnissen der SK bereits ersichtlich wird, würde ein höherer Partizipationsgrad die Kinder in verschiedenen Bereichen stärker fördern.

Die Programminhalte von *STB* haben sich im Verlaufe der letzten Jahre immer mehr in Richtung individuelle Lösungen für die Reintegration der einzelnen Kinder entwickelt. Wurde früher als einziges Ziel die Reintegration in die Familie gesehen, wird heute von den meisten Sozialarbeitenden auch die Option einer Einbettung in andere Systeme, wie Heime oder betreute Wohngemeinschaften, in Erwägung gezogen. Thiersch (2012) akzentuiert dies aus Sicht der lebensweltorientierten Jugendarbeit als zeitbedingte Entfaltung weg vom Festklammern an einer heilen Welt, wo als einzige Möglichkeit für die Entwicklung eines Kindes das ursprüngliche Familiensystem gesehen wird. Immer mehr werden auch alternative Lösungen in Erwägung gezogen. Er bringt dies folgendermassen auf den Punkt: „Lebensweltorientierung ist Indiz der Krise heutiger Lebenswelt und zugleich Ausdruck des Anspruchs, in dieser

Krise angemessen agieren zu können.“ (S. 25) Spitzer (2006) betont, dass institutionelle Betreuungsformen zwar kritisch betrachtet werden müssen, besonders im afrikanischen Kontext, wo eine Reintegration in das erweiterte Familiensystem institutionellen Betreuungsformen vorzuziehen ist, sie jedoch durchaus förderliche Alternativlösungen für ein Kind bringen können (S. 196). Diese Anpassung der Lösungsstrategie von *STB* hat erheblich zur QE der Org. beigetragen. Wie im Kapitel 3.1 erwähnt, ist die laufende Abstimmung der Unternehmensstrategie auf die Bedürfnisse der Adressaten und Adressatinnen und den Wertewandel in der Gesellschaft nach Hummel et al. (2004) ein Indiz für Qualität (S. 44).

Der Weg zum vollumfänglichen bedürfnisorientierten Arbeiten und der Erreichung des Ziels aus dem *Strategic Paper* – den Willen des Kindes stärker in den Fokus zu rücken – ist jedoch noch nicht beendet. Hierzu benötigt es insbesondere von Seiten der Angestellten aus dem Dep. Familie im Zusammenspiel mit der Begleitung der Kinder aus dem Erstjahresprogramm einen differenzierten und bewussten Umgang mit der eigenen Rolle. Wie im Kapitel 3.4 bereits gestreift, geht es nach Herringer (ohne Datum, ¶1) um eine Gleichberechtigung zwischen Helfenden und Klienten und Klientinnen, als Grundlage des pädagogischen Handelns. Es benötigt den Aufbau einer symmetrischen Arbeitsbeziehung, in welcher die Helfenden ihre Klienten nicht bevormunden, sondern auf eine Beziehung partnerschaftlicher Kooperation setzen. Für den Aufbau einer symmetrischen Beziehung in der Begleitung der Kinder ist es als erster Schritt zentral, dass die Sozialarbeitenden ein reflexives Verhalten ihrer Wertehaltungen anwenden. Alle (2010) erklärt, dass eine Beobachtung nie objektiv sein kann, da jeder sich subjektiv seine eigene Wirklichkeit konstruiert. Eine Beobachtung steht immer in Berührung mit dem Beobachtenden und dessen eigener Lebensgeschichte, verinnerlichten Normen und Vorurteilen. Professionelle Arbeit ist daher lediglich möglich, wenn man sich der eigenen „inneren Landkarte“ bewusst ist und darüber reflektiert. (S. 31) Werden diese Grundlagen in der direkten Beratung und Begleitung der Kinder durch die Angestellten von *STB* beachtet, kann eine tiefere Vertrauensbasis zwischen den Kindern und den MA aufgebaut werden, wodurch wiederum eine gezieltere Begleitung der Kinder aus dem Erstjahresprogramm möglich wird.

## 6.5 Phänomen *Ursachenbekämpfung*

### **Kurzfassung:**

*Probleme der Zielgruppen von STB müssen im Kern behoben werden, um nachhaltige Lösungen zu erlangen.*

Wie die Forschungsergebnisse aufzeigen, zeichnet sich *STB* dadurch aus, dass sie die Kinder nicht fremdplatzieren, sondern in ihrer gewohnten Lebenswelt mit ihnen arbeiten. Thiersch (2012) beschreibt die Lebensweltorientierung als Arbeitsansatz, der die Lebensverhältnisse der Zielgruppen und deren sozialen Netzwerke, sowie die vorhandenen regionalen, sozialen und politischen Begebenheiten miteinbezieht. Die Adressaten und Adressatinnen werden anhand ihrer individuellen Ressourcen dazu ermächtigt, ihr Leben selbst zu bewältigen. (S. 5) Es geht darum, die Menschen dort abzuholen, wo sie stehen und sie zu ermächtigen, die Schwierigkeiten zu bewältigen, die sie aus ihrer Sicht mit und für sich selbst haben und nicht diejenigen, die andere mit ihnen haben (ib./ibid., S. 23). Auf *STB* lässt sich dies übertragen in Hinsicht darauf, dass sie die SK nicht als gesellschaftsstörendes Problem ansehen, das beseitigt werden muss, um vordergründig ein möglichst schönes Strassenbild Addis Abebas zu präsentieren. Sie sehen der Realität in die Augen, indem sie die SK akzeptieren und sie als Individuen mit eigenen Bedürfnissen und Ressourcen wahrnehmen. Thiersch (2012) erwähnt im Bezug auf die Arbeit mit SK, dass diese in erster Linie als normale Heranwachsende behandelt werden müssen, mit altersadäquaten Nöten und Pflichten. Wichtig ist aber auch, dass sie im Kontext ihrer spezifischen Le-

benssituation betrachtet und dabei die sozialen, psychischen und lokalen Bedingungen berücksichtigt werden. Der unmittelbare Lebensraum, mit all seinen Gefahren und Möglichkeiten, muss zwingend analysiert werden, um gezielt mit den Kindern arbeiten zu können. (S. 65) *STB* geht auf die Bedürfnisse der SK ein, indem sie ihnen durch regelmässige und ausgewogene Essensabgabe das Grundbedürfnis der Ernährung decken und sie somit von der umstandsbedingten Last, ständiger Nahrungssuche, befreien (vgl. Kapitel 2.4.3). Ebenfalls ermöglichen sie den Kindern durch das Sportangebot, dass sie ihrem altersentsprechenden Spieltrieb nachgehen können, da ihre unmittelbare Lebenswelt und ihre Lebenssituation ihnen dies nicht ermöglicht (vgl. Kapitel 2.4.2). Das Bildungsprogramm von *STB* ermöglicht den Kindern, längerfristig wieder in das reguläre Schulsystem eingegliedert zu werden, was ihnen eine gute Basis für ihren beruflichen Werdegang bietet.

Thiersch (2012) betont, dass es in der Verantwortung von Fachleuten der Sozialen Arbeit ist, den SK Alternativen zu dem Leben auf der Strasse zu bieten, welches oft geprägt ist von Verzweiflung und Gewalt. Es sollen Lebensformen geschaffen werden, die Ressourcen, Talente und Hoffnungen der jungen Leute freisetzen und stabilisieren können. (S. 65) In *STB* werden verschiedene solcher Lebensformen kreiert. Z.B. wirkt sich das Teilnehmen am *KRAFTmodell* fördernd auf den persönlichen Entwicklungsprozess der Kinder aus. In einer spielerischen Welt lernen sie die eigenen Stärken und allgemeine pädagogische Werte kennen und gezielt einzusetzen (vgl. Kapitel 3.5). Wie im Kapitel 5.4 ersichtlich, erleben die SK durch die familienähnlichen Strukturen, die ihnen das Programm von *STB* bietet, Geborgenheit und Sicherheit – als Gegenpol zu dem gefährdeten und schutzlosen Leben auf der Strasse. Dies stärkt ihre psychische und physische Beschaffenheit und kann belebende Energien freisetzen.



Abb. 25: Kinder lernen in den Lektionen des *KRAFTmodells* pädagogische Werte gezielt einzusetzen. (selbst erstelltes Foto)

Wie die Forschungsergebnisse aufzeigen, sehen die MA von *STB* die Familie der SK als wichtiger Baustein in der Bekämpfung gegen die Problematik der SK. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass *STB* sich in ihrem Project Proposal auf folgenden Abschnitt der Convention on the Rights of the Child (2. September 1990, ¶16 – 7) bezieht, aufgrund dessen sie ihre Grundeinstellung stützen, dass die Familie der beste Ort für das Aufwachsen der Kinder ist:

(. . .) childhood is entitled to special care and assistance, convinced that the family, as the fundamental group of society and the natural environment for the growth and well-being of

all its members and particularly children, should be offered the necessary protection and assistance so that it can fully assume its responsibilities within the community. Recognizing that the child, for the full and harmonious development of his or her personality, should grow up in a family environment, in an atmosphere of happiness, love and understanding (. . .)

Im Hinblick darauf kommt die Frage auf, welche externen Unterstützungen Familien brauchen, um ihren Kindern die bestmögliche Umgebung, für eine gesunde Entwicklung, bieten zu können. Die Org. *STB* und deren Arbeitsweise lassen sich diesbezüglich aus Sicht der Systemtheorie beleuchten. Nach Luhmann (1995) ist von sozialen Systemen die Rede, wenn sich die Handlungen von mehreren Personen zusammenhängend aufeinander beziehen, einen Sinn ergeben und somit von der nicht dazugehörenden Umwelt trennbar sind. Die Mitglieder dieser Systeme sind durch ein gemeinsames Ziel oder einen bestimmten Zusammenhang miteinander verbunden, bleiben aber eigenständige Persönlichkeiten. Die Individuen schlüpfen innerhalb eines Systems in eine bestimmte Rolle, die ihnen zugeschrieben wird. Sie können jedoch gleichzeitig mehreren Systemen angehören und innerhalb von diesen jeweils in andere Rollen wechseln. (zit. in Alle, 2010, S. 28) Wenn es nun darum geht, solche sozialen Systeme zu verändern, muss nach Hafén (2007) unbedingt beachtet werden, dass es beinahe unmöglich ist, Systeme von aussen direkt-kausal zu beeinflussen, zu animieren oder Informationen einfließen zu lassen. Jedes System bildet, instruiert und entwickelt sich von alleine. (S. 13) Wenn also Interventionen geplant sind, müssen diese unbedingt auf dem Wege der Kommunikation, in der nahen Umgebung des betreffenden Systems, geschehen. Gemäss Hafén (2007) geht es darum, dass Fachleute aus der Sozialen Arbeit Kommunikationssysteme in Form von Präventionsprojekten, Schulungen, Beratungen etc. initiieren und dadurch versuchen, indirekt die bestehenden Prozesse der Systeme zu beeinflussen. Er spricht dabei von sogenannten kommunikativen Interventionen. Es gibt zusätzlich dazu die physische Intervention als mögliches Vorgehen, um Systeme zu beeinflussen. Von dieser ist die Rede, wenn materielle Veränderungen in Systemen vorgenommen werden. Diese sind kurzfristig gesehen erfolgsversprechender, da sie rasche Stabilität bringen. Längerfristig gesehen können sie jedoch Nebeneffekte auslösen und der nachhaltige Erfolg ist nicht gesichert. (S. 29 – 30) *STB* versucht als erste Hilfe mit physischen Interventionen in Form von materieller Unterstützung (Wohnutensilien, Schulmaterial, Essen etc.) die Lebenssituation der Familien kurzfristig zu verbessern. Wenn aber die MA von *STB* in den Familien der SK bestehende Probleme so angehen wollen, dass eine nachhaltige Veränderung des Familiensystems stattfindet, müssen sie bezweckte Kommunikationssysteme schaffen. Die MA von *STB* scheinen sich dessen bewusst zu sein. In den vergangenen Jahren haben sie immer wieder versucht, mit gezielten Aktionen das Bewusstsein der Eltern über familieninterne Umstände und dessen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder zu stärken. Aktuell bietet *STB* auf der Basis der kommunikativen Intervention, neben persönlichen Gesprächen, z.B. Workshops, mit gezielten erziehungsrelevanten und sozioökonomischen Themen, für die Eltern an (vgl. Kapitel 2.4.6). So versuchen sie die Eltern zu sensibilisieren und eine weitere Verstrickung in Negativspiralen von Armut, Gewalt etc. zu verhindern. Die ständige Suche nach geeigneten Interventionsmöglichkeiten in der Familienarbeit widerspiegelt die Qualität von *STB* und zeigt die Bereitschaft für eine laufende Weiterentwicklung auf.

In Hinsicht auf nachhaltige Lösungen stellt sich die Frage, wie effizient und tiefgreifend Familiensysteme durch kommunikative Interventionen verändert werden können. Nach Hafén (2007) ist es möglich,



mit gezielten Interventionen in Familiensysteme einzugreifen, da diese klar adressierbar sind. Da es sich allerdings um geschlossene Systeme handelt, gestaltet sich die Einflussnahme sehr schwierig. Die familiäre Kommunikation ist sehr intensiv, da alles, was die einzelnen Familienmitglieder betrifft, automatisch auch eine Wirkung auf die gesamte Familie hat. (S. 21)

Eine weitere Bedingung für gelingende Interaktionen ist es laut Hafen (2007), dass alle betroffenen Systemmitglieder körperlich anwesend sein müssen, wenn die Kommunikation stattfindet (S. 20). Folglich ist es für die Arbeit von *STB* unerlässlich, dass sie die Familienkonstellationen und deren Probleme genau eruieren und alle involvierten Personen miteinbeziehen. Die Arbeit mit den Familien des ländlichen Gebietes gestaltet sich als besonders schwierig, da es durch die geografische Distanz unmöglich ist, eine genaue Analyse der Familiensituation zu machen und die Familien mehrmals physisch zu treffen, bzw. in regelmässige Gespräche und Workshops einzubinden. Bis jetzt hat die Org. diesbezüglich keine befriedigende Lösung gefunden. Die hohe Rückfallquote der Kinder des ländlichen Gebietes zeigt, dass die Handhabung mit diesen Kindern – und deren Familien – optimiert werden muss, um nachhaltigere Lösungen zu erlangen. Nach Hafen (2007) können Gründe für ein Nichtaufrechterhalten von Veränderungen fehlende personelle und finanzielle Ressourcen nach Projektende sein (S. 285). Die Kinder aus ländlichen Gebieten können nach dem Abschliessen des ersten Jahreszyklus des Programms von *STB* und ihrer Reintegration in ihre Familie aus diesen Gründen nicht mehr begleitet werden. Die oft weite Reise in ländliche Gebiete gestaltet sich für die MA des Dep. Familie als sehr kostenaufwändig und zeitintensiv. Was ebenfalls wichtig ist, um eine nachhaltige Wirkung zu erzielen, ist eine gut funktionierende Kommunikation und Kooperation zwischen einzelnen NGOs, wie in der Agenda 21 (1992) nachzulesen ist (S. 290) (vgl. Kapitel 3.2). Dieser Aspekt kommt bei der Arbeit mit den Familien des ländlichen Gebietes stark zum Ausdruck. *STB* arbeitet gegenwärtig vereinzelt mit der lokalen Polizei zusammen. Da bisher aber nur wenige lose Kontakte zu Org. in den Regionen, wo die SK herkommen, bestehen, kann dementsprechend wenig nachhaltige Vernetzungsarbeit geleistet werden. Für eine nachhaltige Reintegration in die Familie wäre eine gute Kooperation mit Institutionen vor Ort umso wichtiger, da die Familien bei allfälligen Problemen Ansprechpartner in ihrer Nähe benötigen. Ebenfalls könnte die Weiterbetreuung der Kinder an solche Partnerorganisationen weitervermittelt werden. Hafen (2007) meint, dass eine gute Kooperation und Koordination bedingend sind, um Probleme in ihrem Ursprung anzugehen. Besonders wenn es darum geht, Veränderungen sozialer Systeme herbeizuführen, können Ziele nur erreicht werden, wenn diverse Akteure zusammenwirken. (S. 273) Falls es dennoch zu einem weiteren Rückfall kommt und die Kinder wieder auf der Strasse landen, wäre es wichtig, ihnen eine zweite Chance zu geben, erneut im Programm von *STB* mitmachen zu können. Nach Hafen (2007) ist es hinsichtlich einer langanhaltenden Wirkung wichtig, dass Interventionen mehrmals stattfinden, immer mit dem Hintergedanken, ob eine entsprechende Wiederauffrischung sinnvoll ist (S. 285). Es kann durchaus sein, dass die SK die Vermittlung der Programminhalte von *STB* wiederholt hören und erleben müssen, um einzusehen, dass das Leben auf der Strasse für sie längerfristig nicht gut ist.

Gemäss Holtz (2000) ist ein Projekt dann nachhaltig, wenn die erzielten Erfolge nach dessen Ende weiterbestehen und es die betreffenden Personen anstösst aktiv zu werden, um sich selbst zu helfen (zit. in Fahrenhorst & Musto, 2000, S. 54) wie im Kapitel 3.2 beschrieben ist. Mit dem Arbeitsintegrationsprogramm der Eltern wird *STB* der sogenannten „Hilfe zur Selbsthilfe“ gerecht (vgl. Kapitel 5.5). Allerdings ist dieses Programm noch ausbaufähig. Wie die Autorinnen bereits mehrmals erwähnt haben, sind häufig schwache ökonomische Verhältnisse innerhalb der Familien Ursache dafür, dass die Kinder ihr Glück auf der Strasse versuchen. Folglich ist es naheliegend, dass die finanzielle Situation der Familien verbessert werden muss, damit sie ihre Kinder selbstständig tragen können. Dabei ist der Ansatz *Empowerment* äusserst beachtenswert. Wie in Kapitel 3.4 erwähnt, geht es nach Herringer (2006) darum, die Menschen zu befähigen, ihre eigenen Stärken so einzusetzen, dass sie mehr Selbstbestimmung und

Autonomie in ihrem Lebensalltag erreichen (zit. in Willener, 2007, S. 54). Laut Naidoo und Wills (2003) ist es Voraussetzung für die Ermächtigung von Menschen, dass sie die Ernsthaftigkeit ihrer eigenen Situation erkennen und den Willen haben, diese zu verändern. Ebenfalls müssen sie daran glauben, dass sie dazu auch in der Lage sind, wenn sie zusätzlich zu ihren eigenen Kompetenzen Unterstützung von aussen erhalten. (zit. in Hafen, 2007, S. 258) Aufgrund dessen ist es aus Sicht der Autorinnen für einen Erfolg des Arbeitsintegrationsprogramms ausschlaggebend, dass dieses in Kombination mit Gesprächen stattfindet. Inhalte wie der Aufbau und die Stärkung des Selbstvertrauens und den Glauben an sich selbst sind dabei sehr wichtig. Nur wenn sich die Eltern bewusst sind, dass sie etwas verändern müssen und die nötige Motivation dazu haben, werden sie ihre ökonomische Lage nachhaltig verbessern können. Damit die Eltern motiviert sind, ist es unerlässlich, dass deren Bedürfnisse abgeholt werden, um so das Programm gezielter auf sie ausrichten zu können. Bei der Programmgestaltung muss die Zielgruppe unbedingt miteinbezogen werden, um qualitative Arbeit zu gewährleisten. Bis anhin können die Eltern im von *STB* vorgegebenen Rahmen des Arbeitsintegrationsprogramms partizipieren, indem sie z.B. den Businessplan selbstständig erstellen und Abklärungen alleine machen. Annette Hug (2007) versteht unter „echter Partizipation“ selbstorganisierte Gruppen, die nach ihren Bedürfnissen von sich aus Angebote schaffen und von Professionellen nur noch begleitet werden (S. 59). Es stellt sich die Frage, ob sie noch mehr in die Gesamtplanung miteinbezogen werden könnten. Dies unterstreichen Seckinger et al. (2000) mit der Aussage, dass nur durch eine aktive Kooperation zwischen Hilfesuchenden und Hilfebietenden befriedigende Resultate erzielt werden können (S. 11). Wie im Kapitel 3.3 nachzulesen ist, müssen die Eltern nach Lüthringhaus (2000) ein gewisses kulturelles Kapital aufweisen um in der Gestaltung der Arbeitsintegrationsprogramme partizipieren zu können. Solange sie mit der Deckung ihrer Grundbedürfnisse beschäftigt sind, fehlt ihnen die Kapazität, um dieses zu erlangen und sie können sich folglich weniger auf Projekte einlassen. (zit. in Willener, 2007, S. 65)

## 7 Handlungsansätze

### 7.1 Soziokulturelle Animation als Verbindung zu den Handlungsansätzen

Bei der Herleitung der Handlungsansätze aus den Interpretationen der Forschungsergebnisse innerhalb der Diskussion ziehen die Autorinnen Methoden und Instrumente aus dem Methodenkoffer der SkA bei. Dazu möchten die Autorinnen die wichtigsten Funktionen und Positionen der SkA kurz, nicht abschliessend, auführen. Die danach vorgeschlagenen Handlungsmassnahmen werden teils auf diese theoretische Grundlage abgestützt.

#### Funktionen

Hangartner (2010) erwähnt die folgenden Funktionen, die sich je nach Tätigkeitsfeld der SkA überschneiden oder ergänzen können:

<b>Vernetzungs- und Kooperationsfunktion</b>	Wenn soziale oder kulturelle Netzwerke aufgebaut werden, versucht die SkA unterschiedliche Akteure durch Aktivierung, Förderung und Unterstützung in die Arbeit miteinzubeziehen.
<b>Partizipative Funktion</b>	Die SkA versucht für eine fokussierte Zielgruppe bereits bestehende kulturelle oder soziale Beteiligungsformen zu aktivieren oder neue davon, zielgruppenadäquat, zu schaffen.
<b>Präventive Funktion</b>	Indem die SkA die Gesellschaft genau analysiert, entsprechende Probleme früh wahrnimmt, darüber informiert und entsprechende Unterstützung anbietet, kann rasch gehandelt und somit verhindert werden, dass Negativspiralen entstehen.
<b>Integrative Funktion</b>	Die SkA leistet wertvolle Beziehungsarbeit, indem sie zwischen Lebenswelten mit unterschiedlicher sozialer, kultureller, religiöser oder ethnischer Orientierung oder innerhalb von Gruppen vermittelt. (S. 288)

Abb. 26: Funktionen der Soziokulturellen Animation (eigene Darstellung nach Hangartner, 2010, S. 299)

## Positionen

Gemäss Hangartner (2010) befinden sich die Aufgaben der SkA in einem sich ständig wandelnden Gesellschafts- und Berufsumfeld, was immer wieder neue Ansprüche an die Soziokulturellen Animatoren und Animatorinnen zur Folge hat (S. 297). Müller (in Heinz Moser et al., 1999) hat ein Handlungsmodell geschaffen, das auch längerfristig die Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens von Individuen und sozialen Gruppen erfolgreich zu fördern und zu begleiten vermag. (zit. in ib./ibid., S. 122)

<b>Aufgaben der SkA / Interventionsposition</b>	<b>Aktivitäten der Fachperson</b>	<b>Zweck</b>	<b>Ziele der Adressatenschaft</b>
<b>Animationsposition</b>	animieren, arrangieren, beteiligen	Aktivierung	Selbsttätigkeit
<b>Organisationsposition</b>	unterstützen, planen, durchführen, auswerten	Aktion, Produktion	Selbstorganisation
<b>Konzeptposition</b>	erforschen, erkunden, konzipieren	Konzeptualisierung	Transformation
<b>Vermittlungsposition</b>	problematisieren, thematizieren, übersetzen, verhandeln, Konflikte lösen	Vermittlung	Selbstständigkeit

Abb. 27: Interventionspositionen (eigene Darstellung nach Hangartner, 2010, S. 299)

Mit diesem Handlungsmodell können sich Soziokulturelle Animatoren und Animatorinnen orientieren, in welcher Funktion sie intervenieren und welche Methoden sie in gewissen Situationen anwenden sollen. Alle vier Positionen stehen zueinander in Beziehung und können nicht losgelöst voneinander betrachtet werden. Die Animationsposition gilt dabei als zentral, da sie immer die Aktivierung und Selbsttätigkeit der Adressatenschaft zum Ziel hat. (ib./ibid., S. 298)

Die Autorinnen gewannen den Eindruck, dass die Org. STB es mit vielen Phänomenen zu tun hat, zu welchen die SkA mit ihren Methoden einen guten Zugang schaffen kann und sehen in diesen Methoden ebenfalls eine geeignete Unterstützung zur QE der Org..

## 7.2 Praxisrelevante Handlungsansätze für Sport – The Bridge

Da die Forschung im Auftrag der Org. STB geschah, wird in folgendem Kapitel ein Massnahmenpaket für die Institution aus der Diskussion abgeleitet. Die Massnahmen sind auf verschiedenen Ebenen und entlang der Phänomene angesetzt. Die folgende Tabelle dient dazu, einen ersten Überblick zu verschaffen, anschliessend werden die einzelnen Massnahmen genauer erläutert.

Ebenen	Phänomene	Kurzfassung	Massnahmen
Ebene 1: Unternehmen und Mitarbeitende	Arbeitsansätze	<i>Eine klare Zielsetzung innerhalb von STB schafft Transparenz und somit für alle MA eine gemeinsame Arbeitsgrundlage.</i>	<b>Massnahme 1: Erstellung eines Zielbaums</b>
	Arbeitsklima	<i>Der Austausch der MA von STB im formellen sowie informellen Rahmen fördert das gegenseitige Verständnis, gibt Raum für gemeinsames Lernen und ermöglicht breiter abgestützte Lösungen.</i>	<b>Massnahme 2: Bewusstmachung zur Möglichkeit von Weiterbildung</b>  <b>Massnahme 3: Maßnahmenpaket zur Teamentwicklung</b> Schritt 1: Durchführung eines Workshops über gelingende Teamarbeit Schritt 2: Departementübergreifender Einblick der Mitarbeitenden Schritt 3: Aufbau Austausch Mitarbeitende im formellen Schritt 4: Supervision
Ebene 2: Zielgruppe (Kinder/Eltern)	Ursachenbekämpfung	<i>Probleme der Zielgruppen von STB müssen im Kern behoben werden, um nachhaltige Lösungen zu erlangen.</i>	<b>Massnahme 4: Nachhaltige Gestaltung Reintegration Kinder aus ländlichen Gebieten</b> Schritt 1: Vernetzung mit Organisationen in ländlichen Gebieten 2. Schritt: 2. Chance für „Rückfallkinder“ aus ländlichen Gebieten
	Bedürfnisorientiertes Arbeiten	<i>Durch mehr Mitbestimmung der Erstjahreskinder von STB können nachhaltigerere Lösungen für deren Reintegration entwickelt werden.</i>	<b>Massnahme 5: Bedürfnisanalyse und Partizipation der Eltern</b>  <b>Massnahme 6: Lernen im Spiel</b>  <b>Massnahme 7: Mehr Mitbestimmung der Kinder beim Reintegrationsprozess</b>
Ebene 3 : Vernetzung und Öffentlichkeit	Handlungsspielraum	<i>Der wahrgenommene Handlungsspielraum der MA von STB beeinflusst den Blick auf das Potential von Veränderungen.</i>	<b>Massnahme 8: Aufbau eines Formellen Netzwerks mit anderen Institutionen</b>
			<b>Massnahme 9: Öffentlichkeitsarbeit / Public Paper / Internetauftritt</b>

Abb. 28: Darstellung Massnahmen (eigene Darstellung)

## 7.2.1. Ebene 1: Unternehmen und MA

### Massnahme 1: Erstellung eines Zielbaums

Abgestützt auf die Ergebnisse der Diskussion im Kapitel 6.1 erscheint es den Forscherinnen für *STB* sinnvoll, die Leistungsziele der Org., die bereits existieren, um Wirkungsziele zu ergänzen. Dafür eignet es sich nach Willener (2007) einen Zielbaum für die Org. zu erstellen. Dadurch kann die Wirkung, die bei den Zielgruppen erreicht wird, gemessen und sowohl intern wie auch extern sichtbar gemacht werden. (S. 171) Ein Projekt dreht sich im Zentrum um die Ziele. Sie sind eine Leitschnur fürs Projekt und dienen ihm als Massstab. Insbesondere geben sie eine Basis, um einen Konsens herzustellen und die Beteiligten auf Kurs zu halten. (ib./ibid., S. 163 – 164)

Es wird hauptsächlich unterschieden zwischen Fernziel (Vision), Hauptziel (Mission) und verschiedenen Teilzielen. Der Zielbaum ist eine Zielhierarchie und setzt sich aus über- und untergeordneten Zielen zusammen, zwischen welchen Beziehungen bestehen. Das Hauptziel, also die Mission, ist allgemeiner definiert, die Teilziele konkreter. Da mit einem Projekt eine Wirkung erzielt wird, muss das Hauptziel ein Wirkungsziel sein. Die Teilziele setzen sich aus Leistungs- und Wirkungszielen zusammen. Durch einen Zielbaum können auch Überschneidungen oder Widersprüche innerhalb der Teilziele erkannt werden, d.h. es wird eine klare Zielstruktur erschaffen. Damit Ziele in Evaluationen überprüft werden können, müssen sie präzisiert und operationalisiert werden. Dazu können Indikatoren zugezogen werden, welche messbare „Anzeichen“ eines Umstandes anzeigen. (ib./ibid., S. 171) Durch einen Zielbaum können die MA von *STB* auch innerhalb der verschiedenen Dep. Ziele entwickeln, die auf das Fern- und Hauptziel und somit zur Zielerreichung und QE der Org. insgesamt beitragen.

Folgend ist ein Beispiel der Zielformulierung für *STB* dargestellt, das ausgehend von der Vision und Mission (vgl. Kapitel 2.1) in einem Zielbaum veranschaulicht wird. Für die Org. *STB* entwickeln die Forscherinnen zu einem späteren Zeitpunkt zusätzlich ein Dokument, in welchem die Methoden und Instrumente zur Erstellung eines Zielbaums erläutert werden.

<b>Fernziel (Vision)</b>	
Alle Kinder wachsen in einem günstigen Umfeld auf, wo ihre ganzheitliche Entwicklung gewährleistet wird und sie dadurch zu eigenständigen Erwachsenen werden.	
<b>Hauptziel (Mission):</b>	
Die Strassenkinder sind in ihren individuellen Bedürfnissen abgeholt und durch sportpädagogische Methoden und die Vermittlung alltäglicher Fähigkeiten ermächtigt, sich nachhaltig zu entwickeln.	
<b>Teilziel 1 (Leistungsziel) / Indikator 1 / Methode 1</b>	<b>Teilziel 2 (Wirkungsziel) / Indikator 2 / Methode 2</b>
Familien werden während des ersten Jahres intensiv begleitet und auf ihre Rolle als Eltern vorbereitet.	Die Kinder eignen sich durch die Teilnahme am <i>KRAFTmodell</i> zusätzliche Sozial- und Handlungskompetenzen an, die in Konflikten untereinander zum Ausdruck kommen.
<b>Indikator 1:</b> Mindestens 50 Familien nehmen an den dazu eingerichteten Programmen zu Vorbereitung der Reintegration des Kindes teil.	<b>Indikator 2:</b> Die Mitarbeitenden von <i>STB</i> müssen weniger eingreifen bei Konflikten unter den Kindern.
<b>Methode 1:</b> Erstellung einer Statistik über die Teilnahme der Eltern	<b>Methode 2:</b> Beobachtung durch die Mitarbeitenden auf dem Projektgelände

Abb. 29: Beispielzielbaum (eigene Darstellung)

Die Forscherinnen empfehlen *STB* ihren Zielfindungsprozess mit möglichst vielen MA durchzuführen, sodass die Ziele breiter abgestützt sind und von allen getragen werden. Wie in der Diskussion ersichtlich ist, nehmen die Angestellten die Ziele so eher als ihre eigenen an und sind motivierter für deren Umsetzung. Wichtig wäre auch, dass die Ziele jährlich überprüft und allenfalls angepasst werden. Wilener (2007) sagt, dass sich das Umfeld eines Projekts laufend verändert und sich deshalb dessen Ausrichtung entsprechend anpassen muss. Ein Zielsystem sollte daher nie als endgültig betrachtet werden. (S. 175) Die Leitenden von *STB* sollten Methoden erarbeiten, wie die MA im Zielfindungsprozess mehr eingebunden werden können. Dies kann im Konzept der Org. festgehalten werden. Da in *STB* bisher noch kein allumfassendes Konzept existiert, an dem sich die MA intern orientieren könnten, empfehlen die Forscherinnen den Leitenden unbedingt ein solches zu erstellen. Laut Hangartner (2010) dient ein Praxiskonzept als Basis, welches die verschiedenen Arbeitsvorgehen eines Projekts verknüpft, ebenso wie theoretische Überlegungen und praktische Umsetzung. Durch ein Konzept wird die Zusammenarbeit der verschiedenen MA aufeinander abgestimmt und gesteuert. (S. 310) Der Zielbaum und ein Einheitliches Konzept verhelfen den MA zu einer Vereinheitlichung ihrer Arbeitsabläufe.

### **Massnahme 2: Bewusstmachung zur Möglichkeit von Weiterbildung**

Eine laufende Weiterbildung der MA ermöglicht eine gemeinsame Fachsprache und dadurch eine einheitlichere Zielsetzung und Handhabung von Arbeitsabläufen. Im Kapitel 6.1 ist die Wichtigkeit ersichtlich, dass insbesondere das Management, aber auch die Leitenden der einzelnen Dep., die MA motivieren, sich extern weiterzubilden. Die Forscherinnen empfehlen den Leitenden der Org. und der einzelnen Dep. im Sinne der Animationsposition der SkA nach Hangartner (2010), die MA zu animieren, diesen Lernraum und die Möglichkeiten zur externen Weiterbildung, die zur Verfügung gestellt werden, zu nutzen (S. 295). Die Leitenden der Org. und der verschiedenen Dep. sollten sich überlegen, in welchen Settings und Gefässen es sinnvoll wäre, die Aktivierung der MA bezüglich ihrer Weiterbildung vorzunehmen und welche Methoden dafür eingesetzt werden sollen. Wichtig wäre es zudem, den MA aufzuzeigen, was der Mehrwert einer Weiterbildung ist und wie sie zu der QE von *STB* allgemein beitragen können. Hangartner (2010) weist in der Animationsposition auch auf die Freiwilligkeit der Adressaten und Adressatinnen hin (S. 296). Für *STB* bedeutet dies konkret, dass die Leitenden lediglich versuchen können die MA zur Weiterbildung zu motivieren, jedoch deren Entscheidung akzeptieren müssen.

### **Massnahme 3: Maßnahmenpaket zur Teamentwicklung**

Gemäss René Anthamatten et al. (2010) zählt das Arbeiten mit Gruppen zu einer der zentralen Kernkompetenzen der SkA, wobei die Teamarbeit den aufgabenorientierten Gruppen zugeordnet werden muss. Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit in Teams sind dabei u.a. eine festgehaltene Zielklarheit wie auch die Weitergabe und Verknüpfung von Informationen untereinander (S. 27 – 29). Funktioniert die Zusammenarbeit eines Teams, kann dieses kreativer und konstruktiver an Lösungen zu bestehenden Problemen arbeiten und stellt dadurch einen Mehrwert für die Entwicklung einer Org. dar (vgl. Kapitel 6.2). Mit dem an dieser Stelle vorgeschlagenen Handlungsablauf zur Teamentwicklung wird ein möglicher Weg aus der soziokulturellen Perspektive aufgezeigt, wie eine bestmögliche Zusammenarbeit in Teams aufgebaut werden kann.

### **Schritt 1: Durchführung eines Workshops über gelingende Teamarbeit**

Dieser Schritt wurde, wie aus der im Rahmen der Forschung durchgeführten Gruppendiskussion zum Vorschein kam, bereits durch die MA von *STB* angedacht. Daher wird auf die Definition der genaueren Inhalte an dieser Stelle verzichtet und lediglich am Beispiel der Kooperation ein möglicher Aushang, welcher den Workshop begleiten könnte, vorgestellt.

Kooperation und die damit verbundenen Wirkungen sind nach Anthamatten et al. (2010) ein wesentliches Phänomen für die Teamarbeit. Kooperation kommt dann zum Zuge, wenn alle Gruppenmitglieder übereinstimmende Ziele anstreben und wenn in der Gruppe ein Verhalten vorherrscht, aus dem für alle Gruppenmitglieder der grösste Gewinn resultiert. Folgende drei Merkmale und die daraus resultierenden Wirkungen kennzeichnen Kooperation:

- Durch die offene Kommunikation über alle relevanten Sachverhalte, bei welcher jeder und jede dazu bestrebt ist, zu informieren, können die Ressourcen der MA zusammengefasst und höhere Leistungen erreicht werden.
- Die Fähigkeit der Teammitglieder, stärker die Gemeinsamkeit der Interessen und Ziele wahrzunehmen als deren Unterschiede, wie auch das offene Austragen von Konflikten, führt zu einer Verringerung der Gefahr von Fehlentscheidungen, da eine Erweiterung der subjektiven Wahrnehmung stattfindet.
- Die vertrauensvolle und achtungsvolle Einstellung der Teammitglieder zueinander und die verstärkte Bereitschaft aufeinander einzugehen, löst eine hohe Zufriedenheit der MA aus, da ihnen durch das kooperative Klima bessere Entfaltungsmöglichkeiten angeboten werden.

Kooperation stellt das Endstadium eines funktionierenden Teams dar. (S. 26 – 29) Die Forscherinnen schlagen daher vor, während dem Workshop aufzuzeigen, wie eine ideale Zusammenarbeit aussehen könnte und was dadurch alles erreicht werden kann. Die MA sollen motiviert werden, sich dieses Endstadium immer wieder als Ziel vor Augen zu halten.

### **Schritt 2: Departementübergreifender Einblick der MA**

Wie aus dem Kapitel 6.2 ableitbar, wäre ein sinnvoller zweiter Schritt zur idealen Teamentwicklung der gegenseitige Einblick der MA von *STB* in die Dep. der anderen Teams. Da es durch die unterschiedlichen fachlichen Qualifikationen unter den MA zwischenzeitlich zu Kommunikationsstörungen kommt, kann der Einblick in das Tätigkeitsfeld eines anderen Teams die Achtung vor der Arbeit unter den MA stärken und konstruktiv in die Kommunikation einfließen. Im Verständnis der *SkA* müsste dieser Schritt in der Vermittlungsposition begleitet werden, um Verständigung zwischen den Teams zu schaffen, bevor es zu Konflikten kommen kann. Die Vermittlungsposition müsste dabei von den beiden Leitenden von *STB*, Ahmed und Seifu, eingenommen werden, da sie im Interesse der Gesamtorganisation eine allparteiliche Position einnehmen und für einen fairen Interessensausgleich sorgen können. In dieser Rolle, in der sie als Animator bzw. Animatorin fungieren, müssen sie die MA im Prozess des Kennenlernens der anderen Arbeitsbereiche begleiten und Brücken in der Verständigung der Teams mit unterschiedlichen Interessen bauen. Es gilt ebenfalls, Übersetzungsleistungen, im Sinne des Schaffens von Verständigung, zwischen den verschiedenen Arbeitsbereichen, zu leisten. Darauf aufbauend kann zwischen den MA ein Verständnis für unterschiedliche Auffassungen, Hintergründe und Qualifikationen entstehen. Gelingt es den beiden Leitenden dieses Verhalten umzusetzen, kann sich im Umgang zwischen den Teams eine durchgehende Achtung vor dem Gegenüber herstellen, was die Basis für eine künftig erfolgreiche Teamarbeit bildet.



### Schritt 3: Aufbau Austausch MA im formellen Rahmen

Sind die beiden ersten Schritte vollzogen, kann der Aufbau des Austausches unter den MA im formellen Rahmen weiterentwickelt werden. Hierzu sehen die Forscherinnen, ableitend aus den bereits bestehenden Sitzungsgefässen, in drei unterschiedlichen Austauschformen Entwicklungspotenzial, wie folgend beschrieben wird.

Es sollten vermehrt im formellen Rahmen interdisziplinäre Teamsitzungen abgehalten werden, um die Zusammenarbeit zwischen den Teams weiterzuentwickeln. Dies entspricht ebenfalls dem geäußerten Wunsch aus der Gruppendiskussion zwischen den Dep. Sport und Familie.

Ein neu eingerichtetes Austauschgefäss im formellen Rahmen, welches sich spezifisch auf die Psychohygiene der MA bezieht, würde eine Entlastung für alle MA, die eng in die Arbeit mit den Kindern involviert sind, darstellen (vgl. Kapitel 6.2). Wichtig für diese Art von Austauschgefäss ist es, dass erstens alle MA, die einen Bedarf an dieser Form von Austausch haben, teilnehmen können. Gleichzeitig muss allen Beteiligten bewusst sein, dass die besprochenen Inhalte innerhalb dieses Austauschgefässes bleiben müssen, um die Diskretion zu gewährleisten.

Das letzte aber sehr wertvolle Sitzungsgefäss ist ein Austauschgefäss zur Weiterentwicklung von *STB* auf partizipativer Ebene durch MA aus allen Hierarchiestufen. Die Mitbestimmung der MA auf organisationaler Ebene kann zu besseren Entscheidungen führen, da sie von mehreren Leuten innerhalb eines Unternehmens getragen werden. Mit der Zeit kann daraus gemäss Rosenstiel (2002) eine Organisationskultur entstehen, bei welcher das gemeinsame Lernen und die interne Wissensweitergabe im Mittelpunkt stehen (zit. in Boysen & Strecker, 2002, S. 46).

Die Forscherinnen schreiben, den MA von *STB* bei den vorgeschlagenen Sitzungsgefässen gemäss Anthamatten et al. (2010) einen genügend hohen Grad an Selbst- und Mitverantwortung zu, um ihnen den Führungsstil „Leitung durch die Gruppe selbst“ zuzutrauen. Die Leitungsfunktion wird dabei immer von jenem Sitzungsmitglied übernommen, das am meisten mit der zu behandelnden Thematik vertraut ist. Zentral ist nicht, wer leitet, sondern dass geleitet wird. (S. 32) Diese Art von Leitung ist in gut eingespielten Arbeitsgruppen anzutreffen und kann daher, nach erfolgreichem Abschliessen der ersten beiden teambildenden Schritten, gut von den Teilnehmenden der verschiedenen Sitzungsgefässen getragen werden.



Abb. 30: Austausch der MA des Dep. Familie und Sport in einer Gruppendiskussion (selbst erstelltes Foto)

#### **Schritt 4: Supervision**

Als letzte Massnahme würde die Einführung einer Supervision, in definierten, zeitlichen Abschnitten, das Massnahmenpaket zur Teamentwicklung abrunden. Heinz J. Kersting und Heidi Neuman-Wirsig (1996) erwähnen, dass in der Teamsupervision angezielt wird, durch eine Verbesserung der Kooperation und der Organisationsabläufe qualifizierte Arbeit für die Adressatenschaft zu leisten (S. 28). Insbesondere wenn Kommunikationsstörungen oder Konflikte innerhalb der oben beschriebenen Sitzungsgefässen auftauchen, kann die objektive Perspektive eines/einer externen Supervisors/Supervisorin den Beteiligten helfen, die Eigentätigkeit anzuregen, um aus der verstrickten Lage zu finden. Der kulturelle Kontext von *STB* und seine finanziellen Ressourcen sind bei dieser Entscheidung jedoch zu beachten und der Entscheidung muss von den beiden Leitenden der Gesamtorganisation getragen werden.

#### **7.2.2. Ebene 2: Zielgruppe (Kinder/Eltern)**

##### **Massnahme 4: Nachhaltige Gestaltung Reintegration Kinder aus ländlichen Gebieten**

###### **Schritt 1: Vernetzung mit Organisationen in ländlichen Gebieten**

Wie in der Diskussion des Phänomens *Ursachenbekämpfung* angetönt, ist es für die nachhaltige Arbeit von *STB* wichtig, neue Handhabungen mit den Kindern aus ländlichen Gebieten zu finden, um deren Rückfallquote zu senken. Für die Autorinnen wäre die optimalste Lösung, wenn *STB* in den betreffenden Gebieten eigene Partnerbüros aufbauen und so die Familien, nach der Reintegration der Kinder, persönlich begleiten würde. Dies würde gegenwärtig jedoch die finanziellen und personellen Ressourcen der Org. sprengen.

Um dennoch intensiver mit den Familien arbeiten zu können, schlagen die Autorinnen vor, dass die Zusammenarbeit mit Org. in den Gebieten, wo diese leben, verbessert wird. Nach Hafén (2007) gibt es in der SkA unterschiedliche förderliche Formen der Zusammenarbeit, um Einfluss auf soziale Systeme – in diesem Falle die Familien – zu nehmen. U.a. sind dies die Kooperationen mehrerer öffentlicher Stellen, die alle dem Feld Sozialer Arbeit zugeordnet sind und gleiche Ziele verfolgen. (S. 274) Wie solche Netzwerke aufgebaut werden, ist im Kapitel 7.2.3 nachzulesen.

Indem formelle Verbindungen mit NGOs oder auch staatlichen Stellen in den Heimatsgebieten der Kinder geschaffen werden, könnten Synergien genutzt und Aufgabenteilungen sinnvoll organisiert werden. Wichtig dabei ist, genau abzuklären, welche Arbeitsphilosophie diese Org. verfolgen, damit die weiterführende Familienarbeit im Sinne von *STB* geschieht. Ebenfalls müssen die Kooperationsformen formell – am besten in einem Leistungsvertrag – geregelt werden, um sicherzustellen, dass der weitere Verlauf der Familienarbeit positiv verläuft. Regelmässiger Austausch in Form von telefonischem Kontakt oder einer Art von Netzwerktreffen sind äusserst wichtig. Alle (2010) nennt verschiedene Grundsätze, die beachtet werden müssen, damit Kooperationen zwischen Partnerorganisationen zum Schutz der Kinder gelingen. So ist es wichtig, dass eine wertschätzende, respektvolle Grundhaltung zwischen den beteiligten Org. besteht. Zudem müssen die Arbeitsinhalte der Kooperationspartner transparent und der Informationsfluss für alle Beteiligten zugänglich sein. Die Klärung von Auftrag, Ziel und Nutzen ist notwendig und es ist wichtig, dass verbindliche Absprachen gemacht und Vereinbarungen eingehalten werden. (S. 197 – 199) Um diese Handhabung zu realisieren, muss eine klare Regelung der Zuständigkeit innerhalb des Dep. Familie geschehen. Es würde Sinn machen, eine Person ausschliesslich für diese Vernetzungsarbeit anzustellen, so könnten die Arbeitszuständigkeiten effizient aufgeteilt werden. Aus Sicht der SkA lässt sich diese Massnahme in der Vernetzungs- und Kooperationsfunktion verordnen.

## **2. Schritt: 2. Chance für „Rückfallkinder“ aus ländlichen Gebieten**

Wie im Diskussionsteil über das Phänomen *Ursachenbekämpfung* ersichtlich ist, ist die Rückfallquote der Kinder aus ländlichen Gebieten im Vergleich zu den Kindern aus Addis Abeba sehr hoch. Die Autorinnen sehen es als notwendig – im Sinne der integrativen Funktion der SkA – auch diese erneut wieder im Programm von *STB* aufzunehmen. Vor dem Wiedereintritt ist ein Gespräch mit dem betroffenen Kind äusserst wichtig. So kann individuell abgeklärt werden, welche Unterstützung das Kind braucht, um nachhaltig wieder in soziale Systeme eingegliedert zu werden. Nur wenn der Grund, warum das Kind erneut den Weg auf die Strasse gesucht hat, herausgefunden wird, kann die Arbeit mit den Eltern wieder gezielt aufgenommen werden.

Alle (2010) nennt als wichtige Voraussetzungen für erfolgreiche Gespräche mit Kindern u.a. folgende Punkte:

- Absichten der Fachkraft und eventuelle Folgen müssen offen gelegt werden.
- Kindern und Jugendlichen muss gesagt werden, wie wichtig ihre Sichtweise und ihre Meinung ist.
- Die Gesprächsatmosphäre muss offen sein und Kinder müssen wissen, dass sie gerne nachfragen dürfen und sollen, wenn sie etwas nicht verstanden haben oder mehr wissen möchten.
- Am Ende des Gespräches brauchen Kinder das Wissen und die Sicherheit, wie es weitergeht. Es sollte auch abgesprochen sein, inwieweit die Sozialarbeiterin den Inhalt des Gesprächs den Eltern weitergibt und welche Themen sie mit den Eltern besprechen wird. (S. 116 – 118)

Für Kinder sind spielerisch geführte Gespräche, z.B. mit Einbezug von Spielfiguren, oft geeigneter und aufschlussreicher, da diese ihre Emotionen und Erlebnisse über das Spiel leichter ausdrücken können (ib./ibid.).

*STB* müsste Organisationsintern bzw. mit dem Trägerverein in der Schweiz abklären, wie die finanziellen Ressourcen beschaffen oder umverteilt werden könnten, um für die Wiederaufnahme der „Rückfallkinder“ aus ländlichen Gebieten aufzukommen. Dies wird bewusst aus diesem Massnahmenvorschlag ausgeklammert, da es nicht im Fokus dieser Forschungsarbeit steht. Abschliessend kann zu dieser Massnahme gesagt werden, dass *STB* dabei in der Vermittlungsposition handelt. Indem die MA des Dep. Familie versuchen, die innerfamiliären Probleme zu lösen, vermitteln sie innerhalb des Systems Familie und schaffen Interessensausgleiche und Übersetzungsleistungen zwischen den Familienmitgliedern, wie es Hangartner (2010) beschreibt (S. 316).

### **Massnahme 5: Bedürfnisanalyse und Partizipation der Eltern (Arbeitsintegrationsprogramm)**

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass *STB* mit dem bestehenden Arbeitsintegrationsprogramm bereits sehr lösungsorientierte Arbeit leistet. Um die Situation der einzelnen Familien frühzeitig anzugehen, schlagen die Autorinnen vor, die Eltern, welche bereits einen Arbeitseinsatz bei *STB* absolvieren, möglichst noch während deren Kinder im ersten Jahreszyklus des Programms sind, in das Arbeitsintegrationsprogramm einzubinden. Ebenfalls sollte dieses noch bedürfnisorientierter und partizipativer gestaltet werden. Dazu ist es im Sinne der partizipativen Funktion der SkA notwendig, die Eltern möglichst in die Planung des Arbeitsintegrationsprogramms miteinzubeziehen. Wichtig dabei ist es, den *Empowerment*-Ansatz, wie im Kapitel 6.5 beschrieben, zu beachten, denn er ist Voraussetzung für eine gelingende Partizipation. Da alle Mütter und Väter sehr individuelle Bedürfnisse, Interessen und Ressourcen mitbringen, sollte in Gesprächen abgeklärt werden, wo und wie sie konkret mit einer eigenen

Geschäftsidee ansetzen möchten und welche gezielte Unterstützung sie dazu benötigen. Die Geschäftsidee sollte möglichst von den Eltern selber kommen und nicht von der Org. vorgegeben sein. Es gilt, ihre Stärken herauszukristallisieren und in positiven Aktivismus umzuwandeln, was wiederum Einfluss auf ihr Selbstbewusstsein hat. Allerdings ist es wichtig, dass dabei keine Überforderung entsteht und die Niederschwelligkeit des Programms gewährleistet ist. Die Partizipation muss immer zielgruppenadäquat gestaltet werden, gerade wenn es sich um bildungs- und finanzschwache Personen handelt.

Mithilfe des Schemas der Partizipationsstufen nach Lüthringhaus (2000), wie im Kapitel 3.3 beschrieben, könnte die verantwortliche Person des Dep. Familie abklären, auf welcher individuellen Ebene die einzelnen Mütter und Väter fähig sind zu partizipieren. Den Eltern muss klar sein, für welche Arbeitsschritte sie selbst zuständig sind, und wo sie die Verantwortung an *STB* abgeben können.

Aus Sicht der Animationsposition ist die Motivation der Mütter und Väter ausschlaggebend für einen Erfolg. Krapp und Ryan (2002) reden von extrinsischer Motivation, wenn nicht ausschliesslich aus intrinsischer Befriedigung gehandelt wird, sondern im Hinblick auf die Folgen der Handlung (zit. in Hangartner, 2010, S. 303). Es gibt vier verschiedene Stufen extrinsischer Handlungsregulation, die nachfolgend kurz erläutert werden.

<b>1. Stufe</b>	ist nicht selbstbestimmt, Steuerung durch Belohnung
<b>2. Stufe</b>	Handlung, um gut dazustehen und ein gutes Gefühl gegenüber normativen Verpflichtungen zu haben
<b>3. Stufe</b>	persönliches Interesse an der Handlung, Motivation aus freiem Wille und durch Erfahrung von Autonomie („Identifikation“)
<b>4. Stufe</b>	mit der Handlung verbundene Ziele werden in das persönliche Wertesystem eingeordnet („Integration“)

Abb. 31: Stufen extrinsischer Handlungsregulation (eigene Darstellung nach Krapp & Ryan, 2002, zit. in Hangartner, 2010, S. 303)

Für die MA von *STB* bedeutet dies für das Anstreben qualitativ hochstehender Arbeit, dass sie die Eltern möglichst so animieren müssen, dass sie die 3. oder noch besser die 4. Stufe extrinsischer Motivation erreichen.

### **Massnahme 6: Lernen im Spiel kombiniert mit *Peer-Education***

Wie im Kapitel 6.4 beschrieben, trägt der Ansatz des spielerischen Lernens nach Klüber (2012) zu effektiverem Lernen bei (S. 219). Die Autorinnen schlagen vor, einzelne Spiele aus dem *KRAFTmodell* so umzugestalten, dass das spielerische Lernen innerhalb der sportpädagogischen Lektionen von *STB* gefördert werden kann und die Kinder intrinsisch lernen, ihre eigene Lebenssituation zu verbessern. Im Anhang der vorliegenden Bachelor-Arbeit ist anhand eines Beispiels eine mögliche Variante ersichtlich.

Ebenfalls empfehlen die Autorinnen, dass die reflexive Diskussion im Anschluss an das *KRAFTmodell* durch ein *Face-Out* Kind angeleitet wird, welches als *Volunteer* bei *STB* tätig ist. Dadurch kommen Lerneffekte von *Peer-Education* zum Zuge. Laut Denise Kempen (2007) hat *Peer-Education* das Ziel, dass sich *Peers* mit ihrem Wissen, ihren Einstellungen und ihrem Verhalten kritisch auseinandersetzen und daraufhin im Idealfall eigene Ressourcen selbstbestimmt mobilisieren. Die Methode baut auf die Beziehung und Interaktionen zwischen Gleichaltrigen oder Gleichgesinnten auf und ermöglicht es Bildungsprozesse bei den Beteiligten in Gang zu setzen oder zu lenken. (S. 30) Die *Peer-Education* geht

laut Pervin (2000) von der Theorie des Lernens am Modell aus. Diese meint, dass ein Individuum durch Beobachtungslernen emotionale Reaktionen oder Verhaltensweisen hervorbringt, die durch die Beobachtung anderer gelernt wird. Wenn die lernende Person das beobachtete Verhalten als vorteilhaft empfindet, kann davon ausgegangen werden, dass die Verhaltensweisen angenommen werden. (zit. in Kempen, 2007, S. 31) *Peer-Educators* sollen laut Koller (1999) Teile der Gruppe, *Peer Leader* oder die ganze Gruppe motivieren und als präventive Rollenmodelle wirken (ib./ibid., S. 30). Diese Aufgabe sehen die Forscherinnen als geeignet für die *Face-Out* Kinder, welche freiwillig in der Org. tätig sind. Der niederschwellige Ansatz von Svenson (1998) passt besonders gut auf das Setting in *STB*. Die *Peer-Educators* entstammen in diesem niederschweligen Ansatz meist nicht der gleichen sozialen Gruppe wie die Zielgruppe, jedoch weisen sie bestimmte ähnliche Merkmale, wie auch ähnliche Probleme auf. Es wird davon ausgegangen, dass die *Peer-Educators* dadurch einen leichteren Einfluss auf die Zielgruppe haben und sich diese eher mit einem/einer *Peer-Educator* identifizieren kann. (ib./ibid., S. 34)

### **Massnahme 7: Mehr Mitbestimmung der Kinder beim Reintegrationsprozess**

Der, wie im Kapitel 6.4 beschriebene, angestrebte Fokus der Sozialarbeitenden auf das aktive Mitgestalten der Kinder an ihrem eigenen Leben, kann in die Praxis umgesetzt werden, indem die Sozialarbeitenden die Position der Animation einnehmen. Nach Müller (1999) müssen Sozialarbeitende dabei den „Dreischritt der Animation“ (anregen, ermutigen und befähigen) anwenden (zit. in Hangartner, 2010, S. 304). Für *STB* bedeutet dies, dass die MA des Dep. Familie das Kind schrittweise versuchen, innerhalb des *Goalsettings*, anzuregen und zu ermutigen sich über die Zukunft wage Vorstellungen zu machen. Mit der Zeit kann das Kind dazu befähigt werden, eine Veränderung der Lebenslage zu erreichen, was ihm ein Gefühl der eigenen Selbstwirksamkeit vermittelt. Die Sozialarbeitenden haben dabei die zentrale Aufgabe in der Animationsposition, den Kindern offen gestaltete Situationen zu schaffen, welche ihnen niederschwellige Beteiligungsmöglichkeiten bieten und sie dadurch anregen, ihre Bedürfnisse zu formulieren.

Wie können die Sozialarbeitenden nun offene Situationen, insbesondere bei den ersten Gesprächsaufnahmen mit den Kindern, herstellen, damit die Kinder Vertrauen in ihre Bezugsperson aus dem Dep. Familie finden? Die Forscherinnen schlagen hierzu vor, sich auf die nach Willener (2007) partizipativen Methoden aus der Projektmethodik zu berufen. Bei Kindern und Jugendlichen muss darauf geachtet werden, dass ihnen der Stellenwert ihrer Bedürfnisse klargemacht wird und sie wissen, dass sich eine Veränderung ankündigen wird (S. 155). Bezogen auf erste Gesprächsaufnahmen mit den Kindern bietet sich eine Verbindung von zwei partizipativen Methoden an. Erstens könnte der Ansatz der *aktivierenden Befragung* nach Willener (2007) angewendet werden. Diese wird zwar der Aktionsforschung zugeordnet, kann aber durch ihren Anspruch, dass sie Veränderungen anregt, ohne die Richtung dabei vorzugeben, gut auf die Erstgespräche mit Kindern angewendet werden. Insbesondere zielt die *aktivierende Befragung* zusätzlich zum Anstreben von Veränderungen darauf ab, dass die Befragten selbst bereit werden, etwas zu einer positiven Veränderung beizutragen. (S. 154) Diese Absicht ist für den Mitwirkungsprozess der Kinder sehr wertvoll, da sie dadurch von Beginn an merken, dass sie anstelle einer Bevormundung der Sozialarbeitenden, gefordert werden, aktiv etwas zur Gestaltung ihres Lebensumfeldes beizutragen. Zentral ist es, ihnen das Gefühl der Selbstwirksamkeit während des gesamten Prozesses der Reintegration in die Familie zuzugestehen. In Kombination mit der *aktivierenden Befragung* könnten Zeichnungen von den Kindern über ihre Umgebung oder bestimmte Situationen ihres Lebens zum Zuge kommen, da diese für Willener (2004) eine gute Möglichkeit darstellen, früh das „Eis zu brechen“ und die Kinder auf das bevorstehende Thema einzustimmen. Zusätzlich zeigen die Zeichnungen auf, wie ein Kind seine Umgebung, Aktivitäten und seinen Bewegungsradius wahrnimmt

und bieten den Sozialarbeitenden dadurch stimmige Einstiegsfragen für die *aktivierende Befragung*. (S. 155) Die Autorinnen haben im Rahmen der Forschung gute Erfahrungen mit der Anwendung von Zeichnungsmethoden mit den SK von *STB* gemacht und können diese Methode daher empfehlen.

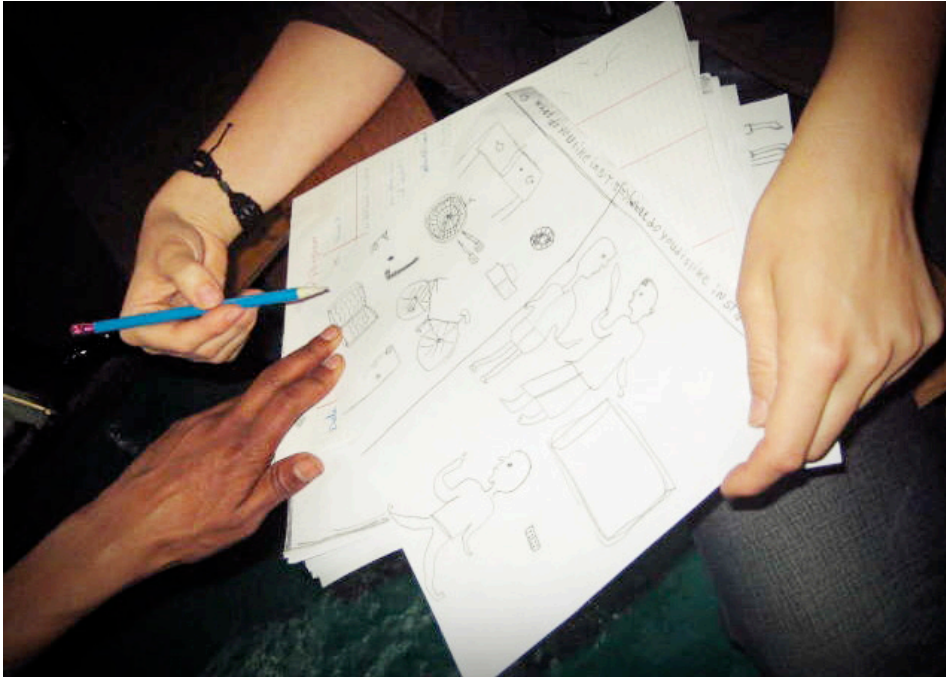


Abb. 32: Besprechung der Bilder bei der angewandten Zeichnungsmethode (selbst erstelltes Foto)

Aus den im Rahmen der Forschung durchgeführten Gesprächen mit den Kindern und MA und der anschließenden Reflexion in der Gruppendiskussion hat sich für die Forscherinnen herauskristallisiert, dass die Sportlehrer/innen, welche bis anhin kaum Berührungspunkte mit dem Prozess der Reintegration haben, stärker in das *Goalsetting* miteinbezogen werden müssen. Den Aufbau einer Vertrauensbasis zu den Kindern, welchen die Sozialarbeitenden mit einem gewissen Aufwand betreiben müssen, ergibt sich bei den Sportlehrer/innen meist wie von selbst, da sie von Beginn an täglich mit den Kindern eng im pädagogischen Bereich arbeiten. Dieses oft sehr vertraute Verhältnis zwischen den Kindern und den Sportlehrer/innen müsste dringend genutzt werden, um die Kinder in ihrem Prozess des *Goalsettings* zu unterstützen. Dadurch, dass sich die Kinder mit ihren Bedürfnissen und Ideen für das *Goalsetting*, zusätzlich an den/die für sie verantwortliche/n Sportlehrer/in wenden können, findet ein breiterer Zugang zu den Kindern statt und somit können sich nachhaltigere Lösungen der Reintegration für die Kinder entwickeln. Diese Einbindung der Sportlehrer/innen in den Reintegrationsprozess der Kinder wäre nach den Forscherinnen ein perfekter Inhalt für eine interdisziplinäre Teamsitzung, da sich dadurch die Zusammenarbeit zwischen den Dep. Sport und Familie weiterentwickeln könnte (vgl. Kapitel 7.2.1).



Abb. 33: Sportlehrer in der täglichen pädagogischen Arbeit (selbst erstelltes Foto)

Beim gesetzten Fokus der Forscherinnen auf partizipative Methoden zur Aktivierung der Kinder darf jedoch das Bewusstsein über den kulturellen Kontext, in welchem sich die Org. bewegt, nicht vergessen werden. Baumer (2002) sagt dazu, dass für jedes Problem allen Gesellschaften sämtliche Lösungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, doch jede Gesellschaft die Lösungen differenziert gewichtet. Dadurch entstehen kulturspezifische Rangordnungen der Werte und Ansichten und jede Gesellschaft weist ein eigenes Profil der Werteorientierungen auf. (S. 37)

### 7.2.3 Ebene 3: Vernetzung und Öffentlichkeit

#### Massnahme 8: Aufbau eines formellen Netzwerks mit anderen Institutionen

Die Forscherinnen leiten aus den Forschungsergebnissen und der darauf aufbauenden Diskussion über das Phänomen *Handlungsspielraum* ab, dass die Qualität von *STB* gesteigert werden kann, wenn die MA, insbesondere des Dep. Familie, sich mit anderen Institutionen, die in Addis Abeba im Bereich SK tätig sind, formell vernetzen. Wie in der Einleitung beschrieben, geht es in der Vernetzungs- und Kooperationsfunktion nach Hangartner (2010) darum, dass sich die SKA für einen Aufbau von sozialen und kulturellen Netzwerken einsetzt (S. 288). In diesem Sinne ist es wichtig, dass *STB* sich um den Aufbau eines sozialen Netzwerks bemüht und die unterschiedlichen Akteure dazu aktiviert.

In folgendem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, wie ein formelles Netzwerk professionell aufgebaut werden kann. Da die Netzwerkarbeit ein sehr komplexes Thema ist, wird an dieser Stelle lediglich ein Aspekt für die Handlungsempfehlungen an *STB* aufgegriffen. Um die Massnahme umzusetzen, wäre eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema „Netzwerke“ notwendig.

Nach J. Bornoff und S. Fretzer (2006) werden in Anlehnung an C. Baitsch und B. Müller (2001) fünf verschiedene Phasen der Entstehung eines Netzwerks unterschieden, welche folgend kurz erläutert werden (zit. in Nuissl, 2010, S. 105).

Laut Nuisl (2010) wird, um neue Netzwerke zu bilden, meist auf bestehenden Kooperationen aufgebaut, da in Bezug auf diese Org. das Wissen um ein gemeinsames Interesse vorhanden ist (S. 106). Dies bedeutet für STB, dass sie bei denjenigen Org., mit denen bereits informell Kontakte bestehen, anknüpfen können und versuchen, weitere Schritte vorzunehmen, um die verschiedenen Phasen des Aufbaus einzuleiten.

1. Phase	<b>Initiierung</b>	Es stellt sich die Frage wie eine Motivation der verschiedenen Akteure und Akteurinnen erreicht werden kann.
2. Phase	<b>Konstituierung</b>	Eine Grobplanung und Zielorientierung auf die Systemziele wird vorgenommen, im Bezug auf die potentiellen Partner. Es stellt sich die Frage, mit welchen Partnern welche Ziele erreicht werden können.
3. Phase	<b>Zentrierung</b>	Es geschieht eine klare Definition von Systemzielen und erste Skizzierungen von Strukturzielen (bezüglich Gestaltung des Netzwerks) und Leistungszielen (nach der Frage: Was will das Netzwerk erreichen?).
4. Phase	<b>Normierung</b>	In dieser Phase geht es um Strukturziele und darum, welche Regeln für das Netzwerk und die Zusammenarbeit festgelegt werden. Es wird ein Kommunikations- und Informationssystem entwickelt und Zuständigkeiten werden geklärt. Es wird der Frage nachgegangen, wie eine effektive Zusammenarbeit erreicht werden kann.
5. Phase	<b>Formalisierung</b>	Wie werden die Abmachungen und Regeln formell gestaltet? Woran können sich die Beteiligten festhalten? Diesen Fragen wird in dieser Phase nachgegangen. Dazu werden formelle Papiere erstellt, wie z.B. Protokolle, wodurch Funktionsmuster entstehen, die von neuen Mitgliedern dadurch rascher erlernt werden können.

Abb. 34: Entstehungsphasen eines Netzwerkes (eigene Darstellung nach Bornoff & Fretzer, 2006, zit. in Nuisl, 2010, S. 105)



## Massnahme 9: Öffentlichkeitsarbeit/Public Paper/Internetauftritt

Wie die Forschungsergebnisse zeigen, weist *STB* viele Qualitätsmerkmale auf, die jedoch noch zu wenig öffentlich gemacht werden. *STB* kann durch mehr Akzeptanz und Bekanntheit in der Öffentlichkeit mehr Ressourcen bündeln und dadurch ihren Handlungsspielraum vergrössern. Die Forscherinnen empfehlen *STB* im Sinne der QE ihre Qualitätsmerkmale und Arbeitsansätze, die sie auszeichnen, vermehrt für die Öffentlichkeit sichtbar zu machen, in Form eines *Public Paper*. Darunter verstehen die Forscherinnen ein Dossier, mit welchem sich die Org. in allen möglichen Kreisen präsentieren und ihre Leistungen kurz und prägnant aufzeigen kann. Dieses könnte anhand der Struktur eines Finanzierungsgesuchs aufgebaut werden, wie sie Rahel El-Maawi (2010) beschreibt:

- Ausgangslage
- Ziele
- Zielgruppen
- Aktivitäten
- Org. und ihre Qualitäten: Was zeichnet sie aus?
- Budget
- Appendix: Freiwillige Lektüre, Texte aus Presse, Bilder der Org., etc.
- Beilagen: Jüngster Jahresbericht oder Publikation (Aktualitätsbezug)

Die wichtigste Kommunikationsregel bei der Erstellung eines Finanzierungsgesuchs ist, dass der konkrete Nutzen eines Projekts oder einer Org. klar daraus hervorgeht. (S. 10 – 12)

Willener (2007) spricht in der Projektmethodik von einer Projektberichterstattung, die verwendet wird um Beteiligte und die breite Öffentlichkeit über aktuelle Geschehnisse eines Projekts zu informieren. Er versteht darunter alle Aufzeichnungen eines Projekts (Projektskizze, Konzept, Zwischen-, Schluss- und Evaluationsbericht) und empfiehlt während der Umsetzung auch Kanäle wie Broschüren oder Webseiten, für eine laufende Information über den Projektverlauf, zu nutzen. (S. 272 – 273) Die Autorinnen empfehlen *STB* nebst der Erstellung eines *Public Paper*, die aktuellen Geschehnisse des Projekts laufend auf ihrer Homepage und in ihrem Blog zu aktualisieren und eine einfache und übersichtliche Broschüre für potentielle Spender zu erstellen.

## 8 Stellungnahme der Autorinnen und Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel nehmen die Autorinnen Stellung zum ganzheitlichen Prozess der Forschungsarbeit und versuchen, den dadurch entstandenen Gewinn in Form von Schlussfolgerungen für die Org. *STB* und die *SkA* aufzuzeigen. Die Schlussfolgerungen für die *SkA* liefern, insbesondere weil die Forscherinnen in Äthiopien tätig waren, Erkenntnisse über den kulturellen Austausch, die teils mit Theorien untermauert werden.

### 8.1 Schlussfolgerungen für die Organisation *Sport – The Bridge*

Die Autorinnen schliessen aus dieser Forschungsarbeit über die QE von *STB*, dass die Org. über viele besondere Qualitätsmerkmale verfügt und sich insbesondere durch mehr Partizipation auf verschiedenen Ebenen noch weiterentwickeln kann.

Durch regelmässigen Austausch unter den MA von *STB* und einer gezielten Begleitung von Kindern und deren Familienangehörigen kann voneinander gelernt und die Bedürfnisse der Zielgruppen können klarer gefasst werden, wodurch sich das Angebot der Org. weiterentwickelt. Die Org. *STB* zeichnet sich darin aus, dass sie nahe an der Lebenswelt ihrer Zielgruppen arbeitet und dadurch das Potential aufweist, deren Bedürfnisse frühzeitig zu erkennen und die Ursachen für Probleme im Kern zu beheben. Die MA müssen sich jedoch, um dieses Potential zu nutzen, immer wieder bewusst machen, dass sie ihre Adressatenschaft gezielt dazu ermächtigen ihre eigenen Anliegen wahrzunehmen und sie mitzuteilen. Ebenfalls müssen sie sie darin unterstützen, ihren eigenen Veränderungsprozess in Gang zu bringen.

Die Autorinnen möchten betonen, dass eine einheitliche Zielsetzung auf allen Ebenen der Org. einerseits den MA eine gemeinsame Grundlage bietet und der individuellen Arbeit in den unterschiedlichen Dep. einen einheitlichen qualitativen Wert verleiht. Andererseits wirkt sich das Bewusstsein über die qualitative Arbeit positiv auf das Selbstbewusstsein der einzelnen MA aus, was wiederum eine verbesserte Arbeitsleistung zur Folge haben kann. Dadurch, dass die Forscherinnen ihre Forschungsarbeit mit Theorien untermauert haben und dieser somit einen wissenschaftlichen Charakter verleihen, dient sie *STB* als Unterstützung zur Umsetzung des *Strategic Papers*, welches vor zwei Jahren ähnliches hervorbrachte.

Indem sich Personen aus der Schweiz oder anderen Ländern in *STB* aufhalten, kann ihnen die Org. das Lernfeld bieten, um interkulturelle Kompetenzen zu erlangen. Diese Begegnungen ermöglichen gleichzeitig den einzelnen MA von *STB* sich persönlich interkulturelle Kompetenzen anzueignen, was im Endeffekt auf die QE der Gesamtorganisation Einfluss hat. Es soll ein Lernen voneinander, über Kulturgrenzen hinaus, sein. Ioanna Zacharaki, Thomas Eppenstein und Michael Krummacher (2007) bezeichnen interkulturelles Lernen als Prozess, bei dem die eigene Kultur und daraus resultierende bewusste und unbewusste Verhaltensmuster reflektiert und Verständnis für anderskulturelle Perspektiven erlangt werden. Indem Kulturunterschiede differenziert wahrgenommen und frei von Bewertung eingeordnet, Vorurteile analysiert und revidiert werden und die Verantwortung für ein gemeinsames Miteinander wahrgenommen wird, kann interkulturelle Kompetenz erlangt werden. (S. 18)



Abb. 35: Austausch unter den Forscherinnen, den Erstjahreskindern und dem Lehrer von STB (selbst erstelltes Foto)

## 8.2 Schlussfolgerungen für die Soziokulturelle Animation

In Hinblick auf die EZA können die Autorinnen sagen, dass dieses Arbeitsgebiet auf keinen Fall generalisiert werden darf, man also nicht von DEN Projekten in der EZA sprechen kann. Jedes Projekt bzw. jede Org. ist einzigartig, den lokalen Gegebenheiten entsprechend, aufgebaut. Deshalb ist es, wie im Kapitel 3.1 beschrieben, nach Knorr und Halfar (2000) wichtig, dass jede einzelne Org. individuell auf ihre Qualität untersucht wird. (S. 679) Je nachdem wie der Kontext und die lokalen Machtstrukturen aufgebaut sind, widerspiegelt sich dies auf den Handlungsspielraum. So ist der Theorie-Praxis-Transfer nicht immer eins zu eins möglich. Es gilt, die Ansätze und Methoden der SKA dem jeweiligen kulturellen Kontext anzupassen, wozu interkulturelles Management hilfreich ist. Nach Baumer (2002) beschäftigt sich dieses mit den unterschiedlichen kulturbedingten Verhalten im Arbeitsalltag von Menschen. Er erwähnt u.a., dass die Kenntnis der Werte, Normen und Einstellungen Voraussetzung ist, um Projektteilnehmende zu motivieren, da die Motivationsreize auf diesen aufgebaut sind. (S. 80) Auf der Ebene des gesellschaftlichen Alltagsverhaltens existieren unterschiedliche, aber auch ähnliche Verhaltensmuster, die je nach Kultur verschiedene Bedeutungen haben können (ib./ibid., S. 40). In allen Kulturkreisen gibt es Tabus, wie z.B. Orte, die man nicht betritt oder Wörter, die nicht ausgesprochen werden dürfen (ib./ibid., S. 45). Die Autorinnen empfehlen Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren, die sich im Arbeitsfeld der EZA betätigen, sich vorgängig gut mit dem betreffenden Land, dessen Werten und Normen auseinanderzusetzen. Das Wissen, in welchen Momenten, welches Verhalten erwartet wird, erspart unangenehme Situationen und hilft, schnell eine gute, auf Vertrauen basierende Beziehung zu potentiellen Projektteilnehmenden wie auch *Stakeholdern* aufzubauen. Ebenfalls empfehlen sie, wahrgenommene Merkmale aus einzelnen Situationen nicht zu stereotypieren und auf die Allgemeinheit zu

übertragen. Es erscheint ihnen wichtig, Themen immer in den Kontext zu setzen und zu analysieren, ob ein Verhalten oder eine Äusserung der Kulturprägung entsprungen oder auf die Persönlichkeit zurückzuführen ist.

Weiter sehen es die Autorinnen als herausfordernd, soziokulturelle Arbeitsprinzipien in einem Kontext umzusetzen, in welchem der tägliche Inhalt vieler Menschen die ständige Nahrungssuche ist. Für viele Menschen ist es aufgrund ihres ständigen Überlebenskampfes schwierig, längerfristige Ziele in einem Projekt zu setzen, weil sie ihren Alltag stark nach dem Motto „von Tag zu Tag leben“ gestalten. Es gilt einen Weg zu finden, die Projekte so anzusetzen, dass finanziell benachteiligte Menschen trotzdem in Partizipationsprozesse eingebunden werden können. Die Autorinnen haben während ihrer Forschung die Erfahrung gemacht, dass es wichtig ist, mit dem Begriff Partizipation, je nach Kontext und Zielgruppe, vorsichtig umzugehen. Einfache und praktische Beteiligungsschritte helfen den Adressaten und Adressatinnen sich langsam an die Bedeutung von „Mitwirkung“ oder „Mitentscheidung“ heranzutasten. Wenn die beteiligten Personen den Sinn und Nutzen von Partizipation verstehen, birgt das viel Potential für gelingende Projekte im Kontext der EZA.

Aus Sicht der Autorinnen kann die SkA einen wichtigen Beitrag zu Projekten und Org. der EZA leisten, weil sie in der Lebenswelt der Zielgruppen ansetzt und sie mit vielfältigen Methoden *empowern* kann, ihre eigenen Ressourcen zu nutzen. Weiter ist die SkA auf Flexibilität und das Anpassen auf den vorhandenen Kontext ausgerichtet und kann mit kultureller Diversität umgehen.

Abschliessend möchten die Autorinnen, rückblickend auf die Erfahrungen, die sie in *STB* gemacht haben, betonen, dass sie ein Zusammenspiel der Teildisziplinen Sozialarbeit, Sozialpädagogik und SkA im Arbeitsbereich der Sozialen Arbeit als förderlich wahrnehmen und darin auch Potentiale für Projekte in der Schweiz sehen. *STB* ist ein Vorzeigebispiel, wie die Teildisziplinen teilweise bereits zusammen arbeiten. Die Sozialarbeitenden sind im Dep. Familie tätig, die Pädagogen und Pädagoginnen im Dep. Sport. Weiter weist die Org. viele soziokulturelle Züge auf, z.B. durch die Vermittlungsposition des Lehrers zwischen verschiedenen Systemen aber auch durch die auf Freiwilligkeit basierenden Programmen für ihre Zielgruppen. Zusätzlich kann die SkA in Projekten und Org. der EZA eine Brücke zwischen Sozialarbeitenden und Sozialpädagogen und –pädagoginnen bilden, indem sie eine ihrer Kernfunktionen, die Rolle als Vermittler/in, einnimmt. In *STB* hat sich dies beispielsweise darin gezeigt, dass die Forscherinnen mittels der soziokulturellen Methode *Gruppendiskussion*, die Sozialarbeitenden des Dep. Familie und die Sportlehrer/innen aus dem Bereich der Pädagogik, an einen Tisch holen konnten und sie über ihre Kommunikations- und Kooperationsschwierigkeiten austauschen liess, was sich positiv auf die interdisziplinäre Teamarbeit auswirkte. Mit gezielt eingesetzten Methoden aus der SkA kann der Austausch zwischen den anderen beiden Teildisziplinen gefördert und somit eine Verbesserung der Zusammenarbeit erreicht werden, was wiederum zu einer Qualitätssteigerung einer Org. führt. Diese Aussage lässt sich durch Marcel Spierts (1998) stützen, der Soziokulturelle Animatoren und Animatorinnen als „eigensinnige“ Gleichgewichtskünstler bezeichnet. Indem Fachpersonen aus der SkA eine intermediäre oder vermittelnde Rolle einnehmen, können sie zwischen ungleichen Ansprüchen und gegensätzlichen Interessen unterschiedlicher Menschen und Instanzen Kommunikationsbarrieren überwinden. (S. 91)

## 9 Quellenverzeichnis

- Aachener Stiftung Kathy Beys. Lexikon der Nachhaltigkeit (1987). *Brudtland Bericht*. Gefunden am 24.09.12, unter [http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland\\_report\\_563.htm?sid=50e9b2e7ab85e61a56438ea5169c8abf](http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland_report_563.htm?sid=50e9b2e7ab85e61a56438ea5169c8abf)
- Ahmed, Lilyana; Frei, Simona & Seifu, Addisu (2008). *Conception Department Family Integration*. Internes Dokument STB.
- Alle, Friederike (2010). *Kindeswohlgefährdung. Das Praxishandbuch*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Anthamatten, René; Banholzer, Fredi; El Maawi, Rahel; Rosenberg, Raoul; Stäheli, Reto & Wyss, Jacqueline (2010). SA.005\_IAKO: *Skript zu Kurs 3, Interaktion in Gruppen*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern Soziale Arbeit.
- Äthiopien – Sport baut Brücken. *Jahresbericht 2010*. (2011). Internes Dokument STB.
- Atteslander, Peter (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Badelt, Christoph (Hrsg.) (1999). *Handbuch der Nonprofit Organisationen. Strukturen und Management* (2. Aufl.). Stuttgart: Schäffer – Poeschel.
- Balz, Eckhart & Kuhlmann, Detlef (2012). *Sportpädagogik. Ein Lehrbuch in 14 Lektionen. Band 1*. Aachen: Meyer & Meyer Fachverlag und Buchhandel GmbH.
- Baumer, Thomas (2002). *Handbuch Interkulturelle Kompetenz*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.
- Bischoff, Alexander & Loutan, Louis (2000). *Mit anderen Worten. Dolmetschen in Behandlung, Beratung und Pflege*. Bern, Genf: Bundesamt für Gesundheit, Hôpitaux Universitaires de Genève.
- Blank-Mathieu, Margarete (2012). Jungen stärken. In Irit Wyrobnik (Hrsg.), *Wie man Kinder stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie* (S. 51-58). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
- Böhm, Andreas (2008). Theoretisches Codieren. Textanalyse in der *Grounded Theory*. In Uwe Flick; Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. Aufl., S. 475-485). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Boysen, Thies & Strecker, Marius (2002). *Der Wert der Sozialen Arbeit. Qualitätsmanagement in Non – Profit – Organisationen*. München: Herbert Utz Verlag GmbH.
- Butterwegge, Christoph; Holm, Karin; Imholz, Barbara; Klundt, Michael; Michels, Caren; Schulz, Uwe et al. (2003). *Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

- Convention on the Rights of the Child (2. September 1990). *Homepage Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights*. Gefunden am 10.12.12, unter <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>
- Corbin, Juliet & Strauss, Anselm (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Der Verein Sport – The Bridge im Überblick*. (2006). Internes Dokument STB.
- El-Maawi, Rahel (2010). *Finanzierung von Projekten*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern Soziale Arbeit.
- Empowerment* (ohne Datum). *Homepage des Empowerments*. Gefunden am 22.09.12, unter <http://www.empowerment.de/grundlagentext.html>
- Eppenstein, Thomas; Krummacher, Michael (Hrsg.) & Zacharaki, Ioanna (2007). *Praxishandbuch. Interkulturelle Kompetenzen vermitteln, vertiefen, umsetzen. Theorie und Praxis für die Aus- und Weiterbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Eser, Karl-Heinz; Hummel, Ulrich; Jelitto, Andreas; Leister, Stefan; Luther, Wolfgang; Rowedder, Eduard (2004). *Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation. Arbeitshilfen für die Praxis der sozialen Arbeit (agke Augsburg)*. Freiburg: Lambertus Verlag.
- Ethiopia – Sport builds Bridges. Project Proposal*. (2010). Internes Dokument STB.
- Fenta, Yaneabeba & Zihler, Stephan (2005). *Concept for the Health Department*. Internes Dokument STB.
- Fernis, Jörg (ohne Datum). *Change Pool*. Gefunden am 13.12.12, unter <http://www.ferniss.eu/change-pool/>
- Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2008). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Gehring, Caroline & Zihler, Stephan (Hrsg.) (2008). *KRAFTmodell. Körper, Regeln, Akzeptanz, Fairness, Team. Hintergrundinformationen – das Wichtigste in Kürze*. Bern: ZIHLER social development.
- Graeff, Peter (1996). Kommunikation und Kooperation in sozialen Organisationen. In Peter Boskamp & Rudolf Knapp (Hrsg.), *Führung und Leitung in sozialen Organisationen. Handlungsorientierte Ansätze für neue Managementkompetenz* (S. 109-138). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag GmbH.
- Hafen, Martin (2007). *Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis* (1. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

- 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.
- Heiner, Maja (2004). Qualitätsentwicklung durch Evaluation. In Franz Peterander & Otto Speck (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen* (2. Aufl., S. 63-86). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.
- Herringer, Norbert (2010). *Empowerment und neue Professionalität in der psychosozialen Arbeit*. Gefunden am 20.09.12, unter <http://www.empowerment.de/grundlagentext.html>
- Hintergrundinformationen. Äthiopien – Sport baut Brücken.* (2010). Internes Dokument STB.
- Holenstein, René (2010). *Wer langsam geht kommt weit. Ein halbes Jahrhundert Schweizer Entwicklungshilfe*. Zürich: Chronos Verlag.
- Holz, Uwe (2000). Nachhaltigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit. In Brigitte Fahrenhorst & Stefan A. Musto (Hrsg.), *Grenzenlos - Kommunikation, Kooperation, Entwicklung* (S. 54-60). Berlin: SID-Berlin Berichte Nr. 13.
- Horak, Christian; Matul, Christian & Scheuch, Fritz (1999). Ziele und Strategien von NPOs. In Christoph Badelt (Hrsg.), *Handbuch der Nonprofit Organisation. Strukturen und Management* (2. Aufl., S. 153-178). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Hug, Annette (2007). Partizipation. In Alex Willener (Hrsg.), *Integrale Projektmethodik. Für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt* (S. 58-67). Luzern: interact.
- Jäger, Alfred (1996). Hard- und Soft-Management im sozialen Unternehmen. In Peter Boskamp & Rudolf Knapp (Hrsg.), *Führung und Leitung in sozialen Organisationen. Handlungsorientierte Ansätze für neue Managementkompetenz* (S. 35-72). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag GmbH.
- Kempen, Denise (2007). *Aufklärung von Gleich zu Gleich. Peer-Education in der Suchtprävention*. Marburg: Tectum Verlag.
- Kersting, Heinz J. & Neumann-Wirsig, Heidi (1996). *Systemische Perspektiven, Supervision und Organisationsentwicklung*. Aachen: Kersting.
- Klüber, Judith Teresa (2012). Kinder durch Spielen stärken. In Irit Wyrobnik (Hrsg.), *Wie man Kinder stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie* (S. 217-223). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
- Knab, Maria (2008). Beratung zwischen Tür und Angel. Perspektiven für Professionalisierung, Forschung und eine gerechtere Infrastruktur. In Dr. Rudolf Sanders und Notker Klann. *Beratung Aktuell. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Beratung*, 9 (2), 113-114.

- Knorr, Friedhelm & Halfar, Bernd (2000). *Qualitätsmanagement in der Sozialarbeit*. Regensburg: Walhalla Fachverlag.
- Krause, Stephanie (2012). Was versteht man unter Resilienz? In Irit Wyrobnik (Hrsg.), *Wie man Kinder stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie* (S. 19-27). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
- Krause, Stephanie & Wyrobnik, Irit (2012). Kinder durch Partizipation stärken. In Irit Wyrobnik (Hrsg.), *Wie man Kinder stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie* (S. 119-130). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
- Krüger, M. & Neuber, N. (Hrsg.) (2004). *Bildung im Sport*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien.
- Lamnek, Siegfried (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lüders, Christian (2008). Beobachten im Feld und Ethnografie. In Uwe Flick; Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (6. Aufl., S. 384-401). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Mayer, Horst O. (2006). *Interview und schriftliche Befragung* (2. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Metzger, Marius (2008). *Forschendes Lernen auf der Grundlage der Grounded Theory, Zeitschrift für Hochschulentwicklung*. 3 (4), 47-57.
- Neubauer, Walter (1996). Führen und Leiten in sozialen Organisationen. In Peter Boskamp & Rudolf Knapp (Hrsg.), *Führung und Leitung in sozialen Organisationen. Handlungsorientierte Ansätze für neue Managementkompetenz* (S. 75-106). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag GmbH.
- Nida-Rümelin, Julian (2011). Die physische Dimension der Bildung. In Michael Krüger & Nils Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte. Bildung und Sport* (1. Aufl., S. 17-33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niggli, Peter (2008). *Der Streit um die Entwicklungshilfe. Mehr tun – aber das Richtige!*. Zürich: Rotpunktverlag.
- Nuissl, Ekkehard (2010). *Netzwerkbildung und Regionalentwicklung*. Berlin, Münster, München, New York: Waxmann.
- Oehme, Ines (2007). Stand der Nachhaltigkeitsdiskussion. Eine Übersicht zur Konzeptualisierung im deutschsprachigen Raum. In Larissa Krainer & Rita Trattnigg (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit. Konzepte, Perspektiven, Positionen* (S. 203-221). München: oekom.
- Scheibe-Jäger, Angela (1998). *Finanzierungshandbuch für Nonprofit Organisationen, Fundraising – der Weg zu neuen Geldquellen* (2. Aufl.). Regensburg: Walhalla Fachverlag.



- Schmocker, Beat (2009). *Diskussionsskizze zu ‚the social work profession‘*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern Soziale Arbeit.
- Schnebel, Ute (2009). „Strassenkinder“, *Ein weltweites Phänomen*. Gefunden am 21.09.12, unter [http://www.strassenkinderreport.de/index.php?goto=70&user\\_name=](http://www.strassenkinderreport.de/index.php?goto=70&user_name=)
- Schultz, Georg (2009). *Entwicklung, Bedürfnisse und Macht in der intensiven sozialpädagogischen Einzelbetreuung. Ein Beitrag zur Kinder- und Jugendhilfeforschung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung Wissenschaftlicher Forschung [SNF]. (2012). *Mehrjahresprogramm 2012 – 2016. Planungseigabe zuhanden der Bundesbehörden*. Gefunden am 17.12.12 unter: [http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/snf\\_mehrjahresprogramm\\_12-16\\_d.pdf](http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/snf_mehrjahresprogramm_12-16_d.pdf)
- Seckinger, Mike (Hrsg.); Stiemert-Strecker Sigrid & Teuber, Kristin (2000). *Qualität durch Partizipation und Empowerment. Einmischung in die Qualitätsdebatte* (6. Aufl.). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Speck, Otto (1999). Marktgesteuerte Qualität – eine neue Sozialphilosophie?. In Franz Peterander & Otto Speck (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen* (S. 15-30). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.
- Spierts, Marcel (1998). *Balancieren und Stimulieren. Methodisches Handeln in der Soziokulturellen Arbeit*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Spitzer, Helmut (2006). *Kinder der Strasse. Kindheit, Kinderrechte und Kinderarbeit in Tansania*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag GmbH.
- Sport – The Bridge. Jahresbericht 2011*. (2011). Internes Dokument STB.
- Strategic Paper 2011 – 2013. Presented to Competence team Ethiopia. For discussion with General Executive Management – Ethiopia Programm* (2010). Internes Dokument STB.
- Tekele, Lastawusih (2008). *Concept of Psychological Support for Street Children*. Internes Dokument STB.
- Thiersch, Hans (2012). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel* (8. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Treibel, Anette (1994). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart* (2. Aufl.). Opladen: Leske+Budrich.
- United Nations Organization [UNO]. (1992). *AGENDA 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Um welt und Entwicklung*. Gefunden am 17.10.12, unter [http://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda\\_21.pdf](http://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf)
- Vergnaud, Monique (2004). *Teamentwicklung* (1. Aufl.). München: Elsevier GmbH.

Wespi, Katharina (2005). *Concept of Nutrition*. Internes Dokument STB.

Willener, Alex (2007). *Integrale Projektmethodik für Innovation und Entwicklung in Quartier, Gemeinde und Stadt*. Luzern: Interact.

Witt, Matthias M. (2000). *Teamentwicklung im Projektmanagement. Konventionelle und erlebnisorientierte Programme im Vergleich*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts – Verlag GmbH.

Wittmann, Edelmann (2012). *Lernpsychologie* (7. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

## Anhang



## Anhang A

### Beispiel eines Leitfadeninterviews zum Thema „Qualitätsentwicklung der Organisation STB“ mit Fokus auf das Sport Departement

---

Angaben zum Interview

Datum: 19.09.2012

---

Introduction:

- note of thanks
- information about our research and the background of our thesis
- information about the course and the goal of this interview
- information about confidentiality of the datas

### Questions

topic	possible questions
Quality	<ul style="list-style-type: none"><li>• What do you associate with <i>STB</i>?</li><li>• What makes <i>STB</i> special/unique for you (compared with other Org.)?</li><li>• What are the special supports of the Dep. Sport?</li><li>• What are the biggest challenges?</li><li>• What are the biggest steps of progress since the beginning?</li><li>• Where do you see potential of changements for the future?</li></ul>
Communications	<ul style="list-style-type: none"><li>• Do you have team meetings? (If yes, how often &amp; how is the structure?)</li><li>• If you take part of the Cross-Department Meeting, how do you inform the other sportteachers?</li><li>• Do the other sportteachers have the possibility to tell their ideas?</li><li>• How do you experience the cooperation with the other Dep.?</li><li>• Do you have the option to tell your ideas/recommendations to the managemers of <i>STB</i>?</li></ul>
<i>KRAFTmodell</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Who designed the games of the <i>KRAFTmodell</i>?</li><li>• Do the sportteachers have the possibility to create/change the games?</li><li>• We heard that the sportteachers focus on pedagogy not in understanding the theory of the <i>KRAFTmodell</i>, what do you think about this?</li><li>• Who choose which games you play with the children in a lesson (guideline/teammeetings)?</li><li>• What is the impact of the <i>KRAFTmodell</i>? How much is funfactor?</li><li>• Did the <i>KRAFTmodell</i> develop in the last years (changements in the practise)?</li><li>• Are you motivated to develop <i>KRAFTmodell</i>? / Use more creative methods?</li><li>• What are the possibilities of participation for the children?</li></ul>
Reintegration of the children	<ul style="list-style-type: none"><li>• What is your understanding of sustainable reintegration?</li><li>• Do you focus on the child's interest or do you also take position for the parents?</li><li>• Are you involved into the process of goalsetting of the children?</li><li>• Do you see a possibility to make a contribution to the goalsetting?</li></ul>
Follow-up children	<ul style="list-style-type: none"><li>• Is there a limit for the children who attend the follow-up programme, such as age, school grade or time?</li><li>• We heard that you mix streetchildren with children from the regular school as an approach of prevention – can you tell me more about this idea?</li></ul>
Ending	<ul style="list-style-type: none"><li>• Would you like to add something?</li></ul>

---

## Anhang B

### Manual for the Groupdiscussion with the Sportteachers and Socialworkers, *Sport – The Bridge*

Participants: Girmay Gebretsadik, Sisay Tadese, Tamiru Gebremedehin, Yonas Mindaye (Dep. Sport), Daniel Abebe, Mesfin Tadesse, Mestawet Yayu, Temesgen Degefaw (Dep. Familie)

Moderator: Maja  
 Assistent: Laura  
 Observer: Claudia

Opening:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• note of thanks</li> <li>• mention the importance of this discussion for our research</li> </ul>	2 min
Introduction:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• information about what we did the last weeks with our research</li> <li>• information about the course and the goal of this discussion</li> <li>• information about the function of the moderator, assistant, observer and the participants</li> <li>• information about the rules of communication</li> <li>• information about confidentiality of the data</li> <li>• Question English/Amharic with translation?</li> </ul>	10 min
opening question:	<p>„We would like to start with a collection of all the positive and negative aspects of the team work between the sportteachers and the socialworkers (partnerwork).“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• any questions?</li> </ul> <p>⇒ je ein/e Mitarbeiter/in aus den Dep. Sport und Familie diskutieren zu zweit und schreiben positive und negative Aspekte auf unterschiedlich farbige Zettel. Danach präsentieren alle Teams ihre Ergebnisse und Laura sortiert sie auf dem Flipchart.</p>	20 min
Introductory question:  (key questions)	<p>„Now it's the time to discuss about these results to find a way to turn the negative points into possible improvements.“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• any questions?</li> </ul> <p>⇒ Laura leitet in die zusammengetragenen Themen auf dem Flipchart ein und notiert die Beschlüsse. Maja stellt key questions, moderiert Diskussion.</p>	45 min
	<b>Break</b>	<b>15 min</b>
Transition question:	<p>„Finally we would like to talk about your possibilities to tell your ideas &amp; opinions concerning to the development of STB. We would like to ask you what kind of tools you need to bring your ideas into the program of STB and to tell your opinion?“</p> <p>⇒ alle können ihre Wünsche/Bedürfnisse äußern, je nach dem schriftlich oder mündlich und Laura notiert sie auf einem Flipchart (fragen, was sie lieber wollen).</p>	30 min
Ending:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thanks for the good work</li> <li>• Information about what we do with the results and what they can/want to do</li> <li>• Any questions?</li> </ul>	3 min

## Anhang C

### Kreative Befragungsmethoden mit Kindern

#### Beschrieb der Methode 1:

Die Forscherinnen befragen 30 Kinder mit einer Zeichnungsmethode. Es werden drei Fragen gestellt, um einen Eindruck über die Einschätzung der Kinder über *STB* zu erhalten.

Fragen:

1. What were your expectations when you came to Sport – The Bridge?
2. What do you like in Sport – The Bridge?
3. What do you dislike in Sport – The Bridge?

Der Lehrer übersetzt erst den Auftrag an sie und die Vorgehensweise der Forscherinnen den Kindern. Anschliessend übersetzt er ihnen die drei Fragen auf Amharisch. Die Kinder zeichnen die Antworten auf ein Blatt. Wenn sie damit fertig sind erklären sie dem Lehrer die Zeichnung. Dieser übersetzt die Antworten für die Forscherinnen auf Englisch.

#### Beschrieb der Methode 2:

Die Forscherinnen lassen 10 von den 30 Kindern, sich gegenseitig befragen, in Zweiergruppen. Dabei stellen sich die Kinder gegenseitig drei Fragen. Anschliessend diskutieren sie diese zusammen und schreiben je einzeln oder gemeinsam eine Antwort auf.

Fragen:

1. In which case did *STB* support you?
2. What are your wishes from *STB*?
3. What did you do, when you felt sad, while participating the program of *STB*?

Ein *Face-Out* Kind welches in *STB* freiwillig tätig ist, übersetzt die schriftlichen Antworten für die Forscherinnen auf Englisch.

---

## Anhang D

### Auswertung „Zeichnungsmethode“

Partizipatives Zeichnen, „firstyear children“, literacy program STB, 4.9.2012

Es wurden 30 Kinder befragt. Alle waren männlich und zwischen 7 und 14 Jahre alt.

#### Fragestellung 1:

„What were your expectations when you came to *Sport – The Bridge?*»

Erwartung:	Anzahl Antworten:
STB hilft mir in meine Familie zurück zu kommen <i>Beispielaussage: „One child told me about STB and i hoped they have a car and they can bring me back to my families house!“ (Erstjahreskind, ca. 9 Jahre)</i>	13
STB bringt mich sofort nach Hause <i>Beispielaussage: „I really hoped the people from STB have a car and bring me home immediately!“ (Erstjahreskind, ca. 9 Jahre)</i>	1
STB gibt mir Geld um zu meiner Familie zurückzureisen	3
es gibt ein Auto in STB <i>Beispielaussage: „my family lives very far away in the countryside, so i hoped STB has a car to drive me home!“ (Erstjahreskind, ca. 10 Jahre)</i>	5
es gibt viele Kinder <i>Beispielaussage: „I expected many children, more than there are now!“ (Erstjahreskind, ca. 8 Jahre)</i>	2
Es gibt ein Fussballfeld zum Fussball spielen <i>Beispielaussage: „All Ethiopian children love football, so I hoped I always can play football!“ (Erstjahreskind, ca. 13 Jahre)</i>	13
verschiedene Spiele werden gespielt <i>Beispielaussage: „I hoped i can play different games such as basketball, handball, football and table tennis!“ (Erstjahreskind, ca. 12 Jahre)</i>	4
Ich kann Karate machen	1
es gibt viele Spielsachen	2
In STB gibt es eine Schule <i>Beispielaussage: „I worked a lot and carried wood and I expected in STB is a big house and a school!“ (Erstjahreskind, ca. 10 Jahre)</i>	8
STB hilft mir in die (öffentliche) Schule gehen zu können <i>Beispielaussage: „I hoped that there will be a school and a teacher at STB, so that I can get prepared to join the public school after!“ (Erstjahreskind, ca. 12 Jahre)</i>	3
es gibt Betten, wo ich schlafen kann <i>Beispielaussage: „I slept on the street and i hoped in STB are beds where i can sleep and they give me a shelter!“ (Erstjahreskind, ca. 8 Jahre)</i>	7
es gibt für jede/n eine eigene kleine Hütte zum schlafen <i>Beispielaussage: „I expected there is one big school and many different little sleeping huts, for each child one.“ (Erstjahreskind, ca. 14 Jahre)</i>	1

**Fragestellung 2:**

„What do you like in Sport – The Bridge?«

Likes:	Anzahl Antworten:
Duschen	4
Schule	2
Sport allgemein <i>Beispielaussage: „I like sport, especially to run!“ (Erstjahreskind, ca. 8 Jahre)</i>	2
Fussball	26
Tischtennis <i>Beispielaussage: „I like playing table tennis with all the other children in a big group!“ (Erstjahreskind, ca. 11 Jahre)</i>	22
Fussballturnier	3
die Fans begrüßen vor dem Fussballspiel	1
Badminton	1
Dart	4
Basketball	1
Verschiedene Spiele in der Pause spielen (Domino, Dart, Minigolf etc.) <i>Beispielaussage: „I like the break after lunch when we can play, the most I like dama and gabata!“ (Erstjahreskind, ca. 12 Jahre)</i>	15
Teamspiele	1
Freunde haben <i>Beispielaussage: „On the street I am alone, but here I have many friends with who I can play and so it's fun!“ (Erstjahreskind, ca. 13 Jahre)</i>	2
Velo fahren	3
Radiohören	1
Kinderbücher	1
sauberes Essen erhalten <i>Beispielaussage: „I like pasta. But the most i like Injera, because that is what my mum always cooks!“ (Erstjahreskind, ca. 8 Jahre)</i>	4
das Haus von STB	1
in die Familie reintegriert zu werden <i>Beispielaussage: „I'm happy to with my parents again, I like my home.“ (Erstjahreskind, ca. 12 Jahre)</i>	2



### Fragestellung 3:

„What do you dislike in Sport – The Bridge?“»

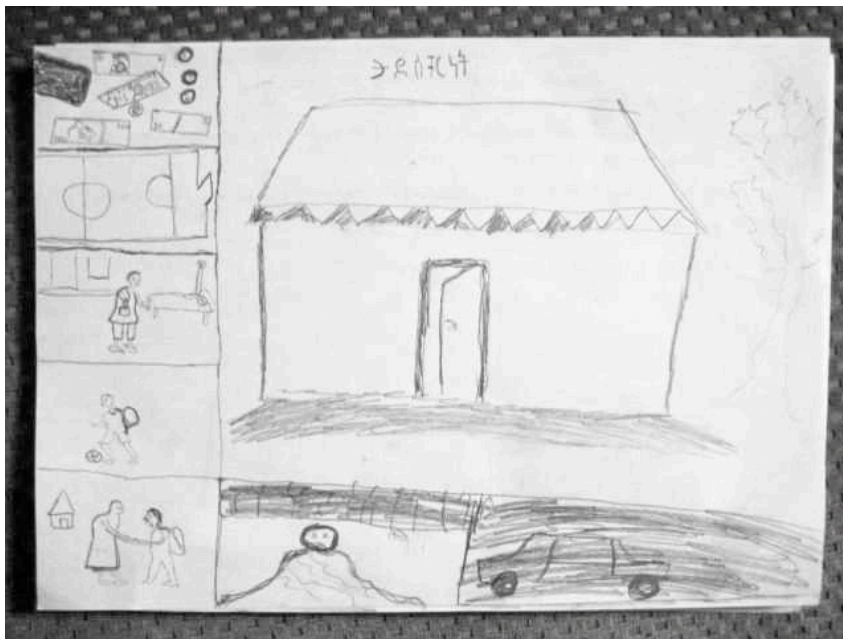
Dislikes:	Anzahl Antworten:
Streitereien und Schlägereien <u>Beispielaussage:</u> „I don't like sitting on the bench and watching the others playing football because then often the older children hit the younger ones!“ (Erstjahreskind, ca. 8 Jahre) <u>Beispielaussage:</u> „I don't like it, when the other children push me to lie under the mattress than up to it!“ (Erstjahreskind, ca. 8 Jahre)	6
Volleyball	2
Basketball	1
Domino	1
Rennen	1
Golf	1
Dart	1
Drogen (ist auf dem Strassengeschehen gemeint)	2
Geldspiele (ist auf dem Strassengeschehen gemeint)	2
kalt haben <u>Beispielaussage:</u> „I don't like it, when I feel cold during the programmes of STB!“ (Erstjahreskind, ca. 11 Jahre)	1
kalte Injera essen	1
Fleisch	1

**Bemerkung der Forscherinnen:** Da Kinder stark im Moment leben, sind die Aussagen als Momentaufnahmen zu verstehen. Das Gezeichnete widerspiegelt stark die Tätigkeiten, die sie unmittelbar zuvor ausgeübt haben. Auch sind die Kinder leicht beeinflussbar und lassen sich somit z.B. von einer Zeichnung des Nachbarkollegen inspirieren.

Weiter ist zu beachten, dass es für die Kinder altersentsprechend schwierig ist, den längerfristigen Nutzen des Programmes von STB für sie selbst einzuschätzen. Deshalb steht für sie bei der Beurteilung der Spassfaktor im Vordergrund.

---

Zeichnungen von Kindern



## Anhang E

### Kurzbeschreibung des Spiels: „Tankstelle“, Thema Körper

(aus dem KRAFTmodell nach Gehring & Zihler (2008))

Die Kinder spielen jeweils ein Auto. Es gibt drei Stationen, wo das Auto jeweils eine andere Aufgabe zu bewältigen hat. Die Kinder machen in Gruppen eine Stafette durch die Stationen.

Spiel "Tankstelle"	
Station im Spiel	Transferbotschaft für den Alltag der Strassenkinder
1. Garage: Auto wird aufgerüstet (Kind zieht ein T-Shirt über)	Der Körper braucht gute Pflege, damit er funktionieren kann.
2. Tankstelle: Auto wird getankt (Kind trinkt so viel wie möglich aus einer Wasserflasche)	Der Körper braucht ausreichend Nahrung um zu überleben.
3. Rastplatz: Auto wird parkiert, Motor kann abkühlen (Kind sitzt auf Boden und zählt bis zwanzig)	Der Körper muss sich erholen um täglich fit zu sein.
<b>Sonderbotschaft:</b> Um im Sport erfolgreich zu sein, muss ich meinen Körper pflegen.	

### Variante des Spiels zur Förderung des spielerischen Lernens

Die Forscherinnen haben eine Variante dieses Spiels entwickelt, mit dem Ziel, dass die Kinder bereits innerhalb des Spiels einen Transfer zu ihrer Lebenslage machen können. Die vorgeschlagene Variante dieses Spiels ist lediglich eine angedachte Idee. Es geht den Autorinnen darum, dass die Kinder mehr eigene Ideen ins Spiel einbringen können, dadurch ein intrinsisches Lernen im Spiel möglich wird und sie effektiver lernen können, als wenn sie ihre eigenen Inputs lediglich in die Reflexion des Spiels einbringen.

Im Spielvorschlag geht es darum, dass die Kinder ihre Welt innerhalb des Spiels selbst darstellen können. Die Autorinnen lehnen sich dabei an die Methode „Geführte Begehungen“ nach Willener (2007) an. Innerhalb Begehungen die von Kindern durch das Quartier, in dem sie wohnen, geführt werden, zeigen sie Erwachsenen Personen oder anderen Kindern das Verständnis, welches sie über ihr Quartier haben, auf. Sie stellen dadurch also ein Stück ihrer „eigenen Welt“ dar. (S. 152) Die Forscherinnen schlagen vor, dass die Kinder ihre „eigene Welt“ auf der Strasse, innerhalb des Spiels aufzeigen. So könnten sie mit Alltagssituationen z.B. ihre eigenen Autostationen entwickeln. In Zweiertteams denken sich die Kinder ihre Stationen auf der Strasse aus und überlegen sich, was daran gut ist, was weniger gut und was es braucht damit es dem Auto gut geht. Durch diese Vorgehensweise lernen die Kinder – im übertragenen Sinne – intrinsisch Lösungsansätze für sich selbst zu entwickeln. Nach dem Spiel kommen die Kinder wieder in der Gruppe zusammen, um die gewonnenen Erkenntnisse zu reflektieren.