

Bachelorarbeit Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Studienrichtung Soziokulturelle Animation

Patrick Straub und Sandro Tschudi

Januar 2019

**«Neue Wege entstehen, indem wir sie gehen»
– Schulsozialarbeit neu gedacht!**

**Eine methodische Auseinandersetzung aus Sicht der
Soziokulturellen Animation**



Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgang **Soziokulturelle Animation**

Kurs **TZ 14-1**

Namen

Patrick Straub und Sandro Tschudi

Haupttitel

**«Neue Wege entstehen, indem wir sie gehen» (Friedrich Nietzsche)
Schulsozialarbeit neu gedacht!**

Untertitel

Eine methodische Auseinandersetzung aus Sicht der Soziokulturellen Animation

Diese Bachelor-Arbeit wurde im Januar 2019 eingereicht 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.:

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

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 2019

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Danksagung

Gerne möchten wir uns bei folgenden Personen bedanken, die uns bei dieser Arbeit begleitet haben.

Uri Ziegele danken wir für die Unterstützung bei der Erarbeitung der Disposition und die wertvollen Rückfragen während den Fachpoolgesprächen. Dadurch konnten wir die Arbeit immer wieder präzisieren und verfeinern.

Wir danken auch Martin Hafen für den offenen und ehrlichen Austausch, der uns die notwendige Klarheit zum Verständnis der Systemtheorie brachte. Dies gab uns Sicherheit in der Umsetzung unserer Arbeit.

In der Abschlussphase unserer Arbeit hat Jan Scheibe unseren Blickwinkel durch kritische Fragen nochmals geöffnet. Hierfür möchten wir auch ihm danken.

Für das Lektorat und die ausführliche Rückmeldung bedanken wir uns bei Julius Schwan. Dies hat bei uns wichtige Denkanstöße ausgelöst und uns im Schreibprozess weitergebracht.

Auch bei unseren Frauen Sabrina und Silke, die uns in dieser intensiven Zeit stets begleitet und uns Rückhalt gegeben haben, bedanken wir uns herzlich.

Abstract

Diese Literaturarbeit setzt sich mit dem Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit auseinander. Sie geht der Frage nach, welche Methoden und Stärken Fachpersonen der Soziokulturellen Animation mitbringen können, um die drei Funktionen der Schulsozialarbeit – Prävention, Früherkennung und Behandlung – zu unterstützen und die Methoden im Anschluss vor dem Hintergrund einer verhaltens- und verhältnisorientierten Arbeitsweise zu bewerten.

Ausgehend von den Herausforderungen im Jugendalter, setzen sich die Autoren mit der Systemtheorie auseinander. Diese soll Möglichkeitsspielräume für eine verhaltens- und verhältnisorientierte Arbeitsweise im Rahmen der Schulsozialarbeit aufzeigen. In diesem Zusammenhang setzen sich die Autoren mit der Profession der Sozialen Arbeit auseinander, um konkrete Stärken der Soziokulturellen Animation für die Schulsozialarbeit zu identifizieren.

Die Ergebnisse der Arbeit brachten Stärken der Soziokulturellen Animation zum Vorschein, die eine Bereicherung für die Schulsozialarbeit darstellen können. Aus diesen Stärken konnten konkrete Methodenbeispielen der Soziokulturellen Animation abgeleitet werden. Diese zeigen auf, dass eine verhaltens- und verhältnisorientierte Arbeitsweise innerhalb der Funktionen der Schulsozialarbeit möglich ist. Eine wichtige Erkenntnis ist, dass die Soziokulturelle Animation durch ihre Haltung, ihre Arbeitsprinzipien und ihre Methodik die Früherkennungs- und Präventionsfunktion der Schulsozialarbeit sinnvoll ergänzen kann, um ein ganzheitlich orientiertes, sozialarbeiterisches Handeln an der Schule zu ermöglichen.

Die Autoren dieser Arbeit sind Patrick Straub und Sandro Tschudi, Studierende der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

1. Standortbestimmung und Ausblick	9
1.1 Ausgangslage und Zielsetzung	9
1.2 Einzelne Begriffsklärungen.....	10
1.3 Fragestellungen.....	12
1.4 Zielgruppen.....	14
1.5 Persönliche Motivation.....	14
1.6 Aufbau der Arbeit.....	14
2. Herausforderungen im Jugendalter	17
2.1 Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen im Jugendalter	17
2.1.1 Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen	17
2.1.2 Entwicklung kognitiver Kompetenzen.....	19
2.2. Die Ökologie der menschlichen Entwicklung.....	20
2.2.1 Mikrosystem	21
2.2.2 Mesosystem	22
2.2.3 Exosystem.....	22
2.2.4 Makrosystem.....	23
2.3 Zwischenfazit dieser Betrachtung für die Arbeit mit Jugendlichen	23
2.4 Systemischer Zugang	24
2.4.1 Das Verständnis von System und Umwelt	25
2.4.2 System Familie	26
2.4.4 System Peergroups	27
2.4.5 System Schule und ihre Doppelfunktion.....	29
2.4.6 Funktionssystem Soziale Hilfe	30
2.4.7 Funktionssystem Erziehung.....	31
2.4.8 Strukturelle Kopplung von Sozialer Hilfe und Erziehung.....	32
2.5 Zwischenfazit dieser Betrachtung für die Arbeit mit Jugendlichen	34
2.5.1 Verhaltens- und verhältnisorientiertes Arbeiten	34
3. Profession der Sozialen Arbeit	36
3.1 Berufsfelder der Sozialen Arbeit	36
3.2 Sozialarbeit	38
3.2.1 Überblick und gesellschaftliche Verortung	41
3.3 Sozialpädagogik	42
3.3.1 Überblick und gesellschaftliche Verortung.....	44
3.4 Soziokulturelle Animation	45
3.4.1 Überblick und gesellschaftliche Verortung.....	48
3.5 Gegenüberstellung der drei Berufsfelder	49
3.6 Arbeitsfeld Schulsozialarbeit	51
3.6.1 Überblick und gesellschaftliche Verortung.....	56
3.6.2 Die Schulsozialarbeit im Kontext der drei Berufsfelder.....	56
3.7 Zwischenfazit dieser Betrachtung der drei Berufsfelder für die Arbeit in der Schulsozialarbeit	58

4. Stärken der Soziokulturellen Animation für die Schulsozialarbeit	59
4.1 Das Handlungsmodell der Soziokulturellen Animation	60
4.2 Detaillierte Betrachtung der Stärken.....	63
4.2.1 Prävention.....	63
4.2.2 Lebensweltorientierung.....	64
4.2.3 Niederschwelligkeit.....	66
4.2.4 Interdisziplinarität	67
4.2.5 Partizipation	68
4.2.6 Projektmanagement	70
4.2.7 Methoden der Gruppenarbeit	70
4.2.8 Sozialräumliche Methoden.....	72
4.3 Zwischenfazit dieser Betrachtung für die Arbeit an der Schule	73
5. Methodische Ansätze der Soziokulturellen Animation im Kontext der drei Funktionen der Schulsozialarbeit	76
5.1 Kriterien für eine verhaltens- und verhältnisorientierte Arbeitsweise	76
5.1.1 Psychisches System als verhaltensorientiertes Kriterium	77
5.1.2 Soziale Systeme und ihre physikalisch materielle Umwelt als verhältnisorientiertes Kriterium.....	78
5.2 Die Funktionen der Schulsozialarbeit aus Sicht der Soziokulturellen Animation	80
5.2.1 Methoden innerhalb der Präventionsfunktion.....	80
5.2.2 Methoden innerhalb der Früherkennungsfunktion	82
5.2.3 Methoden innerhalb der Beratungsfunktion.....	83
5.3 Verhaltens- und verhältnisorientierte Verortung der Methoden innerhalb der Funktionen	84
5.4 Zwischenfazit der methodischen Betrachtung.....	85
6. Schlussfolgerungen	86
6.1 Beantwortung der Fragestellung	86
6.1.1 Hauptfragestellung 1	86
6.1.2 Hauptfragestellung 2.....	87
6.1.3 Hauptfragestellung 3.....	88
6.1.4 Hauptfragestellung 4.....	90
6.1.5 Übergeordnete Fragestellung.....	91
6.2 Kritische Wertung der Arbeit.....	92
6.3 Berufsrelevante Empfehlungen	93
6.4 Ausblick	95
7. Schlusswort	97
8. Literatur- & Quellenverzeichnis	98

Hinweis: Die gesamte Bachelorarbeit wurde von den beiden Autoren gemeinsam verfasst.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bronfenbrenners ökologisches Modell	21
Abbildung 2: Verortung der Berufsfelder in den Funktionssystemen Erziehung und Soziale Hilfe	33
Abbildung 3: Arbeitsfelder und Berufsfelder im Handlungssystem Soziale Arbeit	37
Abbildung 4: Die Sozialarbeit im Überblick	41
Abbildung 5: Die Sozialpädagogik im Überblick	44
Abbildung 6: Die Soziokulturelle Animation im Überblick	48
Abbildung 7: Die Gegenüberstellung der drei Berufsfelder	49
Abbildung 8: Früherkennung als Metafunktion	54
Abbildung 9: Die Schulsozialarbeit im Überblick	56
Abbildung 10: Die Schulsozialarbeit im Kontext der drei Berufsfelder	57
Abbildung 11: Das Handlungsmodell der Soziokulturellen Animation	60
Abbildung 12: Partizipationsstufen	69
Abbildung 13: System und Umwelt	77
Abbildung 14: Verhaltens- und verhältnisorientierte Verortung der Methoden innerhalb der Funktionen	84

1. Standortbestimmung und Ausblick

Im ersten Kapitel soll in die Thematik dieser Arbeit eingeführt werden. Dabei wird die Ausgangslage sowie die beabsichtigte Zielsetzung beschrieben und auf relevante Fachliteratur eingegangen. Anschliessend folgt eine Heranführung an die Fragestellungen sowie eine Abgrenzung der Zielgruppe. Danach legen die Autoren ihre persönlichen Motivationsgründe für die Auseinandersetzung mit dem Thema dar. Am Schluss soll ein Überblick über die vorliegende Arbeit und deren Aufbau skizziert werden.

1.1 Ausgangslage und Zielsetzung

In Anlehnung an den Vorreiter aus Deutschland erschien die Soziale Arbeit in Schulen in der Schweiz erstmals in den 1970er-Jahren. In der Folge griff man dieses Handlungsfeld in der Schweiz vermehrt auf. Bereits ab den 1980er-Jahren wurden diverse Schulsozialarbeit-Projekte durchgeführt, bis sich die Schulsozialarbeit (nachfolgend im Text jeweils SSA genannt) im Verlaufe der 1990er-Jahre zunehmend in der Schweiz etablierte. Seit den 2000er-Jahren stellt die SSA ein festes Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit mit knapp 900 Fachpersonen dar (Uri Ziegele, 2014, S. 14). Folglich ist die SSA ein noch relativ junges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, was viele Entwicklungsmöglichkeiten und Potentiale mit sich bringt.

Beim Besuch des Moduls 326 «Soziale Arbeit in der Schule» erhielten die Autoren einen Einblick in verschiedene Praxisinstitutionen der SSA. Dabei zeigte sich, dass aufgrund der vielen, unterschiedlichen Trägerschafts- und Kooperationsmodelle auch verschiedene Arbeitsweisen die Praxis der SSA prägen und auch Praktiker/-innen aus allen drei Vertiefungsrichtungen der HSLU Soziale Arbeit (Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation) in diesem Arbeitsfeld vertreten sind. Auffallend dabei ist jedoch, dass ein Grossteil der Praktiker/-innen Sozialarbeit studiert hat.

Dies kann zur Annahme führen, dass der Fokus im Praxisalltag der SSA vor allem auf ihrer Behandlungs-, respektive Beratungsfunktion liegt und folglich ein Grossteil der Arbeitszeit für Beratungsgespräche mit Schülerinnen und Schülern aufgewendet wird. Eine Forschungsarbeit von Florian Baier und Rahel Heeg (2011) bestätigt diese

Vermutung. Bei der Auswertung der Arbeitszeiterfassung der fünf untersuchten schweizerischen SSA Standorte, haben sie festgestellt, dass die Beratungstätigkeit jeweils den überwiegenden Arbeitszeitanteil ausmacht (S. 19). Dieser Umstand hat zur Folge, dass die beiden Funktionen Prävention und Früherkennung, welche ebenfalls zu den Hauptfunktionen der SSA zählen, in der Praxis oftmals zu kurz kommen. Die Autoren möchten in dieser Arbeit ergründen, warum dies so ist, um anhand des erlangten Erklärungswissens mögliche Empfehlungen abzuleiten. Diese sollen Möglichkeiten aufzeigen, wie die Gewichtung der drei Funktionen im Praxisalltag ausgeglichen werden könnte.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt jedoch in der methodischen Auseinandersetzung mit dem Arbeitsfeld der SSA aus Sicht der Soziokulturellen Animation (nachfolgend im Text jeweils SKA genannt) und innerhalb der Funktionen: Prävention, Früherkennung und Behandlung. Dabei hat die Arbeit zum Ziel festzuhalten, was entsprechende Ansätze aus der SKA im Rahmen dieser Funktionen auszeichnet, wie sie die Funktion unterstützen können und welchen Beitrag, in Form von einer konkreten Auswahl an Methoden sie schlussendlich innerhalb dieses Arbeitsfelds leisten können.

Ziegele (2014) zufolge beziehen sich die drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung nicht nur auf das *Verhalten* von Individuen, sondern auch auf das *Verhältnis*, das heisst, die strukturellen Bedingungen der sozialen Systeme, in welchen diese Personen sich bewegen (S. 38). Daher sollen die Methoden der SKA innerhalb der Funktionen der SSA primär auf ihren Möglichkeitsspielraum in Bezug auf verhaltens- und verhältnisorientiertes Arbeiten durchleuchtet werden.

1.2 Einzelne Begriffsklärungen

In diesem Kapitel wollen die Autoren einige zentrale Begriffe erläutern, die bereits an dieser Stelle für das Verständnis der folgenden Kapitel und den Aufbau der Arbeit von Bedeutung sind. Weitere Begrifflichkeiten werden jeweils direkt in den entsprechenden Kapiteln eingeführt.

Jugendalter, Jugendliche und Zielgruppe

Das Jugendalter umfasst die Zeitspanne zwischen dem 13. und dem 20. Lebensjahr eines Menschen (Kitty Cassée, 2010, S. 288). Die Autoren fokussieren sich in dieser

Arbeit jedoch auf die Arbeit mit Jugendlichen im Alter von 12 bis 16 Jahren. Wird also nachfolgend von der Zielgruppe gesprochen, sind in dieser Arbeit Jugendliche in diesem Altersbereich gemeint.

System

Martin Hafen (2013) zufolge stellt jede Organisation, jede Familie, jede Clique, jede Beratungsfachstelle, aber auch jede einzelne Person, bzw. deren Bewusstsein, ein System dar (S. 19). Die Autoren orientieren sich in ihrer Arbeit nach diesem Verständnis eines Systems.

Verhaltens- und verhältnisorientiertes Arbeiten

Eine verhaltens- und verhältnisorientierte Arbeitsweise verstehen die Autoren analog zu Hafens (2013) Verständnis von Verhaltens- und Verhältnisprävention. Dabei handelt es sich um zwei unterschiedliche Ansätze. Der erste Ansatz bezieht sich auf das Individuum und dessen Verhalten, währenddem sich der zweite auf soziale Systeme und ihre Strukturen bezieht (S. 161 – 162). Eine umfangreiche Begriffsklärung folgt im Kapitel 2.5.1.

Methoden

Nach Lothar Nellessen (2012) handelt es sich bei Methoden um beabsichtigte und klar strukturierte Vorgehensweisen, welche zielgerichtet sind und bestimmte Ziele abdecken. In einem weiteren Schritt geht es darum, dass Methoden gegenstands- und personenadäquat eingesetzt werden. Dabei steht die erfolgreiche Bewältigung von vorliegenden Alltags- und Lebensproblemen im Vordergrund (S. 651). Die Autoren übernehmen dieses Begriffsverständnis für ihre Arbeit.

Berufsfelder versus Arbeitsfelder

Gregor Husi und Simone Viliger (2012) halten die drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und SKA als einzelne Berufsfelder der Sozialen Arbeit fest (S. 38). Weiter wird innerhalb dieser Berufsfelder noch zwischen einzelnen Arbeitsfeldern unterschieden. Damit sind einzelne Bereiche innerhalb der Berufsfelder gemeint (S. 42). Die beiden Begriffe werden im Kapitel 3.1 noch ausführlicher erklärt.

Funktionen

Gabi Hangartner (2013) verwendet den Begriff Funktion mit dem Verständnis, dass eine Aufgabe durch konkrete Handlungen in entsprechenden Tätigkeitsfeldern erfüllt wird (§. 286). Den einzelnen Berufs- und Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit werden spezifische Funktionen zugeordnet, die sie im Rahmen ihrer gesellschaftlichen Verortung erfüllen sollen. In dieser Arbeit ist der Begriff Funktion folglich so zu verstehen, dass Funktionen Handlungs- und Tätigkeitsfelder von Fachpersonen umfassen, welche die Erfüllung einer bestimmten Aufgabe verfolgen.

Arbeitsprinzipien

Nach Hangartner (2013) können Arbeitsprinzipien als Leitprinzipien verstanden werden (§. 289). Damit ist gemeint, dass diese Prinzipien vorgeben, wie innerhalb eines Tätigkeitsfelds vorgegangen werden soll, bzw. aufgrund welcher Grundsätze und Haltungen das eigene Arbeitsverständnis basiert.

1.3 Fragestellungen

Die Autoren dieser Arbeit wollen die Methoden der SKA vor dem Hintergrund einer verhaltens- oder verhältnisorientierten Arbeitsweise im Arbeitsfeld der SSA bewerten. Aus diesem Grund ist die nachfolgende Bewertungsfrage auch die übergeordnete Fragestellung der vorliegenden Arbeit. Die übergeordnete Fragestellung wird im Kapitel 6.1.5 beantwortet.

Übergeordnete Fragestellung

Wie sind die Methoden der SKA in Bezug auf verhaltens- oder verhältnisorientiertes Arbeiten in der SSA zu bewerten?

Bei der Erarbeitung der Fragestellungen wurde zuerst die übergeordnete Fragestellung festgelegt. Um diese beantworten zu können, wurden vier Hauptfragestellungen formuliert. Durch das Bearbeiten der Hauptfragestellungen wird die Grundlage für die Beantwortung der übergeordneten Fragestellung erarbeitet.

Hauptfragestellung 1

Mit welchen Herausforderungen sind Jugendliche heute konfrontiert?

Ein umfassendes Verständnis für die Zielgruppe und ihre Lebenswelt ist eine Grundvoraussetzung für die Beantwortung aller Fragestellungen dieser Arbeit. Aus diesem Grund sollen im Kapitel 2 die Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben im Jugendalter genauer untersucht und in einen systemischen Kontext gesetzt werden. Aufgrund des erarbeiteten Beschreibungs- und Bewertungswissens soll dann im Kapitel 6.1.1 die Hauptfragestellung 1 beantwortet werden.

Hauptfragestellung 2

Wie können die Funktionen der SSA die Jugendlichen bei ihren Herausforderungen unterstützen?

Die zweite Hauptfragestellung soll die Funktionen der SSA in den Fokus rücken und aufzeigen, wie diese die Zielgruppe im Praxisalltag konkret unterstützen können. In einem ersten Schritt wird dafür die Profession der Sozialen Arbeit mit ihren drei Berufsfeldern beschrieben und die Verortung der SSA innerhalb der Sozialen Arbeit aufgezeigt. Die Grundlagen dafür werden im Kapitel 3 erarbeitet, um die Hauptfragestellung 2 im Kapitel 6.1.2 beantworten zu können.

Hauptfragestellung 3

Warum liegt der Fokus der SSA im Praxisalltag auf der Behandlungsfunktion?

Die dritte Hauptfrage zielt darauf ab zu erklären, weshalb die Behandlungsfunktion, in Bezug auf das Arbeitsvolumen, den grössten Anteil im Praxisalltag der SSA ausmacht. Ausgangspunkte dafür sollen ebenfalls im Kapitel 3 geschaffen werden. Die Beantwortung dieser Hauptfrage erfolgt dann im Kapitel 6.1.3.

Hauptfragestellung 4

Welche Methoden der SKA können innerhalb der SSA verhaltens- und verhältnisspezifischen Herausforderungen von Jugendlichen gerecht werden?

Bei der Hauptfragestellung vier geht es den Autoren darum, konkretes Handlungswissen der SKA, aufgrund der Arbeitsleistung aus den vorhergehenden

Fragestellungen, abzuleiten. Dieses Wissen soll dann anhand spezifischer Methoden für eine verhaltens- und verhältnisspezifische Arbeitsweise im Arbeitsfeld der SSA festgehalten werden. Die Basis für die Bearbeitung dieser Hauptfragestellung wird im Kapitel 4 und 5 erarbeitet, damit sie anschliessend im Kapitel 6.1.4 beantwortet werden kann.

1.4 Zielgruppen

Die Arbeit richtet sich vorwiegend an Schulsozialarbeiter/-innen, Schulleitungen, Lehrpersonen und sämtliche institutionelle Trägerschaften von SSA-Stellen. Weiter soll sie Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren, die Interesse am Arbeitsfeld der SSA haben inspirieren und sie in ihrem Bestreben, sollten sie in diesem Arbeitsfeld Fuss fassen wollen, unterstützen. Zudem möchten die Autoren mit ihrer Arbeit auch den verschiedenen Hochschulen und interessierten Fachleuten der Sozialen Arbeit einen Einblick ins Arbeitsfeld der SSA aus dem Blickwinkel der SKA ermöglichen.

1.5 Persönliche Motivation

Die Autoren haben das Modul «Soziale Arbeit in der Schule» besucht und dabei ihre Faszination für dieses Arbeitsfeld entdeckt. Sie können sich beide vorstellen künftig einmal in der SSA tätig zu sein. Da die Autoren die SKA als Vertiefungsrichtung im Hauptstudium gewählt haben und aktuell in der Jugendarbeit grösstenteils mit der gleichen Zielgruppe arbeiten interessiert sie, welche Instrumente und Qualifikationen Fachleute aus der SKA für das Arbeitsfeld SSA mitbringen können.

1.6 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in sieben Kapitel unterteilt. Kapitel 1 befasst sich vor allem mit den grundlegenden Aspekten, wie der Ausgangslage und den Rahmenbedingungen der Arbeit. Das Kapitel 2 widmet sich vorwiegend dem Jugendalter mit seinen Facetten und beleuchtet dieses aus systemischer Perspektive. Das Kapitel 3 setzt sich mit der Profession der Sozialen Arbeit und den verschiedenen Berufsfeldern auseinander. Weiter wird das Arbeitsfeld der SSA in seinem Bezug zu den drei Berufsfeldern verortet. Das Kapitel 4 setzt sich mit Stärken der SKA auseinander. Im Kapitel 5 werden die Funktionen der SSA aus Sicht der SKA betrachtet und entsprechende Methoden als Ergebnis festgehalten. Im 6. Kapitel werden die Schlussfolgerungen aus

der Arbeit zusammengefasst, bewertet und relevante Empfehlungen für die Praxis abgeleitet. Dabei wird auch im Detail auf die einzelnen Fragestellungen eingegangen. Schlussendlich halten die Autoren im Kapitel 7 ihr Schlusswort fest. Zwischen einigen Kapiteln wird jeweils ein Zwischenfazit gefasst. Der Aufbau der Kapitel 2 bis 5 wird nachfolgend noch etwas detaillierter vorgestellt:

Kapitel 2

Im Kapitel 2 steht die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des Jugendalters und deren Beschreibung im Vordergrund. Dabei soll auch ein Augenmerk auf Cassées Kompetenzentwicklung (soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen), im Zusammenhang mit den Entwicklungsaufgaben des Jugendalters, gerichtet werden. Diese Aspekte sollen weiter unter dem Blickwinkel von Urie Bronfenbrenners ökosystemischem Ansatz vertieft und relevante Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Systemen sichtbar gemacht werden. In einem nächsten Schritt orientieren sich die Autoren vorwiegend an Hafens Verständnis der Systemtheorie nach Niklas Luhmann. Dabei steht die Betrachtung der Funktionssysteme Soziale Hilfe und Erziehung, sowie deren strukturelle Kopplung im Teilsystem Schule im Vordergrund.

Kapitel 3

Im Kapitel 3 beschreiben die Autoren die Soziale Arbeit als Profession und zeigen die drei Berufsfelder (Sozialarbeit, Sozialpädagogik und SKA) nach dem Verständnis von Husi und Villiger (2012) differenziert auf (S. 22). Dabei soll eine Verortung des Arbeitsfelds SSA innerhalb der Profession Soziale Arbeit stattfinden, um dieses anschliessend anhand von spezifischen Kriterien wie Ziele, Zielgruppen, Funktionen, Methoden, Arbeitsprinzipien und Rahmenbedingungen weiter zu erläutern. Damit die drei Berufsfelder ebenfalls miteinander verglichen und allfällige Eigenschaften und Stärken im Hinblick auf das Arbeitsfeld der SSA sichtbar gemacht werden können, orientieren sich die Autoren dort ebenfalls an den Kriterien: Ziele, Zielgruppen, Funktionen, Methoden, Grundprinzipien und Rahmenbedingungen. Die Ziele und Zielgruppen nehmen dabei eine übergeordnete Stellung ein, innerhalb welcher die Funktionen dann die Struktur vorgeben, um das entsprechende Ziel und die Zielgruppe zu erreichen. Anhand von Methoden wird ein direkter Praxisbezug geschaffen. Die Grundprinzipien und Rahmenbedingung haben formellen Charakter

und geben die Eigenschaften vor, unter welchen die vorhergehenden Punkte integriert werden können.

Kapitel 4

Das Kapitel 4 befasst sich mit den Stärken der SKA im Hinblick auf das Arbeitsfeld der SSA. Vorab wird das Handlungsmodell der SKA eingeführt und durchleuchtet, da dieses die Grundlage des Handelns von Fachpersonen der SKA darstellt. Von diesen und den im Kapitel 3 erarbeiteten Strukturelementen ausgehend, werden konkrete Stärken der SKA festgehalten und vertieft.

Kapitel 5

Das Kapitel 5 befasst sich mit methodischen Ansätzen der SKA, die vor dem Hintergrund einer verhaltens- und verhältnisorientierten Arbeitsweise sowie innerhalb der drei Funktionen der SSA: Prävention, Früherkennung und Behandlung, betrachtet werden. Anschliessend sollen aufgrund der Ergebnisse konkrete Methoden aus der SKA für die Erfüllung der jeweiligen Funktion in einer Übersicht dargestellt werden. Dabei soll insbesondere eine Verknüpfung zum systemtheoretischen Zugang aus Kapitel 2 stattfinden.

2. Herausforderungen im Jugendalter

Das Jugendalter ist eine sehr gegenwartsorientierte Lebensphase. Die Jugendlichen sind in diesem Lebensabschnitt mit der Verarbeitung von vielen neuen und aufregenden Erfahrungen, Eindrücken und Gefühlen beschäftigt. Die Autoren werden kurz auf die wichtigsten Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben eingehen, um im Anschluss einen systemischen Zugang zu ermöglichen.

2.1 Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen im Jugendalter

Die Bedeutung der Jugendphase hat sich durch die rasante Entwicklung der Gesellschaft entscheidend verändert. Im Zeichen der Individualisierung, der Digitalisierung und der Modernisierung sind die Jugendlichen stetigen Veränderungen ausgesetzt, sei dies in der eigenen Identitätsarbeit oder im Bestreben, die Erwartungen und Ansprüche der Gesellschaft zu erfüllen. Rolf Göppel (2005) merkt an, dass sich diese Vielzahl von Ansprüchen und Herausforderungen teilweise nur schwer vereinbaren lässt. Hinzu kommt der Wegfall verbindlicher Vorgaben und Leitlinien. Dies stellt wachsende Anforderungen an die Selbststeuerung von Jugendlichen. Sie müssen sich neuen Situationen stellen können, auch wenn der Weg nicht klar vorgezeichnet ist (S. 71). Das Jugendalter ist somit eine Verdichtung von Entwicklungsaufgaben (S. 72). Cassée (2010) macht darauf aufmerksam, dass es dem Grossteil der Jugendlichen gelingt auf Kurs zu bleiben und wichtige Bausteine ihrer Identität zu festigen. Dies wird am besten erreicht, wenn der Fokus nicht auf allen Entwicklungsaufgaben gleichzeitig liegt, sondern jeweils auf einzelne begrenzt ist (S. 288). Die Autoren werden sich in den folgenden Kapiteln den sozialen, emotionalen und kognitiven Kompetenzen widmen, um auf gewisse Entwicklungsaufgaben einzugehen. Die meisten Jugendlichen können sich in ihrer Entwicklung auf ihr Umfeld, wie Familie und Freunde, und deren Rückhalt und Unterstützung verlassen. Zudem werden sie von verschiedenen öffentlichen Dienstleistungen wie zum Beispiel der Jugendarbeit oder der SSA begleitet.

2.1.1 Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen

Die übergeordnete Aufgabe im Jugendalter besteht aus dem Aufbau eines Bildes der eigenen Person. Erik Homburger Erikson (1981) hat hierfür den Begriff «Identität» als Kernaufgabe der Adoleszenz geprägt (S. 23). Die Jugendlichen nehmen sich vermehrt als eigenständige Personen wahr, welche mit einmaligen,

unverwechselbaren eigenen Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenzen ausgestattet sind. Darüber hinaus sind die Jugendlichen auch mit den Veränderungen ihres Körpers konfrontiert. Cassée (2010) weist darauf hin, dass sich das veränderte Körperbild stetig in das Selbstbild integrieren sollte. Dies findet unter der Erschwernis gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und den entsprechenden Schönheitsidealen statt (S. 289). Das trägt automatisch zur jeweils individuellen Ausgestaltung der sozialen Geschlechterrolle bei. Folglich besteht für die Autoren die Herausforderung der Jugendlichen darin, die verschiedenen Rollenerwartungen mit dem eigenen Selbstbild in Einklang zu bringen und Unsicherheiten klären zu können. Schlussendlich geht es darum, den eigenen Weg zu finden. Oftmals prallen traditionelle und stark verankerte Rollenzuschreibungen, z. B. aus familiären- oder religiösen Hintergründen mit dem gesellschaftlichen Wandel der Zeit aufeinander, in welchem beispielsweise die Vereinbarkeit der Erziehungsarbeit von Frau und Mann neu diskutiert und gelebt wird. Die Komplexität der Jugendthemen in dieser Phase wird durch die Entdeckung der eigenen Sexualität, die Aufnahme intimer Beziehungen und Bildung der sexuellen Identität weiter angereichert. Laut Cassée (2010) stellt beispielsweise ein Coming-Out von LGBT-Menschen¹ für die Betroffenen eine zusätzliche Herausforderung dar (ebd.).

Ferner beginnt allmählich der emotionale Ablösungsprozess von den Eltern, indem die Jugendlichen die Beziehungen zu Gleichaltrigen festigen und ihre Freizeit weniger mit den Eltern verbringen (ebd.). Diese Phase ist für die Autoren zentral im Ablösungsprozess von zu Hause. Die Jugendlichen finden in Gleichaltrigen neue Bezugspersonen, welche in diesem Moment Orientierung und Unterstützung bieten. Die Identitätsbildung wird aufgrund der normierenden Wirkung mit Einzelnen oder in Gruppen weiter vorangetrieben. Dieser Ablösungs- und gleichzeitige Findungsprozess gibt Freiraum für neue Erfahrungen im Sozialverhalten (ebd.). Die Freizeit ist gemäss Cassée (2010) der Ort, an welchem der persönliche Ausdruck am meisten zur Geltung kommen darf. Die aktuellen sozialen und normativen Erwartungen sind stark durch die Clique geprägt und richten sich nicht, wie z. B. in der Schule, an die Richtlinien der Gesellschaft (S. 290). Zudem werden Jugendliche in dieser Phase mit der Frage nach einem verantwortungsvollen Umgang von legalen und illegalen Substanzen konfrontiert, was eine weitere Entwicklungsaufgabe darstellt. Durch die zunehmende Autonomie und Eigenverantwortung müssen Jugendliche lernen mit

¹ Die Kurzform LGBT (Lesbians, Gays, Bisexuals, Transgenders) ist ein Sammelbegriff für Menschen, die von heteronormativen Vorstellungen abweichen (Fachstelle für Aids- und Sexualfragen, ohne Datum).

den Personen und Instanzen (z. B. Eltern, Ärzte, Lehrer, Justiz, Polizei etc.) einen respektvollen Umgang zu pflegen – auch wenn gesellschaftliche Machtunterschiede auszumachen sind.

2.1.2 Entwicklung kognitiver Kompetenzen

Zusätzlich zu den oben genannten Herausforderungen, kommt in dieser Lebensphase auch die Auseinandersetzung mit den Normen und Werten der Kultur hinzu, in welcher man heranwächst. Die Jugendlichen bauen sich ein eigenständiges und internalisiertes System von Werten und Normen auf. Dieses gibt Orientierung und ist Basis für das eigene Handeln. Cassée (2010) merkt hier an, dass der Aufbau von eigenen Werten und Normen durch den Umstand erschwert wird, dass diese in vielen Bereichen der Gesellschaft nicht einheitlich und verbindlich sind (S. 291). Ferner haben das Umfeld, die Freunde, die Familie oder die Schule erheblichen Einfluss auf diese Auseinandersetzung. Darüber hinaus werden Jugendliche mit der Bewältigung von schulischen Anforderungen konfrontiert. Sie haben nach Cassée (2010) zwar schon viel Erfahrung und Routine im Schulalltag, aber befinden sich dennoch in einer Lebensphase, in welcher die Forderungen der Schule sowie deren Inhalte oder Personen anders wahrgenommen werden (S. 292). Die Pubertät und der Individualisierungsschub erzeugen zudem eine kritische Haltung. Dies gegenüber Fremdbestimmung, Beziehungen, aktuellen Strukturen, vorgegebenen Inhalten und Mechanismen in der Gesellschaft. Göppel (2005) merkt dazu an, dass die Anforderungen aus dem schulischen Bereich stärker mit anderen Systemen in Konflikt stehen (S. 178 - 179). Diese Phase ist häufig geprägt von konflikthafter Auseinandersetzung. Gegen Ende der Schulzeit kommt noch die aktive Auseinandersetzung mit der Berufswahl hinzu. Es müssen wichtige Entscheidungen in Bezug auf die berufliche Entwicklung getroffen werden. Cassée (2010) weist dabei darauf hin, dass die Berufsausbildung zwar eine Entwicklungsaufgabe des Jugendalters ist, aber gerade in Anbetracht der heutigen Zeit auch danach noch nicht definitiv abgeschlossen ist (S. 292).

Franz Petermann, Kay Niebank und Herbert Scheithauer (2004) beschreiben Entwicklung aus der Sicht von Interaktionsmodellen als Serie von miteinander verstrickten sozio-emotionalen, kognitiven und repräsentationalen Kompetenzen (S. 19). Eine Entwicklungsperiode hat folglich immer mit einer Anpassung des Menschen an seine Umwelt zu tun. Durch die Stärkung der Kompetenzen und die darauffolgende Integration der früheren Kompetenzen wird die nächste

Entwicklungsperiode erreicht. Dieser Anpassungsprozess und die Auseinandersetzung mit den Herausforderungen im Jugendalter sind eine Voraussetzung für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen.

2.2. Die Ökologie der menschlichen Entwicklung

Die oben ausgearbeiteten Aspekte der Entwicklungsaufgaben und die daraus folgenden Herausforderungen im Jugendalter sollen nun unter dem Blickwinkel von Urie Bronfenbrenners ökosystemischem Ansatz weiter ausgearbeitet sowie relevante Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Systemen sichtbar gemacht werden. Urie Bronfenbrenner (1981) befasst sich in der Ökologie der menschlichen Entwicklung mit der gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven Menschen, der sich immer weiterentwickelt, und den gegebenen Eigenschaften in seinen unmittelbaren Lebensbereichen, die sich fortlaufend verändern (S. 19). Diese gegenseitige Beziehung von Individuum und seinen Lebensbereichen stehen in Wechselbeziehung zueinander und werden von den grösseren Systemen beeinflusst, denen sie angehören. Das Individuum und die Umwelt verändern sich laufend, da sie sich gegenseitig beeinflussen und aneinander anpassen. Folglich entstehen Wechselwirkungen. Wenn hier von Umwelt gesprochen wird, wird Bezug genommen auf alle Lebensbereiche, die in Verbindung zueinanderstehen und nicht nur auf den Lebensbereich, der direkt betroffen ist. Die Autoren gehen in den folgenden Kapiteln weiter auf das Modell von Bronfenbrenner mit seinen vier Systemen ein. Zusätzlich kann eine zeitliche Dimension von Individuum und Umwelt erfasst werden (Bronfenbrenner, 1981, S. 38). Aus ökologischer Sichtweise stellt sich die Umwelt als eine ineinander geschachtelte Anordnung und ineinander gebettete Strukturen dar. Diese Strukturen werden als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem bezeichnet. Bei Bronfenbrenners ökologischer Theorie handelt es sich jeweils nicht nur um eins, sondern um viele solcher Systeme, welche auch nicht immer klar trennbar sind.

MAKROSYSTEME: Kulturelle und/oder subkulturelle Rahmen, Feste, Religion, wenn nicht direkt selber gelebt, Wechsel, z. B. durch Umzug von Schweiz nach Amerika. Starke Einflüsse, z. B. bei starken Ereignissen, z. B. Vulkanausbruch, Wirtschaftskrise – Verhaltensänderungen – Widerwärtigkeiten müssen nicht zwingend einen Nachteil darstellen, insbesondere nicht, wenn die Krise einigermaßen gemeistert wurde.

EXOSYSTEME: Wechselbeziehungen zwischen Bereichen, jedoch ohne direkten Kontakt zur sich entwickelnden Person, z. B. Arbeitsort des Vaters – Stress – Auswirkungen Zuhause. Umgekehrt krankes Kind – belastet und verändert die Arbeitsfähigkeit des Vaters

MESOSYSTEME: Verbindungen zwischen den Bereichen, an denen die Person wirklich teilhat. Z. B. Eltern – Lehrerkontakt: Verbindungen durch direkte Beteiligung, Verbindung durch Kommunikation (Telefon zwischen Mutter und Lehrerin), Verbindung durch Kenntnisse über andere Lebensbereiche (Mutter hat selbst Sekundarschule besucht – weiss, von was Kind spricht)
Ökologische Übergänge: müssen als „gut“ empfunden werden, daher sorgfältig vorbereiten und begleiten. z. B. zweiwöchiger Besuch bei der Tante, Einschulung, Tod einer Bezugsperson. Achtung: ökologische Übergänge sind nicht zwingend entwicklungsförderlich.

MIKROSYSTEME: Das unmittelbare Umfeld, Umwelt und Lebewesen
Lebensbereiche:

Tätigkeit – Entwicklung erlaubt immer komplexere Tätigkeiten – die Tätigkeit an sich ist Entwicklung, fördert zugleich jedoch die Fähigkeit zu komplexeren Tätigkeiten

Beziehung: Beziehungen ergeben sich durch Tätigkeiten zweier oder mehrerer Personen: Elementarste soziale Beziehung – Träger der Entwicklungsprozesse
Rolle: Die Einnahme verschiedener Rollen vervielfacht die Möglichkeit der Entwicklung, z. B. als Sohn, Bruder, Schüler, Fussballer, etc.

Entwicklungsfeindlich wäre nachdem die Rollenfixierung!

Abbildung 1: Bronfenbrenners ökologisches Modell
(stark modifiziert nach Petermann et al., 2004, S. 19)

2.2.1 Mikrosystem

Im Zentrum des Modells steht das Mikrosystem. Es wird aus Sicht des Individuums als Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, sozialen Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen in einem gegebenen Lebensbereich mit seinen psychischen und materiellen Merkmalen erlebt. Bronfenbrenner (1981) legt ein besonderes Augenmerk auf das Wort «erlebt», denn durch diesen Ausdruck werden nicht nur die objektiven Eigenschaften der Umwelt wissenschaftlich relevant, sondern auch die Art und Weise wie diese Eigenschaften in der Umwelt wahrgenommen werden (S. 38).

Weiter geht Bronfenbrenner darauf ein, dass ein Lebensbereich ein Ort ist, an dem Menschen leichte und direkte Interaktionen mit anderen Menschen aufnehmen können. Tätigkeiten, Rollen und zwischenmenschliche Beziehungen sind die grundlegenden Elemente des Mikrosystems (S. 38). Wir halten fest, dass die unmittelbaren Bezüge des Individuums zu seiner Umwelt als lebensbereichsspezifische Mikrosysteme benannt werden können. Bei Jugendlichen sind das beispielsweise die Beziehung zu den Eltern, den Geschwistern, den Lehrpersonen oder auch die Rolle in der Peergroup, im Fussballverein oder in der Tanzgruppe. In jedem lebensspezifischen Mikrosystem nehmen die Betroffenen in der Regel eine andere Rolle ein.

2.2.2 Mesosystem

Ein Mesosystem umfasst nach Bronfenbrenner (1981) die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen (Mikrosystemen), an welchen sich die entwickelnde Person aktiv beteiligt. Aus der Sicht von Jugendlichen sind dies z. B. die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Peergroup. Für einen Erwachsenen sind dies z. B. die Wechselbeziehungen der umliegenden lebensbereichsspezifischen Mikrosysteme wie Familie, Arbeit und Bekanntenkreis (S. 41).

2.2.3 Exosystem

Das Exosystem bezieht sich auf einen oder mehrere Lebensbereiche, an welchen sich die Person selbst nicht direkt beteiligt. Im Exosystem finden Ereignisse statt, welche einen Einfluss auf ihren Lebensbereich haben (S. 42). Zum Beispiel kann der Arbeitsplatz des Vaters Auswirkungen auf den Lebensbereich des Jugendlichen haben. Ist der Vater bei der Arbeit grossem Druck oder Stress ausgesetzt, kann dies seine Stimmung beeinflussen. Dies kann wiederum Auswirkungen auf das harmonische Zusammenleben der Familie haben, wenn durch den Stress die Geduld kleiner wird oder der Erziehungsstil des Vaters durch seine Stimmung beeinflusst wird. Als Bestandteil des Exosystems nennt Bronfenbrenner auch das Fernsehprogramm eines Jugendlichen. Das Fernsehen sei nicht nur gefährlich, weil es spezifische Verhaltensweisen hervorruft, sondern auch Verhalten verhindert (S. 170). Durch das Fernsehen nehmen Kinder oder Jugendliche weniger an Gesprächen, gemeinsamen Spielen, Familienfesten oder Familiendiskussionen teil und verhindern so ein natürliches Lernen auf vielen (Beziehungs-) Ebenen. Adaptiert auf die heutige Zeit haben auch die Digitalen Medien einen grossen Einfluss auf unsere Kommunikation, die Art der Beziehungsgestaltung und die Form des Zusammenlebens. Diese Einflüsse

von allen Seiten, zu fast jeder Zeit wirken sich täglich auf unsere Lebensbereiche aus und prägen diese aktiv mit. Wenn wir die Aspekte der oben beschriebenen Entwicklungsaufgaben und die Herausforderungen von Cassée mit dem ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner in Verbindung bringen, haben die Jugendlichen einiges mit sich in Einklang zu bringen.

2.2.4 Makrosystem

Unter dem Begriff Makrosystems ist der gesamte kulturelle oder subkulturelle Rahmen gemeint. Bronfenbrenner (S. 42) bezieht sich auf die in einer Kultur oder Subkultur beobachtete grundsätzliche formale oder inhaltliche Ähnlichkeit der vorkommenden Lebensbereiche in den verschiedenen Mikrosystemen, Mesosystemen und Exosystemen. Die zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien finden sich ebenfalls in diesen Ähnlichkeiten. Zum Beispiel können gesellschaftliche Einrichtungen wie Schulklassen, Banken oder Jugendtreffs (Mikrosysteme) innerhalb einer gegebenen Kultur in etwa gleich aussehen, sich jedoch zwischen zwei Ländern wesentlich unterscheiden. Auch die Beziehungen (Mesosysteme) zwischen Schule und Familie gestalten sich in der Schweiz ganz anders als zum Beispiel in Südamerika. Es gibt nach Bronfenbrenner auch durchgehende Differenzierungsmuster innerhalb verschiedener Länder. Bekanntlich sind z. B. Wohnungen, Wohnheime, Wohnquartiere oder Arbeitsbereiche für Arme nicht gleich zugänglich wie sie es für wohlhabende Menschen sind. Diese innergesellschaftlichen Gegensätze sind in Makrosystemen vorzufinden (S. 42). Als Beispiel können wir hier Jugendliche nehmen, die einen Migrationshintergrund aufweisen und diesen auch zu Hause leben. Diese gelebte Kultur weist ein Differenzierungsmuster zur vorherrschenden Kultur auf. Die Jugendlichen werden mit verschiedenen Haltungen, Wohnformen oder Beziehungsmustern im Alltag konfrontiert. Diese Spannungen und Aushandlungsprozessen werden in die verschiedenen Lebensbereiche, unter anderem auch in die Schule, getragen.

2.3 Zwischenfazit dieser Betrachtung für die Arbeit mit Jugendlichen

Für die Arbeit mit Jugendlichen und der darauffolgenden Begleitung sind die Prozesse der menschlichen Entwicklung nach Bronfenbrenner, in diesem Fall die Herausforderungen im Jugendalter, wichtige Anhaltspunkte um in systemökologischen Zusammenhängen zu denken und daraus zu handeln. Die Fachpersonen können in der Erfassung aller Handlungen und Kompetenzen des

Individuums eine sinnvolle Entwicklungsförderung gewährleisten. Durch das Kennen, Differenzieren und Erweitern ihrer Lebensbereiche können die Jugendlichen verlässliche Vorstellungen über sich und die Umwelt gewinnen. Dies geschieht unter anderem, indem Fachpersonen den Jugendlichen, Lehrern oder Eltern Zugang zu den unterschiedlichen Lebensbereichen öffnen. Dadurch kann Unterstützung für die Erfüllung von gesellschaftlichen, kulturellen und lebensbereichsspezifischen Erwartungen geboten werden, welche Tätigkeiten, Beziehungen und soziale Rollen mit sich bringen. Dies kann dadurch geschehen, indem mikrosystemische Kompetenzen nähergebracht werden, um Partizipation an relevanten Lebensbereichen zu ermöglichen. Zudem können, durch die Veränderung der Beziehungssysteme, soziale Interaktionen gefördert werden, in welchem die Jugendlichen nicht nur Zuschauer sind, sondern auch aktiv tätig werden. In gewissen Lebensbereichen wird von den Jugendlichen eine aktive Teilnahme vorausgesetzt, welche sie dann besser bewältigen können.

Der ökosystemische Ansatz Bronfenbrenners liefert schlussendlich bedeutende Grundlagen und wichtige Erkenntnisse zur Entwicklungssituation. Es war nicht Bronfenbrenners (1981) Absicht, die allgemeinen Fragen der Entwicklungspsychologie abzuhandeln und daher die lebenslange Entwicklung kognitiver, emotionaler und sozialer Prozesse zu beschreiben (S. 28). Vielmehr geht es darum, dass Entwicklungsmöglichkeiten von Jugendlichen geklärt werden, indem erfasst wird, zu welchen Lebensbereichen die Jugendlichen jeweils Zugang haben und zu welchen Lebensbereichen der Zugang fehlt. Fachleute aus der SSA, sowie auch andere Bezugspersonen, können hier anknüpfen und die Voraussetzungen klären, die für die Erschließung weiterer Lebensbereiche notwendig sind. Wenn die Jugendlichen dabei unterstützt werden, an der Gesellschaft teilzunehmen, dürfte dadurch ihre intrinsische Motivation zur Partizipation steigen.

2.4 Systemischer Zugang

Damit die ausgearbeiteten Aspekte der Entwicklungsaufgaben und die entsprechenden Herausforderungen im Jugendalter unter einem systemtheoretischen Blickwinkel betrachtet werden können, muss in einem nächsten Schritt der theoretische Zugang geschaffen werden. Wie bereits im Kapitel 1.5 angemerkt, gehen die Autoren vom systemtheoretischen Verständnis nach Hafén aus. Nachfolgend soll dieses Verständnis und dessen theoretischer Bezug dargelegt

werden, um Beschreibungs- und Erklärungswissen zu erarbeiten, an welchem im späteren Verlauf der Arbeit angeknüpft werden kann.

Hafen (1997) unterscheidet zwischen sozialen und psychischen Systemen. Systemtheoretisch entsteht ein soziales System immer dann, wenn Menschen miteinander kommunizieren. Das grösste soziale System ist die Gesellschaft, welche verschiedene Formen von Untersystemen umfasst. Diese Systeme erfüllen für ihre Mitglieder immer mindestens eine Funktion. Das Wirtschaftssystem ist beispielsweise für den Handel von Geld gegen Ware zuständig oder das Rechtssystem setzt zum Beispiel gewisse Verhaltensregeln durch. Dabei gilt zu beachten, dass jeder Mensch manchmal gleichzeitig mehrerer solcher Systeme zugehörig sein kann und anderen Systemen wiederum nur zu einem gewissen Zeitpunkt zugehörig ist. Weiter ist unter dem psychischen System des Menschen das Bewusstsein zu verstehen, welches in Form von Gedanken interagiert. (Hafen, 1997, ohne Seitenangabe).

2.4.1 Das Verständnis von System und Umwelt

Laut Hafen (2013) kann jede Familie, Jugendgruppe, Institution aber auch ein einzelner Mensch als eigenständiges System betrachtet werden, welches sich durch seine systemspezifischen Aktionen von anderen Systemen, respektive der Umwelt, abgrenzt (S. 19). In diesem Sinne legt ein System seine Grenzen selbst laufend fest, was dazu führt, dass sich sowohl das System, als auch seine Umwelt kontinuierlich reproduzieren. Folglich kann bei einer systemtheoretischen Betrachtung nicht von einer objektiven Umwelt ausgegangen werden (S. 20). In diesem Zusammenhang kommt auch dem Begriff der «operativen Geschlossenheit» eine zentrale Bedeutung zu. Hafen (2011) weist beim Begriff der «operativen Geschlossenheit» darauf hin, dass Zielsysteme zwar auf die jeweiligen Systeme in ihrer Umwelt angewiesen sind, jedoch nicht direkt in diese eingreifen können und deren Zugriff auch nicht ausgeliefert sind. Damit ist gemeint, dass kein System ausserhalb der eigenen Grenzen operieren kann (S. 19). Das bedeutet zum Beispiel, dass ein Mensch das Verhalten oder die Gedanken eines anderen Menschen nicht direkt beeinflussen kann. Dennoch ist eine systemische Intervention durch ein System auf ein anderes Zielsystem möglich. In diesem Zusammenhang kann Hafen (2011) zufolge von systemtheoretischer Intervention gesprochen werden, wenn mittels Kommunikation oder aber auch physisch versucht wird, auf ein System einzuwirken (S. 27). Aufgrund der operativen Geschlossenheit eines System ist es nicht möglich, direkt in das System einzugreifen, daher können z. B. Schulsozialarbeitende die erwünschte Veränderung in den

entsprechenden Systemen nie direkt aufgrund der Interaktion erzielen, sondern lediglich in Erwägung ziehen, dass sie anhand von Kommunikation Veränderungsprozesse in der relevanten Umwelt dieser Systeme initiieren können, wenn das System die jeweilige Kommunikation als relevant für eine Veränderung einstuft (S. 28). Folglich ist die Voraussetzung einer systemischen Intervention diejenige, dass die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter im eben genannten Beispiel zur relevanten Umwelt des Zielsystems wird oder aber die relevante Umwelt so gestaltet (z. B. durch Information), dass die Intervention das Zielsystem entsprechend beeinflusst und allfällige Veränderungsprozesse ausgelöst werden. Ausgehend von diesen Überlegungen müssen bei einer systemtheoretischen Betrachtung immer alle relevanten Systeme berücksichtigt und in die Abwägungen miteinbezogen werden. Veränderungen der Umwelt verlangen folglich wiederum eine Anpassung der einzelnen Systeme. Es liegt somit eine Wechselwirkung vor, bei welcher sich die Veränderungen in einem System auf die Umwelt auswirken und umgekehrt.

Wenn nun das Jugendalter aus dieser Perspektive betrachtet wird, können Jugendliche als Systeme verstanden werden. Diese Systeme sind grundsätzlich geschlossen, reagieren aber auf Veränderungen in ihrer Umwelt. Herausforderungen im Jugendalter können sich zum einen aus dem System selbst ergeben, wenn beispielsweise eine Auseinandersetzung mit den Veränderungen des eigenen Körpers stattfindet. Zum anderen können Herausforderungen auch durch Veränderungen in der Umwelt entstehen, beispielsweise wenn der Vater nach einem schlechten Arbeitstag die negative Stimmung mit nach Hause nimmt und sich dies auf die Familie auswirkt, oder wenn der Jugendliche in der Schule von seinen Mitschülern und Mitschülerinnen gemoppt wird. Damit die Situation des Jugendlichen nun systemisch erfasst werden kann, müssen sowohl die Herausforderungen, die sich aus dem eigenen System ergeben, als auch diejenigen, die in der Umwelt entstehen, berücksichtigt werden.

Um die systemische Betrachtungsweise weiter zu vertiefen, sollen in den folgenden Kapiteln einzelne Systeme und ihre Funktionen etwas detaillierter betrachtet werden.

2.4.2 System Familie

Wie bereits in der Einleitung zum Kapitel 2.3 dargelegt wurde, erfüllt das Wirtschaftssystem die Funktion, den Tausch von Ware gegen Geld zu regeln. Wie sieht dies nun beim Funktionssystem Familie aus, welche Aufgabe kommt diesem

System zu? Hafen (2013) weist in diesem Zusammenhang daraufhin, dass das System Familie nicht mehr exklusiv eine Inklusionsfunktion in Bezug auf die Gesellschaft einnimmt. Das heisst, die familiäre Herkunft bestimmt nicht mehr ausschliesslich die Inklusionsmöglichkeiten innerhalb einer Gesellschaft, sie kann diese jedoch beeinflussen. Gerade weil die Familie eine höchst relevante Umwelt von Kindern und Jugendlichen darstellt, kann sie insbesondere auch auf die allgemeine psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen einwirken (S. 48). Folglich muss die Familie aus systemischer Überlegung in die Situationsanalyse miteinbezogen werden, wenn die Lebenssituation eines Jugendlichen oder einer Jugendlichen genauer betrachtet werden soll. Wenn wir nun davon ausgehen, dass die Familie in den meisten Fällen eine höchst relevante Umwelt der Jugendlichen darstellt, kann sie aus systemischer Sicht sowohl Ressource, als auch Risikofaktor oder etwas dazwischen sein. Mit Sicherheit aber ist dieses System von Bedeutung und darf deshalb nicht ausser Acht gelassen werden. In diesem Sinn ist es für Fachpersonen sicher von Interesse, einen Zugang zu diesem System zu finden. Denn wenn man die Familie erreichen und damit allenfalls auf die relevante Umwelt von Jugendlichen einwirken kann, dann kann dies auch Auswirkungen auf das Zielsystem, in diesem Fall die Jugendlichen, haben.

2.4.4 System Peergroups

Ein weiteres System, welches gerade im Jugendalter für die Sozialisation von Jugendlichen zunehmend an Bedeutung gewinnt, ist das System der Peergroups. Eine Peergroup besteht aus Gleichaltrigen, welche ähnlichen Interessen nachgehen (Hafen, 2013, S. 49). Peergroups haben für die Jugendlichen vor allem eine identitätsbildende Funktion. Hafen (2013) zufolge ist für Peergroups kennzeichnend, dass die Gruppenidentität immer wieder thematisiert und dadurch Teil der Gruppengeschichte wird. Dies gibt der Gruppe wiederum Struktur hinsichtlich der weiteren Kommunikation (ebd.). Damit ist gemeint, dass sich die Peergroup hauptsächlich über die Gruppenidentität definiert. Eine Voraussetzung dafür ist, dass die Gruppenidentität immer wieder von neuem deutlich gemacht wird, um das Ansehen, respektive den Ruf der Gruppe zu schaffen. Ist dieser Ruf einmal hergestellt, gibt er Strukturen wie Verhaltensweisen, Kommunikation und damit auch Erwartungshaltungen innerhalb der Peergroup vor.

Auch Hafen (2013) hält dazu fest, dass die Identität bei Peergroups im sozialen Kontakt von Jugendlichen insbesondere auf drei Ebenen relevant ist: auf der Ebene

der Bindung, der Ebene der Normierung von Verhaltenserwartungen und der Ebene der Minderung von Unsicherheiten bei persönlichen Beziehungen und Lebensstilen. Die Bindungsqualität lässt sich in Bezug auf die persönliche Beziehungsstärke innerhalb der Gruppe oder die allgemeine Stärke der Gruppenidentität unterscheiden (S. 50). Diesen Ausführungen kann entnommen werden, dass dem System Peergroups eine weitere Funktion, nämlich diejenige der Sicherheit, zukommt. Peergroups geben Sicherheit in Bezug auf das Verhalten in persönlichen Beziehungen, aber auch hinsichtlich bedrohlicher Lebenssituationen, wie der Konfrontation mit Gleichaltrigen, ist man in der Gruppe oft stärker, ergo sicherer. Das System der Peergroups ist für Jugendliche zweifelsfrei eine relevante Umwelt und kann daher gerade in der Pubertät oder Adoleszenz einen grossen Einfluss auf sie haben. Nicht ausser Acht gelassen werden darf dabei jedoch, dass Peergroups als System weitgehend von anderen Systemen abgeschlossen und daher nur schwer zu erreichen sind (Hafen, 2013, S. 51). Aus systemischer Perspektive kann also auch das System Peergroups von einer Ressource bis hin zu einem Risikofaktor vielerlei darstellen. Es sollte daher bei einer Analyse der persönlichen Lebenssituation auf jeden Fall berücksichtigt werden. Wenn sich eine Peergroup durch problematisches Verhalten auszeichnet, kann sich das auf den Jugendlichen oder die Jugendliche als Teil der Peergroup auswirken. Dort kann sich nun für die Fachperson eine Möglichkeit öffnen, um die Problematik mit der Gruppe zu thematisieren. Die Autoren werden sich im Kapitel 5 mit der Erarbeitung von entsprechenden, methodischen Ansätzen auseinandersetzen.

Hafen (2013) weist im Zusammenhang mit den Systemen Familie und Peergroups darauf hin, dass diese adressabel sind, weil sie eine eigene Identität konstruieren (S. 49). Die soziale Adresse dieser Systeme ist im Vergleich zu anderen adressablen Systemen, wie z. B. diejenige einer einzelnen Person, zwar eher schwach ausgeprägt. Dies verringert die Erreichbarkeit der Systeme (S. 50.). Damit ist gemeint, dass diese Systeme aber grundsätzlich personifiziert, respektive greifbar sind. Beispielsweise lässt sich ein Schreiben an eine Familie adressieren oder lassen sich die Mitglieder einer Peergroup benennen. Dies macht diese Systeme gerade mit Blick auf die Prävention interessant. Diesen Aspekt wollen die Autoren im Kapitel 4.2.1 erneut aufgreifen und vertiefen, um im Kapitel 5 allfällige Handlungsansätze abzuleiten.

2.4.5 System Schule und ihre Doppelfunktion

Im Jugendalter stellt die Schule zweifelsfrei ein zentrales, soziales System dar, in welchem sich Jugendliche normalerweise über eine längere Zeit bewegen. Hafen (2011) verweist bei der Funktion der Schule auf das systemtheoretische Verständnis von Luhmann (1997), nachdem die Schule eine Doppelfunktion von Erziehung und Selektion wahrnimmt. Die Selektion schränkt die Verteilung der Inklusionschancen für die spätere Arbeitswelt ein und Erziehung strebt gleichzeitig nach «Gleichheit», also auch nach gleichen Chancen für alle. Hier zeigt sich ein klarer Widerspruch (Luhmann, 1997; zit. in Hafen, 2011, S. 45).

Mit den Selektionskriterien können in erster Linie formelle Herausforderungen der Schule gleichgesetzt werden, die z. B. über eine Promotion in die nächste Klasse oder die künftige Berufswahl entscheiden. Darüber hinaus hat das Selektionskriterium aber nicht nur formelle Herausforderung zur Folge, sondern kann sich gleichermassen auch auf informeller Ebene als Herausforderung zeigen. Gerade wenn Jugendliche beispielsweise nicht mit der besten Klassenkameradin oder dem besten Klassenkameraden versetzt werden, hat dies oftmals Auswirkungen auf der Beziehungsebene zur Folge, die sich dann wiederum in der Freizeitgestaltung widerspiegeln. In diesem Beispiel bedeutet das, dass die Möglichkeit zur Beziehungsfestigung bzw. zur Erhaltung der Beziehungsstärke durch den Besuch unterschiedlicher Klassen eingeschränkt wird, weil man schlichtweg weniger Zeit zusammen verbringt.

Die Erziehungsfunktion hat dagegen eine erweiternde Wirkung, weil sie «Gleichheit», respektive gleiche Chancen für alle, zum Ziel hat. Hier kann man sich fragen, ob es tatsächlich das Ziel sein soll, dass gleiche Chancen durch Erziehung vor dem Hintergrund der Selektion geschaffen werden. Diesen Gedanken greifen die Autoren im Kapitel 6.4 noch einmal auf.

Hafen (2011) zufolge soll dem Individuum mittels Erziehung die Möglichkeit gegeben werden, dass eine Vorstellung entwickelt wird, aufgrund welcher man die Wahl des eigenen Verhaltens begründen kann, ohne dass man die Situation im Vorfeld bereits erlebt hat. Daraus ergibt sich die Grundlage der doppelten Kontingenz. Dieser zu Folge müssen in jedem sozialen System bestimmte Verhaltens- und Handlungsformen an das Individuum erwartet werden können. Das Individuum wiederum soll in seinem psychischen System ebenfalls eine Erwartungshaltung entwickeln können, wie es sich als Individuum in und gegenüber den verschiedenen, anderen Systemen verhalten soll. Die Erziehungsfunktion soll folglich dazu beitragen, dass Voraussetzungen

geschaffen werden, welche die Möglichkeit der Inklusionsfähigkeit in anderen sozialen Systemen erhöhen (S. 47). Damit ist im Kern gemeint, dass das Individuum mit Hilfe von Erziehung lernen kann, wie es sich zu verhalten hat, damit es in anderen sozialen Systemen Anschluss findet.

In diesem Zusammenhang eröffnet sich den Autoren die Frage: Wie können die Bedingungen, respektive die Verhältnisse, in welchen sich Jugendliche bewegen, sinnvoll gestaltet werden, wenn sich Jugendliche im System Schule befinden? Auch auf diesen Aspekt werden die Autoren im Kapitel 5 weiter eingehen.

2.4.6 Funktionssystem Soziale Hilfe

Hafen (2011) definiert die Soziale Hilfe als übergeordneten Begriff, der jegliche Formen der Unterstützung bzw. der Hilfe innerhalb einer Gesellschaft zusammenfasst (S. 29). Weiter beschreibt er die Sozialhilfe als Formen der materiellen staatlichen Hilfe, die insbesondere durch die Soziale Arbeit, aber auch von Behörden erbracht wird. Die Soziale Arbeit selbst stellt in diesem Kontext die professionelle Hilfe durch die Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und SKA dar (S. 30). Nicht professionelle Hilfe wie z. B. Nachbarschaftshilfe oder ehrenamtliche Tätigkeiten unterscheiden sich von der professionalisierten Sozialen Hilfe vor allem dadurch, dass der spezifische Ausbildungshintergrund wegfällt und diese Hilfeformen meistens nicht entlohnt werden (S. 33).

Im Zusammenhang mit der Sozialen Hilfe spielt der Begriff der sozialen Adresse eine wichtige Rolle. Gemäss Hafen (2013) prägen das biologische und soziale Geschlecht, die Hautfarbe, das äussere Erscheinungsbild, ethnische sowie kulturelle Hintergründe und weitere, individuelle Merkmale die soziale Adresse einer Person. Dies hat wiederum Auswirkungen auf die jeweilige Erwartungshaltung, welcher eine Person in sozialen Situationen ausgesetzt ist und nimmt entsprechend Einfluss auf den weiteren Verlauf solcher Situationen (S. 61). Damit ist gemeint, dass z. B. bei einem Schüler mit ausländischer Herkunft sein Migrationshintergrund in der Schule andere Erwartungen und Herausforderungen bei den Lehrpersonen auslösen kann, als dies bei seinem Freundeskreis der Fall ist, wenn er sich in der Freizeit mit seinen Freunden trifft. Wenn nun also Soziale Arbeit in bestimmten Situationen oder Lebensabschnitten eines Menschen als helfende Funktion unterstützend wirken soll, dann müssen die Aspekte der sozialen Adresse situativ berücksichtigt und erfasst werden, damit anschliessend eine adäquate Methode für die Arbeit in der Praxis gewählt werden kann.

2.4.7 Funktionssystem Erziehung

Aus systemtheoretischem Blickwinkel erfüllt Erziehung die Funktion, dass durch sie Veränderungen bei einem sozialen System, wie z. B. einem Jugendlichen, initiiert werden sollen und so der Lernprozess wirkungsvoll mitgestaltet wird (Hafen, 2011, S. 42). Diese Funktion übernimmt nebst dem Elternhaus vorwiegend die Schule als institutionalisierte Form in der Gesellschaft. Um nun die Funktion der Sozialen Arbeit in der Schule verorten zu können, differenziert Hafen (2011) bei der Erziehungsfunktion ebenfalls zwischen professioneller sowie nichtprofessioneller Erziehung und innerhalb der professionellen Erziehung weiter zwischen ausserschulischer- und innerschulischer Erziehung. Innerhalb der schulischen Erziehung unterscheidet er zudem zwischen psychosozialer Erziehung, welche die Sozialkompetenzen und damit auch die Anschlussfähigkeit in der Gesellschaft fördern soll und Bildung, welche die Integrationschancen in den Arbeitsmarkt erhöhen soll. (S. 46).

Die Funktion der schulischen Erziehung bringt folglich die unter Kapitel 2.3.5 erwähnte doppelte Kontingenz mit sich, mit welcher die Voraussetzung geschaffen wird, dass das Individuum mit Hilfe der Erziehung lernt, wie es sich zu verhalten hat, um Teil der Gesellschaft zu werden. Konkret bedeutet das, dass Jugendliche in der Schule durch deren Erziehungsfunktion auf das Leben in der Gesellschaft vorbereitet werden. Die Frage ist hier, in welcher Form dies aktuell in der Schule geschieht. Denn laut Hafen (2005) versteht sich die Schule zunehmend als Bildungs- und Selektionsinstanz, was dazu führt, dass die psychosoziale Erziehungsfunktion zunehmend vernachlässigt wird. Diese wird vorwiegend den Familien und ausserschulischen Jugendarbeitsinstitutionen überlassen (S. 2). Viele Familien, gerade wenn beide Elternteile erwerbstätig sind, stossen heutzutage jedoch mit diesen erzieherischen Aufgaben an ihre Grenzen.

Die offene Jugendarbeit gewinnt dadurch als ausserschulischer Erziehungs-, respektive Erfahrungsraum, in welchem sich die Jugendlichen Sozial- und Lebenskompetenzen aneignen können, zunehmend an Bedeutung. Dies stärkt die Annahme, dass die SKA mit ihren Stärken im informellen Bildungsbereich sowie der Gestaltung von Erfahrungs- und Begegnungsräumen in der psychosozialen Erziehung verordnet werden kann.

Aufgrund dieser Ausführungen wird sichtbar, dass die Schule der psychosozialen Erziehungsfunktion offenbar nicht vollends gerecht wird. Die Soziale Arbeit kann hier unterstützend beigezogen werden und wird dies in der Praxis auch, z. B. durch das Schaffen von SSA-Stellen in Schulen. Dabei stellt sich jedoch die Frage, wo die

einzelnen Berufsfelder der Sozialen Arbeit im Rahmen der Schule, bzw. innerhalb der Funktionen Soziale Hilfe und Erziehung aus einer systemischen Perspektive am besten verordnet werden können. Dieser Frage gehen die Autoren im folgenden Kapitel nach.

2.4.8 Strukturelle Kopplung von Sozialer Hilfe und Erziehung

Hafen (2011) versteht unter dem Begriff «Strukturelle Kopplung», dass Systeme nicht allein operieren, weil sie immer auch noch von den Systemen in ihrer Umwelt abhängig sind. Bei der strukturellen Kopplung handelt es sich folglich um eine Art der Kooperation zwischen zwei Systemen. Dies ist beim Funktionssystem Soziale Hilfe und dem Erziehungssystem ebenso der Fall (S. 52). Die Erziehung ist bestrebt, die Inklusionschancen von Individuen in soziale Systeme zu erhöhen (S. 51), währenddem die Soziale Hilfe bemüht ist, Probleme zu überwinden, die sich aufgrund langfristiger Exklusionen von Individuen ergeben haben (S. 52). Diese Art der strukturellen Kopplung trifft man heutzutage oft in Schulen an, wenn die professionalisierte Form der Sozialen Hilfe in Form einer SSA-Stelle institutionell in einer schulischen Einrichtung verankert ist. Hier kommt die strukturelle Kopplung z. B. konkret zum Ausdruck, wenn die Rahmenbedingungen der Schule direkte Auswirkungen auf die Arbeit der SSA haben und die Arbeit der SSA wiederum einen Einfluss auf das Schulklima hat. Eine strukturelle Kopplung hat folglich auch immer eine Wechselwirkung zur Folge.

Hafen (2011) vertritt die These, dass Soziale Hilfe und Erziehung zwei selbständige Funktionssysteme der Gesellschaft verkörpern, die einen gemeinsamen Funktionsbereich haben; eine Schnittmenge, in welcher es zu strukturellen Kopplungen und Formen der Kooperation kommt. In diesem Sinne operiert die SKA vor allem innerhalb dieser Schnittmenge, währenddem die Lehrberufe und die Sozialarbeit primär in ihrem ursprünglichen Funktionsbereich arbeiten (S. 59). Bei der folgenden Abbildung wird die Verortung der drei Berufsfelder: – Sozialarbeit, Sozialpädagogik und SKA – innerhalb der Funktionssysteme Erziehung und Soziale Hilfe sichtbar.

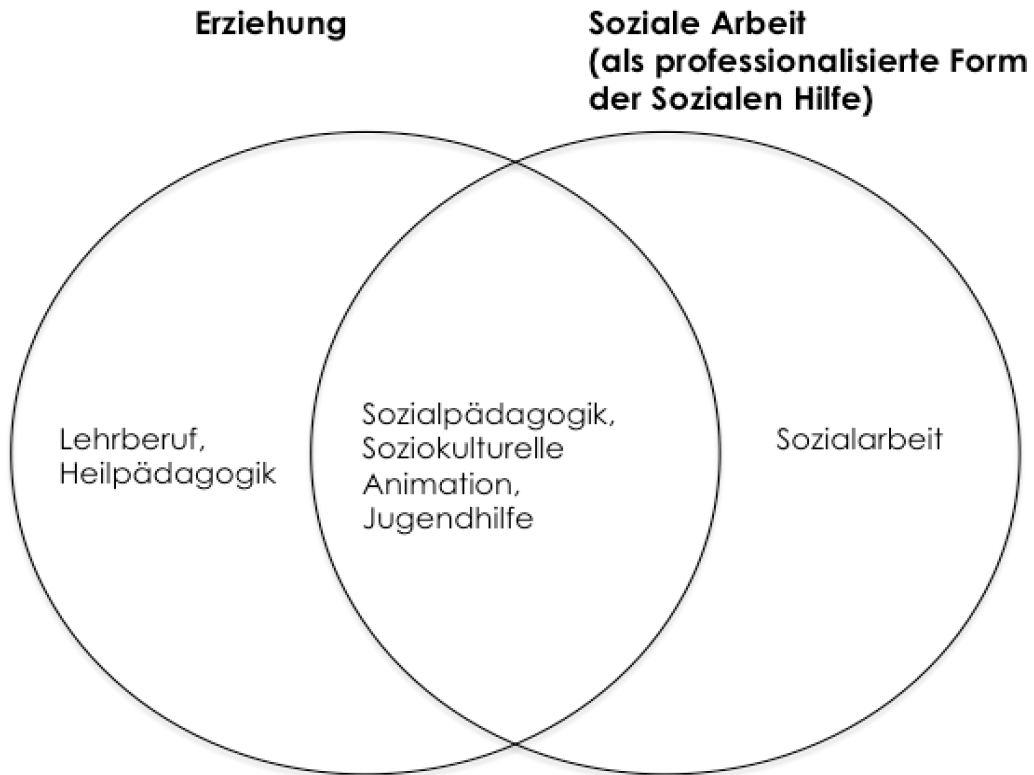


Abbildung 2: Verortung der Berufsfelder in den Funktionssystemen Erziehung und Soziale Hilfe
(leicht modifiziert nach Hafen, 2011, S. 59)

Die Abbildung verdeutlicht die Ausprägung des jeweiligen Berufsfeldes innerhalb der Funktionen Erziehung und Soziale Hilfe. Aus dieser Sicht werden die Sozialpädagogik, sowie die SKA somit näher bei der Erziehung verortet als die Sozialarbeit. Was die einzelnen Berufsfelder der Sozialen Arbeit für die jeweilige Funktion auszeichnet und inwiefern dies bei der Arbeit konkret zum Ausdruck kommt, wird von den Autoren im Kapitel 3 weiter betrachtet.

2.5 Zwischenfazit dieser Betrachtung für die Arbeit mit Jugendlichen

Die vorhergehenden Ausführungen in den Unterkapiteln von Kapitel 2.4 zeigen auf, dass eine systemtheoretische Betrachtung dabei helfen kann, komplexe Zusammenhänge besser zu verstehen und folglich Erklärungswissen generiert. Dieses Wissen zeigt Möglichkeiten auf, wo, beziehungsweise in welchem System, eine systemische Intervention angesetzt werden kann. Weiter liefert diese Betrachtungsweise Anhaltspunkte für eine adäquate Methodenwahl bei der Intervention, wenn z. B. die Aspekte der sozialen Adresse in die Überlegungen mit einfließen. Damit ist zum Beispiel konkret gemeint, dass bei einer Intervention mit einer Gruppe jugendlicher Musliminnen, je nach Situation, eine andere Methodenwahl angebracht ist, als wenn man mit einer Gruppe von jugendlichen Schweizerinnen arbeitet.

Ein systemischer Arbeitsansatz hat sich wohl auch aus diesem Grund im Verlaufe der letzten Jahre im Praxisalltag der SSA bewährt und etabliert. Ein systemorientiertes Denken und Handeln wird nebst der Erwähnung in Leitsätzen, Konzepten und Stellenprofilen von verschiedenen SSA-Institutionen auch in den Qualitätsrichtlinien für die SSA von AvenirSocial als Grundsatz vorausgesetzt (AvenirSocial, 2010, S. 5). Für die Arbeit mit Jugendlichen und die Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt ist eine systemtheoretische Betrachtung folglich unabdingbar.

Vor dem Hintergrund dieser systemtheoretischen Betrachtungsweise wollen die Autoren im Speziellen den Ansatz einer verhaltens- und verhältnisorientierten Methodik im Arbeitsfeld der SSA und den Funktionen: Prävention, Früherkennung und Behandlung weiterverfolgen. In einem weiteren Schritt sollen unter diesen Voraussetzungen konkrete Methoden aus dem Berufsfeld der SKA identifiziert werden, sofern es passende gibt. Im nachfolgenden Kapitel wollen die Autoren noch die Begrifflichkeit einer verhaltens- und verhältnisorientierten Arbeitsweise klären und die angedeutete, methodische Auseinandersetzung im Kapitel 5 weiter vertiefen.

2.5.1 Verhaltens- und verhältnisorientiertes Arbeiten

Die Autoren orientieren sich im Zusammenhang mit einer verhaltens- und verhältnisorientierten Arbeitsweise bei ihrer Arbeit an Hafens (2013) Verständnis von Verhaltens- und Verhältnisprävention. Dabei geht es grundsätzlich um die Unterscheidung von Ansätzen, die auf das Individuum und dessen Verhalten bezogen sind und um settingsorientierte Ansätze, bei welchen das Verhältnis und strukturelle Gegebenheiten im Vordergrund stehen (S. 161). Bei der

Verhaltensprävention ist damit im Kern gemeint, dass die Intervention ungünstige Verhaltensweisen verhindern soll (§. 161). Bei der Verhältnisprävention hingegen geht es darum, dass die Intervention eine günstige Veränderung der Verhältnisse zur Folge hat (§. 162).

Die Autoren wollen verhaltens- und verhältnisorientiertes Arbeiten jedoch nicht nur in Bezug auf Präventionsarbeit betrachten, sondern diesen Aspekt auch hinsichtlich der Arbeit im Früherkennungs- und Behandlungsbereich durchleuchten. Das Ziel der Autoren ist, dass sie für die drei Funktionsbereiche der SSA: – Prävention, Früherkennung und Behandlung – jeweils geeignete Methoden identifizieren, welche verhaltens- oder verhältnisspezifische Eigenschaften erfüllen können. Ob und inwiefern dies möglich sein wird, zeigt sich bei der Bearbeitung von Kapitel 5. Die Kriterien, die für eine verhaltens- oder verhältnisorientierte Arbeitsweise erfüllt sein müssen, werden ebenfalls im Kapitel 5.1 definiert.

3. Profession der Sozialen Arbeit

Wie bereits im Kapitel 1.5 angedeutet, orientieren sich die Autoren bei der Auseinandersetzung mit der Profession der Sozialen Arbeit am Verständnis von Husi und Villiger² (2012). Diese verweisen beim Begriff Profession wiederum auf die Interpretation von Bernd Birgmeier und Eric Mührel (2011). Dabei halten sie fest, dass eine Profession das fachliche Handlungssystem vollumfänglich umfasst und damit die berufliche Realität eines Faches gemeint ist. Ein Handlungssystem kann weiter einem Lebensbereich gleichgestellt werden (S. 22). Dies bedeutet folglich für die Profession der Sozialen Arbeit, dass diese all jenes Handeln umfasst, was im Lebensbereich der Sozialen Arbeit einzuordnen ist. Konkret sind damit Beispiele wie die Betreuung von unbegleiteten minderjährigen asylsuchenden Kindern und Jugendlichen oder eine Abklärung im Rahmen der wirtschaftlichen Sozialhilfe zur Existenzsicherung von Bedürftigen als einzelne Handlungsfelder gemeint. Damit diese Handlungsfelder bzw. die entsprechenden Handlungszusammenhänge differenzierter betrachtet werden können, ist eine weitere Unterscheidung notwendig, welche die Autoren im folgenden Kapitel ausführen wollen.

3.1 Berufsfelder der Sozialen Arbeit

Husi und Villiger (2012) definieren Berufsfelder als abgrenzbare Handlungszusammenhänge innerhalb des Lebensbereichs Soziale Arbeit, in welche Berufstätige für die Erledigung gesellschaftlicher Aufgaben verantwortlich sind (S. 22). In Bezug auf die Soziale Arbeit halten Husi und Villiger (2012) die drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und SKA fest (S. 38). Für eine berufliche Abgrenzung innerhalb der Sozialen Arbeit ist folglich der jeweilige Handlungszusammenhang ausschlaggebend. Das bedeutet, die Berufsfelder unterscheiden sich aufgrund der in sich schlüssigen Handlungszusammenhänge.

Weiter werden nach Husi und Villiger (2012) zusätzlich zu den Berufsfeldern noch Arbeitsfelder unterschieden. Dies sind einzelne Bereiche von Berufsfeldern. Diese Tätigkeits-, Praxis- oder Handlungsfelder erfüllen durch ihre Aktivität in der Praxis den jeweiligen Auftrag im Sinne der Mandatierung Sozialer Arbeit (S. 42).

Husi (2012) fasst die Arbeits- und Berufsfelder Sozialer Arbeit in der folgenden Abbildung übersichtlich zusammen (S. 46). Dabei ist zu erwähnen, dass diese

² Die Autoren verweisen in diesem Zusammenhang daraufhin, dass sie in ihrer Arbeit theoretische Bezüge unterschiedlicher Herkunft verwenden. In dieser Arbeit ist eine vertiefte Abhandlung dieser Theorien nicht möglich, weil dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Die Autoren skizzieren daher lediglich die theoretischen Grundlagen, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit.

Abbildung an eine Einteilung von Albert Mühlum (2001) mit der Bezeichnung Subsumtionstheorem angelehnt ist, welche Sozialarbeit, Sozialpädagogik und SKA als Teil eines umfassenden Handlungssystems der Sozialen Arbeit (S. 38) darstellen.

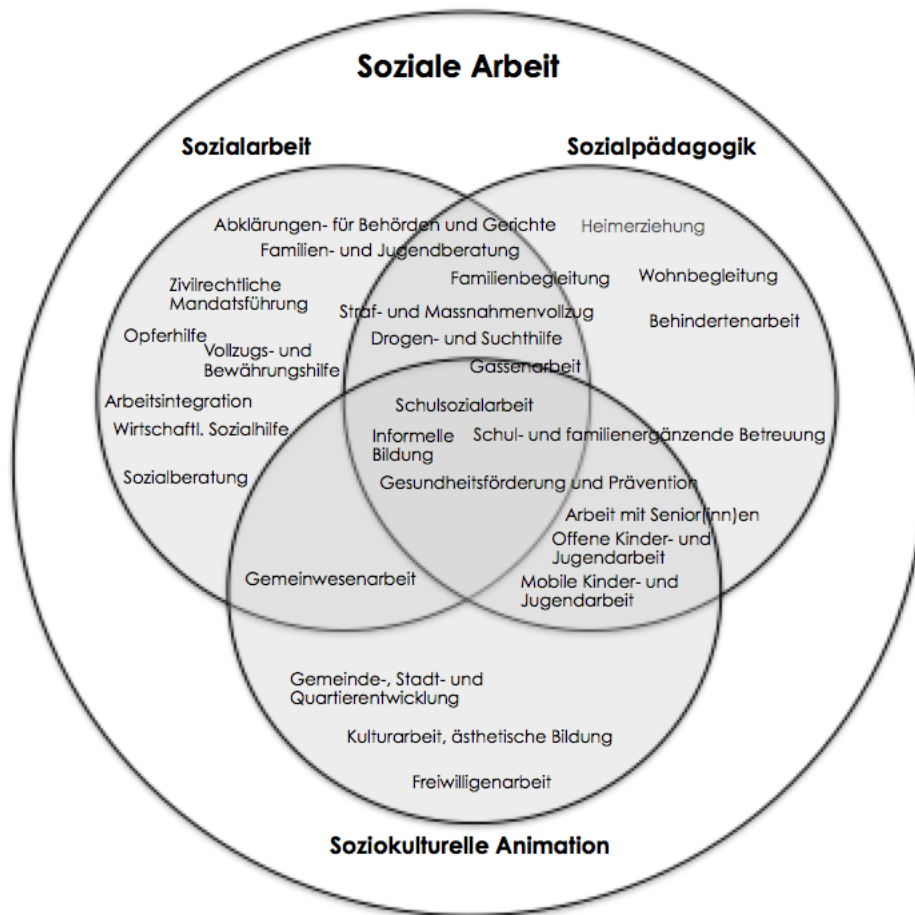


Abbildung 3: Arbeitsfelder und Berufsfelder im Handlungssystem Soziale Arbeit (stark modifiziert nach Husi, 2012, S. 46)

Bei dieser Abbildung werden Schnittmengen erkennbar, in welchen Arbeitsfelder eingeteilt werden, die nicht ausschliesslich einem Berufsfeld zugeordnet werden können. Das heisst einerseits, dass keine eindeutige Grenze zwischen den drei Berufsfeldern gezogen werden kann und andererseits, dass mehrere Berufsfelder die Voraussetzungen für die entsprechenden Arbeits-, Praxis- oder Handlungsfelder erfüllen. Weiter wird die Verortung des Arbeitsfelds SSA innerhalb der Profession der Sozialen Arbeit und deren Berufsfelder erkennbar. Aufgrund der unterschiedlichen Ansprüche an Kenntnissen und Fähigkeiten wird das Arbeitsfeld in einer Schnittmenge der drei Berufsfelder eingeordnet. Dies lässt vorerst darauf schliessen, dass Fachpersonen aus allen drei Berufsfeldern grundsätzlich für das Arbeitsfeld der SSA qualifiziert sind. Ob es auch unabhängig von dieser Betrachtung Faktoren gibt,

die diese Ausführungen stützen, wollen die Autoren bei der Bearbeitung der nachfolgenden Kapitel weiter klären. Aus diesem Grund setzen sich die Autoren in den folgenden Kapiteln mit den einzelnen Berufsfeldern auseinander, um sie anschliessend im Kontext der SSA beurteilen zu können.

3.2 Sozialarbeit

Nach Franz Hamburger (2012) hat sich der Praxisbegriff der Sozialarbeit aus verschiedenen Traditionen entwickelt, welche wie folgt namentlich hervorgehoben werden können:

- die mittelalterliche Armenpflege,
- die kommunale und konfessionelle Armenfürsorge des 19. Jahrhunderts, die im Rahmen der Herausbildung des Sozialstaats komplementär zur Sozialpolitik für Arbeiter entstand,
- die »soziale Fürsorge« der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, die sich fachlicher orientierte und mit den Bestrebungen zur Erziehung der Armen (Hygiene, Säuglingsversorgung, sparsame Haushaltsführung) pädagogisiert wurde, und
- die Verberuflichung der Wohlfahrtspflege in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, insbesondere durch die Impulse der bürgerlichen Frauenbewegung. (S. 19)

Werner Thole (2012) hält zur Entstehung der Sozialarbeit weiter fest, dass aus historischer Perspektive, im Sinne einer begrifflichen Klarheit, zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik unterschieden werden muss. Die Sozialarbeit findet ihren Ursprung in der Sozialhilfe und der Wohlfahrtspflege (S. 19), wo hingegen die Sozialpädagogik traditionell in der Jugendhilfe, der Jugendpflege und der Pädagogik der Frühen Kindheit zu verorten ist (S. 20). Aufgrund dieser Ausführungen werden bereits unterschiedliche Schwerpunkte in Bezug auf die Handlungszusammenhänge der beiden Berufsfelder erkennbar. Konkret ist dies bei der Sozialarbeit der vorwiegend materielle- und bei der Sozialpädagogik der primär erzieherische Handlungszusammenhang. Gerade die im Kapitel 2.4.8 aufgezeigte Verortung der Sozialarbeit im angestammten Funktionsbereich «Soziale Hilfe» kommt hier deutlich zum Ausdruck.

Frank Hillebrandt (2012) verweist in diesem Zusammenhang auf die Aufgabe der Sozialarbeit als Hilfesystem. Diese besteht darin, dass Inklusionsfähigkeit

wiederhergestellt wird, wenn ein Exklusionsindividuum durch die anderen Funktionssysteme nicht wieder inkludiert werden kann (S. 243). Damit ist gemeint, dass die Sozialarbeit dann aktiv wird, wenn Individuen in eine Lebenssituation geraten, in welcher sie keinen oder nur einen eingeschränkten Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe wie z. B. Bildung oder Arbeit haben. Dann erfolgt die konkrete Unterstützung zur Wiederherstellung der Inklusionsfähigkeit, beispielsweise durch eine Arbeitsintegrationsmassnahme mit dem Ziel der nachhaltigen Inklusion in den Arbeitsmarkt.

In Bezug auf die einzelfallbezogenen Arbeitsprinzipien verweist Marianne Meinhold (2012) z. B. auf den Begriff «Hilfe zur Selbsthilfe» (S. 643). Damit ist ein Arbeitsverständnis gemeint, bei welchem das Klientel dabei unterstützt wird, Verantwortung für die eigene Situation zu übernehmen und selbst aktiv zu werden. Sozialarbeitende nehmen dabei eine unterstützende, fördernde und fordernde Position ein. Dies ist lediglich ein Beispiel eines Arbeitsprinzips der Sozialarbeit, das jedoch charakterisierend für dieses Berufsfeld ist.

Laut Hamburger (2012) wurde das Funktionsverständnis der Sozialarbeit insbesondere durch Wissensbestände aus Psychologie, Soziologie, Pädagogik, Rechtswissenschaft, Medizin und Volkswirtschaftslehre angesammelt und erweitert (S. 19). Silvia Staub-Bernasconi (2007) merkt zudem an, dass die Soziale Arbeit heute eine anerkannte Disziplin in Human- und Sozialwissenschaften ist, welche ihr Handeln wissenschaftlich legitimieren kann und ihr Wissen bereits in unterschiedlichen Diskursen einbringt. Ihr Mandat zur Bearbeitung sozialer Probleme wird von der Gesellschaft überwiegend akzeptiert, zudem ist ihr Fachwissen gerade in öffentlichen Debatten sowie bei sozialpolitischen Gestaltungsprozessen gefragt. Dadurch nimmt sie Einfluss auf politische Entscheidungsfindungen (S. 3).

Staub-Bernasconi (2007) verweist beim Begriff des «doppelten Mandats» auf das Verständnis von Lothar Böhnisch und Hans Lösch (1973), wonach das doppelte Mandat von Hilfe und Kontrolle ein zentrales Strukturmerkmal der Sozialarbeit ist. Gerade dieses Spannungsfeld zwischen den Rechtsansprüchen, Bedürfnissen und Interessen der Klientel auf der einen Seite, sowie den sozialen und öffentlichen Kontroll- und Steuerinstanzen auf der anderen Seite, gilt es im Gleichgewicht zu halten (Böhnisch und Lösch, 1971; zit. in Staub-Bernasconi, 2007, S. 6). Staub-Bernasconi (2007) weist daraufhin, dass eine breite Auslegung des Doppelmandats grosses Wissen und ein komplexes Verständnis von Sachverhalten verlangt. Denn die Aushandlungsprozesse sollen, trotz bestehenden Machtgefälles, nicht nur zugunsten

von Aufträgen, Interessen und Pflichtvorstellungen des Trägers ausfallen, sondern sich möglichst gleichwertig an den Anliegen, Interessen und Rechten der Klientel orientieren (S. 6). Anhand der Aufgaben, welche sich aus dem Doppelmandat und dem damit verbundenen Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle ergeben, lassen sich ebenfalls materielle Handlungszusammenhänge erkennen. Gerade bei idealtypischen Arbeitsfeldern der Sozialarbeit wie z. B. der wirtschaftlichen Sozialhilfe (siehe Abb. 3), stehen Abklärungen zur Unterstützung oder Kürzung von materiellen Leistungen im Vordergrund.

Nach Husi und Villiger (2012) setzen sich die idealtypischen Tätigkeiten der Sozialarbeit primär mit finanziellen, materiellen und rechtlichen Aufgaben auseinander, wie z. B. der Amtsvormundschaft, der Existenzsicherung, der Auszahlung von Sozialhilfe, der Einkommensverwaltung und der Budgetberatung. Zudem behandelt sie vielerlei Fragen rund um die berufliche und soziale Integration von Menschen. Weiter weisen Sozialarbeitende rechtliche und administrative Kenntnisse, sowie Methodenkompetenz in der Triage und dem Case Management auf. Die Stärke der Sozialarbeitenden liegt jedoch zweifelsfrei in ihrer Beratungstätigkeit. Diese kommt in der Einzelfallarbeit, die vorwiegend mit Erwachsenen stattfindet, am stärksten zum Ausdruck (S. 69).

Die Arbeitssettings werden dabei häufig von den jeweiligen Institutionen vorgegeben und der Handlungsspielraum der Sozialarbeitenden ist meistens von gesetzlichen Vorgaben geprägt (Husi & Villiger, 2012, S. 74). Demzufolge bestimmen unter anderem die Gesetzgebung und institutionelle Richtlinien die Rahmenbedingungen, in welchen sich Sozialarbeitende bewegen. Dabei darf natürlich auch der Zwangskontext nicht ausser Acht gelassen werden. Dieser ergibt sich aus dem Doppelmandat von Hilfe und Kontrolle und ist oft Auslöser für Beratungsgespräche in der Sozialarbeit, wie dies z. B. in der Vollzugs- und Bewährungshilfe, als typisches Arbeitsfeld der Sozialarbeit, der Fall ist (siehe Abb. 3).

3.2.1 Überblick und gesellschaftliche Verortung

In der folgenden Abbildung sind einige charakterisierende Strukturelemente³ der Sozialarbeit aufgelistet. In einem weiteren Schritt sollen diese den anderen Berufsfeldern gegenübergestellt werden können.

Sozialarbeit	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusion
Zielgruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Erwachsene (Primäre Zielgruppe) • Jugendliche • Familien
Funktionen	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung und Unterstützung von Inklusion
Arbeitsprinzipien	<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnisorientierung • Hilfe zur Selbsthilfe • Datenschutz / Schweigepflicht • Systemisches Verständnis
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung • Gesprächsführungstechniken • Gesprächsmoderation • Verhandlungstechniken • Methoden der Ressourcenerschliessung • Mediation • Netzwerkarbeit • Projektarbeit • Case Management • Triage
Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Doppelmandat / Zwangskontext • Institutioneller Kontext • Gesetzliche Vorgaben

Abbildung 4: Die Sozialarbeit im Überblick
(eigene Darstellung, ergänzt mit Husi, 2012, S. 102, Staub-Bernasconi, 2007, S. 6 und Ziegele, 2014, S. 46)

³ Bei den abgebildeten Strukturelementen handelt es sich jeweils um eine Auswahl von charakterisierenden Elementen für das entsprechende Berufsfeld. Die Autoren stützen sich dabei auf die angegebene Literatur und angereichertes Wissen aus dem Studium. Die Strukturelemente, bei der jeweils abgebildeten Übersicht zum Berufsfeld, haben somit keinen Anspruch auf Vollständigkeit und sollen lediglich eine Gegenüberstellung der Berufsfelder ermöglichen.

3.3 Sozialpädagogik

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel erwähnt, findet die Sozialpädagogik ihre historischen Wurzeln in der Jugendhilfe, der Jugendpflege und der Pädagogik der Frühen Kindheit⁴. Sie hatte zum Ziel, dass Kinder und Jugendliche armer Familien durch vorbeugende und erzieherische Massnahmen vor der Verwahrlosung bewahrt werden (Bernd Dollinger, 2006, S. 331). Für Herman Nohl (1949) war die Sozialpädagogik ein weiterer, eigener Lebensbereich, der neben der Familie und der Schule, Bildungs- und Erziehungsaufgaben für alle diejenigen bereitstellte, die ausgleichende und erzieherische Hilfe benötigten. Sozusagen die andere, sozialpädagogische Seite der Wohlfahrtsarbeit, mit der Aufgabe Menschen persönlich zu stützen und ihnen beim Wiederaufbau ihrer selbst und ihrer geistigen Umwelt beizustehen (S. 149). Mit der Zeit veränderte sich der sozialpädagogische Auftrag mit der Entstehung der Jugendhilfe zu einem gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsauftrag, welcher ausserhalb von Familie und Schule stattfand (Karin Bock, 2012, S. 444).

Diese Ausführungen lassen bereits Rückschlüsse auf die angestammten Funktionsbereiche zu. Einerseits weist die Sozialpädagogik durch die erwähnte, sozialpädagogische Wohlfahrtsarbeit eindeutige Qualitäten der Sozialen Hilfe auf. Andererseits zeichnet sie sich durch ihre fundierten Bildungs- und Erziehungseigenschaften aus. Dies stützt die im Kapitel 2.4.8 aufgezeigte Verortung der Sozialpädagogik in der Schnittmenge der beiden Funktionssysteme Erziehung und Soziale Hilfe (Abb. 2).

Laut Husi und Villiger (2012) kann die Sozialpädagogik als nachrangige Sozialisationshilfe begriffen werden (S. 55). Dabei geht es vorwiegend um die Förderung und Unterstützung von Menschen. Oftmals sind dies Kinder und Jugendliche, bei welchen erzieherische Aspekte im Mittelpunkt stehen. Bildung, Erziehung und Förderung können demnach als weitere Schwerpunkte der Sozialpädagogik genannt werden (S. 69). Die Autoren sehen in diesen Akzenten zentrale, gesellschaftliche Funktionen der Sozialpädagogik. Weiter leiten sie daraus das übergeordnete Ziel der Sozialisation für dieses Berufsfeld ab und führen dies entsprechend der Abbildung 5, die im nächsten Kapitel folgt, auf.

⁴ An dieser Stelle möchten die Autoren darauf hinweisen, dass keine klare Trennung zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit gemacht werden kann, wenn es um die historische Entwicklung der beiden Berufsfelder geht, da die Entstehung der beiden Berufsfelder als Einheit erfolgte. Thole (2012) macht diese Trennung lediglich im Bewusstsein, dass es sich um eine begriffliche Klarheit aus historischer Betrachtung der beiden Berufsfelder handelt (S. 19 - 21).

Sozialpädagogische Arbeit zeichnet sich folglich dadurch aus, dass sie Personen, Gruppen oder Gemeinschaften Möglichkeiten aufzeigt, um (wieder) am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen oder anschlussfähig zu bleiben.

Zur Zielgruppe der Sozialpädagogik können je nach Institution und Auftrag sowohl Kinder und Jugendliche, als auch Erwachsene oder beeinträchtigte Menschen gehören. Typische sozialpädagogische Handlungs- und Arbeitsfelder sind z. B. die Arbeit mit beeinträchtigten Menschen, Wohnbegleitung oder Heimerziehung (siehe Abb. 3).

Husi und Villiger (2012) merken hierzu an, dass ein weiterer Fokus der Sozialpädagogik in der Begleitung und Betreuung von Menschen liegt. Dies ist insbesondere im Bereich des stationären Wohnens, beispielsweise in Heimen oder Wohnhäusern, zu finden. In diesen sozialpädagogischen Einrichtungen sind Themen der Alltagsbewältigung oder das Schaffen von Strukturen Aufgabenschwerpunkte, um ein Umfeld zu gestalten, in dem die Entwicklung der Klientelen möglich ist (S. 69). Diese Arbeitsweise der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen hat zum Ziel, ihre Klientel wieder gesellschafts- und funktionsfähig für den Alltag zu machen.

In Bezug auf die Arbeitsweise verweisen Hans Thiersch, Klaus Grunwald und Stefan Köngeter (2012) auf das Konzept der Lebensweltorientierung. Dieses spricht gegen die Ableitung generalisierter Lebensverhältnisse von Individuen und besteht darauf, das er- und gelebte Leben der Klientelen zu erfassen (S. 181). Damit heben sie die Relevanz der Betroffenen als Experte und Expertin der eigenen Lebenswelt heraus und gewichten diese Perspektive neu. Laut Thiersch, Grunwald und Köngeter (2012) umfasst dieser Ansatz ein präventives, integratives und partizipatives Arbeitsverständnis, welches mit seiner dezentralen, regionalen und vernetzten Organisationsstruktur direkt Hilfe vor Ort bietet und damit alltagsnah agieren kann (S. 189). Für die Autoren wird mit einer lebensweltorientierten Arbeitsweise ein zentrales und charakterisierendes Arbeitsprinzip der Sozialpädagogik sichtbar.

Nach Husi und Villiger (2012) agieren Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen begleitend, beratend und unterstützend. In diesem Zusammenhang sind für Fachleute aus diesem Berufsfeld vor allem Methoden, die auf die Alltagsbewältigung und auf die Entwicklung ausgerichtet sind, zentral. Der Schwerpunkt liegt daher auf pädagogischen Methoden (S. 77). Beispiele dazu sind erzieherische Methoden, erlebnispädagogische Methoden, Methoden zur Beziehungsgestaltung und weitere (S. 102).

Wie bereits bei den typischen sozialpädagogischen Tätigkeiten angedeutet, findet die sozialpädagogische Arbeit oft in Heimen oder Wohnhäusern statt. Charakterisierend für diese stationären Angebote sind institutionelle Rahmenbedingungen und gesetzliche Vorgaben, die eingehalten werden müssen.

3.3.1 Überblick und gesellschaftliche Verortung

In der nächsten Abbildung sind ebenfalls einige zentrale Strukturelemente der Sozialpädagogik festgehalten.

Sozialpädagogik	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialisation
Zielgruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder • Jugendliche • Erwachsene • Beeinträchtigte Menschen
Funktionen	Nachrangige Sozialisationshilfe durch: <ul style="list-style-type: none"> • Erziehung • Begleitung und Betreuung • Bildung ermöglichen • Förderung
Arbeitsprinzipien	<ul style="list-style-type: none"> • Lebensweltorientierung • Selbstbestimmung • Partizipation • Parteilichkeit
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> • Förderplanungsmethoden • (Sozial) – pädagogische Beziehungsarbeit • Erlebnispädagogische Methoden • Erzieherische Methoden • Kommunikationsmethoden • Methoden der Gruppenarbeit
Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Institutioneller Kontext • Zwangskontext • Gesetzliche Vorgaben

Abbildung 5: Die Sozialpädagogik im Überblick
(eigene Darstellung, ergänzt mit Husi, 2012, S. 102 und Ziegele, 2014, S. 46)

3.4 Soziokulturelle Animation

Nach Heinz Wettstein (2013) entwickelten sich erste Ansätze der SKA im Verlauf der 50er-Jahre im französischsprachigen Teil der Schweiz. Die erste Form dieser Ausprägung fand jedoch auf privater Ebene statt und wurde im Verlaufe der Zeit von kirchlichen und gewerkschaftlichen Kreisen weiter gefördert. Dabei lag der Fokus primär auf der Arbeit mit Jugendlichen. Anfang der 60er-Jahre begann dann die staatliche Beschäftigung im Rahmen von institutionalisierten Freizeit- und Animationsangeboten (S. 23). Diese Ausführungen zur historischen Entwicklung lassen wieder Erkenntnisse auf die Verortung der SKA in der Schnittmenge der beiden Funktionssysteme Erziehung und Soziale Hilfe (Abb. 2) sichtbar werden. Im Rahmen von Freizeitangeboten fördert die SKA informelle Bildungsprozesse bei ihrer Zielgruppe und nimmt dabei punktuell auch eine erzieherische Funktion wahr. Ähnlich wie bei der Sozialpädagogik handelt es sich dabei um Angebote, die tendenziell stärker von einkommensschwachen Bevölkerungsschichten in Anspruch genommen werden. Da soziokulturelle Angebote aufgrund ihres niederschweligen Charakters oft kostenlos sind, kann dies als Form einer sozialen Hilfestellung festgehalten werden.

Laut Husi und Villiger (2012) kümmert sich die SKA primär um Kohäsion (S. 55). Die Autoren schliessen daraus, dass sich die SKA den gesellschaftlichen Zusammenhalt als übergeordnetes Ziel gesetzt hat. Dementsprechend führen die Autoren in der nachfolgenden Abbildung Kohäsion als Ziel für dieses Berufsfeld auf.

Das Berufsfeld der SKA wird nach Marcel Spierts (1998) zwischen System und Lebenswelt angesiedelt. Die SKA ist einerseits in staatlichen Institutionen und deren Abläufe eingebettet und andererseits ausserhalb dieser Institutionen, mit dem Auftrag in der Lebenswelt ihrer Zielgruppe wirksam und tätig zu sein (S. 93). Hier wird ein weiteres Erkennungsmerkmal der SKA sichtbar – ihre alltägliche Arbeit in der Zwischenposition. Dabei befindet sich die SKA zwischen den Rahmenbedingungen der Institutionen sowie den gesetzlichen Vorgaben und zeichnet sich zudem durch das nahe Agieren an ihrer Zielgruppe aus.

Spierts (1998) macht darauf aufmerksam, dass das Balancieren zwischen den Anforderungen und Wünschen seitens der Gesellschaft und den Wünschen und Bedürfnissen der lokalen Bevölkerung die Kernaufgabe der SKA ist (S. 93). Diese Dreh- und Angelpunktaufgabe erfordert nach Hangartner (2013) das stetige Einlassen auf die Anforderungen des gesellschaftlichen Wandels und das Aneignen vieler zusätzlicher Kompetenzen für die Berufsausübung (S. 279).

Das Vermitteln im Spannungsfeld zwischen Wandlungsfähigkeit und Beharrungswunsch erfolgt nach Hangartner (2013) durch die Förderung der Kommunikationsprozesse. So kann Bereitschaft vergrößert, Innovation gestärkt und zugleich auf Grenzen und Gefahren bei Veränderungsprozessen aufmerksam gemacht werden (S. 283). Die Autoren erkennen darin die Vermittlung als eine für die SKA typische, gesellschaftliche Funktion und führen sie daher in der nachfolgenden Abbildung auf. Für Hafén (2013) ist eine weitere, zentrale Funktion der SKA das Bereitstellen von Möglichkeiten informeller sozialer Kontakte, welche dann den Fokus der Sozialen Arbeit von der Sachhilfe und den ökonomischen Problemen wegbewegen würde (S. 198). Diese Vernetzungsfunktion der SKA greifen die Autoren ebenfalls als charakterisierende Funktion für die SKA auf. Hangartner (2013) hebt weiter die präventive Funktion, in welcher gesellschaftliche Probleme wahrgenommen und thematisiert werden und die integrative Funktion, indem Zielgruppen aktiviert werden, hervor (S. 288).

Wie eingangs bereits erwähnt, ist die SKA dem Spannungsfeld von Verlangen nach Beständigkeit und gesellschaftlichem Wandel ausgesetzt. Folglich hat sie in ihrer intermediären Position gegensätzliche Aufgaben zu erfüllen. Um dies zu bewerkstelligen, hat sich die SKA hinsichtlich ihrer Arbeitsweise einigen Arbeitsprinzipien verpflichtet. Hangartner (2013) verweist bei der soziokulturellen Entwicklung auf das Verständnis von Emanuel Müller in Heinz Moser et al. (1999), wonach diese nur durch partizipative Prozesse entstehen kann, in welchen eine Kooperation mit den Betroffenen erfolgt (Müller in Moser et al., 1999; zit. in Hangartner, 2013, S. 284). Für die Autoren wird hier ein zentrales Arbeitsprinzip der SKA sichtbar. Hangartner (2013) hält hierzu weiter fest, dass erst durch die Partizipation die eigentliche Anteilnahme am gesellschaftlichen Geschehen ermöglicht wird. Denn durch die Teilnahme am Ganzen, an öffentlichen Themen, wird dieses Geschehen mit den anderen geteilt (S. 285). Weitere Arbeitsprinzipien der SKA sind Niederschwelligkeit, Freiwilligkeit, Lebensweltorientierung, Parteilichkeit, Offenheit und Erreichbarkeit.

Spierts (1998) definiert dazu vier Faktoren, an welchen sich soziokulturelle Angebote orientieren sollten und führt diese wie folgt aus:

Soziokulturelle Angebote sollten

- nahe am Lebensumfeld und an der Lebenswelt der Menschen stattfinden,
- informellen Charakter und möglichst wenig Hindernisse und Blockaden aufweisen,
- flexibel und bedürfnisorientiert sein und
- an die Kultur und Gewohnheiten der Zielgruppe anknüpfen (S. 187).

Für die Autoren zeigt sich im ersten Faktor vor allem die Lebensweltorientierung. Im zweiten Faktor wird vorwiegend die Niederschwelligkeit und die Freiwilligkeit sichtbar und der dritte und vierte Faktor lassen auf die Parteilichkeit, in Bezug auf die Interessensvertretung gegenüber den Zielgruppen, sowie die Offenheits- und Erreichbarkeitsorientierung der SKA schliessen.

In den Handlungs- und Berufsfeldern der SKA ergeben sich folgende Aufträge: Das Kreieren von niederschweligen Partizipationsangeboten für ausgewählte Zielgruppen, das Bereitstellen von Lernfeldern in Projekten oder Angeboten, das Ermöglichen von Selbstorganisation, das Gestalten von Mitwirkungsprozessen, von Orten, Spielplätzen – von Räumen, in denen sich die Zielgruppen selber bewegen (Hangartner, 2013, S. 285). Als typische Handlungs- und Arbeitsfelder der SKA können folglich die Gemeinde-, Stadt- und Quartierentwicklung, sowie die Kultur- und Freiwilligenarbeit hervorgehoben werden (siehe Abb.3).

Die Zielgruppen kommen demzufolge aus allen Bevölkerungsschichten der Gesellschaft. Zudem kann gesagt werden, dass sich die weiteren Adressatinnen und Adressaten der SKA automatisch aus den Bedürfnissen der Zielgruppen ergeben.

Husi und Villiger (2012) halten bezüglich der Methodenkompetenz der SKA insbesondere die Projektarbeit hervor. Fachpersonen aus diesem Berufsfeld weisen demzufolge vor allem fundierte Kenntnisse im Projektmanagement auf (S. 77). Weitere Beispiele zu den Methoden der SKA sind Grossgruppenmethoden, sozialraumorientierte Methoden, Methoden der informellen Bildung und weitere (Heinz Wettstein und Dominik Schenker, 2011, S. 21 - 22).

SKA findet primär in der Freizeit, in künstlerischem, intellektuellem, sozialem oder alltagspraktischem Kontext statt (Simone Stirnimann, 2009, S. 14). Weiter sind auch im Berufsfeld der SKA institutionelle Rahmenbedingungen und gesetzliche Vorgaben einzuhalten.

3.4.1 Überblick und gesellschaftliche Verortung

In der untenstehenden Abbildung sind einige wichtige Strukturelemente der SKA dargestellt, um auch diese in einem nächsten Schritt den anderen Berufsfeldern gegenüberstellen zu können.

Soziokulturelle Animation	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Kohäsion
Zielgruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder • Jugendliche • Erwachsene
Funktionen	<ul style="list-style-type: none"> • Prävention • Integration • Vernetzung und Kooperation • Vermittlung zwischen Lebenswelten
Arbeitsprinzipien	<ul style="list-style-type: none"> • Niederschwelligkeit • Lebensweltorientierung • Freiwilligkeit • Erreichbarkeit • Offenheit • Interdisziplinarität • Parteilichkeit • Partizipation
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsmethoden • Konfliktmethodik • Organisationsmethodik • Methoden der informellen Bildung • Projektmanagement • Arbeiten mit Gruppen • Sozialraumorientierte Methoden • Triage
Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Institutioneller Kontext • Gesetzliche Vorgaben • Freizeitgestaltung

Abbildung 6: Die Soziokulturelle Animation im Überblick
(eigene Darstellung, ergänzt mit Husi, 2012, S. 102 und Hangartner, 2010, S. 287)

3.5 Gegenüberstellung der drei Berufsfelder

In der folgenden Abbildung sind zentrale Strukturelemente der drei Berufsfelder zusammengetragen und einander gegenübergestellt.

	Sozialarbeit	Sozialpädagogik	Soziokulturelle Animation
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusion 	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Kohäsion
Zielgruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Erwachsene (Primäre Zielgruppe) • Jugendliche • Familien 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder • Jugendliche • Erwachsene • Beeinträchtigte Menschen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder • Jugendliche • Erwachsene
Funktionen	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung und Unterstützung von Inklusion 	<ul style="list-style-type: none"> • Erziehung • Begleitung und Betreuung • Bildung ermöglichen • Förderung 	<ul style="list-style-type: none"> • Prävention • Integration • Vernetzung und Kooperation • Vermittlung zwischen Lebenswelten
Arbeitsprinzipien	<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnisorientierung • Hilfe zur Selbsthilfe • Datenschutz / Schweigepflicht • Systemisches Verständnis 	<ul style="list-style-type: none"> • Lebensweltorientierung • Selbstbestimmung • Partizipation • Parteilichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Niederschwelligkeit • Lebensweltorientierung • Freiwilligkeit • Erreichbarkeit • Offenheit • Interdisziplinarität • Parteilichkeit • Partizipation
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung • Gesprächsführungstechniken • Gesprächsmoderation • Verhandlungstechniken • Methoden der Ressourcenerschließung • Mediation • Netzwerkarbeit • Projektarbeit • Case Management • Triage 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderplanungsmethoden (Sozial) – pädagogische Beziehungsarbeit • Erlebnispädagogische Methoden • Erzieherische Methoden • Kommunikationsmethoden • Methoden der Gruppenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsmethoden • Konfliktmethodik • Organisationsmanagement • Methoden der informellen Bildung • Projektmanagement • Arbeiten mit Gruppen • Sozialraumorientierte Methoden • Triage
Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Doppelmandat / Zwangskontext • Institutioneller Kontext • Gesetzliche Vorgaben 	<ul style="list-style-type: none"> • Institutioneller Kontext • Zwangskontext • Gesetzliche Vorgaben 	<ul style="list-style-type: none"> • Institutioneller Kontext • Gesetzliche Vorgaben • Freizeitgestaltung

Abbildung 7: Die Gegenüberstellung der drei Berufsfelder (eigene Darstellung)

Die oben aufgeführten Berufsfelder der Sozialen Arbeit können sich demnach z. B. in Bezug auf ihre konkreten Arbeits- und Handlungsfelder, ihre spezifische Zielgruppe, die Arbeitsprinzipien und -Methoden, institutionelle Rahmenbedingungen sowie weitere Merkmale unterscheiden. In ihrer professionellen Grundhaltung bleiben sie jedoch gleich. Die Autorenschaft möchte im Zusammenhang mit den aufgeführten Unterscheidungsmerkmalen, welche die einzelnen Berufsfelder typischerweise kennzeichnen, auch auf die gemeinsame Grundhaltung der Sozialen Arbeit, die sich in ihrem Berufscodex manifestiert, verweisen.

Der Haltung vorausgehend wurde eine global gültige Definition der *Internationalen Federation of Social Workers (IFSW)* festgehalten, die von Avenir Social (2014) – Soziale Arbeit Schweiz folgendermassen übersetzt wurde:

Soziale Arbeit fördert als Profession und wissenschaftliche Disziplin gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen, den sozialen Zusammenhalt und die Ermächtigung und Befreiung von Menschen. Dabei sind die Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit, der Menschenrechte, der gemeinschaftlichen Verantwortung und der Anerkennung der Verschiedenheit richtungsweisend. Soziale Arbeit wirkt auf Sozialstrukturen und befähigt Menschen so, dass sie die Herausforderungen des Lebens angehen und Wohlbefinden erreichen können. Dabei stützt sie sich auf Theorien der eigenen Disziplin, der Human- und Sozialwissenschaften sowie auf das Erfahrungswissen des beruflichen Kontextes. Diese Definition kann auf nationaler und/oder regionaler Ebene weiter ausgeführt werden (S. 2).

Um dieser Definition gerecht zu werden, bedient sich die Soziale Arbeit als Profession, welche alle drei Berufsfelder umfasst, zusätzlich noch dem Tripelmandat im Sinne eines Haltungspapiers. Als Ergänzung zum bereits erwähnten, doppelten Mandat, welches das Spannungsfeld Hilfe, mit den Bedürfnissen der Klientel, und Kontrolle, mit dem Auftrag der Institution umfasst, kommt beim Tripelmandat noch der Blickwinkel der Profession hinzu. Staub-Bernasconi (2007) weist auf die beiden Komponenten hin, welche dieses dritte Mandat der Profession umfasst. Zum einen stützt sich dieses auf die wissenschaftliche Begründung und Legitimation ihrer Vorgehensweise, zum anderen hält sie sich an den Ethikcodex der Sozialen Arbeit. Dieser gibt eine reflexive Arbeitshaltung und damit eine ethische Leitlinie vor, bei welcher sich Professionelle der Sozialen Arbeit unabhängig von äusseren Einflüssen an den Werten der Menschenrechte sowie der Gerechtigkeit orientieren sollen (S. 7).

3.6 Arbeitsfeld Schulsozialarbeit

Die SSA geht aktuell der Diskussion nach, welche fachliche Ausrichtung sie aufweisen soll. Es ist zudem das am schnellsten wachsende Handlungs- und Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe in der Schweiz (Florian Baier & Ulrich Deinet, 2011, S. 62). Zum Arbeitsspektrum der SSA in der Schweiz führt Baier die Einzelfallhilfe, Projekt- und Gruppenarbeiten, die Elternarbeit, die sozialräumliche Vernetzung sowie die Mitwirkung bei der Schulentwicklung auf. Die Arbeitsbereiche werden jedoch nach inhaltlicher Schwerpunktsetzung des Schulkonzepts und den zur Verfügung stehenden Ressourcen unterschiedlich bearbeitet. Der Fokus liegt primär in der Einzelfallhilfe (S. 65). Es zeigt sich, dass die SSA ein junges Handlungsfeld der Sozialen Arbeit ist, welches noch keine klare und einheitliche Berufsidentität besitzt. Die Auslegung der SSA hängt stark von den personellen Ressourcen und den kulturellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule ab. Weiter prägt der individuelle Ausbildungshintergrund der Fachpersonen die SSA. So treffen in der SSA verschiedenes Wissen und unterschiedliche Handlungspraxen aus allen drei Berufsfeldern zusammen.

Der Bundesrat nimmt gemäss Baier und Deinet (2011) eine inhaltliche Positionierung vor und gibt eine Empfehlung zur strukturellen Dimension der SSA ab (S. 64). Bei der inhaltlichen Positionierung weist er darauf hin, dass die SSA ein geeignetes Mittel für die soziale Integration, für den Abbau sozialer Benachteiligungen, für die Prävention, sowie für die Verringerung von Armut ist (S. 65). Bei der strukturellen Dimension wird empfohlen, dass die SSA nicht nur für Beratungen und Kriseninterventionen (Einzelfallhilfe) in Frage kommt, sondern Rahmenbedingungen geschaffen werden sollen, die es der SSA ermöglichen, ihr präventives, soziales und integratives Potential zu entfalten (S. 65). Demzufolge bestimmen unter anderem die Gesetzgebung und institutionelle Richtlinien die Rahmenbedingungen, in welchen sich die SSA bewegt.

Uri Ziegele (2014) hält die drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung als Hauptfunktionen der SSA fest. Von Behandlung wird gesprochen, wenn ein gegebenes Problem durch Interventionen behoben oder gelindert wurde, damit ist primär die Beratungstätigkeit der SSA gemeint (S. 38). Im Sinne einer begrifflichen Klarheit werden die Autoren daher künftig in ihrer Arbeit den Begriff Beratungs-, anstelle von Behandlungsfunktion verwenden. In der Praxis ist die SSA stark in der Beratung tätig, da Störungen oft Vorrang haben und ein zeitnahes Eingreifen erfordern. Baier und Heeg (2011) halten dazu bei der Evaluation ihrer Forschungsdaten fest, dass bei den fünf untersuchten, schweizerischen Standorten

durchschnittlich 43,5% der Arbeitszeit für Beratungen aufgewendet wurde. Dies lässt darauf schliessen, dass die Beratungstätigkeit quantitativ den Hauptarbeitsbereich der SSA ausmacht (S. 21). Folglich wird den Funktionen Prävention und Früherkennung in der Praxis oftmals weniger Arbeitszeit gewidmet. In Bezug auf die Wirkung von Beratungen konnte Baier (2018) in einer aktuellen Forschungsarbeit nachweisen, dass 85% aller befragten Kinder und Jugendlichen, die bei der SSA in der Beratung waren, eine Lösung oder zumindest eine Verbesserung ihres Problems bestätigen konnten (S. 127). Dies zeigt eine deutliche Wirkung der Beratungstätigkeit auf und untermauert deren Relevanz für das Arbeitsfeld. Trotzdem möchten die Autoren an dieser Stelle die Beratungstätigkeit noch etwas detaillierter betrachten. Hafen (2013) weist bei der Behandlungs-, respektive der Beratungsfunktion darauf hin, dass dabei mittels Intervention versucht wird, ein Problem zu behandeln, welches sich bereits entfaltet hat und somit bereits besteht. Dadurch soll eine Behebung, eine Entschärfung oder zumindest eine Eindämmung des Problems erreicht werden (S. 82). Diese Ausführungen lassen darauf schliessen, dass sich die SSA in der Praxis überwiegend mit der Lösung von bestehenden Problemen auseinandersetzt. Eine mögliche Erklärungstheorie dafür ist, dass aufgrund fehlender, personeller Ressourcen die Funktionen der Früherkennung und Prävention unzureichend abgedeckt werden können und dies wiederum die Entwicklung von Problemen bis hin zu ihrer Manifestation begünstigen könnte. Die Autoren haben dazu jedoch keine empirischen Arbeitsergebnisse gefunden, die diese These abstützen könnten, hierzu wäre folglich weitere Forschung notwendig.

Laut Baier und Heeg (2011) besteht kaum Zweifel am Sinn und Zweck der Einzel- und Gruppenberatungstätigkeit der SSA (S. 22). Sie unterscheiden in ihrer Forschungsarbeit bei der Beratungstätigkeit zwischen Einzel-, Gruppen- und informeller Beratungstätigkeit. Insbesondere die informelle Beratungstätigkeit, bei welcher es oftmals um „Bagatellfälle“ geht, hebt sich bei den Schülerinnen und Schülern qualitativ ab. 91.7% der Befragten sagen aus, dass es gut sei, mit der SSA eine Ansprechpartnerin für alle möglichen Themen innerhalb der Schule zu haben. Dies zeigt, dass diese Form der Beratungstätigkeit dazu beiträgt, dass das subjektive Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler gefördert wird und bedient damit zentrale Anforderungskriterien der Lebensweltnähe und Niederschwelligkeit (S. 23). Bei den Hauptthemenbereichen der Beratung werden in der Forschungsarbeit von Baier und Heeg (2011) folgende Themen von den Befragten genannt: Konflikte und Probleme unter Kindern und Jugendlichen, schulische Probleme und Probleme

zwischen Lehrkräften und Schüler/innen, persönliche Probleme und Herausforderungen der Lebensbewältigung sowie Probleme in der Familie (S. 24).

Bei der Präventionsfunktion der SSA geht es hauptsächlich um die Stärkung der Schutzfaktoren für mögliche, zukünftige Probleme (Ziegele, 2014, S. 38). Wie bereits im Kapitel 2.5.1 erklärt, kann dabei zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention unterschieden werden. Gemäss Ziegele (2014) setzen sich beide Präventionsformen mit der Handhabung von Ursachen und Einflussfaktoren auseinander, damit Möglichkeitsspielräume geöffnet werden können. Sei dies auf individueller Ebene in Bezug auf Wahrnehmungs-, Emotions-, Kognitions- und Verhaltensmuster oder hinsichtlich der Gestaltungsmöglichkeiten von Verhältnissen und Strukturen wie z. B. die Pausenplatzgestaltung. Bei der Präventionsarbeit befasst sich die SSA daher vermehrt mit der Förderung von (Lebens-)Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Relation zu den (Grund-)Bedürfnissen und den Entwicklungsaufgaben, unter Berücksichtigung von Personen- und Umweltressourcen (S. 39). Gemeint ist damit Präventionsarbeit, die sich insbesondere auf die eigenen Ressourcen und die Ressourcen innerhalb der sozialen Systeme, in welchen sich die Jugendlichen bewegen, fokussiert und damit einer systemischen Betrachtung folgt, um die Lebenskompetenzen der Jugendlichen unter Berücksichtigung aller zur Verfügung stehenden Ressourcen zu fördern, damit Entwicklungsaufgaben bewältigt werden können.

Unter Früherkennung versteht Hafén (2013) die Systematisierung von Beobachtung, die auf drei Ebenen erfolgt. Zum einen geht es darum, dass Anzeichen von Problemen wahrgenommen werden, damit ein Austausch dieser Beobachtung stattfinden kann, um anschliessend adäquate Massnahmen für die Behandlung abzuleiten (S. 173). Für die Autoren bedeutet dies, dass die SSA gut innerhalb der Institution Schule verankert und vernetzt sein muss. Das heisst, dass formelle Strukturen und institutionalisierte Austauschgefässe existieren, wie z. B. regelmässige Sitzungen mit der Schulleitung oder den Lehrpersonen, aber auch dass informelle Austauschmöglichkeiten wie z. B. Tür- und Angelgespräche mit Lehrpersonen möglich sind. Allem voran scheint den Autoren jedoch zentral, dass an der Schule eine interdisziplinäre Zusammenarbeit gelebt wird. Ziegele (2014) hält dazu weiter fest, dass sich die Früherkennung als unterstützende Metafunktion auszeichnet (siehe nachfolgende Abbildung), weil bei ihr im Gegensatz zur Beratungs- und Präventionsfunktion nicht direkt mit der Klientel (Schülerinnen und Schüler, Erziehungsberechtigte, andere (system-)relevante Personen) gearbeitet wird,

sondern ein reflektierter Austausch über spezifische Beobachtungen mit Lehrpersonen und Schulleitung innerhalb spezifischer Strukturen erfolgt, um zu entscheiden, ob im Rahmen einer behandelnden Frühintervention übernommen oder triagiert werden soll (S. 43).

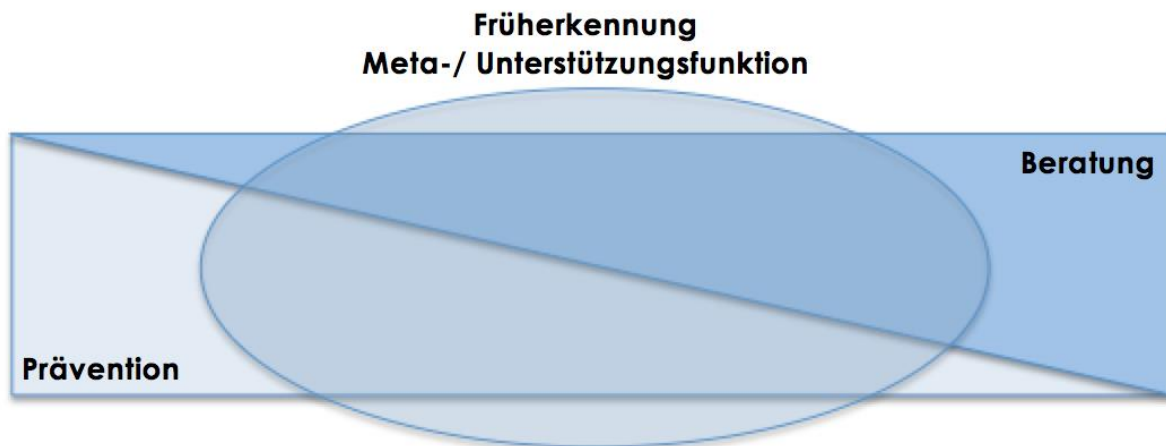


Abbildung 8: Früherkennung als Metafunktion
(leicht modifiziert nach Ziegele, 2014, S. 43)

Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, dass die Funktionen Prävention und Früherkennung auf ein Entgegenkommen seitens der Lehrpersonen und der Schulleitung angewiesen sind, da die entsprechenden Arbeitsstunden direkt vom obligatorischen Lehrplan abgehen oder einen Mehraufwand an personellen Ressourcen erfordern. Dieses Spannungsfeld, in dem sich die SSA, die Lehrkräfte und die Schulleitung bewegen, gilt es zu kennen und mit gegenseitigem Verständnis zu gestalten. Ein entscheidender Faktor für die Praxisgestaltung der SSA innerhalb der Institution Schule ist somit die Kooperation zwischen Schule und SSA. Dort öffnen sich Möglichkeiten, um die Einzelfallarbeit im Gleichgewicht zu halten, indem die Erwartungshaltung der Lehrpersonen geklärt und so zusätzlich Raum für Prävention und Früherkennung geschaffen wird.

Gemäss Karsten Speck (2009) gehören Kinder, Jugendliche, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigte zur Zielgruppe der SSA. Für die einzelnen Zielgruppen ergeben sich automatisch unterschiedliche Ziele (S. 52). Ziegele (2014) nimmt dabei Bezug auf die Lebensweltorientierung, bei welcher sich die SSA an den Lebensweisen, den Lebenswelten und den Lebenslagen ihrer Anspruchsgruppen orientiert (S. 60). Hier gehört die Institution Schule genauso dazu wie die Kinder und Jugendlichen oder die

Zusammenarbeit mit Bezugspersonen. Dieses Spannungsfeld der verschiedenen Anspruchsgruppen gilt es zu kennen, zu berücksichtigen und miteinzubeziehen.

Die SSA kann sich nach Ziegele (2014) durchaus an den sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklungsaufgaben (vgl. Cassée 2010) orientieren, um ihre Anspruchsgruppen in den (bio-)psychosozialen Veränderungsprozessen und der Inklusionsfähigkeit, Teilhabe und Lebensqualität zu unterstützen (S. 31). Um optimale Bedingungen zu schaffen, führt Ziegele (2014) die Grundprinzipien der SSA auf. Dies sind die Niederschwelligkeit, ein systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten, Diversität, Partizipation, sowie die bereits weiter oben angesprochene Lebensweltorientierung. In Bezug auf die Niederschwelligkeit wird strukturell eine adressatengerechte Einrichtung der Räumlichkeiten genannt, sowie eine hohe Präsenzzeit, um Erreichbarkeit vor Ort zu gewährleisten (S. 61).

Demzufolge ermöglicht Niederschwelligkeit als Arbeitsprinzip den Kindern, Jugendlichen und Erziehungsberechtigten, den Schulleitungen und Lehrpersonen, sowie schulischen und schulnahen Diensten einen einfachen Zugang. Zudem soll das systemisch-lösungsorientierte Arbeiten nach Ziegele (2014) die Selbstorganisation der Zielgruppen stärken, indem Wahlmöglichkeiten vergrößert und verborgene Ressourcen sichtbar gemacht werden (S. 61). Durch diese Arbeitsweisen können sich Möglichkeitsspielräume öffnen, in denen neue Perspektiven und Optionen auftauchen. Mit den daraus gewonnen Erkenntnissen sind Entwicklungen beim Individuum oder im System Schule möglich.

Bezüglich Diversität nennt Ziegele (2014) einen bewussten Umgang in der Wahrnehmung und Akzeptanz von Differenz und Vielfalt von Lebensweisen und Lebensalgen der Anspruchsgruppen (S. 62). Die Partizipation soll die Aktivierung der verschiedenen Zielgruppen zur Folge haben, welche sich in der Problemlösung oder Förderung der Potentiale, in neuen oder bestehenden Beteiligungsformen, annehmen (S. 63). Mit der Diversität und der Partizipation werden zwei weitere, typische Arbeitsprinzipien der SSA sichtbar.

3.6.1 Überblick und gesellschaftliche Verortung

In der folgenden Abbildung sind charakterisierende Strukturelemente der SSA festgehalten. Diese sollen anschliessend den anderen Berufsfeldern gegenübergestellt werden und später dazu dienen (Kapitel 3.8), mögliche Gemeinsamkeiten mit der SKA sichtbar zu machen.

Schulsozialarbeit	
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung der Entwicklung und Integrität • Unterstützung der gesellschaftlichen Inklusion • Mitwirkung an einer nachhaltigen Schulentwicklung
Zielgruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder und Jugendliche (Primäre Zielgruppe) • Erziehungsberechtigte • Lehrpersonen • Schulleitungen • Schulische und schulnahe Dienste
Funktionen	<ul style="list-style-type: none"> • Prävention • Früherkennung • Beratung
Arbeitsprinzipien	<ul style="list-style-type: none"> • Lebensweltorientierung • Niederschwelligkeit • Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten • Diversität • Partizipation • Interdisziplinarität • Datenschutz / Schweigepflicht
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung • Gesprächsführungstechniken • Arbeiten mit Gruppen / Klasseninterventionen • Projektarbeit • Sozialräumliche Methoden • Triage
Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Institutioneller Kontext / Trägerschaftsmodell • Schulklima / kulturelle Gegebenheit der Schule • Gesetzliche Vorgaben

Abbildung 9: Die Schulsozialarbeit im Überblick
(eigene Darstellung, ergänzt mit Ziegele, 2014, S. 29)

3.6.2 Die Schulsozialarbeit im Kontext der drei Berufsfelder

In der folgenden Abbildung sind die drei Berufsfelder der SSA gegenübergestellt. Die Gegenüberstellung zeigt auf, dass jedes Berufsfeld einige Gemeinsamkeiten mit dem Arbeitsfeld der SSA aufweist und unterstreicht damit die Annahme, dass jedes Berufsfeld seine Qualitäten für das Handlungs- und Arbeitsfeld der SSA mit sich bringt (vergleiche mit Kapitel 3.1 und Abb. 3). Die Gemeinsamkeiten mit der SKA wurden grün markiert. Die Gemeinsamkeiten mit der Sozialarbeit wurden in oranger und diejenigen mit der Sozialpädagogik in violetter Farbe hervorgehoben.

Hinweis: Die Autoren haben sich beim Hervorheben von Gemeinsamkeiten auf die Funktionen, Arbeitsprinzipien und Methoden beschränkt, da diese für den weiteren Verlauf der Arbeit zentral sind.

	Sozialarbeit	Sozialpädagogik	Soziokulturelle Animation	Schulsozialarbeit
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusion 	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Kohäsion 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung der Entwicklung und Integrität • Unterstützung der gesellschaftlichen Inklusion • Mitwirkung an einer nachhaltigen Schulentwicklung
Zielgruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Erwachsene (Primäre Zielgruppe) • Jugendliche • Familien 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder • Jugendliche • Erwachsene • Beeinträchtigte Menschen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder • Jugendliche • Erwachsene 	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder und Jugendliche (Primäre Zielgruppe) • Erziehungsberechtigte • Lehrpersonen • Schulleitungen • Schulische und schulnahe Dienste
Funktionen	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung und Unterstützung von Inklusion 	<ul style="list-style-type: none"> • Erziehung • Begleitung und Betreuung • Bildung ermöglichen • Förderung 	<ul style="list-style-type: none"> • Prävention • Integration • Vernetzung und Kooperation • Vermittlung zwischen Lebenswelten 	<ul style="list-style-type: none"> • Prävention • Früherkennung • Beratung
Arbeitsprinzipien	<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnisorientierung • Hilfe zur Selbsthilfe • Datenschutz / Schweigepflicht • Systemisches Verständnis 	<ul style="list-style-type: none"> • Lebensweltorientierung • Selbstbestimmung • Partizipation • Parteilichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Niederschwelligkeit • Lebensweltorientierung • Freiwilligkeit • Erreichbarkeit • Offenheit • Interdisziplinarität • Parteilichkeit • Partizipation 	<ul style="list-style-type: none"> • Lebensweltorientierung • Lebensweltorientierung • Niederschwelligkeit • Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten • Diversität • Partizipation • Partizipation • Interdisziplinarität • Datenschutz / Schweigepflicht
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung • Gesprächsführungstechniken • Gesprächsmoderation • Verhandlungstechniken • Methoden der Ressourcenerschliessung • Mediation • Netzwerkarbeit • Projektarbeit • Case Management • Triage 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderplanungsmethoden (Sozial) – pädagogische Beziehungsarbeit • Erlebnispädagogische Methoden • Erzieherische Methoden • Kommunikationsmethoden • Methoden der Gruppenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsmethoden • Konfliktmethodik • Organisationsmanagement • Methoden der informellen Bildung • Projektmanagement • Arbeiten mit Gruppen • Sozialräumliche Methoden • Triage 	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung • Gesprächsführungstechniken • Gesprächsmoderation • Methoden der Ressourcenerschliessung • Kommunikationsmethoden • Arbeiten mit Gruppen / Klasseninterventionen • Methoden der Gruppenarbeit • Projektarbeit • Projektarbeit • Sozialräumliche Methoden • Triage • Triage
Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Doppelmandat / Zwangskontext • Institutioneller Kontext • Gesetzliche Vorgaben 	<ul style="list-style-type: none"> • Institutioneller Kontext • Zwangskontext • Gesetzliche Vorgaben 	<ul style="list-style-type: none"> • Institutioneller Kontext • Gesetzliche Vorgaben • Freizeitgestaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Institutioneller Kontext / Trägerschaftsmodell • Schulklima / kulturelle Gegebenheit der Schule • Gesetzliche Vorgaben

Abbildung 10: Die Schulsozialarbeit im Kontext der drei Berufsfelder (eigene Darstellung)

3.7 Zwischenfazit dieser Betrachtung der drei Berufsfelder für die Arbeit in der Schulsozialarbeit

Die Auseinandersetzung mit den einzelnen Berufsfeldern, die in den vorhergehenden Kapiteln stattfand, ermöglichte den Autoren die Gegenüberstellung der drei Berufsfelder mit dem Arbeitsfeld der SSA. Anhand der einheitlichen Kriterien: Ziele, Zielgruppen, Funktionen, Methoden, Grundprinzipien und Rahmenbedingungen, konnte eine Übersicht für die drei Berufsfelder und das Arbeitsfeld der SSA erstellt werden, welche charakterisierende Strukturelemente für das jeweilige Feld festhält. Diese Vorgehensweise war nötig, um festzustellen, ob die Verortung des Arbeitsfelds SSA innerhalb der Profession der Sozialen Arbeit und deren Berufsfelder nach Husi und Villiger (2012, S. 42) breiter abgestützt werden kann (siehe auch Abb. 3). Die Autoren konnten anhand der Ergebnisse, die in Abbildung 9 übersichtlich zusammengefasst sind, aufzeigen, dass alle Berufsfelder bestimmte Qualitäten für das Arbeitsfeld der SSA mitbringen. Folglich kann festgehalten werden, dass Professionelle aus allen drei Berufsfeldern Eigenschaften und Stärken mitbringen, die sich für das Arbeitsfeld der SSA eignen. Hinsichtlich der typischen Rahmenbedingungen, in welchen die drei Berufsfelder und die SSA tätig sind, werden alle mit einem institutionellen Kontext konfrontiert, der von gesetzlichen Vorgaben geprägt ist. Die SSA hat nach Baier und Deinet (2011) das Methoden-, Konzept- und Theoriespektrum aus der Sozialen Arbeit abgeleitet und auf ihren besonderen Kontext angepasst (S. 86). Damit ist gemeint, dass das theoretische, konzeptionelle und methodische Vorgehen der SSA der Profession der Sozialen Arbeit entspringt, welche die drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und SKA vereint. Folglich sind in der SSA Prägungen aus allen drei Berufsfeldern der Profession ersichtlich. Die Autoren werden sich im nächsten Kapitel explizit mit den Stärken der SKA auseinandersetzen, die sich aufgrund der Gegenüberstellung der einzelnen Berufsfelder mit der SSA ergeben haben.

4. Stärken der Soziokulturellen Animation für die Schulsozialarbeit

Eines der übergeordneten Ziele der SKA ist das Fördern des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Im kleineren Rahmen kann sie diese Qualität auch für den sozialen Zusammenhalt sowie das Zusammenleben in einer Schule einbringen. Baier und Heeg (2011) stellen in ihrer Untersuchung fest, dass die Beteiligung der SSA in schulischen Gremien dazu führt, dass sich die SSA durch ihr Wissen und ihre Perspektive auch bei Fragen rund um die Entwicklung der Schulhauskultur, das Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler und das soziale Zusammenleben an Schulen beteiligen sowie diese mitgestalten können (S. 31). Aufgrund der vorhergehenden Gegenüberstellung konnten Stärken ausgearbeitet werden, die Professionelle aus der SKA für das Arbeitsfeld der SSA mitbringen. Baier (2013) betont hierzu, dass sich die SSA inhaltlich an den gleichen fachlichen Stärken orientiert, welche bei der offenen Jugendarbeit die Grundlage bilden. Zudem ist die SSA lebensweltorientiert und stellt ein informelles Bildungsangebot innerhalb der Schulen dar (S. 403). In Anbetracht dessen, dass die offene Kinder- und Jugendarbeit ein typisches Arbeitsfeld der SKA darstellt, lässt sich dieser Gedanke weiterführen. Demzufolge orientieren sich die SSA und die SKA an denselben fachlichen Stärken, was eine weitere Gemeinsamkeit zum Vorschein bringt.

Aufgrund dieser Überlegungen und der Stärken, die identifiziert werden konnten, beschäftigen die Autoren insbesondere folgende Fragen, die sie mit Hinblick auf die berufsrelevanten Empfehlungen im Kapitel 6.3 nochmals aufgreifen wollen:

- In welcher Form und welchem Umfang kann die SKA ihre Stärken im Arbeitsfeld der SSA einbringen?
- Inwiefern eignen sich die Fachpersonen der SKA für das Arbeitsfeld der SSA und wie könnte eine mögliche Anstellungsform aussehen?

In den nachfolgenden Kapiteln wollen sich die Autoren nun weiter mit den Stärken der SKA auseinandersetzen, die sich für das Arbeitsfeld der SSA ergeben haben. Bevor die Autoren jedoch auf die einzelnen Stärken eingehen, möchten sie das Handlungsmodell der SKA einführen, welches die Grundlage für soziokulturelles Handeln darstellt.

4.1 Das Handlungsmodell der Soziokulturellen Animation

Laut Hangartner (2013) basieren die Überlegungen zur Entstehung des Handlungsmodells der SKA auf den Aufgaben der SKA, die in erster Linie die Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens von Gruppen und Individuen, sowie die Förderung von Kohäsion und deren Begleitung zum Ziel hat (S. 297). Dies setzt folglich voraus, dass das Modell auch in Zeiten des gesellschaftlichen Wandels als Handlungsorientierung bestehen kann. In welchem die Aufgaben, sowie die entsprechenden Methoden der SKA stetig dem Wandel der Zeit angepasst werden müssen. Hangartner (2013) hält dazu fest, dass das Modell als Orientierung zu verstehen ist, damit situativ entschieden werden kann, welche Methoden und Techniken angewendet werden können, welche Beteiligten miteinbezogen werden sollen und unter Berücksichtigung welcher Haltungsansätze die Fachpersonen der SKA in offenen Situation agieren und intervenieren können.

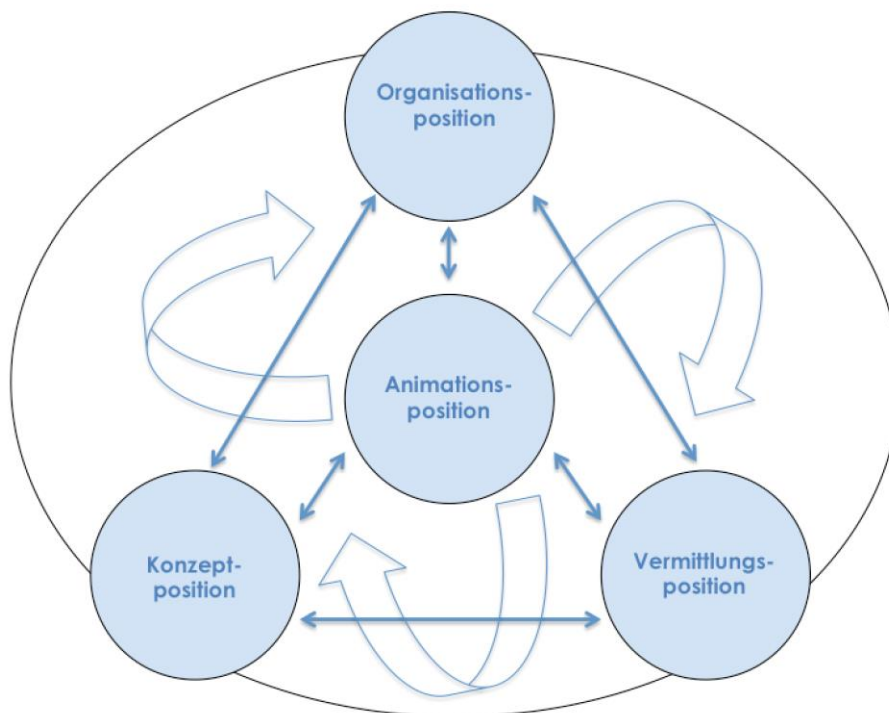


Abbildung 11: Das Handlungsmodell der Soziokulturellen Animation
(eigene Darstellung nach Hangartner, 2013, S. 298)

Die Positionen wirken dabei immer in Verbindung zueinander, daher gilt eine umfassende Betrachtung unter Berücksichtigung gegenseitiger Wechselwirkungen. Obschon bei jeder Position spezielle Ziele, Aufgaben und Methoden relevant sind, gibt es Überschneidungen zu den Zielen, Aufgaben und Methoden anderer

Positionen (S. 298). Aufgrund dieser Ausführungen lässt sich die Offenheit des Modells erkennen, was eine vielseitige Verwendbarkeit ermöglicht und die Orientierungsfunktion unterstreicht. Dies zeigt auf, dass das Model als Basis und Ausgangslage soziokulturellen Handelns verstanden werden kann. Nachfolgend wollen die Autoren kurz auf die einzelnen Positionen eingehen.

Animationsposition

Hangartner (2013) hebt die Animationsposition als zentrale Interventions- respektive Kernposition hervor, die im Zentrum des Handlungsmodells steht und immer auch in Verbindungen mit den Aufgaben der anderen Positionen zum Ausdruck kommt (S. 298). Die Animationsposition fungiert folglich als Dreh- und Angelpunkt zu allen anderen Positionen und ist somit Kern- und Ausgangspunkt jeder soziokulturellen Handlung. Beim Zweck der Animationsposition verweist Hangartner (2013) auf den von Müller (in Moser et al., 1999) erwähnten «Dreischritt der Animation», der die drei Verben **«anregen»**, **«ermutigen»** und **«befähigen»** vereint. Dabei kommt der Zweck der Animation zum Ausdruck. Dieser liegt konkret in der Mitgestaltung der Lebenswelt, einem kreativen Erproben der eigenen Fähigkeiten und der Veränderung der Lebenslage. Dies erfolgt durch Aktivierung, welche wiederum konkretes Tun erfordert (S. 304). Damit ist gemeint, dass durch die Aktivierung, welche Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren durch konkretes Agieren bzw. Intervenieren auslösen können, die Zielgruppe zum Handeln angeregt, ermutigt oder befähigt werden kann und dadurch Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit erfährt. Hangartner (2013) hält dazu weiter fest, dass Professionelle der SKA durch die Animationsposition, in offenen Situationen Handlungsfelder und Räume schaffen, mit dem Ziel niederschwellige Beteiligung zu ermöglichen und Bedürfnisse sowie Interessen der Beteiligten sichtbar zu machen, um schlussendlich schrittweise den Übergang der Zielgruppe in die Selbständigkeit zu ermöglichen (S. 304).

Organisationsposition

Die zentralen Tätigkeitsfelder von Fachleuten der SKA sind bei der Organisationsposition nach Hangartner (2013) **«unterstützen»**, **«planen»**, **«durchführen»** und **«auswerten»** mit dem Ziel, dass der Zielgruppe eine möglichst weitgehende Selbstorganisation ermöglicht wird. Dabei agieren die Animations- und die Organisationsposition sehr nahe aneinander, da die Intervention zum Ziel hat, Gruppen und Individuen in unterschiedlichen Aktivitäten zusammenzuführen. Im

Gegensatz zur Animationsposition, die in der offenen Situation agiert, geht es bei der Organisationsposition darum Handlungs- und Möglichkeitsfelder sowie Erfahrungs- und Lehrräume zu gestalten. (S. 304 - 305). Folglich steht bei der Organisationsposition das Anordnen von Strukturen im Vordergrund, welche die Zielgruppe beim Planen, Durchführen und Auswerten, z. B. bei einem Projekt, unterstützen, damit dieses allmählich bis hin zur Selbstverwaltung an die Zielgruppe übergeben werden kann.

Konzeptposition

Hinsichtlich der Konzeptposition hält Hangartner (2013) die Aktivitäten **«erforschen»**, **«erkunden»** und **«konzipieren»** als relevante Tätigkeitsfelder für Fachpersonen der SKA fest. Dabei werden die Bedürfnisse der Zielgruppe erkundet und die entsprechenden Ergebnisse, unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontexts, legitimiert. Weiter wird nach offenen Situationen, sowie Handlungs- und Möglichkeitsfeldern geforscht. Mittels Konzeption soll dann die langfristige Verbindlichkeit aller Beteiligten sichergestellt und die Arbeit der Soziokulturellen Animation sowohl nach innen, wie auch nach aussen legitimiert werden. Aus Perspektive der Zielgruppe soll die Transformation oder Selbstvergewisserung und der Zweck die Konzeptualisierung sein (S. 310). Damit ist gemeint, dass sich durch das Erkunden von Bedürfnissen der Zielgruppe mögliche Handlungsfelder ergeben, die dann z. B. im Rahmen eines Projekts aufgenommen werden können. Durch die Konzeptualisierung wird das Projekt auch gegenüber Externen begründet und trägt gegenüber Internen durch den Transformationsprozess zur Identifikation mit dem Projekt bei.

Vermittlungsposition

Vermittlung kann nach Müller (in Moser et al., 1999) vom engeren bis zum weitesten Sinne wie folgt verstanden werden: Vermittlung im Rahmen von Mediation, im engeren Sinne, Vermitteln zum Lösen eines Konflikts, Vermitteln als Interessenausgleich, Vermitteln als Übersetzung, Vermitteln als Problematisieren/Thematisieren, Vermittlung im Rahmen von Mediation, im weiteren Sinne (S. 150). Hangartner (2013) verweist dabei auf die intermediäre Arbeit zwischen System und Lebenswelt, sowie der Beziehungsarbeit innerhalb der Lebenswelten, welcher sich Soziokulturelle Animatorinnen und Animatoren verpflichten (S. 316). Dabei agieren die Professionellen der SKA im Spannungsfeld zwischen System und Lebenswelt.

In Bezug auf die Vermittlungsposition der SKA hält Hangartner (2013) weiter fest, dass es zwar um Konfliktbewältigung gehen kann, aber auch um Kooperation, Vernetzung, Verständigung und Verhandlung, bevor es zu Konflikten kommt. Ziel dabei ist, dass neue Situationen gestaltet werden, welche Begegnungen mit Gruppen oder Individuen ermöglichen und eine adressatengerechte Kommunikation und Vermittlung zwischen institutionellen Akteuren und der Zielgruppe möglich macht. Nicht zuletzt gelingt dies Fachpersonen der SKA, indem sie sich **«einmischen»**, sich **«engagieren»** und **«vermitteln»** (S. 315 – 316).

4.2 Detaillierte Betrachtung der Stärken

Nachdem die Autoren im vorherigen Kapitel mit dem Handlungsmodell der SKA das Grundgerüst soziokulturellen Handelns aufgezeigt haben, wollen sie sich nun den einzelnen Stärken der SKA widmen. Diese haben sich aufgrund der Gegenüberstellung der einzelnen Berufsfelder mit der SSA ergeben (siehe auch Kapitel 3.6.2, Abb. 10)⁵.

4.2.1 Prävention

Die Prävention ist eine Hauptfunktion der SKA (siehe Kapitel 3.4 und 3.4.1). Sie zielt auf die frühe Wahrnehmung gesellschaftlicher Probleme ab, um sie anschliessend zu benennen und einer tendenziell negativen Entwicklung entgegenzuwirken. Die Präventionsfunktion der SKA hat nach Müller (1999) zum Ziel gesellschaftliche Problemlagen frühzeitig wahrzunehmen und zu bearbeiten (S. 97). Durch das Kennen der verschiedenen Lebensbereiche, in der sich die Zielgruppe bewegt, kann die SKA gezielt Unterstützung bieten und mit einer präventiven Intervention die jeweiligen Schutzfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen stärken. Dadurch können relevante Themen, wie zum Beispiel Stress und Leistungsdruck in der Schule oder Mobbingfälle aufgegriffen und mit der Zielgruppe thematisiert werden. Dieser Zugang ermöglicht eine frühzeitige Auseinandersetzung mit spezifischen Herausforderungen im Jugendalter und erhöht damit die Chance einer präventiven Wirkung.

Im Kontext der SSA hebt Matthias Drilling (2009) die Prävention als einen von sechs Grundsätzen der schulsozialarbeiterischen Praxis hervor. In ihrem Sinne unterstützt die SSA Schülerinnen und Schüler in ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung. Dabei

⁵ Die Triage wurde dabei bewusst weggelassen, da damit lediglich ein methodisches Aussortierungsverfahren gemeint ist, welches bei der Auseinandersetzung mit den Stärken der SKA, im Rahmen dieser Arbeit, nicht im Fokus steht.

will sie vorbeugend agieren, indem sie persönliche und soziale Probleme schon vor ihrer Entstehung verhindert. Dies wiederum erfordert den frühzeitigen Einbezug von Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten und Bezugspersonen. Zudem sollte der Fokus der Präventionsarbeit nach Ziegele (2014) in der Behandlung von Ursachen beziehungsweise Einflussfaktoren liegen, um die Möglichkeitsspielräume zu erweitern (S. 39). Konkret stellt sich nach Müller (1999) die Frage, wie über den schulisch-pädagogischen Zugang das Lernangebot mit Präventionsinhalten, die sich nahe an der Lebenswelt der Zielgruppe bewegen, gefüllt werden können (S. 98).

Aufgrund der Ausführungen in diesem Kapitel erkennen die Autoren bei der SSA und der SKA eine starke Übereinstimmung in ihrer Präventionskompetenz. Die SKA zeichnet sich dabei insbesondere durch ihren präventiven Arbeitsansatz aus, der sich nahe an der Lebenswelt der Zielgruppe orientiert. Für die Autoren wird hier eine wichtige Stärke für das Arbeitsfeld der SSA sichtbar.

4.2.2 Lebensweltorientierung

Die Lebensweltorientierung ist ein zentrales Arbeitsprinzip der SKA (siehe Kapitel 3.4 und 3.4.1). Nach Thiersch, Grunwald und Köngeter (2012) bezieht sich die Lebensweltorientierung auf die alltäglichen Erfahrungen von Menschen in gesellschaftlichen Situationen und berücksichtigt dabei ihre eigenen Perspektive. Lebensweltorientierung umfasst somit sowohl den Alltag in seiner gesellschaftlichen Abhängigkeit aufgrund bestimmter Ursachen – zum Beispiel als Alltag der Ausländer in vorgegebenen Verhältnissen – aber auch die eigenwillige und praktische Struktur des Alltags. Mit Letzterem sind primär das Selbstverständnis der Menschen und ihre Bewältigungsstrategien innerhalb dieser Strukturen gemeint (S. 178). Lebensweltorientierung berücksichtigt den Erfahrungsschatz, den Schauplatz des Alltäglichen, eingeteilt in Zeit, Raum und Beziehungen. Dabei stehen vor allem die Ressourcen und Probleme der Beteiligten innerhalb eines sozialen Systems im Zentrum (S. 179). Folglich anerkennt eine lebensweltorientierte Haltung den Menschen selbst als Expertin/Experten des eigenen Lebens und gewichtet deren/dessen Perspektive und Wissen über die eigenen Lebensverhältnisse entsprechend.

Das Ziel des Konzepts der Lebensweltorientierung liegt in der Neuordnung der eigenen Lebensverhältnisse, um den Alltag gelingend zu gestalten (S. 178). Aus diesen Ausführungen geht hervor, dass es sich bei der Lebensweltorientierung vielmehr um eine Grundhaltung, als um eine spezielle Vorgehensweise handelt. Die

Autoren sehen darin eine Haltung, die als Fundament vorzusetzen ist. Darauf aufbauend können spezifische Methoden die Arbeitsweise passend ergänzen. Die Lebenswelt, welche aus Erfahrungs- und Handlungsmustern besteht, kommt in den unterschiedlichsten Lebensbereichen wie zum Beispiel in der Familie, in der Schule, im Freundeskreis oder in der Öffentlichkeit zum Ausdruck.

Wie bereits unter Kapitel 3.4 erwähnt, agiert die SKA zwischen dem gesellschaftlichen System und der Lebenswelt ihrer Zielgruppe. Die Autoren schliessen daraus, dass die SKA mit den verschiedenen Lebensweltthemen ihrer Zielgruppen vertraut ist. Dadurch sind günstige Voraussetzungen für einen niederschweligen Zugang gegeben.

Für Hangartner (2010) ist dabei zentral, dass sich Fachleute auf gesellschaftliche Gegebenheiten einlassen und diese wahrnehmen können, um daraus in einem weiteren Schritt die nötigen Schlüsse für ihre Arbeit zu ziehen (S. 279). Auch Thiersch (2007) hält dazu fest, dass sich die lebensweltorientierte Soziale Arbeit in vielfältigen Angeboten zeigen und auf verschiedenen Ebenen mitarbeiten soll (S. 700). Aufgrund dieser Ausführung sehen die Autoren konkrete Aufgaben, welche sich für die SKA im Arbeitsfeld der SSA ergeben könnten. Sie könnte Unterstützung und Lernhilfe für die Zielgruppen vermitteln. Weiter könnte sie deren Ressourcen stärken und dadurch die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern. Durch die Einnahme der verschiedenen Interventionspositionen (siehe Kapitel 4.1) könnte sie zudem die unterschiedlichen Wünsche, Erwartungen und Möglichkeiten der Beteiligten sichtbar machen und dadurch einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Schulhauskultur leisten.

Laut Ziegele (2014) orientiert sich die SSA an den Lebenswelten ihrer Anspruchsgruppen und bezieht diese situativ bei ihrer Arbeit ein. Relevante Lebenswelten sind z. B. Schule, Familie, Clique, Verein, Beruf, Freizeit, öffentlicher und virtueller Raum. Hier gilt es eine Balance zwischen einer respektierenden Haltung gegenüber den Verhaltensmustern der Anspruchsgruppen und der Notwendigkeit von verhaltens- und verhältnisspezifischen Veränderungen innerhalb der entsprechenden Lebensräume zu finden. Dabei soll der Zielgruppe, unter Berücksichtigung der strukturellen Rahmenbedingungen mittels Hilfe zur Selbsthilfe ein gelingender und selbstbestimmter Alltag ermöglicht werden (S. 60). Thiersch (2007) betont, dass Menschen in Lebenssituationen auf der Suche nach lohnenden Aufgaben sind, welche für sie Sinn ergeben (S. 699). Daraus schliessen die Autoren, dass ein besonderes Augenmerk auf die Sinnhaftigkeit des Angebots, der Beratung,

der Intervention usw. gelegt werden sollte, da der Mensch auch mit der Intention des Sinns danach handelt. Durch einen lebensweltorientierten Ansatz können neue Möglichkeitsspielräume geschaffen oder bestehende erweitert werden und somit eine nachhaltige Weiterentwicklung des Schulhausklimas fördern.

4.2.3 Niederschwelligkeit

Die Niederschwelligkeit ist ein weiteres, charakteristisches Arbeitsprinzip der SKA (siehe Kapitel 3.4 und 3.4.1). Laut Hangartner (2010) kommt dieses Arbeitsprinzip bei Professionellen der SKA z. B. dann zum Ausdruck, wenn sie aktiv auf die Zielgruppen zugehen, Kontakt aufnehmen und Beziehungen knüpfen. Dabei ist vor allem die Beziehungsarbeit von Bedeutung. Sie leistet wichtige Voraussetzungen dafür, dass die Schwelle zur Kontaktaufnahme zugunsten der Zielgruppe gesenkt wird (S. 289). Die Autoren erkennen darin eine weitere Kompetenz für die SSA, denn durch die Beziehungsarbeit und entsprechende Angebote wird Schülerinnen und Schülern, zum Beispiel mit dem Arbeitskonzept einer «offene Türe»⁶, ein niederschwelliger Zugang ermöglicht. Durch die eigenständige Kontaktaufnahme der Jugendlichen können günstigere Voraussetzungen für Beratungsgespräch geschaffen werden, als wenn im Vorfeld ein Termin vereinbart werden muss. Denn die Jugendlichen haben sich so zuvor schon selbst mit dem Thema auseinandergesetzt, das sie beschäftigt und entscheiden eigenständig, wann für sie der beste Zeitpunkt für ein Beratungsgespräch gegeben ist. Dadurch sind sie offener und empfänglicher für ein Unterstützungsangebot und bereit für die Zusammenarbeit. Diese intrinsische Motivation ist wichtig für eine nachhaltige Veränderung ihrer Lebensbereiche.

Die niederschwellige Zugänglichkeit der SSA kann nach Ziegele (2014) auf verschiedene Arten bewerkstelligt werden. Auf der einen Seite kann Niederschwelligkeit strukturell, beispielsweise durch eine gute Wahl der Räumlichkeiten und einer einladenden, adressantengerechten Einrichtung, erreicht werden. Auf der anderen Seite zeigt sich Niederschwelligkeit auch in einer hohen Präsenzzeit beziehungsweise Erreichbarkeit vor Ort (S. 61). Dies kann aufgrund von personellen Ressourcen bei der SSA zur Herausforderung werden, da sich das Stellenpensum je nach Schule stark unterscheidet. Ziegele (2014) weist diesbezüglich darauf hin, dass Professionelle der Sozialen Arbeit für alle Anspruchsgruppen erreichbar und zugänglich sein, sowie eine empathische, akzeptierende und

⁶ Dabei handelt es sich um ein Angebot, das ohne Anmeldung in Anspruch genommen werden kann. Bei der SSA heisst dies konkret, dass es z. B. Zeitfenster gibt, an welchem die Bürotür der SSA offensteht und Schülerinnen und Schüler vorbeischaun können, ohne dass im Vorfeld ein Termin vereinbart wurde.

kongruente Beziehungsarbeit pflegen sollten, um formelle und informelle Inanspruchnahme zu ermöglichen (S. 61).

4.2.4 Interdisziplinarität

Die SKA bringt mit dem Arbeitsprinzip der Interdisziplinarität (vgl. Kapitel 3.4 und 3.4.1) eine wichtige Haltungskomponente mit, welche interdisziplinäre Zusammenarbeitsformen fördert. Durch ihre Arbeit im Spannungsfeld zwischen System und Lebenswelt können Fachpersonen der SKA wichtige Informationen und Anhaltspunkte für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit erkennen und aufgreifen. Drilling (2009) verweist auf die Notwendigkeit der Kooperation zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen, wenn es um die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern bei Entwicklungsaufgaben und den daraus entstehenden Herausforderungen geht (S. 36). Die Autoren leiten daraus ab, dass Professionelle aus der SKA sich diesbezüglich primär durch ihre interdisziplinäre Arbeitsweise und ihre Vermittlungsfunktion qualifizieren.

Drilling (2009) zufolge umfasst interdisziplinäre Zusammenarbeit einerseits die Eigenschaft, Methoden, Terminologie und Theorien der eigenen Fachdisziplin zu kennen sowie die Fähigkeit, diese reflektieren zu können. Andererseits müssen eigene Denk- und Handlungsweisen gegenüber anderen Personen erläutert werden können (S. 101). Die Autoren verweisen diesbezüglich auf das Handlungsmodell von Hangartner (vgl. Kapitel 4.1). Denn insbesondere die Vermittlungsposition mit ihren Stärken – problematisieren, thematisieren, übersetzen, verhandeln, Konflikte lösen – ergänzt den interdisziplinären Ansatz mit relevanten Qualitäten (Hangartner, 2013, S. 299). Für die Autoren ist es wichtig und zentral, dass an der Schule eine interdisziplinäre Zusammenarbeit gelebt wird.

In diesem Zusammenhang kommt die Relevanz der bereits erwähnten Früherkennung als unterstützende Metafunktion der SSA klar zum Ausdruck (siehe Kapitel 3.6, Abb. 8). Ziegele (2014) hält dazu den reflektierten Austausch über spezielle Beobachtungen mit Lehrpersonen und Schulleitung innerhalb spezifischer Strukturen fest. Dieser liefert wichtige Anhaltspunkte, um zu entscheiden, ob im Rahmen einer behandelnden Frühintervention übernommen oder triagiert werden soll (S. 43). Damit ist folglich eine interdisziplinäre Zusammenarbeit gemeint, in welcher sich die verschiedenen Fachpersonen innerhalb der genannten Strukturen austauschen. Die SKA ist es sich dabei gewohnt, durch ihre Position zwischen System und Lebenswelt Übersetzungsarbeit zu leisten und so zur Förderung der

Kommunikationsprozesse beizutragen. Dadurch können Auffälligkeiten in der Schule oder auf dem Pausenplatz aus unterschiedlicher Perspektive betrachtet, kritisch hinterfragt und auf der Basis von unterschiedlichem, fachlichem Hintergrund diskutiert werden, damit das weitere Vorgehen festgelegt werden kann. Die Verantwortung wird so auf mehrere Personen aufgeteilt und Entscheidungen können gemeinschaftlich getragen werden.

4.2.5 Partizipation

Die Partizipation ist ebenfalls ein typisches Arbeitsprinzip der SKA (siehe Kapitel 3.4 und 3.4.1). Maria Lüttringhaus (2000) versteht unter Partizipation grundsätzlich die Teilnahme am Geschehen in der jeweiligen Umwelt, um gesellschaftliche Prozesse mitzugestalten (S. 19). Für die SSA bedeutet dies, dass allen Beteiligten der Schule die Teilnahme am Schulgeschehen ermöglicht werden soll, um den Schulalltag aktiv mitzugestalten. Die SSA steht dabei vor der Herausforderung sowohl Schülerinnen und Schüler, als auch die Schulleitung, Lehrpersonen, Eltern und schulnahe Dienste in ihren Bedürfnissen abzuholen, diese für andere sichtbar zu machen und daraus Beteiligungsmöglichkeiten zu schaffen.

Hangartner (2013) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das Schaffen von niederschweligen Partizipationsangeboten ein typisches Handlungsfeld der SKA ist (S. 285). Zudem müssen die Berufspersonen laut Hangartner (2013) ein gutes Gespür haben, um adäquate Methode oder den richtigen Methodenmix für die jeweilige Fragestellung zu wählen, damit niederschwellige Partizipation ermöglicht werden kann (S. 286). Lüttringhaus (2000) führt in ihrem Schema der Partizipationsstufen (siehe nachfolgende Abbildung) weiter aus, dass Partizipation nicht erst bei der Stufe 3 «Mitentscheidung» beginnt, sondern schon bei der Stufe 1 «Information» anfängt (S. 64). Wichtig ist hierbei zu erwähnen, dass Scheinpartizipation vermieden werden sollte. Ein Schülerparlament sollte zum Beispiel ausschliesslich von den Schülerinnen und Schülern gewählt und nicht durch die Lehrpersonen bestimmt werden, denn das wäre bereits ein Eingriff in das Mitbestimmungsrecht der Schülerinnen und Schüler.

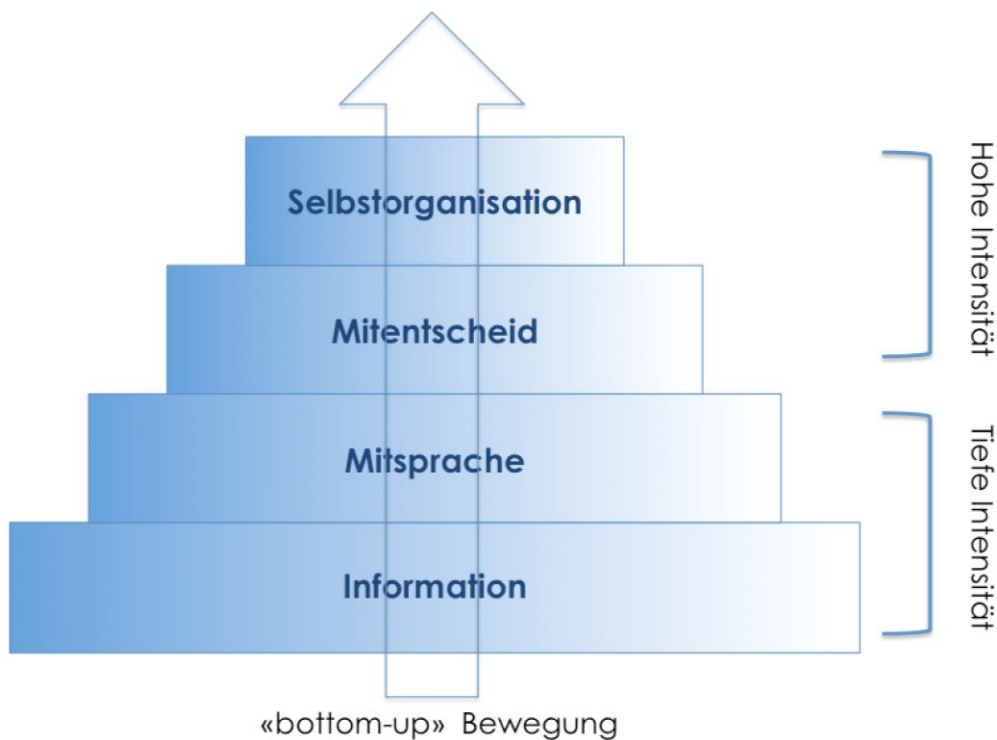


Abbildung 12: Partizipationsstufen
(eigene Darstellung nach Lüttringhaus, 2002)

Gudrun Quenzel (2015) hält fest, dass Partizipation an Entscheidungsprozessen, im Sinne von Teilhabe, gerade im Jugendalter, massgebend für eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung sein kann (S. 135). Zu den wichtigsten Lebensbereichen, in welchen Jugendliche in die Entscheidungsfindung miteinbezogen werden können, zählen die Familie, Peergroups, die Schule sowie die Politik (S. 136). Biebricher (2011) ergänzt hierzu noch, dass Partizipation nicht nur eine Methode ist, um ein wünschenswertes Ziel zu erreichen, sondern dass die Mitsprache von Jugendlichen an Schulen ein unveräußerliches Menschenrecht ist. Dazu verweist Biebricher auch auf die UN-Kinderrechtskonvention, die sich unter anderem für eine Beteiligung der Jugendlichen in der Schule verpflichtet (S. 227). Diese gesetzliche Verpflichtung legitimiert den Ansatz Beteiligungsprozesse an Schulen einzufordern und voranzutreiben. Für die Autoren zeigt sich hier ein weiteres Qualifikationsmerkmal von Fachpersonen der SKA für die SSA, da sie sich insbesondere durch ihre Fähigkeiten zur Förderung und Gestaltung von partizipativen Prozessen auszeichnen. Voraussetzung dafür ist jedoch die Bereitschaft aller Beteiligten (Lehrpersonen, Schulleitung und Schulsozialarbeitende) Schülerinnen und Schüler mitentscheiden zu lassen.

4.2.6 Projektmanagement

Wie die Autoren bereits im Kapitel 3.4 festgehalten haben, stellt das Projektmanagement, die Projektmethodik oder die Projektarbeit eine starke Methode der SKA dar. Die Projektarbeit besticht nach Rainer Kascha (2013) dadurch, dass diese nicht alltäglich ist und sich zum Beispiel gegenüber dem wöchentlichen Angebot des Jugendtreffs oder des wiederkehrenden Stundenplans unterscheidet. Projekte entstehen häufig in den Routinen des Alltags, sind jedoch davon abgegrenzt und terminiert. Die konzentrierte und vertiefte Auseinandersetzung mit einem Thema lässt die Jugendlichen auf einfache Weise Partizipation erfahren. Dies kann zu prägenden Erlebnissen führen, die bis über das Jugendalter hinaus anhalten können (S. 410). Die Projektarbeit zeichnet sich dabei durch das selbständige Bearbeiten eines Themas aus, das von der Planung über die Durchführung bis zur Evaluation geht. Für die Autoren sind dies wichtige Erfahrungsräume für Jugendliche, in welchen sie das Übernehmen von Verantwortung, das Entwickeln von Selbstständigkeit und das Erleben von Selbstwirksamkeit erleben können.

Laut Baier und Heeg (2011) wird insbesondere bei der Projektarbeit durch die SSA die inhaltliche, aber auch methodische Erweiterungsmöglichkeit von Bildungsangeboten an Schulen sichtbar. In ihrer Arbeit zeigt sich, dass bei mehreren der evaluierten Standorte Projekte nach erfolgreicher Durchführung auch nachhaltig als wiederkehrende Angebote für Schülerinnen und Schüler eingeführt wurden (S. 31). Aus der Praxiserfahrung möchten die Autoren an dieser Stelle auf Beispiele wie den Pausenkiosk oder den Schülerrat verweisen. Hier kommt das Potential von projektorientierter Arbeitsweise an Schulen deutlich zum Ausdruck. Fachpersonen der SKA können dabei gezielt ihre Stärken im Bereich der Projektmethodik einbringen, um Bildungsangebote in einer neuen Form mitzugestalten.

Eine gelungene Projektarbeit ist nach Herbert Gudjons (2014) nahe an der Lebenswelt der Jugendlichen in ihrer kulturellen Herkunft, ihrem spezifischen Alter und ihrer jeweiligen Umgebung. Sie reicht zudem weit in den Sozialraum hinein (S. 91). Folglich kann festgehalten werden, dass das Themenfeld eines Projekts von der Zielgruppe kommen sollte oder sich Jugendliche freiwillig für vorgeschlagene Themen zusammenfinden sollten.

4.2.7 Methoden der Gruppenarbeit

Für Nellessen (2012) ist grundlegend, dass Fachpersonen in der Sozialen Arbeit, welche mit Jugendlichen zu tun haben, Kenntnisse über Gruppen oder

Gruppendynamiken haben, um Gruppenprozesse auf spielerische, kreative, methodisch anregende und variantenreiche Art sichtbar zu machen, zu steuern und zu bearbeiten (S. 651).

Nach den Überlegungen der Autoren könnten z. B. folgende Fragestellungen bei der Arbeit mit Gruppen im Rahmen der SSA angetroffen werden:

- Was kann man bei Gruppenbildungen in der Klasse tun?
- Wie können Aussenseiter/-innen in die Klasse integriert werden?
- Wie kann das Klassenklima verbessert werden?
- Wie können Konflikte im Gespräch anstelle von Gewalt ausgetragen werden?
- Wie können Klassen eine gemeinsame Haltung erarbeiten?
- Wie kann Mobbing in der Schule sichtbar gemacht werden?
- Wie können Präventionsthemen aufgegriffen werden?

Eine Voraussetzung für die Arbeit mit Gruppen ist, dass Fachleute den Umgang mit gruppenspezifischen Methoden beherrschen. Es ist wichtig, dass sie in der unmittelbaren Interaktion mit den Anspruchsgruppen handlungsfähig bleiben und den institutionellen Auftrag im Auge behalten. Darüber hinaus sollte eine tragfähige Beziehung aufgebaut werden, um die Erfolgchancen einer Intervention zu stärken. Gleichzeitig gilt es Distanz zu wahren, das Gehörte und Gesehene zu reflektieren, um die nächsten angemessenen Schritte oder Methoden einzusetzen (S. 652). In diesem Zusammenhang sprechen Oliver König und Karl Schattenhofer (2012) die Unberechenbarkeit von Interventionen an, denn jede Gruppe reagiert anders auf bestimmte Einflüsse. Jede Intervention hat neben den beabsichtigten auch ungewollte Folgen, da die Ordnung innerhalb der Gruppe aufs Neue überprüft wird. In diesen sogenannten Rückkoppelungsprozessen liegen für Gruppen die Entwicklungsmöglichkeiten (S. 19). Gerade in Bezug auf die Unberechenbarkeit solcher Interventionen bringen Professionelle der SKA die notwendige Flexibilität mit. In solchen Situationen ermöglicht der SKA ihr Handlungsmodell mit den vier Positionen eine flexible und vielseitige Herangehensweise. Dadurch kann sie situativ reagieren und adäquat handeln.

König und Schattenhofer (2012) sprechen in diesem Zusammenhang auch noch die Notwendigkeit der Kooperationsfähigkeit in Gruppen an, damit Möglichkeiten entstehen können, um sich selbst und die Gruppe, welcher man zugehörig ist, mitzusteuern. Für Gruppenmitglieder ist es eine stetige Herausforderung sich den

vermeintlich geltenden Normen anzupassen, denn diese können schnell wechseln und in ihrer ursprünglichen Form nicht mehr gültig sein. Dies braucht ein ständiges Wahrnehmen und Verstehen der Gruppe in ihrer Dynamik, um zu reagieren und den Gruppenprozess mitgestalten zu können (§. 10). Die SKA bringt hier im Rahmen ihrer Vermittlungsposition (vgl. Kapitel 4.1) wichtige Eigenschaften mit, welche die Kooperationsfähigkeit in Gruppen stärken, um neue Situationen gestalten zu können. Mittels Beziehungsarbeit innerhalb von Gruppen und unter Berücksichtigung der Lebenswelten, kann sie gezielt vermitteln und gruppenspezifische Methoden gewinnbringend einsetzen.

4.2.8 Sozialräumliche Methoden

Laut Barbara Emmenegger (2010) sind Sozialräume dynamische Räume, die nicht zwingend an der Quartier- oder Stadtgrenze ihr Ende finden. Darin sind komplexe Zusammenhänge vorzufinden, die kulturelle, historische oder territoriale Dimensionen aufweisen und Handlungsweisen miteinbeziehen (§. 337). Für die Autoren wird hier die Offenheit einer sozialräumlichen Betrachtung sichtbar, die eine breite und flexible Methodenauswahl voraussetzt.

Anke Spies und Nicole Pötter (2011) halten in Bezug auf SSA fest, dass diese den Sozialraum im Sinne eines umfassenden Bildungsverständnisses in ihre Arbeitsweise miteinbeziehen soll. Sie beziehen sich damit auf einen sozialräumlichen Arbeitsansatz, der sich über die institutionelle Grenze der Schule hinaus, zum Beispiel mit der Sozialstruktur, mit Familien- oder Freizeitangeboten beschäftigt (§. 82). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, kann sich die SSA der Methodenvielfalt aus der Offenen Jugendarbeit bedienen (§. 84). Da es sich bei der Offenen Jugendarbeit um ein typisches Arbeitsfeld der SKA handelt, wird für die Autoren hier primär die sozialräumliche Methodenkompetenz der SKA für die SSA deutlich.

Folgende sozialräumliche Methoden hebt Deinet (2011) für Beteiligungs- und Analyseverfahren mit der Zielgruppe, als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt, hervor:

- Quartier- oder Stadtteilbegehung mit Jugendlichen
- Nadelmethode
- Cliquenraster
- Schlüsselpersonen- oder Institutionsbefragung
- Strukturierte Quartier- oder Stadtteilbegehung
- Fotoreportage

- Subjektive Landkarten
- Zeitbudgets (S. 240)

Für Alex Willener (2013) zeichnet sich die SKA im Sozialraum ausserdem durch ihre intermediäre Rolle aus. Dabei nehmen Professionelle der SKA zwei zentrale Rollen ein. Als Expertin/Experte für soziokulturelle Fragestellungen können sie sich zum einen im politischen Diskurs positionieren. Zum anderen zeichnen sie sich durch ihre Fach- und Methodenkompetenz für Interventionen und partizipative Prozessgestaltung aus (S. 367).

Für Emmenegger (2010) liegt der Fokus einer sozialräumlich ausgerichteten SKA neben dem Arbeitsfeld Siedlung, Quartier oder Jugendtreff vor allem auch auf den Menschen, die in diesen Räumen handeln, auf ihrem räumlichen Handlungsmustern und auf dem, wie diese Menschen ihre Vorstellungen von Räumlichkeiten wahrnehmen (S. 338). Für die Autoren ist dies ein wichtiger Ansatz, da die Veränderung oder Gestaltung von Räumen nur mit den dort handelnden Menschen vor Ort stattfinden sollte. Denn diese Menschen bewegen sich in den entsprechenden Räumen, beleben und prägen sie.

Deinet (2013) sieht die Öffnung der Schule als Grundlage für eine sozialräumlich orientierte SSA. Durch die Kooperationen zwischen Schulen und anderen Einrichtungen im Dorf oder Stadtteil kann die SSA als Bindeglied zwischen dem Lebensbereich Schule und den Lebenswelten von Jugendlichen agieren (S. 240). Für die Autoren ist dieser Arbeitsansatz zentral. So können Themen, Probleme oder Herausforderungen, die im Sozialraum stattfinden und in einer Wechselwirkung zur Schule stehen, sichtbar gemacht werden, damit sie berücksichtigt werden können. Mit dieser Grundhaltung und einem sozialräumlichen Blick können Fachkräfte die Lebensräume der Jugendlichen besser interpretieren, verstehen und Informationen darüber gewinnen, wie diese sich Räume aneignen oder warum sie gewisse Räume meiden.

4.3 Zwischenfazit dieser Betrachtung für die Arbeit an der Schule

Der Einblick in die einzelnen Stärken der SKA, die sich aufgrund der Auswertung im Kapitel 3.6.2 ergeben haben, lieferte den Autoren wichtige Erkenntnisse in Bezug auf die Arbeit an der Schule. Aufgrund der Einführung zum Kapitel 4 zeigt sich, dass die Wirkung schulsozialarbeiterischer Arbeit vor allem in der Entwicklung der

Schulhauskultur, im Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler und in der Förderung des sozialen Zusammenlebens zum Ausdruck kommt. Aufgrund der Betrachtung der einzelnen Stärken der SKA, lassen sich in diesem Zusammenhang interessante Aspekte festhalten.

Aufgrund der Ausführungen können sowohl die Lebensweltorientierung als auch das Handlungsmodell der SKA als zentrale Haltungskomponenten und Grundlage soziokulturellen Handelns festgehalten werden. Insbesondere das Handlungsmodell dient in diesem Zusammenhang als Handlungsorientierung und Kompass, da es durch seine Offenheit und die vielseitige Verwendbarkeit überzeugt. Die vier Positionen (Animations-, Organisations-, Konzept- und Vermittlungsposition) bringen dabei die Voraussetzungen für eine adäquate Handlungsweise in den verschiedensten Situationen mit, die unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen situativ angepasst werden können.

Aufbauend auf dieser Grundlage prägt die interdisziplinäre Komponente der SKA die Zusammenarbeit. Dies kommt vor allem in der Vermittlungsposition zum Ausdruck, wenn die SKA sich einmischt, engagiert und zwischen den Beteiligten vermittelt. Im Hinblick auf die Arbeit an der Schule eröffnet dies neue Perspektiven, um eine Gestaltung und Weiterentwicklung der Schulhauskultur unter Miteinbezug aller Betroffenen zu ermöglichen.

Dabei steht eine partizipative Arbeitsweise im Vordergrund mit dem Ziel die Betroffenen zu Beteiligten zu machen. Die SKA agiert dazu primär in der Animationsposition. Sie ermutigt und befähigt die Zielgruppe und regt sie damit zur Teilnahme an.

Mit der Präventionsfunktion kommt eine starke Gemeinsamkeit der SKA mit der SSA zum Vorschein. Die SKA könnte diesbezüglich als Sensor für das soziale Zusammenleben an der Schule eingesetzt werden. Dadurch kann sie frühzeitig Störungstendenzen und Probleme erkennen und demensprechend thematisieren.

Das Projektmanagement oder die Projektarbeit ist ein häufig genutztes Werkzeug der SKA, welches diese auch auszeichnet. Die Projektarbeit zeigt sich in vielerlei Themen, wie z. B. der Prävention, die oft im Rahmen eines Projektes an Schulen thematisiert und behandelt werden. Typische Themenschwerpunkte dazu sind beispielsweise Sucht, digitale Medien oder Gewalt.

Sozialräumliche Methoden, wie z. B. die Begehung eines Pausenplatzes mit den Schülerinnen und Schülern, bringen weitere Einsatzmöglichkeiten für die Arbeit an der Schule zum Vorschein, um wichtige Informationen über die Wahrnehmung und

Bedeutung sowie Auswirkungen des Sozialraums sichtbar zu machen. Auch niederschwellige Methoden wie z. B. ein offenes Büro oder Tür- und Angelgespräche zeichnen sich für die Arbeit an der Schule aus. Schlussendlich arbeitet die SKA auch häufig mit Gruppen. Sie kann ihr Wissen über Gruppen, Gruppendynamiken und Gruppenprozesse spezifisch einsetzen und Entwicklungsprozesse entsprechend fördern.

5. Methodische Ansätze der Soziokulturellen Animation im Kontext der drei Funktionen der Schulsozialarbeit

Die Ausführungen aus dem vorhergehenden Kapitel zeigen eindrücklich auf, dass gewisse Stärken der SKA eine Bereicherung für die Arbeit an der Schule sein können. In diesem Kapitel setzen sich die Autoren mit konkreten Methoden der SKA auseinander und betrachten diese im Kontext der drei Funktionen der SSA, um sie anschliessend vor dem Hintergrund einer verhaltens- und verhältnisorientierten Arbeitsweise zu bewerten. Um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, werden in einem nächsten Schritt die Kriterien für eine verhaltens- und verhältnisorientierte Arbeitsweise definiert.

5.1 Kriterien für eine verhaltens- und verhältnisorientierte Arbeitsweise

In Bezug auf die Kriterien einer verhältnis- oder verhaltensspezifischen Arbeitsweise orientieren sich die Autoren an der systemtheoretischen Überlegung, die sich nach Hafén (ohne Datum) aus dem Flechtwerk von unterschiedlichen System/Umwelt-Differenzen ergeben. Psychische (das Bewusstsein), soziale (Kommunikation zwischen Menschen) und physische Systeme (Systeme des Körpers) bedingen und beeinflussen sich dabei wechselseitig (S. 214). Aufgrund dieser Ausführungen wird klar, dass jedes System nur in der Differenz zu seiner Umwelt als solches wahrgenommen werden kann. Folglich können die Autoren das physische System, das psychische System, das soziale System und die physikalisch, materielle Umwelt als relevante Bezugsgrössen für die nachfolgende Definition der Kriterien festhalten.

Wie bereits im Kapitel 2.5.1 erwähnt handelt es sich laut Hafén (2013) bei der Verhaltens- und Verhältnisprävention um zwei grundsätzlich unterschiedliche Ansätze. Während die Verhaltensprävention auf das Individuum und dessen Verhalten bezogen ist, orientiert sich die Verhältnisprävention an sozialen Systemen und ihren Strukturen. Bei der Verhaltensprävention ist damit im Kern gemeint, dass die Intervention ungünstige Verhaltensweisen verhindern soll (S. 162). Bei der Verhältnisprävention hingegen geht es darum, dass die Intervention eine günstige Veränderung der Verhältnisse zur Folge haben soll (ebd.).

Daraus leiten die Autoren ab, dass verhältnisorientierte Ansätze Kriterien erfüllen müssen, die sich auf die Strukturen sozialer Systeme (z. B. einer Schule) sowie auf die physikalisch, materielle Umwelt dieser Systeme auswirken (z. B. die Gestaltung des

Pausenplatzes). Verhaltensorientierte Ansätze hingegen sind auf die Veränderungen des Körpers (z. B. bei einer Impfung) resp. der Psyche (z. B. durch eine Einstellungs- oder Verhaltensänderung) ausgerichtet. Da Veränderungen des Körpers tendenziell durch medizinische Interventionen ausgelöst werden, fokussieren sich die Autoren in ihrer Arbeit auf eine verhaltensorientierte Arbeitsweise, die beim psychischen System ansetzt und auf eine verhältnisorientierte Arbeitsweise, die sich auf die Strukturen sozialer Systeme und deren physikalisch, materielle Umwelt auswirken können. In den nachfolgenden Kapiteln werden diese beiden Kriterien noch etwas genauer betrachtet.

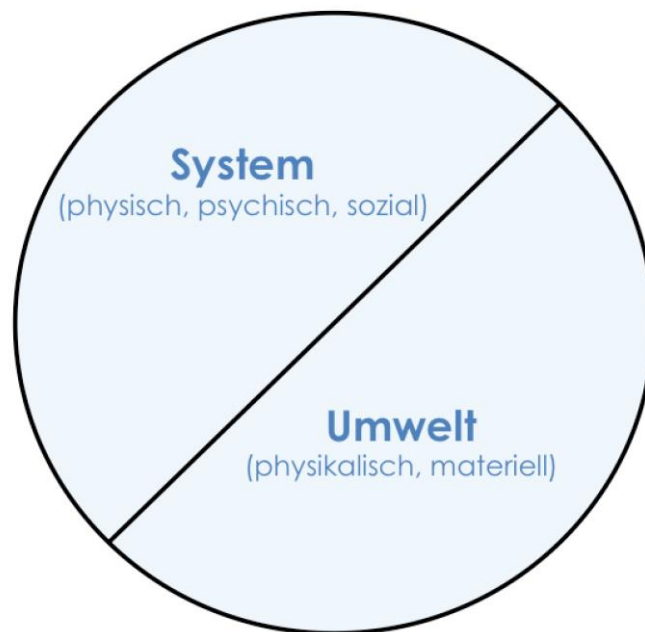


Abbildung 13: System und Umwelt
(eigene Darstellung)

5.1.1 Psychisches System als verhaltensorientiertes Kriterium

Mit Verhaltensprävention ist nach Hafen (2012) gemeint, dass durch eine Intervention versucht wird, eine Irritation beim psychischen System auszulösen, welche bestenfalls eine erwünschte, psychische Anpassungsleistung zur Folge haben könnte und so einen Lernprozess auslöst. Die Intervention erfolgt dabei innerhalb der sozialen Umwelt des psychischen Systems (S. 163). Die Autoren übernehmen dieses Verständnis analog für eine verhaltensorientierte Arbeitsweise. Damit ist bei der Arbeit in der Schule konkret gemeint, dass in einer Klasse (soziales System) z. B. Schüler/-innen mit Informationsplakaten im Klassenzimmer über die Gefahren und Risiken des Alkoholkonsums sensibilisiert werden und man sich dadurch eine

Einstellungs- oder Verhaltensänderung beim psychischen System der Zielgruppe erhofft.

Hafen (2012) hält dazu fest, dass es bei solchen Interventionen ungewiss ist, ob die Information so beim Zielsystem ankommt, wie sie beabsichtigt war. Dies, weil psychische und soziale Systeme wegen ihrer operativen Geschlossenheit (siehe auch Kapitel 2.4.1) über keine Verknüpfung verfügen und eine direkte, wechselseitige Übermittlung der Botschaft daher nicht möglich ist. Das physische System bestimmt durch Selektion selbst, welche Botschaft oder welche Teile davon es für relevant hält (S. 165). Das heisst, dass psychische Systeme durch verhaltensspezifische Arbeitsansätze weder gezielt, noch direkt irritiert, informiert oder motiviert werden können, sondern selbst bestimmen, was sie aufgrund einer verhaltensspezifischen Aktivität irritiert, informiert oder motiviert. Somit kann mittels einer verhaltensorientierten Arbeitsweise nur versucht werden, einen Beweggrund für Eigenirritation beim psychischen Zielsystem auszulösen. Entscheidend ist dabei, wie bzw. mit welchen Methoden gearbeitet wird (S. 166). Genau an diesem Punkt möchten die Autoren ansetzen. Aufgrund dieser Ausführungen haben die Autoren für die Betrachtung einzelner Methoden der SKA das Kriterium «**Verhalten**» für eine verhaltensorientierte Arbeitsweise festgehalten:

- **Die Intervention findet in der sozialen Umwelt (z. B. der Schule) des psychischen Systems statt und bezweckt eine explizite Anpassungsleistung (z. B. einen verantwortungsvollen Umgang mit Sucht- und Genussmitteln)**

Sobald die Methode das aufgeführte Kriterium erfüllt, wird sie als verhaltensorientierte Methode eingestuft. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Methode das Auslösen einer Anpassungsleistung garantiert, sondern lediglich, dass die Möglichkeit dafür besteht.

5.1.2 Soziale Systeme und ihre physikalisch materielle Umwelt als verhältnisorientiertes Kriterium

Bei der Verhältnisprävention geht es nach Hafen (2012) um die Betrachtung sozialer Strukturen und potentieller Probleme, die sich aus diesen Strukturen ergeben können und den Versuch diese mittels einer präventiven Intervention zu verhindern (S. 166). Folglich konzentriert sich dieser Ansatz auf entsprechende Settings⁷. Es geht darum

⁷ Laut Hafen (2012) beinhaltet die Bezeichnung «Setting» in diesem Zusammenhang die Einheit der Differenz von sozialen und physikalisch-materiellen Umweltbedingungen (S. 167).

Belastungsfaktoren zu mindern oder Schutzfaktoren innerhalb der sozialen Systeme aufzubauen. Dabei wird insbesondere die Gestaltung der physikalisch-materiellen Umwelt dieser Systeme berücksichtigt. Das Ziel dabei ist, ebenso wie bei der Verhaltensprävention, dass eine Irritation bewirkt wird, von welcher man sich erhofft, dass sie einen Anlass zu Eigenirritation des Zielsystems auslöst (S. 167). Auch hier übernehmen die Autoren das Verständnis analog für eine verhältnisorientierte Arbeitsweise. Hafen (2012) hält dazu die Umgestaltung eines Pausenplatzes im Rahmen eines Gewaltpräventionsprogramms als Beispiel fest. Dabei gestalten ältere Schüler/-innen zusammen mit jüngeren Schüler/-innen den Pausenhof um. Durch die gemeinsame Aktivität erhoffen sich die Initianten dieses Programms (z. B. Lehrpersonen oder Schulsozialarbeitende), dass die Schüler/-innen aus den unterschiedlichen Altersstufen schon frühzeitig miteinander in Kontakt kommen, was dazu führen kann, dass Gewalt zwischen älteren und jüngeren Schüler/-innen im weiteren Verlauf der Schulzeit tendenziell weniger vorkommt (S. 162). Die Autoren wollen dazu weiterführend festhalten, dass auch die Gestaltung des Pausenplatzes im Fokus sein kann. Wenn dieser z. B. aufgrund der Umgestaltung neu so ausgerichtet wird, dass das Geschehen auf dem Pausenplatz immer gut ersichtlich ist und es keine versteckten Plätze mehr gibt, an welchen Auseinandersetzungen unbeobachtet stattfinden können.

Auch hier wollen die Autoren aufgrund der vorhergehenden Ausführungen ein konkretes Kriterium für eine verhältnisorientierte Arbeitsweise festhalten, damit die Methoden der SKA vor diesem Hintergrund geprüft werden können. Das Kriterium «**Verhältnis**» lautet wie folgt:

- **Die Intervention findet in der sozialen Umwelt (z. B. der Schule) mit Hinblick auf die Gestaltung der physikalisch-materiellen Umwelt (z. B. dem Pausenplatz) statt, um Belastungsfaktoren zu mindern oder Schutzfaktoren innerhalb dieser sozialen Systeme zu fördern**

Die Methode wird folglich dann als verhältnisorientierte Methode eingestuft, wenn sie das oben aufgeführte Kriterium erfüllt. Auch hier gilt, dass die Methode keine entsprechende Wirkung garantieren kann, sondern lediglich die Möglichkeit für eine solche öffnet.

5.2 Die Funktionen der Schulsozialarbeit aus Sicht der Soziokulturellen

Animation

Im Kapitel 4 konnten die Autoren konkrete Stärken der SKA für die SSA festhalten und diese detailliert betrachten. In diesem Kapitel wollen die Autoren in Bezug auf diese Stärken einzelne Methodenbeispiele ableiten und diese innerhalb der drei Funktionen der SSA verorten. An dieser Stelle möchten die Autoren darauf hinweisen, dass es sich dabei lediglich um eine kleine Auswahl aus der Methodenvielfalt der SKA handelt und somit kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Eine tiefere Auseinandersetzung mit der Methodenvielfalt der SKA würde den Rahmen dieser Bachelorarbeit sprengen. Mit den Beispielen wollen die Autoren prüfen, ob eine Verortung innerhalb der drei Funktionen möglich ist und ob für alle Funktionen Beispiele identifiziert werden können. Für die Verortung ist vor allem die beabsichtigte Wirkung bzw. das Ziel der Methode ausschlaggebend. Das heißt, dass die gleiche Methode auch mehreren Funktionen zugeordnet werden kann, wenn das Ziel die entsprechende Funktion unterstützt (ein Tür- und Angelgespräch kann z. B. sowohl eine Früherkennungs- als auch eine Beratungsfunktion wahrnehmen, je nachdem, welche Wirkung im Verlauf des Gesprächs beabsichtigt wird).

5.2.1 Methoden innerhalb der Präventionsfunktion

Wie bereits in Kapitel 3.4.1 festgehalten, nimmt die SKA im gesellschaftlichen Kontext eine präventive Funktion wahr. Laut Hangartner (2010) kann die SKA durch ihre präventive Funktion viel dazu beitragen, dass gesellschaftliche Probleme frühzeitig wahrgenommen werden. In dieser Funktion macht die SKA solche Themen sichtbar und beteiligt sich aktiv am Diskurs. Dadurch leistet sie einen wichtigen Beitrag, um problematischen Entwicklungen frühzeitig entgegenzuwirken (S. 288). Nachfolgend sollen konkrete Methodenbeispiele aufgelistet werden, die innerhalb der Präventionsfunktion verortet werden können.

Moderation

Hermann Bullinger und Jürgen Nowak (1998) definieren Moderation wie folgt: «Bei der Moderation handelt es sich um eine Methode, mit der Gruppen in ihrem Willensbildungs- und Entscheidungsprozess von einem Moderator so unterstützt werden können, dass sie die Inhalte, die Richtung und die Ergebnisse des Prozesses selbst bestimmen» (S. 203). Im Rahmen einer präventiven Funktion kann das Moderieren einer Klasse diesbezüglich ein konkretes Beispiel darstellen. Bei einer

Veranstaltung zu Suchtthemen können z. B. entsprechende Fragen behandelt werden mit dem Ziel, dass den Schüler/innen ein verantwortungsvoller Umgang mit Suchtmittel vermittelt wird.

Zukunftswerkstatt

Nach Peter-Ulrich Wendt (2015) handelt es sich bei einer Zukunftswerkstatt um ein Verfahren, bei welchem Gruppen gebildet werden. Ausgehend von einer konkreten Fragestellung wird in drei Phasen die Entwicklung neuer und kreativer Ideen gefördert. Der Rahmen ist dabei informell, das heisst, es gibt keine Experten und Expertinnen sowie auch keine ausführliche Einführung zum Thema. Die Leitung der Zukunftswerkstatt begrüsst die Teilnehmenden lediglich, bedankt sich für die Mitwirkung und leitet kurz den Ablauf der Zukunftswerkstatt ein (S. 282). Beate Kuhnt und Norbert R. Müllert (2006) verweisen beim Ablauf einer Zukunftswerkstatt auf die drei Phasen: Kritikphase, Utopiephase und Verwirklichungsphase (S. 51). Bei der Kritikphase geht es darum, das Thema kritisch zu hinterfragen und mögliche Schwierigkeiten, Stolpersteine und Hindernisse festzuhalten (S. 72). Bei der Utopiephase ist wieder alles möglich. Die Kritik wird zurückgelassen und es werden Wünsche, Träume oder Chancen in Bezug auf das Thema formuliert (S. 80). In der Verwirklichungsphase geht es schlussendlich um die konkrete Konstruktion und Planung. Es wird diskutiert welche Chancen und Potentiale in den Ideen stecken und es werden erste Schritte für die Umsetzung ins Auge gefasst (S. 97).

Ein präventiver Einsatz dieser Methode kann z. B. die Umgestaltung des in die Jahre gekommenen Pausenplatzes zusammen mit Schülerinnen und Schülern sein, damit die Sicherheit auf dem Schulgelände künftig erhöht werden kann.

World Café

Laut Willener (ohne Datum) besteht der Sinn des World Cafés darin, dass Menschen miteinander ins Gespräch kommen. Dabei stehen Fragestellungen im Vordergrund, die für die Teilnehmenden von realer Bedeutung sind. Für die Durchführung braucht man einen Raum mit genügend Platz und einige Tische mit vier bis sechs Stühlen. Auf den Tischen wird etwas Schreibzeug (Stifte und Marker) und eine Tischdecke aus Papier bereitgestellt. Nach einer kurzen Einführung durch die Leitung wird eine 15-20-minütige Gesprächsrunde aufgrund einer vorgegebenen Fragestellung durchgespielt. Die Prozedur kann mit aufeinander aufbauenden Fragestellungen wiederholt werden. Die Teilnehmenden halten dabei in jeder Runde das Wichtigste

mittels Skizzen, Zeichnungen oder Notizen auf dem Tischtuch fest. Am Schluss findet eine gemeinsame Reflektion statt, indem über die Gespräche gesprochen wird.

Die Methode World Café kann z. B. im Vorfeld der Berufs- und Lehrstellensuche mit Schülerinnen und Schülern präventiv eingesetzt werden. Durch die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit den einzelnen Berufen soll ihr Interesse geweckt werden mit dem Ziel die Motivation bei der Lehrstellensuche zu stärken.

Fotografie oder Videoaufnahmen

Willener (2007) zufolge liefern Fotos oder Videoaufnahmen, die durch Jugendliche gemacht werden, wichtige Informationen darüber, wie die Zielgruppe einen bestimmten Sozialraum wahrnimmt. Zudem sind sie eine gute Grundlage für weiterführende Gespräche und öffnen neue Möglichkeiten, um konkrete Anliegen mit weiteren Anspruchsgruppen zu thematisieren (S. 156).

Präventiv könnte hier z. B. die Nutzung eines Schulgeländes in Bezug auf die Bewegungsförderung mit der Zielgruppe betrachtet werden, indem die Schüler/-innen Fotos oder Videoaufnahmen von Orten auf dem Schulareal tätigen, die sie bewegungsfördernd oder -hindernd wahrnehmen. Aufgrund der Resultate können dann mögliche Umgestaltungsarbeiten für das Areal in Betracht gezogen werden.

5.2.2 Methoden innerhalb der Früherkennungsfunktion

In diesem Kapitel werden Methodenbeispiele betrachtet, die innerhalb der Früherkennungsfunktion verortet werden können.

Nadelmethode

Laut Deinet (2009) handelt es sich bei der Nadelmethode um eine ideale Einstiegsmethode für die Sozialraumanalyse. Der Vorteil liegt darin, dass die Zielgruppe dabei sehr niederschwellig angesprochen werden kann. So lassen sich z. B. Jugendliche leicht dazu motivieren, entsprechende Orte im Sozialraum auf einer mitgeführten Karte zu vermerken (S. 72). So kann die Wahrnehmung der Umgebung von der Zielgruppe in Bezug auf eine konkrete Fragestellung festgehalten werden.

Im Rahmen der Früherkennung kann die Nadelmethode beispielsweise eingesetzt werden, um Plätze auf dem Schulgelände zu erkennen, die tendenziell bevorzugt oder gemieden werden. Aufgrund der Erkenntnisse können entsprechende Massnahmen für die Veränderung des Sozialraums abgeleitet werden.

Tür- und Angelgespräch

Maria Knab (2008) verweist bei Tür- und Angelgesprächen auf ihren informellen Charakter. Diese finden oftmals in offenen, unklaren und methodisch schwach gesicherten Settings statt (S. 113). Diese offene Art der Beratung weist nicht nur Qualitäten in Bezug auf ihre Niederschwelligkeit auf, sondern überzeugt auch durch ihre offene und partizipative Eigenschaft (S. 114).

Tür- und Angelgespräch die in der Schule z. B. auf dem Pausenplatz stattfinden, können Aufschluss über die Befindlichkeit der Zielgruppe geben und so die Früherkennungsfunktion stützen. Gleichzeitig öffnet ein solches Gespräch die Möglichkeit, um einen Irritationsanlass für eine beabsichtigte Verhaltensanpassung zu schaffen.

5.2.3 Methoden innerhalb der Beratungsfunktion

Zum Schluss sollen noch einzelne Methodenbeispiele aufgeführt werden, die der Beratungsfunktion zugeordnet werden können und somit behandelnden Charakter aufweisen.

Runder Tisch

Nach Alexander Koop (2016) werden runde Tische häufig bei konfliktreichen Fragestellungen einberufen, bei welchen alle relevanten Interessensgruppen an einem Tisch vertreten sind. Zu Beginn ist es wichtig, dass die inhaltliche und zeitliche Struktur des Treffens geklärt wird. Der Prozess selbst wird von einem neutralen Moderator bzw. einer neutralen Moderatorin begleitet und relevante Beschlüsse werden protokolliert.

Ein runder Tisch kann z. B. nach einem Vandalismus-Vorfall an einer Schule eingesetzt werden, um den bestehenden Konflikt mit allen Beteiligten aufzuarbeiten. Der Einbezug aller Beteiligten bezweckt dabei, dass möglichst günstige Voraussetzungen geschaffen werden, um gemeinsam eine Lösung zu erarbeiten.

Mediation

Laut Martin Karolczak (2013) meint der Begriff Mediation ein spezielles Konfliktverfahren. Die Streitparteien werden dabei von einer weiteren Person, die von beiden Seiten akzeptiert ist, angeleitet. Dieser Mediator oder diese Mediatorin versucht dann die Beweggründe der Beteiligten sichtbar zu machen und die

Parteien einander dadurch etwas näher zu bringen, mit dem Ziel gemeinsam eine Lösung zu erarbeiten. Die Teilnahme ist dabei freiwillig (S. 459).

Die Mediation kann z. B. eingesetzt werden um einen Konflikt zwischen einer Schülerin/einem Schüler und einer Lehrperson zu behandeln, mit dem Ziel, dass die beiden Parteien wieder einen Schritt aufeinander zugehen können.

5.3 Verhaltens- und verhältnisorientierte Verortung der Methoden innerhalb der Funktionen

In der nachfolgenden Abbildung ordnen die Autoren die genannten Methodenbeispiele aufgrund der Ausführungen in den vorhergehenden Kapiteln den Funktionen der SSA zu. Danach bewerten sie, anhand der festgelegten Kriterien von Kapitel 5.1.1 und 5.1.2, ob es sich im Kontext des Beispiels um einen verhaltens- oder einen verhältnisorientierten Ansatz handelt.

Stärken der SKA	Prävention	Früherkennung	Beratung
	<input checked="" type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis	<input type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis	<input type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis
Prävention	Moderation (z. B. Veranstaltung zu Suchtthemen)		
	<input type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis	<input type="checkbox"/> Verhalten <input checked="" type="checkbox"/> Verhältnis	<input type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis
Lebensweltorientierung		Nadelmethode (z. B. gemiedene Orte oder Lieblingsplätze)	
	<input type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis	<input checked="" type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis	<input type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis
Niederschwelligkeit		Tür- und Angelgespräch (z. B. auf dem Pausenplatz)	
	<input type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis	<input type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis	<input checked="" type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis
Interdisziplinarität			Runder Tisch (z. B. Vandalismus an der Schule)
	<input type="checkbox"/> Verhalten <input checked="" type="checkbox"/> Verhältnis	<input type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis	<input type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis
Partizipation	Zukunftswerkstatt (z. B. Umgestaltung Pausenplatz)		
	<input checked="" type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis	<input type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis	<input type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis
Projektarbeit	World Café (z. B. Berufswahl)		
	<input type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis	<input type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis	<input checked="" type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis
Methoden der Gruppenarbeit			Mediation (z. B. bei einem Konflikt zwischen Schüler/-in und Lehrperson)
	<input type="checkbox"/> Verhalten <input checked="" type="checkbox"/> Verhältnis	<input type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis	<input type="checkbox"/> Verhalten <input type="checkbox"/> Verhältnis
Sozialräumliche Methoden	Fotografie oder Videoaufnahmen (z. B. in Bezug auf Nutzungsmöglichkeiten Schulgelände)		

Abbildung 14: Verhaltens- und verhältnisorientierte Verortung der Methoden innerhalb der Funktionen (eigene Darstellung)

5.4 Zwischenfazit der methodischen Betrachtung

Durch die Vertiefung ausgewählter, methodischer Ansätze der SKA im Kapitel 5 zeigten die Autoren auf, dass eine Verortung der entsprechenden Methodenbeispiele innerhalb der drei Funktionen der SSA möglich ist. Dabei war vor allem die beabsichtigte Wirkung für die Verortung der einzelnen Methoden ausschlaggebend. Weiter konnten die Autoren die Beispiele aufgrund der festgelegten Kriterien vor dem Hintergrund einer verhaltens- oder verhältnisorientierten Arbeitsweise bewerten. Auch hier entschied das intendierte Ziel der Methode darüber, ob die Methode verhaltens- oder verhältnisorientiert ausgerichtet ist.

Anhand der aufgeführten Aufstellung (Abb. 14) konnten die Autoren darlegen, dass eine verhaltens- oder verhältnisorientierte Arbeitsweise, analog zur Anwendung im Präventionsbereich, auch für die Funktionen Früherkennung und Behandlung verwendet werden kann (vgl. Kapitel 2.5.1). In diesem Zusammenhang scheint es den Autoren vor allem von Bedeutung, dass Fachpersonen ein Bewusstsein für diese beiden Ansätze entwickeln. Dies erweitert die systemische Arbeitsweise von Schulsozialarbeitenden über das systemisch-lösungsorientierte Beratungsverfahren hinaus und öffnet zusätzliche Möglichkeiten im Bereich der Prävention und der Früherkennung, indem methodisch sowohl verhaltens- als auch verhältnisorientiert gearbeitet wird.

6. Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel beantworten die Autoren die Hauptfragestellungen, werfen einen kritischen Blick auf die Arbeit, geben berufsrelevante Empfehlungen für die SSA und die SKA ab und wagen einen Ausblick in die Zukunft.

6.1 Beantwortung der Fragestellung

In diesen Kapiteln widmen sich die Autoren der Beantwortung der eingangsgestellten Hauptfragestellungen sowie der Beantwortung der übergeordneten Fragestellung. Für die ausführlichen Herleitungen und Zwischenfazits, die zur Beantwortung der Fragestellungen geführt haben, sind jeweils die spezifischen Kapitel angegeben. Die jeweiligen Antworten haben aufbauende und zusammenfassende Eigenschaften.

6.1.1 Hauptfragestellung 1

Mit welchen Herausforderungen sind Jugendliche heute konfrontiert?

Im Kapitel 2 haben sich die Autoren vertieft mit den Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben des Jugendalters befasst. Aufgrund der dortigen Ausführungen lassen sich die Herausforderungen im Jugendalter folglich in zwei übergeordnete Bereiche einordnen: in individuelle und in umweltspezifische Herausforderungen. Bei den individuellen Herausforderungen spielen vor allem individuelle Komponenten wie Identitäts- und Rollenbildung, psychosoziale Entwicklung und informelle Themen eine tragende Rolle. Die umweltspezifischen Herausforderungen sind dagegen vor allem struktureller und formeller Natur. Wichtig ist, dass die individuellen und die umweltspezifischen Faktoren in diesem Zusammenhang nicht isoliert betrachtet werden. Denn sowohl die systemtheoretische Betrachtungsweise, die von Systemen ausgeht, als auch der ökologische Ansatz von Bronfenbrenner, der von Lebensbereichen spricht, zeigen auf, dass Herausforderungen im Jugendalter durch den Anpassungsprozess von Mensch und Umwelt entstehen und sich daher gegenseitig beeinflussen.

Bei den individuellen Herausforderungen steht primär das Thema Identität im Zentrum. Die Herausforderung, sich mit der eigenen Identität auseinanderzusetzen und diese zu bilden, stellt die Kernaufgabe im Jugendalter dar, bei welcher jedoch die vielen umweltspezifischen Faktoren wie z. B. die Gruppenidentität bei Peergroups

oder das eigene Rollenbild innerhalb der Familie einen unmittelbaren Einfluss haben. Weiter stehen in diesem Alter beim Individuum psychosoziale Entwicklungsaufgaben mit den entsprechenden Herausforderungen an. Auch hier gehen individuelle und umweltspezifische Herausforderungen einher, wenn z. B. das Bilden einer eigenen Werte- und Normenvorstellung bis hin zur situativen Vereinbarung dieser Vorstellung mit dem umweltspezifischen Werte- und Normenbild der Gesellschaft ansteht. Strukturelle Vorgaben und umwelttypische Rahmenbedingungen hingegen stellen wieder erhöhte Anforderungen an die Inklusionsfähigkeit einer Person und die damit verbundenen, individuellen Kompetenzen. Auch die Erwartungen und Ansprüche von Umwelt und Gesellschaft stellen für Jugendliche eine Herausforderung in Bezug auf die individuelle Selbststeuerung und die damit verbundene Eigenverantwortung dar. Die Jugendlichen und ihre Umwelt stehen folglich in einer stetigen Wechselwirkung, aus welcher sich dann spezifische Herausforderungen ergeben. Im Rahmen der Betrachtung von Kapitel 2 kristallisierten sich bei den umweltspezifischen Bereichen von Jugendlichen insbesondere die Familie, die Peergroup und die Schule heraus. In der Interaktion mit und in diesen Bereichen entstehen folglich die bedeutendsten Herausforderungen im Jugendalter.

6.1.2 Hauptfragestellung 2

Wie können die Funktionen der SSA die Jugendlichen bei ihren Herausforderungen unterstützen?

Im Kapitel 3 setzten sich die Autoren mit der Profession der Sozialen Arbeit auseinandergesetzt, um die Verortung der SSA und die Qualifikation der einzelnen Berufsfelder für dieses Arbeitsfeld zu klären. Im Kapitel 3.6 haben sie sich dann detailliert mit der SSA und ihren Funktionen befasst. Im vorhergehenden Kapitel konnten individuelle und umweltspezifische Herausforderungen im Jugendalter identifiziert werden. Aufgrund der Ausführungen im Kapitel 3.6 können diese Herausforderungen durch die einzelnen Funktionen der SSA unterschiedlich gestützt werden.

Die Beratungsfunktion der SSA setzt sich primär mit der Lösung, Linderung oder Eindämmung von bestehenden Problemen auseinander. Dies geschieht vorwiegend auf individueller Ebene, in Form der Einzelfallhilfe. Dabei setzt sich die SSA mit dem Individuum und seinen Verhaltensmustern auseinander mit dem Ziel Ressourcen

sichtbar zu machen und (Lebens-)Kompetenzen zu fördern, um das Individuum bei der Entwicklung von neuen, individuellen Bewältigungsstrategien zu unterstützen.

Die Präventionsfunktion der SSA befasst sich sowohl mit individuellen, als auch mit umweltspezifischen Faktoren. Dabei steht die Auseinandersetzung mit den Ursachen und relevanten Einflussfaktoren im Zentrum. Damit sind zum Beispiel die Ursachen für Gewalt auf dem Pausenhof (umweltspezifische Faktoren) oder die Einflussfaktoren für eine gesunde Ernährung (individuelle Faktoren) gemeint. Bei der Verhaltensprävention, die auf individueller Ebene ansetzt, stehen Wahrnehmungs-, Kognitions-, Emotions- und Verhaltensmuster im Vordergrund. Durch Massnahmen der Verhaltensprävention sollen die entsprechenden Kompetenzen, wie z. B. Selbst- oder Sozialkompetenz gestärkt werden. Die Verhältnisprävention hingegen befasst sich mit den Gestaltungsmöglichkeiten von umweltspezifischen Verhältnissen und Strukturen wie z. B. Klassenzimmer- oder Pausenplatzgestaltung. Die Präventionsfunktion hat in erster Linie die Stärkung von Schutzfaktoren zum Ziel. Auf der individuellen oder der Verhaltensebene ist dies z. B. die Sozialkompetenz. Auf der umweltspezifischen oder der Verhältnisebene kann dies z. B. der Rückhalt durch die Klasse sein.

Bei der Früherkennungsfunktion steht die Systematisierung von Beobachtungen im Fokus. Das Wahrnehmen, Austauschen und Ableiten von Massnahmen aufgrund von Beobachtung im Rahmen der interdisziplinären Zusammenarbeit von SSA, Schulleitung und Lehrpersonen ermöglicht das frühzeitige Erkennen von problematischen Entwicklungstendenzen und hilft bei der Entscheidung, ob eine behandelnde Frühintervention der SSA erfolgen oder an eine externe Stelle triagiert werden soll. Die Früherkennungsfunktion dient einer ganzheitlichen Erfassung individueller sowie umweltspezifischer Beobachtungen und kann daher als unterstützende Metafunktion betrachtet werden (siehe Abb. 8).

Das ausgewogene Zusammenspiel der drei Funktionen ermöglicht eine optimale Unterstützung der Jugendlichen bei den Herausforderungen im Jugendalter und erlaubt es der SSA ihr präventives, soziales und integratives Potential voll zu entfalten.

6.1.3 Hauptfragestellung 3

Warum liegt der Fokus der SSA im Praxisalltag auf der Behandlungsfunktion?

Im Kapitel 3.6 betrachteten die Autoren die Behandlungs- bzw. die Beratungsfunktion der SSA detailliert. Dabei konnte die Annahme gestützt werden, dass die

Beratungstätigkeit den Arbeitsalltag der SSA quantitativ prägt und somit den Hauptarbeitsbereich für dieses Handlungsfeld ausmacht. Weiter konnten wichtige Erklärungsansätze dafür gefunden werden, warum dies so ist.

Zum einen konnte eine empirische Wirkung der Beratungstätigkeit der SSA nachgewiesen werden, was die Relevanz dieser Funktion für das Arbeitsfeld legitimiert. Zum anderen liefert die Unterteilung der Beratungstätigkeit in Einzel-, Gruppen- und informelle Beratungstätigkeitsfelder weitere, wichtige Erkenntnisse. Bei den Einzel- und Gruppenberatungen, welche einen formellen- und strukturellen Charakter haben, wird für die Autoren die primäre Relevanz für Lehrpersonen und Eltern sichtbar. Das Vorhandensein eines solchen Angebots an der Schule hat eine unterstützende Wirkung und wird dann in Anspruch genommen, wenn bereits Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder einer ganzen Gruppe vorhanden sind. Durch das Beratungsangebot der SSA kann unmittelbar und gezielt interveniert werden. Im Speziellen für Lehrpersonen und Eltern kann dies entlastend sein und damit zum individuellen Wohlbefinden beitragen.

Von Schülerinnen und Schülern werden diese strukturellen Angebote natürlich auch in Anspruch genommen. Zentraler scheint für sie jedoch das informelle Beratungsangebot zu sein. Dieses weist für Schülerinnen und Schüler offenbar einen höheren, qualitativen Nutzen aus. Es orientiert sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und zeichnet sich durch seine Niederschwelligkeit (z. B. durch den Standort des Büros der SSA auf dem Schulgelände oder durch das Arbeitskonzept einer «offenen Türe») aus. Die Ausführungen im Kapitel 3.6 zeigen dazu weiter auf, dass dadurch das subjektive Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler gefördert werden kann, was sich schlussendlich auch positiv auf das allgemeine Klima an der Schule auswirkt.

Weiter zeigen die Hauptthemenbereiche in Beratungen auf, dass es sich vorwiegend um persönliche und individuelle Themen mit hoher Dringlichkeit handelt.

Die Beratungsfunktion zeichnet sich folglich vor allem durch ihren unterstützenden und lösungsorientierten Charakter sowie durch ihre zeitnahe Wirksamkeit nach einer Intervention aus. Wohingegen sich die Wirkung von präventiven und Früherkennungsmassnahmen nur schwer nachweisen lässt. Dies liefert schlussendlich Erklärungsansätze dafür, weshalb im Arbeitsfeld der SSA der Fokus aktuell auf der Beratungsfunktion liegt.

6.1.4 Hauptfragestellung 4

Welche Methoden der SKA können innerhalb der SSA verhaltens- und verhältnisspezifischen Herausforderungen von Jugendlichen gerecht werden?

Im Kapitel 4 konnten die Autoren verschiedene Stärken identifizieren, welche die SKA für das Arbeitsfeld der SSA mitbringen könnte. Die Lebensweltorientierung und das Handlungsmodell stellen dabei zentrale Haltungsbestandteile der SKA dar, welche Grundvoraussetzungen für das soziokulturelle Handeln sind. Insbesondere das Handlungsmodell bringt mit seiner Vielseitigkeit und Flexibilität wichtige Eigenschaften mit, um schnell und situativ reagieren, agieren oder intervenieren zu können. Die einzelnen Positionen des Handlungsmodells der SKA öffnen damit auch Möglichkeiten für das Arbeitsfeld der SSA. Die Vermittlungsposition kann z. B. bei der Mediation in Konflikten eingesetzt werden oder bei Übersetzungsarbeit zwischen Eltern, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern leisten. Die Animationsposition kann vielseitig eingesetzt werden und z. B. alle Beteiligten der Schule zur Mitgestaltung dieser Lebenswelt animieren. In der Organisationsposition können z. B. Schüler/-innen bei der Durchführung eines Projekts unterstützt werden und in der Konzeptposition kann z. B. die Lebenswelt der Schüler/-innen erkundet werden, damit mögliche Handlungsfelder für die SSA identifiziert werden können.

Die Interdisziplinarität, als weitere Stärke der SKA, könnte dabei helfen die Zusammenarbeit an der Schule zu stärken und eine gemeinsame Entwicklung der Schulhauskultur voranzutreiben. Weiter bringen Interdisziplinarität, Niederschwelligkeit und Lebensweltorientierung wichtige Komponenten mit, um die Früherkennungsfunktion der SSA zu stärken. Mit ihrer Stärke im Präventionsbereich bringt die SKA eine weitere Eigenschaft und eine Vielzahl an methodischen Ansätzen mit, um die Präventionsfunktion der SSA zu unterstützen. Hinsichtlich der Arbeit mit Gruppen kann die SKA mit konkreten Methoden der Gruppenarbeit z. B. bei Konflikten in Klassen intervenieren und dadurch die Behandlungsfunktion der SKA weiter ergänzen.

Im Kapitel 5 leiteten die Autoren aufgrund der identifizierten Stärken konkrete Methodenbeispiele ab und prüften, ob diese innerhalb der Funktionen der SSA und im Rahmen einer verhaltens- oder verhältnisorientierten Arbeitsweise angewendet werden könnten. Dabei konnten die Autoren aufzeigen, dass die Möglichkeit besteht, konkrete Methoden der SKA innerhalb der Funktionen der SSA anzuwenden. Weiter machten sie deutlich, dass gewisse Methoden sowohl verhaltens- als auch

verhältnisorientiert zum Einsatz kommen könnten. Im Rahmen dieser Arbeit war es den Autoren aber lediglich möglich auf einige Beispiele einzugehen, da die Erarbeitung eines umfassenden Methodenrepertoires den Umfang dieser Bachelorarbeit überschritten hätte.

Die methodische Auseinandersetzung lieferte den Autoren jedoch die Erkenntnis, dass praktisch alle Methodenbeispiele eine partizipative Eigenschaft mit sich bringen. Dies zeigt eine charakterisierende Besonderheit der SKA auf. Zum einen gestaltet die SKA ihre Arbeitsweise vorwiegend partizipativ. Zum anderen fördert sie dadurch die Partizipation der Beteiligten. Diese Stärke der SKA könnte der SSA Möglichkeiten öffnen, um die Partizipation an der Schule weiter zu fördern. Zudem wurde für die Autoren deutlich, dass schnell mehrere Methodenbeispiele für die Präventionsfunktion gefunden werden konnten. Dies zeigt erneut, dass die SKA gerade in Bezug auf die Prävention viel Potential für die SSA mitbringen könnte.

6.1.5 Übergeordnete Fragestellung

Wie sind die Methoden der SKA in Bezug auf verhaltens- oder verhältnisorientiertes Arbeiten in der SSA zu bewerten?

Im Verlaufe dieser Arbeit kristallisierten sich konkrete Stärken der SKA heraus, die sich für die Arbeit in der SSA eignen (siehe Kapitel 4). Dabei zeigte sich, dass diese Stärken vor allem im Bereich der Früherkennung und der Prävention anzusiedeln sind. Mit diesen Stärken liefert die SKA Ansätze und Möglichkeiten, um die SSA dabei zu unterstützen, dass sie ihr präventives, soziales und integratives Potential weiter entfalten kann und damit die Weiterentwicklung dieses jungen Arbeitsfeldes mitgestaltet.

Die abgeleiteten Methodenbeispiele konnten gut innerhalb der drei Funktionen der SSA und im Rahmen einer verhaltens- oder verhältnisorientierten Arbeitsweise verortet werden. Eine verhaltens- oder verhältnisorientierte Arbeitsweise anhand von Methoden aus der SKA ist demzufolge möglich. Diesbezüglich halten die Autoren jedoch erneut fest, dass sich die SKA insbesondere hinsichtlich ihrer Qualifikationen im Präventionsbereich bewiesen hat.

Die Autoren sind sich einig, dass die SKA mit ihrem umfangreichen Methodenrepertoire eine Bereicherung für ein verhaltens- und verhältnisorientiertes Arbeiten an der Schule darstellen kann. Durch ihre Haltung, ihre Arbeitsprinzipien und

ihre Methodenkompetenz kann die SKA die SSA sinnvoll ergänzen, um ein ganzheitlich orientiertes sozialarbeiterisches Handeln an der Schule zu ermöglichen.

6.2 Kritische Wertung der Arbeit

Im Anschluss auf die Bearbeitung der Kapitel und die Beantwortung der Fragestellungen möchten die Autoren noch einen kritischen Blick auf die vorliegende Arbeit werfen.

Die Autoren haben das Kapitel 3, welches sich mit der Profession der Sozialen Arbeit und den drei Berufsfeldern auseinandersetzt, in seiner Komplexität unterschätzt. Es war eine grosse Herausforderung einheitliche Kriterien für die drei Berufsfelder zu finden und die jeweiligen Strukturelemente entsprechend einzuordnen. Da diesbezüglich nur wenig Literatur zu finden war und in der Fachwelt keine Einigkeit hinsichtlich der historischen Entwicklung der drei Berufsfelder und deren Unterteilung innerhalb der Sozialen Arbeit herrscht, nahm die Ausarbeitung viel Zeit in Anspruch. Eine ausführliche Vertiefung dieser Thematik war daher im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Die Erarbeitung der Kriterien für die drei Berufsfelder war jedoch wichtig, um diese dem Arbeitsfeld der SSA gegenüberstellen zu können. Abschliessend kann festgehalten werden, dass bereits dieser Teil aufgrund seiner Komplexität und Grösse als Thema für eine weitere Bachelorarbeit dienen könnte.

Im 4. Kapitel dieser Arbeit sind die Autoren detailliert auf konkrete Stärken der SKA für die SSA eingegangen. Dazu möchten die Autoren jedoch explizit festhalten, dass diese Stärken der SKA als Ergänzung für das Arbeitsfeld der SSA betrachtet werden können, um ein ganzheitlich orientiertes sozialarbeiterisches Handeln an Schulen zu ermöglichen. Wie die Gegenüberstellung der drei Berufsfelder mit der SSA im Kapitel 3.6.2 aufzeigt, bringen alle drei Berufsfelder wichtige Qualifikationen für das Arbeitsfeld der SSA mit. In diesem Sinne kann auch auf die gemeinsame Grundhaltung der Sozialen Arbeit hingewiesen werden, die insbesondere im Berufscodex und im Trippelmandat zum Ausdruck kommt (siehe Kapitel 3.5).

Den Autoren gelang es, die Methoden der SKA verhaltens- oder verhältnisorientiert einzuordnen. Entscheidend für die Einordnung war schlussendlich, welches Ziel mit der Methode verfolgt wurde. Im Rahmen dieser Arbeit war es den Autoren jedoch nicht möglich, ein umfangreiches Methodenrepertoire der SKA für die SSA festzuhalten. Für eine ausführliche Vertiefung der verschiedenen Methoden der SKA innerhalb des Arbeitsfeldes der SSA wäre in einem nächsten Schritt eine

Forschungsarbeit nötig, um diesbezüglich relevante Erkenntnisse aus dem Praxisalltag der SSA zu erhalten.

6.3 Berufsrelevante Empfehlungen

In der vorliegenden Arbeit kommen die Stärken der SKA für das Arbeitsfeld der SSA zum Vorschein. Nun gilt es die im Kapitel 4 gestellten Fragen zu beantworten und weitere berufsrelevante Empfehlungen abzuleiten.

In welcher Form und welchem Umfang kann die Soziokulturelle Animation ihre Stärken im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit einbringen?

Da die Schule und die offene Jugendarbeit (die offene Jugendarbeit wird oft von Soziokulturellen Animatorinnen und Animatoren geführt) strukturell häufig der gleichen, politischen Gemeinde angegliedert sind und damit die gleiche Trägerschaft haben, stehen sie sich in ihrer Arbeit oftmals nahe. Demzufolge bietet sich eine interinstitutionelle Zusammenarbeit zwischen der SSA und der SKA geradezu an. Die SKA kann dabei z. B. mit regelmässigen Pausenplatzbesuchen die Beziehungen zu den Jugendlichen stärken, Kenntnisse zu den Lebenswelten der Jugendlichen gewinnen und den informellen Austausch mit den Lehrpersonen und der SSA pflegen. Zusätzlich zu diesen informellen Situationen, empfehlen sich institutionell und strukturell verankerte Austauschgefässe wie formelle Sitzungen, die regelmässig z. B. in der Form eines Runden Tisches stattfinden, um einen umfangreichen Austausch mit den involvierten Stellen bei Jugendthemen zu gewährleisten. Solche Gefässe bieten die Chance, dass die Funktionen Prävention und Früherkennung weiter gestärkt werden können. Dank einer interdisziplinären Zusammenarbeit können wichtige Informationen über die Lebenswelt der Jugendlichen gewonnen, geteilt und problematische Tendenzen frühzeitig erkannt werden. Jedoch müssen dabei auch gewisse Risiken bedacht werden, wie z. B. die Schweigepflicht oder ein möglicher Rollenkonflikt bei der SSA oder der SKA. Die Autoren empfehlen in solchen Fällen, dass man sich am Kindeswohl als Maxime orientiert und danach handeln soll. Weitere Kooperationsmöglichkeiten zwischen der SSA und der SKA sind in der Projektarbeit und in der Umsetzung einer partizipativen Arbeitsweise zu suchen, um offene Situationen in der Schule herzustellen und Partizipation für Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Hier könnte z. B. eine

Projektwoche oder der Schülerrat von Soziokulturellen Animatorinnen oder Animatoren begleitet werden.

Inwiefern eignen sich die Fachpersonen der Soziokulturelle Animation für das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit und wie könnte eine mögliche Anstellungsform aussehen?

Aufgrund der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sind sich die Autoren darüber einig, dass sich Fachpersonen aus der SKA grundsätzlich für das Arbeitsfeld der SSA eignen. Es konnte deutlich dargelegt werden, dass die SKA insbesondere ihre Stärken in der Prävention, in der Früherkennung und in ihrer partizipativen Arbeitsweise gewinnbringend einsetzen kann. Die SKA kann zudem auf ein breites Methodenspektrum zurückgreifen, welches vielfältig in der Schule eingesetzt werden kann. Für Fachpersonen der SKA empfehlen die Autoren jedoch zusätzlich eine Weiterbildung im Beratungsbereich, um die Beratungskompetenz und die Arbeitsmethodik im Einzelsetting zu stärken. Da es sich die SKA vorwiegend gewohnt ist mit Gruppen zu arbeiten. Dazu könnte z. B. ein CAS in systemisch-lösungsorientierter Kurzzeitberatung besucht werden. Durch die zusätzlichen Beratungskompetenzen können so optimale Voraussetzungen für das Arbeitsfeld der SSA geschaffen werden. Durch das womöglich anfängliche Fehlen der vertieften Beratungskompetenz sehen die Autoren zu Beginn der Laufbahn ein überschaubares Risiko in der Arbeit an der Schule. In einem solchen Fall ist es jedoch von Vorteil, wenn ein SSA-Team vorhanden ist, welches diesbezüglich Rat und Rückhalt gibt. Wichtig ist hierbei jedoch anzumerken, dass diese Stärken der SKA im Kontext der Schule unbedingt neu ausgehandelt werden müssen.

In den politischen Gemeinden, in welchen mehrere (Teilzeit-)Stellen für die SSA vorzufinden sind, wäre es daher sinnvoll ein SSA Team aus Personen mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund (Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokultur) zusammenzustellen. Dadurch könnten die verschiedenen Stärken der einzelnen Berufsfelder (siehe Kapitel 3.6.2) im Schulalltag der SSA zum Ausdruck kommen und sich optimal ergänzen. Dies könnte einen Beitrag dazu leisten, dass die drei Funktionen der SSA im Praxisalltag, insbesondere im Rahmen der aufgewendeten Arbeitszeit, ausgeglichener wahrgenommen werden können.

6.4 Ausblick

Ausgehend von den erarbeiteten Erkenntnissen wollen die Autoren weitere Gedankengänge fassen, welche die Zukunft betreffen. Die Schule ist Teil der gesellschaftlichen Institutionen und sollte daher im Sinne der Inklusion darum bemüht sein, Vielfalt zu unterstützen und zu ermöglichen sowie Chancengleichheit herzustellen. Die Schule richtet sich dabei primär auf die Verteilung von Inklusionschancen für das Erwerbsleben aus. Die Bearbeitung dieses Spannungsfelds von Inklusion und Exklusion wäre ein typisches Handlungsfeld für die Soziale Arbeit an der Schule. Jedoch ist die Soziale Arbeit an der Schule heute noch zu wenig daran beteiligt oder involviert. Aus diesem Grund wird es auch künftig eine grosse Aufgabe sein, die Paradoxie von Förderung der Chancengleichheit und gleichzeitiger Umsetzung von Selektionskriterien in der Schule zu meistern und dabei der bestmöglichen Entwicklung des einzelnen Individuums gerecht zu werden.

Zudem stellt sich die Frage, ob die Soziale Arbeit an der Schule einen offiziellen Bildungsbeitrag, z. B. bei Präventionsthemen leisten kann, welcher dann fix im Lehrplan verankert wäre. Oder leistet sie diesen gar schon inoffiziell? In ersten Überlegungen wäre eine neue Beteiligungsform der Sozialen Arbeit an der Schule sicher interessant. Der Fokus der drei Funktionen würde sich automatisch zu mehr Früherkennung und Prävention verschieben, da im Lehrplan festgelegte Stunden für die Soziale Arbeit an der Schule enthalten wären und so neue Möglichkeiten entstehen würden. Die Autoren sehen hier ein mögliches Forschungsthema für eine künftige Bachelorarbeit, um eine praxisnahe Antwort auf die oben aufgeführte Frage zu finden.

Mittel bis langfristig müssen im System Schule wohl Verhältnisse geschaffen werden, die es der Sozialen Arbeit an der Schule ermöglichen, die beiden Funktionen Früherkennung und Prävention weiter zu stärken. Dies kann dazu beitragen, dass die Fachpersonen der Sozialen Arbeit ihren Auftrag in allen drei Funktionen ausgeglichen wahrnehmen können. Dabei ist es wichtig, dass das System Schule kennengelernt und verstanden wird. Zudem sollten wichtige Erkenntnisse über Kommunikationswege, Entscheidungsfindungen, Prozessabläufe etc. festgehalten werden, welche für die Zusammenarbeit und die Umsetzung des Auftrags im Sinne einer nachhaltigen Schulentwicklung wichtig sind. Weiter sollten auf kantonaler Ebene mehr Ressourcen für die Ausübung des Auftrages der Sozialen Arbeit an der Schule zur Verfügung gestellt werden, damit diese ihrem komplexen und vielseitigen Arbeitsfeld sowie einer ausgewogenen Wahrnehmung ihrer drei Funktionen gerecht

werden kann. Wie bereits im Kapitel 3.6 erwähnt, empfehlen die Autoren dazu im Vorfeld eine Forschungsarbeit, welche die Verteilung der personellen Ressourcen bzw. der effektiven Arbeitszeit in Bezug auf die Wahrnehmung der drei Funktionen im Praxisalltag der SSA untersucht, um entscheidende Schlussfolgerungen ableiten zu können.

Aufgrund der immer stärker werdenden Digitalisierung kommen zwangsläufig einige Herausforderungen auf die Schule und den Arbeitsmarkt zu. Das Ergebnis der rasanten globalen Entwicklung kann z. B. einen künftigen Fachkräftemangel an Schulen generieren, da der technologische Fortschritt wahrscheinlich auch das Lernen, das Vermitteln von Bildung oder die Unterrichtsformen beeinflussen wird. Die Lehrpersonen, die mit dieser Entwicklung nicht Schritt halten können oder wollen, werden wohl wegfallen. Eine Umschulung ist dann in diesen Fällen, vielleicht aufgrund des Alters oder fehlender Motivation, sich nochmals einer Weiterbildung zu stellen, schwierig. Dies führt automatisch zu einer Belastungsprobe für den Arbeitsmarkt, da diese Lehrkräfte faktisch nicht mehr zur Verfügung stehen. Das heisst, dass die Schulen ihre Schulkonzepte neu noch interdisziplinärer ausrichten müssen, damit sie Vakanzstellen auch mit Fachkräften aus verschiedenen Disziplinen besetzen könnten. Dies findet in ähnlicher Form z. B. schon in Schweden statt, wo vermehrt interdisziplinär Bildung vermittelt wird und dabei der Fokus auf alters- und interessenübergreifender Projektarbeit liegt. Die Fachkräfte könnten wertvolle Bildungsbeiträge im Verbund leisten, was wohl eine kleine Bildungsrevolution in der Schullandschaft der Schweiz darstellen würde. Schlussendlich würde der Legitimationsdiskurs der drei Berufsfelder der Sozialen Arbeit an der Schule dadurch hinfällig werden, da die Interdisziplinarität jedes Berufsfeldes der Sozialen Arbeit seine Fähigkeiten und Stärken gewinnbringend einsetzen könnte und die Schule dadurch zukunftsfähiger machen könnte.

7. Schlusswort

Die vorliegende Arbeit ermöglichte uns eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Arbeitsfeld der SSA. Im Rahmen der einzelnen Kapitel konnten wir unser Wissen aus dem Studium mit weiterem, fachspezifischem Wissen aus Literatur und Fachwelt anreichern und innerhalb dieser Arbeit zielgerichtet verknüpfen. Ausgehend von der Betrachtung der verschiedenen Herausforderungen und den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter konnten wir mit der Systemtheorie einen theoretischen Zugang identifizieren, der Möglichkeiten für ein verhaltens- und verhältnisorientiertes Arbeiten innerhalb der Funktionen der SSA aufzeigt. Eine wichtige Erkenntnis ist für uns in diesem Zusammenhang rückblickend, dass Fachpersonen ein Bewusstsein für diese beiden unterschiedlichen Ansätze entwickeln können, welches sie in ihrem Praxisalltag unterstützen kann. Durch die stetige Reflexion des eigenen professionellen Handelns, unter Berücksichtigung dieser Ansätze, können sich neue Möglichkeiten für die methodische Praxis öffnen.

Am Schluss dieser Arbeit konnte zwar kein umfassendes Methodenrepertoire für die SSA festgehalten werden, wie dies ursprünglich beabsichtigt war. Dazu empfehlen wir eine Forschungsarbeit, die sich explizit mit der Anwendung von Methoden der SKA im Arbeitsfeld der SSA auseinandersetzt, wie bereits im Kapitel 6.2 vorgeschlagen. Trotzdem zeigte die Arbeit in eindrücklicher Weise auf, dass die SKA wertvolle Stärken und Methoden mitbringt, welche die Funktionen der SSA in ihrer Arbeit sinnvoll ergänzen können. In diesem Sinne ist es unserer Meinung nach wichtig, dass dieses Arbeitsfeld, welches sich seit seiner Etablierung schon gut positioniert und durch sein bisheriges Bestehen, seine Sinnhaftigkeit täglich unter Beweis gestellt hat, weiterhin offen für Entwicklungen und Veränderungen bleibt. Gerne wollen wir an dieser Stelle noch einmal das Zitat von Friedrich Nietzsche aufgreifen, denn „neue Wege entstehen, indem wir sie gehen“ aber gehen müssen wir sie selbst. Aus diesem Grund können wir abschliessend für uns und für alle anderen Studierenden, die Interesse und Motivation für eine Tätigkeit im Arbeitsfeld der SSA haben festhalten, dass Professionelle aus allen drei Berufsfeldern bereichernde Qualifikationen mitbringen um die SSA zu ergänzen und somit die Voraussetzung für eine Tätigkeit in diesem Arbeitsfeld gegeben ist.

8. Literatur- & Quellenverzeichnis

- AvenirSocial (2010). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. Gefunden unter http://www.avenirsocial.ch/cm_data/QMRichtlinienSSA_2010.pdf
- AvenirSocial (2014). *Die globale IFSW/IASW-Definition der Sozialen Arbeit von 2014 in der deutschen Übersetzung*. Gefunden unter http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Erlaeuterungen_zur_Uebersetzung.pdf
- Baier, Florian (2013). Schulsozialarbeit und Offene Kinder- und Jugendarbeit. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 401-406). Wiesbaden: Springer VS.
- Baier, Florian (2018). *Beratung in der Schulsozialarbeit. Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Baier, Florian & Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2011). *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (2. Aufl.). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI.
- Baier, Florian & Heeg, Rahel (2011). *Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Biebricher, Martin (2011). Partizipation von Schülerinnen und Schülern. Herausforderungen und Handlungsansätze für die Schulsozialarbeit. In Baier, Florian & Deinet, Ulrich (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 227-237). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI.
- Bock, Karin (2012). Die Kinder- und Jugendhilfe. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss der sozialen Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 439-459). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bronfenbrenner, Urie (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Böhnisch, Lothar & Lösch, Hans (1973). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In Otto, Hans-Uwe & Schneider, Siegfried (Hrsg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*, Band 2. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Bullinger, Hermann & Nowak, Jürgen (1998). *Soziale Netzwerkarbeit. Eine Einführung für soziale Berufe* (1. Aufl.). Freiburg: Lambertus Verlag.
- Cassée, Kitty (2010). *Kompetenzorientierung: Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe. Ein Praxisbuch mit Grundlagen, Instrumenten und Anwendungen* (2. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Deinet, Ulrich (2009). *Methodenbuch Sozialraum*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

- Deinet, Ulrich (2013). *Innovative Offene Jugendarbeit. Bausteine und Perspektiven einer sozialräumlichen Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Soziale Arbeit und sozialer Raum*, Band 3. Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Dollinger, Bernd (2006). *Die Pädagogik der Sozialen Frage. (Sozial-) Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drilling Matthias (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4. Aufl.). Bern: Haupt.
- Emmenegger, Barbara (2010). Raumkonzeptionen und Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 325-347). Luzern: interact.
- Erikson, Eric Homburger (1981). *Das Problem der Ich-Identität. Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fachstelle für Aids- und Sexualfragen (ohne Datum). *Was ist LGBT?* Gefunden unter <https://ahsga.ch/lgbt/was-ist-lgbt>
- Göppel, Rolf (2005). *Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen - Bewältigungsformen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Gudjons, Herbert (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit* (8. Aufl.) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hafen, Martin (ohne Datum). *Luhmann in der Sozialen Arbeit. oder: Wie kann die soziologische Systemtheorie für professionelle Praxis genutzt werden*. Gefunden unter http://www.fen.ch/texte/mh_luhmann_sa.pdf
- Hafen, Martin (1997). *Fachzeitschrift SuchtMagazin 3/97*. Gefunden unter http://www.fen.ch/texte/mh_einfuehrung.htm
- Hafen, Martin (2005). *Probleme und Entwicklungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit in der Schule*. Gefunden unter http://www.avenirsocial.ch/sozialaktuell/sozial_aktuell_3830_3832.pdf
- Hafen, Martin (2011). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Ein theoriegeleiteter Blick auf ein professionelles Praxisfeld im Umbruch* (2. Aufl.). Luzern: interact.
- Hafen, Martin (2013). Die Soziokulturelle Animation aus systemtheoretischer Perspektive. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 157-200). Luzern: interact.
- Hafen, Martin (2013). *Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

- Hamburger, Franz (2012). *Einführung in die Sozialpädagogik* (3. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hangartner, Gabi (2013). 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. 265-322). Luzern: interact.
- Hillebrandt, Frank (2012). Hilfe als Funktionssystem für Soziale Arbeit. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss der sozialen Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 235-247). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Husi, Gregor & Viliger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexion und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: interact.
- Karolczak, Martin (2013). Mediation und Streitschlichtung. In Ulrich Deinet & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 459-463). Wiesbaden: Springer VS.
- Kascha, Rainer (2013). Methoden in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Projektarbeit. In Deinet, Ulrich & Benedikt Sturzenhecker (Hrsg.) (2013) *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 409-419). Wiesbaden: Springer VS.
- König, Oliver & Schattenhofer, Karl (2012). *Einführung in die Gruppendynamik* (6. Aufl.). Heidelberg: Carl - Auer Verlag GmbH.
- Knab, Maria (2008). Beratung zwischen Tür und Angel. Perspektiven für Professionalisierung, Forschung und eine gerechte Infrastruktur. *Beratung Aktuell. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Beratung*, 113-126.
- Koop, Alexander (2016). *Runder Tisch*. Gefunden unter <http://www.beteiligungskompass.org/article/show/497>
- Kuhnt, Beate & Müllert, Norbert R. (2006). *Moderationsfibel Zukunftswerkstätten. Verstehen – anleiten – einsetzen* (3. Aufl.). Neu-Ulm: AG SPAK.
- Lüttringhaus, Maria (2000). *Stadtentwicklung und Partizipation. Fallstudien aus Essen Katernberg und der Dresdner Äusseren Neustadt*. Bonn: Stiftung MITARBEIT.
- Meinhold, Marianne (2012). Über Einzelfallhilfe und Case Management. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss der sozialen Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 635-647). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, Heinz, Müller, Emanuel, Wettstein, Heinz & Willener, Alex (1999). *Soziokulturelle Animation, Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Nellessen, Lothar (2012). Von der Gruppenarbeit bis zur Familientherapie. In Thole, Werner (Hrsg.). *Grundriss der sozialen Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 649-661). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Nohl, Herman (1949). *Pädagogik aus dreissig Jahren*. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Petermann, Franz, Niebank, Kay & Scheithauer, Herbert (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Quenzel, Gudrun (2015). *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Speck, Karsten (2009). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag.
- Spies Anke & Pötter, Nicole (2011). *Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Spierts, Marcel (1998). *Balancieren und Stimulieren: methodisches Handeln in der soziokulturellen Arbeit*. Luzern: Verlag für soziales und kulturelles.
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007). *Vom Beruflichen Doppel- zum professionellen Tripelmandat. Wissenschaft und Menschenrechte als Begründungsbasis der Profession Soziale Arbeit*. Gefunden unter:
http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Vom_Doppel-_zum_Tripelmandat.pdf
- Stirnemann, Simone (2009). Sozio ...was ...akulturation? Soziokulturelle Animation – wie es ist, einen Beruf zu haben, den die wenigsten kennen. *SozialAktuell*, 4, 14.
- Thiersch, Hans (2007). Lebensweltorientierte Soziale Beratung. In Nestmann, Frank, Engel, Frank & Sickendieck, Ursel. *Das Handbuch der Beratung* (S. 699-709). Tübingen: dgvt Verlag.
- Thiersch, Hans, Grunwald, Klaus & Köngeter, Stefan (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In Werner Thole (Hrsg.), *Grundriss der sozialen Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 175-196.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thole, Werner (Hrsg.) (2012). *Grundriss der sozialen Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wendt, Peter-Ulrich (2015). *Lehrbuch Methoden der Sozialen Arbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Wettstein, Heinz & Schenker, Dominik (2011). Arbeiten in der Zwischenposition. Methodische Entwicklung in der Soziokulturellen Animation. *SozialAktuell*, 7/8, 21-22.
- Wettstein, Heinz (2013). Hinweise zur Geschichte, Definitionen, Funktionen... : In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 15-60). Luzern: interact.

Willener, Alex (ohne Datum). *Modul 203 - Projektmethodik*. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.

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

Willener, Alex (2013). Sozialräumliches Handeln. In Bernard Wandeler (Hrsg.), *Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion* (S. 349-382). Luzern: interact.

Ziegele, Uri (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In Gschwind, Kurt (Hrsg.), Ziegele, Uri & Seiterle, Nicolette, *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung* (S.14-78). Luzern: interact.