

Verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler in der Schulsozialarbeit

**Handlungsmöglichkeiten in der Einzelfallhilfe anhand
psychologischer und soziologischer Theorien**

Bachelorarbeit
Céline Stutz

Begleitperson
Dr. Carl Oliva

Bachelorstudiengang
Zürich, Herbst-semester
2021

Abstract

Verhaltensauffälligkeiten bei Schülerinnen und Schüler nehmen im Schulalltag immer mehr Bedeutung ein. Alle beteiligten Personen werden dabei vor grosse Herausforderungen gestellt, das oftmals als starke Belastung empfunden wird. Die Schulsozialarbeit wird dabei gefordert, die verschiedenen Bedürfnisse, die je nach Individuum unterschiedlich geprägt sind, auszubalancieren. Dies bedarf jedoch einer systemischen und situativ auf die Schulsozialarbeit abgestimmte Methodik, die sich bisher aber an denselben Methoden der übergeordneten Sozialen Arbeit orientiert. Diese Bachelorarbeit stellt deshalb einen Beitrag an die immer grösser werdende Nachfrage der Schulsozialarbeit dar und erarbeitet Handlungsmöglichkeiten für die Schulsozialarbeit im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten bei Schülerinnen und Schülern. Die Handlungsmöglichkeiten orientieren sich anhand psychologischer und soziologischer Theorien, die in die Einzelfallhilfe der Schulsozialarbeit integriert werden. Um diese herausarbeiten zu können, werden praktische Fallbeispiele mithilfe dieser Theorien und vor dem Hintergrund der Einzelfallhilfe sowie der Prinzipien der Schulsozialarbeit analysiert.

Der psychoanalytische Ansatz, die Lerntheorie sowie der humanistisch-psychologische Ansatz repräsentieren die psychologische Perspektive. Die soziologische Perspektive nimmt Bezug zur Anomietheorie, dem symbolischen Interaktionismus und Labeling Approach sowie zur Theorie von Subkulturen und differentiellem Lernen.

Die Integrierung der psychologischen und soziologischen Theorien in die Einzelfallhilfe der Schulsozialarbeit sind umsetzbar und können als wichtigen Beitrag für die Schulsozialarbeit im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten beurteilt werden. In der Analyse wurde deutlich, dass die Fallbeispiele meist multikausal einzuschätzen sind, weshalb eine ganzheitliche Betrachtung anhand verschiedener Perspektiven vonnöten ist.

Vorwort

Im Rahmen meines Studiums absolvierte ich zwei Praktika, in denen ich jeweils mit psychisch beeinträchtigten Personen im Erwachsenenbereich näher in Kontakt kam. Für die Bachelorarbeit suchte ich aufgrund dessen eine neue Herausforderung und widmete mich einem Thema, welches mich persönlich sehr interessiert. In Gesprächen mit meiner engsten Freundin, die ausgebildete Lehrerin ist, realisierte ich immer mehr, wie bedeutsam und relevant das Thema «Verhaltensauffälligkeiten» in der Schule ist. Durch die Bachelorarbeit durfte ich mein Blickfeld erweitern und mein berufliches Interesse neu definieren. Die vorliegende Arbeit stellt daher nicht nur einen Beitrag für die Schulsozialarbeit dar, sondern ermöglichte mir zudem die Weiterentwicklung meiner beruflichen und persönlichen Identität.

Meinen besonderen Dank widme ich meinem Mentor, Dr. Carl Oliva. Seine wertvollen Inputs, konstante Hilfsbereitschaft während des gesamten Schreibprozesses und motivierenden Worte bestärkten mich sehr. Ich schätzte besonders, dass er mich in meinen Gedanken und Ideen unterstützte, wodurch ich die Freude an der Arbeit stets beibehalten konnte.

Ebenfalls möchte ich mich bei meinem Bruder bedanken, der sich die grosse Mühe machte, meine Arbeit in Rekordzeit gegenzulesen und zu korrigieren.

Zuletzt geht der Dank an meine Familie, meine Freundinnen und meinen Partner, die mir während meinem ganzen Arbeitsprozess bei Seite standen und mich in jeglicher Hinsicht unterstützten.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Vorwort	3
1 Einleitung	6
1.1 Ausgangslage	6
1.2 Problemstellung	7
1.3 Fragestellung	8
1.4 Zielsetzung	8
1.5 Aufbau der Arbeit	9
1.6 Thematische Eingrenzung	9
2 Verhaltensauffälligkeiten kontrovers betrachtet	10
2.1 Zum Definitionsversuch von Verhaltensauffälligkeit	10
2.2 Drei psychologische Perspektiven	11
2.2.1 Psychoanalytik	11
2.2.2 Lerntheorie	13
2.2.3 Humanistisch-psychologische Theorie	14
2.3 Drei soziologische Perspektiven	15
2.3.1 Anomietheorie	15
2.3.2 Symbolischer Interaktionismus und Labeling Approach	16
2.3.3 Subkulturen und differentielles Lernen	17
2.4 Praktische Betrachtung anhand der unterschiedlichen theoretischen Perspektiven	19
2.4.1 Psychologische Perspektive	19
2.4.2 Soziologische Perspektive	22
3 Theoretische Grundlage der Schulsozialarbeit	24
3.1 Definition der Sozialen Arbeit am Ort Schule	24
3.2 Handlungsprinzipien und Strukturmaximen der Schulsozialarbeit	25
3.3 Methoden der Schulsozialarbeit	28
3.3.1 Übergeordnete Handlungsmethoden	28
3.3.2 Einzelfallhilfe	29
3.3.3 Soziale Gruppenarbeit	29

3.3.4	Gemeinwesenarbeit	31
3.4	Einzelfallhilfe näher betrachtet	32
3.4.1	Ursprüngliches Verständnis der Einzelfallhilfe	32
3.4.2	Neueres Verständnis der Einzelfallhilfe	33
4	Handlungsmöglichkeiten für die Schulsozialarbeit im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten	37
4.1	Differenz als Ursache im Individuum	37
4.1.1	Psychoanalytik in der Einzelfallhilfe.....	37
4.1.2	Lerntheorie in der Einzelfallhilfe.....	39
4.1.3	Humanistische Psychologie in der Einzelfallhilfe.....	41
4.2	Differenz als Ursache in der Gesellschaft.....	42
4.2.1	Anomietheorie in der Einzelfallhilfe.....	42
4.2.2	Symbolischer Interaktionismus und Labeling Approach in der Einzelfallhilfe	44
4.2.3	Subkulturen und differentielles Lernen in der Einzelfallhilfe.....	47
4.3	Beispiele für die Verbindung der Ansätze in der Einzelfallhilfe	49
5	Diskussion der Ergebnisse.....	53
5.1	Beantwortung der Fragestellungen.....	53
5.2	Kritische Würdigung und Ausblick	57
	Literaturverzeichnis	58

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Die Schulsozialarbeit (SSA) in der Schweiz gewann seit den 1970er Jahren immer mehr an Bedeutung und Zuwachs. Gemäss der Studie nach Hostettler, Pfiffner, Ambord und Brunner (2020, S. 9), existieren in den Deutschschweizer Kantonen über 860 Schulen, die das Angebot der Schulsozialarbeit nutzen. In Anbetracht des sozialen Wandels, sind die Schülerinnen und Schüler (SuS) zunehmend vor neuen Herausforderungen gestellt. Die SSA nimmt dabei einen unterstützenden Charakter ein und begleitet sie zudem im Prozess des Erwachsenwerdens (Hostettler et al., 2020, S. 9). Baier und Deinet (2011, S. 9) betonen, dass durch die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie «PISA», die deutschsprachigen Länder eine Erhöhung ihrer Leistungsfähigkeit erzielen wollten. Wodurch die SuS einem immer stetig wachsenden schulischen Druck und bestehenden Anforderungen ausgesetzt werden. Zudem würden immer mehr unerwünschte Verhaltensweisen von SuS entstehen, welche die Schule und deren Umfeld vor grosse Herausforderungen stellt. Diese Ausgangssituation führt oftmals zu einem angespannten Verhältnis zwischen Lehrkraft und SuS (Baier & Deinet, 2011, S. 10).

Es ist jedoch zu erwähnen, dass die verfügbaren Daten zur Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten sehr schwankend sind. Die Zahlen würden zwischen 3.5% und 19% variieren. Wobei grosse internationale Studien von 10-20% SuS mit Verhaltensauffälligkeiten ausgehen (Luder, Pfister, & Kunz, 2017, S. 6). Bedingt durch die unterschiedlichen Antworten auf die Frage der Häufigkeit, je nach dem wer gefragt wird und wie Verhaltensauffälligkeit definiert wird. Dies impliziert bereits, dass Verhaltensauffälligkeiten unterschiedlich ausgelegt werden können und verschiedene Sichtweisen dazu existieren.

Wember, Heimlich und Stein (2014, S. 82) betonen beispielsweise, dass auffällige Verhaltensweisen immer Ausdruck und Indikator für ein Ungleichgewicht, für vorhandene Konflikte oder problematische Situationen, in denen sich SuS, sowie die betroffenen Personen im Umfeld befinden. Daraus folgend benötigen solche SuS eine ganz besondere Aufmerksamkeit.

1.2 Problemstellung

Luder et al. (2017, S. 7) halten fest, dass bei dem Themengebiet der Verhaltensauffälligkeit alle beteiligten Personen vor grosse Herausforderungen gestellt werden und dies stark belastend wirken kann. Auf der Ebene der Lehrpersonen lässt sich feststellen, dass der Umgang mit «schwierigen SuS» als einer der wichtigsten Belastungsfaktoren genannt wird (Nakamura & Leemann, 2003, S. 50). Oftmals führt dies auf der Ebene der betroffenen SuS zu einem Ausschluss der Regelschule (Luder et al., 2017, S. 13). Wobei der Ausschluss jedoch, das Ausmass der Verhaltensauffälligkeiten sogar verschlimmern könne. Dies bestätigt sich in der Aussage von Hölling, Erhart, Ravens-Sieberer und Schlack (2007, S. 784). Sie betonen, dass Verhaltensauffälligkeiten bei Kinder- und Jugendlichen zum Teil schwerwiegende Konsequenzen für das individuelle Wohlbefinden sowie die alltägliche und soziale Funktionsfähigkeit mit sich bringen können.

Aufgrund der PISA Studie rückte die Bedeutung des Leistungsgedankens im System «Schule» mehr in den Vordergrund, da sich diese im internationalen Vergleich konkurrieren (Speck, 2020, S. 84). Dennoch seien erstaunlich wenig Beiträge, die sich ausführlicher mit dem methodischen Handeln in der Schulsozialarbeit beschäftigen, zu finden. Vielmehr würden die Angebote und Arbeitsbereiche der Schulsozialarbeit im Vordergrund stehen. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass die Schulsozialarbeit als eine sozialpädagogische Leistung am Ort Schule grundsätzlich über dieselben Methoden, wie in der systematisch übergeordneten Sozialen Arbeit verfüge. Diese müssen demnach «nur» an die Anforderungen und die Adressaten der Schulsozialarbeit angepasst werden (Speck, 2020, S. 84).

Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass einerseits immer mehr SuS vor veränderten Herausforderungen gestellt sind, die bewältigt werden wollen. Andererseits ist eine Überforderung der beteiligten Personen, vor allem in Bezug auf das familiäre und schulische System zu erkennen. Die SSA wird daher vor die Herausforderung gestellt, die verschiedenen Bedürfnisse, die je nach Individuum unterschiedlich geprägt sind, auszubalancieren. Dies bedarf jedoch einer systemischen und situativ auf die SSA abgestimmte Methodik, die sich bisher, wie Speck erwähnte, an denselben Methoden der übergeordneten Sozialen Arbeit orientiert. Diese Bachelorarbeit stellt daher einen Beitrag an die immer grösser werdende Nachfrage der SSA dar und beantwortet offene Fragen in der stetig wachsenden Debatte um die verhaltensauffälligen SuS.

1.3 Fragestellung

Vor dem Hintergrund der genannten Ausgangslage und Problemstellung wird folgende Hauptfragestellung bearbeitet:

Inwiefern können psychologische und soziologische Theorien in die Einzelfallhilfe der Schulsozialarbeit integriert und daraus Handlungsmöglichkeiten abgeleitet werden, sodass eine bessere Begleitung von verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler erzielt wird?

Zusätzlich werden folgende Teilfragen behandelt, die zur Beantwortung der Hauptfragestellung massgebend sind.

- Welche psychologischen und soziologischen Theorien können in Bezug auf verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler beigezogen werden und sind als relevant zu betrachten?
- Was für Handlungsmöglichkeiten lassen sich aus diesen Theorien im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler schliessen?
- Was für Prinzipien obliegt das Handeln der Schulsozialarbeit und welche Verknüpfungen können zu den psychologischen und soziologischen Theorien hergestellt werden?
- Welcher Methoden bedient sich die Schulsozialarbeit und wo sind diese einzuordnen?

1.4 Zielsetzung

Das Ziel dieser Bachelorarbeit besteht in erster Linie darin spezifische Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit in Bezug auf verhaltensauffällige SuS herauszuarbeiten, damit eine bessere Begleitung der Kinder und Jugendlichen erfolgen kann. Die Handlungsmöglichkeiten orientieren sich dabei an psychologischen und soziologischen Theorien. Das Wissen darüber, wie Verhaltensauffälligkeiten entstehen und welche unterschiedlichen Perspektiven diese innehaben, ermöglicht den Schulsozialarbeitenden ein besseres Verständnis für die Lebenswelt SuS. Ebenso trägt es zur Professionalisierung der Schulsozialarbeit bei, wie Rothgang und Bach (2015) betonen: « die Kenntnis unterschiedlicher ... Theorien liefert ... Erklärungsansätze und schafft die Grundlage für eine differenzierte Reflexion beruflichen Handelns » (S. 109).

1.5 Aufbau der Arbeit

Im zweiten Kapitel der Arbeit werden je drei psychologische sowie soziologische Theorien erläutert, die in Bezug auf verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext genutzt werden können. Daraus werden praktische Schlussfolgerungen hergeleitet, die für die spätere Analyse der Fallbeispiele erforderlich ist. Das dritte Kapitel dient zur theoretischen Betrachtung der SSA. Dazu werden Prinzipien der SSA sowie die drei wichtigsten Methoden erläutert. Anschliessend wird im Kapitel 3.4 die Einzelfallhilfe näher beleuchtet. Im vierten Kapitel werden die vorgelegten theoretischen Sichtweisen verbunden. Dazu werden Fallbeschreibungen vorgestellt, anhand der Theorien analysiert sowie praktische Handlungsmöglichkeiten daraus geschlossen. Im letzten Kapitel erfolgt die Beantwortung der Fragestellung sowie eine kritische Würdigung der Bachelorarbeit.

1.6 Thematische Eingrenzung

Die Zielgruppen sind im Grundsatz alle Kinder- und Jugendliche, welche auffälliges Verhalten im schulischen Kontext aufweisen. Eine nähere Eingrenzung in Primar- oder Sekundarschule ist für die Erarbeitung der Haupt- und Teilfragestellung nicht von Relevanz und wird deshalb unterlassen. Es wird darauf verzichtet, näher auf die SSA und deren Entstehung oder Aufgabenbereiche zu berichten. Ebenso wird weder auf das politische Mandat der SSA noch auf die rechtlichen Grundlagen eingegangen, welchen die SSA als Teil der Kinder- und Jugendhilfe unterliegen.

2 Verhaltensauffälligkeiten kontrovers betrachtet

Wie bereits in der Ausgangslage erwähnt wurde, ist die Prävalenz der Verhaltensauffälligkeiten unter anderem von der Begriffsdefinition abhängig (Luder, Pfister & Kunz, 2017, S. 6). Weshalb nachfolgend auf die Definition von Verhaltensauffälligkeit eingegangen wird. In einem zweiten Schritt werden einerseits psychologische sowie soziologische Perspektiven näher beleuchtet. Anschliessend erfolgen praktische Handlungsmöglichkeiten, die sich aus den theoretischen Ansätzen schliessen lassen.

2.1 Zum Definitionsversuch von Verhaltensauffälligkeit

Im Vergleich zum Alltagsbegriff, ist in der wissenschaftlichen Literatur keine einheitliche Definition zu erwarten, weshalb eine beträchtliche Anzahl an sich unterscheidender Bezeichnungen zu finden ist (Leitner, Ortner, & Ortner, 2008, S. 14). Verhaltensstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten werden jedoch in vielen Werken als Synonym genutzt (Myschker & Stein, 2014, S. 11).

Vielfach wurde «gestörtes Verhalten» als «Abweichung» von einer bestimmten Norm bezeichnet, wobei hierfür beispielsweise schulische, altersgemässe oder spezifische soziale Leistungen als Kriterien galten (Leitner et al., 2008, S. 15). Dabei stellt sich jedoch die Frage welche Normen als Richtlinie genommen werden können, ob ein Verhalten als normal, auffällig, abweichend oder gestört einzustufen ist. Für Leitner et al. (2008, S. 15), zeigten sich aufgrund dessen, ungelöste Probleme in der Definition der Verhaltensauffälligkeit. Fröhlich-Gildhoff (2018, S. 21) betont ebenso, dass der Begriff der «Auffälligkeit» oder «Störung» nicht punktgenau definiert werden kann. Jedoch ist die Definition dessen, was normal oder abweichend ist, immer an soziale Prozesse gebunden und stellt für die soziale Umwelt oftmals eine Herausforderung dar. Myschker und Stein (2014, S. 11) halten hingegen fest, dass das auffällige Verhalten der Kinder und Jugendlichen, immer Ausdruck für eine Beeinträchtigung oder Bedrohung der inneren und/oder äusseren Bedingungen für ihre Entwicklung ist und dies auch als Hilferuf aufgefasst werden könne.

Böhnisch (2017, S. 12) jedoch sieht abweichendes oder auffälliges Verhalten als institutionell gebunden an. Dieses ist dadurch gekennzeichnet, dass es sozial nicht durchgängig, oft nur in der betreffenden Institution negativ sanktioniert und ausserhalb häufig sogar gegenteilig bewertet wird.

Wie in den aufgelisteten Diskussionen ersichtlich wird, ist die Thematik um die Definition und Begrifflichkeit von Verhaltensauffälligkeit nicht abschliessend. Je nach Betrachtungsweise, können Auffälligkeiten im Verhalten anders definiert werden.

Die Wahl der Begrifflichkeit fällt in dieser Bachelorarbeit jedoch auf «Verhaltensauffälligkeit» im Kontext der Schule, da im Gegensatz zum Begriff der Verhaltensstörung, Verhaltensauffälligkeit in diesem Themenbereich mehr Gebrauch findet und als wertneutraler gilt (Myschker & Stein, 2014, S. 47). Aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven und Definitionen zu Verhaltensauffälligkeit sollen in den nachfolgenden zwei Kapitel psychologische sowie soziologische Betrachtungsweisen eingenommen werden.

2.2 Drei psychologische Perspektiven

Um eine psychologische Perspektive auf Verhaltensauffälligkeit einnehmen zu können, werden nachfolgend drei Erklärungsmodelle beigezogen. Die psychoanalytische Theorie, die Lerntheorie, sowie die humanistisch-psychologische Theorie. Diese kristallisierten sich beim Vergleich der Literatur als Schwerpunkte heraus, um eine psychologische Betrachtungsweise einnehmen zu können (vgl mit Stein, 2010; Myschker & Stein, 2014; Leitner et. al, 2008).

2.2.1 Psychoanalytik

Die Psychoanalytische Theorie ist auf Sigmund Freud zurückzuführen. Er versteht Verhaltensauffälligkeiten als Ergebnis unangepasster psychologischer Prozesse (Myschker & Stein, 2014, S. 109). Hinter dem Handeln von Menschen stehen immer Triebe die unser Verhalten beeinflussen und als Teil der menschlichen Psyche zu verstehen sind (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 20). Triebe seien als Spannungen oder Erregungen zu verstehen, die subjektiv als Bedürfnis empfunden werden und Menschen dazu veranlassen tätig zu werden, damit der Erregungszustand beendet werden kann oder das Bedürfnis befriedigt wird. Stein (2010, S. 78) betont zudem, dass aus psychoanalytischer Sicht hinter Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens immer innere Konflikte stehen. Diese Position gehe auf das Störungsmodell nach Sigmund Freud, welches Bestandteil der Psychoanalytischen Theorie darstellt, zurück. Er beschreibe, dass hinter den Auffälligkeiten, Konflikte zwischen dem «Es, dem Ich und dem Über-Ich» stehen. Im «Es» stehen die basalen Bedürfnisse und im «Über-Ich» die internalisierten Werte, während die «Ich»-Instanz für die Regulierung, unter Berücksichtigung von Anforderungen der Realität, zuständig ist

(Stein, 2010, S. 79). Das «Es» strebt nach vollständiger Befriedigung der Triebe, wobei das «Über-Ich» als Gewissensinstanz dient, das gesellschaftliche Normen und Werte innehat. (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 21). Das «Ich» wiederum, ermögliche die Verlegung der Triebansprüche und nimmt daher eine vermittelnde Rolle zwischen den Trieben des «Es» und den gesellschaftlichen Ansprüchen des «Über-Ich» ein. Der gesamte psychische Apparat soll dadurch in ein Gleichgewicht gebracht werden (Myschker & Stein, 2014, S. 110).

Nicht zu bewältigende Konflikte können mit Hilfe von Abwehrmechanismen kontrolliert werden (Myschker & Stein, 2014, S. 118). Diese psychologischen Prozesse funktionieren automatisch, wobei die Wirkung dieser Funktionen von Personen meist nicht bewusst wahrgenommen wird (American Psychiatric Association, 1996, S. 842). Diese seien als Reaktionen auf emotionale Konflikte sowie innere und äussere Belastungsfaktoren zu verstehen. In der Psychoanalyse nach Sigmund Freud (1926) wird zunächst nur zwischen zwei Abwehrmechanismen unterschieden: die Abwehr und die Verdrängung (Myschker & Stein, 2014, S. 118). Diese entwickelten sich weiter, wobei sie nun fester Bestandteil der Psychologie darstellen (Myschker & Stein, 2014, S. 119). Im DSM-IV (American Psychiatric Association, 1996, S. 843–849) werden 31 Abwehrmechanismen aufgelistet. Folgende fünf Mechanismen wurden herausgearbeitet, die im Schulkontext auftreten könnten und daher als relevant erachtet wurden:

1. Abwertung/Entwertung: Inadäquate negative Zuschreibungen von Eigenschaften bei sich selbst oder anderen Personen;
2. Ausagieren: Handeln, ohne nachzudenken oder die eigenen Gefühle zu reflektieren;
3. Humor: Bewältigung von erregenden Es- wie Über-Ich- Tendenzen durch Scherze, Witze oder Ironie;
4. Idealisierung: Übertriebene positive Zuschreibung von Eigenschaften bei anderen Personen;
5. Unterdrückung: absichtliches Vermeiden von Nachdenken über Probleme, Wünsche, Emotionen oder Erlebtes.

2.2.2 Lerntheorie

Leitner et al. (2008, S. 31) erläutern, dass Verhaltensauffälligkeiten bei lerntheoretischen Ansätzen auf einen Lernprozess zurückgeführt werden. Diese bauen auf den Prinzipien des operanten und klassischen Konditionierens sowie des Modelllernens auf (Myschker & Stein, 2014, S. 124).

Beim klassischen Konditionieren geht es um assoziative Verknüpfungen, welche auf Reiz-Reaktions-Verbindungen beruhen (Leitner et al., 2008, S. 31). Beispielweise kann bei Konfrontation mit einer bestimmten Situation oder beim Anblick einer Person Angst ausgelöst werden. Myschker und Stein (2014, S. 125) äussern zudem, dass klassisches Konditionieren wesentlich an der Übernahme von Normen bzw. der Gewissensbildung beteiligt ist.

Das operante Konditionieren stellt eine Verbindung von Verhalten und nachfolgender Konsequenz dar, welche durch positive oder negative Elemente verstärkt werden können (Leitner et al., 2008, S. 31). Das Auftreten positiver Konsequenzen verstärkt die Wahrscheinlichkeit von wiederauftretendem Verhalten, wobei negative Konsequenzen dieses senkt (Stein, 2010, S. 81). Myschker und Stein (2014) erläutern hierbei ein Beispiel, dass sich in sozialen Situationen zeitgleich negative wie auch positive Verstärkung ergeben können: «die Lehrerin wird negativ verstärkt, sie meidet das unangenehme Ereignis und lernt, künftig in der gleichen Situation ebenfalls die Vermeidungsreaktion zu zeigen; die Schüler jedoch werden positiv verstärkt sie können nun frei allen gewünschten Aktivitäten nachgehen» (S.125).

Lernprozesse haben eine hohe Wirksamkeit, wenn in der Anfangsphase kontinuierlich verstärkt wird und im weiteren Prozess intermittierend. Dies bewirkt eine besonders lösungsresistente Verhaltensweise (Myschker & Stein, 2014, S. 125).

Menschen können sich auch anhand eines Modells, bestimmte Verhaltensweisen aneignen (Stein, 2015, S. 87). Das Modelllernen stellt ein soziales Lernen dar, welches durch die Aneignungs- und Ausführungsphase gekennzeichnet ist (Stein, 2015, S. 87). In der ersten Phase wird das Verhalten einer bestimmten Person lediglich beobachtet. Hingegen wird in der zweiten Phase entschieden, ob das Verhalten gezeigt wird oder nicht. Die beobachtende Person muss einerseits zum Schluss kommen, dass die Durchführung des gelernten Verhaltens durch sie realisierbar ist («Effizienzerwartung»). Andererseits muss das Empfinden vorhanden sein, dass diese Verhaltensweise positive Konsequenzen zur Folge haben («Konsequenzerwartungen»).

2.2.3 Humanistisch-psychologische Theorie

Stein (2010, S. 80) sieht die humanistisch-psychologische Position als die «dritte Kraft» an, die sich aus der Auseinandersetzung zwischen Psychoanalyse und Lerntheorie etablierte. Dieser Ansatz strebt den Versuch an, eine gänzlich eigene Sicht auf den Menschen und damit auch auf Problematiken und Störungen einzunehmen. Der repräsentativste Vertreter dieser Theorie stellt Carl Rogers dar (Stein, 2010, S. 81).

Rogers (1973) sieht den Menschen als ein positives und soziales Lebewesen an. Dabei hängt es von den Umweltfaktoren ab, ob diese Prädisposition verstärkt oder negativ beeinflusst wird (Myschker & Stein, 2014, S. 123). Der Mensch wird in seiner Ganzheit betrachtet und wird zugleich als eigenständig und kreatives Subjekt gesehen, welches die Tendenz zu Wachstum und Selbstheilung hat (Rogers, 2018, S. 49). Der Mensch als freies Wesen und eigener Selbstgestalt steht hier im Vordergrund (Stein, 2015, S. 93). Jedes Individuum besitzt die Fähigkeit sich psychisch weiter zu entwickeln und zu reifen, welches als Selbstaktualisierungstendenz benannt wird (Rogers, 2018, S. 49). Nach Rogers (1983) liegen psychische Fehlanpassungen vor, wenn es zu Inkongruenzen oder Spannungen kommt, welche sich in drei Richtungen entwickeln können (Stein, 2010, S. 81):

1. zwischen Organismus und Selbst im Sinne der Abweichung des Selbstbildes von den organismischen Tatsachen;
2. zwischen subjektiver und äusserer Realität im Sinne der Abweichung der eigenen Sicht von der Welt, wie sie ist;
3. zwischen Selbst und Idealselbst im Sinne einer übergrossen (in der Regel negativen) Diskrepanz. Dabei ist eine gewisse diesbezügliche Diskrepanz entwicklungs-förderlich, indem sie dem Menschen zur Weiterentwicklung motiviert; sie darf jedoch nicht zu gross werden

Das Selbst ist als Ergebnis der Interaktion mit der Umgebung, vor allem in Bezug auf interaktive Prozesse mit Menschen, zu verstehen (Stein, 2015, S. 94). Das Ideal-Selbst wiederum bezeichnet Dasjenige, was eine Person gerne sein möchte (Stein, 2015, S. 94).

2.3 Drei soziologische Perspektiven

Um im Gegensatz zur personenorientierten Perspektive, eine gesellschaftliche Betrachtungsweise einnehmen zu können, werden folgend drei soziologische Theorien vorgestellt. Beginnend mit der Anomietheorie. Der Symbolische Interaktionismus sowie der Labeling Approach sind in einem Kapitel festgehalten, da diese aufeinander aufbauen (vgl. Kapitel 2.3.2) Ebenso die Theorie der Subkulturen und des differentiellen Lernens (vgl. Kapitel 2.3.3).

2.3.1 Anomietheorie

Als Hauptvertreter der Anomietheorie ist Robert K. Merton zu nennen. Er sieht die Ursache für auffällige Verhaltensweisen nicht im Einzelnen sondern als Tatsache sozialer Gegebenheiten und Erwartungen (Myschker & Stein, 2014, S. 128). Böhnisch (2017, S. 42) betont, dass anomische Tendenzen als Folge von ökonomischen und sozialen Entwicklungsschüben entstehen. Dadurch werden soziale Anpassungskrisen hervorgerufen, die sich in auffälligem Verhalten äussern können. Demnach entsteht zwischen den gesellschaftlichen Forderungen und den individuellen Möglichkeiten eine Diskrepanz, die als «Ziel-Mittel-Konflikt» bezeichnet werden kann (Böhnisch, 2017, S. 42).

Robert K. Merton (1995, S. 135–151) elaborierte in der Anomietheorie fünf individuelle Anpassungstypen, die das angepasste Verhalten der Individuen darstellen, um dem anomischen Zustand entgegenwirken zu können. Nachstehend werden die fünf Anpassungstypen erläutert:

1. Konformität: Die Individuen verhalten sich gegenüber den gesellschaftlichen Normen und Werten konform, womit die Stabilität der Gesellschaft aufrechterhalten wird.
2. Innovation: Durch die Nutzung von illegitimen, aber wirksamen Mittel, kann das erwünschte Ziel, oder die Erwartungen erreicht werden.
3. Ritualismus: Die kulturellen Ziele werden von den Ritualisten dahingehend herabgesetzt, sodass sie die Ansprüche erfüllen können.
4. Rückzug: Die gesellschaftlich vorgeschriebenen Ziele werden aufgegeben und es werden nicht mehr die gleichen Normen und Werte gelebt. Es entsteht Apathie und Resignation gegenüber den Anforderungen der Gesellschaft.
5. Rebellion: Es werden eigene, veränderte Ziele festgelegt. Dies impliziert die Distanzierung von den geltenden gesellschaftlichen Normen und Werte.

Böhnisch (2017, S. 45) betont, dass sich das Verhalten je nach ihrer sozialstrukturellen Verortung und biografischen Ressourcen anders ausbilden, jedoch immer mit dem Ziel, handlungsfähig zu bleiben.

Um die Anpassungstypen nach Merton in das System Schule zu übertragen, können folgende Beispiele festgehalten werden: Der Anpassungstyp «Konformität» würde sich bei SuS möglicherweise im Aufsuchen von externer Hilfe zeigen, wie das Nutzen von Nachhilfeunterricht (Myschker & Stein, 2014, S. 129). Wiederum könnte sich die «Innovation» im Kopieren von nicht selbst verfassten Inhalten äussern (z.B. «Ab-schreiben und Spicken»). Das Herabsetzen einer Ambition an eine tiefere, beispielsweise vom Medizinstudium an eine Medizinische Praxisassistent_in oder von einem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) zum Eidgenössischen Berufsattest (EBA), würde den dritten Anpassungstyp, den «Ritualismus» darstellen. Der «Rückzug» könnte sich im schulischen Kontext in der Abwesenheit, Schulverweigerung oder Abbruch der obligatorischen Schulzeit äussern. Die rebellierenden SuS hingegen setzen sich eigene Ziele, die von ihren Defiziten ablenken oder um Anerkennung/Aufmerksamkeit zu erlangen (Myschker & Stein, 2014, S. 129). Böhnisch (2017, S. 47) betont, dass nicht alle Anpassungstypen als passive Reaktionsverhalten zu verstehen sind. «Innovation» und «Rebellion» können als aktives soziales Handeln verstanden werden, welches sozialstrukturell ausgelöst wird. In welche Richtung sich das soziale Handeln entwickelt, hänge jedoch von dem Zusammenspiel zwischen sozialen Bedingungen und individuellen biografischen Handlungsperspektiven ab.

2.3.2 Symbolischer Interaktionismus und Labeling Approach

Der Ansatz des Labeling Approach bildete sich aus dem Symbolischen Interaktionismus heraus, welcher unter anderem davon ausgeht, dass die Persönlichkeitsentwicklung durch soziale Interaktion entsteht (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 49). Mead (1975, S. 217) unterscheidet im Symbolischen Interaktionismus das «I» und «Me», wobei das «I» das Individuelle eines Menschen darstellt und das «Me» die Vorstellung von dem, was andere Menschen erwarten. Beide Komponenten müssen als Bestandteile eines entstehenden Selbstbildes vom Individuum zusammengeführt werden. Daraus kann sich das «Self», die Ich-Identität herausbilden (Mead, 1975, S. 324). Dies bedeutet für die Individuen, dass im alltäglichen Handeln, die eigenen Erwartungen und jene der Aussenstehenden konstant aufeinander abgestimmt werden müssen (Niederbacher & Zimmermann, 2011, S. 50). Die Umwelt erwarte hierbei, dass der Mensch die Fähigkeiten für Interaktionen im Sinne der

gesellschaftlichen Normen erreicht und dies ansonsten als auffällig oder abweichend definiert wird (Myschker & Stein, 2014, S. 132). So Becker (2019): «Abweichendes Verhalten wird von der Gesellschaft geschaffen» (S.7). Er meint damit, «dass sie Regeln aufstellen, deren Verletzung abweichendes Verhalten konstituiert und dass sie diese Regeln auf bestimmte Menschen anwenden, die sie als Aussenseiter etikettieren» (Becker, 2019, S. 7). Typisierungen und Stigmatisierungen durch die Umwelt können demnach die Selbstdefinition durch Identifikation mit dem Fremdbild der Kinder und Jugendlichen wesentlich beeinflussen und wird als Labeling Approach benannt (Myschker & Stein, 2014, S. 132). Solche Zuschreibungen können vom Individuum internalisiert werden, welches die Selbstdefinition seines Verhaltens erheblich einschränken und teils dazu führen, dass dieses auferlegte Verhalten gelebt wird (Böhnisch, 2017, S. 52). Die persönlichen Merkmale verändern sich dadurch im Lauf der Biografie, die teilweise bewusst, aber auch unbewusst gezeigt werden (von Kardoff, 2010, S. 92).

Hinzu kommt, dass die Anforderungen stetig steigen und neue Verhaltenserwartungen erzeugen. Die Risiken ausgeschlossen zu sein, steigen für Kinder und Jugendliche die vermehrt scheitern dadurch immer mehr (von Kardoff, 2010, S. 93).

Verhaltensauffälligkeiten werden immer von jemandem explizit als solche bezeichnet – zu Beginn kann es sich nur um Laien handeln, wie beispielsweise die Eltern, zu einem späteren Zeitpunkt jedoch auch Professionelle (Stein, 2010, S. 83). Die Labeling Theorie geht auf den Normsetzungscharakter der Zuschreibung ein und relativiert damit die Geltung von Normen (Lamnek, 2017, S. 223).

2.3.3 Subkulturen und differentielles Lernen

Subkulturen bezeichnen Gruppen, die einerseits Normen und Werte von einer Gesamtgesellschaft übernehmen und andererseits sich hinsichtlich bestimmter Normen und Werten distanzieren (Lamnek, 2017, S. 148). Diese Distanzierung von der Gesamtgesellschaft kann als «nicht konform» oder «abweichend» bezeichnet werden, wobei innerhalb der Gruppe diese Verhaltensweisen als konform gelten (Stein, 2015, S. 101). Beispielsweise können Banden oder Cliques von Jugendlichen als Subkultur bezeichnet werden (Stein, 2015, S. 102). Häufig würden sie sich aufgrund von Anpassungsproblemen an die gesellschaftlichen Strukturen und Vorgaben zusammenfinden. Oftmals seien die Jugendlichen aus problembehafteten sozialen Verhältnissen, wodurch die Umstände, in welchen sie sich befinden, verfestigt werden (Stein, 2015, S. 102). Die Mitglieder erfahren durch diese Clique jedoch häufig verschiedene positive Gefühle, wodurch die Attraktivität steigt (Stein, 2015, S. 102).

Die Theorie des differentiellen Lernens geht weniger auf die Wirkung von Subkulturen ein, sondern inwiefern diese zu einem auffälligen Verhalten führen können (Stein, 2015, S. 103). Lamnek (2017) trägt hierbei drei Ursachen zusammen:

1. Die differentielle Assoziation (in Anlehnung an Sutherland, 1968): Auffällige Verhaltensweisen werden durch bestimmte Personen in einem Kommunikationsprozess erlernt. Ebenso werden Einstellungen und Motive für dieses Verhalten vermittelt (Lamnek, 2017, S. 193).
2. Die differentielle Gelegenheit (in Anlehnung an Cloward & Ohlin, 1960): Anpassungsprobleme von Kindern und Jugendlichen sowie die zur Verfügung stehenden Mittel werden als Ursache angesehen. Je nach Umstand, sind Betroffenen nur illegitime Mittel zur Erfüllung eines Bedürfnisses zugänglich (Lamnek, 2017, S. 212).
3. Die differentielle Identifikation (in Anlehnung an Glaser, 1956): In Bezug auf das Erscheinen von Verhaltensauffälligkeiten stellt sich die Frage, mit wem oder was sich das Individuum identifiziert und ob dieses Verhalten als positiv bewertet wird (Lamnek, 2017, S. 212).

Nebst den bereits genannten Thematiken der Subkulturen und differentiellen Lernens nehmen Neutralisierungstechniken einen Einfluss auf die Entwicklung von nonkonformem Verhalten (Lamnek, 2017, S. 217). Gemeint sind damit erlernte Strategien, mit welchen Betroffene ihr problematisches Verhalten rechtfertigen. Beispielsweise nehmen sich solche Individuen aus der Verantwortung heraus, stellen das Opfer als Schuldverantwortlich dar oder äussern, nicht aus Eigeninteresse gehandelt zu haben (Lamnek, 2017, S. 217–219).

2.4 Praktische Betrachtung anhand der unterschiedlichen theoretischen Perspektiven

In den heterogenen Betrachtungsweisen wurde deutlich, dass auffälliges Verhalten je nach Perspektive unterschiedlich charakterisiert werden kann. Da die Auflistung der Theorien im Kapitel 2.2 und 2.3 vor allem metaperspektivisch erfolgte, werden daraus in einem nächsten Schritt praktische Schlussfolgerungen gezogen, die für den weiteren Prozess von Bedeutung sind.

2.4.1 Psychologische Perspektive

Die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen ermöglicht es Professionellen, vor dem Hintergrund der **Psychoanalytischen Theorie**, ein differenziertes, fachliches Verständnis für die Entstehung und Ausprägung von auffälligen Verhaltensweisen zu erarbeiten (Datler & Winingger, 2010, S. 226). Das Psychoanalytische Fallverstehen baut gemäss Datler und Winingger (2010, S. 226) auf dem psychologischen Verstehen sowie dem szenischen Verstehen auf. Im ersten Schritt geht es darum, unbewusste Prozesse und psychische Strukturen verstehen zu können (Datler & Winingger, 2010, S. 228). Es soll ein Bewusstsein der Professionellen entwickelt werden, dass das nach aussen gezeigte Verhalten Ausdruck innerpsychischer Prozesse ist und diese vom Menschen nur zu einem geringen Teil bewusst gesteuert werden können. Demzufolge entwickelt jeder Mensch eine bestimmte Tendenz und Eigenart, Situationen in einer ähnlichen Weise wahrzunehmen und wiederum wiederkehrende Verhaltensweisen zu bilden. Diese Tendenzen ermöglichen es dem Individuum, Orientierung in der Welt zu finden und sind daher über die Zeit hinweg nur langsam veränderbar (Datler & Winingger, 2010, S. 229). Vor diesem Hintergrund soll ein Belehren oder Ermahnen an das Bewusste der SuS vermieden werden. Vielmehr soll die Beziehung zu ihnen aktiv gestaltet werden, sodass psychische Strukturen verändert werden können (Datler & Winingger, 2010, S. 230). Im psychologischen Verstehen wird zudem die individuelle biografische Erfahrung der SuS betrachtet, die in Kontext zum gegenwärtigen Verhalten gestellt wird (Datler & Winingger, 2010, S. 231). Im szenischen Verstehen wird die Involvierung der Professionellen in die vorhandene Situation betrachtet (Datler & Winingger, 2010, S. 231). Es wird dabei von der Gefahr ausgegangen, dass die beteiligten Professionellen vom Gegenüber in ihren bestehenden Beziehungskonflikt involviert werden (Datler & Winingger, 2010, S. 232). Ausgelöst durch das Verlangen der Betroffenen, eine besonders belastend durchlebte Situation zu wiederholen, um eine befriedigende Auflösung für die dahinterstehende Problematik erreichen zu können. Dies kann zu einem voreiligen

Mitagieren der Professionellen führen und wiederum eine Stabilisierung maligner, psychischer Strukturen begünstigen, eine in der Psychoanalytik sogenannte «Gegenübertragungsreaktion» (Datler & Wininger, 2010, S. 232). Sie betonen aufgrund dessen die unumgängliche Fähigkeit der Professionellen, eigene Gefühle bewusst wahrnehmen, reflektieren und verstehen zu können, damit eigene Gegenübertragungsreaktionen erkannt werden (Datler & Wininger, 2010, S. 232).

Der **lerntheoretische Aspekt** geht von dem Grundgedanken aus, dass auffällige Verhaltensweisen erlernt wurden. Daher können diese, in der Verhaltensmodifikation, wieder «verlernt» oder «umgelernt» werden (Stein, 2015, S. 236). Eine Strategie stellt beispielsweise das Token-System dar, bei welchem ein beliebiges Objekt eingesetzt wird, um positives Verhalten zu verstärken. Soziale Verstärker, wie Anerkennung und Lob sollen materiellen Objekten vorgezogen werden (Leitner et al., 2008, S. 49). Stein (2015, S. 237) betont hierbei, dass die Gefahr besteht, dass SuS das gewünschte Verhalten nur dann zeigen, wenn sie belohnt werden. Auf dem Token-System aufbauend, werden in der Verhaltensmodifikation Kontingenzverträge genutzt (Stein, 2015, S. 239). In diesen werden konkrete Abmachungen mit den verhaltensauffälligen SuS getroffen und in einem Vertrag aufgestellt (Leitner et al., 2008, S. 50). Darin sollen Folgen beim Auftreten erwünschter wie auch unerwünschter Verhaltensweisen festgehalten werden. Dabei sollen die Verträge keine Drohungen enthalten und die Ziele für die SuS erreichbar sein (Stein, 2015, S. 240). Ansonsten könne es zu Frustration der Betroffenen führen, wenn das Verhaltensziel zu weit vom Möglichen liegt. Ein weiteres Verfahren stellt das nicht unumstrittene Time-Out zum Abbau von Verhaltensauffälligkeiten dar, in denen die SuS in eine Auszeit geschickt werden (Leitner et al., 2008, S. 49). Aus lernpsychologischer Sicht kann davon ausgegangen werden, dass ein bestimmter Reiz das Verhalten verstärkt und dadurch aufrechterhalten wird (Stein, 2015, S. 240). Durch das Time-Out wird das Individuum aus der Situation mit den Verstärkern entfernt und in eine neutrale Umgebung gebracht. Oftmals werde eine solche Massnahme von den Betroffenen aber dennoch als soziale Isolation und Bestrafung empfunden und soll deshalb möglichst wenig und nie ohne Nacharbeitung genutzt werden (Stein, 2015, S. 241). Bei missbräuchlichem Gebrauch kann es ansonsten zu schwerwiegenden Folgen bei den Kindern und Jugendlichen führen.

In der **humanistischen Psychologie** betont Rogers (2018): «dass wirkliche Veränderung durch Erfahrung in einer Beziehung zustande kommt» (S. 46). Die Aufgabe der Professionellen besteht darin, eine Beziehung herzustellen, die es dem Gegenüber erlaubt, die Fähigkeit in sich selbst zu entdecken und diese zu seiner Entfaltung zu nutzen, sodass Veränderung und persönliche Entwicklung stattfinden können (Rogers, 2018, S. 47). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sollen nach Rogers (2018, S. 51) drei Variablen, vor allem im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, berücksichtigt werden:

1. Kongruenz: Authentizität und Transparenz des Professionellen, sodass die Äußerungen und Gefühle übereinstimmen.
2. Akzeptanz: das Gegenüber so annehmen, schätzen und als eigenständiges Individuum ansehen.
3. Empathie: versuchen die Welt des Gegenübers mit seinen Augen zu sehen und dabei auf Bewertungen und Beurteilungen zu verzichten.

Stein (2015, S. 247) hält hierbei fest, dass bei der Variable «Akzeptanz» zwischen der bedingungslosen Annahme des Gegenübers als Person und der Akzeptanz eines bestimmten Verhaltens unterschieden werden muss.

Rogers (2018, S. 64) betont die Wichtigkeit einer hilfreichen Beziehung, aber auch die Schwierigkeit eine solche Basis zu schaffen. Es gäbe kein Patentrezept nach welchem gearbeitet werden kann, vielmehr charakterisiert es die Haltung der Professionellen. Hilfreich für den Beratungsprozess stellt die Einstellung des Professionellen zu sich selbst dar (Rogers, 2018, S. 66). Nur wenn eine Akzeptanz gegenüber sich selbst und seinen Gefühlen bestehe, könne die Entfaltung anderer Persönlichkeiten erfolgen. Rogers (2018, S. 66) haltet zudem fest, dass es sich als schwierig erweist, eine gute Balance zwischen Nähe und Distanz zu finden, dies aber eine wichtige Kompetenz darstellt. Die Frage stellt sich auch nach der Stabilität des Selbst. Ist diese stabil genug, ermöglicht es der beratenden Person, den Verstehens- und Akzeptanzprozess weiter zu entwickeln, ohne sich dabei selbst zu verlieren (Rogers, 2018, S. 67). Um diesen Prozess weiter zu gestalten, sollen die Professionellen reflektieren, ob die Fähigkeit besteht, die Welt des Gegenüber ohne Bewertung zu betreten und dabei die Sinnhaftigkeit verstehen zu können (Rogers, 2018, S. 67).

2.4.2 Soziologische Perspektive

Die Ausarbeitung praktischer Methoden auf der Grundlage soziologischer Betrachtungsweisen gestaltet sich auf systemischer Ebene. Im Gegensatz zur psychologischen Perspektive, die einen personenbezogenen Bezugsrahmen einnimmt.

Stein (2015, S. 257) betont, dass in Bezug auf die **Anomietheorie**, der Fokus auf die Aneignung legitimer Mittel der Risikogruppen gelegt werden müsse. Sie sollen darin gefördert werden, realistische Ziele zu erkennen und solche anzustreben. Ebenso sei die Unterstützung zu bieten, Bewältigungsstrategien zu bilden, damit die bestehende Differenz bei möglichen Ziel-Mittel-Diskrepanzen bewältigt werden kann (Stein, 2015, S. 258). Als zusätzliche Aufgabe der SSA in Hinblick auf die Problematik der Anomie könnte vor allem das Wissen und Bewusstsein um die Ungleichheit sowie die Diskrepanzen, welchen die Individuen ausgesetzt sind, genannt werden. Dies wiederum beeinflusst die Haltung und die Wahrnehmung und folglich auch das Handeln.

In Bezug auf den **Symbolischen Interaktionismus und den Labeling Approach** kann der Schwerpunkt auf die kritische Betrachtung der Einstellung und Wahrnehmung der SSA gelegt werden (Stein, 2015, S. 258). Es gilt, sich selbst zu reflektieren und zu hinterfragen, wie die eigene Neigung ist, SuS aufgrund eines gezeigten Verhaltens zu schubladisieren und ihnen bestimmte Eigenschaften zuzuordnen oder neue Beobachtungen unbedacht zu kategorisieren (Stein, 2015, S. 258). Um dem entgegenzuwirken, empfiehlt Stein (2015, S.258) die Hinzuziehung von anderen Professionellen, damit die Selbstdistanz im Rahmen einer Supervision oder Beratung reflektiert werden kann. Vor allem verhaltensauffälligen SuS gilt es, immer neue ernsthafte Chancen zu geben und darauf zu achten, ob diese von der Gruppe isoliert werden. Der Fokus darf aber auch erweitert werden und nicht nur auf einem Selbst liegen (Stein, 2015, S. 258). Es betrifft die gesamte Institution, welche stets einen kritischen Blick bewahren sollte, sowie das gegenseitige Aufmerksam machen und Beraten im Hinblick auf deren Zuschreibungstendenzen. Abschliessend soll eine anwaltschaftliche Position für die Betroffenen eingenommen werden, die auf öffentliche Zuschreibungen von «verhaltensauffälligen» SuS hinweist (Stein, 2015, S. 258). Nach Goffman (2012, S. 45), haben Personen, welchen ein Stigma zugewiesen wurde die Tendenz, immer wieder ähnliche Erfahrungen zu durchlaufen, wodurch dieses verstärkt wird. Daher kann gesagt werden, dass die Durchbrechung dieses Kreislaufes, eine äusserst wichtige Aufgabe darstellt.

Im Umgang mit **Subkulturen und des differentiellen Lernens** können folgende praktische Handlungsmöglichkeiten der SSA genannt werden:

Stein (2015, S. 257) betont, dass die Bildung einer Clique, negativen Einfluss auf SuS nehmen könne. Eine Option wäre dabei, einzelne Gruppenmitglieder herauszulösen. Es stelle jedoch oftmals einen schwierigen Prozess dar und bedarf einem Erfolg versprechenden Alternativangebot. Böhnisch (2017, S. 247) wiederum sieht das Herausnehmen von Einzelnen als wenig sinnvoll, da sich ihre Identität in der Gruppe gebildet hat. Er betont zudem, dass viele in Bezug auf ihre Sozialisation auf eine solche Gruppe angewiesen sind (S. 248). Eine weitere Möglichkeit bei Nichtauflösen der Clique wäre der Versuch, direkten Einfluss auf die Normen und Problematiken in der Gruppe zu nehmen und möglich herrschende Neutralisierungstechniken aufzudecken (Stein, 2015, S. 257). Allenfalls könnte auch bloss eine Begleitung der Gruppe angestrebt werden, bei welcher durch die SSA eine überblickende Rolle eingenommen wird (Stein, 2015, S. 257).

3 Theoretische Grundlage der Schulsozialarbeit

Dieses Kapitel soll den Lesenden eine theoretische Grundlage der SSA bieten. Dafür wird zuerst kurz auf die kontrovers diskutierte Definition der Schulsozialarbeit eingegangen. An welche Prinzipien das Handeln der Schulsozialarbeit anknüpft wird im Kapitel 3.2 vorgestellt. Das Kapitel 3.3 gibt einen kurzen Überblick über die klassischen drei Methoden der Schulsozialarbeit, wobei in einem separaten Kapitel 3.4 die Methode der Einzelfallhilfe genauer betrachtet wird.

3.1 Definition der Sozialen Arbeit am Ort Schule

Speck (2020, S. 35–45) macht die Uneinigkeit über den Begriff sowie die Definition von SSA deutlich. Er listete unterschiedliche Definitionen zur SSA seit den 2000er Jahren auf und kam zum folgenden Schluss:

Unter Schulsozialarbeit wird im Folgenden ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen (Speck, 2006, S. 23)

Auch Stüwe, Haupt und Ermel (2014, S. 23) listen aufgrund der Debatte um die Definition von SSA unterschiedliche Ansichten auf und halten ebenso fest, dass diese dem Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe unterliegt und ihre Aufgabe vor Ort im System Schule realisieren. Dadurch stellt sie ein eigenständiges Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe dar, welche jedoch autonom und beständig im Schulalltag verankert ist (Stüwe et al., 2014, S. 23). Zudem merken sie an, dass SSA als erweitertes pädagogisches Mittel für die Schule zu verstehen ist, das jedoch nicht allein in schulischen Interessen agiert.

3.2 Handlungsprinzipien und Strukturmaximen der Schulsozialarbeit

Gemäss Speck (2020, S. 88) werden in der Fachliteratur unterschiedliche Prinzipien der SSA diskutiert, die sich meistens auf das Konzept der Lebensweltorientierung nach Grunwald und Thiersch (2016, S. 42–46) beziehen. Die Handlungsprinzipien und Strukturmaximen nach Baier (2011) wurden als umfangreich und für die SSA passend erachtet, weshalb diese nachfolgend erläutert werden.

Laut Baier (2011, S. 138) stehen folgende Handlungsprinzipien und Strukturmaximen leitend für die Gestaltung der schulsozialarbeiterischen Praxis, die über die spezifischen Methoden hinausgehen, die in der *Tabelle 1* ersichtlich sind. Zu unterscheiden gelte, dass die Strukturmaximen bestimmte Rahmenbedingungen voraussetzen, hingegen sich die Handlungsprinzipien durch das aktive Handeln der Sozialarbeitenden kennzeichnen, aber auch von den Strukturmaximen abhängig sind. Baier (2011) verdeutlicht dies im Beispiel der Niederschwelligkeit: « ... [Es kann] nicht einzig durch praktisches Handeln der Professionellen gewährleistet werden, sondern setzt entsprechende Personalschlüssel und Räumlichkeiten voraus» (S.138).

Er betont zudem die Hierarchielosigkeit zwischen den verschiedenen Prinzipien und Maximen. Alle haben den gleichen Stellenwert und dieselbe Importanz.

Tabelle 1. Handlungsprinzipien und Strukturmaximen

Handlungsprinzipien	Strukturmaximen
Autonomie des Subjekts gewährleisten	Dienstleistung
Anwaltschaftliches Handeln	Freiwilligkeit
Aushandlung	Partizipation
Hilfe als Ko-Produktion	Niederschwelligkeit
Aufmerksamkeit	Schweigepflicht
Bilderverbot	Equity
Nicht-Wissen	
Vertrauen	

Quelle: Baier, 2011, S. 138

Autonomie des Subjekts gewährleisten: Durch den Schuleintritt werden die Kinder und Jugendliche durch die Institution Schule als SuS definiert und nicht mehr von sich selbst ausgehend. Ihr Subjektstatus kann dadurch durch Rollenzuschreibungen herabgesetzt werden. Die Aufgabe der SSA stellt daher einerseits die Wahrung der Autonomie der Kinder und Jugendlichen dar. Andererseits sollen Gegebenheiten für

eine fördernde Entfaltung geschaffen werden (Baier, 2011, S. 139). **Anwaltschaftliches Handeln:** Schulsozialarbeitende handeln im Interesse der SuS, welche jedoch auch Wünsche und Erwartungen innehaben können, die negative Folgen mit sich bringen. Schulsozialarbeitende reflektieren und prüfen daher in jedem Fall die Notwendigkeit anwaltschaftlichen Handelns und agieren im Sinne der sozialen Gerechtigkeit, sofern eine Veränderung durch die SSA erzielt werden kann (Baier, 2011, S. 140–141). **Aushandlung, Hilfe als Ko-Produktion und Partizipation:** Aushandlung und Hilfe als Ko-Produktion sind Handlungsprinzipien, die auf die Mitwirkung aller beteiligten Personen abzielen, da die Zuständigkeit für eine nachhaltige Umsetzung der gemeinsam erarbeiteten Lösungen bei ihnen liegt. Das Einbringen ihrer Interessen und Sichtweisen stellt das Recht der Zielgruppe dar, sowie die inhärente Strukturmaxime der Partizipation. Sie haben das Recht, in alle Entscheidungen, von welcher sie betroffen sind, miteinbezogen zu werden und diese zu beeinflussen. Auszuschliessen sind diese Handlungsprinzipien und die Strukturmaxime, bei akuter Kindeswohlgefährdung, die sofortiges Handeln fordert (Baier, 2011, S. 141–142). **Aufmerksamkeit:** Durch die Anwesenheit von Schulsozialarbeitenden an der Institution Schule, wird den SuS eine ethisch reflektierte Aufmerksamkeit gegeben, in welchen sie nicht nur als «Problemfall» betrachtet werden. Es gilt, das Handlungsprinzip der Aufmerksamkeit von einer systematischen, nicht immer erkennbar kontrollierten Beobachtung von Erwachsenen, zu unterscheiden (Baier, 2011, S. 142). **Bilderverbot:** Das Handlungsprinzip des Bilderverbots fordert von Schulsozialarbeitenden keine Bildung von Normalitätsvorstellungen, an die SuS angepasst werden sollen. Dadurch kann eine individuelle Entfaltung jedes Individuums ermöglicht werden (Baier, 2011, S. 143). **Nicht-Wissen:** Das Nicht-Wissen stellt eine spezielle Form der Expertise dar, die als Haltung im Arbeitsalltag der Schulsozialarbeitenden integriert ist. Es ermöglicht einen reflexiven Umgang mit dem bestehenden Wissen und dem Unbekannten, beispielweise der Lebenswelten oder Bewältigungsstrategie der SuS. Diese werden aufgrund dessen als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lebenswelt angesehen (Baier, 2011, S. 145). **Vertrauen:** Damit sich SuS den Schulsozialarbeitenden gegenüber öffnen, muss eine Beziehung, gekennzeichnet durch das Erfüllen vollständigen Vertrauens, entstehen. Nur durch diese Basis kann eine positive Zusammenarbeit gelingen (Baier, 2011, S. 145). **Schweigepflicht:** Die Strukturmaxime der Schweigepflicht stellt den Rahmen für den Aufbau des Handlungsprinzips Vertrauen dar. Die Schweigepflicht ist einerseits rechtlich vorgegeben, andererseits stellt es die berufsethische Selbstverpflichtung von Schulsozialarbeitenden dar. Die Schweigepflicht soll mit den SuS transparent besprochen werden. Vorschläge dürfen angebracht werden, wobei die schlussendliche Entscheidung jedoch bei den Betroffenen

liegt. Im Fall einer Kindswohlgefährdung, darf die Schweigepflicht gegenüber den notwendigen Instanzen aufgehoben werden, damit eine Schutzmassnahme getroffen werden kann (Baier, 2011, S. 145–146). **Dienstleistung:** Die heutige Soziale Arbeit versteht sich als Dienstleistung, die vom Individuum her gewünscht wird. Sie kann von der Einzelfallhilfe bis hin zu nicht-formellen Arbeitsweisen reichen, in denen Projekte verwirklicht werden können (Baier, 2011, S. 143). **Niederschwelligkeit:** Die Schwelle für eine Kontaktaufnahme um Hilfe bei Schulsozialarbeitenden einzufordern soll möglichst gering sein, damit eine frühzeitige Unterstützung ermöglicht werden kann. Zu beachten gilt aber nicht nur die räumliche Gestaltung einer offenen Türe. Denn auch die emotionale Überwindung, einzugestehen, dass ein Problem vorhanden ist, und diese Hilfe anzunehmen, kann sich als Herausforderung zeigen und soll von Schulsozialarbeitenden laufend reflektiert werden (Baier, 2011, S. 146–147). **Equity:** Die Strukturmaxime Equity verpflichtet die SSA zur Realisierung von Gerechtigkeit. Die unterschiedlichen Lebenssituationen, in welchen sich Betroffene befinden, müssen im Kontext der sozialen Gerechtigkeit analysiert werden. Aufbauend darauf sollen Möglichkeiten zur Verbesserung dieser Realität der Gerechtigkeit entwickelt werden (Baier, 2011, S. 147–148). **Freiwilligkeit:** Die Strukturmaxime der Freiwilligkeit wird von Baier (2011, S. 148–156) kontrovers diskutiert. Einerseits stellt sie die Voraussetzung für eine erfolgreiche Praxis von SSA dar. Andererseits stellt sich die Frage, ob SSA als freiwillig bezeichnet werden kann, wenn sie in einem nicht freiwilligen System agiert. Je nach Ausgestaltung der Situation, kann die Maxime einen anderen Charakter einnehmen. Informieren die Lehrkräfte die SuS über das Angebot, steht ihnen die Inanspruchnahme frei. Dadurch können sie selbstbestimmt agieren und sind in ihrer Autonomie nicht eingeschränkt. Werden die SuS von Lehrpersonen jedoch aktiv zur SSA geschickt, ist die Strukturmaxime nicht erfüllt. Die SuS müssen mit den Sozialarbeitenden in Interaktion treten, obwohl sie subjektiv keine Sinnhaftigkeit darin sehen und sie sich dem aber nicht verweigern können. Es gilt daher, jede Situation erneut zu reflektieren. Ist die Freiwilligkeit nicht gegeben, soll im Gespräch versucht werden, diese herzustellen. Indem eine informierende Position eingenommen wird und dadurch eine eigene Sinnzuschreibungen der Betroffenen entwickelt werden kann.

Im Vergleich zu den Grundsätzen nach Drilling (2004, S. 105–111) soll in dieser Arbeit zusätzlich der **Grundsatz der Ressourcenorientierung** genannt werden, da er als wichtig zu erachten ist. Dieser ist kein Bestandteil der bereits genannten Strukturmaximen und Handlungsprinzipien nach Baier (2011, S. 138) und ist insofern als Ergänzung zu betrachten. Drilling (2004, S. 106) betont, dass die SSA den SuS

Zugang zu ihren Fähigkeiten und Stärken ermöglichen soll, wobei die schulischen Leistungen nicht im Zentrum stehen. Kinder und Jugendliche seien darauf angewiesen, ihre positiven Eigenschaften erleben zu können, damit sie Bestätigung und Anerkennung erfahren.

3.3 Methoden der Schulsozialarbeit

Speck (2020, S. 85) hält fest, dass sich die SSA der Methoden der Sozialen Arbeit bedient, da keine spezifischen Methoden der SSA existieren. Diese seien an dessen Praxis anzupassen. Um die Methoden, die in der SSA am meisten Anwendung finden, einzuordnen, wird nachfolgend eine kurze Rahmung der übergeordneten Methoden der Sozialen Arbeit gegeben. In einem nächsten Schritt wird die Einzelfallhilfe, die Soziale Gruppenarbeit und die Gemeinwesenarbeit kurz erläutert. Da der Fokus der Arbeit in der Einzelfallhilfe liegt, wird diese Methode zusätzlich vertieft im Kapitel 3.4 bearbeitet.

3.3.1 Übergeordnete Handlungsmethoden

Galuske (2013, S. 167–168) unterscheidet drei übergeordnete Gruppen an Handlungsmethoden:

1. *Direkt interventionsbezogene Methoden*, die einen direkten Bezug zu den Adressaten herstellen. Diese unterscheiden sich weiter in einzelfall- und primärgruppenbezogene Methoden (z.B Soziale Einzelfallhilfe, Beratung, Multiperspektivische Fallarbeit) sowie gruppen- und sozialraumbezogene Methoden (z.B Soziale Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit, Sozialraumorientierung, Prävention).

2. *Indirekt interventionsbezogene Methoden* nehmen Bezug auf eine konkrete Intervention und reflektieren diese. Sie nehmen nur indirekt auf die Interventionen Einfluss, können diese aber auch verändern. Die Selbstevaluation sowie die Supervision ordnen sich dieser Methode unter.

3. *Struktur- und organisationsbezogene Methoden* beziehen sich auf die strukturellen Rahmenbedingungen, in welchen die Interventionen durchgeführt werden. Dazu gehören das Sozialmanagement sowie die Jugendhilfeplanung.

Die Methoden der SSA beziehen sich vor allem auf die Ebene der direkt interventionsbezogenen Methoden, wobei vor allem die Einzelfallhilfe, die Soziale Gruppenarbeit sowie die Gemeinwesenarbeit zur Anwendung kommen, die untenstehend erläutert sind (vgl. Drilling, 2004; Spies & Pötter, 2011b; Stüwe et al., 2014).

3.3.2 Einzelfallhilfe

Drilling (2004, S. 109) sieht das Ziel der Einzelfallhilfe darin, eine bessere Balance zwischen dem Individuum und der Umwelt zu schaffen. Das Augenmerk der Einzelfallhilfe liegt daher auf der Interaktion zwischen den SuS und deren Umwelt. Die Hilfe richtet sich daher primär an Kinder und Jugendliche mit diversen Problemlagen hinsichtlich der eigenen Person, der Schule oder der Familie. Zu Beginn bespricht die SSA mit den Betroffenen die Krisensituation und betrachtet die subjektive Empfindung sowie objektive Umstände (Drilling, 2004, S. 110). Zur Klärung der Sachlage dürfen bei Bedarf weitere Informationen bei anderen Stellen eingeholt werden, sofern es mit den Betroffenen abgesprochen wurde. In einem weiteren Schritt wird mit den SuS Massnahmen und Vereinbarungen besprochen, die zur Veränderung der momentanen, krisenbehafteten Situation beitragen (Drilling, 2004, S. 110). Das Ziel besteht darin, die Konfliktlage zu deeskalieren, Massnahmen zu treffen, die zu einer nachhaltigen Situation beitragen, sowie die generelle Förderung und Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung.

3.3.3 Soziale Gruppenarbeit

Spies und Pötter (2011b, S. 96) benennen die Soziale Gruppenarbeit als Methodik der SSA zur Inhaltsvermittlung und Schaffung von Rahmenbedingungen, um soziales Lernen unabhängig vom einzelnen Individuum ermöglichen zu können. Zudem kann sich über die Interaktionen in den Gruppen die Persönlichkeit weiter entwickeln und zielt daher nebst der Gestaltung von Freizeitangeboten auch auf die Persönlichkeitsentwicklung ab. Auch Galuske (2013) sieht die soziale Gruppenarbeit als «Ort und Medium der Erziehung» (S. 97). Er betont jedoch, dass erst im Beisein eines/einer Professionellen von sozialer Gruppenarbeit gesprochen werden kann. Beispielsweise bildet eine Selbsthilfegruppe noch keine soziale Gruppenarbeit. Soziale Gruppenarbeit und Projekte können sich nach den Interessen und Bedürfnissen der SuS richten und fördern dadurch die Bildung der Freizeitgestaltung (Stüwe et al., 2014, S. 297). Die Angebote dürfen dabei auch nach bestimmten Themen aufgebaut werden, beispielsweise Themen der Adoleszenz oder Medienkompetenz.

In der sozialen Gruppenarbeit sind verschiedene Elemente von den Schulsozialarbeitenden zu beachten. Folgend werden einige davon erläutert (vgl. Galuske, 2013, S. 98–102; Stüwe et al., 2014, S. 300–304).

1 Kenntnisse über Gruppenphasen

Voraussetzung für die leitende Person sind grundlegende Kenntnisse über Gruppendynamiken sowie dessen unterschiedlichen Phasen, damit diese berücksichtigt werden können (Galuske, 2013, S. 98). Je nach Gruppenphase oder Bedürfnisse der Gruppenmitglieder sind die Inhalte anzupassen (Stüwe et al., 2014, S. 300). Zu Beginn der Gruppenbildung benötigt es Raum zur Orientierung, da sich die Mitglieder zuerst kennenlernen müssen, wiederum geht es beispielsweise in der Schlussphase um die Beurteilung des Erarbeiteten (Behnisch, Lotz, & Maierhof, 2013, S. 222).

2 Handlungsprinzipien

Die Aufgabe der Gruppenleitung besteht zudem im Wissen über die verschiedenen Dimensionen in sozialen Gruppenarbeiten. Es gilt, alle Ebenen zu berücksichtigen und darin eine Balance zu schaffen (Stüwe et al., 2014, S. 300). Dabei haben alle dieselbe Stellung und sind nicht hierarchisch zu betrachten.

Ich: jedes Individuum, als Mitglied der Gruppe

Wir: die Interaktionen und Beziehungen in der Gruppe

Es: das Thema mit deren Inhalte

Globe: gegebene Rahmenbedingungen und Umgebungsfaktoren

3 Nutzung von verschiedenen Techniken

Unterschiedlich bereits erarbeitete Verfahrensweisen sollen von der Gruppenleitenden Person genutzt werden, die als Hilfsmittel für unterschiedliche Phasen dienen. Beispiele dafür sind Techniken der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Rollenspiele, Gesprächsmotivierung und Strukturierung (Galuske, 2013, S. 100).

3.3.4 Gemeinwesenarbeit

Die Tätigkeit der Gemeinwesenarbeit liegt nicht im Individuum oder einer Gruppe von Individuen sondern in deren sozialen Netzwerke (Galuske, 2013, S. 105). Die Arbeit im Gemeinwesen geht von einer anderen Problemstellung als die Einzelfallhilfe und die Soziale Gruppenarbeit aus (Galuske, 2013, S. 106). Diese würden immer im Kontext der Gesellschaft betrachtet werden und möchten darin einen Bedarfsausgleich schaffen. Der Fokus liege deshalb auf der Aktivierung der Bevölkerung und ihren immanenten Ressourcen, damit soziale Problemlagen durch die Gemeinschaft bearbeitet werden können.

Drilling (2004, S. 111) betont zudem, dass in der Gemeinwesenarbeit nebst den psychosozialen Lebensbedingungen auch die politischen, kulturellen, ökonomischen und materiellen Gegebenheiten Beachtung finden. Vor diesem Hintergrund soll die SSA berücksichtigen, dass die Schule einen Teil der sozialen Struktur einer Gemeinschaft bildet (Spies & Pötter, 2011b, S. 82). Sie nimmt daher eine Vermittlungsfunktion zwischen der Schule und dem Sozialraum ein, vernetzt beide Systeme miteinander und unterstützt die Schule sich gegenüber den Angeboten des Gemeinwesens zu öffnen (Spies & Pötter, 2011b, S. 82). Die Öffnung der Schule gegenüber dem Sozialraum ermöglicht Schulsozialarbeitenden Einblicke in die verschiedenen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen sowie bestehende Gruppen zu erhalten (Deinet, 2011, S. 240). Bei der Einsichtnahme sei ein sozialräumlicher Blick einzunehmen, der die SuS als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Lebenswelt anerkennt. Die Aufgabe der SSA besteht daher unter anderem darin, Angebote zu schaffen, die der Lebenswelt mit den darin enthaltenen Themen und Problemen der SuS (Deinet, 2011, S. 239). Inhalte eines solchen Angebots können beispielsweise Freizeitangebote in und ausserhalb der Schule sein, wie etwa ein Schüler_innencafé. Dies ermöglicht nicht nur ein Freizeitangebot mit einem sozialräumlichen Bezug, sondern auch eine Kooperation mit Institutionen ausserhalb der Schule sowie eine Vernetzung mit dem Gemeinwesen (Deinet, 2011, S. 239).

3.4 Einzelfallhilfe näher betrachtet

Um die Einzelfallhilfe näher betrachten zu können, wird nachfolgend zuerst ein klassisches Verständnis der Einzelfallhilfe erläutert, dass seine Anfänge bereits 1917 hatte (Galuske, 2013, S. 78). In einem zweiten Schritt folgt ein erweitertes Verständnis der Einzelfallhilfe.

Einzelfallhilfe ist eine Kernaufgabe der Sozialen Arbeit in der Institution Schule und wird von den Fachkräften als auch von den Schulleitungen als wichtigstes Angebot der SSA angesehen (Pötter, 2018, S. 42). Sie verfolgt das Ziel, benachteiligte SuS zu unterstützen, präventive Massnahmen einzuleiten sowie Stigmatisierungen entgegenzuwirken (Stüwe et al., 2014, S. 279).

Braun und Wetzel (2006, S. 141–142) sehen die Einzelfallhilfe ebenso als wichtiger Bestandteil der SSA. Sie betonen, dass diese Art von Unterstützung erforderlich sein kann, wenn zusätzliche Anforderungen an ein bereits belastetes Individuum gestellt werden. Dazu gehören beispielsweise einschneidende Lebensereignisse, andauernde Belastung durch bestimmte Leistungsanforderungen oder private/schulische Konflikte. Die SuS geraten aus ihrer Balance und können diese nicht mehr selbst bewältigen. Das Ziel der Einzelfallhilfe beschreiben Braun und Wetzel (2006) daher in der: «Rekonstruktion der alltäglichen Lebensführung durch die Umgestaltung/Verbesserung der objektiven Bedingungen sowie durch die «Neuformierung»/Erweiterung der subjektiven Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften und damit das Gewinnen eines neuen Gleichgewichts zwischen den Anforderungen der verschiedenen Lebensbereiche und den eigenen Erwartungen, Kompetenzen und Perspektiven» (S. 142).

3.4.1 Ursprüngliches Verständnis der Einzelfallhilfe

Die Ursprünge der Einzelfallhilfe liegen bereits im Jahre 1917 in den USA, das als «Social Diagnosis» von Mary Richmond begründet wurde (Galuske, 2013, S. 78). Es orientierte sich an medizinischen und psychologischen Modellen, was sich in den Fachausdrücken (Anamnese, Soziale Diagnose und Behandlung) widerspiegelt (Galuske, 2013, S. 79). Die Einzelfallhilfe orientiert sich an einem Prozess, der grundsätzlich in drei Phasen aufzuteilen ist:

1. Anamnese
2. Soziale Diagnose
3. Behandlung

In der Anamnese geht es um das Sammeln relevanter Informationen, wie Daten und Fakten oder Hintergrundinformationen, die zur Beurteilung der Situation notwendig sind (Galuske, 2013, S. 88). Zur Informationsbeschaffung dürfen hierbei unterschiedliche Quellen genutzt werden, wie das Individuum selbst, Menschen, die mit der betroffenen Person in Verbindung stehen, oder Institutionen, zu welchen sie Bezug hat. In der sozialen Diagnose wiederum werden die gesammelten Angaben miteinander verknüpft und Schlüsse daraus gezogen (Galuske, 2013, S. 89). Dadurch soll eine möglichst umfassende Vorstellung der bestehenden sozialen Probleme eines Individuums erstellt werden können, sodass dem Professionellen möglichst schnell die Bewältigung des Problems gelingen kann (Galuske, 2013, S. 89). Die helfende Beziehung und die darin inhärente Beratung stellen Inhalt der letzten Phase, der Behandlung, dar (Galuske, 2013, S. 89). Unterschieden werden dabei die direkte Beeinflussung, zum Beispiel Gespräche mit der betroffenen Person sowie die indirekte Einflussnahme, wie Interventionen oder Gespräche mit indirekt betroffenen Personen, z.B. Lehrkräfte oder Familie.

3.4.2 Neueres Verständnis der Einzelfallhilfe

Die Einzelfallhilfe im neueren Verständnis ist durch die unterschiedliche Methodenvielfalt geprägt und kann nicht nur auf das klassische Drei-Schritte-Modell zurückgeführt werden. Durch die Betrachtung der unterschiedlichen Werke (vgl. Braun & Wetzel, 2006, S. 141–158; Pötter, 2018, S. 42–78; Spies & Pötter, 2011a, S. 69–75) kann festgehalten werden, dass die Beratung sowie das Fallverstehen zentrale Aspekte in der Einzelfallhilfe der SSA darstellen. Infolgedessen werden diese anschließend dargelegt.

Fallverstehen

Die SSA ist gefordert, eine systematisch fundierte Vorgehensweise in den unterschiedlichen Situationen zu nutzen, sodass Einzelfälle wie Braun und Wetzel (2006, S. 41) es nennen, nicht als Zufälle betrachtet und behandelt werden. Dies geschieht, wenn strukturelle Bedingungen ausser Acht gelassen werden. Müller (2016, S. 41–69) formuliert drei unterschiedliche Ebenen des Fallverstehens, die in der Einzelfallhilfe der SSA angewendet werden können. Im «Fall von» geht es um die Klärung von sachlichen Hintergründen, vor allem, wenn diese in einem Spannungsverhältnis stehen. Fachkenntnisse von Schulsozialarbeitenden sind hierbei Voraussetzung. Der zweite Schritt «Fall für» klärt, ob andere für den Fall relevante Stellen

miteinzubeziehen sind. «Fall mit» stellt den konstanten Einbezug des Individuums in die Bearbeitung des Falls dar und ist somit auch eine Beziehungsarbeit.

Müller (2016, S. 83) nennt zudem die soziale Anamnese, Diagnose, Intervention und Evaluation als wichtiger Prozess der professionellen Fallarbeit. In der sozialen Anamnese (Müller, 2016, S. 116–122) wird der Fokus auf das Nicht-Wissen der Schulsozialarbeitenden gelegt. Jedes Individuum soll als unbekannter Mensch kennengelernt werden, ohne jegliches Hintergrundwissen. Falls dieses Wissen doch besteht, ist ein sensibler Umgang damit gefordert. Es seien unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und ein Bewusstsein zu bilden, dass sie soziale Anamnese nie vollständig beendet werden könne. Die soziale Diagnose (Müller, 2016, S. 125–148) dient zur Klärung von sozialen wie auch sachlichen Problemen. Um eine soziale Diagnose stellen zu können, sind die Perspektiven des Individuums, der Auftragsorganisation sowie deren Vorgaben und die professionelle Einschätzung der SSA Voraussetzung. Erarbeitete Lösungsvorschläge sind auf nicht erwünschte Nebenerscheinungen zu kontrollieren. Angebote und Unterstützungshilfen, die eine Veränderung bewirken sollen, sind in der sozialen Intervention herauszuarbeiten (Müller, 2016, S. 149–170). Zu beachten gilt jedoch stets, die Selbstbestimmung des Individuums und den Versuch gemeinsames Handeln zu ermöglichen. Die soziale Evaluation (Müller, 2016, S. 171–192) fordert die kritische Reflexion des professionellen Handelns. Damit eine Selbstevaluation stattfinden kann, benötigt es gewisse Rahmenbedingungen, wie Offenheit, Freiwilligkeit und wertfreie Haltungen der Gruppenmitglieder.

Es fällt auf, dass sich der Prozess des Fallverstehens nach Müller (2016), welches Teil der Einzelfallhilfe in der SSA ist, am klassischen Verständnis der Einzelfallhilfe orientiert. Eine Übereinstimmung zeigt sich hinsichtlich der Begrifflichkeiten sowie der Abfolge des Vorgehens. Müller nennt jedoch zusätzlich noch die Bedeutung der Evaluation, wodurch die Reflexion des professionellen Handelns miteinbezogen wird, was im klassischen Verständnis nicht berücksichtigt wird. Ebenso wird deutlich, dass die verschiedenen Schritte genauer definiert sind und mehr Bezug zum Individuum und deren zwischenmenschlichen Beziehung zur SSA genommen wird.

Beratung

Die beratende Funktion von Schulsozialarbeitenden unterstützt SuS, Lehrpersonen sowie Eltern bei der Bewältigung von herausfordernden Situationen. Galuske (2013) betont hierbei die Allzuständigkeit der Beratungsfunktion in der SSA: « Alles, was im Alltag zum Problem werden *kann*, *kann* auch zum Thema sozialpädagogischer Beratung werden» (S. 173). Die sozialpädagogische Beratung trägt daher zur wesentlichen Profilbildung innerhalb der Einzelfallhilfe der SSA bei (Braun & Wetzel, 2006, S. 141).

Braun und Wetzel (2006, S. 145) betonen, dass *nichtstigmatisierende Beratungsräume* geschaffen werden müssen, die eine problemlose Zugänglichkeit ermöglichen, da die Beratungssettings nicht unmittelbar in den Alltag der SuS integriert sind. Galuske (2013, S. 174) merkt an, dass die sozialpädagogische Beratung durch ihre Alltagsnähe gekennzeichnet ist. Die SSA ist daher vor die Herausforderung gestellt, eine möglichst alltagsnahe und niederschwellige Beratung für die Adressatengruppen anzubieten. Eine Möglichkeit dafür wäre, dass Schulsozialarbeitende in unterschiedlichen Alltagskontexten angesprochen werden können und nicht nur ein Raum für Beratung zur Verfügung steht (Braun & Wetzel, 2006, S. 146). Es würde dabei die Gefahr bestehen, dass dieser eine Raum nicht aufgesucht wird, da es von anderen Personen als negativ bewertet werden könnte und die Hilfesuchenden aufgrund dessen stigmatisiert werden. Es stellt sich jedoch bei dieser Aussage die Frage, ob nicht die gesellschaftliche Bedingung, dass die Inanspruchnahme von Hilfe stigmatisiert wird, einer Veränderung bedürfe. Würde mehr in die SSA finanziert werden, könnten diese fixer Bestandteil von Schulklassen darstellen. Wodurch nicht nur die Hemmschwelle für die Kontaktaufnahme verringert werden könnte, sondern auch die Stigmatisierung für die Inanspruchnahme von Hilfe.

Die Beratung ist eine *Beziehungsarbeit*, die von Respekt bestimmt ist und die Ressourcen der SuS zur Bewältigung ihrer Probleme aktiviert (Braun & Wetzel, 2006, S. 146). Den SuS soll die Möglichkeit gegeben werden herauszufinden, ob sie sich der Person anvertrauen möchten oder nicht (Braun & Wetzel, 2006, S. 147). Voraussetzung dafür sei Freiwilligkeit und Offenheit der Kinder und Jugendlichen, die oftmals durch die Zuweisung der Lehrkräfte genommen wird. Drilling (2004, S. 128) wiederum konstatiert hierbei, dass die SuS die Möglichkeit haben sollen, ihren dahinterliegenden Grund einer neutralen Person nennen zu können, auch wenn dies durch Zuweisung erfolgte.

Auch Braun und Wetzel (2006, S. 148) sehen das *Erkennen des dahinterliegenden Problems* und dessen gemeinsame Erarbeitung mit dem Individuum, als wichtigen Schritt im Beratungsprozess an. Als Ziel darin, kann die Herausarbeitung der subjektiven Gründe für ein Handeln vor dem Hintergrund der strukturellen und alltäglichen Bedingungen, sowie der biografischen Verarbeitung gesehen werden (Braun & Wetzel, 2006, S. 149). Diese sind von den Schulsozialarbeitenden immer in Rücksprache mit der betroffenen Person mit pragmatischen Lösungsansätzen zu verknüpfen (Braun & Wetzel, 2006, S. 155). Wodurch in der Beratung der Einzelfallhilfe immer *Hilfe zur Selbsthilfe* geboten ist und kein Aufdrängen von Lösungsvorschlägen seitens der SSA (Braun & Wetzel, 2006, S. 156).

Die SuS dürfen dabei über die *Verwirklichung der Ansätze selbst entscheiden* (Braun & Wetzel, 2006, S. 145). Gelingt es nicht, eine erfolgreiche Beziehung herzustellen, die eine Beratung ermöglicht, soll von der SSA eine akzeptanzorientierte Haltung gegenüber der ablehnenden Person eingenommen werden. War die Beratung erfolgreich, so wird die SSA mit der Zeit eine überflüssige Position einnehmen, da der Alltag der hilfesuchenden Person selbst bewältigt werden konnte (Braun & Wetzel, 2006, S. 156). Dennoch kann eine Vereinbarung für ein Folgegespräch, um die Situation reflektieren zu können, sinnvoll sein (Drilling, 2004, S. 130). Eine weitere, wichtige Aufgabe der SSA in der Beratung stellt *das Erkennen der eigenen Grenzen dar*, damit an eine entsprechende Stelle triagiert werden kann (Drilling, 2004, S. 130).

4 Handlungsmöglichkeiten für die Schulsozialarbeit im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten

In den folgenden Kapiteln werden die bereits dargelegten theoretischen Grundlagen miteinander verknüpft und anhand eines Fallbeispiels erläutert. Es gilt zu beachten, dass alle Fallbeispiele vor dem Hintergrund der Einzelfallhilfe analysiert werden. Ebenso sind die Handlungsprinzipien und Strukturmaximen der SSA stets zu berücksichtigen und gelten daher als Voraussetzung für die erarbeiteten Handlungsmöglichkeiten. Die jeweiligen Fallbeispiele basieren auf alltäglichen Situationen, mit welchen Schulsozialarbeitende konfrontiert werden (vgl. Just, 2016a, 2016b). Dafür werden typische Ausschnitte betrachtet, die für die nachfolgende Bearbeitung erforderlich sind.

4.1 Differenz als Ursache im Individuum

Die Handlungsmöglichkeiten der SSA basieren im Kapitel 4.1 darauf, dass die Ursachen für die Verhaltensauffälligkeiten der SuS im Individuum liegen. Eine Betrachtung der Fallbeispiele erfolgt aufbauend auf den bereits im Kapitel 2.2 erarbeiteten psychologischen Perspektiven sowie den zugehörigen praktischen Bezügen im Kapitel 2.4.1.

4.1.1 Psychoanalytik in der Einzelfallhilfe

Paul, 16 Jahre

Paul wurde von seiner Klassenlehrperson aufgefordert, die SSA aufzusuchen. Seit einiger Zeit habe er seine Hausaufgabenpflicht selten erfüllt und seine schulischen Leistungen verschlechterten sich zudem auffallend. Ursprünglich kenne Pauls Klassenlehrer ihn als guten Schüler, nun drohe jedoch eine Versetzung in eine andere Klasse. Im Kontakt zur SSA verhält sich Paul auf nonverbaler und verbaler Ebene sehr zurückhaltend und introvertiert. Im Verlauf des Gesprächs stellte sich mit der Zeit heraus, dass Pauls Eltern ihm mit einer Internatseinweisung drohten, sofern seine schulischen Leistungen nicht ihren Vorstellungen entsprechen würden. Paul zieht sich in Bezug auf die Schule weiter zurück, bis er teilweise gar nicht mehr im Unterricht erscheint. Er wird zunehmend von den Eltern unter Druck gesetzt und erhält Verbote. Zudem ereignen sich unterschiedliche familiäre Krisensituationen, die Paul nicht mehr aushält. Die Situation zu Hause eskaliert und Paul rebelliert (Just, 2016a, S. 206–208).

Es gilt vorab zu klären, dass in der nachfolgenden Betrachtung des Fallbeispiels nur einzelne Aspekte der Psychoanalytik eingesetzt werden, die für die Einzelfallhilfe nutzbar gemacht werden können. Eine vollumfängliche Durchführung der Psychoanalyse von Paul ist daher in der anschliessenden Fallbearbeitung nicht zu erzielen. Vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Theorie ist im Fallbeispiel von Paul festzuhalten, dass seine gezeigten Verhaltensweisen auf einen inneren Konflikt zurückzuführen sind. Der «Ich»-Instanz von Paul gelingt es nicht, die Anforderungen der Eltern («Über-Ich») und seinen eigenen Bedürfnissen («Es») in ein Gleichgewicht zu bringen, wobei sich daraus klare Abwehrmechanismen erkennen lassen. Einerseits erklärt dies in Bezug auf die Schule das ablehnende und abweisende Auftreten, andererseits entwickelte Paul im Familiensystem rebellierende Verhaltensweisen. In Bezug auf die Einzelfallhilfe zeigt es sich daher als sinnvoll, die nach aussen, teils unbewusst, gezeigten Verhaltensweisen von Paul als Ausdruck für einen inneren Konflikt wahrzunehmen und daher das zugrunde liegende Problem erarbeiten zu wollen. In der Beratung der SSA wird das Erarbeiten des dahinterliegenden Problems ebenfalls als wichtiger Bestandteil angesehen (Braun & Wetzel, 2006, S. 148). Im Fallverstehen ist die individuelle biografische Erfahrung die Paul durchlebte, zu erarbeiten, mit der stetigen Berücksichtigung eine konstante Beziehung zu Paul aufzubauen. Dies schafft ein Vertrauen zu ihm und ermöglicht erst dann eine Veränderung der psychischen Strukturen (Datler & Wininger, 2010, S. 230). Im System Schule zeigt sich der Abwehrmechanismus von Paul in der Verdrängung, weshalb sich der Beziehungsaufbau als schwierig erweisen könnte, jedoch essenziell für die weiteren Beratungsgespräche ist. Indessen mobilisierte Paul im Familiensystem den Mechanismus der Abwehr. Eine Eventualität wäre, dass das System Schule ein zu starkes «Über-Ich» bildete, welches Paul zum Rückzug zwingt. Hingegen konnte die «Ich-Instanz» im System Familie das Aufbringen von Abwehrreaktionen ermöglichen. Es zeigen sich daher im Fall von Paul beide Abwehrmechanismen nach Freud, die Verdrängung sowie die Abwehr, jedoch in unterschiedlichen Kontexten. Falls sich Letzterer Abwehrmechanismus, die Abwehr, ebenso im System Schule zeigen würde und mitunter im Beratungssetting, ist das Wissen um die Gegenübertragungsreaktion des Schulsozialarbeitenden vonnöten. Paul könnte versuchen, die belastende Situation von zuhause, im übertragenen Sinn, in der Schule zu wiederholen und mitunter das gezeigte Verhalten. Dadurch wird versucht, die nicht befriedigende Situation zu wiederholen, bis diese vom Betroffenen als bewältigt erscheint (Datler & Wininger, 2010, S. 232).

In diesem Fallbeispiel wäre eine Bearbeitung mithilfe der Einzelfallhilfe unter Berücksichtigung der genannten Aspekte und vor dem Hintergrund der Psychoanalytik

grundsätzlich sinnvoll und realisierbar. Würde der Fokus jedoch nur auf die innerpsychischen Strukturen von Paul liegen, wie es in der Psychoanalytik der Fall wäre, könnte keine vollständig erfolgreiche Hilfestellung geboten werden. Da die Eltern einen grossen Bestandteil in der Problemstellung von Paul einnehmen, ist eine Besprechung mit ihnen unumgänglich. Die Planung eines solchen Gespräches darf jedoch nur mit Rücksprache von Paul geplant werden, da ansonsten die Handlungsmaxime des Vertrauens seitens der SSA als nicht erfüllt gelten würde (Baier, 2011, S. 145).

4.1.2 Lerntheorie in der Einzelfallhilfe

Nina, 13 Jahre

Nina sucht ein Beratungsgespräch bei der SSA aufgrund ihrer Schüchternheit. Sie möchte jedoch nicht, dass ihre Eltern davon erfahren, da sie der Ansicht ist, dass die meisten Erwachsenen dies nicht nachvollziehen können und Zurückhaltung sogar bedingt als negative Eigenschaft bezeichnen würden. Im Gespräch kristallisierte sich die klare Haltung von Nina heraus, nicht länger schüchtern sein zu wollen und formuliert ihr eigenes Verhalten, das sie sehr präzise und klar reflektierte (Just, 2016b, S. 37–38).

Aus lerntheoretischer Sicht kann das Verhaltensmuster von Nina modifiziert werden, denn das menschliche Verhalten gilt als formbar und flexibel (Stein, 2015, S. 83). Um das Verhaltensmuster von Nina ablegen zu können, besteht im Sinne des operanten Konditionierens die Möglichkeit, das gelebte Verhalten (Intraversion) entweder negativ zu verstärken oder die gewünschte Verhaltensweise (Extraversion) positiv zu verstärken (Leitner et al., 2008, S. 31).

Nina kam mit einem sehr klaren Anliegen zur SSA, was bereits eine geschaffene Vertrauensbasis impliziert. Mit ihrem bereits klar formulierten Ziel kann der Fokus in der Beratung auf die gewünschte Zielerreichung gelegt werden. Es ist mit Nina herauszuarbeiten, ob es Situationen gibt, in welchen es ihr besonders wichtig ist, sich von ihrer Schüchternheit trennen zu können und dass bei Erreichung positive und bei nicht Erreichung negative Konsequenzen folgen. Im Beispiel von Nina soll der Schwerpunkt auf die positiven Verstärker gelegt werden. Um die Strategie des Token-System zu nutzen, dürfen beliebige Objekte eingesetzt werden, welche positives Verhalten verstärken (Leitner et al., 2008, S. 49). Soziale Verstärker seien dabei den Materiellen vorzuziehen, wie beispielsweise Lob und Anerkennung. Auf dessen Basis kann mit Nina ein Kontingenzvertrag aufgestellt werden, in welchem notiert wird,

wann Nina bewusst versucht, das Verhalten abzulegen. Dadurch werden nur die Ziele formuliert, die für sie von grosser Relevanz sind, wobei die Erreichbarkeit von der SSA zu prüfen ist. Falls Nina scheitert, besteht ansonsten die Gefahr einer Frustration und damit einhergehenden negativen Verstärkung (Stein, 2015, S. 240).

Eine Maxime der Beratung in der SSA stellt die Herausforderung der Alltagsnähe dar, wie Galuske (2013, S. 174) betont. Sie sei niederschwellig auszugestalten und immer auf ihre Erreichbarkeit zu prüfen. Im Beispiel von Nina wird diese Herausforderung deutlich. Damit die Umsetzung der positiven Verstärker gewährleistet werden kann, müsste die SSA stets in ihrem schulischen Alltag eingebunden sein, welches aufgrund der personellen Ressourcen nicht realisierbar wäre. Es ist daher ein Weg zu finden, die Umsetzung dennoch zu ermöglichen, damit das Ablegen der Schüchternheit von Nina erreicht werden kann. Eine Möglichkeit der SSA bestünde darin, den Kontakt mit Ninas Klassenlehrperson zu suchen, damit sie ihre Schülerin bei Erreichung ihres Ziels loben kann. Vorab zu klären gilt, ob die Kontaktaufnahme mit der Lehrkraft von Nina gewünscht wird oder nicht, damit die Strukturmaxime der Schweigepflicht eingehalten werden kann. Baier (2011, S. 145) betont, dass Vorschläge von Schulsozialarbeitenden angebracht werden dürfen, jedoch die abschliessende Entscheidung bei den Betroffenen liegt. Falls die Idee auf Ablehnung trifft, können stattdessen regelmässige Folgegespräche vereinbart werden, in welchen Nina von ihren Erfahrungen berichtet, wobei die positive Verstärkung durch die SSA erfolgt und schliesslich zur gewünschten Verhaltensmodifikation führen kann.

4.1.3 Humanistische Psychologie in der Einzelfallhilfe

Martha, 14 Jahre

Den Kontakt mit der SSA wurde ursprünglich aufgrund der schlechten Leistungen in Mathematik und voraussichtlich auch im Fach Deutsch gesucht. Zudem ist Martha in einen Beziehungsstress mit ihrem Freund verwickelt und muss bald zum ersten Termin bei der Gynäkologin. Mit ihrer Mutter möchte sie nicht darüber sprechen. In einem weiteren Gespräch stellte sich heraus, dass ihr Vater eine neue Freundin hat und aufgrund dessen die Familie verliess. Martha wird von ihrer Mutter in die heftigen Auseinandersetzungen zwischen ihr und dem Vater hineingezogen und nutzt sie als Vermittlerin zwischen den beiden Parteien. Martha fühlt sich verlassen und allein. Sie sucht vermehrt Kontakt zu Ihresgleichen und beginnt am Wochenende immer öfters Alkohol zu trinken, weswegen sie teilweise nicht in der Schule erscheint (Just, 2016a, S. 209).

Auch in diesem Beispiel stellt sich heraus, dass der anfängliche Anlass für die Kontaktaufnahme zur SSA einen dahinterliegenden und tieferen Grund verbirgt. Der Ursprung des Verhaltens von Martha kann auf familiäre Beziehungsstrukturen zurückgeführt werden. Dementsprechend soll der Schwerpunkt der Interaktion zwischen der SSA und Martha auf der Beziehungsarbeit liegen. Aufgrund dessen kann eine Bearbeitung in der Einzelfallhilfe mit dem Fokus auf humanistisch-psychologische Ansätze als angemessen erscheinen. Martha fühlt sich allein und von ihren Eltern nicht wahrgenommen. Daher stellt im Fall von Martha die wichtigste Aufgabe der SSA das Herstellen der Beziehung dar, damit sie diese zu ihrer eigenen Entfaltung nutzen kann (Rogers, 2018, S. 47). Martha soll als eigenständiges Individuum betrachtet und akzeptiert werden. Ihr ist aber vor Augen zu halten, welches Verhalten nicht akzeptiert wird, ohne dass dies eine Schädigung der bestehenden Beziehung zur Folge hat. Wie Stein (2015) festhält: «Hier gilt es allerdings zu unterscheiden zwischen einer (geforderten) bedingungslosen Annahme des Anderen (etwa eines Kindes) *als Person*, also so, wie er oder sie ist – und der Akzeptanz eines bestimmten Verhaltens» (S. 246-247). Anzusprechen bei Martha wären demnach ihr Alkoholkonsum und das Wegbleiben der Schule, damit eine Transparenz zwischen der SSA und Martha geschaffen werden kann. Eine reine Bearbeitung anhand der humanistisch-psychologischen Perspektive in der Einzelfallhilfe wäre im Beispiel von Martha nicht ausreichend, da dieser Ansatz grundsätzlich nur das Individuum und seine eigenen Fähigkeiten zur Entfaltung in den Vordergrund stellt. Eine Aufgabe in der schulsozialarbeiterischen Einzelfallhilfe besteht im Fallverstehen im «Fall für» zu klären, ob

andere für den Fall relevante Stellen miteinzubeziehen sind (Müller, 2016, S. 42). Wie anfänglich erwähnt, ist Marthas Verhalten auf die familiäre Beziehungsstruktur zurückzuführen. Die Kontaktaufnahme zur Mutter, wäre daher als sehr hilfreich einzuschätzen, sofern dies im Sinne von Martha ist. Denn die SuS dürfen über die Verwirklichung der Lösungsansätze der SSA selbst entscheiden (Braun & Wetzels, 2006, S. 145).

4.2 Differenz als Ursache in der Gesellschaft

Im Gegensatz zum Kapitel 4.1 werden in diesem die Verhaltensauffälligkeiten der SuS als Ursache in der Gesellschaft und nicht im Individuum angesehen. Die Fallbeschreibungen dienen zur Veranschaulichung von typischen Beispielen, wie sie im Schulalltag vorkommen und mit welchen Schulsozialarbeitende konfrontiert werden. Die soziologische Perspektive im Kapitel 2.3 und den erarbeiteten praktischen Bezügen im Kapitel 2.4.2, dienen als Grundlage für die nachfolgenden Handlungsmöglichkeiten.

4.2.1 Anomietheorie in der Einzelfallhilfe

Timo, 10 Jahre

Timo verhält sich im Unterricht sehr laut und aufsässig und fällt daher mit seinem negativ gezeigten Verhalten stark auf. Gegenüber der Klassenlehrperson fallen unangebrachte und respektlose Äußerungen, die zu Überforderung im Klassenzimmer führen. Wiederum entsprechen die schulischen Leistungen nicht den erwarteten Anforderungen. Timo ist aufgrund dessen bereits viel im Kontakt mit der Schulleitung sowie der zuständigen SSA (J. Blumer, pers. Mitteilung, 20.11.2021).

Wird das Fallbeispiel von Timo anhand der Anomietheorie betrachtet, ist festzustellen, dass seine auffälligen Verhaltensweisen auf soziokulturelle Gegebenheiten zurückzuführen sind. Böhnisch (2017, S. 42) betont, dass solche Tendenzen entstehen, wenn eine Diskrepanz zwischen den Forderungen der Gesellschaft (Schule) und den Möglichkeiten des Individuums, diese gesellschaftlichen Ziele zu erreichen, besteht. In dem Sinne versucht Timo die Anforderungen der Gesellschaft (die erwarteten schulischen Leistungen) zu erreichen, realisiert jedoch, dass er diesen nicht gerecht wird. Folgende Problematik ist als Ausgangssituation von Timo zu betrachten. Es entsteht ein Ziel-Mittel-Konflikt (Böhnisch, 2017, S. 42). Das auffällige und laute Verhalten von Timo, ist als Anpassungsverhalten auf den anomischen Zustand zu verstehen, mit dem stetigen Ziel handlungsfähig zu bleiben. Die Ziele sowie die Mittel

werden von Timo so angepasst und ersetzt, sodass sie für ihn erreichbar sind, eine sogenannte Ziel-Mittel-Substitution (Merton, 1995, S. 135). Der Anpassungstyp «Rebellion» setzt seine eigenen Ziele und eigenen Mittel durch und lenkt somit von den eigentlichen Defiziten ab oder erreicht Zuwendung von anderen Personen (Myschker & Stein, 2014, S. 129). Timos Verhaltensweisen deuten klar auf den Anpassungstyp «Rebellion» hin, weshalb der Fokus bei ihm auf die Aneignung legitimer Mittel gelegt werden sollte (Stein, 2015, S. 257). In der Einzelfallhilfe kann dies beispielsweise darin bestehen, mit Timo realistische Ziele herauszuarbeiten, die den Einsatz von illegitimen Mittel, wie z.B respektlosem Verhalten, nicht inkludieren. Im Kontakt mit Timo und dem Herausarbeiten von realistischen Zielen ist stets der Grundsatz der Ressourcenorientierung nach Drilling (2004, S. 106), welcher sich im Fall von Timo als besonders wichtig erweist, zu berücksichtigen und miteinzubeziehen. Ebenso ist das Bilderverbot als Handlungsprinzip (Baier, 2011, S. 143) zu beachten, damit Timo nicht an eine Normalitätsvorstellung angepasst sondern die individuelle Entwicklung gefördert wird. Eine zusätzliche Handlungsmöglichkeit der SSA könnte die Rücksprache mit der Lehrperson darstellen, um auf diese Diskrepanzen, welchen Timo ausgesetzt ist, hinzuweisen. Denn das Wissen darum beeinflusst die Haltung von Professionellen und dadurch auch das Handeln (Stein, 2015, S. 257), welches für die weitere Entwicklung von Timo wichtig ist, da das Klassenzimmer und die Betreuung durch die Lehrperson den grössten Teil seiner Schulzeit darstellt.

Im Beispiel von Timo ist nicht nur die Anomietheorie, sondern auch der Labeling Ansatz zu berücksichtigen. Die Selbstdefinition von SuS können durch Etikettierungen und Typisierungen der Mitmenschen stark beeinflusst werden, sodass eine Internalisierung erfolgt und letztlich das auferlegte Verhalten gelebt wird. Timo zeigt wie vorhin erwähnt, aufgrund des Ziel-Mittel-Konflikts bestimmte Verhaltensweisen, die von der Umwelt als störend und unangepasst bewertet werden. Diese wiederum stellen jedoch nur ein Anpassungsverhalten auf den anomischen Zustand dar, das sich bei Timo als «Rebellion» äussert. Wie Böhnisch (2017, S. 47) betont, zeigt sich durch diesen Anpassungstyp auch ein aktives Reaktionsverhalten. Angesichts der Tatsache kann Timos Verhalten auch als Ressource betrachtet werden. Seine Umwelt, mitunter die Lehrpersonen definieren sein Verhalten jedoch als unangepasst, respektlos und störend. Dies führt oftmals zu einer bestimmten Typisierung und Umgangweise mit Timo, die seine bereits bestehenden Verhaltensweisen verstärken und wiederum den anomischen Zustand, in welchem er sich befindet, begünstigen und reproduzieren. Dieser Kreislauf ist von Schulsozialarbeitenden zu erkennen und zu durchbrechen.

4.2.2 Symbolischer Interaktionismus und Labeling Approach in der Einzelfallhilfe

Felicitas, 14 Jahre

Felicitas (Feli) hat wenig Kontakt zu ihren Klassenkameraden und sucht deshalb die SSA auf. Sie erzählt, dass sie von den anderen ausgegrenzt werde, da sie ein spezielles Hobby, das Segelfliegen, ausübe und etwas Besonderes sei. Diese Aussage würde auch ihre Mutter bestätigen. Sie erzählte, dass ihre Eltern sich gewünscht hätten, dass Feli ein Gymnasium anstatt der Sekundarschule besucht, wie ihre Schwester. Im weiteren Verlauf stellte sich heraus, dass die Mutter Feli riet, ihr Hobby zu verschweigen, da die anderen Jugendlichen nicht die gleichen Interessen haben. Es schien, als würde die Mutter wollen, dass Feli als etwas Besonderes behandelt wird und Feli dem aber nicht entsprechen kann. In weiteren Gesprächen äusserte Feli, dass sie sich in ihrer Wahrnehmung eher wie eine kleine Maus fühlt, die sich in einer Nische der Schule verstecken will und nicht gesehen werden möchte. Im Gegensatz dazu sieht ihre Mutter Feli eher als ein kreisendes Flugzeug, das den Überblick über die ganze Schule bewahrt und sich auf einer anderen Ebene als ihre Mitschüler_innen aufhält (Just, 2016b, S. 150–152).

Im Beispiel von Feli wird deutlich, dass sie sich in einem Konflikt mit sich selbst befindet. Einerseits möchte sie der Erwartungshaltung und dem Status, welcher von ihren Eltern gegeben wird, gerecht werden. Andererseits sehnt sie sich danach, in der gleichaltrigen Gruppe eingebunden zu sein und unkompliziert mit ihren Mitschüler_innen mitreden zu können.

Vor dem Hintergrund des Symbolischen Interaktionismus können demnach die Bedürfnisse, die Feli nach Zugehörigkeit verspürt und dem nicht anderssein, als «I» dargestellt werden. Wiederum ist die Erwartungshaltung der Eltern, insbesondere der Mutter, den Status der Besonderheit und Andersartigkeit beizubehalten, als «Me» zu bezeichnen. Aus den beiden Bestandteilen «I» und «Me» sollte sich die Ich-Identität das «Self» herausbilden (Mead, 1975, S. 324). Da die beiden Komponenten «I» und «Me» bei Feli voneinander abweichen, erschwert es eine optimale Bildung ihrer Ich-Identität. In der schulsozialarbeiterischen Einzelfallhilfe ist im Beratungssetting eine solche Diskrepanz zu erkennen und mit der betroffenen Person herauszufinden, wie die beiden Instanzen in ein Gleichgewicht gebracht werden können. Das Bilden der Ich-Identität der SuS kann hiermit unterstützt werden und stellt ebenso einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Individuen dar. Diese Aussage bestätigt Drilling (2004): «Das Ziel des Hilfeprozesses ist es, die aktuelle Krisensituation ... zu

entschärfen, Hilfestellungen ... zur Veränderung der Situation zu bieten sowie die Persönlichkeitsentwicklung generell zu fördern und zu unterstützen» (S. 110).

Damit nicht nur eine direkte Einflussnahme auf Feli genommen wird, ist für die weitere Entwicklung die Hinzuziehung ihrer Familie von besonderer Bedeutung, da diese für die Bildung des «Me» von Feli ausschlaggebend ist. Die Einzelfallhilfe hat nicht nur Gespräche mit der direkt betroffenen Person zum Ziel sondern auch mit indirekt betroffenen Personen wie beispielsweise die Familie (Galuske, 2013, S. 89).

Um die Zuschreibungstendenzen im Labeling Approach und den Umgang der SSA zu verdeutlichen, wird ein zweites Fallbeispiel hinzugezogen, da sich das Erste vor allem auf den Symbolischen Interaktionismus bezog. Der Fall von Sven stellt ein typisches Beispiel von Typisierungen und Zuschreibungsprozessen dar, die im Kontext der Schule vorkommen können.

Sven, 16 Jahre

Das häufige aggressive und schulverweigernde Verhalten von Sven führten zu einem einwöchigen Ausschluss der Schule. Der Vater von Sven suchte daraufhin die Beratung bei der SSA auf. Der Schulausschluss löste bei beiden in Bezug auf die Zukunftsaussichten von Sven grosse Sorgen aus. Das Familienleben geriet aufgrund der Scheidung der Eltern, familiären Todesfällen und finanzieller Not aufgrund der Arbeitslosigkeit des Vaters ins Wanken. In weiteren Gesprächen zwischen Sven und der SSA wird deutlich, dass Sven nebst der familiären Situation auch unter der schulischen Situation leidet. Er sei oftmals in Streitereien verwickelt und versucht sich gegen die Angriffe der Mitschüler_innen zu wehren. Die Lehrpersonen sehen das nicht und würden ihn oftmals als Schuldigen darstellen, weil er einfach derjenige sei, der am meisten auffalle. Sven fühle sich einsam (Just, 2016b, S. 115–119).

Im Beispiel von Sven wird klar, dass die Zuschreibungen, die durch die Lehrpersonen sowie den SuS erfolgt, seine Identität stark beeinflussen. Er fühlt sich ausgegrenzt und versucht sich mit einem Mechanismus, welcher bei ihm das aggressive Verhalten darstellt, zu verteidigen und handlungsfähig zu bleiben. Wie Böhnisch (2017, S. 52) betont, können Zuschreibungen zu Internalisierung führen, welches die Selbstdefinition des Individuums einschränkt. Dieser Prozess fördert deshalb die Reproduktion der unerwünschten Verhaltensweisen und führt letztendlich dazu, dass dieses Verhalten gelebt wird. Bei Sven stellen dies die Uneinsichtigkeit der Lehrpersonen für seine Situation dar und die ständige Etikettierungsmechanismen des Schuldigen, die

immer wieder aufs Neue ausgesprochen werden, verstärkt durch die Handlungsweisen und Äusserungen der Mitschüler_innen.

Wie im Fallbeispiel bei Felicitas erwähnt, sind auch indirekt betroffene Personen Aufgabenbestandteil der Schulsozialarbeit (Galuske, 2013, S. 89). Demnach sind nicht nur die Familien, sondern auch die Lehrkräfte, die mit den Betroffenen in Kontakt treten, von Bedeutung. Im Fall von Sven wäre eine Rücksprache mit der Klassenlehrperson eine wichtige Komponente der sozialarbeiterischen Beratung. Dies würde das Handlungsprinzip «Anwaltschaftliches Handeln» darstellen, welches die SSA auffordert, eine anwaltschaftliche Position für die Betroffenen einzunehmen (Baier, 2011, S. 140–141).

Die Lehrkraft ist über die Situation, in welcher sich Sven befindet, zu informieren und auf die Zuschreibungsprozesse aufmerksam zu machen. Ebenso ist die Relevanz aufzuzeigen, was Stigmatisierungen und Schulausschlüsse (vgl. Kapitel 2.2) für ein Individuum bedeutet und welche Folgen diese mit sich bringen können. Die SSA animiert die Klassenlehrperson darüber hinaus, ihre eigenen Zuschreibungstendenzen immer wieder aufs Neue zu reflektieren und zu überdenken.

4.2.3 Subkulturen und differentielles Lernen in der Einzelfallhilfe

Peter, 12 Jahre

Peter verspürt vermehrt starke Bauchschmerzen und muss aufgrund dessen nach Hause. In einer Pause konnte die SSA Kontakt aufnehmen, wodurch ein Gespräch mit ihr vereinbart wurde. Es stellt sich heraus, dass Peter in der Schule oft geärgert wird und daraufhin sehr wütend wird. Er fühlt sich allein, ausgegrenzt und besitzt ein tiefes Selbstwertgefühl. Fünf Schüler verspotten ihn besonders, woraufhin diese auch die schulsozialarbeiterische Beratung besuchen. Es wird ein Projekttag mit der ganzen Klasse lanciert, mit den Themen Mobbing und Ausgrenzung. Das Klima in der Klasse veränderte sich nach diesem Projekttag merklich. Als sich die Streitereien in der Schulklasse gelegt haben und Peter in seiner Andersartigkeit akzeptiert wurde, fingen die grösseren Schüler an, Peter in der Pause zu ärgern und teils körperlich anzugreifen. Diesmal jedoch wird er von seinen Mitschüler_innen unterstützt und sie suchen gemeinsam erneut die SSA auf. Es wird vereinbart, dass die Streitschlichter der 10. Klasse in den Pausen präsenter sind und ein Auge auf die Gruppe der 7. Klasse haben. Die Angriffe gegenüber Paul legten sich und er konnte sich mit seinen Klassenkameraden anfreunden. Auch seine Bauchschmerzen verbesserten sich dadurch (Just, 2016a, S. 211–212).

Stein (2015, S. 102) äussert, dass sich Cliques von Jugendlichen oftmals aus problematischen sozialen Verhältnissen zusammenfinden. In diesem Beispiel ist jedoch unklar, inwiefern sich diese Gruppen, die Peter ständig ärgerten und angriffen, bildeten oder in welchen sozialen Verhältnissen sie sich befinden. Es ist aber davon auszugehen, dass die Gruppenmitglieder die Verhaltensweisen (Peter zu ärgern und zu attackieren) in einem Kommunikationsprozess erlernten. Lamnek (2017, S. 193) nennt dies die differentielle Assoziation (in Anlehnung an Sutherland, 1968). Ebenso wäre in diesem Beispiel die Möglichkeit, dass die Gruppenmitglieder sich mit dem Verhalten des Leaders der Gruppe identifizieren und dieses als positiv bewerten und es ihm gleichtun. Die devianten Verhaltensweisen werden den nicht devianten vorgezogen. Die SSA suchte das Gespräch im Rahmen der Einzelfallhilfe nicht nur mit Peter, dem direkt Betroffenen, sondern auch mit den indirekt Betroffenen, den verschiedenen Cliques. Überdies wurde ein Projekttag gestaltet, was nicht mehr im Rahmen der Einzelfallhilfe realisiert werden konnte. Dazu wurde die Methode der sozialen Gruppenarbeit genutzt.

Mangelnde soziale Kompetenzen können meistens in Verbindung gebracht werden mit einem mangelndem Selbstwertgefühl, einem Verhaften in festgefahrenen

negativen Rollensettings und der Hilflosigkeit dabei neue Handlungsoptionen zu entwickeln (Stüwe et al., 2014, S. 296).

Die soziale Gruppenarbeit unterstützt Kinder und Jugendliche bei der Persönlichkeitsentwicklung und soll aufgrund dessen die sozialen Kompetenzen fördern und den genannten Faktoren entgegenwirken (Stüwe et al., 2014, S. 296).

Daher kann davon ausgegangen werden, dass die verbesserte Situation von Peter stark durch die soziale Gruppenarbeit geprägt wurde. Das Miteinbeziehen der Streitschlichter kann ebenso als adäquate Intervention beurteilt werden. Sie nehmen dadurch Einfluss auf die Gruppen, indem überblickende Rollen geschaffen werden (Stein, 2015, S. 257).

Zum Fallbeispiel von Peter ist abschliessend zu erwähnen, dass die SSA die Problematiken der Gruppenbildungen erkannte und aufgrund dessen, entsprechende Interventionen, die zur Besserung der Situation führten, umsetzen konnte. Es zeigt sich, dass die Problematik der Subkulturen und des differentiellen Lernens in der Schule nicht ausschliesslich durch die Einzelfallhilfe bearbeitet werden kann. Es kann davon ausgegangen werden, dass in solchen oder ähnlichen Situationen, die Nutzung der Einzelfallhilfe nicht ausreichend ist und eine Hinzuziehung anderer Methoden der Schulsozialarbeit bedarf, um eine angemessene Fallbearbeitung erzielen zu können.

Rückblickend auf alle Fallbeispiele, ob die Differenz als Ursache im Individuum oder in der Gesellschaft liegt, kann folgendes festgehalten werden. Die Grenzen innerhalb der psychologischen und soziologischen Theorien sind nicht trennscharf und dürfen daher nicht unabhängig voneinander betrachtet werden. Wie beispielsweise im Fall von Timo, bei welchem der Labeling Ansatz die anomietheoretische Perspektive zu ergänzen schien und die Hinzuziehung für eine umfangreiche Bearbeitung innerhalb der Einzelfallhilfe erforderlich war. Es gilt daher von der SSA immer zu prüfen, welche Methoden für den jeweiligen Sachverhalt optimal zutreffen, die zu einer Besserung der Situation führen soll. Um dies zu verdeutlichen, wird im Kapitel 4.3 anhand zweier Beispiele die Verbindung der unterschiedlichen Ansätze beleuchtet.

4.3 Beispiele für die Verbindung der Ansätze in der Einzelfallhilfe

Nachstehend werden die Fallbeispiele von Paul und Feli ausführlicher betrachtet und zusätzlich zu den bereits erarbeiteten Perspektiven im Kapitel 4.2, neue Ansätze hinzugezogen. Dies verdeutlicht, dass die unterschiedlichen Perspektiven nicht losgelöst voneinander genutzt werden sollen sondern als gegenseitige Ergänzung zu betrachten sind, damit die Komplexität der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen möglichst differenziert und vollständig betrachtet wird.

Fallbeispiel Paul, 16 Jahre

Wie im Beispiel von Paul im Schlussteil erwähnt wurde, könnte im Rahmen der Einzelfallhilfe keine vollständig erfolgreiche Hilfestellung geboten werden, sofern nur die innerpsychischen Vorgänge betrachtet werden. Dies impliziert daher eine Hinzuziehung von anderen Perspektiven, welche sich vor allem in den soziologischen Ansätzen wiederfinden. Der innere Konflikt von Paul könnte zusätzlich im Hinblick auf den Symbolischen Interaktionismus und der Anomietheorie betrachtet werden, in welchem die Bildung der «Ich-Identität» stark durch das «Me» (die hochstehende Erwartungshaltung der Eltern) beeinträchtigt wird. Die Persönlichkeitsentwicklung bzw. die Bildung des «Self» von Paul wird dadurch gehemmt.

Vor dem Hintergrund der Anomietheorie ist das Verhalten von Paul im schulischen Kontext als Rückzug zu verstehen. Die vorgegebenen Ziele der Eltern hat er aufgegeben und nimmt daher eine resignierte Haltung in Bezug auf die Schule ein. Dies ist als vierte Anpassungsform auf den anomischen Zustand nach Merton (1995, S. 147–150) zu verstehen. Im familiären Kontext hingegen bildete Paul den fünften Anpassungstyp, «die Rebellion». Er kann sich nicht mehr mit den von den Eltern vorgegebenen Normen und Werten identifizieren und distanziert sich dementsprechend. Er setzt sich eigene Ziele, die im Familiensystem jedoch nicht akzeptiert werden und verteidigt diese mit rebellierenden Verhaltensweisen gegenüber den Vorstellungen und Zielen, die seine Eltern vorschreiben.

Anhand dieser Erläuterungen wird klar, dass die Situation von Paul mithilfe unterschiedlicher Perspektiven analysiert werden kann, sowohl psychologisch als auch soziologisch. Infolgedessen gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, die Situation von Paul im Rahmen der Einzelfallhilfe zu betrachten und adäquate Lösungsansätze darauf aufzubauen. Zusätzlich zu den bereits genannten Interventionen im Kapitel 4.1.1 scheint es relevant, die Verhaltensmuster von Paul, die sich aufgrund der gegebenen

Strukturen bildeten, bewusst zu machen. Es ist mit ihm herauszufinden, welche eigenen realistischen Ziele er verfolgen möchte, damit der Ziel-Mittel-Konflikt durchbrochen werden kann. Diese sind im Rahmen eines Rundtischgesprächs mit den Eltern zu besprechen. Es ermöglicht die Schaffung von Transparenz sowie das Aufdecken der herrschenden Familienstrukturen, die aufzulösen sind.

Fallbeispiel Felicitas, 14 Jahre

Im Fallbeispiel von Feli wurde in der vorherigen Analyse der Fokus auf den Symbolischen Interaktionismus gelegt. Bei genauerer Betrachtung können Abwehrmechanismen erkannt werden, die auf die Psychoanalytische Perspektive zurückschliessen lässt. Feli äussert, etwas Besonderes zu sein und dass sie sich auf einer anderen Ebene als die anderen SuS befindet. Es ist zu berücksichtigen, dass diese Äusserungen sicherlich durch die Aussagen der Mutter verstärkt wurden. In dieser Haltung findet sich der Abwehrmechanismus der Abwertung wieder. Feli wird als etwas Besseres betrachtet, wodurch gleichzeitig eine Abwertung der Mitschüler_innen vorgenommen wird. Dementsprechend findet eine Zuschreibung von negativen Eigenschaften gegenüber anderen Personen statt (American Psychiatric Association, 1996, S. 846). Dieser Abwehrmechanismus ist auf den nicht bewältigten Konflikt zwischen dem «Es», dem «Ich» und dem «Über-Ich» zurückzuführen. Im «Es» verbergen sich die Triebe von Feli; zugehörig zu sein und nicht als etwas Besonderes betrachtet zu werden. Wiederum trägt sie im «Über-Ich» die vermittelten Normen und Erwartungen ihrer Mutter, sich von den anderen zu unterscheiden und besonders zu sein. Das «Ich» von Feli versucht zwischen der Gewissensinstanz und ihren eigentlichen Trieben zu vermitteln, bisher jedoch erfolglos, weshalb sich die Abwehrmechanismen bildeten.

Das Bewusstwerden über die vorhandenen psychischen Strukturen von Feli ermöglicht der SSA ein differenziertes, fachliches Verständnis für die Entstehung der Verhaltensweisen (Datler & Wininger, 2010, S. 226). Damit sich diese innerpsychischen Strukturen verändern können, ist der psychische Apparat wieder in ein Gleichgewicht zu bringen (Myschker & Stein, 2014, S. 110). Der SSA soll jedoch bewusst sein, dass diese Strukturen von Feli nur langsam verändert werden können und eine aktive Beziehungsgestaltung voraussetzt.

Um die innerpsychischen Strukturen von Feli wieder in ein Gleichgewicht zu bringen, könnte im Rahmen der Einzelfallhilfe der Fokus auf die Entwicklung ihrer «Ich-Identität» gelegt werden, wie dies bereits im vorherigen Kapitel 4.2 erwähnt wurde. Feli

ist darin zu bestärken, ihre eigene Identität bilden zu dürfen, unabhängig von den Vorstellungen ihrer Mutter. Dafür scheint die Hinzuziehung des humanistisch-psychologischen Ansatzes adäquat. Das Individuum wird in seiner Ganzheit, Eigenständigkeit und Kreativität betrachtet, welches die Tendenz zum Wachstum und zur Selbstheilung hat (Rogers, 2018, S. 49). Diese Haltung gilt es, nebst den bereits geltenden Prinzipien und Strukturmaximen der SSA, einzunehmen und in der Beziehungsarbeit mit Feli zu nutzen. Damit eine solche Beziehung zu Feli zustande kommt, sind die Äusserungen und Gefühle des Sozialarbeitenden übereinzustimmen, damit die Authentizität gewahrt wird (Rogers, 2018, S. 51). Ebenso ist Feli als eigenständiges Individuum wahrzunehmen und die Welt durch ihre Augen zu sehen, ohne jeglichen Bewertungen oder Beurteilungen.

Zusätzlich zu den Ansätzen der Psychoanalytik und der humanistischen Psychologie ist im Fallbeispiel von Feli auf die Bedeutung des Labeling Approachs aufmerksam zu machen. Typisierungen und Stigmatisierungen durch andere Personen können die Selbstdefinition erheblich beeinflussen, indem sich die Individuen mit diesem Fremdbild identifizieren (Myschker & Stein, 2014, S. 132). Feli erlebt unterschiedliche Zuschreibungen ihrer Umwelt, welche das Fremdbild bestimmt und dies wiederum auf ihre Selbstdefinition einwirkt. Zum einen erfährt sie die Zuschreibungen und Typisierungen ihrer Mutter. Sie geben ihr das Gefühl, anders sein zu müssen als ihre Mitschüler_innen, um sich von ihnen abheben zu können. Zum anderen wird Feli von den SuS als Aussenseiterin etikettiert, da sie anderen Freizeitaktivitäten nachgeht als sie. Sie stellen bestimmte Regeln auf, welche zu erfüllen sind und sofern Personen diesen nicht entsprechen, werden Individuen als nicht konform angesehen und ausgegrenzt (Becker, 2019, S. 7). Feli ist dementsprechend in zwei unterschiedlichen Systemen den Zuschreibungstendenzen ihrer Umwelt ausgesetzt, die wiederum auf ihre Selbstdefinition einwirken. Diese Prozesse sind von der SSA zu erkennen und bewusst zu machen. Die Zuschreibungstendenzen der Mutter können in einem Beratungsgespräch im Rahmen der Einzelfallhilfe angesprochen werden. Wiederum kann die SSA die Kompetenz der sozialen Gruppenarbeit nutzen, um in der Klasse Etikettierungstendenzen und Stigmatisierungsprozesse zu thematisieren.

In beiden Fallbeispielen wird deutlich, dass die Situationen der SuS meist multikausal einzuschätzen sind. Diese verlangen wiederum eine ganzheitliche Betrachtung der Individuen in ihren unterschiedlichen Systemen, in welchen sie agieren. Die SSA wird folglich vor die Herausforderung gestellt, die Individuen in ihrer Komplexität anhand geeigneter Ansätze erfassen zu können. Ebenso soll ein Bewusstsein entwickelt

werden, sich unterschiedlichen Perspektiven bedienen zu können. Dies stellt die Voraussetzung für eine umfangreiche Betrachtung der Lebenswelten der SuS dar, an welche die Handlungsmöglichkeiten der schulsozialarbeiterischen Einzelfallhilfe ansetzen sind.

5 Diskussion der Ergebnisse

Nachfolgend wird Bezug zu den im Kapitel 1.3 genannten Teilfragen genommen und diskutiert. In einem zweiten Schritt erfolgt die Diskussion der Hauptfragestellung, sowie eine anschließende kritische Würdigung der vorliegenden Bachelorarbeit.

5.1 Beantwortung der Fragestellungen

Bereits zu Beginn der Arbeit wurde klar, dass sich die Definition von verhaltensauffälligen SuS als Herausforderung darstellt und in der Fachliteratur rege diskutiert wird. Dies impliziert, dass je nach Ansatz unterschiedliche Betrachtungsweisen von verhaltensauffälligen SuS existieren. Infolgedessen schien es als bedeutend, diese Perspektiven anhand diverser Theorien zu betrachten, damit eine vollumfängliche Anschauung erfolgen kann. Ebenso wurde deutlich, dass sich die Ursache für die Verhaltensauffälligkeiten einerseits auf die innerpsychischen Prozesse der SuS bezieht. Andererseits werden aber auch gesellschaftliche Bedingungen als Ursache für die Auffälligkeiten genannt. Aufgrund dessen wurde es als unumgänglich eingeschätzt, psychologische sowie soziologische Bezugstheorien beizuziehen, um eine vollständige Betrachtungsweise von verhaltensauffälligen SuS erhalten zu können. Durch Vergleichen der Fachliteratur sowie eigenen Überlegungen in Bezug auf verhaltensauffälligen SuS fiel die Wahl auf folgende Ansätze: In der psychologischen Perspektive wurde die Psychoanalytik, die Lerntheorie sowie die humanistisch-psychologische Theorie betrachtet. Die soziologische Perspektive bildete sich aus der Anomietheorie, dem Symbolischen Interaktionismus und dem Labeling Approach sowie den Subkulturen und dem differentiellen Lernen.

Welche Handlungsmöglichkeiten sich aus den erwähnten Theoriebezügen schliessen lassen, erfolgte im Kapitel 2.4. Aus den psychologischen Ansätzen ist festzuhalten, dass ein Bewusstsein der Schulsozialarbeitenden zu entwickeln ist, dass das gezeigte Verhalten der SuS Ausdruck innerpsychischer Prozesse ist und diese meist unbewusst ablaufen (Datler & Winger, 2010, S. 229). Ebenso können bestehende Verhaltensweisen durch ein bestimmtes Vorgehen umgelernt werden, welches als Verhaltensmodifikation zu verstehen ist (Stein, 2015, S. 236). Jedoch ist auch die Beziehung zwischen den Schulsozialarbeitenden und den SuS von grosser Bedeutung. Diese soll dem Gegenüber erlauben, die Fähigkeit in sich selbst zu entdecken und diese Beziehung zu seiner Entfaltung zu nutzen, sodass Veränderung und persönliche Entwicklung stattfinden können (Rogers, 2018, S. 47).

In Bezug zu den praktischen Schlussfolgerungen der soziologischen Theorien kann folgendes festgehalten werden: Da der anomische Zustand aufgrund gesellschaftlicher Gegebenheiten nicht von der SSA verändert werden kann, sollen die SuS darin gefördert werden, realistische Ziele zu erkennen und diese anzustreben (Stein, 2015, S. 257). Des Weiteren ist eine stetige Reflexion der Schulsozialarbeitenden im Hinblick auf ihre eigenen Zuschreibungstendenzen geboten (Stein, 2015, S. 258).

Die dritte Frage, welchen Prinzipien das Handeln der SSA obliegt, konnte im Kapitel 3.2 anhand der Handlungsprinzipien und Strukturmaximen nach Baier (2011) beantwortet werden. In Bezug darauf, welche Verknüpfungen zu den psychologischen und soziologischen Theorien hergestellt werden können, wird nachfolgend an zwei Beispielen dargestellt. Zu betonen gilt, dass sich viele Prinzipien und Strukturmaximen der SSA in den praktischen Handlungsmöglichkeiten auf Basis der psychologischen und soziologischen Theorien wiederfinden. Beispielsweise fordert das Handlungsprinzip des Bilderverbots die Schulsozialarbeitenden dazu auf, keine Normalitätsvorstellungen zu bilden, an welche die Kinder und Jugendliche angepasst werden (Baier, 2011, S. 143). Dieser Ansatz zeigt sich ebenso in den Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf den Labeling Approach, bei welchem die eigenen Zuschreibungstendenzen stets zu hinterfragen sind (Stein, 2015, S. 258). Ein zweites Beispiel für die Übereinstimmung stellt das Handlungsprinzip des Vertrauens dar. Dabei ist vollständiges Vertrauen eine essenzielle Voraussetzung für eine positive Zusammenarbeit zwischen der SSA und den SuS. Die Wichtigkeit der Beziehung steht bei der humanistischen Psychologie nach Rogers (2018) ebenso im Zentrum. Es wird deutlich, dass sich viele Grundgedanken der psychologischen und soziologischen Ansätze in den Prinzipien der Schulsozialarbeit wiederfinden.

Die vierte Teilfrage, welcher Methoden sich die SSA bedient und wo diese einzuordnen sind, wurde im Kapitel 3.3 beleuchtet und im Kapitel 3.4 anhand der Einzelfallhilfe genauer betrachtet.

Galuske (2013, S. 167) nennt die Arbeitsweisen, die einen direkten Bezug zu den Adressaten herstellen, «die direkt interventionsbezogenen Methoden». Die Methoden der SSA sind auf dieser Ebene einzuordnen. Auszuschliessen ist jedoch die Nutzung einer Supervision, welche unter die indirekt interventionsbezogene Methode fallen würde (Galuske, 2013, S. 167). Die SSA bedient sich vielfältiger und unterschiedlicher Methoden. Grundsätzlich stehen jedoch die Einzelfallhilfe, die Soziale

Gruppenarbeit sowie die Gemeinwesenarbeit im Fokus des Methodenrepertoires der SSA (vgl. Drilling, 2004; Spies & Pötter, 2011b; Stüwe et al., 2014).

Die Einzelfallhilfe wird von den Fachkräften als wichtigstes Angebot der SSA angesehen (Pötter, 2018, S. 42). Das Hauptziel besteht darin, die nicht mehr vorhandene Balance zurück zu gewinnen, wenn diese nicht mehr von den Individuen selbst hergestellt werden kann (Braun & Wetzel, 2006, S. 142). Ebenso sind Massnahmen von zentraler Bedeutung, welche die Situation stabilisieren, nachhaltig prägen und die Persönlichkeitsentwicklung der SuS unterstützen (Drilling, 2004, S. 110). Das ursprüngliche Verständnis der Einzelfallhilfe beruhte auf Mary Richmonds Drei-Schritte-Konzept, das in die Phasen der Anamnese, der Sozialen Diagnose sowie der Behandlung aufgeteilt wurde (Galuske, 2013, S. 78). Im neueren Verständnis der Einzelfallhilfe, welches jedoch immer noch durch das Drei-Schritte-Modell geprägt ist, werden vielfältige Methoden genutzt. Es wurden diese des Fallverstehens und der Beratung erläutert. Als wichtige Erkenntnis in Bezug auf die Beratung in der Einzelfallhilfe ist die Allzuständigkeit zu nennen: « Alles, was im Alltag zum Problem werden *kann*, *kann* auch zum Thema sozialpädagogischer Beratung werden» (Galuske, 2013, S. 173).

Die soziale Gruppenarbeit zielt ebenso auf die Entwicklung der Persönlichkeit ab und ist erst im Beisein eines/einer Professionellen als soziale Gruppenarbeit zu verstehen (Galuske, 2013, S. 97). Die Inhalte dürfen sich dabei nach den Interessen und Bedürfnissen der SuS richten und auf bestimmten Themen aufgebaut werden (Stüwe et al., 2014, S. 297).

Während die soziale Gruppenarbeit auf die einzelnen Individuen in einer Gruppe abzielt, bezieht sich die Gemeinwesenarbeit auf die sozialen Netzwerke (Galuske, 2013, S. 105). Die SSA nehmen eine Vermittlerfunktion zwischen dem Gemeinwesen und der Schule ein und vernetzen beide Systeme miteinander (Spies & Pötter, 2011b, S. 82). Beispielsweise beim Schaffen eines Schüler_innencafés oder sonstige Freizeitangebote in und ausserhalb der Schule (Deinet, 2011, S. 239).

Die Erarbeitung der Teilfragestellungen ermöglichten die Analyse der praktischen Fallbeschreibungen, die im vierten Kapitel erläutert wurden. Diese Erarbeitung dient zur Beantwortung der Hauptfragestellung, inwiefern psychologische und soziologische Theorien in die Einzelfallhilfe der SSA integriert und daraus Handlungsmöglichkeiten abgeleitet werden können, um eine bessere Begleitung von verhaltensauffälligen SuS zu erzielen.

Grundsätzlich ist die Integration der psychologischen und soziologischen Theorien in die Einzelfallhilfe umsetzbar und als sinnvoll zu betrachten, weshalb die

Hauptfragestellung als beantwortet gilt. Es ist jedoch anzumerken, dass in gewissen Fällen andere Methoden der SSA (Soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit) zwingend hinzugezogen werden mussten, um eine komplette Fallbearbeitung gewährleisten zu können. Diese ergänzten die Interventionen der Einzelfallhilfe, wobei sie in die Lösungsansätze aufgenommen wurden. Daher ist zu betonen, dass sich die SSA der bestehenden Methodenvielfalt bewusst ist und diese einzusetzen weiss. Dies gilt daher als Voraussetzung für eine erfolgreiche Fallbearbeitung innerhalb der Einzelfallhilfe der SSA.

Ferner ist zu betonen, dass eine Bearbeitung der Fallbeispiele jeweils nur anhand einer Theorie nicht ausreichend wäre, welches sich in mehreren Situationen zeigte. Weshalb im Kapitel 4.3 die Kombination der Ansätze anhand der Fallbeispiele erläutert wurde.

Es ist davon auszugehen, dass in der Praxis die Fallbeschreibungen eine noch höhere Komplexität aufweisen als die in der Arbeit genannten Fallbeispiele, von welchen nur einen gewissen Teil vorgestellt wurde. Deshalb kann die Integrierung multipler Ansätze in die Einzelfallhilfe als immer bedeutsamer eingeschätzt werden. Das Beiziehen unterschiedlicher Ansätze wie im Kapitel 4.3 dargestellt, ermöglicht ein umfangreicheres Verständnis für die komplexe Lebenswelt der SuS, in welcher sie sich befinden. Sie sollen daher als gegenseitige Ergänzung betrachtet werden, die nicht losgelöst voneinander zu nutzen sind. Aufbauend darauf, können in der Einzelfallhilfe adäquate Lösungsansätze geplant und durchgeführt werden, um folglich eine bessere Begleitung von verhaltensauffälligen SuS zu erzielen.

5.2 Kritische Würdigung und Ausblick

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit war es möglich, die genannte Hauptfragestellung sowie die Teilfragen zu beantworten. Dafür wurde zu Beginn der Arbeit eine umfangreiche Literaturrecherche durchgeführt, die stets auf ihre Wissenschaftlichkeit überprüft wurde. Die Quellen wurden miteinander verglichen sowie Bezüge zueinander hergestellt und begründet. Die Autorin ist sich der Komplexität und dem Umfang der Theorien bewusst. Aufgrund der Schwerpunktsetzung in dieser Bachelorarbeit, war es jedoch nicht realisierbar, diese noch tiefer zu betrachten. Um die Handlungsansätze für die SSA noch differenzierter gestalten zu können, wäre daher eine umfassendere Bearbeitung der psychologischen und soziologischen Theorien interessant. Die vorgestellte Methode, die sich an den psychologischen und soziologischen Theorien orientiert, soll als Annäherung an ein Instrument verstanden werden, das in der SSA im Umgang mit verhaltensauffälligen SuS genutzt werden kann. Um dieses Instrument in die Praxis der SSA integrieren zu können, wäre eine tiefere Untersuchung notwendig. Weiterführende Forschung würde demnach zu einer Professionalisierung der SSA führen, spezifisch im Umgang mit der stetig wachsenden Debatte um die verhaltensauffälligen SuS.

Das Schaffen eines differenzierten Instruments könnte ein verbessertes Verständnis der SSA für die komplexen Lebenswelten der SuS ermöglichen, die meist Ursache für die Verhaltensauffälligkeiten darstellen, obgleich die Differenz nun in der Gesellschaft, dem Individuum oder meist eine Kombination beider darstellt. Das verbesserte Verständnis führt wiederum zu einer besseren Begleitung in der Einzelfallhilfe und somit auch zur schnelleren Ausbalancierung der komplexen Lebenssituationen der SuS.

Aus Sicht der Autorin wird es daher als überaus wichtig eingeschätzt, dass im Bereich der SSA in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten bei SuS weitere Untersuchungen stattfinden und die Thematik Aufmerksamkeit gewinnt.

Literaturverzeichnis

- American Psychiatric Association. (1996). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen: DSM-IV*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Baier, F. (2011). Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis (2. Aufl.)* (S. 135–158). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Baier, F., & Deinet, U. (2011). *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis (2. Aufl.)*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Becker, H. S. (2019). *Außenseiter: Zur Soziologie Abweichenden Verhaltens* (3. Aufl. 2019). Wiesbaden: Springer Vieweg in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Behnisch, M., Lotz, W., & Maierhof, G. (2013). *Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, L. (2017). *Abweichendes Verhalten*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Braun, K.-H., & Wetzels, K. (2006). *Soziale Arbeit in der Schule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Datler, W., & Winingen, M. (2010). Psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz. In M. Willmann & B. Ahrbeck (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Ein Handbuch* (S. 226–236). Stuttgart: Kohlhammer.
- Deinet, U. (2011). Sozialräumliche Analyse- und Aktivierungsmethoden für die Schulsozialarbeit. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis (2. Aufl.)* (S. 239–258). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Drilling, M. (2004). *Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten* (3.,

- aktualisierte Aufl.). Bern: Haupt.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen: Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten*. Stuttgart: WKohlhammer Verlag.
- Galuske, M. (2013). *Methoden der Sozialen Arbeit: Eine Einführung*. 10. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Goffman, E. (2012). *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität* (21. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grunwald, K., & Thiersch, H. (2016). *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hölling, H., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U., & Schlack, R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen: Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 50(5), 784–793.
<https://doi.org/10.1007/s00103-007-0241-7>
- Hostettler, U., Pfiffner, R., Ambord, S., & Brunner, M. (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz (E-Book): Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. Bern: hep verlag.
- Just, A. (2016a). *Handbuch Schulsozialarbeit* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Just, A. (2016b). *Systemische Beratung - Kommunikation durch Skizzieren: Fallbeispiele aus der Schulsozialarbeit*. Münster: Waxmann.
- Lamnek, S. (2017). *Theorien abweichenden Verhaltens I - «Klassische Ansätze»: Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Juristen, Journalisten und Sozialarbeiter* (10. durchges. Aufl.). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Leitner, W., Ortner, A., & Ortner, R. (2008). *Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten: 7., überarb. und erw. Ausg.* Weinheim: Beltz Verlag.
- Luder, R., Pfister, L., & Kunz, A. (2017). Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit

- Verhaltensauffälligkeiten. *Pädagogische Hochschule Zürich*, 1-86. Verfügbar unter: https://phzh.ch/MAPortrait_Data/178651/5/SIS_Schlussbericht_def.pdf
- Mead, G. H. (1975). *Geist, Identität und Gesellschaft: Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus* (2. Aufl., 9.-12. Tsd.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merton, R. K. (1995). *Soziologische Theorie und soziale Struktur* (Teilausg.). Berlin: de Gruyter.
- Müller, B. (2016). *Sozialpädagogisches Können: Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*. Freiburg: Lambertus Verlag.
- Myschker, N., & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen - Ursachen - hilfreiche Maßnahmen*. 7., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nakamura, Y., & Leemann, R. J. (2003). *Mitarbeiter/innenbeurteilung, Lebens- und Schulqualität. Ausgewählte Ergebnisse der Evaluation der Mitarbeiter/innenbeurteilung im Kanton Zürich*.
- Niederbacher, A., & Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pötter, N. (2018). *Schulsozialarbeit*. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Rogers, C. R. (2018). *Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten* (21. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rothgang, G.-W., & Bach, J. (2015). *Entwicklungspsychologie* (3rd ed.). Stuttgart: WKohlhammer GmbH.
- Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen*: 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Speck, K. (2020). *Schulsozialarbeit: Eine Einführung* (4. unv. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Spies, A., & Pötter, N. (2011a). *Soziale Arbeit an Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag für

Sozialwissenschaften.

- Spies, A., & Pötter, N. (2011b). *Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stein, R. (2010). Psychologie. In M. Willmann & B. Ahrbeck (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Ein Handbuch* (S. 77–85). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. (2015). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (4., neu überarbeitete Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stüwe, G., Haupt, S., & Ermel, N. (2014). *Lehrbuch Schulsozialarbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- von Kardoff, E. (2010). Soziologie. In M. Willmann & B. Ahrbeck (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Ein Handbuch* (S. 86–94). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wember, F. B., Heimlich, U., & Stein, R. (2014). *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen*. Stuttgart: WKohlhammer Verlag.