

α β γ ω – LERNEN IN DER GRUPPE!

WIE DIE METHODE SOZIALE GRUPPENARBEIT IN DER
SOZIALEN ARBEIT IN DER SCHULE ANGEWANDT WIRD

BACHELORARBEIT DER HOCHSCHULE LUZERN
SOZIALE ARBEIT

FELLMANN RAMONA
NUSSBAUMER CHRISTA

**Bachelor-Arbeit
Soziokultur
BB 2012-2016**

Fellmann Ramona & Christa Nussbaumer

α β γ ω – lernen in der Gruppe!

**Wie die Methode Soziale Gruppenarbeit
in der Sozialen Arbeit in der Schule angewandt wird**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2016 in 3 Exemplaren eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Soziokulturelle Animation**.

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

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

Reg. Nr.:

Vorwort der Schulleitung

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

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

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

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

Luzern, im August 2016

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

ABSTRACT

Gegenstand dieser Arbeit ist die Methode der Sozialen Gruppenarbeit im Bereich der Sozialen Arbeit in der Schule. Die Soziale Gruppenarbeit ist eine der drei klassischen Methoden (Einzelfallhilfe, Soziale Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit) der Sozialen Arbeit und damit auch eine des Berufsfeldes der Sozialen Arbeit in der Schule. In der Literatur ist jedoch wenig darüber zu finden, wie die Schulsozialarbeitenden mit Gruppen arbeiten und woran sie sich orientieren. Deshalb haben sich die Autorinnen, Ramona Fellmann und Christa Nussbaumer, zum Ziel gesetzt der Bedeutung der Sozialen Gruppenarbeit entlang der sechs Aspekte (Zielgruppe, Ziele, Rahmenbedingungen, Grundprinzipien, Funktionen, Methoden) mit einer Forschung nachzugehen. Als Forschungsgrundlage dienen Gruppendiskussionen mit praktizierenden Schulsozialarbeitenden aus den Kantonen Basel-Stadt und Luzern. Ihre Hauptaussagen sind mit Hilfe von Mindmaps als Ergebnisse aufgezeichnet und durch Beschreibungen von Beobachtungen der Autorinnen ergänzt. Zudem sind für eine Objektivierung der Forschung, die Diskussionsergebnisse von Basel-Stadt und Luzern, unter Einbezug zweier Diskussionsteilnehmerinnen zusammengefasst und mit weiteren Mindmaps dargestellt und beschrieben sowie mit der Theorie aus der Sozialen Arbeit abgeglichen. Diese qualitativen Daten liefern einerseits Erkenntnisgrundlagen für eine Ressourcenoptimierung der Sozialen Gruppenarbeit im Bereich der Sozialen Arbeit in der Schule. Andererseits dienen sie als Grundlage für Handlungsempfehlungen für die berufliche Praxis.

VORWORT

Die Verfasserinnen dieser Bachelorarbeit (Autorinnen/Forscherinnen) studieren seit September 2012 als berufsbegleitende Studentinnen an der Fachhochschule Soziale Arbeit in Luzern. Ihre Vertiefungsrichtung und ihr Interessensfeld liegt im Bereich der Soziokulturellen Animation. Seit Beginn des Studiums arbeiten die Autorinnen in der offenen Jugendarbeit. Dieses Tätigkeitsfeld bringt oft das Arbeiten mit Gruppen mit sich. Zudem interessieren sich die Autorinnen für die Schulsozialarbeit. Sie besuchten im Herbstsemester 2015 das Modul Soziale Arbeit in der Schule, welches ein Arbeitsfeld in der Soziokulturellen Animation sein kann. Diese Bachelorarbeit widmen sie somit ihren Interessensfeldern der Sozialen Gruppenarbeit sowie der Sozialen Arbeit in der Schule.

DANK DER AUTORINNEN

An dieser Stelle möchten wir uns bei allen Personen bedanken, die viel zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben:

Zuerst ein grosses Dankeschön an die teilnehmenden Professionellen der Sozialen Arbeit in der Schule, welche die Gruppendiskussionen unterstützt und bereichert haben. Hervor zu heben sind die zwei Teilnehmerinnen, welche bereit waren, die Zusammenführung der Diskussion zu bereichern. Ohne ihre Teilnahme wäre eine derart differenzierte und objektivierte Auswertung nicht möglich gewesen. Ein weiteres Dankeschön geht an Uri Ziegele, der während des ersten Fachpoolgespräches Unterstützung in der Themenfindung und Strukturierung der Arbeit angeboten hat. Ausserdem geht ein Dank an Margot Vogel für die wertvollen Inputs beim Fachpoolgespräch. Auch Marius Metzger danken wir sehr für die Unterstützung und Tipps bezüglich der Forschung und dessen Methoden im dritten Fachpoolgespräch. Weiter gilt der Dank Bettina Gessler, Daniel Troxler und Peter Bachmann für ihre engagierte, flexible und kritische Arbeit beim Lektorieren. Nicht zu vergessen ist ein herzliches Dankeschön an Martina Incognito-Fiasconello für ihre grosszügige Unterstützung der Layoutarbeiten. Abschliessend möchten wir uns bei allen Personen bedanken, die uns während dem gesamten Erarbeitungsprozess mit Gesprächen, Diskussionen oder persönlicher, mentaler Unterstützung zur Seite gestanden sind.

Aus Rücksicht auf verschiedene Gesprächspartnerinnen und -Partnern, die um Anonymität gebeten haben, werden in dieser Danksagung keine weiteren Namen aufgeführt.

Ramona Fellmann und Christa Nussbaumer, im August 2016

INHALTSVERZEICHNIS

1 AUSGANGSLAGE UND VERORTUNG DER FRAGESTELLUNG S. 12

- 1.1 Prozess der Themenfindung S. 12
- 1.2 Ausgangslage und fachlicher Hintergrund S. 12
- 1.3 Berufsrelevanz und Stand des Wissens S. 13
- 1.4 Fragestellung S. 14
- 1.5 Adressatinnen und Adressaten S. 15
- 1.6 Aufbau der Arbeit und Klärung verwendeter Begrifflichkeiten S. 15

2 SOZIALE ARBEIT S. 17

- 2.1 Definition Soziale Arbeit S. 17
- 2.2 Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation S. 17
- 2.3 Arbeitsfeld: Soziale Arbeit in der Schule S. 22
- 2.4 Entwicklung von Kindern und Jugendlichen S. 23

3 SOZIALE ARBEIT IN DER SCHULE S. 26

- 3.1 Alltagsbeispiel in der Sozialen Arbeit in der Schule S. 26
- 3.2 Zielgruppen und Ziele S. 27
- 3.3 Rahmenbedingungen und Grundprinzipien S. 29
- 3.4 Funktionen: Früherkennung, Prävention und Behandlung S. 35
- 3.5 Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule S. 37

4 SOZIALE GRUPPENARBEIT S. 41

- 4.1 Geschichte und Definition S. 41
- 4.2 Zielgruppen und Ziele S. 45
- 4.3 Rahmenbedingungen und Grundprinzipien S. 49
- 4.4 Funktionen und Methoden S. 55
- 4.5 Praxisbeispiel: Soziale Gruppenarbeit in der Sozialen Arbeit in der Schule S. 59

5 METHODISCHES VORGEHEN S. 60

- 5.1 Auswahl eines Forschungsproblems (1) S. 61
- 5.2 Systematische Literaturrecherche (2) S. 61
- 5.3 Formulierung der Fragestellung (3) S. 61
- 5.4 Entwicklung des Forschungsdesigns (4) S. 61
- 5.5 Auswahl geeigneter Methoden (5) S. 64
- 5.6 Einstieg in das Untersuchungsfeld (6) S. 67
- 5.7 Sampling – Datenerhebung – Datenanalyse – Vergleich (7) S. 68
- 5.8 Kritische Auseinandersetzung mit dem Forschungsprozess S. 72

6 ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG S. 74

- 6.1 Dokumentation und Analyse der Zwischenergebnisse (7) S. 74
 - 6.1.1 Auswertung Gruppendiskussion Basel S. 75
 - 6.1.2 Auswertung Gruppendiskussion Luzern S. 78
- 6.2 Diskussion und Darstellung der Ergebnisse (8-10) S. 80

7 HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN UND AUSBLICK S. 89

- 7.1 Handlungsempfehlungen für die berufliche Praxis (11) S. 89
- 7.2 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellung S. 93
- 7.3 Ausblick (12-13) S. 94
- 7.4 Persönliches Schlusswort S. 95

8 LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS S. 97

ANHANG S. 101

Anhang A – Leitfaden Forschungsfragebogen

Sämtliche Kapitel sind von den Autorinnen gemeinsam verfasst.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Notizen Gruppendiskussionen	S. 11
Abbildung 2: Subsumtionstheorem	S. 19
Abbildung 3: Arbeitsfelder und Berufsfelder Soziale Arbeit	S. 23
Abbildung 4: Systemebenen nach der Konzeption von Urie Bronfenbrenner	S. 25
Abbildung 5: Kompetenzprofil Soziale Arbeit in der Schule	S. 30
Abbildung 6: Kopplungsmodelle Soziale Arbeit in der Schule	S. 31
Abbildung 7: Drei Berufsfelder und drei Funktionen	S. 37
Abbildung 8: Methodisches Arbeiten Soziale Arbeit in der Schule	S. 38
Abbildung 9: Drei Berufsfelder und drei Funktionen unter Einbezug der Ziele der Sozialen Gruppenarbeit	S. 56
Abbildung 10: Map Gruppendiskussion Basel	S. 75
Abbildung 11: Map Gruppendiskussion Luzern	S. 78
Abbildung 12: Map Zielgruppen	S. 81
Abbildung 13: Map Ziele	S. 82
Abbildung 14: Map Rahmenbedingungen	S. 83
Abbildung 15: Map Grundprinzipien	S. 85
Abbildung 16: Map Funktionen	S. 87
Abbildung 17: Map Methoden	S. 88
Abbildung 18: Map Handlungsempfehlungen	S. 89

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Aufzählung der Gruppenphasen	S. 44
Tabelle 2: Phasen und einschlägige Methoden der Gruppenmoderation	S. 58
Tabelle 3: Schritte der nicht-standardisierten Forschung	S. 60
Tabelle 4: Datenbogen	S. 64
Tabelle 5: Angestrebtes Sampling	S. 69
Tabelle 6: Tatsächliches Sampling	S. 69
Tabelle 7: Angestrebtes Sampling- Zusammenführen der Ergebnisse	S. 70
Tabelle 8: Tatsächliches Sampling- Zusammenführen der Ergebnisse	S. 71



Abb. 1 Notizen Gruppendiskussionen
(Quelle: Eigene Darstellung)

1 AUSGANGSLAGE UND VERORTUNG DER FRAGESTELLUNG

Als Grundlage für die vorliegende Arbeit ist in diesem Kapitel beschrieben, welche Ausgangslage wegweisend ist und inwiefern die Arbeit relevant für die Soziale Arbeit in der Schule und das Arbeiten mit Gruppen ist. Daraus wird die wegleitende Fragestellung hergeleitet. Abgerundet ist das Kapitel mit der Beschreibung der Adressatinnen und Adressaten und einem Überblick zum Aufbau der Arbeit.

1.1 Prozess der Themenfindung

Um die Ausgangslage dieser Arbeit zu skizzieren, bietet sich eine chronologische Ausführung der relevanten Schritte an. Die Autorinnen sind erst über Umwege zu der definitiven Fragestellung gelangt, deshalb folgt eine kurze Prozessbeschreibung der Themenfindung. Da die Autorinnen es begrüßen würden zu einem späteren Zeitpunkt im Ausland tätig zu sein, bestand zu Beginn die Idee, eine Arbeit zum Thema Nichtregierungsorganisationen und Soziokulturelle Animation zu schreiben. Nach einigen Rechercharbeiten und Telefonaten mit Zuständigen in diesem Bereich wurde den Autorinnen jedoch klar, dass ihr Interessensgebiet meist bereits durch andere Bachelorarbeiten abgedeckt oder ihr spezifisches Wissen in den genannten Themen noch zu gering ist. Durch den Besuch des Moduls Soziale Arbeit in der Schule sowie einer Themenauflistung von Uri Ziegele, wurden die Autorinnen hellhörig in Bezug auf das Thema Soziale Gruppenarbeit im Tätigkeitsbereich der Sozialen Arbeit in der Schule. Da die Autorinnen bereits Berufserfahrung im Bereich der Sozialen Gruppenarbeit haben, jedoch erst wenig über dessen Theorie wussten, war ihr Interesse daran geweckt. Zudem möchten die Autorinnen zu einem späteren Zeitpunkt gerne im Bereich der Sozialen Arbeit in der Schule arbeiten, weshalb diesem Bereich die Aufmerksamkeit gelten soll.

1.2 Ausgangslage und fachlicher Hintergrund

Nach einer ersten Recherche im Bereich Soziale Arbeit, Soziale Arbeit in der Schule und Soziale Gruppenarbeit stellte sich heraus, dass sich die Autorinnen in ihrer Forschung vorwiegend auf die Professionellen der Sozialen Arbeit in der Schule einlassen möchten. Da die Themenvorgabe sowie einige der Teile des theoretischen Aufbaus von Uri Ziegele stammen, entschieden sich die Autorinnen, das Fachwissen von Herr Ziegele hinzuzuziehen. Während des Gespräches sind dem Aufbau der Arbeit, den theoretischen Bezügen sowie dem roten Faden besondere Aufmerksamkeit gegeben. Hilfreiche Hinweise wie zum Beispiel ein Angliedern an die Systemtheorie unterstützten die Autorinnen beim Finden eines roten Fadens in ihrer Argumentation. Weiter wurden Themen wie die Soziale Arbeit und die dazugehörigen Berufsfelder, sowie deren Hauptaufgaben besprochen. Auch entstand in diesem Gespräch die Idee, den Leitfaden für die Forschung entlang der sechs Aspekte (Zielgruppe, Ziele, Rahmen-

bedingungen, Grundprinzipien, Funktionen, Methoden) zu gestalten. Bei einem weiteren Fachpoolgespräch mit Margot Vogel, welches ursprünglich lediglich die Sozialen Gruppenarbeit zum Thema haben sollte, erhielten die Autorinnen elementare Inputs bezüglich der Disposition. Fragen wie: „Auf welcher Ebene (Metaebene/Handlungsebene etc.) soll die Arbeit stattfinden?“ oder: „Was ist die konkrete Fragestellung?“ überforderten die Autorinnen zuerst. Im Verlaufe des Gespräches wurde ihnen jedoch bewusst, dass diese - vor jeglichen Fragen bezüglich des Samplings oder allen theoretischen Gegebenheiten - geklärt werden müssten. Die Autorinnen entschieden sich nach erneuter Arbeit, dass die Forschung mit Professionellen der Sozialen Arbeit in der Schule durchgeführt werden soll. Als sie sich über die verschiedenen Forschungsmethoden informierten und bemerkten, dass eine Möglichkeit besteht, die Forschung sehr praxisnah zu gestalten, konnten sie vom Gedanken, Gruppendiskussionen durchzuführen und damit mehr über die Soziale Gruppenarbeit in der Sozialen Arbeit in der Schule zu erfahren, nicht mehr ablassen. Beim weiteren Prozessverlauf erhielten die Autorinnen wesentliche Beiträge von Marius Metzger. Es entstand die Idee einer Auswertung mit der Methode des „Knowledge-Mappings“ sowie, dass diese mittels der Teilnehmenden zustande kommen sollte.

1.3 Berufsrelevanz und Stand des Wissens

„Ist die heutige Zeit schwierig? War das Aufwachsen früher einfacher?“, mit diesen Fragen beschäftigt sich Monika Baumann (2009) in ihrem Artikel. Sie können jedoch kaum abschliessend beantwortet werden. Mit Sicherheit kann nur gesagt werden, dass die Rahmenbedingungen komplex sind. Es herrscht eine Vielfalt von Werten und Normen, und die heutige Gesellschaft ist sehr heterogen. Verschiedene Kulturen und Religionen leben zusammen, es gibt Schichten mit ganz unterschiedlichen finanziellen wie auch bildungsmässigen Ressourcen und Generationen sind oft nicht klar voneinander getrennt. Hinzu kommt die Globalisierung. Durch die relativierten Distanzen und den veränderten Blick auf die Mitmenschen und die Welt haben Jugendliche ganz andere Perspektiven. Dadurch besteht auch die Gefahr, das Gefühl für die Wirklichkeit zu verlieren, sich von seinen Mitmenschen zu entfremden und somit womöglich zu vereinsamen. Aufgrund dieser Thematiken ist es heutzutage für Kinder und Jugendliche eine grosse Herausforderung, sich in der Gesellschaft zurecht zu finden, sich gesund zu entwickeln und selbständig zu werden. Denn die heutigen unklaren Strukturen und die Heterogenität der Gesellschaft können zu Orientierungslosigkeit führen. Wobei gerade in diesem Alter zur Entwicklung der eigenen Identität gewisse Orientierungspunkte wichtig wären. Kinder und Jugendliche müssen befähigt werden, selbst abschätzen zu können, welche Orientierungspunkte denn nun wichtig für sie sind (S.117-118). Daraus stellt sich den Autorinnen dieser Bachelorarbeit die Frage,

wie die Kinder und Jugendlichen denn befähigt werden?

Die deutsch-amerikanische Sozialarbeiterin mit jüdischer Herkunft, Gisela Konopka (1969) erläutert eine der Lösungen mit der Methode der Sozialen Gruppenarbeit, unter welcher sie folgendes versteht: "eine Methode der Sozialarbeit, die den Einzelnen durch sinnvolle Gruppenerlebnisse hilft, ihre soziale Funktionsfähigkeit zu steigern und ihren persönlichen Problemen, ihren Gruppenproblemen oder den Problemen des öffentlichen Lebens besser gewachsen zu sein" (S.35). Unbestritten lässt sich aus dieser Definition eine Handlungsmöglichkeit für die Soziale Arbeit ableiten, denn nach Michael Galuske (2007) lässt sich nebst der Einzelfallhilfe und der Gemeinwesenarbeit die Soziale Gruppenarbeit als eine der drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit, angewandt zur Entwicklung von sozialen Kompetenzen, erkennen (S.71). Die Autorinnen ergänzen hierzu, dass insbesondere die Soziale Arbeit in der Schule eine wichtige Unterstützungsfunktion zur gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen übernimmt. Dennoch konnten die Autorinnen keine ausführliche Literatur über das Arbeiten mit der Methode Soziale Gruppenarbeit im Bereich der Sozialen Arbeit in der Schule in der Deutschschweiz finden. Lediglich Florian Baier und Rahel Heeg (2011) erwähnen, dass Schulsozialarbeitende im Arbeitsformat der Sozialen Gruppenarbeit zwar bestimmte Themen bearbeiten, jedoch immer die Arbeit mit einer bestimmten Gruppe, die bestimmte Merkmale oder Bedürfnisse aufweist, im Mittelpunkt steht. Es mangle nicht an Ideen, jedoch an Arbeitszeit um Angebote der Sozialen Gruppenarbeit zu realisieren, was sich in der evaluierten Praxis gezeigt hat (S.30-31).

Die Autorinnen beobachteten jedoch während ihres Besuch des Moduls 326 Soziale Arbeit in der Schule, das von vielen Dozierenden sowie von Gastrednern und Gastrednerinnen das Arbeiten mit Gruppen thematisiert und praktiziert wird und wurde. Aus diesen Beobachtungen und Überlegungen entschieden sich die Autorinnen deshalb mit einer qualitativen Forschung zu überprüfen, ob und wie die Soziale Gruppenarbeit in der Sozialen Arbeit in der Schule umgesetzt wird.

1.4 Fragestellung

Aufgrund der in der Ausgangslage beschriebenen Herleitung des Themas und der damit zusammenhängenden Überlegungen zur Sozialen Gruppenarbeit und der Sozialen Arbeit in der Schule, entschieden sich die Autorinnen, eine qualitative Forschung zu erheben. Und mit Hilfe dieser Daten zu erheben, wie die Soziale Gruppenarbeit im Bereich der Sozialen Arbeit in der Schule umgesetzt wird. Um die Erhebung der Daten eingrenzen zu können, haben sich die Autorinnen auf zwei Kantone, Kantone Basel-Stadt und Luzern fokussiert. Dazu stellt sich folgende Frage:

Welche Bedeutung hat die Soziale Gruppenarbeit unter den sechs Aspekten Ziele, Zielgruppen, Rahmenbedingungen, Grundprinzipien, Funktionen und Methoden im Bereich der Sozialen Arbeit in der Schule?

Diese Frage wird in den Kapiteln 2 bis 4 anhand von Erkenntnissen aus der Fachliteratur beantwortet. Weiter ist sie Gegenstand für die qualitative Forschung und bildet zudem die Wegleitung in der Auswertung und den Handlungsempfehlungen für Professionelle der Sozialen Arbeit in der Schule. Im Kapitel 7 ist die Fragestellung erneut aufgenommen und zusammenfassend beantwortet.

1.5 Adressatinnen und Adressaten dieser Arbeit

Diese Bachelorarbeit ist für verschiedene Ziel- und Anspruchsgruppen gedacht. Einerseits gilt es, die Professionellen der Sozialen Arbeit, insbesondere der Schulsozialarbeit zu erreichen. Andererseits sollen die Ergebnisse aus der Forschung als Argumentationsbasis für politische Entscheidungen bezogen auf Veränderungen im Bereich der Sozialen Arbeit in der Schule dienen. Durch die gewonnenen Informationen in dieser Arbeit wird die Soziale Gruppenarbeit in der Sozialen Arbeit in der Schule besser fassbar. So lässt sich die Anwendung der Sozialen Gruppenarbeit in der Sozialen Arbeit in der Schule legitimieren und optimieren.

1.6 Aufbau der Arbeit und Begriffsdefinitionen

Aufbau der Arbeit

Diese Bachelorarbeit ist in sieben Kapitel gegliedert. Das Kapitel 1 besteht aus der Einleitung, welche die Ausgangslage, die Berufsrelevanz und den Stand des Wissens skizziert. Darauf folgen die Zielsetzungen und die Herleitung der Fragestellung. Der Bezug zu Adressatinnen und Adressaten dieser Arbeit schliessen diesen Teil ab. In den darauffolgenden drei Kapiteln werden die theoretischen Grundlagen zur Sozialen Arbeit, Sozialen Arbeit in der Schule und Sozialen Gruppenarbeit aufgeführt. Im anschließenden empirischen Teil (Kapitel 5 und 6) der Arbeit, wird mit dem Forschungsdesign eingeleitet und der Deklaration der angewandten Methode zur Erhebung und Auswertung der Daten und dessen Gegenüberstellung mit der Theorie fortgesetzt. Handlungsempfehlungen, die Beantwortung der Fragestellung sowie Ausblicke lassen sich in Kapitel 7 wiederfinden. Das Literatur- und Quellenverzeichnis (Kapitel 8) sowie der Anhang schliessen diese Bachelorarbeit ab.

Begriffsdefinitionen

Auf die durchgehend verwendeten Begriffe „Soziale Arbeit“, „Soziale Gruppenarbeit“, „Kohäsion“, „Sozialisation“, „Inklusion“ und „Knowledge-Mapping“ wird in separaten Kapiteln eingegangen. Die Autorinnen verwenden die Begriffe Soziale Arbeit in der Schule (SAS) und Schulsozialarbeit (SSA) aufgrund unterschiedlicher Theorien und stilistischer Gründe synonym. Die Differenzierung dieser Begriffe ist in Kapitel 2.3 genauer ausgeführt. Da jedoch der Begriff der Methode Soziale Gruppenarbeit und die Methoden der Sozialen Gruppenarbeit für Verwirrung sorgen kann, sind diese hier kurz skizziert.

Wie in Kapitel 1.3 beschrieben, lässt sich die Soziale Arbeit in drei klassische Methoden unterteilen. Dies ist zum ersten die Einzelfallhilfe, zum zweiten die Gemeinwesenarbeit und zum dritten die Soziale Gruppenarbeit. In allen drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit gibt es jedoch Handlungsanweisungen, welche synonym mit dem Begriff der Methode verwendet werden. Es gilt somit besonderer Achtsamkeit beim Lesen der Begriffe: „die Methode Soziale Gruppenarbeit“ oder „Methoden der Sozialen Gruppenarbeit“.

Dieses Kapitel bildet mit den Kapiteln 3 und 4 den theoretischen Bezugsrahmen dieser Bachelorarbeit. Zuerst erstellen die Autorinnen eine Definition von Soziale Arbeit. Weiter wird auf die Dreiteilung Sozialer Arbeit eingegangen, da diese bezüglich dem untersuchten Arbeitsfeld SAS eine Rolle spielt. Zum Schluss stellen die Autorinnen Ansätze der Entwicklungstheorie vor aufgrund der Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen.

2.1 Definition Soziale Arbeit

Der Berufskodex, der vom nationalen Verband AvenirSocial erarbeitet wurde, bezieht sich für die Definition der Sozialen Arbeit auf die Dachverbände IFSW (International Federation of Social Workers) und IASSW (International Association of Schools of Social Work), welche die Profession Soziale Arbeit wie folgt definieren:

Die Profession Soziale Arbeit fördert den sozialen Wandel, Problemlösungen in zwischenmenschlichen Beziehungen sowie die Ermächtigung und Befreiung von Menschen mit dem Ziel, das Wohlbefinden der einzelnen Menschen anzuheben. Indem sie sich sowohl auf Theorien menschlichen Verhaltens als auch auf Theorien sozialer Systeme stützt, vermittelt Soziale Arbeit an den Orten, wo Menschen und ihre sozialen Umfelder aufeinander einwirken. Für die Soziale Arbeit sind die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit fundamental. *(Susanne Beck, Anita Diethelm, Marijke Kerssies, Olivier Grand & Beat Schmocker, 2010, S.8)*

Gregor Husi und Simone Villiger (2012) setzen sich ebenfalls mit der Definition auseinander und präzisieren Soziale Arbeit als eine professionelle menschliche Praxis, die einzelne Menschen und Gruppen in unterschiedlichen Lebenssituationen bei ihrer Alltagsbewältigung, Entwicklung und ihrem Einbezug in relevante Lebensbereiche unterstützt. Zudem sorgt sie zwischen gesellschaftlichen Gruppierungen für Ausgleich und trägt zum gesellschaftlichen Zusammenhalt bei oder kommt diesbezüglich möglichen Problemen zuvor. All diese Aufgaben sollen letztendlich allen Menschen ein gelingendes Zusammenleben ermöglichen (S.25-26).

2.2 Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation

Thomas Rauschenbach und Ivo Züchner (2002) zeigen in ihrem Grundlagenbeitrag zur Theorie Sozialer Arbeit auf, dass es noch höchst umstritten ist, ob es eine eigene Theorie Sozialer Arbeit überhaupt geben kann. Denn der Gegenstand Sozialer Arbeit scheint eingeklemmt zwischen Themen der Sozialpolitik, der Fürsorge und Hilfe sowie der Erziehung und Bildung. Der Oberbegriff "Soziale Arbeit" für Sozialpädagogik und Sozial-

arbeit hat sich mittlerweile in der Theorie wie auch in der Praxis eingebürgert. Jedoch ist der fachliche Diskurs noch weit entfernt von einer einheitlichen Definition (Rauschenbach & Züchner, 2002; zit. in Michael May, 2010, S.24). Husi und Villiger (2012) nehmen in ihrem Buch Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation eben diesen Diskurs auf. Sie starten mit einer Recherche zu Soziale Arbeit - wobei sie Sozialarbeit und Sozialpädagogik noch um die Soziokulturelle Animation ergänzen - und zeigen semantische Verschiebungen auf, ohne aber zu einem Resultat zu kommen. Woraufhin sie anhand einer methodischen Reflexion der Logik der Differenzierung nachgehen. Daraus wird ersichtlich, dass sich die Differenzierung Sozialer Arbeit in Berufsfelder, wie auch in Arbeitsfeldern zeigt (S.12). Wobei mit Arbeitsfeldern kleinere Einheiten als Berufsfelder gemeint sind. Unter Berufsfeldern werden Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation verstanden (Husi & Villiger, 2012, S.45). Um die Zusammenhänge der Berufsfelder besser verstehen zu können, zeigen die Autorinnen vorerst eine Einteilung anhand der Theoreme nach Albert Mühlum (1996) auf:

- › Divergenztheorem: eindeutige Trennung,
- › Konvergenztheorem: Annäherung,
- › Subordinationstheorem: Sozialarbeit und Sozialpädagogik sind einander über- bzw. untergeordnet,
- › Substitutionstheorem: wechselseitiger Austausch möglich,
- › Identitätstheorem: Sozialarbeit und Sozialpädagogik stimmen vollständig überein,
- › Subsumtionstheorem: Teile des umfassenden Handlungssystems der Sozialen Arbeit (Mühlum, 1996; zit. in May, 2010, S.25)

Husi und Villiger (2012) ergänzen bei den Theoremen zudem das Feld der Soziokulturellen Animation und stellen fest, dass aktuell in der Sozialen Arbeit das Konvergenz- bzw. das Subsumtionstheorem am weitesten verbreitet ist (S.42). Das Subsumtionstheorem soll hier anhand einer Abbildung veranschaulicht werden:

Subsumtionstheorem

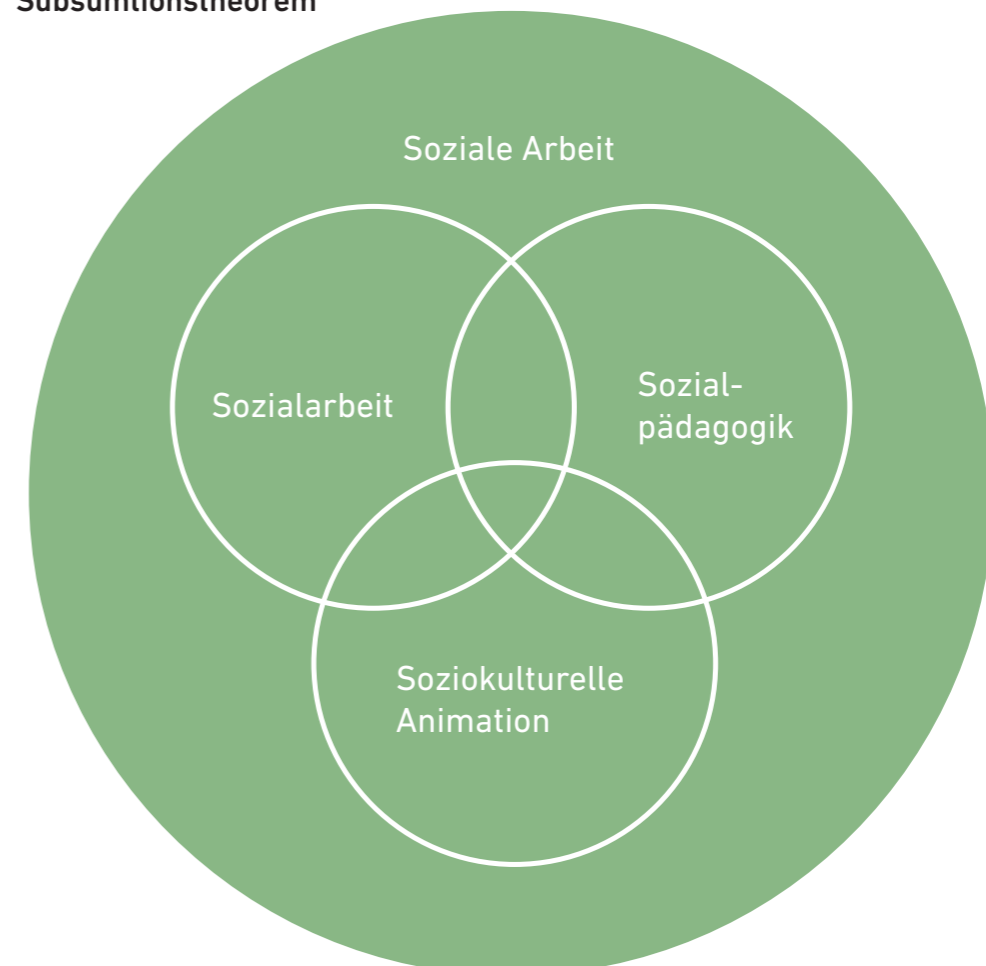


Abb. 2 Subsumtionstheorem
(Quelle: leicht modifiziert nach Husi & Villiger, 2012, S. 39)

Nach Husi und Villiger (2012) kommen Hilfsangebote der Sozialen Arbeit ins Spiel, wenn es den gesellschaftlichen Instanzen nicht gelingt, Menschen zu bilden und zu erziehen, sie in die Gruppen und Organisationen gewisser Lebensbereiche einzubeziehen und Zusammenhalt aufzubauen. Wobei der Sozialarbeit die Bearbeitung äusserer Lebenslagen, der Sozialpädagogik die Bearbeitung innerer Lebenslagen und Lebensziele und der Soziokulturellen Animation die Kohäsion zugeteilt werden (S.55). Für ein besseres Verständnis der drei Berufsfelder sind folglich die jeweiligen Aufgaben präzisiert.

Inklusion als Aufgabe der Sozialarbeit

Sozialarbeit verstehen Husi und Villiger (2012) als nachrangige Inklusionshilfe, welche individuelle und äussere Lebenslagen bearbeitet, die veränderungswert erscheinen (S.55). Albert Scherr (2012) übersetzt Inklusion aus dem lateinischen, was so viel bedeutet wie „Einschluss“. Hier ist im Hinblick auf den Einbezug von Menschen in soziale Prozesse alltags-sprachlich von der Teilhabe und Zugehörigkeit die Rede. Dieser Erklärung liegt ein Denkmodell zugrunde, dass soziale Gebilde aus Individuen und ihren Beziehungen bestehen. Dies wird von der Systemtheorie jedoch abgelehnt. Nach dem Verständnis der Systemtheorie bezeichnet der Begriff "Inklusion" Annahmen, wie Individuen für Sozialsysteme relevant und in sie einbezogen - inkludiert - werden können. Die Luhmann'sche Systemtheorie unterscheidet soziale, psychische, organische und maschinelle Systeme. Systeme sollen dabei Grenzen ziehen zwischen sich selbst und der Umwelt, wobei auf dieser Grundlage Austauschbeziehungen zustande kommen sollen. Dabei werden Sozialsysteme nicht als Handlungs- und Interaktionszusammenhänge zwischen Individuen, sondern als Kommunikationssysteme verstanden, in denen Kommunikation auf Kommunikation reagiert. Dadurch sind Individuen nur dann für Sozialsysteme wichtig, wenn sie systeminterne Kommunikation ermöglichen. Zudem muss beachtet werden, dass nicht alles, was ein Individuum wahrnimmt, erlebt und denkt, in die Kommunikation einfließt. Nur ein Teil wird kommunikativ mitgeteilt und dieser wird wiederum selektiv aufgegriffen. Woraus sich schliessen lässt, dass die Beziehung zwischen sozialen Systemen und menschlichen Individuen eine hoch selektive System-Umwelt-Beziehung ist. Die Art und Weise wie diese System-Umwelt-Beziehung reguliert wird, also inwiefern im Kommunikationszusammenhang Menschen als relevant erachtet werden, entscheidet über die Inklusion oder Exklusion eines Individuums. Organisationen sind in der modernen Gesellschaft wichtig für die Regulierung von Inklusion und Exklusion. Da sie dadurch gekennzeichnet sind, dass sie Teilnahmeregulierungen vornehmen, nach organisations-spezifischen Richtlinien Teilnahme begrenzen sowie in bestimmten Fällen auch erzwingen können. Zum Beispiel beschäftigen und entlassen Betriebe Arbeitnehmende oder Schulen erzwingen die Schulpflicht, können Schüler/innen aber auch von der Schule ausschliessen. Ebenfalls ausschlaggebend ist der Wohlfahrtsstaat, welcher eine finanzielle Mindestausstattung garantiert und die Geld- und Marktabhängigkeit des Zugangs zu den Leistungen von Organisationen durch Rechtsansprüche begrenzt (z.B. Schulbesuch). Bei der Inklusion sind Hilfeleistungen der Sozialen Arbeit auf die Befähigung und Motivation der Individuen ausgerichtet. Dies aber auch im Hinblick darauf, was von den Systemen und Organisationen an Inklusionsbedingungen vorgegeben ist. Zusätzlich werden die Folgen von Exklusionen für die Individuen und Familien bearbeitet (S.175-178).

Sozialisation als Aufgabe der Sozialpädagogik

Nach Husi und Villiger (2012) ist Sozialpädagogik als nachrangige Sozialisationshilfe zu verstehen (S.55). Tilmann Sutter (2012) bezeichnet Sozialisation als Prozess des Erwerbs sozialer Handlungsfähigkeiten von Subjekten. Erstens wird darunter der Aufbau einer subjektiven Innenwelt (Sprache, soziales Verstehen, moralisches Bewusstsein) verstanden. Und zweitens umfassen diese Prozesse den Aufbau einer äusseren Welt. Dies zeigt auf, dass die Subjekte mit der Entwicklung ihrer inneren Strukturen sogleich verschiedene Bereiche der Aussenwelt erschliessen. Sozialisation ist als ein Prozess aktiver Konstruktion zu sehen. Diese mittlerweile breit konsentrierte Grundlage lässt jedoch weite Spielräume offen. Sozialisation als aktiver Konstruktionsprozess wird überwiegend als Aufbau subjektiver Handlungsfähigkeiten verstanden. Dabei ist einerseits die Autonomie von Subjekten im Sinne einer Selbstsozialisation zu sehen, jedoch spielt die Fremdsozialisation durch mehr oder weniger direkte Einflüsse von aussen eine wichtige Rolle (S.386). Aus Sicht der Systemtheorie kann Sozialisation aber nur Selbstsozialisation bedeuten, da diese von der operativen Eigenständigkeit psychischer und sozialer Systeme ausgeht. Was bedeutet, dass psychische und soziale Systeme nur innerhalb der eigenen Grenzen mit Gedanken und Kommunikation operieren können. Dieser systemtheoretische Begriff der Selbstsozialisation hat Konsequenzen für die Erziehung, da diese nicht als Strategie direkter Vermittlung, Instruktion, Beeinflussung oder Steuerung möglich ist. Sondern es muss sich bei Erziehung um mehr oder weniger gezielte Irritationen und Störungen handeln, die von den psychischen Systemen nach den intern aufgebauten Strukturen verarbeitet werden (Sutter, 2012, S.386-387).

Kohäsion als Aufgabe der Soziokulturellen Animation

Husi und Villiger (2012) schreiben der Soziokulturellen Animation die nachrangige Kohäsionshilfe als Aufgabe zu, wobei diese veränderungswertes Zusammenleben bearbeitet. Gregor Husi (2010) stellt folgende These zur Aufgabe der Soziokulturellen Animation auf:

Soziokulturelle Animation interveniert, wo „Teile“ der Gesellschaft an bestimmten Orten zu bestimmten Zeiten nicht (mehr) zusammenhalten, und präveniert, wo dies zu geschehen droht. Ein Miteinander der Menschen soll das Nebeneinander, Übereinander und Gegeneinander ersetzen oder zumindest ergänzen. (S.98)

Nach Husi (2010) kümmert sich Soziokulturelle Animation um den zwischenmenschlichen Zusammenhalt, und zwar unter konkreten Menschen. Wenn Menschen ihre Anzahl Konflikte minimieren und diese konstruktiv austragen, deutet dies auf Zusammenhalt hin. Dies ist keine leichte Aufgabe, speziell im Hinblick auf die Differenzierung moderner Gesellschaften. Die Soziokulturelle Animation fördert den Zusammenhalt konkreter

Menschen und dies im Geiste des Demokratismus. Dies wird manchmal auch als Stärkung der Zivilgesellschaft angesehen (S.99-101). Wobei sich nach Gabi Hangartner (2010) die Zivilgesellschaft aus unzähligen Gruppen und Institutionen zusammensetzt, welche sich für Umweltschutz, Menschenrechte und andere soziale Anliegen stark machen (S.271). Husi (2010) gliedert die Aufgabe der Soziokulturellen Animation in vier Bereiche. Erstens bringt sie Menschen zusammen (Animation). Zweitens fokussiert sie ihre Vorüberlegungen und Informationssuchen auf demokratischen zwischenmenschlichen Zusammenhalt (Konzeption). Drittens stellt sie Infrastruktur, Begegnungsanlässe und ihr Know-How zur Verfügung (Organisation) um den Zusammenhalt zu fördern. Und viertens baut sie zwischenmenschliche Brücken (Vermittlung), ebenfalls um den Zusammenhalt zu fördern (S.101).

All diese Hilfsangebote nach Husi und Villiger (2012) erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass individuelles Leben und Zusammenleben gelingen (S.55).

2.3 Arbeitsfeld: Soziale Arbeit in der Schule

Die Autorinnen dieser Bachelorarbeit gehen vom Verständnis des Subsumtionstheorems aus. Die folgende Abbildung veranschaulicht das Subsumtionstheorem mit den drei Berufsfeldern, sowie den dazugehörigen Arbeitsfeldern.

Nach dieser Abbildung wird Schulsozialarbeit als Arbeitsfeld aller drei Berufsfelder gesehen. Aufgrund dessen lassen sich der Schulsozialarbeit alle Aufträge der drei Berufsfelder: Inklusion, Sozialisation und Kohäsion zuordnen. Die SAS wird von unterschiedlichen Autoren und Autorinnen in ihrer Funktion, ihren Aufgaben und Zielen definiert. Im Gegensatz zu anderen deutschsprachigen Ländern hat sich in der Schweiz für die SAS der Begriff Schulsozialarbeit etabliert. Nach Speck (2007; zit. in Ziegele, 2014) gibt es in Anlehnung an den deutschen Diskurs bezüglich der Begriffsfestlegung wichtige Argumentationen zu finden. So ist Schulsozialarbeit historisch gewachsen und gesellschaftlich akzeptiert. Zudem ergeben sich daraus eine Implikation der sozialarbeiterischen Hauptaufgabe sowie eine klare Abgrenzung zu ausserschulischen Angeboten. Auch ermöglicht der Begriff das Verständnis für eine gemeinsame strategische und operative Verantwortung von Schule und Soziale Arbeit. Die sprachliche Übereinstimmung vom Handlungsfeld Schulsozialarbeit und deren Professionellen ist zudem gewährleistet (S.15). Ziegele (2014) erwähnt dazu jedoch, dass der Begriff Schulsozialarbeit gleichzeitig die relevante Unterscheidung von Sozialarbeit und Sozialer Arbeit nicht definiert und deshalb der begriffliche Einbezug der Sozialpädagogik und der Soziokulturellen Animation ausbleibt (S.15). Daraus schliessen die Autorinnen, dass Ziegele die Auffassung des Subsumtionstheorem mit der Dreiteilung der Berufsfelder unter dem Oberbegriff der Sozialen Arbeit hat. Dieses Arbeitsfeld ist in Kapitel 3 detailliert erläutert.

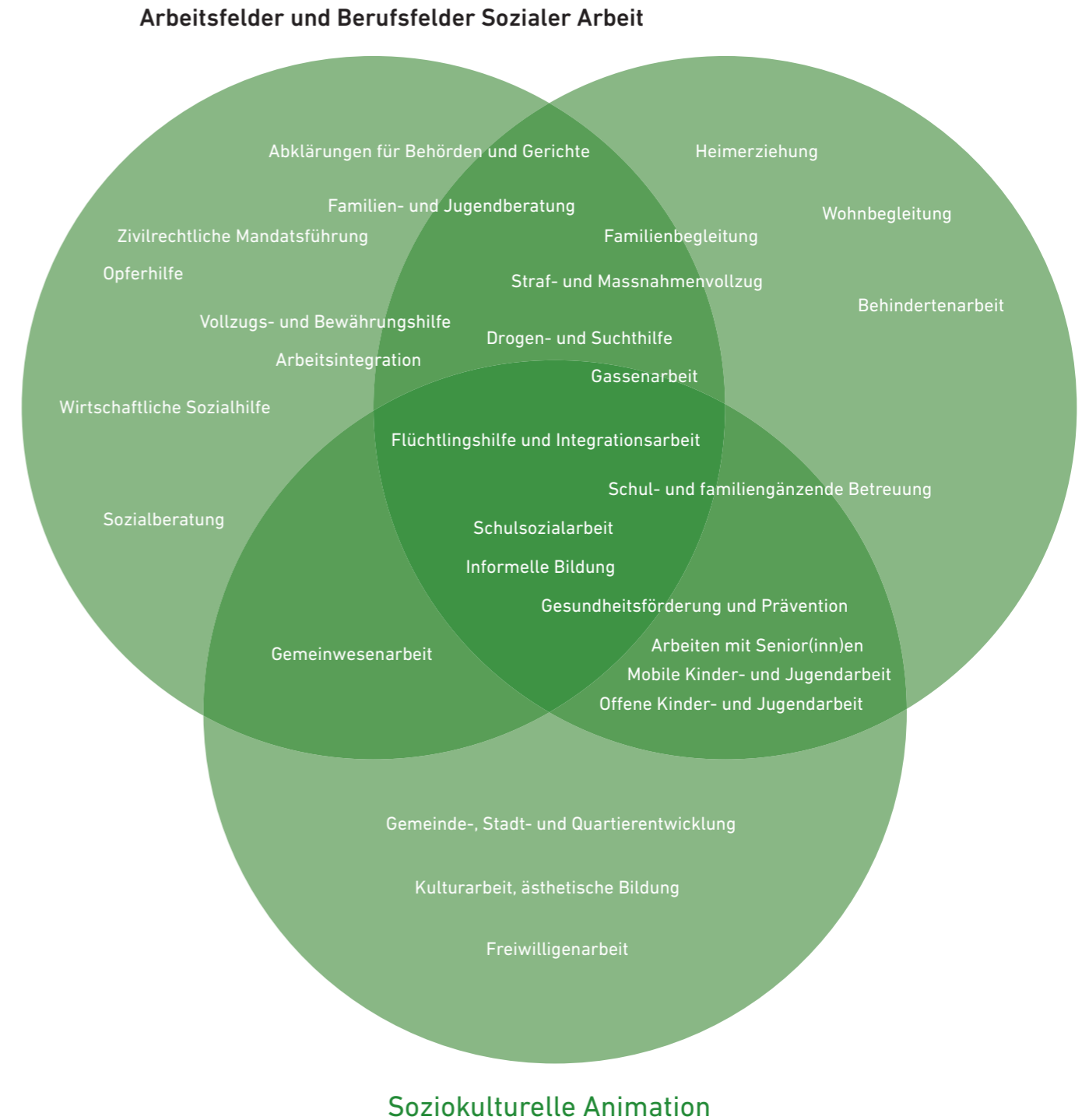


Abb. 3 Arbeitsfelder und Berufsfelder Sozialer Arbeit
(Quelle: leicht modifiziert nach Husi & Villiger, 2012, S.46)

2.4 Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

In Kapitel 1.3 sind Herausforderungen für Kinder und Jugendliche erläutert. Da sich das Arbeitsfeld SAS mit der Hauptzielgruppe Schüler/innen befasst, spielt im Rahmen dieser Herausforderungen die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen eine zentrale Rolle.

Nach Arnold Lohaus und Marc Vierhaus (2015) geht es bei der Entwicklung um Veränderungen innerhalb des Individuums über die Zeit hinweg (S.2). Lohaus und Vierhaus (2015) führen die psychoanalytische Konzeption nach Erikson aus, wobei die Ich-Entwicklung einen grossen Stellenwert hat. Das Individuum durchläuft während seiner Entwicklung verschiedene Entwicklungsphasen. Diese sind durch verschiedene psychosoziale Krisen charakterisiert, die vom Individuum gelöst werden müssen. Die Art, wie die Krisen gelöst werden, bestimmt die Persönlichkeit. Die Ich-Entwicklung erreicht ihren Höhepunkt im Kinder- und Jugendalter, wodurch diese Phase als eine der wichtigsten betrachtet wird. Die zentrale Thematik dabei ist die Findung der eigenen Identität versus der Rollendiffusion. Rollendiffusion bedeutet, dass ein Individuum keine eigenständige Identität entwickelt und somit keine konsistente Persönlichkeit erlebt (S.12). Die Entwicklung bezieht sich nicht nur auf das Individuum, sondern die Umgebung wird ebenfalls mit einbezogen. Eine Menge ineinander verschachtelter Strukturen, welche sich gegenseitig beeinflussen, bilden ein System. Daher ist Entwicklung immer auch in Zusammenhang mit dem System, in dem sie eingeschlossen ist, zu betrachten. Andererseits wird auch das System von dem Individuum beeinflusst. Es findet eine fortlaufende Anpassung in der Interaktion zwischen dem System und dem Individuum statt. Durch dieses Wechselspiel können sich beide Seiten weiterentwickeln. Hierbei spielt die Konzeption nach Urie Bronfenbrenner eine wichtige Rolle, wobei nach verschiedenen Systemebenen zu unterscheiden ist (Lohaus & Vierhaus, 2015, S.38). Diese Systemebenen sind in der nachfolgenden Abbildung 3 visualisiert dargestellt.

Laut Urie Bronfenbrenner (1979) beziehen sich Mikrosysteme auf die unmittelbare Umgebung eines Menschen. Hierbei können Menschen leicht direkte Interaktion mit anderen Menschen aufnehmen. Beispiele dazu sind die Familie, die Schule oder der Arbeitsplatz. Lebensbereiche, die Wechselbeziehungen zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen (Mikrosystemen) umfassen, sind Mesosysteme. Ein Beispiel dafür ist die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus. Exosysteme sind als Lebensbereiche definiert, an denen eine Person nicht selbst teilhat, aber von diesen beeinflusst wird. Dies kann zum Beispiel die Arbeitsstelle der Mutter sein. Die höchste Stufe bilden die Makrosysteme. Sie bestehen aus gemeinsamen Einflüssen, die auf alle Personen einer Subkultur oder Kultur wirken. Dies können zum Beispiel gemeinsame kulturelle Werte einer Gesellschaft sein. Das Chronosystem bringt zum Ausdruck, dass sich die Systemebenen nicht nur untereinander beeinflussen, sondern sich auch weiterentwickeln (Bronfenbrenner, 1979; zit. in Arnold Lohaus & Marc Vierhaus, 2015, S.38-39).

Systemebenen nach der Konzeption von Urie Bronfenbrenner

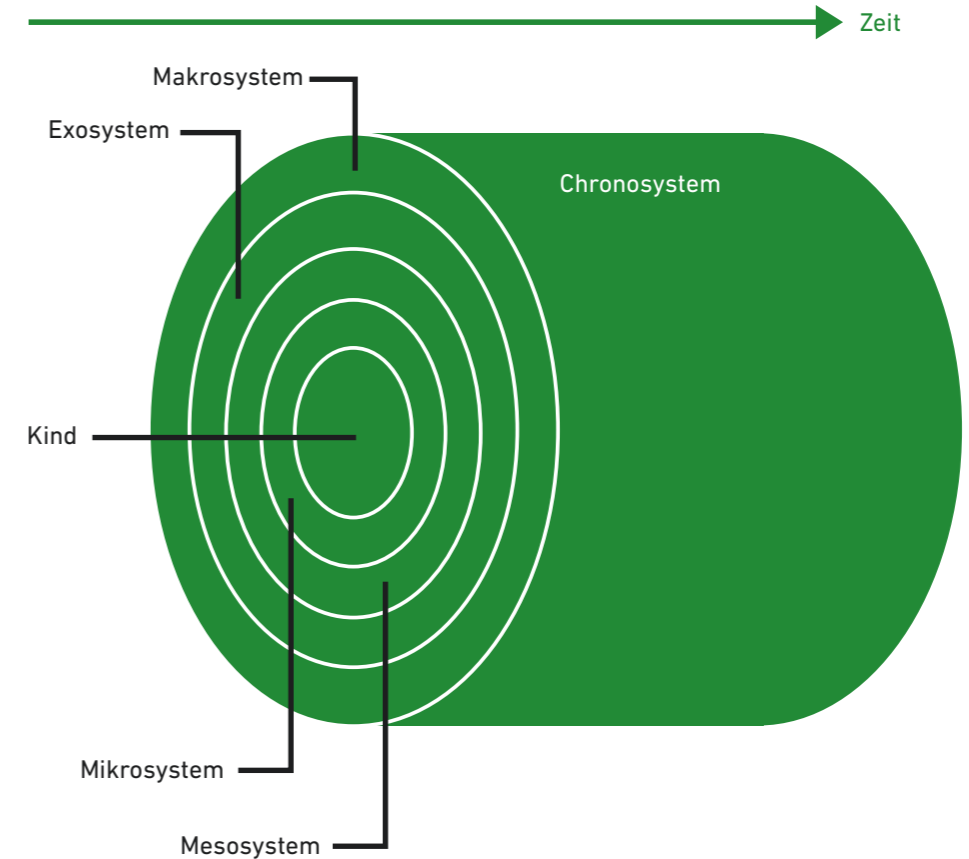


Abb. 4 Systemebenen nach der Konzeption von Urie Bronfenbrenner
(Quelle: leicht modifiziert nach Lohaus & Vierhaus, 2015, S.39)

Fazit

Rückblickend auf dieses Kapitel stellen die Autorinnen die Hypothese auf, dass die Soziale Arbeit grosse Herausforderungen und Spannungsfelder in ihrer Arbeit hat. Die Globalisierung, die kulturelle Vielfalt oder die heterogene Gesellschaft sind nur einige der komplexen Rahmenbedingungen, welche beim Aufwachsen in der heutigen Zeit herausfordernd sind. Diese komplexen Rahmenbedingungen können die Kinder und Jugendlichen überfordern und zur Orientierungslosigkeit führen. Jedoch gilt laut Entwicklungstheorie das Kindes- und Jugendalter als eine der wichtigsten Phasen, da die Ich-Entwicklung in dieser Zeit ihren Höhepunkt erreicht. Das Individuum findet seine eigene Identität. Aufgrund dessen sind Orientierungspunkte zu diesem Zeitpunkt wichtig. Kinder und Jugendliche sollen befähigt werden, selbst abschätzen zu können, welche Orientierungspunkte für sie wichtig sind. Die SAS wird als Arbeitsfeld in der Schnittmenge der Sozialen Arbeit gesehen, daher sind der SAS die Aufgaben aller drei Teilrichtungen, also Inklusion, Sozialisation und Kohäsion, zuzuordnen. Aus diesem Grund ist nachfolgend das Arbeitsfeld der SAS detailliert dargestellt.

In Kapitel 3 ist das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule genauer erläutert. Als erstes erfolgen die Definition des Begriffes „Soziale Arbeit in der Schule (SAS)“ und ein Beispiel aus einem Praxisalltag einer Professionellen der SAS. Anschliessend wird anhand der sechs Aspekte: Zielgruppe, Ziele, Rahmenbedingungen, Grundprinzipien, Funktionen und Methoden die SAS erklärt. Hierbei ist zu erwähnen, dass diese Bachelorarbeit in Bezug auf SAS, grundsätzlich dem Buch: Soziale Arbeit in der Schule, Definition und Standortbestimmung nach Kurt Gschwind (Hrsg.), Uri Ziegele und Nicolette Seiterle (2014) folgt. Teilweise sind einige Ergänzungen von anderen Autoren und Autorinnen beigezogen, damit die Leserschaft ein optimales Theoriewissen für die darauffolgende Forschung erhält.

Einsteigend gilt es jedoch die Begriffsdefinition der Sozialen Arbeit in der Schule von Ziegele (2014) wiederzugeben:

Soziale Arbeit in der Schule ist ein an die Schule strukturell dynamisch (im Sinne von kontinuierlich konstruiert) gekoppeltes, eigenständiges und schulerweiterndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit, das von beiden professionalisierten und organisierten Subsystem der Sozialen Hilfe bzw. Erziehung gemeinsam gesteuert wird. Sie unterstützt sowohl die (bio-) psychosoziale Entwicklung und Integrität als auch die gesellschaftliche Inklusion ihrer Anspruchsgruppen und wirkt an einer nachhaltigen Schulentwicklung mit. Dabei bedient sich Soziale Arbeit in der Schule lebensweltnah und niederschwellig, systemisch-lösungsorientiert, diversitätssensibel und partizipativ innerhalb der verhaltens- und verhältnisbezogenen Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung ihrer personen-, gruppen-, organisations- und sozialraumspezifischen Methoden der Sozialen Arbeit. (S.28-29)

3.1 Alltagsbeispiel in der Sozialen Arbeit in der Schule

Um einen Einblick in das Arbeitsfeld der SAS aufzuzeigen, ist nachfolgend ein Alltag einer Professionellen der Sozialen Arbeit in der Schule skizziert. Dies wurde anhand eines narrativen Interviews von den Autorinnen erfragt und transkribiert. Das Interview fand am 15. Juni 2016 mit der Schulsozialarbeiterin Doris Zitzelsberger statt. Der Arbeitstag in der SAS startet früh im Büro, um zuerst E-Mails oder Telefonate zu kontrollieren und zu beantworten. Anschliessend stehen oft verschiedene Termine mit Jugendlichen oder Eltern an. Des Weiteren steht eine Klassenintervention auf dem Tagesplan, Fragebögen müssen ausgewertet, oder Interventionen geplant werden. In der Pause ist es wichtig, im Lehrerzimmer präsent zu sein. Dies hat zum Ziel bei den Lehrpersonen nachzufragen wie es mit gewissen Schülern und Schülerinnen oder im Allgemeinen mit ihrer

Klasse funktioniert. Wenn es ruhig ist und nichts Dringendes ansteht, können die Professionellen der SAS Schriftlichkeiten erledigen. Dies sind beispielsweise diverse Erkundungen zu Entwicklungsstörungen der Klientel, Abklärungen mit der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde oder die Erarbeitung von Unterlagen zu Lernstrategien und vieles mehr. Der Alltag in der SAS ist sehr abwechslungsreich. Einerseits gibt es planbare Termine, andererseits geschieht aufgrund der notwendigen Niederschwelligkeit der SAS viel Unvorhergesehenes. In der Regel kommt pro Arbeitstag 40 – 50 Prozent Unvorhergesehenes hinzu. Dies zeigt die Notwendigkeit auf, genügend leere Zeitfenster einzubauen. Zum Abschluss des Arbeitstages werden die nächsten Tage geplant. Es kann auch sein, dass die Professionellen Telefonate zu einem späteren Zeitpunkt noch von zu Hause aus führen, um beispielsweise Eltern zu erreichen. Allgemein ist von den Professionellen Flexibilität gefragt, um die Arbeit bedürfnisorientiert gestalten zu können.

3.2 Zielgruppen und Ziele

Zielgruppen

Die Funktion, welche von der Sozialen Arbeit in der Schule wahrgenommen wird, richtet sich an Kinder, Jugendliche, Erziehungsberechtigte und andere wichtige Bezugspersonen (Ziegele, 2014, S.30). Urs Vögeli-Manotovani und Silvia Grossenbacher (2005) unterteilen die Zielgruppe der SAS, wobei Schüler/innen zur primären Zielgruppe gehören (S.33). Wie im Kapitel 1.3 erwähnt, sind es gesellschaftliche Herausforderungen, welche bewirken können, dass das Gefühl für die Wirklichkeit verloren geht, eine Entfremdung gegenüber Mitmenschen und mögliche Vereinsamung passiert. Aus diesem Grund sollte die Hauptzielgruppe auf den Kindern und Jugendlichen sein, wie Vögeli-Mantovani und Grossenbacher (2005) beschreiben. Als sekundäre Zielgruppe sind Lehrpersonen, Eltern und weitere Beteiligte aus dem Lebensfeld der Kinder- und Jugendlichen dazu zuzählen (S.33). Matthias Drilling (2009) führt neben der primären Zielgruppe, den Lehrer/innen und Eltern zudem differenziert eine tertiäre Zielgruppe auf: Beteiligte im Schulalltag (Schulhausleitung, -sekretariat, -wartung, -dienste), Helferorganisationen (z.B. Vormundschaftsbehörde, Schulpsychologischer Dienst, Schulärztlicher Dienst, Ambulante Heilpädagogik, Familien- und Erziehungsstellen) und die (Fach-) Öffentlichkeit (S.120-121). Zudem gilt bei der Zielgruppe zu erwähnen, dass das Angebot nicht ausschliesslich für benachteiligte oder beeinträchtigte Kinder und Jugendliche zur Verfügung steht, wobei diese zu erreichen, unterstützen und fördern als besonders wichtig empfunden wird (Sigmund Gastiger und Benjamin Lachat, 2012, S.22).

Ziele

Die allgemeinen Zielsetzungen in der SAS sind in der Literatur unterschiedlich definiert. Gemäss Vögeli-Mantovani und Grossenbacher (2005) ist die Schule von sozialen Problemsituationen zu entlasten, welche den pädagogischen Kernauftrag belasten sowie die Notwendigkeit einer einleitenden Kinderschutzmassnahme zu vermindern. Kinder und Jugendliche sollen in ihrer Entwicklung und Integration im Lebensraum Schule, unter Einbezug der ausserschulischen Faktoren, unterstützt und gefördert werden. Zudem sollen auch Professionelle der SAS Ansprechpersonen für die Eltern sein, um deren Erziehungsfähigkeiten zu stärken. Des Weiteren sollen Lehrpersonen in der Lösungsfindung einzelner Schüler/innen, sowie im Umgang mit sozial schwierigen Problemlagen mit Klassen gestärkt werden (S.33).

Wie bereits im Kapitel 2.3 erwähnt, ist die Inklusion ein allgemeiner Auftrag der Sozialen Arbeit. Auch Tilly Miller (2012) beschreibt, dass die Inklusionsbestrebungen durch die SAS zu unterstützen sind. Die Anspruchsgruppe soll ermutigt und befähigt werden, sich an Inklusionskonditionen von relevanten Systemen auszurichten und den damit verbundenen Verhaltenswünschen zu entsprechen. Wobei die Inklusion in die Schule als gewünscht oder unerwünscht beziehungsweise als förderlich oder belastend empfunden werden kann. Die persönliche Eigenleistung und spezifische Kompetenzen seitens der Anspruchsgruppe sind Voraussetzungen für eine Inklusion (Miller, 2012; zit. in Ziegele, 2014, S.35).

Ziegele (2014) übernimmt in seiner Darstellung zu den Berufsfeldern der Sozialen Arbeit mit den drei Funktionen (Prävention, Früherkennung, Behandlung) die Zuordnungen von Husi und Villiger die bereits im Kapitel 2.3 ausgeführt sind. Somit hat die Aufgabe der Inklusion einen direkten Zusammenhang mit der Sozialen Arbeit in der Schule. Ziegele weist in der SAS diesem Arbeitsfeld zudem die Inklusionsförderung- und -erhaltung in der Prävention, die Früherkennung von individuellen und sozialen Problemen und in der Behandlung die Unterstützung zur Inklusion in Systeme zu (S.46).

Unter Sozialisation wird, wie in Kapitel 2.3 beschrieben, der Prozess des Erwerbs von sozialer Handlungsfähigkeit verstanden. Diese Sozialisationshilfe wird von Husi & Villiger der Sozialpädagogik zugeschrieben. Nach Ziegele (2014) umfasst die Sozialisationshilfe im Bereich der Prävention vor allem das Ermöglichen von Bildung. Die Früherkennung deckt die Beobachtungen, das Erkennen und das Benennen von individuellen Entwicklungsständen und Kompetenzen ab und die Behandlung bietet die Erziehung und Betreuung an (S.46).

Die Soziokulturelle Animation wird durch Husi und Villiger (siehe Kapitel 2.3) von der Kohäsionshilfe geprägt. Wird dieses Berufsfeld und die Kohäsion unter dem Aspekt der drei Funktionen beleuchtet, resultiert bei Ziegele (2014), dass in der Prävention die partizipativen Prozesse angestossen werden. In der Früherkennung werden die sozialen Herausforderungen

und Potentiale beobachtet, erkennt und benennt und in der Behandlung wird zwischen dem System und der Lebenswelt vermittelt (S.46).

Ziele der SAS in Bezug auf die Schüler/innen

Wird SAS in einer Schule eingeführt, so besteht der Wunsch, dass Angebote für Schüler/innen bereitgestellt werden. Wie diese Angebote aufgebaut sind, variiert je nach Ausbildung der Professionellen der SAS und den gegebenen Ressourcen vor Ort. Teilweise dominiert die Einzelfallhilfe, an anderen Orten die soziale Gruppenarbeit, die Projektarbeit oder die Gemeinwesenarbeit.

Nach Drilling sind es nicht die Tätigkeitsfelder, welche die Professionalität der SAS definieren, sondern die Methodenkompetenz und Orientierung an den Grundsätzen (2009, S.116).

Erwin Götzmann (2002) führt die Ziele der SAS als Intervention, Integration, Koordination und Prävention wie folgt aus. Die Schüler/innen sollen in ihrem Mikrosystem (wie in Kapitel 2.1 unter Entwicklung erwähnt wurde) in ihrer sozialen Entwicklung gefördert und zur Integration in den Lebensraum Schule (unter Einbezug von ausserschulischen Faktoren) unterstützt werden. Die Professionellen der SAS arbeiten ressourcenorientiert. Die Schüler/innen sollen sich mit ihrem Verhalten auseinandersetzen und eigene Lösungen entwickeln sowie gezielt in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt werden (S.10).

3.3 Rahmenbedingungen und Grundprinzipien

Rahmenbedingungen

Um ein Berufsfeld professionell abzustützen sind Rahmenbedingungen für Qualitätsstandart oder Strukturqualität unabdingbare Voraussetzungen. Nachfolgend sind die Rahmenbedingungen ausdifferenziert.

Qualifikation und Kompetenz

Uri Ziegele (2014) verdeutlicht in seiner Abbildung in Anlehnung an Christen Jakob und Gabriel-Schärer, dass Fachkompetenzen allgemein in der SAS, spezifisch in der Früherkennung, Prävention und Behandlung sowie Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen für ein umfassendes Kompetenzprofil wichtig erscheinen (S.69). Was unter den einzelnen Kompetenzen verstanden wird, verdeutlicht die folgende Abbildung 4.

Kompetenzprofil Soziale Arbeit in der Schule

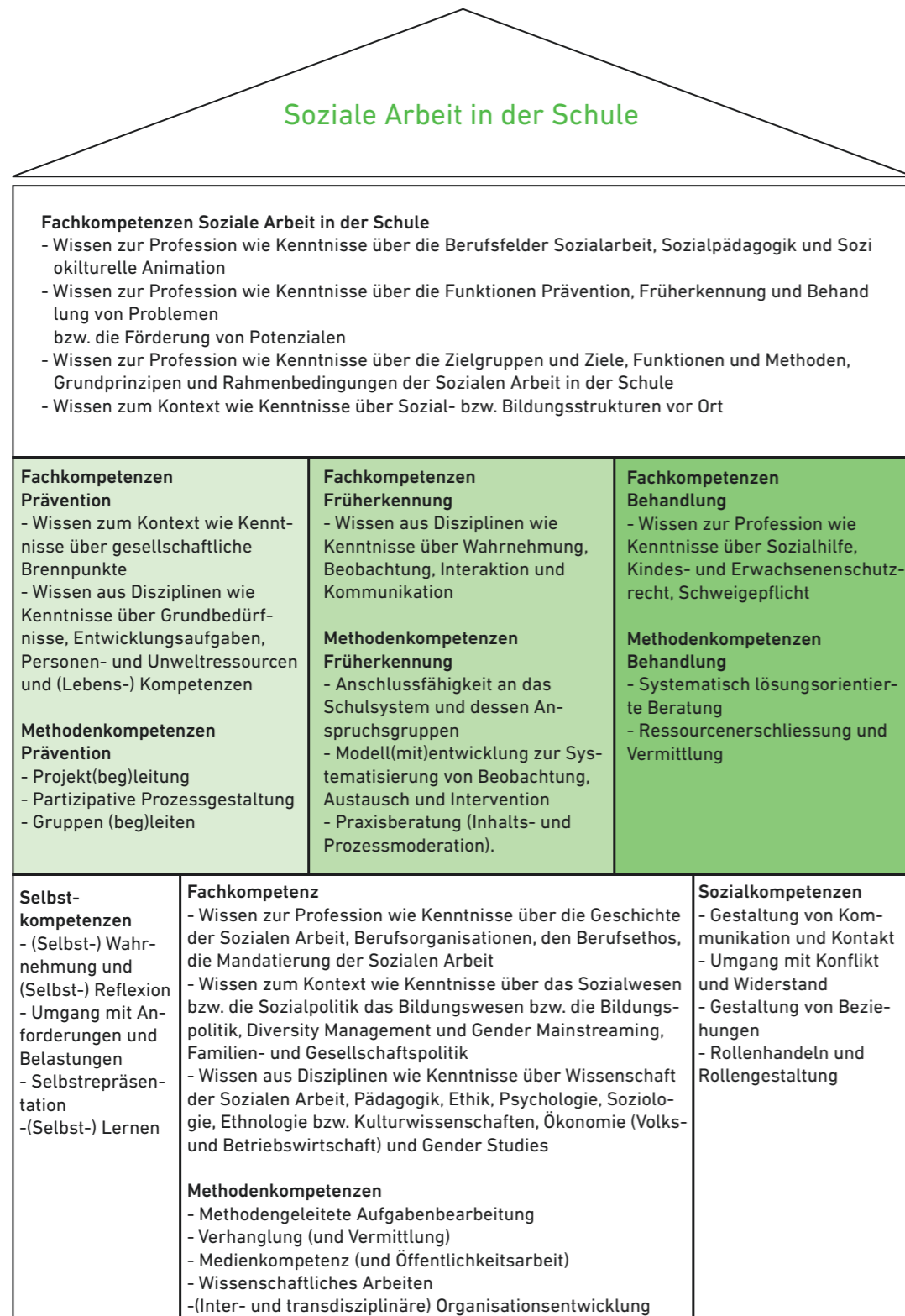


Abb. 5 Kompetenzprofil Soziale Arbeit in der Schule
(Quelle: leicht modifiziert nach Ziegele, 2014, S.69)

Kopplungsmodelle Soziale Arbeit in der Schule

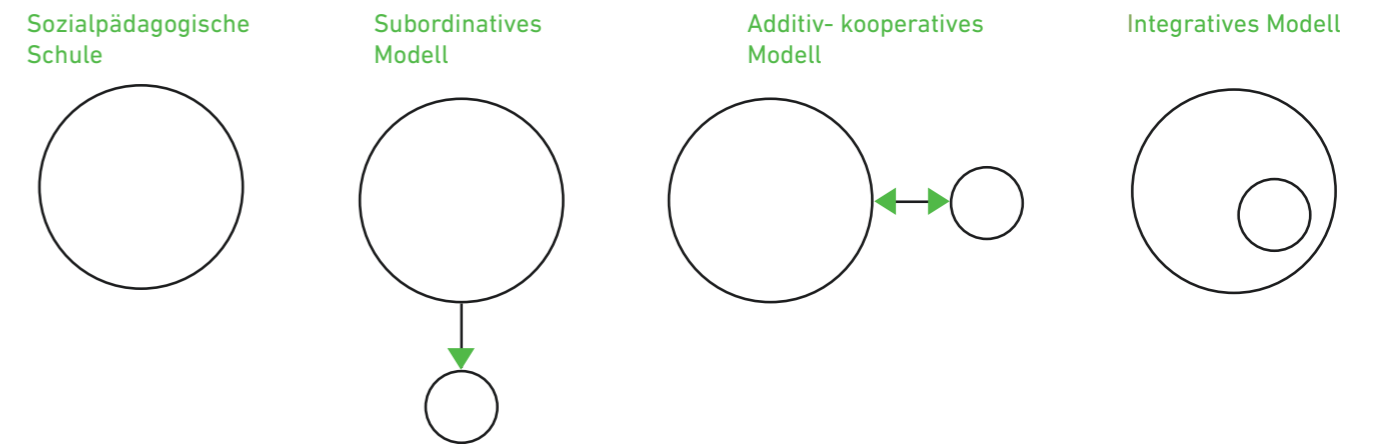


Abb. 6 Kopplungsmodelle Soziale Arbeit in der Schule
(Quelle: leicht modifiziert nach Ziegele, 2014, S.65)

Die Sozialpädagogische Schule zielt auf interne Schulreform ab, wobei die Schule zur Verstärkung der schulspezifischen Integrationsfunktion lebensweltorientiert gestaltet werden möchte. Das subordinative Modell widerspiegelt die Unterwürfigkeit der SAS zur Schule. Das heisst, die SAS mischt sich weder in Belangen des Unterrichts noch in Veränderungen der Schule ein. Beim additiv-kooperativen Modell unterordnet sich die SAS gleich wie beim vorherigen Modell, sie reagiert jedoch von Fall zu Fall als Entlastungsinstanz und zudem auch in ihrer präventiven Funktion (Hafen, 2005; zit. in Ziegele, 2014, S.64).

Ziegele (2014) zeigt auf, dass das integrative Modell den Professionellen der SAS, nebst der Umsetzung ihrer Funktionen (Früherkennung, Prävention, Behandlung) von (bio-) psychosozialen Problemen, die transdisziplinäre Einbindung in die Gestaltung der Schule erlaubt (S.65).

In Anlehnung an Karsten Speck erläutert Ziegele (2014) zur Trägerschaft der oben aufgezeigten Abbildung folgendes: „ist beim Modell der sozialpädagogischen Schule eine Trägerschaft für die Soziale Arbeit vorgesehen, beim subordinativen Modell die Trägerschaft gegeben und bevorzugt die Professionellen der Sozialen Arbeit in der Schule beim additiv-kooperativen Modell eher systemrelevante und somit professionsnahe, trägerschaftsbezogene Rahmenbedingungen, herrscht beim integrativen Modell jedoch keine wirkliche Einigkeit“ (S.65). Dadurch soll eine geringe Konflikanfälligkeit zwischen beiden Systemen sowie eine klare Erwartung und Rollenzuschreibung vorherrschen. Weiter ist eine nachhaltige Kontinuität durch Finanzierungssicherheit der Schule gewährleistet.

Damit die SAS als gleichberechtigte Verhandlungspartnerin auftreten kann und die Kompetenzen der Professionellen der Sozialen Arbeit abrufbar sind, ist es von Vorteil, die Trägerschaft der Sozialen Arbeit zu wäh-

len. Diese Wahl der Trägerschaft bringt zudem eine hohe Flexibilität sowie Autonomie für die SAS mit sich. Nicht nur das Trägermodell ist jedoch entscheidend. Fundamental für ein tragfähiges Konzept sind die jeweiligen Kompetenzen. Hierbei sollte das Implementieren der Sozialen Arbeit in der Schule, funktionsspezifische Umsetzungsprozesse sowie fachliche Begleitung, Evaluations- und Qualitätsentwicklung der Sozialen Arbeit in der Schule gehören (Speck, 2007; zit. in Ziegele, 2014).

Finanzierung

Ein langfristiger Beziehungsaufbau sowie professionelle Netzwerkarbeit und die Motivation für gute Arbeit setzt eine abgesicherte Finanzierungsgrundlage voraus. Zudem sind klare Vereinbarungen bezüglich Personal-, Verwaltungs- und Sachkosten zu treffen. Auch sollte der SAS ein eigenständiges Budget für Arbeits-, Verbrauchs- und Spielmaterialien sowie Reisekosten, Honorare und zur Realisierung sozialpädagogischer Projekte zur Verfügung stehen (Speck, 2007, S.82).

Räume und Einrichtung

Damit die Professionellen der SAS niederschwellig erreichbar sind, sind Büroräumlichkeiten in oder nahe bei der Schule eine Voraussetzung. In den Räumen muss die Möglichkeit für vertrauliche Beratungsgespräche sowie das Arbeiten mit Gruppen vorhanden sein. Zudem sollten die Professionellen der SAS die Möglichkeit haben, die Räume unterschiedlich zu nutzen und in dessen Interessen zu gestalten. Weiter sind materiell-technische Rahmenbedingungen zu bedenken. So sind beispielsweise administrative Arbeiten zu erledigen, die Möglichkeit zur vertraulichen Dokumentation von Fallarbeiten muss bestehen und zudem ist eine telefonische Erreichbarkeit unabdingbar. Auch soll eine adressatengerechte Ausstattung für Gespräche mit Schüler/innen und für Gruppenprojekte vorhanden sein (Speck, 2007, S.84-86).

Kooperation

Die konfliktanfällige Schnittstelle zwischen SAS und dem System Schule wird in der Literatur diskutiert. Deshalb sollten die diversen Akteure (wie Lehrpersonen, Schulleitung, Professionelle der SAS, Jugendhilfe etc.) ein Augenmerk auf die Kooperation richten. Wobei der gesamte Leistungsprozess mit der Konzeptionierung und Vorbereitung über die Durchführung bis zur Auswertung der SAS und deren Arbeit zu beachten ist (Speck, 2007, S.86).

Grundprinzipien

Nachfolgend werden als Basis für die ab Kapitel 5 beschriebene Forschung, die relevanten Grundprinzipien der SAS, aufgeführt.

Lebensweltorientierung

Laut Klaus Grunwald und Hans Thiersch (2005) ist eine lebensweltorientierte Soziale Arbeit konsequent an Adressaten und Adressatinnen ausgerichtet sowie deren spezifischen Selbstdeutungen und individuellen Handlungsmustern unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen. Aus dieser Orientierung ergeben sich Optionen zugleich jedoch auch Schwierigkeiten. Für eine umfassende lebensweltorientierte Soziale Arbeit werden die rechtlichen, institutionellen und professionellen Ressourcen genutzt, um Menschen in ihrem vergesellschafteten und individualisierten Alltag zur Selbstständigkeit, Selbsthilfe und der sozialen Gerechtigkeit zu unterstützen (S.1136).

Die Lebensweltorientierung wird nicht lediglich der allgemeinen Sozialen Arbeit zugewiesen. Sie soll auch als Grundprinzip, wie in Ziegele (2014) zitiert, für die SAS von Nutzen sein (S.60).

Niederschwelligkeit und Beziehungsarbeit

Unter der Niederschwelligkeit in der Schule wird verstanden, dass Dienstleistungen für Kinder und Jugendliche ohne grössere Umstände zur individuellen Unterstützung zur Verfügung stehen. Meist wird dieses Verständnis von Niederschwelligkeit über die Abgrenzung zu anderen Angeboten definiert (z.B. Institutionen und Ämter wie Eltern-und-Kind-Beratung). In diesem Sinne stellt sich heraus, dass es für die direkte Adressatenschaft (Schüler/innen) einfacher ist, das Angebot der SAS zu nutzen, als eine Verwaltungseinrichtung aufzusuchen (Florian Baier, 2011, S.146-147). Drilling (2009) legt dar, dass ohne den Aufbau einer Beziehung, Hilfestellungen jedoch kaum angeboten werden können. Deshalb spielt die Präsenz und die Ansprechbarkeit (wie bereits bei der Niederschwelligkeit erwähnt) eine wichtige Rolle (S.107). Hierbei lässt sich anfügen, dass nicht lediglich die Präsenz sondern zudem die Erreichbarkeit mit z.B. erschlossenen Öffentlichen Verkehrsmitteln oder niederschwelliger noch, mit Räumen in der direkten Nähe der Schule unterstützend wirken. Drilling (2009) erläutert weiter, dass Beziehungen oft bei zufälligen Begegnungen entstehen, in den Pausen, im Flur, bei Klassenausflügen oder in Klassenlagern. Eine Beziehung, welche durch Vertrauen geprägt wird, ist die Basis zu Lösungsprozessen. Die Adressatenschaft muss sich sicher sein können, dass sie sich auf die beratende Person verlassen kann. Das Verständnis sowie die Gleichwertigkeit der SAS und dem Schüler/ der Schülerin sind Voraussetzungen für erfolgreiche Lösungsschritte. Die SAS steht wie beschrieben in Beziehung zu einzelnen Schüler/innen. Dazu vertieft sie auch die sozialen Beziehungen zu Gruppen. Für die Arbeit mit mehreren Personen werden in der SAS Methoden der Sozialen Gruppenarbeit verwendet.

Die SAS vertieft ihre Beziehungen zudem zu allen weiteren Personen der Zielgruppe, um ein niederschwelliges Angebot zu schaffen.

Die ganzheitliche Beziehungsarbeit auf alle Zielgruppen gesehen, erfordert enorme zeitliche und personelle Ressourcen sowie professionelle Fähigkeiten (S.107-108).

Ressourcen-, Lösungs- und Kundenorientierung

Die Ressourcen-, Lösungs- und Kundenorientierung hängen eng miteinander zusammen und bezeichnen die Grundhaltung der systemischen. Adressaten und Adressatinnen werden durch Professionelle der SAS auf ihre eigenen Fähigkeiten und Ressourcen hingewiesen und dadurch befähigt. Um diese Befähigung zu erreichen, orientiert sich die SAS konsequent an den Interessen der Adressaten und Adressatinnen. Hierbei bedient sich die SAS am systemisch-lösungsorientierten Ansatz, welcher davon ausgeht, dass jedes System bereits selbst über alle Ressourcen verfügt um eine Lösung für das Problem herbeizuführen – diese jedoch bis dahin noch nicht kennt respektive nutzt (Arist von Schlippe & Jochen Schweitzer, 2013, S.210). Dies bedeutet, dass sich in der Problembeschreibung bereits Lösungen verbergen und die Bedürftigen im Lösungsprozess als Selbst-Lösungsfindende ihrer eigenen Probleme verstanden werden. Professionelle der SAS sollen somit in ihrer Arbeit die Selbststeuerung sowie die Selbstorganisation der Zielgruppen anhand kleinstmöglicher Interventionen durchführen und Probleme sowie Problemlösungen in Lebensweise und Lebenslage bearbeiten (Winfried Büschges-Abel, 2009; zit. in Ziegele, 2014, S.61).

Diversität

In der SAS wird der Umgang mit Differenz und Vielfalt von Adressaten und Adressatinnen in ihrer Lebensrealität vorausgesetzt. Die Differenzen zwischen gesellschaftlichen Lebensnormen und Lebenslagen der Anspruchsgruppe zu erkennen, setzt professionelle Wahrnehmung und Akzeptanz voraus. Professionelle der SAS versuchen vermehrt die Differenzen zu akzeptieren und nicht die Lebensnormen und Lebenslagen der Anspruchsgruppe an die gesellschaftliche Lebensnorm anzupassen. Die Anerkennung existenzieller Differenzen zwischen den Professionellen der SAS und der Anspruchsgruppe werden hier fokussiert. Hierbei handelt es sich zum Beispiel um Norm-, Kognitions-, Emotions-, Ethnische-, oder Verhaltensdifferenzen (Heiko Kleve, 2011; zit. in Ziegele, 2014, S.62).

Grundsatz der Methodenkompetenz

Laut Drilling (2009) baut die SAS auf denselben Grundlagen auf, wie die Soziale Arbeit. Diese sind geprägt durch die Einzelfallhilfe, der Gemeinwesenarbeit, der Projektarbeit und der Sozialen Gruppenarbeit. Mit diesen Methoden sollen Lösungsprozesse angeregt und nicht problemspezifisch gearbeitet werden. Werden komplexere Probleme festgestellt, triagieren die Professionellen der SAS an externe Fachstellen. Die Einzelfallhilfe bietet Unterstützung zur Selbsthilfe für Schüler/innen in persönlichen, schulischen und familiären Problemen. Der Fokus wird auf die Beziehung zwischen der SAS und dem Schüler/ der Schülerin und der sozialen Umwelt gerichtet, wobei das Individuum eine bessere Balance zur Umwelt erschaffen soll. Die Professionellen der SAS verschaffen sich vorerst eine umfas-

sende Übersicht über die individuelle Situation des Schülers/ der Schülerin. Beim weiteren Vorgehen werden gemeinsame Ziele und notwendige Schritte zur Veränderung der Situation mit dem Schüler/ der Schülerin erarbeitet. Nach Absprache können hierbei anschliessend weitere Personen aus dem sozialen Umfeld oder weitere Fachstellen einbezogen werden. Der gesamte Unterstützungsprozess zielt auf die Entschärfung der aktuellen Krisenlage und der Hilfeleistung zur positiven-längerfristigen Veränderung hin. In der Gemeinwesenarbeit handelt es sich nicht lediglich um das Schulhaus, sondern vielmehr um den gesamten Sozialraum. Wobei die psychosozialen, materiellen, ökonomischen, politischen und kulturellen Lebensbedingungen im sozialen System miteinbezogen werden. Die Vernetzung und Zusammenarbeit mittels bestehender Einrichtungen im Gemeinwesen sind dafür unabdingbar. Zudem sollten für eine gute Zusammenarbeit gemeinsame Ziele formuliert sowie Handlungsspielräume und dessen Entscheidungsträger definiert werden (S.109-111).

Drilling (2009) definiert die Projektarbeit als: „zeitlich befristetes, einmaliges Vorhaben, dessen Zielsetzung klar definiert wird“ (S.111) wobei der Prozess als Weg vom Ist-Zustand hin zum Soll-Zustand verstanden wird. Um diesen zu erreichen verfolgen meist mehrere Personen, in einer vorab bestimmten Zeit, gemeinsame Ziele. Eine intensive Auseinandersetzung mit einer Ausgangssituation, einer Fragestellung oder einem Problem findet statt. Die verschiedenen Projektphasen verlangen seitens der SAS diverse Formen der Begleitung ab (Drilling, 2009, S.111). Die Methode der Sozialen Gruppenarbeit ist im Kapitel 4 detailliert aufgeführt.

3.4 Funktionen: Früherkennung, Prävention und Behandlung

Welchen Funktionen sollte die SAS nachgehen?

Ziegele (2014) legt die Funktionen der Früherkennung, Prävention sowie der Behandlung fest. Früherkennung lässt sich als eigene Funktion erfassen. Sie beinhaltet die strukturierte Beobachtung durch Fachpersonen der Schule. Behandlung und Prävention lassen sich gegenseitig nicht ausschliessen und können somit auch als Kontinuum betrachtet werden. Die Prävention beinhaltet die Stärkung von Schutzfaktoren sowie die Ursachenbehebung von Problemen die eventuell bei Personen entstehen könnten. Die Behandlung beinhaltet, dass mittels Interventionsversuche ein gegenwärtiges Problem behoben oder zumindest vermindert wird. Es versteht sich von selbst, dass sich alle drei Funktionen nicht lediglich nach einzelnen Personen und dessen Verhalten, sondern zusätzlich an deren sozialen System mit dessen strukturellen Bedingungen (Verhältnis) richten (S.38).

Früherkennung

Unter Früherkennung wird laut Carlo Fabian und Caroline Müller (2010) das: „rechtzeitige Wahrnehmen von Anzeichen einer schwierigen Situation oder Belastung durch Aussenstehende“ (S.5) verstanden. Fabian und

Müller (2010) fassen den Begriff der Frühintervention zur Früherkennung hinzu. Beide haben das Ziel, gefährdete Menschen frühzeitig wahrzunehmen und zu unterstützen. Somit kann eine passende Hilfestellung gefunden und eine förderliche und gesunde Entwicklung für das Individuum ermöglicht werden (S.5). Für dessen Hilfestellung sind eine Bestimmung von Beobachtungsinstanzen sowie eine Definition von zu beobachtenden Anzeichen unerlässlich. Diese sollten in einem Austauschgefäß diskutiert werden. Dadurch soll eine frühe Behandlung eines Problems, dessen Massnahme sowie die Verteilung der Verantwortung der diversen Beobachtungsinstanzen, eingeleitet werden (Martin Hafen, 2007; zit. in Ziegele, 2014, S.40).

Prävention

Vögeli-Mantovani und Grossenbacher (2005) definieren Prävention als das „Verhüten unerwünschter Ereignisse und Zustände durch vorbeugende Massnahmen“ (S.32).

Es wird zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention unterschieden. Ersteres orientiert sich an den Personen und ist bemüht, das Problem direkt in der Zielgruppe zu bearbeiten (z.B. Sucht). Wobei die Verhältnisprävention eine sozialsystemorientierte Prävention ist. Dessen Interventionen richten sich an die sozialen Systeme in der Lebenswelt der Zielgruppe (beispielsweise Pausenplatzgestaltung) (Martin Hafen, 2007; zit. in Ziegele, 2014, S.39).

Behandlung

Unter dem Begriff der Behandlung wird im Bereich der SAS der Interventionsversuch zur Beseitigung resp. Verminderung von (bio-)psychosozialen Problemen verstanden (Martin Hafen, 2005; zit. in Ziegele, 2014, S.43). Ein aktuelles Problem steht bei einer Behandlung im Vordergrund. Dieses soll durch direkte Massnahmen (Beratung) oder indirekten Massnahmen (Veränderung) von (bio-) psychosozialen Problemen, in einen erwünschten Zustand gebracht werden (Martin Hafen, 2007; zit. in Ziegele, 2014, S.44). Professionelle der SAS nehmen eine wichtige Rolle bei der Behandlung von (bio-)psychosozialen Problemen ein. Zudem stehen sie in einem stetigen direkten Kontakt mit der Zielgruppe. Das problematische Verhalten der betroffenen Person muss stetig mit den vorliegenden Verhältnissen in Zusammenhang gebracht werden und die Triage zu anderen Fachbereichen sollten die Professionellen der SAS nicht scheuen (Ziegele, 2014, S.44).

Wie in Kapitel 2.3 beschrieben, befindet sich die SAS an der Schnittstelle der drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation. Ziegele (2014) stellt die drei Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung von (bio-)psychosozialen Problemen in einen kausalen Zusammenhang der Berufsfelder und dessen gesellschaftlichen

Aufträgen (Inklusion, Sozialisation, Kohäsionshilfe). Die nachfolgende Abbildung zeigt auf, dass er Soziokulturellen Animation die Kohäsion und Prävention zugeteilt ist, der Sozialpädagogik die Sozialisationshilfe sowie die Früherkennung und der Sozialarbeit die Inklusionshilfe und Behandlung von (bio-)psychosozialen Problemen. Wobei Ziegele klar betont, dass für die SAS einzelne Verbindungen mehr – und andere weniger – gewichtet werden (S.45).

Drei Berufsfelder und drei Funktionen

	Prävention (problemverhindernd und potenzialfördernd)	Früherkennung (problemverhindernd und problembewältigend)	Behandlung (problembewältigend)	
Kohäsionshilfe (Soziokulturelle Animation)	Partizipative Prozesse anstossen	Soziale Herausforderungen und Potenziale	Zwischen Systemen und Lebenswelten vermitteln	beobachten, erkennen und benennen
Sozialisationshilfe (Sozialpädagogik)	Bildung ermöglichen	Individueller Entwicklungsstand und individuelle Kompetenzen	Erziehung und Betreuung anbieten	
Inklusionshilfe (Sozialarbeit)	Inklusion fördern und erhalten	Individuelle und soziale Probleme und Ressourcen	Inklusion in Systeme unterstützen	
				Individuen Gruppen G'wesen
				Individuen Gruppen G'wesen
				Individuen Gruppen G'wesen

Abb. 7 Drei Berufsfelder und drei Funktionen
(Quelle: leicht modifiziert nach Ziegele, 2014, S.46)

3.5 Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule

Gastiger und Lachat (2012) unterscheiden bei den Methoden die Einzelfallhilfe und Beratung individueller Problemstellungen, die sozialpädagogische Gruppenarbeit darunter Projekte und Arbeiten mit Schulklassen und als drittes die innerschulische und ausserschulische Vernetzung und Gemeinwesenarbeit. Burkard Müller (2004) erwähnt jedoch, dass es keine Anpassung an spezifische Methoden der SAS gäbe. Sich diese nämlich denselben wie die der systematisch übergeordneten Sozialen Arbeit bedient. Welche nur an die Adressaten und Adressatinnen angepasst werden müssen (S.222). Wie bereits im Kapitel 1.3 erwähnt, wird unter den klassischen Methoden der Sozialen Arbeit die Einzelfallhilfe, die Soziale Gruppenarbeit und die Gemeinwesenarbeit verstanden. Auch Ziegele

(2014) ordnet der SAS diese drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit zu. Weiter erwähnt er, dass eine Gliederung in personen-, gruppen-, organisations-, und sozialraumbezogene Methoden gemacht werden kann (S.53). Wobei unter den organisationsbezogenen Methoden die Interventionsformen, welche nicht direkt auf die Klientel bezogen sind, jedoch der Förderung der Organisation und ihrer Mitarbeitenden dient, verstanden wird (Angelika Erhard, 2010; zit. in Ziegele, 2014, S.54). Nachfolgend wird anhand der Abbildung 7, eine Methodenvielfalt verknüpft mit den drei Funktionen und den drei Berufsfeldern aufgezeigt.

Methodisches Arbeiten Soziale Arbeit in der Schule

	Prävention (Mitwirkungsfunktion)	Früherkennung (Unterstützungsfunktion)	Behandlung (Behandlungsfunktion)
Personenbezogene Methoden	- Coaching LP - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU - Vernetzung und Kooperation GW	- Coaching LP - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU	- Systemisch-lösungsorientierte Beratung - Mediation - Krisenintervention - Coaching LP - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU - Vernetzung und Kooperation GW - Triage
Gruppenbezogene Methoden	- Projektarbeit - Gruppen- und Klassenmoderation - Coaching LP - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU - Vernetzung und Kooperation GW - Triage	- Coaching LP - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU	- Systemisch-lösungsorientierte Gruppen- und Klassenberatung bzw. -begleitung - Mediation - Krisenintervention - Coaching LP - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU - Vernetzung und Kooperation GW
Organisationsbezogene Methoden¹⁶ (SCHU)	- Projektarbeit - Coaching SL und LP - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU - Vernetzung und Kooperation GW - Triage	-Praxisberatung (Organisation von systematisierter Kommunikation) - Coaching SL - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU	- Coaching SL - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU - Vernetzung und Kooperation GW - Triage
Sozialraumbezogene Methoden	- Projektarbeit - Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU - Moderation um GW - Vernetzung und Kooperation GW	- Vernetzung und Kooperation GW	- Vernetzung und Kooperation GW
Organisationsbezogene Methoden (SAS)	- Intervention - Supervision - Projektarbeit - Öffentlichkeitsarbeit		

Abb. 8 Methodisches Arbeiten Soziale Arbeit in der Schule
(Quelle: leicht modifiziert nach Ziegele, 2014, S.55)

Weiter erwähnt Ziegele (2014), wie zuvor bereits auch Müller, dass die Methoden, welche den Unterstützungsprozess anstreben, situativ auf die Adressaten und Adressatinnen, dessen Bedürfnissen und Zielvorstellungen angepasst werden müssen. Zudem soll den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, den Funktionen, den Aufgaben und Strukturen in der SAS Rechnung getragen werden. Wobei die funktionsspezifischen Methoden für die SAS nicht trennscharf zu unterscheiden sind (S.53-54).

Die in dieser Bachelorarbeit relevante Methode bezieht sich vor allem auf die gruppenbezogene Methode. Diese erstreckt sich, wie auf der Abbildung 7 zu erkennen, über alle drei Funktionen (Prävention, Früherkennung und Behandlung). Weshalb im Bereich der SAS mit der Methode der Sozialen Gruppenarbeit gearbeitet werden soll, erklärt Drilling (2009) wie folgt: "Gruppen haben eine sozialisationsrelevante Funktion. Beim Thema Gewalt finden sich in einer Gruppe Täter wie Opfer, die heimlichen wie die offiziellen Führerinnen und Führer, die opinion leaders. In Jungen- oder Mädchengruppen können Themen geschlechterspezifisch bearbeitet werden. Die Gruppenmitglieder selbst sind dabei wertvolle Reflexionspersonen." (S.133-134). Nach Drilling (2009) können bei dieser Methode Gleichaltrige sich gegenseitig ein Feedback geben wodurch eine Enttabuisierung sowie eine konstruktive Bearbeitung von Themen wie Gewalt und Sucht ermöglicht werden. In den Professionellen der SAS finden die Schüler/innen eine Person, die den Gruppenprozess wachsam begleitet, einen offenen Umgang moderiert und eine vertraute Atmosphäre schafft (S.133-134).

Nach Drilling (2009) vereinbaren die Professionellen der SAS mit den Lehrkräften ein gemeinsames Vorgehen in einem Gespräch. Wobei die Ziele und die Aufgaben besprochen und verteilt werden. Während der Gruppenarbeit ist die Lehrkraft meistens nicht anwesend. Nach Abschluss des Gruppenprozesses wird ein Austauschgespräch gestartet, bei welchem die Fragen nach der Zielerreichung und des ganzen Gruppenprozesses besprochen werden. Im Zentrum steht die Gefühlsarbeit mit den Schüler/innen. Sie sollen Raum haben um darüber nachzudenken und auszutauschen, wie sie von diesem Thema betroffen sind und welche ähnlichen Situationen sie bereits kennen (S.134).

Fazit

Die SAS wird entlang der sechs Aspekte Zielgruppe, Ziele, Rahmenbedingungen, Grundprinzipien, Funktionen und Methoden vorgestellt. Rückblickend zeigt sich durch dieses Kapitel die Berechtigung, das Arbeitsfeld SAS als Schnittmenge der drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation zu definieren. Denn die Ziele der SAS decken sich mit den Zielen der drei Berufsfelder und die Funktionen der SAS lassen sich den drei Berufsfeldern (siehe Kapitel 3.3) zuordnen. Bei dem Aspekt der Methode befassen sich die Autorinnen in erster Linie mit der Methode der Sozialen Gruppenarbeit, da diese zentral für die vorliegende Bachelorarbeit ist. Für die Autorinnen ergeben sich bezüglich der Methode der Sozialen Gruppenarbeit einige offene Fragen. Wird zum Beispiel davon ausgegangen, dass mit gewalttätigen Schüler/innen gearbeitet wird, so befinden sich alle gewalttätigen in einer Gruppe. Könnte hier ein negativer Effekt für die betroffenen Schüler/innen entstehen, indem sie sich gegenseitig in ihrem inkorrekten Verhalten begünstigen? Was für einen Effekt könnte damit ausgelöst werden und wie gehen die Professionellen der SAS damit um?

Bevor eine kritische Würdigung der Methode der Sozialen Gruppenarbeit veranlasst wird, ist in Kapitel 4 zum besseren Verständnis dessen, die Methode der Sozialen Gruppenarbeit vertieft ausgeführt. Die zuvor beschriebenen, offenen Fragen der Autorinnen werden im Kapitel 7, nochmals aufgegriffen.

Nachfolgend wird die Geschichte und die Definition der Sozialen Gruppenarbeit erläutert. Das vorangehende Kapitel „Soziale Arbeit in der Schule“ ist anhand der sechs Aspekte: Zielgruppen, Ziele, Rahmenbedingungen, Grundprinzipien, Funktionen und Methoden nach Uri Ziegele gegliedert. Da sich auch die Forschung sowie die dazugehörige Auswertung an dieser Gliederung orientieren, wird dieses Kapitel „Soziale Gruppenarbeit“ ebenfalls anhand dieser sechs Aspekte aufgeführt.

4.1 Geschichte und Definition

Cornelia Edding und Wolfgang Kraus (2006) stellen fest, dass die Gruppe eine Grundform des sozialen Lebens ist. Wir verbringen fast unser gesamtes Leben in Gruppen: in der Familie, in einem Freundeskreis, in der Schulklasse, in Vereinen, in der Arbeitswelt, Projektgruppen und in vielen mehr. Wobei wir in diesen Gruppen unterschiedliche Rollen und Positionen einnehmen. In diesen Zusammenhängen bewegen wir uns selbstverständlich, und nehmen die Veränderungen und das Kräftespiel gar nicht wahr. Die Gruppen aus unserem Alltag sind stark durch die sozialen Veränderungen der letzten Jahrzehnte beeinflusst. Zunehmend weniger wird der Platz im Leben durch die Herkunft und Tradition zugewiesen. Vermehrt definieren wechselnde soziale Orte die Zugehörigkeit. Dies fordert von Individuen, dass sie sich in immer neuen sozialen Gruppen zurechtfinden (Edding & Kraus, 2006; zit. in. Oliver König & Karl Schattenhofer, 2015, S.9). Als Folge daraus sehen Oliver König und Karl Schattenhofer (2015), dass es immer wichtiger ist, die Gruppe und ihre Dynamik wahrzunehmen und verstehen zu lernen. Um dadurch die Gruppe mitgestalten zu können (S.10).

Gruppendynamik, Gruppenpädagogik und soziale Gruppenarbeit

Michael Behnisch, Walter Lotz und Gudrun Maierhof (2013) zeigen auf, dass der Begriff Gruppendynamik erstmals im Jahr 1939 von Kurt Lewin hinsichtlich einer Forschung zu der Thematik Verhaltensänderungen in Gruppen genannt wurde. Heutzutage wird der Begriff als Sammelbegriff auf mehreren Ebenen verwendet. Die Ebene der Methode umfasst spezielle Vorgehensweisen zur Veränderung von zwischenmenschlichen Beziehungen. Bei der Ebene der wissenschaftlichen Disziplin geht es um die Erforschung der wechselseitigen Beziehungen und Einflüssen, sowie deren Auswirkungen (S.15-16). Bei der Gruppenpädagogik hingegen handelt es sich um Lernprozesse, welche in Gruppen initiiert werden, mit Theorien der Erziehung und Bildung im Hintergrund (Marianne Schmidt-Grunert, 2009; zit. in Behnisch et al., 2013, S.16). Wichtig dabei ist zu beachten, dass es sich nur dann um Gruppenpädagogik handelt, wenn diese von kompetenten und ausgebildeten Fachkräften geleitet wird (Heinrich Schiller, 1996; zit. in Behnisch et al., 2013, S.16). Der Begriff Soziale Gruppenarbeit kam in den 1950er Jahren auf, bezüglich der Arbeit in Gruppen mit straf-

fälligen oder verhaltensauffälligen Jugendlichen. Hierbei stand nicht der Bildungsauftrag im Zentrum, sondern der sozial-fürsorgerische Auftrag (Heinrich Schiller, 1997; zit. in Behnisch et al., 2013, S.16-17). Behnisch et al. (2013) verwenden den Begriff Soziale Gruppenarbeit übergreifend für die Begriffe der bildungsorientierten Gruppenpädagogik und der sozial-fürsorgerischen Gruppenarbeit. Zusammengefasst wird somit der gesamte Bereich der Arbeit in und mit Gruppen betrachtet (S.17). Die Autorinnen dieser Bachelorarbeit haben sich zusätzlich vertieft mit dem Begriff Soziale Gruppenarbeit auseinandergesetzt und stützen sich dabei auf die Definition von Gisela Konopka. Konopka (1968) definiert soziale Gruppenarbeit wie folgt: „Eine Methode der Sozialarbeit, die dem Einzelnen hilft, seine soziale Funktionsfähigkeit durch sinnvolle Gruppenerlebnisse zu erkennen und um persönlichen, gruppen- oder gesellschaftlichen Problemen besser gewachsen zu sein“ (S.67). Daraus leiten die Autorinnen ab, dass bei sozialen Gruppenarbeiten der Weg das Ziel ist und nicht das aus einer Gruppenarbeit entstehende Produkt im Zentrum steht. Zudem gilt es bei der Arbeit mit Gruppen zu beachten, welche Phasen eine Gruppe durchlebt. Es gibt zahlreiche Modelle, welche den Verlauf von Gruppenprozessen in einer mehr oder weniger gesetzmässigen Abfolge beschreibt, weshalb die Autorinnen die Gruppenphasen den Grundprinzipien der sozialen Gruppenarbeit zuweisen.

Meist wird von spezifischen Phasen ausgegangen und eine Unterscheidung in Anfangsphase, Arbeitsphase und Schlussphase vorgenommen. Peter R. Wellhöfer (2012) beschreibt, dass jede Phase unterschiedliche Interventionen der Gruppenleitung voraussetzt. Ganz allgemein ist festzuhalten, dass die Gruppenentwicklung nicht geradlinig, sondern oft zickzackförmig verläuft und auch zwischen den Phasen hin und her gesprungen werden kann. Eine Aufteilung in die Phasen dient somit als Orientierung und verhilft der Gruppenleitung dabei die Gruppensituation zu strukturieren (S.23). Folgend wird ein System nach Wellhöfer vorgeschlagen, in welchem verschiedene „klassische“ Vorschläge von unterschiedlichen Autoren integriert werden. Wellhöfer (2012) orientiert sich an den Autoren Hartley und Hartley, Lewin, Brenstein und Lowy, Tuckman, Bennis und Shepard, Hück, Rechten, König und Schattenhofer. Die Zusammenführung der verschiedensten Modelle führt Wellhöfer wie folgt auf:

Aufzählung der Gruppenphasen

<p>Phase 1: Beginn/ Orientierung und Exploration (Forming)</p>	<p>Gruppensituation: Die Teilnehmenden orientieren sich in der Gruppe und versuchen Kontakte zu knüpfen sowie sich einen Überblick zu verschaffen. Ein unverbindliches Auftreten und das ICH-Denken dominiert, wobei es vorwiegend um die Integration geht.</p> <p>Gruppenleitungsaufgabe: Eine lockere Vorstellungsrunde erleichtert den Einstieg. Die Teilnehmenden sollen über das Ziel und die Rahmenbedingungen informiert werden.</p>
<p>Phase 2: Rollenklärung/ Auseinandersetzung und Machtkampf (Storming)</p>	<p>Gruppensituation: Die Beziehungen der einzelnen in der Gruppe sind noch nicht stark. Das ICH-Denken und die Selbstbehauptung überwiegen noch, wobei versucht wird, ein Platz im Beziehungsgefüge zu finden. Rollen der einzelnen kristallisieren sich heraus und es geht eher um Differenzierung als um Integration.</p> <p>Gruppenleitungsaufgabe: Die Teilnehmenden benötigen den Raum um vorhandene Fähigkeiten und Stärken zu zeigen. Die Gruppenleitung muss der Gruppe Verständnis entgegenbringen und klar aufzeigen, dass zwischen den Einzelnen vermittelt werden kann.</p>
<p>Phase 3: Konsolidierung/ Bindung und Vertrautheit (Norming)</p>	<p>Gruppensituation: Die Atmosphäre ist deutlich entspannter und es bildet sich eine Identifikation mit der erkämpften Rolle, den gemeinsamen Zielen und den anderen Teilnehmenden. Es ist ein WIR-Gefühl vorhanden. Die Teilnehmenden fühlen sich vertraut und geborgen. Die Integration dominiert stark in dieser Phase.</p> <p>Gruppenleitungsaufgabe: Die zu beobachtenden Prozesse sollten durch die Gruppenleitung transparent gemacht werden. Die gruppenspezifischen Verhaltensnormen wie z.B. Symbole, Gruppensprache, Zeremonien, Kleidung, werden akzeptiert und lediglich bei einer Entwicklung in problematische Weise diskutiert oder unterbunden. Die Gruppe ist bereit, schrittweise Verantwortung zu übernehmen sowie selbstständig und längerfristig zu planen.</p>

<p>Phase 4: Differenzierung und Festigung (Preforming)</p>	<p>Gruppensituation: Die Gruppe befindet sich in ihrer „goldigen Phase“ sie hat ihre Stabilität erreicht und ihre Tradition entwickelt. In dieser hat sich das Rollensystem etabliert, die einen wollen das Gruppenziel verfolgen und andere orientieren sich mehr an den Beziehungen und Emotionalen Bedürfnissen der Gruppe. Diese beiden Systeme unterscheiden sich oft deutlich voneinander. Das heisst, die zielstrebigen Teilnehmenden sind nur selten die beliebtesten. Somit wird in dieser Phase die Differenzierung wieder präsenter.</p> <p>Gruppenleitungsaufgabe: Diese Phase benötigt wenig Interaktion der Leitung, lediglich Moderation und Beobachtung der Prozesse, da die Selbstständigkeit in der Gruppe gefördert werden muss.</p>
<p>Phase 5: Trennung/Abschied und Neuorientierung</p>	<p>Gruppensituation: Sobald das Ziel erreicht ist, löst sich die Gruppe mit mehr oder weniger emotionaler Beteiligung auf. Teilweise werden neue gemeinsame Ziele gesucht, wodurch die Gruppe in derselben, einer erweiterten oder verkleinerten Form weiter existieren kann.</p> <p>Gruppenleitungsaufgabe: Die Teilnehmenden müssen in die neue Situation begleitet werden. Sie benötigen Unterstützung im Transfer, das heisst in der Übertragung der gelernten Prozesse auf die konkrete Realität. Zudem ist die Hilfestellung zur Auswertung der abgelaufenen Prozesse durch die Leitung wichtig. Und zu guter Letzt ist es unabdingbar für einen angemessenen Abschluss zu sorgen.</p>

Tabelle 1 Aufzählung der Gruppenphasen
(Quelle: eigene Darstellung auf Basis von Wellhöfer, 2012, S.24-27)

4.2 Zielgruppen & Ziele

Zielgruppen

Um mögliche Zielgruppen Sozialer Gruppenarbeit aufzuzeigen, erachten die Autorinnen die Definition einer sozialen Gruppe als relevant. Behnisch et al. (2013) unternehmen einen Versuch um die zentralen Bestimmungselemente einer Gruppe zu bestimmen. Wobei sie davon ausgehen, dass Menschen eine Gruppe bilden, wenn sie sich als zusammengehörig erleben und definieren. Zudem werden sie an gemeinsamen Aufgaben tätig und verfolgen dasselbe Ziel. In einer Gruppe haben die Individuen dieselben Normen und Verhaltensvorschriften für einen bestimmten Bereich. Und es entwickeln sich Ansätze einer Aufgabenteilung und Rollendifferenzierung. Auch zeichnet sich eine Gruppe dadurch aus, dass sie mehr Interaktionen untereinander als nach aussen zeigen (S.13-14). Zudem identifiziert sich die Gruppe mit einer gemeinsamen Bezugsperson, einem gemeinsamen Sachverhalt oder einer Aufgabe (Manfred Sader, 1996; zit. in. Behnisch et al., 2013, S.14). Allgemein unterscheiden Behnisch et al. (2013) ad-hoc-Gruppen, regelmässig zusammenkommende Arbeitsgruppen oder Dauergruppen. Des Weiteren wird zwischen formellen (zweckmässig und fest organisiert) und informellen (spontane Entstehung, ohne festen Ziele) Gruppen unterschieden (S.14). Die Definition der Universität Hamburg zeigt auf, dass Soziale Gruppenarbeit bei Menschen, die sich in einer vergleichbaren problematischen Situation befinden, angewandt werden kann. Wobei die Problemlage den Inhalt der Gruppe bestimmt (Soziale Gruppenarbeit, ohne Datum). Da Kinder und Jugendliche die Hauptzielgruppe von SAS sind, verwenden die Autorinnen das Buch von Behnisch et al.: „Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Theoretische Grundlagen- Methodische Konzeption- empirische Analyse“ als Argumentationslinie. Jedoch eignet sich die Soziale Gruppenarbeit für alle Zielgruppen, die sich in einer vergleichbaren problematischen Situation befinden.

Ziele

Behnisch et al. (2013) heben fünf Begründungen hervor, welche der sozialen Gruppenarbeit professionelle und gesellschaftspolitische Relevanz zuweisen:

- › Der Bedeutungsgewinn von Gruppensettings in öffentlicher Erziehung (empirische Begründung),
- › der Sozialisationsfaktor Gruppe als Reaktion auf die Dynamik von Individualisierungsprozessen (sozialisatorische Begründung),
- › das Demokratielernen durch Teilhabe (gesellschaftspolitische Begründung),
- › ein Ort der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen (beziehungsdynamische Begründung),
- › die Begründung von Handlungsidentität innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe (professionstheoretische Begründung) (S.30).

Folglich werden die für diese Bachelorarbeit relevanten Begründungen im Hinblick auf Ziele sozialer Gruppenarbeit näher erläutert.

Betreffend der empirischen Begründung führen Behnisch et al. (2013) aus, dass die Flexibilisierung des Arbeitsmarktes unter anderem bedinge, dass Kinder und Jugendliche häufiger in öffentlichen Institutionen untergebracht werden. Dadurch gewinnen Gruppensettings in öffentlicher Erziehung an Bedeutung. Hierbei wird kritisiert, dass die Frage nach den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen weitestgehend ausgeblendet wird. Denn in diesem institutionellen Gruppenzusammenhang sind die Kinder der personellen Fluktuation, den kollektiven Regeln, fehlender körperlicher Intimität und fehlenden Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten ausgesetzt (S.30-34).

Bei der sozialisatorischen Begründung geht es laut Behnisch et al. (2013) um die Bewältigung gegenwärtiger Herausforderungen (aktuelle Herausforderungen sind in Kapitel 1.3 näher erläutert), wobei der Sozialisationsfaktor Gruppe als zunehmend wichtiger erachtet wird. Denn Erfahrungen in sozialen Gruppen tragen zur Entwicklungsförderung bei. Dieser Beitrag lässt sich in vier Schwerpunkte gliedern (S.34-36). Erstens gewinnt die Wichtigkeit eines Zugehörigkeitsgefühls zu einer Gemeinschaft gerade in Zeiten der Individualisierung an Bedeutung (Günther Opp & Jana Teichmann, 2008; zit. in Behnisch et al., 2013, S.37). Zweitens können Jugendliche durch soziale Gruppenarbeiten lernen, sich auf Beziehungen ein-

zulassen (Günter Sax, 1999; zit. in Behnisch et al., 2013, S.37). Drittens kann soziale Gruppenarbeit als Lernort bezüglich kommunikativen Kompetenzen, sinnlichen Beziehungserfahrungen, Vertrauen als Basis der Gemeinschaftsbildung und der Förderung von Beziehungen untereinander relevant werden (Jürgen Kalcher, 2001; zit. in Behnisch et al., 2013, S.37). Und viertens ist soziale Gruppenarbeit als ein Ort relevant, an dem Normen und Verhaltensweisen entwickelt, gelernt und den Umgang damit geübt werden kann (Michael Winkler, 2003; zit. in Behnisch et al., 2013, S.37-38). Mit diesen Lernmöglichkeiten bietet die soziale Gruppenarbeit nach Behnisch et al. (2013) integrierende Sozialisationserfahrungen an. Hierbei fällt jedoch auf, dass kritische Aspekte, mit wenigen Ausnahmen, kaum aufgenommen werden. Denn gerade Gruppen können auch ausgrenzenden Charakter haben (S.38-39).

Gesellschaftspolitisch wird die Wichtigkeit betreffend der Möglichkeit des Demokratielernens in sozialen Gruppen nach Behnisch et al. (2013) aufgezeigt. Indem in sozialen Gruppen Teilhabe und die Gestaltung des sozialen Umfeldes ermöglicht wird (S.40-41). Beispielsweise kann demokratisches Verhalten durch das Lernen in einer Gemeinschaft gefördert werden. Denn die Individuen sind in Gruppen abhängig von anderen und müssen so einen gemeinsamen Weg finden (Günther Opp & Jana Teichmann, 2008; zit. in Behnisch et al., 2013, S.41). Des Weiteren gilt das Aushandeln von Konflikten als Teil des Demokratielernens (Christian Schrapper, 2009; zit. in Behnisch et al., 2013, S.41). Laut Behnisch et al. (2013) kann Demokratielernen in Sozialer Gruppenarbeit insbesondere durch den Anspruch von Partizipation und demokratischer Teilhabe ermöglicht werden (S.41).

Die beziehungs-dynamische Begründung geht auf die Überzeugung zurück, dass eine Selbsterziehung in und durch Jugendgruppen möglich ist. Dieser Aspekt hat die soziale Gruppenarbeit maßgeblich geprägt (Günther Opp, 2006; zit. in Behnisch et al., 2013, S.42). Soziale Gruppenarbeit setzt so auf die Selbstorganisation von Jugendlichen, welche von Professionellen unterstützt und begleitet werden (Timm Kunstreich, 1999; zit. in Behnisch et al., 2013, S.42). Dazu heben Behnisch et al. (2013) hervor, dass gute Gleichaltrigengruppen (Peer-Groups) auch negative Einflüsse verhindern können (S.44).

Die bisher aufgeführten Begründungen laufen laut Behnisch et al. (2013) in der professionstheoretischen Begründung zusammen. Lange Zeit galt die Methode Soziale Gruppenarbeit als Ausdruck mangelnder Effizienz und Professionalisierbarkeit sozialpädagogischen Handelns. Dies aufgrund der hohen Anzahl ehrenamtlich Tätigen in einigen Kernfeldern der Kinder- und Jugendhilfe (beispielsweise Jugendverbandsarbeit, Sportvereine), wodurch professionelle Standards nicht eindeutig und nur schwer zu bestimmen sind. Diese skeptische Sichtweise verschiebt sich nun zu-

nehmend. Eine theoretisch und methodisch fundierte Soziale Gruppenarbeit kann laut der aktuellen Debatte einen wichtigen Beitrag leisten, um berufliche Identität zu stabilisieren und Handlungskompetenz zu festigen (S.45).

Weitere Ziele lassen sich bei Oliver König und Karl Schattenhofer (2015) erkennen. Sie stellen die Soziodynamik der Gruppe in das Zentrum der gruppenspezifischen Aufmerksamkeit. Diese ist auf der einen Seite zwischen äusserer und innerer Umwelt angesiedelt, und auf der anderen Seite zwischen der Sachebene und der Beziehungs- bzw. Übertragungsebene. Dabei können bestimmte Aspekte in den Mittelpunkt gestellt und erfasst werden (S.43-50). Für diese Bachelorarbeit ist die Soziodynamik hinsichtlich Normen und Rollen interessant. Laut König und Schattenhofer (2015) zielen Normen auf das Gemeinsame und die Gleichheit der Gruppe ab. Die soziale Differenzierung wiederum zeigt sich in der Ausbildung unterschiedlicher Rollen. Daraus lässt sich schliessen, dass sich durch Normen und Rollen im Verlauf des Gruppenprozesses aus wechselseitigen Ansprüchen, Forderungen und Verhaltenserwartungen Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten ergeben. Normen bekommen zudem in neuen und unübersichtlichen Situationen eine wichtige Funktion. Denn sie regulieren Unsicherheiten und Ängste. Wichtig in einer Gruppe ist die Klärung von expliziten offenen, vereinbarten Normen und den impliziten, unausgesprochenen oder im Prozess entstandenen Normen. Mitglieder können ihre Produktivität in der Gruppe dann erhöhen, wenn diese Normen besprochen und auf ihre Funktionalität hin geprüft werden. Das Rollenkonzept der Gruppendynamik geht von der Theatermetapher aus. Das heisst, dass Rolle und Person immer unterschieden werden und somit eine Person in einer bestimmten Rolle immer nur einen Ausschnitt der Person zur Darstellung bringt. Weiter geht diese Betrachtungsweise davon aus, dass sich bezüglich der Aufgabe und der personellen Zusammensetzung in jeder Gruppe ein Set von Rollenmustern herauskristallisiert. Dies ist jedoch nur teilweise von den individuellen Eigenschaften der jeweiligen Rollenträger/innen abhängig. Denn eine Gruppe ist nur dann arbeitsfähig, wenn von den Mitgliedern unterschiedliche Rollen eingenommen werden. Zudem sollen Rollen je nach Situation anders verteilt und eingenommen werden können, wobei jede Rolle Chancen und Risiken für die Zusammenarbeit mit sich bringt (S. 43-50).

Raoul Schindler teilt die Rangstruktur einer Gruppe in die Positionen: Alpha, Gamma, Beta und Omega ein. Die Alphaposition bezeichnet den Kristallisationskern der Gruppe, führt sie an, verspricht Erfolg und tritt aktiv für die Erreichung der Ziele ein. Die Alphaposition steht für Identität, Sicherheit und Kontinuität ein. Die Gammaposition identifiziert sich mit der Alphaposition, unterstützt diese und folgt ihr solange derer Aktivität Erfolg verspricht. Die gegenspielende Position von Alpha ist Omega. Omega repräsentiert das abzuwehrende, verunsichernde, wie auch faszinierende

Gegenüber der Gruppe. Diese Position stellt die Gruppe infrage und zieht damit die Aggression der Gruppe auf sich, wobei sie zugleich die Gefahr eingeht, ausgeschlossen zu werden. Sie steht für Verunsicherung, Veränderung und Neues. Die beratende und fachlich unterstützende Position, welche nicht direkt in den Konflikt zwischen Alpha und Omega involviert ist, wird durch Beta eingenommen. Als Voraussetzung dieser Position dient die Überzeugung und Anerkennung der fachlichen Qualifikation von Alpha. Die hier beschriebenen Positionen werden durchaus nicht immer von denselben Personen besetzt. Während Gruppenprozesse werden diese Positionen situationspezifisch von wechselnden Personen eingenommen (Schindler, 1971; zit in König & Schattenhofer, 2015, S.51-52).

4.3 Rahmenbedingungen & Grundprinzipien

Rahmenbedingungen

Wie Behnisch et al. (2013) beschreiben, sind soziale Gruppen, vor allem mit Kindern- und Jugendlichen, meist keine zufälligen Vereinigungen. Vielmehr sind sie Bestandteil sozialpolitischer und pädagogischer Beabsichtigung bezüglich Veränderungswünschen in dem Spannungsfeld von Unterstützung und Kontrolle. Aus diesem Grund sind sie viel mehr als die privaten Gruppen, in Rahmenbedingungen eingegliedert, dadurch geprägt und begleitet. Diese Rahmenbedingungen werden durch die politische Lage, die professionellen Paradigmen und der konkreten Bedingungen der Institution, in welcher die soziale Gruppenarbeit stattfindet, geprägt (S.207). Die enge Verwobenheit von Gruppeninteraktionen in dem gesellschaftlichen Umfeld, beschreibt Cornelia Edding in drei Kreisen. Der erste konzentrische umfasst die „unmittelbare Umwelt“. Darunter versteht sie die Institutionen mit ihren personellen, konzeptionellen und räumlichen Bedingungen. Im weiteren Kreis wird die Gruppe von der „Umwelt der Organisation“ umgeben. Diese umfasst die Kooperations-, Finanzierungs-, und Auftragsstrukturen. Der letzte konzentrische Kreis umfasst das „gesellschaftliche Umfeld“. Damit sind die kulturellen, ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Mentalitäten gemeint, die auf die Soziale Gruppenarbeit einwirken (Edding, 2009; zit in Behnisch et al., 2013, S.207-208).

Die grobe Differenzierung nach Edding (2009), von Einflussfaktoren respektive Rahmenbedingungen, welche auf soziale Gruppen wirken, umfassen verschiedene Ebenen und können dabei von Handlungsfeld zu Handlungsfeld und von Institution zu Institution sehr unterschiedlich ausgestaltet sein. In allen Fällen gewinnen diese Einflussfaktoren jedoch an Bedeutung, weshalb diesen in der Planung Beachtung geschenkt werden muss (Edding, 2009; zit in Behnisch et al., 2013, S.207-208).

Nachfolgend wird auf relevante Rahmenbedingungen nach Behnisch et al. (2013) eingegangen:

Vorgeschichte der Gruppe

Vor allem in Gruppen welche für bestimmte Bildungsziele zusammenkommen, kennen sich die Teilnehmenden und Moderierenden schon vorher. Ob die soziale Gruppe bereits eine „Wir“-Gemeinschaft hat oder sich völlig fremd ist, kann Einfluss auf die Dynamik und die Rollenbildung nehmen und muss bei der Planung beachtet werden (S.208-211).

Offene und geschlossene Gruppe

Eine offene Gruppe ermöglicht einen Wechsel oder das Hinzukommen von Teilnehmenden. Eine geschlossene Gruppe erlaubt dies nicht. Die Entscheidung, welche Gruppenform vorliegt, wird oft von der institutionellen Logik (z.B. Belegungsdruck) beeinflusst und kann meist nicht durch die Gruppenleitung entschieden werden (ebd.).

Grad der Gruppenverpflichtung

Eine Wahlgruppe entsteht nach Behnisch et al. (2013) durch freiwillige Entscheidungen. Bei einer verpflichteten Funktionsgruppe handelt es sich oft darum, dass z.B. Kinder- und Jugendliche durch Schule, Eltern oder Jugendamt verpflichtet werden. Es ist wichtig, den Grad der Gruppenverpflichtung zu kennen, um Einflussfaktoren wie Motivation, Zielstrebigkeit, Abwehrmechanismen und Interaktionswünsche einzuschätzen und bewusst damit umgehen zu können (S. 208-211).

Gruppengrösse

Um eine Entscheidung zur geeigneten Gruppengrösse zu treffen, wird meist die individuelle Dimension (biographische Hintergründe, ICH), die Interaktionsdimension (Zusammensetzung als Gruppe, WIR) sowie die Inhaltsdimension (Gruppengrösse bezogen auf das Bildungsthema, ES), miteinander in Bezug gesetzt und mit der Kontextdimension abgeglichen. Meistens kann jedoch die Gruppengrösse aus Rahmenbedingungen wie Kostengründen nicht verändert oder angepasst werden (ebd.).

Auswahl der Gruppenmitglieder

Mitglieder einer Gruppe sind teilweise kontextabhängig. Dabei ist wichtig, die gruppenspezifischen Aspekte bei der Veränderung der Gruppe zu beachten. Wird eine Gruppe neu formiert, sind vor allem die individuelle Ebene (Alter, Bedürfnisse, soziale und emotionale Situation) und die interaktionelle Ebene (Heterogenität versus Homogenität, Identität und Abgrenzung) zu beachten. Nicht zu vergessen ist, dass die Erziehungsberechtigten bei Gruppenarbeiten mit Kindern- und Jugendlichen zu informieren sind (ebd.).

Zugang der Gruppenleitung

Institutionelle Ressourcen beeinflussen die Auswahl der Gruppenleitung. Die fachliche Ausbildung, das Alter, das Geschlecht und nicht zu vergessen, das thematische Interesse sind Hauptfaktoren für die Entscheidung

der Gruppenleitung. Zudem ist zu entscheiden, ob eine oder zwei Fachkräfte die Gruppe leiten. Um die Interessen der Gruppe besser abschätzen, und um mehr auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen zu können, wird die Idee eines Tandems unterstützt. Dagegen spricht jedoch, dass eine Gefahr zur mangelnden Absprache vorliegen kann, wodurch auch eine fehlende gemeinsame Leitung entstehen könnte (Behnisch et al. 2013., S.208- 211).

Orte und Räume

Räume prägen und strukturieren Gruppenprozesse und können Möglichkeiten eröffnen oder gar blockieren. Sie animieren zu Aktivitäten oder vermindern diese. Somit gilt es nicht lediglich die Grösse des Raumes zu entscheiden, sondern auch wie sich ein Raum auf die Gruppe auswirken könnte (ebd.).

Finanzierung

Eine wichtige Planungsressource stellen die Finanzen dar. So sind Finanzierungsgrundlagen wie Eigenmittel, Fachleistungsstunden, Tagesentgelte, Budget und Projektmittel zu klären. Zudem sind Finanzen für Materialien und Extra-Unternehmungen zu berücksichtigen, damit Gruppenziele nicht an Mitteln scheitern (Behnisch et al. 2013, S. 208-211).

Zeitliche Ressourcen

Die Planung der zeitlichen Ressourcen ist unabdingbar, denn die Leitung einer Gruppe kann an grosse Kapazitäten wie z.B. Vor- und Nachbereitung, Auswertung, Gespräche mit Erziehungsberechtigten, binden. Sie ist somit eine relevante Rahmenbedingung (ebd.).

Grundprinzipien

Gruppendynamisch inspiriertes Lernen, auch soziales Lernen genannt, ist vorwiegend ein Lernen an und in der Erfahrung. Wobei die Lerngegenstände die Wahrnehmungs- und Kommunikationsprozesse des sozialen Alltags und die Interaktionen, sowie Wechselwirkungen, welche sich aus dem Zusammentreffen von Menschen ergeben, bilden (König & Schattenhofer, 2015, S.77).

Nachfolgend wird auf relevante gruppenspezifische Arbeitsprinzipien nach König und Schattenhofer eingegangen.

Niederstrukturierung und initiale Verunsicherung

Die Grundidee von Kurt Lewin (1975), dass Menschen zum Stolpern bewegt werden müssen, damit ihnen ein besonderer Lehrraum eröffnet werden kann, besteht aus zwei Gründen. Einerseits muss die Selbstverständlichkeit der Alltagskommunikation derart irritiert werden, damit sie überhaupt zum Inhalt der Kommunikation werden kann. Andererseits muss die Selbstverständlichkeit, welche Ergebnis von früherem Lernen sind, infrage gestellt werden, damit die Bereitschaft entsteht etwas Neues zu lernen (Lewin, 1975; zit. in König & Schattenhofer, 2015, S.77).

Um das Stolpern zu erzeugen, ist die Niederstrukturiertheit wie in König und Schattenhofer (2015) beschrieben, unabdingbar. Sie gestaltet sich dadurch, dass die Soziale Gruppenarbeit zwar einer klaren Struktur folgt, wie im Kapitel der Rahmenbedingungen beschrieben wurde, jedoch innerhalb dieser Struktur nichts weiter vorgegeben wird. Wichtig dabei ist jedoch, zu Beginn der Sozialen Gruppenarbeit die Arbeitsprinzipien mitzuteilen. Die Gruppe soll um die Besonderheiten ihrer selbst wissen (dass sie sich selbst zum Thema hat) und die Rolle der Gruppenleitung kennen. Die Rolle der Leitung lässt sich in drei Punkte gliedern.

Erstens wird keine Führung durch die Leitung geboten, sie geht der Gruppe somit nicht voran, sondern folgt ihr auf ihrem Weg und unterstützt sie darin.

Zweitens bietet die Leitung in Einzelphasen Unterstützung an, in ihrem Prozess klarer zu werden.

Drittens steht sie für die Aufrechterhaltung des Rahmens und den Schutz des Einzelnen/ der Einzelnen, sofern dies nötig sein sollte (S.70-79).

Somit steht neben dem persönlichen Stil, welcher von der Moderation vorgegeben wird, die Aufgabe, die Erwartung der Teilnehmenden, die typische Rolle der Leitung einzunehmen und standhaft zu bleiben. Die Gruppe profitiert somit stark von der Niederstrukturiertheit, da sie die Struktur selbst erzeugen muss. Nicht zu unterschätzen ist, dass selbst erfahrene Teilnehmende viel Energie benötigen um mit der Leere eines solchen Anfangs umzugehen.

Bei Neulingen kann die Niederstrukturierung Verunsicherung bis hin zu Ängsten auslösen.

In dieser Phase ist es wichtig, dass die Leitung nicht auf die Versuche der Teilnehmenden, doch eine gewohnte Leitung zu übernehmen, eingeht. Dennoch muss für genügend Sicherheit gesorgt sein, dass die Teilnehmenden den Prozess starten können (ebd.).

Das Hier-und-Jetzt-Prinzip

Die Einzelnen lernen etwas über ihre Verhaltensmuster im Umgang mit anderen Menschen, in einer Situation, welche keine klaren Vorgaben gibt. Zudem lernen sie etwas über die Bedingungen, welche benötigt werden, um dies tun zu können. Sie lernen somit zu lernen. Dabei gilt es, sich auf die Gegenwart einzulassen, wobei die Gruppenleitung die Teilnehmenden unterstützt, denn die Gruppe erschafft sich im Hier und Jetzt selbst, indem sie sich darüber verständigt, wie sie sich als Gruppe erschafft. Dabei ist das Handeln sowie die Reflexion darüber stark ineinander verwoben, denn jede Reflexion über das Handeln ist bereits neues Handeln. Um diesen Kreislauf zu durchbrechen, muss die Leitung soziale Spontaneität wecken und die Teilnehmenden zu experimentellem Handeln ermutigen. Zusammenfassend hat somit das Handeln Vorrang, jedoch entsteht erst mit der Reflexion dessen etwas Neues in den Wahrnehmungs-, Verhaltens- und Handlungsmustern jedes Einzelnen (König & Schattenhofer, 2015, S.80).

Struktur und Prozess

Wie den Teilnehmenden die Organisation in der ungewohnten Situation gelingt, zeigt zum einen die Aufmerksamkeit auf die Struktur, die durch die Teilnehmenden repräsentiert und bei der Arbeit mit der Gruppe mitgebracht wird (z.B. wer redet wieviel, wer signalisiert wem die Zustimmung, Umgang mit unterschiedlichen Kulturen). Zum anderen wird deutlich, wie die Teilnehmenden mit den durch die Gruppe gesetzten Strukturen umgehen (z.B. Umgang mit Anfang und Ende, Verbindlichkeit, Umgang mit Abweichung). Diese Strukturen werden somit erst mit den Handlungen der Gruppe sichtbar und sind somit in den Prozess eingebettet. Wobei zu beachten ist, welche Struktur den Prozess gestaltet beziehungsweise wie gestaltet sich im Prozess der Umgang mit Struktur. Die Analyse von Strukturen und dessen Auswirkungen erfordert somit dessen Anerkennung und die Aufmerksamkeit dessen, widerspiegelt jedoch den dynamischen Charakter jedes sozialen Geschehens und somit die Möglichkeiten diese zu beeinflussen und zu steuern (König & Schattenhofer, 2015, S.81-83).

Feedback

Zeigt die Gruppe zunehmend Bereitschaft sich gegenseitig Feedbacks zu geben, so entstehen und wachsen Möglichkeiten, voneinander zu lernen. Werden Feedbacks gegeben, sollte der eigene Anteil ebenso zum Gegenstand der Reflexion sowie des Austausches gemacht werden, wie der Empfänger/die Empfängerin. Wobei immer die Feedbackregeln zu beachten sind, um keine verschleierte Konflikte oder Angriffe zu erzeugen (König & Schattenhofer, 2015, S.81-83).

Die Themenzentrierte Interaktion

Im Zusammenhang mit Sozialer Gruppenarbeit wird in der Literatur meistens die Themenzentrierte Interaktion (TZI) erwähnt. Aus diesem Grund entschieden sich die Autorinnen, diese fundamentale Methode den Grundprinzipien zuzuordnen.

Nach Peter R. Wellhöfer (2012) orientiert sich das Menschenbild der TZI stark an der Humanistischen Psychologie und zeigt das konkrete Verhalten in Gruppen auf (S.137).

Die Grundannahmen von Ruth Cohn werden als fundamental für das Verständnis der TZI bezeichnet und sind deshalb hier skizziert.

- › Der Mensch ist ein Individuum und zugleich in seine Umwelt eingebettet, weshalb er autonom und interdependent ist. Das bedeutet, dass seine Eigenständigkeit (Autonomie) wächst, je mehr er sich seiner Allgemeinverbundenheit (Interdependenz) bewusst ist. Die Herausforderung besteht somit im bewussten und verantwortungsvollen Umgang mit der Spannung zwischen der Eigenständigkeit und der sozialen Wechselwirkung sowie der Eingebundenheit mit anderen Menschen und Dingen (Cohn, 1991; zit. in Wellhöfer, 2012, S.137-138). Weiter gilt, dass jedem Lebendigem und dessen Wachstum, Ehrfurcht

- › gebührt. Denn das Wachstum gehört zum menschlichen Leben und ist wertvoll. Was unter dem eigenen Leben/Wachstum verstanden wird, muss somit definiert und in Bezug zu anderen Menschen gesetzt werden. Wobei es hier keine richtige Antwort gibt (Cohn, 1991; zit. in Wellhöfer, 2012, S.137-138.).
- › Nach Cohn (1991) ist zudem wichtig, dass eine freie Entscheidung innerhalb von bedingender innerer und äusserer Grenzen geschieht. Diese Grenzen können jedoch ausgeweitet werden. So ist zum Beispiel die Entscheidung, die eigene Meinung in einer Gruppensituation nicht zu nennen, weil Angst vorhanden ist, an die innere Barriere gebunden. Wird an dieser Angst gearbeitet, kann sie verringert werden. Oder es kann zum Beispiel nicht frei entschieden werden, in einer möglichst gesunden und natürlichen Welt zu leben (äussere Barriere). Der Mensch kann jedoch selbst umweltbewusster und gesünder leben (zit. in Wellhöfer, 2012, S.137-138).

Wellhöfer (2012) beschreibt, dass diese Grundannahmen nicht den Sieg versichern, vielmehr sollen sie als Leitlinien gemäss dem Verhalten in Gruppensituationen dienen. Zudem sind die Leitlinien individuell zu interpretieren und zu verwenden. Trotz der Relativierung dessen, sollten die einzelnen Aspekte nicht vernachlässigt oder andere überbewertet werden. (S.138). Folgende Verhaltensanforderungen sind nach Ruth Cohn zu beachten:

- › Jedes Gruppenmitglied soll so handeln, wie es dies selbst vertreten kann, sich selbst leiten und das Recht des anderen anerkennen (Cohn, 1991; zit. in Wellhöfer, 2012, S.139).
- › Zudem haben Störungen Vorrang. Was besagt, dass Gefühle und Störungen angesprochen werden müssen, wenn sie Wachstum und Lernen erschweren. Denn nur, wenn Störungen durch die Gruppenleitung oder die Teilnehmenden angesprochen werden, können sie aufgelöst werden (Cohn, 1991; zit. in Wellhöfer, 2012, S.139).

Nebst den Leitlinien, verfolgt die TZI auch eine Struktur. Diese versteht sich nach Ruth Cohn (1991) am besten als Dreieck. Der eine Eckpunkt widmet sich der individuellen Persönlichkeit (ICH). Dieser umfasst die einzelnen Teilnehmenden mit ihren Gedanken, Wünschen, Wahrnehmungen, Erfahrungen und Ängsten in Bezug auf das Thema und Erlebnissen mit anderen und der konkreten Situation. Der weitere Eckpunkt gehört der Gruppe (WIR) an und befasst sich mit dem Umgangsstil dessen. Der letzte Eckpunkt umfasst die Aufgabe oder das Thema (ES). Diese drei Faktoren sind in jedem Gruppenprozess vorhanden. Wobei nicht zu vergessen ist, dass das Dreieck in einem Kreis, der auch GLOBE genannt wird, eingebettet ist.

GLOBE umfasst den ganzen Bereich des Umfelds.

Die Gruppenleitung muss sich dieser Dreieckspunkte bewusst sein und ein dynamisches Gleichgewicht anstreben (Cohn, 1991; zit. in Wellhöfer, 2012, S.140-141).

Der Abschnitt zur TZI soll einen groben Überblick schaffen. Die TZI nimmt viel Relevanz in der Literatur ein, in der nachfolgenden Forschung wurde sie jedoch nicht differenziert thematisiert und ist aus diesem Grund hier nicht weiter ausgeführt.

4.4 Funktionen und Methoden

Funktionen

Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit konnten die Autorinnen keine relevante Fachliteratur zu Funktionen der Sozialen Gruppenarbeit finden. Da sich die Struktur des Kapitels 4 jedoch an die sechs Ansätze nach Uri Ziegele (vergleiche Kapitel 3) gliedert, und die Funktionen der Sozialen Gruppenarbeit durchaus als wichtig erachtet werden, stellt die Autorinnen nachfolgend eigene theoretische Verknüpfungen her.

Die Autorinnen erstellen eine Verknüpfung von den drei Funktionen (Prävention, Früherkennung, Behandlung) der SAS mit den Zielen (siehe Kapitel 4.2) der Sozialen Gruppenarbeit. Dazu verwenden die Autorinnen eine Abbildung von Uri Ziegele. Diese umfasst die drei Berufsfelder mit ihren Hauptaufgaben, die drei Funktionen der SAS und den Einbezug von Individuum, Gruppe und Gemeinwesen. Unter Einbezug dieser drei Gegebenheiten listet Ziegele die Aufgaben der SAS darin auf.

Drei Berufsfelder und drei Funktionen unter Einbezug der Ziele der Sozialen Gruppenarbeit

	Prävention (problemverhindernd und potenzialfördernd)	Früherkennung (problemverhindernd und problembewältigend)	Behandlung (problembewältigend)	
Kohäsionshilfe (Soziokulturelle Animation)	- Partizipative Prozesse anstossen	Soziale Herausforderungen und Potenziale	Zwischen Systemen und Lebenswelten vermitteln	Individuen Gruppen Gruppen G'wesen
	- Sozialisatorische Begründung	Empirische Begründung	Sozialisatorische Begründung	
	- Gesellschaftspolitische Begründung Demokratie Teilhabe			
Sozialisationshilfe (Sozialpädagogik)	Bildung ermöglichen	Individueller Entwicklungsstand und individuelle Kompetenzen	Erziehung und Betreuung anbieten	Individuen Gruppen Gruppen G'wesen
	Sozialisatorische Begründung	Empirische Begründung	Sozialisatorische Begründung	
	Gesellschaftspolitische Begründung Demokratie lernen		Beziehungsdynamische Begründung	
Inklusionshilfe (Sozialarbeit)	Inklusion fördern und erhalten	Individuelle und soziale Probleme und Ressourcen	Inklusion in Systeme unterstützen	Individuen Gruppen Gruppen G'wesen
	Sozialisatorische Begründung	Empirische Begründung	Sozialisatorische Begründung	
	Gesellschaftspolitische Begründung			

beobachten, erkennen und benennen

Abb. 9 Drei Berufsfelder und drei Funktionen unter Einbezug der Ziele der Sozialen Gruppenarbeit
(Quelle: stark modifiziert, Ziegele in Anlehnung an Husi, 2014, S.46)

Nachfolgend sind die Gedankengänge der Autorinnen bei den Verknüpfungen erläutert. Laut der empirischen Begründung nimmt die Erziehung in öffentlichen Institutionen zu, wobei Gruppensettings an Bedeutung gewinnen. Aus Sicht der Autorinnen lässt sich dies auf der Metaebene der Funktion der Früherkennung zuordnen. Da die Professionellen im Rahmen der öffentlichen Institutionen bei Gruppenarbeiten beispielsweise Potenziale, individuelle Kompetenzen oder soziale Probleme beobachten können. Bei der sozialisatorischen Begründung geht es in erster Linie um den Sozialisationsfaktor Gruppe. Diese Ziele können wie in der Abbildung ersichtlich den Funktionen Prävention und Behandlung zugeordnet werden. Laut der sozialisatorischen Begründung gewinnt die Wichtigkeit eines Zugehörigkeitsgefühls gerade in Zeiten der Individualisierung an Bedeutung. Mit der Methode der Sozialen Gruppenarbeit kann Inklusion gefördert werden und erhalten bleiben. Zudem können partizipative Prozesse angestossen, Bildung ermöglicht und Erziehung sowie Betreuung angeboten werden. Denn Jugendliche lernen in Gruppen sich auf Beziehungen einzulassen oder Normen und Verhaltensweisen zu entwickeln. Im Allgemeinen definiert die sozialisatorische Begründung die Gruppe als integrierende Sozialisationserfahrung. Diesen Faktor ordnen die Autorinnen der Funktion Behandlung in der Kohäsionshilfe sowie in der Inklusionshilfe zu. Die gesellschaftspolitische Begründung kann der Funktion Prävention zugeordnet werden. Denn in Sozialen Gruppen wird Teilhabe und die Gestaltung des sozialen Umfeldes ermöglicht, wodurch Demokratielernen, unter dem Anspruch der Partizipation und der demokratischen Teilhabe, stattfinden kann. Beispielsweise durch das Aushandeln von Konflikten oder dem Lernen in einer Gemeinschaft. Wodurch Bildung ermöglicht wird und Inklusion gefördert und erhalten bleibt. Die beziehungs-dynamische Begründung baut auf dem Aspekt auf, dass Selbsterziehung in und durch Jugendgruppen möglich ist. Daher setzt diese Begründung auf die Selbstorganisation von Jugendlichen mit Begleitung Professioneller. Dies ordnen die Autorinnen den Funktionen Prävention sowie Behandlung zu. Da aufgrund der Selbstorganisation partizipative Prozesse angestossen werden und Erziehung und Betreuung angeboten wird.

Methoden

Nach Wellhöfer (2012) gibt es nicht die eine Methode, welche für die Gruppenleitung oder für alle Gruppen effektiv ist. Vielmehr stellt die Methode den Weg dar, auf welchem die Ziele erreicht werden können. In der Fachliteratur sind einige ausführliche Methodensammlungen zu finden. Die Methoden sind meist nicht auf einen Autor oder eine Autorin zurückzuführen, sondern haben sich von Anwendung zu Anwendung weiterentwickelt und können als Folklore der Gruppenarbeit- oder Dynamik angesehen werden (S.151-152). Die Autorinnen möchten lediglich eine Übersicht einzelner, für die Bachelorarbeit relevanter Methoden vorstellen. Es kann hier keine vollumfängliche Liste der zu verwendenden Methoden in der Sozialen

Gruppenarbeit dargestellt werden. Bei den Rahmenbedingungen sind die einzelnen Entwicklungsschritte einer Gruppe dargestellt. Anhand dessen soll nun nach Wellhöfer eine Übersicht verschiedenster Methoden, während den unterschiedlichen Phasen dargestellt werden.
Phasen und einschlägige Methoden der Gruppenmoderation

Phasen und einschlägige Methoden der Gruppenmoderation

Schritt	Ziele	Methoden
1. Eröffnung/ Einstieg	Kennenlernen und Orientierung geben, positive Arbeitsatmosphäre schaffen, Erwartungen klären, inhaltliche und zeitliche Orientierung geben, Regeln vereinbaren	Vorstellungsrunde (Paar-Interview, Gruppenspiegel, Lügendetektor, Mosaikvorstellung, Wappen u.Ä.), Blitzlicht, Einpunktabfrage im Koordinatenkreuz, Ziele, Vorgehen, Zeitplan und Regeln absprechen und visualisieren, Protokollfragen abklären
2. Themen sammeln	Klären, an welchen Themen konkret gearbeitet werden soll	Zuruf- oder Kartenabfrage, Karten gruppieren und präzisieren
3. Thema auswählen	Festlegung der Reihenfolge, in der die Themen bearbeitet werden	Punktabfrage, falls erforderlich: Umformulierung der Themen „Wie kann erreicht werden, dass ...“
4. Thema bearbeiten	Möglichst viele Lösungsmöglichkeiten entwickeln und realisierbare Lösungen auswählen	Schema der Problemanalyse, Brainstorming, Brainwriting, Mind-Map, Perspektivenwechsel, Kriterien der Entscheidung definieren, Lösungsmöglichkeiten in den Kriterien punkten, Pro- und Contra-Analyse
5. Massnahmen planen	Umsetzung und weitere Termine sicherstellen	Aktionsplan erstellen (Klar fixieren: Was, wer, mit wem bis wann, an wem, in welcher Form erledigt)
6. Abschluss	Positiver Ausklang, positive Zukunftsperspektive, Abschluss	Erwartungswand und Ergebnis, Feedback, Blitzlicht oder andere Evaluationsmethoden, Small Talk, Dank an die Teilnehmer

Tabelle 2 Phasen und einschlägige Methoden der Gruppenmoderation
(Quelle: leicht modifiziert nach Wellhöfer, 2012, S.152)

4.5 Praxisbeispiel: Soziale Gruppenarbeit in der Sozialen Arbeit in der Schule

Um einen Einblick in die Methode der Sozialen Gruppenarbeit zu bekommen, ist nachfolgend ein Alltagsbeispiel aus der SAS bezüglich Sozialer Gruppenarbeit vorgestellt. Dieses wurde ebenfalls von den Autorinnen in dem narrativen Interview mit einer Professionellen der SAS erfragt und transkribiert. Das Beispiel handelt von der Thematik Klassenklima. Das Problem kann von Schülern und Schülerinnen, Eltern oder Lehrpersonen an die Professionellen der SAS getragen werden. Bei der Thematik Klassenklima gestaltet die Professionelle der SAS einen Fragebogen für die ganze Klasse, um den IST-Zustand zu erfassen. Die Indikatoren dabei beziehen sich einerseits auf die einzelnen Individuen aber auch auf die ganze Gruppe. Ist nach der Auswertung dieser Fragebögen eine Veränderung wünschenswert, gestaltet die Professionelle der SAS zwei Lektionen dazu mit der ganzen Klasse. Die Professionelle startet dann mit einer Körperübung, damit die Jugendlichen sich entspannen können. Anschliessend arbeitet die Professionelle mit positiven Assoziationen aus der Vergangenheit der Jugendlichen. Diese werden genutzt um Ideen für eine positive Entwicklung für die Zukunft zu sammeln. Dazu nutzt die Professionelle der SAS die Skulptur Arbeit, da es wichtig ist vom Kognitiven immer ins Handeln zu kommen. Dabei werden an praktischen Beispielen die Gruppendynamischen aufgezeigt und erlebbar gemacht. Anschliessend plant die Klasse eine gemeinsame Aktivität um das Erlernte umsetzen zu können. Die Professionelle der SAS macht zum Abschluss der zwei Lektionen eine Skala von eins bis zehn, wo die Schüler/innen beurteilen können, wie nützlich die Soziale Gruppenarbeit in ihren Augen war. Einige Zeit nach der Durchführung der gemeinsamen Aktivität, besucht die Professionelle der SAS die Klasse erneut und erkundigt sich, wie es gelaufen ist. Wichtig ist, dass Professionelle immer variieren und sich weiterbilden, es gibt nicht „das Rezept“ bei Sozialen Gruppenarbeiten.

Fazit

Die ersten Kapitel dieser Bachelorarbeit dienen dem Überblick aus theoretischer Sicht. Die Skizzierung des Alltages in der SAS und das Praxisbeispiel der Sozialen Gruppenarbeit in der SAS geben zudem einen allgemeinen Einblick neben der Theorie. Die Verortung der Sozialen Arbeit mit ihren drei Berufsfeldern und den dazugehörigen Aufträgen der Kohäsion, Sozialisation und Integration sowie die SAS mit ihren sechs Aspekten wie auch die Verortung der Sozialen Gruppenarbeit entlang derselben Aspekte dient nun als Grundlage für den Hauptteil dieser Arbeit. Dieser befasst sich, wie im nachfolgenden Kapitel beschrieben, mit der Forschung in der Sozialen Arbeit in der Schule.

In diesem Kapitel wird das Forschungsdesign beschrieben, welches bei der vorliegenden Forschung als Grundstruktur, entlang der Theorie von Uwe Flick, verwendet wird. Flick (2009) unterscheidet die Forschungsschritte bei der qualitativen und der quantitativen Forschung. Die Schritte der quantitativen Forschung verlaufen linear. Bei der qualitativen Forschung hingegen sind einige der Schritte stärker miteinander verflochten oder fallen weg (S.62). Mit der folgenden Abbildung werden die Schritte der nicht-standardisierten Forschung visualisiert und in den Kapiteln 5 bis 7 ausgeführt. Die Nummern der in der Tabelle aufgeführten Prozessschritte, sind in den nachfolgenden Untertiteln in Klammern aufgeführt.

Schritte der nicht- standardisierten Forschung

Nicht standardisierte Forschung
1 Auswahl eines Forschungsproblems
2 Systematische Literaturrecherche
3 Formulierung der Fragestellung
4 Entwicklung eines Projektplans- bzw. Designs
5 Auswahl geeigneter Methoden
6 Einstieg in das Untersuchungsfeld
7 Sampling – Datenerhebung <ul style="list-style-type: none"> > Dokumentation der Daten > Datenanalyse – Vergleich > Sampling – Datenerhebung > Dokumentation der Daten > Datenanalyse – Vergleich ...
8 Diskussion der Ergebnisse und Interpretationen
9 Überprüfung und Verallgemeinerung
10 Darstellung der Ergebnisse und der Untersuchung
11 Umsetzung der Ergebnisse
12 Ableitung von Fragestellungen
13 Neue Untersuchungen

Tabelle 3 Schritte der nicht-standardisierten Forschung
(Quelle: leicht modifiziert nach Uwe Flick, 2009, S.76)

5.1 Auswahl eines Forschungsproblems (1)

Laut Uwe Flick (2009) muss zuerst ein Forschungsproblem identifiziert und ausgewählt werden, um eine Forschung beginnen zu können (S.63). Aufgrund von Lücken in der Literatur bezüglich Sozialer Gruppenarbeit in der SAS haben sich die Autorinnen entschieden, eine Bachelorarbeit in diesem Themenfeld zu schreiben. Das Forschungsproblem wird in der Ausgangslage in Kapitel 1 detailliert ausgeführt.

5.2 Systematische Literaturrecherche (2)

Flick (2009) betont in diesem Schritt, dass es notwendig ist, Theorien zu dem Thema sowie passende Untersuchungen dazu zu analysieren, wie auch sich über Forschungsmethoden zu informieren (S.63). Um einen theoretischen Bezugsrahmen zu schaffen, ist im ersten Teil dieser Bachelorarbeit die Soziale Arbeit, die SAS und die Methode Soziale Gruppenarbeit in den Kapiteln 2 bis 4 genauer erläutert. Zudem informierten sich die Autorinnen in Literatur sowie mit Fachpoolgesprächen über diverse Forschungsmethoden. Die Auswahl der Forschungsmethoden wird in Kapitel 5.5 detailliert ausgeführt.

5.3 Formulierung der Fragestellung (3)

Hier betont Flick (2009) die Wichtigkeit, einer klaren Fragestellung (S.63-64). Die Fragestellung hat sich im Verlaufe der Arbeit stetig verändert. Das Ziel dieser Forschung ist es, die Sicht und den Umgang mit der Methode der Sozialen Gruppenarbeit von Professionellen in der Sozialen Arbeit in der Schule zu erfassen. Daraus leitet sich folgende Fragestellung ab:

Welche Bedeutung hat die Soziale Gruppenarbeit unter den sechs Aspekten Ziele, Zielgruppen, Rahmenbedingungen, Grundprinzipien, Funktionen und Methoden in der Sozialen Arbeit in der Schule?

Wie bereits in den Kapiteln 1 und 4 erwähnt, begrenzt sich diese Bachelorarbeit auf die zwei Kantone Basel-Stadt und Luzern. Zudem bezieht sich die Literatur der Sozialen Arbeit in der Schule vorwiegend auf die Deutschschweiz.

5.4 Entwicklung des Forschungsdesigns (4)

In diesem Prozessschritt wird laut Flick (2009) ein Forschungsdesign ausgewählt, um das Vorgehen zu standardisieren und Kontrolle sicher zu stellen (S.64). Hierzu führt Flick (2011) in seinem Buch „Qualitative So-

zialforschung“ ein Modell aus, welches er als Basisdesign für qualitative Forschung sieht. Dieses Modell besteht aus folgenden acht Komponenten: Zielsetzung, Fragestellung, Auswahl/Sampling, Darstellungsziel, Ressourcen, Methoden, theoretischer Rahmen und Generalisierungsziel (S.177). Nachfolgend sind diese Komponenten theoretisch ausgeführt und mit dem Vorgehen der Autorinnen verknüpft.

Flick (2011) führt zudem die Fallanalyse, die Retrospektive Studie, die Vergleichsstudie, die Längsschnittstudie und die Momentaufnahmen (Zustandsbeschreibung/Prozessanalyse) als Anhaltspunkte für die Auswahl von Forschungsdesigns aus (S.177-185). Die vorliegende Bachelorarbeit ist in den Bereich der Momentaufnahmen (Zustandsbeschreibung/ Prozessanalyse) eingeteilt. Darunter versteht Flick (2011): „(. . .) Verschiedene Ausprägungen des Expertenwissens, das in einem Feld im Moment der Forschung existiert, werden in Interviews (. . .) erhoben und miteinander verglichen“ (S.182). Somit werden auch die Grenzen des Forschungsprozesses ersichtlich. Denn die dargestellten Forschungsergebnisse sind nur momentan gültig und sind kaum über eine längere Zeit zu generalisieren.

Zielsetzung

Flick (2011) unterscheidet zwischen wissenschaftlichen und persönlichen Zielen. Wissenschaftliche Ziele werden beispielsweise bei der Entwicklung eines theoretischen Modells oder bei der Evaluation einer praktischen Intervention formuliert. Für akademische Abschlussarbeiten werden laut Flick persönliche Ziele gesetzt, um eine zu untersuchende Grundlage zu schaffen oder einen Arbeitsplatz durch ein entsprechendes Projekt zu bekommen (S.173). Dies trifft auch im Falle dieser Bachelorarbeit zu, da sich die Autorinnen für das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit in der Schule interessieren, und eine Tätigkeit in diesem Bereich in Betracht ziehen. Das wissenschaftliche Ziel dieser Bachelorarbeit ist mit der im vorangegangenen Kapitel ausgeführte Fragestellung zu beantworten.

Fragestellung

Hier betont Flick (2011) wiederum die Wichtigkeit der Fragestellung, da von dieser das Scheitern oder der Erfolg einer qualitativen Untersuchung abhängt. Er stellt jedoch fest, dass es nicht einfach ist eine klare und eindeutig formulierte Fragestellung zu generieren, da diese im Verlauf des Forschungsprozesses immer wieder konkretisiert, fokussiert und eingegrenzt werden muss (S.174). Auf diese Thematik gehen die Forscherinnen in Kapitel 1.4 und 5.3 näher ein.

Auswahl/Sampling

Hierbei geht es laut Flick (2009) um Strategien, welche sicherstellen sollen, dass die richtigen Fälle für die Untersuchung ausgewählt werden. Unter richtig wird dabei verstanden, dass von der Stichprobe auf die Grund-

gesamtheit geschlossen werden kann, indem die Stichprobe repräsentativ für die Grundgesamtheit ist (S.86-87). In Kapitel 5.7 ist das Sampling dieser Bachelorarbeit detailliert erläutert.

Darstellungs- und Generalisierungsziele

Um ein Generalisierungsziel formulieren zu können, müssen sich laut Flick (2011) Forschende bei der Konzipierung eines Forschungsdesigns überlegen, welche Form von Generalisierung dargestellt werden soll. Es kann sein, dass möglichst viele Facetten eines Falls oder dass Typologien von verschiedenen Fällen, Situationen oder Personen dargestellt werden sollen. Je nach Forschungsprojekt sind die Ergebnisse unterschiedlich darzustellen (S.174). Hierzu kann gesagt werden, dass die Knowledge-Mapping Auswertungsmethode ausgewählt wurde, um eine prägnante und übersichtliche Darstellung der Gruppendiskussionsinhalten zu gewährleisten. Um die Forschungsauswertung objektiver zu gestalten, wurden alle Teilnehmenden der Gruppendiskussionen für das Zusammenführen der Ergebnisse eingeladen. Details dazu werden in Kapitel 5.5 unter Knowledge-Mapping beschrieben.

Ressourcen

Unter Ressourcen versteht Flick (2011) folgende Komponenten: Zeit, Personen, Technik, Kompetenzen, Erfahrungen usw. Diese Faktoren werden oftmals vernachlässigt, oder nicht eingeplant (S.176). Die Autorinnen haben bewusst zu Beginn einen Zeitplan erstellt, wobei einzelne Tage für die Arbeit reserviert und mit thematischen Schwerpunkten versehen wurden. Die Bachelorarbeit wurde in drei Abschnitte aufgeteilt, wobei der Erste dem Aneignen von theoretischem Wissen galt, der Zweite dem Forschungsprozess und der Dritte dem Auswerten der Forschung. Dieser Zeitplan wurde im Verlauf des Prozesses einige Male überarbeitet. Zusätzlich haben die Autorinnen bereits nach der Planung einige ihrer Ressourcen genutzt und beispielsweise Bekannte für das Lektorieren der Bachelorarbeit angefragt, oder Unterstützung für das Layout gesucht.

Methoden

Flick (2009) erwähnt zwar, dass in der qualitativen Forschung bzw. bei der nicht standardisierten Forschung dem Forschungsdesign weniger Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Er zeigt jedoch auf, dass hier generell die Frage nach der Organisation einer Forschung von Wichtigkeit ist. Also wie sollen Datenerhebung und -analyse konzipiert und wie die Auswahl empirischen Materials gestaltet werden, um die Fragestellung im Rahmen der zeitlichen Ressourcen beantworten zu können (S.82-83). Die Autorinnen haben sich vertieft mit der Methodenwahl auseinandergesetzt, um eine praxisnahe und ressourcenfreundliche aber trotzdem wissenschaftlich fundierte Forschung und Auswertung zu generieren. Daher wurden die Methoden Gruppendiskussion und Knowledge-Mapping ausgewählt, welche im Kapitel 5.5 genauer beschrieben sind.

Theoretischer Rahmen

Wie in der Einleitung dieses Kapitels erwähnt, muss das Vorgehen standardisiert werden, um Kontrolle sicher zu stellen. Aus diesem Grund wurde diese Bachelorarbeit nach dem Modell des „nicht standardisierten Forschungsprozesse“ von Uwe Flick gegliedert.

5.5 Auswahl geeigneter Methoden (5)

Nach Flick (2009) bieten sich in diesem Prozessschritt drei Möglichkeiten an: Erstens können Forschende eine Auswahl an vorhandenen Methoden treffen, zweitens können vorhandene Methoden modifiziert werden und drittens können eigene Methoden entworfen werden (S.65). Die Autorinnen haben sich nach einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Methoden entschieden, die Datenerhebung anhand eines Datenbogens und zwei Gruppendiskussionen zu gestalten. Die Auswertung wurde mittels der Knowledge-Mapping Methode sowie einer Zusammenführung der Ergebnisse mit der Unterstützung von Teilnehmenden der Gruppendiskussionen erarbeitet.

Datenbogen

Um mehr Hintergrundwissen über die Teilnehmenden zu erfahren, entwickelten die Forscherinnen einen Datenbogen. Die Forschenden erfragten die in Tabelle 4 beschriebenen Angaben.

Datenbogen

Name
Vorname
Ausbildung
Institution/Arbeitsort
Anzahl Schüler/innen am Arbeitsort
Kopplungsmodell der Schule 1 Subordinatives Modell 2 Additiv-kooperatives Modell 3 Integratives Modell
Stellenprozent

Tabelle 4 Datenbogen (Quelle: Eigene Erhebung)

Gruppendiskussion

Die Autorinnen haben sich nach einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Methoden entschieden, die Methode der Gruppendiskussion anzuwenden. Nach Thomas Kühn und Kay-Volker Koschel (2011) geht es in Gruppendiskussionen darum, ein bislang wenig exploriertes Feld kennenzulernen und grundlegende Zusammenhänge zu erforschen. Es soll erfahren werden, was die Zielgruppe hinsichtlich typischer Wahrnehmungs- und Bewertungsweisen ausmacht. Zudem sollen die dahinterstehenden Wertestrukturen aufgezeigt werden (S.34).

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, ist in der Literatur wenig über die Umsetzung der Methode der Sozialen Gruppenarbeit zu finden. Hierzu soll durch eine Gruppendiskussion mit Professionellen der SAS, dass bislang wenig explorierte Feld ausgeführt werden. Kühn und Koschel (2011) stellen zudem fest, dass die Teilnahme an Gruppendiskussionen im Alltag immer seltener geworden ist. Diese jedoch eine Gelegenheit dafür bietet, eigene Erfahrungen auszutauschen und diese in einem gemeinsamen Resonanzfeld zu erörtern. Den Teilnehmenden wird ein Raum eröffnet um über ihre Handlungen im Berufsfeld der SAS zu reflektieren. Zudem erhalten sie die Anerkennung durch andere und spüren deren Verständnis und Beteiligung an zunächst individuell erscheinenden Ärgernissen. Laut Theorie ist die Anzahl der Gruppendiskussionen nicht im Vorfeld zu bestimmen, sondern es sollen solange weitere Diskussionen geführt werden, wie man damit neue Erkenntnisse erlangt. Allerdings ist dieses Vorgehen praxisfremd, sowie theoretisch auf weichem Grund gebaut (S.35-83). Aufgrund des Umfangs einer Bachelorarbeit wie auch den zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen der Professionellen aus der Praxis, mussten die Autorinnen die Untersuchung auf zwei Kantone eingrenzen. Dies ist im Kapitel 5.7 detaillierter ausgeführt. Kühn und Koschel (2010) betonen zudem, dass eine klare und explizite Zielsetzung, sowie ein durchdachtes Setting unabdingbar ist, um eine Gruppendiskussion erfolgreich durchzuführen (S.29). Auf die Zielsetzung wurde bereits differenziert in Kapitel 5.4 eingegangen. Betreffend dem Setting haben die Autorinnen gut erschlossene Orte für die Gruppendiskussionen ausgewählt. Die Diskussionen fanden in Basel, Luzern und Olten statt. Zudem wurden die Diskussionen in einem Kreis ohne spezifische Sitzordnung durchgeführt, um ein angenehmes Gesprächsklima zu schaffen. Siegfried Lamnek (2010) empfiehlt die Gruppendiskussionen mit einem Grundreiz zu starten, um die Diskussion der Teilnehmenden in Gang zu bringen (S.377-378). Anschliessend können anzusprechende Punkte in einem Diskussionsleitfaden zusammengefasst werden, welcher dem Moderator/der Moderatorin als Anhaltspunkt und Hilfestellung für die Strukturierung der Gruppendiskussion dient. Die Offenheit und Flexibilität einer Gruppendiskussion müssen jedoch gewährleistet sein (D.L. Morgan; zit. in. Lamnek, 2010, S.378). Folglich wurde von den Autorinnen als Stimulus die Definition Sozialer Gruppenarbeit von Gisela Konopka (1968): „Eine Methode der Sozialarbeit, die dem Einzelnen hilft, seine soziale Funktionsfähigkeit durch sinnvolle Gruppenerlebnisse

zu erkennen und um persönlichen, gruppen- oder gesellschaftlichen Problemen besser gewachsen zu sein“ (S.67) genutzt. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussion differenzieren die unterschiedlichen Begriffe rund um die Arbeit mit Gruppen wie in Kapitel 4.1 in der Praxis nicht. Sie sprechen lediglich von der Gruppenarbeit, verstehen darunter jedoch dasselbe wie Gisela Konopka definiert. Für die Diskussionen wurde zudem ein Leitfaden (wie im Anhang ersichtlich) erarbeitet, anhand der sechs Aspekte nach Uri Ziegele(2014) (Zielgruppen, Ziele, Rahmenbedingungen, Grundprinzipien, Funktionen, Methoden) aus dem Buch: „Sozialen Arbeit in der Schule – Definition und Standortbestimmung“ (S.30-65), welche allgemein als roter Faden dieser Bachelorarbeit dienen.

Knowledge Mapping

Die Methode des Knowledge Mapping eignet sich nach Corinna Pelz, Annette Schmitt und Markus Meis (2004) für eine grafikgestützte Auswertung von Gruppendiskussionen. Sie erlaubt eine regelgeleitete und ökonomische Durchführung und Auswertung, zudem fasst sie die wesentlichen Diskussionsinhalte zusammen. Die Stärke der Methode liegt darin, dass sie den Schwerpunkten (Leitfaden) der Auswertung von Gruppendiskussionen gerecht wird. Die Strukturierung und Zusammenfassung von Diskussionsinhalten sowie eine Präsentationsform dessen, erlauben eine erleichterte Kommunikationsform komplexer Aussagengefüge. Die sogenannten Mapping Techniken werden zur Visualisierung von Wissen und Information verwendet. Wobei es sich um subjektives Wissen oder zu vermittelndes Wissen in pädagogisch-psychologischen Lernprozessen handeln kann. Grundsätzlich werden Begriffe bzw. zentrale Konzepte zu einer Thematik als Knoten in einem Netz aufgefasst und die Zusammenhänge zwischen diesen Konzepten als Verbindungslinien dargestellt (vergleichbar mit einem Mindmap). Hierbei ist jedoch zu erwähnen, dass der Begriff „Knowledge Mapping“ ein Überbegriff ist und die Zugehörigkeit zur allgemeinen Art der Technik beschreibt. Es finden sich wenig einheitliche Definitionen, sodass gleiche Techniken je nach Autor/in unterschiedliche Namen tragen. Die Kombination der Gruppendiskussion und der Knowledge Maps wird bereits in der Vorbereitung und der Durchführung der Gruppendiskussion bedacht. So ist der Leitfaden, das Protokoll und die Struktur der Maps aufeinander abzustimmen um eine reibungslose Aufbereitung zu generieren. Wie bereits in der Methode Gruppendiskussion beschrieben, sind Offenheit und Flexibilität wichtig. Damit weitere relevante Gesichtspunkte aus Sicht der Teilnehmenden, welche nicht im Leitfaden berücksichtigt wurden, Beachtung erhalten. Hier ist es die Aufgabe der Moderation vertieft darauf einzugehen oder die Diskussion an diesem Punkt abzubrechen. Es gibt in diesen Momenten natürliche Fehleinschätzungen, wobei ein zu früher Abbruch im Nachhinein nicht mehr korrigiert, ein „falsches Weiterführen“ bei der Erstellung der Maps jedoch berücksichtigt werden kann (S.1-8).

Pelz et al. (2004) beschreiben, dass nach der Gruppendiskussion entlang der Fragestellungen einzelne Maps zu erstellen sind. Hierbei können bei überlappenden Fragen, welche auf den gleichen Gesichtspunkt hinweisen, verschiedene Argumente in einem Map zusammengefasst werden. Es gilt jedoch zu beachten, dass um die Übersichtlichkeit zu behalten, lieber mehr als weniger Maps zu erstellen sind. Die verschiedenen Maps lassen sich anschliessend zu einem Cluster zusammenfassen und mit einem treffenden Namen versehen, um ihn anschliessend mit dem Hauptaspekt zu verbinden. Dadurch entsteht ein komplexes Netz, aus welchem die Diskussion nachvollziehbar wird. Es stellt sich als sinnvoll heraus, in einem Map Ergebnisse aus verschiedenen Gruppendiskussionen darzustellen, wobei die Zugehörigkeit der einzelnen Aussagen erkennbar bleiben soll. Ganzheitlich gesehen, ist das Ziel der Methode, das Material auf die wesentlichen Inhalte zu reduzieren wobei das „Abbild“ des Grundmaterials noch immer beibehalten bleibt (S.9-11).

Die Autorinnen erstellten nach der Aufbereitung der Daten (siehe Datenbogen) anhand des genannten Ablaufes von Pelz et al. (2004) ein Map pro Gruppendiskussion. Diese gliederten sie nach den sechs Aspekten von Uri Ziegele (Zielgruppen, Ziele, Rahmenbedingungen, Grundprinzipien, Funktionen, Methoden) welche auch den Leitfaden prägen. Um eine objektivere Sichtweise sowie die Meinung der Praxis im Zusammenführen der Ergebnisse zu generieren, wurde in einem dritten Schritt ein weiteres Map durch Teilnehmende der Gruppendiskussionen erstellt. Auch dieses Map orientiert sich an den sechs Aspekten nach Ziegele. Die genaue Vorgehensweise und die Auswertung der Knowledge Mapping Methode ist in den folgenden Kapiteln detailliert erläutert.

5.6 Einstieg in das Untersuchungsfeld (6)

Laut Flick (2009) gilt es nach der Planung der Untersuchung in methodischer Hinsicht ein geeignetes Untersuchungsfeld zu finden. Um in den nächsten Schritt der angewandten Forschung zu schreiten, gilt es vier Probleme zu lösen. Dazu zählt der Zugang zu teilnehmenden Institutionen, der Zugang zu Einzelpersonen, welche an der Untersuchung teilnehmen, die Abklärung von Genehmigungen, und zuletzt sind Fragen zum Datenschutz zu klären (S.66). Nachfolgend beschreibt die Autorinnen die gewählten Einstiege in das Untersuchungsfeld.

Zugang Institutionen und Einzelpersonen

Die Forscherinnen wählten in diesem Sinne keine klassische Institution, so z.B. die Schule aus, sondern orientierten sich an den Fachgruppen der Schulsozialarbeit. Diese organisieren sich in den vorliegenden Fällen (Basel-Stadt, Basel-Land und Luzern) kantonal. Den Zugang zu den Einzelpersonen wurde mittels Teilnehmer/innen – Listen organisiert. Diese werden online über die kantonalorganisierten Homepages der Schulso-

zialarbeitenden zur Verfügung gestellt. Die Kontaktaufnahme erfolgte per Email. Die angefragten Personen klärten selbstständig die Zustimmung zur Teilnahme an der Gruppendiskussion bei ihren Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen ab.

Genehmigungen und Fragen zum Datenschutz

Die Teilnehmer/innen wurden zu Beginn der Gruppendiskussionen darüber aufgeklärt, dass die Forschung lediglich für diese Bachelorarbeit verwendet wird. Zudem wurden sie darüber in Kenntnis gesetzt, dass die Verwendung der Daten anonymisiert ist.

5.7 Sampling – Datenerhebung – Datenanalyse – Vergleich (7)

Sampling: Gruppendiskussionen

Nach Flick (2009) klärt das Sampling Fragen in welchen Gruppen, Fällen oder Feldern die Untersuchung durchgeführt wird. Die Auswahlentscheidung wird in einem Verfahren, der Stichprobenziehung umgesetzt (S.65). Die Autorinnen entschieden sich für die folgende Forschung ein bewusstes respektive ein gezieltes Sampling zu gestalten. Nach Flick (2009) bedeutet dies, dass gezielte Personen zu suchen sind, welche gewissen Anforderungen gerecht werden und somit nicht willkürlich sind (S.91). Wie in der nachfolgenden Tabelle 5 zu erkennen ist, wurden als erstes Kriterium zwei Kantone definiert. Nicht zufällig wurde die eine mit Teilnehmenden von Luzern und die andere mit Teilnehmenden von Basel-Stadt gestaltet. Hierbei nutzten die Forschenden ihre Vernetzung in ihrer Wohn- und Arbeitsregion um mittels bereits bestehenden Bekanntschaften eine höhere Teilnehmenden-Quote zu erreichen.

Für die Gruppenbildung wurden somit alle professionell Tätigen der SAS in den Kantonen Basel-Stadt, Basel-Land und Luzern per Email angefragt. Die Forscherinnen legten Wert darauf, dass bei der Terminfindung im Minimum fünf Schulsozialarbeitende an einer Gruppendiskussion teilnehmen. Diese Empfehlung wurde im Laufe des Prozesses von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin und Dozentin Nicolette Seiterle an die Forschenden dieser Bachelorarbeit weitergegeben. Sie begründete ihre Aussage dadurch, dass bei weniger Teilnehmenden oft zu wenig Gesprächsstoff geliefert wird. In Bezug auf die Gruppengrösse werden in der Fachliteratur unterschiedliche Empfehlungen abgegeben. Um einen passenden Termin zu finden, wurden Doodles zur Verfügung gestellt.

Im Halbkanton Basel-Land fand sich kein passender Termin im angegeben Zeitrahmen der Forschung. In Luzern konnte ein Termin mit acht Schulsozialarbeitenden aus der Primar- und Sekundarstufe gefunden werden. Nach Kühn und Koschel (2011) ist eine Gruppe: „(. . .) die in dieser Zusammensetzung vorher noch nicht zusammengekommen ist und auch nach der Diskussion nicht mehr als Gruppe weiterbestehen wird (. . .)“ (S. 76)

eine Ad-hoc Gruppe, wie dies in Luzern der Fall war. Im Halbkanton Basel-Stadt bekamen die Forscherinnen die Möglichkeit, die Gruppendiskussion während einer Sitzung der Professionellen der SAS der Primarschule durchzuführen. Hierbei handelt es sich laut Kühn und Koschel (2011) um eine Natürliche Gruppe, respektive um eine Realgruppe. Darunter wird verstanden, dass die Gruppenmitglieder auch fernab der Diskussion eine feste Gruppe bilden (S.76). Da sich diese durch die Fachgruppe Schulsozialarbeit bereits kennen.

Angestrebtes Sampling

Gruppe 1	Gruppe 2
Basel-Stadt	Luzern
Primarstufe	Primar- und Oberstufe
13 Teilnehmende	8 Teilnehmende
Gender {Männer und Frauen angefragt}	Gender {Männer und Frauen angefragt}
Fachgruppe Natürliche Gruppe	Verband SSAV angefragt Ad-hoc-Gruppe
Freiwillige Teilnahme	Freiwillige Teilnahme

Tabelle 5 Angestrebtes Sampling (Quelle: Eigene Erhebung)

Tatsächliches Sampling

Gruppe 1	Gruppe 2
Basel-Stadt	Luzern
Primar- und Oberstufe	Primar- und Oberstufe
14 Teilnehmende	7 Teilnehmende

Tabelle 6 Tatsächliches Sampling (Quelle: Eigene Erhebung)

Tatsächliche Teilnahme

Das angefragte Sampling hat sich anschliessend spontan verändert. Die Diskussion der Gruppe 1 wurde mit Professionellen der SAS aus dem Bereich der Oberstufe bereichert.

Bei der Gruppe 2 konnte eine Teilnehmerin leider nicht an der Diskussion teilnehmen.

Sampling: Zusammenführen der Ergebnisse

Um die Ergebnisse der Gruppendiskussionen zusammenzuführen, wurde eine weitere Stichprobenziehung durchgeführt. Die Teilnehmenden der Gruppe eins wurden mittels einer Umfrage nach der Diskussion angefragt, ob sie bereit wären an einem der vorgeschlagenen Termine für ein Zusammenführen der Ergebnisse teilzunehmen. Die Teilnehmenden der Gruppe zwei wurden bezüglich Terminkollisionen bereits frühzeitig per Email angefragt. Es ergab sich folgende Bereitschaft (siehe Tabelle 7), an der Gruppendiskussion teilzunehmen:

Angestrebtes Sampling- Zusammenführen der Ergebnisse

Gruppe 1	Gruppe 2
Basel-Stadt	Luzern
Stellvertretende Leitung Erziehungsdepartement Basel-Stadt	1) Professionellen der SAS Kindergarten Primarstufe 2) Professionellen der SAS Kindergarten Primar- und Oberstufe
1 TeilnehmerIn	2 TeilnehmerInnen

Tabelle 7 Angestrebtes Sampling- Zusammenführen der Ergebnisse
(Quelle: Eigene Erhebung)

Tatsächliche Teilnahme

An der Zusammenführung der Ergebnisse konnte eine Person aus der Gruppe eins und eine weitere Person aus der Gruppe zwei teilnehmen. Die weitere Professionelle der SAS aus dem Raum Luzern konnte aufgrund von fehlenden zeitlichen Ressourcen nicht teilnehmen.

Tatsächliches Sampling- Zusammenführen der Ergebnisse

Gruppe 1	Gruppe 2
Basel-Stadt	Luzern
Stellvertretende Leitung Erziehungsdepartement Basel-Stadt	Professionellen der SAS Kindergarten Primarstufe
1 TeilnehmerIn	1 TeilnehmerIn

Tabelle 8 Tatsächliches Sampling- Zusammenführen der Ergebnisse
(Quelle: Eigene Erhebung)

Datenerhebung

Nach Flick (2009) geht es in der Dokumentation der Daten darum, diese auf geeignete Art und Weise festzuhalten (S.77-78). Die Datenbögen wurden von der Gruppe eins aus Zeitgründen nach der Gruppendiskussion ausgefüllt und an die Forscherinnen abgegeben. Die Gruppe in Luzern erhielt diesen Bogen vor der Diskussion per Email und retournierte diesen auch bereits davor. Wie bereits bei Kapitel 5.5 beschrieben, wurde die Methode „Gruppendiskussionen“ für die Forschung gewählt. Um die Aussagen der Teilnehmenden nachvollziehbar und vollständig zu erfassen, wurden mittels Tonaufnahmen die Gruppendiskussionen aufgenommen. Zusätzlich wurde ein Protokoll erstellt, welches aufzeigt, von welchem Teilnehmer/ welcher Teilnehmerin die Aussagen stammen. Für eine detaillierte Auswertung wurden die Tonaufnahmen nach den Transkribier-Regeln von Susanne Fuss und Ute Karbach (2014) des Grundtranskript-Modules transkribiert. Der Fokus liegt dabei vorwiegend in der Analyse des Inhaltes, deshalb wurde die Gesprächssituation wortgetreu abgebildet. Bei der Transkribierweise des Grundtranskriptes wird teilweise die Sprache leicht geglättet und dialektische Färbungen ins Hochdeutsche übersetzt. Wobei die vereinzelt Wortkorrekturen lediglich der Lesbarkeit des Transkriptes dienen und nicht zu einer orthografisch korrekten Schriftsprache führen (S.61).

Weiter wurden Hauptaussagen aus den Transkripten gezogen und wie im Kapitel 5.5 beschrieben, für die Auswertung mit der Knowledge Mapping Methode verwendet.

Das Zusammenführen der Ergebnisse wurde mit Tonaufnahmen dokumentiert. Diese wurden ebenfalls nach dem Grundtranskript-Modul nach Fuss und Karbach transkribiert.

Datenanalyse und Vergleich

Die Forscherinnen erstellten eine Übersicht über die erworbenen Inhalte der Datenbögen. Diese wird im Kapitel 6 aufgezeigt und erläutert.

Weiter wurden für die Datenanalyse, wie bereits in der Datenerhebung beschrieben, die Hauptaussagen aus den Transkripten der Gruppendiskussionen hervorgehoben. Die einzelnen Hauptaussagen der jeweiligen Gruppen wurden anschliessend unabhängig voneinander von den Forscherinnen mit dem Knowledge-Mapping anhand der sechs Ansätze nach Uri Ziegele (Zielgruppen, Ziele, Rahmenbedingungen, Grundprinzipien, Funktionen, Methoden) in einen kausalen Zusammenhang gebracht. Diese zwei Analyseschritte sind bei der Präsentation der Ergebnisse im Kapitel 6 genauer beschrieben und mit der Theorie vom Kapitel 2, 3 und 4 abgeglichen.

Weiter sortierten die Teilnehmerinnen am Treffen für das Zusammenführen der Ergebnisse die Hauptaussagen entlang der sechs Aspekte nach Uri Ziegele. Die Teilnehmerin von Basel-Stadt sortierte diejenigen Hauptaussagen von Luzern und die Teilnehmerin von Luzern diese von Basel-Stadt. Während der Sortierung konnten die zwei Professionellen der SAS sich gegenseitig oder der Moderation Verständnisfragen stellen. Anschliessend an das Zurechtlegen wurden die einzelnen Hauptaussagen der sechs Ansätze durch die Teilnehmerinnen diskutiert, hinterfragt und ergänzt.

Die Analyse der einzelnen „Maps“ der Forscherinnen und die Zusammenführung der Ergebnisse der Teilnehmerinnen wurden mittels eines Vergleiches vervollständigt und mit der Theorie abgeglichen.

5.8 Kritische Auseinandersetzung mit dem Forschungsprozess

Dieses Kapitel ist kein Prozessschritt des nicht-standardisierten Forschungsprozesses, sondern wird explizit durch die Autorinnen dieser Bachelorarbeit ergänzt.

Die Autorinnen waren sehr über die Resonanz der Professionellen der SAS überrascht. Die Gruppendiskussionen wurden für die Forscherinnen wie auch die Teilnehmenden als sehr bereichernd empfunden. Alle Beteiligten erwarben weitere berufliche Kompetenzen. Die Teilnehmenden wurden während der Diskussion mit Fachinputs, Erfahrungen und Tipps der anderen Teilnehmenden konfrontiert. Auch die Forscherinnen durften von diesen Diskussionsbeiträgen profitieren. Eine Gruppendiskussion in der Rolle

als Studentinnen im Feld zu führen, war eine neue und bereichernde Erfahrung für die Autorinnen. Durch eine professionelle Aufteilung in Moderation und Protokollantin gelang es den Forscherinnen eine strukturierte Gruppendiskussion zu führen und die Auswertung für die Teilnehmenden praxisnah zu gestalten. Im Nachhinein wird ersichtlich, dass es wichtig ist, der Zusammensetzung einer Gruppe, Beachtung zu schenken. So fiel in der natürlichen Gruppe auf, dass eine klare Grundhaltung vertreten und gelebt wird. In der Ad-hoc Gruppe wurden bereits zu Beginn Unklarheiten bezüglich Begriffen diskutiert. Die unterschiedlichen Ausgangslagen wurden durch die Moderation aufgenommen und die Moderation reagierte situationsadäquat. So wurde der Stimulus bei der ersten Gruppe nicht benötigt, bei der zweiten jedoch erfragt und angewandt. Auf die Gestaltung des Settings, so empfanden dies die Forscherinnen, sollte viel Wert gelegt werden. So waren sie bei der ersten Diskussionsgruppe Gäste in einem Schulhaus und bei der zweiten Gruppe Gastgeberinnen in einem Sitzungszimmer. Das letztere Setting ergab durch z.B. die Anordnung der Stühle und des Empfanges der Forscherinnen Sicherheit und einen definierten Überblick. Für die Zusammenführung der Ergebnisse haben die Forscherinnen bewusst ein ähnliches Setting gewählt, wie bei der zweiten Diskussionsgruppe. Sie gestalteten die Arbeitsflächen und konnten den Raum vor den Teilnehmenden auf die folgende Situation anpassen.

Die wörtlichen Transkripte unterstützten die Forscherinnen bei der detaillierten Auswertung. Aus den Transkripten der ersten beiden Diskussionen erstellten die Forscherinnen Hauptaussagen. In diesem Prozessschritt fliesst Subjektivität seitens der Forscherinnen ein, da die Aussagen der Diskussionsteilnehmenden zu Hauptaussagen gebündelt werden. Um die Auswertung zu objektivieren, wurde bei der Zusammenführung der Ergebnisse, Teilnehmende aus den vorgängigen Diskussionen beigezogen. Sie erhielten zudem die Möglichkeit, sich darüber auszutauschen und die Hauptaussagen mit eigenen Ergänzungen zu erweitern. Dieser Prozessschritt wurde von den Teilnehmenden sehr geschätzt. Die Forscherinnen sehen die Zusammenführung mittels Teilnehmenden als eine unabdingbare Bereicherung der Auswertung.

Das vorangehende Kapitel beinhaltet das methodische Vorgehen und die Reflexion der qualitativen Forschungsarbeit der vorliegenden Bachelorarbeit. Nachfolgend sind in einem ersten Teil die Zwischenergebnisse dokumentiert und analysiert. In einem zweiten Teil sind die Prozessschritte der nicht-standardisierten Forschung acht bis zehn zusammengefasst und erläutert.

6.1 Dokumentation und Analyse der Zwischenergebnisse (7)

Dieses Kapitel ist weiterführend zu dem Prozessschritt (7) der nicht-standardisierten Forschung nach Flick. In einem ersten Teil werden die Hauptaussagen der Gruppendiskussionen aus Basel-Stadt (BS) und Luzern (LU) anhand der Knowledge Mapping Methode, welche in Kapitel 5.5 detailliert ausgeführt ist, visualisiert. Alle hell- und dunkelblau eingefärbten Kästen sind entlang der Theorie nach Uri Ziegele in die sechs Aspekte und Unterasspekte eingeteilt, welche in Kapitel 3 detailliert erläutert sind. Die mit Punkten umrandeten Themen sind mehrfach genannt und für die Gruppe somit besonders relevant.

6.1.1 Auswertung Gruppendiskussion Basel

Map Gruppendiskussion Basel

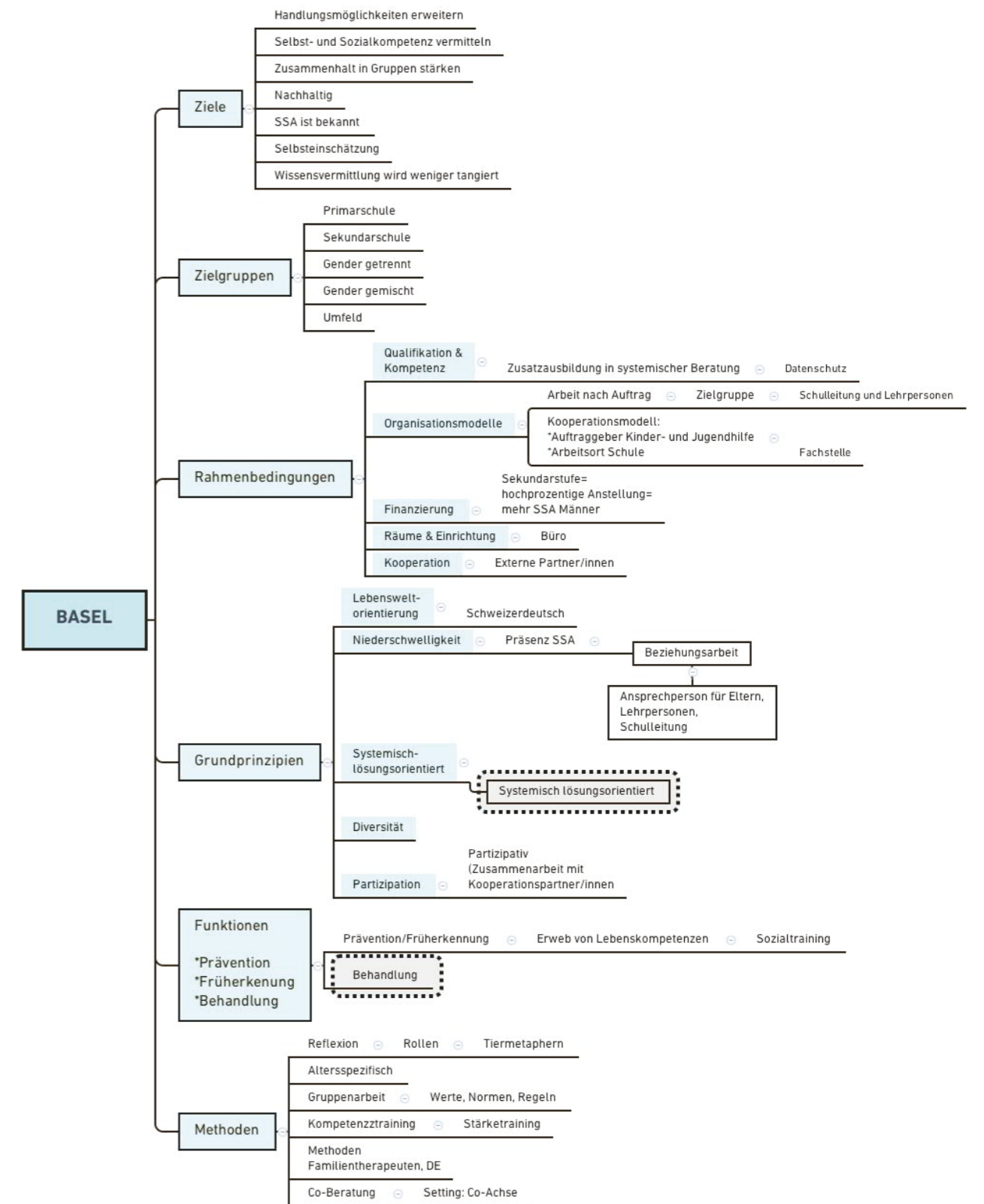


Abb. 10 Map Gruppendiskussion Basel (Quelle: Eigene Darstellung)

Zielgruppen

Wie bereits im Sampling ersichtlich sind die Hauptzielgruppen die Primar- und Sekundarstufe. Bei der Anwendung der Sozialen Gruppenarbeit arbeiten die Professionellen der SAS je nach Thema gendergetrennt oder geschlechtergemischt.

Ziele

Einige Ziele beziehen sich auf die allgemeine SAS, andere spezifisch auf die Soziale Gruppenarbeit. So zum Beispiel ist das Ziel „Handlungsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen zu erweitern“ auffallend häufig genannt worden.

Rahmenbedingungen

Die Schulsozialarbeit in Basel ist eine Fachstelle des Erziehungsdepartements. Alle Mitarbeitenden brauchen eine Zusatzausbildung in systemischer Beratung. Dies ist in der Gruppendiskussion erläutert worden und aus den ausgefüllten Datenbögen ersichtlich. Die SAS in Basel ist laut Datenbögen einheitlich anhand des additiv-kooperativen Modelles organisiert. Grundsätzlich wird in der SAS in Basel nur gehandelt, wenn ein konkreter Auftrag besteht. Aus den Datenbögen ist betreffend den Stellenprozenten ersichtlich, dass viele Teilzeitstellen vorhanden sind. Dies ist in der Diskussion aufgenommen und daraus rückgeschlossen worden, dass aufgrund dessen vermehrt Frauen in diesem Berufsfeld tätig sind. Zusätzlich stellen die befragten Professionellen die Notwendigkeit eines grossen Büros für die Durchführung von Gruppenarbeiten fest. Der Durchschnitt der zwölf operativ-tätigen Schulsozialarbeitenden zeigt auf, dass auf 100 Stellenprozent 942 Schüler/innen begleitet werden. Wobei beachtet werden muss, dass die Stellenprozente bezüglich Schüler/innen im Kanton Basel-Stadt variieren. Auch die Tatsache, dass die Stellenprozente teilweise auf verschiedene Arbeitsorte aufgeteilt werden, darf nicht ausser Acht gelassen werden.

Grundprinzipien

Der Ansatz der systemisch-lösungsorientierten Beratung ist, aufgrund der Zusatzausbildung in systemischer Beratung, das elementare Grundprinzip der Professionellen der SAS in Basel. Zudem wurde das Grundprinzip der Niederschwelligkeit im Hinblick auf Beziehungsarbeit, Präsenz und anderen Ansprechpersonen vermehrt diskutiert.

Funktionen

In der Arbeit mit der Klientel sind die Professionellen der SAS vor allem in der Behandlung tätig. Die Behandlung umfasst vorwiegend Beratung. Hierbei könnte sich rückschliessen lassen, dass die Zusatzausbildung in systemischer Beratung einen bewussten oder unbewussten Schwerpunkt in der Arbeit der SAS in der Beratung einnimmt. Der Erwerb von Lebenskompetenzen ist ein weiterer Schwerpunkt und Teil von Prävention und Früherkennung.

Methoden

Die Methoden nahmen ein grosses Spektrum der Diskussion ein. Zum Beispiel wird die Reflexion von Rollen der Klientel nahegelegt und in sozialen Gruppenarbeiten besprochen. Nebst dem Rollenverständnis kommen in einer Gruppe verschiedene Werte, Normen und Regeln zusammen. Wobei die Herausforderung für alle Beteiligten ist, die Ressourcen daraus zu erkennen und für die Gruppenarbeit zu nutzen. Die Organisation über die Fachstelle in Basel erlaubt eine effiziente Ressourcennutzung. Da das Know-How in Basel gebündelt ist, können sich Professionelle der SAS unterstützen und eine CO-Beratung, teilweise sogar gendergerecht angeboten werden. Die CO-Beratung ist ein Ansatz der systemischen Beratung, welcher in Basel verwendet wird.

6.1.2 Auswertung Gruppendiskussion Luzern

Map Gruppendiskussion Luzern

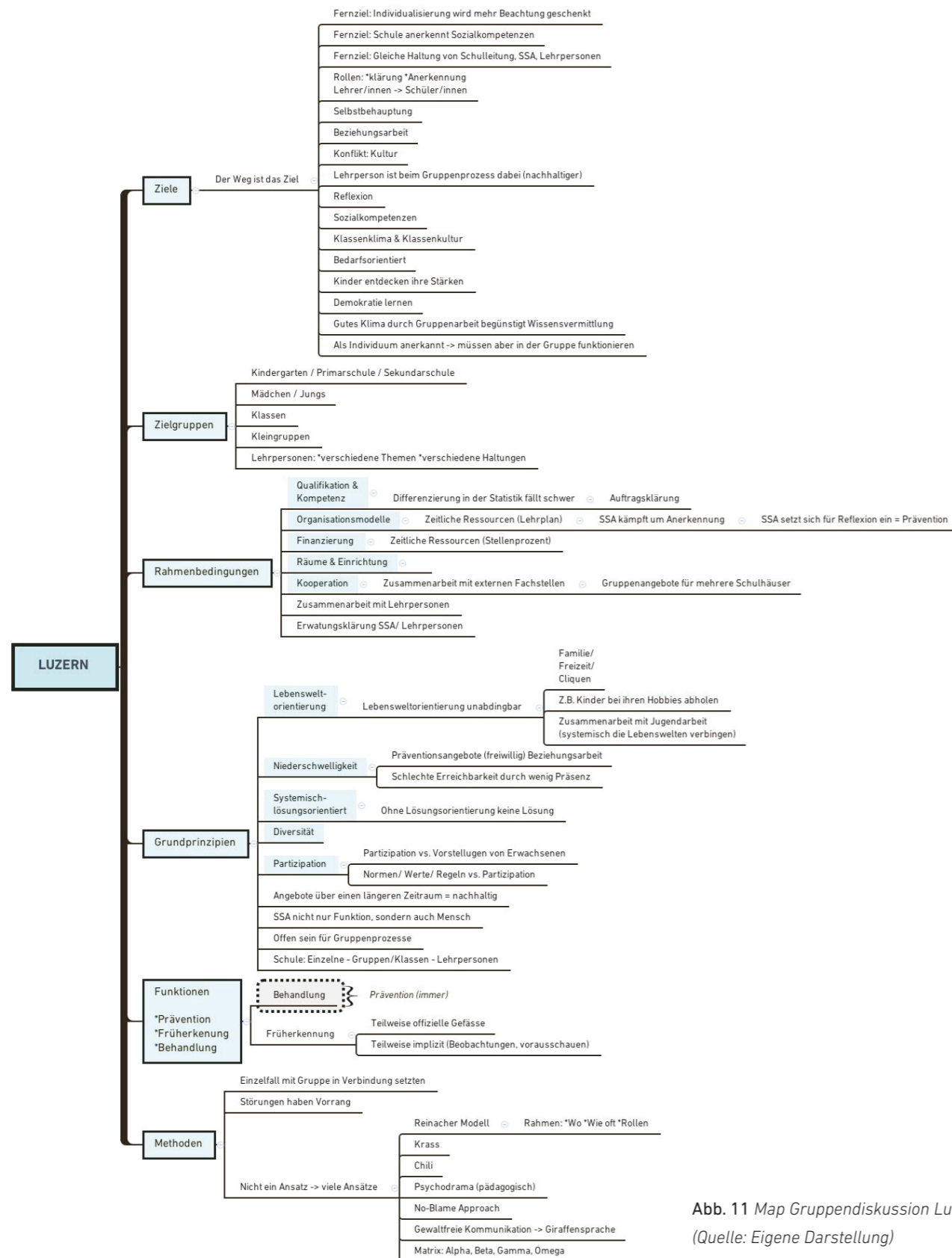


Abb. 11 Map Gruppendiskussion Luzern
(Quelle: Eigene Darstellung)

Zielgruppen

In Luzern werden die Zielgruppen in den Kindergarten, die Primar- und Sekundarstufen unterteilt. Betreffend Gruppenarbeiten unterscheiden die Teilnehmenden zwischen Kleingruppen und Klassen. Lehrpersonen ergänzen die Professionellen der SAS als eine weitere relevante Zielgruppe.

Ziele

Diese sind in der Diskussion in allgemeine und in Fernziele unterteilt worden. Vermehrter Diskussionsinhalt war die Haltung und der Umgang der Lehrpersonen und der Schulleitung zu und mit Gruppenarbeiten. Daraus lässt sich schliessen, dass dies im Alltag viel Raum einnimmt. Grundsätzlich sind sich alle einig mit der Definition der Sozialen Gruppenarbeit nach Gisela Konopka, welche in den Kapiteln 1.3 und 5.5 detaillierter ausgeführt ist. Nach dieser Definition gehen Professionelle vom Verständnis „der Weg ist das Ziel“ aus. Dazu gab es in der Gruppendiskussion jedoch auch Gegenstimmen. Da durch Gruppenarbeit ein gutes Klima geschaffen werden soll, was das Hauptziel der Schule, die Wissensvermittlung, unterstützt. Weiter werden die Schüler/innen als Individuum anerkannt, wichtig ist jedoch, dass sie in der Gruppe funktionieren können.

Rahmenbedingungen

Anhand der Datenbögen zeigt sich, dass sich jede Stelle selbst organisiert und alle unterschiedliche Kopplungsmodelle haben. Daraus lässt sich schliessen, dass aufgrund dessen, die Professionellen der SAS immer wieder einen Kampf um Anerkennung führen müssen. Dieser Kampf zeigt sich auch darin, dass die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen viel Raum einnimmt. Zudem ist die Auftragsklärung nicht immer klar und muss oft neu ausgearbeitet werden. Der Durchschnitt der sieben korrekt ausgefüllten Datenbögen ergab, dass auf 100 Stellenprozent 1014 Schüler/innen begleitet werden. Wobei beachtet werden muss, dass die Stellenprozente bezüglich Schüler/innen im Kanton Luzern variieren. Auch die Tatsache, dass die Stellenprozente teilweise auf verschiedene Arbeitsorte und Zielgruppen aufgeteilt werden, darf nicht ausser Acht gelassen werden. Von den Professionellen der SAS wird immer wieder betont, dass ihnen zeitliche Ressourcen für die Arbeit mit Gruppen fehlen.

Grundprinzipien

Die Lebensweltorientierung ist ein wichtiges Grundprinzip und wird anhand mehrerer Beispiele erläutert. Zudem legen die Professionellen insbesondere bei Gruppenarbeiten den Fokus auf die Lösungsorientierung. Die fehlenden zeitlichen Ressourcen zeigen sich hier in der schlechten Erreichbarkeit, was die Niederschwelligkeit tangiert. Partizi-

pation definieren die Professionellen alle etwas unterschiedlich, grundsätzlich streben aber alle Partizipation an. In der Diskussion stellt sich heraus, dass die Schule als Ganzes wahrgenommen werden soll (Einzelne, Gruppen, Lehrpersonen).

Funktionen

Der Hauptfokus liegt bei der Behandlung, welche gleichgesetzt wird mit Interventionen. Dies ist eine mögliche Folge aufgrund der fehlenden zeitlichen Ressourcen. Wobei die Professionellen der SAS in der Behandlung immer auch die Funktion der Prävention sehen. Betreffend Früherkennung sind in der Gruppendiskussion unterschiedliche Meinungen vorhanden. Bei einigen existieren offizielle Gefässe um Früherkennung zu gewährleisten, andere lassen Früherkennung implizit in ihre Arbeit, z.B. durch Pausenplatzbeobachtungen, einfließen.

Methoden

Die Professionellen der SAS im Kanton Luzern verfolgen nicht einen einheitlichen Ansatz, sondern viele unterschiedliche Ansätze. Dazu wurden diverse Beispiele genannt. Jedoch leben alle den Grundsatz „Störungen haben Vorrang“. Themen welche in Einzelfallberatungen vorherrschen sind oft auch Themen welche in Gruppenarbeiten wieder aufgenommen werden.

6.2 Diskussion und Darstellung der Ergebnisse (8-10)

Die Prozessschritte 8-10 der nicht-standardisierten Forschung werden in der vorliegenden Arbeit zusammen erarbeitet und in diesem Kapitel näher skizziert. Laut Flick (2009) handelt es sich in diesen Schritten um die Diskussion der Ergebnisse, ihrer Gültigkeit und Verallgemeinerbarkeit. Im Gegensatz zu der standardisierten Forschung ist hier Verallgemeinerung eher im theoretischen als im statistischen Sinne gemeint (S.74). Nachfolgend sind die Maps zu den sechs Aspekten der Zusammenführung der Ergebnisse aufgeführt. Die Aussagen der Teilnehmerin von Basel-Stadt sind in schwarzer Schrift und die Aussagen der Teilnehmerin von Luzern in blauer Schrift festgehalten. Zudem konnten die Teilnehmerinnen Ergänzungen machen, welche in oranger Schrift aufgeführt sind. Die Forscherinnen wurden von den Teilnehmerinnen der Zusammenführung der Ergebnisse darauf hingewiesen, dass es um ihre subjektive Ansicht geht. Nachfolgend sind in einem ersten Abschnitt die relevanten Aussagen der Zusammenführung der Ergebnisse aus dem wörtlichen Transkript ergänzt. Um die Auswertung objektiver zu gestalten, ist im zweiten Abschnitt beschrieben, was die Forscherinnen beobachtet haben. Im dritten Abschnitt sind diese Aussagen und Beobachtungen mit der Theorie abgeglichen.

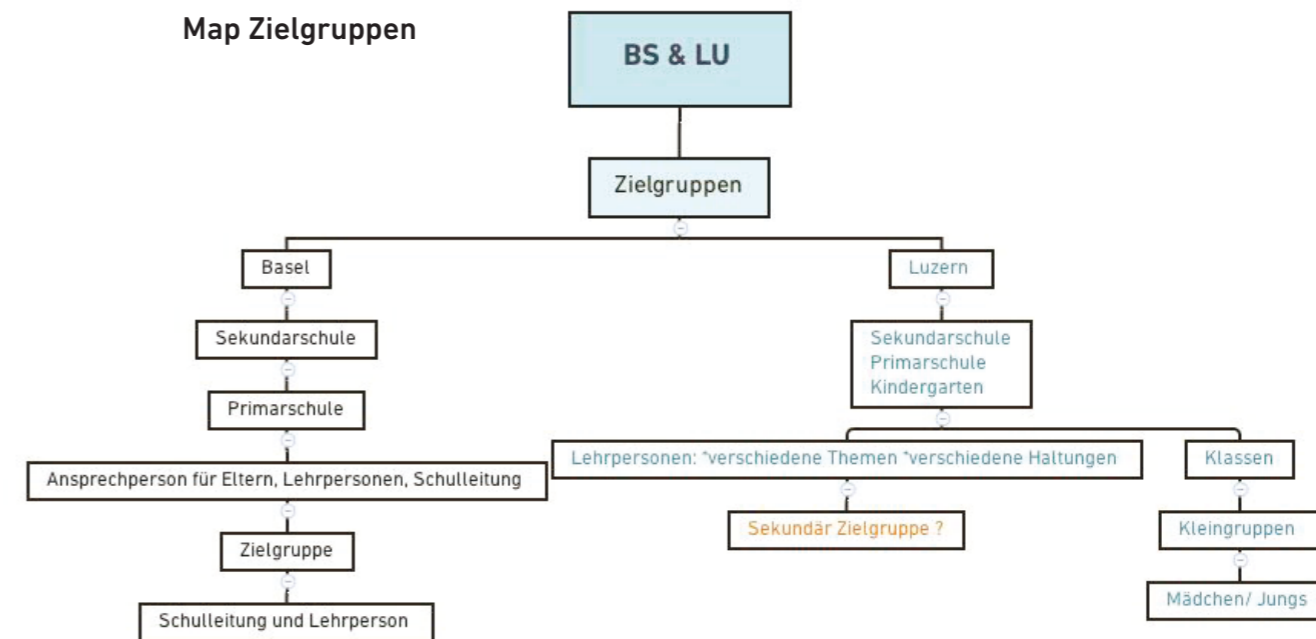


Abb. 12 Map Zielgruppen (Quelle: Eigene Darstellung)

In der Diskussion stellen die Teilnehmerinnen einen Unterschied zwischen primären und sekundären Zielgruppen fest. So gehören in LU die Lehrpersonen zu der primären Zielgruppe und in BS zu der sekundären Zielgruppe. Die Zielgruppe Kindergarten wurde in LU speziell ergänzt, in BS jedoch nicht genannt.

Den Autorinnen fällt auf, dass bei beiden Diskussionen auf Klassen und Gruppen als unterschiedliche Zielgruppen eingegangen wird. Diese in dieser Zusammenführung jedoch nur von Luzern so zugeordnet sind.

Die primäre sowie die sekundäre Zielgruppe deckt sich mit der Theorie. Lediglich die tertiäre Zielgruppe (Hauswart, Helferorganisationen und Öffentlichkeit) scheint hinsichtlich sozialer Gruppenarbeit in der Praxis nicht relevant zu sein, da sie in den Diskussionen nicht erwähnt wurde.

Map Ziele

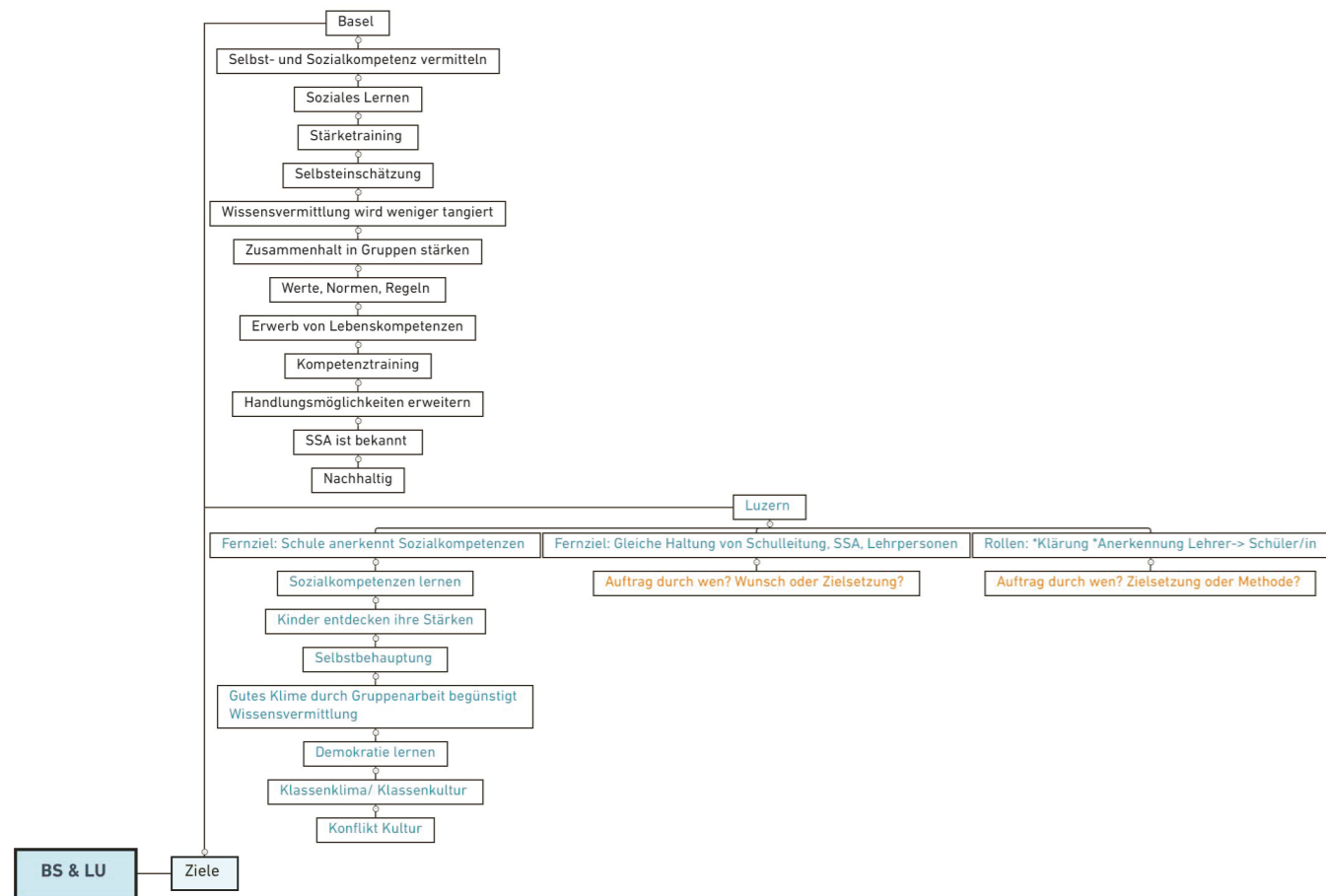


Abb. 13 Map Ziele (Quelle: Eigene Darstellung)

Basel wie auch Luzern legen einen Hauptfokus auf den Erwerb von Lebenskompetenzen und die Entdeckung von individuellen Stärken bei Schüler/innen. Die Diskussion zeigt auf, dass die Ziele stark von der Trägerschaft und dem daraus resultierenden Auftrag abhängen. Sind Professionelle der SAS beispielsweise von der Schule angestellt (wie teilweise in LU), oder handelt die SAS im Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe (wie dies in BS der Fall ist). Beide Trägerschaften haben unterschiedliche Ziele, wodurch die SAS unterschiedliche Aufträge erhält. Auffallend ist, dass das Ziel der Wissensvermittlung trotzdem bei allen genannt wird.

Die Forscherinnen stellen fest, dass viele Ziele aus den beiden Gruppendiskussionen übereinstimmen. Wobei in LU Fernziele zusätzlich eine Rolle spielen. Aus den Diskussionen ist ersichtlich, dass die Professionellen der SAS nahe an der Zielgruppe sind. Zudem sind sich die Professionellen einig, betreffend der Wichtigkeit des Erlernens von Selbst- und Sozialkompetenzen. Wobei einstimmig das Instrument der Gruppenarbeit als sehr geeignet für die Erlernung dieser Kompetenzen anerkannt wird.

Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen kristallisiert sich als Kernthema in der Sozialen Arbeit, in der Sozialen Arbeit in der Schule und in der Sozialen Gruppenarbeit heraus. Dies spiegelt sich in der Praxis ebenfalls in den Zielen betreffend Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenzen, Erwerb von Lebenskompetenzen und Selbstbehauptung wider. Mit all diesen Zielen geht die Praxis auf die in Kapitel 1.3 genannten Herausforderungen für Kinder und Jugendliche ein. Weiter strebt die Praxis alle in der Theorie genannten Ziele an. Daraus schliessen die Forscherinnen, dass die Praxis die Aufgaben der drei Berufsfelder Inklusion, Sozialisation und Kohäsion wahrnimmt. Des Weiteren bestätigt sich durch die Gruppendiskussionen die Hypothese der Forscherinnen (Kapitel 2.4), dass das Arbeitsfeld SAS viele Herausforderungen hat und sich in diversen Spannungsfeldern bewegt.

Map Rahmenbedingungen

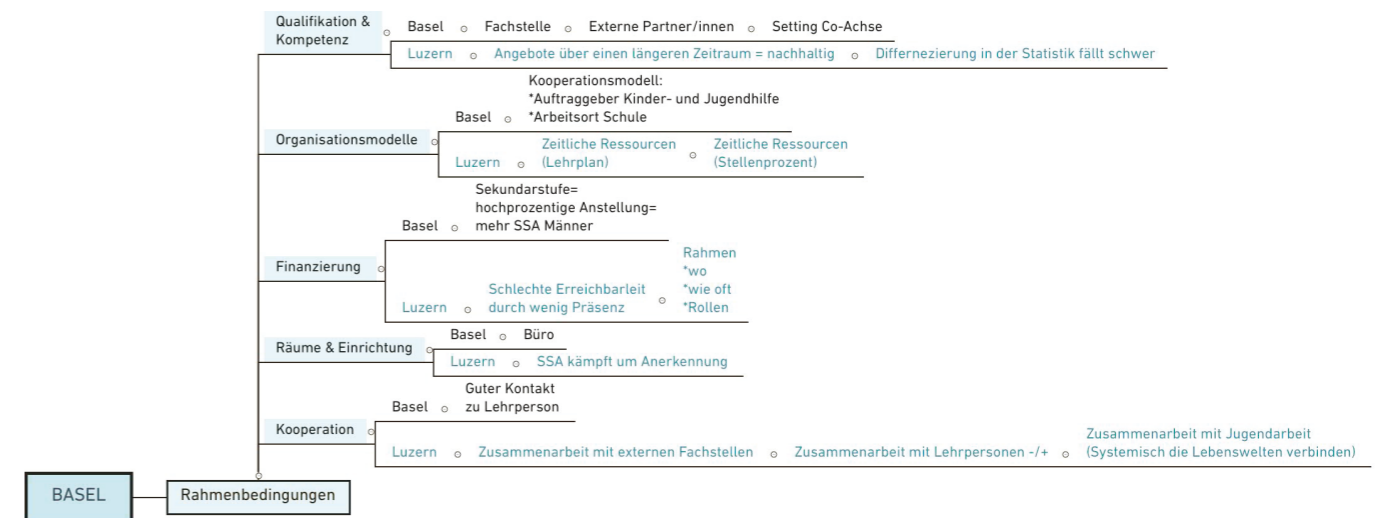


Abb. 14 Map Rahmenbedingungen (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Frage nach der Trägerschaft der SAS stellt sich als elementar heraus. Sind Schulsozialarbeitende direkt der Schule unterstellt, so besteht zum Beispiel die Gefahr, dass das Denken des Systems Schule übernommen wird. Die Teilnehmerinnen betonen die Wichtigkeit des fachlichen Know-hows aus der Sozialen Arbeit. Die Grundhaltungen der Profession der Sozialen Arbeit müssen einerseits gelebt, andererseits muss sich zur Pädagogik abgegrenzt werden.

An dieser Stelle zeigt sich die Bedeutung der gegebenen Rahmenbedingungen. Sind Rahmenbedingungen nicht klar gegeben, müssen diese wie beispielsweise in LU immer wieder diskutiert und neu definiert werden. Dies beansprucht zeitliche Ressourcen, zeigt sich in dem Kampf um An-

erkennung der SAS oder darin, dass die Differenzierung in der Statistik schwer fällt. Somit kommt die Frage auf, ob in diesem Kontext überhaupt Ressourcen da sind für Gruppenarbeiten. Sind Rahmenbedingungen gegeben, wie beispielsweise in BS, schafft dies klare Strukturen. Die Dringlichkeit eines grossen Büros steht fest, die SAS ist über die Fachstelle organisiert und es besteht die Möglichkeit, mit einem Setting der CO-Achse zu arbeiten. Hierbei stellt sich die Frage, ob dieser klare Rahmen Spontantät und Kreativität überhaupt noch zulässt.

Das Beispiel BS zeigt auf, dass die einzelnen Unterthemen betreffend Rahmenbedingungen mit der Theorie übereinstimmen. Dies aber nur möglich ist, wenn betreffend Trägerschaft die Rahmenbedingungen bereits geklärt sind. Das Beispiel LU verdeutlicht dies, da dort die Klärung der Rahmenbedingungen vermehrt angestrebt wird, die Theorie dadurch aber noch nicht differenziert angewendet werden kann.

Map Grundprinzipien

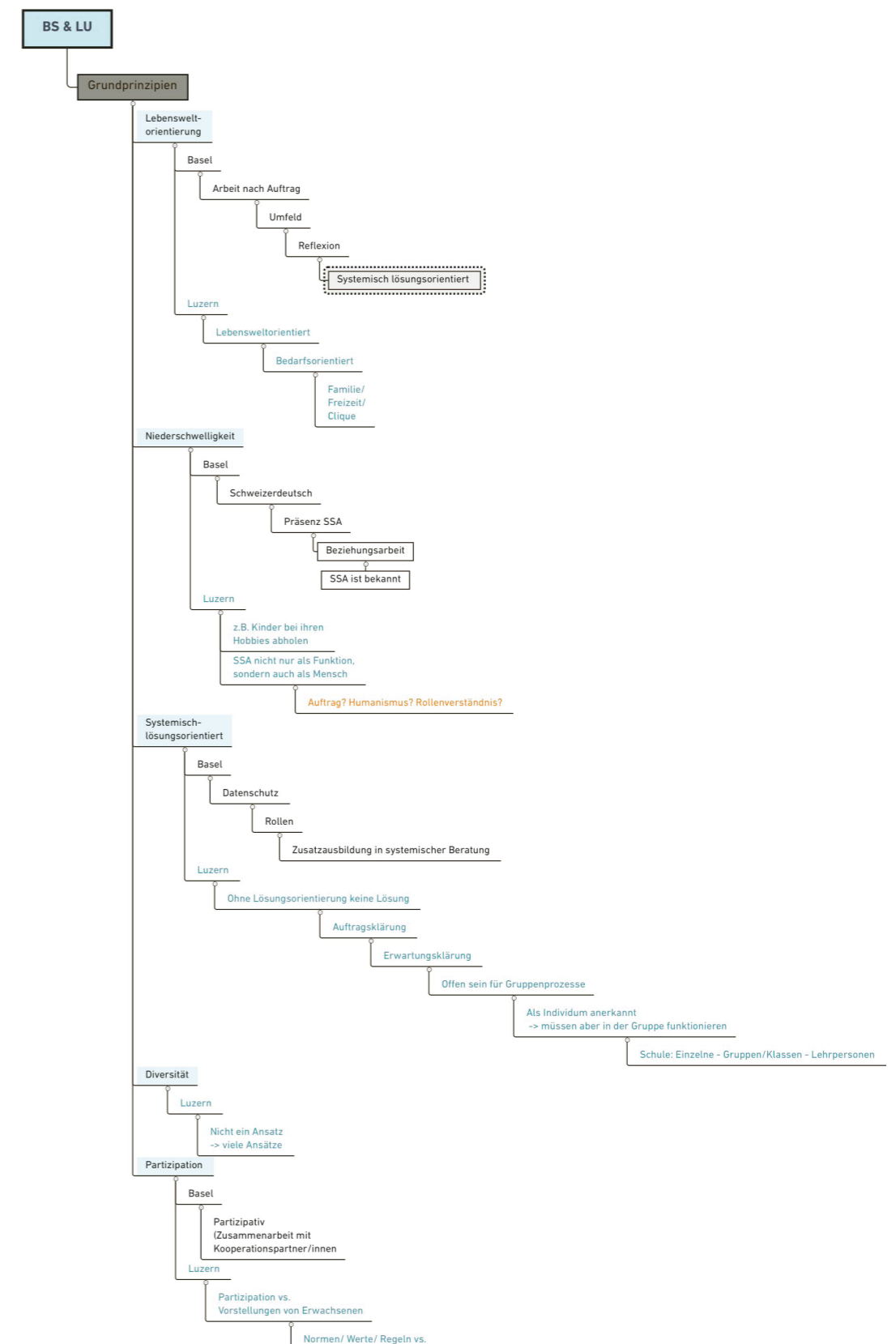


Abb. 15 Map Grundprinzipien (Quelle: Eigene Darstellung)

Das Rollenbewusstsein verbunden mit Authentizität in der Rolle der Professionellen der SAS stellt sich für LU und für BS als relevant heraus. Betreffend Lebensweltorientierung wenden beispielsweise viele Professionelle den Sprachenwechsel auf Schweizerdeutsch an um einerseits eine Abgrenzung zum Schulunterricht zu schaffen und andererseits intimere Themen besser und offener ansprechen zu können. Dadurch wird zusätzlich Niederschwelligkeit erreicht. In LU fließt die Lösungsorientierung in die Grundhaltung der Professionellen mit ein, in BS ist die Lösungsorientierung, aufgrund der vorgegebenen Weiterbildung in der systemisch-lösungsorientierten Beratung, als Grundprinzip zu verstehen.

Bei den einzelnen Auswertungen der Gruppendiskussionen konnten die Forscherinnen keine Hauptaussagen betreffend Diversität festhalten. Bei der Zusammenführung der Ergebnisse ist die Vielfalt der Ansätze in Luzern unter Diversität zugeordnet. Der Unterbegriff Partizipation wurde in beiden Diskussionen zwar kontrovers besprochen, jedoch nicht explizit bezogen auf die primäre Zielgruppe, und fand auch in der Zusammenführung keinen Platz. Zudem fällt den Autorinnen auf, dass die Teilnehmerinnen die Hauptaussagen den Unterbegriffen zu den Grundprinzipien anders zugeordnet haben als sie selbst.

Bei den Grundprinzipien Lebensweltorientierung, Niederschwelligkeit und systemisch-lösungsorientiert hat ein Theorie- Praxis- Transfer stattgefunden. Das Grundprinzip Diversität wird, sobald die Autorinnen dies mit der Theorie abgleichen, in der Praxis synonym zur Lebensweltorientierung verwendet. Der Begriff Partizipation im Verständnis der Theorie, zeigt in der Praxis keine Relevanz. Jedoch legt die Praxis Schwerpunkte auf Systemisch-lösungsorientiert und bedarfsorientiert, worin die Autorinnen die vier Partizipationsstufen wiedererkennen. Das TZI (Themenzentrierte Interaktion) ist in der Theorie zu Sozialer Gruppenarbeit aufgeführt. In der Praxis wurde TZI nicht explizit erwähnt. Die Autorinnen schliessen jedoch aus den Diskussionen, dass dies implizit in die Arbeit der Professionellen mit einfließt. Zudem wurden in dieser Bachelorarbeit die Gruppenphasen im Theorieteil explizit aufgeführt, welche in der Diskussion in diesem Kontext nicht thematisiert wurden.

Map Funktionen

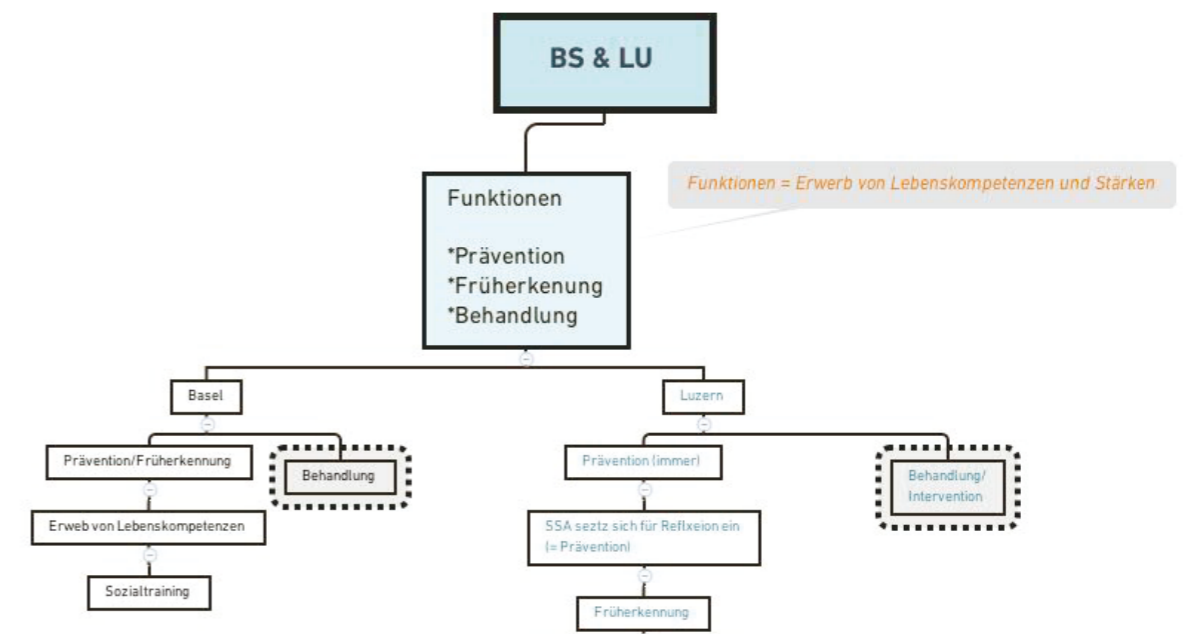


Abb.16 Map Funktionen (Quelle: Eigene Darstellung)

Beide Teilnehmerinnen stellen fest, dass es schwierig ist einen Unterschied zwischen Prävention und Behandlung zu machen. Dies zeigt sich spezifisch in der Führung der unterschiedlichen Statistiken. Die Teilnehmerin von Basel erwähnt, dass sie sich an der Umformulierung des Präventionsbegriffes nach Florian Baier orientieren. Wobei unter Prävention der Erwerb von Lebenskompetenzen verstanden wird. Die Teilnehmerin von Luzern hingegen orientiert sich an der Theorie von Uri Ziegele und versteht dabei Prävention und Behandlung stark als Kontinuum.

Besonders auffällig ist für die Forscherinnen, dass Früherkennung in der Praxis nur minim diskutiert wird.

Die Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung sind bezogen auf die SAS in der Theorie sowie in der Praxis ein Thema, jedoch nicht bezogen auf die soziale Gruppenarbeit. Die Forscherinnen haben ein theoretisches Modell geschaffen (siehe Kap. 4.4), welches die Ziele der Sozialen Gruppenarbeit den Funktionen der SAS zuordnet. Da Funktionen bezüglich Sozialer Gruppenarbeit in den Diskussionen keine Relevanz einnehmen, können diesem theoretischen Modell keine Praxisbeispiele zugeordnet werden.

Map Methoden

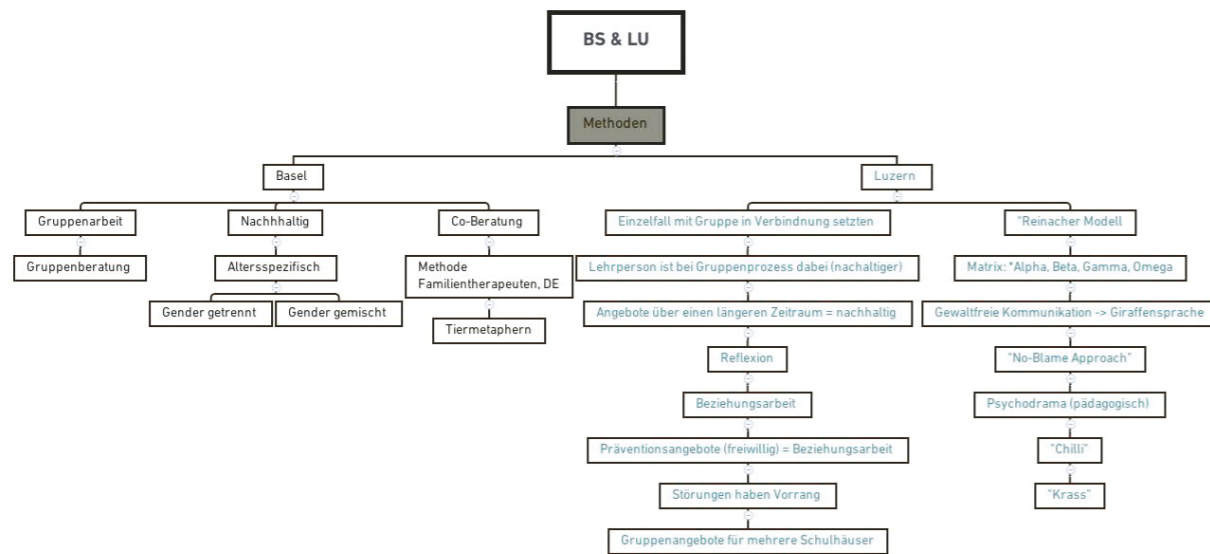


Abb. 17 Map Methoden (Quelle: Eigene Darstellung)

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass keine Methode ohne systemisch-lösungsorientierte Grundhaltung angewandt wird. Die Vielfalt der Hauptaussagen veranschaulicht, dass ein grosses Methodenrepertoire bezüglich Gruppenarbeiten besteht. In der Diskussion zeigt sich wiederholt die Wichtigkeit der gegebenen Rahmenbedingungen.

Das Grundprinzip der Diversität widerspiegelt sich hier in der Methodenvielfalt von LU. In der Zusammenführung der Ergebnisse werden von BS praktisch verwendete Methoden wie z.B. das World-Café genannt.

Die Professionellen in der SAS unterscheiden ebenfalls Einzelfallhilfe, Gemeinwesen und soziale Gruppenarbeit. Letzteres wird in der Theorie wie auch in der Praxis in handlungsorientierte Methoden ausdifferenziert. Die Theorie der SAS unterteilt die Methoden entlang der drei Funktionen. Die soziale Gruppenarbeit in der Theorie betrachtet die Methoden entlang den Gruppenphasen. Dies wurde in der Praxis nicht differenziert betrachtet und erwähnt.

7.1 Handlungsempfehlungen für die berufliche Praxis (11)

Dieses Kapitel orientiert sich weiter an den Prozessschritten der nicht-standardisierten Forschung nach Uwe Flick. Laut Flick (2009) stellt sich die Frage, wie die Ergebnisse einer Forschung anschliessend umgesetzt werden können. Damit kann die Ableitung, Anwendung oder Erprobung von Ergebnissen gemeint sein (S.70). Die Autorinnen haben sich entschieden, Handlungsempfehlungen anhand der sechs Aspekte (Zielgruppen, Ziele, Rahmenbedingungen, Grundprinzipien, Funktionen, Methoden) abzuleiten. Im ersten Abschnitt fassen die Autorinnen die wichtigsten Aussagen zu den Aspekten kurz zusammen. Im zweiten Abschnitt geben die Autorinnen ihre Handlungsempfehlungen ab.

Map Handlungsempfehlungen

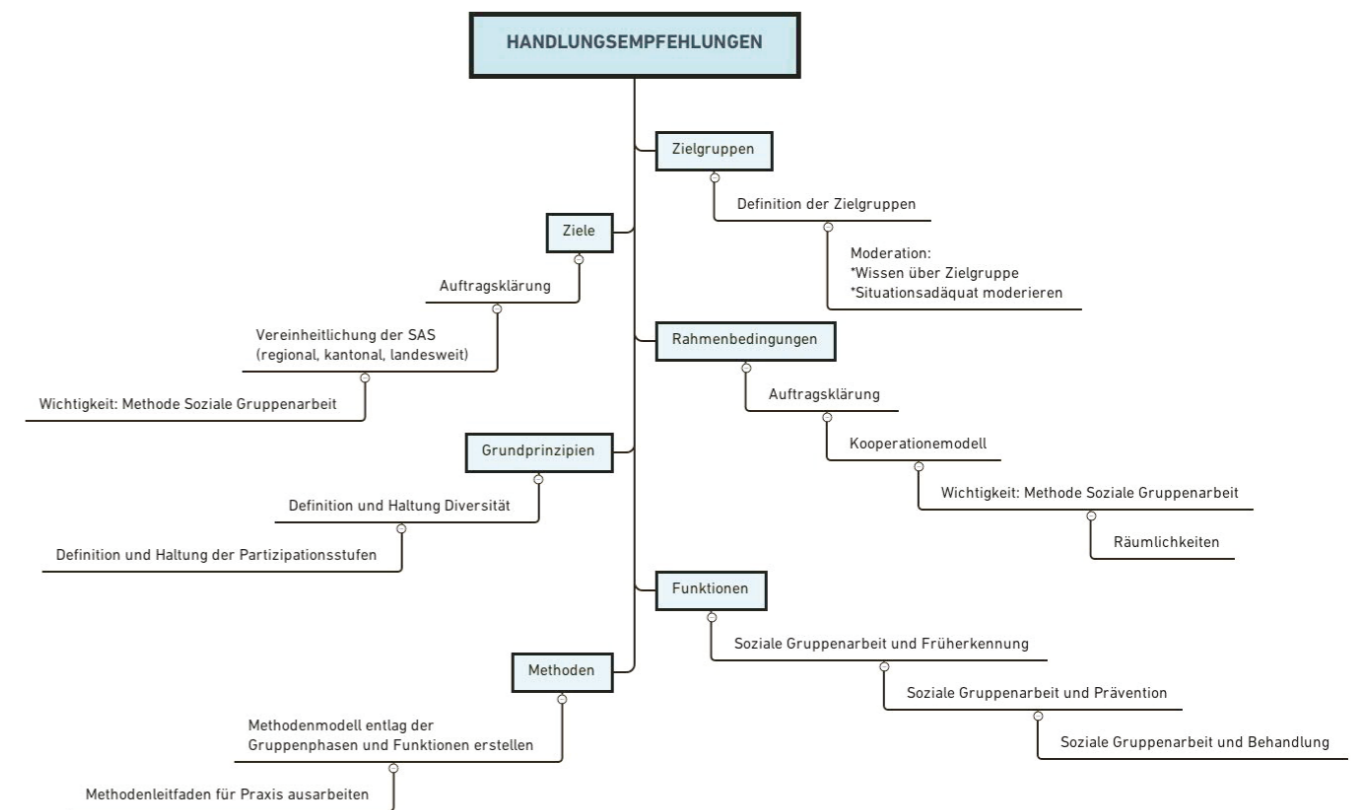


Abb.18 Map Handlungsempfehlungen (Quelle: Eigene Darstellung)

Zielgruppen

Bei den Zielgruppen decken sich zusammenfassend die primäre sowie die sekundäre Zielgruppe in der Praxis mit der Theorie. Die tertiäre Zielgruppe wird jedoch in der Praxis bezüglich Sozialer Gruppenarbeit ausser Acht gelassen.

Grundsätzlich besteht bezüglich Zielgruppen kein dringender Handlungsbedarf, da diese in der Praxis bereits differenziert betrachtet werden. Die Forscherinnen erkennen jedoch die Wichtigkeit der Definition von der primären, sekundären und tertiären Zielgruppe für Professionelle in der SAS. Wobei die Literatur, aus Sicht der Forscherinnen, eine gute Orientierung gibt. In der Theorie der Sozialen Gruppenarbeit wird im Speziellen der Umgang der Moderation mit den Rollen in einer Gruppe sowie der Soziodynamik einer Gruppe hinsichtlich Normen und Rollen viel Beachtung geschenkt. Zudem ist es wichtig, dass die Professionellen der SAS beim Einnehmen einer Moderationsrolle wissen, welches Individuum welche Rolle (Alpha, Gamma, Beta, Omega) einnimmt. Eine weitere Herausforderung in der Sozialen Gruppenarbeit ist wie in Kapitel 4.2 beschrieben, die Erkennung der Soziodynamik der Gruppe, welche zwischen der inneren und äusseren Seite der Umwelt angesiedelt ist. Mit diesem Know-how kann die Moderation situationsadäquat reagieren. Da diese Thematik in den Gruppendiskussionen nicht ausführlich diskutiert wurde, empfehlen die Forscherinnen diese theoretischen Grundlagen anzuwenden.

Ziele

Alle in der Theorie genannten Ziele werden in der Praxis angestrebt. Aus den Gruppendiskussionen wird ersichtlich, dass die Ziele in hohem Masse von den Auftraggebenden abhängig sind. Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beinhaltet grosse Herausforderungen. Deshalb sehen die Professionellen die Ziele Selbst- und Sozialkompetenzen zu erlernen als elementar. Des Weiteren hat für die Professionellen der SAS das Ziel die Wissensvermittlung der Schule nicht zu tangieren ebenfalls einen hohen Stellenwert. Ein geeignetes Instrument dazu ist, aus Sicht der Professionellen, die Soziale Gruppenarbeit.

Sobald in den Gruppendiskussionen Ziele thematisiert wurden, ist so gleich der Auftrag und die damit verbundenen Auftraggebenden kontrovers diskutiert worden. Aus diesem Grund empfehlen die Forscherinnen eine detaillierte Klärung des Auftrages um die Ziele optimal und nachhaltig verfolgen, sowie Synergien nutzen zu können. Dies liegt in der Verantwortung der Professionellen. In einem ersten Schritt muss der Auftrag für alle relevanten Akteure und Akteurinnen (Schule, SAS, Auftraggeber/in) klar sein, sowie die Zusammenarbeit mit der Schule definiert werden. In einem zweiten Schritt müssen sich die Professionellen als einen Teil der Schule sehen. Wobei das Hauptziel der Schule die Wissensvermittlung ist. Auch in der Theorie der SAS wird die Entlastung der Schule von sozialen Problemen als ein Ziel hervorgehoben. Sind diese zwei Schritte geklärt, können aus Sicht der Forscherinnen, die Professionellen optimal die Ziele der Sozialen Arbeit, der Sozialen Arbeit in der Schule und der Sozialen Gruppenarbeit verfolgen und alle vorhandenen Ressourcen nutzen. Zudem sehen die Forscherinnen Potential in einer kantonalen, regionalen

oder landesweiten Vereinheitlichung der Sozialen Arbeit in der Schule. Positive Aspekte aufgrund einer Vereinheitlichung wie beispielsweise personelle Ressourcennutzung, profitieren von gegenseitigem Know-how oder das Erschaffen von gemeinsamen Arbeitsstrategien werden durch die Forschung am Beispiel BS ersichtlich. Zudem zeigt das Beispiel BS, dass ein gemeinsames Auftreten die Legitimation der SAS vereinfachen kann. Als weitere Handlungsempfehlung, um der Sozialen Gruppenarbeit mehr Wichtigkeit zu geben, muss aus Sicht der Forscherinnen die Anwendung der Methode Soziale Gruppenarbeit als Ziel der SAS definiert sein.

Rahmenbedingungen

Unter dem Aspekt der Rahmenbedingungen spielt die Frage nach den Auftraggebenden eine grosse Rolle. Das fachliche Know-how, die Grundhaltung der Sozialen Arbeit sowie die Abgrenzung zur Pädagogik werden von den Professionellen als wichtig erachtet. In der Forschung zeigen sich jedoch positive und negative Seiten von gegebenen Rahmenbedingungen. Positiv hervorzuheben sind beispielsweise die daraus entstehenden klaren Strukturen. Die Frage, ob dabei noch Raum für Spontaneität und Kreativität bleibt, ist eher als negative Seite zu betrachten.

Durch diese Forschung zeigt sich, dass die Rahmenbedingungen eng an die Ziele angrenzen. Deshalb empfehlen die Forscherinnen hier wiederum eine Auftragsklärung. Anschliessend ist ein Theorie-Praxis-Transfer möglich und anzustreben, denn die Theorie gibt alle Rahmenbedingungen bereits optimal vor. Die Forscherinnen empfehlen, bezogen auf die Soziale Gruppenarbeit, einen Fokus auf geeignete Räumlichkeiten zu setzen. Betreffend den verschiedenen Organisationsmodellen finden die Forscherinnen das Kooperationsmodell als besonders erstrebenswert. Denn in diesem Modell wird die SAS als eigenständige Disziplin angesehen und ihre Arbeitsweisen werden anerkannt und akzeptiert. Zudem findet eine enge und ergänzende Zusammenarbeit zwischen Schule und SAS statt. Des Weiteren werden die Gleichwertigkeit und die Kooperation gefördert. In einem solchen Rahmen können die Ziele der SAS optimal verfolgt werden. In den Gruppendiskussionen stellt sich heraus, dass die Professionellen der SAS die Soziale Gruppenarbeit als geeignete und wichtige Methode anerkennen, um die Ziele der SAS zu erreichen. Ist die Anwendung der Methode der Sozialen Gruppenarbeit als Ziel in der SAS verankert, wie unter Zielen als Handlungsempfehlung erwähnt, erhält die Praxis mehr Legitimation zur Ausführung der Methode Soziale Gruppenarbeit. Sind die Rahmenbedingungen geklärt und findet eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Schule und Professionellen der SAS statt, sind Ressourcen vorhanden um die Soziale Gruppenarbeit vermehrt anzuwenden.

Grundprinzipien

Bei den Grundprinzipien Lebensweltorientierung, Niederschwelligkeit und dem Ansatz der systemischen-lösungsorientierung hat ein Theorie-Praxis-Transfer stattgefunden. Das Grundprinzip der Diversität verwendet die Praxis synonym mit Lebensweltorientierung. Das Prinzip der Partizipation ist wiedererkennbar in dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz sowie der Bedarfsorientierung.

Bei den Grundprinzipien Lebensweltorientierung, Niederschwelligkeit und dem Ansatz der systemischen-lösungsorientierung sehen die Forscherinnen keinen Handlungsbedarf. Da die Diversität in den Gruppendiskussionen nicht differenziert erläutert werden konnte, empfehlen die Forscherinnen den Professionellen in der Praxis dieser Definition mehr Beachtung zu schenken. Wie in den Handlungsempfehlungen bei den Zielgruppen ist dieses Grundprinzip für die Moderation bei Sozialen Gruppenarbeiten von grosser Bedeutung. Zudem empfehlen die Forscherinnen den Begriff der Partizipation mit den verschiedenen Stufen in der Praxis genauer zu definieren und diesen als Grundprinzip zu verinnerlichen. Denn erfolgreiche Gruppenprozesse können nur partizipativ stattfinden. Dies wird in der gesellschaftspolitischen Begründung von sozialer Gruppenarbeit (siehe Kapitel 4.2) ersichtlich.

Funktionen

In der Praxis ist es schwierig, einen Unterschied zwischen Prävention und Behandlung zu machen. Zudem arbeiten die Teilnehmenden nach unterschiedlichen Präventionsdefinitionen. Basel wie Luzern halten jedoch fest, dass Prävention Behandlung nicht ausschliesst, und umgekehrt. Früherkennung diskutiert die Praxis nur minim. In der Theorie werden der Sozialen Gruppenarbeit bis anhin keine Funktionen zugeordnet. Deshalb haben die Forscherinnen eine Abbildung erstellt, um die Ziele der Sozialen Gruppenarbeit mit den Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule zu verknüpfen (siehe Kapitel 4.4).

Die Forscherinnen empfehlen Professionellen der SAS das Potential Sozialer Gruppenarbeit vermehrt zu nutzen. Einerseits da die Methode seitens der Professionellen der SAS als geeignet und wichtig anerkannt wird und andererseits da sich einige der in der Theorie genannten Ziele der SAS mit dieser Methode erreichen lassen. Damit dies möglich ist, kann eine Orientierung an den Funktionen der SAS (Prävention, Früherkennung und Behandlung) behilflich sein. Dies wird am konzipierten Modell der Forscherinnen (siehe Kapitel 4.4) ersichtlich. In der Früherkennung können beispielsweise die Professionellen der SAS im Rahmen der Sozialen Gruppenarbeit Potenziale, individuelle Kompetenzen oder soziale Probleme beobachten. Im Bereich der Prävention kann durch Soziale Gruppenarbeit Teilhabe und Gestaltung von sozialem Umfeld ermöglicht werden,

wodurch Demokratielernen stattfinden kann. In der Funktion Behandlung kann die Gruppe als integrierenden Sozialisationsfaktor genutzt werden.

Methoden

In der Theorie der SAS sind die Methoden entlang den Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung. Zu dem sind in der Theorie der Sozialen Gruppenarbeit die Methoden entlang der Gruppenphasen strukturiert. Die Vielfalt der Hauptaussagen zeigt ein grosses Methodenrepertoire bezüglich Sozialer Gruppenarbeit auf. Dieses scheint jedoch in der Praxis nicht strukturiert.

Das Praxisbeispiel aus dem Alltag einer Professionellen der SAS verdeutlicht, dass es nicht „das Rezept“ gibt für die Methode der Sozialen Gruppenarbeit in der SAS. Die Forscherinnen empfehlen jedoch gerade aus diesem Grund dieses vorhandene grosse Methodenrepertoire der Theorie entlang den Funktionen und den Gruppenphasen zu strukturieren und vereinheitlichen. Um anschliessend die praktisch verwendeten Methoden den Funktionen mit Hinblick auf die Gruppenphasen zuzuordnen. Aus Sicht der Forscherinnen soll diese Thematik einerseits seitens der Bildungsinstitutionen im Rahmen von Modulen oder Weiterbildungsangeboten mit Professionellen aus der Praxis diskutiert werden. Mit dem Ziel einen Leitfaden zur Orientierung in der Praxis zu erstellen. Aufgrund von diversen kantonalen Unterschieden soll andererseits die Thematik in kantonal organisierten Fachgremien der SAS ebenfalls aufgenommen und ein Leitfaden dazu erarbeitet werden. In der Theorie zeigt sich anhand der professionstheoretischen Begründung der Sozialen Gruppenarbeit (Kapitel 4.2) die Wichtigkeit einer theoretisch und methodisch fundierten Sozialen Gruppenarbeit. Da diese einen wichtigen Beitrag leisten kann, um berufliche Identität zu stabilisieren und Handlungskompetenz zu festigen. Die Forscherinnen sind der Meinung, dass mithilfe eines solchen Leitfadens die Soziale Gruppenarbeit theoretisch und methodisch fundierter wird.

7.2 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellung

Dieses Kapitel ist kein Prozessschritt des nicht-standardisierten Forschungsprozesses, sondern wird explizit durch die Autorinnen dieser Bachelorarbeit ergänzt.

Fragestellung: Welche Bedeutung hat die Soziale Gruppenarbeit unter den sechs Aspekten Zielgruppen, Ziele, Rahmenbedingungen, Grundprinzipien, Funktionen und Methoden in der Sozialen Arbeit in der Schule?

Aus theoretischer Sicht stellen die Autorinnen fest, dass die Soziale Gruppenarbeit als wichtig erachtet wird. Dies zeigt sich in der Entwicklungstheorie mit den Herausforderungen für Kinder und Jugendliche, im Auftrag der Sozialen Arbeit (Inklusion, Sozialisation & Kohäsion), in der Theorie zur Sozialen Arbeit in der Schule, sowie in der Theorie zur Sozialen Gruppenarbeit. Aus praktischer Sicht ist Soziale Gruppenarbeit relevant und wird in der SAS als eine geeignete Methode zur Zielerreichung gesehen.

Mit der Sozialen Gruppenarbeit können Ziele der SAS erreicht werden, dies wird in der Theorie wie auch in der Praxis ersichtlich. Die Zielgruppen der Sozialen Gruppenarbeit stimmen mit den Zielgruppen der SAS überein. Theoretische Rahmenbedingungen und Grundprinzipien der sozialen Gruppenarbeit lassen sich mit theoretischen Rahmenbedingungen und Grundprinzipien der SAS vereinbaren. Praktisch lässt sich erkennen, dass Rahmenbedingungen und Grundprinzipien bei einigen Stellen der SAS nicht vollständig geklärt sind. Ist dies der Fall, kann der Sozialen Gruppenarbeit zu einer optimalen Erreichung der Ziele nicht der gewünschte und notwendige Raum gegeben werden. Wie in Kapitel 4.4 ersichtlich, lässt sich Soziale Gruppenarbeit mit den Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung theoretisch vereinen. In der Praxis ist Soziale Gruppenarbeit vorwiegend in den Funktionen Prävention und Behandlung ein Thema. In der Theorie werden den Methoden anhand Gruppenphasen oder Funktionen der SAS Beachtung geschenkt. In der Praxis werden vielfältige Methoden angewandt, dies ist jedoch abhängig von vorhandenen Ressourcen. Zudem zeigt das Praxisbeispiel in Kapitel 4.5 auf, dass mit der Methode der Sozialen Gruppenarbeit beispielsweise das Klassenklima wieder verbessert werden kann. Wodurch durch das Wohlergehen der Schüler/innen eine Grundlage geschaffen wird, um dem Ziel der Wissensvermittlung wieder mehr Raum zu geben.

7.3 Ausblick (12-13)

Dieses Kapitel bezieht sich auf die Prozessschritte 12 und 13 der nicht-standardisierten Forschung nach Uwe Flick. Und beinhaltet nach Flick (2009) die Formulierung neuer Fragestellungen und Hypothesen, sodass die Forschung in diesem Feld weitergehen kann (S.70).

Kritik an der Methode Soziale Gruppenarbeit kam bei allen Gruppendiskussionen nicht zur Sprache. Aufgrund von anderen Prioritäten der Teilnehmenden ist dies nicht als relevant erachtet worden. Die Professionellen der SAS sehen die Methode viel mehr als grosses Potential im Arbeitsfeld der SAS. Die offenen Fragen der Autorinnen bezüglich Kritik an der Methode Soziale Gruppenarbeit können dadurch im Rahmen dieser Bachelorarbeit nicht beantwortet werden und dienen somit als Grundlage für weitere Untersuchungen in diesem Arbeitsfeld. Hierzu lässt sich folgende offene

Fragestellung festhalten: „Inwiefern haben negative Verhaltensweisen von mehreren Teilnehmenden in einer Gruppe einen Einfluss auf die Arbeit mit der Gruppe?“

Während dem Forschungsprozess ist den Autorinnen dieser Bachelorarbeit weiter aufgefallen, dass die Trägerschaft und die Auftragsklärung für die SAS fundamental sind. Dabei stellt sich den Forscherinnen die Frage, weshalb dieses Fundament überall unterschiedlich ist. Grundlage für eine neue Untersuchung könnte die folgende Hypothese bilden: „Je einheitlicher die Trägerschaft und der Auftrag (Rahmenbedingungen und Grundprinzipien) der Sozialen Arbeit in der Schule, desto effizienter, zielgruppenorientierter und nachhaltiger ist die Arbeit der Professionellen der SAS.“ Diese These könnte eine Ausgangslage für weitere Forschungen im Bereich der SAS bilden.

Bezüglich Soziale Gruppenarbeit ist aufgefallen, dass dieser keine Funktionen zugeteilt werden können. Deshalb können sich die Forscherinnen vorstellen, dass in diesem Bereich weitere Untersuchungen hilfreich wären. Zudem können sich die Forscherinnen vorstellen, dass das in Kapitel 4.4 entwickelte Modell ausgearbeitet werden kann. Abschliessend lässt sich hier erwähnen, dass diese Bachelorarbeit als Grundlage für weiterführende Diskussionen bezüglich dem Arbeitsfeld SAS und sozialer Gruppenarbeit dienen soll.

Wie bereits in Kapitel 1.3 erwähnt, ist keine ausführliche Literatur bezüglich der Sozialen Gruppenarbeit in der Sozialen Arbeit in der Schule zu finden. Hierzu soll einerseits diese Bachelorarbeit einen Überblick zum Umgang mit der Methode Soziale Gruppenarbeit bieten. Andererseits wäre es wünschenswert, mehr Literatur zur Anwendung der Sozialen Gruppenarbeit im Bereich der SAS als Grundlage in der Theorie, wie auch in der Praxis zur Verfügung zu haben.

7.4 Persönliches Schlusswort

Die Autorinnen blicken im Schlusswort auf den langen Aushandlungs- und Arbeitsprozess in Zusammenhang der Erarbeitung dieser Bachelorarbeit zurück. Und zeigen ihre erworbenen beruflichen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen auf.

Bezüglich Fachkompetenzen greifen die Autorinnen die Themen Soziale Arbeit mit den drei Berufsfeldern Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation, Entwicklungstheorie sowie das Arbeitsfeld SAS nochmals auf und können ihr Wissen dadurch verinnerlichen. Zudem erwerben die Autorinnen Know-how betreffend Sozialer Gruppenarbeit und erkennen die Wichtigkeit dieser Methode für die eigene berufliche Zukunft. Die Autorinnen stellen fest, dass in ihrer Ausbildung an der Hochschule

Luzern- Soziale Arbeit mit Vertiefungsrichtung Soziokulturelle Animation die Soziale Gruppenarbeit stark vernachlässigt wurde. Und stellen hier die Forderung an die Bildungsinstitution, diese Methode vermehrt in den Lehrplan miteinzubeziehen. Weiter erlernen die Autorinnen eine wissenschaftliche Arbeit zu verfassen.

Diverse Methodenkompetenzen erarbeiten sich die Autorinnen durch diese Bachelorarbeit. Erstens führen sie eine Forschung durch, mit allem was dazu beachtet und Methoden die dazu angeeignet werden müssen. Zweitens eignen sich die Autorinnen Kenntnisse bezüglich der Erhebung von Datenbogen an. Speziell ist sich zu überlegen, was es in den Datenbogen wirklich braucht und was dadurch beantwortet werden soll. Drittens lernen die Autorinnen die Methode der Gruppendiskussion kennen. Dabei zeigen sich viele Vorteile dieser Methode, wie beispielsweise, dass Teilnehmende von gegenseitigem Know-how profitieren, mehrere Meinungen auf einmal erfragt werden sowie dass die Methode in der Praxis sehr sinnvoll ist hinsichtlich der zeitlichen Ressourcennutzung der Forschenden wie auch der Teilnehmenden. Viertens erwerben sich die Autorinnen Kenntnisse bezüglich der Methode Knowledge Mapping. Diese eignet sich aus Sicht der Autorinnen gut um den Inhalt von Gruppendiskussionen zu strukturieren, bei einer Zusammenführung der Teilnehmenden Objektivität reinzubringen und für eine übersichtliche und nachvollziehbare Auswertung.

Sozialkompetenzen erlernen die Autorinnen einerseits durch das Schreiben der Bachelorarbeit zu zweit, da sie sich gegenseitig und selbst oft reflektieren. Andererseits werden durch den Austausch in den Fachpoolgesprächen sowie mit den Professionellen aus der Praxis die Sozialkompetenzen erweitert. Die Autorinnen verwenden beispielsweise bewusst eine adressatengerechte Sprache, pflegen eine andere Umgangskultur oder treten situationsadäquat auf. Durch die neuen Bekanntschaften im Arbeitsfeld der SAS findet eine Vernetzung statt, welche hinsichtlich der beruflichen Zukunft relevant ist.

Betreffend Selbstkompetenzen erkennen die Autorinnen die Wichtigkeit einer Zielsetzung. Zudem kann der Umgang mit der Herausforderung der Nichterreichung einiger Ziele beim Verfassen einer Bachelorarbeit geübt werden. Dabei ist es wichtig, dass die Autorinnen sich in Geduld üben und durchhalten. Eine disziplinierte und gut organisierte Zusammenarbeit erleichtert die Erreichung der Ziele.

Nebst den oben erwähnten erworbenen Kompetenzen haben die Forscherinnen bezüglich dem Arbeitsfeld SAS einen vertieften Einblick in der Theorie wie auch in der Praxis bekommen. Speziell das Interview mit einer Professionellen der SAS ermöglichte den Forscherinnen einen guten Einblick in den Alltag der SAS. Beide Autorinnen ziehen für sich die Schlussfolgerung, dass eine Tätigkeit in diesem Arbeitsfeld für die Zukunft in Frage kommt.

- Baier, Florian (2011). Schulsozialarbeiterischer Habitus oder Ethik und Moral in den Grundhaltungen und Grundmustern der Praxisgestaltung. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. (S.135-158). (2. Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Baier, Florian & Heeg, Rahel (2011). Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit. Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Baumann, Monika (2009). Aufwachsen und selbständig werden in `schwierigen Zeiten`. In Christine Meyer Rey (Hrsg.). Schwierige Zeiten- schwierige Kinder. Von Herausforderungen von Kindern und Jugendlichen durch Globalisierung und Neoliberalismus. (S.117 - 135). Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag.
- Beck, Susanne, Diethelm, Anita, Kerssies, Marijke, Grand, Olivier & Schmocker, Beat (2010). Berufscodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Bern: AvenirSocial – Professionelle Soziale Arbeit Schweiz.
- Behnisch, Michael, Lotz, Walter & Maierhof, Gudrun (2013). Soziale Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Theoretische Grundlagen - methodische Konzeption - empirische Analyse. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Drilling, Matthias (2009). Schulsozialarbeit: Antworten auf veränderte Lebenswelten (4. Aufl.). Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag.
- Fabian, Carlo & Müller, Caroline (2010). Früherkennung und Frühintervention in Schulen. Lessons learned. Tübingen (D): Georg Schlegel.
- Flick, Uwe (2009). Sozialforschung: Methoden und Anwendungen: Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flick, Uwe (2011). Qualitative Sozialforschung: eine Einführung. (5. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Fuss, Susanne & Karbach, Ute (2014). Grundlagen der Transkription. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Galuske, Michael (2007). Methoden der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim & München: Juventa Verlag.

Gastiger, Sigmund & Lachat, Benjamin (Hrsg.). (2012). Schulsozialarbeit: soziale Arbeit am Lebensort Schule, Methoden und Konzepte der Sozialen Arbeit in verschiedenen Arbeitsfeldern. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Götzmann, Erwin (2002). Praxis der Schulsozialarbeit Basel-Stadt. Gefunden unter:
http://www.schulsozialarbeit-bs.ch/Downloads/Die%20Praxis%20der%20Schulsozialarbeit%20in%20Basel-Stadt-%20Mrz.2002.pdf/at_download/file.

Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans (2005). Lebensweltorientierung. In Karin Böllert, Gaby Flösser, Cornelia Füssenhäuser, Klaus Grunwald, Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), Handbuch. Sozialarbeit Sozialpädagogik (S.1136-1148). München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Hangartner, Gabi (2010). Ein Handlungsmodell für die Soziokulturelle Animation zur Orientierung für die Arbeit in der Zwischenposition. In Wandeler, Bernard (Hrsg.), Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion. Luzern: interact.

Husi, Gregor (2010). Die Soziokulturelle Animation aus strukturierungstheoretischer Sicht. In Wandeler, Bernard (Hrsg.). Soziokulturelle Animation. Professionelles Handeln zur Förderung von Zivilgesellschaft, Partizipation und Kohäsion. Luzern: interact.

Husi, Gregor, Villiger, Simone (2012). Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit. Luzern: interact.

Konopka, Gisela (1968). Soziale Gruppenarbeit- ein helfender Prozess (2. Aufl.). Weinheim: Beltz-Verlag.

Koschel, Kay-Volker & Kühn, Thomas (2011). Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.

König, Oliver & Schattenhofer, Karl (2015). Einführung in die Gruppendynamik. (7. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Lamnek, Siegfried (2010). Qualitative Sozialforschung. (5. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Lohaus, Arnold & Marc, Vierhaus (2015). Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. (3., überarb. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

May, Michael (2010). Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit. Eine Einführung. (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller, Burkhard (2004). Handlungskompetenz in der Schulsozialarbeit - Methoden und Arbeitsprinzipien. In Birger Hartnuss & Stephan Maykus (Hrsg.), Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für die Praxisreflexion, theoretische Verortungen und Forschungsfragen (S.222-237). Berlin: Lambertus Verlag.

Pelz, Corinna, Schmitt, Annette & Meis, Markus (2004). Knowledge Mapping als Methode zur Auswertung und Ergebnispräsentation von Fokusgruppen in der Markt und Evaluationsforschung. Gefunden unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0402351>

Scherr, Albert (2012). Inklusion. In Jan V. Wirth & Heiko Kleve (Hrsg.), Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie (S. 175-178). Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Soziale Gruppenarbeit (ohne Datum). Gefunden unter:
<http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/kzeptg/l53/l5381.htm>

Speck, Karsten (2007). Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.

Sutter, Tilmann (2012). Sozialisation. In Jan. V. Wirth & Heiko Kleve (Hrsg.), Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie (S. 385-387). Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Von Schlippe, Arist & Schweiter, Jochen (2013). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 1: Das Grundlagenwissen: mit 6 Tabellen. (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Vögeli-Mantovani, Urs, Grossenbacher, Silvia (2005). Die Schulsozialarbeit kommt an! (1. Aufl.). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Wellhöfer, Peter R. (2012). Gruppendynamik und soziales Lernen. (4. aktualisierte Aufl.). Konstanz & München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

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

Anhang A: Leitfaden Forschungsfragebogen

Leitfaden Forschungsfragebogen

Begrüssung

- › Vorstellungsrunde
- › Evtl. Einstieg mit Definition Soziale Gruppenarbeit
- › Frage: Wie wenden Sie in der Praxis die Methode Soziale Gruppenarbeit an?

Gliederung nach den 6 Aspekten der Sozialen Arbeit in der Schule

Zielgruppen

- › Bei welchen Zielgruppen wird die Methode der Sozialen Gruppenarbeit angewandt?

Ziele

- › Welche Ziele werden aus Sicht der Sozialen Arbeit mit der Sozialen Gruppenarbeit verfolgt?

Funktionen (Prävention, Früherkennung und Behandlung)

- › In welchen Funktionen werden Gruppenarbeiten gemacht? Und wie?

Methoden

- › Welche Methoden werden angewandt?
Grundprinzipien (Lebensweltorientierung, Niederschwelligkeit, Systemisch-lösungsorientiertes Arbeiten, Diversität, Partizipation)
- › Welche Grundprinzipien beeinflussen das Arbeiten mit Gruppen?

Rahmenbedingungen

(Kopplungsmodelle und Trägerschaft) = wird im Datenbogen erfasst!